

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



ARINELA
KOČIKO

Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

13ο Τεύχος, Ιούνιος 2019

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

I.S.S.N.: 2241-6781

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

1. Συνεχίζουμε την προσπάθεια ενίσχυσης των περιεχομένων του περιοδικού διά της προσθήκης «της συνέντευξης του τεύχους». Έμπειροι εκπαιδευτικοί – συνεργάτες μας θα μεταφέρουν στο αναγνωστικό κοινό του, τις νέες τάσεις-απόψεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα (όχι μόνο στα «εγχώρια» αλλά και στα διεθνή), μετά από διαδικτυακή συζήτηση με τα πρόσωπα που τις εκφράζουν.

Στο τεύχος αυτό, θα δημοσιευτεί η διαδικτυακή συζήτηση της συνεργάτριας μας, **Ευαγγελίας Μουλά** (Φιλολόγου και Διδάκτορα Παιδικής Λογοτεχνίας) με τον Greg S. Goodman, Ομότιμο καθηγητή της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Clarion. Για περισσότερα, εντός του περιοδικού!

Αν νομίζετε ότι κι εσείς είστε ταλαντούχοι της εκπαιδευτικής δημοσιογραφίας-κι επιθυμείτε να συμβάλλετε σε αυτήν την προσπάθεια του περιοδικού μας, ας επικοινωνήσετε μαζί μας!

2. Οι παλαιότεροι αναγνώστες μας θα έχουν προσέξει την **αισθητική βελτίωση των εξωφύλλων του περιοδικού μας**. Υπεύθυνη γι' αυτό είναι η εικαστικός Κοτσίκος Αρηνέλα! Για περισσότερα, ας επισκεφτείτε την ιστοσελίδα στη διεύθυνση: <http://www.arinela.com>

Ξεφυλλίστε το 13^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός online», Ιουνίου 2019, έχει καινούργια πράγματα! Πολλά τα πρωτότυπα – ενδιαφέροντα άρθρα και σε αυτό το τεύχος!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://neospaidagogos.online/archives.html>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γούσιας Φώτιος, Μαστρογιάννης Αλέξιος, Ρεντίφης Γεράσιμος, Χαλκιοπούλου Παρασκευή, Φρέντζου Μαίρη, Σαρρής Δημήτριος, Μουλά Ευαγγελία, Αμανατίδης Νικόλαος, Φελούκα Βασιλική

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ – <http://gousias.gr>)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <http://www.arinela.comr>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδασκτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δελιγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελιμάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, MA Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Παρασκευάς, Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Λογοθεραπείας, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Λογοθεραπείας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράττισης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος , Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας , Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επικ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master A.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD A.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση», Πρόεδρος ΕΠ.Ε.Σ. Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων Ρόδου Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόνης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), M.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Ιουνίου 2019***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-6-2019 ως και 31-8-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 14ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 14ου τεύχους:

- Ως 31-8-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 1-10-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 31-10-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 10-11-2019, ανάρτηση του 14ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του).

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - Πίνακας Περιεχομένων

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

Σελ. 15	Συνέντευξη του Greg S. Goodman στην Ευαγγελία Μουλά. Greg S. Goodman: Θα αντιστέκομαι πάντα στην άνευ όρων συμμόρφωση προς την εξουσία και θα αγωνίζομαι για το δικαίωμα κάθε ατόμου να έχει ισοτόμη και κατάλληλη εκπαίδευση.
Σελ. 24	Greg S. Goodman: I will always resist unthinking compliance to authority, and I will fight for the right for every individual to have an equal and appropriate education.
Σελ. 32	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και εξάρτηση από το κάπνισμα
Σελ. 49	Αλγόριθμοι και στρατηγικές για νοερούς, με ακρίβεια, υπολογισμούς. Μια, κατ' ανάγκη, ακριβή σχολική προτεραιότητα
Σελ. 64	Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία βαλκανικών χωρών υπό την οπτική της "παιδαγωγικής της ειρήνης".
Σελ. 72	Διαφορές φύλου στην εικόνα του σώματος και τη σωματική αυτοεκτίμηση κατά την περίοδο της εφηβείας.
Σελ. 83	Διερεύνηση της οπτικοακουστικής μνήμης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ- Μελέτη Περίπτωσης
Σελ. 94	Διερευνώντας τη σημασία της σύνδεσης βρέφους και ατόμου φροντίδας: Σύγχρονες προεκτάσεις.
Σελ. 103	Καθολικός σχεδιασμός στην Εκπαίδευση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Συγκλίσεις και αποκλίσεις
Σελ. 115	Οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς και η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά κατά την εφηβική ηλικία
Σελ. 123	Περιβάλλον και ολοκληρωμένη ανάπτυξη ατόμων προσχολικής ηλικίας.
Σελ. 133	Συμβουλευτική στην εκπαίδευση- Σχεδιασμός και διαμόρφωση καλών πρακτικών ομαλής μετάβασης του νηπίου στο νηπιαγωγείο.
Σελ. 145	Διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στο νηπιαγωγείο. Η περίπτωση της ποντιακής διαλέκτου.
Σελ. 153	Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στη διαμόρφωση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα PISA.
Σελ. 171	Η καλλιέργεια του αλφαριθμητισμού για τα τρόφιμα και τη διατροφή στο Γυμνάσιο και το ΕΠΑΛ
Σελ. 187	Πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

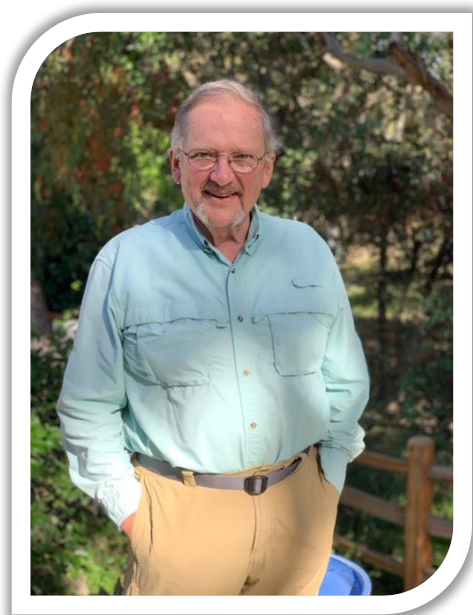
Σελ. 192	03.Θ.Ε. Έννοιες και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης στη γενική εκπαίδευση: Μια Θεωρητική μελέτη.
Σελ. 201	Οι παρανοήσεις και οι δυσκολίες των παιδιών για τις κλασματικές αναπαραστάσεις και οι παρεμβάσεις με Τ.Π.Ε.
Σελ. 218	Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων.
Σελ. 225	Καινοτόμος μάθηση με την δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους
Σελ. 233	Αυτισμός και εκπαιδευτική πράξη - Δυσκολίες και προβληματισμοί εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ερευνητική μελέτη).
Σελ. 243	Ενίσχυση μαθητών με χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για μαθησιακές δυσκολίες.
Σελ. 252	Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 264	Μαθησιακές δυσκολίες.
Σελ. 270	Μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και κοινωνική πραγματικότητα.
Σελ. 275	Πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 285	Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μορφές και διαστάσεις
Σελ. 294	Τα χαρισματικά παιδιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
Σελ. 303	Δημιουργική γραφή και οικολογοτεχνία.
Σελ. 311	C.S. Unplugged. Διδάσκουμε την έννοια των αλγορίθμων, φυτεύοντας φακές! (Α -Β Δημοτικού)
Σελ. 318	Βιοματική σπουδή του Ελ Γκρέκο.
Σελ. 329	Η επιχειρηματικότητα ως βασική διάσταση των δεξιοτήτων του σύγχρονου εκπαιδευτικού.
Σελ. 335	Καινοτόμο πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό για ΑμΕΑ
Σελ. 344	Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως καινοτόμος και αναγκαία εξέλιξη της σχολικής μονάδας.
Σελ. 353	Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανταλλαγές και σχολικός τουρισμός. Το παράδειγμα των σχολείων της Ξάνθης την περίοδο 2010-2015.
Σελ. 362	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Σελ. 370	Ένταξη τσιγγανόπαιδων στο ελληνικό σχολείο
Σελ. 379	Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας.

Σελ. 389	Συνεργασία οικογένειας και σχολείου: Διερεύνηση της περίπτωσης των μεταναστών γονέων
Σελ. 404	Σχολική βία και εθνοπολιτισμική ετερότητα.
Σελ. 413	Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων των θρησκευτικών της Α και της Β Γυμνασίου της περιόδου 2006-2014.
Σελ. 422	Η αगाστή συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου-οικογένειας
Σελ. 434	Η δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο της μεθόδου project
Σελ. 442	Μεθοδολογία στάθμισης ερωτηματολογίου: Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Μια εμπειρική και θεωρητική προσέγγιση
Σελ. 450	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη
Σελ. 455	Εναρκτήρια συνάντηση επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων
Σελ. 461	Ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Σελ. 468	Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη
Σελ. 476	Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
Σελ. 485	FDI in Greek education: A theoretical approach
Σελ. 493	Αποτελεσματικό σχολείο
Σελ. 498	Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών
Σελ. 507	Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Η περίπτωση της Ελλάδας
Σελ. 516	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
Σελ. 524	Η επαγγελματική ταυτότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα εκπαιδευτικού και οι αλληλεπιδράσεις τους με τη σχολική κοινότητα: Προτάσεις ενίσχυσής τους
Σελ. 533	Η επίδραση της ηγεσίας και του κλίματος στη διαμόρφωση αλλαγών και στην ανάπτυξη καινοτομιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 542	Η συμβολή του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης
Σελ. 552	Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή στο ανοιχτό και αποτελεσματικό σχολείο
Σελ. 562	Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου
Σελ. 567	Συγκριτική θεώρηση της διαδικασίας επιλογής στελεχών εκπαίδευσης

Σελ. 578	Σχολικός χώρος και σχολική αποτελεσματικότητα
Σελ. 585	Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός
Σελ. 591	Άμεση διδασκαλία
Σελ. 601	Αξιοποιώντας το τραγούδι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης. Μία διδακτική πρόταση για αρχάριους ενήλικους μαθητές
Σελ. 610	Η υποθεραπεία ως μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών και νευρολογικών διαταραχών σε μαθητές με αυτισμό (διερευνητική μελέτη)
Σελ. 621	Η ψηφιακή ή νέα οικονομία και η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα
Σελ. 630	Ο φεμινισμός έχει πεθάνει; Απόψεις και στάσεις φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων για το γυναικείο κίνημα και τις/τους φεμινίστριες/τές.
Σελ. 638	Οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στην πολιτική επικοινωνία: Κριτική ανάλυση λόγου ενός προεκλογικού διαφημιστικού σποτ
Σελ. 648	Προσωπογραφίες δασκάλων και όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στο λογοτεχνικό έργο του Στράτη Μυριβήλη: Ένα μελέτημα.
Σελ. 656	Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε.
Σελ. 667	Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος της Συμβουλευτικής
Σελ. 676	Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας
Σελ. 689	Προσεγγίζοντας κοινωνικά ζητήματα με τη χρήση Τ.Π.Ε.: Μια διαθεματική προσέγγιση της μετανάστευσης.
Σελ. 698	Θετικά και αρνητικά στοιχεία της Κατανεμημένης Ηγεσίας
Σελ. 706	Η έννοια του άγχους, τα αίτια και οι επιπτώσεις του σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μία πιλοτική έρευνα.
Σελ. 718	Κατανεμημένη ηγεσία – Μοντέλα
Σελ. 726	Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΟΥ GREG S. GOODMAN ΣΤΗΝ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΟΥΛΑ

Greg S. Goodman: *Θα αντιστέκομαι πάντα στην άνευ όρων συμμόρφωση προς την εξουσία και θα αγωνίζομαι για το δικαίωμα κάθε ατόμου να έχει ισότιμη και κατάλληλη εκπαίδευση.*



Ο Greg S. Goodman είναι ένας διακεκριμένος σχολικός ψυχολόγος. Σήμερα υπηρετεί ως σχολικός ψυχολόγος στο San Luis Obispo, στον Καναδά. Είναι επίσης ομότιμος καθηγητής της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Clarion. Η διαχρονική του ανησυχία για την εκπαίδευση απέδωσε καρπούς, πέρα από το χειροπιαστό και πολυεπίπεδο όφελος των μαθητών του, τα ποικίλα ενδιαφέροντα γραπτά του, που υπάγονται στην ομπρέλα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της κριτικής παιδαγωγικής. Αισθάνομαι ευλογημένη που τον "γνώρισα" πριν από μερικά χρόνια. Καθώς προετοίμαζε τον τόμο *Educational Psychology Reader*, με προσκάλεσε να συνεισφέρω σε αυτόν με ένα δικό μου κείμενο.

Είναι ένας ξεχωριστός, ευγενικός, γενναιόδωρος και υποστηρικτικός άνθρωπος και νιώθω πολύ τυχερή που συγκαταλέγομαι στους φίλους του.

Αγαπητή κα Μουλά,

σας ευχαριστώ για την πρόσκλησή σας να μοιραστείτε την ιστορική εξέλιξη μου ως εκπαιδευτή για το κοινό του περιοδικού σας. Ως ψυχολόγος και εκπαιδευτικός, ερμηνεύω αυτή τη διαδικασία ως ευκαιρία για προσωπική σκέψη και, σε αυτό το σημείο της καριέρας μου, είναι με πολλούς τρόπους μια συνοπτική αξιολόγηση του προσωπικού και επαγγελματικού μου ταξιδιού. Υποθέτω ότι κι εσείς ως ιστορικός, θα αντιλαμβάνεστε πώς η γνώση μπορεί να συσσωρεύεται με την πάροδο του χρόνου. Ελπίζω ότι τόσο οι "αναδυόμενοι" εκπαιδευτικοί, όσο και οι συνομήλικοί μου στο τέλος του επαγγελματικού τους ταξιδιού, θα μπορέσουν να σχετιστούν με την εμπειρία μου. Για να διευκρινίσουμε τη διαδικασία μας εδώ, θέτω τις ερωτήσεις σας με πλάγιους χαρακτήρες, που ο αναγνώστης θα μπορεί να παρακολουθήσει μαζί με τη συνομιλιακή διαδικασία αυτής της επιστολής.

Παρόλο που googl-άροντας θα μπορούσε κανείς να παρακολουθήσει την ακαδημαϊκή σας πορεία σε γενικές γραμμές, πιστεύω ότι οι αναγνώστες μας θα ενδιαφέρονταν να ακούσουν από εσάς, τη δική σας εκδοχή για τις σημαντικότερες στιγμές της ακαδημαϊκής σας ζωής μέχρι στιγμής.

Η αφορμή για την εργασία μου ως εκπαιδευτικού «εξωτερικού χώρου», σχολικού ψυχολόγου και καθηγητή πανεπιστημίου ήταν η συνάντησή μου με τη δημόσια εκπαίδευση. Απεχθανόμουν το σχολείο και εξακολουθώ να τρέφω τα ίδια συναισθήματα. Η σχολική εκπαίδευση, όπως την ορίζω εγώ, είναι η διαδικασία της προετοιμασίας των μαζών να ακολουθούν οδηγίες, να παρουσιάζονται εγκαίρως και να μην αμφισβητούν την εξουσία. Η σχολική εκπαίδευση, ως έννοια, υπονοεί την ύπαρξη ενός καθεστώτος και τη διατήρηση μιας τάξης μαζικής εκπαίδευσης. Δεν πρόκειται για μάθηση με την οποία κανείς συνδέεται προσωπικά, διανοητικά ή αισθητικά. Δεν αναφέρομαι βέβαια σε κάποιους εξαιρετικούς δασκάλους που είχα την τύχη να γνωρίσω. Αναφέρομαι στους «ανόητους» και τους διεκπεραιωτές που έχρισαν εαυτούς δασκάλους και υπήρχαν μόνο μέσω των απειλών και του εκφοβισμού. Από αυτό το είδος, το έχω βιώσει για τα καλά!

Μέχρι και την εφηβεία μου, ήμουν εντελώς απενεργοποιημένος στο σχολείο. Έδινά παρουσία, ακουμπούσα το κεφάλι μου στην επιφάνεια του θρανίου και κοιμόμουν. Αν κουραζόμουν από αυτό, καθόμουν παθητικά και φαντασιωνόμουν με ένα διαλογισμό φροϋδικής ή άλλης πνευματικής κατάστασης. Οποιοδήποτε μέρος φανταζόμουν ήταν προτιμότερο από τον σχολαστικό και νεκρό χώρο των σχολείων μου. Αυτή ήταν η πραγματικότητα των αμερικανικών δημόσιων σχολείων της δεκαετίας του 1960, ενώ ζυμωνόταν μια επανάσταση που δεν μπορούσα ούτε καν να φανταστώ! Αν κάποιος ήταν έτοιμος να υποδεχτεί μια αλλαγή στη διαδικασία της εκπαίδευσης, αυτός ήμουν εγώ. Το σχολείο μου με είχε προετοιμάσει για την επανάσταση στη διαδικασία της διδασκαλίας / εκμάθησης. Μισούσα τη σχολική φοίτηση και καθώς συνέχιζα να μεγαλώνω, ήθελα βαθιά να αλλάξω την εμπειρία που είχα ζήσει.

Έχουν υπάρξει σημαντικές επιρροές στις επιλογές και την εργασία σας; Αναγνωρίζετε οποιαδήποτε προηγούμενα θεωρητικά πλαίσια ως καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση του ακαδημαϊκού προφίλ σας;

Στη δεκαετία του 1960, η αλλαγή εκκολλαπτόταν και περιέβαλλε σταδιακά όλη την Αμερική. Rock and Roll, pop art, τζαζ, folk μουσική, το γυναικείο κίνημα, η μαριχουάνα και, το σημαντικότερο, το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων προωθούσε τις αλλαγές. Όλα αυτά τα κβαντικά άλματα ήταν επαναστατικά, και επιδιώχθηκαν παθιασμένα από ανθρώπους με ηρωικές αναλογίες: Martin Luther King, Jr., Jimmie Hendrix, Maya Angelou, Lawrence Ferlingetti, Paulo Freire, Maria Montessori, Carl Rogers, Ruth Bader Ginsburg, Willie Unsoeld, August Wilson, Rachel Carson, John Lennon, Malcom X, Joseph Campbell, Andy Warhol, και τόσα πολλά ακόμα εκπληκτικά, ταλαντούχα άτομα. Περιβαλλοντολόγοι, ποιητές, μουσικοί, καλλιτέχνες, φιλόσοφοι, ηγέτες πολιτικών δικαιωμάτων, επαναστάτες. Αυτή ήταν η αναγέννηση που χρειαζόταν η κοιμισμένη, κατασταλαμμένη, υποτονική μεταπολεμική Αμερική. Όλες οι σημαντικές φωνές του παρελθόντος μας, από τον Πλάτωνα μέχρι τον Vygotsky και τον Dewey, μας έκαναν να "γνωρίσουμε τον εαυτό μας" και να εμπλακούμε δημιουργικά και διανοητικά σε ένα διάλογο για να ξανασχεδιάσουμε την ύπαρξή μας. Ήταν η

μεγάλη υπαρξιακή στιγμή. Εξακολουθώ να πιστεύω σε πολλά από αυτά που υποσχέθηκε η δεκαετία του 1960: ελευθερία, χειραφέτηση και αληθινή δημοκρατία.

Έχετε διδάξει εδώ και χρόνια στο Πανεπιστήμιο Clarion, εκπαιδευτική ψυχολογία και μεθόδους έρευνας δράσης. Οι τομείς της έρευνας και της διδασκαλίας σας είναι - κατά τη γνώμη μου - αρκετά εύγλωττοι για την προσωπικότητά σας και αποκαλύπτουν έναν άνθρωπο με βαθιά ανθρωπιστικά ενδιαφέροντα, κοινωνικά εμπλεκόμενο και προσανατολισμένο προς συμμετοχικές πρακτικές. Υπήρξε πάντα μια σαφής και αδιαπραγμάτευτη επιλογή σας το να ακολουθήσετε αυτό το μονοπάτι; Θα μπορούσατε επίσης, να μας δώσετε ένα περίγραμμα των δικών σας «μεθόδων έρευνας δράσης»; Ίσως ένα πρακτικό παράδειγμα;

Από τότε που η εφηβεία ξύπνησε μέσα μου την περιέργειά, πάντα ήμουν ανυπότακτος. Αντιστέκομαι στην «σχολική εκπαίδευση» και αψηφώ την κατήχηση της συνειδητότητας. Τούτου λεχθέντος, αντιμετωπίζω κάθε κατάσταση με μια προκλητική πνευματική και συναισθηματική στάση. Αυτή η αντίσταση ενισχύθηκε από το γεγονός ότι είχα ανατραφεί σε μια αλκοολική και καταχρηστική οικογένεια. Η εμπιστοσύνη είναι το τελευταίο στοιχείο του προσωπικού μου λεξικού συναισθημάτων. Πρώτα αμφισβητώ και στη συνέχεια προχωράω. Για παράδειγμα, απόψεις του τύπου «ξέρει ο Θεός τι κάνει», με ενοχλούν. Επιλέγω να αμφισβητώ και οι εμπειρίες μου με την εκπαιδευτική ψυχολογία και την εκπαιδευτική έρευνα είναι καλά παραδείγματα.

Η εκπαιδευτική ψυχολογία (ΕΨ) παραδοσιακά έχει σχεδιαστεί ως η επιστήμη του πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι. Δεδομένου ότι η φιλοσοφία ήταν η πρώτη επιστήμη, θα μπορούσατε να συμπεράνετε ότι αυτό το πεδίο ξεκίνησε με τον Πλάτωνα, έναν από τους πρώτους εκπαιδευτικούς φιλοσόφους του κόσμου. Μέσα από τα χρόνια που ακολούθησαν τον Πλάτωνα, από τον Descartes μέχρι τον Vygotsky, οι επιστήμονες της εκπαιδευτικής ψυχολογίας επικεντρώθηκαν στις θεωρίες μάθησης όπως διακηρύχθηκαν βάσει των παρακάτω αξόνων: αυτογνωσία, σκαλωσιές μάθησης, ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και αναπτυξιακές θεωρίες. Επικεφαλής μεταξύ αυτών των εξελίξεων ήταν η κατανόηση του «g», μιας γενικής και ενοποιητικής προσέγγισης της νοημοσύνης που συνοψίζεται στην καμπύλη τύπου καμπάνας. Καθώς το πεδίο της Ε.Ψ. συνέχισε να εξελίσσεται, το κομμάτι της επιστήμης κέρδισε τεράστια έλξη, ενώ η τέχνη (οι διαδικασίες του Vygotsky) φαινόταν να αγνοείται. Η σοφία της τεχνικής λογικής κυριαρχούσε στη δημόσια συζήτηση. Η εκπαιδευτική έρευνα, παρόλα της τα ελαττώματα, απετέλεσε την εικόνα του εκπαιδευτικού διαλόγου.

Απορρίπτω τον τεχνικό ορθολογισμό τόσο της επιστήμης της εκπαίδευσης όσο και του συνεργάτη της, της εκπαιδευτικής έρευνας. Είμαι ανθρωπιστικός ψυχολόγος και πιστεύω σταθερά στην κριτική παιδαγωγική. Η κριτική παιδαγωγική είναι η πεποίθηση ότι κάθε άτομο είναι μια ιερή ψυχή με μοναδικά ατομικά χαρακτηριστικά. Παρόλο που μοιραζόμαστε μια κοινή ανθρωπότητα, διαφοροποιούμεστε μέσα από μυριάδες γνωρίσματα της ανθρωπότητας: διάνοηση, ψυχή, εμπειρία, κατανόηση, συμπόνια, ταυτοποίηση, σύνολα δεξιοτήτων, ικανότητες, οικογενειακό υπόβαθρο και πολλά άλλα

μοναδικά χαρακτηριστικά. Αυτή η πεποίθηση αψηφά την αναγωγική σκέψη που διείσδυσε τον τομέα πριν από το πρόσφατο παρελθόν: ότι μπορούμε δηλαδή να συναθροίσουμε τους ανθρώπους και να μετριάσουμε τις διαφορές των παραπάνω επιπτώσεων. Νομίζω πως όχι. Από τη δεκαετία του '70, μια ομάδα κριτικής παιδαγωγικής και μαρξιστές μελετητές δεσμεύτηκαν αποφασιστικά να αλλάξουν τα παραδείγματα, τόσο της έρευνας όσο και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, για να αμφισβητήσουν την υπερτιμημένη και τυποποιημένη επιστήμη που διαιωνίζει την αποικιοκρατική σκέψη του παρελθόντος. Ο Peter McLaren, ο Henry Giroux, ο Shirley Steinberg και ο Joe Kincheloe είναι μεταξύ των ηγετών που έχουν εργαστεί για την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην μάθηση. Όλοι αυτοί οι μελετητές ακολουθούν την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire και προωθούν την υπόσχεσή του για ισότητα.

Ως πρωταρχικό παράδειγμα της αμφισβήτησης της παραδοσιακής μεθοδολογίας έρευνας και σκέψης, θα ήθελα να μοιραστή την ιδέα του FIDUROD του Joe Kincheloe (2008), που αναιρεί την παραδοσιακή θεωρία της έρευνας. Για τον Joe, τα παραδοσιακά μοντέλα έρευνας ήταν αναθέματα! Ο Joe αναλύει το ακρωνύμιο του ως εξής (αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μεθοδολογίας έρευνας):

Formal = (τυπική) "Μια άκαμπτη προσήλωση σε μια συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία που δεν αλλάζει ποτέ, ανεξάρτητα από τις νέες συνθήκες που συναντώνται".

Intractable = (δύσχρηστη) "ο κόσμος είναι βασικά μια αδρανής στατική οντότητα".

Decontextualized (αποπλαισιωμένο) = "Η διεργασία στην έρευνα με την οποία αφαιρείται ένα συγκεκριμένο φαινόμενο από τα διαφορετικά περιβάλλοντα του οποίου αποτελεί μέρος και που το προσδίδουν νόημα".

Universalist = (οικουμενική) Στην πραγματική αποικιοκρατική σκέψη ... "αυτό που οι ερευνητές ανακαλύπτουν όταν ακολουθούν αυστηρά την ορθή επιστημολογία και τις ερευνητικές μεθόδους που υποστηρίζουν, ισχύει σε όλους τους τομείς του κόσμου και του σύμπαντος".

Reductionistic (αναγωγική) = "Η έρευνα ή η γνώση περιορίζονται, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες που είναι ευκολότερο να μετρηθούν, αγνοώντας έτσι τα άλλα πολύπολοκα φαινόμενα που μελετώνται".

One Dimensional = (μονοδιάστατη) "διαμορφωμένο από την πεποίθηση ότι υπάρχει μια αληθινή πραγματικότητα που μπορεί να ανακαλυφθεί και να περιγραφεί πλήρως ακολουθώντας ορθές μεθόδους έρευνας".

Δεδομένης της σκέψης του Joe σχετικά με την ακαμψία των παραδοσιακών μορφών έρευνας, η συναρπαστική εναλλακτική είναι η έρευνα δράσης. "... η έρευνα δράσης θεωρείται μια οικογένεια έρευνας που περιλαμβάνει προσπάθειες βελτίωσης της

επαγγελματικής πρακτικής μέσω πολλαπλών κύκλων ενεργειών και προβληματισμών" (Inoue, 2015)¹. Αυτή η διαδικασία προσοχής είναι πολύ περίπλοκη για να περιγραφεί πλήρως σε αυτό το κείμενο, αλλά η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου έχει κεντρική θέση στη σκέψη μου σχετικά με τις τρέχουσες βέλτιστες πρακτικές στην εκπαιδευτική έρευνα.

Είστε συγγραφέας ή επιμελητής διαφόρων ενδιαφερόντων βιβλίων, οι τίτλοι των οποίων αποκαλύπτουν το εκπαιδευτικό όραμά σας. Τα έργα σας μιλάνε για έναν άνθρωπο ευαίσθητοποιημένο στα σημερινά προβλήματα, που ενδιαφέρεται για τους μη προνομιούχους ή όπως λέτε ο ίδιος για την απογοητευμένη νεολαία και την πολυπολιτισμική μας πραγματικότητα. Ποιο υπο-πεδίο των ακαδημαϊκών σας ενδιαφερόντων - αν μπορούσατε να επιλέξετε ένα - είναι το πιο αντιπροσωπευτικό της δουλειάς σας;

Ως εκπαιδευτικός επαναστάτης, υποστήριξα θερμά την υπαίθρια εκπαίδευση και τη βιωματική εκπαίδευση ως μια από τις καλύτερες απαντήσεις στο ερώτημα τι μπορούμε να κάνουμε για να κάνουμε την εκπαίδευση πιο σχετική και συναρπαστική. Για αυτή τη σοφία, ευχαριστώ τον Willie Unsoeld, τον πρώτο Αμερικανό που ανέβηκε στο Everest αλλά και τον πρώτο Αμερικανό διευθυντή σχολείου Outward Bound (στραμμένου και αφοσιωμένου στην υπαίθρια εκπαίδευση) (Κολοράντο). Ο Willie ήταν εκπαιδευτικός φιλόσοφος, και ως πιστός στις παραδόσεις του Σωκράτη, αμφισβητούσε τα πάντα! Κάποτε που ζούσαμε σε έναν κόσμο όπου όλοι συνδέονταν στενότερα με την ύπαιθρο και τη φύση, η βιωματική εκπαίδευση ήταν πανταχού παρούσα και δεν την χρειαζόμασταν όπως σήμερα. Αλλά τώρα, στον κόσμο των βιντεοπαιχνιδιών, των εσωτερικών εμμονών και της νοσηρής παιδικής παχυσαρκίας, πρέπει να βρισκόμαστε σε εξωτερικούς χώρους και να δραστηριοποιούμαστε περισσότερο από ποτέ! Το βιβλίο μου, *The Outdoor Classroom* (Hampton Press, 2008) καλεί τον δάσκαλο να φέρει τα μαθήματα σε εξωτερικούς χώρους και να βιώσει τον κόσμο της φύσης. Εκεί είναι όπου το μυαλό και το σώμα μας συναντούν τη φύση και την υγιεινή εμπειρία. Η δουλειά μου στο Outward Bound μου έδωσε απίστευτη σιγουριά. "Να υπηρετείς, να αγωνίζεσαι και να μην παραδίδεσαι" είναι το σύνθημα της και τα μαθήματα μου με υπηρέτησαν καλά για 50 χρόνια! Ο μέντορας μου, Peter Ordway, με έπεισε να πάω στο Outward Bound και ο Peter συνέχισε να είναι φίλος και μέντορας για τα επόμενα τριάντα χρόνια της κοινής ζωής μας. Ήταν ένας εκπληκτικός εκπαιδευτικός και η επιρροή του επάνω μου ήταν μεγάλη.

Πέρα από τις ειδικότητές σας, είστε πρώτα και κύρια υποστηρικτής της κριτικής παιδαγωγικής. Θα μπορούσατε να μας δώσετε μια σύντομη περιγραφή - τον ορισμό του

¹ Inoue, N. (2015). Learning to overcome epistemological challenges: A case of a cross-cultural action research exchange program between the United States and Japan. *Action Research*, 13(2), 154-169.

όρου και να μας εξηγήσετε πώς αυτή η ευρύτερη προσέγγιση συνδέεται με τον τομέα σας και με την εκπαίδευση εν γένει;

Ανέφερα την κριτική παιδαγωγική νωρίτερα σε αυτή την συνέντευξη, οπότε θα προσθέσω ότι ο Paulo Freire, ο πατέρας της κριτικής παιδαγωγικής, ήταν ο σύμβουλος ενός άλλου μέντορα μου: του Peter McLaren. Ο Peter είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπρόσωπους της κριτικής παιδαγωγικής, και τον γνώρισα ως καθηγητή, κάνοντας το διδακτορικό μου στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας Ντέιβις. Ο Peter είναι ένα θαρραλέο, έξυπνο, αγαπητό και «πεμπτουσιακό» παράδειγμα κριτικής παιδαγωγικής. Αγωνίζεται για την κοινωνική δικαιοσύνη με κάθε απειροελάχιστο μόριο της ενέργειας του. Το έργο του είναι διεθνώς αναγνωρισμένο και προσπαθεί ανιδιοτελώς να φέρει το έργο του Πάουλο σε κάθε γωνιά του πλανήτη μας.

Η κριτική παιδαγωγική είναι κυριολεκτικά μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που υπερασπίζεται τη μάθηση ως μέσο αλλαγής της ζωής. Ο Παύλο έφερε παιδεία σε Βραζιλιάνους χωρικούς για να τους απελευθερώσει από την καταπίεση της άγνοιας. Μέσω της ανάγνωσης και της παιδείας γενικότερα, οι αγρότες θα μπορούσαν να ξεφύγουν από την αναπόφευκτη φτώχεια και την έλλειψη ευκαιριών που συνοδεύουν τον αναλφαριθμητισμό. Επειδή αυτή η παιδαγωγική είναι τόσο απαραίτητη για την επιβίωση και τη φροντίδα της ανθρωπότητας, έγινε γνωστή ως κριτική παιδαγωγική ή παιδαγωγική της αγάπης.

Κατά τη διάρκεια της καριέρας σας, αντιμετωπίσατε εμπόδια ή προκλήσεις, κυρίως όσον αφορά την αποδοχή των πρωτοβουλιών και των επιλογών σας από τους ανθρώπους; Εάν ναι, θα μπορούσατε να μοιραστείτε μαζί μας μια τέτοια εμπειρία;

Πάντα ήμουν ανυπότακτος και η προσωπική μου Νέμεση ήταν η παραδοσιακή σκέψη. Εκείνοι που προσκολλώνται στα χειρότερα απομεινάρια του παρελθόντος δεν εκτιμούν την προσπάθειά μου να αλλάξω την εκπαίδευση. Οι ελιτιστές, οι καπιταλιστές, οι υποστηρικτές των charter schools και οι ρατσιστές είναι σαφώς οι εχθροί της ισότητας και την ίσων ευκαιριών. Θα αντιστέκομαι πάντα στην αδιαμφισβήτητη συμμόρφωση προς την εξουσία και θα αγωνίζομαι για το δικαίωμα κάθε ατόμου να έχει ισότιμη και κατάλληλη εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική ψυχολογία, αν και μείζονος σημασίας, είναι ένας αρκετά καινούργιος κλάδος στην Ελλάδα, που δεν έχει ενσωματωθεί επαρκώς στο εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι σήμερα. Πώς ήταν τα πράγματα στις ΗΠΑ; Είναι η εκπαιδευτική ψυχολογία ένα αναπόσπαστο μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος;

Η εκπαιδευτική ψυχολογία έχει πολλά πρόσωπα. Μία από τις πιο δημοφιλείς και εξερευνημένες περιοχές είναι η μελέτη των κινήτρων. Ως εκπαιδευτικοί σκεφτόμαστε τα κίνητρα που σχετίζονται με τη μάθηση, αλλά οι καπιταλιστές έχουν ανακαλύψει ότι τα κίνητρα αποδίδουν καλύτερα όταν βοηθούν τις πωλήσεις και όχι τη μάθηση. Κίνητρα για να αγοραστεί ένα συγκεκριμένο αυτοκίνητο ή ένα καλλυντικό. Σε

ορισμένα από τα πανεπιστήμια, όπως το Πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνιας, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι εμπορεύονται την επιστήμη τους με αυτόν τον μοδάτο τρόπο.

Για μένα, η Ε.Ψ. είναι μια ευκαιρία να υπάρξει μια νέα συζήτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν. Θέλω να παρακινήσω τους εκπαιδευτικούς και άλλους στον τομέα της διδασκαλίας / μάθησης να εμπνεύσουν όσους είναι υπό την ευθύνη τους για τη χρήση της γνώσης με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής. Από τον έναν στον άλλο, ελπίζω να δω την έμπνευση και τις αναζωογονημένες αλληλεπιδράσεις. Θέλω να δείξω στον κόσμο ότι η Ε.Ψ. είναι μια δυναμική, μια συναρπαστική ενασχόληση. Η Ε.Ψ. είναι η συζήτηση για την αλλαγή της εκπαίδευσης ώστε να γίνει ένας χώρος όπου θα αναδεικνύεται η ψυχή του ατόμου!

Το βιβλίο σας: "Περιορίζοντας τα εγκλήματα μίσους και βίας μεταξύ των αμερικανών νέων" μου προκάλεσε μεγάλη εντύπωση, γιατί ακούγεται σαν να υπάρχει πραγματικά σοβαρό πρόβλημα στην αμερικανική νεολαία. Τι είδους βία εντοπίζεται κυρίως στους νέους και πώς επηρεάζει αυτό το φαινόμενο την εκπαίδευση;

Η Αμερική γεννήθηκε στη βίαιη αποικιοκρατία της ευρωπαϊκής επέκτασης και της εκμετάλλευσης των αυτοχθόνων λαών. Τα γενοκτονικά γονίδια αυτών των αποίκων και η πολιτιστική αναπαραγωγή μέχρι τους σημερινούς πολίτες παραμένουν ζωντανά σε πολλούς ανθρώπους που διαιωνίζουν αυτές τις συμπεριφορές από το παρελθόν. Η αμερικανική νεολαία είναι δέκα φορές πιο πιθανό να πεθάνει από τη βία σε σύγκριση με τους Καναδούς γείτονές μας, στα βόρεια. Είμαστε επιρρεπείς στη βία σε μια υπερβολικά «εξοπλισμένη» κουλτούρα. Η Εθνική Ένωση Τουφεκίων και το παρασκήνιο του οπλικού συστήματος αρνούνται να περιορίσουν την προμήθεια όπλων και θεωρείται συνταγματικό δικαίωμα να κατέχει κανείς οποιοδήποτε είδος όπλου. Καθώς ο καπιταλισμός είναι ο θεός μας, ακόμη και η συζήτηση αυτού του θέματος θεωρείται από πολλούς ότι είναι αντίθετη με αυτό το θεμελιώδες δικαίωμα.

Έγραψα το εν λόγω βιβλίο «Περιορίζοντας τα εγκλήματα μίσους» (Peter Lang Publishing, 2001 & 2007) σε απάντηση της φονικής ένοπλης επίθεσης στο σχολείο Columbine. Δυστυχώς, από το Columbine και μετά, υπήρξαν δεκάδες επαναλήψεις αυτής της σκληρής ημέρας. Την κατανόηση του ασύλληπτου αυτού γεγονότος υπερέβη μόνο η αποτυχία των εθνών μας να ξεπεράσουν το λόμπι και τους κερδοσκόπους που επωφελούνται από αυτές τις τραγωδίες. Αυτή είναι μια θεμελιώδης αποτυχία της δημοκρατίας μας. Η πλειοψηφία των Αμερικανών τίθεται υπέρ κάποιων ελέγχων σχετικά με την πρόσβαση σε επιθετικά όπλα. Αλλά αυτό δεν είναι λόγος να σταματήσουμε να αγωνιζόμαστε για το σωστό: την εξάλειψη των όπλων και την καλύτερη μεταχείριση των ψυχικά ασθενών πολιτών μας.

Πώς αντιμετωπίζει η κυβέρνηση ή οι αρμόδιες αρχές τη βία; Πώς θα μπορούσε ένας σχολικός ψυχολόγος να βοηθήσει σε τέτοιες βίαιες περιστάσεις;

Ως σχολικός ψυχολόγος, έχω συνεργαστεί με πολλούς διευθυντές σχολείων και το προσωπικό τους για να προσπαθήσω να αποτρέψω τη βία στην πανεπιστημιούπολη και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ο καλύτερος τρόπος για να συμβάλει στην επίτευξη αυτής της αποθαρρυντικής αποστολής είναι να εργαστεί για να προσφέρει μια κοινωνικά δίκαιη και συνεκτική σχολική κοινότητα, όχι με περισσότερους αστυνομικούς ή ένοπλους εκπαιδευτικούς στην πανεπιστημιούπολη. Η ασφάλεια των σχολείων δημιουργείται με τη συνεργασία όλων των ηγετών των φοιτητών και των στελεχών του σχολείου ώστε να είναι βέβαιο ότι το κάθε άτομο προστατεύεται και γίνεται σεβαστό στην σχολική κοινότητα. Απλές λέξεις / υψηλή τάξη. Για να δημιουργηθεί μια φιλική, προστατευτική και εξισωτική σχολική κοινότητα, ο καθένας πρέπει να επαγρυπνεί και απαιτείται πλήρης δέσμευση. Μέχρι να γίνει αυτό, θα υπάρχει ένας συνεχιζόμενος κίνδυνος ότι ένα αποκλεισμένο άτομο θα προσπαθήσει να στρέψει την οργή του στους δράστες του αποκλεισμού του. Αυτή ήταν η ιστορία του Columbine και είναι ένα επαναλαμβανόμενο δράμα.

Σύμφωνα με την εμπειρία σας ποια θεωρείτε ως τα πιο επείγοντα προβλήματα της κοινωνίας μας γενικότερα και της εκπαίδευσης ειδικότερα;

Η εκπαίδευση πρέπει να επαναπροσδιοριστεί. Αυτό που κάναμε τα τελευταία 100 χρόνια ήταν να πάρουμε ένα παλιό, παρωχημένο μοντέλο και να προσθέσουμε μπαλώματα, προσποιούμενοι ότι η εμπειρία θα ήταν διαφορετική για εκείνους που είχαν υπηρετηθεί με λάθος τρόπο ή και αγνοηθεί εντελώς. Για τα ξεχωριστά άτομα, προσθέσαμε ειδική εκπαίδευση. Για τους φτωχούς, δώσαμε τροφή. Για τις μειονότητες, τοποθετήσαμε μεταφορικά μέσα εντός της πόλης. Για τους κοινωνικά απροσάρμοστους δημιουργήσαμε ειδικά σχολεία στα κέντρα κράτησης ανηλίκων. Ακόμα όμως τα σχολεία είναι αναχρονιστικές κατασκευές διαφορετικών τμημάτων που εργάζονται για να προστατεύσουν τον πολύτιμο χώρο τους στον εκπαιδευτικό αστερισμό. Η διαίρεση της μάθησης σε συγκεκριμένα τμήματα υπάρχει μόνο στα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Αυτός είναι ο παλιός κόσμος, η αποικιοκρατική, σκέψη.

Πρέπει να διδάξουμε σημαντικά πράγματα, όπως πώς να κατανοήσουμε και να ρυθμίσουμε τα συναισθήματά μας. Πρέπει να μάθουμε να κατανοούμε και να σεβόμαστε τις μεμονωμένες διαφορές. Πρέπει να εκτιμήσουμε και να σεβόμαστε τη διαδικασία της μάθησης. Πρέπει να είμαστε σε θέση να σκεφτούμε κριτικά και να βλέπουμε πέρα από τις δυαδικές, είτε/είτε, κατασκευές. (Διότι και αυτό είναι αποικιοκρατικό: εμείς και αυτοί.) Πρέπει να αγαπάμε ο ένας τον άλλο και πρέπει να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για όλους τους πολίτες να αντιμετωπίζονται με ανθρώπινο τρόπο. Όπως είπε ο John Lennon, "Μπορείτε να πείτε ότι είμαι ονειροπόλος. Αλλά δεν είμαι ο μόνος!"

Μόλις μερικά χρόνια πριν, συνταξιοδοτηθήκατε, αλλά τώρα είστε πίσω στη δράση. Τι σας έκανε να αποφασίσετε να επιστρέψετε;

Είχα πάει στη Νέα Αγγλία (N.E.) επισκεπτόμενος την οικογένειά μου το φθινόπωρο του 2017. Το φθινόπωρο είναι μια πολύ ιδιαίτερη εποχή στη Νέα Αγγλία. Τα φύλλα αλλάζουν χρώμα, και είναι μια πολύ νοσταλγική εμπειρία για μένα να επιστρέφω στη Ν.Ε. με τους φίλους και την οικογένεια. Λατρεύω την Καλιφόρνια, αλλά το σπίτι μου είναι η Ν.Ε. . Ενώ βρισκόμουν εκεί, ένας σκοπευτής άνοιξε πυρ ενάντια σε ένα πλήθος επισκεπτών σε μια συναυλία στο Λας Βέγκας, σκοτώνοντας πάνω από 50 άτομα. Μετά από αυτή την τραγωδία, ο πρώην διευθυντής μου, Jeff Eben, δημοσίευσε ένα σημείωμα στο Facebook λέγοντας ότι σε εποχές όπως αυτή, είναι σημαντικό να θυμόμαστε τις αληθινές μας αξίες και τι είναι το πιο σημαντικό για εμάς. Συνέχισε την ανάρτηση λέγοντας ότι το είχε μάθει αυτό από τον σχολικό ψυχολόγο του, δηλαδή εμένα. Μετά από αυτό, πολλοί πρώην σπουδαστές και μέλη του διδακτικού προσωπικού απάντησαν στην ανάρτηση λέγοντας γλυκά πράγματα και απηχώντας τα ευγενικά λόγια του Jeff για μένα. Συγκινήθηκα μέχρι δακρύων. Ήταν τόσο ουσιαστικό να με τιμούν με αυτό τον πολύ απλό αλλά ταυτόχρονα πολύ σημαντικό τρόπο. Αναλογιζόμενος πόσο σημαντικός είχα υπάρξει, αποφάσισα να επιστρέψω στην εκπαίδευση για να δω αν θα μπορούσα, για άλλη μια φορά, να κάνω τη διαφορά στη ζωή κάποιου. Μου έλειπε αυτή η πτυχή της δικής μου νοσηματοδότησης και αυτό το περιστατικό με ενέπνευσε να το δοκιμάσω ξανά.

Δύο χρόνια μετά την απόσυρσή μου, επέστρεψα. Δεν είμαι βέβαιος για πόσο καιρό ή τι θα ολοκληρώσω. Αλλά προς το παρόν, είναι μια απόλαυση να είμαι μέρος κάποιου μεγαλύτερου από τον εαυτό μου σχεδίου και να δω αν μπορώ ακόμα να μαθαίνω πώς να συνεισφέρω σε αυτή τη συναρπαστική ομάδα νέων! Αναστοχαζόμενος τα όσα μόλις γράψαμε, μου είναι σαφές ότι έχω ακόμα πολλά να κάνω. Όπως έλεγε ο παλιός μου φίλος Ash Hallett, «τώρα είναι η ώρα να φτάσουμε σε αυτό για να το κάνουμε ή να μην φτάσουμε σε αυτό για να το ξανακάνουμε!».

Σας ευχαριστώ ξανά για τη συζήτηση.

Όποιος θέλει να επικοινωνήσει με τον Greg για σχόλια ή ο,τιδήποτε άλλο, μπορεί να το κάνει στην διεύθυνση gsgoodman17@gmail.com

INTERVIEW BY GREG S. GOODMAN TO EVANGELIA MOULA

Greg S. Goodman: *I will always resist unthinking compliance to authority, and I will fight for the right for every individual to have an equal and appropriate education.*

Greg S. Goodman is a distinguished school psychologist. He is currently serving students as a school psychologist in San Luis Obispo, CA. He is also Emeritus Professor of Educational Psychology at Clarion University. His life-long preoccupation about education has generated, apart from the tangible and multidimensional benefit of his students, various interesting writings under the umbrella of educational psychology and critical education. I was blessed to “have met” him some years ago. He was preparing the volume Educational Psychology Reader and invited me to contribute to it with a paper of mine. He is a special, kind, generous and supportive person and I feel really lucky to be considered among his friends.



Dear Professor Evangelia Moula,

Thank you for your invitation to share my historical evolution as an educator for your journal’s audience. As a psychologist and an educator, I interpret this process as an opportunity for personal reflection, and at this juncture of my career, it is in many ways a summative assessment of my personal and professional journey. So fitting, that you as a historian, would understand how knowledge can accumulate over time. I hope that both emerging educators and my peers at the end of their professional journey can relate to my experience. To clarify our process here, I am placing your questions in italics for the reader to follow along with this letter’s conversational process.

Although by “Googling” you up, one could track your academic course down, I believe that our readers would be interested in hearing from you, your version of the most important moments of your academic life so far.

The pretext of my work as an outdoor educator, school psychologist, and university professor was my encounter with public schooling. I loathed school; and I still do. Schooling, as I define it, is the process of preparing the masses to follow directions, show up on time, and to not question authority. Schooling, the noun, implies following a regime and maintaining an order for mass education. This is not about learning anything with which I’ve felt personally, intellectually, or aesthetically connected. I’m not talking about the exceptional teachers that I’ve been fortunate to have experienced.

I am referring to the dullards and functionaries who have posed as teachers and only gained participation through threat and intimidation. Of that sort, I've experienced many!

By the time I became an adolescent, I was completely turned off to school. I would report to classes, place my head on the desktop, and fall asleep. If I had enough of that, I would sit passively and fantasize in a meditation of Freudian or other spirited substance. Anything or place imagined was preferable to the pedantic and deadened space of my schools. This was the reality of 1960's American public schools, and a revolution was brewing that I couldn't even imagine! If ever anyone was ready to welcome a change in the process of education, I was. My school primed me for a revolution in the teaching / learning process. I hated schooling, and as I continued to grow up, I deeply desired to bring change to the experience.

Have there been any major influences to your choices and work? Do you recognize any previous theoretical frames as determinant factors for the shaping of your academic profile?

In the 1960's, change was nascent, and it was enveloping America. Rock and roll, pop art, jazz, folk music, the women's movement, marijuana, and most importantly, the civil rights movement were pushing the changes. All of these quantum leaps were revolutionary, and they were passionately pursued by individuals of heroic proportion. Martin Luther King, Jr., Jimmie Hendrix, Maya Angelou, Lawrence Ferlingetti, Paulo Freire, Maria Montessori, Carl Rogers, Ruth Bader Ginsburg, Willie Unsoeld, August Wilson, Rachel Carson, John Lennon, Malcom X, Joseph Cambell, Andy Warhol, and so many amazingly gifted individuals. Environmentalists, poets, musicians, artists, philosophers, civil rights leaders, revolutionaries. This was the renaissance that sleepy, sedated, subdued post-war America needed. All the important voices of our past, from Plato to Vygotsky and Dewey, were beckoning us to "Know thyself" and to creatively and intellectually engage in a dialogue to reimagine our existence. It was the existential moment. I still believe much of what the 1960's promised: freedom, emancipation, and true democracy.

You have taught for years in Clarion University, educational psychology and action research methods. Your research and teaching fields are -to my opinion- quite eloquent for your personality and disclose a man with deep humanistic interests, socially involved and oriented towards participatory practices. Has it always been a clear and indisputable choice for you to follow this path? Could you give us an outline of what "action research methods" refer to? Maybe a practical example?

Since adolescence awoke my curiosity, I have always been a maverick. I resist 'schooling,' and I defy the catechism of acquiescence. That said, I meet each situation with a challenging intellectual and emotional attitude. This resistance is fostered by the fact that I was raised in an alcoholic and abusive family. Trust is the last element in my

personal lexicon of emotion. I question first and then proceed. For example, notions such as ‘there is a God of intention’ just make me roil. I choose to challenge, and my experiences with educational psychology and educational research are good examples.

Educational psychology (EP) has traditionally been conceived as the science of how people learn. Since philosophy was the first science, you could infer that this field began with Plato, one of the world’s first educational philosophers. Through the years following Plato, from Descartes until Vygotsky, scholars of educational psychology focused on the theories of learning promulgated by these ledgeonaries: self-understanding, scaffolding, the zone of proximal development, and developmental theories. Chief among these developments was the understanding of ‘g,’ a general and unifying understanding of intelligence epitomized by the bell curve. As the field of EP continued to evolve, the science gained tremendous traction, and the art (Vygotskyian processes) seemed to be overlooked. The wisdom of technical rationality dominated the conversation. Educational research, for all of its faults, became the icon of educational dialogue.

I reject the technical rationality of both the science of education and it’s partner, educational research. I am a humanistic psychologist and a firm believer in critical pedagogy. Critical pedagogy is the belief that each individual is a sacred soul endowed with unique individual characteristics. Although we share a common humanity, we are individuated by myriad traits of humanity: intellect, soul, experience, understanding, compassion, identification, skill sets, aptitudes, family background, and many other unique characteristics. This belief defies the reductionistic thinking that pervaded the field prior to the recent past: that we can lump people together and mitigate the effect differences. I think not. Since the 1970’s a group of critical pedagogy and Marxist scholars have assiduously committed to changing the paradigms of both research and educational psychology to challenge the ridged and formalized scholarship that has perpetuated colonialistic thinking of the past. Peter McLaren, Henry Giroux, Shirley Steinberg, and Joe Kincheloe are among the leadership that has worked to educate for social justice and equality in learning. All of these scholars follow Paulo Freire’s critical pedagogy and promote its promise of equality.

As a prime example of the challenge to traditional research methodology and thinking, I would like to share Joe Kincheloe’s (2008) concept of FIDUROD, a refutation of traditional research theory. For Joe, traditional research models were anathema! Joe defines his acronym as follows:

Formal = “A rigid adherence to a particular research methodology that never changes no matter what new circumstances are encountered.”

Intractable = “the world is basically an inert static entity.”

Decontextualized = “The process in research by which a particular phenomenon is removed ‘ from the diverse contexts of which it is a part and that grant it meaning.”

Universalistic = In true colonialistic thinking...”what inquirers discover when strictly following the correct epistemology and the research methods it supports applies to all domains of the world and universe.”

Reductionistic = “Research or knowledge is limited by only taking into consideration factors that are easiest to measure, thereby ignoring the other complexities phenomena being studied.”

One Dimensional = “shaped by the belief that there is one true reality that can be discovered and completely described by following correct research methods.”

Given Joe’s thinking about the rigidity of traditional forms of research, the compelling alternative is action research. “...action research is viewed as a family of research that involves attempts to improve professional practice through multiple cycles of actions and reflections” (Inoue, 2015). This process of mindfulness is too complex to fully describe in this ‘letter,’ but its dynamic interaction between researcher and subject is central to my thinking concerning current best practices in educational research.

You are the author or the editor of various intriguing books, whose titles reveal your educational vision. Your works talk about a man sensitized to present day problems, interested in the non-privileged or as you say disaffected youth and in our multicultural reality. Which subfield of your academic interests-if you could pick one - is the most representative of your work?

As an educational revolutionary, I have strongly supported outdoor and experiential education as one of the best answers to the question of what can we do to make education more relevant and engaging. For this wisdom I thank Willie Unsoeld, the first American to climb Mt. Everest and the first American Outward Bound school director (Colorado). Willie was an educational philosopher, and true to Socratic traditions, he questioned everything! When we were living in a world where everyone was more closely connected to the outdoors and nature, experiential education was ubiquitous, and we didn’t need it like we do today. But now, in the world of video games, indoor obsessions, and childhood morbid obesity, we need to be outdoors and active more than ever! My book, *The Outdoor Classroom* (Hampton Press, 2008) beckons the teacher to bring their classes outdoors and to experience the world of nature. This is where our mind and body meet nature and healthy experience. Outward Bound gave me incredible confidence. “To serve, to strive. And not to yield” is the motto of Outward Bound, and it’s lessons have served me well for 50 years! My high school mentor, Peter Ordway, convinced me to go to Outward Bound, and Peter continued to be my friend and mentor for the next thirty years of our lives together. Peter was an amazing educator, and his imprint upon me has been life long.

Besides your specializations, you are first and foremost a supporter of critical pedagogy. Could you give us a short description- definition of the term and explain to us how this overarching approach is connected to your field and with education in general?

I mentioned critical pedagogy earlier in this letter, so I'll just add that Paulo Freire, the father of critical pedagogy, was the mentor of another of my mentors: Peter McLaren. Peter is one of the foremost spokespersons for critical pedagogy, and I met Peter as a professor while doing my doctoral work at the University of California, Davis. Peter is a courageous, intelligent, loving, and quintessential example of critical pedagogy. Peter strives for social justice in every ounce of his energy. His work is internationally recognized, and he selflessly strives to bring Paulo's work to every corner of our planet.

Critical pedagogy is literally a philosophy of education that defends learning as life changing. Paulo brought literacy to Brazilian peasants to liberate them from the oppression of ignorance. Through reading and literacy, peasants could escape the inevitable poverty and paucity of opportunities that accompany illiteracy. Because this pedagogy was so essential for survival and caring for humanity, it became known as the critical pedagogy or the pedagogy of love

Did you meet any obstacles or faced challenges during your career, mainly concerning people's acceptance of your initiatives and choices ? If yes, could you share with us one such experience?

I have always been a maverick, and my nemesis is traditional thinking. Those who cling onto the worst vestiges of our past do not appreciate my work to change education. Elitists, capitalists, charter school advocates, and racists are clearly the enemies of equality and egalitarianism. I will always resist unthinking compliance to authority, and I will fight for the right for every individual to have an equal and appropriate education.

Educational psychology, although of major importance, is a quite new branch in Greece, not sufficiently assimilated in the educational system so far. How have things been in USA? Is educational psychology an indispensable part of the established educational system?

Educational psychology has many faces. One of its most popular and exploited areas is the study of motivation. As educators we think of motivation related to learning, but the capitalists have discovered that motivation is lucrative when we introduce sales as the end product; not learning. Motivated to buy a particular car or cosmetic item? At some of the uber universities, such as the University of Southern California, educational psychologists market their science in this trendy fashion.

For me, EP is an opportunity to have a new conversation concerning how people learn. I want to motivate teachers and others in the teaching / learning field to inspire their

charges to use knowledge to foster social change. Person to person, I want to see inspiration and enlivened interactions. I want to show the world that EP is a dynamic, an exciting enterprise. EP is the conversation for changing education to become a place for the individual's soul to emerge!

Your book: "Reducing hate crimes and violence among American youths" really struck me, because it sounds as if there is real serious problem in American youth. What kind of violence is mostly detected among youth and how does this phenomenon affect education?

America was born in the violent colonialism of European expansion and the exploitation of indigenous peoples. The genocidal genes of those colonists and the cultural reproduction through to today's citizens linger in the lives of too many people perpetuating these past behaviors. American youth are ten times more likely to die from violence than our Canadian neighbors to the north. We are a violence prone and over-armed culture. The National Rifle Association and the gun lobby refuse to limit the supply of guns, and it is considered a constitutional right to be able to own any kind of gun. As capitalism is our god, even discussing this topic is considered by many to be contrary to this fundamental right.

I wrote Reducing Hate Crimes (Peter Lang Publishing, 2001 & 2007) in response to the Columbine school shooting. Sadly, since Columbine, there have been dozens of repetitions of that draconian day. Understanding the unimaginable is only surpassed by our nation's failure to overcome the gun lobby and the profiteers benefiting from these tragedies. This is a fundamental failure of our democracy. A majority of Americans favor some controls over access to assault style weapons. But this is not reason to quit fighting for what is right: elimination of the weapons and better treatment of our mentally ill citizens.

How is violence faced by the government or the authorities in charge? How could a school psychologist be helpful under such violent circumstances?

As a school psychologist, I have worked with many schools administrators and their staffs to try to prevent violence on the campus and within the larger school community. The best way to help to accomplish this daunting mission is to work to provide a socially just and inclusive school community, not with more police or armed teachers on the campus. School safety is created by working with all of the school's student and staff leaders to be sure that each person is both protected and valued in the school culture. Simple words / tall order. To create a loving, caring, and equitable school culture, everyone needs to be on board, and it requires a total commitment. Until this is done, there will be a continuing risk that an alienated individual will attempt to wreck their wrath on the perpetrators of their exclusion. This was the story of Columbine, and it is a recurring drama.

According to your experience which would you name the most urgent problems of our society in general and of education in particular?

Education needs to be reinvented. What we have done in the last 100 years has been to take an old, obsolete model and add on patches to pretend that the experience would be different for those we have either mis-served or ignored altogether. For the exceptional individuals, we've added special education. For the poor, we have given food. For minorities, we have bussed kids across town. For the miscreants, we have created special schools in juvenile detention centers. Still the schools are anachronistic collections of various departments working to protect their honored space in the educational constellation. Dividing learning up into specific departments only exists in schools and universities. This is old world, and colonialistic, thinking.

We need to teach important things like how to understand and regulate our emotions. We need to learn to understand and to respect individual differences. We need to value and respect the learning process. We need to be able to think critically and to see beyond the binary, either/or, constructs. (This, too, is colonialistic: us and them.) We need to love one another, and we need to create opportunities for all citizens to be treated humanely. As John Lennon said, "You may say, I'm a dreamer. But I'm not the only one!"

Just a few years before, you retired, but now you are back in action. What made you decide to return?

I was back in New England (N.E.) visiting family in the fall of 2017. The fall is a very special time in New England. The leaves are turning color, and it is a very nostalgic experience for me to be back in N.E. with friends and family. I love California, but my home is N.E.. While I was visiting, a shooter opened up on a crowd of concert-goers in Las Vegas, killing over 50 people. After that tragedy, my former principal, Jeff Eben, posted a note on Facebook saying that in times like this, it is important to remember our true values and what is most important to us. He went on to say that he learned that from his school psychologist, me. Following that, many former students and faculty members responded to the post saying sweet things and echoing Jeff's kind words about me. I was moved to tears. It was so profound to be honored in this very simple, yet momentous manner. Reflecting on how important I had been, I decided to return to education to see if I could, once again, make a difference in someone's life. I missed that aspect of my own meaning making, and I was inspired to try it again.

Two years later, I'm back. I'm not sure for how long, or what I'll accomplish. But for the moment, it is a treat to be a part of something larger than myself and to see if I can still learn how to contribute to this exciting group of young people! Reflecting back on what I have just written, it is clear that we still have lots to do. So as my old friend Ash Hallett used to say, now is the time to get to it to do it, or we won't get to it to do it again!!

My very best regards,

Greg S. Goodman

Greg can be reached for comments at gsgoodman17@gmail.com

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Goodman, G. S. (1999). *Alternatives in education: Critical pedagogy for disaffected youth*. Peter Lang Pub Incorporated.

Goodman, G. S. (2002). *Reducing hate crimes and violence among American youth: Creating transformational agency through critical praxis* (Vol. 186). Peter Lang Pub Inc.

Goodman, G. S., & Carey, K. T. (2004). *Ubiquitous assessment: Evaluation techniques for the new millennium* (Vol. 274). Peter Lang.

Goodman, G. S. & Carey, K. T. (Eds.). (2004). *Critical multicultural conversations*. Hampton Press (NJ).

Goodman, G. S. (2010). *Educational psychology reader: the art and science of how people learn* (Vol. 1). Peter Lang. Jelmberg, J. R., & Goodman, G. S. (2008). *The outdoor classroom: Integrating learning and adventure*. Hampton Pr.

Goodman, G. S. (Ed.). (2008). *An Application of Critical Constructivism*. P. Lang.

Goodman, G. S. (Ed.). (2013). *School Sucks!: Arguments for Alternative Education*. Peter Lang.

Goodman, G. S., & Young, I. P. (2006). The Value of Extracurricular Support in Increased Student Achievement: An Assessment of a Pupil Personnel Model Including School Counselors and School Psychologists Concerning Student Achievement as Measured by an Academic Performance Index. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 3-13.

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και εξάρτηση από το κάπνισμα

Μαρκαντώνης Βασίλειος, Ψυχολόγος, bilmarkandonis@gmail.com

Περίληψη

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 726 άτομα (16-70 ετών), 274 άνδρες και 452 γυναίκες. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων του Μοντέλου των πέντε παραγόντων Προσωπικότητας με το κάπνισμα. Καθώς και η σχέση του φύλου και της ηλικίας με το κάπνισμα και την επιθυμία διακοπής. Χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο δομήθηκε από την Κλίμακα NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) για τη διερεύνηση της Προσωπικότητας και την Κλίμακα Fagerstrom Test for Nicotine Dependence (FTND) για τη διερεύνηση της εξάρτησης. Επιβεβαιώθηκε η σχέση των πέντε παραγόντων Προσωπικότητας με τη συνήθεια του καπνίσματος, ωστόσο δεν καταγράφηκε ανάλογη σχέση με το βαθμό εξάρτησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν την αυξημένη συχνότητα καπνίσματος στους νέους, αλλά με μικρό βαθμό εξάρτησης. Από την έρευνα προκύπτει η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής μιας αποτελεσματικής αντικαπνιστικής πολιτικής στον ευρύτερο πληθυσμό και ειδικότερα της υλοποίησης προγραμμάτων αντικαπνιστικής συμπεριφοράς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Προσωπικότητα, κάπνισμα, εξάρτηση, διακοπή

Εισαγωγή

Επιδημιολογία

Η συνήθεια του καπνίσματος είναι ευρύτατα διαδεδομένη, εθιστική και σχετίζεται με πολλά προβλήματα υγείας. Υφίσταται, επομένως, ανάγκη να εξεταστεί η σχέση που έχει με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, το φύλο και την ηλικία.

Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με στοιχεία των CDCP, της SAMHSA και του USDHHS, το 2014 περίπου το 16,8% των ενηλίκων κάπνιζε, σε σχέση με το 2005 που κάπνιζε σχεδόν το 20,9% (CDCP, 2015. SAMHSA, 2015. USDHHS, 2014). Αναφορικά με το φύλο, το 34% των ανδρών και το 25% των γυναικών στη Δυτική Ευρώπη καπνίζει, ενώ στην Ανατολική το 47% των ανδρών και το 20% των γυναικών (Τούντας, 2012). Σχετικά με την ηλικία έναρξης του καπνίσματος, στις ΗΠΑ κυμαίνεται από 14,5 ως 17,5 έτη (USDHHS, 1994). Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι γυναίκες ξεκινούν το κάπνισμα λίγο αργότερα από τους άντρες, την ίδια στιγμή που παρατηρείται τάση αύξησης του πληθυσμού των γυναικών καπνιστών και μείωσης των ανδρών (WHO, 2007).

Ως προς την ηλικία, στις ΗΠΑ τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μείωση των ποσοστών καπνίσματος σε όλες τις ηλικίες εκτός των νέων 18-24 ετών (Smith & Krishnan-Sarin, 2010), των οποίων η καπνιστική συμπεριφορά διαφέρει από των μεγαλύτερων ενηλίκων (25-45 ετών). Οι νέοι καπνίζουν λιγότερα τσιγάρα την ημέρα και προσπαθούν

περισσότερες φορές να το κόψουν (Messer, Trinidad, Al-Delaimy & Pierce, 2008), όμως χρησιμοποιούν λιγότερο κάποια υποστήριξη διακοπής (Hughes, Cohen & Callas, 2009). Αν και το 70% των Αμερικανών επιθυμεί να κόψει το κάπνισμα, μόνο το 3% το καταφέρνει κάθε χρόνο, ενώ γενικότερα οι άντρες το διακόπτουν ευκολότερα από τις γυναίκες (WHO, 1997).

Η Ελλάδα κατέχει την πρώτη θέση στην κατά κεφαλήν κατανάλωση τσιγάρων μεταξύ των Ευρωπαϊκών κρατών και την τρίτη θέση σε παγκόσμια κλίμακα (Χριστοπούλου, 2008). Πρόσφατη έκθεση του Ευρωβαρόμετρου επιβεβαιώνει την πανευρωπαϊκή πρωτιά της Ελλάδας με ποσοστό καθημερινών καπνιστών να αγγίζει το 40% και τη μέση κατανάλωση να αγγίζει τα 21,4 τσιγάρα ημερησίως (Vardavas, Kafatos, 2007).

Ανάμεσα στους εφήβους, ο επιπολασμός του καπνίσματος κυμαίνεται μεταξύ 10% και 32% στους 15χρονους, ενώ αγγίζει το 50% στις ηλικίες 16-19ετών (Vardavas, Kafatos, 2007). Άλλη έρευνα που μελέτησε ανηλίκους δείχνει ότι ένας στους τέσσερις μαθητές ηλικίας 14 έως 17 ετών καπνίζει, τη στιγμή που το 90% των εφήβων εκτίθεται στο παθητικό κάπνισμα μέσα στο σπίτι τους (Τούντας, 2012). Παρόλα αυτά, πανευρωπαϊκά η Ελλάδα έχει χαμηλό επιπολασμό στους εφήβους αλλά υψηλό στους ενήλικες (Ε-ΠΠΥ, 2012). Στους φοιτητές ο επιπολασμός κυμαίνεται από 28% έως 30% για τους φοιτητές Ιατρικής και από 42% έως 44% για τους υπολοίπους. Σχετικά με τον παράγοντα φύλο, τα ποσοστά ήταν παρεμφερή στο ηλικιακό φάσμα 16-24 ετών (Vardavas, Kafatos, 2007). Σύμφωνα με άλλη έρευνα, το 43% των ανδρών και το 37% των γυναικών στην Ελλάδα καπνίζουν καθημερινά (Τούντας, 2012).

Το Μοντέλο των πέντε παραγόντων

Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται κατά κόρον και θεωρείται ως ένα από τα πιο ισχυρά θεωρητικά μοντέλα για την μελέτη της προσωπικότητας. Οι Costa και McCrae διαμόρφωσαν το μοντέλο τους (1996, 1999, 2003), στο οποίο προσδιορίζονται πέντε βασικοί παράγοντες προσωπικότητας που βρίσκονται σε όλους τους ανθρώπους σε διαφορετικό βαθμό και θεωρείται ότι επηρεάζουν αιτιολογικά την συμπεριφορά. Το μοντέλο έχει αξιοποιηθεί σε έρευνες (Digman, 1990. McCrae, 2001. McCrae & John, 1992). Σύμφωνα με τους Costa και McCrae οι πέντε βασικοί παράγοντες της προσωπικότητας είναι: *Νευρωτισμός, Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Προσήνεια και Ευσυνειδησία*.

Ο Νευρωτισμός (Neuroticism) αφορά στον βαθμό που βιώνονται αρνητικά συναισθήματα από το άτομο (π.χ. λύπη, ενοχή, ευερεθιστότητα). Υψηλά σκορ υποδεικνύουν μια τάση του ατόμου για συμπεριφορές όπως το στρες, η νευρική ένταση καθώς και ευπάθεια σε κάποιο παρεμφερές κλινικό σύνδρομο (π.χ. κατάθλιψη), ενώ χαμηλά σκορ υποδηλώνουν άτομα ήρεμα, χαλαρά (Costa & Widiger, 1994).

Η Εξωστρέφεια (Extraversion) σχετίζεται με την ένταση και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου και τα συναισθήματα του για αυτές. Υψηλά σκορ

χαρακτηρίζουν κοινωνικά και με αυτοπεποίθηση άτομα, ενώ χαμηλά σκορ υποδεικνύουν άτομα τα οποία είναι συγκρατημένα, υποχωρητικά, συνεσταλμένα και μοναχικά (Piedmont, 1998).

Η Δεκτικότητα στην εμπειρία (Openness to experience) αναφέρεται στην αναζήτηση νέων εμπειριών και αφορά στο εύρος της βιωματικής ζωής ενός ατόμου. Υψηλά σκορ αντιστοιχούν σε άτομα περίεργα και δημιουργικά, ενώ χαμηλά σκορ περιγράφουν άτομα συμβατικά και συντηρητικά που δεν αρέσκονται σε αλλαγές και καινοτομίες. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτός ο παράγοντας έχει ερευνηθεί λιγότερο (Piedmont, 1998).

Η Προσήνεια (Aggreaableness) περιγράφει τις απόψεις και την συμπεριφορά του ανθρώπου προς τους άλλους. Υψηλά σκορ φανερώνουν ανοιχτότητα, αλτρουισμό και ενσυναίσθηση, ενώ χαμηλά σκορ υποδεικνύουν άτομα επιθετικά, κυνικά και επικριτικά (Piedmont, 1998).

Η Ευσυνειδησία (Conscientiousness) υποδεικνύει την ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων σχετικά με την επίτευξη στόχων. Άτομα με υψηλά σκορ είναι πειθαρχημένα, οργανωτικά και μεθοδικά, αντίθετα με όσα παρουσιάζουν χαμηλά σκορ και χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και αναβλητικότητα (Piedmont, 1998).

Προσωπικότητα και εξάρτηση από το κάπνισμα

Κάποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας έχουν συσχετιστεί με εξαρτητικές συμπεριφορές και ειδικότερα με το κάπνισμα (Munafo, Johnstone, Murphy & Walton, 2001). Ο Eysenck (1980) υποστήριξε ότι τα εξωστρεφή άτομα τείνουν να καπνίζουν αναζητώντας την διέγερση του εγκεφαλικού φλοιού, σε αντίθεση με τα άτομα με υψηλό Νευρωτισμό που επιδιώκουν μέσω του καπνίσματος την μείωση της έντασης και του άγχους (Tate, Pomerleau & Pomerleau, 1994. Arai et al, 1997. Kassel, Stroud & Paronis, 2003), την ίδια στιγμή που οι καπνιστές μοιάζουν να σημειώνουν χαμηλά σκορ στην Προσήνεια (Vollrath, Knoch & Cassano, 1999).

Η χαμηλή Ευσυνειδησία σχετίζεται με ρισκοκίνδυνη συμπεριφορά ενός ατόμου σε θέματα υγείας (Vollrath & Torgersen, 2002. Vollrath et al., 1999). Η χαμηλή Ευσυνειδησία στα παιδιά οδηγεί στο να γίνουν καπνιστές ως ενήλικες (Kubicka, Matejcek, Dyttrych & Roth, 2001). Αντιθέτως, η υψηλή Ευσυνειδησία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την επιθυμία του ατόμου να ελαττώσει το κάπνισμα (Hampson, Andrews et al., 2000).

Επίσης, φάνηκε ότι οι καπνιστές είχαν υψηλότερο Νευρωτισμό, χαμηλή Ευσυνειδησία, χαμηλή Προσήνεια, αλλά και χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Gilbert & Gilbert, 2005). Αντιστοίχως, υψηλό Νευρωτισμό, χαμηλή Ευσυνειδησία και χαμηλή Προσήνεια παρουσιάζουν ηλικιωμένοι καπνιστές σε σύγκριση με συνομηλίκους τους μη καπνιστές (Terracciano & Costa, 2004). Συμπερασματικά, αν και από πολλές έρευνες έχει βρεθεί μεγαλύτερη σχέση ορισμένων παραγόντων προσωπικότητας με το

κάπνισμα, η κλινική εμπειρία δεν δείχνει με βεβαιότητα ότι η σχέση αυτή είναι τόσο πολύ συνεπής (Gilbert, 1995).

Προσωπικότητα και διακοπή καπνίσματος

Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας φαίνεται να διαδραματίζουν ρόλο και στη διακοπή του καπνίσματος. Ο Νευρωτισμός (Gilbert et al., 1999) και η παρορμητικότητα (Doran et al., 2004) συνδέονται με μεγαλύτερη αποτυχία στην διακοπή του καπνίσματος. Επιπλέον, η χαμηλή Προσήνεια και Ευσυνειδησία σχετίζονται με υποτροπές στην θεραπεία (Hooten et al., 2005). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι 4 από τους 5 παράγοντες του μοντέλου των πέντε παραγόντων (εκτός από την Προσήνεια) σχετίζονται με τη διακοπή του καπνίσματος κατά τον πρώτο μήνα της αποχής από αυτό (Gilbert et al., 2002. McCrae & Costa, 1996). Μια ενδιαφέρουσα έρευνα έδειξε ότι η υψηλή Δεκτικότητα στην Εμπειρία σχετίζεται με ισχυρότερα κίνητρα διακοπής και επιτυχημένες προηγούμενες προσπάθειες (Shadel, Cervone, Niaura & Abrams, 2004).

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν όλοι οι καπνιστές και μη καπνιστές, οι πρώην καπνιστές άνδρες και γυναίκες όλων των ηλικιών, των μορφωτικών επιπέδων και επαγγελματών. Το δείγμα της έρευνας ήταν ευκαιριακό και αποτελούνταν από 726 άτομα, εκ των οποίων οι 274 (37,7%) ήταν άνδρες και οι 452 (62,3%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων οι 221 (30,4%) ήταν από 16-24 ετών, οι 144 (19,8%) ήταν 26-35 ετών, οι 126 (17,4%) ήταν 36-45 ετών, οι 173 (23,8%) ήταν 46-55 ετών και οι 62 (8,5%) ήταν 56-70 ετών.

Ερευνητικά εργαλεία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Για την αξιολόγηση της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) (Costa & McCrae, 1989) που βασίζεται στο Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων των McCrae και Costa. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Μετράει τις 5 βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας: τον Νευρωτισμό, την Εξωστρέφεια, τη Δεκτικότητα/Ανοιχτότητα στην Εμπειρία, την Προσήνεια και την Ευσυνειδησία (McCrae & Costa, 1987). Ενδείκνυται για χορήγηση σε άνδρες και γυναίκες όλων των ηλικιών, ειδικότερα μεταξύ 16 και 65 ετών, με δεξιότητες ανάγνωσης έκτης Δημοτικού (Γιώτα, 2015).

Για την αξιολόγηση της εξάρτησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα εξάρτησης από τη νικοτίνη FTND (Fagerström Test for Nicotine Dependence). Η κλίμακα FTND περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις. Ο βαθμός εξάρτησης κάθε ατόμου κυμάνθηκε από 0 έως 11 με

τέσσερεις υποκατηγορίες την χαμηλή, χαμηλή ως μέτρια, μέτρια και υψηλή εξάρτηση (Heatherton, et al., 1991. Κουράκος et al., 2016).

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τη χρονική περίοδο από 1 Δεκεμβρίου 2018 έως και 12 Ιανουαρίου 2019. Το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό (Google form) ατομικό, ανώνυμο και διασφαλίστηκε το απόρρητο των απαντήσεων. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα (social media) και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail).

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με το κάπνισμα

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (N=726) οι 217 (29,9%) ήταν σταθεροί καπνιστές/τριες, οι 80 (11%) είχαν κόψει το τσιγάρο και το ξανάρχισαν, οι 114 (15,7%) ήταν πρώην καπνιστές και οι 315 (43,4%) δεν υπήρξαν ποτέ καπνιστές. Για τους καπνιστές που δήλωσαν εξάρτηση (N=296) το 40,2% των καπνιστών είχε χαμηλή εξάρτηση από το κάπνισμα, το 23% χαμηλή έως μέτρια, το 28,4% μέτρια και το 8,4% των καπνιστών είχε υψηλή έως ισχυρή εξάρτηση από το κάπνισμα. Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων που καπνίζουν ή διέκοψαν το κάπνισμα (N=411) οι 53 (12,9%) άρχισαν το κάπνισμα σε ηλικία 10-14 ετών, οι 267 (65%) άρχισαν το κάπνισμα σε ηλικία 15-19 ετών, οι 65 (15,8%) άρχισαν το κάπνισμα σε ηλικία 20-24 ετών και οι 26 (6,3%) άρχισαν το κάπνισμα σε ηλικία 25-38 ετών. Αναφορικά με την επιθυμία διακοπής του καπνίσματος στο σύνολο των καπνιστών/τριων (N=297), παρατηρήθηκε ότι οι 121 (40,7%) δήλωσαν ότι επιθυμούσαν τη διακοπή, οι 68 (22,9%) ότι δεν επιθυμούσαν και οι 108 (36,4%) δήλωσαν αναποφάσιστοι. Από τους πρώην καπνιστές (N=114) οι 16 (14%) είχαν κόψει το κάπνισμα για 1 χρόνο, οι 25 (21,9%) για 2-3 χρόνια, οι 14 (12,3%) για 4-5 χρόνια, οι 18 (15,8%) για 6-10 χρόνια και οι 41 (36%) για 11-34 χρόνια. Από τους καπνιστές που ξανάρχισαν το κάπνισμα (N=81) οι 29 (35,8%) είχαν κόψει το κάπνισμα για 1 χρόνο, οι 30 (37%) για 2-3 χρόνια, οι 11 (13,6%) για 4-5 χρόνια και οι 11 (13,6%) για 6-18 χρόνια. Από τους σταθερούς και τους υποτροπιασθέντες καπνιστές/τριες (N=147), είχαν αποτυχημένες φορές διακοπής του καπνίσματος για περισσότερο από 2 μήνες, οι 54 (36,7%) 1 φορά, οι 35 (23,8%) 2 φορές, οι 38 (25,9%) 3-4 φορές και οι 20 (13,6%) 5-20 φορές.

Πέντε παράγοντες προσωπικότητας και κάπνισμα

Αναφορικά με την Προσωπικότητα, ορισμένοι παράγοντες βρέθηκε να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος, την επιθυμία διακοπής και με την ηλικία έναρξης του καπνίσματος. Ωστόσο, δεν βρέθηκε συσχέτιση της Προσωπικότητας με το βαθμό εξάρτησης από το κάπνισμα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, από τους 5 παράγοντες της προσωπικότητας μόνο ο Νευρωτισμός δεν βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος ($F(3, 722)=1,30, p=0,274$).

Συνήθεια καπνίσματος

Προσωπικό- τητα	Σταθερός/η καπνιστής/τρια		Το έκοψα και το ξα- νάρχισα		Πρώην κα- πνιστής/α		Δεν υπήρξα ποτέ καπνι- στής/α		F
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Νευρωτισμός	24,04	9,56	24,88	7,91	22,51	7,7 1	23,9 8	8,85	1,30
Εξωστρέφεια	26,87	6,35	27,49	6,56	28,88	6,7 1	28,5 4	6,87	3,61**
Δεκτικότητα	30,82	6,96	28,63	7,33	28,50	6,2 1	28,4 4	6,60	6,13** *
Προσήγεια	29,21	6,09	28,69	6,77	29,73	5,4 5	30,5 0	5,98	3,04**
Ευσυνειδη- σία	31,70	8,34	35,30	8,09	34,68	6,9 7	35,3 5	7,89	10,08* **

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

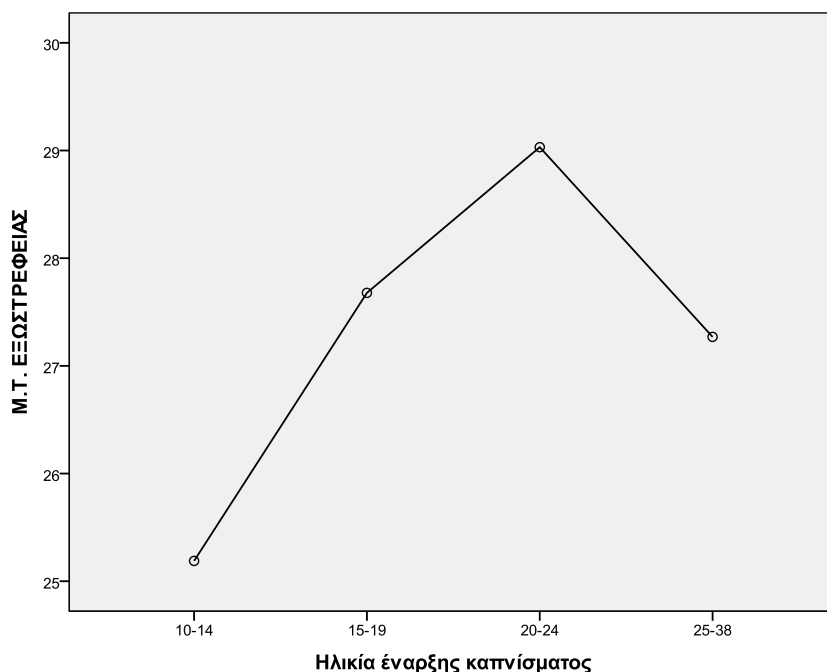
Πίνακας 3: Προσωπικότητα και συνήθεια καπνίσματος

Όσον αφορά στην Εξωστρέφεια, οι σταθεροί καπνιστές/τριες είχαν χαμηλότερες τιμές ($F(3, 722)=3,61, p=0,013$) έναντι των πρώην και των μη καπνιστών, έλεγχος LSD ($p=0,009$), ($p=0,004$), αντίστοιχα. Ως προς την Δεκτικότητα στην εμπειρία, οι σταθεροί καπνιστές/τριες είχαν υψηλότερες τιμές ($F(3, 722)=6,13, p<0,001$) έναντι όσων ξανάρχισαν το κάπνισμα LSD ($p=0,013$), των πρώην LSD ($p=0,003$) και μη καπνιστών LSD ($p<0,001$). Σχετικά με την Προσήγεια, οι μη καπνιστές/τριες είχαν υψηλότερες τιμές ($F(3, 722)=3,04, p=0,028$) έναντι των σταθερών καπνιστών και όσων ξανάρχισαν το κάπνισμα, έλεγχος LSD ($p=0,015$) και LSD ($p=0,016$) αντίστοιχα. Τέλος, στην Ευσυνειδησία οι σταθεροί καπνιστές/τριες είχαν μικρότερες τιμές ($F(3, 722)=10,08, p<0,001$) έναντι όσων ξανάρχισαν το κάπνισμα, των πρώην και των μη καπνιστών, έλεγχος LSD ($p=0,001$), ($p=0,001$) και ($p<0,001$) αντίστοιχα.

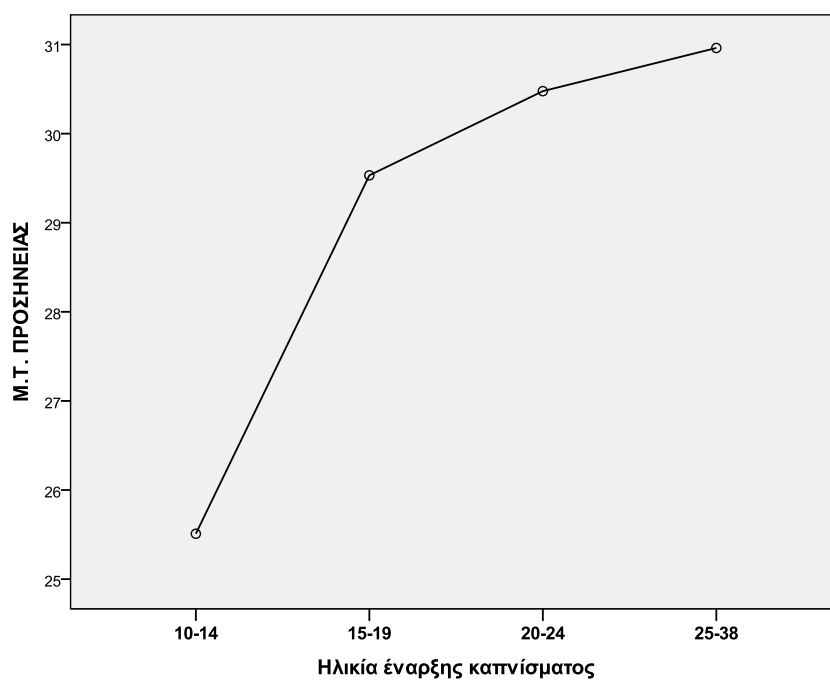
Ο συνολικός βαθμός εξάρτησης από το κάπνισμα δεν βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με κανέναν από τους 5 παράγοντες προσωπικότητας, το Νευρωτισμό ($F(3, 292)=0,47, p=0,706$), την Εξωστρέφεια ($F(3, 292)=0,38, p=0,771$), τη Δεκτικότητα στην εμπειρία ($F(3, 292)=1,97, p=0,120$), την Προσήγεια ($F(3, 292)=0,78, p=0,504$) και την Ευσυνειδησία ($F(3, 292)=0,73, p=0,533$).

Με την ηλικία έναρξης του καπνίσματος μόνο η Εξωστρέφεια ($F(3, 407)=3,53, p=0,015$) και η Προσήγεια ($F(3, 407)=9,01, p<0,001$) βρέθηκαν να σχετίζονται

στατιστικά σημαντικά. Όσοι ξεκίνησαν το κάπνισμα 10-14 ετών είχαν χαμηλότερες τιμές Εξωστρέφειας έναντι όσων το ξεκίνησαν σε ηλικία 15-19 και 20-24 ετών, έλεγχος LSD ($p=0,011$, $p=0,001$ αντίστοιχα) (Σχήμα 4). Όσοι ξεκίνησαν το κάπνισμα 10-14 ετών είχαν χαμηλότερες τιμές Προσήνειας έναντι όσων ξεκίνησαν σε ηλικία 15-38 ετών, έλεγχος Dunnett T3 ($p=0,001$) (Σχήμα 5).

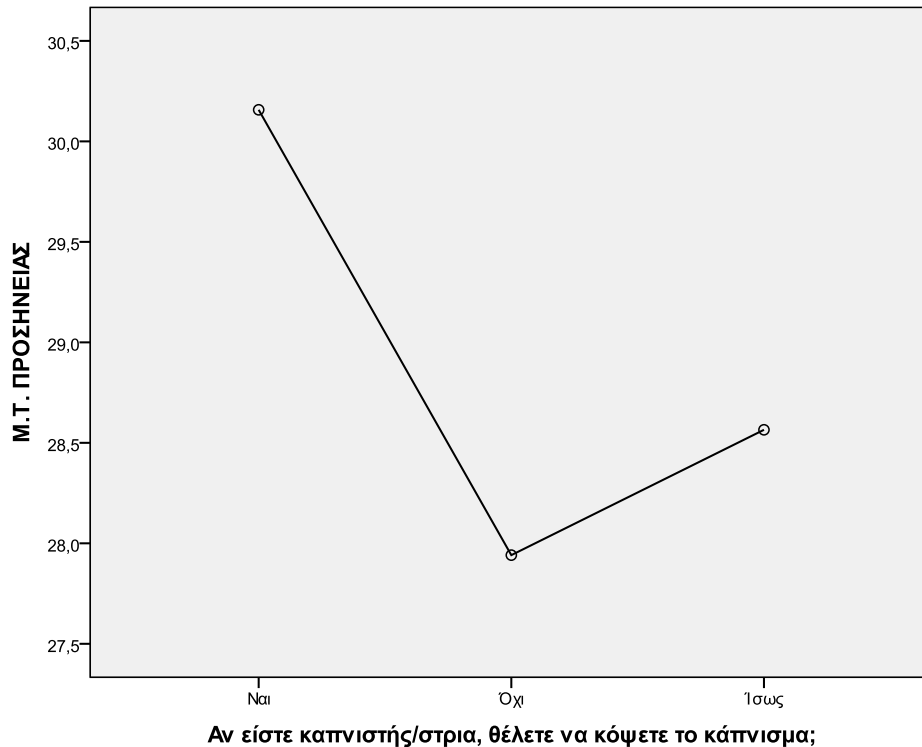


Σχήμα 4: Εξωστρέφεια και ηλικία έναρξης του καπνίσματος



Σχήμα 5: Προσήνεια και ηλικία έναρξης του καπνίσματος

Με την επιθυμία διακοπής βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο η Προσήνεια ($F(2, 294)=3,32, p=0,037$). Όσοι επιθυμούσαν να διακόψουν το κάπνισμα είχαν υψηλότερες τιμές Προσήνειας έναντι όσων δεν το επιθυμούσαν, έλεγχος LSD ($p=0,019$) (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Προσήνεια και επιθυμία διακοπής του καπνίσματος

Φύλο και κάπνισμα

Το φύλο βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια, το βαθμό εξάρτησης και την επιθυμία διακοπής του καπνίσματος. Το φύλο σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος ($\chi^2(3)=42,26, p<0,001$). Το 51,5% των γυναικών δεν υπήρξαν ποτέ καπνιστρίες έναντι του 29,9% των ανδρών. Το 33,6% των ανδρών ήταν σταθεροί καπνιστές έναντι 27,7% των γυναικών. Το 12% των ανδρών ξανάρχισαν το κάπνισμα έναντι του 10,4% των γυναικών. Και το 24,5% των ανδρών ήταν πρώην καπνιστές έναντι του 10,4% των γυναικών. Παράλληλα, το φύλο σχετίζεται σημαντικά με το βαθμό εξάρτησης από το κάπνισμα ($\chi^2(3)=10,59, p=0,014$). Οι μισές σχεδόν (47,4%) γυναίκες είχαν χαμηλό βαθμό εξάρτησης έναντι 30,4% των ανδρών (Πίνακας 4). Ακόμα, το φύλο σχετίζεται σημαντικά με την ημερήσια κατανάλωση τσιγάρων ($\chi^2(4)=22,36, p<0,001$). Οι γυναίκες κάπνιζαν λιγότερα από 10 τσιγάρα ημερησίως σε ποσοστό 53,5% έναντι 32,8% των ανδρών. Το 13,2% των ανδρών κάπνιζε πάνω από 30 τσιγάρα έναντι του 3,4% των γυναικών. Τέλος, το φύλο βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την επιθυμία διακοπής του καπνίσματος ($\chi^2(2)=6,54, p=0,038$). Τη διακοπή του καπνίσματος επιθυμεί το 48,8% και ίσως επιθυμεί το 33,6% των ανδρών έναντι

34,9% και 38,4% των γυναικών αντίστοιχα. Δεν επιθυμεί τη διακοπή του καπνίσματος το 26,7% των γυναικών έναντι του 17,6% των ανδρών.

Βαθμός εξάρτησης	Φύλο				χ^2
	Άνδρες		Γυναίκες		
	N	%	N	%	
0-2	38	30,4	81	47,4	10,59*
3-4	30	24	38	22,2	
5-7	42	33,6	42	24,6	
8-11	15	12	10	5,8	
Σύνολο	125	100	171	100	
Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$					

Πίνακας 4: Φύλο και βαθμός εξάρτησης από το κάπνισμα

Ηλικία και κάπνισμα

Η ηλικία βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια, το βαθμό εξάρτησης και την επιθυμία διακοπής του καπνίσματος. Συγκεκριμένα, η ηλικία φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος ($\chi^2(12)=94,84$, $p<0,001$). Στους νέους (26-35 και 16-25 ετών) καταγράφηκαν τα υψηλότερα ποσοστά σταθερών καπνιστών 37,5% και 32,1% αντίστοιχα. Στις ηλικίες των 56-70 και 45-55 ετών καταγράφηκαν τα υψηλότερα ποσοστά πρώην καπνιστών 29% και 27,7% αντίστοιχα (Πίνακας 5).

Ηλικία											
Συνήθεια κα- πνίσματος	16-25		26-35		36-45		46-55		56-70		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Σταθερός/η	71	32,1	54	37,5	34	27	46	26,6	12	19,4	
καπνι- στής/τρια											
Το έκοψα και το ξανάρχισα	9	4,1	12	8,3	26	20,6	21	12,1	12	19,4	94,84***
Πρώην κα- πνιστή/τρια	13	5,9	11	7,6	24	19	48	27,7	18	29	
Δεν υπήρξα ποτέ καπνι- στής/τρια	128	57,9	67	46,5	42	33,3	58	33,5	20	32,3	
Σύνολο	221	100	144	100	126	100	173	100	62	100	
Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$											

Πίνακας 5: Ηλικία και συνήθεια καπνίσματος

Η ηλικία βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με το βαθμό εξάρτησης από το κάπνισμα ($\chi^2(12)=36,18$, $p<0,001$) και γενικά το 40,2% όλων των καπνιστών είχε χαμηλή εξάρτηση. Χαμηλή εξάρτηση από το κάπνισμα είχε το 58,2% των καπνιστών 16-25 ετών, μέτρια εξάρτηση είχε το 43,3% των καπνιστών 46-55 ετών και υψηλή έως ισχυρή εξάρτηση είχε το 16,4% των καπνιστών 46-55 ετών και το 16,7% στις ηλικίες 56-70 (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

<i>Ηλικία και βαθμός εξάρτησης από το καπνίσματος</i>											
Ηλικία											
Βαθμός Ε- ξάρτησης	16-25		26-35		36-45		46-55		56-70		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0-2	46	58,2	25	37,8	22	36,7	17	25,4	9	37,5	
3-4	17	21,5	18	27,3	16	26,7	10	14,9	7	29,2	
5-7	16	20,3	19	28,8	16	26,7	29	43,3	4	16,7	
8-11	0	0,0	4	6,1	6	10	11	16,4	4	16,7	
											36,18***
Σύνολο	79	100	66	100	60	100	67	100	24	100	

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Πίνακας 6: Ηλικία και βαθμός εξάρτησης από το κάπνισμα

Επιπροσθέτως, η ηλικία σχετίζεται σημαντικά με την ημερήσια κατανάλωση τσιγάρων ($\chi^2(16)=41,30$, $p=0,001$). Οι νεότερες ηλικίες 16-25 και 26-35 ετών καπνίζουν λιγότερα από 10 τσιγάρα ημερησίως σε ποσοστό 63,8% και 50% αντίστοιχα. Οι μεγαλύτερες ηλικίες 56-70 και 46-55 ετών καπνίζουν 11-20 τσιγάρα ημερησίως σε ποσοστό 41,7% και 38,8% αντίστοιχα. Πάνω από 20 τσιγάρα ημερησίως κάπνιζε το 35,8% στην ηλικία 46-55 ετών. Τέλος, η ηλικία βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την επιθυμία διακοπής του καπνίσματος ($\chi^2(18)=17,71$, $p=0,024$). Τη διακοπή του καπνίσματος επιθυμούν οι μεγαλύτερες ηλικίες 56-70 και 46-55 ετών σε ποσοστά 54,2% και 52,2% αντίστοιχα. Ενώ, δεν επιθυμεί τη διακοπή του καπνίσματος το 27,5% των πιο νέων 16-25 ετών και ίσως επιθυμεί το 48,8% αυτών.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρούμε ότι μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αφορούσαν στη σχέση των διαστάσεων του μοντέλου των πέντε παραγόντων Προσωπικότητας, καθώς και του φύλου και της ηλικίας, με τη συνήθεια του καπνίσματος και το βαθμό εξάρτησης, την ηλικία έναρξης και την επιθυμία διακοπής.

Αναφορικά με την Προσωπικότητα, κανένας από τους πέντε παράγοντες δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το βαθμό εξάρτησης από το κάπνισμα. Ωστόσο, βρέθηκε σημαντική

συσχέτιση της προσωπικότητας με τη συνήθεια του καπνίσματος, την ηλικία έναρξης και την επιθυμία διακοπής. Ακόμα, ο Νευρωτισμός δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες οι καπνιστές έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Νευρωτισμού έναντι των μη καπνιστών (Gilbert & Gilbert, 2005. McCrae & Costa, 1996). Σε άλλη έρευνα, οι ηλικιωμένοι καπνιστές βρέθηκε να έχουν υψηλότερο Νευρωτισμό σε σύγκριση με συνομηλίκους τους μη-καπνιστές (Terracciano & Costa, 2004). Επίσης, ο Νευρωτισμός συνδέεται με μεγαλύτερη αποτυχία στη διακοπή του καπνίσματος (Gilbert et al., 1999). Φαίνεται ότι τα άτομα με υψηλό Νευρωτισμό επιδιώκουν μέσω του καπνίσματος τη μείωση της έντασης και του άγχους (Arai et al, 1997. Gilbert et al., 2002. Kassel, Stroud & Paronis, 2003. McCrae & Costa, 1996), επειδή πιθανόν να διαθέτουν Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα (ΑΝΣ) που αντιδρά πολύ γρήγορα στο στρες, αλλά αργεί να ηρεμήσει (Eysenck, 1990). Ωστόσο, η υπόθεση για το βιολογικό υπόβαθρο του νευρωτισμού δεν τεκμηριώνεται επαρκώς από άλλες έρευνες (Cervone & Pervin, 2013).

Η Εξωστρέφεια σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος. Οι τωρινοί καπνιστές και όσοι ξεκίνησαν πολύ νέοι (10-14 ετών) είχαν χαμηλότερη Εξωστρέφεια έναντι των πρώην, των μη καπνιστών και όσων το ξεκίνησαν σε μεγαλύτερη ηλικία (15-19 και 20-24 ετών) αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό πιθανόν εξηγεί την ανάγκη των εσωστρεφών ατόμων και ιδιαίτερα των πολύ νεαρών να γίνουν ευκολότερα αποδεκτά, μέσω του καπνίσματος, από τις ομάδες των συνομηλίκων. Αντίθετα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα εξωστρεφή άτομα τείνουν να καπνίζουν περισσότερο αναζητώντας την διέγερση του εγκεφαλικού φλοιού (Arai et al, 1997. Eysenck, 1980. Gilbert et al., 2002. Kassel, Stroud & Paronis, 2003. McCrae & Costa, 1996). Ο εγκεφαλικός φλοιός των εσωστρεφών ατόμων διεγείρεται ευκολότερα, για αυτό έντονα κοινωνικά ερεθίσματα τούς προκαλούν μη ανεκτή υπερδιέγερση και ως εκ τούτου, τα αποφεύγουν. Αντίθετα, οι εξωστρεφείς βιώνουν πιο δύσκολα εγκεφαλική διέγερση και έτσι επιδιώκουν εντονότερες κοινωνικές εμπειρίες (Geen, 1997).

Ακόμα, υψηλότερα ποσοστά Δεκτικότητας στην εμπειρία διαπιστώθηκαν σε όσους κάπνιζαν συστηματικά έναντι όλων των άλλων κατηγοριών. Φαίνεται ότι η συνήθεια του καπνίσματος, ειδικά στους νέους όπου καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά καπνιστών, είναι προκλητική για όσους είναι πιο δεκτικοί σε νέες εμπειρίες και αρχίζουν ευκολότερα το κάπνισμα. Η υψηλή Δεκτικότητα στην Εμπειρία σχετίζεται με ισχυρότερα κίνητρα διακοπής και επιτυχημένες προηγούμενες προσπάθειες (Gilbert et al., 2002. McCrae & Costa, 1996. Shadel et al., 2004).

Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκαν χαμηλότερα επίπεδα Προσήνειας των σταθερών καπνιστών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ερωτηθέντες. Παρόμοια ευρήματα καταγράφηκαν και σε άλλες έρευνες (Gilbert & Gilbert, 2005. Terracciano & Costa, 2004. Vollrath, Knoch & Cassano, 1999). Επιπλέον, η χαμηλή Προσήνεια σχετίζεται με υποτροπές όσον αφορά στη διακοπή του καπνίσματος (Hooten et al., 2005). Ίσως, η συνήθεια του καπνίσματος στα άτομα με χαμηλή προσήνεια να αντισταθμίζει τον τρόπο επικοινωνίας τους με άλλα άτομα. Χαμηλότερες τιμές Προσήνειας βρέθηκε

να έχουν όσοι ξεκίνησαν το κάπνισμα σε πολύ μικρή ηλικία (10-14 ετών) έναντι όσων το ξεκίνησαν σε μεγαλύτερη (15-19, 20-24 και 25-38 ετών). Ακόμα, όσοι επιθυμούσαν να διακόψουν το κάπνισμα είχαν υψηλότερες τιμές Προσήνειας έναντι όσων δεν το επιθυμούσαν.

Καταγράφηκαν χαμηλότερα ποσοστά Ευσυνειδησίας των σταθερών καπνιστών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ερωτηθέντες. Παρόμοια ευρήματα σημειώθηκαν και σε άλλες έρευνες (Gilbert & Gilbert, 2005. McCrae & Costa, 1996. Terracciano & Costa, 2004). Επίσης, η χαμηλή Ευσυνειδησία στα παιδιά βρέθηκε να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το αν θα γίνουν καπνιστές ως ενήλικες (Kubicka, Matejcek, Dytrych & Roth, 2001). Η χαμηλή Ευσυνειδησία σχετίζεται με υποτροπές στην προσπάθεια διακοπής (Hooten et al., 2005). Αντίθετα, η υψηλή Ευσυνειδησία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την επιθυμία του ατόμου να ελαττώσει το κάπνισμα (Hampson et al., 2000). Γενικότερα, φαίνεται ότι η χαμηλή Ευσυνειδησία σχετίζεται με τη ριψοκίνδυνη συμπεριφορά σε θέματα υγείας (Vollrath & Torgersen, 2002. Vollrath et al., 1999). Ίσως τα άτομα με χαμηλή Ευσυνειδησία είναι πιο πιθανό να καπνίζουν, επειδή έχουν έλλειψη αυτοπειθαρχίας.

Σχετικά με το φύλο, αυτό βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη συνήθεια του καπνίσματος, το βαθμό εξάρτησης και την επιθυμία διακοπής. Οι μισές και πλέον γυναίκες δεν υπήρξαν ποτέ καπνίστριες έναντι μόνο του ενός τρίτου των ανδρών. Αναφορικά με το βαθμό εξάρτησης, οι μισές σχεδόν γυναίκες είχαν χαμηλή εξάρτηση και κάπνιζαν λιγότερα από 10 τσιγάρα ημερησίως, ενώ οι άνδρες είχαν χαμηλή έως και μέτρια εξάρτηση με περισσότερους από τους μισούς να καπνίζουν μέχρι και 20 τσιγάρα ημερησίως. Επίσης, διπλάσιοι άνδρες από τις γυναίκες είχαν υψηλή έως ισχυρή εξάρτηση και κάπνιζαν έως και περισσότερα από 40 τσιγάρα ημερησίως. Παρόμοια ευρήματα με υψηλότερα ποσοστά ανδρών καπνιστών έναντι των γυναικών καταγράφηκαν και σε ανάλογη έρευνα σε χώρες της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης (Τούντας, 2012). Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται τάση αύξησης του πληθυσμού των γυναικών καπνιστών και μείωσης των ανδρών (WHO, 2007). Σε ελληνικές έρευνες, βρέθηκε ότι κάπνιζαν καθημερινά σχεδόν οι μισοί άνδρες και περισσότερες από το ένα τρίτο των γυναικών (Τούντας, 2012). Σε άλλη έρευνα, παρεμφερή ποσοστά βρέθηκαν και για το μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό.

Αναφορικά με την επιθυμία διακοπής του καπνίσματος, σχεδόν οι μισοί άνδρες καπνιστές δήλωσαν ότι επιθυμούσαν τη διακοπή του καπνίσματος, ενώ μία στις τέσσερις γυναίκες δεν επιθυμούσε να διακόψει το κάπνισμα. Και ένας στους τέσσερις άνδρες δήλωσαν πρώην καπνιστές έναντι των γυναικών. Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν και σε ξένες έρευνες, όπου αν και η συντριπτική πλειονότητα των Αμερικανών επιθυμούσε να κόψει το κάπνισμα, μόνο ελάχιστοι το κατάφεραν, ενώ γενικότερα οι άντρες το διέκοπταν ευκολότερα από τις γυναίκες (WHO, 1997). Τα μικρότερα ποσοστά καπνιστριών γυναικών έναντι των ανδρών ίσως συνδέονται με κοινωνικούς παράγοντες και εξηγούνται μέσα από εδραιωμένα κοινωνικά πρότυπα, αλλά για τις καπνίστριες φαίνεται να αποτελεί μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης. Ωστόσο, οι γυναίκες

επιθυμούν λιγότερο από τους άνδρες να διακόψουν το κάπνισμα επειδή βιώνουν ισχυρό άγχος λόγω των κοινωνικών ρόλων που αναλαμβάνουν (WHO, 2007).

Η ηλικία σχετίζεται με τη συνήθεια καπνίσματος, το βαθμό εξάρτησης, την ηλικία έναρξης και την επιθυμία διακοπής. Το ένα τρίτο των νέων (ως 35 ετών) κάπνιζε έως 10 τσιγάρα ημερησίως, ενώ το ένα τέταρτο των μεγαλύτερων (46-70 ετών) κάπνιζε 20 και πλέον τσιγάρα ημερησίως. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες, αφού η Ελλάδα κατέχει την πρώτη θέση πανευρωπαϊκά και την τρίτη παγκοσμίως στην κατά κεφαλήν κατανάλωση τσιγάρων (Χριστοπούλου, 2008). Πρόσφατη έκθεση του Ευρωβαρόμετρου επιβεβαιώνει την πανευρωπαϊκή πρωτιά της Ελλάδας με σχεδόν τους μισούς Έλληνες να είναι καθημερινοί καπνιστές και τη μέση κατανάλωση να ξεπερνά τα 20 τσιγάρα ημερησίως. Τα ποσοστά ήταν παρεμφερή και στο ηλικιακό φάσμα 16-24 ετών (Vardavas, Kafatos, 2007). Σε άλλη έρευνα για τις ηλικίες 24-54 παρατηρήθηκε αύξηση της ημερήσιας κατανάλωσης τσιγάρων με την αύξηση της ηλικίας (Κοκκέβη et al., 2007).

Στην παρούσα έρευνα, η ηλικία έναρξης του καπνίσματος ήταν τα 17-18 έτη. Σε παρόμοια έρευνα στις ΗΠΑ, η ηλικία έναρξης του καπνίσματος κυμαινόταν από 14,5 ως 17,5 έτη (USDHHS, 1994). Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι γυναίκες ξεκινούν το κάπνισμα σε λίγο μεγαλύτερη ηλικία από τους άντρες (WHO, 2007). Οι περισσότεροι καπνιστές αρχίζουν το κάπνισμα σε πολύ νεαρή ηλικία, ίσως επειδή καθοδηγούνται από τα ενήλικα πρότυπα και από την ισχυρή πίεση που βιώνουν στις ομάδες των συνομηλίκων· καθώς επίσης από την πρόθεσή τους να δομήσουν μια ελκυστική εικόνα του εαυτού και να προσελκύσουν το άλλο φύλο.

Τη διακοπή του καπνίσματος επιθυμούσαν περισσότεροι από τους μισούς στις μεγαλύτερες ηλικίες (46-70 ετών). Σχεδόν το ένα τρίτο των νεότερων (16-25 ετών) δεν επιθυμούσε τη διακοπή του καπνίσματος και περίπου οι μισοί από αυτούς δήλωσαν αναποφάσιστοι. Στις μεγαλύτερες ηλικίες (46-70) σχεδόν το ένα τρίτο είχε διακόψει το κάπνισμα, έναντι ελάχιστου ποσοστού στις πολύ μικρές ηλικίες (16-35 ετών). Το εύρημα αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καπνιστές βιώνουν προβλήματα υγείας, τα οποία πιθανόν να σχετίζονται και με το κάπνισμα. Ενώ, οι νεότεροι δεν έχουν βιώσει ακόμη τις αρνητικές επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία τους. Αντίστοιχα, σε έρευνα στις ΗΠΑ βρέθηκε ότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μείωση των ποσοστών καπνίσματος σε όλες τις ηλικίες εκτός των νέων 18-24 ετών (Smith & Krishnan-Sarin, 2010), των οποίων η καπνιστική συμπεριφορά διαφέρει από των μεγαλύτερων ενηλίκων (25-45 ετών). Δηλαδή, οι νέοι κάπνιζαν λιγότερα τσιγάρα την ημέρα και προσπαθούσαν περισσότερες φορές να το κόψουν (Messer et al., 2008), όμως χρησιμοποιούσαν λιγότερο (φαρμακευτική ή συμβουλευτική) υποστήριξη διακοπής (Hughes, Cohen & Callas, 2009).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε συνδυασμό με τα πορίσματα και άλλων ερευνών για την αποτελεσματική εφαρμογή της αντικαπνιστικής πολιτικής στον ευρύτερο πληθυσμό και ειδικότερα για την

υλοποίηση προγραμμάτων αντικαπνιστικής συμπεριφοράς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιώτα, Κ. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας μέσω Διαδικτύου με τη χρήση υπολογιστή στη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΠΥ) (2012). *Έκθεση αποτελεσμάτων πανελλήνιας έρευνας για την χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών στους μαθητές – Έρευνα ESPAD 2011*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής

Κοκκέβη, Α., Γκίτσος, Γ. & Φωτίου, Α. (2007). *Καπνός, Οικογενειακή, Ναρκωτικά: η πορεία της χρήσης από τη δεκαετία του '80 έως σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα

Κουράκος, Μ., Καυκιά, Θ. & Φραδέλος, Ε. (2016). Εξάρτηση από τη Νικοτίνη και Στρατηγικές Διακοπής Καπνίσματος. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 9(1), 8-16.

Τούντας, Γ. (2012). *Ζήσε χωρίς Τσιγάρο: όλα όσα πρέπει να ξέρετε για το κάπνισμα και πώς να κόψετε το τσιγάρο!* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χριστοπούλου, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία του Ενήλικα*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Arai, Y., Hosokawa, T., Fukao, A., Izumi, Y. & Hisamichi, S. (1997). Smoking behaviour and personality: a population based study in Japan. *Addiction*, 92, 1023–1033.

Centers for Disease Control and Prevention (CDCP) (2015). Centers for Disease Control and Prevention. Current cigarette smoking among adults-United States, 2005–2014. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep.*, 64(44), 1233-1240.

Cervone, D. & Pervin, L.A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές* (μετ. Αλεξανδροπούλου, Αρχ. & Κομπορόζος, Β.). Αθήνα: Gutenberg.

Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1989). *The NEO Five Factor Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P.T. Jr. & Widiger, T.A. (Eds.) (1994). *Personality disorders an the five-factor model of personality*. Washington, DC: American Psychological Association.

Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.

Doran, N., Spring, B., McChargue, D., Pergadia, M. & Richmond, M. (2004). Impulsivity and smoking relapse. *Nicotine & Tobacco Research*, 6(4), 641-647.

Eysenck, H. J. (1980). *The Causes and Effects of Smoking*. Beverly Hills, CA: Sage.

Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In A. L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.

Geen, R.G. (1997). Psychophysiological approaches to personality. In R. Hogan, J. A. Johnson & S.R. Briggs (Eds.). *Handbook of Personality Psychology* (pp. 387-414). San Diego: Academic Press.

Gilbert, D.G. (1995). *Smoking: Individual differences, psychopathology and emotion*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Gilbert, D.G., Crauthers, D.M., Mooney, D.K., McClernon, F.J. & Jensen, R.A. (1999). Effects of monetary contingencies on smoking relapse: influences of trait depression, personality, and habitual nicotine intake. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 7(2), 174-181.

Gilbert, D.G., McClernon, F.J., Rabinovich, N.E., Plath, L.C., Masson, C.L., Anderson, A.E. et al. (2002). Mood disturbance fails to resolve across 31 days of cigarette abstinence in women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 142-152.

Gilbert, D.G. & Gilbert, B.O. (2005). Personality, psychopathology and nicotine response as mediators of the genetics of smoking. *Behavior Genetics*, 25(2), 133-147.

Hampson, S.E., Andrews, J.A., Barkley, M., Lichtenstein, E. & Lee, M. (2000). Conscientiousness, perceived risk, and risk-reduction behaviors: A preliminary study. *Health Psychology*, 19, 496–500.

Heatherton, T.F., Kozlowski, L.T., Frecker, R.C. & Fagerstrom, K.O. (1991). The Fagerstrom Test for Nicotine Dependence: A revision of the Fagerstrom Tolerance Questionnaire. *Br J. Psychiatry*, 86, 1119–1127

Hooten, W.M., Ames, S.C., Vickers, K.S., Hays, J.T., Wolter, T.D., Hurt, R.D. et al. (2005). Personality correlates related to tobacco abstinence following treatment. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 35(1), 59-74.

Hughes, J., Cohen, B. & Callas, P.W. (2009). Treatment seeking for smoking cessation among young adults. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 37(2), 211-213.

Kassel, J. D., Stroud, L. R. & Paronis, C. A. (2003). Smoking, stress, and negative affect: Correlation, causation, and context across stages of smoking. *Psychological Bulletin*, 129(2), 270-304.

Kubicka, L., Matejcek, Z., Dytrych, Z. & Roth, Z. (2001). IQ and personality traits assessed in childhood as predictors of drinking and smoking behaviour in middle-aged adults: a 24-year follow-up study. *Addiction*, 96, 1615–1628.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81.

McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.

McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five-factor model. In J.S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality. Theoretical perspectives*. New York: Guilford.

McCrae, R.R. & Costa, P.T., Jr. (1999). A Five-factor Theory of Personality. In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 139-153). New York: Guildford.

McCrae, R. R. (2001). Five years of progress: a reply to Block. *Journal of Research in Personality*, 35, 108–113.

McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective (2nd ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203428412>

Messer, K., Trinidad, D., Al-Delaimy, W. & Pierce, J. (2008). Smoking cessation rates in the United States: A comparison of young adult and older smokers. *American Journal Public Health*, 98, 317-322

Munafo, M., Johnstone, E., Murphy, M. & Walton, R. (2001). New directions in the genetic mechanisms underlying nicotine addiction. *Addiction Biology*, 6, 109-117.

Piedmont, R. L. (1998). *The Revised NEO Personality Inventory: Clinical and Research Applications*. New York, NY: Plenum Publishing Corporation

Shadel, W.G., Cervone, D., Niaura, R. & Abrams, D.B. (2004). Investigating the Big Five Personality Factors and Smoking: Implications for Assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 185-191.

Smith, A. E. & Krishnan-Sarin, S. (2010). Tobacco Use and Nicotine Dependence. In J. E. Grant & M.N. Potenza (eds.), *Young Adult Mental Health* (pp. 272-291). New York: Oxford University Press

Substance Abuse and Mental Health Services Association (SAMHSA) (2015). *Substance Use Disorders*. Retrieved from <http://www.samhsa.gov/disorders/substance-use>.

Tate, J. C., Pomerleau, C. S. & Pomerleau, O. F. (1994). Pharmacological and non-pharmacological smoking motives: a replication and extension. *Addiction*, 89, 321-330.

Terracciano, A. & Costa, P. T. (2004). Smoking and the Five-Factor Model of personality. *Addiction*, 99(4), 472-481.

U.S. Department of Health and Human Services (USDHHS) (1994). *Preventing tobacco use among young people: A report of the Surgeon General*. Washington, DC: US Government Printing Office.

U.S. Department of Health and Human Services (USDHHS) (2014). *The Health Consequences of Smoking: 50 Years of Progress. A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Office on Smoking and Health. Retrieved from <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/21569>.

Vardavas, C. & Kafatos, A. (2007). Smoking policy and prevalence in Greece: an overview. *European Journal of Public Health*, 17(2), 211-213. doi.org/10.1093/eurpub/ckl094.

Vollrath, M., Knoch, D. & Cassano, L. (1999). Personality, risky health behaviour and perceived susceptibility to health risks. *European Journal of Personality*, 13, 39-50.

Vollrath, M. & Torgersen, S. (2002). Who takes health risks? A probe into eight personality types. *Personality and Individual Differences*, 32, 1185-1197

World Health Organization (1997). *Smoking, drinking and drug taking in the European Region*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe

World Health Organization (2007). *Shifting the evidence: Gender and tobacco control*. Geneva, Switzerland: WHO.

**Αλγόριθμοι και στρατηγικές για νοερούς, με ακρίβεια, υπολογισμούς.
Μια, κατ' ανάγκη, ακριβή σχολική προτεραιότητα**

Μπαράλης Γεώργιος

*Αν. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
gmparalis@primedu.uoa.gr*

Μαστρογιάννης Αλέξιος

*Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
alexmastr@yahoo.gr*

Περίληψη

Η πολυτροπικότητα, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής, αποτελεί βασικό μέλημα, ίσως και μονόδρομο, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Σήμερα, ανά την υφήλιο, και στο πλαίσιο αυτό της αριθμητικής πλουραλιστικότητας, σε πολλά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, παρατηρείται μια πριμοδότηση των νοερών υπολογισμών, σε βάρος των τυπικών γραπτών αλγόριθμων. Οι τυπικοί γραπτοί αλγόριθμοι, ωστόσο, δεν απώλεσαν την πρωταγωνιστικότητά τους, αφού εξακολουθούν να κρατούν τη μερίδα του λέοντος, κατά την εκτέλεση των στοιχειωδών υπολογισμών. Η παρούσα εργασία επιχειρηματολογεί υπέρ του απλώματος της διδασκαλίας των νοερών υπολογισμών με ακρίβεια, στο Δημοτικό Σχολείο, παραθέτοντας μια σειρά από σχετικά μαθησιακά πλεονεκτήματα, τα οποία μπορεί να αποφέρει μια τέτοια διδακτική συνθήκη άμεσης ενίσχυσης των νοερών υπολογισμών. Επίσης, όπως προστάζουν και οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, προτείνεται και η ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να αναπτύσσουν, να επινοούν προσωπικές νοερές μεθόδους υπολογισμού (στρατηγικές), ενώ σηματοδοτείται και ο κομβικός ρόλος του δασκάλου στην επικράτηση αυτών των μοντέρνων θεωρήσεων. Τέλος, παρουσιάζονται και αρκετές στρατηγικές, που μπορεί να αξιοποιηθούν από τους μαθητές, κατά την επινόηση και εκτέλεση νοερών, με ακρίβεια, υπολογισμών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλγόριθμος, νοεροί υπολογισμοί, ακρίβεια, στρατηγικές

Η επιβεβλημένη πολυτροπικότητα κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων

Ένα σημαντικό είδος σχολικών αλγόριθμων αποτελούν οι αριθμητικοί αλγόριθμοι (Usiskin, 1998), όπως αυτοί των τεσσάρων πράξεων, του μέσου όρου και της εύρεσης ριζών. Αναμφισβήτητα, οι αλγόριθμοι των τεσσάρων πράξεων αποτελούν κύρια και απαραίτητη ύλη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού η κατανόησή τους και η απρόσκοπτη εκτέλεσή τους είναι κρίσιμη παράμετρος, κατά την ανάδειξη της πεμπτουσίας των Μαθηματικών (Αγαλιώτης, 2000), της επιτυχούς, δηλαδή, επίλυσης προβλημάτων.

Στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο, οι αλγόριθμοι υπολογισμού (αριθμητικοί), που εξυπηρετούν τις τέσσερις πράξεις της Αριθμητικής, επιτυγχάνονται μέσω τεσσάρων τρόπων: α) νοερά με ακρίβεια, β) νοερά με εκτιμήσεις, γ) γραπτώς με χαρτί και μολύβι

(τυπικοί γραπτοί αλγόριθμοι) και δ) με αριθμομηχανές (κομπιουτεράκια) ή άλλες συσκευές (π.χ. άβακα, αριθμητήριο). Καθένας από αυτούς τους τρόπους μπορεί να αποτελέσει λύση και καταφυγή, για συγκεκριμένες συνθήκες προβλημάτων. Ένας πλουραλισμός διδασκαλίας και ένας προσεκτικός συνδυασμός και των τεσσάρων τρόπων, όπως και της ανάδειξης της καταλληλότητας καθενός στις εκάστοτε περιστάσεις, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν επιτυχέστερα επιλύσεις προβλημάτων (Cabanilla-Pedro, 2006). Πάντως, η μονομερής μάθηση και αξιοποίηση μόνο μιας μορφής αλγόριθμων μπορεί να δημιουργήσει αδυναμία επίλυσης ενός σχετικού προβλήματος, όταν η εκτέλεση αυτού του τύπου αλγόριθμου δε θα είναι εφικτή (αν, για παράδειγμα, δεν υπάρχει χαρτί και μολύβι ή αριθμομηχανή). Σε κάθε περίπτωση, η αξία της διδασκαλίας και μάθησης ενός αλγόριθμου εξαρτάται (μάλλον ολοκληρωτικά) από τον μαθησιακό σκοπό που εξυπηρετείται (Usiskin, 1998). Σε εύκολες πράξεις, για παράδειγμα, είναι σύμφορο να επιλέγεται η νοερή πραγματοποίηση του υπολογισμού, μιας και η επιλογή του παραδοσιακού γραπτού αλγόριθμου είναι χρονοτριβή. Π.χ. ο πολλαπλασιασμός $32 \cdot 25$ μπορεί να εκτελεστεί πιο γρήγορα νοερώς: $32 \cdot 25 = (4 \cdot 8) \cdot 25 = 8 \cdot (4 \cdot 25) = 8 \cdot 100 = 800$. Πάντως, εδώ και τουλάχιστον μια εικοσαετία, μάλλον αποτελεί «κοινό μυστικό» στη μαθηματική εκπαιδευτική κοινότητα ότι δεν υπάρχει απόλυτη ανάγκη όλοι οι μαθητές να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα εκμάθησης όλων των τυπικών γραπτών αλγόριθμων (Verschaffel, Greer & De Corte, 2007).

Εδώ και είκοσι πέντε και πλέον χρόνια, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ως συνέπεια ερευνητικών ευρημάτων (Barmby et al., 2009; White & Singh, 2005; Turner & McCullough, 2004; Vakali, 1985), παρατηρείται μια τάση να πριμοδοτούνται οι νοεροί υπολογισμοί, οι εκτιμήσεις και οι αριθμομηχανές (όπως και οι εναλλακτικοί αλγόριθμοι), σε βάρος των τυπικών γραπτών αλγόριθμων. Οι γραπτοί αλγόριθμοι, μάλλον, δεν έχουν χάσει, όμως, την πρωταγωνιστικότητά τους, προς όφελος των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών. Έτσι, είναι πολύ πιθανό ότι οι πλέον οικείες διαδικασίες στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του Δημοτικού Σχολείου να είναι οι γραπτοί αλγόριθμοι (Everyday Mathematics, 2008).

Πράγματι, παρά τη μείωσή τους ως σχολικής ύλης, οι γραπτοί αλγόριθμοι εξακολουθούν να κρατούν τη μερίδα του λέοντος στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Η αιτία μπορεί να εντοπιστεί (Hartnett, 2015; Clarke, 2005) στην απόλυτη κυριαρχία των γραπτών αλγόριθμων στους χώρους εργασίας, πριν την έλευση των υπολογιστικών συσκευών. Οι νέοι εκείνης της εποχής, για να διεκδικήσουν, με αξιώσεις, αργότερα, μια θέση εργασίας έπρεπε να ήταν ικανοί να πραγματοποιούν, με ευχέρεια, πλήθος πράξεων με χαρτί και μολύβι. Το σχολείο, αναγκαστικά, έπρεπε να προετοιμάσει τους μαθητές του, για μια τέτοια μελλοντική εργασία. Είναι πολύ γνωστή η παλιά κλασική ελληνική κινηματογραφική ταινία του Γιώργου Τζαβέλλα, με τίτλο «Μια ζωή την έχουμε». Ο Δημήτρης Χορν, σε μια χαρακτηριστική σκηνή της ταινίας, ως ο υπάλληλος της τράπεζας Κλέων, επιδίδοταν, ώρες ατέλειωτες, σε εκτενείς υπολογισμούς, χειρωνακτικά, για να εντοπίσει το λογιστικό λάθος, που αφορούσε σε ένα περίσσευμα 1.101.101,10 δραχμών. Επίσης, πολύ σχετική είναι και η στροφή από το ποίημα με τίτλο «Mal du départ» του Νίκου Καββαδία, που εκδόθηκε το 1933: «Για το Μαδράς

τη Σιγκαπούρ τ' Αλγέρι και το Σφαξ/ θ' αναχωρούν σαν πάντοτε περήφανα τα πλοία,/ κι εγώ σκυφτός σ' ένα γραφείο με χάρτες ναυτικούς,/ θα κάνω αθροίσεις σε χοντρά λογιστικά βιβλία».

Ο Askew (2001) διατείνεται ότι αυτή η εμμένουσα κυριαρχία των γραπτών τυπικών αλγόριθμων στα σχολικά προγράμματα οφείλεται, μάλλον, σε «πολιτικούς» και όχι σε «εκπαιδευτικούς» λόγους. Πάντως, οι αλγόριθμοι που πραγματοποιούνται με χαρτί και μολύβι μειώθηκαν σημαντικά στα Αναλυτικά Προγράμματα, γεγονός που εκλαμβάνεται ως μια ένδειξη της ανάγκης επαναπροσδιορισμού των μαθηματικών ικανοτήτων (Stacey & Wiliam, 2013). Ωστόσο, επικρατεί και η άποψη (Verschaffel, Greer & De Corte, 2007) ότι οι μαθητές του Δημοτικού θα πρέπει, οπωσδήποτε, να μαθαίνουν, τουλάχιστον, έναν τυπικό γραπτό αλγόριθμο, για καθεμία από τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις.

Σε αυτό το πλαίσιο μείωσης της ύλης των γραπτών τυπικών αλγόριθμων και ταυτόχρονα της ανάδειξης της πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων, η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο και την προστιθέμενη αξία των νοερών υπολογισμών με ακρίβεια, στη σχολική καθημερινότητα. Αρχικά, παρουσιάζει τα πολλά πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των νοερών υπολογισμών στο Δημοτικό σχολείο, όπως καταγράφονται ως πορίσματα σχετικών ερευνών, ενώ στη συνέχεια επιχειρηματολογεί υπέρ της ανάγκης διδασκαλίας νοερών αλγόριθμων αλλά και της ενθάρρυνσης για την επινόηση νέων από τους μαθητές. Ακολούθως, αναφέρονται πολλές στρατηγικές, οι οποίες, ενδεχομένως, μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές, ώστε να καταστούν ικανοί και ευέλικτοι στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών με ακρίβεια.

Οι νοεροί, με ακρίβεια, υπολογισμοί και τα μαθησιακά πλεονεκτήματά τους

Οι νοεροί υπολογισμοί γίνονται είτε με ακρίβεια είτε κατά προσέγγιση. Στη δεύτερη περίπτωση, ο υπολογισμός θεωρείται ότι εκτελείται κατ' εκτίμηση. Χωρίς αμφιβολία, η σημασία των νοερών υπολογισμών με ακρίβεια και με εκτίμηση, ως αλληλοϋποστηριζόμενων και αλληλοπριμοδοτούμενων μαθηματικών εργαλείων, παραμένει υψηλή και δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ειδικά, ο ρόλος των νοερών, με ακρίβεια, υπολογισμών, στη μαθηματική εκπαίδευση, είναι μάλλον κεφαλαιώδης. Για αυτό, σταδιακά, την τελευταία 20ετία, όπως αναφέρθηκε, άρχισαν να καταλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερη έκταση, ως ύλη στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, περιορίζοντας τους γραπτούς αλγόριθμους (Heirdsfield, 2003; McIntosh, 1998; McIntosh, Bana & Farrell, 1995). Αποτελεί, μάλιστα, συνιστώμενη σχολική πράξη, η απόκτηση της δυνατότητας από τους μαθητές του Δημοτικού να επινοούν στρατηγικές (και αλγόριθμους) για νοερούς υπολογισμούς (Haylock, 2010). Είναι, μάλλον, προφανές ότι οι επινοημένες στρατηγικές των μαθητών, πολλές από τις οποίες μπορεί να είναι ενδιαφέρουσες και χρήσιμες, δεν είναι κατ' ανάγκη και αλγόριθμοι, καθώς μπορεί να είναι λανθασμένες ή και να μην πληρούν κάποια σχετικά κριτήρια. Μια οποιαδήποτε υπολογιστική μέθοδος δε θεωρείται, εκ προοιμίου, και αλγόριθμος.

Σε αντίθεση με τους νοερούς, κατ' εκτίμηση, υπολογισμούς, οι μαθητές προβαίνουν σε

υπολογιστικές διεργασίες και βρίσκουν το ακριβές αποτέλεσμα (άθροισμα, διαφορά, γινόμενο, πηλίκο, υπόλοιπο), χωρίς χαρτί και μολύβι (ή άλλες συσκευές) αλλά με τον νου, αξιοποιώντας τις πρότερες σχετικές γνώσεις τους, ως προς τους αριθμούς και τις αριθμητικές πράξεις. Συχνά, επινοούν και δικούς τους προσωπικούς αλγόριθμους για ειδικές (αλλά και γενικές) περιπτώσεις διαλαμβανόμενων αριθμών στις πράξεις.

Οι νοεροί ακριβείς υπολογισμοί είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθηματικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στους αριθμούς, διότι μπορούν να ουσιαστικοποιήσουν τη μάθηση των μαθηματικών εννοιών και να βελτιώσουν τη μαθηματική σκέψη, τις εικασίες και τις υποθέσεις, δημιουργώντας αμφίδρομα, αλληλοσυναρτώμενα κανάλια με την εννοιολογική κατανόηση (Haylock & Thangata, 2007). Η εξοικείωση με τους αριθμούς και τις ιδιότητές τους, με τον σημασιολογικό κανόνα του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος, με τις πράξεις της Αριθμητικής και τις ιδιότητές τους, με αλγοριθμικές διαδικασίες αλλά και με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης στρατηγικών, που συνιστούν κύριες συνιστώσες των Μαθηματικών, αποτελούν ωφέλιμο επακόλουθο της ανάπτυξης δεξιοτήτων στους νοερούς υπολογισμούς (Olsen, 2015; Heirdsfield, 2011; 2003; Varol & Farran, 2007; Heirdsfield & Lamb, 2005; Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001). Άλλες (μαθηματικές) δεξιότητες, που αναπτύσσονται, μέσω των νοερών υπολογισμών ακρίβειας, είναι η διάταξη, η λογική, η συγκέντρωση, η μνήμη και ο μαθηματικός συλλογισμός (Carvalho & da Ponte, 2015; Reys et al., 1995).

Κατά τους Gürbüz & Erdem (2016), οι νοεροί υπολογισμοί και οι μαθηματικοί συλλογισμοί είναι δύο αλληλένδετες, αλληλοσυμπληρώμενες, θετικά συσχετισμένες κορυφαίες πνευματικές δραστηριότητες, επειδή η απόφαση επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής, για την εκτέλεση ενός νοερού υπολογισμού, προϋποθέτει την ενεργοποίηση του μαθηματικού συλλογισμού και της μαθηματικής σκέψης. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν: α) την αποφυγή έκθεσης των μαθητών σε συνήθη προβλήματα ρουτίνας και β) την ενθάρρυνση για εκτέλεση νοερών υπολογισμών αλλά και τη δικαιολόγηση των στρατηγικών, που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να αναπτυχθούν και οι δύο δεξιότητες των νοερών υπολογισμών και του μαθηματικού συλλογισμού.

Το γνωστικό οπλοστάσιο των μαθητών, το οποίο θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν επιτυχώς στους νοερούς υπολογισμούς, θα πρέπει να περιλαμβάνει, οπωσδήποτε, αβίαστη (αυτόματη) ανάκληση αριθμητικών δεδομένων, ποικιλία απομνημονευμένων αλγοριθμικών κανόνων και τεχνασμάτων, ευκολία στην αξιοποίηση των ιδιοτήτων των αριθμών και των ιδιοτήτων και των νόμων των πράξεων, ανεπτυγμένες δεξιότητες εντοπισμού των αριθμητικών σχέσεων και διατάξεων, καλή γνώση του σημασιολογικού κανόνα του δεκαδικού συστήματος και των κριτήριων διαιρετότητας, ευκολία στη δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων (Carvalho & da Ponte, 2015), αλλά και ικανότητες εκτιμήσεων (Heirdsfield, 2011), ώστε να ελέγχονται τα παραγόμενα αποτελέσματα.

Οι νοεροί υπολογισμοί δεν είναι μια δεξιότητα σχολική, μα μια πολύτιμη δεξιότητα ζωής (Rogers, 2009; McIntosh & Dole, 2000), καθότι οι περισσότεροι υπολογισμοί, που εκτελούνται στην καθημερινή ζωή, είναι νοεροί (Lemonidis, 2016; McIntosh, Bana & Farrell, 1995). Οι Hoyles, Noss & Pozzi (2001) διαπίστωσαν, σε έρευνά τους, ότι

νοσοκόμες, για παράδειγμα, εκτελούν νοερούς υπολογισμούς, με ποικίλους τρόπους και χωρίς λάθη. Ακόμη και το 1957, πριν οι αριθμομηχανές κατακλύσουν την αγορά, οι ενήλικες χρησιμοποιούσαν τους τυπικούς γραπτούς αλγόριθμους μόνο στο 25% των υπολογισμών τους, ενώ το υπόλοιπο 75% αφιεωνόταν σε νοερούς υπολογισμούς (McIntosh, 1998). Οι Northcote και McIntosh (1999), σε μια έρευνα σε διακόσιους ενήλικες, σε μια περίοδο είκοσι τεσσάρων ωρών, βρήκαν ότι μόνο το 11,1% κατέφευγε σε γραπτούς υπολογισμούς.

Επιπλέον, ο Lemonidis (2016) θεωρεί ότι η ανάγκη για νοερούς υπολογισμούς αυξάνεται και λόγω της καταγκιστικής χρήσης των αριθμομηχανών (των ψηφιακών περιβαλλόντων, γενικότερα), επειδή οι νοεροί υπολογισμοί μπορεί να ενεργοποιούνται ως μέσα ελέγχου των απαντήσεων-αριθμητικών αποτελεσμάτων, που παρέχονται από τις ψηφιακές συσκευές.

Για αυτό, είναι παιδαγωγικά ορθό, οι νοεροί υπολογισμοί (εκτίμησης ή ακριβείς) να μελετώνται, απαραίτητως, στο σχολείο. Μάλιστα, αυτή η σχολική σπουδή μπορεί να λειτουργήσει ως αντίδοτο στη λεγόμενη αδρανή γνώση. Ένα από τα κύρια φαινόμενα της ένδειας της σχολικής γνώσης, πέραν των παρανοήσεων και της έλλειψης κριτικής σκέψης, είναι η αδρανής γνώση (Βοσνιάδου, 2006), οι αποκτηθείσες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες, δηλαδή, που δε μεταφέρονται και δε χρησιμοποιούνται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο είναι ωφέλιμο και αναγκαίο να συνδέονται με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Οι νοεροί υπολογισμοί, λόγω της κυριαρχίας τους στις καθημερινές δοσοληψίες, παρέχουν, μέσω της μελέτης τους στο Δημοτικό, ένα άριστο (και σίγουρο) πλεονέκτημα ανάδειξης της ωφέλιμης γνώσης, που χαρίζει το σχολείο. Πάντως, σε μια παλιά έρευνα (McIntosh, 1998), αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι ξοδεύουν το 50% έως και 95% του χρόνου της διδασκαλίας των αλγόριθμων, στους τυπικούς γραπτούς αλγόριθμους. Κατά τη γνώμη μας, ως επιγενόμενη της εμπειρίας μας, στη σημερινή ελληνική εκπαίδευση, ο αντίστοιχος χρόνος πρέπει να κυμαίνεται πάνω από το 70%, καθώς οι τυπικοί γραπτοί αλγόριθμοι μονοπωλούν, σχεδόν, τη διδασκαλία των αλγόριθμων στις ελληνικές αίθουσες.

Πολλά εγχειρίδια, ακόμη, διάκεινται ευμενέστερα υπέρ των μαθητών του λεγόμενου «αναλυτικού τύπου» (Μαστρογιάννης, 2016). Είναι καταγεγραμμένο στη βιβλιογραφία (Αγαλιώτης, 2000) το γνωστικό ύφος, ο τρόπος επεξεργασίας, δηλαδή, των ερεθισμάτων που συνυφαίνεται άμεσα με το δίπολο αναλυτικός/ολιστικός τύπος. Όσον αφορά στα Μαθηματικά, ένας μαθητής με γνωστικό ύφος του πρώτου τύπου (αναλυτικού) θα χρησιμοποιεί μολύβι και χαρτί για την εκτέλεση πράξεων (γραπτούς τυπικούς αλγόριθμους), ενώ ένα «ολιστικός» μαθητής θα καταφύγει σε περισσότερο νοερούς υπολογισμούς και διαδικασίες. Η διάκριση αυτή είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη, κατά τη διδασκαλία αλλά και κατά τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να υπηρετούνται και οι δυο παράμετροι-τύποι του γνωστικού ύφους.

Οι νοεροί υπολογισμοί, που τοποθετούνται, σε σχέση με τις εκτιμήσεις, κάποια σκαλοπάτια παραπάνω, ως προς την ενίσχυση κατανόησης των αριθμητικών ιδιοτήτων, είναι πολλές φορές άτυπες, προσωπικές στρατηγικές. Για αυτό τον λόγο απέχουν πολύ από

τις διαδικασίες ρουτίνας και αποστήθισης, που περικλείει η εφαρμογή των διδαγμένων τυπικών γραπτών αλγόριθμων. Οι μαθητές επινοούν ή χρησιμοποιούν δικές τους διαισθητικές, νοερές (εναλλακτικές) στρατηγικές, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τη λύση ενός προβλήματος, ακόμη και αν δεν έχουν διδαχτεί νοερούς υπολογισμούς (Ghazali et al., 2010). Επίσης, δεδομένου ότι οι τυπικοί γραπτοί αλγόριθμοι τείνουν να βελτιστοποιούνται, η εξάσκηση και πρακτική σε νοερούς υπολογισμούς πιθανόν να οδηγήσει στην επινόμενη νέων εναλλακτικών αλγόριθμων (Orey & Rosa, 2008). Για παράδειγμα, η αφαίρεση $213-47$ μπορεί να γίνει νοερά ευκολότερα, σε σχέση με τον αντίστοιχο τυπικό γραπτό αλγόριθμο: $213-47 = 210-50+(3+3) = 160+6 = 166$, επειδή, όταν μικραίνει ο μειωτέος αλλά και όταν μεγαλώνει ο αφαιρετέος, η διαφορά υφίσταται την ίδια μεταβολή στην περίπτωση του μειωτέου, και αντίθετη στην περίπτωση του αφαιρετέου. Επίσης, ακόμη πιο εύκολα, $200-40 = 160$ και $13-7 = 6$. Άρα $213-47 = 160+6 = 166$. Ακόμη, στην περίπτωση $97 \cdot 103$, ο πολλαπλασιασμός γίνεται ταχύτερα νοερά, καθώς $97 \cdot 103 = 97 \cdot (100+3) = 9.700+291 = 9.991$ (Wu, 1999).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία επινόμενης και ανακάλυψης εναλλακτικών νοερών αλγόριθμων, μπορεί να ενισχυθεί, καταφανώς, η αίσθηση του αριθμού (Haylock & Thangata, 2007), η αίσθηση των πράξεων και των κανόνων της Αριθμητικής (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001) αλλά και η εμπιστοσύνη του μαθητή στις δυνάμεις του (Heirdsfield, 2003). Όπως φανερώνουν πολλές έρευνες, σύμφωνα με τους Heirdsfield & Cooper (2004) και McIntosh & Dole, (2000), οι νοεροί υπολογισμοί προάγουν την αίσθηση του αριθμού, μόνο εάν οι μαθητές ενθαρρύνονται να επινοούν και να διαμορφώνουν τις δικές τους, προσωπικές στρατηγικές νοερών υπολογισμών, αν και οι νοεροί υπολογισμοί μπορούν να επιτευχθούν και χωρίς κατανόηση. Πάντως, η εννοιολογική κατανόηση αποτελεί ικανή συνθήκη για ανάπτυξη μιας βαθύτερης κατανόησης των δεξιοτήτων, που απαιτούν οι νοεροί υπολογισμοί (Varol & Farran, 2007).

Τις περισσότερες φορές, όμως, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τις στρατηγικές για εκτέλεση γρήγορων νοερών υπολογισμών, με τις οποίες οι μαθητές όχι μόνο εκπλήσσονται, αλλά και τις βρίσκουν και πολύ χρήσιμες (Olsen, 2015). Κάποιες φορές, η πιο δημοφιλής προσέγγιση ενός νοερού υπολογισμού δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια νοερή εκδοχή ενός γραπτού τυπικού αλγόριθμου (Reys et al., 1995). Είναι αλήθεια ότι η διδασκαλία των τυπικών γραπτών αλγόριθμων καταπνίγει την επινοητικότητα των μαθητών, όσον αφορά στη δημιουργία καινοτόμων υπολογιστικών προσεγγίσεων. Ως αποτέλεσμα, οι νοεροί υπολογισμοί ταυτίζονται με τα βήματα του τυπικού αλγόριθμου. Αυτό το απευκταίο διδακτικό γεγονός είναι ένας παραπάνω λόγος, για να ενθαρρύνονται (βλ. Lemonidis, 2016) οι μαθητές, στην ανακάλυψη προσωπικών στρατηγικών για νοερούς υπολογισμούς.

Μια σχετική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 2010 στη Μαλαισία (Ghazali et al., 2010), έδειξε ότι οι μαθητές (όχι όλοι) επινοούν ή χρησιμοποιούν δικές τους ενορατικές, νοερές στρατηγικές, που μπορεί να μην τις έχουν διδαχθεί, κιόλας. Δεν ξεκαθαρίστηκε, ωστόσο, αν η χρήση των στρατηγικών είναι αποτέλεσμα της δικής τους επινοητικότητας ή είναι επακόλουθο της ενθάρρυνσης των δασκάλων τους, μέσω

μοντελοποίησης κάποιων σχετικών ιδεών. Επιπλέον, από την ίδια έρευνα, φάνηκε ότι υπήρχε μια τάση από μικρούς μαθητές να στρέφονται σε γραπτούς υπολογισμούς παρά σε νοερούς υπολογισμούς, ειδικά όταν αυξανόταν το μέγεθος των αριθμών.

Σε κάθε περίπτωση οι επινοημένες στρατηγικές είναι κρίσιμες και κομβικές στους νοερούς υπολογισμούς, αλλά και μια σημαντική διαδικασία για κάποιον, ώστε να «κάνει Μαθηματικά». Επίσης, μέσω της διαμοίρασης των επινοημένων στρατηγικών βελτιώνεται η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Μάλιστα, οι επινοημένες στρατηγικές είναι πιο φυσικές και ορθολογικές, επειδή ξεκινούν, κατά βάση, από αριστερά.

Τελικά, πέραν κάθε αμφισβήτησης, η επιτυχία των μαθητών στους νοερούς υπολογισμούς είναι σαφώς εξαρτώμενη από τους επικαιροποιημένους διδακτικούς χειρισμούς και τις σύγχρονες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που μετέρχεται ο δάσκαλος (Heirdsfield & Lamb, 2005). Μια ορθή διδακτική πορεία, μάλλον, επικεντρώνεται στην ενίσχυση της σκέψης των μαθητών, την ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού και την αξιοποίηση των επινοημένων αλγόριθμων, παραμερίζοντας τους τυπικούς γραπτούς. Πράγματι, οι νέες παιδαγωγικές, εποικοδομιστικές προσεγγίσεις επισημαίνουν, ξεκάθαρα (Quirk, 2014; 2013; Suurtamm & Vézina, 2010; van de Walle, 2005; Clarke, 2005; Heirdsfield & Cooper, 2004; Kamii & Dominick, 1998; 1997; Kamii, 1996; Vakali, 1985), πως αποτελεί ορθή διδακτική συνθήκη η ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύσσουν προσωπικές μεθόδους υπολογισμού (στρατηγικές), με ταυτόχρονη υποβάθμιση-μείωση του διδακτικού χρόνου, που διατίθεται για τη μελέτη και την εξάσκηση των τυπικών σχολικών αλγόριθμων.

Επιβοηθητικές στρατηγικές για την επινόηση νοερών υπολογισμών

Σε πολλές χώρες, τα Μαθηματικά που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή (τεχνικές και έννοιες) δεν έχουν διδαχθεί στο σχολείο (Nunes, Schliemann & Carraher, 1993). Μάλιστα, η έρευνα των Nunes, Schliemann & Carraher (1993), συνδέει (Lemonidis, 2016) το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο με τον τύπο των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται σε περιβάλλοντα (κυρίως) εκτός σχολείου.

Γενικά, η απόκτηση δεξιοτήτων και η επινόηση στρατηγικών στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών δεν είναι εύκολη υπόθεση. Μάλλον, ο χρόνος και για τις δυο αυτές στοχεύσεις είναι σύμμαχός τους, όπως και η αλληλοσυμπληρωματικότητά τους (Olsen, 2015). Η διδασκαλία στρατηγικών για νοερούς υπολογισμούς, επίσης, απαιτεί αρκετό χρόνο για αναζήτηση αλλά και για μελέτη των πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων, καθώς υπάρχει μια πλουραλιστικότητα και μια ποικιλία στους τρόπους εκτέλεσης νοερών υπολογισμών (Haylock & Thangata, 2007). Μάλιστα, η παρουσίαση κάθε προσωπικού τρόπου υπολογισμού από τους μαθητές βοηθάει, πέραν των άλλων, και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων (Lemonidis, 2016). Απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματικούς στοιχειώδεις νοερούς υπολογισμούς αποτελεί το μέτρημα μπρος-πίσω, κατά μονάδες δεκάδες και εκατοντάδες, το οποίο πρέπει, απαραίτητως, να διδάσκεται και να ενισχύεται στους μαθητές του Δημοτικού (Haylock, 2010). Για παράδειγμα, σε νοερούς υπολογισμούς πρόσθεσης και αφαίρεσης, είναι

πολύ σημαντική η προσπάθεια γεφύρωσης, ώστε να μετασχηματιστούν οι συμμετέχοντες αριθμοί σε πολλαπλάσια του 10 (Haylock & Thangata, 2007), με ταυτόχρονη αξιοποίηση της προσεταιριστικής ιδιότητας, όπως στις περιπτώσεις: $46+9 = 46+(4+5) = (46+4)+5 = 55$ και $65-7 = 65-(5+2) = (65-5) -2 = 60-2 = 58$. Η συνεχής εξάσκηση σε στρατηγικές εκτέλεσης νοερών υπολογισμών, η πρόκριση των αποδοτικότερων, κάθε φορά, αλλά και η καλλιέργεια κουλτούρας υπέρ των νοερών υπολογισμών, μέσω επιβραβεύσεων και επαίνων, είναι καταλυτικές (Olsen, 2015) στην ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Συνήθως, η πιο αποτελεσματική νοερή μέθοδος, για έναν συγκεκριμένο υπολογισμό, εξαρτάται από τους αριθμούς που συμμετέχουν. Για παράδειγμα, $123-21 = 123-23+2 = 100+2$, ενώ $123-94 = (123-100)+(100-94) = 23+6 = 29$ (Haylock & Thangata, 2007). Οι μαθητές είναι, οπωσδήποτε, ικανοί να μετατρέπουν οποιοδήποτε πρόβλημα σε ένα ισοδύναμο, ευκολότερο πρόβλημα. Με αυτόν τον τρόπο, η αφαίρεση $401-3$ μπορεί να μετατραπεί στην ευκολότερη $400-2$ (Everyday Mathematics, 2008). Επίσης, στον πολλαπλασιασμό $25 \cdot 48$ συμφέρει να μην υλοποιηθεί ο γνωστός αλγόριθμος του πολλαπλασιασμού, αφού η ενεργοποίηση του μετασχηματισμού $25 \cdot 48 = 25 \cdot (4 \cdot 12) = (25 \cdot 4) \cdot 12 = 100 \cdot 12 = 1.200$ μπορεί να δώσει το αποτέλεσμα πιο γρήγορα και πιο εύκολα, με νοερό υπολογισμό. Ο Haylock (2010) τέτοιου είδους αλγόριθμους, που επινοούνται, επί τούτω (*ad hoc*), για συγκεκριμένες, βολικές περιπτώσεις και είναι αποδοτικότεροι, αλλά και διαφέρουν από τους παραδοσιακούς αλγόριθμους, τους ονομάζει *ad hoc algorithms*.

Σε αυστραλιανά σχολεία, από παλιά, μέσω κάποιων προκλητικών προσεγγίσεων για ενίσχυση των νοερών υπολογισμών, δίνεται έμφαση όχι στον έλεγχο της απόδοσης των μαθητών, αλλά στην ενθάρρυνση των προσπαθειών τους να σκεφτούν για τον εαυτό τους. Σε αυτό το προκλητικό και, πιθανόν, διασκεδαστικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί (McIntosh, 1998; McIntosh, De Nardi & Swan 1994):

- Ζητούν από τους μαθητές να βρουν αριθμούς που συμμετέχουν σε μια πράξη, όταν είναι γνωστό μόνο το αποτέλεσμα (π.χ. ποιοι μπορεί να είναι οι παράγοντες, όταν το γινόμενο είναι 24).
- Δίνουν έναν υπολογισμό και, αφού απαντήσουν οι μαθητές, τίθενται ερωτήσεις της (μεταγνωστικής) μορφής: «Ποιος μπορεί να μου πει με ποιον τρόπο έφτασε στο αποτέλεσμα;», «Καταλαβαίνετε τον τρόπο του τάδε συμμαθητή σας;», «Ποιος υπολόγισε, όπως αυτός;» και «Ποιος υπολόγισε με διαφορετικό τρόπο;», «Ποια είναι η διαφορά;».
- Συνδέουν τους υπολογισμούς με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έναν υπολογισμό και, στη συνέχεια, καλούν τους μαθητές να προτείνουν προβλήματα και ιστορίες της καθημερινής ζωής, που θα έχουν ως λύση τον υπολογισμό που δόθηκε.

Γενικά, υπάρχουν πολλά «τεχνάσματα» για γρήγορους νοερούς υπολογισμούς με ακρίβεια (βλ. Μαστρογιάννης, 2018), τα οποία χρησιμοποιούν «επαγγελματίες» του είδους.

Στην παρούσα εργασία, όμως, θα παρουσιαστούν, συγκεντρωτικά, κάποιες στρατηγικές (Olsen, 2015; Haylock, 2010; Haylock & Thangata, 2007), που, πιθανόν, να βοηθήσουν τους μαθητές του Δημοτικού στην ενίσχυση των ικανοτήτων τους για εύκολους και άμεσους νοερούς υπολογισμούς:

- Αξιοποίηση αριθμών, που ταιριάζουν (συμβατών), στην πρόσθεση (π.χ. $30+17+20+7+23 = (30+20)+(17+23)+7 = 50+40+7 = 97$)
- «Σπάσιμο» αριθμών (π.χ. $5 \cdot 26 = 5 \cdot 20 + 5 \cdot 6 = 100 + 30 = 130$).
- Κατά τη διαίρεση με το 5 ενός αριθμού α, διπλασιάζεται ο α και διαιρείται, στη συνέχεια, με το 10 (π.χ. $37:5 = 74:10 = 7,4$).
- Ενεργοποίηση του συμψηφισμού (αντιστάθμισης) (π.χ. $145+57 = (145+60)-3 = 205-3 = 202$).
- Αναζήτηση «φιλικών αριθμών» (π.χ. $479-172 = 479-179+7 = 300+7 = 307$).
- Πρόσθεση βολικών, ίδιων αριθμών σε μειωτέο και αφαιρετέο (π.χ. $155-76 = 159-80 = 79$).
- Αξιοποίηση του διπλασιασμού, όταν ένας παράγοντας είναι άρτιος αριθμός (π.χ. $14 \cdot 45 = 7 \cdot (2 \cdot 45) = 7 \cdot 90 = 630$).
- Η διαίρεση με το 4 είναι ισοδύναμη με δυο υποδιπλασιασμούς (π.χ. $140:4 = (140:2):2 = 70:2 = 35$).
- Αξιοποίηση πεντάδων και δίδυμων αριθμών στην πρόσθεση (π.χ. $25+17 = (25+15)+2 = 40+2 = 42$ ή $27+28 = 27+27+1 = 55$).
- Παροχή (ανάρτηση σε εμφανές μέρος) χωρικών εικόνων, όπως αριθμογραμμής και πίνακα της προπαίδειας.

Τα νοερά Μαθηματικά συνδέονται συχνά (και λανθασμένα) με την ικανότητα γρήγορων υπολογισμών, και για αυτό, για πολλά χρόνια, οι νοεροί υπολογισμοί συγχέονταν με τη νοερή Αριθμητική. Αυτή η αντιστοιχία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αδόκιμη, καθώς οι νοεροί υπολογισμοί έχουν κονστρουκτιβιστή κατανομή και δυναμική, αφού ευνοούν την κατανόηση, ενισχύουν την επίλυση προβλημάτων και βελτιώνουν τη μεταγνωστική ικανότητα (Olsen, 2015; Rogers, 2009; Heirdsfield, 2003; McIntosh, 1998). Απεναντίας, η νοερή Αριθμητική στηρίζεται στη γρήγορη, αυτοματοποιημένη ανάκληση αριθμητικών γεγονότων και εξαρτάται κυρίως από την απομνημονευτική ικανότητα του μαθητή, παραμερίζοντας, κατά βάση, την κατανόηση. Με άλλα λόγια, η νοερή Αριθμητική ακολουθεί συμπεριφοριστικές πρακτικές, έχοντας ως κύριο έρεισμα τη συνεχή επανάληψη, ώστε να επιτευχθεί ταχύτητα και ακρίβεια κατά την ανάκληση (ή παραγωγή) του επιζητούμενου τελικού αποτελέσματος. Γενικά, όμως, η εκτέλεση νοερών υπολογισμών όχι μόνο διατηρεί τα βασικά αριθμητικά δεδομένα φρέσκα (συμπεριφοριστική πρακτική), αλλά μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και πολλών μαθηματικών εννοιών (εποικοδομιστική συνθήκη).

Συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις

Η ανάδειξη της πολυτροπικότητας εκτέλεσης των αριθμητικών αλγόριθμων στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται, πια, ότι υπηρετεί τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και

ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Εξάλλου, είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ένας απόλυτα «σωστός» τρόπος, για την εκτέλεση ενός υπολογισμού, οπότε και μια επινοημένη αποτελεσματική μέθοδος, νοερή ή άτυπη, είναι έγκυρη και σημαντική, όπως και ένας τυπικός γραπτός αλγόριθμος. Ακόμη, η άμετρη εφαρμογή ενός καλού αλγόριθμου (π.χ. γραπτού), καταπνίγει την ενεργοποίηση ενός άλλου προσφορότερου (π.χ. νοερού) σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Στο πλαίσιο αυτό, η ευελιξία στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών και η ανάπτυξη προσωπικών νοερών στρατηγικών, από τους μαθητές, πρέπει να αποτελεί σημαντικό στόχο και κυρίαρχη επιδίωξη, κατά τις σχετικές διδακτικές παρεμβάσεις, στο μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Γενικά, η επικέντρωση στην δημιουργία συνθηκών για εύκολη και γρήγορη εκτέλεση νοερών υπολογισμών θεωρείται υψηλή σχολική προτεραιότητα και επίζηλη εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία, ενδεχομένως, μπορεί να οικοδομήσει και τις επιζητούμενες, ανά τα σχολεία του κόσμου, στέρεες παιδαγωγικές γέφυρες συμφιλίωσης των μαθητών με τα Μαθηματικά.

Αναμφίβολα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικός στην ενίσχυση της μαθηματικής ανάπτυξης των μαθητών τους. Οι εποικοδομιστικές πρακτικές απαιτούν από τους δασκάλους να παρακινούν τους μαθητές τους, ώστε αυτοί να επιδεικνύουν έναν πλουραλισμό και μια ποικιλία σε επινοημένους νοερούς «αλγόριθμους», μεθόδους, διαδικασίες και στρατηγικές, κατά την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων αλλά και κατά την επίλυση προβλημάτων. Οι δάσκαλοι είναι παιδαγωγικά ορθό να ωθούν τους μαθητές τους να μετέρχονται πολλών διαφορετικών αλγόριθμων και στρατηγικών, κατά την επίλυση μαθηματικών εργασιών και προβλημάτων, επειδή κάθε μαθητής διαθέτει τον δικό του βηματισμό μάθησης και επιστρατεύει (ή/και προτιμά) διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του μαθηματικού περιεχομένου. Μάλιστα, όταν η διδασκαλία στοχεύει στην κατανόηση, οι μαθητές είναι ικανοί να αναπτύξουν μια ποικιλία αποτελεσματικών μεθόδων (Fuson, 2003).

Τελικά, η ουσία όλων των αλγόριθμων και των τεσσάρων πράξεων είναι ο μετασχηματισμός, η μετακύλιση όλων των υπολογισμών, σε υπολογισμούς μονοψήφιων αριθμών (Wu 2011; 1999). Αυτή είναι μια γενική μαθηματική αρχή όλων, σχεδόν, των αλγόριθμων, αφού, αν είναι αδύνατη η άμεση επίλυση ενός προβλήματος, τότε η κατάτμησή του σε μικρότερα, καλύτερα διαχειρίσιμα κομμάτια ή περισσότερα απλούστερα προβλήματα, μπορεί να προσφέρει τη λύση στο αρχικό πρόβλημα. Τους δυο «εκτελεστικούς βραχίονες» των αλγόριθμων αποτελούν η μνήμη και, φυσικά, οι πράξεις μονοψήφιων (π.χ. η προπαίδεια). Η αυτοματοποιημένη ανάκληση αυτών των αριθμητικών γεγονότων (των πράξεων με μονοψήφιους αριθμούς) είναι το καθοριστικό δεκανίκι για την εκτέλεση κάθε μορφής αλγόριθμου. Ειδικά στους νοερούς υπολογισμούς, τα αριθμητικά γεγονότα, είναι απαραίτητο να είναι αμέσως γνωστά και να ανακαλούνται αυτοματοποιημένα, κατά την απρόσκοπτη (και γρήγορη) εκτέλεση των υπολογισμών, ακόμη και στην καθημερινή ζωή. Υπό αυτή την παιδαγωγική επιταγή, πρέπει να αφιερώνεται πολύς διδακτικός, ποιοτικός χρόνος, ειδικά στις μικρές τάξεις του Δημοτικού, για τη μελέτη και την εκμάθηση των αριθμητικών γεγονότων. Εξαιτίας αυτής της ανάγκης για αυτοματοποίηση αλλά και της σχετικής δυσκολίας, που αντιμετωπίζουν οι

μαθητές, η ευχέρεια-αυτοματοποίηση στην ανάκληση των αριθμητικών δεδομένων είναι ένα από τα πλέον πολυσυζητημένα και προκλητικά θέματα της διδακτικής των Μαθηματικών.

Τελικά, ο Έλληνας νεοπλατωνικός φιλόσοφος Πρόκλος (412 μ.Χ - 485 μ.Χ) ήταν σαφής, παρηγορητικός, εύστοχος αλλά και αντισταθμιστικός και παρακινητικός, ως προς την αντιμετώπιση της (υποτιθέμενης) δυσκολίας των αριθμητικών γεγονότων, των αριθμών και των υπολογισμών τους: «Όπου υπάρχει αριθμός, υπάρχει και ομορφιά!» (Wardrop, 2014).

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Askew, M. (2001). Policy, practices and principles in teaching numeracy: what makes a difference? In P. Gates (Ed.), *Issues in Mathematics Teaching* (pp. 105-119). London, New York: RoutledgeFalmer.

Barmby, P., Bilsborough, L., Harries, T. & Higgins, S. (2009). *Primary Mathematics Teaching for Understanding*. Open University Press.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

Cabanilla-Pedro, L. A. (2006). Using Calculators in Primary Mathematics. *Learning Science and Mathematics*, 1.

Carvalho, R. & Da Ponte, L. P. (2015). Student strategies and errors in mental computation with rational numbers in open number sentences. In K. Krainer & N. Vondrová (Eds.), *Proceedings CERME 9 – Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 245-251). Feb. 2015, Prague, Czech Republic.

Clarke, D. M. (2005). Written algorithms in the primary years: Undoing the “good work”? In M. Coupland, J. Anderson & T. Spencer (Eds.), *Making Mathematics Vital, Proceedings of the 20th biennial conference of the Australian Association of Mathematics Teachers* (pp. 93-98). Sydney.

Everyday Mathematics (2008). *Algorithms Handbook. Grades 2-6*. Wright Group/McGraw-Hill.

Fuson, K. C. (2003). Toward computation fluency in multidigit multiplication and division. *Teaching Children Mathematics*, 9(6), pp. 300–305.

Ghazali, M., Alias, R., Ariffin, N. A. A. & Ayub, A. (2010). Identification of students' intuitive mental computational strategies for 1, 2 and 3 digits addition and subtraction: Pedagogical and curricular implications. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 33(1), pp. 17-38.

Gürbüz, R. & Erdem, E. (2016). Relationship between mental computation and mathematical reasoning. *Cogent Education*, 3(1), pp. 1-18.

Hartnett, J. (2015). Teaching Computation in Primary School without Traditional Written Algorithms. In M. Marshman, V. Geiger & A. Bennison (Eds.), *Mathematics education in the margins (Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)* (pp. 285–292). Sunshine Coast: MERGA.

Haylock, D. (2010). *Mathematics Explained for primary teachers. 4th edition*. SAGE Publications.

Haylock, D. & Thangata, F. (2007). *Key Concepts in Teaching Primary Mathematics*. SAGE Publications.

Heirdsfield, A. M. (2011). Teaching mental computation strategies in early mathematics. *Young Children*, 66(2), pp. 96-102.

Heirdsfield, A. M. (2003). “Spontaneous” mental computation strategies. In N. A. Pate-man, B. Doughert & J. Zilloux (Eds.), *Proceedings of International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 55-62). Honolulu, USA: University of Hawaii.

Heirdsfield, A. M. & Cooper, T. J. (2004). Factors affecting the process of proficient mental addition and subtraction: Case studies of flexible and inflexible comput-ers. *Journal of Mathematical Behavior*, 23(4), pp. 443-463.

Heirdsfield, A. M. & Lamb, J. (2005). Mental Computation: The Benefits of Informed Teacher Instruction. In Ph. Clarkson, A. Downtown, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce & A. Roche (Eds.), *Proceedings MERGA 28 - 2005 Building connections: Theory, research and practice*, 2 (pp. 419-426). Melbourne.

Hoyles, C., Noss, R. & Pozzi, S. (2001). Proportional Reasoning in Nursing Practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(1), pp. 4-27.

Kamii, C. (1996). Piaget's theory and the teaching of arithmetic. *Prospects*, 26(1), pp. 99–111

Kamii, C. & Dominick, A. (1998). The Harmful Effects of Algorithms in Grades 1-4. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The teaching and learning of algorithms in school mathematics* (pp. 131-136). The National Council of Teachers of Mathematics.

Kamii, C. & Dominick, A. (1997). To Teach or Not to Teach Algorithms. *Journal of mathematical behavior*, 16(1), pp. 51-61.

Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (Eds.) (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

Lemonidis, Ch. (2016). *Mental Computation and Estimation. Implications for*

mathematics education research, teaching and learning. Routledge.

Μαστρογιάννης, Α. (2018). Οι αυτοματοποιημένοι νοεροί υπολογισμοί στο προσκήνιο, τα τεχνάσματα στο παρασκήνιο: Μνήμη, αριθμομνήμονες, αλγόριθμοι και Μαθηματικά. Στο Μ. Παπαγεωργίου & Α. Φυλάκης (Επιμ.), *Πρακτικά της 10ης Διεθνούς Μαθηματικής Εβδομάδας* (σσ. 715-728). Θεσσαλονίκη, 15-19 Μαρτίου 2018.

Μαστρογιάννης, Α. (2016). Νέο Σχολείο, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Διαφοροποιήσεις και ασυμβατότητες σε σχέση με το υπάρχον Εκπαιδευτικό Υλικό: Η περίπτωση των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»* (Τόμος Β, σσ. 438-451). Αθήνα 4, 5, 6 Μαρτίου 2016.

McIntosh, A. (1998). Teaching mental algorithms constructively. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The teaching and learning of algorithms in school mathematics* (pp. 44-48). The National Council of Teachers of Mathematics.

McIntosh, A., Bana, J. & Farrell, B. (1995). *Mental computation in school mathematics: preference, attitude and performance of students in Years 3, 5, 7 and 9*. Perth, Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre, Edith Cowan University.

McIntosh, A. J., De Nardi, E. & Swan, P. (1994). *Think mathematically*. Melbourne: Longman.

McIntosh, A. & Dole, S. (2000). Mental computation, number sense and general mathematics ability-are they linked? In *Mathematics Education Beyond 2000: Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp.401-408). Freemantle, Australia, 5- 9 July 2000.

Northcote, M. & McIntosh, A. (1999). What mathematics do adults really do in everydaylife. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 4(1), pp. 19-21.

Nunes, T., Schliemann, A. D. & Carraher, D. W. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olsen, R. J. (2015). Five keys for teaching mental Math. *Mathematics Teacher*, 108(7), pp. 543-547.

Orey, D. C. & Rosa, M. (2008). Ethnomathematics and cultural representations: Teaching in highly diverse contexts. *Acta Scientiae*, 10(1), pp. 27-46.

Quirk, B. (2014). *Standard Algorithm for Multiplication vs. Constructivist Partial Products*. Retrieved on 11-10-2018 from: <http://www.wgquirk.com/mult.html>

Quirk, B. (2013). *The Bogus Research in Kamii and Dominick's Harmful Effects of Algo-rithms Papers*. Retrieved on 1-2-2019 from: <http://www.wgquirk.com/kamii.html>.

Reys, R. E., Reys, B. J., Nohda, N. & Emori, H. (1995). Mental computation performance and strategy use of Japanese students in grades 2, 4, 6, and 8. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(4), pp. 304–326.

Rogers, A. (2009). Mental Computation in the Primary Classroom. In *Proceedings of MAV Annual Conference 2009. Mathematics - Of Prime Importance* (pp. 190-199). Bundoora: La Trobe University.

Stacey, K. & Wiliam, D. (2013). Technology and Assessment in Mathematics. In M. A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. Leung (Eds.), *Third International Handbook of Mathematics Education* (pp. 727-752). Springer.

Suurtamm, C. & Vézina, N. (2010). Transforming pedagogical practice in mathematics: Moving from telling to listening. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, Oct. 2010.

Turner, S. & McCullough, J. (2004). *Making connections in Primary Mathematics. A Practical Guide*. David Fulton Publishers.

Usiskin, Z. (1998). Paper-and-Pencil Algorithms in a Calculator-and-Computer Age. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics* (pp. 7-20). The National Council of Teachers of Mathematics.

Vakali, M. (1985). Children's Thinking in Arithmetic Word Problem Solving. *The Journal of Experimental Education*, 53(2), pp. 106-113.

Van de Walle, J. A. (2005). *Do We Really Want To Keep the Traditional Algorithms for Whole Numbers? (Draft)*. Retrieved on 17-5-2019 from: http://www.theproecenter.info/uploads/2/2/5/5/22551316/van_de_walle_algorithm_article.doc.

Varol, F. & Farran, D. (2007). Elementary School Students Mental Computation Proficiencies. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), pp. 89-94.

Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2007). Whole Number Concepts and Operations. In F. K. Lester, Jr (Ed.), *Second Handbook of Researchn on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 557-628). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Wardrop, M. (2014). *A Guide to Success with Math: An Interactive Approach to Understanding and Teaching Math. Based on the Orton-Gillingham Approach for Literacy Instruction*. BookBaby (OG Academic Tutoring Centre Ltd.).

White, A. L. & Singh, P. (2005). Computation in the primary mathematics classroom: going mental. Foundations and Creativity: The Strengths and Weaknesses of Mathematics Education in East Asia. In *Proceedings of the 3rd East Asia Regional Conference on Mathematics Education*. ICMI - EARCOME 3.

Wu, H. (2011). *Understanding Numbers in Elementary School Mathematics*. American

Mathematical Society.

Wu, H. (1999). Basic skills versus conceptual understanding: A bogus dichotomy in mathematics education. *American Educator*, 23(3), pp. 14–19 & 50–52.

Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία βαλκανικών χωρών υπό την οπτική της Παιδαγωγικής της Ειρήνης

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Υποψ. Διδάκτορας
sofitsatsou@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο μελετάται η σύζευξη της δημιουργικής γραφής με τη λογοτεχνία βαλκανικών χωρών υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Ο όρος «Παιδαγωγική της Ειρήνης» αναφέρεται σε ζητήματα σχετικά με τις διάφορες μορφές βίας, αλλά και στους τρόπους μετάδοσης γνώσεων μέσω ειρηνικών μεθόδων με σκοπό την αποφυγή ή την επίλυση συγκρούσεων οποιασδήποτε μορφής. Συγκεκριμένα, στο άρθρο προηγείται μια αποσαφήνιση των όρων δημιουργική γραφή και λογοτεχνία βαλκανικών χωρών, ακολουθεί μία συνοπτική αναφορά στους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και τέλος, μελετάται ο ρόλος της δημιουργικής γραφής ως παιδαγωγικής διαδικασίας ικανής να διδάξει στους μαθητές και τις μαθήτριες την ειρήνη και τη δικαιοσύνη στον χώρο των Βαλκανίων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, λογοτεχνία, βαλκάνια, ειρήνη

Εισαγωγή

Η χερσόνησος των Βαλκανίων ή χερσόνησος του Αίμου αποτελεί τη νοτιοανατολική απόληξη της Ευρώπης. Η ονομασία Βαλκάνια προέρχεται από την τούρκικη λέξη *Balkan* που σημαίνει όρος και έχει κυρίως πολιτικό και λιγότερο γεωγραφικό περιεχόμενο, καθώς χαρακτηρίζει με υποτιμητικό τρόπο μια γεωγραφική ενότητα δύσβατη, με μικρή ανάπτυξη και πολλές συγκρούσεις. (Χυτοπούλου-Παππά, 2013). Ειδικότερα, κατά τον 20^ο αιώνα συνέβησαν μεγάλες ανακατατάξεις στην περιοχή των Βαλκανίων. Μετά την ήττα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και της Αυστροουγγαρίας κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, δημιουργήθηκαν στην περιοχή νέα κράτη. Ωστόσο, και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, αλλά και ο Ψυχρός Πόλεμος επηρέασαν αποφασιστικά την πορεία των Βαλκανίων. Τα κουμμουνιστικά καθεστώτα στην Αλβανία, Ρουμανία και Βουλγαρία κατέρρευσαν, η Γιουγκοσλαβία διαλύθηκε και οι πολεμικές συγκρούσεις στη Βοσνία και στο Κοσσυφοπέδιο ήταν ιδιαίτερα έντονες (Τσομπάνης-Νότιος, 2016). Συνεχίζοντας, οι αντιλήψεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα τα Βαλκάνια εστιάζουν κυρίως σε προβλήματα φτώχειας, ανεργίας, εγκληματικότητας, αλλά και στο μεταναστευτικό. Παράλληλα, αν και στις σχέσεις μεταξύ των βαλκανικών κρατών δεν παρουσιάζονται εχθρικά αισθήματα, ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται λόγος για την ύπαρξη ακραίων εθνικιστικών ομάδων. Έτσι, η θρησκεία, η καταγωγή, το παρελθόν, οι παραδοσιακές συμμαχίες, οι φιλίες και τα πολιτισμικά στοιχεία παραμένουν σ' έναν μεγάλο βαθμό παράγοντες προσέγγισης ή απομάκρυνσης αυτών των λαών (Κλωνής, 2010). Από την άλλη πλευρά, η λογοτεχνία μπορεί ν' αποτελέσει ενωτικό κρίκο στα Βαλκάνια και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για συνεννόηση, διάλογο και

αλληλοκατανόηση μεταξύ των γειτόνων (Αλεξόπουλος, 2007). Η δημιουργική γραφή μπορεί να μετατρέψει την παθητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας σε ενεργητική, παρέχοντας την ευκαιρία αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου με βασικό ζητούμενο τη σύγκλιση, τη συνεργασία και την αρμονική συνύπαρξη των βαλκανικών λαών.

Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία

Στην εκπαίδευση η Λογοτεχνία δε θα πρέπει να θεωρείται μόνο εργαλείο για την εθνική, θρησκευτική ή και πολιτική αγωγή των μαθητών, αλλά και μέθοδος που οδηγεί στη συναισθηματική απόλαυση, στην αυτογνωσία, στην ανθρωπογνωσία και στην πολιτισμική αγωγή (Todorov, 2013). Άλλωστε, το λογοτεχνικό κείμενο, ως πρότυπο πολιτισμού, βοηθά τον μαθητή να βρει τον εαυτό του σε αυτό, αλλά και να εκφράσει την όποια αμφισβήτησή του απέναντι στην ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα ή ακόμα και να την αποκωδικοποιήσει. Μάλιστα, η ανάγνωση της Λογοτεχνίας μέσα σ' ένα διαλογικό πλαίσιο, το οποίο και περιέχει τον «Άλλο», την άλλη φωνή, την άλλη ζωή, οδηγεί στον σεβασμό, αλλά και στην κατανόηση της συνεισφοράς του άλλου, στον πολιτισμό τον οποίο όλοι μαζί συνδημιουργούμε (Αναγνώστου, 2017).

Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό, η δημιουργική γραφή, ως ένα είδος κριτικής ανάγνωσης και ανάπτυξης του λογοτεχνικού κειμένου, οδηγεί τον μαθητή στη βαθμιαία εξοικείωσή του με τη Λογοτεχνία. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μέσα από τη σύνθεση μυθοπλαστικών κειμένων που περιέχουν ψήγματα πραγματικότητας και φαντασίας, βάζουν τον μαθητή στη θέση του άλλου με τρόπο που να ζει τη ζωή του, να σκέφτεται με το μυαλό του και να κουβαλά τις εμπειρίες του (Νικολαΐδου, 2014). Μέσα από παιγνιώδεις κυρίως δραστηριότητες, η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο όλα τα στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου προκειμένου να προχωρήσουν στη συγγραφή νέων κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές γίνονται όχι μόνο επαρκείς αναγνώστες, αλλά και συγγραφείς, απελευθερώνοντας εκείνες τις δημιουργικές δυνάμεις που τους καθιστούν ικανούς από τη μία και μοναδική ερμηνεία του κειμένου να οδηγηθούν στην παραγωγή ποικίλων νοημάτων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Με άλλα λόγια, μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής οι μαθητές προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο όχι ως κάτι μονοσήμαντο και αποκομμένο από τον εαυτό τους, τα βιώματά τους και το κοινωνικό γίνεσθαι, αλλά ως μία δυναμική διαδικασία που τους αποκαλύπτει την επικοινωνιακή δύναμη του κειμένου και την πολυσημία των λέξεων (Γερακίνη, 2016).

Λογοτεχνία βαλκανικών χωρών

Στο πλαίσιο της συγκριτικής φιλολογίας, η οποία είναι κυρίως ευρωκεντρική, η βαλκανική λογοτεχνία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, καθώς η ενδοβαλκανική μετάφραση δεν υπήρξε συστηματική (Κατσιγιάννη, 2014). Είναι, λοιπόν, γεγονός ότι η προσέγγιση των βαλκανικών λαών εμποδίστηκε μέχρι σήμερα από τη διαφορετικότητα των γλωσσών τους, αλλά και από τις ιστορικές συγκυρίες στα Βαλκάνια την περίοδο του Ψυχρού

Πολέμου. Επιπρόσθετοι λόγοι αποτέλεσαν τα καταπιεστικά καθεστώτα, οι δικτατορίες, οι βίαιες αντιπαραθέσεις, οι εμφύλιοι σπαραγμοί, αλλά και οι έντονες εθνικιστικές διαμάχες (Αλεξόπουλος, 2007). Ως συνέχεια των παραπάνω, οι λαοί που ζουν γύρω από τη ραχοκοκαλιά του Αίμου έχουν πολύ μικρή γνώση του λογοτεχνικού τοπίου και των ιδιαιτεροτήτων των γειτόνων τους. Να σημειωθεί ότι για να μεταφραστεί κάποιο κλασικό έργο της βαλκανικής λογοτεχνίας, έπρεπε πρωτίστως να φέρει τη σφραγίδα της κριτικής απήχησης ή του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μεγάλων ευρωπαϊκών εστιών δημιουργίας, όπως είναι το Παρίσι, το Λονδίνο, η Μόσχα ή το Βερολίνο (Μιχαήλοβα, 2018).

Εντούτοις, την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη βαλκανική λογοτεχνία, καθώς η βαλκανική γραφή συνδέεται πλέον και με θέματα πολιτισμικότητας. Ειδικότερα, στη βαλκανική λογοτεχνία ανήκουν συγγραφείς με διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα και πολιτισμό, πολλοί από τους οποίους έχουν ήδη μεταφραστεί στις κυρίαρχες γλώσσες της Δύσης. Σύμφωνα με τη Bouchereau (2010), η συστέγαση των επιμέρους βαλκανικών λογοτεχνιών υπό τον όρο «βαλκανική λογοτεχνία» μπορεί να δικαιολογηθεί χάρη στην ύπαρξη μίας κοινής θεματικής. Πιο αναλυτικά, η ιδιαιτερότητα της βαλκανικής λογοτεχνίας θα μπορούσε να οριστεί από τα παρακάτω: α) το κοινό ιστορικό παρελθόν, β) την κατασκευή μιας συλλογικής μνήμης, γ) την προφορικότητα μέσω της οποίας εκφράζεται η γλωσσική, θρησκευτική και ιστορική συνέχεια, δ) την πολυγλωσσία, ε) την αποκλίνουσα αιρετική γραφή, ζ) τη μετανάστευση, την εξορία και τέλος η) τις δυτικές επιδράσεις.

Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό, η διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης για την εικόνα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα συγκρότησης μιας κοινής συνείδησης ανάμεσα στους βαλκανικούς λαούς. Επιπρόσθετα, η πολυγλωσσία αποτελεί βασικό συνδετικό κρίκο των βαλκανικών λαών, αφού αυτοί επικοινωνούν ως επί το πλείστον μέσα από τις κυρίαρχες γλώσσες της Δύσης. Παράλληλα, δείκτης της κοινής πολιτισμικής ταυτότητας και κληρονομιάς αποτελεί η δημοτική, προφορική παράδοση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα δημοτικά τραγούδια «Του νεκρού αδελφού» και «Του γιοφυριού της Άρτας», τα οποία και απαντώνται σε παραλλαγές σε όλες τις βαλκανικές χώρες (Κατσιγιάννη, 2014). Ακόμη, η κατασκευή μιας συλλογικής μνήμης πετυχαίνεται μέσα από μία ευρεία θεματολογία αναφορικά με την πατρίδα, την ιστορία, την ξενιτιά και τη μετανάστευση. Ολοκληρώνοντας, με την εγκατάλειψη του ρομαντισμού και την ανάδειξη του κινήματος του ρεαλισμού, μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, μέσα από τη λογοτεχνία αναδεικνύεται η ζωή των απλών καθημερινών ανθρώπων. Μετά το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και το πέρασμα στο κίνημα του μοντερνισμού σηματοδοτείται η στροφή της βαλκανικής λογοτεχνίας προς τη Δυτική Ευρώπη αφομοιώνοντας δημιουργικά τα ξένα πρότυπα (Μαυρογένη, 2018).

Παιδαγωγική της Ειρήνης

Η έννοια της ειρήνης στο πέρασμα των χρόνων έχει ερμηνευτεί με διαφορετικό τρόπο από διάφορους πολιτισμούς, ομάδες και ανθρώπους. Άλλοτε, έχει προσδιοριστεί ως μία στατική κατάσταση, δηλαδή ως συνθήκη ησυχίας κι ευημερίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο κι άλλοτε ως μία δυναμική διαδικασία στενά συνδεδεμένη με τις έννοιες της δικαιοδύνης, της ενότητας, των ίσων δικαιωμάτων και της ίσης συμμετοχής στην απόλαυση των υλικών και πνευματικών αγαθών (Μπονίδης, 2003). Επιβάλλεται, λοιπόν, ν' αποτελεί αντικείμενο της εκπαίδευσης προκειμένου ο τρόπος σκέψης των νέων ανθρώπων ν' αλλάξει για να οικοδομηθεί ένας κόσμος ειρηνικός. Σύμφωνα μάλιστα με τον Kofi (1999), πρώην Γενικό Γραμματέα του ΟΗΕ, «η παιδεία είναι ουσιαστικής σημασίας στην προαγωγή της διεθνούς ειρήνης και ασφάλειας και κρίσιμος δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ των λαών στο μέλλον». Ο προβληματισμός σχετικά με το διδακτόν της ειρήνης απασχόλησε την παιδαγωγική σκέψη ήδη από το δεύτερο μισό του 17^{ου} αιώνα κι έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (Wellington, 1986).

Συνεχίζοντας, η Παιδαγωγική της Ειρήνης είναι ένας ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής *«που βρίσκει τα επιστημονικά-θεωρητικά του ερείσματα ανάμεσα στην Επιστήμη της Αγωγής και στην Έρευνα της Ειρήνης»* (Μπονίδης, 2001). Αντικείμενό της αποτελεί ο σχεδιασμός εκείνης της εκπαίδευσης που έχει ως στόχο την εξάλειψη της βίας και του πολέμου. Με άλλα λόγια επιδιώκει να απαλείψει από τους εκπαιδευόμενους τις γνώσεις εκείνες που στηρίζονται σε βίαια πρότυπα, να ενισχύσει το αίσθημα του σεβασμού της διαφορετικότητας, να εκτοπίσει τα στερεότυπα και να αναπτύξει συμπεριφορές που θα εξασφαλίζουν την ειρήνη (Salomon, 2004). Έτσι, στόχος της είναι να οικοδομήσει έναν πολιτισμό ειρήνης απέναντι στον εθνικισμό και τη βία, στηριζόμενο στις αξίες της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης, της ελευθερίας, της αποδοχής του διαφορετικού, αλλά και στον σεβασμό κάθε ανθρώπου και πολιτισμού (Harris, 1999).

Η Λογοτεχνία Βαλκανικών χωρών μέσα από τη Δημιουργική Γραφή και την Παιδαγωγική της Ειρήνης

Μέσα από τη διεθνή έρευνα για τα σχολικά βιβλία Ιστορίας φαίνεται πλέον ξεκάθαρα ότι είναι κατά κύριο λόγο εθνοκεντρικά, μονοπολιτισμικά κι έχουν ως στόχο να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές με βάση συγκεκριμένα αξιακά πρότυπα, τα οποία πηγάζουν από τα εκάστοτε ιδεολογικοπολιτικά κέντρα άσκησης της εξουσίας (Φλουρή & Ιβρίντελη, 2000). Με άλλα λόγια, στοχεύουν στη διαμόρφωση μαθητών με ισχυρή εθνική ταυτότητα, αποσιωπώντας συχνά ιστορικά γεγονότα, μονοπωλώντας το ενδιαφέρον και μόνο από «τη δική τους Ιστορία» ή ακόμα κατασκευάζοντας τον καλό εθνικό «εαυτό» σε αντίθεση με τον κακό εθνικά «άλλο». Ωστόσο, σε ό,τι αφορά ειδικότερα τους βαλκανικούς λαούς των οποίων οι ιστορικοί ανταγωνισμοί έχουν τις ρίζες τους σε ένα ιδιαίτερα ένδοξο παρελθόν, αλλά και στη μορφολογία του εδάφους που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην πολυδιάσπαση της περιοχής, η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική. Οι κοινωνικές ομάδες που συμβιώνουν εδώ και αιώνες στα Βαλκάνια έχουν

περισσότερα κοινά σημεία από όσα αφήνουν να φανούν οι εθνικές ιδεολογίες (Βερέμης, 2000).

Ως συνέχεια των παραπάνω, αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η λογοτεχνία των Βαλκανίων μπορεί πράγματι ν' αποτελέσει τον ενωτικό κρίκο στα Βαλκάνια. Να γίνει το βήμα για συνεννόηση, εποικοδομητικό διάλογο και αλληλοκατανόηση μεταξύ των γειτόνων (Αλεξόπουλος, 2007). Άλλωστε, η Λογοτεχνία ενώνει όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνική ή γεωγραφική καταγωγή τους, καθώς αναφέρεται σε συγκινήσεις, συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις τα οποία είναι πανανθρώπινα. Η Λογοτεχνία βοηθάει τους ανθρώπους να γνωριστούνε καλύτερα, να μάθει ο ένας περισσότερα για τον άλλον και ταυτόχρονα να γνωρίσουν καλύτερα και τον εαυτό τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται πλέον αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις παιδαγωγικές διόδους που του προσφέρει η Παιδαγωγική της Ειρήνης, μπορεί να αξιοποιήσει λογοτεχνικά κείμενα των βαλκανικών χωρών για να αποδομήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, την εικόνα του καλού εθνικού «εαυτού» και κακού εθνικά «άλλου», έτσι ώστε αυτές να μην αλληλοαναιρούνται, διαιωνίζοντας το μίσος και την έχθρα. Η Δημιουργική Γραφή είναι ένα εργαλείο που δύναται να χρησιμοποιηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Αρχικά, τα εν λόγω λογοτεχνικά κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν ως αφορμή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, θα πρέπει να προσφέρουν πρότυπα που ενισχύουν τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Παράλληλα, θα πρέπει να προάγουν την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα στους γείτονες λαούς και να ευνοούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για τη διατήρηση της ειρήνης.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές μπορούν να γίνουν «ποιητές» γράφοντας δικά τους ποιήματα με ομοιοκαταληξία ή σε ελεύθερο στίχο, χαϊκού ή λίμερικ, ακροστιχίδες, παιχνιδόλεξα με ομόηχες λέξεις ή ακόμα να δημιουργήσουν νέα ποιήματα με αφορμή έναν στίχο ή λέξεις από σχετικά ποιήματα που έχουν επεξεργαστεί στην τάξη. Ακόμη, μπορούν να μεταγράψουν τα ποιήματα σε πεζό, να ζωγραφίσουν τις εικόνες του ποιήματος, να το αποδώσουν σχηματικά ή ακόμα και να γράψουν το δικό τους δημοτικό τραγούδι με βάση μια συγκεκριμένη θεματική λ.χ. τη φιλία, την ειρήνη κ.ά. Επιπρόσθετα, μπορούν να ετοιμάσουν ένα πολυπολιτισμικό ανθολόγιο της τάξης με ανάλογη θεματική, λ.χ. απάνθισμα δημοτικών τραγουδιών των βαλκανικών χωρών και με βάση αυτό να δημιουργήσουν το δικό τους ανθολόγιο με πρωτότυπα ποιήματα δικά τους. Ενδεικτικοί τίτλοι/ερεθίσματα των παραπάνω μπορεί να είναι: «Δημοτικά τραγούδια από τα Βαλκάνια», «Τα ποιήματα των λαών μας», «Εδώ κι εκεί... ειρήνη» κ.ά.

Οι μαθητές μπορούν, ακόμη, να γίνουν «πεζογράφοι», γράφοντας ένα δικό τους πεζό κείμενο (μύθο, παραμύθι, διήγημα, ημερολόγιο, χρονογράφημα), με βάση αντίστοιχο πεζό που έχουν επεξεργαστεί στην τάξη. Μπορούν, επίσης, να γράψουν τη δική τους συνέχεια σε πεζό που έχουν ήδη διαβάσει, να αλλάξουν την αρχή ή το τέλος της ιστορίας και να παρέμβουν στην πλοκή με τρόπο που να διαχειρίζονται οι ίδιοι την τύχη των ηρώων και την εξέλιξη των γεγονότων. Επιπλέον, μπορούν να γράψουν το δικό

τους παραμύθι με βάση εκείνα τα μοτίβα των παραμυθιών που απαντώνται στη βαλκανική λογοτεχνία ή να γράψουν μια ιστορία με επίκαιρο προβληματισμό, λχ. «Η κρίση στα Βαλκάνια». Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν ένα λογοτεχνικό ανθολόγιο της τάξης με τίτλο λ.χ. «Ιστορίες από τα Βαλκάνιά μας» και να το εικονογραφήσουν. Προτείνεται, μάλιστα, να δημιουργήσουν ένα λογοτεχνικό απάνθισμα δικών τους πρωτότυπων δημιουργιών πάνω στην ίδια θεματική και με γενικό τίτλο «Ο άλλος, ο δικός μου φίλος». Μπορούν, τέλος, να φτιάξουν τη δική τους «Μυθοσαλάτα», αναμειγνύοντας ήρωες και καταστάσεις μύθων των βαλκανικών χωρών, ανατρέποντας στερεότυπα και ρόλους.

Συμπεράσματα

Η πολιτισμική και πολιτιστική συγγένεια των βαλκανικών λαών είναι σίγουρα αναμφισβήτητη και η συνάφεια στην έκφρασή τους δεδομένη. Σίγουρα, οι εθνοτικές, θρησκευτικές και ιστορικές διαφορές τους έχουν προκαλέσει δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία, ωστόσο προβάλλεται σήμερα έντονο το αίτημα να αναδειχθούν τα κοινά τους στοιχεία κυρίως μέσα από την ποίηση, το τραγούδι, την πεζογραφία.

Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (2007), σε μια εποχή που οι βαλκανικές χώρες βρίσκονται εντός ή προ των θυρών της Ενωμένης Ευρώπης, η οποία φαντάζει σαν όνειρο και κυρίως ως αντίβαρο σε κάθε φαινόμενο εθνικισμού και αλυτρωτισμού, κάθε προσπάθεια ανάδειξης της αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας των γειτόνων μας είναι ελπιδοφόρα. Η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους λαούς των Βαλκανίων να γνωρίσουν τους γειτόνους τους, άλλους τόπους, καινούριους χαρακτήρες και νέες ιδέες προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τη δική τους ζωή και τον προορισμό τους. Η δημιουργική γραφή μπορεί να συνεισφέρει στη δυναμική, βιωματική κι επικοινωνιακή προσέγγιση των εν λόγω λογοτεχνικών κειμένων, έτσι ώστε οι μαθητές να προσλάβουν το κείμενο, όχι ως κάτι αποκομμένο από τον εαυτό τους, αλλά ως μία ενεργητική διαδικασία μέσω της οποίας μπορούν να διαπιστώσουν τις κοινές ανησυχίες, τις κοινές προοπτικές, αλλά και την κοινή ανάγκη για συνεργασία, σύγκλιση και αρμονική συνύπαρξη με τους γείτονές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bouchereau, F.P. (2010). *Les écritures balkaniques*. Colloque International. Langues O', INALCO.

Harris, I. (1999). Peace Education: Colleges and Universities. *Encyclopedia of Violence. Peace and Conflict*, 2, 679-690.

Kofi, A. (1999). *Ενώπιον της ανθρωπιστικής πρόκλησης. Διαμορφώνοντας μία νοοτροπία πρόληψης*. Στο: Σ. Μακρής (2007), σσ. 31-37. Αθήνα: Κέντρο Πληροφοριών ΟΗΕ.

Salomon, G. (2004). What is peace education? *Journal of peace education*, 1, 123-124.

- Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (μτφρ. Χ. Βαγενά). Αθήνα: Πόλις.
- Wellington, J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Αλεξόπουλος, Χ.Α. (2007). *Η Λογοτεχνία, συνδετικός κρίκος των Βαλκανικών λαών*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://arcadia.ceid.upatras.gr/arkadia/culture/topics/ac01.htm> (28/4/2019).
- Αναγνώστου, Ε. (2017). *Η Δημιουργική γραφή (Πεζογραφία) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Βερέμης, Θ. (2000). Μύθος και πραγματικότητα στα Βαλκάνια. Στο: *Τα Βαλκάνια χτες-σήμερα*. Εταιρεία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας.
- Γερακίνη, Α. (2016). *Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=368:gerakini-23&catid=67:-23&Itemid=103 (28/4/2019).
- Κατσιγιάννη, Α. (2014). Βαλκανικές γραφές: Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης Μυθιστορία και κοινό «φορτίο μνήμης» (Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Επιστημονικής Συνάντησης. Νεοελληνική Λογοτεχνία και Κριτική. Από τον Διαφωτισμό έως σήμερα). Αθήνα: Σόκολη-Κουλεδάκη.
- Κλωνής, Π. (2010). *Γεωγραφικές και ιστορικές διαστάσεις των συνόρων στα Βαλκάνια: 20^{ος}-21^{ος} αιώνας* (Πτυχιακή Εργασία). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Γεωγραφίας.
- Μαυρογένη, Σ. (2018). *Ρεαλισμός και μοντερνισμός στη σέρβικη λογοτεχνία. Κείμενα του Στέφαν Σρέματς και της Ισιδώρας Σέκουλιτς*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μιχάιλοβα, Ζ. (2018). *Η Ανθολογία βαλκανικής ποίησης ένας διάυλος επικοινωνίας μεταξύ των βαλκανικών λαών*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://diastixo.gr/epikaira/apopseis/9106-aimos> (28/4/2019).
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2001). Ελλάδα-Βαλκάνια-Ευρώπη: Λαοί και πολιτισμός. Στο: *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, Γυμνάσιο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εκφάνσεις Τέχνης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 5, 11-72.

Μπονίδης, Κ.Θ. (2003). Η Παιδαγωγική και η Εκπαίδευση της Ειρήνης ως φορείς σχεδιασμού και διάχυσης ενός κοινωνικού νεωτερισμού στη ΝΑ Ευρώπη. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 87-99.

Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Το πώς και το γιατί μιας παιδαγωγικής επιλογής*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=85> (28/4/2019).

Τσομπάνης-Νότιος, Α. (2016). Σύντομη ιστορική γεωπολιτική αναδρομή στα Βαλκάνια. Στον Συλλογικό Τόμο του Ελληνικού Ινστιτούτου Στρατηγικών Μελετών: *Τα Βαλκάνια μεταξύ Δύσης και Ρωσίας* (σσ. 13-27). Θεσσαλονίκη: Ινφογνώμων.

Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2000). *Η εικόνα των βαλκανικών γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά βιβλία και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Στο: Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης, Α. Σιπητάνου (επιμ). *Η εικόνα του "άλλου"/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα: Τυπηθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χυτοπούλου-Παππά, Ε. (2013). *Η Ευρωπαϊκή πορεία των χωρών των Δυτικών Βαλκανίων* (Διπλωματική Εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών

Διαφορές φύλου στην εικόνα του σώματος και τη σωματική αυτοεκτίμηση κατά την περίοδο της εφηβείας

Δημητριάδου Αικατερίνη
Ψυχολόγος
kate_dimitriadou@yahoo.gr; spyrdim-@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης της εικόνας του σώματος και της σωματικής αυτοεκτίμησης, ανάλογα με το φύλο, σε δεκαεξάχρονους μαθητές και μαθήτριες της Β΄ τάξης του Λυκείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 158 μαθητές, 88 κορίτσια και 70 αγόρια, που κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ήταν εγγεγραμμένοι σε Λύκεια και Φροντιστήρια της Θεσσαλονίκης και της Καβάλας. Ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν το «Ερωτηματολόγιο εκτίμησης της εικόνας σώματος» (MBSRQ-AS: Cash, 2000) και η «Κλίμακα εκτίμησης εικόνας του σώματος για εφήβους και ενήλικες» (BESAA: Mendelson, White & Mendelson, 1997). Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν την ισχυρή συσχέτιση του φύλου με την εικόνα σώματος και τη σωματική αυτοεκτίμηση στην εφηβεία. Τα αγόρια φάνηκε να αξιολογούν θετικότερα την εμφάνισή τους, να είναι περισσότερο ικανοποιημένα με το σώμα τους και να καταγράφουν υψηλότερη σωματική αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια. Τα κορίτσια βρέθηκε να θεωρούν σημαντική την εξωτερική τους εμφάνιση, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια και κατ' επέκταση να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διατήρηση ή τη βελτίωσή της. Φάνηκε ακόμη να ανησυχούν και να ασχολούνται περισσότερο με το βάρος τους, καταγράφοντας συγχρόνως χαμηλότερη σωματική ικανοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: εφηβεία, εικόνα σώματος, σωματική αυτοεκτίμηση, φύλο

Εισαγωγή

Η εφηβεία αποτελεί μια μεταβατική περίοδο με σπουδαίες και γρήγορες αλλαγές σε όλους τους βασικούς τομείς της ανάπτυξης. Η φυσιολογική ωρίμανση που επέρχεται στο σώμα, σε συνδυασμό με τις πιέσεις των φορέων κοινωνικοποίησης και τις επιδράσεις των ψυχοκοινωνικών αλλαγών της εφηβείας, φαίνεται να αποτελούν τις κύριες αιτίες που ωθούν αγόρια και κορίτσια να αισθάνονται άβολα με τις αλλαγές που παρατηρούν και βιώνουν.

Η εικόνα σώματος αποτελεί μια σημαντική πτυχή της εικόνας του εαυτού, η οποία επηρεάζει καθοριστικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου και την ποιότητα της ζωής του. Η αρνητική εικόνα σώματος συνιστά πρόβλημα που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες, οι οποίες εκφράζουν σταθερά μια δυσαρέσκεια για το σώμα τους σε όλη τη ζωή τους και ιδιαίτερα στην εφηβεία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., 2010). Τη δυσαρέσκεια οξύνουν η έμφαση που δίνουν οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες στη φυσική ελκυστικότητα των γυναικών και η κουλτούρα του λεπτού σώματος που

κυριαρχεί στο δυτικό κόσμο (Smolak, 2003). Κοινωνικοπολιτισμικά μηνύματα που προβάλλουν το συνήθως ανέφικτο να κατακτηθεί μυώδεις «υπερμεσομορφικό» ανδρικό σώμα, φαίνεται να ευθύνονται και για την αρνητική εικόνα σώματος των νεαρών ανδρών τα τελευταία χρόνια (McCabe et al., 2002).

Η κοινωνική έμφαση που αποδίδεται στην εμφάνιση των γυναικών, αναδεικνύει την εικόνα σώματος σε κεντρική πτυχή της αυτοαντίληψής τους. Συνεπώς, η εικόνα σώματος και η ικανοποίηση των γυναικών από το σώμα τους επηρεάζουν σημαντικά τη γενική αυτοαξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τη Smolak (2003), τα κορίτσια στην εφηβεία αναφέρουν χειρότερη εικόνα σώματος και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, όταν συγκρίνονται με τα αγόρια.

Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αξιολογούν τη σωματική τους εικόνα μπορεί να επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους, ωστόσο και η αυτοεκτίμηση βρέθηκε να επηρεάζει ισχυρά τη σωματική τους εικόνα. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική εικόνα σώματος, ενώ η υψηλή σε θετική (Birndorf et al., 2005).

Το φύλο δε βρίσκεται τυχαία στο επίκεντρο του προβληματισμού αυτής της εργασίας. Αποτελεί κεντρικό στοιχείο της ταυτότητας, μάλιστα το πρώτο που αποδίδεται από τη γέννηση, κυριαρχεί στην καθημερινότητα, οργανώνει τη σεξουαλικότητα των ατόμων και όπως ισχυρίζεται η Bohan (1993), καθορίζει συμπεριφορές και παρακινεί τα άτομα να ενεργούν ανάλογα με τις προσδοκίες. Το φύλο σχετίζεται ισχυρά με τη σωματική εικόνα και την αυτοεκτίμηση στην εφηβεία (Smolak, 2003). Είναι κατά συνέπεια εύλογη η διερεύνηση των διαφορών φύλου στην εικόνα σώματος και τη σωματική αυτοεκτίμηση στην εφηβεία, όπου η εμφάνιση και η ικανοποίηση από αυτήν αποτελούν κριτήριο για την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή κοριτσιών και αγοριών. Ιδιαίτερα μάλιστα στην ομάδα των 16χρονων μαθητών και μαθητριών, καθώς στην ηλικία αυτή και οι σωματικές μεταβολές της εφηβείας έχουν ήδη ολοκληρωθεί και η ενηλικίωση δε βρίσκεται πολύ κοντά.

Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης της εικόνας του σώματος και της σωματικής αυτοεκτίμησης, ανάλογα με το φύλο, σε δεκαεξάχρονους μαθητές και μαθήτριες της Β΄ τάξης του Λυκείου. Η εργασία δευτερευόντως στοχεύει στη σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με το ήδη υπάρχον θεωρητικό υπόβαθρο και τις δημοσιευμένες μελέτες για το εν λόγω θέμα.

Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

E.E 1: Υπάρχουν διαφορές φύλου ως προς την εικόνα σώματος των εφήβων;

E.E 2: Υπάρχουν διαφορές φύλου ως προς τη σωματική αυτοεκτίμηση των εφήβων;

Οι Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τα ευρήματα των σχετικών ερευνών οι υποθέσεις εκτιμώνται ως εξής:

E.Y 1: Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές φύλου ως προς την εικόνα σώματος των εφήβων. (Fox, 1997; Πατσεάδου, 2013; Αδαμίδου κ.ά., 2013).

E.Y 2: Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές φύλου ως προς τη σωματική αυτοεκτίμηση των εφήβων, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερη σωματική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια. (Furnham et al., 2002; Mak et al., 2012; Maïano, 2004).

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες εγγεγραμμένους σε Λύκεια και Φροντιστήρια της Θεσσαλονίκης και της Καβάλας, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η επιλογή δεν ήταν τυχαία. Σκοπός ήταν η συλλογή δεδομένων, τόσο από μία αστική περιοχή, όσο και από μία ημι-αστική, για το σχηματισμό ενός ευρύτερου δείγματος και το μη περιορισμό των συμμετεχόντων σε ένα μόνο τόπο κατοικίας. Επιπλέον, επειδή ο τρόπος ζωής στα αστικά κέντρα διαφέρει αρκετά από τη ζωή στην ύπαιθρο, άρα και επηρεάζει σε διαφορετικό βαθμό τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εφήβων, έπρεπε να συμπεριληφθούν στην έρευνα μαθητές που κατοικούν τόσο στα αστικά κέντρα των δύο πόλεων, όσο και στην ύπαιθρό τους. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 158 μαθητές και μαθήτριες, 88 κορίτσια και 70 αγόρια. Μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 16 έτη και όλοι φοιτούσαν στη Β' τάξη του Λυκείου. Η ομάδα των 16χρονων μαθητών επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς στην ηλικία αυτή έχουν ολοκληρωθεί οι σωματικές μεταβολές της εφηβείας και η ενηλικίωση δε βρίσκεται πολύ κοντά.

Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο εκτίμησης της εικόνας σώματος (Multidimensional Body-Self-Relation Questionnaire - Appearance Scales: Cash, 2000).

Το MBSRQ - AS είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 34 ερωτήσεις και αξιολογεί τις αντιλήψεις του ατόμου για το σώμα του. Περιλαμβάνει 5 υποκλίμακες: APPEVAL-Αξιολόγηση της Εμφάνισης, APPOR-Προσανατολισμός στην εμφάνιση, OWPREOC-Ανησυχία για το βάρος, WTCLASS-Κατάταξη σωματικού βάρους, Body areas satisfaction-κλίμακα ικανοποίησης από επιμέρους περιοχές του σώματος. Κάθε υποκλίμακα βαθμολογείται μεμονωμένα από το άθροισμα της βαθμολογίας των προτάσεων που ανήκουν σε αυτή, διαιρώντας το άθροισμα με τις ερωτήσεις που ανήκουν στην κάθε κατηγορία. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις 1-34, ανάλογα με το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την κάθε

ερώτηση, δίνοντας διαβαθμισμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση δίνονται σε μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Κλίμακα εκτίμησης εικόνας του σώματος για εφήβους και ενήλικες (Body-esteem scale for adolescents and adults: Mendelson, White & Mendelson, 1997).

Σχεδιασμένη αρχικά το 1982, η κλίμακα εκτίμησης εικόνας του σώματος για εφήβους και ενήλικες BESAA είναι μία κλίμακα αυτοαναφοράς που αποτελείται από 23 ερωτήσεις και αξιολογεί τη σωματική αυτοεκτίμηση του ατόμου. Περιλαμβάνει 3 υποκλίμακες: ΕΜΦΑΝΙΣΗ, ΒΑΡΟΣ, ΑΠΟΔΟΣΗ από τους ΑΛΛΟΥΣ. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως ενιαίος παράγοντας, είτε χρησιμοποιώντας 3 υποκλίμακες. Στην προκειμένη περίπτωση έχει χρησιμοποιηθεί ως ενιαίος παράγοντας. Οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση δίνονται σε μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Διαδικασία

Πριν από τη συλλογή των δεδομένων προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 30 μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου (18 κορίτσια και 12 αγόρια). Στο δείγμα δόθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο της έρευνας με τη διακριτική παρουσία των ερευνητριών. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η ερώτηση «Η εμφάνισή μου με βοηθά να έχω ραντεβού» της υποκλίμακας (ΑΠΟΔΟΣΗ από τους ΑΛΛΟΥΣ) του οργάνου «Body-esteem scale for adolescents and adults» είναι πολύ προσωπική και δεν επιθυμούσαν να την απαντήσουν. Ως εκ τούτου εξαιρέθηκε από το τελικό ερωτηματολόγιο. Για να διαπιστωθεί πρακτικά η κατανόηση των ερωτήσεων και να εντοπισθούν τυχόν παρερμηνείες, πραγματοποιήθηκαν 6 Αναλύσεις Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) στις διαστάσεις - παράγοντες του ερωτηματολογίου και αφού έγινε προηγούμενα επανακωδικοποίηση των αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλή εσωτερική συνοχή όλων σχεδόν των παραγόντων (Cronbach's Alpha > 0,8):

Multidimensional Body-Self Relation Questionnaire - Appearance Scales

Appearance Evaluation subscale (MBSRQ-AE) Cronbach's Alpha = 0,897

Appearance OA-MBSRQ) Subscale Orientation) Cronbach's Alpha = 0,812

Appearance Satisfaction subscale (MBSRQ-AS) Cronbach's Alpha = 0,838

Body-esteem scale for adolescents and adults

Appearance Cronbach's Alpha = 0,916

Attribution Cronbach's Alpha = 0,795

Με την εξαίρεση της ερώτησης: «Είμαι όσο όμορφος/η είναι τα περισσότερα άτομα» Cronbach's Alpha = 0,855

Weight Cronbach's Alpha = 0,924

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2017 έως το Φεβρουάριο του 2018. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν εν ώρα μαθήματος, σε όσα παιδιά είχαν επιστρέψει υπογεγραμμένες τις φόρμες συναίνεσης και

επιθυμούσαν και τα ίδια να λάβουν μέρος. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσής τους ήταν 15-20 λεπτά. Οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές και η ανωνυμία τηρήθηκε με αυστηρότητα.

Αποτελέσματα

Αναλύσεις αξιοπιστίας

Προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των δομών του ερωτηματολογίου έγιναν 6 Αναλύσεις Αξιοπιστίας (Reliability Analysis), αφού προηγήθηκε επανακωδικοποίηση των αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα, σε όλες τις δομές που εξετάστηκαν ήταν ικανοποιητικά (Cronbach's Alpha > 0,7).

Στατιστικές τεχνικές

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική της *Σύγκρισης Μέσων Ανεξαρτήτων Τιμών (Independent-Samples T test)*. Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο ανεξαρτητών δειγμάτων, που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό. Το κρίσιμο στατιστικό μέτρο είναι το Significant (2-tailed), τιμές του οποίου < 0,05 δείχνουν τη στατιστικά σημαντική ανεξαρτησία των μέσων τιμών των μεταβλητών σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Δημητριάδης, 2002).

Διαφορές φύλου ως προς την εικόνα σώματος

Για τη διερεύνηση της 1^{ης} ερευνητική υπόθεσης ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι 5 διαστάσεις της εικόνας του σώματος και ως ανεξάρτητος παράγοντας το φύλο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1
Αποτελέσματα της επίδρασης του φύλου ως προς την εικόνα σώματος (N=158)

		<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>t</i>	<i>Sig. 2-tailed</i>
Αξιολόγηση εμφάνισης	Αγόρια	3,608	0,544	3,382	0,001
	Κορίτσια	3,294	0,607		
Προσανατολισμός στην εμφάνιση	Αγόρια	3,242	0,578	-3,731	0,000
	Κορίτσια	3,580	0,559		
Ανησυχία για το βάρος	Αγόρια	2,132	0,891	-2,776	0,003
	Κορίτσια	2,537	0,815		
Κατάταξη σωματικού βάρους	Αγόρια	2,842	0,750	-1,913	0,058
	Κορίτσια	3,063	0,690		
Ικανοποίηση από τα μέρη του σώματος	Αγόρια	3,735	0,581	2,791	0,006
	Κορίτσια	3,492	0,510		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, στατιστικά σημαντικές διαφορές (Sig. 2-tailed<0,05) προσδιορίζονται στις διαστάσεις «Αξιολόγηση εμφάνισης», «Προσανατολισμός στην εμφάνιση», «Ανησυχία για το βάρος» και «Ικανοποίηση από τα μέρη του σώματος». Αυτό σημαίνει ότι τα αγόρια αξιολογούν θετικότερα την εμφάνισή τους και είναι περισσότερο ικανοποιημένα από επιμέρους περιοχές του σώματός τους, σε σχέση με τα κορίτσια. Τα κορίτσια από την άλλη είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην εμφάνισή τους, γεγονός που δείχνει ότι θεωρούν σημαντική την εξωτερική τους εμφάνιση σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια και κατ' επέκταση καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διατήρηση ή τη βελτίωσή της. Παράλληλα, ανησυχούν και ασχολούνται περισσότερο με το βάρος τους συγκριτικά με τα αγόρια. Επομένως, η υπόθεση ότι η εικόνα του σώματος των εφήβων διαφοροποιείται ως προς το φύλο επιβεβαιώνεται.

Διαφορές φύλου ως προς τη σωματική αυτοεκτίμηση

Για τη διερεύνηση της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης ως εξαρτημένη μεταβλητή ελήφθη η «Αυτοεκτίμηση σώματος» και ως ανεξάρτητος παράγοντας το φύλο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα της επίδρασης του φύλου ως προς τη σωματική αυτοεκτίμηση (N=158)

		<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>t</i>	<i>Sig. 2-tailed</i>
Αυτοεκτίμηση σώματος	Αγόρια	2,795	0,579	3,172	0,002
	Κορίτσια	2,475	0,666		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, προσδιορίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην «Αυτοεκτίμηση σώματος» (M: A=2,795, K=2,475, Sig.2-tailed=0,002). Ειδικότερα, τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σώματος από τα κορίτσια. Επομένως, η υπόθεση ότι η σωματική αυτοεκτίμηση των εφήβων διαφοροποιείται ως προς το φύλο, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερη σωματική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια, επιβεβαιώνεται.

Συζήτηση

Από τη διερεύνηση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης φάνηκε τα κορίτσια να είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην εμφάνιση και να ασχολούνται περισσότερο με το βάρος τους, συγκριτικά με τα αγόρια, που αξιολόγησαν θετικότερα την εμφάνισή τους και εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένα από τις επιμέρους περιοχές του σώματός τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις διαπιστώσεις των Fox (1997), Πατσεάδου (2013), Αδαμίδου κ.ά. (2013), στις έρευνες των οποίων προσδιορίστηκε η

δυσαρέσκεια των κοριτσιών, ηλικίας έως 17 ετών, από τη σωματική τους εικόνα, σε ποσοστά που αγγίζουν το 80%, ή η πιθανότητα ένα αγόρι να είναι ικανοποιημένο από το σώμα του κατά 1.35 φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με ένα κορίτσι.

Όπως παρατηρεί η Λεονταρή (2011), τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο, που προωθεί την αυτοθεώρηση των γυναικών ως «αντικειμένων» προς όψη και διαρκή αξιολόγηση, σύμφωνα με τα κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένα πρότυπα της εμφάνισης. Εκτιμάται λοιπόν, αν και κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση, ότι η θεώρηση του γυναικείου σώματος από τα κορίτσια σχετίζεται με την εξάρτησή τους από το περιβάλλον σε τέτοιο βαθμό, που να καθορίζει την αυτοσυνείδησή τους.

Βέβαια και οι νεαροί άνδρες, αν και σε μικρότερο βαθμό, καλούνται τα τελευταία χρόνια να ταυτιστούν με τα πρότυπα της ανδρικής εμφάνισης. Εκτιμούν ωστόσο, ότι η ιδανική ανδρική φιγούρα είναι επιτεύξιμη και επιπλέον δε θεωρούν καθοριστικής σημασίας την επίτευξή της, καθώς φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για ένα σώμα που δε διαφέρει πολύ από εκείνο των συνομηλίκων τους. Άλλωστε, το ανδρικό σώμα δεν κατασκευάζεται κοινωνικά ως «αντικείμενο» για να το δουν άλλοι και η αξιολόγησή του στο υπάρχον κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο συνίσταται περισσότερο σε παράγοντες λειτουργικότητας παρά αισθητικής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., 2010). Πιθανόν έτσι εξηγείται η θετικότερη εκτίμηση των αγοριών για το σώμα τους, ως εύρημα στην παρούσα εργασία.

Τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με το βάρος τους, ίσως επειδή εκτίθενται από την παιδική τους ηλικία στις κοινωνικές προσδοκίες για την επιδίωξη της ελκυστικότητας. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενασχόλησή τους με πρακτικές αυτοπαρατήρησης και βελτίωσης της σωματικής τους εικόνας, προκειμένου να προσεγγίσουν τα κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένα πρότυπα ομορφιάς (Bordo, 1993). Σύμφωνα με τις Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. (2010), τα σύγχρονα κοινωνικά κριτήρια για τη σωματική ελκυστικότητα τονίζουν τη λεπτή σιλουέτα σε επίπεδα που οι γυναίκες θεωρούν ανεπίτευκτα. Επιπλέον, η προβαλλόμενη από τα Μ.Μ.Ε. ιδανική μορφή του γυναικείου σώματος γίνεται διαρκώς πιο αδύνατη. Η κατάσταση αυτή μάλλον έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότερες γυναίκες να πλήττονται από σωματική δυσαρέσκεια σχετικά με το βάρος και τη μορφή του σώματός τους. Η δυσαρέσκεια για τη σωματική εικόνα προφανώς οξύνεται στην εφηβεία, καθώς η φυσιολογική αύξηση του λίπους και η ανάπτυξη της λεκάνης απομακρύνει το σώμα του έφηβου κοριτσιού από το ιδανικό της γυναικείας ομορφιάς.

Αντιθέτως, οι βιοσωματικές αλλαγές που παρατηρούνται στα αγόρια κατά την εφηβεία, να μεν συνίστανται στην αύξηση του λίπους και της μυϊκής μάζας, αλλά αυτό φέρνει το σώμα των αγοριών περισσότερο κοντά στο ανδρικό κανονιστικό πρότυπο, το μυώδες δηλαδή γυμνασμένο «υπερμεσομορφικό» σώμα (Ricciardelli & McCabe, 2003). Φαίνεται έτσι, πως ό,τι απομακρύνει τα κορίτσια από το γυναικείο κανονιστικό πρότυπο, οδηγεί τα αγόρια προς το αντίστοιχο ανδρικό. Ίσως εδώ εντοπίζεται η εξήγηση

για την υψηλότερη ικανοποίηση των αγοριών από τα μέρη του σώματος, όπως καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα.

Από τη διερεύνηση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης προσδιορίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη σωματική αυτοεκτίμηση, με τα αγόρια να παρουσιάζουν την υψηλότερη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Furnham et al. (2002), Mak et al. (2012) και Maïano (2004), στις έρευνες των οποίων καταγράφηκε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στα κορίτσια σχολικής/εφηβικής ηλικίας σε σχέση με τα αγόρια και σύνδεση της μη ικανοποίησης από το σώμα με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται με την πεποίθηση, ότι η εμφάνιση είναι σημαντική τόσο στην αυτοαξιολόγησή τους, όσο και στην αξιολόγησή τους από τους άλλους (Impett et al., 2008). Εφόσον η εικόνα σώματος αποτελεί κεντρική πτυχή της αυτοαντίληψης, δεν είναι απίθανο η μη ικανοποίηση των κοριτσιών από το σώμα τους, να επηρεάζει τη γενική αυτοαξιολόγησή τους. Φαίνεται λοιπόν ότι τα κορίτσια του δείγματος, μάλλον ανάγουν την εικόνα σώματος σε κυρίαρχη θέση του αυτοορισμού τους και, καθώς τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σώμα τους, εμφανίζονται με τα ίδια αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους ως ολότητα.

Ίσως πάλι η εξήγηση για τη χαμηλή σωματική αυτοεκτίμηση εντοπίζεται στην κοινωνική έμφαση που αποδίδεται στη σωματική εμφάνιση των γυναικών. Όπως παρατηρούν η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. (2010), κυρίως οι γυναίκες, βασίζουν την αυτοεκτίμησή τους σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνική ανατροφοδότηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επομένως, δεν αποκλείεται η αυτοαξιολόγηση των κοριτσιών του δείγματος να επηρεάζεται από τα κοινωνικά μηνύματα που υπερτονίζουν τη σημασία του εξιδανικευμένα φιλόλιγνου γυναικείου σώματος, που η απόκτησή του ουσιαστικά είναι ανέφικτη.

Σε τελική ανάλυση, μέσα από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η ισχυρή συσχέτιση του φύλου με τη σωματική εικόνα και την αυτοεκτίμηση κατά την εφηβεία. Ειδικότερα, φαίνεται ότι το φύλο αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα που διαφοροποιεί την εικόνα που έχουν για το σώμα τους οι έφηβοι/ες αλλά και το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν με αυτό. Αντίστοιχα αποτελέσματα, όπως καταγράφονται σε πλήθος εργασιών στον ελλαδικό και διεθνή χώρο, δείχνουν να ισχυροποιούν τις νεότερες προσεγγίσεις στο χώρο της φεμινιστικής ψυχολογίας, βάσει των οποίων οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αποτελούν κατά συνθήκη κατασκευασμένες κατηγορίες (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015). Αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες καθορίζουν συμπεριφορές και παρακινούν τους εφήβους να ενεργούν σύμφωνα με τις κατάλληλες προσδοκίες. Οι διαφορές επομένως στις αυτοαντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τα δύο φύλα, περισσότερο φαίνεται να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο που αγόρια και κορίτσια αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, καθώς η πραγματικότητα μπορεί να επιδρά στον τρόπο σκέψης τους και εν συνεχεία να επηρεάζει τον τρόπο που την βιώνουν.

Στην πράξη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη συμβουλευτική και τις θεραπευτικές πρακτικές προς τους εφήβους. Όπως υποστηρίζει η Λεονταρή (2011), τα κορίτσια στην εφηβεία θα πρέπει να βοηθηθούν, ώστε να αντιληφθούν ότι το σώμα τους δεν είναι αντικείμενο που μπορεί να τροποποιηθεί και να επανασχεδιασθεί. Συγχρόνως, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν το κάθε τι που σχετίζεται με τη συμμόρφωση στις κυρίαρχες αντιλήψεις ως προς το σώμα ή την υπερβολική αξία που αποδίδεται σε αυτό κοινωνικοπολιτισμικά, για την εξασφάλιση μιας αποδεκτής εικόνας του εαυτού προς τα έξω.

Με δεδομένη λοιπόν την αρνητική εικόνα σώματος στα κορίτσια, κατά την περίοδο της εφηβείας, αποκτά εξαιρετική σημασία η πρόληψη στη διαμόρφωσή της. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ενδυνάμωση των προστατευτικών παραγόντων, ώστε να μπορέσουν να προσδιορίσουν την αίσθηση της αυτοαξίας τους σε πολλούς διαφορετικούς τομείς και όχι αποκλειστικά στην εξωτερική εμφάνιση. Η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες για παράδειγμα θα μπορούσε να παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς στο σύνολο των ερευνών φαίνεται η φυσική δραστηριότητα να βελτιώνει ψυχική διάθεση και να μειώνει το στρες.

Η διαφοροποίηση που προκύπτει στη εικόνα σώματος ανάμεσα στα δύο φύλα προαναγγέλει τη διαφοροποίηση και ως προς τη διατροφική συμπεριφορά. Τα αγόρια, στοχεύοντας στο μυώδες υπερμεσομορφικό σώμα οδηγούνται ευκολότερα σε συμπληρώματα διατροφής (Ricciardelli & McCabe, 2003). Τα κορίτσια, επιθυμώντας ένα σώμα αντίστοιχο αυτού των ψιλόλινγων μοντέλων, καταφεύγουν συχνά σε περιοριστικές δίαιτες και φαρμακευτικά προϊόντα αδυνατίσματος (Davison et al., 2003). Οι διατροφικές αυτές συμπεριφορές στερούν προφανώς τον οργανισμό από απαραίτητα θρεπτικά συστατικά ή δημιουργούν κορεσμό σε άλλα και ενδεχομένως δημιουργούν μακροπρόθεσμα προβλήματα υγείας στους εφήβους. Συνεπώς, τόσο στην εκπαίδευση στις διατροφικές συνήθειες, όσο και στην αντιμετώπιση των διατροφικών διαταραχών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ο παράγοντας φύλο, καθώς τα δύο φύλα προσεγγίζουν διαφορετικά την εικόνα σώματος.

Περιορισμοί

Αν και το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό σε σχέση με τον πληθυσμό των 16χρονων μαθητών στους Νομούς όπου διεξήχθη, εντούτοις δεν είναι αντιπροσωπευτικό για το συνολικό πληθυσμό των 16χρονων μαθητών Λυκείων σε πανελλήνια κλίμακα και ως εκ τούτου τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι εξαιρετικά δύσκολο να γενικευθούν. Προτείνεται συνεπώς παρόμοιες εργασίες, που διερευνούν τη διαφοροποίηση της εικόνας του σώματος και την ικανοποίηση από αυτό, να διεξαχθούν και σε άλλους Νομούς της χώρας, τόσο σε αστικές, όσο και ημιαστικές περιοχές, στο μεγαλύτερο αστικό κέντρο, την Αθήνα, αλλά και σε δυσπρόσιτες περιοχές της ηπειρωτικής και νησιωτικής χώρας. Ενδιαφέρουσα τέλος θα ήταν η ταυτόχρονη χρήση και μεθόδων ποιοτικής έρευνας στη διερεύνηση του θέματος, προκειμένου να αναδυθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι διαφορές φύλου.

Βιβλιογραφία

Αδαμίδου, Ε., Ζήση, Β., Χασάνδρα, Μ. & Χρόνη, Σ. (2013). Εικόνα Σώματος σε Εφήβους 13 - 17 ετών: Επιδράσεις Φύλου και Φυσικής Δραστηριότητας. Στο *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11, 1, 65-75.

Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P. & Aten M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37, 194-201.

Bohan, S.J. (1993). Essentialism, constructionism and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 5-21.

Bordo, S. (1993). Feminism, Foucault, and the politics of the body. In C. Ramazanoglu (Ed.), *Up against Foucault: Explorations of some tensions between Foucault and feminism*. London: Routledge, 179-202.

Cash, T.F. (2000). *The Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire*. (Third Revision). Norfolk: Old Dominion University.

Davison, K. K., Markey, C. N. & Birch, L. (2003). A longitudinal examination of patterns in girls' weight concerns and body dissatisfaction from ages 5 to 9 years. *International Journal of Eating Disorders*, 33, 320-332.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., & Στογιαννίδου, Α. (2010). *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητριάδης, Ε. (2002). *Στατιστικές εφαρμογές με S.P.S.S.* Αθήνα: Κριτική.

Fox, K.R. (1997). Mirror, mirror. A summary of research findings on body image. *Social Issues Research Centre*. Διαθέσιμο online: <http://www.sirc.org/publik/mirror.htm>, προσπελάστηκε στις 22/1/2018.

Furnham, A., Badmin, N. & Sneade, I. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem and reasons for exercise. *The Journal of Psychology*, 136, 581-596.

Impett, E. A., Sorsoli, L., Schooler, D., Henson, J. M. & Tolman, D. L. (2008). Girls' relationship authenticity and self-esteem across adolescence. *Developmental Psychology*, 44, 3, 722-733.

Λεονταρή, Α. (2011). Η σημασία της εικόνας του σώματος για την ψυχική υγεία νεαρών ανδρών και γυναικών: Συμβουλευτικές παρεμβάσεις. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 309-337.

Maïano, C., Ninot, G. & Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 1, 53-69.

Mak, K.K., Pang, J., Lai, C.M. & Ho, R. C. (2012). Body esteem in Chinese adolescents: Effect of gender, age, and weight. *Journal of Health Psychology*, 18, 1, 46-54.

McCabe, M.P., Ricciardelli, L.A. & Finemore, J. (2002). The role of puberty, media, and popularity with peers on strategies to increase weight, decrease weight, and increase muscle tone among adolescent boys and girls. *Journal of Psychosomatic Research*, 52, 3, 145-154.

Mendelson, B., White, D. & Mendelson, M. (1997). Manual for the Body-Esteem Scale for Adolescents and Adults. In B. Mendelson, M. Mendelson & D. White (2001). Body-esteem scale for adolescents and adults. *Journal of Personality Assessment*, 76, 1, 90-106.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο online: <http://hdl.handle.net>, προσπελάστηκε στις 19/11/2017.

Πατσεάδου, Μ. (2013). *Καταγραφή και διερεύνηση συμπεριφορών υψηλού κινδύνου σε μαθητικό πληθυσμό λυκείων του Νομού Θεσσαλονίκης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Ιατρική Σχολή Α.Π.Θ.

Ricciardelli, L. & McCabe, M. (2003). A longitudinal Analysis of the role of Biopsychosocial Factors in Predicting Body Change Strategies Among Adolescent Boys. *Sex Roles*, 48, (7/8), 349-359.

Smolak, L. (2003). Body image in children and adolescents: Where do we go from here? *Body Image*, 1, 15-28.

Διερεύνηση της οπτικοακουστικής μνήμης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Βακαλάκη Φωτεινή, Νηπιαγωγός-Ειδική Παιδαγωγός, *foteinivak@gmail.com*

Επιβλέπουσες: *Μιχαλάκη Μαριάννα (Καθηγήτρια Ψυχολογίας) και Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μαρία. (Διδακτορικό στην Επιστήμη των Μαθηματικών)*

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της οπτικοακουστικής μνήμης (ΟΑΜ) των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 2 τετραμελείς ομάδες παιδιών και 10 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Η μέθοδος τριγωνοποίησης αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε για να συλλεχθούν τόσο τα ποσοτικά δεδομένα μέσω των αξιολογικών δραστηριοτήτων μνήμης όσο και τα ποιοτικά δεδομένα από την εκάστοτε συνέντευξη προς τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν τις ελλειμματικές αδυναμίες μνήμης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ όπου επιβεβαίωσαν και οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι η πρόωπη παρέμβαση αποτελεί βασική εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της μνήμης καθώς η μνήμη αδυνατεί λόγω των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου (ΕΚΛ). Επίσης, διαπιστώθηκε πως το πολυαισθητηριακό και εξειδικευμένο υλικό μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εξατομικευμένου προγράμματος μπορούν να οριστούν ως βοηθητικές τεχνικές για την ενίσχυση της ΟΑΜ.

Λέξεις-Κλειδιά: Οπτικοακουστική μνήμη, ΔΕΠ-Υ, πρόωπη παρέμβαση

Εισαγωγή

Η θεματολογία της έρευνας που εστιάζει στην διερεύνηση της ΟΑΜ παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις έρευνες των Ahmadi et al. (2013), Ferreira et al. (2015), Holmes et al. (2014), Klingberg et al. (2002) και των Roording-Ragetlie et al. (2016). Ανάλογο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσίασαν οι έρευνες των Singh et al. (2011) και των Rommelse et al. (2009) αναφορικά με την επίδραση της συννοσηρότητας στο πεδίο της μνήμης. Επιβεβαιώνεται, επίσης, πως εντοπίστηκε περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία σε σχέση με τις επιδόσεις της ΟΑΜ βάση των ερευνητικών ευρημάτων (Λαμπροπούλου, 2010; Κουράκης, 2004; Βούλτσιος, 2007).

Είναι γεγονός ότι η διαδικασία διατήρησης, επεξεργασίας και ανάκλησης των ακουστικών και οπτικών πληροφοριών δυσκολεύει και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Χυτήρη, 2005, σελ.16-20). Συνεπώς, τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να εκπαιδευτούν στην αυτοδιαχείριση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους (Δαλιανά & Αντωνίου, 2016). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι όσο η ΑΜ των παιδιών αδυνατεί αφενός (Γρετσίστα, 2012, σελ.51), αφετέρου δε επισημαίνονται εξίσου δυσκολίες ΟΜ (Μαυροδημητράκης, 2011).

Η νευροψυχολογική θεωρία του Barkley βασίστηκε στο ότι οι ελλειμματικές δυσκολίες μνήμης οφείλονται στις ΕΚΛ του εγκεφάλου που επηρεάζουν την μνήμη εργασίας ή αλλιώς εργαζόμενη μνήμη. Συνεπώς, προκύπτει η αδυναμία του εγκεφάλου να επεξεργαστεί και να συνδυάσει ερεθίσματα-ιδέες ώστε να επιλύσει ένα περίπλοκο πρόβλημα (Λαμπροπούλου, 2010, σελ.73). Μία επιπλέον ένδειξη της αδύναμης εργαζόμενης μνήμης είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται σε οργανωτικές δεξιότητες (Ντίνα & Σαββίδου, 2012; Baddeley, 2010) και αυτό το επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής υποστηρίζοντας πως η διαχείριση χρόνου ρυθμίζεται με α) οργανωμένο καθημερινό πρόγραμμα καθηκόντων (Δαλιανά & Αντωνίου, 2016) β) συχνή εναλλαγή δραστηριοτήτων-παιχνιδιών που βοηθάει στην υπερδραστηριότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και γ) αισθητηριακού τύπου ασκήσεις όπως οπτικοακουστικές και απτικές για την εξάσκηση της προσοχής τους (Καμούτσα, Κοτσίφη & Νικολακούλου, 2011). Υποστηρίζεται πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται οργανωμένο χώρο μελέτης με οπτικοποιημένο πρόγραμμα σε συνδυασμό με μουσικοκινητικές δραστηριότητες για την εξάσκηση της μνήμης τους (Σωτηριάδου, 2008, σελ. 84-85). Επιπλέον, βεβαιώνεται ότι υπάρχει περιορισμένη κατάρτιση των ειδικών παιδαγωγών σε θέματα παρέμβασης συμπεριφοριστικών μεθόδων. Μέσω αυτών των παρεμβάσεων τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εκπαιδεύονται και μαθαίνουν να αυτορρυθμίζονται βρίσκοντας λύσεις σε περίπλοκα προβλήματα (Παναγιώτου, 2012, σελ. 68).

Παρ' όλα αυτά, ποιες είναι οι διαφορές που διαπιστώνονται στην ΟΑΜ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συγκριτικά με τα παιδιά ΤΑ; Ποιες οι δραστηριότητες – στρατηγικές επηρεάζουν και ενισχύουν την ΟΑΜ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ; Τα παραπάνω ερωτήματα επρόκειτο να απαντηθούν από την εν προκειμένω έρευνα που διεξήχθη.

Μεθοδολογία

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ΟΑΜ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφενός. Αφετέρου δε, μελετήθηκαν και διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές ιδέες που ακολουθούν και εφαρμόζουν οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής κατά την διάρκεια της παρέμβασής τους.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης η οποία επιτρέπει να συνδυαστούν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Συνεπώς, με τη μικτή αυτή μέθοδο, τα δεδομένα που προκύπτουν μελετώνται εξονυχιστικά και είναι πιο αξιόπιστα (Σπανακά, 2008; Παρασκευόπουλος, 1993).

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν (8) παιδιά χωρισμένα σε τετραμελείς ομάδες παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ηλικίας 6-12 ετών με μέσο όρο ηλικίας 9,

ανεξαρτήτως φύλου. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 4 παιδιά που είναι διαγνωσμένα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) από δημόσιο φορέα ΚΕΔΔΥ ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, ενώ η ομάδα ελέγχου 4 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπροσθέτως, στην έρευνα συμμετείχαν 10 επαγγελματίες εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής όπου έδωσαν απαντήσεις ως προς το απαραίτητο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα πλαίσια των συνεντεύξεών τους. Για την αναζήτηση του δείγματος παιδιών εφαρμόστηκε η μέθοδος δειγματοληψίας διαστάσεων αφού ο μικρός αριθμός μελών επιλέχθηκε ισότιμα με διαστάσεις-παράγοντες την ηλικία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των 6-12 και για τις 2 ομάδες, την διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ για τη 1 ομάδα και την ομαλή τυπική ανάπτυξη για την ομάδα ελέγχου ώστε έτσι να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά τους.

Όσον αφορά τους 10 ειδικούς παιδαγωγούς εφαρμόστηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, εφόσον τα συνεντευξιαζόμενα μέλη βοήθησαν ώστε να προσεγγιστούν κι άλλα άτομα προς συμμετοχή στην έρευνα (Robson,2010).

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο τεστ διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών «Αθηνά τεστ» στην κάθε ομάδα, ώστε να αξιολογηθεί η μνήμη αριθμών, εικόνων και σχημάτων (Παρασκευόπουλος κ.α,1999). Επομένως, αξιολογείται κάθε παιδί στην ΑΜ και ΟΜ σε ατομικό επίπεδο. Το τεστ της ΑΜ περιλαμβάνει προσεκτική επανάληψη των ψηφίων στη σειρά που θα ακούσει από τον ερευνητή. Το σκέλος αξιολόγησης της ΟΜ βασίστηκε στην απομνημόνευση μιας σειράς εικόνων-σχημάτων όπου κάθε παιδί θα ανακαλούσε με τη βοήθεια των αντίστοιχων φιγούρων σε καρτέλες.

Στη συνέχεια ακολούθησαν τρεις ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες που αξιολογούσαν την α) ΑΜ β) ΟΜ και γ) ΟΑΜ, παράλληλα, μέσω της οποίας δραστηριότητας συνοδεύεται κινητική δραστηριότητα. Οι δύο πρώτες δοκιμασίες βασίστηκαν στο βιβλιοτετράδιο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Νοητικές Ικανότητες», που εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ,2008). Ενώ η τρίτη δοκιμασία βασίστηκε στην θεωρία του Orton, και άλλων επιστημόνων, όπου η πολυαισθητηριακή μέθοδος είναι το μέσο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και της μνήμης (Μπαστέα,2014). Αυτές οι τρεις δραστηριότητες εκπονούνται στα πλαίσια της μη συμμετοχικής παρατήρησης, μέσα στην οποία ο ερευνητής δίνει οδηγίες, κάνει τις δραστηριότητες μαζί με τους μαθητές και κρατάει σημειώσεις σε ένα προσωπικό ημερολόγιο (Σπανακά,2008), αναφορικά με τις επιδόσεις των παιδιών. Ό, τι καταγράφεται στο προσωπικό ημερολόγιο ,αναφορικά με το πρόγραμμα των τριών δραστηριοτήτων, είναι ποσοτικά βαθμονομημένο σε διαμορφωμένους πίνακες καταγραφής για κάθε συνάντηση με τις ομάδες.

Τέλος πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 10 παιδαγωγούς ειδικής αγωγής με ερωτήσεις που διερευνούν ποιες μέθοδοι ή τρόποι ενισχύουν την προσοχή και μνήμη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς ο ερευνητής κατευθύνει και εδραιώνει μια σχέση με τον συνεντευξιαζόμενο και γίνεται πλέον μια συζήτηση, από την οποία παίρνει αρκετά δεδομένα και πληροφορίες (Αβραμίδης & Καλυβά,2006). Η συνέντευξη παρέχει ποιοτικές πληροφορίες που επιβεβαιώνουν ή συμπληρώνουν με νέα στοιχεία την έρευνα. Αυτά τα στοιχεία είναι τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία εν συνεχεία συγκρίνονται και αξιολογούνται με τα ποσοτικά δεδομένα, ώστε να βρεθούν κοινοί παράγοντες συζήτησης και μελέτης της έρευνας (Αγγελής,2007,σελ.23).

Επεξεργασία δραστηριοτήτων

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης, του «Αθηνά Τεστ» αλλά και του προγράμματος των τριών δραστηριοτήτων σε δύο παιδιά με τα ίδια χαρακτηριστικά του δείγματος για να εντοπιστούν τυχόν παραλείψεις, λάθη καθώς και η διάρκεια χρόνου. Έχοντας ακολουθήσει τη παραπάνω μεθοδολογία και με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την έρευνα, έγινε η σύγκριση ποσοτικών δεδομένων αυτών με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων excel, ενώ τα ευρήματα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν βάση της βιβλιογραφίας που αναζητήθηκε. Πιο συγκεκριμένα έγινε περιγραφική ανάλυση και σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων οπτικοακουστικής μνήμης που προέκυψαν από τις 2 ομάδες παιδιών με την αξιολόγηση των κλιμάκων μνήμης του «Αθηνά τεστ» και του προγράμματος των τριών δραστηριοτήτων. Στο μεν τεστ Αθηνά οι δοκιμασίες αξιολογούνται επί τοις % με άριστη επίδοση το 32. Στις υπόλοιπες τρεις δραστηριότητες κάθε σωστή απάντηση παίρνει 1 βαθμό με άριστη επίδοση τις σωστές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις και δοκιμασίες.

Ο ερευνητής αφού πέρασε όλα τα ποσοτικά δεδομένα στο excel, ονομάτισε κάθε παιδί συμμετέχον με ένα γραμματικό κώδικα ‘Α’ κατά αύξοντα αριθμό, δηλαδή έδωσε για την ομάδα ΔΕΠ-Υ:Α1,Α2,Α3,Α4 ενώ για την ομάδα ΤΑ :Β1,Β2,Β3,Β4, ως κωδικούς. Τέλος διαμορφώθηκε με το προσωπικό ημερολόγιο ένας πίνακας αριθμητικών δεδομένων που υποδηλώνουν με αθροιστικό τρόπο την ύπαρξη διαφορών ακουστικής και οπτικής μνήμης μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΤΑ.

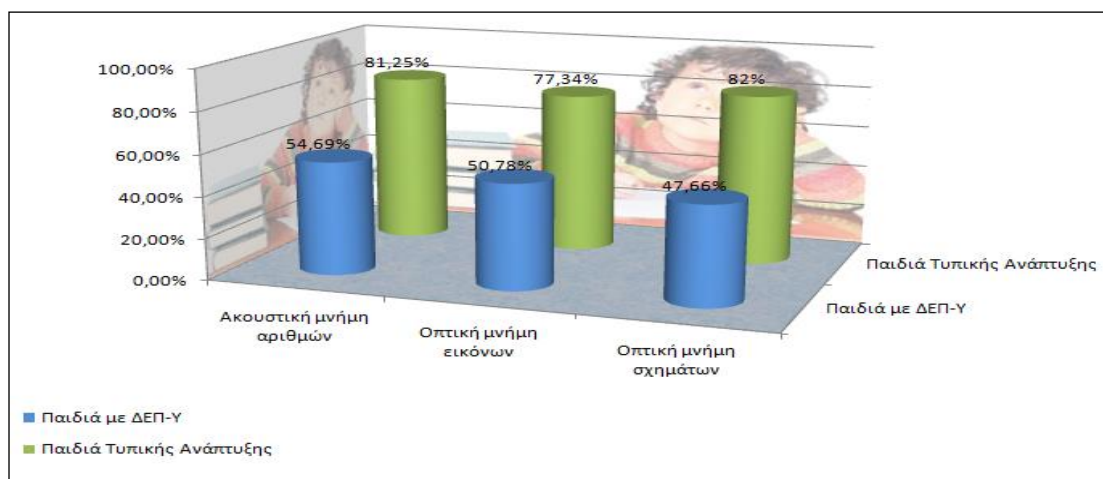
Εν συνεχεία ακολούθησε το δεύτερο μέρος της έρευνας, η θεματική ανάλυση της συνέντευξης από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, όπου συλλέχθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, για να εξεταστούν και επιβεβαιωθούν οι αντιλήψεις και οι δραστηριότητες-στρατηγικές που ενισχύουν την ΟΑΜ μνήμη, με αποτέλεσμα να υπάρξει μια νέα προοπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λατινόπουλος, 2010, σελ.207).

Αποτελέσματα

Προβαίνοντας στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας ΑΜ, από το σταθμισμένο εργαλείο «Τεστ Αθηνά», τα αποτελέσματα υψηλότερων επιδόσεων σημειώθηκαν για την ομάδα παιδιών ΤΑ με ποσοστό 81,25%, συνολικά. Ενώ, η ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφάνισε 54,69% λιγότερο, πράγμα το οποίο ήταν αναμενόμενο. Ο λόγος είναι γιατί, βάση βιβλιογραφικών πηγών, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ΑΜ αλλά και σε άλλες εκτελεστικές λειτουργίες της μνήμης εργασίας (Κουράκης,2004).

Στην δεύτερη υποκλίμακα του «Τεστ Αθηνά» που εξεταζόταν η ΟΜ εικόνων, η ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφάνισε ποσοστό 50,78% χαμηλότερης επίδοσης σε σχέση με την ομάδα ΤΑ που παρουσίασε 77,34% συνολικά. Ακολούθησε η δοκιμασία ΟΜ σχημάτων όπου παρουσιάστηκαν εμφανώς οι υψηλές επιδόσεις της ομάδας ΤΑ με ποσοστό 82% ενώ αντίστοιχα χαμηλές επιδόσεις με ποσοστό 47,66% παρατηρήθηκαν για την ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

Παρακάτω, απεικονίζονται οι διαφορές των αποτελεσμάτων του «Τεστ Αθηνά» συγκεντρωτικά μέσα από το διάγραμμα διακρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ από εκείνες των παιδιών ΤΑ (βλ.διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Τυπικής Ανάπτυξης (%)

Σε δεύτερο χρόνο, η έρευνα προχώρησε στο δεύτερο διερευνητικό κομμάτι των τριών ειδικά διαμορφωμένων δραστηριοτήτων που βασίστηκαν στο βιβλιοτετράδιο εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Νοητικές Ικανότητες». Στην δραστηριότητα ΑΜ το ποσοστό της ομάδας ΔΕΠ-Υ κυμάνθηκε στο 45,14% ενώ η ομάδα ΤΑ συγκέντρωσε ποσοστό 64,93%.

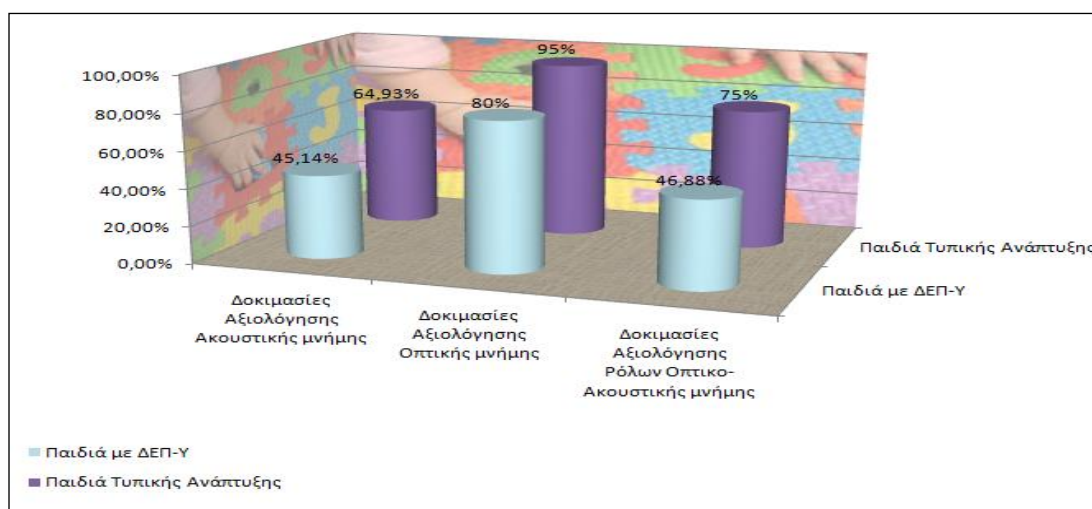
Αντιθέτως, στην δοκιμασία αξιολόγησης ΟΜ οι επιδόσεις της ομάδας ΔΕΠ-Υ έφτασαν στο ποσοστό των 80% , ενώ μικρή διαφορά σημείωσαν οι επιδόσεις της ομάδας ΤΑ που έφτασε στα 95%. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο ομάδες είχαν εξίσου υψηλές επιδόσεις ,παρά την διαφορά των ποσοστών που προέκυψαν. Στη συνέχεια, ξεκινώντας, την τρίτη δραστηριότητα της ΟΑΜ, ο ερευνητής παρουσίασε

στις ομάδες ΔΕΠ-Υ και ΤΑ τις 8 εικόνες που απεικονίζουν μια φιγούρα. Τα παιδιά που αξιολογήθηκαν σε ατομική βάση, προσκλήθηκαν να αναπαραστήσουν τον απεικονιζόμενο ρόλο της κάθε κάρτας και στο τέλος να θυμηθούν τον ρόλο που υποδύθηκαν. Σε αυτήν την θεατρική-κινητική δραστηριότητα αξιολογήθηκε η ΑΜ από τις εντολές που δίνει ο ερευνητής αλλά και η ΟΜ ενώ τα παιδιά παρατηρούσαν τις φιγούρες τις οποίες έπρεπε να ανακαλέσουν.

Η ομάδα ΔΕΠ-Υ είχε χαμηλές επιδόσεις με ποσοστό 46,88% ενώ η ομάδα ΤΑ συγκριτικά έφερε υψηλότερες επιδόσεις με ποσοστό 75%.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στη μόνη δοκιμασία που και οι δύο ομάδες εμφάνισαν πολύ καλές επιδόσεις αντίστοιχα ήταν η δραστηριότητα αξιολόγησης ΟΜ εικόνων.

Παρακάτω, απεικονίζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας των τριών δραστηριοτήτων αξιολόγησης στο διάγραμμα όπου φαίνονται οι διαφορές των ποσοστών ανάμεσα στις δύο ομάδες (βλ.διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2. Παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Τυπικής Ανάπτυξης (%)

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συντέλεσαν σημαντικό ρόλο στην έρευνα αυτή. Ειδικότερα, στα πλαίσια των συνεντεύξεων των 10 ειδικών παιδαγωγών, αναφέρθηκε ότι στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ «περνάνε ανοργάνωτες σκέψεις στο μυαλό τους και την ώρα που διηγούνται γεγονότα μπερδεύουν τις σκέψεις τους με αποτέλεσμα να πλάθουν δικές τους ιστορίες». Επομένως αποδεικνύεται πως τα ανάλογα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ παρεμποδίζουν τις εκτελεστικές λειτουργίες, τις βασικές αρχές και συγκέντρωσης και οργάνωσης. Είναι σημαντική η «εμπλοκή του ειδικού παιδαγωγού στην εφεύρεση τεχνικών για την διατήρηση της προσοχής» οργανώνοντας δραστηριότητες με «οπτικοποιημένο πρόγραμμα» με «ζυπνητήρι ή κλεψύδρα για ειδοποίηση ανά 10 λεπτά» (Δαλιανά & Αντωνίου, 2016). Διαμορφώνεται, επίσης, εξατομικευμένο πρόγραμμα, σύμφωνα με το προφίλ κάθε παιδιού και την «κατάλληλη προσαρμογή του». Όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί τόνισαν πως «το οπτικοακουστικό υλικό» διατηρεί την προσοχή των παιδιών σε

συνδυασμό με «εργοθεραπευτικές κινήσεις, παιχνίδια ρόλων ή ακόμα και συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού». Επίσης επισημάνθηκε «ότι η πρόωμη παρέμβαση και η συνεργασία οικογενειακού περιβάλλοντος με θεραπευτή» βελτιώνουν τις δυνατότητες του παιδιού.

Συζήτηση

Βασιζόμενοι στην μέχρι τώρα βιβλιογραφία και παρούσα έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν και διαπιστώνεται ότι η ακουστική μνήμη (ΑΜ) και η οπτική μνήμη (ΟΜ) των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται αδύναμη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φάνηκε να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην δοκιμασία της ΑΜ αριθμών-του «Τεστ Αθηνά» σε σχέση με τις υποκλίμακες που αφορούν την ΟΜ, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία (Ferreira et al., 2015; Ahmadi et al., 2013). Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές ασκήσεις εργαζόμενης μνήμης συντελούν στην βελτίωση της οπτικοακουστικής μνήμης (ΟΑΜ) (Roording-Ragelie et al., 2016; Holmes et al., 2014; Klingberg et al., 2002) με τις οποίες ταυτίστηκαν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ότι η πρόωμη παρέμβαση αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα άσκησης μνήμης συντελούν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών. Αφού «η μνήμη αδυνατεί λόγω των ΕΚΛ» οι οποίες σχετίζονται με βασικές νοητικές λειτουργίες αντίληψης και επεξεργασίας φωνολογικών και οπτικοχωρικών δεδομένων (Βαμβακοπούλου, 2012). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός, για να διατηρεί την προσοχή των παιδιών, χρειάζεται να τροφοδοτεί τα κίνητρα των παιδιών με οπτικοακουστικό, πολυαισθητηριακό υλικό και θεατρικές τεχνικές όπως έχει αποδειχτεί και βάση βιβλιογραφίας αλλά και τεχνικών που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους (Μπαστέα, 2014; Οικονομάκη, 2014; Μιχαλιάδου & Τσιατούλη, 2012; Σωτηριάδου, 2008; ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2008; Bristow, 1999). Η «πρόωμη παρέμβαση είναι βασική εκπαίδευση» των γνωστικών, συμπεριφοριστικών και συναισθηματικών διαταραχών, οπότε κάθε παιδί έχει μια διαφορετική πορεία θεραπείας, επομένως χρειάζεται και ένα «εξατομικευμένο πρόγραμμα». Η πρόοδος των παιδιών, ειπώθηκε «ότι εξαρτάται από τους παράγοντες συνεργασίας» και επικοινωνίας εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση που λαμβάνουν τα παιδιά για να μην «αισθανθούν τη ματαίωση». Τέλος, είναι βασικό ο εκάστοτε εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής να καταρτίζεται και να εμπλουτίζει τις δραστηριότητες και θεραπευτικές ασκήσεις με δημιουργικό τρόπο, ώστε να καθοδηγεί τα παιδιά καταλλήλως (Παναγιώτου, 2012, σελ. 68).

Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. 1^η εκδ. Αθήνα: Παπαζήση.

Αγγέλης, Ε. (2007) *Έκθεση ανάλυσης δεδομένων ερωτηματολογίων σχετικά με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εργαζομένων προνοιακών φορέων*. Έκθεση Δρ. Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης- Ινστιτούτο Κοινωνικής

Προστασίας και Αλληλεγγύης, Αθήνα. [Online]. Διαθέσιμο στο: http://www.ekka.org.gr/portal_docs/publication/picture/29_587.pdf (Τελευταία πρόσβαση στις 16 Ιουνίου 2016).

Βαμβακοπούλου, Ν. (2012) 'Εργαζόμενη μνήμη-Τι είναι η εργαζόμενη μνήμη και οι τρόποι που αυτή επηρεάζει τη μάθηση', *Τετράδια*, 49 (9), *Γλώσσα και μάθηση* [Online] Διαθέσιμο στο: <http://www.glossa-mathisi.gr/images/stories/teychos9/vamvakopoulou.pdf> (Τελευταία πρόσβαση στις 25 Ιουλίου 2016).

Βούλτσιος, Η. (2007) *Μια μελέτη της φωνηεντικής αντίληψης σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Γρετσίστα, Α.Η.(2012) *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Το φαινόμενο της Δυσαριθμησίας*. Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Μαθηματικών. Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Θετικών Επιστημών.

Δαλιανά, Ν. & Αντωνίου, Α.- Σ. (2016) 'Τρόποι αντίληψης και στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου από μαθητές με ΔΕΠ-Υ', *Εθνικό Κέντρο τεκμηρίωσης E-Publishing*, 2015 (1), Ιούνιος [Online]. Διαθέσιμο στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/208> (Τελευταία πρόσβαση στις 6 Ιουνίου 2016).

Καμούτσα, Ι., Κοτσίφη, Μ. & Νικολακοπούλου, Θ. (2011) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Κουράκη, Ι.Ε. (2004) *Διερεύνηση της μνήμης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Ψυχιατρικής και Επιστημών Συμπεριφοράς.

Λαμπροπούλου, Α.Α. (2010) *Διερεύνηση της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Λατινόπουλος, Π. (2010) *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα-Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. 1^η εκδ. Αθήνα: Κριτική.

Μαυροδημητράκης, Α. (2011) *Εφαρμογή του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και προτεινόμενες ασκήσεις αποκατάστασης στα παιδιά με ανάλογη συμπτωματολογία*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ΤΕΙ Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Λογοθεραπείας.

Μιχαλιάδου, Α. & Τσιατσούλη, Δ. (2012) 'Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β' Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας(ΔΕΠ-Υ)-Πρόγραμμα Παρέμβασης-Υποστήριξη', 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Κολωνάκι Μαρασλή 5-7 Οκτωβρίου. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, σ.1-13.

Μπαστέα, Α. (2014) 'Δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές' 4ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, Αθήνα 20-22 Ιουνίου. Κέντρο μελέτης και ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/381/343> (Τελευταία πρόσβαση στις 15 Ιουνίου 2016).

Ντίνα, Α. & Σαββίδου, Α. (2012) *Λογοθεραπευτική Προσέγγιση στις μαθησιακές δυσκολίες-Ειδική γλωσσική Διαταραχή*. Πτυχιακή Εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Λογοθεραπείας.

Οικονομάκη, Α. (2014) *Μαθησιακές Δυσκολίες & Μνήμη: Τεχνικές Ενίσχυση* [Online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.paidagogiko.gr/blog/mathisiakesblog/item/mathisiakesmemory> (Τελευταία Πρόσβαση: 9 Μαρτίου 2016).

Παναγιώτου, Χ. (2012) *Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες και η εκπαίδευσή του: Διερεύνηση στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. (1 τόμ.) Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν, Γιαννίτσας, Ν.Δ., & Καλατζή-Αζίζι, Α. (1999). Οδηγός Εξεταστή: Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπανακά, Κ.Α. (2008) 'Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: Ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ', *Open Education: The Journal For Open And Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), σ.61-71.

Σωτηριάδου, Μ. (2008) *Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία στην Α' Βάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008) 'Νοητικές Ικανότητες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων,σελ.1-144.

Χυτήρη, Ε.Φ. (2005) 'Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Μ.Δ-Άτυπα τεστ αξιολόγησης' in Πόρποδας, Δ.Κ. (ed.) *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*, σ.16-56 [Online]. Διαθέσιμο στο : http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_epeaek/yliko_gia_aksiologish_math_dyskolion.pdf (Τελευταία πρόσβαση στις 25 Μαΐου 2016).

Ahmadi, N., Goodarzi, M.A., Hadianfard, H., Mohamadi, N., Farid, D., Kholasehzadeh, G., Sakhvidi, M.N. and Hemyari, C. (2013)'Comparing Iconic Memory in Children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder', *Iran J Psychiatry*, 8 (3), August, pp. 131-137 [Online]. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3887230/> (Accessed: 15 April 2016).

Baddeley, A. (2010) 'Working Memory', *Current Biology*, 20 (4), pp.136-140 *Cell Press* [Online]. Available at: <http://www.cell.com/> (Accessed: 26 April 2016).

Bristow, J. (1999) *Memory and Learning: A practical guide for Teachers*. 1st ed. Great Britain: David Fulton.

Ferreira, T., Brites, C., Azoni, C.A.S. and Ciasca, S.M. (2015)'Evaluation of Working Memory in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder', *Psychology*, 6, October, pp. 1581-1588 *Scientific Research Publishing* [Online]. Available at: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=60144> (Accessed: 20 April 2016).

Holmes, J., Hilton, K.A., Place, M., Alloway, T.P., Elliot, J. G. and Gathercole S.E. (2014) 'Children with low working memory and children with ADHD: same or different?', *Frontiers In Human Neuroscience*, 8 (976), 9 December [Online]. Available at: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2014.00976/full> (Accessed: 19 April 2016).

Klingberg, T., Forssberg, H. and Westerberg, H. (2002) 'Training of Working Memory in Children With ADHD', *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24 (6), 8 March, pp. 781-791. [Online]. DOI: 1380-3395/02/2406-781\$16.00 (Accessed: 21 April 2016).

Robson, C. (2010) *Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου (H)*. 2nd ed. Αθήνα: Gutenberg.

Rommelse, N.N.J., Altink, M.E., Fliers, E.A., Martin, N.C., Buschgens, C.J.M., Hartman, C.A., Buitelaar, J.K., Faraone, S.V., Sergeant, J.A. and Oosterlaan, J. (2009) 'Comorbid Problems in ADHD: Degree of Association, Shared Endophenotypes, and

Formation of Distinct Subtypes. Implications for a Future DSM', *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (6), 24 March ,pp. 793-804 *Springer* [Online]. DOI: 10.1007/s10802-009-9312-6 (Accessed: 2 May 2016).

Roording-Ragetlie, S., Klip, H., Buitelaar, J. and Slaats-Willemse, D. (2016) 'Working Memory Training in Children with Neurodevelopmental Disorders', *Psychology*, 7 (3), March, pp. 310-325 *Scientific Research Publishing* [Online]. Available at: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=64764> (Accessed: 20 April 2016).

Singh, A.P., Singh, P. A., Sharma, V., Ttripathi, C.B. and Kumar, D. (2011) 'Verbal Learning & Memory Function among Children With ADHD And Emotional Disorders', *Delhi Psychiatry Journal*, 14(1), April [Online]. Available at: <http://medind.nic.in/daa/t11/i1/daat11i1p95.pdf> (Accessed: 15 April 2016).

Διερευνώντας τη σημασία της σύνδεσης βρέφους και ατόμου φροντίδας: Σύγχρονες προεκτάσεις

Βασιλική Α. Πολυμεροπούλου

*Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας, Μ.Εδ. Οργάνωση και Διοίκηση Εκπ/σης, Μ.Α. Επιστήμες Αγωγής Υπ. Διδάκτωρ Παν. Θεσσαλίας
polymero@uth.gr / vpolymero@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως θέμα τη θεωρητική τεκμηρίωση, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της σημασίας της σύνδεσης του βρέφους με το άτομο φροντίδας. Παρουσιάζονται ενδεικτικές θεωρίες για την ερμηνεία της σύνδεσης και πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη βιολογική, περιβαλλοντική, κοντροκτιβιστική, πολιτισμική και τέλος στη θεωρία του J.Bowlby. Γίνεται αναφορά στη σημασία της σύνδεσης βρέφους και ατόμου φροντίδας στην όλη κοινωνικοσυναισθηματική του εξέλιξη αναδεικνύοντας την πολυπρισματικότητα της εν λόγω σύνδεσης με επιδράσεις σε όλο το φάσμα της ανάπτυξης του ανθρώπου. Τέλος, διατυπώνονται συμπεράσματα, τονίζοντας την επίδραση της κοινωνίας και της κουλτούρας στη διαμόρφωση της σχέσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρία Δεσμού, ρόλος ατόμου φροντίδας

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος στην πορεία της ζωής του εμπλέκεται σε μια ποικιλία διαπροσωπικών σχέσεων με σημαντικότερη αναμφίβολα τη σχέση μεταξύ του ίδιου ως βρέφος και του ανθρώπου που το φροντίζει, συνήθως τη μητέρα. Η σχέση αυτή είναι καθοριστική για τη δημιουργία ενός υγιούς συναισθηματικού κόσμου και μιας σωστής κοινωνικοποίησης, και εδραιώνεται συνήθως τον όγδοο με ένατο μήνα. Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τον όρο «δεσμός», αναφερόμενοι σε αυτή την πρώτη και δια βίου σχέση με κύρια χαρακτηριστικά την αλληλεξάρτηση, την αμοιβαιότητα των συναισθημάτων και το ισχυρό συναισθηματικό δέσιμο (Craig & Baucum, 2007).

Συνήθως τα βρεφικά χαρακτηριστικά και η εν γένει συμπεριφορά/ιδιοσυγκρασία του βρέφους (εύκολο, δύσκολο) δημιουργούν στοργικές αντιδράσεις στο άτομο που το φροντίζει (Cole & Cole, 2002 · Craig & Baucum, 2007). Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη καθώς από τη μια η συμπεριφορά του βρέφους είναι ενθαρρυντική για την κινητοποίηση του ενήλικα, από την άλλη ο ενήλικας με τις ενέργειές του κινητοποιεί το βρέφος με αποτέλεσμα τη συναισθηματική επικοινωνία.

Θεωρίες για την ερμηνεία της δημιουργίας δεσμού

Η προσέγγιση βιολογίας - ωρίμανσης

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η ανάπτυξη και η ωρίμανση του βρέφους θεωρείται μια βιολογική διαδικασία. Έτσι λοιπόν ο δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και στο άτομο φροντίδας οφείλεται είτε στην ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, όπως υποστηρίζει ο S. Freud, είτε στην ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης, άποψη που εκφράζει ο E. Erikson.

Η προσέγγιση περιβάλλοντος- μάθησης

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία το περιβάλλον μέσω της διαδικασίας της μάθησης, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη του ατόμου. Ουσιαστικά η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι ο δεσμός αναπτύσσεται ως μηχανισμός ισορροπίας των διαφορετικών αναγκών του βρέφους, αφενός για ασφάλεια και αφετέρου για διαρκή μάθηση.

Η Κονστрукτιβιστική προσέγγιση

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το παιδί παίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής του ανάπτυξης μέσω της αντίδρασης του σε ένα ερέθισμα. Θέση του βασικού εκπροσώπου της, του Piaget, ήταν ότι «η γνώση κατασκευάζεται μέσω της δράσης». Έτσι η ικανότητα ανάπτυξης δεσμού εξαρτάται από το επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού (Shaffer, 2004).

Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλαισίου

Με βάση τη θεωρία αυτή, η έμφαση δίνεται στην κουλτούρα και στις εμπειρίες του ατόμου μέσα από το περιβάλλον του και ιδιαίτερα από την κοινωνική αλληλεπίδραση του. Στην προσέγγιση αυτή τονίζεται τόσο η επενέργεια του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και η σημαντικότητα του ρόλου της βιολογίας και εμπειρίας όσο και η ενεργός συμμετοχή των άλλων μέσω της αλληλεπίδρασης, σε συνάρτηση με το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας. Στη θεωρία αυτή ο δεσμός αναπτύσσεται αφενός μέσω της ανάγκης των βρεφών να αναπτύξουν μια ασφαλή βάση, και αφετέρου από την επιθυμία των βρεφών να αισθάνονται ξεχωριστά όντα για έναν ενήλικα (Βορριά, Σαραφίδου, Παπαληγούρα, Λαμπίδη, Κοντοπούλου, 2006).

Η Θεωρία Δεσμού του J. Bowlby

Ο J. Bowlby το 1969 ανέπτυξε τη θεωρία του δεσμού (attachment theory) (Holmes, 1993), η οποία αποτελεί απόρροια της ηθογραφίας και της εξελικτικής θεωρίας του Δαρβίνου. Η θεωρία του αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, για αυτό και δεν εντάσσεται ξεκάθαρα σε κάποιο από τα παραπάνω σχήματα. Από το χώρο της ψυχανάλυσης έχει δανειστεί τη σημαντικότητα των δομικών ρόλων των πρωταρχικών σχέσεων στην εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου. Επιρροή άσκησαν και οι νέο-φροϋδικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας. Από τη βιολογία ο Bowlby άντλησε τη θεωρία του δεσμού/προσκόλλησης ως συμπεριφορά που εκδηλώνεται σε όλα τα θηλαστικά προκειμένου να

επιβιώσουν. Τέλος από τη γνωστική επιστήμη χρησιμοποίησε τη θεωρία των ενεργών μοντέλων. Τα ενεργά μοντέλα σχετίζονται με αναπαραστάσεις και συναισθήματα που προσδιορίζουν την προσήνεια του γονέα και την γενικότερη ασφάλεια του παισίου (Kafetsios & Nezlek, 2002 · Slater, 2007).

Στο ίδιο μοτίβο με τον Bowlby κινήθηκε και η Mary Ainsworth που με βάση τη θεωρία δεσμού του Bowlby πραγματοποίησε δυο νατουραλιστικές έρευνες παρατηρώντας τη συμπεριφορά μητέρων με τα νεογέννητα παιδιά τους. Η Mary Ainsworth (Cole & Cole, 2002) σχεδιάζοντας μια διαδικασία αξιολόγησης του δεσμού μέσω των αντιδράσεων του παιδιού με την απομάκρυνση και την επανεμφάνιση της μητέρας κατέληξε σε δυο κατηγορίες: τον *ανασφαλή* και τον *ασφαλή* δεσμό. Ο ανασφαλής έχει τρεις διαφορετικούς τύπους: το *δεσμό αποφυγής*, όπου το βρέφος δεν δυσανεστέεται με την απομάκρυνση της μητέρας αλλά και δεν απευθύνεται σε αυτήν όταν επιστρέφει. Τον *δεσμό αμφιθυμίας* όπου το βρέφος εκδηλώνει θυμό με την αποχώρηση της αλλά συνάμα την απορρίπτει όταν επιστρέφει, και τέλος το *δεσμό αποδιοργάνωσης* όπου το βρέφος συμπεριφέρεται με συγκεχυμένο τρόπο χωρίς εμφανή συναισθήματα (Craig & Baucum, 2007)

Σημασία του δεσμού στη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού

Πέρα από τις όποιες προσεγγίσεις και την εξελικτική διαδικασία αυτών μέσω της κριτικής θεώρησης, έχει φανεί ότι το ζήτημα της ανάπτυξης δεσμού μεταξύ βρέφους και ατόμου φροντίδας είναι πολυσχιδές, και αφορά όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας (εκπαίδευση, κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματικό περιβάλλον). Η σημαντικότητα της θεωρίας δεσμού αποδεικνύεται από τις επιδράσεις που ασκεί μέσω των βασικών της σημείων.

Κεντρικό σημείο λοιπόν στη θεωρία δεσμού του Bowlby αποτελεί η νοητική αναπαράσταση της σχέσης ασφάλειας και εμπιστοσύνης που έχει αναπτύξει το βρέφος με το άτομο φροντίδας. Ουσιαστικά πρόκειται για έναν μηχανισμό που καθορίζει και τις μετέπειτα σχέσεις δεσμού, καθώς σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση και την εξάρτηση από άλλους για φροντίδα και προσοχή, με προεκτάσεις στη μεταγενέστερη κοινωνική, συναισθηματική και επαγγελματική αλληλεπίδραση. Τα άτομα με ανασφαλή δεσμό ως γονείς, αναπαράγουν συνήθως το εσωτερικευμένο νοητικό σχήμα και δημιουργούν την αντίστοιχη σχέση και με τα παιδιά τους (Kindsvatter & Desmond, 2013).

Παιδιά λοιπόν με *ασφαλή δεσμό* είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια εσωτερική αναπαράσταση των άλλων ως υποστηρικτές και θετικοί απέναντι τους, και να θεωρούν τον εαυτό τους άξιο σεβασμού. Είναι πιο ευέλικτα στη συμπεριφορά, έχουν αυτοέλεγχο, είναι πιο συγκεντρωμένα στους στόχους τους και συμμετέχουν ομαλά σε ομάδα. Στις μαθητικές τους επιδόσεις συγκεντρώνουν καλύτερη βαθμολογία, είναι ώριμα και μπορούν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις (Larose and Bernier, 2001). Ως ενήλικες αναπτύσσουν υγιείς και υποστηρικτικές σχέσεις με το/τη

σύντροφό τους καθώς έχουν εσωτερικεύσει θετικά νοητικά σχήματα στρατηγικών διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων (Goleman, 2006).

Από τη άλλη, έρευνες των Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming & Gamble (1993) αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με *ανασφαλή –αποφευκτικό δεσμό* στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους είναι εξαρτημένα από τους άλλους, δεν αναπτύσσουν με ευκολία κοινωνικά δίκτυα καθώς έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση, και αισθάνονται συναισθηματικά και κοινωνικά απομονωμένοι. Είναι δε σύνηθες να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά εντός του σχολείου με τη μορφή του εκφοβισμού (bullying), να λένε ψέματα, και να κατέχονται από συναισθηματική αποπροσωποποίηση.

Τα παιδιά με *ανασφαλή-αμφιθυμικό δεσμό*, είναι πιθανό να εκδηλώσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, δισταγμό σε άγνωστες καταστάσεις που τους προκαλούν έντονο στρες, και προσκόλληση στο άτομο φροντίδας. Εσωτερικεύουν τα προβλήματα τους και εμφανίζουν πιο συχνά μια παθητική στάση αντιμετώπισης προβλημάτων. Τέλος, τα παιδιά με *ανασφαλή-αποδιοργανωμένο δεσμό* συνήθως αποτυγχάνουν να αναπτύξουν μηχανισμούς διαχείρισης του άγχους αποχωρισμού με το άτομο φροντίδας, και ως ενήλικες πιθανότατα είναι επιθετικοί και κοινωνικά απομονωμένοι καθώς αντιμετωπίζουν τους άλλους ως απειλές. Παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαπροσωπική επικοινωνία και συνύπαρξη, και υπάρχει επιρρέπεια προς την κατάθλιψη και την αυτοκτονία (Graham & Easterbrooks, 2000· Kennedy and Kennedy, 2004).

Δεύτερο κεντρικό σημείο της θεωρίας του Bowlby είναι η διαχείριση του άγχους αποχωρισμού με σαφή επιρροή στη μελλοντική αίσθηση αυτονομίας και την τάση για εξερεύνηση που αναπτύσσει το παιδί στη μετέπειτα ζωή του. Έρευνα των Colonnese, Draijer & Stams (2011) μέσω της παρακολούθησης δείγματος 136 νεογέννητων έως και την ηλικία των 12 μηνών, φανέρωσε ότι τα παιδιά που είχαν αναπτύξει ανασφαλή δεσμό κατά το πρώτο χρόνο ζωής τους βίωναν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Τρίτο, πρόσφατες έρευνες (Meins, Ferynhough, Wainwright, Gupta, Fradley, & Tuckey, 2002· Meins, Ferynhough, Wainwright, Gupta, Fradley, & Tuckey, 2001) ανέπτυξαν τη σημαντικότητα της ανταπόκρισης των γονέων όχι μόνο στις ανάγκες του παιδιού αλλά και στον τρόπο σκέψης του (Mind-mindedness). Η διάσταση αυτή βοηθάει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί πιο αποτελεσματικά αντιλαμβανόμενο το συγκείμενο, τη δική του αλλά και τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Ουσιαστικά δίνεται έμφαση όχι μόνο στην επικοινωνία του παιδιού και του ατόμου φροντίδας, αλλά και στο περιεχόμενο της συζήτησης (Laranjo, Bernier, Meins, Carlson, 2010). Συγχρόνως έρευνα των Ontai και Thompson (2008), υποστηρίζει τη θετική συσχέτιση της ουσιαστικής λεκτικής επικοινωνίας με την ανάπτυξη του λόγου του παιδιού.

Βέβαια ακόμη και αν η απαρχή της σχέσης του βρέφους με το άτομο φροντίδας ήταν προβληματική, η κατάσταση δεν είναι μη αναστρέψιμη. Έρευνες των Singh, Lancioni, Winton, Singh, Curtis, Wahler, et al. (2007), των Singh, Lancioni, Winton, Fisher, &

Wahler, McAleavey, et al. (2006), και των Singh, Singh, Lancioni, Singh, Winton, & Adkins, (2010), μέσω παρέμβασης καθοδήγησης σε μητέρες με αυτιστικά παιδιά, παιδιά με επιθετική συμπεριφορά και παιδιά με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, ενισχύοντας ή διορθώνοντας τη σχέση δεσμού ατόμου φροντίδας και παιδιού προέκυψε βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, μείωση της επιθετικότητας, μείωση περιστατικών αυτοτραυματισμού, αίσθηση ικανοποίησης και ενίσχυση αυτοπεποίθησης. Συγχρόνως και τα άτομα φροντίδας ένωσαν να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά τους και να απολαμβάνουν το ρόλο τους ως γονείς (Snyder, Shapiro & Treleaven, 2012).

Συμπεράσματα – προεκτάσεις της Θεωρίας Δεσμού

Μέσω της παρούσας διερεύνησης της θεωρίας δεσμού και της σημασίας της στην εξέλιξη του ανθρώπου, δόθηκε η δυνατότητα κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς αλλά και της επίδρασης της κοινωνίας και κουλτούρας στην ανατροφή των παιδιών. Ο Marris (1991) υποστηρίζει ότι μέσω της θεωρίας δεσμού ουσιαστικά αναπτύσσεται ένας διάλογος μεταξύ της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, και αποτυπώνεται η κουλτούρα της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επανατοποθέτηση της θεωρίας δεσμού μέσα σε ένα συγκεκριμένο απαιτητικό για τη μητέρα, όπως αυτό της σύγχρονης εποχής, όπου καλείται να επιτελέσει πολλαπλούς ρόλους. Νεότερες έρευνες (Bretherton, 2010 · Cohn, Cowan, Cowan, & Pearson, 1992 · Howard, 2010 · Newland, Coyl, & Freeman, 2008 · Newland, & Coyl, 2010) τονίζουν τη σημαντικότητα της ανάμειξης του πατέρα στην ανατροφή του βρέφους, μια παράμετρος που από τον Bowlby είχε αγνοηθεί. Οι Dumont & Paquette (2013) υποστηρίζουν ότι ο δεσμός πατέρα-βρέφους αναπτύσσεται αλλά αξιολογείται με διαφορετικό μηχανισμό από ότι ο μηχανισμός δεσμού με τη μητέρα. Η μητέρα ασχολείται περισσότερο με τη φροντίδα του βρέφους δείχνοντας φροντίδα και ευαισθησία στις ανάγκες του, αλλά ο πατέρας μέσω του παιχνιδιού λειτουργεί ως μια ασφαλής μορφή, οδηγώντας το παιδί στην αλληλεπίδραση του με το εξωτερικό περιβάλλον.

Ο Paquette (2004) μέσω της θεωρίας του (activation relationship theory) εστιάζει σε δύο διαστάσεις της πατρότητας που ενισχύουν το δεσμό με το παιδί, στην ενίσχυση και στην πειθαρχία. Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο πατέρας ενθαρρύνοντας το παιδί να αλληλεπιδράσει με το εξωτερικό περιβάλλον (stimulation) μέσα σε ασφαλή όρια (discipline), δημιουργεί ασφαλή δεσμό μαζί του καθώς του θέτει ένα ασφαλές εξωτερικό πλαίσιο τονίζοντας συγχρόνως την αυτοπεποίθησή του.

Για την ποιότητα του δεσμού του πατέρα με το βρέφος, νεότερες έρευνες (Cabreria, Fitzgerald, Bradley & Roggman, 2007 · Laurent, Kim, & Capaldi, 2008) υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η ποιότητα της σχέσης που έχει αναπτυχτεί μεταξύ του ζευγαριού (άνδρας – γυναίκα). Ουσιαστικά και οι δυο γονείς μπορούν να συνυπάρχουν

ως κεντρικές μορφές στην ανάπτυξη δεσμού με το βρέφος, προσφέροντάς του διαφορετικά πράγματα (Freeman, Newland, & Coyl, 2010).

Τοποθετώντας τον πατέρα στις αρχικές σχέσεις δεσμού που αναπτύσσει το βρέφος επαναξιολογείται η συμβολή του στη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού και ενισχύεται η θέση του αντιμετωπίζοντας τον ισότιμα με τη μητέρα (Pleck, 2007). Βέβαια το πολιτισμικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση των ρόλων στην ανατροφή των παιδιών. Ο R. Bowlby (οπ. αναφ. στο Newland & Coyl, 2010) επισήμανε ότι η ανάπτυξη δεσμού και με το πατέρα αποτελεί χαρακτηριστικό του δυτικού κόσμου.

Πέρα από τις δύο αυτές κεντρικές μορφές, καθοριστική είναι και η συμβολή των υπόλοιπων μελών της οικογένειας (γιαγιά, πάππους, αδέρφια, θείες, θείοι) που λειτουργούν συμπληρωματικά. Τα παιδιά που αναπτύσσουν πολλαπλούς δεσμούς τείνουν να αποδέχονται τους ξένους πιο εύκολα ή βιώνουν τον αποχωρισμό με λιγότερο άγχος (Craig & Baucum, 2007).

Οι σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές προϋποθέτουν βέβαια και την ενίσχυση του δεσμού μέσω ενός κράτους πρόνοιας με ποικίλους τρόπους όπως η χορήγηση άδειας ανατροφής, η ψυχολογική και συμβουλευτική καθοδήγηση των γονιών, η δημιουργία σταθμών φύλαξης με άτομα που θα εναρμονίζονται με την κουλτούρα της κάθε οικογένειας κ.α. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η αλληλεπίδραση οικογένειας και πολιτιστικού περιβάλλοντος στην ανατροφή των παιδιών, οπότε οι όποιες παρεμβάσεις καλό θα ήταν να γίνονται παράλληλα.

Βιβλιογραφία

- Βορριά, Π., Σαραφίδου, Ε., Παπαληγούρα, Ζ., Λαμπίδη, Α, Κοντοπούλου, Α. (2006). Οι επιπτώσεις της παρεχόμενης φροντίδας στο δεσμό 'μητέρας' - βρέφους σε βρέφη του Κέντρου Βρεφών «Μητέρα». *Ψυχολογία*, 13 (2), 21 – 36.
- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: a review. *Early and Child Development Care*, 180:1-2, 9-23.
- Cabrera, N., Fitzgerald, H.E., Bradley, R.H., & Roggman, L. (2007). Modeling the of dynamics paternal influence on children over the life course. *Applied Developmental Science*, 11(4), 185–189.
- Cohn, D.A., Cowan, P.A., Cowan, C.P., & Pearson, J. (1992). Mothers' and fathers' working models of childhood attachment relationships, parenting styles, and child behavior. *Development and Psychopathology*, 4, 417–431.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η Ανάπτυξη των παιδιών, η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία*. Α' Τόμος, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Colonnaesi, C., Draijer, E.M., & Stams, G.J.M. (2011). The Relation Between Insecure

Attachment and Child Anxiety: A Meta-Analytic Review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 630–645.

Craig, G.J. & Baucum, D. (2007). Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου, Α' Τόμος, Αθήνα: Παπαζήση.

Dumont, C. & Paquette, D. (2013). What about the child's ties to the father? A new insight into fathering, father child attachment, children's socio-emotional development and the activation relationship theory. *Early Child Development and Care*, 183:3-4, 430-446.

Freeman, H., Newland, L.A., & Coyl, D. D. (2010). New directions in father Attachment. *Early Child Development and Care*, 180:1-2, 1-8.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence: The new science of human relationships*. New York: Random House.

Graham, C.A., & Easterbrooks, M.A. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomatology, and economic risk. *Development and Psychopathology*, 12, 201–213.

Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.

Howard, K.S. (2010). Paternal attachment, parenting beliefs and children's attachment, *Early Child Development and Care*, 180:1-2, 157-171.

Kafetsios, K., & Nezlek, J. (2002). Attachment in Everyday Social Interactions. *European Journal of Social Psychology*. 32, 719-735.

Kennedy, J.H. & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: implications for school Psychology. *Psychology in the schools*, 41(2), 247- 259.

Kindsvatter, A., & Desmond, K.J. (2013). Addressing Parent–Child Conflict:

Attachment-Based Interventions With Parents. *Journal of Counseling & Development*, 91,105- 112.

Kobak, R.R., Cole, H.E., Ferenz- Gillies, R., Fleming, W.S., & Gamble, W. (1993) Attachment and emotional regulation during mother –teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245.

Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., Carlson, S.M. (2010). Early Manifestations of Children's Theory of Mind: The Roles of Maternal Mind-Mindedness and Infant Security of Attachment. *Infancy*, 15(3), 300–323.

Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment and Human Development*, 3, 96-120.

Laurent, H., Kim, H., & Capaldi, D. (2008). Prospective effects of interparental conflict on child attachment security and the moderating role of parents' romantic attachment. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 377-388.

Marris, P. (1991). The social construction of uncertainty. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris *Attachment across the lifecycle*. London: Routledge.

Meins, E., Ferynhough, C., Wainwright, R., Gupta, M.D., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637-648.

Meins, E., Ferynhough, C., Wainwright, R., Gupta, M.D., Fradley, E. & Tuckey, M. (2002). Mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of Mind Understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.

Newland, L.A., Coyl, D.D., & Freeman, H. (2008). Predicting preschoolers' attachment security from father's involvement, internal working models, and use of social support. *Early Child Development and Care*, 178(7&8), 785-801.

Newland, L.A., & Coyl, D.D. (2010). Father's role as attachment figures: An interview with Sir Richard Bowlby. *Early Child Development and Care*, 180(1), 25-32.

Ontai, L.L., & Thompson, R.A. (2008). Attachment and Theory of Mind. *Social Development*, 17(1), 47-60.

Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193-219.

Pleck, J.H. (2007). Why could father involvement benefit children? Theoretical Perspectives. *Applied Development Science*, 11(4), 196-202.

Schaffer, D. R. (2003). *Social Development*. Oxford: UK Blackwell.

Schaffer, D. R. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Fisher, B. C., Wahler, R. G., McAleavey, K., et al. (2006). Mindful parenting decreases aggression, noncompliance, and self-injury in children with autism. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(3), 169-177.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Singh, J., Curtis, W. J., Wahler, R. G., et al. (2007). Mindful parenting decreases aggression and increases social behavior in children with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 31, 749–771.

Singh, N. N., Singh, A. N., Lancioni, G. I., Singh, J. W., Winton, A. S. W., & Adkins, A. D. (2010). Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases the children's compliance. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 157–166.

Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), pp. 205-219.

Snyder, R., Shapiro, S., & Treleaven, D. (2012). Attachment Theory and Mindfulness., *Journal of Child and Family Studies*, 21,709-717.

Καθολικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Συγκλίσεις και αποκλίσεις

Σιάπκα Αγορίτσα, Μ. Sc. Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ria.siapka@gmail.com

Σιάπκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, elenisiapka96@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες πληροφοριών και Επικοινωνίας. Το έργο βασίζεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση, οριοθετεί τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και ακολουθεί μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση για την ανάπτυξή τους. Επιπλέον διασφαλίζεται η παροχή υποστηρικτικών εκπαιδευτικών και τεχνολογικών υπηρεσιών, ώστε να ανταποκρίνονται στο μεγαλύτερο εύρος των μαθητών. Εν κατακλείδι η εφαρμογή του προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού, οδηγεί κατ'επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις- Κλειδιά: καθολικός, σχεδιασμός, διαφοροποιημένη, διδασκαλία

Καθολικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση (UniversalDesignforLearning- UDL)

Ο RonMace όρισε τον Καθολικό Σχεδιασμό ή «σχεδιασμό για όλους» ως τον σχεδιασμό προϊόντων και δομών με τρόπο που να μπορούν να εξυπηρετήσουν όλους τους ανθρώπους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, χωρίς την ανάγκη για προσαρμογές ή εξειδικευμένο σχεδιασμό (Τζιβινίκου, Σ. 2015), έτσι ώστε να επωφελούνται άτομα με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές και τροποποιήσεις (Καϊμαρά, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ. & Οικονόμου, Α. 2018).

Μάλιστα, στο Νομοθετικό Διάταγμα για την Εκπαίδευση των Η.Π.Α., δίνεται ένας ολοκληρωμένος ορισμός για τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση (UniversalDesignforLearning), σύμφωνα με τον οποίο:

« Ο όρος Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση σημαίνει το επιστημονικά έγκυρο πλαίσιο για την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής, το οποίο:

- *Παρέχει ευελιξία στους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζονται οι πληροφορίες, στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές απαντούν ή επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.*
- *Μειώνει τα εμπόδια στην εκπαίδευση, παρέχει τις κατάλληλες διευκολύνσεις, υποστηρίξεις και προκλήσεις και διατηρεί υψηλές προσδοκίες επίτευξης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών με περιορισμένη γνώση της κύριας γλώσσας.*

(Higher Education Opportunity Act, 2008: Ρίβιου, Κ.,Κουρουμπέτογλου, Γ. &Οικονομίδης, Ν. 2015).

Απλούστερα, ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση σημαίνει αυτόματα, το σχεδιασμό όλων των μαθησιακών πλαισίων (φυσικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά), με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύονται όλοι οι μαθητές ταυτόχρονα, με ή χωρίς δυσκολίες (Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β., 2017). Δυστυχώς, όμως, δεν έχει βρει το χώρο που του αρμόζει ακόμα στην Ευρώπη (Ρίβιου, Κ., Κουρουμπέτογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. 2015).

Σκοπός του Καθολικού σχεδιασμού, δεν είναι άλλος από τη δημιουργία προϊόντων, που θα χρησιμοποιηθούν όσο το δυνατόν από περισσότερους χρήστες (Καϊμαρά, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ. & Οικονόμου, Α. 2018) και επικεντρώνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως καθοδηγητών (Ο'Donnell, 1998: Τζιβινίκου, Σ. 2015), στη διαδικασία της μάθησης και στη διαδικασία της συμμετοχικής μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα της μάθησης. Επιπρόσθετα, δίνει έμφαση στην δημιουργία ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί σε όλες τις ανάγκες των μαθητών, ανεξαιρέτως (Meyer & Rose, 2005: Τζιβινίκου, Σ. 2015), ενώ ταυτόχρονα, παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους, εκμηδενίζοντας τα εμπόδια και τις δυσκολίες, που μπορεί να δημιουργούν τα Προγράμματα Σπουδών (Παπαδοπούλου, 2011β: Τζιβινίκου, Σ. 2015).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού

Ο Καθολικός Σχεδιασμός χαρακτηρίζεται από την πολλαπλή μορφή της παρουσίασης της πληροφορίας, με εναλλακτικές επιλογές όσον αφορά τη συμμετοχή και την απόκτηση της γνώσης, αλλά και από την αλλαγή στόχων και σκοπών, την εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του όλου σχεδιασμού (Αραμπατζή, Κ. 2008), με στόχο την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Abascal & Civit, 2001: Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. 2017), συμπεριλαμβανομένων και όσων έχουν αναπηρίες (Rose & Mayer, 2002: Τζιβινίκου, Σ. 2015). Ειδικότερα, ο Καθολικός Σχεδιασμός, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την έννοια της πρόσβασης στην πληροφορία, ενισχύοντας όλους τους μαθητές να μαθαίνουν, να γίνονται ανεξάρτητοι, να έχουν αυτοπεποίθηση, να στηρίζονται στις δυνατότητές τους και απομακρύνει τα εμπόδια στη μάθηση, εμπόδια που τις περισσότερες φορές απορρέουν από το περιβάλλον, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, τόσο της ευρύτερης κοινωνίας, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών (Καϊμαρά, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ. & Οικονόμου, Α. 2018).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του είναι πως επειδή αναγνωρίζει την πραγματικότητα της διαφορετικότητας, δομείται από την αρχή με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη του αυτή τη διαφορετικότητα (Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. 2017). Αυτόματα, αυτό το χαρακτηριστικό του τον μετατρέπει σε ένα απόλυτα αποτελεσματικό εργαλείο που ωφελεί περισσότερα άτομα (Erlandson, 2007: Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. 2017). Πρόκειται από ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών που χαρακτηρίζεται από «πολλαπλότητα» και «ευελιξία» στους τρόπους α) Παρουσίασης της πληροφορίας, β) εμπλοκής των μαθητών, γ) έκφρασης των γνώσεων των μαθητών (Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. 2017).

Στην εκπαίδευση, έχει ήδη εφαρμοστεί μέσα από την χρησιμοποίηση των παρακάτω μοντέλων: Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UniversalDesignforLearning-UDL), ο καθολικός σχεδιασμός για τη διδασκαλία (UniversalDesignforInstruction) και ο καθολικός διδακτικός σχεδιασμός (UniversalInstructionalDesign) (Τζιβινίκου, Σ. 2010).

Οι τρεις βασικές αρχές που διέπουν τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση είναι (Ρίβιου, Κ., Κουρουμπέτογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. 2015):

- 1. Η Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης,**
- 2. Η Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και**
- 3. Η Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής στη διαδικασία της μάθησης.**

Αναλυτικότερα:

I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης

1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη
 - 1.1. Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών
 - 1.2. Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες
 - 1.3. Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες
2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα
 - 2.1. Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων
 - 2.2. Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής
 - 2.3. Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων
 - 2.4. Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών
 - 2.5. Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων
3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση
 - 3.1. Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου
 - 3.2. Επισήμανση μοτίβων, καίριων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων
 - 3.3. Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό
 - 3.4. Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης

II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης

4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση
 - 4.1. Ποικιλίας στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης
 - 4.2. Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες
5. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία

- 5.1. Χρήση πολλαπλών μέσων για την επικοινωνία
- 5.2. Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης
- 5.3. Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση
- 6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες
 - 6.1. Καθοδήγηση της αποτελεσματικής στοχοθεσίας
 - 6.2. Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών
 - 6.3. Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών
 - 6.4. Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου

III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής

- 7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος
 - 7.1. Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία
 - 7.2. Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας
 - 7.3. Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών
- 8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής
 - 8.1. Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων
 - 8.2. Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης
 - 8.3. Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας
 - 8.4. Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης
- 9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση
 - 9.1. Προαγωγή προσδοκιών και αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση
 - 9.2. Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών
 - 9.3. Ανάπτυξη της αυτό-αξιολόγησης και του αναστοχασμού

Καθολικός Σχεδιασμός και ΤΠΕ

Ο Simonson (1995), στο άρθρο του με τίτλο «Instructional technology and attitude change», περιγράφει έναν οδηγό σχεδίασης της διδασκαλίας μέσω της χρήσης Νέων Τεχνολογιών με σκοπό την αλλαγή της στάσης των μαθητών, ο οποίος ακολουθεί τις εξής αρχές: α) καταστάσεις αυθεντικές και αξιόπιστες β) περιεχόμενο αυθεντικό, που να σχετίζεται με το μαθητή και ταυτόχρονα να εξάπτει τον ενδιαφέρον του γ) την ανακάλυψη καινούριας χρήσιμης γνώσης δ) σκόπιμη εμπειρία συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών και επαγρύπνησής τους καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ε) παροχή διδασκαλίας γεμάτης από πολυμεσικές εφαρμογές στ) συμμετοχή των μαθητών σε εμπειρίες συζητήσεων όπου δίνεται περιθώριο κριτικής και τέλος ζ) ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό, την παραγωγή και την κοινοποίηση της διδασκαλίας.

Βασικό πυλώνα της διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί η σωστή αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιούνται τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας και της «ανοιχτότητας», που χαρακτηρίζουν τις Νέες Τεχνολογίες και συμβάλλουν στην ενίσχυση του μαθήματος. (Βλάχου, Ε., Λαφάρα, Α. & Τζωρτζής, Ι. 2010).

Σύμφωνα με τους Ράπτης & Ράπτη (2004β: Βλάχου, Ε., Λαφάρα, Α. & Τζωρτζής, Ι. 2010), οι υπολογιστές, ως μέσα έκφρασης, επεξεργασίας αλλά και επικοινωνιακής ανταλλαγής των πληροφοριών, ως μέσα σημασιών, σκέψεων, ιδεών, ακόμα και νοημάτων, διευκολύνουν σημαντικά τη διδασκαλία, καθώς επίσης δημιουργούν νέους ρόλους και καινούρια περιβάλλοντα μάθησης.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις Νέες Τεχνολογίες (Zascavage, V. & Winterman, K.G. 2009), καθώς επίσης σχετίζεται με την παιδαγωγική, τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες (King- Sears, M. 2009).

Πλεονεκτήματα Καθολικού Σχεδιασμού

Αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, αναδεικνύουν την συμβολή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στην πρόσβαση, στη συμμετοχή και στην πρόοδο όλων των μαθητών (Jimenez, T.C., Craff, V.L. & Rose, E. 2007; King- Sears, M. 2009; Kortering, L. J., McLannon, T. W., Brazziel, P. M. 2008; Meo, G. 2012 :Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. 2015).

Σύμφωνα με την Αραμπατζή (2008), ο καθολικός σχεδιασμός ωφελεί τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, και ιδίως τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από κινητικά προβλήματα, περιορισμούς της λεπτής κινητικότητας, με τύφλωση, με αμβλυωπία, με κώφωση, βαρηκοΐα, με περιορισμό στην ομιλία και στη γλώσσα. Όμως, πρέπει να τονιστεί το γεγονός πως οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού ωφελούν όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους μαθητές με αναπηρίες (Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. 2015). Συγκεκριμένα, ο καθολικός σχεδιασμός συμβάλλει στη μάθηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, στην ανεξαρτητοποίησή τους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Επίσης τους βοηθά να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, εκμηδενίζοντας τα εμπόδια που πιθανόν να υπάρχουν στην μάθηση, εξαιτίας του περιβάλλοντος, των στάσεων και των αντιλήψεων, της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των παιδιών (Καϊμαρά, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ. & Οικονόμου, Α. 2018). Έρευνες αναδεικνύουν τη θετική επίδραση που έχει ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση όλων των μαθητών και ειδικότερα, αυτών που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες (Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P & Deysheer, S. 2002).

Ο Καθολικός Σχεδιασμός συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση μαθητών με δυσλεξία, με την παροχή:

- Ευέλικτων τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας
- Ευέλικτων μέσων δράσης και έκφρασης

- Και ευέλικτων τρόπων παρακίνησης για μάθηση (Καϊμαρά, Π. κ.α. 2018).

Τεχνική Easy- to – read- «Κείμενο για όλους»

Πρόκειται για μια τεχνική που θεωρεί πρωτεύουσας σημασίας την οπτικοποίηση της πληροφορίας και την άμεση σύνδεσή της με το γραπτό κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην επιλογή των κατάλληλων εικόνων, οι οποίες θα πλαισιώσουν το κείμενο και επομένως, θα αποτελέσουν δομικό στοιχείο του (Τζιβινίκου, Σ. 2010). Οι αρχές που διέπουν αυτήν την τεχνική είναι οι εξής (Nomura, M., Nielsen, G. & Tronbacke, B. 2010; Tronbacke, B. 1993; Τζιβινίκου, Σ. 2010):

1. Επιλογή απλού και κατάλληλου λεξιλογίου (αποφυγή δύσκολων λέξεων)
2. Επεξήγηση όλων των όρων και των συντομογραφιών
3. Χρήση Κυριολεξίας και όχι Μεταφοράς
4. Λογική σειρά όσων αναφέρονται
5. Άμεση αναφορά στο θέμα- αποφυγή μεγάλων εισαγωγών
6. Μικρές προτάσεις, όπου κάθε μία θα περιλαμβάνει μια ιδέα και θα γράφεται σε μια σειρά
7. Χρήση λίστας
8. Χρήση ενεργητικής σύνταξης
9. Χρήση χρόνων που βρίσκονται στην οριστική έγκλιση
10. Χρήση β' ενικού προσώπου στην παροχή οδηγιών
11. Χρήση κατάλληλων εικόνων
12. Σωστή μορφοποίηση (αποφυγή πυκνογραμμένων κειμένων)

Η μέθοδος αυτή, είναι στενά συνδεδεμένη με τον Καθολικό Σχεδιασμό, μιας που στοχεύει στην καθολική μάθηση και ειδικότερα στη δημιουργία κειμένων, που θα είναι κατάλληλα για ένα κοινό που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Αποτελεί μια τεχνική μεταγραφής και παρουσίασης κειμένων, η οποία βοηθά την ανάγνωση και επομένως και την αναγνωστική κατανόηση, ενεργοποιεί τη σκέψη και τη φαντασία του παιδιού (Nomura, M., Nielsen, G. & Tronbacke, B. 2010; Αραμπατζή, Κ. 2009). Με άλλα λόγια, μέσω αυτής της μεθόδου αποκτούν πρόσβαση στη γνώση όλοι εκείνοι που για κάποιους λόγους παρουσιάζουν δυσκολίες να διαβάσουν και έπειτα να κατανοήσουν ένα κείμενο.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Χαρακτηριστικά και Οριοθέτηση

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με τον Tomlison (1999), ορίζεται η προσέγγιση στην οποία η διδασκαλία διαφοροποιείται και σχεδιάζεται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κάθε τάξης, σχετικά με την ετοιμότητά τους για μάθηση, με γνώμονα τα ενδιαφέροντά τους και τα διαφορετικά στιλ μάθησής τους. Η διαφοροποίηση πραγματοποιείται τόσο στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, όσο και στις μεθόδους, στις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία αλλά και στο ίδιο το αποτέλεσμα της διδασκαλίας που παράγεται (Τζιβινίκου, Σ. 2010), λαμβάνοντας ταυτόχρονα, υπόψη τις διαφορετικές μορφές μάθησης, τα ενδιαφέροντα

των μαθητών, τον εκάστοτε ρυθμό τους, τις δεξιότητες, τη γνώση και τις τοποθετήσεις των διαφορετικών μαθητών (Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. 2009).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία επικεντρώνεται στην προϋπόθεση, πως καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή βάση για την εκπαιδευτική πρακτική. Επομένως θεωρείται ως μια αναστοχαστική δράση «παιδαγωγικής φροντίδας» όσο και ως μια κοινωνικό-πολιτιστική κατασκευή της χρήσιμης γνώσης. Δηλαδή, είναι μια από τις εφαρμογές ενός μετά-μοντέρνου παραδείγματος του αναλυτικού προγράμματος τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση (Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. 2009).

Οι Langa και Yost (2007) τονίζουν 3 βασικά στοιχεία για διαφοροποίηση, αξιολογώντας το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή (αναφορικά με ένα συγκεκριμένο μάθημα ή δεξιότητα), το βαθμό εκδήλωσης ενδιαφέροντος (σχετίζεται με την περιέργεια και το πάθος για κάτι συγκεκριμένο) και το μαθησιακό του στυλ (σχετίζεται με τη νοημοσύνη, τις προτιμήσεις, το φύλο), πριν διαφοροποιηθούν το περιεχόμενο, η διαδικασία και το αποτέλεσμα.

Μάλιστα, βρίσκει τις ρίζες της στη θεωρία του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού ενώ παράλληλα, δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντός του (Βαλιαντής, Σ. 2013). Επίσης, μια από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελείτο γεγονός ότι «σε κάθε σημείο ανάπτυξης η περαιτέρω πρόοδος εξαρτάται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επικρατούσα κατάσταση και τα εισερχόμενα από το περιβάλλον εκπαιδευτικά στοιχεία, τα οποία τα ίδια περιορίζονται από την επικρατούσα κατάσταση.» (Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. 2009).

Πρόκειται για μια μορφή διδασκαλίας, μια διδακτική προσέγγιση, στην οποία οι μαθητές αποκτούν διαφορετικό ρόλο. Αυτό οφείλεται, ως επί τω πλείστον, στο ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως, και σχεδιάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές τους θα επιτύχουν σε αυτές τις προσδοκίες (Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. 2009). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία αυτή, λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο διάφοροι παράγοντες εντός και εκτός σχολείου επηρεάζουν τον κάθε μαθητή και τη μάθησή του (Βαλιαντής, Σ. 2013). Αυτό αυτόματα σημαίνει, πως ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο στη διαδικασία, και ιδίως σε μια διαδικασία μάθησης φτιαγμένη αποκλειστικά στα μέτρα του.

Είναι απόλυτα λογικό να δημιουργείται σύγχυση σχετικά με το ποια είναι τα κατάλληλα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να σχεδιάσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, και έπειτα να την εφαρμόσει. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προφίλ, μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Βαλιαντής, Σ. 2013).

Σύμφωνα με τον Anderson (2007), σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής, ευελιξίας, συνεχούς αξιολόγησης και δημιουργικότητας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το επίπεδο των γνώσεων που απαιτούνται και τον τρόπο μάθησης και κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές (Anderson, 2007). Προκειμένου να γίνει σωστά αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει σοβαρά υπόψη του όλες τις πληροφορίες που αφορούν τους μαθητές του (Βαλιαντής, Σ. 2013). Εν ολίγοις, ο σχεδιασμός μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να είναι: ελαστικός, αποτελεσματικός, διαχειρίσιμος και στρατηγικός (Μακρή, Δ. 2014). Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ευκαιρία μάθησης, η οποία ξεκινά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ομαδοποιείται και ευθυγραμμίζεται πάνω στις βασικές γνώσεις, τις στρατηγικές αξιολόγησης, τους πόρους και τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Μόνο με έναν τέτοιο σχεδιασμό, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν τα κατάλληλα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, ακόμα και αν οι μαθητές:

- Χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες
- Είναι μαθητές σε στήριξη (παράλληλη, ενισχυτική, κ.ά)
- Είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες,
- Είναι χαρισματικοί,
- Είναι μαθητές που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τον βασικό κύκλο των σπουδών τους.
- Είναι μαθητές που αντιμετωπίζουν μια πρόσκαιρη δυσκολία λόγω ποικίλων προβλημάτων.

Αλλά και άλλες περιπτώσεις μαθητών (Μακρή, Δ. 2014).

Τα βασικά στοιχεία, τα οποία είναι σημαντικά για το σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Aumont, 1993, Dodge, 2005, Fresne, 1996) είναι τα εξής:

- Γνωρίζω τους μαθητές
- Κατανοώ τα προγράμματα σπουδών
- Προσφέρω διαφοροποιημένα διδακτικά σενάρια
- Μοιράζομαι υπευθυνότητες με τους μαθητές μου
- Υιοθετώ μία προσέγγιση ελαστική και εμπνευσμένη
- Φτιάχνω γέφυρες με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Διαφορές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και καθολικού σχεδιασμού

Και οι δυο τεχνικές διδασκαλίας έχουν διαφορές οι οποίες οφείλονται κατά βάση στην ιστορία και στους ίδιους τους ορισμούς των τεχνικών. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική σχεδιασμένη να διδάσκει και να προωθεί τη μάθηση στους μαθητές, οι οποίοι έχουν διαφορετικές αναγνωστικές ικανότητες, ενδιαφέροντα, μαθησιακά μοντέλα στην ίδια τάξη (Landrum & McDuffie, 2010). Πραγματοποιούνται αλλαγές στο ρυθμό, το επίπεδο και στο είδος των οδηγιών, όπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές (Heacox, 2012).

Απεναντίας, ο Καθολικός Σχεδιασμός ξεκίνησε από μια προσπάθεια του David Rose, ο οποίος ίδρυσε το CAST (Center for Applied Special Technology), το 1984 με σκοπό να βελτιώσει την εκπαίδευση και να την κάνει προσιτή και διαθέσιμη για όλους τους μαθητές. Εστιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Meyer, Rose & Gordon, 2014) και περιλαμβάνει το σχεδιασμό των εργαλείων και των δραστηριοτήτων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπουν τους μαθησιακούς στόχους να επιτευχθούν από τους μαθητές με ποικίλες δυσκολίες στο να βλέπουν, να ακούν, να κινούν, να διαβάζουν και να γράφουν (Alsalamah, A. 2017). Αυτόματα, αυτό σημαίνει ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ειδική αγωγή (Alsamah, A. 2017), σε αντίθεση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η οποία δεν είναι τόσο βασισμένη στην ειδική αγωγή.

Μια επιπλέον διαφορά των δυο αυτών προσεγγίσεων εντοπίζεται στις βασικές αρχές τους. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία έχει τέσσερις βασικές αρχές: α) Συγκέντρωση σε ουσιαστικές δεξιότητες για τη κάθε ενότητα β) Απαντά στις δυσκολίες των μαθητών γ) Ενσωμάτωση της αξιολόγησης και των οδηγιών (instruction) δ) Εφαρμογή τρεχόντων προσαρμογών στο περιεχόμενο (Santamaria, 2009). Από την άλλη μεριά, ο Καθολικός Σχεδιασμός έχει τρεις αρχές, οι οποίες έχουν αναλυθεί και παραπάνω.

Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό να ειπωθεί πως ο Καθολικός Σχεδιασμός αλλά και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνδέονται μεταξύ τους διότι η δεύτερη μπορεί να αποτελεί ένα μικρό τμήμα του Καθολικού Σχεδιασμού (Alsamah, A. 2017). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει Διαφοροποιημένη προσέγγιση μέσω του Καθολικού Σχεδιασμού προκειμένου να ενισχύσει τη διδασκαλία του (Stanford & Reeves, 2009).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ενώ ο Καθολικός Σχεδιασμός, σύμφωνα με τον Gordon (2002; Nevin, A. et al. 2004), επιδιώκει την πρόσβαση όλων των μαθητών με ή χωρίς δυσκολίες στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, σύμφωνα με τον Tomlinson (1999), αποτελεί μια προσέγγιση στην οποία ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τις δραστηριότητες, το περιεχόμενο και τους τρόπους αξιολόγησης έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και επομένως να συμβάλλουν στην ανάπτυξή του. Παρέχει διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες ανάλογα των μαθητή.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί το γεγονός, πως οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού ωφελούν όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους μαθητές με αναπηρίες. Στοχεύει στην ανεξαρτητοποίηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως και στην ανακάλυψη τρόπων του πώς να μαθαίνει το κάθε παιδί ξεχωριστά, με βάση τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία.

Εν κατακλείδι η προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τη βοήθεια των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και κατ'επέκταση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ενταξιακή εκπαίδευση, βελτιώνοντας τις μεθόδους και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Αραμπατζή, Κ. (2008). *DesignForAll- Ο Καθολικός Σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2019, από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm

Αραμπατζή, Κ. (2009). *Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για όλους»*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου, 2019, από <https://docplayer.gr/342315-Katerina-arampatzi-paidagogiko-institoyto-tmima-eidikis-agogis-kai-ekpaideysis.html>

Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο *"Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές"* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2019 από https://www.researchgate.net/publication/262566792_Baliente_S_2013_Apotelesmatike_didaskalia_se_taxeis_miktes_ikanotetas_meso_tes_diaphoropoieses_tes_didaskalias_apo_te_theoria_sten_praxe_Sto_Diaphoropoiemene_didaskalia_Theoretikes_prosengiseis_kai_ek

Βλάχου, Ε., Λαφάρα, Α. & Τζώρτζης, Ι. (2010). Το μάθημα της Ιστορίας και οι Νέες Τεχνολογίες: Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 17, 92- 103. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου, 2019 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/092-103.pdf>

Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού (Universal Design For Learning) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *4^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 1-2 Απριλίου 2017 (σσ. 957- 963). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, εφαρμογές και παραδείγματα των αρχών του. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, Τόμος 5 (No2), 129- 144. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2019 από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos_5_2_8.pdf

Καϊμαρά, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ. & Οικονόμου, Α. (2018). Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Κανελλοπούλου – Μπότη (Επιμ.), *Παιδί και Πληροφορία. Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού*, 28-29 Απριλίου 2017 (σσ. 484- 497). Κέρκυρα: Οσελότος.

Κουτσελίνη, Μ., και Αγαθαγγέλου, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική Πτυχή*. Ανακτήθηκε από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

Μακρή, Δ. (2014). Μαθησιακές ανάγκες και σχεδιασμός διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Δημερίδα: *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία: από τη θεωρία στη πράξη*, 24-25/1/2014. ΠΑΠΕΔΕ & Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Α' Αθήνας. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου, 2019 από <https://papede.wordpress.com/imerides/>

Ρίβιου, Κ., Κουρουμπέτογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. (2015). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*, 24-26 Απριλίου 2015 (σσ. 442- 451). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE).

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Καλλιπός.

Alsalamah, A. (2017). Differences between Differentiated Instruction and Universal Design for Learning. *International Journal Research in Education*, Vol 6 (10), 8-11. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου, 2019 από https://www.researchgate.net/publication/320765310_Differences_between_Differentiated_Instruction_and_Universal_Design_for_Learning

Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-53.

Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M. B., Coyne, P. & Deysher, S. (2002). *Engaging the text: Reciprocal teaching and questioning strategies in a scaffolded learning environment*

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). Free Spirit Publishing. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου, 2019 από <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=8g4YfvYnfVcC&oi=fnd&pg=PP1&dq=+differentiating+instruction+History&ots=VQ4pGNXAdm&sig=bE9cT15yhEaLTQleFkcXMTW3p1A#v=onepage&q=differentiating%20instruction%20History&f=false>

King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199–201.

Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6–17.

Langa, M. A., & Yost, J. L. (2007). *Curriculum mapping for differentiated instruction, k-8*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Nevin, A., Falkenberg, C.A., Nullman, S., Salazar, L. & Silio, M.C. (2004). Universal Design for Learning and Differentiated Instruction: Resolving Competing Mandates of the Individuals with Disabilities Education Act and No Child Left Behind” Proceedings COERC: Third Annual College of Education Research Conference: pp. 92-97

Nomura, M., Nielsen, G. S. & Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for easy – to – read materials*. IFLA Professional Reports. No. 120. International Federation of library Association and Institutions. Ανακτήθηκε από 5 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>

Novak, J.D. (1991). Clarify with concept maps: A tool for d=students and teachers alike. *The science teacher*, Vol 60 (No3), 50-55. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2019, από https://www.researchgate.net/publication/234709611_Clarify_with_Concept_Maps

Rose, D.H. & Meyer, A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal Design For Learning. *Educational Technology Research and Development*, Vol55(No5), 521-525. Ανακτήθηκε 14 Φεβρουαρίου, 2019, από https://www.researchgate.net/publication/225336097_David_H_Rose_Anne_Meyer_Teaching_Every_Student_in_the_Digital_Age_Universal_Design_for_Learning

Santamaria, L.J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing the gaps between best pedagogical practices for all learners. *Teachers College Record*, 111 (1), 214-247.

Simonson, M. (1995). Instructional Technology and Attitude Change. Στο Handbook of Research on IEducational Communications and Technology. Chapter: 34, Publisher: Scholastic, Editors: Jonassen, pp.985-1106. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2019 από https://www.researchgate.net/publication/311949157_Instructional_Technology_and_Attitude_Change

Stanford, B., & Reeves, S. (2009). Making it happen: Using differentiated instruction, retrofit framework, and universal design for learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, Vol 5(6), 6.

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Zascavage, V., i<Winterman, K. G. (2009). What middle school educators should know about assistive technology and universal design for learning, *middle School journal*, 46-52.

Οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς και η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά κατά την εφηβική ηλικία

Βότση Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc. και Μ.Εd.

elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διαμόρφωση των σχέσεων των εφήβων με τους γονείς αλλά και στην εμφάνιση παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς κατά την εφηβική ηλικία. Η εφηβική ηλικία αποτελώντας το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή έχει ιδιαίτερα ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά και αναπτυξιακούς στόχους που διαφοροποιούνται από εποχή σε εποχή, από χώρα σε χώρα και από κοινωνία σε κοινωνία. Ο καθορισμός της χρονικής έναρξης της εφηβείας και της λήξης της περιόδου αυτής δεν γίνεται μόνο με βιολογικά κριτήρια αλλά και με ατομικά και με κοινωνικά, εφόσον σχετίζεται με τους ρόλους που ένα άτομο αναλαμβάνει και μία κοινωνία αναθέτει στα μέλη της αναφορικά με τη χρονική ένταξη στην παραγωγική διαδικασία ή στον έγγαμο βίο. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι έφηβοι με τους γονείς τους συνιστούν βασικό παράγοντα για την ομαλή μετάβαση από το ελεγχόμενο οικογενειακό περιβάλλον στο επίπεδο της ενηλικίωσης και της κατάκτησης της αυτονομίας, δίχως να διαρραγούν οι οικογενειακοί δεσμοί, ώστε να μειωθούν οι κίνδυνοι εκδήλωσης παραβατικών και παρεκκλίνουσων συμπεριφορών ή και ψυχικών διαταραχών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εφηβική ηλικία, έφηβοι - γονείς, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά

Εισαγωγή

Κατά την εφηβική ηλικία σημειώνονται αλλαγές στις σχέσεις εφήβων και γονέων, οι οποίες θέτονται τώρα σε νέες βάσεις και συντελούν στην επίλυση του οιδιπόδειου (της προσκόλλησης δηλαδή του παιδιού προς τους γονείς ως των κυρίαρχων και μοναδικών μοντέλων αγάπης) και στο σταδιακό κατ' επέκταση σχηματισμό σταθερών εξωοικογενειακών σχέσεων. Έτσι, συνήθως ο έφηβος μπροστά στους γονείς, επιδιώκει να φαίνεται αξιόλογος, δεν ανέχεται οι γονείς να τον μειώνουν, απορρίπτει τις πολύ μητρικές ή πατερναλιστικές συμπεριφορές, ενοχλείται όταν οι ενήλικες προσπαθούν να τον απομονώσουν, επιδιώκει την ελευθερία λόγου, κινήσεων και δράσης διεκδικώντας την ανεξαρτησία του και την αναγνώριση από τους γονείς της υπόστασής του ως αυτόνομης προσωπικότητας (Κουρκούτας, 2001).

Σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη οι έφηβοι χρησιμοποιούν τις συγκρούσεις και την επαναστατικότητα, για να πετύχουν αυτονομία και ανεξαρτησία από τους γονείς τους. Ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχουν επικεντρωθεί στο «χάσμα γενεών» και στις έντονες συγκρούσεις μεταξύ γονέων και των παιδιών τους. Οι απόψεις ωστόσο, αυτές συνιστούν περισσότερο εικασίες, καθώς

στην πλειοψηφία τους οι έρευνες στον τομέα αυτόν αποδεικνύουν ότι έχουν υπερτονιστεί οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εφήβους και τους γονείς. Μολονότι η συναισθηματική απόσταση μεταξύ των εφήβων και των γονέων τους τείνει να αυξάνεται στην αρχή της εφηβείας δεν οδηγεί απαραίτητα στην επανάσταση ή στην απόρριψη των αξιών που υιοθετούν οι γονείς (Παρασκευόπουλος, 1979). Η ανάγκη του εφήβου για αυτονομία και αυτο-προσδιορισμό τον οδηγεί, συχνά, σε κάποια σύγκρουση με την οικογένεια αλλά και στην ανάγκη να μιλήσει με τους γονείς του για συγκεκριμένα ζητήματα. Οι έφηβοι εξακολουθούν να επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την οικογένειά τους, αν και οι σχέσεις τους με αυτήν μπορεί να είναι οξυμένες (Craig & Baucum, 2008).

Η οικογένεια παραμένει ο καθοριστικότερος παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της ταυτότητας των εφήβων (Βοσνιάδου, 2005). Έρευνες συστηματικά καταδεικνύουν ότι υπάρχουν πολύ λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ των εφήβων και των οικογενειών τους από ό,τι παλαιότερα. Οι δημοσκοπήσεις αναφέρουν ότι σοβαρές συγκρούσεις παρατηρούνται μόνο στο 15 – 25% των οικογενειών. Οι περισσότερες συγκρούσεις αφορούν συγκεκριμένα ζητήματα, όπως τις δουλειές του σπιτιού, την ώρα επιστροφής στο σπίτι, τις ερωτικές συναντήσεις, τη σχολική επίδοση, την εμφάνιση και τις διατροφικές συνήθειες. Οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εφήβων για βασικές οικονομικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτικές αξίες είναι πολύ πιο σπάνιες. Γενικά στην αρχή της εφηβείας παρατηρούνται περισσότερες συγκρούσεις από ό,τι στο τέλος της (Craig & Baucum, 2008).

Η διαμόρφωση των σχέσεων εφήβων και γονιών

Ενώ οι έφηβοι βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία αλλαγών, οι γονείς βιώνουν μία κατάσταση στασιμότητας και έναν αμετάβλητο τρόπο ζωής. Ενώ τα παιδιά τους αποκτούν νέες εμπειρίες εντασσόμενα σε ομάδες συνομηλίκων, οι γονείς έχουν αφήσει πίσω τους από καιρό τις εμπειρίες αυτές. Έτσι οι έφηβοι απομακρύνονται από τα οικογενειακά βιώματα και στεγανά και φέρνουν τους γονείς τους αντιμέτωπους με μη αποδεκτά και ανοίκεια για το οικογενειακό περιβάλλον βιώματα (Κορώσης, 1997).

Οι μητέρες και οι πατέρες επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τους εφήβους. Αν και οι έφηβοι και των δύο φύλων περιγράφουν με παρόμοιο τρόπο τις οικογενειακές τους σχέσεις, ωστόσο υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συμπεριφορά και το ρόλο της μητέρας και του πατέρα. Οι πατέρες συνήθως ενθαρρύνουν τη γνωστική ανάπτυξη, συζητούν συχνά με τα έφηβα παιδιά τους και επιλύουν οικογενειακά προβλήματα. Φαίνεται ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, γενικά, συζητούν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους με τον πατέρα τους. Πιο περίπλοκη εμφανίζεται η σχέση των εφήβων με τη μητέρα τους. Οι μητέρες και οι έφηβοι συνήθως συζητούν και διευθετούν ζητήματα, όπως η ανάληψη ευθυνότητας στο σπίτι, οι σχολικές υποχρεώσεις, η πειθαρχία εντός και εκτός σπιτιού και η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου με τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων. Η διευθέτηση των συγκεκριμένων ζητημάτων μπορεί να

προκαλέσει μεγαλύτερη ένταση και σύγκρουση μεταξύ των μητέρων και των παιδιών, δημιουργούν ωστόσο, και μεγαλύτερη οικειότητα (Craig & Baucum, 2008).

Χρειάζεται η μεταξύ των γονιών συνεργασία, για να πετύχουν την ανατροφή και την πειθαρχηση των παιδιών τους. Ακόμα κι αν οι συμμαχίες μεταξύ μελών της οικογένειας είναι αναμενόμενες, χρειάζονται ευδιάκριτα όρια στις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά τους και θα πρέπει να τηρείται ενιαίο μέτωπο από τους γονείς, προκειμένου να πετυχαίνουν την από κοινού και με σταθερό τρόπο διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Μια στενή σχέση μεταξύ ενός παιδιού και ενός γονέα που αποκλείει τον άλλο γονέα, μπορεί να προκαλέσει διάσπαση στη συνοχή της οικογένειας. Ο παραγκωνισμένος γονέας χάνει το κύρος του ως φορέας κοινωνικοποίησης και ως μορφή εξουσίας. Η έλλειψη ενός γονέα, εξαιτίας διαζυγίου, θανάτου ή χωρισμού, μπορεί να προκαλέσουν ανισορροπία και σύγχυση. Σε μία μονογονεϊκή οικογένεια η εξουσία του γονιού μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί, την εποχή που ο έφηβος πειραματίζεται με νέους ρόλους και αγωνίζεται να συγκροτήσει ταυτότητα (Craig & Baucum, 2008).

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συγκρότησης ταυτότητας, οι έφηβοι αναγκάζονται να αξιολογήσουν τις δικές τους αξίες και συμπεριφορές σε σχέση με εκείνες της οικογένειάς τους, ενώ συγχρόνως αποκτούν άποψη για τον εαυτό τους, για το αντίθετο φύλο, για τις αξίες του πολιτισμικού συστήματος και για την κοινωνία στην οποία ανήκουν (Κορώσης, 1997). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα συχνά στα μάτια των εφήβων, οι πιο σημαντικοί στόχοι του ρόλου του γονέα να φαίνονται παράδοξοι. Η επιτυχία στο ρόλο του γονέα έγκειται από τη μια στο να παρέχουν στα παιδιά τους ένα αίσθημα ασφάλειας και γερές βάσεις σε ένα οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή, αγαπητά και αποδεκτά, και από την άλλη στο να τα ενθαρρύνουν στη σταδιακή απόκτηση αυτονομίας, ώστε να μπορούν ενήλικοι πλέον στο μέλλον να λειτουργήσουν ως ανεξάρτητοι άνθρωποι στην κοινωνία (Craig & Baucum, 2008).

Πολλοί γονείς απαιτούν ισότιμες σχέσεις με τον έφηβο και βιώνουν έντονη ψυχική ανάγκη για ταύτιση μαζί του. Αυτό υποδηλώνει τη βαθύτερη ανάγκη του γονέα να αναβιώσει με έναν πληρέστερο ενδεχομένως τρόπο τη δική του εφηβεία μέσα από την εφηβεία του παιδιού του. Οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να «πενθήσουν τη δική τους εφηβεία», όσο ατελής ή ανεκπλήρωτη ήταν αυτή, κατανοώντας ότι δεν βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο της συναισθηματικής ζωής του εφήβου. Επιπλέον, όσο κι αν είναι άνετοι και φιλικοί σαν γονείς, δεν έχουν δικαίωμα να αποποιηθούν τον γονεϊκό τους ρόλο που δεν προβλέπει μόνο συμβουλευτικές παρεμβάσεις, αλλά και αποτράβηγμα την κατάλληλη στιγμή, για να μπορέσει ο έφηβος να ανεξαρτητοποιηθεί και να σταθεροποιήσει την υπό διαμόρφωση προσωπικότητά του. Εάν αυτό δεν συμβεί στη σχέση εφήβου - γονιού, τότε φαίνεται ότι δίνεται προτεραιότητα, όχι στις ψυχικές ανάγκες του εφήβου, αλλά του γονέα (Κουρκούτας, 2001).

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης των γονέων με τους εφήβους επηρεάζει αποφασιστικά το πέρασμα των εφήβων προς την ενηλικίωση και καθώς τα οικογενειακά συστήματα

είναι δυναμικά, οι αλλαγές της συμπεριφοράς ενός μέλους επηρεάζουν κάθε άλλο μέλος της οικογένειας (Craig & Baucum, 2008). Οι προσαρμογές που πρέπει από την άλλη να πραγματοποιηθούν, καθώς οι έφηβοι γίνονται ολοένα και πιο ανεξάρτητοι και προετοιμάζονται να φύγουν από το σπίτι, είναι μία δύσκολη διαδικασία. Οι γονείς και τα παιδιά πρέπει να επαναδιαπραγματευτούν ρόλους. Ο φυσιολογικός έφηβος αναμένει να αναγνωριστεί από την οικογένειά του ως ώριμος και κοινωνικά αναπτυγμένος νέος και όχι όπως στο παρελθόν, ως καλό και υπάκουο παιδί. Πολλοί ωστόσο, γονείς δυσκολεύονται να δεχτούν την αυτονομία και την προσωπική διεκδίκηση του εφήβου και αναμένουν έναν εξαρτημένο τρόπο συμπεριφοράς από πλευράς του, κάτι που είναι επιζήμιο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Craig & Baucum, 2008, Κουρκούτας, 2001).

Οι έφηβοι στην πορεία αυτονομίσεώς τους μπορεί να εκδηλώσουν δισταγμούς, αμφιβολίες και ανασφάλειες που εκφράζουν τους βαθύτερους τους φόβους αποδέσμευσης από τους αγαπημένους τους γονείς. Οι φόβοι αυτοί συνήθως συνοδεύονται και από τύψεις για το πώς θα βιώσουν οι γονείς τους την επιθυμία τους για απομάκρυνση. Μη θέλοντας να πληγώσουν τους γονείς τους σκεφτόμενοι ότι οι τελευταίοι δεν θα εγκρίνουν την απομάκρυνση αυτή αισθάνονται ανασφαλείς και δεν προχωρούν απρόσκοπτα στην ανάπτυξη των σχέσεών τους με τους συνομηλίκους. Πολλοί έφηβοι νιώθουν υποσυνείδητα ότι προδίδουν τους γονείς τους, όταν αρχίζουν να δένονται με ένα άλλο άτομο και φοβούνται ότι θα τιμωρηθούν, αν τολμήσουν να αποδεσμευτούν και να πραγματώσουν τα όνειρά τους, εκφράζοντας σε κάποιες περιπτώσεις και το άγχος μήπως πάθουν κάτι οι γονείς, μήπως αρρωστήσουν ή πεθάνουν. Συχνά πάλι οι έφηβοι, ενώ διακατέχονται από έντονη ανάγκη «ανεξάρτησης» από τους γονείς, έχουν την τάση να «επαναγκιστρώνονται» στην προστασία που οι γονείς τους παρέχουν, χωρίς να θυσιάζουν απαραίτητα την προσωπική τους ζωή. Πρόκειται για την «αμφιταλάντευση» των εφήβων ανάμεσα στην αυτονομία και την εξάρτηση, στην ενήλικη και την παιδική συμπεριφορά (Κουρκούτας, 2001).

Ο έφηβος μέσω των επιδιώξεών του για ανεξαρτητοποίηση πετυχαίνει ως αυτόνομο πρόσωπο να διεκδικήσει την κοινωνική θέση που επιθυμεί, πέρα από τις καθοδηγητικές εντολές των γονέων, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών του. Η αποκοπή ωστόσο, των εφήβων από το οικογενειακό περιβάλλον δεν συντελείται απότομα, αλλά γίνεται σταδιακά με αργούς ρυθμούς (Κορώσης, 1997). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του αποχωρισμού, είναι ωφέλιμο οι οικογένειες να έχουν μέτρια αλλά όχι υπερβολικά επίπεδα συνεκτικότητας και προσαρμοστικότητας. Είναι προτιμότερο οι οικογένειες να είναι σχετικά ευέλικτες και προσαρμοστικές, αλλά από την άλλη να μην έχουν τόσο χαλαρή δομή, ώστε να μη γίνονται χαώδεις, ούτε πάλι να είναι άκαμπτες και να μην αφήνουν περιθώρια μεταβολών και ελευθερίας κινήσεων. Οι οικογένειες προσαρμόζονται καλύτερα, όταν μπορούν να διαπραγματευτούν τις αλλαγές λογικά και να συνυπολογίσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες κάθε μέλους. Η συνεκτικότητα της οικογένειας δεν διασπάται, όταν ο έφηβος φεύγει από το σπίτι, εάν ανάμεσα σε εκείνον και τους γονείς έχουν εδραιωθεί σχέσεις αμοιβαιότητας και επικοινωνίας. Η ανοιχτή

επικοινωνία ευνοεί τη διατήρηση της συνεκτικότητας της οικογένειας, επειδή παρέχει στα μέλη της τη δυνατότητα να επιλύσουν τα προβλήματα με διάλογο, ελαχιστοποιώντας έτσι τις προστριβές (Craig & Baucum, 2008).

Οι γονείς διαδραματίζουν βασικό ρόλο βοηθώντας τους εφήβους, όταν είναι έτοιμοι να φύγουν από το σπίτι, να βρουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ της αυτονομίας και της συνεκτικότητας. Έτσι αυτή η ισορροπία αποκτά διάρκεια στον χρόνο και αφορά τις μεταξύ γονιών και εφήβων σχέσεις. Οι πατέρες που επιτρέπουν την αυτονομία των παιδιών τους, βοηθούν στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και στην ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους. Οι έφηβοι γενικότερα έχουν λιγότερες συγκρούσεις με τον πατέρα απ' ό,τι με τη μητέρα τους, γεγονός το οποίο φανερώνει ότι οι πατέρες είναι λιγότερο παρεμβατικοί και σέβονται περισσότερο την ανεξαρτησία των εφήβων, επιτρέποντάς τους αντί να σπαταλούν ενέργεια αντιτιθέμενοι στους γονείς τους, να είναι ελεύθεροι να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους. Οι έφηβοι που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες μπορεί να δέχονται λιγότερη βοήθεια από τους γονείς τους κατά τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και τον αποχωρισμό μαζί τους. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ρόλος κάποιου άλλου ενηλίκου, όπως του παππού ή της γιαγιάς, θείου, θείας ή δασκάλου καθιστά τη μετάβαση ευκολότερη και για τον γονέα και για τον έφηβο (Craig & Baucum, 2008).

Παραβατικότητα και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των εφήβων

Χαρακτηριστικό, λοιπόν, της εφηβείας είναι ο πειραματισμός με διάφορες στάσεις και συμπεριφορές, η διαμόρφωση ταυτότητας, η σταδιακή απομάκρυνση από τον έλεγχο των γονέων, διαδικασίες που οδηγούν στην ενηλικίωση. Σε κάποιες ωστόσο, περιπτώσεις αυτά τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας μπορεί να οδηγήσουν σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές με επιβλαβείς για τους νέους επιπτώσεις. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η κατάχρηση αλκοόλ, η επικίνδυνη οδήγηση, οι κόντρες με τα μηχανάκια, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, η σύσταση συμμοριών που προβαίνουν σε βίαιες ενέργειες, οι μικροκλοπές, οι βανδαλισμοί, οι συμπλοκές στα γήπεδα, η σεξουαλική επαφή χωρίς προφυλάξεις με αποτέλεσμα ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και μεταδιδόμενα νοσήματα που απειλούν την ίδια τη ζωή των εφήβων (Craig & Baucum, 2008).

Οι έφηβοι υιοθετούν ριψοκίνδυνες συμπεριφορές για πολλούς λόγους. Διάφοροι έφηβοι καταλήγουν στη χρήση ουσιών, που καταπραΰνουν τα άγχη τους ενισχύοντας την εσωστρέφειά τους και το κλείσιμό τους σε ένα φανταστικό κόσμο, για να αντισταθμίσουν τις απογοητεύσεις τους. Κι ενώ οι μεταβατικές ταυτίσεις (φανταστικές εικόνες μεγαλείου που δημιουργεί ο έφηβος για τον εαυτό του) αποτελούν ένα αντίβαρο στην αρνητική πλευρά της πραγματικότητας, πολλοί έφηβοι αποσυρόμενοι σε φανταστικές ιστορίες δεν καταφέρνουν να πραγματωθούν μέσα από πραγματικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης και βιώνοντας ακόμα μεγαλύτερη απογοήτευση από τις μη πετυχημένες διαπροσωπικές τους σχέσεις, συχνά καταφεύγουν στη χρήση ουσιών (Κουρκούτας, 2001).

Άλλοι πάλι έφηβοι μπορεί να βρεθούν σε δύσκολη θέση, επειδή δεν αντιλαμβάνονται τον κίνδυνο. Ίσως να μην είναι επαρκώς πληροφορημένοι. Μπορεί οι προειδοποιήσεις των ενηλίκων να μην είναι αποτελεσματικές ή μπορεί να τις αγνοήσουν. Μπορεί το οικογενειακό περιβάλλον να καθιστά πιο επιρρεπές ένα παιδί στη χρήση για παράδειγμα ουσιών. Ένα παιδί με οικογενειακό ιστορικό αλκοολισμού ή χρήσης άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών μπορεί να έχει προδιάθεση για τέτοια συμπεριφορά. Γενικά η έρευνα καταδεικνύει ότι η χρήση ουσιών, οι συμπεριφορές αντιπερισπασμού και η επαναστατικότητα είναι οι βασικοί τρόποι με τους οποίους οι έφηβοι αντιμετωπίζουν την ψυχική πίεση. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι ριψοκίνδυνοι έφηβοι υποτιμούν την πιθανότητα των αρνητικών συνεπειών, θεωρώντας ότι είναι άτρωτοι. Επιδιώκουν την απόκτηση μεγαλύτερου κύρους συμμετέχοντας σε παρέες που υιοθετούν ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Craig & Baucum, 2008).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επηρεάζουν τους εφήβους και πιθανόν τούς οδηγούν σε βίαιες ή παραβατικές συμπεριφορές. Η προβολή για παράδειγμα μίας βίαιης ταινίας μπορεί να οδηγήσει τους εφήβους στην ταύτιση με τους πρωταγωνιστές της και στη μίμηση ή και αντιγραφή βίαιων πράξεων, ξυλοδαρμών, εκβιασμών, ληστειών ή χρήσης παράνομων ουσιών (Craig & Baucum, 2008). Η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η βία, καθώς και άλλες μορφές παρεκκλίσεων και προβληματικών ή εκκεντρικών συμπεριφορών, αποτελούν μία απελπισμένη αντίδραση πολλών νέων να ισορροπήσουν τις αντιφάσεις που προκύπτουν από την προσαρμογή τους στην κοινωνία και την παράλληλη ανακάλυψη του εαυτού τους (Κουρκούτας, 2001).

Πάντως είναι μικρό το ποσοστό εφήβων που εμπλέκεται σε καταστρεπτικές ριψοκίνδυνες συμπεριφορές. Γενικά, όταν οι έφηβοι διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση και ένα αίσθημα ασφάλειας που προκύπτει από το ότι νιώθουν πως ανήκουν σε σταθερή οικογένεια, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κανένα περιβάλλον που να διασφαλίζει την ασφάλεια των παιδιών και κανένα παιδί δεν είναι απρόσβλητο από τις καταστρεπτικές δυνάμεις μιας κοινωνίας (Craig & Baucum, 2008).

Κατά τη διάρκεια πάλι, της εφηβείας εμφανίζεται ένα ποσοστό κατάθλιψης ήπιας ή σοβαρής μορφής, που είναι μεν μικρό, αλλά για όσους εμφανίζουν κατάθλιψη τα συμπτώματα μπορεί να είναι απειλητικά για τη ζωή τους (Craig & Baucum, 2008). Κι ενώ οι έρευνες έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό εφήβων διατρέχει την εφηβική ηλικία χωρίς ιδιαίτερα εμφανές πρόβλημα, κάποιες σύγχρονες έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων της τάξης του 46% παρουσιάζει προβλήματα κατάθλιψης, ενώ ένα ποσοστό εφήβων της τάξης του 22% παρουσιάζει σοβαρότερες διαταραχές. Η κατάθλιψη στην εφηβεία συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές ως αντίδραση σε εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις. Τα αγόρια, όταν έχουν κατάθλιψη είναι πιθανότερο να εμφανίσουν διασπαστική συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν διαταραχές στην πρόσληψη τροφής, όπως η ψυχογενής ανορεξία ή η ψυχογενής βουλιμία. Γενικά η κατάθλιψη είναι

δύο φορές πιθανότερο να εμφανιστεί στα κορίτσια (και στις γυναίκες) απ' ό,τι στα αγόρια και στους άντρες (Κουρκούτας, 2001).

Οι καλές σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες ενάντια στην ψυχική πίεση που στην αντίθετη περίπτωση μπορεί να προκαλέσει την κατάθλιψη. Η ενασχόληση με τον αθλητισμό, τη μουσική, τη χειροτεχνία ή τα σχολικά μαθήματα, μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση του εφήβου. Επιπλέον, η ανάληψη ευθυνών για άλλα άτομα, ίσως μικρότερα αδέρφια ή μέλη μιας ομάδας, ενδεχομένως να βοηθήσει τον έφηβο να θέσει προτεραιότητες και να γίνει πιο ανθεκτικός στις προκλήσεις. Οι έφηβοι χρησιμοποιούν διάφορους αντιπερισπασμούς, για να αντιμετωπίσουν την ψυχική πίεση που κατά διαστήματα βιώνουν. Η απόκτηση ενός στενού έμπιστου φίλου, η διασκέδαση με συνομηλίκους, ακόμη και τα ψώνια είναι τρόποι μείωσης της ψυχικής πίεσης, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν μεν άμεσα τα προβλήματα, αλλά τουλάχιστον κατευθύνουν την προσοχή μακριά από αυτά (Craig & Baucum, 2008).

Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς και το οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς και οι σχέσεις τους με τις ομάδες συνομηλίκων και η σύναψη ερωτικών δεσμών, συνιστούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφηβική ηλικία, την πορεία προς την ενηλικίωση, τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων και την ανάπτυξη βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. Η εφηβική ηλικία για κάποιους νέους μπορεί να εμφανίζει μεγαλύτερες ή μικρότερες εντάσεις και για κάποιους άλλους να βαίνει ομαλότερα προς την κατάκτηση της ανεξαρτησίας. Ο ρόλος των γονέων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την ομαλή μετάβαση των νέων από την παιδική στην εφηβική ηλικία και στην ενηλικίωση, χωρίς να διασπάται η συνεκτικότητα των οικογενειακών δεσμών. Δημοκρατικοί γονείς που εκφράζουν έκδηλη στοργή προς τα παιδιά τους και τα διδάσκουν αρχές επίλυσης των διαφορών, αντί να επιβάλουν κανόνες υπακοής σ' αυτά, τούς παρέχουν την απαιτούμενη αυτονομία που χρειάζονται, για να πορευτούν ομαλά και να μεταβούν απρόσκοπτα στη νεανική ηλικία (Βοσνιάδου, 2005), αποσοβώντας τον κίνδυνο εκδήλωσης, σε ακραίες περιπτώσεις, παραβατικών συμπεριφορών ή ψυχικών διαταραχών κατά την εφηβική ηλικία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Craig, J.G., Baucum, D. (2008). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, τόμος Β', (μτφ. Α. Ιωαννίδου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κορώσης, Κ., (1997). *Έφηβοι και οικογένεια. Πώς βλέπουν την οικογένεια οι μαθητές της Β' και Γ' τάξης λυκείου. Κοινωνιολογική εμπειρική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρκούτας, Ε. Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 4^{ος}, Αθήνα.

Περιβάλλον και ολοκληρωμένη ανάπτυξη ατόμων προσχολικής ηλικίας

Μπούρα Στυλιανή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Όλοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με ερωτήματα όπως, το ποια είναι η σχέση δομικού περιβάλλοντος και συμπεριφοράς ενός παιδιού στο Νηπιαγωγείο, πόσο και πως επηρεάζει το φυσικό περιβάλλον την συμπεριφορά του νηπίου, πόσο σημαντικός μπορεί να είναι ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και πόσο οι ανθρώπινες επιρροές επιδρούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ποια θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Κοινή διαπίστωση το πόσο διαφορετικός είναι ο τρόπος που μεγαλώνουν επηρεάζοντάς την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους καθώς και η καθοριστικότητα των επιρροών αυτών. Στο άρθρο θα αναλυθούν οι παράγοντες και οι άσκηση των επιρροών στους διάφορους τομείς ανάπτυξης ενός παιδιού και ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: περιβάλλον, δόμηση, φύση, παιδί, ολόπλευρη ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Κατά το πλήθος τους οι εκπαιδευτικοί έχουν αλλάξει πολλά σχολεία. Πότε ορεινά, πότε πεδινά, αστικά ημιαστικά, άλλοτε στεγαζόμενα σε καινούργια κτίρια που πληρούν όλες τις σύγχρονες προδιαγραφές και άλλοτε σε παλιά με πολλά ή λίγα παιδιά. Με παιδιά που «βομβαρδιζόταν» από ερεθίσματα και με άλλα που ζούσαν σε περιβάλλοντα φτωχά και στερημένα ερεθισμάτων. Σε μέρη με μικρό αριθμό κατοίκων που οι σχέσεις είναι πιο προσωπικές και σε απρόσωπες «γκρι» μεγαλουπόλεις. Σε άλλα που η πολιτιστική κληρονομιά είναι πηγή ζωής και εκεί που αποτελεί απλά ένα παρελθόν.

Ο ανθρώπινος οργανισμός προκειμένου να πετύχει τη βιολογική του προσαρμογή αντιδρά στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον και τα οποία κατακλύζουν τις αισθήσεις του ανά πάσα στιγμή. Ο Bruner επισημαίνει: «εάν επρόκειτο να αξιοποιήσουμε πλήρως την ικανότητά μας για καταγραφή των διαφορών στα πράγματα και να ανταποκριθούμε σε κάθε γεγονός που συναντάμε σαν να ήταν μοναδικό, σύντομα θα μας συνέθλιβε η πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος» (Bruner J.S et al, 1977). Θεωρεί επίσης απαραίτητη την ταξινόμηση των πραγμάτων και των γεγονότων σε εννοιολογικές κατηγορίες οι οποίες βοηθούν το άτομο να ταξινομεί ομάδες αντικειμένων, γεγονότων που έχουν πραγματικές διαφορές αλλά και που ταξινομούνται μαζί με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά. (Εμμανουήλ Α. Κολιάδη, 1991) Με την κατηγοριοποίηση το άτομο βοηθιέται στο να απλοποιήσει ή και να μειώσει την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος φτάνοντας στη γνώση χωρίς να χαθεί στη ροή των γεγονότων από την αδιάκοπη αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον.

Η πορεία αυτή της κατηγοριοποίησης –ταξινόμησης διέρχεται από δύο βασικά στάδια:

Το πρώτο στάδιο, όπου το άτομο κάνει μια πρώτη «χονδρική» ταξινόμηση διακρίνοντας και αναγνωρίζοντας τα πρώτα βασικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου.

Το δεύτερο στάδιο, όπου το άτομο επιστρατεύοντας τις προϋπάρχουσες κατηγορίες, διερευνά και το περιβάλλον προκειμένου να ανακαλύψει περισσότερα στοιχεία του αντικειμένου και να το αντιληφθεί σε όλες του τις διαστάσεις. Ο Bruner και οι συνεργάτες του θεωρούν την κατηγοριοποίηση των εννοιών ως ένα πρωταρχικό μέσο με το οποίο κάθε αναπτυσσόμενο μέλος μιας κοινωνίας κοινωνικοποιείται.

Η αποτελεσματικότητα του ανακαλυπτικού τρόπου μάθησης εξαρτάται από την ετοιμότητα, τα κίνητρα, οι νοητικές ικανότητες, η κατοχή γνωστικών στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων, ο τρόπος που είναι οργανωμένες οι πληροφορίες στη γνωστική δομή του ατόμου. Όμως πέρα από τους ενδοατομικούς παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανακαλυπτική διαδικασία είναι και οι εξωγενείς παράγοντες όπως το πολιτιστικό περιβάλλον και η οργάνωση της διδασκαλίας με την χρήση εποπτικών μέσων και ανάλογων οικοδομικών αρχιτεκτονικών. Το περιβάλλον πρώτον δηλαδή που περικλείει το νήπιο, ως πολιτισμός – κουλτούρα και δεύτερον το περιβάλλον ως υλικός χώρος. Υπάρχει σίγουρα μια αμοιβαιότητα, μια αλληλεπίδραση η οποία είναι ενδογενής και αποτελεί την βάση της ανθρώπινης κοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά μαθαίνουν ιδιαίτερα περίπλοκα παιχνίδια, μαθαίνουν το ρόλο τους στην οικογένεια και στο σχολείο, το ρόλο τους στην ευρύτερη κοινωνία, μαθαίνουν την γλώσσα τους και τους λόγους που την χρησιμοποιούν, τις κοινωνικές συνήθειες (Εμμανουήλ Α. Κολιάδη, 1991).

«Η αμοιβαιότητα, δηλαδή είναι μια μορφή κινήτρου που αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στους άλλους και να συνεργάζεται μαζί τους για την επίτευξη ορισμένου στόχου». (Θεωρίες Μάθησης, και Εκπαιδευτική πράξη, Εμμαν. Κολιάδης σελ. 165). Αυτό το κίνητρο λειτουργεί ως ορμή για μάθηση. Μέσα από αυτή την διαδικασία τα παιδιά μαθαίνουν ιδιαίτερα πολύπλοκα παιχνίδια, μαθαίνουν τον ρόλο τους στην οικογένεια και στο σχολείο και τέλος τον ρόλο τους μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. *Καταλήγουμε λοιπόν στο να ορίζουμε την αμοιβαιότητα ως την ανταποδοτικότητα στις σχέσεις, το να ανταποκρίνεται δηλαδή κανείς με τον ίδιο (θετικό) τρόπο στις ενέργειες του άλλου έχοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση την αμοιβαιότητα των συναισθημάτων.* (Λεξικό Νεοελληνικής Γλώσσας, Γ. Μπαμπινιώτης).

Υλικό περιβάλλον

Το υλικό περιβάλλον αποτελεί τόσο για το παιδί όσο και για τον ενήλικα μια συμπυκνωμένη πηγή πληροφορίας για τον κόσμο που το περιβάλλει. Πρόκειται για ερεθίσματα μάθησης που προσλαμβάνει το παιδί καθώς το χρησιμοποιεί και ζει μέσα σ' αυτό. Η διαδικασία αυτή του προσφέρει μια συσσωρευμένη πληροφορία και μια ευκαιρία επικοινωνίας με το ανθρωπογενές περιβάλλον, οι οποίες θεωρούνται εκ των υστέρων παιδαγωγικά σημαντικές (Δημήτρης Γερμανός, 2004). Ο άνθρωπος για να φτάσει στην πλήρη κατάκτηση της γνώσης διαπαιδαγωγείται με μαθήματα κοινωνικά,

μίμησης, ταύτισης ρόλων... Απαραίτητο στοιχείο όμως της μάθησης είναι και η εμπειρία των αντικειμένων η επαφή δηλαδή του παιδιού και του μελλοντικού ενήλικα με τον υλικό κόσμο, βοηθούμενοι και υποστηριζόμενοι από τα αισθητήριά του όργανα όπως η όραση και η ακοή για τα μακρινά και η αφή, η όσφρηση και η γεύση για τα κοντινά.

Το παιδί στους πρώτους μήνες της ζωής του έχει σωματοκεντρική αντίληψη (κύριο αισθητήριο όργανο είναι το στόμα) αργότερα η αντίληψη επεκτείνεται και σε άλλα όργανα. Έτσι η αντίληψη του γίνεται εξωκεντρική. Σιγά-σιγά δε, σκέφτεται με το μυαλό του αλλά με τα όργανά του και μόνο μέσα από αυτά του γίνεται προσιτό το περιβάλλον, ανακαλύπτει τον υλικό κόσμο βασιζόμενο στην αισθησιοκινητική ευφυΐα του. Με βάση αυτή έχει επιτευχθεί το στάδιο της υλικής σκέψης. Σαν πρώτη φάση επικρατεί η αίσθηση του κοντινού και σιγά-σιγά η αίσθηση του μακρινού και ιδιαίτερα της όρασης η οποία παίζει όλο και πιο σημαντικό ρόλο. Τα μάτια, τα αυτιά, τα χέρια, τα πόδια, το δέρμα ενεργούν σαν κεραίες οι οποίες μπορούν να μεταφέρουν διαφορετικές εικόνες και πλούσιες σε αντιθέσεις όπως είναι οι διάφορες καταστάσεις του υλικού κόσμου (Παρασκευόπουλος, Εξελικτική Ψυχολογία, 1984)

«Ο χώρος δεν είναι μια τάξη ανάμεσα στα υλικά πράγματα, είναι περισσότερο μια ποιότητα των πραγμάτων σε σχέση με μας και σ' αυτή τη σχέση, μεγάλη είναι η συμμετοχή του συναισθήματος, της αίσθησης του να ανήκεις, του να πλησιάζεις ή να απομακρύνεσαι, του να είσαι ήδη κοντά ή μακριά». (Χώρος και διαδικασίες Αγωγής, Δημήτρης Γερμανός, Παιδαγωγική Σειρά, εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα 2004, σελ. 30).

Βασικό όργανο αυτής της διαδικασίας είναι η νοητική αναπαράσταση, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο, και γενικότερα με το περιβάλλον. Ανασυνθέτετε δηλαδή η πραγματικότητα με την οποία έρχεται σε επαφή το υποκείμενο. Η νοητική αναπαράσταση είναι ο μηχανισμός που αναπροσαρμόζει τη σχέση του υποκειμένου και του περιβάλλοντος με στόχο να εντάξει το αναπαριστώμενο στοιχείο του υλικού χώρου στον κόσμο του υποκειμένου και να κατευθύνει το υποκείμενο προς αυτό. Από την άλλη πολλές φορές η μεγάλη σταθερότητα στην μονοτονία και ομοιομορφία χαρακτηρίζει σήμερα το περιβάλλον στο οποίο πρέπει να ζήσουν τα παιδιά. Και όσο το περιβάλλον είναι πιο τελειοποιημένο και τυποποιημένο τόσο μεγαλύτερη είναι και η μονοτονία. Συχνά ότι προσφέρει ορθολογική οργάνωση στους κοινόχρηστους χώρους αλλά ακόμη και στο παιδικό δωμάτιο είναι χωρίς ενδιαφέρον.

Η σωματική δραστηριότητα του παιδιού συμπίεζεται στον χαμηλότερο βαθμό. Η τέλεια οργάνωση των χώρων δεν σημαίνει και πολλά πράγματα για τα παιδιά. Η πνευματική τους ανάπτυξη είναι συνδεδεμένη με τις σωματικές τους εμπειρίες. Όσο περισσότερες είναι οι σωματικές τους εμπειρίες τόσο καλύτερη πνευματική και ψυχολογική ανάπτυξη, μια και για το παιδί τα πάντα είναι ερέθισμα για δράση και κίνηση.

Σύμφωνα με τον παιδοψυχολόγο Edward Spranger *«ποτέ δεν μαθαίνουμε κανένα χώρο τόσο εντατικά, όσο έχουμε εξερευνήσει μια γωνία του δωματίου μας σαν παιδικό*

εξερευνητές» (Ψυχολογία της Νεότητας, 1925). Αλίμονο αν για τα παιδιά, τα δένδρα που προβλέφθηκαν από τον πολεοδόμο ως πράσινη νησίδα εξυπηρετούσαν μόνο τον διαχωριστικό τους ρόλο. Για εκείνα η νησίδα με τα δένδρα είναι μια πρόκληση για σκαρφάλωμα, είναι μια ευκαιρία για δράση. Οι περιφράξεις είναι περιττές, τα κάγκελα για τις σκάλες γίνονται εύκολα τσουλήθρες και οι χώροι των πάρκινγκ ποδοσφαιρικές αλάνες (Μπίκα Αναστασία, 2007).

Η βροχή που στους ενήλικες προκαλεί προβλήματα για τα νήπια είναι πηγή χαράς και ευκαιρίας για παιχνίδι. Στέκονται με ευχαρίστηση μέσα στα λασπόνερα, λερώνουν γεμάτα χαρά τα γόνατά τους με αυτά. Το πέρασμα από ένα γιαπί προκειμένου να πάνε σπίτι τους για εκείνα είναι ευκαιρία για δράση και εξερεύνηση. Προσπαθούν με λίγα λόγια να φτιάξουν μια «ασφαλτένια ζούγκλα» το «πολεοδομικό αδιέξοδο» στο οποίο ζούνε, «έναν απέραντο παιδότοπο την πόλη τους». Οι μικροί χώροι των διαμερισμάτων ή των σχολικών αιθουσών είναι κάτι σαν «φυλακή», γιατί θέλουν τα ίδια ελευθερία στην κίνησή τους. Ευτυχώς όλα αυτά έχουν γίνει αντιληπτά από τους ειδικούς γι' αυτό και το 1970 διατυπώθηκαν οι πρώτες προτάσεις, ώστε ο αριθμός των προσχολικών αιθουσών να μεγαλώσει και να αυξηθούν επίσης τα τετραγωνικά μέτρα αναγκαίου χώρου για το κάθε παιδί. Φροντίζεται ιδιαίτερα η δημιουργία πολλών παιδικών χαρών ειδικότερα στις «γκρι» μεγαλουπόλεις σε τέτοια έκταση μάλιστα που στη Γερμανία αποτελεί αντικείμενο ειδικής φορολογίας για τους πολίτες.

Η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να «βγαίνει» από τον σχολικό χώρο και να αναπτύσσεται στον ευρύτερο υλικό χώρο της πόλης και της υπαίθρου. Τα σχολικά δρώμενα θα πρέπει να «εξάγονται» στον ευρύτερο υλικό χώρο με στόχο την άμεση επικοινωνία του παιδιού με το ερέθισμα της μάθησης. Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μη δίδεται η εντύπωση ότι κάποιος προσπαθεί να υπερπροστατεύσει τα παιδιά, αλλά ότι τους δίνει την ευκαιρία να προσπαθήσουν για να προσαρμοστούν αλλά και για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Θα πρέπει το παιδί να μην οδηγείται σε ψυχοκινητική απραξία και να μην κινδυνεύει από την άνευ όρων παράδοση στην τεχνολογική ανάπτυξη, η πνευματική του ανάπτυξη. Οι ορθογώνιοι χώροι δεν επιτρέπουν στο παιδί να απομονωθεί εύκολα, τα μεγάλα παράθυρα που λούζουν τις αίθουσες με άπλετο φως δεν τους δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις αντιθέσεις ανάμεσα στις σκοτεινές και στις φωτεινές περιοχές. Τα καλογυαλισμένα πατώματα δεν τα βοηθούν να αντιληφθούν τις ανωμαλίες στο έδαφος και τη διαφορά των υλικών. Όλα γίνονται απλά χωρίς φόρμα και μονότονα όταν δεν προκαλούν το νήπιο να μπει σε μια διαδικασία ψαξίματος επιφανειών τριβής, ψηλάφησης, διαφορετικής αισθαντικότητας με αποτέλεσμα να υποβιβάζουν την οργανική δραστηριότητα.

Ειδικότερα, στην περίπτωση της προσχολικής ηλικίας η σχέση παιδιού-χώρου πρέπει να ενεργοποιεί στα πλαίσια της καθημερινής ζωής μηχανισμούς άμεσης επικοινωνίας με το περιβάλλον και να περιλαμβάνει τα στάδια της παρατήρησης, της αναγνώρισης, της ερμηνείας και αφομοίωσης του κόσμου και των φαινομένων, της έκφρασης του παιδιού στο περιβάλλον που συνήθως συνεπάγεται και παρεμβάσεις στο χώρο (Γερμανός Δημήτρης, 2004).

Οι μηχανισμοί αυτοί αποτελούν μέσο υποστήριξης των διαδικασιών μάθησης και γενικότερα ανάπτυξης του παιδιού. Αν τον υλικό χώρο τον δούμε ως ένα πεδίο σχέσης του παιδιού και του περιβάλλοντος, τότε καταλαβαίνουμε ότι συνδέεται σφαιρικά τόσο με τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού, όσο και με τις διαδικασίες μάθησης. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί ένα πεδίο αγωγής δομημένο σε ένα πλαίσιο κοινωνικό-πολιτισμικών και υποκειμενικών παραμέτρων. Ο υλικός χώρος πλαισιώνει τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού και κατά συνέπεια μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί το υλικό στήριγμα της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» του. Περιέχει ερεθίσματα και πληροφορίες, δίνει ευκαιρίες για έκφραση και παρέμβαση, προσφέρει ένα υπόβαθρο επικοινωνίας του παιδιού και με τους άλλους και με τα χαρακτηριστικά και τα φαινόμενα του υλικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν τίθενται τα εξής ερωτήματα:

- *Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια αρχιτεκτονικής διαμόρφωσης και διαρρύθμισης των χώρων των νηπιαγωγείων*
- *Πως θα πρέπει να γίνεται ο εξοπλισμός των χώρων και ποια είναι η σωστή οργάνωσή του*
- *Ποια τα κριτήρια επιλογής των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και ποιος είναι ο σωστός σχεδιασμός τους*
- *Πως ρυθμίζονται οι θέσεις τόσο των κινητών όσο και των ακίνητων επίπλων*

Η απάντηση στα προηγούμενα ερωτήματα είναι η βαρύτητα με την οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, αλλά και οι λειτουργικές και οι δομικές του σχέσεις που θα το καθορίζουν σαν μια σαφή ενότητα τόσο από την πλευρά του κατασκευαστή όσο και από την πλευρά του χρήστη. Απαραίτητος είναι ο σωστός συνδυασμός της παραγωγής του κατασκευαστή και της απαίτησης του χρήστη, θέτοντας ανατομικά, λειτουργικά, ανθρωπομετρικά και εργονομικά κριτήρια. Βασικό κριτήριο πάντα θα αποτελεί και η αντίληψη της αισθητικής καθώς και η σημασία που αποκτούν τα ίδια τα αντικείμενα ανάλογα για την κοινωνία των ανθρώπων.

Δίνεται έτσι η δυνατότητα στα παιδιά να εμπλουτίζουν τις αρχικά υπεραπλουστευμένες γνώσεις, να τις τελειοποιούν διαρκώς ώστε να οδηγηθούν στη διαδοχική εμφάνιση των τριών συστημάτων αναπαριστώμενου χώρου:

- *«τοπολογικού χώρου». Είναι χώρος ποιοτικός και όχι ποσοτικός (μέχρι την ηλικία των 15 μηνών) επειδή η έννοια του μετρικού μεγέθους δεν έχει ακόμα εμφανισθεί.*
- *«προβολικού χώρου» που χαρακτηρίζεται από την σταθερότητα του σχήματος των αντικειμένων»*
- *«ευκλείδειου χώρου» που βασίζεται στο πλαίσιο της ευκλείδειας αντίληψης του χώρου.*

Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος και κατάλληλης υποδομής αποτελούν κλειδιά επιτυχίας των στόχων μας. Ο σωστά διαμορφωμένος χώρος, αισθητικά και παιδαγωγικά, ώστε να προσεγγίζει ερεθιστικά το παιδί, η κατάλληλη υποδομή και ο εξοπλισμός, τα αντικείμενα και τα υλικά που συνθέτουν τον χώρο αποτελούν βασικά στοιχεία της σωστής και ολόπλευρης ανάπτυξης.

Φυσικό Περιβάλλον

Στις προηγούμενες ενότητες προβληματιστήκαμε για τη σχέση υλικού περιβάλλοντος και παιδιού. Τώρα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα σχετικά με αυτό που ονομάζουμε φυσικό περιβάλλον (Συγκολίτου Έφη, 1997).

- *Ποιες είναι οι επιπτώσεις του φυσικού περιβάλλοντος στο παιδί; Είναι το παιδί παθητικός δέκτης του φυσικού περιβάλλοντος ή όχι;*
- *Ποιος είναι ο ρόλος των συναισθημάτων στην αξιολόγηση αλλά και στην προτίμηση ή μη ενός περιβάλλοντος;*
- *Πόσο εύκολη ή αντίθετα πόσο δύσκολη μπορεί να είναι για τον καθένα η «πλοήγηση» στο περιβάλλον;*
- *Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα του καθενός για αφηρημένες αναπαραστάσεις, ποιος ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου;*
- *Δημιουργούν τα παιδιά μια «ζώνη» γύρω τους στην οποία δεν μπορεί να εισέλθει κανείς χωρίς να προκληθεί δυσφορία; Δηλαδή δημιουργούν έναν προσωπικό τους χώρο;*
- *Δημιουργώντας αυτή τη «ζώνη» το αόρατο δηλαδή όριο γύρω τους αισθάνονται προστατευμένα από φυσικές και ψυχολογικές απειλές;*
- *Πόσος είναι ο χώρος που αναλογεί σε κάθε άτομο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο;*
- *Ποιες οι διαφορετικές αντιδράσεις, αν υπάρχουν, των ανθρώπων της υπαίθρου και αυτών των μεγαλουπόλεων;*
- *Ποιοι οι κώδικες επικοινωνίας των παιδιών; Είναι κάποιος από αυτούς ιδιαίτερα σημαντικός;*
- *Ποιος ο ρόλος τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα όχι μόνο στα ίδια τα παιδιά, αλλά και στη σχέση τους με τον παιδαγωγό τους;*

Θα μπορούσαν τα ερωτήματα να πολλαπλασιαστούν αν μέσα στο φυσικό περιβάλλον συμπεριλάβουμε τις φυσικές και τις τεχνολογικές καταστροφές, πράγμα που θα αποφύγουμε σκοπίμως.

Περιβαλλοντική Ψυχολογία

Η περιβαλλοντική ψυχολογία ενδιαφέρεται για το συνολικό περιβάλλον στο οποίο συνυπάρχουν τα πλαίσια συμπεριφοράς. *Βλέπει το άτομο όχι σαν παθητικό προϊόν του περιβάλλοντος, αλλά ως μια ύπαρξη που ενεργεί σ' αυτό αλλά και που με τη σειρά της επηρεάζεται από αυτό.* Ο Lewin θεωρούσε ότι το περιβάλλον έχει μια άμεση επίδραση στη συμπεριφορά. Οι οικολογικοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι η αλληλεξάρτηση

συμπεριφοράς παιδιών και άμεσου περιβάλλοντος οφείλεται τόσο στους μηχανισμούς απορρύθμισης που διαθέτουν τα πλαίσια συμπεριφοράς όσο και στο γεγονός ότι τα παιδιά είναι τμήμα ενός συνολικότερου πλαισίου. Οι συμπεριφορές αυτών που καταλαμβάνουν το πλαίσιο συμβαίνουν μέσα σε «δεσμά» μη ψυχολογικών γεγονότων, οι συνέπειες των οποίων γίνονται αντιληπτές και επενεργούν στη συμπεριφορά. Παίρνοντας για παράδειγμα έναν μαθητή που βρίσκεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης εκείνο που τους ενδιαφέρει δεν είναι οι αντιλήψεις, οι εκτιμήσεις ή οι πράξεις του μαθητή χωριστά, αλλά όλα τα παραπάνω μαζί. Ενδιαφέρονται επίσης για τις επιπτώσεις που έχουν οι πράξεις του σ' αυτά που συνθέτουν το πλαίσιο, δηλαδή, τα υλικά, τα έπιπλα και ο δάσκαλος. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των συναισθημάτων στην αξιολόγηση αλλά και στην προτίμηση ή όχι ενός περιβάλλοντος. Τα συναισθήματα όπως είναι γνωστό αλλάζουν από τη γέννηση ως την ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Τα παιδιά είναι λιγότερο ικανά από τους ενήλικες να δώσουν υψηλού επιπέδου εκτιμήσεις για το περιβάλλον, αφού για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται μια πολύπλοκη ενσωμάτωση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής γνώσης (Συγκολίτου Έφη 1997).

Παράγοντες περιβαλλοντικής προτίμησης

Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής προτίμησης συνδέεται με την επιτυχή προσαρμογή του νηπίου εξεταζόμενη μάλιστα υπό μια εξελικτική προοπτική, με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ανάγκες τους και τις αξίες οι οποίες διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικία, με τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου και με τις προσδοκίες του για το μέλλον, με την οικειότητα. Σύμφωνα μάλιστα με τους Kaplan & Kaplan, «είναι τα οικεία περιβάλλοντα που δέχονται την προτίμηση έναντι των μη οικείων, γιατί διευκολύνουν τις προβλέψεις, με την χωρική διευθέτηση και την πολυπλοκότητα της επίπλωσης. Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα παιδιά έξι έως οχτώ ετών προτιμούν τις τάξεις «υψηλής πολυπλοκότητας» έναντι εκείνων με «χαμηλή πολυπλοκότητα» με την ηλικία να είναι παράγοντας που τονίζει άλλους ενυπάρχοντας παράγοντες χωρίς να μπορεί να αποτελεί από μόνη της έναν σημαντικό παράγοντα.

Κατόπιν της παρουσίασης δεδομένων σχετικών με την προτίμηση του περιβάλλοντος από τα παιδιά θα καταλήγαμε στην άποψη των Axia, Beron & Baroni (1991), ότι δηλαδή η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάζει με κάθε λεπτομέρεια τη σχέση μεταξύ λειτουργικότητας και περιβαλλοντικής προτίμησης πάντα σε σχέση με τους στόχους και τους σκοπούς που θέτει το ίδιο το άτομο, και σε συνάρτηση με την αύξηση της ηλικίας του ατόμου και τις τροποποιήσεις που γίνονται.

Προσωπικός χώρος

Συχνά ακούμε όρους όπως: *οικεία απόσταση, προσωπική απόσταση, κοινωνική απόσταση, δημόσια απόσταση*. Όλα τα προηγούμενα υποδηλώνουν την ύπαρξη κάποιου προσωπικού χώρου. Λέγοντας «προσωπικό χώρο» εννοούμε την περιοχή γύρω από το σώμα ενός ατόμου και ειδικότερα ενός παιδιού στην οποία δεν μπορούν να εισέλθουν οι άλλοι χωρίς να προκληθεί δυσφορία («Περιβαλλοντική Ψυχολογία», Έφη Συγκολίτου

1997, σελ. 110). Δεν είναι βέβαια καθορισμένη γεωγραφική περιοχή, αλλά μετακινείται μαζί με το άτομο και αυξομειώνεται ανάλογα με τις καταστάσεις. Παίζει ίσως, τον ρόλο μιας προστατευτικής ζώνης την οποία δεν μπορεί να διαπεράσει θεωρητικά κανείς, και σαν ένα αόρατο όριο που είναι σε μεγάλο βαθμό μεταβλητό ως προς το μέγεθος και τον χώρο που καταλαμβάνει. Σημαντικό ρόλο στις αυξομειώσεις του παίζουν οι ατομικές διαφορές, η αλλαγή συνθηκών και η φύση των ιδιαίτερων διαπροσωπικών σχέσεων. Τα μέσα διατήρησης του προσωπικού χώρου είναι η οπτική επαφή και ο προσανατολισμός του σώματος. Όπως επισημαίνει ο Sonmer, οι άνθρωποι αρέσκονται, όπως οι σκαντζόχοιροι στο μύθο του Σοπενχάουερ στο να είναι αρκετά κοντά, ώστε να έχουν τη θερμότητα και την οικειότητα, αλλά και αρκετά μακριά ώστε να αποφεύγουν ο ένας τα τσιμπήματα του άλλου. Ο προσωπικός χώρος βοηθάει στο να ρυθμίσουμε το βαθμό οικειότητας που επιθυμούμε να έχουμε με τους άλλους. Όπως είναι αναμενόμενο το μέγεθος και το σχήμα του προσωπικού χώρου επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, οι σημαντικότεροι των οποίων είναι:

Το φύλο. Έρευνες αποδεικνύουν, ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν μικρότερες αποστάσεις μεταξύ τους απ' ότι τα αγόρια, τα οποία όμως έχουν μικρότερη ανεκτικότητα. Τα αγόρια εισβολείς προκαλούν περισσότερη δυσφορία και φυγή στα άτομα και των δύο φύλων. Θεωρείται ότι είναι πιο εύκολο να πλησιάσει κάποιος μια γυναίκα είτε είναι του ίδιου είτε διαφορετικού φύλου. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε και την έρευνα του Lonbardo το 1986 ο οποίος υποστηρίζει ότι όχι μόνο το φύλο ενός ατόμου, αλλά και οι προσανατολισμοί του για τον ρόλο των φύλων, το πόσο, δηλαδή, το άτομο αυτό ταυτίζεται με αναμενόμενους θηλυκούς ή αρσενικούς ρόλους θα πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της χωρικής συμπεριφοράς.

Η ηλικία. Τα παιδιά όπως είναι γνωστό έχουν ελάχιστη ανεξάρτητη κινητικότητα, και έτσι είναι δύσκολο να μετρηθεί ο προσωπικός τους χώρος. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν κάποια που τους αρέσει να τα αγκαλιάζουν και άλλα που όχι. Κρατούν διαφορετικές διαπροσωπικές αποστάσεις ανάλογα με το πρόσωπο και την συνθήκη. Γενικότερα όμως όσο πιο μικρό είναι ένα παιδί τόσο πιο πλησιέστερα παίζει με το άλλο, και αγγίζεται πολύ περισσότερο, ενώ στην ηλικία των 12 ετών συμπεριφέρεται ως ενήλικας.

Οι φυλετικοί, πολιτισμικοί και εθνικοί παράγοντες. Τα άτομα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις όπως προαναφέρθηκε διατηρούν κάποιες αποστάσεις, οι οποίες σχετίζονται με ποικίλους παράγοντες. Η διαπροσωπική απόσταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επηρεάσει αυτούς τους παράγοντες ανάλογα κάθε φορά με την απόσταση που διαλέγουν τα άτομα. Μικρές αποστάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε αμοιβαιότητα ή σε σύγκρουση ανάλογα με την ποιότητα της σχέσης. Μπορεί ακόμη να οδηγήσουν και σε βοήθεια απέναντι του άλλου ατόμου, αν αυτό εξέφρασε εμφανώς την επιθυμία να βοηθηθεί (Gifford, 1997). Άτομα διαφόρων φυλετικών ομάδων διατηρούν μεγαλύτερες αποστάσεις από μέλη των ίδιων υποομάδων. Από την άλλη δε, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι ικανό να υπερπηδήσει τις αποστάσεις λόγω πολιτιστικών διαφορών. Σημαντικός παράγοντας είναι και η κουλτούρα του κάθε λαού μέσα στην οποία το παιδί

μεγαλώνει και το οδηγεί στην χρήση ή όχι λεκτικών ή μη λεκτικών κωδικών επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γερμανός Δημ. (2004) *«Χώρος και διαδικασίες Αγωγής»*, Αθήνα, Gutenberg.

Δαφέρνου Χαρά, Πηνελόπη Κουλούρη, Ελευθερία Μπασαγιάνη *«Οδηγός Νηπιαγωγού»*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Κιτσαράς Δ. Γεώργιος (20010 *«Προσχολική παιδαγωγική»* Αθήνα.

Κολιάδης Εμμανουήλ (1991) *«Συμπεριφοριστικές θεωρίες»* Αθήνα εκδ. Κολιάδης Εμμανουήλ.

Κολιάδης Εμμανουήλ (1995) *«Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες»* Αθήνα, Εκδ. Ιδιωτική

Κολιάδης Εμμανουήλ (1997) *«Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη»* Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση.

Κοντάκος Αναστάσιος-Νικήτας Πολεμικός.(2000) *«Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο»*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσουνάκου Ευγενία. *«Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση»*. Εκδόσεις Οδυσσέας.

Λαζαρίδου Λία. (2007) *«Λεκτική και Μη Λεκτική επικοινωνία»*, Θεσσαλονίκη

Μπακιρτζής Κ. *«Παιδαγωγική Επιθεώρηση»* Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Μπαμπινιώτης Γ. (2002) *«Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας»* Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Μπίκα Αναστασία. 2007, *«Σχεδιασμός και μορφολογία προσχολικού εξοπλισμού και νηπιαγωγείων χώρων»* Θεσσαλονίκη

Μπίκος Κ.(2001) *«Παιδαγωγική και εκπαίδευση»*, Θεσσαλονίκη Κυριακίδη

Μπίκος Κ. (2011) *«Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη»* Ζυγός

Μπίκος Κ. (2004) *«Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη»*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Παπαγεωργίου Γ. (1985) *«Ψυχολογία»*, Ψυχοτεχνική Κρήτη

Παρασκευόπουλος Ιωάννης. 1984 «*Εξελικτική Ψυχολογία*», Αθήνα, Τόμος πρώτος και δεύτερος, Ελληνικά Γράμματα.

Ποταμιανός Γρηγόρης. (1998). «*Θεωρίες της προσωπικότητας και κλινική πρακτική*», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Συγκολίτου Έφη. (1997) «*Περιβαλλοντική Ψυχολογία*» Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησαββίδης Σωφρόνης. (2002) «*Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*», Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας.

Σχεδιασμός και διαμόρφωση καλών πρακτικών ομαλής μετάβασης του νηπίου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου: Μια οικοσυστημική προσέγγιση.

Βλάχου Μαρία

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.60 - Νηπιαγωγών, M.Sc. Επιστημών Αγωγής,
Υπ. Διδάκτορας Παν/μίου Πατρών, marvlachou@hotmail.com*

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η οικοσυστημική παρουσίαση διεργασιών σχεδιασμού και διαμόρφωσης καλών πρακτικών ενίσχυσης της ομαλής μετάβασης του/της μαθητή/τριας προσχολικής ηλικίας από το οικογενειακό περιβάλλον στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Δεδομένου ότι, η μετάβαση είναι μια κρίσιμη διαδικασία που εκτείνεται σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα, εξαρτώμενη όχι μόνο από το ίδιο το παιδί αλλά και από ένα πλήθος παραγόντων και των μεταξύ τους σχέσεων, κρίνεται σκόπιμη η ολιστική προσέγγιση του ζητήματος σε συνάρτηση με τις διαστάσεις του χρόνου και του χώρου προκειμένου να δομηθεί και να πραγματοποιηθεί ομαλά. Επιχειρείται η διασύνδεση της μετάβασης με συγκεκριμένες διαστάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος με έμφαση στη γονική συμπεριφορά που αφορά στη γονική εμπλοκή. Η μοναδικότητα κάθε μετάβασης επιτάσσει προσεκτικό και διαφοροποιημένο σχεδιασμό προσαρμοσμένο στις ατομικές και διαφορετικές ανάγκες κάθε παιδιού και οικογένειας. Η μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, για πολλά παιδιά, είναι η πρώτη μετάβαση που βιώνουν. Απαιτεί συναίσθηση της αλλαγής προκειμένου να επέλθει ενεργοποίηση των μηχανισμών προσαρμογής και αντίδρασης στα πιθανά εμπόδια που προκαλούν διατάραξη των ισορροπιών στο περιβάλλον. Κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική και ευαίσθητη περίοδος (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), καθώς επηρεάζει τόσο τη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, όσο και τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά ανταποκρίνονται σε μελλοντικές μεταβάσεις (Dockett & Perry, 2002· Peters, 2000).

Λέξεις-Κλειδιά: καλές πρακτικές, ομαλή μετάβαση, οικοσυστημική προσέγγιση, προσχολική εκπαίδευση, γονική εμπλοκή.

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφική διερεύνηση αναφορικά με τη μετάβαση των μαθητών/τριών προσχολικής εκπαίδευσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Διδάχου, 2016· Πετρογιάννης, 2012· Βρυσιώτη, 2008· Γουργιώτου, 2008· Margetts, 2002· Dunlop & Fabian, 2003· Dockett & Perry, 2002· Peters, 2000· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) καταδεικνύει με σαφήνεια ότι μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου συγκριτικά με εκείνη από την οικογενειακή εστία στο νηπιαγωγείο.

Ωστόσο, δεδομένης της κρισιμότητας της πρώτης μετάβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση που είναι η είσοδος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου και της πολυπλοκότητας αυτής, απαραίτητο είναι να σχεδιαστούν και να διαμορφωθούν καλές πρακτικές ενίσχυσης της ομαλής μετάβασης.

Στη σχεδίαση και διαμόρφωση αυτή κρίνεται απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι γραμμική (Biesta & Osberg, 2010), καθώς υφίστανται αλληλεπιδράσεις πολλαπλών στοιχείων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στους τρόπους δόμησης της μετάβασης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Συνεπώς, η έννοια της σχολικής ετοιμότητας (Nickel, 1990) δεν αφορά αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση, αλλά σ' ένα σύνολο περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που συμβάλλουν στην οिकοδόμηση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού.

Η έννοια του οικοσυστημικού περιβάλλοντος (Bronfenbrenner, 1994) επεκτεινόμενη σ' ένα σύνολο ομόκεντρων δομών, όπου η μία δομή εμπεριέχεται στην άλλη, και όλες αναπτύσσουν ανάμεσά τους ένα πλέγμα σχέσεων προσφέρει ένα σαφή προσδιορισμό του χαρακτήρα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Μέσα από αυτό, η μετάβαση του παιδιού αντιμετωπίζεται ως μια περίπτωση αλλαγής του μεσοσυστήματος του παιδιού και η σχολική του ετοιμότητα ως το αποτέλεσμα μιας αμοιβαίας δράσης μεταξύ τριών διαφορετικών περιοχών του ίδιου συστήματος που δρουν ισοδύναμα και συμπληρωματικά: του μαθητή, της οικογένειας και του σχολείου (Τοκμακίδου, 2005).

Στους παράγοντες που αφορούν στο μαθητή εντάσσονται οι σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του προϋποθέσεις. Οι σχολικοί παράγοντες αφορούν στις γενικότερες σχολικές απαιτήσεις (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, στόχοι μάθησης, παιδαγωγική ατμόσφαιρα, συνθήκες διδασκαλίας, διδακτική διαδικασία, μέθοδοι διδασκαλίας, συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, κτλ.). Η επίδραση της οικογένειας σχετίζεται με την οικογενειακή αγωγή, τη μορφή της οικογένειας και τη γενικότερη κατάσταση της οικογένειας (μεταβαλλόμενες συνθήκες, μετανάστευση, ζητήματα «κοινωνικού κεφαλαίου», οικονομική παράμετρος, κουλτούρα, κτλ.),

Η έννοια της μετάβασης

Ως μετάβαση στη βιβλιογραφία θεωρείται η μετακίνηση του ατόμου από μια κατάσταση σε μια άλλη, η οποία επιφέρει αλλαγές στη ζωή του και στον τρόπο διαχείρισης αυτών των αλλαγών (Bronfenbrenner, 1979). Αποτελεί το ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών.

Στην εκπαίδευση, η μετάβαση ορίζεται ως η διαδικασία αλλαγής που βιώνουν τα παιδιά όταν μετακινούνται από ένα χώρο ή μια φάση της εκπαίδευσης σε μια άλλη, μέσα στο χρόνο (Fabian & Dunlop, 2006). Οι μεταβάσεις στην εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως κοινωνική εμπειρία και βιώνονται ταυτόχρονα από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων, τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το άτομο που μεταβαίνει στη νέα κατάσταση

(Dockett & Perry, 2002). Ως φάσεις αλλαγών ζωής συνδέονται με τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τις νέες συνθήκες στις οποίες εισέρχεται το άτομο κατά την αναπτυξιακή του πορεία και απαιτούν πιο εντατική προσπάθεια και εγρήγορση (γνωστική και συναισθηματική) προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς σε αυτές (Niesel & Griebel, 2007). Εξαιτίας αυτής της μεταβαλλόμενης κατάστασής τους, οι μεταβάσεις χαρακτηρίζονται ως φάσεις υψηλής «ευαλωτότητας» του ατόμου (Luthar & Cicchetti, 2000).

Η θετική ή αρνητική βίωση της μετάβασης από το παιδί, η διαχείριση δηλαδή της μεταβατικής φάσης διαφέρει και προκαλεί αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που λειτουργούν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή πορεία του, αλλά και στον τρόπο κοινωνικοποίησης (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η διαφοροποίηση αυτή εξαρτάται από τις διαφορετικές πρώιμες εμπειρίες, τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και τα χαρακτηριστικά των πλαισίων/περιβαλλόντων που συμμετείχε.

Σε ότι αφορά, λοιπόν, στις αλλαγές/απαιτήσεις που σηματοδοτεί το πέρασμα από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί έχει να αντιμετωπίσει μία σειρά προκλήσεων σε όλα τα επίπεδα των ψυχοκοινωνικών και γνωστικών του εμπειριών. Εγκαταλείπει και αποχωρίζεται τον οικείο, προσιτό, ασφαλή χώρο του σπιτιού του και την αποκλειστικότητα της οικογένειάς του και εισάγεται στην άγνωστη τάξη του νηπιαγωγείου που συνιστά ένα ευρύ και πλαισιωμένο χώρο, με πολλά παιδιά, λιγότερους ενήλικους, διαμοιρασμένη φροντίδα και ένα ευδιάκριτο σύνολο κανόνων και κανονισμών στοιχεία τα οποία τα παιδιά ενδεχομένως να μην έχουν βιώσει στο παρελθόν. Η συμμόρφωση σε κανονιστικά πλαίσια και η κοινωνική συμπεριφορά αποτελούν συχνές δυσκολίες προσαρμογής (Niesel & Griebel, 2007). Στο ακαδημαϊκό πεδίο, καταγράφεται μια μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών αφού συμμετέχουν σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες.

Με το νέο ρόλο του «μαθητή» πλέον θα χρειαστεί να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον όπου θα πρέπει να διαπραγματευτεί τις νέες σχέσεις με την πρώτη δασκάλα (νηπιαγωγό) και τους συμμαθητές του, και να συμπεριφερθεί στη βάση ενός νέου συνόλου προσδοκιών (Margetts, 2002). Απαιτείται ένας προσωπικός αναπροσανατολισμός, αλλαγές των περιθωρίων δράσης και των συνθηκών ζωής αλλά και προσαρμογή στη νέα κατάσταση (Βруниώτη, 2008). Έτσι, η συνειδητοποίηση της αλλαγής προκαλεί στο παιδί την ενεργοποίηση πολύπλοκων διεργασιών/μηχανισμών προσαρμογής σε επίπεδο νοητικών, κοινωνικών-συναισθηματικών, και συμπεριφορικών λειτουργιών και οι οποίες αντανακλώνται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Συχνά, ο εγωκεντρισμός, η ανασφάλεια, το άγχος του αποχωρισμού, η αδυναμία απογαλακτισμού διαφαίνονται έντονα κατά τη μετάβαση και η προσαρμογή ξεπερνά το προβλεπόμενο χρονικό πλαίσιο των τεσσάρων εβδομάδων. Βίωση αρνητικών και αγχογόνων εμπειριών στην έναρξη της σχολικής πορείας και κατά τη μεταβατική διαδικασία συνιστούν πιθανό σχολικό αρνητισμό σε επίπεδο κινήτρων, στάσεων και επιδόσεων (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky, 2001).

Σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζονται περιπτώσεις σχολικής ανετοιμότητας λόγω αδυναμίας αυτοεξυπηρέτησης και αυτονόμησης σε βασικές καθημερινές λειτουργικές ανάγκες. Ο ρόλος της οικογένειας σε τέτοιου είδους ζητήματα προεργασίας μέσα από μεταβατικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη σχολική ετοιμότητα (Puccioni, 2015) κρίνεται καταλυτικός εφόσον οφείλει να έχει επιτελέσει το εκπαιδευτικό έργο της αναφορικά με την εξασφάλιση δεξιοτήτων αυτονομίας, αυτοφροντίδας και ανεξαρτησίας του παιδιού στα πλαίσια της προετοιμασίας του για τη μετάβαση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Μεταβατική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και οικοσυστημική προσέγγιση

Η οικοσυστημική θεώρηση (Bronfenbrenner, 2005·1979), ως μοντέλο μετάβασης, επισημαίνει την πολυμέρεια του περιβάλλοντος και τονίζει την πολυπλοκότητα των σχέσεων ατόμου και περιβάλλοντος (Πετρογιάννης, 2012· Bronfenbrenner, 2005). Βάσει αυτής, το άτομο αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται σε ένα σύνθετο, πολυεπίπεδο κοινωνικό περιβάλλον (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Bronfenbrenner, 1979), βιώνει αμφίδρομες, πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες αλληλεπιδράσεων στα χωροχρονικά πλαίσια της οικογένειας και του νηπιαγωγείου. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές δημιουργούν μελλοντικές καταστάσεις με ένα δυναμικό τρόπο και αθροιστικά επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στο χρόνο. Σε κάθε αλλαγή, το αναπτυσσόμενο άτομο αναλαμβάνει νέους ρόλους, συμμετέχει σε διαφορετικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρά και διαμορφώνει νέες σχέσεις (Σακελλαρίου, 2012· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Το οικοσυστημικό μοντέλο μετάβασης στο σχολείο, εξετάζει συνδυαστικά τις άμεσες, τις έμμεσες και τις δυναμικές επιδράσεις των διαφόρων πλαισίων δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων διαχρονικά. Λαμβάνεται υπόψη η επίδραση του σχολείου και των γονέων-κηδεμόνων στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, η επίδραση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς που λειτουργούν υποστηρικτικά και επηρεάζουν το παιδί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά και η επίδρασή τους δυναμικά μέσα στο χρόνο, αφού αναπτύσσονται και αλλάζουν σταδιακά, κι έτσι αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν το παιδί τόσο άμεσα όσο και έμμεσα.

Υπό το πρίσμα αυτό, η μετάβαση δεν αφορά μόνο τον τρόπο προσαρμογής των παιδιών στο νηπιαγωγείο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι οικογένειες και οι σχολικές μονάδες αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους.

Μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: η γονική εμπλοκή

Η επιτυχής μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο αποτελεί βασική συνιστώσα της σχολικής ετοιμότητας (Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Ωστόσο, συχνά αυτό το σημαντικό βήμα στη ζωή ενός παιδιού δεν είναι ούτε προγραμματισμένο ούτε καλά συντονισμένο.

Η έλλειψη σαφών κριτηρίων γύρω από τη σχολική ετοιμότητα καθιστά τη διαφοροποίηση προσδοκιών για τη σχολική μετάβαση εστία σύγχυσης, ανασφάλειας και άγχους. Οι αποκλίσεις των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων αναφορικά με τη σχολική ετοιμότητα χαρακτηρίζει την έλλειψη κοινής οπτικής και δυσχεραίνει την ομαλή μετάβαση.

Στη σύγχρονη πραγματικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχουν δυο επίπεδα μετάβασης. Το ένα σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να ενταχθεί στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου και το άλλο αναφέρεται στο βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας ως προς την υποδοχή του παιδιού. Το παιδί καλείται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, αλλά και το νηπιαγωγείο στις ανάγκες του παιδιού. Ως εκ τούτου, απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι η συμφωνία των προσδοκιών και των δυο πλευρών χωρίς να παραβλέπεται η μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού το οποίο αντιμετωπίζει διαφορετικά την ένταξή του στην προσχολική εκπαίδευση (Κοντοπούλου, 1996).

Οι γονείς από την πλευρά τους έχουν τις δικές τους προσδοκίες για τη φοίτηση του παιδιού τους αναφορικά με ζητήματα διαπαιδαγώγησης, συμμόρφωσης βάσει κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και σεβασμού ορίων (Κορώσης, 2002). Έχοντας, ήδη, επιδράσει στην πρώτη φάση κοινωνικοποίησης του παιδιού και έχοντας θεμελιώσει τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας και της ταυτότητάς του προσδοκούν τη γνωστική εξέλιξη.

Η γονική εμπλοκή χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και σε εκπαιδευτικά πλαίσια (σχολείο), οι οποίες έχουν στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών (Greenwood & Hickman, 1991). Η γονική εμπλοκή χαρακτηρίζεται από την ποσότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας, της αμοιβαίας υποστήριξης, της αμοιβαιότητας, και της συνεργατικής (από κοινού) λήψης αποφάσεων μεταξύ των οικογενειών και των σχολείων και έχει θετική συνάφεια με την μαθητική επίδοση (Henderson & Mapp, 2002· Epstein, 2001).

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (π.χ. άμεση εποπτεία, συζητήσεις για τις σχολικές εμπειρίες, κτλ.), αλλά και η επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, η εμπλοκή σε σχολικές δραστηριότητες, ο εθελοντισμός, η ενημέρωση για την πρόοδο ή και η συμμετοχή μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, είναι στοιχεία της πρώιμης γονικής εμπλοκής (Marcon, 1999). Μάλιστα, συνιστούν άμεσες και έμμεσες γονικές πρακτικές που οδηγούν στη διάκριση είτε διαχειριστικού

τύπου εμπλοκής (managerial involvement) είτε δομικού τύπου γονικής εμπλοκής (structural involvement) (Chao, 2000).

Καλές πρακτικές διευκόλυνσης της ομαλής μετάβασης

Οι κατάλληλες πρακτικές και στρατηγικές μετάβασης είναι υποστηρικτικές, καινοτόμες δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά, τις οικογένειές τους και στους/στις παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2008). Μπορεί να είναι αποτέλεσμα της κρατικής πρωτοβουλίας και να αποτελούν μέρος καινοτόμων εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (Σχολικός Οδηγός, 2019· Οδηγός Νηπιαγωγού Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006) ή μεμονωμένων τοπικών προσπαθειών νηπιαγωγείων. Σε κάθε περίπτωση, οφείλουν να θέτουν κοινή οπτική αντίληψη κριτηρίων και ενεργοποίηση της μεταβατικής διαδικασίας αρκετά πριν τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο και συνέχισή της καθ' όλη τη διάρκεια (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφορικά με τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο, εστιάζει στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών στήριξης του παιδιού και της οικογένειας από το προσχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (Pianta & Walsh, 2003· Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001). Η προώθηση επιτυχών μεταβάσεων στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνει μια σειρά πρακτικών που βασίζονται σε πέντε κατευθυντήριες αρχές, οι οποίες είναι (Kraft-Sayre & Pianta, 2000):

1. *Ενίσχυση των σχέσεων με υποστηρικτικό χαρακτήρα.*
2. *Προώθηση της συνέχειας από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο.*
3. *Επικέντρωση στη δυναμική της οικογένειας από πλευράς νηπιαγωγείου.*
4. *Ευέλικτη προσαρμογή των πρακτικών μετάβασης στις ατομικές ανάγκες παιδιού και οικογένειας.*
5. *Μορφή συνεργατικών σχέσεων.*

Βάσει των παραπάνω αρχών, έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλες πρακτικές οικοσυστημικής προσέγγισης οι οποίες προτείνονται κατά περίπτωση, ως ακολούθως:

- *Προσωπική ή τηλεφωνική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το παιδί και την οικογένειά του (Patton & Wang, 2012· Wildenger & McIntyre, 2011).*
- *Γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας με τον/την εκπαιδευτικό στο χώρο του νηπιαγωγείου (Patton & Wang, 2012) προκειμένου να επιτευχθεί εξοικείωση με την ιδέα της φοίτησης και το χώρο.*
- *Συμπλήρωση ερωτηματολογίου αναφορικά με τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο.*
- *Προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς.*
- *Ολιγόλεπτες επικοινωνίες με γονείς κατά την αποχώρηση των μαθητών/τριών.*
- *Πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων με ειδικούς επιστήμονες.*

- *Επιστημονική/παιδαγωγική αρθρογραφία αναρτημένη στο ιστολόγιο της σχολικής μονάδας.*
- *Πραγματοποίηση επισκέψεων στο σπίτι του παιδιού, μετά από σχετική ενημέρωση των γονέων (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).*
- *Συνεργασία με τους γονείς και συζήτηση για τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης (Boham-Baker & Little, 2004).*
- *Αποστολή επιστολής καλωσορίσματος (Wildenger & McIntyre, 2011).*
- *Αποστολή επιστολής στο παιδί, όπου ο εκπαιδευτικός συστήνεται, μιλάει για τον ε-αυτό του, τα ενδιαφέροντα και για την οικογένειά του (Rous, Hallam, McCormick & Cox, 2010).*
- *Φυλλάδια με πληροφορίες για τους γονείς (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon & Maloney, 2011).*
- *Παροχή εποπτικού υλικού αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο (Rous et al, 2010).*

Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία των παιδιών, η επιτυχημένη εξέλιξη και η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της προσχολικής εμπειρίας (Brooker, 2016) εξαρτώνται από την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσονται μεταξύ οικογένειας, νηπιαγωγείου και κοινότητας (DeCaro & Worthman, 2011). Η ποιότητα των σχέσεων, η συχνή επαφή, η συμφωνία των στόχων αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού και των αναπτυξιακών του δυνατοτήτων αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης μιας ομαλής μετάβασης. Η εμπιστοσύνη, η ανταπόκριση και οι θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της μετάβασης. Παράλληλα, η γονική εμπλοκή είναι πολυεπίπεδη. Οι γονείς λειτουργούν ως υποστηρικτές της ανάπτυξης των παιδιών, ως συνεργάτες των εκπαιδευτικών, αλλά και ως διαμορφωτές της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Η επιτυχία των καλών πρακτικών, ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή καταρτισμένων εκπαιδευτικών και αναστοχαζόμενων επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999). Συνεπώς, απαραίτητη είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των οικογενειακών αναγκών και των ατομικών διαφορών (διαφοροποιημένη προσέγγιση/συμπερίληψη), τη διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων, την προώθηση σύνδεσης του μελλοντικού μαθητή με το νηπιαγωγείο του, τη συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη των οικογενειών, την εξάλειψη πιθανών ανησυχιών ή αισθημάτων άγχος παιδιών - γονέων, την ενθάρρυνση ουσιαστικής γονικής εμπλοκής, την ενδεδειγμένη ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές εφαρμογές του, την αξιοποίηση χρήσιμων πληροφοριών και την οικοδόμηση συμπλέγματος αλληλεπιδράσεων διασύνδεσης.

Συμπεράσματα - Προβληματισμοί

Στη χώρα μας, ομολογουμένως, δεν έχει αναπτυχθεί αποτελεσματικά η κουλτούρα της ομαλής μετάβασης στο νηπιαγωγείο, συνεπώς οι πρακτικές που υιοθετούνται από το

προσχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών περιορίζονται στην οικοδόμηση θεμελίων συνεργασίας με τους γονείς αφού εισαχθεί ο μαθητής/η μαθήτρια στην τάξη και όχι σ' ένα τυπικά εφαρμοζόμενο πρόγραμμα κοινών υποστηρικτικών πρακτικών πριν τη φοίτηση. Αυτή η ετεροχρονισμένη πρακτική στερεί σε σημαντικό βαθμό την ενημέρωση των γονέων, καθώς και τη συμβουλευτική καθοδήγησή τους για τα πλαίσια της εμπλοκής τους στην προπαρασκευαστική διαδικασία που αναμφίβολα μεγιστοποιεί τα οφέλη των παιδιών (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Miller, 1988).

Πάραυτα, η υιοθέτηση της οικοσυστημικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική μετάβαση, η οποία στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται εντός των οργανωμένων και συνδεδεμένων συστημάτων και στη δυνατότητα μετασχηματισμού αυτών μέσα στο χρόνο, επιτρέπει τον εντοπισμό όλων των παραγόντων επίδρασης της μεταβατικής διαδικασίας και εμπειρίας και τον σχεδιασμό ανάλογων πρακτικών μετάβασης. Ευνοεί τις συνεργασίες των εμπλεκόμενων, την αμοιβαία υποστήριξη, την ενδοσκοπήση και τον αναστοχασμό. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε το παιδί ως έναν εν δυνάμει παράγοντα μιας επιτυχούς μετάβασης, καθώς αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και το αναμορφώνει, στο μέτρο των δυνατοτήτων του.

Αναγνωρίζεται, ωστόσο, το έλλειμμα της πολυπλοκότητας των συστημάτων και οι απρόβλεπτα αναδυόμενες συμπεριφορές (Erpel, 2009), καθώς, επίσης και οι διαφοροποιήσεις των συστημάτων που θέτουν υπό διαφορετικά όρια και πλαίσια τις προσαρμογές. Εξάλλου, το πόσο ανοιχτό ή κλειστό είναι ένα σύστημα στις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον είναι δύσκολα ελεγχόμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barblett, L., Barratt-Pugh, C.H., Kilgallon, P.A. & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42-49.

Biesta, G. & Osberg, D. (2010). Complexity, Education and Politics from the Inside-Out and the Outside-In. Στο D. Osberg & G. Biesta (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, 1-3. Rotterdam: Sense Publishers. Ανακτήθηκε στις 28/04/2019 από το <https://www.sensepublishers.com/media/185-complexity-theory-and-the-politics-of-education.pdf>

Bohan-Baker, M. & Little, P.M.D. (2004). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard: University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 37-43. Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (2005). The Bioecological Theory of Human Development. Στο U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives of human development*, 3-15. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.

Βρυνιώτη, Κ. (2008). *Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Α. Αλευριάδου - Κ. Βρυνιώτη - Α. Κυρίδης - Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου - Κ. Χρυσafίδης, Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εθνική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αθήνα: Πατάκης, 99-152.

Chao, R. K. (2000). Cultural Explanations for the Role of Parenting in the School Success of Asian-American Children. Στο R. D. Taylor & J. C. Wang (Eds.), *Resilience across Contexts: Family, Work, Culture, and Community*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 333-363.

Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης - Εισηγήσεις. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

DeCaro, J.A. & Worthman, C.M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 441-448.

Διδάχου, Ε. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 28/04/2019 από την <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/>

Dockett, S. & Perry, B. (2002). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Ανακτήθηκε στις 30/4/2019 από το <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>

Dunlop, A.W.- Fabian, H.(2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. Στο H. Fabian- A.W.Dunlop (Eds) *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer, 146-154.

Early, D., Pianta, R., Taylor, L., & Cox, M. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.

Eppel, E. A. (2009). *The contribution of complexity theory to understanding and explaining policy processes: A study of tertiary education policy processes in New Zealand*. Victoria: University of Wellington.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview.

Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education.

Greenwood, G. & Hickman, C. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *Elementary School Journal*, 91,3, 279-288. Ανακτήθηκε στις 29/04/2019 από την https://www.researchgate.net/publication/249134434_Research_and_Practice_in_Parent_Involvement_Implications_for_Teacher_Education

Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Ανακτήθηκε στις 28/04/2019 από την <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474521.pdf>

Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Κορώσης, Κ. (2002). Η μετάβαση του παιδιού από το μικρόκοσμο της οικογένειας στην πολυπρόσωπη κοινωνία του νηπιαγωγείου. Στο *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 1, 362-368.

Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. Ανακτήθηκε στις 2/05/2019 από την <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479280.pdf>

Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience. Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857- 885.

Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-412.

Margetts, K. (2002). Planning Transition Programmes. Στο H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education*. London: Routledge Falmer, 111-122.

Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 217-227.

Niesel, R. & Griebel, W. (2007). *Transition competence and resiliency in educational institutions*. Ανακτήθηκε στις 2/05/2019 από την https://www.researchgate.net/publication/229004637_Transition_competence_and_resiliency_in_educational_institutions

Patton, CH. & Wang, J. (2012). *Ready for Success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten*. Harvard Family Research Project.

Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Paper presented at the European Early Childhood Research Association Conference (London, England, United Kingdom, August 29-September 1, 2000). Ανακτήθηκε στις 2/05/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447916.pdf>

Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Σύγχρονη Κοινωνία, *Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, 9-28.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. C., & Early, D. M. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition into school: Results from a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71-86.

Pianta, R.C., & Walsh, D. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, & Schools*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 1-18.

Rimm-Kaufman, S. F., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17-32.

Rudolph, D. K., Lambert, F. S., Clark, G. A., & Kurlakowsky, D. K. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.

Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 107-120. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τοκμανίδου, Ε. (2005). «Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Στο *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 27-39.

Wildenger, L.K. & McIntyre, L.L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child Family Studies*, 20(4) 387-396.

Διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στο νηπιαγωγείο. Η περίπτωση της ποντιακής διαλέκτου.

Γιάγκογλου Δήμητρα, Νηπιαγωγός, M.Sc., dimgiag@gmail.com

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, η γλωσσική ποικιλότητα τείνει τα τελευταία χρόνια να αποκτά πρόσφορο έδαφος έναντι της γλωσσικής ομογενοποίησης. Οι νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στο γραμματισμό (literacy education), όπως οι πολυγραμματισμοί και ο κριτικός γραμματισμός έχουν επαναφέρει έντονα το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας (Kalantzis & Kope, 1999) και έτσι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου μία στροφή προς τη διδακτική αξιοποίηση γλωσσικών ποικιλιών που αποκλίνουν από την πρότυπη γλώσσα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού αναφορικά με τη γλωσσική ποικιλότητα, το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης ότι οι γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές) αποτελούν ζωντανό κομμάτι της ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσική ποικιλότητα, κριτικός γραμματισμός, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η γλωσσική ετερογένεια αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός και αποτελεί δείκτη κοινωνικής ταυτότητας. Παρόλο που η γλωσσολογική επιστήμη υποστηρίζει ότι καμία γλωσσική ποικιλία δεν είναι ανώτερη ή κατώτερη από κάποια άλλη σε επίπεδο δομής ή λεξιλογίου, συχνά οι ομιλητές διατυπώνουν τέτοιες απόψεις, οι οποίες αντανακλούν συγκεκριμένες ιδεολογίες και όχι την αντικειμενική εικόνα του δυναμικού μιας γλώσσας ή μιας διαλέκτου (Ντίνας, 2013).

Ανατρέχοντας στην ευρωπαϊκή ιστορία θα διαπιστώσει κανείς ότι στη Δυτική Ευρώπη, μετά τη Γαλλική και τη Βιομηχανική Επανάσταση, οι ιδεολογίες που επικράτησαν προωθούσαν τη γλωσσική ομογενοποίηση και τη γλωσσική αφομοίωση των ποικιλιών από τις πρότυπες γλώσσες των ευρωπαϊκών χωρών. Οι πολιτικές συνθήκες της εποχής και η ανάγκη δημιουργίας ισχυρών εθνικά κρατών προώθησαν τη δημιουργία των επίσημων γλωσσών, στιγμάτισαν και περιθωριοποίησαν τη χρήση των «ασθενών» διαλέκτων. Στο πλαίσιο αυτό και η εκπαίδευση, η οποία αποτελεί φορέα της επίσημης πολιτικής ενός κράτους, αρνήθηκε να αποδεχτεί την πολυγλωσσία του μαθητικού δυναμικού και στιγμάτισε αρνητικά τους χρήστες των διαλέκτων.

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μία αλλαγή στο σκηνικό της γλωσσικής ομογενοποίησης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι από καταβολής της μια πολύγλωσση κοινότητα, της οποίας στόχος ήταν και είναι η συμπόρευση μέσα από τη διαφορετικότητα. Η Ε.Ε. αναγνωρίζει ότι οι γλώσσες

αποτελούν στοιχείο της ταυτότητας ενός λαού και γι' αυτό έχει προβεί σε μια σειρά ενεργειών με σκοπό τη διαφύλαξη του ευρωγλωσσικού μωσαϊκού μέσα από τη θέσπιση συμβάσεων προστασίας της γλωσσικής πολυμορφίας και της χρηματοδότησης προγραμμάτων προαγωγής της πολυγλωσσίας.

Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, θα λέγαμε ότι η αντιμετώπιση της γλωσσικής ετερότητας από πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική άποψη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δεδομένου ότι μέχρι προσφάτως η Ελλάδα παρουσιαζόταν ως μία εξαιρετικά ομοιογενής γλωσσικά και πολιτισμικά κοινότητα, η συνάντηση με την άλλη φωνή -ως λόγο αλλά και ως πολιτισμό- εμφανιζόταν ως πολύ πρόσφατα, με δύο εκδοχές (Α – Φ Χριστίδης, 2001). Η πρώτη αφορούσε τις στιγματισμένες κοινωνικά διαλέκτους και γλώσσες που χρησιμοποιούνταν στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας και η δεύτερη σχετιζόνταν με την πολυγλωσσία και τη γλωσσομάθεια των Ελλήνων αναφορικά με τις ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες. Η αντίφαση αυτή έχει τις ρίζες της στο γλωσσικό ζήτημα, που επί ενάμιση αιώνα ταλάνισε τη χώρα, αφήνοντας στο περιθώριο τη γλωσσική ετερότητα, υπερτιμώντας την ισχυρή αρχαιότροπη καθαρεύουσα (Ντίνας, Χλαπουτάκη & Γώτη, 2011). Το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του το 1830, επιδιώκοντας την καλλιέργεια της *«μιας ισχυρής εθνικής ταυτότητας»* προώθησε και επεδίωξε την *απαλοιφή, τον «καθαρισμό»* της κοινής γλώσσας από τα στιγματισμένα αλλόγλωσσα στοιχεία. Τα Τούρκικα, τα Αρβανίτικα, τα Βλάχικα, τα Σλαβικά και γενικότερα όλες οι μητρικές γλώσσες, ιδιαίτερα των κατοίκων της βόρειας Ελλάδας (Τσιτσελίκης 2001), αντιμετωπιζόνταν *απαξιοτικά* από την κοινωνία και το κράτος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, επηρεασμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις, αντιμετώπιζε περιφρονητικά τους μαθητές που δε χρησιμοποιούσαν σωστά την πρότυπη γλώσσα με αποτέλεσμα να δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας στους χρήστες των γλωσσικών ποικιλιών (Μήτσης, 1996). Δε θα ήταν υπερβολικό να πούμε ότι μέχρι το 1976 το ελληνικό κράτος επιχείρησε *«τον απόλυτο γλωσσικό εξελληνισμό»* (Ντίνας & Ηλιάδου-Τάχου, 2006), ακολουθώντας μια ιδιαίτερα βίαιη πολιτική.

Οι αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού, οι οποίες οφείλονται στις νέες παγκόσμιες οικονομικοπολιτικές συνθήκες, δημιουργούν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ανατρέχοντας στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν το νηπιαγωγείο, γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι τόσο η γλωσσική ποικιλία όσο και η διδακτική της αξιοποίηση είναι δύο έννοιες που εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα της τελευταίας δεκαετίας. Στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο η γλωσσική ποικιλότητα αντιμετωπίζεται ως ένα κομμάτι της διαφορετικότητας και περιορίζεται στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, οι οποίες παροτρύνουν τα παιδιά να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους (ΔΕΠΠΣ, 2003). Στο ΑΠΣ (2011) η γλωσσική ποικιλότητα (είτε αφορά γλωσσικές ποικιλίες, διαλέκτους της ελληνικής, είτε άλλες γλώσσες), η οποία υπάρχει ενδεχομένως στην τάξη, αντιμετωπίζεται ως πλούτος και αποτελεί έναυσμα για την υλοποίηση δραστηριοτήτων, οι οποίες καλλιεργούν το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα και συμβάλουν στην ενδυνάμωση της

ταυτότητας των παιδιών, που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (ΑΠΣ 3ο Μέρος, 2011).

Όλες οι νεοελληνικές γεωγραφικές διάλεκτοι και ιδιώματα τις τελευταίες δεκαετίες συρρικνώνονται και τείνουν να εξαφανιστούν, αφενός λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας, η οποία διευκολύνει την επικοινωνία (ΜΜΕ, Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και, αφετέρου, λόγω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια η αλλαγή της στάσης τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και του επίσημου Ελληνικού κράτους απέναντι στις μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες αποτελεί νησίδα αισιοδοξίας για τη διατήρηση των γεωγραφικών διαλέκτων. Γνωρίζοντας την διάλεκτο ή τη γλώσσα του «άλλου» γνωρίζουμε καλύτερα την ιστορία του, τον πολιτισμό του και μπορούμε να αποδεχτούμε πιο εύκολα τη διαφορετικότητα του.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω επιχειρήσαμε μέσα από την παρέμβαση μας να άρουμε τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις συνδέονται με τη χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών και ειδικά της ποντιακής. Επίσης, γνωρίζοντας ότι τα λεξιλογικά γλωσσικά στοιχεία μια διαλέκτου είναι τα εκείνα στοιχεία τα οποία διακινούνται ευκολότερα από άλλα μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων οι οποίες για διάφορους λόγους έρχονται σε στενή επαφή (Ντίνας, 2006) επιδιώξαμε να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με γλωσσικό πλούτο της ποντιακής διαλέκτου και τα ενθαρρύνουμε να χρησιμοποιούν τους νέους γλωσσικούς πόρους.

Μεθοδολογία της παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2017 - 2018. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν είκοσι ένα νήπια. Μεταξύ των παιδιών δεν υπήρχε διαλεκτόφωνος μαθητής/τρια. Την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είχε η νηπιαγωγός του τμήματος. Η διδακτική παρέμβαση διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις (Προ- φάση, Κύρια φάση, Μετά- φάση).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση

Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και την υλοποίηση του προγράμματος του κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιήθηκε η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based learning) (Willis 1996, στο Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & κ.ά. 2016). Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς διαμορφώνεται ένα πολυτροπικό, διεπιδραστικό και παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης (Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & κ.ά. 2016).

Το εκπαιδευτικό υλικό.

Προ- φάση:

Προστάδιο: Εισαγωγική διερευνητική δραστηριότητα.

Η βράβευση του νηπιαγωγείου στα πλαίσια του 1^{ου} Πανελλήνιου Διαγωνισμού για τον Ποντιακό Ελληνισμό αποτέλεσε την αφορμή για την ενασχόληση μας με την ποντιακή διάλεκτο.

Κύρια – Φάση

Προστάδιο: Εισαγωγική διερευνητική δραστηριότητα

Η νηπιαγωγός προκειμένου να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών κάλεσε στο σχολείο μία φυσική ομιλήτρια της ποντιακής για να αφηγηθεί στα νήπια ένα ποντιακό παραμύθι και να παίζει μαζί τους ποντιακά παιχνίδια.

1η Κύρια Δραστηριότητα

Η καλεσμένη αφηγήθηκε στα παιδιά το ποντιακό παραμύθι «Τα πουλλόπα και ο αητόνης». Μετά το τέλος της αφήγησης, αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να συμπληρώσουν ατομικά φύλλα εργασίας (αρχική αξιολόγηση) όπου κλήθηκαν να υποθέσουν τι σημαίνουν ορισμένες λέξεις της ιστορίας (π.χ κωσσού και παρχαρόπον), να εντοπίσουν τι διαφορετικό είχε αυτό το παραμύθι και να πουν αν τους δυσκόλεψε.

2η Κύρια Δραστηριότητα

Την επόμενη ημέρα τα παιδιά παρακολούθησαν σε βίντεο την αφήγηση του παραμυθιού, κατέγραψαν στη ΚΝΕ τις σκηνές του και προσπάθησαν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά της ποντιακής διαλέκτου. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε ομάδες και εικονογράφησαν τις σκηνές του παραμυθιού δημιουργώντας ένα εικονογραφημένο κόμικ – παραμύθι το οποίο ψηφιοποίησαν.

Δραστηριότητες – Κριτική αναπλαισίωσης

1η Δραστηριότητα.

Τα παιδιά δημιούργησαν ένα εικονογραφημένο λεξικό που περιλάμβανε λέξεις της ποντιακής διαλέκτου και της ΚΝΕ που γνώρισαν μέσα από τα παραμύθια, τα τραγούδια και τα παιχνίδια που έπαιζαν.

2η Δραστηριότητα

Τα παιδιά παρακολούθησαν στο YouTube αναπαραστάσεις ανοιξιάτικων και πασχαλιάτικων δρώμενων ποντιακών και νεοελληνικών εθίμων και προσπάθησαν ατομικά και ομαδικά να εντοπίσουν κοινά στοιχεία μεταξύ των εθίμων αλλά και να αντιστοιχίσουν λέξεις της ποντιακής διαλέκτου με λέξεις της ΚΝΕ.

Μετά – Φάση

1^η & 2^η Δραστηριότητα

Τα παιδιά προκειμένου να αναστοχαστούν, να αναπλαισιώσουν και κοινοποιήσουν τη νέα γνώση στο ευρύτερο μαθητικό και οικογενειακό τους περιβάλλον σε συνεργασία με τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος δημιούργησαν μία ραδιοφωνική εκπομπή για τον Πόντο και τον ποντιακό πολιτισμό και συμπλήρωσαν ατομικά φύλλα αποτίμησης της παρέμβασης.

Εργαλεία του προγράμματος

Για τις ανάγκες της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένας σταθερός ηλεκτρονικός υπολογιστής και ένα κινητό τηλέφωνο ως καταγραφέας συνεντεύξεων και βίντεο. Για την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία (Ημερολόγιο, Portfolio των εργασιών των παιδιών, παρουσία φυσικής ομιλήτριας της ποντιακής διαλέκτου, ερωτηματολόγιο στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα και τα βίντεο με τις προσπάθειες των παιδιών).

Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν έκδηλο το ενδιαφέρον των παιδιών. Η πλειοψηφία των παιδιών συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Ο αρχικός ενθουσιασμός των παιδιών κατά τη δραστηριότητα της προ – φάσης μετατράπηκε σε έκπληξη κατά την εισαγωγική δραστηριότητα της κύριας φάσης καθώς η πλειοψηφία των παιδιών δεν είχε έρθει ποτέ σε επαφή με φυσικό ομιλητή της ποντιακής διαλέκτου.

Η ποντιακή διάλεκτος δυσκόλεψε αρκετά τα νήπια, τα οποία εντόπισαν κυρίως λέξεις σημασιολογικά και μορφολογικά κοινές ή παρόμοιες με αντίστοιχες της ΚΝΕ (π.χ. *γιαγιά, πουλλόπα, γαλατόπον*). Επίσης, ορισμένα παιδιά εντόπισαν ότι ο τονισμός κάποιων ποντιακών λέξεων είναι το χαρακτηριστικό που τις διαφοροποιεί από τις αντίστοιχες της ΚΝΕ («*Κυρία τη γιαγιά την λέει γιαγιά, θυμάσαι κυρία και στο περσινό παραμύθι την έλεγε έτσι*», «*Κυρία το ίδιο είναι και τα κλαδιά, δηλαδή κλαδιά*»), Επίσης κάποια παιδιά εντόπισαν ότι το υποκοριστικό στη ποντιακή διάλεκτο δηλώνεται με την κατάληξη – όπον (*Γαλατόπον, παρχαρόπον κ.α.*). Η νηπιαγωγός στο ημερολόγιο σημειώνει: «*Η Χ. είπε κυρία αλλάζουν στο τέλος εμείς λέμε δασάκι κι αυτοί δασόπον. Δηλαδή να πούμε τραπεζόπον για να το κάνουμε ποντιακό;*»).

Οι δραστηριότητες της κριτικής αναπλαισίωσης κέντρισαν και αυτές το ενδιαφέρον των παιδιών. Διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά έχουν αυξημένη (κριτική) γλωσσική επίγνωση, καθώς αντιλαμβάνονται ότι ουσιαστικά στις εκδοχές των εθίμων αυτό που αλλάζει είναι κατά βάση οι λέξεις και όχι το νόημα του τραγουδιού (*κυρία οι λέξεις αλλάζουν, και στα δύο λέει για χελιδόνα, στο ένα λέει αβγό όπως εμείς και στο άλλο ωβό όπως η γιαγιά Σουλτάνα αυτό είναι το ποντιακό*). Αυτό δείχνει ότι η εξοικείωση και η συνεχής και συστηματική επαφή με τις γλωσσικές ποικιλίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα της αναγνώρισης και διάκρισης τους.

Από την επεξεργασία των ατομικών τελικών φύλλων αξιολόγησης, που συμπλήρωσαν τα παιδιά μετά το τέλος της παρέμβασης οι δραστηριότητες που συγκέντρωσαν τις περισσότερες προτιμήσεις των παιδιών ήταν οι δημιουργικές δραστηριότητες, όπου είχαμε αξιοποίηση των ΤΠΕ, και τα παραμύθια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στην πλειοψηφία των παιδιών άρεσαν τα ποντιακά παραμύθια αλλά συχνά είναι και η δραστηριότητα που δυσκόλεψε τα περισσότερα παιδιά. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ στην αρχή της παρέμβασης μόνο δύο από τα νήπια είπαν ότι γνωρίζουν κάποιες ποντιακές λέξεις χωρίς να μπορούν να τις κατονομάσουν, στο τελικό φύλλο αξιολόγησης (Πίνακας:1) έξι από τα είκοσι ένα παιδιά μπορούσαν να ανακαλέσουν τουλάχιστον τρεις λέξεις. Δεδομένου ότι η παρέμβαση μας είχε μικρή χρονική διάρκεια (τέσσερις εβδομάδες) και τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν μη διαλεκτόφωνα, θεωρούμε ότι παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν τους νέους γλωσσικούς πόρους.

Πίνακας: 1. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

1. Αποτίμηση γνώσεων σχετικά με το ποντιακό λεξιλόγιο Αναφορές

Καμία ποντιακή λέξη 5

1 – 2 ποντιακές λέξεις 4

3 -4 ποντιακές λέξεις 6

Περισσότερες από 4 ποντιακές λέξεις 2

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η διδακτική παρέμβαση και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη γλωσσική ετερογένεια που μας περιβάλλει. Κάνοντας μια σύντομη αποτίμηση, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα της παρέμβασής μας είναι ενθαρρυντικά και μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τη θέση ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη γλωσσική ποικιλότητα. .

Καθοριστικό ρόλο στη όλη διαδικασία θεωρούμε πώς διαδραματίζει και η παρουσία φυσικού ομιλητή στο σχολείο. Από την μελέτη των ατομικών φύλλων εργασίας που συμπλήρωσαν τα παιδιά και τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης μετά το τέλος της επίσκεψης της ομιλήτριας, διαφαίνεται ότι το βιωματικό μέρος της παρέμβασης κέντρισε το ενδιαφέρον τους και δεν τους δυσκόλεψε καθόλου, γιατί όπως είπαν «Αυτά (τα παιχνίδια) τα βλέπαμε, δεν πειράζει που δεν ξέραμε τις λέξεις». Το συγκεκριμένο, λοιπόν, άμβλωνε τις όποιες απορίες και προβλήματα δημιουργούσε ο διαλεκτικός λόγος της ομιλήτριας και απέτρεψε την ασυνεννοησία μεταξύ των δύο ομάδων, εξαιτίας του διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούσαν.

Επίσης, θα λέγαμε ότι σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ετερότητα έχει ο εκπαιδευτικός. Πρέπει ο ίδιος να αποδέχεται την ποικιλότητα και να σχεδιάζει δραστηριότητες οι οποίες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, επιτρέπουν τη βιωματική - ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων έπαιζαν τα ποντιακά παιχνίδια, που γνώρισαν κατά την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας την ποντιακή διάλεκτο (*κυρία να παίξουμε την κωσσού και τα πουλλόπα, να πούμε κυρία το τραγούδι της εβδομάδας στα ποντιακά;*).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η παρέμβαση μας είχε θετική απήχηση τόσο στην πλειονότητα των γονιών της τάξης όσο και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και στο γεγονός αυτό θεωρούμε ότι συνέβαλλε η διάχυση της νεοαποκτηθείσας γνώσης μέσα από τη ραδιοφωνική εκπομπή που δημιούργησαν τα παιδιά. Εξίσου σημαντικό ρόλο στην θετική στάση των παιδιών και των γονιών τους απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα θεωρούμε ότι έπαιξε και η βράβευση μας τόσο στο πρώτο όσο και στον δεύτερο Πανελλήνιο Διαγωνισμό για τον Ποντιακό Ελληνισμό. Το βραβείο έδωσε αφενός στα νήπια την χαρά της ικανοποίησης ότι η προσπάθειά τους είχε θετική έκβαση λειτουργώντας έτσι ως ισχυρό εξωτερικό κίνητρο και αφετέρου λειτούργησε ως καταλυτικός παράγοντας ο όποιος βοήθησε να αμβλυνθούν οι ανησυχίες των γονιών ότι η γλωσσική ποικιλότητα ίσως θα επηρεάσει αρνητικά την εξέλιξη των παιδιών τους.

Συνοψίζοντας, θα τολμούσαμε, να πούμε ότι οι γεωγραφικές ποικιλίες έχουν θέση στο σύγχρονο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν αξιοποιώντας ισχυρά εξωτερικά κίνητρα (Διαγωνισμούς, ΜΜΕ) να κινητοποιούν αφενός το ενδιαφέρον των παιδιών για αυτές και αφετέρου να κάμπτουν τις τυχόν αντιρρήσεις των γονιών αμβλύνοντας μέσα από εξωστρεφείς δραστηριότητες τις στερεοτυπικές στάσεις των ενηλίκων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία.

Βιβλιογραφία

Kalantzis, M. & Kope B., (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 691-694.(Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/02.html, προσπελάστηκε στις 10/7/2018)

Μαρωνίτη, Κ., Αμαραντίδου, Κ., Στάμου, Α., (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικός γραμματισμός των ΜΜΕ: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές/τριες Α' Δημοτικού.* (Διαθέσιμο στο

ppf.edu.gr/sites/.../glossiki_poikilotita_kai_kritikos_grammatismos_ton_mme.pdf, προσπελάστηκε στις 10/4/2016)

Μήτσης Ν., (1996). Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Αθήνα, Gutenberg

Ντίνας, Κ., (2006). *Η ποντιακή διάλεκτος: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Νεολαία Παμποντιακής ομοσπονδίας Ελλάδας. (Διαθέσιμο στο <http://neolaia.poe.org.gr/default.aspx?catid=183>, προσπελάστηκε στις 10/7/2018)

Ντίνας, Κ. & Ηλιάδου-Τάχου, Σ., (2006). Η ελληνική γλώσσα ως ξένη(;) για τους «ξενόφωνους». Ένα ενδιαφέρον κείμενο για τη γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα του 1913. Στο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. *Όψεις της Δυτικής Μακεδονίας*. Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον, 347-357

Ντίνας, Κ., Χλαπουτάκη, Ε. & Γώτη, Ε., (2012). Η γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μέσο αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών εκπαίδευσης στην περιφέρεια Φλώρινας (1918-1925). Στο: *Πρακτικά του Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα 30/9 – 2/10/2011, 888-899

Ντίνας, Κ., (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο: Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ) *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα, Gutenberg, 265 – 303.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου περιοχές Ι^ο Μέρους*. (Διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>., προσπελάστηκε στις 15/11/2013)

Τσιτσελίκης, Κ., (2001), *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*, «Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα» [Γ6]. (Διαθέσιμο στο www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c6/, προσπελάστηκε στις 11/4/16)

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χριστίδης, Α –Φ., (2001). *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*, «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός»[Ε11].(Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/y3vw79rs>, προσπελάστηκε στις 11/4/2016)

Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στη διαμόρφωση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα PISA

Λάκκα Ανδριάνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ Εκπαιδευτική Ηγεσία, Μ.Εδ Τεχνολογίες Μάθησης & Επικοινωνίας, anlakka@gmail.com

Κωνσταντινίδη Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ Computers in Education, dinameili@yahoo.gr

Ματαράγκας Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μα Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση & Ιδιότητα του Πολίτη, nikmatar13@gmail.com

Κατσάνου Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ Εκπαιδευτική Ηγεσία, p.katsanou@hotmail.com

Περίληψη

Ο ΟΟΣΑ ως ένας από τους κυριότερους διεθνείς οργανισμούς που ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, μεταξύ άλλων, προωθεί τα τελευταία χρόνια το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment), στο οποίο συμμετέχει και η χώρα μας. Η όχι και τόσο ικανοποιητική κατάταξη της χώρας μας, όπως αυτή προκύπτει από την εκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στον συγκεκριμένο διαγωνισμό, προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις και εγείρει ερωτήματα. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα PISA, προκειμένου να διαπιστωθεί αν, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο η υφιστάμενη κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το διαγωνισμό PISA και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτόν.

Λέξεις-Κλειδιά: PISA, ΟΟΣΑ, σχολική κουλτούρα, επιδόσεις, Β/θμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου σηματοδοτεί την απαρχή μιας νέας περιόδου για την εκπαίδευση, καθώς, με τη σύσταση και λειτουργία διάφορων υπερεθνικών οργανισμών όπως η Παγκόσμια Τράπεζα (1944), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (1948), η Unesco (1957), προωθείται και τίθεται σε εφαρμογή η ιδέα της άμεσης σύνδεσης της οικονομίας με την εκπαίδευση και, συνεκδοχικά, η σύνδεση της εκπαίδευσης με αναπτυξιακά προγράμματα (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται ένα νέο επιστημονικό πεδίο, η Εκπαιδευτική πολιτική, βασικό διακύβευμα της οποίας αποτελεί η παραγωγή της σε εθνικό επίπεδο και η ταυτόχρονη ανάπτυξή της σε ένα πλαίσιο υπερεθνικό (ό.π.).

Ο διαγωνισμός PISA αφορά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συντονίζει ο ΟΟΣΑ, το οποίο χαίρει ευρύτατης αποδοχής και απήχησης, επαναλαμβάνεται κάθε τρία χρόνια και αποτιμά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης σε βασικά διδακτικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η κατανόηση κειμένου. Από την έρευνα αυτή συλλέγονται στοιχεία αναφορικά με το κοινωνικό status των συμμετεχόντων, τα εφαρμοζόμενα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης και τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, με σκοπό να ανιχνευτούν οι παράγοντες που ασκούν επίδραση στη μαθητική επίδοση.

Ένας απ' αυτούς τους παράγοντες, καθοριστικής μάλιστα σημασίας, είναι η επίδραση του σχολείου ως οργανισμού. Η θεώρηση των σχολικών μονάδων ως οργανισμών, οι οποίοι καταστρώνουν στρατηγικές αποτελεσματικότητας βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες, οδήγησε στη μελέτη της “κουλτούρας”, η οποία θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά των μελών αυτών των οργανισμών, άρα και των σχολείων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται και τη διαμόρφωση σταθερών συμπεριφορών και στάσεων, οι οποίες θα στηρίζονται στην επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη θέληση για συνοχή του οργανισμού. Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι η θετική κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα βελτιώνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή μαθητική επίδοση, συνεπώς λειτουργεί ευεργετικά για την αποτελεσματικότητά της (Χρόνη, 2015). Ως εκ τούτου, η σχέση σχολικής κουλτούρας και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρήζει διερεύνησης, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής της στις μαθητικές επιδόσεις. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε αν στα παραπάνω προσθέσουμε τις μέτριες επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο διαγωνισμό PISA, έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται τα τελευταία χρόνια, και συνεκδοχικά την όχι και τόσο καλή κατάταξη της χώρας μας στο συγκεντρωτικό πίνακα των συμμετεχουσών χωρών.

Νομοθετική επισκόπηση

Το πρόγραμμα PISA εντάσσεται στις στρατηγικές του ΟΟΣΑ (oecd.org) για την εκπαίδευση μέσω της οποίας αναπτύσσει πρωτοβουλίες αναφορικά με: α) την ανάπτυξη: στοχεύει στην ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση της συμμετοχής των ενδιαφερομένων και υποκινούμενων χωρών χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος στο PISA. Αν και το πρόγραμμα υλοποιείται από το 2000 ανά τριετία για τις χώρες-μέλη, το 2013 αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν σ' αυτό και χώρες μη μέλη του ΟΟΣΑ, διευρύνοντας τον αριθμό σε 80. β) την αξιολόγηση των μαθητών: η γραπτή δοκιμασία αξιολόγησης για τα σχολεία με βάση το PISA παρέχει εκτιμήσεις, σε επίπεδο σχολείου, σχετικά με τις επιδόσεις, το μαθησιακό περιβάλλον και τις στάσεις των μαθητών, όπως αυτά αποτυπώνονται στα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι μαθητές. Συμβάλλει, με τον τρόπο αυτό, στη βελτίωση των ευκαιριών για μάθηση και ευημερία μέσω μιας διεθνούς συγκριτικής αξιολόγησης και μέσω ενός παγκόσμιου δικτύου συνεργασίας, που

κινητροδοτεί τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να κατανοήσουν τις ικανότητες των δεκαπεντάχρονων μαθητών τους να σκέφτονται κριτικά και να εφαρμόζουν δημιουργικά τις γνώσεις τους σε διαφορετικά πλαίσια. Οι συμμετέχουσες στο διαγωνισμό χώρες υλοποιούν το πρόγραμμα ακολουθώντας τις διαδικασίες που ορίζονται από έναν διεθνή φορέα που έχει συγκροτηθεί για το σκοπό αυτό και αποτελεί μια κοινοπραξία διεθνών ερευνητικών ιδρυμάτων (PISA Consortium) υπό την άμεση εποπτεία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ. Την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος σε κάθε χώρα αναλαμβάνει ένας εθνικός φορέας. Για τη χώρα μας αυτός ήταν από το 2000 έως το 2012 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και έκτοτε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Το ΙΕΠ είναι ο εθνικός επιτελικός και επιστημονικός εκείνος φορέας που συνδέεται και εμπλέκεται με το πρόγραμμα PISA Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθ. 3966 ΦΕΚ Α 118/24.5.2011 και τα άρθρα 2 κι 13 αυτού καθώς είναι επιφορτισμένος με τη συγκρότηση και παρακολούθηση των δεικτών του προγράμματος PISA, τη μελέτη της ευρωπαϊκής και της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, τη συγκριτική μελέτη ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οφείλει να συντάσσει και να δημοσιοποιεί σχολιασμένες αναλύσεις των αποτελεσμάτων της ελληνικής συμμετοχής σε διεθνή προγράμματα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την αξιολόγησή τους. Επιπροσθέτως, το νέο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Νόμος υπ' αριθμ. 4547, ΦΕΚ 12 Ιουνίου 2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», επικαιροποιεί το ρόλο του ΙΕΠ αναφορικά με το πρόγραμμα PISA. Συγκεκριμένα στο άρθρο 61 στις παραγράφους 3,4, καθορίζονται οι αρμοδιότητες του Γραφείου Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου το οποίο καταγράφει, μελετά και συγκεντρώνει τα δεδομένα για κάθε θέμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απαιτεί παρακολούθηση και σχεδιασμό πολιτικής, όπως τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου με τη λειτουργία ειδικού Παρατηρητηρίου, εισηγείται μέτρα και δράσεις για την έγκαιρη και αποτελεσματική ανταπόκριση στις υποχρεώσεις της χώρας, οι οποίες απορρέουν από τη συμμετοχή της σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης μαθητών, συγκροτεί και παρακολουθεί εκπαιδευτικούς δείκτες, όπως το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), συνεργάζεται με φορείς του Δημοσίου, πανεπιστήμια και διεθνείς οργανισμούς για την ανταλλαγή στοιχείων και την ερμηνεία τους.

Σε εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (αρ. πρωτ. 207787/Δ2/28-11-2017) δίνονται οδηγίες στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον απαραίτητο εξοπλισμό των σχολείων για τη διεξαγωγή του διαγωνισμού PISA για το 2018. Στο συγκεκριμένο έγγραφο, αναφέρεται ο χρόνος διεξαγωγής του διαγωνισμού, ο αριθμός των σχολικών μονάδων και των μαθητών που θα λάβουν μέρος, ο απαιτούμενος εξοπλισμός σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οι οποίοι πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες ελάχιστες απαιτήσεις, καθώς και η διαδικτυακή πλατφόρμα του PISA για τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα σχολεία που συμμετέχουν (www.iep.edu.gr/pisa/schools). Σε αυτή την

πλατφόρμα παρέχεται το λογισμικό του Διαγνωστικού Ελέγχου για την καταλληλότητα κάθε υπολογιστή, καθώς και οι οδηγίες χρήσης του. Τέλος, στο έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. γίνεται λόγος και για τον ορισμό αρμόδιων υπαλλήλων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίοι θα διαχειρίζονται τα ζητήματα αναφορικά με τον εξοπλισμό των σχολείων αρμοδιότητάς τους. Ακόμη και στον νέο Νόμο για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4547/18), με τον οποίο ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) αποστολή των οποίων είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων δε γίνεται καμία αναφορά στο πρόγραμμα PISA και στις διαδικασίες συντονισμού του από τους συντονιστές εκπαίδευσης. Απουσία ανάλογης αναφοράς εντοπίζεται και στην υπ' αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/Β/ 16-10-2002, Υ.Α. αναφορικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Εκεί, μεταξύ άλλων, διαβάζουμε ότι ο σχολικός σύμβουλος «Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.», χωρίς ωστόσο να εξειδικεύονται οι τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως το ΥΠ.Π.Ε.Θ. δεν αποφαινεται για το πρόγραμμα PISA με όρους αξιολόγησης. Απουσιάζουν από τα επίσημα κείμενά του αναφορές στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμμετεχουσών χωρών. Αντίθετα, η ουσιαστική αξιολόγηση θα επιτευχθεί μέσω της «αυτοαξιολόγησης» του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας τους και της απεμπλοκής τους από την καθλωτική γραφειοκρατία, αλλά και μέσω της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης. Από τα έγγραφα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. που αφορούν στο πρόγραμμα PISA και από το γεγονός ότι δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν άλλα σχετικά, αυτό που φαίνεται να προκύπτει είναι ότι το Υπουργείο ενδιαφέρεται κυρίως και πρωτίστως για την επιτυχή διεξαγωγή του διαγωνισμού και τη συμμετοχή της χώρας μας με όρους υλοποίησης μιας «υποχρέωσης» που προκύπτει από τη συμμετοχή της χώρας μας στον οργανισμό που τον προωθεί. Από την απάντηση του Υπουργού Παιδείας γίνεται σαφές ότι τα αποτελέσματα του διαγωνισμού δεν εκλαμβάνονται ως αποτύπωση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης και σε καμία περίπτωση ως αξιολόγησή της. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να γίνει κατανοητό γιατί το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ενδιαφέρεται για το πρόγραμμα μάλλον ως μια διαδικασία παρά ως μια ευκαιρία μελέτης και ερμηνείας όχι μόνο πρωτογενών αλλά και ουσιαστικότερων δεδομένων. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι τόσο Κ.Ε.Ε. όσο και το Ι.Ε.Π. ορίζουν το πρόγραμμα PISA ως “εκπαιδευτική έρευνα”, δίνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο έμφαση στην έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο του προγράμματος και όχι στο διαγωνισμό που αξιολογεί τις γνώσεις των συμμετεχόντων μαθητών. Αν, λοιπόν, παρουσιάζεται ως έρευνα, τότε είναι λογικό να μη δίνεται μεγάλη σημασία στο διαγωνιστικό μέρος, το οποίο αποκτά έτσι δευτερεύουσα σημασία. Αν προτάσσεται η ανάγκη

συμμετοχής στην έρευνα, τότε, ενδεχομένως, να διαμορφώνεται και αντίστοιχη κουλτούρα στις σχολικές μονάδες που εστιάζουν σ' αυτήν την εκδοχή και παρακάμπτουν την ανάγκη για ενημέρωση και κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών τους.

Ένας ακόμη λόγος που φαίνεται να επηρεάζει τη δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία για το πρόγραμμα αυτό είναι ότι το Ι.Ε.Π., ο εθνικός φορέας που υλοποιεί το πρόγραμμα είναι φορέας εποπτευόμενος από τον Υπουργό Παιδείας, νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Συνεπώς, η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο επαφίεται στην πολιτική που ακολουθεί η εκάστοτε κυβέρνηση και η οποία μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδεολογικές της τοποθετήσεις απέναντι σε υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ. Δεν υπάρχει εθνική συναίνεση και δέσμευση για χάραξη σταθερής πολιτικής στο ζήτημα αυτό, γεγονός που, συνεκδοχικά, ασκεί την ανάλογη επίδραση στη σχολική κουλτούρα. Επιπροσθέτως, το Ι.Ε.Π. αναφέρει πως «κάθε συμμετέχουσα χώρα έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα να αντλεί μέσω του Προγράμματος αυτού χρήσιμα στοιχεία για το εκπαιδευτικό της σύστημα, κατορθώνει να κατανοεί τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού και, εντέλει, ανατροφοδοτείται σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού της έργου» (ier.gr). Ωστόσο, εγείρει εύλογα απορίες το γεγονός πως αυτού του είδους η ανατροφοδότηση που ευαγγελίζεται το Ι.Ε.Π. δεν έχει αποτυπωθεί έως σήμερα ούτε στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ούτε σε άλλου είδους πρακτικές, οι οποίες να έχουν μεταφερθεί και εκφραστεί με συγκεκριμένη νομοθεσία και άρα να έχουν επηρεάσει την υφιστάμενη σχολική κουλτούρα απέναντι στο πρόγραμμα αυτό. Επιπλέον, το Ι.Ε.Π. φέρεται να συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους και, πλέον, με τα ΠΕ.ΚΕ.Σ., με φορείς του Δημοσίου, πανεπιστήμια και διεθνείς οργανισμούς για την ανταλλαγή στοιχείων και την ερμηνεία εκπαιδευτικών δεικτών, όπως το πρόγραμμα PISA. Ωστόσο, τόσο στη νομοθεσία για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων όσο και στην αντίστοιχη για τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου απουσιάζει κάθε αναφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, γεγονός που εύλογα θέτει υπό αμφισβήτηση την ύπαρξη οποιασδήποτε συνεργασίας μεταξύ των φορέων αυτών για ζητήματα που σχετίζονται με το PISA. Πρόκειται, αναμφισβήτητα, για μια σοβαρή παράλειψη, η οποία ασκεί με τη σειρά της αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας από πλευράς των σχολικών οργανισμών αναφορικά με το πρόγραμμα.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στους κόλπους κάθε οργανισμού, νοούμενου ως μόρφωμα με κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα τελευταία διαμορφώνονται και εξεσίσσονται με τρόπο και ρυθμούς τέτοιους που προσδίδουν στον οργανισμό την ταυτότητα εκείνη που αυτόματα τον διαφοροποιεί από όλους τους άλλους, με τους οποίους εδραιώνει μια σχέση αλληλεπίδρασης, και συνιστούν την κουλτούρα του. Ως τέτοια αναγνωρίζονται στη βιβλιογραφία η συνισταμένη των αντιλήψεων και των συνηθειών των μελών του (Mintzberg, 1989: Robbins, 1998), οι ρόλοι, οι αξίες, το κλίμα – κανονιστικό και μη -, οι μύθοι, οι συμπεριφορές αλλά και οι υπόρρητες παραδοχές (Hoy & Miskel, 2008), οι αρχές, οι παραδόσεις κι ο

τρόπος επιτέλεσης των ανατιθέμενων εργασιών (Robbins, Decenzo & Coulter, 2015). Όλα τα παραπάνω συνδιαμορφώνουν την κουλτούρα ενός οργανισμού, η οποία είναι κοινό κτήμα, καθώς αφορούν σε γνωρίσματα που τα μέλη του μοιράζονται μεταξύ τους. Ο Schein (2004) ορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα ως «ένα πλέγμα κοινών βασικών παραδοχών, το οποίο έγινε κτήμα μιας ομάδας, αφ' ης στιγμής αυτή αντιμετώπισε τα προβλήματα προσαρμοστικότητας και εσωτερικής ολοκλήρωσης, το οποίο θεωρείται έγκυρο ώστε να μπορεί να διδαχθεί στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και συναισθηματικής θέασης κι αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών».

Η σχολική μονάδα συνιστά έναν οργανισμό και υπό την έννοια αυτή διαμορφώνει την κουλτούρα της με όρους αντίστοιχους και ανάλογους προς αυτούς που προκρίνουν οι οργανωσιακές θεωρίες, εφόσον προσπαθεί να επιτεύξει τους προκαθορισμένους και προσυμφωνημένους στόχους της μέσω δράσεων κατάλληλα σχεδιασμένων για το σκοπό αυτό και μέσω της διακριτότητας των ρόλων των μελών/μετόχων της σχολικής κοινότητας (Καψάλης, 2005). Ταυτόχρονα, διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς σε τομείς που αφορούν στο νόημα και το ρόλο της (αμφότερα για τα οποία έχουν διαμορφωθεί διαφορετικές σχολές σκέψης) (Χατζηγεωργίου, 2004), στο σκοπό αλλά και στον προσδιορισμό των ρόλων των μελών της, όπου παρατηρείται ασάφεια. Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο ότι συνιστά έναν οργανισμό που προωθεί τη μάθηση (organization for learning) και ταυτόχρονα εξελίσσεται ο ίδιος μέσω της μάθησης (learning organization), καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό όχι μόνο γνωστικές αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες στα μέλη του (Senge, 1990a), μέσω της ομαδικής προσπάθειας, της κοινής δέσμευσης για βελτίωση, της διάχυσης καλών πρακτικών, της επικοινωνίας με το ενδογενές και εξωγενές περιβάλλον. Ο βαθμός καλλιέργειας αυτής της κουλτούρας μάθησης επηρεάζει τις συμπεριφορές των μελών ενός σχολικού οργανισμού προς την κατεύθυνση της «συλλογικής μάθησης» με όρους οργανωσιακής κουλτούρας που αναπτύχθηκαν παραπάνω (Van Houtte, 2004).

Εκκινούμενοι από τον ορισμό του Hargreaves (1995 στο Πασούλα, 2004:101) «*Η κουλτούρα ενός σχολείου έχει ορισθεί, στη βάση του ορισμού των ανθρωπολόγων για την κουλτούρα μιας ομάδας, ως η γνώση, τα πιστεύω, οι αξίες, οι συνήθειες, τα ήθη, οι εθιμοτυπίες, τα σύμβολα και η γλώσσα των μελών του, ή ως ο “τρόπος ζωής” του*», μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας σε εξωτερικούς και εσωτερικούς όπως προτείνει ο Πασιαρδής (2004):

- **εξωτερικοί παράγοντες:** σχετίζονται με τις υλικές υποδομές (κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, εξοπλισμός, κοινόχρηστο χώροι), την αισθητική του χώρου (διακόσμηση), τις συνθήκες λειτουργίας (καθαριότητα, προσβασιμότητα, συνδεσιμότητα, επάρκεια, συντήρηση)
- **εσωτερικοί παράγοντες:** σχετίζονται με:

✓ την ηλικία του σχολείου (Schein, 2004: Stoll, 1998)

- ✓ τη στοχοθεσία και το βαθμό σαφήνειας και γνωστοποίησής της στα μέλη (Κουτούζης, 1999)
- ✓ το αξιακό σύστημα του σχολείου, το οποίο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των γονέων (Metz, 1991) καθώς και από τις οικονομικοπολιτικές πολιτικές
- ✓ το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων, συμπεριφορών και συναισθημάτων
- ✓ την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών
- ✓ το κανονιστικό, τυπικό και μη, σύστημα και την εφαρμογή του
- ✓ τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Goodson, 1996)
- ✓ την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις φάσεις της
- ✓ το μαθησιακό κλίμα και τις αντίστοιχες συνθήκες
- ✓ τον κατακερματισμένο ατομικισμό (το αίσθημα που βιώνουν οι μαθητές από την εναλλαγή των γνωστικών αντικειμένων και των εκπαιδευτικών) (Hargreaves, 1982)
- ✓ τη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών και την επίδρασή της στη λειτουργία των ομάδων (Thrupp, 1997)
- ✓ τις κοινωνικές αλλαγές που επηρεάζουν συνεκδοχικά τη μάθηση, τον μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό, τη διαχείριση, την τεχνολογική ανάπτυξη, το ρόλο των γυναικών (Dalin & Rolph, 1993)

Από την εννοιολογική προσέγγιση και οριοθέτηση της σχολικής κουλτούρας που προηγήθηκε καθίσταται σαφές ότι αυτή παρουσιάζει κοινά γνωρίσματα και εκ τούτου συναρτάται άμεσα με το *κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα* αφού εξ ορισμού αυτό ενσωματώνει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου, επιτελεί την κοινωνική λειτουργία του και συμβάλλει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βρεττός & Καψάλης, 1999; Φλουρής, 2000). Ο Apple (1979:) ορίζει το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα ως «τη σιωπηλή διδασκαλία στους μαθητές των αξιών, των αντιλήψεων και των ιδεών που προβάλλονται με τη συμμετοχή του μαθητή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας».

Η βιβλιογραφία, τέλος, συγκλίνει στη σύνδεση της σχολικής κουλτούρας με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τα σχολικά επιτεύγματα (Goldring, 2002; Gomez, Marcoulides, & Heck, 2012; Westhuizen, Mosoge, Swanepoel, & Coetsee, 2005), με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες (McCollum & Yader, 2011) καθώς και με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Şahin, 2011). Έρευνες αναφορικά με την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σκιαγραφούν τα επιτυχημένα σ' αυτόν τον τομέα σχολεία εστιάζοντας σε τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά τους: α) συνεργατικότητα και δέσμευση στο σκοπό ((Benton, 1999; Eubanks, 1994; Lima, 2006; Sergiovanni, 1994), β) συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Kenner, 2000; Mitchell & Willower, 1992), γ) ισχυρή ακαδημαϊκή εστίαση (Maehr & Braskamp, 1986; Onoye, 2004) και δ) άσκηση διοίκησης από άτομα με ηγετικές ικανότητες (Onoye, ό.π.). Συνεκδοχικά, η σχολική αποτυχία, σύμφωνα πάντα με τις οργανωσιακές θεωρίες για τη σχολική κουλτούρα, σχετίζεται με την αδυναμία δημιουργίας

κουλτούρας θετικής για τη μάθηση και την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης (Χρόνη, 2015), γεγονός που σχετίζεται άμεσα με τη διερευνώμενη διάσταση της σχολικής κουλτούρας, καθώς το πρόγραμμα PISA συνιστά ένα διαγωνισμό, συνεπώς ένα μέσο αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών συστημάτων κατ' επέκταση.

Από όσα προηγήθηκαν καθίσταται σαφές ότι η σχέση της σχολικής κουλτούρας με τη μάθηση είναι αμφίδρομη: επηρεάζεται από τις συνθήκες που διαμορφώνουν το πλαίσιο για τη μάθηση και ταυτόχρονα ασκεί επίδραση στη διαμόρφωσή του. Σύμφυτη με τη μαθησιακή διαδικασία είναι στη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων διαχρονικά και η έννοια της αξιολόγησης. Η Κοινωνιολογία υποστηρίζει ότι η μελέτη τόσο του Αναλυτικού όσο και του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος παράγει εναλλακτικό νόημα στη σχολική τάξη (Giroux, 1981). Η παραγωγή νοήματος σηματοδοτεί τη σχέση του κοινωνικού υποκειμένου με τον θεσμό. Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1970) το σχολείο ως θεσμός αναπαράγει νοήματα με δύο τρόπους: α) μέσω της εσωτερίκευσης «εθών» (habitus) τα οποία συνιστούν το «μορφωτικό» και «πολιτισμικό» κεφάλαιο και μετακενώνονται διά μέσου των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων, και β) μέσω των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και πρακτικών, μεταξύ των οποίων προτάσσεται αυτή της αξιολόγησης. Για τον Φουκώ (2007) η σχέση υποκειμένου και σχολικού θεσμού είναι μια σχέση συμμόρφωσης και υποταγής του πρώτου στο δεύτερο, ο οποίος λειτουργεί ως προαγωγός και υπερασπιστής της εκάστοτε εξουσίας. Ο Πουλαντζάς (1984) επισημαίνει την αμφίδρομη σχέση μηχανισμών και εξουσίας, αφού η εξουσία επιβάλλεται στους μηχανισμούς κι αυτοί με τη σειρά τους την επιβάλλουν. Σύμφωνα με τον Καμαριανό (2017) η οργανωτική κουλτούρα (παραπάνω αποδείχτηκε ότι και η σχολική κουλτούρα διέπεται από οργανωσιακά γνωρίσματα) συνδέεται άμεσα με «*τεχνικές ελέγχου συστήματα επιρροής και κώδικες επικοινωνίας*». Συνεπώς, η σχολική κουλτούρα συνδέεται άμεσα με την κοινωνική, καθώς και οι δύο επιτάσσουν την καθυπόταξη στους κανόνες που υπηρετούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Crozier, 1971).

Όπως στην κοινωνία αλληλεπιδρούν διάφοροι τύποι κουλτούρας έτσι και στο σχολείο αλληλεπιδρούν κυρίως δύο τύποι, η «νομιμοποιημένη» και η «διαφοροποιημένη». Ο Καστοριάδης συσχετίζει την πρώτη με τη «θεσμισμένη» υπόσταση των θεσμών και αφορά στη διαδικασία εσωτερίκευσης μεθόδων σκέψης και δράσης, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων (πρόκειται για μια στατική και «ορατή» λειτουργία) ενώ η δεύτερη με τη «θεσμίζουσα» λειτουργία, κατά την οποία το συλλογικό σύστημα αξιών και η κοινωνική δράση ασκούν επίδραση στους θεσμούς επιφέροντας αλλαγές (πρόκειται για μια δυναμική και υπόρρητη διαδικασία) (στο Τσακίρη, 2008). Το σχολείο ως θεσμός μέσω της αλληλεπίδρασης των δύο αυτών συνιστωσών διαμορφώνει το κοινωνικό φαντασιακό μέσα από τις «κοινωνικές φαντασιακές σημασίες» και τις νοηματοδοτήσεις με τις οποίες το τροφοδοτούν (ό.π.). Στα σύγχρονα παγκοσμιοποιημένα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσονται τα εκπαιδευτικά συστήματα και υπό το βάρος της κυρίαρχης ιδεολογίας η νομιμοποιημένη κουλτούρα συνδέεται με την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ενώ η διαφοροποιημένη, αυτή που

ο κάθε μαθητής διαμορφώνει στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά στην επίδοσή του. Η θεσμισμένη λειτουργία υπερέχει της θεσμιζουσας, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στη μάθηση και συνεκδοχικά στην αξιολόγηση, ενισχύοντας την άποψη ότι το σχολείο συντηρεί και αναπαράγει την ανισότητα (Φωτόπουλος, 2017). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που παράγουν και προωθούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ στην περίπτωση του διαγωνισμού PISA, «υποδηλώνουν εξιδανικευμένα εκπαιδευτικά πρότυπα ανταγωνισμού, καθιστώντας την αξιολόγηση των μαθητών μείζονα προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Τσακίρη, 2018), λειτουργούν σε νομιμοποιητική βάση, προωθούν μια κουλτούρα αξιολόγησης και στο όνομα της εκπαιδευτικής εξίσωσης διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές και κατά συνέπεια τις κοινωνικές ανισότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών, ο ΟΟΣΑ (2012) τονίζει ότι δίκαια εκπαιδευτικά συστήματα είναι εκείνα όπου το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) των μαθητών έχει όσο το δυνατόν τη μικρότερη επίδραση στις επιδόσεις τους. Η αυτονομία και η λογοδοσία είναι συνυφασμένες. Μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τις αξιολογήσεις και την κατανομή πόρων, τείνει να σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων κυριαρχεί κουλτούρα λογοδοσίας (ΟΟΣΑ, 2010). Εστιάζοντας στην επίδραση του σχολείου και του τρόπου που αυτό είναι οργανωμένο και λειτουργεί, ο Bronfenbrenner (1979) υποστηρίζει αρχικά ότι υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα τα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται το άτομο (όπως τάξη, σχολείο, οικογένεια, γειτονιά) να αλληλεπιδρούν με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και να επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάπτυξή του. Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι είναι σημαντικό όταν διερευνάται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, να εξετάζεται όχι μόνο η πιθανή συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην επίδοσή τους αλλά και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του σχολείου.

Ο White (1982) έκανε την πρώτη μετά-ανάλυση με βιβλιογραφία σχετική με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχέση ανάμεσα στο ΚΟΕ και την ακαδημαϊκή επίδοση ποικίλει ανάλογα με τον τρόπο που ο κάθε ερευνητής αποφασίζει να μετρήσει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο καθώς και την ακαδημαϊκή επίδοση. Αρχικά, ως δείκτης χρησιμοποιούνταν μόνο η εκπαίδευση του πατέρα, ενώ σε νεότερες μελέτες οι ερευνητές θεωρούν το ΚΟΕ πολυδιάστατο και χρησιμοποιούν πολλούς δείκτες, όπως το οικογενειακό εισόδημα και την εκπαίδευση της μητέρας. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι όλοι πλέον συμφωνούν με τον ορισμό του Duncan (Featherman & Duncan, 1972) για την τριμερή φύση του ΚΟΕ που ενσωματώνει το εισόδημα, τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονιών του μαθητή ως τους τρεις κύριους δείκτες.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2016), οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, υψηλού κύρους και καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας επωφελούνται από την πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα οικονομικών πόρων (π.χ. ιδιωτική διδασκαλία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιβλία) που συμβάλλουν στην επιτυχία τους στο σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερα επίπεδα οικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου. Για το λόγο αυτό, το πρωταρχικό μέτρο της ισότητας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που χρησιμοποιείται στον PISA είναι η σχέση μεταξύ του δείκτη PISA για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση (ESCS) και των επιδόσεων των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2013α). Τονίζεται ότι μαθητές οι γονείς των οποίων έχουν χαμηλό εισόδημα και χαμηλό επίπεδο μόρφωσης ή είναι άνεργοι ή εργάζονται σε χαμηλού κύρους επαγγέλματα είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και να έχουν κακή γνωστική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Όταν τα παιδιά αυτά εισέρχονται στο σχολείο, τα προβλήματά τους τείνουν να επιδεινώνονται, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν ακαδημαϊκές επιτυχίες ή να συμμετέχουν σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και μάλιστα μακροπρόθεσμα είναι επιρρεπείς στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ωστόσο, οι Bourdieu και Passeron (1977) έχουν υποστηρίξει ότι το οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών χρειάζεται να συνδυάζεται και με το μορφωτικό κεφάλαιο για να συσχετιστεί με υψηλές επιδόσεις, καθώς εκτός του ότι το μορφωτικό έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από το οικονομικό κεφάλαιο, το υψηλό οικονομικό κεφάλαιο από μόνο του δεν είναι ικανό να εξηγήσει τη διαφορά στη σχολική επίδοση.

Στη χώρα μας, οι έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση της συσχέτισης της επίδοσης των μαθητών με το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους, όχι όμως και με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Ως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου εννοείται ο μέσος όρος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Οι Gounias, Katsis και Limakopoulou (2012) σε έρευνα που έκαναν το 2006 ερευνώντας τη επίδραση το κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στην επίδοσή τους (με δείγμα 874 μαθητών της τρίτης λυκείου από 50 δημόσια σχολεία της Ελλάδας), διαπίστωσαν ότι υπάρχει σχέση της συνολικής επίδοσης στις Πανελλήνιες Εισαγωγικές εξετάσεις, και των βαθμών των μαθητών στο σχολείο, με το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, μπορεί να αναδειχθεί η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στην επίδοσή τους. Δεν εξετάζεται, όμως, η επίδραση του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα, αν και αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του περιβάλλοντος αυτού στα μαθησιακά αποτελέσματα, λίγες είναι οι εμπειρικές έρευνες, διεθνώς και όχι μόνο στην Ελλάδα, που μελέτησαν τον ρόλο του περιβάλλοντος μάθησης της τάξης στην επίδοση των μαθητών (Chapman et al, 2015; OECD, 2010).

Εστιάζοντας ειδικότερα στον διαγωνισμό PISA, ανεξάρτητα από το αντικείμενο αξιολόγησης (μαθηματικά, επιστήμες ή κατανόηση κειμένου), το ΚΟΕ εξηγεί περίπου το 15% της διακύμανσης των βαθμολογιών, κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, με σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών (Μάρκου, 2017). Για τη μέτρηση του

κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του μαθητή, το πρόγραμμα PISA χρησιμοποιεί τον δείκτη οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου της οικογένειας «Economic, Social and Cultural Status (ESCS)», προκειμένου να κρίνει ποιοι μαθητές προέρχονται από περιβάλλον χαμηλού ΚΟΕ. Ο δείκτης αυτός προκύπτει από την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, καθώς και από την κατοχή αγαθών (υλικών και πολιτιστικών) από την οικογένεια. Τα δεδομένα και τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από το πρόγραμμα PISA είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για μια μελέτη σχετική με την επίδοση των μαθητών σε συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, καθώς καμία άλλη έρευνα που αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν έχει το ίδιο εύρος όσον αφορά τη γεωγραφική κάλυψη, ενώ περιέχει πλούσιες πληροφορίες για τις 10 κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των πληθυσμών που μελετήθηκαν. Η Μάρκου (2017) κάνοντας μια δευτερογενή ανάλυση στα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA του 2012 μελέτησε τα περιβάλλοντα μάθησης στην Ελλάδα τα οποία είναι πιθανό να επηρεάζουν την υψηλή επίδοση των ανθεκτικών μαθητών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Με τον όρο «ανθεκτικοί μαθητές» η βιβλιογραφία αναφέρεται στους μαθητές με μη προνομιούχες καταβολές, με πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι οποίοι, όμως, κατατάσσονται σε εκείνους με την καλύτερη επίδοση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διεθνώς. Πετυχαίνουν υψηλά σκορ στα τεστ μαθηματικών, αν και προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον σε σχέση με τους άλλους μαθητές στη χώρα τους. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (2012), οι καλές επιδόσεις των ανθεκτικών μαθητών στον διαγωνισμό PISA αποδεικνύουν ότι οι μαθητές είναι δυνατό να ξεπεράσουν σε κάποιο βαθμό τις δυσκολίες που οφείλονται στο χαμηλό ΚΟΕ.

Από την ανάλυση των δεδομένων αυτής της έρευνας (Μάρκου, 2017) διαπιστώθηκε αρχικά ότι οι χώρες με υψηλό μέσο όρο κατάταξης στο διαγωνισμό PISA έχουν υψηλό ποσοστό ανθεκτικών μαθητών, ενώ εντοπίστηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ελληνικά σχολεία στον βαθμό στον οποίο παρατηρούνται ανθεκτικοί μαθητές. Μάλιστα, βρέθηκε ότι στην Ελλάδα το 17,3% των αποκλίσεων εξηγείται από το σχολείο. Άρα, συμπεραίνεται ότι το σχολείο επιδρά στην ανθεκτικότητα σημαντικά. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν μεταβλητές που αφορούν στο περιβάλλον μάθησης του σχολείου και μόνο δύο από αυτές φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση, δηλαδή η ποσότητα διδασκαλίας και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο, με την ποσότητα διδασκαλίας να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση. Η ποσότητα διδασκαλίας είναι μία μεταβλητή της αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου και στην παρούσα έρευνα αφορά στον «καθαρό» χρόνο που οι μαθητές κάνουν στην τάξη μαθηματικά, αποδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο που παίζει η διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας στη μάθηση. Το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο, το οποίο συνδέεται άμεσα με την κουλτούρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο για τους ανθεκτικούς μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τους οποίους είναι σημαντική η επίδραση του συγκεκριμένου αισθήματος (Nolan, κ.ά., 2014). Αξιίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα κίνητρα των μαθητών δεν είχαν στατιστικά σημαντική

επίδραση στα ποσοστά ανθεκτικών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Αυτό, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας σε επίπεδο σχολείου ήταν σχετικά μικρό, γεγονός που ίσως εξηγεί και το γεγονός ότι βρέθηκαν πολύ λίγοι παράγοντες που να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανθεκτικότητα.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα PISA, προκειμένου να διαπιστωθεί αν, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο η υφιστάμενη κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το διαγωνισμό PISA και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτόν.

Ο συγκεκριμένος στόχος αναλύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για το διαγωνισμό PISA;*
2. *Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ειδικότητα και το γενικότερο μορφωτικό τους επίπεδο;*
3. *Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κουλτούρα που καλλιεργείται στις σχολικές μονάδες για το συγκεκριμένο διαγωνισμό;*
4. *Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υφιστάμενη σχολική κουλτούρα επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις;*

Για την παρούσα έρευνα η μέθοδος λήψης δείγματος που εφαρμόστηκε είναι η βολική δειγματοληψία. Συμμετείχαν συνολικά 104 εκπαιδευτικοί Βθμιας εκπαίδευσης των νομών Ηλείας, Αχαΐας, Κορινθίας και Αττικής. Για τις ανάγκες της αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από τέσσερα μέρη: το πρώτο μέρος αφορά σε δημογραφικά – υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, πρόσθετα προσόντα, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου, σχέση εργασίας, θέση). Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική κουλτούρα. Στο τρίτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις που διερευνούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πρόγραμμα PISA. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος οι ερωτήσεις στοχεύουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση σχολικής κουλτούρας και προγράμματος PISA. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσω της φόρμας google. Απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των συμμετεχόντων/ουσών από τους ερευνητές/τριες. Το ερωτηματολόγιο ήταν στη διάθεση των εκπαιδευτικών το διάστημα 21/12/2018 έως 3/1/2019. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του SPSS 20.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί είναι στην πλειονότητά τους μόνιμοι (89 έναντι 15 αναπληρωτών) και ως προς την ειδικότητα υπερτερούν οι φιλόλογοι και ακολουθούν οι μαθηματικοί, οι καθηγητές φυσικών επιστημών, ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, οικονομικών και πληροφορικής. Η πλειοψηφία απασχολείται σε Γενικό Λύκειο και Ημερήσιο Γυμνάσιο, δεν κατέχει κάποια θέση ευθύνης και έχει προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο α' ερώτημα του Β' μέρους για το πώς αντιλαμβάνονται τον όρο «σχολική κουλτούρα» εξάγουμε το συμπέρασμα πως, στην πλειονότητά τους, η αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα ταυτίζεται με την αντίστοιχη για το σχολικό κλίμα. Διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν τους δύο όρους καθώς δε γνωρίζουν τα βασικά γνωρίσματά τους, τα οποία διαφέρουν στην ποιοτική τους βάση. Η σύγχυση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται στις ενδεικτικές απαντήσεις τους που παραθέτονται γι' αυτόν το σκοπό: «Οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και επηρεάζουν τη λειτουργία του», «το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο», «Η γενικότερη αντίληψη που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον τόσο σε αμιγώς διδακτικά ζητήματα όσο και ευρύτερα», «Είναι η αντίληψη που έχουμε για το σχολείο και τη μάθηση που επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές και τον τρόπο που διδάσκουν οι καθηγητές. είναι τέλος και ο τρόπος συμπεριφοράς μας μέσα στο χώρο του σχολείου καθώς και μέσα στην εκπαιδευτική Κοινότητα», «Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και το πώς γίνονται αντιληπτές (και πώς εφαρμόζονται) οι εκπαιδευτικές πολιτικές».

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούν με όλους τους δοθέντες παράγοντες που ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στο σύνολό τους δε φαίνεται να διαφοροποιούν σημαντικά τις αντιλήψεις τους γι' αυτήν. Αναφορικά με το τρίτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, καθώς οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα πιστεύουν ότι το μορφωτικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, συμπέρασμα που προέκυψε και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δημιουργεί το γεγονός ότι, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έλλειψη σταθερότητας του διδακτικού δυναμικού δυσχεραίνει τη δημιουργία θετικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι είχαν ουδέτερη στάση ως προς την έλλειψη σταθερότητας από πλευράς μαθητικού δυναμικού. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το μαθητικό δυναμικό ανανεώνεται κάθε τρία χρόνια ούτως ή άλλως. Πιθανόν, εάν στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απαντήσεις τους να έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στην έλλειψη σταθερότητας από πλευράς μαθητικού δυναμικού, δεδομένου ότι οι μαθητές σε κανονικές συνθήκες μένουν έξι χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα θέματα του διαγωνισμού Pisa, ενώ ανταποκρίνονται αρκετά στις δυνατότητες των μαθητών μας, οι τελευταίοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου διαγωνισμού

δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Κι αυτό γιατί τόσο ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας όσο και η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος εν γένει επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών. Σε αντιδιαστολή, οι εκπαιδευτικοί μέσω των απαντήσεών τους υποστήριξαν ότι η ύπαρξη συμμετοχικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών. Και σε αυτή την παράμετρο, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, από την οποία έγινε αντιληπτό ότι οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται όταν αισθάνονται ότι «ανήκουν» στη σχολική τους μονάδα, άρα συμμετέχουν σε όσα λαμβάνουν χώρα και δεν είναι απλά παθητικοί δέκτες.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (1979) *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul
- Benton, K. M. (1999) *Portrait of an effective educational community: A case study in school culture*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-Cl. (1970) *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in education, society, and culture*. Beverly Hills, CA: Sage
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (2015). *Effective School Processes*. The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement, Research, policy, and practice Routledge. <https://www.routledge-handbooks.com/doi/10.4324/9781315679488.ch3>
- Crozier, M. (1971) *The World of Office Worker*. Chicago: University of Chicago Press
- Dalin, P. & Rolff, H.G. (1993) *Changing the school culture*. London: Cassell
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socio-economic background and achievement*. NY: Seminar Press
- Eubanks, B. G. (1994) *The influence of a principal on school culture: a case study of a school in transition*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University
- Giroux, H. A., (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press
- Goldring, L. (2002) The power of the school culture. *Leadership*, 32 (2), 32-35.

Gomez, M. O., Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (2012) Examining culture and performance at different middle school level structures. *International Journal of Educational Management*, 26 (2), 205-222

Gouvias, D., Katsis, A. & Limakopoulou, A. (2012). School Achievement and Family Background in Greece: A New Exploration of an Omnipresent Relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), pp. 125-145.

Hargreaves, D.H. (1982) *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996) Teachers professional lives: aspirations and actualities, in: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008) *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill

Kenner, S. J. (2000) *A case study of a high achieving middle school culture*. Unpublished doctoral dissertation, Stephen F. Austin State University

Lima, N. E. (2006) *A case study on principal behaviours cultivating a positive school culture in an elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, Johnsons & Wales University

Maehr, M. L., & Braskamp, C. A. (1986) *The motivation factor: A theory of personel investment*. Lexington, M.A: Lexington Books

McCollum, Elan C., Yoder, Nicholas P. (2011) School culture, teacher regard and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6 (2), 65-74

Metz, M.H. (1991) Real school: A universal drama amid disparate experience. In D.E. Mitchell and M.E. Metz (eds), *Education politics for the new century: The twentieth anniversary yearbook of the Politics of Education Association*. London: Falmer Press

Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World Of Organizations*. New York and London: Free Press/Collier Macmillan

Mitchell, J., & Willower, D. (1992) Organizational culture in a well performing high school. *Journal of Educational Administration*, 30, 6-16

Nolan, A., Taket, A. & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: the role of the teacher. *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 20, no. 5, pp. 595-608.

OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OECD (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA. OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD (2016), Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA. OECD Publishing, Paris,

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

Onoye, K. J. (2004) *A case study of a succesful urban school: Climate, culture and leadership factors that impact student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California

Robbins, S. (1998) *Organization Behavior, Concepts, Controvercies, Application* (7th edition). Englewood Cliffs

Robbins, S., De Cenzo, D. & Coulter, M. (2015) *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications* (9th Edition), Pearson

Schein, E. (2004) *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Senge, P. M. (1990) *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Business

Sergiovanni, T. J. (1994) *Building community in schools*. San Francisco: Jossey- Bass

Stoll, L. (1998) School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, No. 9

Thrupp, M. (1997) *The school mix effect; how the social class composition of school intakes shapes school processes and student achievement*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago

Van Houtte, M. (2004) Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education* 110 (4), 354-388

Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., & Coetsee, L. D. (2005) Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38, 89-109

White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*. 91(3), pp.461-481.

Βρεττός, Γ & Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ιδιωτική

Καμαριανός, Γ. (2017) Η ετερότητα υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Μια προσπάθεια κατανόησης, στο *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg

Καψάλης, Α. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μάρκου, Δ. (2017). *Ανθεκτικοί (resilient) μαθητές στα Μαθηματικά: Η επίδραση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο επιστήμες

Πασούλα, Ε. (2004) Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πουλαντζάς, Ν. (1984) «Το πρόβλημα του κεφαλαιοκρατικού κράτους», «Το κεφαλαιοκρατικό κράτος: Μια απάντηση στον Μίλιμπαντ», «Σχετικά με τον ολοκληρωτισμό», «Σχετικά με τη λαϊκή απήχηση του φασισμού», στο Πουλαντζάς, Ν., Μίλιμπαντ, Ρ. και Φάν, Ζ. Π., *Προβλήματα του Σύγχρονου Κράτους και του Φασιστικού Φαινομένου*, Αθήνα: Θεμέλιο

Τσακίρη, Δ. (2018) *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Φλουρής, Γ. (2000) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Φουκώ, Μ. (2007) *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον

Φωτόπουλος, Ν. (2017) *Σημειώσεις μαθήματος Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Κόρινθος: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004) *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός

Χρόνη, Σ. (2015) *Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Η καλλιέργεια του αλφαριθμητισμού για τα τρόφιμα και τη διατροφή στο Γυμνάσιο και το ΕΠΑΛ

*Στάγιας Ε. Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
jstagias@unipi.gr*

Περίληψη

Η εκπαίδευση αλφαριθμητισμού στα τρόφιμα και την διατροφή (ΑΤΔ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη στους μαθητές. Η διερεύνηση των απόψεων διαφορετικών ομάδων που έχουν σχέση με τα τρόφιμα και την διατροφή, σχετικά με τη σπουδαιότητα, τους ρόλους και τις προκλήσεις της εκπαίδευσης αλλά και τις προτάσεις τους για τη βελτίωσή της μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό και την εκτέλεση μελλοντικών προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με την εκπαίδευση στα τρόφιμα και τη διατροφή. Η μελέτη αυτή διερεύνησε τις απόψεις επαγγελματιών σχετικά με την εκπαίδευση ΑΤΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω μιας ηλεκτρονικής έρευνας. Είκοσι οκτώ επιστήμονες στον τομέα της διατροφής, της υγείας και της εκπαίδευσης συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2018. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ανάγκη για την μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές και πρότειναν αρκετούς τρόπους ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλφαριθμητισμός στα Τρόφιμα και τη Διατροφή, Οικιακή Οικονομία, Τεχνολογία Τροφίμων, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

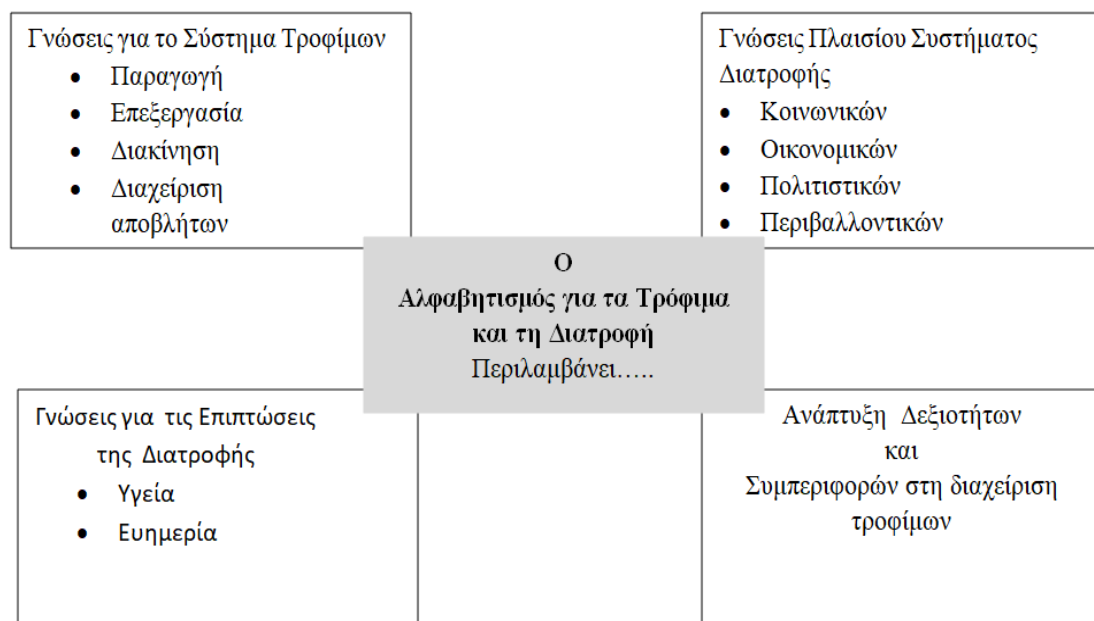
Ο αλφαριθμητισμός για τα τρόφιμα και τη διατροφή (food and nutrition literacy) (ΑΤΔ) είναι μια νέα έννοια που απασχολεί τις επιστήμες της ιατρικής, της διατροφολογίας και της οικιακής οικονομίας και αποσκοπεί στην επίτευξη στόχων σχετικών με την υγεία των ανθρώπων αλλά και την προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων (Aktas et al., 2018; Vidgen et al., 2018).

Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός αναφέρει ότι είναι «το ικρίωμα που παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα, τα νοικοκυριά, τις κοινωνίες ή τα έθνη να προστατεύουν την ποιότητα της διατροφής μέσω της συνεχούς αλλαγής και ενδυνάμωσης των διατροφικών συνηθειών. Αυτό αποτελείται από σύνολο αλληλένδετων γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που απαιτούνται για το σχεδιασμό, την επιλογή, τη διαχείριση, την προετοιμασία και την κατανάλωση τροφής για την κάλυψη των απαιτούμενων αναγκών και τον προσδιορισμό της απαιτούμενης ποσότητας (Vidgen, 2018; Cullen et al., 2015).

Για κάποιους άλλους ο ΑΤΔ είναι «η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί τη σημασία των τροφίμων για την βιωσιμότητα του με τέτοιο τρόπο που να αναπτύξει μια διαρκή θετική σχέση μαζί τους που θα στηρίζεται σε δεξιότητες και πρακτικές στην διαχείριση της διατροφής του καθ όλη τη διάρκεια της ζωής του, προκειμένου να ερευνά, να

επιλέγει και να συμμετέχει στο σύνθετο διατροφικό σύστημα» (Renwick et al., 2019; Tob-Ogu et al., 2018). Πιο απλά είναι η ικανότητα λήψης αποφάσεων για να εξασφαλίσει προσωπική υγεία και ενός βιώσιμου συστήματος παραγωγής, επεξεργασίας και διακίνησης τροφίμων που εξετάζει περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και πολιτικά στοιχεία» (Thomas et al., 2019).

Πρόσφατα οι ορισμοί διευρύνθηκαν και στην έννοια του ΑΤΔ ενσωματώθηκαν άλλες πτυχές που σχετίζονται με τα τρόφιμα, όπως η περιβαλλοντική βιωσιμότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (βλ. Σχήμα 1) (Thomas et al., 2019). Παρόλο που δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός, αυτοί οι νεοφυνείς και ευρύτεροι ορισμοί υποδηλώνουν ότι η παιδεία στα τρόφιμα περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερις κύριους τομείς: i) το σύστημα τροφίμων από την παραγωγή έως τα απόβλητα, ii) την επίδραση των τροφίμων στην υγεία και την ευημερία, (iii) το ευρύτερο πλαίσιο του συστήματος διατροφής, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και πολιτικών παραγόντων, και (iv) την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τα τρόφιμα (Poelman et al., 2018).



Σχήμα 1. Ο διευρυμένος ορισμός του αλφαριθμητισμού για τα τρόφιμα και τη διατροφή.

Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα, μερικές από τις κύριες συνιστώσες του ΑΤΔ, όπως είναι οι γνώσεις για τα τρόφιμα και τη διατροφή, οι δεξιότητες σχεδιασμού του προγράμματος διατροφής και προετοιμασίας των γευμάτων, διδάσκονται στους εφήβους μέσω του μαθήματος της οικιακής οικονομίας στο γυμνάσιο, των μαθημάτων που αφορούν την τεχνολογία τροφίμων στον τομέα γεωπονίας στο επαγγελματικό λύκειο και αλλά και των προγραμμάτων αγωγής υγείας σε γυμνάσιο και λύκειο για αρκετά χρόνια (Elorinne et al., 2017; Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της διατροφής των μαθητών εντός και εκτός σχολείου και έχουν γίνει προτάσεις για τη θέσπιση αυστηρών μέτρων σε ότι αφορά τα προϊόντα που θα πρέπει να διαθέτουν τα σχολικά κυλικεία αλλά και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τη διατροφή και τα τρόφιμα (Fragkouli, 2010). Επίσης μια από τις προτεραιότητες του υπουργείου παιδείας είναι η αναμόρφωση της ύλης στα σχολικά βιβλία και η ανανέωση αρκετών σχολικών εγχειριδίων επικαιροποιώντας και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο τους αλλά και του μεθοδολογικού πλαισίου διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων (Φερεσίδη, 2016). Ειδικά στα μαθήματα που σχετίζονται με τον ΑΤΔ θα πρέπει να τεθούν στόχοι που θα αφορούν τόσο την ατομική υγεία των μαθητών όσο και το ευρύτερο πλαίσιο του συστήματος διατροφής όπως περιβαλλοντικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πτυχές του αλφαριθμητισμού για τα τρόφιμα αλλά και δεξιοτήτων μαγειρικής (Fordyce-Voorham, 2018). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές οι απαιτήσεις αυτές βασίζονται εν μέρει στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των ασθενειών που σχετίζονται με τη διατροφή (δηλαδή του διαβήτη, των καρδιακών παθήσεων και της παχυσαρκίας) και στην αναγνώριση του ρόλου των κακών διατροφικών προτύπων και της έλλειψης δεξιοτήτων παρασκευής τροφίμων ως γενεσιουργών αιτιών αυτών των δυσμενών συνθηκών υγείας (Fordyce-Voorham, 2018).

Τα σχολεία έχουν χαρακτηριστεί ως «πολύπλοκα κοινωνικά προσαρμοστικά συστήματα» όπου εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες (Cleveland, 2018). Στηριζόμενοι στα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τους διαφορετικούς τομείς που αφορά η εκπαίδευση για τα τρόφιμα, την διατροφή και την υγεία είναι προφανές ότι με την εκπαίδευση στο ΑΤΔ σχετίζεται το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές οι οικογένειες τους και ο κοινωνικός τους περίγυρος, όλοι οι επαγγελματίες που σχετίζονται με το σύστημα παραγωγής επεξεργασίας συσκευασίας και διακίνησης τροφίμων, οι κρατικές υπηρεσίες, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Sadegholvad et al., 2017; Nanayakkara, et al., 2017). Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει έλλειψη ευρημάτων σε ότι αφορά τις απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων για την εκπαίδευση στον ΑΤΔ (Nanayakkara, et al., 2018).

Η διερεύνηση των απόψεων των διαφόρων εμπλεκόμενων σχετικά με τη σπουδαιότητα της σχολικής εκπαίδευσης στον ΑΤΔ, οι προκλήσεις που συνδέονται με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο και οι τρόποι υπέρβασης των εμποδίων που τυχόν υφίστανται θα φωτίσει άγνωστες πτυχές στο συγκεκριμένο θέμα και θα δώσει πολύτιμες πληροφορίες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους υπεύθυνους που ασχολούνται με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, την κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών αλλά και των αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν τον ΑΤΔ. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για να προσδιοριστούν οι απαιτούμενες ανάγκες σε εκπαιδευτικούς πόρους, αλλά και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία.

Στόχοι της έρευνας

Στηριζόμενοι στα παραπάνω ευρήματα σχεδιάστηκε μια ποσοτική έρευνα για να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών που σχετίζονται με τα τρόφιμα και τη διατροφή. Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις τους για: (i) τη σημασία της εκπαίδευσης ΑΤΔ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (ii) την πιθανή ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα μαθήματα οικιακής οικονομίας και τεχνολογίας τροφίμων ποικίλων θεμάτων που σχετίζονται με τα τρόφιμα και την διατροφή, (iii) τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ΑΤΔ, (iv) τις προσδοκίες, τα εμπόδια και τις προκλήσεις κατά την διδασκαλία των μαθημάτων οικιακής οικονομίας και τεχνολογίας τροφίμων, (v) προτάσεις για βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας της εκπαίδευσης στον ΑΤΔ στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνητική μέθοδος

Για τους σκοπούς της εργασίας επιλέχθηκε η ερευνητική μέθοδος μικτής προσέγγισης βασισμένη σε ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις. Στόχος της ήταν ο εντοπισμός των αιτιωδών σχέσεων που μπορεί να έχει η συστηματική μεταβολή μιας ή περισσότερων μεταβλητών σε μια άλλη. Η ποσοτική ανάλυση που αφορούσε τις απάντησης στις ερωτήσεις κλειστού τύπου πραγματοποιήθηκαν με την χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS (Version 24, 2016). Έγιναν αναλύσεις ελέγχου συνάφειας cross-tabulation για να εξετάσουμε τις αμφίρροπες σχέσεις μεταξύ διαφόρων κατηγορικών μεταβλητών (τρέχουσα εργασιακή θέση (γιατρός, διατροφολόγος, εκπαιδευτικός), εμπειρία σε θεματικές περιοχές που σχετίζονται με τα τρόφιμα και την διατροφή (1–10 έτη, 11–20 έτη, και >20 έτη) και ηλικία (<40 ετών και ≥40 ετών), φύλο (άνδρας ή γυναίκα), είδος εκπαίδευσης (εκπαιδευτικός γεωπόνος - φυσικής αγωγής - οικιακής οικονομίας – τεχνολόγος τροφίμων, γιατρός, διατροφολόγος), ρόλος και ανάγκη για εκπαίδευση στον ΑΤΔ, περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών, δραστηριότητες των μαθητών και αξιολόγησης και εμπόδια στην εκπαίδευση για την παιδεία σε τρόφιμα). Για τους ελέγχους σημαντικότητας επιλέχθηκε ως επίπεδο σημαντικότητας μια τιμή p μικρότερη από 0,01, αποφυγή σφαλμάτων τύπου 1 (Andrade, 2019).

Ποιοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο ερώτημα «Προτείνεται τρόπους βελτίωσης της ποιότητας και της καταλληλότητας της εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ γράφοντας αναλυτικά τις απόψεις σας». Χρησιμοποιώντας την τεχνική ανάλυσης προτύπου δημιουργήθηκε ένα αρχικό πρότυπο κωδικοποίησης, αποτελούμενο από θέματα οι οποία εντοπίστηκαν μετά την ανάγνωση των μερικών απαντήσεων και τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το πρότυπο (Merriam et al., 2019; Brooks et al., 2015). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κωδικοποίησης των υπόλοιπων δεδομένων δημιουργήθηκαν νέα θέματα και υποθέματα, όπου απαιτείτο και δημιουργήθηκε το τελικό πρότυπο που περιγράφεται στην ενότητα Αποτελέσματα.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Για την διεξαγωγή της έρευνας προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν 36 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γεωπόννοι, φυσικής αγωγής, οικιακής οικονομίας, τεχνολόγοι τροφίμων), 5 διατροφολόγοι και 9 γιατροί. Ένα σύντομο μήνυμα που περιέχει τον σύνδεσμο προς την έρευνα στάλθηκε στους συγκεκριμένους επαγγελματίες μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιώντας τις φόρμες google που περιλάμβανε έξι ενότητες και πιο συγκεκριμένα:

Ενότητα I. Η ιδιαίτερη σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ΑΤΔ.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν αν συμφωνούν σε δέκα ισχυρισμούς που σχετίζονταν με την ιδιαίτερη σημασία της εκπαίδευσης στον ΑΤΔ για τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα (συμφωνώ απόλυτα (1), συμφωνώ (2), ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), διαφωνώ (4), διαφωνώ απόλυτα (5)). Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων αποφασίστηκε να συμπυκνωθούν αυτές οι κατηγορίες σε συμφωνώ (1 και 2) και διαφωνώ (3,4 και 5) για την καλύτερη ερμηνεία των αναλύσεων ελέγχου συνάφειας (Cross-Tabulation) (Momeni et al., 2018; Kamakura et al., 1997).

Ενότητα II. Ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα μαθήματα οικιακής οικονομίας και τεχνολογίας τροφίμων ποικίλων θεμάτων που σχετίζονται με τα τρόφιμα και την διατροφή.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν συμφωνούν με τον εμπλουτισμό της εκπαίδευσης των μαθητών γυμνασίου και λυκείου στον ΑΤΔ με μια συλλογή που περιλάμβανε 25 προτεινόμενα για μελέτη θέματα καταναμεημένα σε τέσσερις ενότητες. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα που στην πορεία συμπυκνώθηκε όπως παραπάνω. Ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) (Taber, 2018), για τα θέματα κάθε ενότητας ήταν 0,65 (ιστορία των τροφίμων και της διατροφής), 0,92 (το σύστημα παραγωγής τροφίμων και διατροφής), 0,89 (η επιστήμη παραγωγής τροφίμων και διατροφής, επιρροές στην κατανάλωση τροφίμων), 0,97 (ζητήματα και προκλήσεις που συνδέονται με το σύστημα παραγωγής τροφίμων και διατροφής) και είναι φανερό ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή.

Ενότητα III. Η σημασία της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ΑΤΔ.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν αν συμφωνούν σε επτά ισχυρισμούς που σχετίζονταν με την συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα

τρόφιμα και την διατροφή. Για το σκοπό αυτό και πάλι χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα (όπως παραπάνω).

Ενότητα IV. Προσδοκίες, εμπόδια και προκλήσεις κατά την διδασκαλία των μαθημάτων οικιακής οικονομίας και τεχνολογίας τροφίμων.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν αν συμφωνούν σε δέκα τέσσερις ισχυρισμούς που σχετίζονταν με τα εμπόδια και τις προκλήσεις κατά την διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με τον ΑΤΔ στα μαθήματα οικιακής οικονομίας και τεχνολογίας τροφίμων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα (όπως παραπάνω). Επίσης οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να γράψουν και προσωπικά προβλήματα ή προκλήσεις απαντώντας γραπτά στο ερώτημα: «πιστεύεται ότι υπάρχουν άλλα εμπόδια στην εκπαίδευση για τον ΑΤΔ στους μαθητές γυμνασίου και λυκείου; Αν ναι, καταγράψτε τα σημαντικότερα».

Ενότητα V. Βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας της σχολικής εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να υποδείξουν τρόπους βελτίωσης της ποιότητας και της καταλληλότητας της εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ γράφοντας αναλυτικά τις απόψεις τους. Στόχος η καλύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης που θα έπρεπε να παρέχεται για τα τρόφιμα και τη διατροφή και τις επιπτώσεις της στην υγεία αλλά και της άποψης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τον ΑΤΔ για να επιβεβαιώσουμε τις αξιολογήσεις τους για διάφορες πτυχές αυτή της μορφής εκπαίδευσης (π.χ. σχεδίαση μεικτών μεθόδων μελέτης).

Ενότητα VI. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που συλλέχτηκαν αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, τον τόπο κατοικίας, τις σπουδές, τις γνώσεις και τις εμπειρίες σχετικά με τον ΑΤΔ, χρόνια εργασίας και τον τρέχουσα εργασιακή θέση.

Αποτελέσματα

Είκοσι οκτώ (28) επαγγελματίες στον τομέα της διατροφής, της υγείας και της εκπαίδευσης ολοκλήρωσαν την έρευνα από τους πενήντα (50) που προσκλήθηκαν δείχνοντας ποσοστό ολοκλήρωσης 46,67%. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα 1) δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες ήταν κυρίως γυναίκες και λίγοι περισσότεροι από τους μισούς (53,57%) ήταν κάτω των 35 ετών. Όλοι ήταν Έλληνες απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών και σχεδόν οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (64,28%) ήταν εκπαιδευτικοί και είχαν διαφορετικό επίπεδο εμπειρίας σε ότι αφορά την εκπαίδευση στον ΑΤΔ.

Χαρακτηριστικά	n	%
Γένος		
Ανδρας	9	32,14
Γυναίκα	19	67,86
Ηλικία		
< 35	15	53,57
≥ 35	13	46,43
Σπουδές		
Ιατρική	5	17,85
Διαιτολογία –Διατροφολογία	3	10,72
Οικιακή Οικονομία	7	25
Γεωπονία	5	17,85
Γυμναστική Ακαδημία	7	25
Τεχνολογία Τροφίμων	1	3,58
Τρέχουσα θέση απασχόλησης		
Γιατρός	5	17,85
Διατροφολόγος διαιτολόγος	3	10,72
Εκπαιδευτικός	18	64,28
Άλλο	2	7,15
Εμπειρία σε θέματα σχετικά με τον ΑΤΔ		
1- 10	6	21,42
10-20	15	53,58
>20	7	25

Πίνακας 1. Δημογραφικά και Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (99%) συμφώνησαν ότι «πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ότι αφορά την εκπαίδευση

στον ΑΤΔ» (βλ. Πίνακα 2). Περισσότεροι από το 94% επεσήμαναν την αναγκαιότητα και τον ρόλο της εκπαίδευσης στον ΑΤΔ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πάνω από τα τρία τέταρτα (78%) συμφώνησαν ότι «ο ΑΤΔ θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτικό θέμα για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχεδόν τα δύο τρίτα (63%) συμφώνησαν ότι «ο ΑΤΔ θα πρέπει να προσφέρεται ως ξεχωριστό θέμα και όχι να διδάσκεται μέσω της τεχνολογίας τροφίμων και της οικιακής οικονομίας». Μόνο το ένα τρίτο των ερωτηθέντων (34%) συμφώνησε ότι «είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν οι έννοιες του ΑΤΔ σε άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Πίνακας 2).

Ισχυρισμός	% Συμφωνώ	% Διαφωνώ
Η εκπαίδευση ΑΤΔ πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται μέχρι το λύκειο.	99	1
Η εκπαίδευση ΑΤΔ βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν τα τρόφιμα και τη διατροφή όπως σχεδιασμό γευμάτων, προετοιμασία φαγητού κλπ.	94	6
Η εκπαίδευση ΑΤΔ βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης για ζητήματα που αφορούν το σύστημα τροφίμων και διατροφής.	93	7
Οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου βρίσκονται στην κατάλληλη ηλικία για να τους μεταδώσουμε πιο σύνθετες έννοιες σχετικές με τον ΑΤΔ.	92	8
Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για τα τρόφιμα, την διατροφή και την παρασκευή φαγητού των ενηλίκων σχετίζεται με την έλλειψη ΑΤΔ στο σχολείο.	92	8
Η εκπαίδευση στον ΑΤΔ βοηθά τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να κάνουν πιο υγιεινές επιλογές τροφίμων.	98	2
Ο ΑΤΔ θα πρέπει να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα στα γυμνάσια και τα λύκεια.	63	37
Είναι δύσκολο να συμπεριλάβεις θέματα ΑΤΔ σε άλλα μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	67	33

Πίνακας 2. Απόψεις συμμετεχόντων για τη σπουδαιότητα του ΑΤΔ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την δημιουργία ενός ευρύτερης προς διερεύνηση θεματολογίας σχετικά με τον ΑΤΔ στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η πλειοψηφία τους συμφώνησε με τη

συμπερίληψη θεμάτων που αφορούν «τα αιτία και τους τρόπους πρόληψης της σπατάλης τροφίμων» (98%), «το σχεδιασμό και η προετοιμασία τροφίμων» και τέλος «τον ασφαλής χειρισμό των τροφίμων» (97%). Αρκετοί από τους συμμετέχοντες 95% συμφώνησαν να συμπεριληφθούν 15 από τα 21 θέματα και 90% των ερωτηθέντων συμφώνησαν για άλλα 6 θέματα (βλ. Πίνακας 3).

Ισχυρισμός	% Συμφωνώ	% Διαφωνώ
Αιτίες και πρόληψη της σπατάλης τροφίμων.	98	2
Σχεδιασμός διατροφής και προετοιμασία τροφίμων.	98	2
Ασφαλής χειρισμός των τροφίμων.	97	3
Παραγωγή αγροτικών προϊόντων.	95	5
Κοινωνικές επιρροές και κατανάλωση τροφίμων.	95	5
Η επίδραση του marketing στην επιλογή τροφίμων.	93	7
Οι συνέπειες του μαγειρέματος στις πρώτες ύλες που χρησιμοποιούνται.	92	8
Παγκόσμια προβλήματα διατροφής	92	8
MME, κοινωνικά δίκτυα και θέματα διατροφής και τροφίμων.	92	8
Τρέχουσες και νεοεμφανιζόμενες τάσεις για τα τρόφιμα .	90	10
Παραπλάνηση σε ότι αφορά τα τρόφιμα και τη διατροφή από τα MME και το marketing.	90	10
Διατροφική ανασφάλεια.	88	12
Βιολογικοί λόγοι για διαφοροποιήσεις στις διατροφικές απαιτήσεις.	88	12
Έλλειψη νερού και ερημοποίηση.	87	13
Οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις του συστήματος διατροφής.	86	14
Η φυσιολογία της όρεξης και του κορεσμού.	85	15
Η κλιματική αλλαγή.	83	17
Οι κουζίνες του κόσμου.	82	18
Αξιολόγηση της ποιότητας των τροφίμων.	76	24

Σχεδιασμός και παρουσίαση νέων προϊόντων διατροφής.	74	26
Οι τροφосуλλέκτες και τα πρωτόγονα συστήματα διατροφής.	66	34

Πίνακας 3. Απόψεις συμμετεχόντων για πιθανά θέματα που μπορούν να μελετηθούν σχετικά με τον ΑΤΔ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (> 90%) συμφώνησε με τη σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και πρακτικών μαγειρικής αλλά και με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε χώρους σχετικούς με τα τρόφιμα και την διατροφή (βλ. Πίνακα 4). Το 88% συμφώνησε με τη σημασία των επισκέψεων φιλοξενουμένων και μόνο το 40% υποστήριξε την σχεδίαση ανάπτυξη νέων προϊόντων υποστηρίζοντας ότι δεν βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στα τρόφιμα και την διατροφή».

Ισχυρισμός	% Συμφωνώ	% Διαφωνώ
Ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες για τα τρόφιμα και τη διατροφή.	97	3
Η πρακτική εξάσκηση συμβάλει στην ενίσχυση των εννοιών για τα τρόφιμα και τη διατροφή που έχουν μάθει οι μαθητές στη θεωρία.	96	4
Η πρακτική άσκηση των μαθητών στο μαγείρεμα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων στον ΑΤΔ.	94	6
Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μονάδες παραγωγής και επεξεργασίας τροφίμων είναι απαραίτητες.	94	6
Οι διαλέξεις από προσκεκλημένους ομιλητές που έχουν σχέση με τα τρόφιμα και τη διατροφή είναι απαραίτητες για να αυξήσουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για πραγματικά προβλήματα σχετικά με τα τρόφιμα και την διατροφή.	88	12
Η σχεδίαση από τους μαθητές νέων προϊόντων δεν βοηθά στον ΑΤΔ.	40	60

Πίνακας 4. Απόψεις συμμετεχόντων για πιθανές δραστηριότητες εμπλοκής των μαθητών κατά την εκπαίδευση στον ΑΤΔ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Περισσότεροι από το 80% των συμμετεχόντων τόνισαν σχετικά με τα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στον ΑΤΔ ότι οφείλονται «στον ανταγωνισμό με άλλα θέματα», «στην έκθεση των μαθητών σε αντικρουόμενες πληροφορίες

σχετικά με τα τρόφιμα και τη διατροφή μέσω διαφόρων μέσων ενημέρωσης» και «στο ότι θεωρείται χαμηλής επιστημονικής αξίας θέμα ο ΑΤΔ από τα σχολεία, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές» (βλ. Πίνακα 5). Περίπου το 50% συμφώνησαν ότι υπάρχει «έλλειψη ανταλλαγής πόρων μεταξύ των εκπαιδευτικών» και «έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές σχετικά με την ολιστική προσέγγιση των συστημάτων παραγωγής και επεξεργασίας τροφίμων στην εκπαίδευση για τον ΑΤΔ».

Στην ερώτηση: «Υπάρχουν άλλα εμπόδια για την εκπαίδευση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ;» απάντησαν είκοσι επτά συμμετέχοντες. Τα πιο συνηθισμένα εμπόδια που ανέφεραν ήταν ο «χαμηλός βαθμός ευαισθητοποίησης των μαθητών και γενικότερα της κοινωνίας σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ», «ανεπαρκής υποστήριξη από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για τη βελτίωση της εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ» και «ανυπαρξία προγραμμάτων εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».

Ισχυρισμός	% Συμφωνώ	% Διαφωνώ
Ανταγωνισμός με άλλα μαθήματα.	87	13
Ο προβληματισμός των μαθητών από αμφιλεγόμενες πληροφορίες σχετικά με τα τρόφιμα και τη διατροφή από διαφορετικά μέσα.	85	15
Ο χαμηλός βαθμός ευαισθητοποίησης των μαθητών και γενικότερα της κοινωνίας σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ.	84	16
Η ανυπαρξία προγραμμάτων εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	81	19
Η ανεπαρκής υποστήριξη από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για τη βελτίωση της εκπαίδευσης για τον ΑΤΔ.	78	22
Ανεπαρκής καθοδήγηση για τα τρόφιμα και το σωστό τρόπο διατροφής από το σπίτι.	76	24
Έλλειψη γνώσεων σχετικά με τον ΑΤΔ από τους εκπαιδευτικούς.	73	26
Ανεπάρκεια πόρων (εργαστηρίων, βιβλίων και χρημάτων).	72	28
Ανεπάρκεια ανταλλαγής πόρων μεταξύ των εκπαιδευτικών.	57	43
Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές να σκέπτονται ολιστικά εξετάζοντας το σύστημα διατροφής στο σύνολο του.	57	43

Πίνακας 5. Απόψεις συμμετεχόντων για τα εμπόδια κατά την εκπαίδευση στον ΑΤΔ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά τη διαφορετικότητα των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις διαφορετικές πτυχές της εκπαίδευσης στον ΑΤΔ με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους οι διαφορές ήταν μικρές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (65%) συμφώνησαν ότι «είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν οι έννοιες αλφαριθμητικού σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους διατροφολόγους (28%) και τους γιατρούς (21%). Το (33%) των διατροφολόγων συμφώνησαν με τη συμπερίληψη των «εγχώριων πρακτικών που αφορούν τα τρόφιμα και τη διατροφή» στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους γιατρούς (84%) και τους εκπαιδευτικούς (94%). Ομοίως, λιγότεροι άνδρες (56%) συμφώνησαν με τη συμπερίληψη των «εγχώριων πρακτικών που αφορούν τα τρόφιμα και τη διατροφή» σε σύγκριση με τις γυναίκες (86%).

Στο ερώτημα για τη βελτίωση της ποιότητας και της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης στον ΑΤΔ η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων είχε ως αποτέλεσμα να εντοπιστούν τρία σημαντικά θέματα και πιο συγκεκριμένα:

- *αλλαγές στα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και στον τρόπο διδασκαλίας,*
- *αλλαγές στις υποδομές του σχολείου και τέλος*
- *συνεργασία και υποστήριξη από εξωτερικές ρυθμίσεις.*

Επισήμαναν ότι οι τα μαθήματα οικιακής οικονομίας και τεχνολογίας τροφίμων πρέπει να αποκτήσουν την κατάλληλη αξία και αναγνώριση σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών στο γυμνάσιο και το λύκειο. Τόνισαν ότι η εκπαίδευση στο ΑΤΔ πρέπει να ξεκινάει από το δημοτικό και να συνεχίζει στο γυμνάσιο και το λύκειο. Υποστήριξαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ανανεώνεται και να επικαιροποιείται βασιζόμενο σε τρέχουσες, αναδυόμενες και τεκμηριωμένες πληροφορίες. Επίσης να προσφέρουν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες που θα περιλαμβάνουν: τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των τροφίμων, την κατανόηση του ρόλου των τροφίμων στην υγεία, τις τάσεις σε ότι αφορά τα τρόφιμα και τα σημερινά και επερχόμενα προβλήματα που σχετίζονται με τα τρόφιμα. Ένας συνδυασμός διάλεξης στην τάξη και πρακτικών δραστηριοτήτων που οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν θα βοηθούσε στην αύξηση του ενδιαφέροντος και των γνώσεων σχετικά με τα τρόφιμα και την διατροφή. Η επιμόρφωση των καθηγητών για επικαιροποίηση των γνώσεων τους σε ότι αφορά τα τρόφιμα και τη διατροφή θα βοηθούσε σημαντικά την εκπαίδευση στον ΑΤΔ. Επίσης θα πρέπει να διατίθενται οι απαιτούμενοι πόροι για δημιουργία εργαστηριακών υποδομών αλλά και σχολικών κήπων που θα βοηθούσαν σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή. Μερικοί ανέφεραν ότι ίσως θα ήταν σημαντικό στην διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών να συμμετέχουν και μαθητές στη διαμόρφωση του καταλόγου με τα προϊόντα που θα επιτρέπεται να διαθέτουν στους μαθητές τα σχολικά κυλικεία.

Μια ακόμη πρόκληση που σχετίζεται με τον ΑΤΔ είναι η έκθεση των μαθητών σε αντικρουόμενες πληροφορίες. Η έρευνα των μαθητών για το μάρκετινγκ τροφίμων μέσω διαφορετικών μέσων μπορεί να συσχετιστεί με τα ανθυγιεινά τρόφιμα όπως η αυξημένη κατανάλωση σνακ και η κατανάλωση ανεπιθύμητων τροφών. Τα μαθήματα ΑΤΔ στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να πλαισιώνονται με τρόπο που να βοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν κριτικά τα γεγονότα που λαμβάνουν μέσω διαφορετικών καναλιών. Αυτό θα τους επιτρέψει να διακρίνουν τις αξιόπιστες και βασισμένες σε στοιχεία πληροφορίες σχετικά με τα τρόφιμα από παραπλανητικά γεγονότα και να λαμβάνουν σοβαρές αποφάσεις αναλόγως. Αυτό μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για περαιτέρω μελέτη, την κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό για τα τρόφιμα και τέλος να τους βοηθήσει να γίνουν ενημερωμένοι πολίτες.

Η αντίληψη αρκετών γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών ότι η ενασχόληση των μαθητών με θέματα που σχετίζονται με τον ΑΤΔ είναι χαμηλής επιστημονικής αξίας αποτελεί άλλο ένα εμπόδιο στην εκπαίδευση για την παιδεία στα τρόφιμα και την διατροφή (Slater et al., 2019). Οι συμμετέχοντες πρότειναν ότι η παροχή της δυνατότητας σε όλους γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και λειτουργίας του σχολείου που συνδέονται με τα σχολικά τρόφιμα θα βελτιώσει τη στάση τους απέναντι σε αυτά τα θέματα και, συνεπώς, θα αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα της σχολικής παιδείας στον ΑΤΔ.

Οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση στον ΑΤΔ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση της και θα πρέπει να είναι παθιασμένοι με το συγκεκριμένο θέμα και να έχουν αρκετές γνώσεις. Η παροχή συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς προτάθηκε ως τρόπος επίτευξης αυτού του στόχου. Κατά συνέπεια, όλα αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη συχνών και συνεχιζόμενων ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τον ΑΤΔ. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να σχεδιάζονται με προσοχή λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τη δυναμική φύση των σχετικών με τα τρόφιμα και την διατροφή θεμάτων που ανακύπτουν σχεδόν κάθε μέρα (Truman, et al., 2019; Sharma, 2016). Επίσης οι προσκεκλημένοι ομιλητές θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας και καταλληλότητας της εκπαίδευσης ΑΤΔ, όπως και οι γεωτεχνικοί, οι τεχνολόγοι τροφίμων, οι διατροφολόγοι και οι γιατροί. Επιπλέον, αυτοί οι ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών για την παιδεία σε τρόφιμα.

Είναι προφανές οι επαγγελματίες που σχετίζονται με τα τρόφιμα την διατροφή και την υγεία έχουν αρκετές γνώσεις αλλά και προτάσεις για την βελτίωση των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού στα τρόφιμα και την διατροφή. Ως εκ τούτου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιήσουν τις προτάσεις τους κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ΑΤΔ και να τους χρησιμοποιήσουν ως προσκεκλημένους ομιλητές. Ωστόσο, οποιαδήποτε συμμετοχή αυτών πρέπει να σχεδιαστεί σωστά, ώστε να

αποφευχθούν προβλήματα με τυχόν μετάδοση πληροφοριών που πιθανόν να μην κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Επίσης σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα της έρευνας η εκπαίδευση ΑΤΔ θα πρέπει να ξεκινάει από το δημοτικό σχολείο και να συνεχίζει σε όλη την διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου εκπαίδευσης στον ΑΤΔ, παρόμοιο με το Βρετανικό πλαίσιο δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικά με τα τρόφιμα, τη διατροφή και τη σωματική άσκηση για παιδιά και νέους ηλικίας 5 έως 17 ετών» (Tomkinson et al., 2018), θα συνέβαλε στη διάρθρωση του προγράμματος εκπαίδευσης για τα τρόφιμα και την διατροφή σε όλα τα σχολικά χρόνια.

Θεωρούμε επίσης αναγκαία την διενέργεια μελλοντικής έρευνα με στόχο να εξετάσει τις απόψεις και άλλων ομάδων που σχετίζονται με τα τρόφιμα και την διατροφή και δεν έχουν μελετηθεί, όπως οι αρμόδιοι για την διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, οι συντονιστές εκπαίδευσης, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι ομάδες ακτιβιστών για τα τρόφιμα κλπ.. Επίσης θα πρέπει να διερευνηθούν με μια SWOT ανάλυση τα δυνατά σημεία, οι αδυναμίες, οι ευκαιρίες και οι απειλές σχετικά με την εκπαίδευση στον ΑΤΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην χώρα μας.

Βιβλιογραφία

- Aktas, E., Sahin, H., Huda, A. K. S., Irani, Z., Topaloglu, Z., Sharif, A. M., ... & Oledinma, A. (2018, April). A Behavioral Approach to Food Waste Issue in Qatar. In Qatar Foundation Annual Research Conference Proceedings (Vol. 2018, No. 1, p. EEPD836). Qatar: HBKU Press.
- Andrade, C. (2019). Multiple testing and protection against a type 1 (false positive) error using the Bonferroni and Hochberg corrections. *Indian journal of psychological medicine*, 41(1), 99.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202-222.
- Cleveland, B. (2018). Innovative Learning Environments as Complex Adaptive Systems: Enabling Middle Years' Education. In *Transforming Education* (pp. 55-78). Springer, Singapore.
- Cullen, T., Hatch, J., Martin, W., Higgins, J. W., & Sheppard, R. (2015). Food literacy: definition and framework for action. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 76(3), 140-145.
- Elorinne, A. L., Arai, N., & Autio, M. (2017). Pedagogics in Home Economics Meet Everyday Life. In *Reforming Teaching and Teacher Education* (pp. 145-168). Brill Sense.
- Fordyce-Voorham, S. (2018). A food literacy model for food education program design and evaluation. *International Journal of Home Economics*, 11(2), 2.

- Fragkouli, G., & Φραγκούλη, Γ. (2010). Πρόταση οδηγού εφαρμογής των προγραμμάτων ενίσχυσης πρωτοβουλιών σε θέματα αγωγής υγείας.
- Kamakura, W. A., & Wedel, M. (1997). Statistical data fusion for cross-tabulation. *Journal of Marketing Research*, 34(4), 485-498.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Momeni, A., Pincus, M., & Libien, J. (2018). Cross Tabulation and Categorical Data Analysis. In *Introduction to Statistical Methods in Pathology* (pp. 93-120). Springer, Cham.
- Nanayakkara, J., Margerison, C., & Worsley, A. (2017). Food professionals' opinions of the Food Studies curriculum in Australia. *British Food Journal*, 119(12), 2945-2958.
- Nanayakkara, J., Margerison, C., & Worsley, A. (2018). Teachers' perspectives of a new food literacy curriculum in Australia. *Health Education*, 118(1), 48-61.
- Poelman, M. P., Dijkstra, S. C., Sponselee, H., Kamphuis, C. B., Battjes-Fries, M. C., Gillebaart, M., & Seidell, J. C. (2018). Towards the measurement of food literacy with respect to healthy eating: the development and validation of the self perceived food literacy scale among an adult sample in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 54.
- Renwick, K., & Powell, L. J. (2019). Focusing on the Literacy in Food Literacy: Practice, Community, and Food Sovereignty. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 111(1).
- Sadegholvad, S., Yeatman, H., Parrish, A. M., & Worsley, A. (2017). What Should Be Taught in Secondary Schools' Nutrition and Food Systems Education? Views from Prominent Food-Related Professionals in Australia. *Nutrients*, 9(11), 1207.
- Sharma, M. (2016). *Theoretical foundations of health education and health promotion*. Jones & Bartlett Publishers.
- Slater, J., Falkenberg, T., Rutherford, J., & Colatruglio, S. (2018). Food literacy competencies: A conceptual framework for youth transitioning to adulthood. *International Journal of Consumer Studies*, 42(5), 547-556.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Thomas, H., Perry, E. A., Slack, J., Samra, H. R., Manowiec, E., Petermann, L., ... & Kirkpatrick, S. I. (2019). Complexities in conceptualizing and measuring food literacy. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 119(4), 563-573.
- Tob-Ogu, A., Kumar, N., Cullen, J., & Ballantyne, E. (2018). Sustainability intervention mechanisms for managing road freight transport externalities: A systematic literature review. *Sustainability*, 10(6), 1923.

Tomkinson, G. R., Carver, K. D., Atkinson, F., Daniell, N. D., Lewis, L. K., Fitzgerald, J. S., ... & Ortega, F. B. (2018). European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9–17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries. *Br J Sports Med*, 52(22), 1445-14563.

Truman, E., & Elliott, C. (2019). Barriers to Food Literacy: A Conceptual Model to Explore Factors Inhibiting Proficiency. *Journal of nutrition education and behavior*, 51(1), 107-111.

Vidgen, H. A. (2018). Food literacy: An international update on its conceptualisation, measurement and application. In *Food Futures Conference 2018 Abstract book* (p. 29). Public Health Association of Australia (PHAA).

Vidgen, H. A., Amouzandeh, C., Poelman, M. P., Palumbo, R., Annarumma, C., Vezzosi, S., ... & Gallegos, D. (2018). Towards a framework for the measurement of food literacy.

Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). Αγωγή Υγείας: Βασικές αρχές-Σχεδιασμός προγράμματος-Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Φερεσίδη, Κ. (2016). Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων: το θεσμικό πλαίσιο από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους έως σήμερα. Στο: Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: Από το Παρελθόν στο Παρόν και το Μέλλον, 4-6 Μαρτίου 2016. Αθήνα

Πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Γλαβά Ευαγγελία

Π.Ε.02 ΕΚΠΑ, M.A Special Educational Needs, evelyn_glava@hotmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Γιαννέλη Παναγιώτα, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Οι παρατηρούμενες μεταβολές στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού έχουν τα τελευταία χρόνια οδηγήσει σε μια αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας. Γίνεται φανερό η ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η συζήτηση για την εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ως κινητήριο μοχλό για τη βελτίωση της ορθογραφίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 2 τμήματα Β' Δημοτικού, όπου συνυπήρχαν μαθητές μικτής μαθησιακής δυναμικότητας και οι εκπαιδευτικοί τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρέμβαση, Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαφοροποίηση, Ορθογραφία

Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) έχει εμπνευστεί από τις θεωρίες μάθησης του Piaget, Vygotsky και Gardner και ένα από βασικά της αιτήματα είναι η προσαρμογή της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Έχουν προταθεί πολλές ερμηνείες για την έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, αν και ο ακριβής προσδιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου της αναδεικνύεται ως μάλλον μια περίπλοκη υπόθεση, δεδομένου του πολυσύνθετου χαρακτήρα των αρχών της διαφοροποίησης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Ως Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί η αρχή, βάσει της οποίας ο σχεδιασμός του συνόλου της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες εκπαίδευσης (Tomlinson, 2001, Tomlinson & Imbeau, 2010). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν θα πρέπει να συγχέεται ο όρος της ΔΔ με την Εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς η πρώτη αφορά το σύνολο του μαθησιακού πληθυσμού της τάξης και όχι μεμονωμένους μαθητές, δεν δημιουργεί διαφορετικά επίπεδα διδασκαλίας μέσα στην ίδια τάξη ακόμα και αν υπάρχουν μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ούτε συνεπάγεται μείωση διδακτέας ύλης και ασκήσεων (Παντελιάδου, 2000). Με άλλα λόγια, «η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009: 288). Για την κατάλληλη προετοιμασία της ΔΔ πρέπει

να δοθεί βάση στον μαθητή, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως προς το πρώτο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, το μαθησιακό τους προφίλ αλλά και την επίδοσή τους σε κάθε τομέα ξεχωριστά. Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να δοθεί προσοχή από τον εκπαιδευτικό στο περιεχόμενο, στην επεξεργασία του περιεχομένου αλλά και στο τελικό προϊόν (Θεοφιλίδης, 2008). Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να επέμβει στη διαδικασία της εκπαίδευσης πριν τη σχολική αποτυχία και όχι εκ των υστέρων, όπως και να υπάρχει ορθή και συνεχή αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του (Παντελιάδου, 2000).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί όσον αφορά τη συμβολή της ΔΔ και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν και έχουν αναδείξει το καθολικό αίτημα για την εφαρμογή της (Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997, Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2010, Butler & VanLowe, 2010, Αργυροπούλου, 2018). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με πρακτική της εφαρμογής μέσα στα σχολικά πλαίσια, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, παρατηρώντας βελτίωση στη μαθησιακή επίδοση στους μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκαν οι αρχές της ΔΔ. Όλες όμως οι μελέτες κατέδειξαν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή της, καθώς οι περισσότερες από αυτές εστίαζαν μόνο σε θεωρητικές αναλύσεις, ενώ σε αρκετές άλλες το δείγμα συμμετοχής ήταν μικρό. Μερικές από αυτές τις έρευνες θα αναφερθούν εν συντομία παρακάτω, προκειμένου να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της προταθείσας έρευνας:

Η πρώτη μελέτη που θα αναφερθεί αφορούσε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα μαθητών και εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης (2.150 μαθητές, 47 εκπαιδευτικοί) σε 3 Πολιτείες των ΗΠΑ. Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το πρόγραμμα SEM-R (Schoolwide Enrichment Model Reading - εμπλουτισμένο πρόγραμμα ανάγνωσης) με στόχο να μελετήσει τα αποτελέσματα της χρήσης του στην αναγνωστική ικανότητα. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως η εφαρμογή της ΔΔ είχε τα ίδια ή και ανώτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ευφράδεια (reading fluency), ενώ στην κατανόηση κειμένου τα αποτελέσματα ήταν περίπου τα ίδια (McCoach, Little, Muller, Kaniskan & Reis, 2011). Συμπερασματικά, η πρακτική της ΔΔ δείχνει μια σαφή δυναμική στη Μέση Εκπαίδευση, χωρίς όμως να είναι αποδεδειγμένο αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα ήταν αποτελεσματικό και στα πλαίσια της ελληνικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Άλλη μία έρευνα αφορούσε 2 σχολεία Πρωτοβάθμιας και 1 σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στην περιοχή του Ιλινόις (ΗΠΑ) το διάστημα 2001-2003. Μέσω σταθμισμένων τεστ και συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης (San Diego Quick Assessment, Non-sense Word Test) παρατηρήθηκε ότι μετά την υιοθέτηση στρατηγικών ΔΔ υπήρξε σαφής βελτίωση στην εν γένει αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και ειδικότερα σε θέματα κατανόησης κειμένου (comprehension) και φωνητικής επίγνωσης - αποκωδικοποίησής του (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003), γεγονός αρκετά ενθαρρυντικό για εφαρμογή και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο κοντά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο συμμετείχαν 24 τμήματα Δ' Δημοτικού και οι εκπαιδευτικοί τους. Στα 14 τμήματα εφαρμόστηκε η ΔΔ στο μάθημα της Γλώσσας, χωρίς όμως να δοθεί συγκεκριμένο διαμορφωμένο πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς, ενώ στα άλλα 10 η διδασκαλία συνέχισε να γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης. Η έρευνα διήρκησε 1 χρόνο και μετά το πέρας της οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που διδάχθηκαν μέσω της ΔΔ σε αντιστοιχία με τους μαθητές που παρακολούθησαν το παραδοσιακό μοντέλο ήταν εμφανείς, καταδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω εφαρμογή της (Valiandes, 2015) με τη χρήση όμως συγκεκριμένου εργαλείου παρέμβασης.

Μεθοδολογία

1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές 2 τμημάτων της Β' τάξης Δημοτικού σχολείου όπου συνυπήρχαν μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου και εφαρμόστηκαν οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας και το άλλο την ομάδα σύγκρισης στην οποία πραγματοποιήθηκε και η παρέμβαση της ΔΔ.

2. Σχεδιασμός- Παρέμβαση

Σύμφωνα με τον Tomlinson (1995), η διαφοροποίηση εστιάζει σε τέσσερις παραμέτρους: το περιεχόμενο (content), τη μαθησιακή διαδικασία (process), το αποτέλεσμα (product) και το μαθησιακό περιβάλλον (learning context). Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαφοροποίηση στόχευε σε δύο από τους προαναφερθέντες τομείς: στη μαθησιακή διαδικασία και στο περιεχόμενο. Αφού πραγματοποιήθηκε η πρώτη άτυπη αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος, στη συνέχεια επιλέχθηκε ένα σύνολο λέξεων όπου οι μαθητές έπρεπε σε διάστημα ενός μήνα να κατακτήσουν. Οι λέξεις ήταν κοινές και για τις δύο ομάδες. Η ομάδα σύγκρισης όμως διδάχθηκε το λεξιλόγιο μέσω της εικονογραφικής μεθόδου της Μαυρομάτη (2004), αλλά και τραγουδιών γραμματικών κανόνων (βλ. Η κυρία Σιντορέ και η Μουσική Ορθογραφία). Επίσης δημιούργησαν κολάζ με οικογένειες λέξεων τις οποίες είχαν πάντα κοντά τους σαν οπτικό βοήθημα. Μετά το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές και των δύο τμημάτων αξιολογήθηκαν μέσω αξιολογητικών φύλλων εργασίας των εκπαιδευτικών και υπολογίστηκε ο μέσος όρος των βαθμολογιών της κάθε ομάδας, ώστε να πραγματοποιηθεί και η σύγκριση των επιδόσεων τους.

Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης και για τις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά, καθώς φάνηκε η ομάδα σύγκρισης να έχει πολύ καλά αποτελέσματα, αλλά και ο εκπαιδευτικός να θεωρεί αυτόν τον τρόπο εκμάθησης πολύ βοηθητικό. Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές μαθησιακές

δυσκολίες που διδάχθηκαν μέσω της ΔΔ φάνηκε να καταφέρνουν ικανοποιητικά να ολοκληρώσουν τα αξιολογητικά φύλλα εργασίας του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους αντίστοιχους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιπροσθέτως φάνηκε να αποκτούν περισσότερη σιγουριά για τον εαυτό τους, να βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή τους αλλά και να συμμετέχουν μετέπειτα πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η επιπλέον εφαρμογή της ΔΔ και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης καθώς και για περισσότερο χρονικό διάστημα, αφού φαίνεται η εφαρμογή της να είναι αποτελεσματική. Τέλος, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τις αρχές της ΔΔ και για τον τρόπο εφαρμογής της, καθώς και να συμμετέχουν σε επιπλέον επιμορφωτικά προγράμματα με σκοπό να εμπλουτίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και το υλικό τους.

Βιβλιογραφία

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction (Master's research). Available from *Education Resources Information Center* (ERIC No. ED479203).

Butler, M. & Van Lowe, K. (2010). Using Differentiated Instruction in Teacher Education, *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. University of Plymouth.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-50.

Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse, young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: ASCD.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.

Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης Α. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.

Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κορρές, Κ. (2014). *Μία Διδακτική Προσέγγιση των μαθημάτων των θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης.

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. *Στο Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη*, σ. 277-303. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Έννοιες και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης στη γενική εκπαίδευση: Μία θεωρητική μελέτη

Κακαβάς Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, M.Sc, panosteacher@yahoo.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το αυξημένο ενδιαφέρον για την υπολογιστική σκέψη (Υ.Σ.) διεθνώς, υποδηλώνει την αξία της εκμάθησης και καλλιέργειας αυτού του τρόπου σκέψης σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι θα συνεχίσουν να ζουν σε μία κοινωνία γεμάτη από υπολογιστές και θα δουλέψουν σε πεδία που εμπλέκονται ή επηρεάζονται από τον τομέα της πληροφορικής. Η ενσωμάτωσή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει απασχολήσει πληθώρα επιστημόνων οι οποίοι προτείνουν την διδασκαλία της από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού. Συνεπώς, οι βασικές έννοιες και δεξιότητες που θα διδαχτούν οι μαθητές θα πρέπει να είναι γνωστές τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταστήσει κατανοητό τον όρο της Υ.Σ. και στη συνέχεια να παρουσιάσει συνοπτικά τις θεμελιώδεις εκείνες έννοιες και δεξιότητες της Υ.Σ. που προτείνονται από τους ερευνητές να προσεγγιστούν και να καλλιεργηθούν μέσω των διάφορων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπολογιστική σκέψη, έννοιες και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης

Εισαγωγή

Το 2006, η Jeannette Wing δημοσίευσε το άρθρο της με τίτλο «Computational Thinking» αναδεικνύοντας τη σημασία της επιστήμης των υπολογιστών η οποία εκτός από χρήσιμα αντικείμενα λογισμικού και υλικού προσφέρει και ένα ξεχωριστό πνευματικό πλαίσιο σκέψης, αυτό που αποκάλεσε «υπολογιστική σκέψη» (Wing, 2006; 2014).

Με τον όρο «υπολογιστική σκέψη» (Computational Thinking) αναφέρθηκε σε «ένα σύνολο δεξιοτήτων σκέψης γενικά εφαρμόσιμο που ο καθένας, όχι μόνο οι επιστήμονες των υπολογιστών, θα ήταν πρόθυμοι να μάθουν και να χρησιμοποιούν προκειμένου να είναι ικανοί να επιλύουν σύνθετα προβλήματα, να σχεδιάζουν πολύπλοκα συστήματα, ενώ παράλληλα να κατανοούν την ανθρώπινη συμπεριφορά αντλώντας από τις βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών» (σ. 33). Υποστήριξε ότι η Υ.Σ. στηρίζεται στη δύναμη αλλά και στους περιορισμούς των διαδικασιών υπολογισμού, είτε αυτοί εκτελούνται από τον άνθρωπο είτε από έναν υπολογιστή (Wing, 2006).

Το άρθρο της αυτό προκάλεσε την προσοχή μιας ευρείας ακαδημαϊκής κοινότητας (Kafai, 2016) και αποτέλεσε την αφετηρία για πολλούς ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων να εντάξουν την Υ.Σ. στην ερευνητική τους ατζέντα (Grover & Pea, 2013). Έτσι, ενώ οι στρατηγικές της Υ.Σ. προέκυψαν στον τομέα της πληροφορικής, σήμερα, η Υ.Σ. διευρύνει το πεδίο εφαρμογής της σε όλους τους τομείς και γίνεται μια

πολύ-επιστημονική ικανότητα σκέψης, η οποία δεν είναι πλέον αποκλειστικά μια τεχνική της πληροφορικής ή της τεχνολογίας, αλλά μια δεξιότητα σκέψης που πρέπει να καλλιεργηθεί σε όλους τους επιστημονικούς τομείς και κλάδους (Czerkawski & Xu, 2012).

Για τον λόγο αυτό, η ανάπτυξη της Υ.Σ. στους μαθητές όλων των βαθμίδων ακόμα και σε μαθήματα που δε σχετίζονται με την επιστήμη των υπολογιστών αποτέλεσε μια σημαντική προτεραιότητα (Hennessey et al., 2017; Wing, 2014). Αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών ήταν η αναγνώριση της Υ.Σ. ως μία καθολική ικανότητα, η οποία πρέπει να προστεθεί στην αναλυτική ικανότητα κάθε παιδιού ως ζωτικής σημασίας συστατικό της σχολικής μάθησης (Voogt et al., 2015).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει μία προσπάθεια ορισμού της Υ.Σ., ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές έννοιες και δεξιότητες της Υ.Σ. οι οποίες θα πρέπει να προσεγγιστούν και να καλλιεργηθούν τόσο στην α/θμια όσο και στη β/θμια εκπαίδευση μέσω όλων των διδασκόμενων μαθημάτων.

Ορισμός και έννοιες της υπολογιστικής σκέψης

Μετά τη δημοσίευση του αρχικού άρθρου της Wing (2006), πολλές προσπάθειες και συνεχείς συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν για την ανεύρεση ενός γενικού λειτουργικού ορισμού της Υ.Σ., καθώς και τις βασικές έννοιες και δεξιότητες που τη συνθέτουν. Έτσι, παρόλο που η Υ.Σ. έχει κερδίσει το επιστημονικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, δεν υπάρχει ακόμα ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό της (Voogt et al., 2015; Barr & Stephenson, 2011).

Η Wing, το 2006, πέρα από τον ορισμό για την Υ.Σ., παρουσίασε ακόμα τα βασικά *χαρακτηριστικά* της που αφορούν (Wing, 2006; 2012): (α) στη σύλληψη εννοιών, η οποία απαιτεί σκέψη σε πολλά επίπεδα αφαίρεσης, (β) στο γεγονός ότι η Υ.Σ. είναι μια θεμελιώδης ικανότητα που ο σύγχρονος άνθρωπος θα πρέπει να έχει, η οποία ξεπερνά την απλή λειτουργία ρουτίνας, δηλαδή τη μηχανιστική λειτουργία, (γ) στο συνδυασμό της μαθηματικής σκέψης με αυτή του μηχανικού, (δ) στον τρόπο που σκέφτονται οι άνθρωποι και όχι οι υπολογιστές, (ε) στις ιδέες (δηλαδή στις υπολογιστικές έννοιες που χρησιμοποιούμε για να προσεγγίσουμε και να επιλύσουμε προβλήματα, καθώς και να αλληλεπιδράσουμε με άλλους ανθρώπους) και όχι στα αντικείμενα υλικού και λογισμικού που παράγουμε, καθώς και (στ) στο γεγονός ότι η Υ.Σ. αφορά όλους και όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Η έκκληση της Wing για δράση για την Υ.Σ. στη σχολική εκπαίδευση ήταν η αφετηρία για δύο εργαστήρια της Εθνικής Ακαδημίας Επιστημών (National Academy of Sciences), συγκαλώντας κορυφαίους ερευνητές από την εκπαίδευση, τις επιστήμες της μάθησης, τμημάτων πληροφορικής και ηγέτες από τη βιομηχανία της Πληροφορικής, με σκοπό τη διερεύνηση της φύσης της Υ.Σ., τις γνωστικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές της, την ανταλλαγή παραδειγμάτων και αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας

της Υ.Σ. καθώς και την ανάδειξη μιας πληθώρας εκπαιδευτικών εργαλείων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη ικανοτήτων της Υ.Σ. (Grover & Pea, 2013).

Μέσα από αυτές της συζητήσεις, ιδέες, προσεγγίσεις και ερωτήματα που παρουσιάστηκαν, η Wing διαμόρφωσε τον αρχικό ορισμό της αναφέροντας ότι η Υ.Σ. αφορά «στις διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση προβλημάτων καθώς και των λύσεών τους, έτσι ώστε οι λύσεις να μπορούν να αναπαρασταθούν ως μια μορφή που να μπορεί να αναγνωριστεί και να υλοποιηθεί (*carry out*) αποτελεσματικά από ένα μέσο (*agent*) επεξεργασίας πληροφοριών (άνθρωπο, υπολογιστή, μηχανή ή συνδυασμό μεταξύ αυτών)» (Wing, 2011). Συνεπώς, η υπολογιστική σκέψη είναι αυτή που υπάρχει πριν από οποιαδήποτε υπολογιστική τεχνολογία, δηλαδή η σκέψη ενός ανθρώπου, που γνωρίζει πολύ καλά τη δύναμη του αυτοματισμού (Wing, 2012).

Το καλοκαίρι του 2009, ο Σύνδεσμος Καθηγητών Πληροφορικής (CSTA) και η Διεθνής Εταιρεία Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ISTE) ξεκίνησαν ένα πολυφασικό έργο με στόχο την ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού της Υ.Σ. στην α/θμια και β/θμια εκπαίδευση (Barr et al., 2011). Οι Barr και Stephenson (2011), παρουσιάζοντας την εργασία των δύο αυτών οργανισμών, αναφέρουν ότι η Υ.Σ. περιγράφηκε ως μια προσέγγιση για την επίλυση των προβλημάτων με τρόπο τέτοιο, που να μπορούν να υλοποιηθούν από έναν υπολογιστή. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ως μια μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να αυτοματοποιηθεί, να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε μια ευρεία ποικιλία προβλημάτων, όπου οι μαθητές είναι δημιουργοί εργαλείων (Barr & Stephenson, 2011; Voogt et al., 2015). Συνεπώς, η Υ.Σ. ενσωματώνει τη δύναμη της ανθρώπινης σκέψης με τις δυνατότητες των υπολογιστών (Phillips, 2009).

Επιπλέον, οι Barr και Stephenson (2011; 2014) παρουσίασαν έναν πίνακα που απεικονίζει τις θεμελιώδεις έννοιες της υπολογιστικής σκέψης (βλ. Πίνακας 1), καθώς και σχετικά παραδείγματα ανάπτυξης αντίστοιχων δεξιοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα της πληροφορικής, των μαθηματικών, των φυσικών και κοινωνικών επιστημών και των τεχνών. Αυτές αποτελούν ένα ευρύ φάσμα από το οποίο προκύπτουν οι διάφορες δεξιότητες που περιλαμβάνει η Υ.Σ. και οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Πίνακας 1. Βασικές έννοιες της Υ.Σ. για την α/θμια και β/θμια εκπαίδευση.

Έννοιες υπολογιστικής σκέψης		
Συλλογή δεδομένων	Αφαίρεση	Προσομοίωση
Ανάλυση δεδομένων	Αλγόριθμοι και διαδικασίες	Ανάλυση και επικύρωση μοντέλων
Αναπαράσταση δεδομένων και ανάλυση	Αυτοματοποίηση	Δοκιμή και επαλήθευση
Αποδόμηση προβλήματος	Παραλληλισμός	Δομές ελέγχου

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι Czerkowski και Xu (2012), επισημαίνοντας την αξία της διαδικασιακής σκέψης και λογικής για την ανάπτυξη λύσεων που υλοποιούνται από τους υπολογιστές, οι οποίοι θεωρούνται απλά εργαλεία εφαρμογής και επίλυσης ενός προβλήματος. Έτσι, η Υ.Σ. είναι, κατά κύριο λόγο, μια πνευματική δραστηριότητα που έχει έναν τυπικό, διαδικασιακό προσανατολισμό, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες και στις στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων (Walden et al., 2013) σε όλους τους ανθρωπιστικούς και επιστημονικούς κλάδους (Czerkowski & Xu, 2012; Voogt et al., 2015).

Αρκετοί ακόμα ερευνητές έχουν προσπαθήσει να παράσχουν κάποιον ορισμό για την Υ.Σ.. Συγκεκριμένα, ο Aho (2012) προσπαθώντας να απλοποιήσει τον ορισμό της Wing, θεωρεί την Υ.Σ. ως *«τις διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση προβλημάτων, ώστε οι λύσεις τους να μπορούν να αναπαρασταθούν ως υπολογιστικά βήματα και ως αλγόριθμοι»* (σελ. 832).

Σημαντικός είναι και ο ορισμός της Βασιλικής Εταιρείας (The Royal Society, 2012) όπου εκφράζεται με ξεκάθαρο τρόπο η σχέση μεταξύ της Υ.Σ. και της επιστήμης των υπολογιστών. Συγκεκριμένα, η Υ.Σ. είναι *«η διαδικασία αναγνώρισης των πτυχών του υπολογισμού στον κόσμο που μας περιβάλλει και η εφαρμογή εργαλείων και τεχνικών από την Επιστήμη των Υπολογιστών για να κατανοήσουμε και να διασαφηνίσουμε τόσο τα φυσικά όσο και τα τεχνητά συστήματα και τις διαδικασίες»* (σ. 29).

Οι Mishra κ.ά. (2013), τέλος, διατύπωσαν την άποψη ότι η υπολογιστική σκέψη επεκτείνεται πέρα από τις συνήθεις αλληλεπιδράσεις ανθρώπου-υπολογιστή, καθώς η ανθρώπινη δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί χρησιμοποιώντας την υπολογιστική σκέψη, αφού επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνο να είναι καταναλωτές της τεχνολογίας, αλλά και να δημιουργούν εργαλεία που μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνία.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η Υ.Σ. είναι μια προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων που συνδυάζει λογικές δεξιότητες με βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών και αφορά στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται αξιοποιώντας τη δύναμη των υπολογιστών.

Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης

Η Wing, δίνοντας τον αρχικό ορισμό της για την Υ.Σ., παρουσίασε και ένα σύνολο δεξιοτήτων σκέψης που απαιτούνται για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, χρησιμοποιώντας έναν H/Y. Οι δεξιότητες αυτές της Υ.Σ. προέρχονται από ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της λειτουργίας των υπολογιστών και βασίζονται σε έννοιες που είναι θεμελιώδεις, αντικατοπτρίζουν το εύρος της επιστήμης των υπολογιστών και περιλαμβάνουν τη συστηματική και αποτελεσματική επεξεργασία διάφορων πληροφοριών και δραστηριοτήτων (Wing, 2006; Lee et al., 2011).

Οι δεξιότητες της Υ.Σ. αφορούν «στο σύνολο των διανοητικών δεξιοτήτων που μετατρέπουν "σύνθετα, ατακτοποιήτα, μερικώς καθορισμένα προβλήματα του πραγματικού κόσμου σε μια μορφή που ένας υπολογιστής μπορεί να αντιμετωπίσει χωρίς περαιτέρω βοήθεια από έναν άνθρωπο» (BCS, 2014).

Όσον αφορά στην α/θμια και β/θμια εκπαίδευση, σημαντικές προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάδειξη των δεξιοτήτων εκείνων, που είναι θεμελιώδεις για την Υ.Σ., ανταποκρίνονται στην ηλικία των μαθητών και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση των προγραμμάτων σπουδών, με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης και της αξιολόγησης της ανάπτυξής της (Grover & Pea, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, σημαντική προσπάθεια αποτέλεσε η συνάντηση της CSTA και ISTE με τους «ειδικούς» της εκπαίδευσης και της βιομηχανίας της πληροφορικής, τα αποτελέσματα της οποίας οδήγησαν σε έναν προσωρινό «λειτουργικό ορισμό», περιγράφοντας βασικές δεξιότητες που περιλαμβάνονται στην Υ.Σ. και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές, σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, σε όλες τις τάξεις και μέσω όλων των γνωστικών περιοχών (Barr et al., 2011). Συμφώνησαν στο γεγονός ότι η Υ.Σ. είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος που περιλαμβάνει (χωρίς να περιορίζεται σε αυτές), τις ακόλουθες **δεξιότητες** (ISTE & CSTA, 2011): (α) διαμόρφωση των προβλημάτων με τρόπο ώστε να είναι δυνατή η επίλυσή τους από έναν Η/Υ ή άλλα εργαλεία, (β) λογική οργάνωση και ανάλυση δεδομένων, (γ) αναπαράσταση δεδομένων μέσω αφαιρέσεων (αφαιρετική σκέψη), όπως είναι τα μοντέλα και οι προσομοιώσεις, (δ) αυτοματοποίηση λύσεων μέσω αλγοριθμικού τρόπου σκέψης (δηλαδή μέσω μιας σειράς διακριτών βημάτων), (ε) αναγνώριση, ανάλυση και υλοποίηση πιθανών λύσεων με στόχο την επίτευξη των πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών συνδυασμών βημάτων και πόρων, και (στ) γενίκευση και μεταφορά αυτής της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος σε μια ευρεία γκάμα προβλημάτων.

Οι Barr και Stephenson (2011), επισημαίνουν και τις δεξιότητες της συλλογής δεδομένων, της πρακτικής εφαρμογής ενός μοντέλου και ικανότητα επικοινωνίας με άλλα εργαλεία ή εφαρμογές, της χρήσης του λεξιλογίου της Υ.Σ., της καινοτομίας, της εξερεύνησης και της δημιουργικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, της ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και της χρήσης διαφορετικών στρατηγικών μάθησης. Η Wing (2008; 2011), επίσης, προσθέτει τη συνθετική λογική, την ικανότητα εύρεσης και αντιστοίχησης μοτίβων, της διαλογής και αναζήτησης των απαραίτητων πληροφοριών, της ταξινόμησης των διάφορων δεδομένων και πληροφοριών, της σκέψης με όρους διοχέτευσης και (στ) ταυτοχρονισμού. Οι Grover και Pea (2013) αναφέρουν ως επιπλέον δεξιότητες και την επαναληπτική, την παράλληλη σκέψη, την υποθετική λογική, τη δεξιότητα του εντοπισμού και διόρθωσης σφαλμάτων, καθώς και την αναδρομική σκέψη. Επιπλέον, οι Csizmadia κ.ά. (2015) προσθέτουν και την ικανότητα σκέψης με όρους αποδόμησης και αξιολόγησης.

Τέλος, οι Brennan και Resnick (2012) αναφέρουν και δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές, όταν εργάζονται σε περιβάλλοντα προγραμματισμού και αφορούν στην

ικανότητα χρήσης και διαχείρισης ακολουθιών, βρόχων, γεγονότων/συμβάντων, τελεστών και μεταβλητών.

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι βασικές δεξιότητες της Υ.Σ., όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, καθώς δεν έχει παρουσιαστεί έως σήμερα ένας πίνακας που να παρουσιάζει συνολικά τις βασικές δεξιότητες Υ.Σ. που προτείνουν οι ερευνητές να καλλιεργηθούν σε μαθητές της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2. Παρουσίαση βασικών δεξιοτήτων Υ.Σ. για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

Βασικές δεξιότητες της Υ.Σ.		
Διαμόρφωση προβλημάτων ώστε να δεχτούν υπολογιστική λύση (σχεδιασμός)	Επαναληπτική λογική	Χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης
Λογική οργάνωση και ανάλυση δεδομένων	Παραλληλισμός	Συνθετική λογική
Αναπαράσταση δεδομένων (π.χ. δημιουργία μοντέλων και προσομοιώσεων)	Υποθετική λογική	Εύρεση και αντιστοίχιση μοτίβων
Αυτοματοποίηση λύσεων	Εντοπισμός και διόρθωση σφαλμάτων	Διαλογή και αναζήτηση
Αλγοριθμική σκέψη	Αναδρομική σκέψη	Ταξινόμηση δεδομένων
Αφαιρετική σκέψη	Συλλογή δεδομένων	Σκέψη με όρους διοχέτευσης (pipelining)
Αναγνώριση, ανάλυση και υλοποίηση πιθανών λύσεων με στόχο την επίτευξη των πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών συνδυασμών, βημάτων και πόρων	Πρακτική εφαρμογή ενός μοντέλου/ικανότητα επικοινωνίας με άλλα εργαλεία ή εφαρμογές	Σκέψη με όρους ταυτοχρονισμού
Γενίκευση και μεταφορά διαδικασιών επίλυσης σε παρόμοια προβλήματα	Χρήση λεξιλογίου της Υ.Σ.	Δημιουργία, χρήση και διαχείριση ακολουθιών, βρόχων, γεγονότων/ συμβάντων, τελεστών και μεταβλητών
Αποδόμηση προβλήματος	Εξερεύνηση, δημιουργικότητα, καινοτομία	
Αξιολόγηση	Ομαδική επίλυση προβλημάτων	

Τέλος, οι δεξιότητες υποστηρίζονται και ενισχύονται από διάφορες **στάσεις και**

συμπεριφορές, που αποτελούν βασικές διαστάσεις της Υ.Σ. και περιλαμβάνουν (Barr et al., 2011) την αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας, την εμμονή στην εργασία με δύσκολα προβλήματα, την ανοχή στην ασάφεια των προβλημάτων, την ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων ανοιχτού τύπου, καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου ή λύσης.

Συζήτηση

Το παρόν άρθρο αποτέλεσε μία βιβλιογραφική μελέτη με σκοπό την παρουσίαση των θεμελιωδών εννοιών και δεξιοτήτων Υ.Σ. που θα πρέπει να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν στους μαθητές τόσο της α/θμιας όσο και β/θμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, ορίζοντας την Υ.Σ., παρατηρήσαμε πως σχετίζεται με την πνευματική εκείνη δραστηριότητα η οποία αφορά στη διαμόρφωση και επίλυση υπολογιστικών προβλημάτων ώστε να δεχτούν μια υπολογιστική λύση. Με άλλα λόγια, αφορά στην ανθρώπινη σκέψη η οποία αξιοποιεί παράλληλα τη δύναμη και τις δυνατότητες ενός υπολογιστή ή άλλου υπολογιστικού μέσου για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Για να καταστεί η διδασκαλία της Υ.Σ. αποτελεσματική στους μαθητές της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες έννοιες και δεξιότητες θα πρέπει να καλλιεργηθούν, ώστε να παράσχουμε στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης των εννοιών και δεξιοτήτων εκείνων που θα πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές με σκοπό την ουσιαστική ένταξη της Υ.Σ. στο χώρο της εκπαίδευσης και στα προγράμματα σπουδών των διαφόρων μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό, θα δημιουργηθεί ένα γόνιμο έδαφος για την επίλυση διάφορων προβλημάτων της καθημερινότητας μελλοντικά, αφού οι σημερινοί μαθητές θα μπορούν να ενεργοποιηθούν στον υπολογιστικό τρόπο σκέψης και στην επίλυση ποικίλων υπολογιστικών προβλημάτων που τους δίνονται.

Βιβλιογραφία

- Aho, A. V. (2012). Computation and Computational Thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835.
- Barr, S., & Stephenson, V. (2011). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Barr, S., & Stephenson, V. (2014). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *ACM Transactions on Computational Logic*, 111-122.
- Barr, D. Harrison, J. & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology*, 20-23.

BCS, The Chartered Institute for IT (2014). *Call for evidence - UK Digital Skills Taskforce*. Available at: <http://bit.ly/1Li8mdn>. Retrieved 5 April, 2019.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). Using artifact-based interviews to study the development of computational thinking in interactive media design. *Paper presented at the annual American Educational Research Association meeting, AERA '12*, 13-17 April 2012. Vancouver, BC, Canada.

Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, Th., Selby, C., & Woollard, J. (2015). *Computational thinking: A guide for teachers*. Available at: file:///C:/Users/techer/Downloads/ComputationalThinking_P.pdf. Retrieved 5 April 2019.

Czerkawski, B. C., & Xu, L. (2012). Computational Thinking and Educational Technology. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 26-29 June 2012. Denver, Colorado, USA.

Grover, Sh., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.

Hennessey, E, Mueller, J., Beckett, D., & Fischer, P. (2017). Hiding in Plain Sight: Identifying Computational Thinking in the Ontario Elementary School Curriculum. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 79-96.

International Society for Technology in Education (ISTE) and the Computer Science Teachers Association (CSTA) (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education*. Available at: <http://www.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf>. Retrieved 5 April 2019.

Kafai, Y. (2016). From Computational Thinking to Computational Participation in K–12 Education. *Communications of the ACM*, 59(8), 26-27.

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J., & Werner, L. (2011). Computational Thinking for Youth in Practice. *ACM Inroads*, 2(1), 32-37.

Mishra, P., Henriksen, D., Fahnoe, Ch., & Terry, C. (2013). Rethinking technology & creativity in the 21st century: Of art and algorithms. *TechTrends*, 57(3), 10-14.

Phillips, P. (2009). Computational thinking: *A problem-solving tool for every classroom*. Microsoft corporation. Available at: http://pegasus.cc.ucf.edu/~cyber/cic/doc/teachingResources_CompThinking.pdf. Retrieved 5 April 2019.

The Royal Society (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. Available at: <https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>. Retrieved 5 April 2019.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715–728.

Walden, J., Doyle, M., Garns, R., & Hart, Z. (2013). An Informatics Perspective on Computational Thinking. In *Proceedings of the 18th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE'13*, 1-3 July 2013. Canterbury, England, UK.

Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

Wing, J. M. (2008). *Computational thinking and thinking about computing*. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/talks/ct-and-tc-long.pdf>. Retrieved 5 April 2019.

Wing, J. (2011). *Research Notebook: Computational Thinking - What and Why?* In the Link Magazine of Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>. Retrieved 5 April 2019.

Wing, J. (2012). *Computational Thinking*. Microsoft Asia Faculty Summit, 26 October 2012, Tianjin, China.

Wing, J. (2014). *Computational Thinking Benefits Society*. Social Issues in Computing. New York: Academic Press. Available at: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Retrieved 5 April 2019.

Οι παρανοήσεις και οι δυσκολίες των παιδιών για τις κλασματικές αναπαραστάσεις και οι παρεμβάσεις με Τ.Π.Ε.

Μόσχου Ευαγγελία
emoschou@sch.gr

Περίληψη

Η κατανόηση των κλασματικών αριθμών αποτελεί μία από τις κύριες μαθηματικές δεξιότητες που οδηγεί στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Ωστόσο, θεωρείται δύσκολη μαθηματική έννοια και σημαντικός αριθμός μαθητών αποτυγχάνει να την κατακτήσει. Το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας μετά από μελέτη σχετικών άρθρων διαπιστώνουμε ότι στράφηκε, αρχικά στον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν τα κλάσματα και τις δυσκολίες και τις παρανοήσεις που αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια όμως, η έρευνα επικεντρώθηκε στις μεθόδους διδασκαλίας των κλασμάτων και την παιδαγωγική γνώση των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη έννοια.

Λέξεις-Κλειδιά: Κλασματικές αναπαραστάσεις, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κλάσματα, διότι αυτά παρουσιάζονται με μια μορφική πολλαπλότητα ως μέρος ενός όλου, ως ποσοστό, λόγος δύο μεγεθών, ως αποτέλεσμα σύγκρισης, ως προϊόν διαίρεσης (Δημητριάδης & Σολομωνίδου, 1997). Η βιβλιογραφική έρευνα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την έννοια του κλάσματος καλύτερα ως μέρος επιφάνειας (Piaget, Inhelder & Szeminska, 1960), χρειάζεται όμως προσοχή διότι αν κυριαρχήσει κατά τη διδασκαλία των κλασμάτων το μοντέλο μέρους-όλου μιας επιφάνειας, συσκοτίζεται η κατανόηση του κλάσματος ως αριθμού (Μπουραζάνας, 2005).

Οι κλασματικές έννοιες αποτελούν μία περιοχή των μαθηματικών που οι μαθητές βρίσκουν ιδιαίτερα προκλητική, ωστόσο από τις έρευνες προκύπτει ότι η διδασκαλία των κλασμάτων είναι ένα αντικείμενο ιδιαίτερα δύσκολο για τα παιδιά και ότι ενώ οι μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν πλήρη κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με τα κλάσματα, στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει αυτό. Μεγάλη σημασία στη

διδασκαλία των μαθηματικών και ειδικότερα των κλασματικών εννοιών έχει η χρήση αναπαραστάσεων, όπως υπογραμμίζεται και από το National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000). Η κατανόηση μιας έννοιας (Γαγάτσης κ.ά., 2006), έχει ως προϋπόθεση τα ακόλουθα:

(α) την ικανότητα αναγνώρισης της έννοιας όταν παρουσιάζεται με μια ποικιλία ποιοτικά διαφορετικών συστημάτων αναπαράστασης,

(β) την ικανότητα χειρισμού της έννοιας μέσα στα συγκεκριμένα συστήματα αναπαράστασης και

(γ) την ικανότητα μετάφρασης της έννοιας από ένα σύστημα σε άλλο.

Στη συγκεκριμένη έρευνα άρθρων παρατηρούμε ότι σχεδιάζονται διδακτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία των κλασματικών μονάδων που πραγματοποιούνται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον υποστηριζόμενο από τον υπολογιστή και με έμφαση στη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων της κλασματικής μονάδας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πολλοί ερευνητές έχουν διατυπώσει σειρά θεωριών για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της μάθησης. Ο Freudenthal (αναφ. από Streefland, 2000) θεωρεί την εξερεύνηση πραγματικών καταστάσεων και φαινομένων ως σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές/ριες χρειάζονται αναπαραστάσεις, οι οποίες με κατάλληλη διδακτική παρέμβαση θα αποκρυσταλλωθούν σε νοητικές αναπαραστάσεις και συνακόλουθα, θα βοηθήσουν στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών (Κολέζα Ε, 2000 ; Μπουραζάνας Κ, 2005).

Η κατανόηση από τους μαθητές/τριες των αρχικών εννοιών των κλασμάτων (σχέση μέρους-όλου, προϊόν διαίρεσης, κλασματική μονάδα) προϋποθέτει τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις έννοιες αυτές από την προσωπική τους εμπειρία.

Προσπαθήσαμε να γίνει σαφής διάκριση των εννοιολογικών μορφών του ρητού αριθμού, για να διαπιστωθεί πόσες, ποιες εννοιολογικές μορφές μπορούμε να δεχθούμε και για ποιους λόγους. Δεν προχωρήσαμε σε αυθαίρετο διαχωρισμό αυτών των εννοιολογικών και διδακτικών εννοιών, αλλά μελετήσαμε τις υπάρχουσες έρευνες έως σήμερα:

Οι Behr et al.(1983,1984) περιγράφουν τρεις τέτοιες μορφές: Μέρος – όλου, πηλίκο και τελεστής.

Ο Kieren (1993) περιγράφει τέσσερις τέτοιες μορφές: Πηλίκο, μέτρηση, τελεστή και λόγο. Δεν αναφέρεται στην κατασκευή μέρους – όλου, διότι θεωρεί ότι διαχέεται στις περισσότερες από τις άλλες μορφές.

Τέλος η Marshall (1993) και η Κολέζα (2000) συνδυάζοντας τις προηγούμενες απόψεις, επιχειρούν μια πιο σφαιρική θεώρηση των ρητών αριθμών διακρίνοντας πέντε μορφές: Μέρος- όλο, μέτρο, λόγος, πηλίκο και τελεστής.

Από μαθηματική άποψη οι παραπάνω ερμηνείες έχουν ξεκάθαρο, πλήρες και διακριτό μεταξύ τους περιεχόμενο:

- Η πρώτη ερμηνεία (μέρος -όλο), «βλέπει» το ρητό σαν κλάσμα. Ένα «όλο» χωρίζεται σε κ ίσα κομμάτια, κάθε κομμάτι συμβολίζεται ως $1/\kappa$ και αν αναφερόμαστε σε αρκετά λ κομμάτια χρησιμοποιούμε τον συμβολισμό λ/κ . Το «όλο», που διαμοιράζεται, μπορεί να είναι μια συνεχής ποσότητα (π.χ. μια γεωμετρική επιφάνεια) ή ένα σύνολο από διακριτά αντικείμενα. Για τη συνεχή ποσότητα καλό είναι να δίνονται αρκετά παραδείγματα με κυκλικά και ορθογώνια σχήματα, ενώ για τα διακριτά να χρησιμοποιούνται παραδείγματα με άρτιο και περιττό πλήθος αντικειμένων.
- Στη δεύτερη ερμηνεία (ως μέτρο), ο ρητός λ/κ προκύπτει από την επανάληψη του μοναδιαίου κλάσματος $1/\kappa$ για τον καθορισμό μιας απόστασης.
- Στη τρίτη ερμηνεία (ως λόγος), ο λόγος εκφράζει τη σχέση δύο ποσοτήτων: Το μέγεθος της μίας ποσότητας συγκρίνεται με το μέγεθος της άλλης ποσότητας. Στην έννοια αυτή μπορεί να γίνει μια διάκριση ερμηνειών του λόγου: σε εξωτερικό και εσωτερικό λόγο. Εξωτερικό λόγο ονομάζουμε το λόγο που ορίζει ένα νέο μέγεθος, το οποίο εκφράζει τη σχέση μεταξύ των δύο αρχικών μεγεθών (π.χ. ο λόγος διάστημα / χρόνο μας δίνει ένα νέο μέγεθος την ταχύτητα), ενώ ο εσωτερικός λόγος είναι ένας καθαρός αριθμός και προκύπτει ως λόγος δύο ίδιων ποσοτήτων.
- Η τέταρτη ερμηνεία του ρητού (ως πηλίκο), όπως και η πρώτη (μέρος – όλο) έχει σχέση με μια διαμέριση. Στο πηλίκο λ/κ το λ δεν παριστά τα μέρη ενός όλου, αλλά την ποσότητα ή τα στοιχεία που θα κατανεμηθούν ισομερώς, το δε κ τον αριθμό των μερών της διαμέρισης. Επιπλέον, τα κ και λ , αναπαριστούν διαφορετικά είδη πραγμάτων και δεν υπάρχει περιορισμός ώστε το $\lambda < \kappa$. Στην έννοια αυτή μπορεί να γίνει μια διάκριση ερμηνειών του πηλίκου: στη μεριστική ερμηνεία, κατά την οποία ο διαιρετέος μερίζεται σε τόσα μέρη όσα καθορίζει ο διαιρέτης και στη μετρική ερμηνεία, κατά την οποία ο διαιρέτης μετρά κάποια ποσότητα, η οποία επαναληπτικά εξάγεται από το διαιρετέο. Οι δύο αυτές ερμηνείες του πηλίκου αντιστοιχούν στη διαίρεση μερισμού και μέτρησης αντίστοιχα.
- Στη πέμπτη ερμηνεία (ως τελεστής), ο ρητός λ/κ λειτουργεί ως μία «μηχανή ή συνάρτηση» που μετατρέπει μία ποσότητα σε μία άλλη. Δηλαδή ο τελεστής είναι ο πολλαπλασιαστής, με τον οποίο πολλαπλασιάζεται η αρχική ποσότητα για να προκύψει η τελική ποσότητα.
- Για τις παραπάνω ερμηνείες, παρά το ότι είναι ανεξάρτητες έννοιες, υπάρχουν σαφή ενοποιητικά στοιχεία τα οποία αποτελούν το συνεκτικό ιστό, που τις συνδέει μεταξύ τους. Τον αποτελούν οι έννοιες: α) της ισοδύναμης διαμέρισης (partitioning), β) του καθορισμού της μονάδας μέτρησης και γ) της ποσότητας που μετρά η καθορισθείσα μονάδα. (Δαφέρμος, 1998 ; Κολέζα, 2000 ; Μπουραζάνας, 2005).

Με βάση τους προηγούμενους προβληματισμούς δημιουργούνται μοντέλα διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση λογισμικού, με σκοπό να δοθούν στους μαθητές/ριες δυνατότητες ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την πολυμορφία των εννοιών, μέσω των αναπαραστάσεων και της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες, να πειραματιστούν μέσα

σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, ώστε να επινοήσουν στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων που τίθενται.

Ερευνητικό πλαίσιο

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, φαίνεται ότι οι μαθητές, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες με τα κλάσματα. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αποδοθούν, εν μέρει και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία των κλασμάτων.

Σκοπός των επόμενων μελετών πρέπει να είναι η μελέτη διδασκαλιών ως προς πτυχές της παιδαγωγικής γνώσης των εκπαιδευτικών για τα κλάσματα, και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο στη διδασκαλία των κλασμάτων α) διερευνώνται οι αρχικές ιδέες των μαθητών για τα κλάσματα, β) διδάσκονται οι διαφορετικές εννοιολογικές μορφές του κλάσματος, γ) γίνεται χρήση διαφορετικών αναπαραστάσεων και σύνδεση μεταξύ τους και δ) δίνεται έμφαση τόσο στην εννοιολογική, όσο και τη διαδικαστική γνώση για τα κλάσματα.

Για το σκοπό αυτό, προτείνεται να πραγματοποιηθούν παρακολουθήσεις διδασκαλίας κλασμάτων στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, να ελεγχθεί η εννοιολογική και διαδικαστική γνώση των μαθητών πριν και μετά τη διδασκαλία, με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία πράγματι σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Για τους σκοπούς της έρευνας και τη διερεύνηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων (μετά τη μελέτη των άρθρων) μιας διδακτικής παρέμβασης θεωρείται καταλληλότερη μία ερμηνευτική - ποιοτική ερευνητική προσέγγιση σε συνδυασμό με τη μελέτη περίπτωσης. Για τη συλλογή των δεδομένων να χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές (Cohen & Manion, 2000). Πιο συγκεκριμένα, να χρησιμοποιηθούν αρχικά και τελικά ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας των μαθητών, βιντεοσκοπήσεις και αρχεία καταγραφής των οθονών του υπολογιστή κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Διατύπωση προβληματικής

Το ερευνητικό πρόβλημα θα μπορούσε να ήταν «Οι παρεμβάσεις με Τ.Π.Ε. βοηθούν στην εξομάλυνση των παρανοήσεων και των δυσκολιών των παιδιών για τις κλασματικές αναπαραστάσεις;»

Οι μαθητές δυσκολεύονται να περάσουν από τους φυσικούς αριθμούς στην αντίληψη του κλάσματος ως αριθμού (Charalambous & Pitta-Pantazi, 2007), λόγω πρότερων γνωστικών σχημάτων από τους φυσικούς αριθμούς και, εφαρμόζοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους από τους φυσικούς αριθμούς στα κλάσματα, οδηγούνται

σε παρανοήσεις. Μάλιστα δεν αντιλαμβάνονται το κλάσμα ως έναν αριθμό αλλά ως δύο διαφορετικούς μεταξύ τους (Charalambous & Pitta-Pandazi, 2007 ; Smith, 2002).

Κάποιες από τις συχνότερες δυσκολίες - παρανοήσεις τους είναι:

1. Το κλάσμα με τους μικρότερους όρους είναι και το μικρότερο.
2. Από κλάσματα με ίσους αριθμητές μεγαλύτερο είναι εκείνο με μεγαλύτερο παρονομαστή
3. Είναι εξοικειωμένοι με περιορισμένο αριθμό κλασμάτων (δεύτερα και τέταρτα).
4. Τα κλάσματα είναι μέρη μιας πίτας ή ενός κύκλου (περιορισμός στη σχέση μέρους - όλου) και όχι το μέρος μιας συνεχούς ποσότητας ή το μέρος μιας συλλογής αντικειμένων.
5. Δεν αντιλαμβάνονται ότι ανάμεσα σε δύο κλάσματα, στην αριθμογραμμή, υπάρχουν άπειρα άλλα κλάσματα
6. Τα κλάσματα αναφέρονται όχι μόνο σε συνεχείς αλλά και σε ασυνεχείς ποσότητες

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κλάσματα

Τις ελλείψεις στις γνωστικές δομές των δασκάλων μελέτησε η Lee (Lee, Brown, & Orrill, 2011) όσο αφορά τα κλάσματα και τις γραφικές τους αναπαραστάσεις. Έχοντας ένα δείγμα 12 δασκάλων με διαφοροποίηση στην διδακτική εμπειρία και στα τυπικά προσόντα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, η Lee μελέτησε τον τρόπο σκέψης και τις στρατηγικές που ακολουθούν οι δάσκαλοι όταν έρχονται αντιμέτωποι με την ερμηνεία μιας γραφικής αναπαράστασης ενός κλάσματος. Οι δάσκαλοι αφού απάντησαν γραπτά σε κλειστού τύπου ερωτήσεις, στη συνέχεια έδωσαν προφορική συνέντευξη. Έδωσε έμφαση στο αν οι δάσκαλοι αναγνώρισαν και ανέφεραν το «όλο» ή όχι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και κατά πόσο οδηγήθηκαν στη σωστή λύση. Η έρευνα έδειξε ότι μόνο το 25% των δασκάλων χρησιμοποίησε σωστά την αναφορά στο «όλο» και μόνο το 20.5% από τους δασκάλους που χρησιμοποίησαν άλλες στρατηγικές απάντησαν σωστά.

Συμπερασματικά η Lee καταλήγει ότι

- Η μονομερής ανάπτυξη των μαθηματικών γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων είναι ανεπαρκής για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών.
- Ένας δάσκαλος με ισχυρή εξειδικευμένη γνώση δεν είναι μόνο σε θέση να εισαγάγει το περιεχόμενο, αλλά και να ερμηνεύσει το έργο των μαθητών.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια ουσιαστική κατανόηση της αναφοράς στο «όλο» και των διάφορων αναπαραστάσεων, ώστε να εμπλέξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη των δικών τους κατανοήσεων και να ερμηνεύσουν το σκεπτικό των μαθητών τους για τα κλάσματα.

Δυσκολίες, παρανοήσεις και λάθη των μαθητών

Όπως αναφέρουν διάφοροι ερευνητές (Boulet, 1998 ; Davis, Hunting & Pearn, 1993. Στο: Γαγάτσης, Μιχαηλίδου, Σιακαλλή, 2001) αν και δίνεται μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των κλασματικών αριθμών, οι μαθητές συνεχίζουν να παρουσιάζουν πάρα πολλές αδυναμίες διότι είναι γεγονός ότι τα κλάσματα αποτελούν ένα περίπλοκο κατασκευάσμα. Η ανάπτυξη όμως της ικανότητας των παιδιών να χειρίζονται τους κλασματικούς αριθμούς αποτελεί ανάγκη της καθημερινής ζωής και από την άλλη σύμφωνα με τους Behr, Lesh, Post, & Silver (1983). Οι κλασματικοί αριθμοί αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίζονται οι στοιχειώδεις αλγεβρικές πράξεις. Γιατί όμως οι μαθητές κάνουν τόσα πολλά λάθη και έχουν τόσες πολλές παρανοήσεις και δυσκολίες;

Γενικά οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές αποδίδονται τόσο στην εννοιολογική φύση των ρητών αριθμών, στο συμβολισμό και τις αναπαραστάσεις τους, τις διαδικασίες λογισμού με κλασματικούς αριθμούς (Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου, Ε. Σιακαλλή, Μ. 2001; Φιλίππου & Χρίστου, 1995) αλλά και σε επιστημολογικά εμπόδια.

Οι δυσκολίες, οι σχετικές με την εννοιολογική φύση των ρητών αριθμών, οφείλονται στην πυκνή δομή των ρητών αριθμών σε αντίθεση με τη διακριτή δομή των φυσικών αριθμών, οι οποίοι αποτελούν το μοντέλο πάνω στο οποίο οργανώνεται η οικοδόμηση της έννοιας του κλασματικού αριθμού.

Ως σημαντικότερες δυσκολίες εννοιολογικής φύσης αναφέρονται οι εξής:

1. *Η σύνδεση του κλάσματος κ/μ με την απόλυτη αξία των φυσικών αριθμών κ και μ.*
2. *Η αντίληψη ότι ανάμεσα σε δύο διαδοχικά κλάσματα όπως $1/3$ και $2/3$ δεν υπάρχει άλλος κλασματικός αριθμός.*
3. *Η αντίληψη ότι η κλασματική μονάδα είναι σταθερό μέγεθος.*
4. *Η κυριαρχία της αντίληψης της σχέσης μέρους– μέρους, αντί της σχέσης μέρους– όλου.*
5. *Ο λογιστικός χειρισμός των αριθμητών ανεξάρτητα από τους παρονομαστές.*
6. *Η δυσκολία των παιδιών να υπερβούν την κλασματική ποσότητα, να αποσυνδέσουν δηλαδή το κ/μ του χ από το χ και να οικοδομήσουν ντελικά την έννοια του κλασματικού αριθμού.*

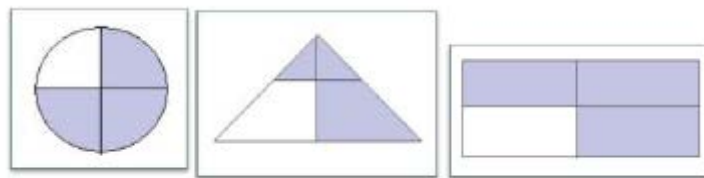
ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ:

Συνηθισμένα λάθη και παρανοήσεις στα κλάσματα

Ένας από τους λόγους που γίνονται πολλά λάθη στα κλάσματα είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται αρχικά το περιεχόμενο των κλασμάτων στους μαθητές και στο οποίο παρουσιάζεται

περιορισμένη ποικιλία κλασμάτων (συνήθως δεύτερα και τέταρτα). Τα λάθη προκύπτουν από την αρχική διδασκαλία των κλασμάτων η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να παράγουν μνημονικές «συνταγές», για παράδειγμα να θεωρούν ότι το κλάσμα αποτελείται από τον αριθμητή, την κλασματική γραμμή και τον παρονομαστή.

Οι Newstead και Murray (1998) ανέφεραν ότι στην εισαγωγή των κλασμάτων χρησιμοποιούνται συνήθως διαμερίσεις γεωμετρικών σχημάτων, γεγονός που φαίνεται σε απαντήσεις των μαθητών όπως οι παρακάτω. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Δείξε το κλάσμα $\frac{3}{4}$ με τουλάχιστον 3 διαφορετικούς τρόπους», το 12% των μαθητών της τετάρτης τάξης και το 10% των μαθητών της έκτης τάξης απάντησαν με τα παρακάτω σχήματα:



Εικόνα 1 : Απάντηση μαθητών στην ερώτηση «Δείξε το κλάσμα $\frac{3}{4}$ με τουλάχιστον 3 διαφορετικούς τρόπους»

Παρατηρούμε ότι στην περίπτωση του τριγώνου οι μαθητές γενικεύουν λανθασμένα την διαμέριση κύκλου ή ορθογωνίου (που συνήθως χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία). Επίσης παρατηρούμε ότι σε όλα τα

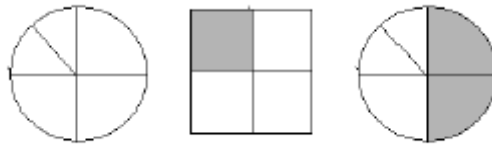
παραπάνω σχήματα το κλάσμα αντιπροσωπεύει ένα μέρος του όλου. Μόνο μικρό ποσοστό των μαθητών της τετάρτης τάξης και της έκτης τάξης έδωσαν το παρακάτω παράδειγμα



Εικόνα 2 : Αναπαράσταση του $\frac{3}{4}$ από μαθητές

Η παραπάνω εξήγηση θεωρεί το $\frac{3}{4}$ μια συλλογή ξεχωριστών αντικειμένων. Σε μια παρόμοια έρευνα που διεξάχθηκε από τους Reys, Kim και Bay (1999) με μαθητές της πέμπτης τάξης, μία ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές να δείξουν το κλάσμα $\frac{2}{5}$ με ένα διάγραμμα. Οι απαντήσεις σε 7 από τους είκοσι μαθητές αποκάλυπταν βασικές παρανοήσεις και ελλείψεις σχετικά με τα κλάσματα (για παράδειγμα το γεγονός ότι στα κλάσματα μιλάμε για ίσα πάντα μέρη μιας ποσότητας). Τρεις μαθητές σχεδίασαν έναν κύκλο και τον χώρισαν σε 4 ίσα μέρη ενώ στη συνέχεια χώρισαν το ένα από αυτά τα μέρη στα δυο για να βρουν το $\frac{1}{5}$. Όταν στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν υπήρχε διαφορά

για το ποια τμήματα του κύκλου θα σκίαζαν, δύο μικρά ή δύο μεγάλα, οι μαθητές απάντησαν ότι δεν υπήρχε καμιά διαφορά. Οι μαθητές δεν συνειδητοποιούσαν ότι η κάθε επιλογή θα οδηγούσε σε διαφορετική αναπαράσταση του κλάσματος $2/5$.



Εικόνα 3 : Αναπαράσταση του $2/5$ από μαθητές

Οι δύο παραπάνω έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι παρανοήσεις στα κλάσματα υπάρχουν ακόμα και σε μεγαλύτερους μαθητές που έχουν διδαχτεί περισσότερο την έννοια του κλάσματος.

Λάθη– παρανοήσεις αναπαραστατικής φύσης:

α) Λάθη των μαθητών στην αναγνώριση κλασμάτων ως μέρος συνεχούς επιφάνειας:

Οι μαθητές ενδέχεται να δυσκολεύονται στην αναγνώριση του κλάσματος μέσα από συνεχή επιφάνεια αφού στρέφουν την προσοχή τους μόνο στο μέρος που χρωματίζεται ή αποκόπτεται και δεν συγκρατούν και τις δύο διαστάσεις που απεικονίζει ένας κλασματικός αριθμός. Επίσης μπορεί να μην κατανοούν ότι τα μέρη πρέπει να είναι ισοδύναμα, για να ισχύει η σχέση που αντανακλά το κλάσμα.

β) Λάθη των μαθητών στην αναγνώριση κλασμάτων ως μέρος συνόλου αντικειμένων. Εδώ οι μαθητές μπορεί να απαντούν με κλάσμα, αλλά να αναφέρονται σε λόγο και όχι σε μέρος από σύνολο αντικειμένων, όχι απαραίτητα ίδιου σχήματος ή μεγέθους. Επίσης δυσκολεύονται να απαντήσουν σε παρόμοιες ασκήσεις όπου το σύνολο των αντικειμένων είναι πιο μεγάλο από τον παρονομαστή του κλάσματος που τους ζητείται να επιλέξουν.

Λάθη των μαθητών στην αναγνώριση κλάσματος ως λόγου:

Το κλάσμα $3/4$ μπορεί να εκφράζει 3 αγόρια για κάθε 4 κορίτσια ή $3:4$. Αυτό προκύπτει μέσα από συγκρίσεις μεταξύ επιμέρους ομάδων εντός μιας ολότητας (παράδειγμα: 3 αγόρια και 4 κορίτσια– ο λόγος των κοριτσιών προς τα αγόρια είναι $4 : 3$). Εδώ παίζει ρόλο και η σειρά αναφοράς του κάθε επιμέρους συνόλου.

Λάθη των μαθητών στην αναγνώριση κλάσματος ως μέτρου:

Η χρήση της αριθμητικής γραμμής στην αναπαράσταση της έννοιας του κλάσματος βασίζεται στο ότι τα κλάσματα αποτελούν σημεία πάνω στη γραμμή και ταυτόχρονα αποστάσεις από το σημείο 0. Οι δυσκολίες σχετικά με την αναπαράσταση της έννοιας

πάνω στην αριθμητική γραμμή, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Behr et al.1983; Bright et al.1988. Στο: Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου, Ε. Σιακαλλή, Μ. 2001) είναι οι εξής:

1. Δυσκολίες στην αναγνώριση της μονάδας αναφοράς του κλάσματος στην αριθμητική γραμμή.
2. Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων στα οποία οι υποδιαιρέσεις στην αριθμητική γραμμή δεν ισούνται με τον παρονομαστή του κλάσματος.
3. Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων στα οποία οι υποδιαιρέσεις της αριθμητικής γραμμής δεν είναι παράγοντες ή πολλαπλάσια του παρονομαστή του κλάσματος.
4. Δυσκολίες στη μετάφραση ανάμεσα στη συμβολική και εικονική αναπαράσταση των πληροφοριών της αριθμητικής γραμμής. Σε έρευνα τους οι Γαγάτσης και Ηλία (2004), διαπίστωσαν ότι στα έργα με αριθμητική γραμμή, οι μαθητές είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Αρκετές φορές οι μαθητές μετρούν τα σημεία αντί τα διαστήματα πάνω στην αριθμητική γραμμή. Άλλοι ερευνητές(Ni, 2002) υποστηρίζουν ότι η αριθμητική γραμμή περιλαμβάνει παραπλανητικά στοιχεία για τους μαθητές οι οποίοι έχουν παρανοήσεις ή δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την έννοια των κλασματικών αριθμών, για αυτό αποτελεί όχι απλώς μοντέλο για τη διδασκαλία των κλασμάτων, αλλά και αξιολογικό εργαλείο για τον εντοπισμό των παρανοήσεων των μαθητών.

Λάθη των μαθητών στην αναγνώριση κλασμάτων ως διαίρεση:

Αν και γίνεται αναφορά σε προβλήματα διαίρεσης από την καθημερινή ζωή, οι μαθητές δυσκολεύονται να δουν το κλάσμα ως διαίρεση ανάμεσα σε δύο αριθμούς.(π.χ.: πόση ποσότητα σοκολάτας θα φάνε έξι παιδιά, αν υπάρχουν μόνο 4 σοκολάτες;)

Λάθη - Παρανοήσεις διδακτικής φύσης

Η αλγοριθμική προσέγγιση και η έμφαση στη διαδικαστική γνώση και την παραδοσιακή διδασκαλία δημιουργεί δυσκολίες στην κατανόηση των κλασματικών αριθμών αφού οι διαδικασίες και οι κανόνες εφαρμόζονται μηχανικά(Hart, 1981; Kerslake,1986; Ni,2001. Στο:Γαγάτσης, Α., Ευαγγελίδου, Α., Ηλία, Ι., Σπύρου, Π., 2004).

Η παραδοσιακή διδασκαλία των κλασμάτων περιλαμβάνει την πρόωρη χρήση συμβολικών αναπαραστάσεων (σύμβολο κλάσματος, αλγόριθμοι) και δίνει έμφαση στην έννοια μέρος-όλο και στο εμβადόν κύκλο. Αρκετοί δάσκαλοι προσεγγίζουν τα κλάσματα με τον τρόπο σκέψης ενός ενήλικα και όχι ενός παιδιού και δίνουν έμφαση στον τυπικό συμβολικό τρόπο παρουσίασης των κλασμάτων, όπως αυτός έχει οικοδομηθεί πλήρως σε ένα ενήλικα.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται σημασία στη διαδικαστική γνώση (κανόνων, αλγορίθμων, διαδικασιών), όπου οι γνώσεις αυτές μαθαίνονται μηχανικά, μένοντας ασύνδετες

με την έννοια και χωρίς οι μαθητές να γνωρίζουν το γιατί τις εφαρμόζουν. Επιπλέον κατά τη διδασκαλία γενικότερα, δεν επιχειρείται μία συνειδητοποιημένη

σύνδεση και συσχέτιση της έννοιας των κλασμάτων με τους δεκαδικούς και τους ακεραίους ή ακόμα και μία σύγκριση, ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν τι κρατάμε και τι πετάμε από τις γνώσεις μας αυτές όταν μιλάμε για παράδειγμα για την έννοια των κλασμάτων. Ακόμα ο τρόπος παρουσίασης των αναπαραστάσεων για τα κλάσματα είναι συγκεκριμένος, στερεότυπος, συχνά πολύ καθοδηγούμενος. (π.χ. Ο μαθητής έχει να σκιάσει το $\frac{3}{4}$ ενός ορθογωνίου ή ενός κύκλου, τα οποία είναι εκ των προτέρων χωρισμένα σε 4 ίσα μέρη). Επειδή οι αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται έχουν μια στερεότυπη μορφή σχημάτων, ο διαχωρισμός αυτών των σχημάτων τείνει να εξελιχθεί σε στερεότυπο.

Ένα ακόμα συμπέρασμα που εξάγεται από τις έρευνες είναι πως όταν το σχήμα παρουσιάζεται με στερεότυπη μορφή, δηλαδή χωρισμένο σε τόσα μέρη όσα και ο παρονομαστής του κλάσματος, οι μαθητές ακολουθούν πάντα την ίδια διαδικασία για να σκιάσουν την επιφάνεια που τους ζητείται. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές απλά καταμετρούν τόσα μέρη, όσα και ο αριθμητής του κλάσματος. Ο σχηματισμός ενός τέτοιου στερεοτύπου στο μυαλό των μαθητών οδηγεί σε εσφαλμένες αντιλήψεις.

Η διαδικασία καταμέτρησης κάνει τους μαθητές να επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο στον αριθμητή του κλάσματος, αγνοώντας τον παρονομαστή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η δυσκολία των μαθητών να αντιληφθούν το κλάσμα ως μία ποσότητα, ένα αριθμό που η σημασία του προέρχεται από τη σχέση που έχει ο αριθμητής με τον παρονομαστή.

Οι αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται κατά κόρον για τη διδασκαλία της έννοιας των κλασμάτων είναι αναπαραστάσεις εμβαδού επιφάνειας. Τα γεωμετρικά σχήματα και το εμβαδόν τους λειτουργούν ως το άλλο πλαίσιο «μεταφοράς», οι ιδιότητες του οποίου αποτελούν το υπόβαθρο ανάδειξης των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των κλασματικών αριθμών. Όμως σύμφωνα με τους Καλδρυμίδου–Κοντοζήση (2003) (Στο: Γαγάτσης, Α. και Ηλία, Ι., 2003) η χρήση των γεωμετρικών σχημάτων ως μέσων για κατανόηση της αριθμητικής σημασίας των κλασμάτων, προϋποθέτει την πολύ καλή γνώση των σχημάτων, των ιδιοτήτων

τους και των σχέσεων των μερών τους. Η πείρα όμως αποδεικνύει ότι η προαπαιτούμενη αυτή γνώση δεν είναι κτήμα όλων των μαθητών. Ενδεχόμενο αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης γνωσιολογικού υποβάθρου των μαθητών, για τις γεωμετρικές έννοιες και του εννοιολογικού πεδίου της επιφάνειας, είναι οι μαθητές να επικεντρώνονται κάθε φορά στη συγκεκριμένη περίπτωση που έχουν να επεξεργαστούν και όχι στην έννοια των κλασμάτων που αναπαρίστανται μέσω της επιφάνειας.

Αποτέλεσμα είναι οι γεωμετρικές αναπαραστάσεις από μέσο οργάνωσης των πληροφοριών για κατανόηση της έννοιας των κλασμάτων, να μετατρέπονται σε αντικείμενο

επεξεργασίας. Αρκετές φορές τα σχήματα που χρησιμοποιούνται ως αναπαραστάσεις καταστάσεων μέρους – όλου μπορεί να οδηγήσουν σε παρανοήσεις, ανάλογα με το πώς τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Αυτό συμβαίνει αν οι μαθητές αντί να επικεντρώνουν την προσοχή τους στην έννοια του κλάσματος, επικεντρώνονται στην ίδια την αναπαράσταση του αντικειμένου.

Η ύπαρξη δύο σχημάτων δημιουργεί προϋποθέσεις για εννοιολογική σύγχυση, δεδομένου ότι η πρόσθεση εμφανίζεται ως ένωση των μερών, αλλά όχι ως ένωση του όλου. Η χρήση της αριθμητικής γραμμής ως αναπαράστασης για την πρόσθεση των κλασμάτων μπορεί να ενισχύει την αναπαραγωγή της οργάνωσης των φυσικών αριθμών και τη διακριτή θεώρηση για το σύνολο των κλασματικών αριθμών.

Λόγοι των λαθών και των παρανοήσεων στα κλάσματα

Η έννοια των κλασμάτων είναι από τις πιο βασικές στα μαθηματικά, όμως είναι και ανάμεσα στις πιο δύσκολες για τους μαθητές όλων των βαθμίδων. Η Hanson (2001) ανέφερε ότι ο βασικός λόγος που οι μαθητές δυσκολεύονται στα κλάσματα είναι ότι προσπαθούν να απομνημονεύσουν τύπους και αλγορίθμους αντί να τα κατανοήσουν. Οι μαθητές έχουν δυσκολία να αναγνωρίσουν τότε δύο κλάσματα είναι ίσα, να διατάξουν κλάσματα και να κατανοήσουν ότι το κλάσμα παριστάνει έναν αριθμό. Γι' αυτό είναι ανάγκη οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του κλάσματος πριν κάνουν πράξεις με αυτά. Στην πραγματικότητα τα κλάσματα δεν είναι δύσκολα μόνο για τους μαθητές αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι από τα πιο δύσκολα θέματα για να το διδάξουν. Η Hanson (2001) έγραψε ότι η μελέτη των κλασμάτων και ιδιαίτερα οι πράξεις που περιλαμβάνουν κλάσματα προκαλούν μεγάλη σύγχυση και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.

Σε μια έρευνα που διεξάχθηκε από τον Barwell (1998) παρατηρήθηκε ότι από όλες τις θεματικές περιοχές των μαθηματικών, τα κλάσματα φαίνεται να προκαλούν στους δασκάλους του δημοτικού τα περισσότερα προβλήματα. Πάνω από το 1/5 των εκπαιδευτικών (μαθηματικών) που πήραν μέρος στην έρευνα ανέφεραν τα κλάσματα σαν ένα από τα πιο δύσκολα κομμάτια της διδασκαλίας. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που τα παιδιά στο δημοτικό έχουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση των κλασμάτων.

Οι τρεις βασικότεροι λόγοι είναι:

1. Ο τρόπος και η σειρά με την οποία παρουσιάζεται αρχικά το περιεχόμενο των κλασμάτων στους μαθητές. Συγκεκριμένα οι μαθητές εκτίθενται αρχικά σε περιορισμένη ποικιλία κλασμάτων (συνήθως μόνο δεύτερα και τέταρτα).
2. Το περιβάλλον της τάξης στο οποίο οι λανθασμένες ιδέες και η άτυπη (καθημερινή) έννοια των κλασμάτων δεν αναλύονται.
3. Η λανθασμένη εφαρμογή της έννοιας των ακεραίων αριθμών θεωρώντας τον αριθμητή και τον παρονομαστή ξεχωριστούς ακέραιους αριθμούς.

Η Neimi (1996) ανέφερε τα αποτελέσματα από την διεθνή αξιολόγηση εκπαιδευτικής προόδου (National Assessment of Educational Progress), η οποία έδειξε ότι τα προβλήματα κλασμάτων βασανίζουν τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γυμνάσιο.

Πιο πρόσφατα, η Sophian (2000) ανέφερε ότι η διδασκαλία των κλασμάτων στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού είναι ένα σημείο μετάβασης στο οποίο πολλοί μαθητές αρχίζουν να έχουν σοβαρές δυσκολίες με τα μαθηματικά. Συχνά αναφέρεται ότι τα κλάσματα είναι δύσκολα επειδή δεν ταιριάζουν με τις αρχικές ιδέες που έχουν τα παιδιά σχετικά για τους αριθμούς. Μία αιτία γι' αυτό είναι ότι στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους ακέραιους αριθμούς με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην προετοιμάζονται για τη μετάβαση στα κλάσματα και στην έννοια των πραγματικών αριθμών. Γιατί οι μαθητές όταν μαθαίνουν τα κλάσματα αποκτούν τόσες παρανοήσεις και κάνουν τόσα λάθη;

Μερικοί λόγοι είναι:

1. Όπως αναφέρουν οι Reys, Kim και Bay (1999), η δυσκολία των μαθητών με τα κλάσματα είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Αυτό που σκέφτονται οι μαθητές πολλές φορές δεν συμπίπτει με το στόχο που έχει κατά νου ο δάσκαλος. Για παράδειγμα αν οι μαθητές συγκρίνοντας δυο κλάσματα σκέφτονται το συμπλήρωμα της ακέραιας μονάδας αλλά η διδασκαλία στην τάξη εστιάζει στην εύρεση ίδιων παρονομαστών τότε οι μαθητές δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της τάξης. Πολλοί μαθητές μάλιστα όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια τέτοια διδασκαλία και δεν καταλαβαίνουν τίποτα, προσπαθούν να μάθουν παπαγαλία αυτό που διδάσκεται στην τάξη.
2. Όπως αναφέρουν οι έρευνες του Gearhart κ.ά (1999) και Alcaro κ.ά (2000) τα σχολικά εγχειρίδια και άλλα διδακτικά υλικά ευθύνονται πολλές φορές για τα λάθη των μαθητών. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και πολλά διδακτικά υλικά, παρουσιάζουν τα κλάσματα μόνο σαν μέρη μιας πίτας ή ενός κύκλου, μια πρακτική που τονίζει μόνο τη σχέση μέρους-όλου.
3. Άλλος ένας λόγος είναι ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Η Neimi(1996) αναφέρει ότι τα συνηθισμένα τεστ δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δουν κατά πόσο οι μαθητές έχουν αναπτύξει μια σωστή ιδέα για την έννοια του κλάσματος. Στη έρευνά της η Neimi αναφέρει ότι ένας αριθμός μαθητών έγραψε ότι το κλάσμα είναι ένα κομμάτι από κάτι που τρώμε. Αυτές οι απαντήσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν λάθος. Είναι κάτι που προκύπτει από την εμπειρία που έχουν οι μαθητές για τα κλάσματα στην τάξη(κάτι που επιβεβαιώνει τον δεύτερο λόγο που αναφέραμε παραπάνω).Χαρακτηριστικό είναι ότι στην έρευνα της Neimi το 54% των μαθητών μπορούσε να λύσει ένα πρόβλημα με πίτσα ενώ μόνο το 38% μπορούσε να λύσει ένα ανάλογο πρόβλημα που περιελάμβανε μήκη. Οι μαθητές θα πρέπει να ξέρουν ότι το κλάσμα δεν αναπαριστά αναγκαστικά το μέρος μιας περιοχής αλλά μπορεί να αναπαριστά και το μέρος μιας συνεχούς ποσότητας ή το μέρος μιας συλλογής αντικειμένων.

Ερευνητική μεθοδολογία

Διδακτική προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Η μελέτη των άρθρων μας δίνει αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Πέρα από την καταγραφή, τη «διάγνωση» και τη «θεραπεία» των λαθών, θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουμε, με ποιόν τρόπο μπορούμε να αξιοποιήσουμε διδακτικά αυτά τα λάθη και τις παρανοήσεις. Το λάθος και η αναζήτηση του λάθους είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μαθηματικής έρευνας. Τα λάθη και οι αντιφάσεις πρέπει να έχουν το ρόλο τους μέσα στη σχολική τάξη και να αποτελούν κομμάτι της μαθηματικής διδασκαλίας. Αν στόχος μας είναι η βελτίωση της μαθηματικής εκπαίδευσης, η ασχολία με τα λάθη των μαθητών και η κατανόηση των παρανοήσεών τους είναι ένα πρώτο βήμα (Χαραλαμπίδου, 2008).

Υπάρχει συνεπώς η ανάγκη να περάσουμε από τις πρακτικές τις παραδοσιακής διδασκαλίας, οι οποίες συνεχίζουν να εφαρμόζονται στην σχολική τάξη σε διδασκαλίες διαφορετικές.

Οι Τ.Π.Ε. σε συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν μέσα σε ένα περιβάλλον μαθηματικής μοντελοποίησης και αναπαράστασης εννοιών. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες των λογιστικών φύλλων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συσχετίζουν αριθμητικά δεδομένα με γραφήματα, να προσεγγίζουν το πρόβλημα μέσω εκτιμήσεων και προβλέψεων, να προσεγγίζουν έννοιες που τους είναι δύσκολες.

Η προστιθέμενη αξία των νέων τεχνολογιών στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα είναι ότι παρέχουν στο μαθητή ένα δυναμικό περιβάλλον αναπαράστασης των προβληματικών εννοιών που καλείται να διερευνήσει πράγμα που δεν επιτυγχάνεται εύκολα με τα συμβατικά εργαλεία μιας παραδοσιακής διδασκαλίας ή δεν επιτυγχάνεται καθόλου (γι' αυτό και οι παρανοήσεις των μαθητών). Τα λογιστικά φύλλα με τις δυνατότητες που διαθέτουν, βοηθούν στην κατανόηση εννοιών, μέσα από τη δοκιμή και τον πειραματισμό, καθώς και τις πολλαπλές και δυναμικές αναπαραστάσεις που παρέχουν μέσω των γραφημάτων.

Συμπεράσματα

Αναγκαιότητα εφαρμογής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιφέρει μια βαθιά αλλαγή στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας. Οι υπολογιστικές τεχνολογίες μπορούν σήμερα να διαθέσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα πηγές πληροφοριών, μέσα επικοινωνίας και εργαλεία έκφρασης και διερεύνησης. Οι ερευνητικές προσπάθειες στρέφονται στη δυνατότητα των νέων τεχνολογιών να μεταφέρουν στη σχολική τάξη δραστηριότητες και εμπειρίες, που εισάγουν τους μαθητές σε ουσιαστικές διαδικασίες έρευνας, σκέψης και οικοδόμησης της γνώσης. Διαφαίνεται ότι τα υπολογιστικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν την

καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητές όπως τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την αναζήτηση, την αμφισβήτηση, την ανακάλυψη, τη συνεργασία, τη συμβολική έκφραση, την επικοινωνία και τη πραγμάτευση. Σήμερα είναι πλέον αποδεκτό ότι οι μαθητές δομούν τη γνώση μέσα από την προσωπική βιωματική εμπειρία, την ανακάλυψη, την κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και τη στήριξη που λαμβάνουν από αυτό. Η μάθηση θεωρείται πλέον όχι μόνο ως μια διαδικασία ενεργητικής ατομικής δόμησης, το πώς δηλαδή κάθε άτομο μαθαίνει, αλλά και μια διαδικασία ένταξης στον πολιτισμό και στις πρακτικές της ευρύτερης κοινωνίας. Με τις Τ.Π.Ε. παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία, ως σύμβουλος και συνεργάτης των μαθητών, με ένα σύνθετο και πολύ πιο ενεργό ρόλο γνώστη και παιδαγωγού. Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και στόχων των Α.Π.Σ. των Μαθηματικών με αποτέλεσμα το 1999 (ΦΕΚ 59, τ. Β 2-2-1999) να συνταχθεί το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, στο οποίο αναφέρεται η φιλοσοφία της μαθηματικής εκπαίδευσης από το Δημοτικό σχολείο έως το Λύκειο. Στις 13-3-2003 με πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) δημοσιεύτηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) των Μαθηματικών, στο οποίο προωθείται η διαθεματικότητα, τα Σχέδια Εργασίας και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Στη συνέχεια, το Μάιο 2003 το Π.Ι. προέβη στη σύνταξη προδιαγραφών με στόχο τη συγγραφή νέων βιβλίων και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού Λογισμικού, που θα συνοδεύει τα νέα βιβλία των μαθηματικών κάθε τάξης του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Π.Ι. το εκπαιδευτικό λογισμικό των μαθηματικών θα πρέπει:

- Να αποτελεί συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη μαθησιακή διαδικασία
- Να εμπλουτίζει, να επικαιροποιεί, να διευκολύνει και να καθιστά περισσότερο ενδιαφέρον το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό που θα παραχθεί για την επίτευξη των στόχων των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου
- Να είναι διερευνητικό, διαθεματικό, διαδραστικό και να συνοδεύεται από τον οδηγό χρήσης
- Να διασφαλίζει την οριζόντια και κατακόρυφη διασύνδεση της γνώσης μέσω βασικών εννοιών
- Να είναι συμβατό με τα λογισμικά των άλλων μαθημάτων.

Το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των μαθηματικών δημιουργούν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθηματικών. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις εργασίες στα πλαίσια των μαθηματικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στη φιλικότερη, ελκυστικότερη, πλουσιότερη και πολύπλευρη παρουσίαση της ύλης των μαθηματικών και στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Ο μαθητής καταβάλλει για την αφομοίωση της ύλης λιγότερο χρόνο και κόπο. Προωθείται η συνεργατική αλλά και η εξατομικευμένη μάθηση (οι μαθητές στο πλαίσιο κοινών δραστηριοτήτων μαθαίνουν να συνεργάζονται, αλλά και ο κάθε μαθητής ξεχωριστά μπορεί να ακολουθήσει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία είναι: ο εκπαιδευτικός να προσφέρει την όποια βοήθεια κρατώντας για τον εαυτό του τον ρόλο του συνεργάτη-διευκολυντή και όχι αυτόν μιας αυθεντίας που επιβάλλει τη γνώση δογματικά και εκ των έξω. Δηλαδή να ενστερνισθεί την άποψη ότι ο δάσκαλος δεν είναι αυτός που δίνει απαντήσεις, αλλά αυτός που διαχειρίζεται την εξέλιξη των δραστηριοτήτων, με στόχο οι συζητήσεις μέσα στη σχολική τάξη να παρουσιαστούν με μια ικανοποιητικά επιστημονική μορφή.

Τέλος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει σε εργασίες πάνω σε δραστηριότητες με τη βοήθεια των εφαρμογών των Τ.Π.Ε., είναι ανάγκη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει αφενός τις παιδαγωγικοδιδασκτικές μεθόδους, που συνδέονται με σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών και αφετέρου τη δυνατότητα εφαρμογής των μεθόδων αυτών στα πλαίσια των Τ.Π.Ε..

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Γαγάτσης, Α., Μιχαηλίδου Ε., και Σιακαλλή Μ. (2001). *Θεωρίες Αναπαράστασης και Μάθηση των Μαθηματικών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Γαγάτσης, Α., Ευαγγελίδου, Α. , Ηλία Ι., Σπύρου Π. (2004). *Αναπαραστάσεις και μάθηση των Μαθηματικών*; Λευκωσία: Intercollage Press

Γαγάτσης, Α., Ιωάννου, Κ., Σιμητρά-Κωνσταντίνου, Α. & Χριστοδουλίδου, Ο. (2006). *Γιατί οι μαθητές δυσκολεύονται στα κλάσματα*; Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου

Ηλία, Ι., Γαγάτσης, Α. (2004). Η εικόνα στην επίλυση προβλήματος: Αρωγός ή εμπόδιο; Λευκωσία: Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας; Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σκανδαλάκη, Ε. & Σκουμπουρδή, Χ. (2013). *Ιστορική ανασκόπηση των εικονιστικών αναπαραστάσεων προβλημάτων κλασμάτων*. Πανελλήνιο Συνέδριο 'Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις', Αθήνα

Δημητριάδης Δ., Σολομωνίδου Χ. (1997). *Ανάπτυξη ενός προγράμματος πολυμέσων για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών νεαρών μαθητών σε σχέση με τα κλάσματα*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καλδρυμίδου, Μ. & Κοντοζήσης, Δ. (2003), *Εικονικές Αναπαραστάσεις και εννοιολογική προσέγγιση των κλασματικών εννοιών: Η έννοια του μισού στα νήπια*. Λευκωσία: Στο «Οι αναπαραστάσεις και τα Γεωμετρικά

Μοντέλα στη μάθηση των μαθηματικών» Επιμ: Γαγάτσης – Ηλία

Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books

Κυριακοπούλου, Ζ., & Πολίτης, Π. (2011). *Μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας κλασματικών μονάδων με χρήση του εγκεκριμένου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπαιδευτικού λογισμικού "Τα παιδιά κάνουν Μαθηματικά"*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (pp. 383-392). Πάτρα.

Μαστρογιάννης Α., Τρύπα Α., (2010). *Δυναμικές και ...σημα(σ)ιολογικές αναπαραστάσεις κλασμάτων*. Πρακτικά από το 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας 'Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση', Βέροια-Νάουσα

Μπουραζάνας Κ. (2005). *Κλάσματα - Ρητοί αριθμοί*.

Σολομωνίδου, Χ., Δημητριάδης, Δ. (1997). *Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών σχετικών με τα κλάσματα με τη βοήθεια ενός προγράμματος πολυμέσων*. Στο Τ. Πατρώνης, Π. Πιντέλας (εκδ.) Πρακτικά του 3ου πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών. Αθήνα: Εκδ. Πνευματικού, σελ. 204-214

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μαθηματικών*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/11deppsaps_math.zip (16/06/2015).

Φιλίππου, Γ., & Χρίστου Κ. (1995). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Δαρδανός

Ξενόγλωσση

Behr, M. J., Lesh, R., Post, T. R., & Silver, E. A. (1983). *Rational number concepts. Acquisition of mathematics concepts and processes*, 91-126.

Behr, M., Wachsmuth, I., Post, T., & Lesh, R. (1984). *Order and equivalence of rational numbers: A clinical teaching experiment*. Journal for Research in Mathematics Education, 15 (5), 323-341.

Charalambous, C. Y., & Pitta-Pantazi, D. (2007). *Drawing on a theoretical model to study students' understandings of fractions*. Educational Studies in Mathematics, 64(3), 293-316. doi:10.1007/s10649-006-9036-2 (18/06/2015).

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education*, London: Routledge.

Hart K.M., (1981), Secondary school children's understanding of mathematics – research monograph (a report of the mathematics component of the concepts in secondary mathematics and science programme). Chelsea College, University of London.

Kieren, T. E. (1993). *Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding*. In T. P. Carpenter, E. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Rational numbers: An integration of research* (pp. 49–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Marshall, S.P. (1993). *Assessment of Rational Number Understanding: A Schema-Based Approach*. In T.P. Carpenter, E. Fennema, & T.A. Romberg (Eds.), *Rational Numbers: An Integration of Research*, (pp. 261-288). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Orfanos S., Kalavassiss F., (2001) *Παρανοήσεις που οφείλονται στις αναπαραστάσεις, κριτήρια αποτελεσματικότητας και πρόταση για ένα αναπαραστατικό σύστημα για τα κλάσματα* (*criteres d'efficacite des systemes de representation des fractions*), 18o Congress' Book, Hellenic Mathematical Society

Piaget, J. - Inhelder B. - Szeminska A., (1960), *A review of recent research in the area of initial fraction concepts*. Educational Studies in Mathematics.

Smith, J.P. (2002). *'The development of students' knowledge of fractions and ratios'*. In B. Litwiller and G. Bright (eds.), *Making Sense of Fractions, Ratios, and Proportions*, Reston, Virginia, NCTM, pp. 3–17.

Streefland, L. (επιμ.). (2000). *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Leader Books.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων.

Βογιατζάκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, vogiatzakirena@yahoo.gr

Περίληψη

Τα προσφυγόπουλα αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην εκπαίδευση σχετικά με τους συνομήλικους τους και αυτά συνιστούν σημαντικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Τα προσφυγόπουλα είναι παιδιά που έχουν βιώσει και βιώνουν τραυματικές εμπειρίες και προβλήματα ενώ την ίδια στιγμή προσπαθούν να προσαρμοστούν σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και να επιβιώσουν. Αυτό καθιστά εξαιρετικά δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών που καλούνται να το επιτελέσουν απροετοίμαστοι. Η βασικότερη δυσκολία που εντοπίζεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν και να υποστηρίξουν αυτά τα παιδιά βάσει της εμπειρίας τους και μόνο μην έχοντας καμία επίσημη κατάρτιση. Απαιτούνται ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα προς αυτή την κατεύθυνση που να μην έχουν μόνο εκπαιδευτικές αλλά και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις προκειμένου να μπορέσουν να παρέχουν στα προσφυγόπουλα την κατάλληλη υποστήριξη που θα οδηγήσει στην ευημερία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: προσφυγόπουλα, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, προκλήσεις.

Εισαγωγή

Κάθε μέρα, ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών με μικρά παιδιά εγκαταλείπουν τα σπίτια τους για να ξεφύγουν από τον πόλεμο και τις βίαιες συγκρούσεις (Castles&Miller, 2009). Σε αντίθεση με τους μετανάστες, οι πρόσφυγες φεύγουν λόγω καταπίεσης και έχουν συχνά βιώσει φρικαλέες καταστάσεις. Αντί να μεταναστεύουν με στόχο τη βελτίωση της ζωής τους, το κάνουν απλά για να σωθούν. Συχνά φθάνουν σε μια άγνωστη χώρα χωρίς καθόλου περιουσιακά στοιχεία.

Τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διευθέτηση των νέων προσφύγων και στη διευκόλυνση των μεταβάσεων τους στην ιθαγένεια και στην ένταξη (Christie&Sidhu, 2002).

Μέχρι πρόσφατα, η βιβλιογραφία για τη μετανάστευση αγνοούσε το φαινόμενο της αναγκαστικής μετανάστευσης, και λάμβανε υπόψη τις εμπειρίες των προσφύγων σε σχέση με εκείνες άλλων μεταναστών (Matthews, 2008; Pinson&Arnot, 2007). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των προσφυγόπουλων ως μαθητών, έχουν αγνοηθεί από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και από την έρευνα, η οποία έχει επικεντρωθεί στη μεταναστευτική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Με αυτό το θέμα θα ασχοληθεί η παρούσα μελέτη εστιάζοντας στις προκλήσεις στις οποίες θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν προσφυγόπουλα και το πώς πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Οι εμπειρίες των προσφυγόπουλων ως πρόκληση για την εκπαίδευση

Προκειμένου να επισημανθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και τα ίδια τα προσφυγόπουλα ως μαθητές, θα πρέπει πρωταρχικά να σημειωθούν οι δύσκολες εμπειρίες που βιώνουν και τα κάνουν να διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές. Σύμφωνα με τον Yau (1995), οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν μία σειρά εμποδίων που περιλαμβάνουν το μετατραυματικό άγχος και το συνεχιζόμενο αίσθημα φόβου, το επισφαλές καθεστώς διαμονής, τις μακροχρόνιες γραφειοκρατικές διαδικασίες, τον αποχωρισμό από την οικογένεια, τις οικονομικές δυσκολίες, τη συχνή μετεγκατάσταση και τον πολιτιστικό αποπροσανατολισμό. Ο Feuerwerker (2001) αναφέρει ότι νιώθουν πως βρίσκονται στο περιθώριο ενώ παράλληλα βιώνουν την απώλεια και την αποξένωση και αυτό τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά.

Η εκπαίδευση αποτελεί βασική πτυχή της κοινωνικής και συναισθηματικής αποκατάστασης και θεραπείας των προσφυγόπουλων (Sinclair, 2001). Ωστόσο, οι μαθητές αντιμετωπίζοντας τα συναισθήματα της θλίψης και της απώλειας μπορεί να δυσκολεύονται να ευδοκιμήσουν σε ένα σχολικό περιβάλλον (Coelho, 2004).

Ως αποτέλεσμα, η σχολική εμπειρία μπορεί να είναι μια δύσκολη μετάβαση για τα προσφυγόπουλα. Οι τραυματικές εμπειρίες που τα παιδιά μπορεί να έχουν βιώσει πιθανόν να εκδηλωθούν ως ταραγμένη συμπεριφορά (Strekalova&Hoot, 2008). Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να περιλαμβάνουν απρόβλεπτες εκρήξεις θυμού, αδυναμία παρακολούθησης κανόνων, προβλήματα με την εξουσία, ακατάλληλη για την ηλικία τους συμπεριφορά, αδυναμία συγκέντρωσης, απόσυρση και χαμηλότερα ακαδημαϊκά επίτευγματα (Blackwell&Melzak, 2000;Strekalova&Hoot, 2008).'

Η εθνικότητα, η εμπειρία του στρατοπέδου των προσφύγων, η υγεία των γονέων, ο τόπος διαμονής και η χρονική περίοδος στη χώρα φιλοξενίας είναι παράγοντες που συσχετίζονται με τη σχολική εμπειρία των μαθητών και την επακόλουθη επιτυχία τους (Wilkinson, 2002). Ο MacNevin (2012) και ο Cummins (2001) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική εμπειρία των προσφυγόπουλων, καθώς οι αξίες και οι στάσεις που εκφράζουν, επηρεάζουν την αίσθηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά υπεύθυνοι για τον προσδιορισμό των μοναδικών προκλήσεων και αναγκών των προσφυγόπουλων που προκύπτουν από πιθανές τραυματικές εμπειρίες που έχουν. Αναμένεται επίσης να παράσχουν την απαραίτητη υποστήριξη σε αυτούς τους μαθητές στην τάξη και το σχολείο (Strekalova&Hoot, 2008).

Στη μελέτη του, ο Stewart (2012) διαπίστωσε ότι λόγω περιορισμένων πόρων, κατάρτισης και κατανόησης, οι εκπαιδευτικοί συχνά στερούνται συμπάθειας και δεν θέλουν προσφυγόπουλα στις τάξεις τους. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν

σε θέση να διαφοροποιήσουν τα προσφυγόπουλα από τους άλλους μετανάστες μαθητές και πίστευαν ότι δεν πρέπει να τους παρέχεται προνομιακή μεταχείριση.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν εκπαίδευση, δεξιότητες και πληροφορίες για τον αποτελεσματικό προσδιορισμό και κάλυψη των αναγκών των προσφυγόπουλων (Kanu, 2008; MacNevin, 2012). Η MacNevin (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς (1) να αποκτήσουν διαφορετικές δεξιότητες διδασκαλίας, (2) να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που υπάρχουν στη συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών, (3) να συμπεριλάβουν τα προσφυγόπουλα κοινωνικά και ακαδημαϊκά σε όλες τις πτυχές της τάξης και (4) να βασιστούν στην προηγούμενη εμπειρία των μαθητών. Τα αποτελέσματά της δείχνουν επίσης ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την κατάρτιση ή τους πόρους για να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές.

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε δύο μελέτες που διεξήχθησαν πριν από δεκαετίες από τους Yau (1995) και Kaprielian-Churchill&Churchill (1994). Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν επίγνωση της παρουσίας των προσφυγόπουλων και των διαφοροποιημένων αναγκών τους. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, η αναγνώριση και η κατανόηση βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και στόχους και στηρίχθηκαν *ad hoc* κατά την επίλυση προβλημάτων. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν πολύ αργότερα στους Kanu (2008) και Stodolsky&Grossman (2000).

Ο Yau (1995) διαπίστωσε ότι υπάρχει γενική συναίνεση όσον αφορά την αδυναμία ικανοποίησης των αναγκών του αυξανόμενου πληθυσμού των προσφυγόπουλων που προέκυψε από την έλλειψη πληροφόρησης, κατάρτισης, ευαισθητοποίησης σχετικά με το ποιοι ήταν οι μαθητές τους, τη διαθεσιμότητα και την πρόσβαση στους πόρους, τη δέσμευση με τους γονείς και μια σύνδεση στο σπίτι και στο σχολείο. Οι μελέτες του Kanu (2008), της MacNevin (2012), των Dachyshyn και Kirova (2011), του Stewart (2012) και του Feuerwerker (2011) (1994), υποδηλώνουν ότι αυτές οι προκλήσεις εξακολουθούν να αποτελούν εμπόδια στην κάλυψη των αναγκών των προσφυγόπουλων.

Το οικογενειακό υπόβαθρο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην παραμονή στο σχολείο και στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων (Wang, 2002). Πολλοί πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωποι με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και με ελάχιστες δυνατότητες σταδιοδρομίας. Έτσι, εκτός από τις τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος, τα προσφυγόπουλα πρέπει να αντιμετωπίσουν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα που καθιστά τη ζωή τους σε μια χώρα υποδοχής πιο δύσκολη. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για να βελτιώσουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των παιδιών, μπορούν να λάβουν υπόψη αυτούς τους παράγοντες όταν προσπαθούν να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων μπορούν επίσης να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά και οι οικογένειες των προσφύγων επωφελούνται από τις εκπαιδευτικές και κοινοτικές υπηρεσίες που έχουν στη διάθεσή τους.

Τα προσφυγόπουλα ξεριζώνονται από τον πολιτισμό τους και πρέπει να προσαρμοστούν σε μια νέα χώρα όπου οι πολιτιστικές αξίες μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές. Για να καταλάβει τις ανάγκες ενός προσφυγόπουλου ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, είναι χρήσιμο να γνωρίζει ότι αυτή η ανάδραση δεν συμβαίνει σε μια μέρα αλλά είναι μια μακρά διαδικασία συνδυασμού των παραδοσιακών πεποιθήσεων με εκείνες της νέας χώρας. Οι Segal&Mayadas (2005) αναφέρουν ότι οι παραδοσιακοί οικογενειακοί ρόλοι και ευθύνες συχνά αμφισβητούνται, επιδεινώνονται από τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και τις ανεπαρκείς κατανοήσεις μεταξύ των νέων αφίξεων και της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τους Snyderetal. (2005), οι περισσότεροι πρόσφυγες έχουν διαφορετική οικογενειακή δομή εξουσίας, όπου όλοι οι οικογενειακοί ρόλοι είναι σαφώς καθορισμένοι. Ο επικεφαλής της οικογένειας είναι ο πατέρας που παρέχει στη σύζυγό του και στα παιδιά του τα απαραίτητα, ενώ η μητέρα έχει πιο παραδοσιακό ρόλο. Οι διαφορετικές καταστάσεις που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν θα δημιουργήσουν στα προσφυγόπουλα αρχικώς σύγχυση. Ομοίως, καθώς τα παιδιά αποκτούν γρηγορότερα τη νέα γλώσσα, από ότι οι γονείς τους πρέπει συχνά να αναλάβουν τον ρόλο των διερμηνέων για αυτούς ή για τα άλλα ενήλικα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, πράγμα που υπονομεύει τον παραδοσιακό σεβασμό της εξουσίας των ηλικιωμένων που υπήρχε στην αρχική δομή της. Επιπλέον, οι προσδοκίες των προσφυγόπουλων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς τους μπορεί να διαφέρουν από εκείνες των συνομηλίκων τους. Αν οι εκπαιδευτικοί είναι υπερβολικά δημοκρατικοί, τα προσφυγόπουλα μπορεί να αισθάνονται ότι μπορούν να επιλέξουν αν θα ακολουθήσουν τις οδηγίες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι ορισμένες συμπεριφορές των προσφυγόπουλων μπορούν να εξηγηθούν από τις διαφορετικές παραδοσιακές αξίες που φέρνουν στην τάξη. Η κρίση όλων των παιδιών βάσει ενός πολιτισμού δεν είναι δίκαιη για τα παιδιά που προσπαθούν να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν τις καινούργιες αξίες της νέας χώρας στην οποία βρίσκονται.

Προσπαθώντας να κατανοήσουν τον καινούριο κόσμο γύρω τους και τη θέση τους σε αυτόν τον κόσμο, τα προσφυγόπουλα αντιμετωπίζουν συχνά μια άλλη επιπλοκή αφού γίνονται θύματα διακρίσεων. Η πολιτισμική παρεξήγηση μπορεί να οδηγήσει σε προκαταλήψεις και διακρίσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές, που ήδη αγωνίζονται με άγνωστη γλώσσα και βρίσκονται σε σύγχυση λόγω των πολιτισμικών αλλαγών, να πρέπει να εργαστούν πολύ για να ξεπεράσουν τον αντίκτυπο των αρνητικών αντιλήψεων (McBrien, 2005).

Η εμπειρία των διακρίσεων επηρεάζει την αυτο-αντίληψη των παιδιών, τα κίνητρα και τα επιτεύγματά τους μακροπρόθεσμα. Οι Snyderetal. (2005) δηλώνουν ότι τα προσφυγόπουλα αισθάνονται ότι είναι τα θύματα της ξενοφοβίας των γηγενών συνομηλίκων τους που γελοιοποιούν τις διαφορές τους. Οι Szente&Hoot (2006) υποδεικνύουν ότι για να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εργαστούν για την καθιέρωση ενός συνολικού θετικού εκπαιδευτικού πλαισίου πολυπολιτισμότητας.

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα γι' αυτό το ζήτημα δεδομένου ότι μόλις τα τελευταία χρόνια έχει έρθει αντιμέτωπη με ένα πολύ μεγάλο κύμα προσφύγων. Στην εκπαίδευση μόλις το 2017 εφαρμόστηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Οι Αναγνώστου & Νικολάκοβα (2017) καταγράφουν τις βασικές δυσκολίες που υπήρξαν. Μία από τις βασικότερες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλήφθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένοι σε πολλούς τομείς. Ήταν άνθρωποι που γνώριζαν να διδάξουν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα και έτσι δεν μπορούσαν με ευκολία να τη διδάξουν ως δεύτερη γλώσσα. Επίσης, δεν γνώριζαν πως να διαχειριστούν παιδιά που δεν είχαν παρακολουθήσει το σχολείο τις προηγούμενες χρονιές ή δεν είχαν πάει καθόλου. Δεν γνώριζαν επίσης πως να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα και δεν είχαν καθόλου γνώσεις συμβουλευτικές. Η ανεπάρκεια στην εκπαίδευση απογοήτευσε πολλούς εκπαιδευτικούς που είτε έφυγαν, είτε αισθάνονταν ότι κάθε προσπάθεια τους ήταν μάταιη (Αναγνώστου & Νικολάκοβα, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια αντιμετώπισαν και άλλες προκλήσεις που δεν οφείλονταν στους ίδιους. Οι συχνές αλλαγές χώρων μετεγκατάστασης τους έφερε αντιμέτωπους με συχνές αλλαγές μαθητών που δεν είχαν το χρονικό περιθώριο να εκπαιδευθούν ή να υποστηρίξουν. Επίσης, άλλοι μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο γιατί οι γονείς τους δεν ήθελαν να παραμείνουν στην Ελλάδα και έτσι, θεωρούσαν περιττό τα παιδιά τους να μάθουν τη γλώσσα. Πρόβλημα αποτέλεσε και η αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς λόγω της έλλειψης διερμηνέων καθώς και η έλλειψη υλικού (Αναγνώστου & Νικολάκοβα, 2017).

Συμπεράσματα

Τα προσφυγόπουλα είναι όλο και περισσότερο πιθανό να είναι μαθητές στις πρώιμες τάξεις εκπαίδευσης. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το δυναμικό αυτών των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουν τα εμπόδια που συναντούν λόγω των τραυματικών εμπειριών που είχαν πριν από την άφιξή τους στη νέα χώρα. Ως αποτέλεσμα αυτών των εμποδίων, τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικές δυσκολίες όπως ταραγμένη συμπεριφορά στο σχολείο και χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η κατανόηση των μοναδικών εμπειριών των προσφυγόπουλων θα πρέπει να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο αφοσιωμένους να τους βοηθήσουν στις σχολικές τους εμπειρίες προκειμένου να βελτιώσουν τη ζωή τους. Στην Ελλάδα πρέπει να γίνουν πολλά βήματα ακόμα τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η έρευνα απαιτείται προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ειδικές ανάγκες που παρουσιάζουν τα προσφυγόπουλα ως μαθητές και να υπάρξει η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.

Blackwell, D., & Melzak, S. (2000). *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school*. London, England: Child Psychotherapy Trust.

Castles, S., & M. J. Miller. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Christie, P., & Sidhu, R. (2002). *Responding to refugees: Globalisation and the challenges facing Australian schools*. Mots Pluriel, 21(May).

Coelho, E. (2004). *Adding english: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto, Canada: Pippin.

Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dachyshyn, D., & Kirova, A. (2011). Classroom challenges in developing an intercultural early learning program for refugee children. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 220-233.

Feuerverger, G. (2001). *Oasis of dreams teaching and learning peace in a Jewish Palestinian village in Israel*. New York, NY: Routledge Falmer.

Feuerverger, G. (2007). *Teaching, learning and other miracles*. Rotterdam, Netherlands: Sense.

Feuerverger, G. (2011). Re-bordering spaces of Trauma: Auto-ethnographic reflections on the immigrant and refugee experience in an inner-city high school in Toronto. *International Review of Education*, 57, 3.

Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.

Kaprielian-Churchill, I., & Churchill, S. (1994). *The pulse of the world: Refugees in our schools*. Toronto, Canada: OISE Press.

MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-63.

- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in the Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Pinson, H. & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In D. Cipollone, J. Crisp & C. Talbot (Eds.). *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 1-83). Lausanne, Switzerland: Presses Centrales Lausanne.
- Segal, U. A., & Mayadas, N. S. (2005). Assessment of issues facing immigrant and refugee families. *Child Welfare*, LXXXIV(5), 563-583.
- Snyder, C. S., May, J. D., Zulcic, N. N., & Gabbard, W. J. (2005). Social work with Bosnian Muslim refugee children and families: A review of the literature. *Child Welfare*, LXXXIV(5), 607-630.
- Szente, J., & Hoot, J. (2006) Exploring the needs of refugee children in our schools. In L. D. Adams, & A. Kirova (Eds.). *Global migration and education: school, children, and families* (pp. 219-236). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172-189.
- Stodolsky, S., & Grossman, P. (2000). Changing students, changing teaching. *Teachers College Record*, 102(1), 125-172.
- Strekalova, E., & Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Wang, L. (2002). *Family background, forms of capital, and educational outcomes of children of change*. ERIC.
- Wilkinson, L. (2002). Factors influencing the academic success of refugee youth in Canada. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 173-193.
- Yau, M. (1995). *Refugee students in Toronto schools: An exploratory study*. Toronto, Canada: Research Services Toronto District School Board.

Καινοτόμος μάθηση με την δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους

Μυλωνά Μαριάνθη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.02, M.Sc, marmilona45@gmail.com

Περίληψη

Η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους από τους μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Αχαρνών αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο του προγράμματος Πολιτιστικών σχολικών δραστηριοτήτων και πραγματοποιείται από το 2007 έως σήμερα. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα πάνω σε θέματα που τους απασχολούν και να αποτυπώσουν τις δικές τους σκέψεις, απόψεις και συναισθήματα, δημιουργώντας με την μέθοδο project μια ταινία 3-5 λεπτών. Το άρθρο αυτό στοχεύει στην περιγραφή της καινοτόμου μαθησιακής διαδικασίας που αφορά την δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: κινηματογραφική εκπαίδευση, ταινία μικρού μήκους, βιωματική μάθηση, μέθοδος project.

Εισαγωγή

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτιστικών θεμάτων είναι μια διαδικασία που έχει ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και την δημιουργία.

Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα που παρουσιάζεται υλοποιήθηκε από μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Αχαρνών και έχει θέμα «Καινοτόμος μάθηση με την δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους». Οι ομάδες μαθητών αποτελούνται από 12-15 άτομα, το δε σχέδιο δράσης έχει διάρκεια 20-25 ώρες και πραγματοποιείται σε 10-12 εβδομαδιαίες συναντήσεις των 2 ωρών εκτός ωραρίου διδασκαλίας.

Σκοπός του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος είναι η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών, η ενδυνάμωσή τους μέσω της άσκησης των δεξιοτήτων τους και η ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης, καθώς και της αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησής τους.

Οι μαθητές δημιουργούν μια ταινία μικρού μήκους διάρκειας 3-5 λεπτών, το περιεχόμενο της οποίας επιλέγεται από τους ίδιους και αφορά τόσο κοινωνικά θέματα, όπως ενδοοικογενειακή βία, διαφορετικότητα, ανήλικοι οδηγοί, κρίση, όσο και προσωπικά, όπως ο εαυτός μου, ο αθλητισμός, η μουσική μου, η μέρα μου.

Οι επιμέρους στόχοι που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια του προγράμματος είναι:

- η δραστηριοποίηση μαθητών που αδιαφορούν για την σχολική εκπαιδευτική διαδικασία
- η γνωριμία με διαφορετικούς τρόπους μελέτης πέρα από αυτούς που χαρακτηρίζουν το τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας
- η συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές διαδικασίες δημοκρατικής λήψης αποφάσεων
- η εξοικείωση των μαθητών με εργαλεία έκφρασης και επικοινωνίας (έρευνα, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ρεπορτάζ, χρήση κάμερας)
- η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικής συνείδησης
- η ψυχαγωγία των μαθητών

Δομή και δραστηριότητες

Με τη μέθοδο «project» οι μαθητές προσεγγίζουν τα θέματα με συλλογική προσπάθεια και βιωματική δράση, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στη διευκόλυνση της ενεργού μάθησής τους και στην υποστήριξη και εμπύχωσή τους. Το πλαίσιο και η δομή του προγράμματος περιέχει τα εξής στάδια:

Δημιουργία σεναρίου

Στις πρώτες συναντήσεις αφού γίνουν οι απαραίτητες συστάσεις, πραγματοποιούνται παιχνίδια γνωριμίας (Εικόνα 1), που έχουν ως στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος που διευκολύνει την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών και την ένταξη τους με έμμεσο τρόπο στον προβληματισμό που θα ακολουθήσει.



Εικόνα 1 Παιχνίδια γνωριμίας

Προσκαλούμε τους μαθητές να επιλέξουν, αποτυπώσουν και παρουσιάσουν ποια είναι εκείνα τα θέματα που πιστεύουν ότι πρέπει να διασωθούν/διαφυλαχθούν τόσο από το φυσικό, όσο και από το ανθρωπογενές ή κοινωνικό περιβάλλον και εκφράζουν τη δική

τους ματιά στην προσωπική και συλλογική τους κουλτούρα (Γεωργάκη, Καλδή, Κυρμιζάκη 2012).

Η διερεύνηση του θέματος του σεναρίου γίνεται με παιχνίδια αυτόματης γραφής για απελευθέρωση της σκέψης και των συναισθημάτων της ομάδας. Άλλες μέθοδοι είναι τα παιχνίδια ρόλων, η ανακριτική καρτέλα, οι αυτοσχεδιασμοί και οι παγωμένες εικόνες για την εμβάθυνση στο συγκεκριμένο θέμα και την ολοκλήρωση του σεναρίου.

Το σενάριο της ταινίας πρέπει να απαντά σε δύο κύρια ερωτήματα: «Τι» θα πούμε και «Πώς» θα το πούμε, που αντιστοιχούν στα συνθετικά στοιχεία του σεναρίου, της «ιστορίας» και της «πλοκής» (Σιάκα 2012).

Βασικά στοιχεία κινηματογραφικής έκφρασης

Γίνεται αναφορά στις κλίμακες κάδρων, στις οπτικές γωνίες, σε βασικές κινήσεις μηχανής και πραγματοποιούνται δομημένες ασκήσεις για την εμπέδωση των προαναφερθέντων (Θεοδωρίδης 2017). Ασκήσεις φωτοαφήγησης με θέμα: «Η αγαπημένη μας γωνιά» ή «το αγαπημένο μας αντικείμενο» καθώς και η προβολή ταινιών από άλλες ομάδες νέων βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής.

Καθορισμός διαλόγων και ρόλων του σεναρίου

Καθορίζονται οι ρόλοι, γράφονται οι διάλογοι και αναζητούνται οι ηθοποιοί που είναι διαθέσιμοι κατά τον χρόνο των γυρισμάτων (Πούλιος 2016).

Σύνταξη καρτέλας γυρίσματος κάθε σκηνής

Συντάσσεται η καρτέλα γυρίσματος κάθε σκηνής (storyboard), η οποία περιέχει όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για την πραγματοποίησή της, όπως χώρος γυρίσματος, χρονική στιγμή, ηθοποιοί, απαραίτητα αντικείμενα και τεχνικά μέσα, απαραίτητοι ήχοι κ.λπ. (Θεοδωρίδης 2018).

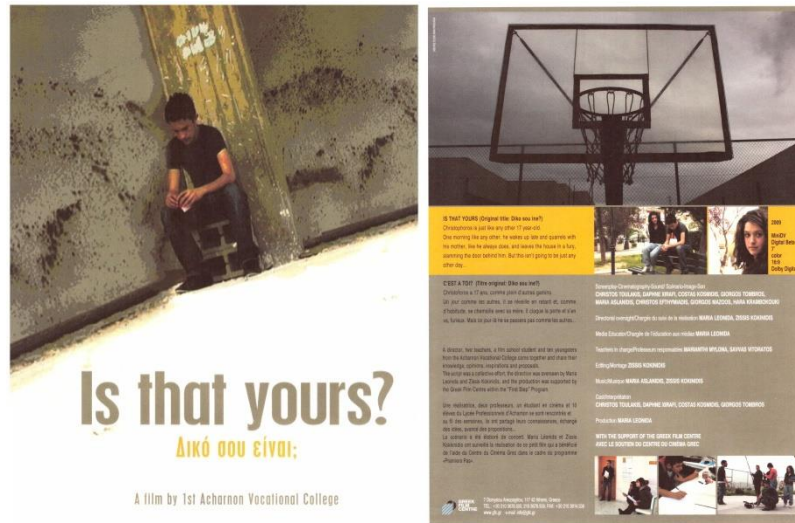
Προγραμματισμός - Υλοποίηση γυρισμάτων

Ακολουθεί ο προγραμματισμός και η υλοποίηση των γυρισμάτων αφού συζητηθούν και καταμεριστούν οι εργασίες που απαιτούνται. Πραγματοποιείται η εξοικείωση της ομάδας με τη διαδικασία της κινηματογράφησης και η απόλυτη συνεργασία της για την ολοκλήρωση των γυρισμάτων.

Δημιουργία ταινίας σε πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας

Το υλικό των λήψεων θα πρέπει να γίνει ταινία με ροή και ρυθμό. Το μοντάζ ολοκληρώνεται με ένα πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας και παράγεται το τελικό προϊόν που

είναι η ταινία. Παράλληλα διαμορφώνεται το πρόγραμμα (Εικόνα 2) και η αφίσα (Εικόνα 3) που θα συνοδεύσει την ταινία στην προβολή της.



Εικόνα 2 Πρόγραμμα από την ταινία "Δικό σου είναι"



Εικόνα 3 Αφίσα της ταινίας

Προβολή ταινίας – αξιολόγηση

Ακολουθεί η προβολή της ταινίας στο σύνολο των μαθητών και των καθηγητών του σχολείου, οι αντιδράσεις των οποίων λειτουργούν ως ανατροφοδότηση της ομάδας για το τελικό αποτέλεσμα.

Διαλείμματα ενημέρωσης και επανασχεδιασμού

Κατά την διάρκεια του προγράμματος θεωρείται αναγκαία η περιστασιακή διακοπή των δραστηριοτήτων, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ανταλλαγή πληροφοριών, να

εκτιμηθεί η πρόοδος των εργασιών, να προετοιμαστούν τα επόμενα βήματα, καθώς και να πραγματοποιηθούν οργανωτικές αλλαγές, όπου κρίνεται σκόπιμο από την ομάδα.

Σε καθένα από τα προηγούμενα στάδια οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν υλικό για την κατανόηση των προς εξέταση ζητημάτων, αλλά και να προσεγγίσουν βιωματικά τα επαγγέλματα του Σκηνοθέτη, Εικονολήπτη, Ηχολήπτη, Ηλεκτρολόγου, Φωτογράφου, Φροντιστή, Ενδυματολόγου, Σεναριογράφου, Παραγωγού, Επεξεργαστή εικόνας.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη την συμβολή κάθε μαθητή στη διαμόρφωση του θέματος, την ενεργό συμμετοχή του στην αναζήτηση πληροφοριών και λύσεων, τη συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες, τη συνέπεια στις υποχρεώσεις και δεσμεύσεις του στην ομάδα, τη γενικότερη συμμετοχή στην πορεία υλοποίησης και παρουσίας της δραστηριότητας και των παραδοτέων.

Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται με την συμπλήρωση ενός ανώνυμου και σύντομου ερωτηματολογίου από τους μαθητές κατά την τελευταία συνάντηση (Παράρτημα 1).

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα υλοποιείται από το 2007 έως σήμερα, με την συμμετοχή 120 μαθητών και την δημιουργία 10 ταινιών μικρού μήκους. Έχει λάβει μέρος στα:

- *Φεστιβάλ μαθητικών ταινιών της ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής «Πες το με εικόνες» (2007 – 2013) με αρκετές διακρίσεις (Απόδραση 2010, Η δικιά μας κρίση 2013).*
- *Διεθνές φεστιβάλ ταινιών για παιδιά και νέους στην Ολυμπία Camera Zizanio (2009)*
- *Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους στην Δράμα (2011)*
- *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Βιντεομουσεία Αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας» που υλοποιήθηκε από τη ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής και την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Φρανκφούρτης στη Γερμανία (2010-2012)*

Τα οφέλη του προγράμματος είναι πολλαπλά και αφορούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα πάνω σε θέματα που τους απασχολούν και να αποτυπώσουν τις δικές τους σκέψεις, απόψεις και συναισθήματα. Έτσι ιδιαίτερα μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στη μάθηση και στην έκφραση αναδεικνύουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, διερευνούν τα ενδιαφέροντά τους, βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και βρίσκουν τη θέση τους στη σχολική κοινότητα. Παράλληλα αποκτούν νέες γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες και διευρύνουν τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες. Οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επικοινωνία τους με τους μαθητές και τους βοηθούν να αναπτυχθούν γνωστικά και ψυχοκοινωνικά, αναλαμβάνοντας νέους ρόλους, έξω

από το παραδοσιακό μοντέλο του «καθηγητή της τάξης» και εξελίσσοντας τις εκπαιδευτικές μεθόδους τους. Επιπρόσθετα με τη συμμετοχή του προγράμματος σε Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους και σε Ευρωπαϊκές συμπράξεις αναπτύσσεται η εξωστρέφεια της σχολικής κοινότητας σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο και έτσι το σχολείο γενικότερα επιτελεί έναν πιο ουσιαστικό ρόλο, επενδύοντας στην απόδοση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές – Διαδικτυακές Αναφορές

Γεωργάκη, Ε. Καλδή, Μ. Κυρμιζάκη, Ε.(2012). Εξερευνώντας το κάδρο της ζωής μας, στο *Βιντεομουσεία - αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας. Μια πρόταση Οπτικοακουστικής Παιδείας για νέους*, Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, σσ 64-69.

Θεοδωρίδης, Μ.(2018) Οδηγίες και συμβουλές για μια μαθητική ταινία: από το θέμα στην προετοιμασία, το γύρισμα και την ολοκλήρωση!. Διαθέσιμο on line: <http://karposontheweb.org/wp-content/uploads/2018/03/tainia.pdf> προσπελάστηκε στις 17/03/2019)

Θεοδωρίδης, Μ.(2017).Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση. Αθήνα: Καρπός (Διαθέσιμο on line: <http://new.karposontheweb.org/wp-content/uploads/2018/03/c4.pdf> προσπελάστηκε στις 19/3/2019)

Σιάκας, Σ. (2012) Μεθοδολογία δημιουργίας σεναρίου για ταινία animation στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Διαθέσιμο on line: www.kpekonitsas.gr ,προσπελάστηκε στις 6/6/2015)

Πούλιος, Ι. (2016) Υποστηρικτικό υλικό για την δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. (Διαθέσιμο on line: <https://drive.google.com/file/d/0B9iau5YZnoVJOTkzNjlmLW54VVk/view> προσπελάστηκε στις 19/3/2019)

Πάμε πλατεία (2011) Φεστιβάλ Μαθητικών Ταινιών Ανατολικής Αττικής. (Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=2btstJDPTSY> προσπελάστηκε στις 30/5/2019).

Η δικιά μας κρίση (2013) Φεστιβάλ Μαθητικών Ταινιών Ανατολικής Αττικής (Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=Pyd2dK8XSJI&vI=el> προσπελάστηκε στις 30/5/2019).

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο μαθητών

1. Ποιοι ήταν κατά τη γνώμη σου οι σημαντικότεροι σκοποί αυτού του προγράμματος; Μπορείς να διαλέξεις μόνο τρεις (3) από τις παρακάτω απαντήσεις.

Σκοπός του προγράμματος ήταν τα παιδιά που συμμετείχαν:

- Να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά.
- Να ψυχαγωγηθούν.
- Να μάθουν να σκέφτονται.
- Να μάθουν πώς γίνονται οι ειδήσεις στην τηλεόραση
- Να μάθουν πώς να παίρνουν πληροφορίες, να τις οργανώνουν και να τις παρουσιάζουν σε κάποιο δέκτη.
- Να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους
- Να εκφραστούν ελεύθερα

2. Ποιος κατά τη γνώμη σου ήταν ο σπουδαιότερος από τους παραπάνω σκοπούς; Μπορείς να σημειώσεις μόνο μία (1) από τις παραπάνω απαντήσεις.

.....

3. Κατά τη γνώμη σου πέτυχε αυτός ο σπουδαιότερος σκοπός;

.....

4. Σου άρεσε το πρόγραμμα;

Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐

5. Τι σου άρεσε πιο πολύ; Μπορείς να διαλέξεις μόνο μία (1) από τις παρακάτω απαντήσεις.

- Η ομαδική δουλειά.
- Η έρευνα και οι συζητήσεις για την επιλογή του θέματος.
- Η διαδικασία της κινηματογράφησης των θεμάτων.
- Η διαδικασία του μοντάζ.
- Η προβολή της ταινίας στο κοινό

6. Πόσο ελεύθερος/η αισθανόσουν γενικά στο πρόγραμμα;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐

7. Πόσο ικανοποιημένος/η αισθάνθηκες από το τελικό αποτέλεσμα όταν το είδες στην προβολή;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐

8. Θα συμβούλευες κάποιον/α φίλο/η σου να δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αυτισμός και εκπαιδευτική πράξη - Δυσκολίες και προβληματισμοί εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ερευνητική μελέτη)

Παλαιοθοδώρου Αργυρώ

Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ (Ph.D, M.Ed.), argpalaiioth@gmail.com

Λούκα Ιωάννα

Κοινωνική Λειτουργός - MSc Ψυχική Υγεία, ioannaleitourgos@gmail.com

Κακκαλή Μαρία

Κοινωνική Λειτουργός - MSc Κοινωνική Εργασία, akalimaria@hotmail.com

Περίληψη

Η παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού και οι οποίες λόγω του υψηλού βαθμού λειτουργικότητας μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα θέμα που τείνει να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Ο λόγος για έναν τέτοιο προβληματισμό προκύπτει από το γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο ώστε να διαχειριστούν με τον καλύτερο αλλά και περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο τις περιπτώσεις αυτών των μαθητών με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν αδυναμία διαχείρισης και υψηλό άγχος. Με αφετηρία αυτόν τον προβληματισμό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η ερευνητική μελέτη σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ). 83 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή προσπάθειά τους να διαχειριστούν μαθητές με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα από τη συλλογή αλλά και στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ότι είναι αρκετά ικανοί κι εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι εν λόγω μαθητές μέσα σε ένα πολυδύναμο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο με τη βοήθεια ενός σχολικού ψυχολόγου, νοσηλεύτη αλλά και κοινωνικού λειτουργού η αντιμετώπιση θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη και αποτελεσματική τόσο για τους ίδιους τους μαθητές με ΔΑΦ όσο και για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: *αυτισμός, δυσκολίες εκπαιδευτικών, διδακτική και παιδαγωγική διαχείριση.*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια μελέτες δείχνουν ότι παρατηρείται αύξηση των παιδιών που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις οι δυσκολίες που παρουσιάζουν δεν είναι τέτοιες που να απαιτούν παραπομπή σε ειδικό σχολείο καθώς η υψηλή αντιληπτική τους ικανότητα επιτρέπει τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα γενικού δημοτικού σχολείου στο οποίο βεβαίως συνυπάρχουν πολλές και ποικίλες περιπτώσεις μαθητών (Κασίδης, 2016). Αν και συνυπάρχοντας με άλλους

μαθητές επιτυγχάνεται η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ή δεξιοτήτων ωστόσο, η επικοινωνία αρκετές φορές είναι δυσχαιρής με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα και δυσκολίες που απαιτούν επιδέξιο χειρισμό και βεβαίως, ειδικές γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής διαχείρισης εκ μέρους των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών προκειμένου αυτά να ξεπεραστούν με τον πλέον πρόσφορο, επιστημονικό αλλά και επωφελή, για το μαθητή, τρόπο. Ας μην ξεχνάμε ότι η κάθε περίπτωση ΔΑΦ είναι πολυσύνθετη, πολύπλοκη και σημαντικό ρόλο τείνει να παίζει η προσωπικότητα του κάθε μαθητή με ΔΑΦ (Δημητρίου & Κόσμου, 2014). Ωστόσο, γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ; Μπορούν να τους διαχειριστούν εφαρμόζοντας συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους ή ακολουθώντας πρακτικές πρόσφορες για αυτούς; Επίσης, μπορούν να διαχειριστούν προβλήματα και συμπεριφορές που προκύπτουν από την επικοινωνία με τους γονείς καθώς, πολλές φορές αυτοί δεν αποδέχονται τη διαφορετικότητα του μαθητή; Αυτά είναι ορισμένα από τα ερωτήματα που θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε και να αναδείξουμε στην παρούσα ερευνητική μελέτη καθώς μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων δυσκολεύεται να διαχειριστεί τις περιπτώσεις αυτών των μαθητών και ζητάει περισσότερη γνώση και πρακτική βοήθεια.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μαθητών στο φάσμα του αυτισμού

Σύμφωνα με τον Μάνο (1997) η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χαρακτηρίζεται από έντονα διαταραγμένη κοινωνική διαντίδραση και επικοινωνία και από έντονα περιορισμένες δραστηριότητες και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatric Association) επισημαίνει ότι στον τομέα της επικοινωνίας το παιδί αποφεύγει την βλεμματική επαφή, δεν μπορεί να συμμετάσχει σε μια συζήτηση με άλλους, δεν αντιδρά σε συναισθήματα και γενικά δεν μπορεί να ενταχθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον και σε ομάδες. Στον τομέα της συμπεριφοράς, της δραστηριότητας ή των ενδιαφερόντων το παιδί κάνει χρήση στερεοτυπικών κινήσεων, συνεχόμενη ενασχόληση με συγκεκριμένα αντικείμενα ή ηχολαλεί. Επίσης, μπορεί να δείχνει αδιαφορία στον πόνο και στην θερμοκρασία, στον ήχο, στον θόρυβο ή και στο φως. Τέλος, ως προς τον τομέα της κοινωνικής διαντίδρασης το παιδί αδυνατεί να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο όχι μόνο ως παιδί αλλά και στην ενήλικη ζωή του σε επαγγελματικά θέματα (American Psychiatric Association μετάφραση, 2015:27-29). Τα πρώτα συμπτώματα σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2000) εκδηλώνονται στην ηλικία των 30 μηνών περίπου όπου τα παιδιά παραμένουν αδιάφορα σε ήχο, οπτικά ερεθίσματα και κυρίως δεν αναπτύσσουν δεσμό με τους γονείς. Στο στάδιο της επικοινωνίας και της ομιλίας το αυτιστικό παιδί χαρακτηρίζεται από πλήρη απουσία ομιλίας μέχρι ήπιες αποκλίσεις του λόγου (Μάνος, 1997).

Δυσκολίες και προβληματισμοί εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται ανομοιογενείς τάξεις μέσα στις οποίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν και μαθητές με ήπια μορφή αυτισμού. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια η έννοια της συμπερίληψης έχει απασχολήσει τα περισσότερα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Η διαδικασία της ένταξης έχει χαρακτηριστεί ως προσπάθεια ενσωμάτωσης και συνύπαρξης των μαθητών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και

συναναστροφή τους ή επικοινωνίας τους με τα υπόλοιπα παιδιά ενός σχολικού πλαισίου και περιβάλλοντος. Έτσι ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να παρακολουθεί το πρόγραμμα σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης είτε με παράλληλη στήριξη είτε ειδικές τάξεις ένταξης με κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Κέλλα, 2015). Οι εκπαιδευτικοί ως παιδαγωγοί και επιστήμονες που λειτουργούν με σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, αναγνωρίζουν (ή θα πρέπει να αναγνωρίζουν) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα ή δυσκολίες των μαθητών και προσπαθούν να βοηθήσουν κάθε έναν ξεχωριστά να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, ταλέντα ή τις κλίσεις του. Για τους μαθητές ωστόσο, που ανήκουν στα φάσμα του αυτισμού, λόγω των ιδιομορφιών ή των δυσκολιών που αφορούν την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων ή της επικοινωνίας τους, χρειάζεται περισσότερη προσοχή, μέριμνα αλλά και γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προκειμένου η παιδαγωγική διαχείριση αυτών των μαθητών να είναι επωφέλης, γόνιμη και ουσιαστική (Δημητρίου & Κόσμου, 2014). Βέβαια, η κάθε περίπτωση μαθητή ΔΑΦ τείνει να είναι διαφορετική τόσο σε ένταση όσο και έκταση φαινομένων και συμπεριφοράς (Μπότης 2013). Παράμετροι που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να διαμορφώνουν ανάλογα το πρόγραμμα των εν λόγω μαθητών, για να επιτυγχάνεται ουσιαστική διαχείριση της συμπεριφοράς και των έντονων, πολλές φορές, συναισθημάτων αυτών.

Ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου και Κοινωνικού Λειτουργού

Στη σημερινή εποχή η ένταξη σχολικών ψυχολόγων στο σχολείο αποτελεί αδήριτη ανάγκη. Μέχρι πρότινος η ύπαρξη σχολικών ψυχολόγων ήταν μόνο σε σχολεία ειδικής αγωγής. Σήμερα με την Υπουργική Απόφαση υπ αριθμ. Φ/220971/Δ1 (ΦΕΚ Β 5915 - 31.12.2018) (Βούγιας 2019) οι σχολικοί ψυχολόγοι εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο όχι μόνο της ειδικής αγωγής αλλά και σε σχολεία γενικής αγωγής, σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, σε ΕΠΑΛ και σε ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ). (Παπαδημητρίου, 2018). Η παρουσία του στο σχολείο και η ψυχολογική προσέγγιση και διαχείριση των ειδικών περιπτώσεων μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα εποικοδομητικά για τη βελτίωση των προβλημάτων και των δυσκολιών των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό και ο θεσμός του σχολικού νοσηλευτή μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά καθώς προβλήματα που αφορούν τους πιθανούς τραυματισμούς ή εκρήξεις θυμού και έντονων συναισθημάτων που ενδέχεται να εκφράσουν τα άτομα αυτά και τα οποία να απειλήσουν τη σωματική τους ακεραιότητα μπορεί να αποφευχθούν με τη συνεισφορά ενός τέτοιου βοηθητικού προσωπικού.

Επίσης, ένας κοινωνικός λειτουργός θα μπορεί να συνυπάρχει στο σχολικό περιβάλλον και να διαχειριστεί θέματα που αφορούν τη συνεργασία με τους γονείς. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ οικογένειας και μαθητή καθώς επίσης και μεταξύ της οικογένειας και υπηρεσιών στην κοινότητα (Ματθαίου 2018, Μπίρλη & Παππά, 2017).

Με βάση αυτό το σκεπτικό η παρούσα ερευνητική μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διαχειριστούν μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά μπορούν να συνυπάρξουν σε ένα

σχολείο γενικής αγωγής. Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών με ΔΑΦ. Τα επιμέρους ερωτήματα είχαν να κάνουν με θέματα όπως: 1) Είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί Α' / β' βαθμιας εκπαίδευσης στα θέματα διαχείρισης κι αντιμετώπισης των μαθητών με ΔΑΦ στο σχολικό περιβάλλον; 2) Έχουν αντιμετωπίσει τέτοιες περιπτώσεις στη σχολική πραγματικότητα κι αν ναι, αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ; 3) Είναι ικανοί να διαχειριστούν αυτά τα προβλήματα; Ποιος κατά τη γνώμη τους, μπορεί ή θα μπορούσε να τους βοηθήσει περισσότερο στο θέμα αυτό; 4) Ποια είναι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου, νοσηλεύτη, κοινωνικού λειτουργού για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΑΦ; 5) Χρειάζονται επιμόρφωση στο θέμα διαχείρισης των μαθητών με αυτισμό κι αν ναι, ποιος φορέας είναι ο πιο κατάλληλος γι' αυτούς;

Μεθοδολογία

Υποκείμενα: Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 83 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων οι οποίοι υπηρετούσαν σε αστικά σχολεία του Ν. Αχαΐας. Οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι απ' όπου οι 19 ήταν άνδρες και οι 64 γυναίκες.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων: Ως μέσω συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο προκειμένου να εξυπηρετήσει τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ως προς την αξιοπιστία το ερωτηματολόγιο αφού χορηγήθηκε σε μικρό δείγμα υποκειμένων διαπιστώθηκε ότι μετράει και καταγράφει τις απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, βελτιώθηκε εν μέρει και κατόπιν χορηγήθηκε στο σύνολο των υποκειμένων. Περιορισμοί έρευνας: 1) Ο αριθμός των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν 83 από αστικό μέρος. 2) Χορηγήθηκε μόνο ερωτηματολόγιο και δεν έγιναν συνεντεύξεις ώστε να υπάρξει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Παρουσίαση ερωτηματολογίου: Η σύνταξη και διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου που επέτρεπαν στον ερωτώμενο να επιλέξει συγκεκριμένες από τις απαντήσεις που τους δίνονταν. Στο πρώτο μέρος ήταν τα δημογραφικά στοιχεία, ακολουθούσαν ερωτήσεις διχοτομικές (ναι / όχι) και κατόπιν πολλαπλής επιλογής με διαβάθμιση της κλίμακας Likert (Πάρα Πολύ/Πολύ/Αρκετά/Ελάχιστα/ Καθόλου). Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν 24. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ενώ στο δεύτερο μέρος, ερωτήσεις που αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδακτική και παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ).

Στατιστική ανάλυση – επεξεργασία: Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του υπολογιστικού λογισμικού SPSS 20 και εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου χ^2 (Chi square). Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας λαμβάνεται το $\alpha=.05$ και συγκρίνεται με την πιθανότητα p όπου, αν

$p \leq .05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών που εξετάζουμε (Κατσώλλης Ι., 1995).

Αποτελέσματα

Προφίλ Εκπαιδευτικών: Ως προς το φύλο: Από το δείγμα των 83 Εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 19 (22.9%) ήταν άντρες και οι 64 (77.1%) ήταν γυναίκες.

Ως προς την ηλικία: 22 Εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας 25-35 ετών (26,5%), 24 ήταν ηλικίας 36-45 ετών (28,9 %), 32 ήταν ηλικίας 46-55 ετών (38,6 %) και 5 Εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας 56-65 ετών (6%).

Ως προς την ειδικότητα: 44 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ70 – Δάσκαλοι (53 %), 5 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ11 – Γυμναστές (6%), 3 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ86 – Πληροφορικής (3,6%), 2 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ08 – Καλλιτεχνικών (2,4%), 4 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ06 – Δάσκαλος/α Αγγλικών (4,8%), 23 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ60 – Νηπιαγωγοί (27,7%) και 2 Εκπαιδευτικοί ήταν ειδικότητας ΠΕ9101 – Θεατρικής Αγωγής (2,4%).

Ως προς τα έτη υπηρεσίας: 21 Εκπαιδευτικοί (25,3%) υπηρετούν από 1-10 έτη στην εκπαίδευση 41 Εκπαιδευτικοί (49.4%) υπηρετούν από 11-20 έτη στην εκπαίδευση, 18 Εκπαιδευτικοί (21,7%) υπηρετούν από 21-30 έτη και 3 Εκπαιδευτικοί (3,6%) υπηρετούν πάνω από 30 έτη στην εκπαίδευση.

Ως προς τη θέση τους στην εκπαίδευση: 74 Εκπαιδευτικοί (89,2%) είναι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια διοικητική θέση, 4 Εκπαιδευτικοί (4,8%) είναι υποδιευθυντές σε σχολική μονάδα και 5 Εκπαιδευτικοί (6 %) είναι διευθυντές σε αντίστοιχη σχολική μονάδα.

Ως προς τις Σπουδές – Μετεκπαιδεύσεις: 21 Εκπαιδευτικοί (25,3%) είναι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα, 1 Εκπαιδευτικός (1,2%) είναι εκπαιδευτικός με άλλη πανεπιστημιακής φύσης μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής), 2 Εκπαιδευτικοί (2,4 %) έχουν παρακολουθήσει Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, 5 Εκπαιδευτικοί (6%) έχουν παρακολουθήσει Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής ενώ 54 Εκπαιδευτικοί (65,1%) δεν έχουν κανένα επιπλέον τυπικό προσόν.

Διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική και παιδαγωγική διαχείριση μαθητών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ). Ακολουθώντας τα ερωτήματα με τη σειρά που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο διαπιστώνουμε ότι οι 83 εκπαιδευτικοί:

Ως προς το αν έχουν αντιμετωπίσει στη σχολική μονάδα που υπηρετούν παιδιά με ΔΑΦ: Οι 79 (95,2%) έχουν αντιμετωπίσει μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ενώ οι 4 (4,8 %) δεν έχουν.

Ως προς το αν πιστεύουν ότι ήταν δύσκολος ο διδακτικός και παιδαγωγικός χειρισμός των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού: Οι 14 (16,9%) απάντησαν «Πάρα Πολύ», οι 38 (45,8%) απάντησαν «Πολύ» και οι 31 (37,3%) απάντησαν «Αρκετά».

Ως προς το αν γνώριζαν πώς να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν την περίπτωση του μαθητή με ΔΑΦ στην τάξη τους: Οι 20 (24,1%) απάντησαν ότι γνώριζαν, ενώ οι 63 (75,9%) απάντησαν ότι δεν γνώριζαν τον ακριβή τρόπο διαχείρισης των μαθητών αυτών.

Ως προς το αν έχουν γνώσεις πάνω στο θέμα του αυτισμού και τον τρόπο παιδαγωγικής και διδακτικής διαχείρισης αυτών: Οι 13 (15,7%) απάντησαν θετικά, οι 26 (31,3%) απάντησαν αρνητικά ενώ οι 44 (53%) απάντησαν ότι οι γνώσεις που διαθέτουν είναι «ελάχιστες αλλά όχι ικανοποιητικές» ώστε με βάση αυτές να είναι ικανοί να διαχειριστούν τους εν λόγω μαθητές.

Ως προς το τι είδους δυσκολίες έχουν αντιμετωπίσει με παιδιά με ΔΑΦ. Ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς να επισημάνουν ορισμένες αλλά ενδεικτικές, δυσκολίες που κατά τη γνώμη τους εμφανίζουν (ή έχουν εμφανίσει) οι μαθητές με ΔΑΦ διαπιστώνουμε ότι: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς και ως προς την δυσκολία: α) «επιθετική συμπεριφορά» οι 58 (69,9%) απάντησαν θετικά ενώ οι 25 (30,1%) απάντησαν αρνητικά. β) ως προς την δυσκολία: «απομόνωση από τα υπόλοιπα παιδιά» οι 58 (69,9 %) απάντησαν θετικά ενώ οι 25 (30,1%) απάντησαν αρνητικά. γ) ως προς την δυσκολία: «μη επαρκής λεκτική επικοινωνία» οι 32 (38,6 %) απάντησαν θετικά ενώ οι 51 (61,4%) απάντησαν αρνητικά. δ) ως προς την δυσκολία: «ξαφνικές αλλαγές διάθεσης» οι 60 (72,3%) απάντησαν θετικά ενώ οι 23 (27,7%) απάντησαν αρνητικά. ε) ως προς την δυσκολία: «συναισθηματικές εναλλαγές» οι 58 (69,9 %) απάντησαν θετικά ενώ οι 25 (30,1%) απάντησαν αρνητικά. στ) ως προς την δυσκολία: «παλινδρομικές κινήσεις» οι 50 (69,9%) απάντησαν θετικά ενώ οι 33 (60,2%) απάντησαν αρνητικά. ζ) ως προς την δυσκολία: «μη συμμετοχή στο μάθημα» οι 51 (61,4%) απάντησαν θετικά ενώ οι 32 (38,6%) απάντησαν αρνητικά. η) ως προς την δυσκολία: «υπερβολική νευρικότητα - ένταση» οι 48 (57,8%) απάντησαν θετικά ενώ οι 35 (42,2%) απάντησαν αρνητικά. θ) ως προς την δυσκολία: «συνεχείς διαπληκτισμοί με τους υπόλοιπους μαθητές» οι 13 (15,7%) απάντησαν θετικά ενώ οι 70 (84,3%) απάντησαν αρνητικά. ι) ως προς την δυσκολία: «δυσκολίες μάθησης» οι 37 (44,6%) απάντησαν θετικά ενώ οι 46 (55,4%) απάντησαν αρνητικά. ια) ως προς την δυσκολία: «απασχόληση με κάποιο παιχνίδι ή αντικείμενο για αρκετή ώρα» οι 67 (80,7%) απάντησαν θετικά ενώ οι 16 (19,3%) απάντησαν αρνητικά. ιβ) ως προς την δυσκολία: «δυσκολίες συγκέντρωσης» οι 68 (81,9%) απάντησαν θετικά ενώ οι 15 (18,1%) απάντησαν αρνητικά. ιγ) ως προς την δυσκολία: «δυσκολίες προσαρμογής στην τάξη» οι 58 (69,9%) απάντησαν θετικά ενώ οι 25 (30,1%) απάντησαν αρνητικά. ιδ) ως προς την δυσκολία: «δυσκολίες στην αλλαγή ρουτίνας της τάξης (π.χ. αλλαγή τάξης, νέος μαθητής κτλ)» οι 38 (45,8%) απάντησαν θετικά ενώ οι 45 (54,2%) απάντησαν αρνητικά.

Ως προς το κατά πόσο οι μαθητές με ΔΑΦ επωφελούνται από την παράλληλη στήριξη: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς οι 33 (39,8%) απάντησαν ότι οι μαθητές επωφελούνται από την παράλληλη στήριξη «Πάρα Πολύ», οι 41 (49,4%) απάντησαν «Πολύ» και οι 9 (10,8%) απάντησαν «Αρκετά».

Ως προς το αν πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ πρέπει να εκπαιδεύονται και να συμμετέχουν στο ημερήσιο πρόγραμμα των σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης: Από τους 83 εκπαιδευτικούς οι 74 (89,2%) απάντησαν θετικά και οι 9 (10,8%) απάντησαν αρνητικά.

Ως προς το κατά πόσο πιστεύουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να εκπαιδεύονται και να συμμετέχουν σε κοινές τάξεις με τους υπόλοιπους μαθητές δημοτικών σχολείων: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς οι 8 (9,6%) απάντησαν «Πάρα Πολύ», οι 51 (61,4%) απάντησαν «Πολύ», οι 13 (15,7%) απάντησαν «Αρκετά», οι 2 (2,4%) απάντησαν «Ελάχιστα» ενώ οι 9 (10,8%) απάντησαν «Καθόλου».

Ως προς το αν ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει στις περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς οι 13 (15,7%) απάντησαν ότι ο Σχολικός Ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει «Πάρα Πολύ», οι 36 (43,4%) απάντησαν «Πολύ», οι 29 (34,9%) απάντησαν «Αρκετά», οι 3 (3,6%) απάντησαν «Ελάχιστα» και οι 2 (2,4%) απάντησαν «Καθόλου».

Ως προς το αν θεωρούν ότι ο Σχολικός Νοσηλευτής μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με ΔΑΦ: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς οι 26 (31,3%) απάντησαν ότι ο σχολικός νοσηλευτής μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά «Πάρα Πολύ», οι 25 (30,1%) απάντησαν «Πολύ», οι 18 (21,7%) απάντησαν «Αρκετά», οι 12 (14,5%) απάντησαν «Ελάχιστα» ενώ οι 2 (2,4%) απάντησαν «Καθόλου».

Ως προς το αν θεωρούν ότι η ύπαρξη Κοινωνικού Λειτουργού θα μπορούσε να βελτιώσει την παιδαγωγική διαχείριση του μαθητή με ΔΑΦ: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς οι 78 (94%) απάντησαν θετικά ενώ οι 5 (6%) απάντησαν αρνητικά.

Ως προς το αν θα ήθελαν περισσότερη ενημέρωση για το θέμα των ΔΑΦ: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς ο 1 (1,2%) θα ήθελε περισσότερη ενημέρωση για το θέμα των ΔΑΦ «Σε θεωρητικό επίπεδο», οι 15 (18,1%) απάντησαν «Σε πρακτικό επίπεδο» και οι 67 (80,7%) απάντησαν «Και στα δύο παραπάνω».

Ως προς το ποιος φορέας είναι ο καταλληλότερος για να βοηθήσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για την ορθή παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών με ΔΑΦ στη σχολική τάξη: Από τους 83 Εκπαιδευτικούς και ως προς τον φορέα που είναι καταλληλότερος για να βοηθήσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για την ορθή παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών με ΔΑΦ στη σχολική τάξη: α) τα «ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ)»: 52 εκπαιδευτικοί (62,7%) απάντησαν θετικά ενώ οι 31 (37,3%) απάντησαν αρνητικά (ως προς αυτό το φορέα).

β) το θεσμό «ΕΔΕΑΥ»: 21 εκπαιδευτικοί (25,3 %) απάντησαν θετικά ενώ οι 62 (74,7%) απάντησαν αρνητικά.

γ) το θεσμό του «Σχολικού Ψυχολόγου»: 63 εκπαιδευτικοί (75,9 %) απάντησαν θετικά ενώ οι 20 (24,1%) απάντησαν αρνητικά.

δ) το «Διευθυντή σχολικής μονάδας»: οι 6 (7,2%) απάντησαν θετικά ενώ οι 77 (92,8%) απάντησαν αρνητικά.

ε) το θεσμό «Εξειδικευμένο πρόγραμμα από φορέα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίων, ΑΣΠΑΙΤΕ κτλ)»: οι 42 (50,6%) απάντησαν θετικά ενώ οι 41 (49,4%) απάντησαν αρνητικά.

στ) «Ανεπίσημα από άλλο εκπαιδευτικό του σχολείου που έχει περισσότερη εμπειρία»: οι 73 (88%) απάντησαν θετικά ενώ οι 10 (12%) απάντησαν αρνητικά.

ζ) σε κάτι «άλλο» (που θα λειτουργούσε συμβουλευτικά) όλοι απάντησαν αρνητικά.

Συμπεράσματα – συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι η παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι ένα δύσκολο και αρκετά αγχογόνο έργο για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς είτε αυτοί είναι δάσκαλοι, είτε νηπιαγωγοί είτε εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων εμπλεκόμενων όμως στο θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών όπως Φυσικής ή Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής, Πληροφορικής ή Ξένων Γλωσσών. Κάθε εκπαιδευτικός νιώθει ότι οι γνώσεις που έχει λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών του δεν είναι επαρκείς ώστε να μπορεί να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις περιπτώσεις των μαθητών με ΔΑΦ. Έτσι, δε γνωρίζει ικανοποιητικά ποιες δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού κι επομένως, δε γνωρίζει πώς να τις διαχειριστεί ώστε να είναι ωφέλιμος και αποτελεσματικός με το μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί με βάση όσα προκύπτουν από την εν λόγω έρευνα, δε φαίνεται να λαμβάνουν ικανοποιητική βοήθεια τόσο από τη διεύθυνση του σχολείου όσο κι από επίσημους φορείς (πρώην ΚΕΔΔΥ, Σχολικούς Συμβούλους κτλ.). Αυτό συμβαίνει διότι σε αρκετές περιπτώσεις όπου οι γονείς των εν λόγω μαθητών δε συναινούν προκειμένου αυτοί να παραπεμφθούν σε κάποιο διαγνωστικό κέντρο (κι επομένως δεν υπάρχει επίσημη γνωμάτευση των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής), οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις ακριβείς δυσκολίες και κατ'επέκταση, την επιστημονική προσέγγιση, διαχείριση και διδασκαλία των μαθητών αυτών. Ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται έναν άλλο, με περισσότερη εμπειρία εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να τους καθοδηγήσει ή να τους συμβουλευτεί στο θέμα αυτό. Σε έρευνα μάλιστα των Fragkoulis & Palaiothodorou (2018) όπου διερευνάται και καταγράφεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη του θεσμού του Μέντορα διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν έναν έμπειρο εκπαιδευτικό να λειτουργεί συμβουλευτικά στο έργο τους καθοδηγώντας τους ή δίνοντας τους πρόσφορες οδηγίες, συμβουλές ή τεχνικές διαχείρισης κι αντιμετώπισης πρακτικών δυσκολιών στη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι θα ήθελαν τη συμβολή ενός Σχολικού Ψυχολόγου στην παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών με αυτισμό καθώς αυτός θα μπορούσε να τους βοηθά στην αντιμετώπιση και χειρισμό των συναισθηματικών εναλλαγών των μαθητών αυτών. Η βοήθεια στο έργο των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμπληρωθεί και με την ύπαρξη στον εκπαιδευτικό χώρο, ενός κοινωνικού λειτουργού αλλά και σχολικού νοσηλευτή. Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να χειριστεί την επικοινωνία με τους γονείς ώστε μέσω ουσιαστικής συζήτησης και συνεργασίας να τίθενται προβληματισμοί, να δίνονται πιθανές οδηγίες ή κατευθύνσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς

αλλά και δράσεις που θα αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών την επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλους μαθητές. Ο σχολικός νοσηλεύτης με τη σειρά του μπορεί να καταστεί ωφέλιμος προκειμένου να προλαμβάνονται πιθανά προβλήματα που αφορούν την υγεία και ασφάλεια των μαθητών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης τείνουν να είναι υπέρ της συμπερίληψης δηλαδή της παραμονής των μαθητών αυτών στη σχολική τάξη καθώς η επικοινωνία και η επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές αυξάνει τη συνεργασία, αναπτύσσει τη φιλία, τη δημιουργικότητα και κυρίως την αποδοχή του διαφορετικού στη σχολική τάξη και κατ'επέκταση, στην κοινωνία. Ωστόσο, μη έχοντας ουσιαστική βοήθεια και ενημέρωση για το θέμα αυτό φαίνεται να δυσκολεύονται αρκετά στην παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση των εν λόγω μαθητών. Η αναζήτηση του θεσμού της «Παράλληλης στήριξης» είναι μια ουσιαστική λύση αλλά πολλές φορές «σκοντάφτει» στο θέμα της μη επίσημης διάγνωσης για το μαθητή με ΔΑΦ. Τέλος, καθώς οι περιπτώσεις των μαθητών με ΔΑΦ έχουν αυξητικές τάσεις οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν περισσότερη ενημέρωση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο από επίσημους φορείς (π.χ. Πανεπιστήμιο, Σχολικούς Ψυχολόγους κτλ).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι χρειάζεται συστηματική και διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση μαθητών με δυσκολίες και η κατάργηση του θεσμού των Διδασκαλείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής (2012) (και ο οποίος επιφορτιζόταν το κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών) φαίνεται να αποτελεί ανάγκη των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις συνεχείς εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και προβλήματα των σύγχρονων μαθητών.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2015). *Διαγνωστικά Κριτήρια από DSM - 5*. (μετάφραση Γκοτσαμάνης Νίκος). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Βούγιας Β. (2019). *Καθήκοντα - αρμοδιότητες των Ψυχολόγων στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*. Διαθέσιμο on line: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/281919_kathikonta-armodiotites-ton-psychologon-sta-oloimera-dimotika-sholeia Ανάκτηση στις 12/4/2019.

Δημητρίου Ι. & Κόσμου Α. (2014). *Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού: Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο Νομό Ηρακλείου*. ΤΕΙ Κρήτης ΣΕΥΠ. Διαθέσιμο on line: http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2014/DimitriouIoanna,KosmouAnna,KyriaziDespoinaVasiliki/attached-document-1429864174-830819-15663/DimitriouIoanna_KosmouAnna_KyriaziDespoina2014.pdf, Ανάκτηση στις 5/4/2019.

Κασίδης Δ. (2016). *Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα- Προκλήσεις-Προοπτικές*. Διαθέσιμο on line: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12681/edusc.260> Ανάκτηση στις 3/4/2019.

Κατσίλλης Ι. (1995). *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κέλλα Βιργινία. (2015). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτισμός. Ο εντοπισμός, η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση του από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο on line: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/47434/13970.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Ανάκτηση στις 6/4/2019.

Κρουσταλάκης Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση.

Μάνος Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.

Ματθαίου Α. (2018). *Γιατί χρειάζονται οι Κοινωνικοί Λειτουργοί στα σχολεία*. Διαθέσιμο on line: <https://dialogos.com.cy/giati-chreiazontai-oi-koinonikoi-leitourgou-sta-scholeia/?fbclid> Ανάκτηση στις 10/4/2019.

Μπίρλη Μ. & Παππά Ε. (2017). *Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Διαθέσιμο on line: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5607/1pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Ανάκτηση στις 14/4/2019.

Μπότης Κ. (2013). *Αυτισμός: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και Θεραπευτική Προσέγγιση*. ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ ΣΕΥΠ. Διαθέσιμο on line: http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/703/lgt_2013074.pdf?sequence=1 Ανάκτηση στις 10/4/2019.

Παπαδημητρίου Α. (2018). *Σχολική Ψυχολογία: Τι κάνει ένας σχολικός ψυχολόγος*. Ανάκτηση από <https://www.maxmag.gr/psychologia/scholiki-psychologia/> στις 8/4/2019.

Fragkoulis I. & Palaiothodorou A. (2018). "Recording of Primary Education Teachers' Views on the Use of Mentoring in Learning Difficulties Assessment of a School Unit". *International Journal of Sciences* 05 (2018):77-86 DOI: 10.18483/ijSci.1689; Online ISSN: 2305-3925; Print ISSN: 2410-4477. Published at: <https://www.ijsciences.com/pub/issue/2018-05>. Text article at: <https://www.ijsciences.com/pub/article/1689>.

Ενίσχυση μαθητών με χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για μαθησιακές δυσκολίες

Φραγκούλη Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υπ. Διδάκτωρ, kfragkouli@ppp.uoa.gr

Επιβλέπουσα καθηγήτρια,

Αντωνίου Φαίη, Επ. Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α, fayeantoniou@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές με υψηλή επικινδυνότητα για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ), είναι θεμελιώδης. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η αξιολόγηση ενός διδακτικού προγράμματος, το οποίο επιδίωκε την ενίσχυση της ορθογραφικής επίδοσης μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης ΜΔ. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης της Αττικής για 20 ώρες. Οι συμμετέχοντες, 78 μαθητές Β΄ Δημοτικού, οι οποίοι ικανοποιούσαν το κριτήριο της απόκλισης (Δείκτης Νοημοσύνης >85 και επίδοση στην αποκωδικοποίηση κάτω από το 10^ο εκατοστημόριο), χωρίστηκαν τυχαία σε 2 ομάδες: την πειραματική ομάδα, η οποία παρακολούθησε το διδακτικό πρόγραμμα και την ομάδα σύγκρισης που διδάσκονταν ορθογραφία με την παραδοσιακή μέθοδο. Πριν και μετά το διδακτικό πρόγραμμα όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία. Μέσω της ανάλυσης συνδιακύμανσης, αποδείχθηκε ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά συγκριτικά με την ομάδα σύγκρισης στην ορθογραφία, αποδεικνύοντας ότι μικρής διάρκειας δομημένα προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ορθογραφία μαθητών υψηλής επικινδυνότητας για ΜΔ.

Λέξεις-Κλειδιά: παρέμβαση, μαθησιακές δυσκολίες, ορθογραφία

Εισαγωγή

Με τον όρο ορθογραφημένη γραφή εννοείται η απόδοση των λέξεων στη γραφή με τρόπο που οι ακολουθίες των γραμμάτων, τα οποία ορίζουν τις λέξεις, να σχετίζονται συστηματικά με τις αντίστοιχες ακολουθίες φθόγων σε τρία επίπεδα: το φωνολογικό, το μορφολογικό και το ετυμολογικό (Διαμαντή, 2010). Αυτό σημαίνει ότι μία γραμμένη λέξη είναι ορθογραφημένη όταν διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα, απεικονίζει ορθά τον γραμματικό της τύπο και την προέλευσή της στο θέμα. Αντιστοίχως, τα ορθογραφικά λάθη που παρατηρούνται σε μαθητικά γραπτά κατηγοριοποιούνται, συνήθως, ως εξής: (α) στα φωνολογικά λάθη, που αφορούν στην αντικατάσταση, την παράλειψη ή την προσθήκη γραφήματος, την αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων και τις αντιστροφές δίψηφων φωνηέντων ή συμφώνων (φάλασσα αντί για θάλασσα), (β) στα γραμματικά λάθη (παίζω αντί παίζω), και (γ) στα ιστορικά λάθη, που προκύπτουν από λανθασμένη ανάκληση της ορθογραφικής ταυτότητας μιας λέξης (κραιβάτι αντί κρεβάτι) (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), η κατάκτηση της ορθογραφίας συνιστά μια πολύπλοκη και κοπιώδη διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη αποτυχία και δυσεπίτευκτη βελτίωση. Μελέτες τόσο στην αγγλική (Bruck & Waters, 1998· Frith, 1980· Snowling, 2000) όσο και σε άλλες αλφαβητικές γλώσσες, όπως στη γαλλική, την ιταλική και τη γερμανική (Alegria & Mousty, 1996· Caravolas, Bruck & Genese, 2003· Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1998·) έχουν αποδείξει ότι η επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ σε ορθογραφικές δοκιμασίες μειονεκτεί σημαντικά σε σύγκριση με την επίδοση μαθητών χωρίς ΕΜΔ. Σε συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνόφωνο πληθυσμό επιβεβαιώνουν τη δυσχέρεια των μαθητών με ΕΜΔ στη φωνολογική και ορθογραφημένη γραφή. Η έρευνα, για παράδειγμα, των Nikolopoulos, Goulondris και Snowling (2003) σε δείγμα 28 μαθητών με δυσλεξία απέδειξε ότι η ορθογραφική δεξιότητα αυτών των μαθητών παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις σε σύγκριση με τους μαθητές με μέση αναγνωστική επίδοση με την πλειονότητα των λαθών τους να αφορά, κυρίως, στην ορθογραφία κλιτικών μορφημάτων. Αντίστοιχα, έρευνα των Diamanti, Goulondris, Campbell και Stuart (2005) κατά την οποία συγκρίθηκε η ορθογραφική επίδοση ελληνόφωνων μαθητών με δυσλεξία και χωρίς, έδειξε ότι οι μαθητές με δυσλεξία μεταξύ 10 και 13 ετών έχουν σοβαρές ανεπάρκειες στην ορθογραφική γνώση, καθώς έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη τόσο από τους συνομηλίκους τους όσο και από μικρότερους μαθητές χωρίς δυσλεξία.

Ωστόσο, πληθώρα ερευνητικών μελετών που έχει υλοποιηθεί με στόχο την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει επιβεβαιώσει ότι η πρόωπη παρέμβαση, δηλαδή η διαδικασία έγκαιρου εντοπισμού του προβλήματος, παροχής εκπαίδευσης και καθοδήγησης με στόχο την αντιμετώπισή του (Κυδωνιάτου, Ανδριώτου, & Δροσινού, 2010), αποτελεί ένα στοιχείο θεμελιώδους σημασίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996). Ειδικότερα, σε μεταανάλυση κατά την οποία εξετάστηκαν 19 παρεμβάσεις που στόχευαν στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής καταδείχθηκε ότι παρεμβάσεις, οι οποίες βασίζονταν στην άμεση και σαφή διδασκαλία και παρείχαν πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και άμεση ανατροφοδότηση μετά από κάθε λάθος, είχαν θετικά αποτελέσματα (Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006). Επίσης, ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας, κατά την οποία συνεξετάστηκαν 38 παρεμβάσεις στην ορθογραφία εκ των οποίων οι 35 βελτίωσαν την ορθογραφημένη γραφή εφαρμόζοντας συστηματικές διδακτικές προσεγγίσεις (Fulk & Stormont-Spurgin, 1995).

Παρά την αποτελεσματικότητα των διεθνών ερευνών για την ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας, στην ελληνική γλώσσα η εμπειρική βάση της μελέτης της ορθογραφικής δεξιότητας είναι ακόμα εξαιρετικά περιορισμένη. Ελάχιστες είναι οι μελέτες που έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά, ενώ μόλις πριν από μερικά χρόνια εμφανίστηκε η πρώτη συστηματική μελέτη του ίδιου του ορθογραφικού συστήματος (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Αυτή η ένδεια σχετικών ερευνών στην ελληνική γλώσσα οφείλεται εν μέρει και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας, καθώς το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το

αγγλικό. Μία εξ αυτών είναι η κλιτική μορφολογία, η οποία είναι ιδιαίτερα πλούσια στην ελληνική εν αντιθέσει με την αγγλική, η οποία είναι εξαιρετικά φτωχή και δεν παρουσιάζει ορθογραφικές δυσκολίες (Harris & Giannouli, 1999·Τσακάλη, 2015). Η κλιτική μορφολογία καθορίζει μεγάλο μέρος των ορθογραφικών επιλογών και αποτελεί βασικό πεδίο ανάπτυξης των ορθογραφικών δεξιοτήτων.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ανωτέρω, σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης που στόχευε στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β' Δημοτικού που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης και εμφάνιζαν χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 49 μαθητές (17 κορίτσια), οι οποίοι φοιτούσαν στη Β' Δημοτικού τμημάτων ένταξης της Αττικής, ανήκαν σε οποιαδήποτε εθνικότητα, φυλή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση και στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών φοιτούσαν σε ελληνικό σχολείο από το νηπιαγωγείο. Τα σχολεία τους επιλέχθηκαν με βάση την εκδήλωση ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας και την έγγραφη συναίνεση των γονέων-κηδεμόνων. Συμμετέχοντες ήταν οι μαθητές που ικανοποιούσαν το κριτήριο της απόκλισης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), όσοι δηλαδή είχαν Δείκτη Νοημοσύνης μεγαλύτερο ή ίσο του 85 και αναγνωστική επίδοση χαμηλότερη της 10^{ης} ποσοστιαίας θέσης. Το δείγμα διαχωρίστηκε τυχαία στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και την Ομάδα Σύγκρισης (ΟΣ). Στον Πίνακα 1 περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των 2 ομάδων (ΠΟ και ΟΣ) πριν την έναρξη της παρέμβασης ως προς την ηλικία, τη μέση επίδοσή τους στη μη λεκτική νοημοσύνη, στην ορθογραφία και στην ανάγνωση. Παρατηρείται ότι μεταξύ των 2 ομάδων η ΟΣ υπερέχει στην ανάγνωση, αλλά εμφανίζεται μικρότερη η επίδοσή της στην ορθογραφία. Μέσω της εφαρμογής του ελέγχου t προκύπτει ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές ($p > 0.05$) και αποδίδονται στον τυχαίο διαχωρισμό του δείγματος.

Πίνακας 1: Περιγραφή χαρακτηριστικών πειραματικής ομάδας και ομάδας σύγκρισης

	Πειραματική ομάδα (N=24)	Ομάδα σύγκρισης (N=25)
Αγόρια/Κορίτσια	19/5	13/12
Ηλικία	7,648 (0,349)*	7,769 (0,618)
Μη λεκτική νοημοσύνη	21,625(3,609)	21,520 (3,641)
Επίδοση στην ορθογραφία	9,375 (3,385)	8,680 (4,506)
Επίδοση στην ανάγνωση	36,708 (11,618)	38,511(15,953)

*Οι τυπικές αποκλίσεις βρίσκονται σε παρένθεση.

Εργαλεία

Μη λεκτική νοημοσύνη

Για τη μέτρηση της νοημοσύνης και την ικανοποίηση του κριτηρίου της απόκλισης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Raven's CPM/CVS. Πρόκειται για ένα δημοφιλές στην εκπαιδευτική πράξη εργαλείο, το οποίο αξιολογεί τη γενική νοητική ικανότητα μαθητών ηλικίας 4 έως 12 ετών, σταθμισμένο και στην ελληνική γλώσσα από τους Σιδερίδη, Αντωνίου, Σίμο και Μουζάκη (2015) σε δείγμα 1001 παιδιών. Αποτελείται από τις Έγχρωμες Μήτρες (Colored Progressive Matrices-CPM) και από τις Κλίμακες Λεξιλογίου (Crichton Vocabulary Scales-CVS). Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της κλίμακας CPM (Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες), η οποία περιλαμβάνει 36 δοκιμασίες με 1 σχέδιο από το οποίο λείπει ένα τμήμα. Το παιδί καλείται να αναφέρει ποια επιλογή, από τα 6 κομμάτια που του παρουσιάζονται, συμπληρώνει σωστά το σχέδιο. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων μετρούνται οι σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 36 δοκιμασιών με αντιστοιχία ενός βαθμού για κάθε σωστή απάντηση. Η κλίμακα χορηγείται ατομικά και ο χρόνος χορήγησης είναι 15 λεπτά. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) της κλίμακας ήταν .627

Ανάγνωση

Δεύτερο κριτήριο το οποίο εφαρμόστηκε για τον καθορισμό του δείγματος ήταν η επίδοση των μαθητών στην αποκωδικοποίηση. Ειδικότερα, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μόνο οι μαθητές των οποίων η επίδοση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση αντιστοιχούσε σε ποσοστιαία θέση κάτω από το 10^ο εκατοστημόριο. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ, Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2019) κατά τη χορήγηση της αξιολογείται η ακριβής ανάγνωση μιας λίστας 57 πραγματικών λέξεων και 40 ψευδολέξεων, οι οποίες παρουσιάζονται σε σειρά αύξουσας δυσκολίας. Η χορήγηση διαρκεί περίπου 5 λεπτά και γίνεται ατομικά. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) ήταν .883 για τις ψευδολέξεις και .914 για τις λέξεις.

Ορθογραφία

Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο «Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2007). Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο περιλαμβάνει ευρεία αντιπροσώπευση συχνών ορθογραφικών μοτίβων, αλλά και λέξεων που αποτελούν εξαίρεση σε γνωστούς κανόνες που διδάσκονται στο σχολείο. Συμπεριλαμβάνονται ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, σύνδεσμοι, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές. Οι 60 λέξεις που περιλαμβάνονται επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα στο δημοτικό σχολείο, ώστε να παρέχουν έγκυρη αντιπροσώπευση κάθε

επιπέδου της αναπτυσσόμενης ορθογραφικής δεξιότητας. Η χορήγηση έγινε ατομικά και είχε διάρκεια 15 λεπτά. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) του εργαλείου ήταν .840.

Διαδικασία

Μετά την εξασφάλιση της έγγραφης συναίνεσης των εμπλεκόμενων μελών (εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολικής μονάδας, γονείς), ακολούθησε η αξιολόγηση των μαθητών σε ήσυχο χώρο του σχολείου από μέλη της ερευνητικής ομάδας που είχαν λάβει ειδική εκπαίδευση χορήγησης των σταθμισμένων εργαλείων. Ακολούθως, έλαβε χώρα ο τυχαίος διαχωρισμός του δείγματος στην ΠΟ και στην ΟΣ και πραγματοποιήθηκε μία δίωρη συνάντηση της ερευνητικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς της ΠΟ προκειμένου να παρουσιαστεί το διδακτικό πρόγραμμα και να τους παραδοθεί το υλικό (εγχειρίδιο εκπαιδευτικού και τετράδιο δραστηριοτήτων για τον κάθε μαθητή). Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της ΠΟ το πρόγραμμα παρέμβασης για 20 ώρες συνολικά (4 ώρες για 5 εβδομάδες), σύμφωνα με τις αναλυτικές οδηγίες που δίνονταν από το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, ενώσω, οι εκπαιδευτικοί της ΟΣ δίδασκαν ορθογραφία για τον ίδιο αριθμό ωρών με την ΠΟ (20 ώρες), αλλά με τον τρόπο και τα μέσα που επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία κατέγραφαν σε αντίστοιχο Ημερολόγιο Παρέμβασης που τους δόθηκε. Οι μαθητές και των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν αμέσως μετά το πέρας του προγράμματος (post test) με τα προαναφερθέντα εργαλεία για την εξέταση της επίδοσής τους.

Περιγραφή Διδακτικού Προγράμματος

Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της ιστορικής ορθογραφίας των μαθητών, η οποία αφορά στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται κάθε λέξη ή στην επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Μέσω ενός προκαταβολικού οργανωτή παρουσιάζονταν στους μαθητές η διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί και η οποία περιείχε τα εξής βήματα: (i) Διαβάζω τη λέξη (ii) Λέω τι σημαίνει (iii) Παρατηρώ τη ζωγραφιά που υπάρχει στο δύσκολο σημείο της (σε κάθε φωνήεν για το οποίο απαιτούνταν οπτική ανάκληση της λέξης υπήρχε αντίστοιχη ζωγραφιά, συναφής με το σημασιολογικό πλαίσιο της λέξης) (iv) Γράφω τη λέξη στον αέρα και ελέγχω αν την έγραψα σωστά (v) Γράφω τη λέξη και θυμάμαι να γράψω σωστά το δύσκολο σημείο της. Ακολουθώντας την ανωτέρω διαδικασία οι μαθητές καλούνταν να γράψουν 3 λέξεις σε 1 διδακτική ώρα.

Η μεθοδολογία του προγράμματος στηρίχθηκε στις αρχές της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας με φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης (Adams & Engelmann, 1996· Joyce, Weil & Calhoun, 2003· Rosenshine & Meister, 1994). Τα μαθησιακά αποτελέσματα όταν ακολουθείται η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι πολύ θετικά ανεξάρτητα από το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόζεται, όπως αποφαίνονται σχετικές έρευνες (McLeskey & Waldron, 2011· Vaughn & Linan-Thompson, 2003). Τα βήματα που

ακολουθούνται είναι τα εξής: (i) προσανατολισμός, όπου εξηγείται στους μαθητές γιατί πρέπει να μάθουν και τι πρέπει να κάνουν, συνδέεται η νέα γνώση με προϋπάρχουσα, (ii) Παρουσίαση, όπου γίνεται υπόδειξη της επίλυσης των δραστηριοτήτων, επεξηγούνται τα νέα αντικείμενα και δίνονται παραδείγματα/επεξηγήσεις και (iii) Δομημένη, Καθοδηγητική και Ανεξάρτητη Διδασκαλία, όπου παρέχεται ενίσχυση και υποδεικνύεται ο κατάλληλος τρόπος εργασίας. Τέλος, οι μαθητές δουλεύουν αυτόνομα και ανατροφοδότηση δεν παρέχεται παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της επίδοσης των μαθητών στην ορθογραφία κατά την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος (pre test) και έπειτα από αυτή (post test), σύμφωνα με τα αποτελέσματα από το σταθμισμένο τεστ που χρησιμοποιήθηκε.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ορθογραφία

Πριν και Μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος

Ορθογραφία	Pre test	Post test
Πειραματική ομάδα (N=24)	9,375 (3, 385)*	11, 750 (4,099)
Ομάδα σύγκρισης (N=25)	8,680(4, 506)	9,240 (4,095)

*Οι τυπικές αποκλίσεις βρίσκονται σε παρένθεση.

Παρατηρείται ότι κατά τα pre test η Πειραματική Ομάδα είχε λίγο υψηλότερο Μέσο Όρο συγκριτικά από την ΟΣ, το οποίο αποδίδεται στον τυχαίο διαχωρισμό του δείγματος καθώς, όπως διατυπώθηκε και ανωτέρω, μέσω της εφαρμογής του ελέγχου t δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Κατά τα post test η ΟΣ βελτιώθηκε συγκριτικά με την απόδοσή της στα pre test, αλλά η απόδοση της ΠΟ είναι υψηλότερη.

Ακολουθώντας, εφαρμόστηκε η Ανάλυση Συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τη σύγκριση της επίδοσης στην ορθογραφία μεταξύ των δύο ομάδων με συνδιακυμαντή την επίδοση στην ορθογραφία πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς πληρούνταν οι προϋποθέσεις περί κανονικότητας των δεδομένων και ίδιων διακυμάνσεων. Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι οι μαθητές της ΠΟ και της ΟΣ είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση στην ορθογραφία μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού προγράμματος ($F=4,96, p<.03$).

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών που φοιτούν στη Β' Δημοτικού και εμφάνιζαν χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση

ΜΔ. Σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996· Fulk & Stormont-Spurgin, 1995· Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006), αποδείχθηκε ότι τα μικρής διάρκειας προγράμματα διδακτικά προγράμματα μπορούν να κριθούν αποτελεσματικά για την ενίσχυση της ορθογραφημένης γραφής. Αναλύοντας τα δεδομένα 2 ομάδων, εκ των οποίων η ΠΟ εφάρμοσε το διδακτικό πρόγραμμα για την βελτίωση της ορθογραφίας και η ΟΣ ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία, αποδείχτηκε ότι οι μαθητές της πρώτης ομάδας που εφάρμοσε το πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά την ορθογραφία τους συγκριτικά με τους μαθητές της δεύτερης ομάδας. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, συνηγορούν στο ότι οι μαθητές με χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση ΜΔ μπορούν να βελτιώσουν την ορθογραφική τους επίδοση ακολουθώντας ένα δομημένο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο βασίζεται στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών μέσω της υιοθέτησης της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 Years beyond DISTAR*. WA : Educational Achievement Systems.

Alegria, J., & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: Effects of frequency and lexicality. *Journal of experimental child psychology*, 63, 312-338.

Bruck, M. & Waters, G.S. (1998). An analysis of the spelling errors of children who differ in their reading and spelling skills. *Applied Psycholinguistics*, 9, 77-92.

Caravolas, M., Bruck, M., & Genesee, F. (2003). Similarities and differences between English-and French-speaking poor spellers. Στο N. Goulandris (Επιμ.), *Dyslexia in Different Languages: Cross- linguistic Comparisons* (σσ. 157-180). London: Whurr.

Cossu, G., Shankweiler, D., & Liberman, I. Katz., & Tola, G.(1998). Awareness of phonological segments in reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 8, 1-16.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27, 337-358.

Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.

Frith, U. (1980). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Fulk, B. M., & Stormont-Spurgin, M. (1995). Spelling interventions for students with disabilities: A review. *Journal of Special Education*, 28, 488–513.

Harris, M. & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, 4, 51-70.

Joyce, B., & Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 48-57.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2003). Developmental dyslexia in Greek. Στο N. Goulandris (Επιμ.), *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons* (σσ. 53-67). London: Whurr.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.

Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A. H. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 528-543.

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Φ., Σιδερίδης, Γ., Σίμος Π., & Μουζάκη, Α. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και Τεστ Λεξιλογίου*. Αθήνα: Μοτίβο.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 277-285). Αθήνα: Gutenberg.

Κυδωνιάτου, Ε., Ανδριώτου, Σ., Δροσινού, Μ. (2010). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία της Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 182-198.

Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-146.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., & Σιδερίδης, Γ. (2017). *ΔΑΔΑ*. Θεσσαλονίκη: Rocket-lexia.

Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.

Τσακάλη, Β. (2015). Κατάκτηση του (μορφο)συντακτικού τομέα. *Σημειώσεις μαθήματος: Γλωσσική Κατάκτηση – Ανάπτυξη Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Η συνεργασία σχολείου & οικογένειας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σταυρινούδης Σταύρος

*Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, Διδακτορικός φοιτητής
ststavrinoudis@gmail.com*

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου με αρμοδιότητες και ευθύνες στο πεδίο της ανάπτυξης του παιδιού σε σωματικό, συναισθηματικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο. για αυτό και είναι σημαντική η μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Στην παρούσα θεωρητική μελέτη οριοθετούνται η οικογένεια, το σχολείο και η μεταξύ τους επικοινωνία. Βασικός σκοπός του άρθρου είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας που έχει η ύπαρξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω της ανασκόπησης της ελληνικής και διεθνούς αρθρογραφίας και έρευνας αποτυπώνεται η υφιστάμενη κατάσταση και αναδύονται τόσο η επιθυμητή κατάσταση όσο και ο τρόπος με τον οποίο αυτή μπορεί να επιτευχθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδική αγωγή, οικογένεια, σχολείο, επικοινωνία

Εισαγωγή

Η σχέση σχολείου και οικογένειας, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα άρχισε να αποτελεί ένα πεδίο πλούσιου θεωρητικού διαλόγου και ερευνητικού ενδιαφέροντος κυρίως από τη στιγμή που ξεκίνησε δειλά να συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την προαγωγή των ακαδημαϊκών, κυρίως, επιτευγμάτων των παιδιών και γενικότερα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου ως φορέων εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, σ. 3).

Ειδικότερα, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει κριθεί ερευνητικά ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα, τόσο για την πρόοδο του παιδιού, όσο και για την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Επίσης στη διεθνή έρευνα έχει καταγραφεί από τη σκοπιά των γονέων ότι πολλοί εκπαιδευτικοί τους θεωρούν ενοχλητικούς και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς από την πλευρά τους βλέπουν συχνά τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως αντίπαλο παρά ως συνεργάτη (Πολυχρονοπούλου, 2004, σ. 35).

Σε επίπεδο διεθνούς θεωρητικού διαλόγου, έρευνας και εμπειρίας έχει αποκαλυφθεί, ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική, κι ακόμα πιο δύσκολη στην περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες. (ILCA, 1996, Lacey, 2001). Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα διερεύνησης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη μια τέτοια συνεργασία προκειμένου να κατανοηθούν οι ανάγκες και ο ρόλος της κάθε πλευράς και να

διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την εφηβεία στην ενηλικίωση και στην παραγωγική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2004, σ. 36).

Βάση των ανωτέρω κρίθηκε αναγκαία και σκόπιμη η μελέτη, σε θεωρητικό πλαίσιο, της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών που φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής.

Η έννοια της οικογένειας

Η οικογένεια απαρτίζεται από μία ομάδα προσώπων συνδεδεμένων άμεσα με σχέσεις συγγένειας τα οποία μοιράζονται μια κοινή ιστορική διαδρομή, βιώνουν μια τωρινή πραγματικότητα, προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης (Kramer, 1980, σ. 43) ενώ τα ενήλικα μέλη της (γονείς) αναλαμβάνουν την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών (Giddens, 2009, σ. 208).

Τα ενήλικα μέλη της οικογένειας καλούνται να εξασφαλίσουν: α) την επιβίωση των ανήλικων τέκνων της μεριμνώντας για την διατροφή, την υγεία και την ασφάλεια τους, β) τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και άλλων προσόντων που θα καταστήσουν μελλοντικά τα παιδιά ως παραγωγικούς και οικονομικά ανεξάρτητους ενήλικες και γ) τη δυνατότητα απόκτησης των θεμελιωδών πολιτισμικών αξιών της οικογενειακής και κοινωνικής ομάδας τους (Τάνταρος, 2004).

Ο θεσμός την οικογένειας συνιστά ισχυρό παράγοντα αγωγής (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016, σ. 38) αποτελώντας «το πρώτο φυσικό σχολείο» του παιδιού που επιδρά αποφασιστικά στην ανάπτυξη και την εξέλιξή του (Φλουρής, 2002, σ. 350). Ο όρος «οικογένεια» σηματοδοτεί το θεσμό που παρέχει στο παιδί «ένα πρότυπο για δημιουργία ταυτότητας, μια πηγή προστασίας και ένα στόχο για συναισθηματική σύνδεση, ένα περιβάλλον στο οποίο θα λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και καθοδήγηση, ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν βαθμιαία και να επιτευχθεί η απόκτηση ικανοτήτων» (Wolfendale, 1983, σ. 165, οπ. αναφ. στο Τσιμπιδάκη, 2013, σ. 139).

Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οικογένεια και ειδικότερα οι γονείς, αναλαμβάνουν το σπουδαιότερο ρόλο στο πεδίο της κοινωνικής προσαρμογής, της ανάπτυξης και της εξέλιξής τους (Lusting, 2002). Για να ανταποκριθεί η οικογένεια στο ρόλο αυτό χρειάζεται κοινωνική στήριξη που θα επιφέρει ενδυνάμωση των έμφυτων ικανοτήτων της και αποτελεσματικότητα στη λειτουργία της ως σύνολο (Singer, 2002).

Η έννοια του σχολείου

Από την άλλη, το σχολείο αποτελεί ανοιχτό δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων διαρθρωμένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική δομή και το οποίο βρίσκεται σε άμεση και διαρκή επαφή με το περιβάλλον του το οποίο τόσο επηρεάζει όσο και επηρεάζεται από αυτό (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011, σ. 29· Κωνσταντίνου, 2015, σ. 18). Είναι ένα ιδιαίτερο κοινωνικό σύστημα, που εδράζεται

και λειτουργεί ως οργανωμένος φορέας μετάδοσης γνώσεων και κοινωνικών ζυμώσεων, αξιών, μηχανισμών, ανάπτυξης ικανοτήτων, καθώς και ως ένας κυρίαρχος φορέας προαγωγής της ένταξης ατόμων στο άμεσο κοινωνικό παρόν, αλλά και στο απώτερο κοινωνικό μέλλον (Ainscow, 1999).

Από την άποψη της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαϊτης, 2008). Στο χώρο του σχολείου κυριαρχούν παιδαγωγικές διαδικασίες που επίκεντρό τους έχουν την διαμόρφωση της γνωστικής, νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ταυτότητας του ανήλικου ατόμου (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 33). Παιδαγωγικές διαδικασίες, που ως αγωγή, για να καταστούν επιδραστικές οφείλουν να είναι συστηματικές, να ασκούνται με επιστημονικό προγραμματισμό από ειδικευμένους και πλήρως ενημερωμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016, σ. 39).

Η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αφήσει στο μακρινό παρελθόν τόσο τη στάση της απόρριψης και της κακομεταχείρισης όσο και τη στάση του οίκτου, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης. Έχει περάσει στη φάση των ίσων ευκαιριών στη μόρφωση, στη συνεκπαίδευση και στην ισότιμη κοινωνική παρουσία. Αυτά επιτυγχάνονται με το «Σχολείο για Όλους», που χωρίς να παραβλέπει τη διαφορετικότητα, επιδιώκει την αυτοβελτίωση του κάθε μαθητή με απώτερο σκοπό τη δόμηση μιας αλληλέγγυας και δημοκρατικής κοινωνίας (Τσιμπιδάκη, 2013, σ. 129-130).

Ο ρόλος της οικογένειας & του σχολείου

Το σχολείο και η οικογένεια λοιπόν, αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι έχουν αναλάβει την αγωγή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή την ευθύνη και την εποπτεία για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία (Mühlbauer, 1990· Τσιμπιδάκη, 2013) και η μεταξύ τους αρμονική σχέση και εποικοδομητική επικοινωνία είναι αναγκαία (Πασιαρδή, 2001), διότι αποτελεί παράγοντα που επιφέρει θετικές επιδράσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχέση αυτή φορείς (γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες), βελτιώνει το επίπεδο της μεταξύ τους συνεργασίας και κυρίως αποβαίνει προς όφελος των μαθητών/μαθητριών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, σ. 28· Αζιώτη, 2016, σ. 24).

Χαρακτηριστικά στο θεωρητικό μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein, που έχει ως αντικείμενο την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας, παρουσιάζει την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα ως τρεις αλληλεπιδρώσες σφαίρες με σημείο τομής τους το παιδί. Η αποστάσεις μεταξύ των τριών σφαιρών μεταβάλλονται βάση των δυνάμεων που ασκούνται πάνω τους. Τέτοιες δυνάμεις και επιρροές είναι η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών και φυσικά ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως μοντέλο αναγνωρίζει τόσο την αυτονομία των τριών αυτών

παραγόντων που διαθέτουν ανεξάρτητους μηχανισμούς επίδρασης στην μαθητική επίδοση, όσο και την αλληλεπίδραση τους όταν από κοινού σχεδιάζουν και πραγματώνουν μεθόδους για παροχή κινήτρων με στόχο την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας και την αποτροπή της σχολικής διαρροής (Epstein, 1995, 701-702).

Η έννοια της επικοινωνίας

Η επικοινωνία (communication) αποτελεί κοινωνική διάδραση και αλληλεπίδραση μέσω καναλιών αμφίδρομης ανταλλαγής πληροφοριών και μετάδοσης μηνυμάτων (Katz & Kahn, 1978· Fiske, 1990), με τη χρήση λέξεων, εικόνων και συμβόλων, τόσο στο πλαίσιο προφορικού και γραπτού λόγου, όσο και στο πλαίσιο της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Dubrin, 2004). Την οριοθετούν τρεις βασικοί πυλώνες, ο πομπός (προέλευση), ο δέκτης (στόχος) και το μέσο διαμεσολάβησης (διάυλος ή κανάλι) και τη διακρίνει συγκεκριμένη πρόθεση (Κοντάκος, Πολεμικός & Παπαγιαννάκος, 2002).

Η επικοινωνία πορεύεται και διαμορφώνεται μέσα σε μια σχέση όπου κάθε εταίρος αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο, αρμοδιότητες και εξουσίες οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το είδος και το επίπεδο της. Βάση αυτών το ίδιο μήνυμα μπορεί να έχει πολλαπλές ερμηνείες ανάλογα με το ποιος το εκπέμπει και πως το διαβάζει ο ακροατής (Dale, 2008, σ. 95-96). Επηρεάζει και διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, την υποκίνηση, την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συναισθηματική έκφραση (Βακόλα & Νικολάου, 2012, σ. 340). Η επικοινωνία, ως μέσο που συντονίζει και ενοποιεί την οργανωμένη δραστηριότητα, συμβάλει στην οικοδόμηση αμοιβαίου κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας καθώς και στην επίτευξη των κοινών στόχων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 256).

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Το επίπεδο της αποτελεσματικότητας στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολικής μονάδας και γονέων διαμορφώνεται από το βαθμό στον οποίο ο εκάστοτε λήπτης αντιλαμβάνεται το μήνυμα με τη νοηματοδότηση που, από πρόθεση, του έχει προσδώσει ο αποστολέας. Ειδικότερα όσο περισσότερο ο λήπτης ανταποκρίνεται θετικά στα νοήματα που έχει δώσει στο μήνυμα ο αποστολέας, τόσο ενισχύεται η επίτευξη του επιδιωκόμενου μέσω της επικοινωνίας σκοπού και η όλη διαδικασία αξιολογείται περισσότερο επιτυχής (Berger, 2004). Αυτή η εξάρτηση που καταγράφει η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας από το βαθμό της ορθής αποκωδικοποίησης του μηνύματος είναι εντονότερη και έχει μεγαλύτερη αξία όταν αφορά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εποικοδομητική επικοινωνία διασφαλίζει την αρμονική συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) ως σημαίνοντα παράγοντα διαμόρφωσης της ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η σωστή, έγκαιρη και λελογισμένη επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών προλαμβάνει το ενδεχόμενο δημιουργίας προστριβών και

διαμορφώνει τις προϋποθέσεις μιας συστηματικής συνεργασίας που αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).

Ειδικότερα σε σχετικές έρευνες έχει αποτυπωθεί ότι η γόνιμη και δημιουργική συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση του/της μαθητή/μαθήτριας (Laloumi-Vidali, 1997· Coleman, 1998), στην αποτελεσματική εμπλοκή του ίδιου του παιδιού στη σχέση που έχει διαμορφωθεί μεταξύ της οικογένειάς του και του σχολείου (Greenwood & Hickman, 1991), στην εποπτεία και στη βοήθεια των γονέων στην εργασία που καλείται να διεκπεραιώσει το παιδί στο σπίτι (Epstein & Lee, 1995) και στην ικανοποίηση των γονέων ως προς το βαθμό που εκπληρώνουν το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί (Rich, 1988). Ωστόσο, παρά την καταγεγραμμένη σπουδαιότητα του ρόλου της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, το σχολείο και η οικογένεια μέχρι το πρόσφατο παρελθόν αποτελούσαν αποκλίνοντες φορείς με περιορισμένο βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας (Συμεού, 2003, σ. 101· Τσιμπιδάκη, 2013, σ. 140).

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου ειδικής αγωγής και οικογένειας

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών που έχει το σχολείο και η οικογένεια, αναδύει συγκρούσεις που οδηγούν στην αποξένωση και στη μειωμένη ενσυναίσθηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού των προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει η οικογένεια (Phtiaka, 2001). Επίσης η έλλειψη επαρκών γνώσεων, εμπειριών και πληροφοριών αναφορικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού καθιστούν τον εκπαιδευτικό αδύναμο να αντιμετωπίσει τις γονεϊκές ανησυχίες και τον γονέα να νοιώθει αποκομμένος από την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του (Gorman, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί, με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις αρμοδιότητες που έχουν οι ίδιοι σε σχέση με τους γονείς, διακρίνονται και κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Ως πρώτη κατηγορία έχουμε τους εκπαιδευτικούς που υπεραμύνονται του διαχωρισμού των ρόλων και των λειτουργιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο ρόλο που επιτελούν οι γονείς και διερευνούν τρόπους, δυνατότητες και ευκαιρίες στην κατεύθυνση του να γίνει ο ένας αρωγός στην προσπάθεια του άλλου σε μια προσπάθεια «ενδυνάμωσης» των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων. Ως τρίτη κατηγορία είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι γονείς πρέπει να διαδραματίζουν πιο ευδιάκριτο και ενεργητικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Katz, 1984).

Ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων, βάση της τυπολογίας του Goode, διακρίνεται σε επιβεβαιωτικό όταν βάση της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό έχουν παρουσία στην εργασία που διεκπεραιώνει το παιδί στο σπίτι, σε συμπληρωματικό όταν λόγο υψηλών προσδοκιών για το παιδί τους εισάγουν συμπληρωματικές διαδικασίες μάθησης και ενισχυτικό όταν καθ' υπόδειξη του εκπαιδευτικού ενισχύουν το παιδί σε πεδίο που μειονεκτεί (Λαλούμη-Βιδάλη, 2002). Επίσης στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στην πορεία της εκπαιδευτικής πράξης ο γονέας συναντάται σε ρόλο υποστηρικτή, εκπαιδευόμενου, εκπαιδευτή του παιδιού, βοηθού του δασκάλου, εθελοντή στη

σχολική αίθουσα, συνέταιρου στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και φυσικά συνεργάτη (Τσιμπιδάκη, 2013).

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο, η συνεργασία και η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μετατοπίζεται, ως αναγκαιότητα κατά την άποψη ερευνητών όπως ο Davies (1991), οι Fruchter, Galleta & White (1992), οι Hoover-Dempsey & Sandler (2005), από την κλασσική απομονωμένη και ατομική δραστηριότητα προς μια συνεργατική δράση, στη βάση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, με απώτερο στόχο τη σύσταση κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης. Η μετατόπιση αυτή επιδιώκει την εμπλοκή του συνόλου της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σύναψη σχέσεων του σχολείου με το σύνολο των οικογενειών στην κατεύθυνση ολιστικής αντιμετώπισης εμποδίων και δυσκολιών και την υποστήριξη οργανωμένων δράσεων από πόρους της κοινότητας (Κόζυβα, 2009, σ.12).

Στην Ελλάδα η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί στο επιθυμητό επίπεδο (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005), περιορίζεται σε τυπικό χαρακτήρα και λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο θεσμοθετημένων συναντήσεων (Μπρούζος, 2002). Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Δαβάζογλου και Κόκκινου (2003, σ. 110-111) σε δείγμα πενήντα οικογενειών που τα παιδιά τους παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Από τα ερευνητικά ευρήματα διαφαίνεται πως η γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, δε φαίνεται να είναι συντονισμένη και δεν αποτελεί απόρροια κοινής συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων ως προς το είδος της επιθυμητής εμπλοκής και των κινήτρων που την υπαγορεύουν.

Η προσπάθεια για τη δημιουργία, την ανάπτυξη και τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί κατά βάση αρμοδιότητα και ευθύνη των εκπαιδευτικών και προϋποθέτει να έχει προηγηθεί συνεκτίμηση των παραγόντων που τη δυσχεραίνουν ώστε να αναζητηθούν και να ανευρεθούν τα κατάλληλα για την αντιμετώπισή τους μέσα. Στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται επιβεβλημένη η χάραξη στρατηγικής και η υιοθέτηση πολιτικών από τη σκοπιά της σχολικής μονάδας για την εδραίωση της συνεργασίας με τους γονείς. Η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής και των πολιτικών αυτών ενισχύονται από τη σαφήνεια στόχων, των μέσων που αξιοποιούνται καθώς και με την αντιστοίχιση που έχουν με τις ιδιαίτερες ανάγκες γονέων και παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009. σ. 425-427).

Επικοινωνία σχολείου ειδικής αγωγής & οικογένειας: Ερευνητικά δεδομένα

Έρευνα της Αξιώτη (2016), σε δείγμα 169 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Έβρου και Ροδόπης που διερεύννησε τη συμβολής της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, κατέδειξε τον σημαίνοντα ρόλο που έχει ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση διαύλων επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας και γονέων. Φυσικά κρίσιμο γρανάζι σε αυτό το δίαυλο επικοινωνίας είναι ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται από ρητορική και αντιφατικότητα

αντιλήψεων και πρακτικής στο πεδίο της συνεργασίας τους με τους γονείς (Μπρούζος, 1998) ενώ θεωρεί αναγκαίο και χρήσιμο να λάβει επιμόρφωση σε θεματολογία αναφορικά με την εν λόγω συνεργασία (Μπρούζος, 2002).

Οι Ματσαγγούρας και Πούλου (2009) με έρευνα τους σε δείγμα 199 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του λεκανοπεδίου Αττικής και 581 γονείς διαπίστωσαν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ενημέρωση των γονέων για την παρουσία των παιδιών τους στο χώρο του σχολείου είναι κυρίαρχη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την παρουσία των παιδιών στο χώρο του σπιτιού είναι κυρίαρχη προτεραιότητα των γονέων. Σημαντική απόκλιση μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων αποτυπώθηκε στον τομέα της σχέσης σχολείου-οικογένειας με τους γονείς να αντιλαμβάνονται ότι έχουν ισχυρότερο ρόλο από αυτόν των εκπαιδευτικών. Γονείς και εκπαιδευτικοί ενώ συμφωνούν στις κυριότερες μορφές συνεργασίας οι οποίες είναι “συναντήσεις στο χώρο του σχολείου” και “προσκήσεις προς τους γονείς για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους” και στους κυριότερους τομείς συνεργασίας οι οποίοι αφορούν “την παροχή πληροφοριών για το παιδί” και “την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού”, παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις στο πεδίο των αντιλήψεων αναφορικά με το πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας. Αφετηρία αυτών των αποκλίσεων αποτελεί η μη αποσαφήνιση των ρόλων που έχει ο κάθε φορέας καθώς και η υιοθέτηση λανθασμένων ιδεών που παρεμποδίζουν την ειλικρινή συνεργασία.

Έρευνα των Syriopoulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou (2016), αναφορικά με τις απόψεις που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία, κατέγραψε ότι και οι δύο αυτοί φορείς θεωρούν αναγκαία και απαραίτητη τη συνεργασία και την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Στα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφηκαν οι μεταπτυχιακές σπουδές και η εκπαιδευτική εμπειρία στο πεδίο της ειδικής αγωγής ως οι δύο σημαντικότερες μεταβλητές που προσδιορίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Φουρνογεράκη (2017) σε δείγμα 216 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δομές ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς άκρως αναγκαία και σημαντική και ωφέλιμη πρωτίστως για το ίδιο το παιδί.

Στο διεθνές ερευνητικό πεδίο οι Cojocariua και Mares (2014) ερευνώντας σε δείγμα 106 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπεραίνουν ότι ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής διαμορφώνεται από τον τρόπο με τον οποίο οικοδομείται η επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, από την ηλικία που παιδιού όπου στις μικρότερες ηλικίες είναι μεγαλύτερη η επικοινωνία και από την επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού που όσο μεγαλύτερη είναι τόσο σημαντικότερη αξιολογείται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητο να επιμορφωθούν για να

καταστούν ικανοί στο να προωθήσουν και να διαχειριστούν τη γονεϊκή συνεργασία. Επίσης οι Kayama, Haight, MaryKu, Cho και Lee (2017) διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ΗΠΑ, Ιαπωνία, Νότια Κορέα και Ταϊβάν οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η σύναψη σχέσεων συνεργασίας και αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί κρίσιμο και σημαίνοντα παράγοντα υποστήριξης της σχολικής επιτυχίας παιδιών με αναπηρία.

Συζήτηση

Οι αποδείξεις που έχουν καταγραφεί στη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα που επιφέρει η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι άκρως πειστικές (Τσιμπιδάκη, 2013, σ. 149). Ταυτοχρόνως η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική, κι ακόμα πιο δύσκολη στην περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα διερεύνησης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη μια τέτοια συνεργασία προκειμένου να κατανοηθούν οι ανάγκες και ο ρόλος της κάθε πλευράς και να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την εφηβεία στην ενηλικίωση και στην παραγωγική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2004, σ. 36).

Οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί επαγγελματίες οφείλουν να αφουγκραστούν και να κατανοήσουν τις αγωνίες, τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μελών της οικογένειας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να το πετύχουν αυτό πρέπει να καλλιεργηθούν δεξιότητες στο να ακούνε και στο να παρέχουν τις ενδεδειγμένες συμβουλές με σκοπό να αναπτυχθεί στους γονείς το συναίσθημα ότι δεν πορεύονται σε αυτό τον αγώνα μόνοι τους αλλά έχουν αρωγούς τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους ειδικούς επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αναγνωρίσουν τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων και οι γονείς να καταστούν έτοιμοι στο να μοιραστούν εμπειρίες, γεγονότα και απόψεις, απαλλαγμένοι από κάθε ίχνος καχυποψίας και αμφισβήτησης των εκπαιδευτικών και των ειδικών επαγγελματιών. Το ζητούμενο είναι ως εμπλεκόμενες πλευρές, με πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και ισότητας, να αναγνωρίσουν το συμπληρωματικό τους ρόλο και να προετοιμαστούν να μοιραστούν ως αποτέλεσμα της συνεργασίας τους την καλύτερη και γόνιμη αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Αξιώτη, Χ. (2016). *Η Συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες* (Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ainscow, M. (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Berger, E. (2004). *Parents as partners in education. Families and schools working together* (6th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.

Cojocariua, V.M., & Mares, G. (2004). A Study on the Primary School Teachers' View upon the Essential Factors determining the (Non) Involvement of the Family in the Education of Primary School Students in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 653-659.

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.

Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.

Dale, N. (2008). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ίων.

Dubrin, A. (2004). *Γενικές αρχές Management*. Αθήνα: Έλλην.

Epstein J. (1995). School – family – community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

Epstein, J., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg and R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (108-154). London: Sage Publications.

Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.

Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Gorman, J.C. (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. London: Corwin Press.

Greenwood, G., & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.

ILCA (1996). *Parental involvement in secondary schools*. Great Britain: ILEA.

Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. (Πτυχιακή Εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (249-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

Katz, L. G. (1984). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In *More Talks with Teachers* (1-26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED250099).

Kayama, M., Haight, W., Ku, M. L. M., Cho, M., & Lee, H. Y. (2017). East Asian and US educators' reflections on how stigmatization affects their relationships with parents whose children have disabilities: Challenges and solutions. *Children and Youth Services Review*, 73, 128-144.

Kramer, C. (1980). *Becoming a family therapist*. New York: Human Sciences Press.

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2002). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση: από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

Lacey, P. (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29 (1), 19-25.

Lusting, D. (2002). Family coping in families with a child with disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37 (1), 14-22.

Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2^η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογής*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Mühlbauer, K.R. (1990). *Κοινωνικοποίηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδή, Γ. (2001), *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 2-26.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school partnership. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6 (2), 141-167.
- Rich, D. (1988). Bridging the parent gap in education reform. *Educational Horizons*, 66, (2), 90-92.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, (2η Έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Singer, G. (2002). Suggestions for a pragmatic program of research on families and disability. *The Journal of Special Education*, 36, (3), 148-154.
- Syriopoulou-Delli, C., Cassimos, D. & Polychronopoulou, S. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330-345.
- Τάνταρος, Σ. (2004). Οικογένεια και ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου: θεωρητικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Σ. Τάνταρος (επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια* (15-34). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες οικογένεια και σχολείο: μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φλουρής, Γ. (2002). Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη* (345-365). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φουρνογεράκη, Θ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία τους με τους γονείς*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαθησιακές δυσκολίες

Σανδάλη Μαρία Βασιλική, Ειδική Παιδαγωγός M.Sc.maria.vasiliki88@hotmail.com

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μαθησιακές διαταραχές που απασχολούν πολύ τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες τα τελευταία χρόνια. Η βιβλιογραφία μας καταδεικνύει ότι γύρω στα 5% - 10% των παιδιών σήμερα αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών. Για την προσαρμογή των ίδιων των παιδιών αλλά και της κοινωνίας στη διδασκαλία, πρέπει να έχουμε ως αφετηρία κάποιο από τα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η έντονη διαφοροποίηση της μαθησιακής τους εικόνας. Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει δικό του ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών. Αυτά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση. (Παντελιάδου, 2011). Η παρούσα εργασία εντάσσεται στην προσπάθεια διεξαγωγής μιας μελέτης για να κατανοήσουμε καλύτερα, να πάρουμε κάποιες βασικές πληροφορίες και να ενημερωθούμε μέσα από τη βιβλιογραφία για τις μαθησιακές δυσκολίες. Για να έχουμε μια πιο αποτελεσματική ενημέρωση, στην εργασία παρουσιάζονται ο ορισμός, και οι βασικοί τύποι των μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, DSM-IV, ICD-10.

Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την μεγαλύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών. Στην Ελληνική πραγματικότητα, το 50% των ατόμων που παρακολουθούν μαθήματα Ειδικής Αγωγής διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες. (ΥΠΕΠΘ-2004).

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε τον Απρίλιο του 1963 για πρώτη φορά από τον ειδικό παιδαγωγό και ψυχολόγο Samuel Kirk ο οποίος λάμβανε μέρος σε ένα συνέδριο επαγγελματιών Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα είπε: «Πρόσφατα χρησιμοποίησα το όρο Μαθησιακές Δυσκολίες για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση». (Kirk, 1962).

Από τότε πολλοί ερευνητές και επιστήμονες προσπάθησαν να δώσουν το δικό τους ορισμό και τη δική τους κριτική ανάλυση στην ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Για παράδειγμα η National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1988) δίνει ένα ορισμό που συνδυάζει τις μαθησιακές δυσκολίες με άλλα προβλήματα. «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και στη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές

δυσκολίες αλλά δε συνιστούν από μόνα τους πρόβλημα. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π. χ αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων». (Hammill, 1990.).

Πολλοί ερευνητές στον ορισμό που έδωσαν προσπάθησαν να διαχωρίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες από τη νοητική στέρωση. (Παντελιάδου, 2011) Οι περισσότεροι επιστήμονες έχουν διαφορετική άποψη για τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο Bateman (1965) έδωσε το δικό του ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες: “Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με τις βασικές διαταραχές στην μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Στο DSM-IV , οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Στο ICD-10 , οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

Βασικοί Τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι πιο συχνοί τύποι μαθησιακών δυσκολιών είναι οι εξής:

A) Δυσλεξία: Είναι η εξελικτική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή, και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων. Σε πολλές περιπτώσεις, η δυσλεξία φαίνεται να κληρονομείται αλλά δεν είναι ασθένεια, Τα άτομα με δυσλεξία είναι χαρισματικά και πολύ παραγωγικά.

B) Δυσπραξία: Ο όρος αναφέρεται σε ειδική διαταραχή της περιοχής της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων. Τα άτομα με δυσπραξία έχουν τη δυσκολία να σχεδιάσουν

και να ολοκληρώσουν μια πράξη. Υπολογίζεται ότι περίπου το 6% των παιδιών εμφανίζει σημάδια δυσπραξίας, και το 70% αυτών είναι αγόρια. Η δυσπραξία μπορεί να επηρεάσει διαφορετικές περιοχές της λειτουργικότητας, που ποικίλλει ανάμεσα σε ένα απλό κινητικό έργο, όπως είναι η χειρονομία του χαιρετισμού, και σε περισσότερο περίπλοκα έργα, όπως είναι το πλύσιμο των δοντιών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως, αν ένα παιδί παρουσιάζει τέτοιου είδους δυσκολίες, δεν είναι απαραίτητο να έχει δυσπραξία. Αν, όμως, ένα άτομο εμφανίζει δυσκολίες αυτού του τύπου, για αρκετό χρονικό διάστημα, επιβάλλεται η εξέτασή του από ειδικό, για να διερευνηθεί η πιθανότητα εμφάνισής της.

Γ) Δυσαριθμησία: Είναι η δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, παρά την απουσία εμφανούς διαταραχής, όπως κάποιο σύνδρομο ή νοητική υστέρηση. Η δυσαριθμησία μπορεί να είναι: α) αναπτυξιακή ή εξελικτική β) επίκτητη. Στην πρώτη περίπτωση, αναφερόμαστε σε άτομα σχολικής ηλικίας (μαθητές) που για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή και αποκτούν μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες. Η δεύτερη αφορά άτομα που έχουν μάθει μαθηματικά, αλλά αργότερα, κατά την παιδική/εφηβική ή συχνότερα ενήλικη ζωή τους, χάνουν αυτή την ικανότητά τους, κάτι που οφείλεται σε μια επίκτητη διαταραχή που συνδέεται με κάποια βλάβη στον εγκέφαλο. Ο όρος «αναπτυξιακή» σημαίνει απλώς ότι το παιδί δεν αποκτά εύκολα μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, και το πρόβλημα συνδέεται με την ποιότητα της αρχικής του μάθησης.

Δ) Δυσαναγνωσία: Η αιτιολογία της δυσαναγνωσίας δεν είναι σαφής, όπως συμβαίνει και με την πλειοψηφία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Τα αίτια της μπορεί να ποικίλλουν. Οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες συμπεραίνουν ότι πρόκειται για πρόβλημα στην καταγραφή και επεξεργασία αυτού που βλέπουμε την ώρα της ανάγνωσης και μπορεί να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το περιβάλλον ή το φως. Πρόκειται για ανικανότητα του εγκεφάλου να αποκωδικοποιήσει οπτικά ερεθίσματα του κειμένου. Άλλη παράμετρος που ενδεχομένως μπορεί να εμπλέκεται είναι η φωνολογική αποκωδικοποίηση των ήχων. Όπως και να έχει, είναι γεγονός ότι μπορούμε να υποψιαστούμε από πολύ μικρή ηλικία ότι το παιδί παρουσιάζει ανάλογη δυσκολία. Στην αντιμετώπιση του προβλήματος, καθοριστικό ρόλο παίζει η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση από το λογοθεραπευτή. Έτσι, ανάλογα με το παιδί και το είδος της διαταραχής, η λύση μπορεί να είναι άμεση ή μακροχρόνια, εφόσον στην προκειμένη περίπτωση επιλεγεί και καθοριστεί το ιδανικό θεραπευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

Ε) Δυσορθογραφία: Αφορά τη δυσκολία της γραφής, τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά μεγάλες κατηγορίες:

- 1α. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο
- 1β. Αντιστροφές
2. Φωνολογικά λάθη

3. Λάθη χρήσης
4. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου
5. Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης
6. Αντικατάσταση λέξεων
7. Ομόηχες λέξεις

ΣΤ) Δυσγραφία: Η Δυσγραφία χαρακτηρίζεται από «ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής». Είναι επίκτητη βλάβη που σχετίζεται άμεσα με το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (Κ.Ν.Σ.). Πρωτοεμφανίζεται όταν το παιδί ξεκινά να γράφει. Δηλαδή στο νηπιαγωγείο (4 ετών περίπου) ή την πρώτη δημοτικού (6 ετών περίπου). Τις περισσότερες φορές συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπέρασμα.

Η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών είναι κάτι που προβληματίζει κάθε γονιό, γιατί πολύ συχνά αυτές οι δυσκολίες δεν γίνονται εμφανείς πριν το σχολείο. Ως εκ τούτου δεν είναι προετοιμασμένοι για το πώς θα ενεργήσουν προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους. Κάθε παιδί, μπορεί να παρουσιάζει διαφορετικού τύπου δυσκολία και δεν έχει την ίδια σχολική επίδοση με κάποιο άλλο παιδί. Πλέον μπορεί το πρόβλημα να διαγνωστεί και να αξιολογηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, μπορούν να ληφθούν μέτρα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση στο οικογενειακό, σχολικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές εμφανίζουν φυσιολογική νοημοσύνη. Παρ' όλα αυτά, όμως, παρουσιάζουν σοβαρή απόκλιση μεταξύ των νοητικών τους ικανοτήτων και της σχολικής τους επίδοσης. Με άλλα λόγια, ενώ είναι έξυπνα παιδιά, η σχολική τους επίδοση είναι συνήθως χαμηλή, ακόμη και αν μελετούν όσες ώρες απαιτούνται για το επίπεδο ή την τάξη τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν συνήθως μέσο ή άνω του μέσου όρου δείκτη νοημοσύνης. Απλά, ο εγκέφαλός τους επεξεργάζεται τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Ελληνικές

Βενιεράκη, Μ. (2008). *Εισαγωγή στις Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές Δυσλεξία για γονείς και εκπαιδευτικούς*.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος. Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή – Από την Έρευνα στην Διδακτική Πράξη*. Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.

ΥΠΕΠΘ (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής. [http://www.p-schools.gr/special education/xartografisi/chartographisi-part1.pdf](http://www.p-schools.gr/special%20education/xartografisi/chartographisi-part1.pdf).

B. Ξενόγλωσσες

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders (4th ed)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

Baker, L, & Brown, A.L (1984). *Metacognitive Skills and Reading in P.D. Pearson, R. Barr M.L. Kamil & P. Masenthal (Eds). Handbook of Reading Research.*(pp. 353-394). New York, N.j. Longman.

Botsas & Padelidoy, S. (2003). Goal Oriantation and Reading Comprehension Strategy use Among Students with and without Reading Difficulties. *International Journal of Educational Research*.39, 477-495.

Cirino, P.T., Ewing – Cobbs,L, Barners, M., Fuchs, LS., & Fletcher, J.M.(2007). *Gognitive Arithmetic Differences in Learning Disability Groups and the Role of Behavioural Inattention Learning Disabilities Research and Practice*. 22,25-35.

Davis R. With Braun E., (1994).*The gift of Dyslexia*. New York: The Berkley publishing Group.

Fuchs,L.S., & Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-Solving profiles of Students with mathematics Disabilities with and without Comorbid reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 35(6) 563-573.

Graham, S, & Harris, K.R (2002). Prevention and Intervention for Struggling Readers. In M. Shinn, H. Walker & G. Stoner (Eds), *Interventions for Academic and Behaviour problems in Preventive and Remedial techniques*. (pp 589-610). Washington. DC National Association of School Psychologists.

Hammill, D.D. (1990). On Defining Learning Disabilities : An Emerging Consensus.*Journal of learning Disabilities*. 23, 74-84.

Hatzifilippidou, D.. & Pavlidis, G..Th. (2004) *The effectiveness of the Pavlidis multimedia method on the reading performance of Greek dyslexic and LD pupils*.Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia.Thessaloniki.

Kirk,S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston : Houghton Mifflin..

Lyon, G.R.,Shaywitz,S.E.& Shaywitz,B.A. (2003).*A Definition of Dyslexia. Annals of Dyslexia*. 53,1-14.

Miller – Shaul, S. (2005). *The characteristics young and adult dyslexic readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers*. *Dyslexia*. 11,137-151.

National Joint committee on learning Disabilities (NJCLD) (1988). Letter to NJCLD member organisation Author.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford university Press.

Shaywitz, S.E. (2004). *Overcoming Dyslexia*, New York : Knopf.

Siegel, L.S. (2003). Basic Cognitive processes and Reading Disabilities in H.L. Swanson, K.R. Harris & Graham (Eds). *Handbook of learning Disabilities*. (pp. 158-181). New York Gullford Press.

Smith, C.R. (2004). *Learning Disabilities : The Interaction of Students and their Environments* (5th ed). Boston, MA : Allyn & Bacon-Pearson.

Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand oaks CA : Corwin Press.

World Health Organization (1992). *International Classification of Mental and Behavioural Disorders & Clinical Description and Diagnostic Guidelines*. Geneva : WHO.

Μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και κοινωνική πραγματικότητα

Γρέντζελου Ευγενία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. «Επιστήμες Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση»,
evigrentzel@yahoo.gr*

Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σκ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», agnosto3@gmail.gr

Ιωάννου Χρήστος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Σκ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», hioannou1964@gmail.com

Περίληψη

Σε κάθε κοινωνία, η κυρίαρχη-επικρατούσα κουλτούρα είναι αυτή η οποία καθορίζει ιδιαίτερα το πώς οι πολίτες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους εντός του κοινωνικού ιστού και επομένως τις σχέσεις τους με τους άλλους. Η στάση των πολιτών απέναντι στα άτομα με εγκεφαλικά, κινητικά ή άλλου τύπου προβλήματα, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε συνάρτηση με την «αναπηρία» ή τη δυσκολία τους και δραστηριοποιούνται στις καθημερινές πρακτικές. Η παρούσα εργασία, εισαγωγικά, τονίζει την κοινωνική διαδραστικότητα των ατόμων. Κατόπιν παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές δυσκολίες (εγκεφαλική παράλυση, κινητικά προβλήματα κ.ά.). Ακολούθως αναφέρεται στην κοινωνική επίδραση η οποία ασκείται στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των ατόμων με ειδικές δυσκολίες. Τέλος, συμπερασματικά, τίθεται απέναντι στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα προς τα άτομα με ειδικές δυσκολίες, διακηρύσσοντας την ανάγκη καλλιέργειας αντίστοιχου κοινωνικού πολιτισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές δυσκολίες, εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνία, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η ανθρώπινη ύπαρξη δε νοείται εκτός κοινωνικού πλαισίου. Η συνύπαρξη και η συμβίωση συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μεμονωμένους οργανισμούς ή ανάμεσα στις ομάδες που εκείνοι συνιστούν, καθώς επίσης ανάμεσα στην ομάδα και σε ένα συγκεκριμένο άτομο είναι μια από τις πρωταρχικές συνθήκες της ζωής τους και εξασφαλίζει την ικανοποίηση βασικών βιολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών (Γκότοβος, 1990). Ως αποτέλεσμα αυτής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι ομάδες που συνθέτουν τον κοινωνικό ιστό δημιουργούν μια κουλτούρα που απηχεί το σύνολο των κυρίαρχων ιδεών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων που τις συναποτελούν, σε θέματα εθνικά, θρησκευτικά, κοινωνικά, πολιτικά. Σημαντικό ρόλο δε στην κουλτούρα αυτή επέχουν τα στερεότυπα, αντιλήψεις που άκριτα αποδίδουν γενικευμένα, κοινά χαρακτηριστικά στα μέλη μιας ομάδας, με υποτιμητικό συνήθως χαρακτήρα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται πάντα στην πραγματικότητα, ούτε αφορούν κάθε άτομο-μέλος

της ομάδας αυτής.

Μια από τις βασικές κατηγορίες ατόμων που θίγονται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνικής τους ομάδας είναι αυτή των ατόμων με ειδικές δυσκολίες, όπως αυτή της εγκεφαλικής παράλυσης, των κινητικών προβλημάτων ή άλλου τύπου, όπως οι νευρολογικές ή ορθοπαιδικές ανεπάρκειες.

Χαρακτηριστικά ατόμων με ειδικές δυσκολίες (εγκεφαλική παράλυση, κινητικά προβλήματα, άλλες ανεπάρκειες).

Τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση χαρακτηρίζονται συνήθως από παράλυση, αδυναμία, έλλειμμα συντονισμού ή/και άλλη κινητική δυσλειτουργία οφειλόμενη

σε εγκεφαλική βλάβη (Hallahan & Kauffman, 1978, όπως παρατίθεται στο Στασινό, 2014). Αφορούν το 15% του παιδικού πληθυσμού και κυρίως εμφανίζονται σε αγόρια. Η ορθοπεδική ανεπάρκεια πλήττει το μυοσκελετικό σύστημα και τις αρθρώσεις του ατόμου, ενώ η νευρολογική ανεπάρκεια το νευρικό του σύστημα.

Η αιτιολογία των προηγούμενων δυσκολιών δεν είναι ξεκάθαρη, καθώς καταγράφονται περιπτώσεις που αποδίδονται σε ποικίλες αιτίες προ της γέννησης του παιδιού (όπως χρόνιες ασθένειες ή νοητική υστέρηση της μέλλουσας μητέρας, έκθεσή της σε τοξικές ουσίες ή ακτίνες X, μολύνσεις ή τραύματα κ.α.) ή σε δυσμενείς συνθήκες κατά τη γέννηση του παιδιού (πρόωρος τοκετός, ανοξία, μολύνσεις, εγκεφαλική αιμορραγία κ.α.)

Ομοίως, δεν είναι απόλυτα καθορισμένο το νοητικό δυναμικό των ατόμων με αυτές τις δυσκολίες. Στη φυσική ανεπάρκεια η νοημοσύνη, εφόσον δεν υπάρχει συννοσηρότητα, είναι συνήθως κανονική, ενώ στις νευρολογικές ανεπάρκειες ίσως υπάρχουν ελλείμματα στις νοητικές δυνατότητες του παιδιού. Συνήθως η προσαρμογή τους στο φυσικό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, και η σχολική τους επίδοση κυμαίνεται σε κανονικά επίπεδα, σε ήπιες δε περιπτώσεις σημειώνονται και υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ανεπάρκειες αυτές παρατηρούνται σε όλες τις κοινωνίες και ανεξάρτητα από το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας των ατόμων που τις παρουσιάζουν, με συχνότερη εμφάνιση στα παιδιά της ομάδας υψηλού κινδύνου, από μητέρες κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (με ελλιπή διατροφή και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη πριν και μετά τον τοκετό και με έκθεση σε περιβαλλοντικούς κινδύνους) (Στασινός, 2014).

Κοινωνική επίδραση στην προσωπικότητα και συμπεριφορά των ατόμων με ειδικές δυσκολίες.

Όπως προαναφέρθηκε, η κοινωνική αλληλεπίδραση επενεργεί σε κάθε άτομο της κοινωνικής ομάδας, επηρεάζοντάς το στη διαμόρφωση αντιλήψεων όχι μόνο για τους συνανθρώπους του και τα θέματα που απασχολούν την ομάδα, αλλά πρωτίστως στη

διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεικόνας του. Στην περίπτωση των ατόμων με ειδικές δυσκολίες, όπου υπάρχει μια ιδιαίτερη ψυχολογία, η επενέργεια του περιβάλλοντος, στενού και ευρύτερου, είναι καθοριστική, αφού ακόμη περισσότερο η αντίληψη για τον εαυτό τους επηρεάζεται από τη στάση και τη συμπεριφορά αυτών που τα περιβάλλουν.

Κατ' αρχάς, οι σχέσεις των μελών της οικογένειας ενός ατόμου με φυσικές ή κινητικές δυσκολίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στον τρόπο που το ίδιο αντιμετωπίζει το προσωπικό του πρόβλημα. Σε περίπτωση που οι γονείς δεν καταφέρουν να αποδεχθούν τις δυσκολίες του παιδιού τους και κυριαρχηθούν από τις ενοχές ή την άρνηση της πραγματικότητας, θα ενισχύσουν το αίσθημα απόρριψης και ανασφάλειάς του. Αντιθέτως η καλή σχέση των γονέων μεταξύ τους και με το ίδιο το άτομο, καθώς και η αποδοχή και στήριξη από τα αδέρφια του, είναι καθοριστικής σημασίας για την ψυχολογία του και την αποδοχή του προβλήματός του. Επίσης η ενίσχυση και η αγάπη από το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά το άτομο να συγκροτήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να έχει θέληση για ζωή, αυτοεκτίμηση, αγωνιστικότητα και ισχυρά κίνητρα μάθησης, ώστε να προσπαθεί να υπερβαίνει τις δυσκολίες του.

Η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε συνάρτηση βέβαια και με την προσωπικότητα του ατόμου με ειδικές δυσκολίες, θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προσωπική του εξέλιξη, πιο πολύ από το είδος και το βαθμό της δυσκολίας του. Σημασία λοιπόν δεν έχουν μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μελών, αλλά και το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο αυτά θα εκφραστούν, το οποίο συνθέτουν οι αξίες, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Κατά συνέπεια υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ οικογενειακής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης: το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τη διαμόρφωση του οικογενειακού περιβάλλοντος και η οικογενειακή αλληλεπίδραση θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική στάση του ατόμου.

Σημαντική επίσης είναι η ομαλή σχολική ζωή των ατόμων με κινητικές ή άλλες δυσκολίες. Η δυνατότητα να φοιτήσουν στο συνηθισμένο σχολείο (και με τη βοήθεια της ιατρικής και της νέας τεχνολογίας) εξασφαλίζει τη δυνατότητα σε αρκετές περιπτώσεις για εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση ανάλογη των ατόμων της ηλικίας τους (Στασινός, 2014). Συνήθως η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους είναι πολύ καλή και επομένως ευεργετική για την ψυχολογία τους. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της συμπεριληπτικής – ολικής εκπαίδευσης, που αποτελεί στόχο και προσανατολισμό της αγωγής των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην εποχή μας.

Πολύ σημαντική επίσης είναι και η αντίληψη της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας για την ανάπτυξη ομαλών σχέσεων με τα άτομα με κινητικές ή ευρύτερες ειδικές δυσκολίες. Σε παλαιότερες ειδικά εποχές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εμποδίζαν την αποδοχή και ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική πράξη. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την παντελή έλλειψη πρόνοιας που χαρακτήριζε την ελληνική πολιτεία για την εξασφάλιση

ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με κινητικά προβλήματα σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, με συχνότερο αποτέλεσμα την πλήρη απομόνωσή τους (τις τελευταίες δύο δεκαετίες εξασφαλίστηκε μέχρι ενός σημείου πρόσβαση σε κινητικά αναπήρους στα πεζοδρόμια, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, σε κτήρια και δημόσιες υπηρεσίες, ώστε να μπορούν να ζουν και να κινούνται ανεξάρτητα, ενώ παλαιότερες πολυκατοικίες, δημόσια κτήρια ή πεζοδρόμια σε μεγάλο βαθμό ακόμη και σήμερα δεν είναι προσβάσιμα σε αυτούς).

Επιπροσθέτως, πολλά άτομα, από δικό τους φόβο ή ανασφάλεια, δυσκολεύονται να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν υγιώς τις ιδιαιτερότητες κάποιων συνανθρώπων τους. Η στερεοτυπική αντιμετώπισή τους οδηγεί στην πολύ δύσκολη θέση τα άτομα αυτά να έχουν δύο κοινωνικές ταυτότητες, την πιθανή κοινωνική ταυτότητα, που οι άλλοι έχουν προκαθορίσει γι' αυτά, και την πραγματική ταυτότητα, που βιώνει το ίδιο το άτομο (Goffman, 1963, όπως παρατίθεται στη Ζώνιου – Σιδέρη). Όμως όσο μεγαλύτερο γίνεται αυτό το χάσμα, τόσο μεγαλύτερη η κοινωνική καταπίεση του ατόμου αυτού. Ειδικότερα η κοινωνική αλληλεπίδραση δυσχεραίνεται στις εμφανείς αναπηρίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996). Πολλά άτομα, από ανασφάλεια, άγχος, άγνοια ή οίκτο, δεν μπορούν να αναπτύξουν ομαλές σχέσεις με ανθρώπους με ειδικές δυσκολίες. Η συνειδητοποίηση αυτής της κατάστασης με τη σειρά της αυξάνει τα προβλήματα στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των πασχόντων, επιβεβαιώνοντας τις προσδοκίες των άλλων και εσωτερικεύοντας τη στάση τους («αυτοεκπληρούμενη προφητεία»).

Αυτή η πραγματικότητα με τη σειρά της γεννά προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση από την πλευρά των ίδιων των ατόμων που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες. Πολλές φορές ανάλογα με τη διάθεση ή την αυτοπεποίθησή τους σημειώνουν διαφορετικές αντιδράσεις, άλλοτε σαρκαστικές, άλλοτε κυνικές ή δραματικές (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996). Επίσης άλλες φορές θεωρούν ότι οι άλλοι τους αποδέχονται από συμπόνοια, οπότε συχνά ή αντιδρούν επιθετικά, νιώθοντας απόρριψη ή ματαίωση, ή κλείνονται στον εαυτό τους και περιθωριοποιούνται.

Συμπερασματικά, από όσα προηγήθηκαν προκύπτει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι καθοριστικής σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα με κινητικές ή άλλες δυσκολίες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και επενεργούν στο καθημερινό συγκείμενο.

Συμπεράσματα

Η ύπαρξη ειδικών δυσκολιών δυσχεραίνει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα των ατόμων που την εμφανίζουν και αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με την υπόλοιπη κοινωνική ομάδα μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεράνει τη ζωή των ανθρώπων αυτών. Ως κοινωνία οφείλουμε να μη στεκόμαστε σε αυτά που δεν μπορούν, αλλά σε αυτά που μπορούν να κάνουν οι συνάνθρωποί μας, και να προσπαθούμε να αλλάξουμε τις αντιλήψεις και τις κοινωνικοπολιτικές δομές που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Είναι δείγμα

πολιτισμού μιας κοινωνίας και ουσιαστικής παιδείας των μελών της η απάλειψη τέτοιων προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Βιβλιογραφία

Γκότοβος, Α.Ε. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις ελληνικά γράμματα: Αθήνα.

Στασινός, Δ. (2014). *Η ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα.

Πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο

Νταμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., katerinadamani@yahoo.gr

Περίληψη

«Οι μαθησιακές δυσκολίες» αποτελούν έναν όρο που τα τελευταία χρόνια απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση αλλά και στη χρήση ικανοτήτων όπως η ομιλία, η ανάγνωση, η ακρόαση, η γραφή, ο συλλογισμός, η μαθηματική ικανότητα που προσδιορίζονται και συνήθως συνυπάρχουν και με άλλους εξωτερικούς παράγοντες (οικογενειακούς, κοινωνικούς κ. α.). Η πρώιμη ανίχνευση και ο εντοπισμός τους κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, είναι σημαντική για την μετέπειτα εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας. Στόχος αυτού του άρθρου είναι να διερευνήσει το πόσο μπορεί το νηπιαγωγείο να συμβάλει στην πρώιμη ανίχνευση αυτών των δυσκολιών και πώς η έγκαιρη παρέμβαση και η πρώιμη αντιμετώπιση αυτών μπορεί να βοηθήσει τη μετέπειτα μαθησιακή τους εξέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρώιμη Διάγνωση, μαθησιακές δυσκολίες, Νηπιαγωγείο, διαταραχή, ικανότητα.

Εισαγωγή

Η αντίληψη και οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, απασχόλησε και απασχολεί τους ειδικούς επιστήμονες, αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης σε μια προσπάθεια κατανόησης και πρώιμης παρέμβασης. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί αναρωτιούνται για το τι φταίει και κάποιο από τα παιδιά της τάξης τους δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Συνήθως παρατηρούν συμπεριφορές ασυνήθιστες όπως συνεχόμενη κίνηση του παιδιού στον χώρο, φτωχό λεξιλόγιο, αδυναμία συγκέντρωσης, αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών του και πολλές ακόμα ενδείξεις ότι «κάτι δεν πάει καλά».

Εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς ψάχνουν το αίτιο, μόλις αντιληφθούν ότι κάτι συμβαίνει. Αναζητούν τα αίτια γι' αυτές τις συμπεριφορές, άλλοτε σε παράγοντες που αφορούν το σχολείο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το παιδαγωγικό υλικό, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που το υλοποιούν και τέλος στην οικογένεια και στο ίδιο το παιδί.

Τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αποτελείται από δύο συνθετικά, τη «μάθηση» και τη «δυσκολία». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του και εξυπηρετεί είτε πρακτικές ανάγκες της ζωής του είτε τα ανώτερα πνευματικά του ενδιαφέροντά. Συντελείται δε με διαφορετικούς τρόπους,

όπως είναι η κοινωνική μάθηση, η μιμητική, η συστηματική ή προγραμματισμένη μάθηση δια της διδασκαλίας κ.λπ. (Χρηστάκης, 2002). Πρόκειται για τη διαδικασία που διαδραματίζει έναν βασικό ρόλο σε περιοχές αρκετά πολύπλοκες, όπως η προσωπικότητα, οι κοινωνικές ικανότητες, ακόμη και η δόμηση ορισμένων πεποιθήσεων και στάσεων. (Society For Neuroscience, 1996).

Από την άλλη πλευρά ο άνθρωπος, από τη φύση του αδύναμος, ξεκινάει τη ζωή του με δυσκολίες. Η σύγχρονη βιβλιογραφία με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων που προσδιορίζονται και συνυπάρχουν με εξωτερικούς παράγοντες όπως οικογενειακοί, σχολικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται ότι είναι δυνατόν να ασκούν επίδραση, αλλά δε θεωρούνται πρωτογενώς υπεύθυνοι για την αιτιολογία των «Μαθησιακών Δυσκολιών». Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί και άλλοι παράγοντες, ενδογενείς, όπως η νοητική υστέρηση, οι αισθητηριακές, κινητικές κοινωνικο-συναισθηματικές διαταραχές. (Παντελιάδου, 2007. Kirk & Gallagher, 1989).

Επειδή, λοιπόν, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σχηματίζουν μια ανομοιογενή ομάδα με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων, ερευνητές και εκπαιδευτικοί αδυνατούν να δομήσουν ένα κεντρικό προφίλ γι' αυτούς τους μαθητές. Κι αυτό συμβαίνει γιατί αυτά τα παιδιά δεν έχουν όλα τα ίδια ακριβώς προβλήματα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Προβλεπτικούς παράγοντες της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, στη γραφή, την ανάγνωση, τον συλλογισμό και τα μαθηματικά, (Καλομοίρης, 2007). Είναι, επίσης, δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. (Ο' Shea et al., 1998).

Τονίζεται βέβαια, ότι μπορούμε να μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα χρόνο, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι Μ.Δ. αποτελούν σήμερα την πλειοψηφία των σχολικών προβλημάτων και αρχίζουν να γίνονται αντιληπτές όταν το παιδί έρθει σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα στο σχολείο. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Τους τομείς που εμφανίζονται οι Μ.Δ. θα μπορούσαμε να τους συνοψίσουμε σε τρεις κατηγορίες:

α) στα γνωστικά, β) στα κοινωνικό – συναισθηματικά και γ) στα ψυχονευρολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Μπότσας,

Παντελιάδου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο γενικός διαγνωστικός όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» παρόλο που αντικαταστάθηκε στο DSM-IV από τη διαγνωστική κατηγορία των «Διαταραχών μάθησης», συνεχίζει να χρησιμοποιείται ευρύτατα. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο Ι. (2009), *«Άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που, ενώ έχουν ανέπαφα τα αισθητήρια όργανα, διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη, έχουν την μέση τρέχουσα για την ηλικία τους σχολική εμπειρία και δεν παρουσιάζουν έντονα ψυχολογικά προβλήματα, εντούτοις η σχολική τους επίδοση δεν είναι σύστοιχη προς τις ειδικές πνευματικές τους ικανότητες και την αποδεδειγμένη γενικότερη πνευματική τους ικανότητα».*

Οι Μ.Δ. χαρακτηρίζουν ένα άτομο από τη γέννησή του μέχρι το τέλος της ζωής του. Τα περισσότερα από τα προβλήματα είναι εγγενή στα άτομα και οφείλονται στη δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που επηρεάζει τις ικανότητες λήψης, επεξεργασίας και μετάδοσης των πληροφοριών. Ούτε εμφανίζονται ξαφνικά ούτε εξαφανίζονται με τα χρόνια. Επίσης δε θεραπεύονται, απλά με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και ασκήσεις. Τα παιδιά που παρουσιάζουν Μ.Δ. συνήθως βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, χωρίς ταυτόχρονα να μπορούν να αντιληφθούν για ποιον λόγο διαφέρουν από τους συμμαθητές τους. Αυτή η αδυναμία κατανόησης της κατάστασης που βιώνουν, μπορεί να τα οδηγήσει σταδιακά σε εκδηλώσεις ανυπακοής, θυμού και έντονου στρες. Σταδιακά παρατηρείται μείωση του κινήτρου για μάθηση και χαμηλή αυτοεκτίμηση. (Lyon, 1996). Γονείς και δάσκαλοι θεωρούν αυτά τα παιδιά ως «δύσκολα» καθώς παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. (Achenbach & al., 1991). Οι συμπεριφορές αυτές φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης των παιδιών αυτών στην αποτυχία και την αποστέρηση που βιώνουν λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Συνήθως αυτά τα παιδιά είναι λιγότερο δημοφιλή σε σχέση με τα άλλα και δημιουργούν περισσότερο αρνητικές εντυπώσεις στους άλλους. (Kavale & Forness, 1996). Σύμφωνα με τις έρευνες των Kavale & Forness (1996), οι τρεις στους τέσσερις μαθητές με Μ.Δ. έχουν και δυσκολίες, οι οποίες αφορούν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Πρώιμη ανίχνευση των συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο

Είναι πολύ σημαντικό να γίνει πρώιμη ανίχνευση και εντοπισμός των Μ. Δ. στο Νηπιαγωγείο, επειδή μας δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος να οργανώσουμε έγκαιρα παρεμβατικά προγράμματα και να στηρίξουμε ψυχολογικά τόσο τα παιδιά όσο και τις οικογένειές τους σ' αυτή την προσπάθεια.

Μακροχρόνιες έρευνες διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματά τους αρχίζουν να γίνονται εμφανή στην προσχολική ηλικία με τη μορφή κυρίως διαταραχών λόγου,

διαφοροποιούνται στη μετέπειτα σχολική ηλικία, αλλά δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να υπάρχουν σε ολόκληρη τη ζωή τους. (Τζουριάδου, 2003).

Μέσα σε μια σχολική τάξη συμπεριλαμβανομένης και της τάξης του Νηπιαγωγείου, το φάσμα των μαθησιακών ιδιομορφιών που συναντά ένας εκπαιδευτικός περιλαμβάνει τόσο την προβληματική συμπεριφορά όσο και τις δυσκολίες μάθησης που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί στη διάρκεια της σχολικής του θητείας και συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν ενδείξεις πιθανής μαθησιακής δυσκολίας. (Kirkpatrick & Stohr & Kimbrough, 1990). Οι μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία παίρνουν τη μορφή ελαφριάς αργοπορίας στην εξέλιξη της οπτικοκινητικής και ακουστικοφωνητικής διόδου επικοινωνίας με αποτέλεσμα να μη μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Εμφανίζουν διαταραχές στην οπτική αντίληψη και κινητική ανάπτυξη και δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη και διάκριση, καθώς και στη δημιουργία εννοιών (Τζουριάδου, 2003).

Τα παιδιά αυτά δεν έχουν πετύχει τη μονιμότητα του αντικειμένου, οπότε κάθε φορά που βλέπουν ένα αντικείμενο το αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο. Δεν μπορούν δηλαδή να συσχετίσουν σχήματα και μεγέθη, να διακρίνουν τη μορφή από το πλαίσιο κ.ά. Σχετικά με τις χωροχρονικές έννοιες, το παιδί δεν είναι ποτέ σίγουρο για την τοποθέτησή του μέσα στον χώρο και δεν μπορεί να καταλάβει κατευθύνσεις, όπως αριστερά/δεξιά. Χάνεται συνεχώς και δεν ξέρει πού είναι η τάξη του, η θέση του ή πού μένει. Τα προβλήματα προσανατολισμού, συνεπώς, επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως, πάνω/κάτω, ψηλά/χαμηλά, βαθιά/ρηχά, ακόμη και τη θέση και τον ρόλο που πρέπει να έχει ο παίκτης στα διάφορα ομαδικά παιχνίδια, γι' αυτό και συνήθως τα παιδιά αυτά δε συμμετέχουν. Αυτά τα παιδιά, ενδέχεται, αργότερα να παρουσιάσουν δυσκολίες στην πρώτη ανάγνωση (δυσλεξία), στη γραφή (δυσγραφία) και στην ορθογραφία (δυσορθογραφία).

Τα προβλήματα της κινητικής λειτουργίας, αποτελούν ένδειξη δυσκολιών μάθησης και είναι η έλλειψη συντονισμού, η υπερκινητικότητα και η υποκινητικότητα. Όλα τα παραπάνω συνδυάζονται και με διάσπαση προσοχής και παραμένουν και σε μεγαλύτερες ηλικίες με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν κάθε μορφή μάθησης. Η έλλειψη συντονισμού στην προσχολική ηλικία δυσκολεύει τα νήπια σε δραστηριότητες λεπτών και αδρών κινήσεων, όπως στο γράψιμο, στο σχέδιο, στη ζωγραφική, στις κατασκευές, στις συναρμολογήσεις, στο τρέξιμο, στο σκαρφάλωμα κ.ά. (Τζουριάδου, 2003).

Επίσης σημαντική ένδειξη αποτελούν οι δυσκολίες πλευρίωσης. Συνήθως χρησιμοποιούν και τα δύο τους χέρια χωρίς να δείχνουν προτίμηση είτε στο δεξί είτε στο αριστερό τους χέρι, ακόμα και για τις πιο καθημερινές συνήθειες, όπως να φάνε, να πετάζουν τη μπάλα, να πιάσουν το μολύβι ή να πιάσουν τα πινέλα ζωγραφικής. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα να βρουν και να μάθουν την αρχή του χαρτιού με αποτέλεσμα να ξεκινούν κάθε φορά από την αντίθετη άκρη, τη μέση ή το τέλος. Για τους λόγους αυτούς παρατηρούμε μια σημαντική δυσκολία να ζωγραφίσουν, να φτιάξουν ορισμένα σχήματα ή ακόμη και να αντιγράψουν βλέποντας το πρωτότυπο. Δεν καταφέρνουν να γράψουν το

όνομά τους ή αν το γράψουν, το γράφουν λάθος. Ακόμα στη γραφή τους παρατηρούμε δείγματα στρεφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής. Δεν είναι λίγες οι φορές που μπερδεύουν τα γραφήματα με άλλα γραφήματα. Επίσης αδυνατούν να κατανοήσουν ότι στη δυτική κουλτούρα, οι λέξεις διαβάζονται μόνο από αριστερά προς τα δεξιά. Δεν μπορούν να αντιληφθούν ούτε και να συμμετέχουν σε παιχνίδια με λέξεις και με γράμματα. Στη μετέπειτα σχολική τους ζωή, τα προβλήματα αυτά θα πάρουν κάποια μορφή διαταραχής στη γραφή, κυρίως δυσγραφία ή δυσορθογραφία. (Myers et Hammill, 1976).

Στον προφορικό λόγο, παρουσιάζουν αργή εξέλιξη, συγκριτικά με τη σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη όπως: Μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη, κάνοντας αναγραμματισμούς και οι προφορικές τους εκφράσεις είναι ανώριμες συντακτικά αλλά και γραμματικά. Έχουν την τάση να συγχέουν ακουστικά παρόμοιες λέξεις ή ακόμα και να χρησιμοποιούν ανύπαρκτες λέξεις. Το λεξιλόγιό τους είναι πολύ περιορισμένο και έχουμε τη χρησιμοποίηση ατελών προτάσεων. Υπάρχει μια σημαντική δυσκολία συσχέτισης αντικειμένων με την ανάλογη ονομασία τους και δεν μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της ομοιοκαταληξίας. Δεν μπορούν να αποστηθίσουν στιχάκια ή τραγουδάκια, ούτε να διηγηθούν κάτι που τους συνέβη ή να πουν μια ιστορία με τη σωστή σειρά των γεγονότων. (Λιβανίου, 2004). Γενικά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή και να θυμηθούν αυτά που ακούν με χρονική ακολουθία ή συνέχεια με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία, την οποία διατηρούν και στη σχολική, με τη μορφή κατανόησης του προφορικού λόγου και αργότερα την επεκτείνουν στην οργάνωση του γραπτού λόγου. (Τζουριάδου, 2003).

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ακόμα προβλήματα σχετικά με τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια αυτών των συστημάτων. Συχνά ξεχνούν τις οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη σχετικά με τις διάφορες δραστηριότητες, ξεχνούν τη θέση που κάθονται ή το πού είναι τα πράγματά τους. Γενικότερα, δυσκολεύονται και τα «χάνουν» όταν πρέπει να εκτελέσουν δύο ή και περισσότερες εντολές συγχρόνως. Δυσκολεύονται πολύ και δεν μπορούν να επαναλάβουν με τη σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το αλφάβητο, να διηγηθούν κάτι που τους συνέβη ή να πουν μια ιστορία με τη σωστή σειρά των γεγονότων και φυσικά δε μπορούν να αποστηθίσουν στίχους. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Παιδιά που στην προσχολική τους ηλικία έχουν δυσκολίες ακουστικής διάκρισης δεν μπορούν δηλαδή, να διακρίνουν ορισμένους φθόγγους, όπως το μ από το ν ή το κ, και άλλους φθόγγους, ενδέχεται αυτή η δυσκολία να επεκταθεί στα σχολικά τους χρόνια στην ανάγνωση και τη γραφή. Δυσκολεύονται επίσης σε ενέργειες που απαιτούν ομαδοποιήσεις, κατηγοριοποιήσεις, διάκριση απόστασης, κατεύθυνσης, βάρους, θερμότητας κ.α. και γενικότερα οι δυσκολίες στις δεξιότητες σύγκρισης, γενίκευσης, ταξινόμησης συνδέονται άμεσα με τις ΜΔ. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αδυνατούν να κατανοήσουν τις χωρο-χρονικές έννοιες και ποτέ δεν είναι σίγουρα για την τοποθέτησή τους μέσα στον χώρο. Τα προβλήματα προσανατολισμού επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως πάνω/κάτω, ψηλά/χαμηλά, βαθιά/ρηχά, ακόμα και τη θέση και τον ρόλο που πρέπει να έχει ο παίκτης στα ομαδικά παιχνίδια, για αυτόν τον λόγο συνήθως αυτά τα παιδιά μένουν απέξω. Τα άλλα παιδιά δεν τα αποδέχονται, ακόμα και οι φίλοι τους τα απορρίπτουν. (Λιβανίου, 2004).

Σ' αυτή τη σύγχυση ως προς την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό οφείλεται και το γεγονός ότι το 90% των παιδιών με δυσκολίες στις χωροχρονικές έννοιες αργούν πάρα πολύ να μάθουν τη σειρά με την οποία θα πρέπει να φορούν τα ρούχα τους, πώς να κουμπώνονται ή να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους ή να παίζουν πιάνο και άλλα έγχορδα μουσικά όργανα. Νιώθουν αβεβαιότητα για το αν είναι πρωί, μεσημέρι ή απόγευμα, ρωτούν αν είναι ώρα για διάλλειμα κ. ά. (Λιβανίου, 2004).

Έγκαιρη παρέμβαση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο

Το σημαντικότερο βήμα για να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα είναι πρώτα η αποδοχή και η αναγνώριση του προβλήματος. Η φύση των διαταραχών μάθησης είναι τέτοια που η αναγνώρισή τους από γονείς κυρίως των παιδιών είναι δύσκολη σε πολλές περιπτώσεις. Αν και τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζουν, ήδη, προβλήματα ομιλίας νωρίς κατά την προσχολική περίοδο, οι μαθησιακές τους δυσκολίες αναγνωρίζονται, συνήθως, ως προβλήματα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι πρώτοι που εντοπίζουν την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εντοπισμός αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και συνήθως προκύπτει μέσα από τη σύγκριση του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε βρίσκονται σε εμφανώς χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους είτε εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός, μπορεί εύκολα να εντοπίσει μέσα στην τάξη το παιδί που αδυνατεί να παρακολουθήσει το μάθημα, είναι ανώριμο ή δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες (αυτές είναι μερικές πρώτες ενδείξεις που υποδηλώνουν την ύπαρξη δυσκολιών). (Παντελιάδου, 2007).

Η έγκαιρη παρέμβαση βοηθά και επιτρέπει την άμεση παρέμβαση των δυσκολιών αυτών προτού γίνουν ανυπέρβλητες για τα παιδιά. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα πολλών ερευνών (Barnett, 1990. Brooks et al, 1998. Lazar & Darlington, 1982. Polychroni, 1999.), τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης έχουν θετικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα για τα παιδιά. Αυτές οι έρευνες έδειξαν μείωση του ποσοστού των παιδιών που επανέλαβαν την ίδια τάξη ή παρακολούθησαν παράλληλες τάξεις ή εγκατέλειψαν το σχολείο. Δεν είναι λίγοι οι ειδικοί που θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων κυρίως στην προσχολική ηλικία. (Durlak, 1995. Χατζηχρήστου, 2004.) Τα παρεμβατικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας απευθύνονται σε μαθητές παιδικών σταθμών ή νηπιαγωγείων και έχουν στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους σε

διάφορους τομείς. Ιδιαίτερα οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η παρέμβαση αυτή λειτουργεί σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης και είναι δυνατή μέσα από διάφορους τρόπους. (Αυγητίδου, 2001).

Η Νηπιαγωγός είναι το πρώτο άτομο που αντιλαμβάνεται το πρόβλημα. Η ίδια θα πρέπει να κάνει κάποιες παρεμβάσεις, για να βοηθήσει στην έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των νηπίων, ώστε να μην προκύψουν δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία εάν εδραιωθούν θα είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003).

Αρχικά σε πρώτο επίπεδο, η νηπιαγωγός, αφού εντοπίσει κάποιες πρώτες ενδείξεις που μπορεί να υποδηλώνουν την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης, θα πρέπει να συγκεκριμενοποιήσει και ομαδοποιήσει τις παρατηρήσεις της καταγράφοντας τα στοιχεία που παρατηρεί για κάποιο αρκετά επαρκές χρονικό διάστημα. Ο καλύτερος τρόπος είναι η τήρηση ημερολογίου, όπου θα καταγράφονται παρατηρήσεις που θα αφορούν την «επίδοση» του παιδιού στις δραστηριότητες και γενικότερα στην αλληλεπίδρασή του με την τάξη. Στη συνέχεια μπορεί να ομαδοποιήσει τις δυσκολίες με σειρά προτεραιότητας ανάλογα με τη σοβαρότητα αλλά και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Στη συνέχεια και εφόσον κρίνει ότι οι δυσκολίες επιμένουν και καθημερινά επιδεινώνονται, θα πρέπει να συνεργαστεί με το Κ.Ε.Σ.Υ. της περιφέρειάς της και να προβούν στην ανάπτυξη ενός βραχυπρόθεσμου εκπαιδευτικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών. Αυτό το πρόγραμμα προσπαθεί να το εφαρμόσει σε ολόκληρη την τάξη, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στα παιδιά που εμφανίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Αν διαπιστώσει ότι παρόλες τις προσπάθειές της δεν υπάρχει βελτίωση, τότε προσεγγίζει τους γονείς του παιδιού και αφού κάνει μια περιγραφική παιδαγωγική αξιολόγηση του παιδιού τους, τονίζοντας τα θετικά του σημεία, αναφέρεται και στις δυσκολίες του. Ενημερώνει τους γονείς για τις δικές της άκαρπες προσπάθειες για τη βελτίωση του παιδιού και συστήνει να απευθυνθούν στο ΚΕΣΥ ή αν επιθυμούν, σε άλλο εξειδικευμένο κέντρο για να αξιολογηθεί το παιδί τους από διεπιστημονική ομάδα ειδικών. Επισημαίνει ότι η έγκαιρη διάγνωση θα βοηθήσει ουσιαστικά το παιδί, αφού σύμφωνα με αυτή θα δοθούν και στην ίδια οδηγίες για την καλύτερη εκπαίδευση και βοήθεια προς αυτό. Ενημερώνει τους γονείς για τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί και τους διευκολύνει για να απευθυνθούν στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα της περιοχής τους.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, η νηπιαγωγός, στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης μέσα στην τάξη της θα μπορούσε: 1. Να ενισχύσει τις λειτουργίες και τον συντονισμό της λεπτής κινητικότητας, 2. Να ενισχύσει τον συντονισμό των αδρών κινήσεων τους και την εκπαίδευσή τους στη χωρο-κατεύθυνση και στον προσανατολισμό 3. Να μάθει στα παιδιά πώς να συμπεριφέρονται ως αναγνώστες, δηλαδή πώς να κρατούν το βιβλίο, πώς να γυρνούν τις σελίδες, πώς να χειρίζονται το βιβλίο και πώς να χρωματίζουν τη φωνή στην αφήγηση. Επίσης, επειδή είναι πολύ σημαντικό να ασκηθούν στην κατανόηση όσων τους αφηγούμαστε, θα πρέπει να εκπαιδευτούν να παρατηρούν και να περιγράφουν τις εικόνες ενώ τις βλέπουν, να λένε τι θυμούνται από μια εικόνα που μόλις

περιεργάστηκαν χωρίς να τη βλέπουν, να βρίσκουν τι είναι σωστό ή τι λείπει από μια εικόνα, να τοποθετούν τις εικόνες με τη σωστή σειρά εξέλιξης. 4. Να διαβάσει μεγάλωφωνα όσο περισσότερο γίνεται, όχι όμως μακροσκελή παραμύθια με δύσκολη πλοκή για πολλή ώρα. 5. Να μάθουν να κρατούν το τετράδιο και τον τρόπο που κρατούμε το μολύβι και τον μαρκαδόρο, γιατί αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στην ταχύτητα, τον ρυθμό και την ποιότητα της γραφής στο μέλλον. 6. Να βοηθήσει τα παιδιά να γράφουν και να αναγνωρίζουν το όνομά τους, αρχίζοντας από αριστερά προς τα δεξιά. 7. Όταν τους δείχνει να γράψουν μια λέξη να μην κάθετα ποτέ αντικριστά. Αυτή η θέση τους δίνει μια λανθασμένη εικόνα της φοράς που γράφονται τα γράμματα και μπορεί να προκαλέσει το φαινόμενο του «στρεφοσυμβολισμού» ιδιαίτερα σε αυτά που έχουν ήδη προβλήματα χωρο-κατεύθυνσης. (Λιβανίου, 2004).

Το νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα η νηπιαγωγός έχουν την ευθύνη για τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη κάθε νηπίου. Η αποτελεσματική νηπιαγωγός θα πρέπει να απευθύνεται σε όλη την τάξη, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα εξελικτικά στάδια κάθε παιδιού και ανάλογα να σχεδιάζει δραστηριότητες, όπως και τη γενικότερη μαθησιακή του κατάσταση. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλεται να γίνεται με ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικο-γνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις, ικανό να φέρει αποτελέσματα.

Η αντιμετώπιση των Μ.Δ. θα πρέπει να ξεκινά από την ίδια τη νηπιαγωγό και εξαρτάται από την προσωπικότητα, τα βιώματα, τις αξίες της και τις γνώσεις της. Επίσης, θα πρέπει κάθε νηπιαγωγός να λαμβάνει υπόψη της, ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει και προτερήματα εκτός από δυσκολίες. Σημαντικό είναι να γνωρίζει ότι πρέπει να υπάρχει διαρκής ενθάρρυνση και ενίσχυσή τους, τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον όσο και από το περιβάλλον του σχολείου. Με τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», εάν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα για τον/η μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπερασματικά λοιπόν, για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων του παιδιού, είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται αφενός μεν στην αντιστάθμιση των ανεπαρειών σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών. (Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη, 2007).

Βιβλιογραφία

Achenbach. T. M., Howell, E. T., Quey. H.C. & Conners C. K. (1991). *National Survey of problems and competencies among four and sixteen- year-olds*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks. CA. Sage.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: «Περιβολάκι» & Ατραπός.

Κάκουρας, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Μαθησιακές διαταραχές. Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kavale, K. S. & Forness, S. R. (1996). *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*. Journal of learning disabilities. 29.

Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. (1989). *Education of Exceptional Children* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Kirkpatrick, J. & Stohr, P. & Kimbrough, D. (1990). *Moving Across Syllables. Training articulatory sound sequences*. Texas: PRO-ED.

Lyon G. R. (1996). Learning disabilities. In Mash, E. J. & Barkley, R. A. (Eds). *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.

Myers, P. I. & Hammil, D.D. (1976). *Methods for Learning Disorders*. New York: John Wiley and Sons.

O-Shea, L., O-Shea D. & Algozzine, B. (1998). *Learning Disabilities: from theory towards practice*. Upper Saddle River. N. J.: Merrill- Prentice Hall.

Society for Neuroscience. (1996). *Τι γνωρίζουμε για τον εγκέφαλο. Ένα αλφαβητάρι για τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα*. Μτφ. Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2007). «Οικογένειες με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). *Δυσλεξία. Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα* Στο Ευκλείδη Α., Τζουριάδου Μ. & Λεονταρή Α. (Eds): Ψυχολογία και Εκπαίδευση. Τόμος 1. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τρίγκα Ε., (2005). *Διάσπαση προσοχής και Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Πλοηγός.

Τρίγκα Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Τρίγκα Ε. (2012). *Σχολική Βία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μορφές και διαστάσεις

Αγγελάκη Ανθή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλίκους τους, στον σχολικό εκφοβισμό, τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα. Υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών με αναπηρίες στον σχολικό εκφοβισμό όπως η σοβαρότητα της αναπηρίας, το αν είναι ορατή και εμφανής ή όχι, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, κ.ά. Σε πολλές περιπτώσεις, τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας ή της εκπαιδευτικής ανάγκης αποτελούν καταλυτικό παράγοντα για την ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού αφού για παράδειγμα η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει αφορμή τόσο για θυματοποίηση όσο και για διάπραξη εκφοβισμού. Οι παρεμβάσεις γενικότερα για τον σχολικό εκφοβισμό θα πρέπει να εξετάζουν τις επιμέρους διαστάσεις του κάθε σχολείου και των μαθητών στους οποίους εκδηλώνεται. Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι περισσότερο εστιασμένες και ανά περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη γενικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αλλά και τα συμπτώματα της κάθε εκπαιδευτικής ανάγκης και πως αυτή μπορεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εισαγωγή

Ένα από τα πιο κοινά και διαδεδομένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον είναι ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση (Espelage&Swearer, 2003). Σε μια συνολική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι McLaughlinetal. (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες υπερεκπροσωπούνται στο πλαίσιο της δυναμικής του σχολικού εκφοβισμού ως θύτες και θύματα. Υποστήριξαν ότι αυτή η υπερεκπροσώπηση μπορεί να αποδοθεί σε χαρακτηριστικά που συνδέονται με συγκεκριμένες αναπηρίες και την περιθωριοποίηση. Σε μια παρόμοια ανασκόπηση, οι Roseetal. (2011) παρατήρησαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι δύο φορές πιο πιθανό να αναγνωριστούν ως θύτες και θύματα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες. Συνολικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι συχνά στόχοι θυματοποίησης και παρουσιάζουν περισσότερες συμπεριφορές εκφοβισμού ως θύτες από τους υπόλοιπους μαθητές (McLaughlinetal., 2010;Roseetal., 2011). Ωστόσο, όσον αφορά το σώμα της βιβλιογραφίας για τον εκφοβισμό στο σύνολό της, η εστίαση στην ειδική εκπαίδευση χρησιμεύει ως βάση για την κατανόηση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες. Επομένως, όταν εξετάζεται ο εκφοβισμός μεταξύ μαθητών με αναπηρίες, πρέπει να δοθεί προσοχή στο ευρύ φάσμα αναπηριών και ειδικών αναγκών που υπάρχει και στις σχετικές με αυτές ρυθμίσεις. Για παράδειγμα, οι ρυθμίσεις μπορεί να προκαλέσουν

διαφορετικά ποσοστά θυματοποίησης με βάση τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τη διάρθρωση της τάξης και τη σοβαρότητα της αναπηρίας (McLaughlinetal., 2010;Roseetal., 2011).

Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Οι ορισμοί του εκφοβισμού ποικίλλουν σημαντικά και ως εκ τούτου τα εμπειρικά δεδομένα συχνά παρέχουν ασυνεπή αποτελέσματα (Milleretal., 1998). Γενικά, ο εκφοβισμός ορίζεται ως μια αρνητική και συχνά επιθετική ή χειραγώγησης πράξη ή σειρά πράξεων από έναν ή περισσότερους ανθρώπους, εναντίον άλλου ατόμου ή ομάδας ανθρώπων, συνήθως σε μια χρονική περίοδο. Είναι καταχρηστική και βασίζεται σε μια ανισορροπία ισχύος (Sullivanetal., 2003).

Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνει κατανοητός μόνο στις σχέσεις μεταξύ ατόμων, οικογενειών, συνομήλικων ομάδων, σχολείων, κοινοτήτων και πολιτισμών (Smith, 2004;Swearer&Espelage, 2004). Αν και οι ορισμοί ποικίλλουν μεταξύ των μελετών, εμφανίζονται τρία κοινά στοιχεία (Espelage&Swearer, 2003;Langevinetal., 1998; Marinietal., 2001;Milleretal., 1998;Walkeretal., 2004). Πρώτον, για να θεωρηθεί μια πράξη ως εκφοβισμός, πρέπει να υπάρξει μια ανισορροπία της σωματικής, κοινωνικής ή συναισθηματικής δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη. Δεύτερον, η διάπραξη του εκφοβισμού είναι συστηματική με πρόθεση να προκαλέσει συναισθηματική ή σωματική βλάβη στο θύμα. Τρίτον, η θυματοποίηση και η διάπραξη γενικά επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια ημερών, μηνών ή ετών. Ο Olweus(1995) εισήγαγε ένα τέταρτο στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη, αυτό του άνισου επιπέδου επίδρασης, όπου το θύμα αφήνεται τραυματισμένο, ενώ ο θύτης διατηρεί την έλλειψη ανησυχίας και συμπίεσης.

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο αρχικό τους έργο, οι Whitneyetal. (1994) διερεύνησαν τα ποσοστά θυματοποίησης 93 μαθητών με αναπηρίες και των αντίστοιχων συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρίες σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Μέσω των συνεντεύξεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το 55% των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και το 78% με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μέτρια έως σοβαρά επίπεδα θυματοποίησης. Αντιστρόφως, μόνο το 25% της συνομήλικης ομάδας χωρίς αναπηρίες ανέφερε ότι έχουν πέσει θύματα στο ίδιο περιβάλλον. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται σε αρκετές μελέτες στις οποίες οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ορίζουν με συνέπεια τους συμμαθητές τους με αναπηρίες ως συχνά θύματα εκφοβισμού (Nabuzoka, 2003;Nabuzoka&Smith, 1993;Sabornie, 1994). Η έρευνα των Roseetal. (2009) εντόπισε επίσης ότι οι μαθητές με αναπηρίες ήταν θύματα περισσότερο από τους συνομηλίκους της γενικής εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο σχολείου, η διαφορά ανάμεσα στις εκπαιδευτικές τοποθετήσεις μπορεί να αποδοθεί στη μοντελοποίηση της συμπεριφοράς, στην αυξημένη συνειδητοποίηση και

στη μείωση των αρνητικών στερεοτύπων (Martlew&Hodson, 1991). Ωστόσο, πρέπει να δοθεί προσοχή στη σοβαρότητα της αναπηρίας και στην τρέχουσα ακαδημαϊκή λειτουργία που υπαγορεύει το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και στην τοποθέτηση στην τάξη. Αυτή η θεώρηση είναι απαραίτητη επειδή πολλά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να αυξήσουν την πιθανότητα θυματοποίησης τους και διάπραξης εκφοβισμού. Για παράδειγμα, οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα διάπραξης σχολικού εκφοβισμού σε σύγκριση με άλλες ομάδες μαθητών (VanCleave&Davis, 2006). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με πιο παρατηρήσιμες αναπηρίες θυματοποιούνταν με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τους μαθητές με πιο συγκεκαλυμμένες αναπηρίες (Dawkins, 1996).

Συνολικά, η βιβλιογραφία υποδεικνύει τις κακές κοινωνικές δεξιότητες ως κοινό παράγοντα που συμβάλλει στην αύξηση της διάπραξης εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες (Baker&Donnelly, 2001;Dorenetal., 1996;Kaukiainenetal., 2002;Kuhne&Wiener, 2000;Llewellyn, 2000;Milleretal., 1998;Woods&Wolke, 2004). Σε ατομικό επίπεδο, η βιβλιογραφία παρέχει αρκετές εξηγήσεις για την αυξημένη διάπραξη εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι περισσότερες από τις οποίες οφείλονται σε ελλείμματα ή στρεβλώσεις στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών και σε προβλήματα επικοινωνίας ή γλώσσας (McLaughlinetal., 2010). Για παράδειγμα, οι φοιτητές με αναπηρίες μπορεί να θυματοποιούνται περισσότερο επειδή είναι υπερβολικά παθητικοί, παρερμηνεύουν τη μη λεκτική επικοινωνία, παρερμηνεύουν τα μη απειλητικά συνθήματα (Sabornie, 1994) ή δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να αποφύγουν τη θυματοποίηση (Nabuzoka, 2003).Επίσης, οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές επειδή παρερμηνεύουν τα κοινωνικά ερεθίσματα (Sabornie, 1994), παρερμηνεύουν την κοινωνική επικοινωνία (Whitneyetal., 1994) και αντιδρούν υπερβολικά πολύ επιθετικά σε ακατάλληλους χρόνους (Nabuzoka&Smith, 1999). Επιπλέον, ένα αυξανόμενο σώμα βιβλιογραφίας υποστηρίζει την ιδέα ότι οι μαθητές με αναπηρίες αναπτύσσουν επιθετικά χαρακτηριστικά ως μέθοδο αντιμετώπισης παρατεταμένης θυματοποίησης (Kumpulainenetal., 2001;O'Moore&Hillery, 1989;VanCleave&Davis, 2006).

Τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με τον επιπολασμό και τους προγνωστικούς παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρίες, απέδωσαν ασυνεπή αποτελέσματα. Οι Woods&Wolke (2004), για παράδειγμα, βρήκαν συγκρίσιμα ποσοστά θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, αλλά ο Little (2002) διαπίστωσε ότι έως και 94% των μαθητών με αναπηρίες ανέφεραν κάποια μορφή θυματοποίησης. Αυτές οι παραλλαγές μπορεί να αποδοθούν στην ασάφεια στον ορισμό, στις διαφορές στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, στις ρυθμίσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός, στους πληθυσμούς των εξεταζόμενων μαθητών και στα δημογραφικά στοιχεία. Οι Cornelletal. (2006) σημειώνουν επίσης ότι οι τύποι εκφοβισμού και κοινωνικών παραγόντων που εμπλέκονται στο περιβάλλον και στον πολιτισμό ενδέχεται να συνιστούν διαφορές στα αριθμητικά στοιχεία που

αναφέρθηκαν. Ανεξάρτητα από τους λόγους για τις διαφορές, η πλειοψηφία των μελετών για την θυματοποίηση των μαθητών με αναπηρία, τεκμηρίωσε την ύπαρξη αυξημένης λεκτικής κατάχρησης (π.χ. ονομαστική κλήση, μιμητικά χαρακτηριστικά αναπηρίας, πειράγματα), κοινωνικού αποκλεισμού και φυσικής επιθετικότητας σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Dawkins 1996; Langevinetal., 1998; Little, 2002; Llewellyn, 2000; Marinietal., 2001; Norwich&Kelly, 2004; O'Moore&Hillery, 1989).

Μια σοβαρή ανησυχία είναι ότι με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν επιθετικά χαρακτηριστικά ως στρατηγική για την καταπολέμηση της θυματοποίησης (Kumpulainenetal., 2001; O'Moore&Hillery, 1989; Singer, 2005; VanCleave&Davis, 2006). Ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες εμφανίζουν περισσότερες εκφοβιστικές ή επιθετικές συμπεριφορές (φυσικές, λεκτικές) από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Kaukiainenetal., 2002; Kuhne&Wiener 2000; Nabuzoka&Smith 1993; O'Moore&Hillery, 1989; Unnever&Cornell, 2003; Whitneyetal., 1994).

Παρόλο που ένα ποσοστό μαθητών με αναπηρίες διαπράττει εκφοβισμό, μια μερίδα επιστημόνων τους θεωρεί ως προκλητικά θύματα. Η βιβλιογραφία σε αυτόν τον τομέα είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ωστόσο ορισμένοι ερευνητές έχουν δώσει πληροφορίες για την επικράτηση τέτοιων συμπεριφορών. Παρόλο που οι Sheardetal. (2001) ανέφεραν ότι οι ενήλικες με σοβαρές νοητικές αναπηρίες που εκφοβίζουν τους άλλους δεν είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκφοβιστούν οι ίδιοι, άλλα δεδομένα προκαλούν ανησυχίες. Συνολικά, οι ερευνητές έχουν τεκμηριώσει ένα ποσοστό μεταξύ 15% (VanCleave&Davis, 2006) και 42% (O'Moore&Hillery, 1989) των θυμάτων με αναπηρίες που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά θύτη. Επιπλέον, οι μαθητές με ψυχιατρικές διαταραχές μπορούν να υιοθετήσουν επιθετικές συμπεριφορές σε μια προσπάθεια εξάλειψης του εκφοβισμού (Kumpulainenetal., 2001; Singer, 2005). Είναι δύσκολο να γενικευθούν τα ευρήματα λόγω της έλλειψης έρευνας στον τομέα αυτό.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σοβαρότητα της αναπηρίας μπορεί να αποτελεί παράγοντα θυματοποίησης. (Kaukiainenetal., 2002; Morrisonetal., 1994; O'Moore&Hillery, 1989), αλλά και πάλι η έρευνα στον τομέα αυτό είναι πολύ περιορισμένη. Σύμφωνα με τους Whitneyetal. (1994), η διαφορετικότητα θέτει ένα άτομο σε κίνδυνο για θυματοποίηση. Για παράδειγμα, οι μαθητές με γνωστικές δυσκολίες ήταν 2 έως 3 φορές πιο πιθανό να υποστούν βία από τους συμμαθητές χωρίς αναπηρίες. Βρήκαν επίσης μαθητές με παρατηρήσιμες αναπηρίες που είχαν 2 έως 4 φορές περισσότερες πιθανότητες θύματος. Επιπλέον, οι Reiter&Lapidot-Lefler (2007) διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη θυματοποίησης συσχετίστηκε με συναισθηματικά και διαπροσωπικά προβλήματα. Κατά την εξέταση των ποσοστών θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς παρατηρήσιμες αναπηρίες, ο Dawkins (1996) σημείωσε ότι το 50% των μαθητών με ορατές αναπηρίες ανέφεραν ότι θυματοποιήθηκαν τουλάχιστον μία φορά, με το 30% να είναι θύματα σε τακτική βάση. Από την άλλη πλευρά, μόνο το 21% των μαθητών με μη παρατηρήσιμες αναπηρίες θυματοποιήθηκε τουλάχιστον μία φορά και το 14% σε τακτική βάση.

Παρόλο που ένα αυξανόμενο σύνολο αποδεικτικών στοιχείων υποστηρίζει αυτά τα ευρήματα, τα οποία σχετίζονται κυρίως με παρατηρούμενες αναπηρίες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, τα δεδομένα διαφέρουν. Μερικές μελέτες κατέδειξαν ότι 20% περισσότεροι μαθητές με γλωσσικές δυσλειτουργίες ανέφεραν ότι ήταν θύματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Davis et al., 2002; Knox & Conti-Ramsden, 2003; Sweeting & West, 2001). Συγκρίσιμα δεδομένα βρέθηκαν για μαθητές με ψυχιατρικές διαταραχές (VanCleave & Davis, 2006) και σωματικές αναπηρίες (Whitney et al., 1994). Αυτά τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η ορατότητα και η εμφανής συμπεριφορά μπορούν να επηρεάσουν τη θυματοποίηση.

Εκτός από τη σοβαρότητα και τον τύπο, οι προσωπικοί παράγοντες μπορούν να συντείνουν στην παρατεταμένη θυματοποίηση. Παρότι όμως τα χαρακτηριστικά όπως η προβληματική συμπεριφορά μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία δυσχερών θέσεων (Martler & Hodson, 1991), τα άτομα με αναπηρία συχνά χαρακτηρίζονται ως έχοντα κακές κοινωνικές δεξιότητες (Baker & Donnelly, 1996; Kaukiainen et al., 2002; Kuhne & Wiener, 2000; Llewellyn, 2000; Miller et al., 1998; Woods & Wolke, 2004). Τα θύματα με αναπηρίες διατηρούν επίσης λίγες στενές φιλίες ή έχουν ασταθείς σχέσεις. Αυτή η έλλειψη κοινωνικών δικτύων στερεί από το θύμα μια ουσιαστική βάση κοινωνικής προστασίας. Τέλος οι μαθητές με αναπηρίες που έχουν πέσει θύματα απαιτούν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή βοήθεια καθώς συχνά απορρίπτονται από τους γενικούς εκπαιδευτικούς τους και θεωρούνται ως μη δημοφιλείς (Baker & Donnelly, 2001; Kuhne & Wiener, 2000; Llewellyn, 2000; Martlew & Hodson, 1991; Morrison et al., 1994; Nabuzoka & Smith, 1993).

Συμπεράσματα

Η προώθηση ενεργών σχολικών παρεμβάσεων για τους μαθητές με αναπηρίες, μπορεί να δημιουργήσει θετικό κλίμα στο σχολείο, να ενθαρρύνει την κοινωνική ευαισθητοποίηση και να μειώσει τη διάπραξη εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, τα σχολεία πρέπει να εξετάσουν στοχοθετημένα προγράμματα παρέμβασης για μαθητές με αναπηρίες που είτε διαπράττουν εκφοβισμό, είτε διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για θυματοποίηση. Η υιοθέτηση πρακτικών που μειώνουν τον εκφοβισμό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τις προσεγγίσεις τους στη διαχείριση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς. Η παροχή θεμελιωδών δεξιοτήτων θα εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με τεχνικές και στρατηγικές παρέμβασης που είναι απαραίτητες για να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τη διάπραξη εκφοβισμού στις τάξεις τους. Επιπλέον, η επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να είναι διαθέσιμη στους εκπαιδευτικούς της τάξης για να κατανοήσουν τη διάπραξη και τη θυματοποίηση και τους κινδύνους σε όλους τους πληθυσμούς και να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16, 71-85.

Cornell, D., Sheras, P. L., & Cole, J. C. M. (2006). Assessment of bullying. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 191-209). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 939-947.

Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38, 603-612.

Doren, B., Bullis, M., & Benz, M. R. (1996). Predictors of victimization experiences of adolescents with disabilities in transition. *Exceptional Children*, 63, 7-18.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.

Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-yearold children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.

Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106-115.

Marini, Z. A., Koruna, B., & Dane, A. V. (2006). Individualizing interventions for ESL students involved in bullying and victimization. *Contact*, 32(2), 22-41.

Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behavior, teasing, and teachers' attitudes. *The British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.

McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. London, England: Anti-Bullying Alliance.

Miller, T. W., Beane, A., & Kraus, R. F. (1998). Clinical and cultural issues in diagnosing and treating child victims of peer abuse. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 21-32.

Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education & Treatment of Children*, 17, 356-369.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23, 307-321.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1999). Distinguishing serious and playful fighting by children with learning disabilities and nondisabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 883-890.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.

O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1986). Social relationships of learning-disabled children. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.). *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando, FL: Academic Press.

Reiter, S., & Lapidot-Leffler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 3, 174-181.

Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.

Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.

Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 407-415.

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 411-423.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Sage.

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American schools* (pp. 1-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16, 225-246.

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.

Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.). *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213-240). London, UK: Routledge.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

Τα χαρισματικά παιδιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Πολυμεροπούλου Βασιλική Α.

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υπ. Διδάκτορας Παν. Θεσσαλίας polymero@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελεί η διερεύνηση της θέσης που έχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα χαρισματικά παιδιά. Παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα χαρισματικά παιδιά εντάσσονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντούτοις συγκριτικά με άλλες χώρες, δεν δέχονται ουσιαστικής υποστήριξης. Ουσιαστικά η έρευνα διαρθρώνεται γύρω από δυο άξονες. Στο πρώτο, δίνεται ο ορισμός της χαρισματικότητας και αποτυπώνεται η αντιμετώπισή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκριτικά με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Στο δεύτερο, προτείνεται μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία λειτουργεί προς όφελος όλων των μαθητών, ως εκ τούτου και των χαρισματικών, εφόσον η βασική της φιλοσοφία στηρίζεται στην ενίσχυση και υποστήριξη όλων των μαθητών βάσει των αναγκών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικά παιδιά, συνεκπαίδευση

Εισαγωγή

Η επίδραση της κουλτούρας και των αξιών της κάθε κοινωνίας ορίζουν διαφορετικά την έννοια της χαρισματικότητας (Stone, 2002). Έτσι λοιπόν, στις αφρικανικές και ασιατικές χώρες χαρισματικός θεωρείται αυτός που επιδεικνύει ορισμένες δεξιότητες όπως σύνεση, αρχηγική ικανότητα και αίσθηση του χιούμορ. Στο δυτικό κυρίως κόσμο συνηθέστερος δείκτης χαρισματικότητας αποτελεί η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Άλλωστε, ας μην παραβλέπεται η επίδραση της επικρατούσας κυρίαρχης ιδεολογίας και της νοοτροπίας στο να καθορίζει τις κανονικότητες, οι οποίες δεν καθορίζονται ούτε από επιστημονικά κριτήρια, ούτε είναι καθολικές και χρονικά μόνιμες. Η όποια απόκλιση από τα πρότυπα που θεωρούνται κοινωνικά κανονικά, θεωρείται μειονεξία ή αναπηρία. Γεγονός που δεικνύει ότι ο προσδιορισμός της χαρισματικότητας, επιβάλλεται να εξετάζεται σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται (Σούλης, 2006).

Ως αποτέλεσμα, διαφορετικοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί αποδίδονται στη χαρισματικότητα. Ουσιαστικό σημείο διαφοροποίησης των ορισμών αποτελεί η ταύτιση της χαρισματικότητας με γνωστικό-ακαδημαϊκές λειτουργίες ή η υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης οπτικής ενσωματώνοντας όλα τα ανθρώπινα προτερήματα και επιτεύγματα στο νοητικό, ακαδημαϊκό, δημιουργικό, καλλιτεχνικό και ηγετικό τομέα (Gottfredson, 2004).

Η ελληνική" αντιμετώπιση" της χαρισματικότητας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζονται ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, ο νόμος 3194/2003, αναφέρει ότι: «*ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*».

Στο ίδιο πλαίσιο, ο νόμος 3699 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Άρθρο 3, παρ.3) ορίζει :

«Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή του ομάδα».

Στην ίδια λογική και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-03) ορίζουν ότι: «*τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση*».

Σύμφωνα και με την έκθεση του προγράμματος Ευρυδίκη (2006) δεν έχουν οριστεί επίσημα κριτήρια εντοπισμού αυτών των παιδιών και οι μοναδικές πολιτικές ενίσχυσης των χαρισματικών παιδιών είναι είτε μέσω της δημιουργίας των "ειδικών" (μουσικών, αθλητικών και καλλιτεχνικών) σχολείων, είτε της διεξαγωγής διαγωνισμών σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως φυσικές επιστήμες, μαθηματικά κ.α.. Αποδεικνύεται επομένως, ότι παρά το γεγονός ότι η χαρισματικότητα εντάσσεται στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εντούτοις ο εντοπισμός και η ενίσχυση των παιδιών αυτών είναι υποτυπώδης.

Η ευρωπαϊκή "αντιμετώπιση" της χαρισματικότητας

Λαμβάνοντας υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης παρατηρείται σε κάποιες χώρες τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζονται ως παιδιά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ενώ σε κάποιες άλλες δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση. Ενδεικτικά αναφέρονται, σύμφωνα με την έκθεση του προγράμματος Ευρυδίκη (2006), ότι στη Δανία, την Βουλγαρία και την Μάλτα τα χαρισματικά παιδιά δεν ανήκουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Γερμανία νομοθετικά δεν περιλαμβάνονται τα χαρισματικά παιδιά σε αυτά που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής αγωγής. Παρόλα αυτά στο Ηνωμένο Βασίλειο αναμένεται από τα σχολεία να λαμβάνουν μέτρα για την εκπαίδευσή τους. Στην Σουηδία, Φινλανδία και στην Ιταλία δεν γίνεται καμία αναφορά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην Γαλλία και Πορτογαλία τα χαρισματικά αναγνωρίζονται νομοθετικά ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι διαφορές που προκύπτουν αποτελούν συνάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας και της κουλτούρας ως προς την αποδοχή και ενίσχυση της διαφορετικότητας. Μελετώντας τα αποτελέσματα του προγράμματος Ευρυδίκη (2006) ως προς την αναγνώριση και ενίσχυση της χαρισματικότητας των παιδιών, παρατηρείται το εξής παράδοξο: Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Φινλανδίας επιδιώκει την αποφυγή

κατηγοριοποιήσεων μεταξύ των διαφορετικών μαθητικών ομάδων, εντούτοις προσφέρει ενδοσχολικές παροχές που καλύπτουν απόλυτα και τα χαρισματικά παιδιά. Δυνατότητες, τόσο προώθησης της φοίτησης μέσω πρόωρης εισόδου στο σχολείο, υπέρβασης τάξεων, συνύπαρξης με μεγαλύτερες τάξεις, όσο και εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, μέσω των ευέλικτων ομαδοποιήσεων των μαθητών, συμμετοχής σε εργαστήρια, ατομικής διδασκαλίας μέσω καθοδήγησης (mentoring), ενίσχυσης της αυτόνομης μάθησης, συμμετοχής σε ενδοσχολικούς διαγωνισμούς και όλα αυτά υπό τη σκέπη της συμβουλευτικής στήριξης (Monks & Pfulger, 2005 ·Persson,2010).

Σε αντίθεση, στην Ελλάδα η χαρισματικότητα θεωρείται ότι εντάσσεται στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, παρόλα αυτά δεν έχουν οριστεί σημαντικές παροχές για την ενίσχυση αυτής της κατηγορίας παιδιών.

Η διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό συγκείμενο, σύμφωνα με την Δαβάζογλου- Σιμοπούλου (1999), επισημαίνεται η ολιγωρία στην ανάπτυξη προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ισότιμη εκπαιδευτική φροντίδα προικισμένων παιδιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εφαρμοσμένο στη μαζικοποίηση των μαθητών. Λειτουργεί με την ποσότητα και όχι την ποιότητα (Σούλης, 2002).

Η εξισωτική επομένως προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο όνομα της δήθεν παροχής ισότητας ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, κατ' ουσία παραβλέπει το γεγονός ότι οι ικανότητες και οι δυνατότητες των μαθητών δεν είναι σε όλους ίδιες, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως ειδική συνθήκη, η οποία πρέπει να παραπεμφθεί και στην ουσία να απομονωθεί εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Η Tomlinson(2004) αναφέρει ότι *«όταν αγνοούνται οι διαφορές των μαθητών είναι απίθανο να μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα του μαθητή που διαφέρει σημαντικά από τους συμμαθητές του»*.

Προτεινόμενη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Η σύγχρονη διεθνής τάση (Walton, 2015) και προτεινόμενη προσέγγιση είναι ο περιορισμός όποιας μορφής εξωτερικής διαφοροποίησης που οδηγεί σε ομοιογενή σχολεία και ομοιογενή τμήματα σχολικών τάξεων και η επέκταση του *Ενιαίου Σχολείου Συνεκπαίδευσης* όλων των μαθητών με κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα και κοινή φιλοσοφία εκπαίδευσης (Husen, 1991). Η *συνεκπαίδευση (inclusion)* αποτελεί την εκπαιδευτική πρόταση του συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής της Unesco στη Σαλαμάνκα (Unesco, 1994) υιοθετώντας την παιδαγωγική αρχή της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις και τη συμμετοχή τους σε ειδικά προγράμματα (Αγγελίδης, 2011).

Σύμφωνα με τους Strully και Strully (1996) η συνεκπαίδευση αποτελεί μια φιλοσοφία εκπαίδευσης και όχι απλά μια μέθοδος διδασκαλίας, που αποδέχεται ότι ο κάθε μαθητής είναι ικανός να συμμετέχει ως ενεργό μέλος στη σχολική κοινότητα αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τη διαφορετικότητά του. Βέβαια για την επιτυχή εφαρμογή της

χρειάζεται να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις σε επίπεδο τόσο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σχολείου.

Αρχικά, η *επίσημη εκπαιδευτική πολιτική* επιβάλλεται να στηρίξει την συνεκπαίδευση με τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς όπου θα αγκαλιάζουν όλους τους μαθητές. Αυτό υπαγορεύει χρηματοδότηση για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε υποδομές, εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και δίκτυα συνεργασίας με φορείς συμβουλευτικής στήριξης (Brown & Garland, 2015).

Σημαντική επίσης προϋπόθεση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελεί η *ενεργός συμμετοχή όλων* (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, βοηθητικού προσωπικού, μελών κοινότητας) στη λήψη αποφάσεων για το σχολικό προγραμματισμό και καθορισμό κοινού οράματος για το σχολείο, προκειμένου να δεσμευτούν για την υλοποίηση του (Coleman & Shah-Coltrane, 2015).

Επίσης, το κοινό *Αναλυτικό Πρόγραμμα* δεν θα λειτουργεί ισοπεδωτικά αλλά θα προσαρμόζεται κατά περίπτωση (Coleman, 2014· Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Passow, 2004). Ιδιαίτερα για τα χαρισματικά παιδιά το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να προωθεί όλους τους τομείς γνώσεων της κλαδικής και διακλαδικής φύσης των επιστημών (Σαλβαράς, 2013), να αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη, να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας αποκτώντας κοινωνικές και δημοκρατικές ευαισθησίες και να αναπτύσσει τα κατάλληλα αξιακά συστήματα, όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων για ηθικά και κοινωνικά ζητήματα (Gallagher, 2015).

Πρόκειται σαφέστατα για *διδασκτική διαφοροποίηση*, η οποία περιλαμβάνει παρεμβάσεις στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στις μαθησιακές δραστηριότητες, στο διδακτικό πλαίσιο και στους τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης της νέας σχολικής γνώσης (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με την Tomlinson (2004) η διδασκτική διαφοροποίηση αποτελεί μια ποιοτική παράμετρο του σύγχρονου σχολείου, το οποίο οφείλει να σέβεται τα δικαιώματα όλων και να συνδέει στενά την εργασία στο σχολείο με τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Makel, Putallaz & Wai, 2012).

Στο σχολείο της συνεκπαίδευσης και της διδασκτικής διαφοροποίησης (Coleman & Cross, 2014) υιοθετείται η *συνεργατική διδασκαλία* των εκπαιδευτικών και η *συνεργατική μάθηση*. Ενθαρρύνεται η δημιουργία ομοιογενών ομάδων προκειμένου αφενός να αποκτούνται κοινωνικές δεξιότητες, ιδιαίτερα στα χαρισματικά παιδιά είναι πιθανό να εντοπίζεται δυσλειτουργία στον τομέα αυτό, αφετέρου αποτελεί μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων (Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Tomlinson 2004). Συγχρόνως όμως υιοθετείται και η εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή.

Ειδικότερα για την περίπτωση των χαρισματικών παιδιών, η *εξατομίκευση του προγράμματος διδασκαλίας* λόγω και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, εφόσον έχει πολλαπλής φύσεως εκπαιδευτικές ανάγκες, όχι μόνο γνωστικής αλλά συναισθηματικής

και κοινωνικής φύσης (Kaplan,2013), θεωρείται απαραίτητο. Για το λόγο αυτό το Α.Π. επιβάλλεται να διαφοροποιηθεί τόσο στη γνωστική του διάσταση όσο και στη συναισθηματική/κοινωνική του (Brown & Garland,2015). Συγχρόνως, στόχος είναι να καλυφθούν δυο διαστάσεις των χαρισματικών παιδιών: η μια ποσοτική λόγω της γνωστικής ικανότητας για ταχύτερη εκπαίδευση και η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προώθησης ή επιτάχυνσης (acceleration) του ισχύοντος Α.Π. Η άλλη είναι ποιοτική λόγω της ικανότητας για βαθύτερη και σφαιρικότερη μορφή εκπαίδευσης και η οποία επιτυγχάνεται μέσω του εμπλουτισμού (enrichment) του ισχύοντος Α.Π. και της προσθήκης νέων μαθημάτων.

Ειδικότερα, η προώθηση (Brown & Garland,2015) ορίζεται ως μια διαδικασία που επιτρέπει την πιο γρήγορη μετακίνηση των μαθητών στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου και εφαρμόζεται με τη μορφή είτε της υπερπήδησης τάξεων, είτε της δυνατότητας μερικής φοίτησης μαθημάτων ανώτερης τάξης, είτε της συμπύκνωσης της ύλης των μαθημάτων (τηλεσκόπηση) και της αποφοίτησης σε μικρότερη ηλικία από το σχολείο, είτε τέλος της πρόωμης εισόδου σε μια νέα φάση εκπαίδευσης.

Η τεχνική του εμπλουτισμού, όπως ορίζεται από τους Schiever και Maker (2003), σχετίζεται με τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και ενίσχυσης του με βάση το επίπεδο του χαρισματικού μαθητή προωθώντας την κριτική και δημιουργική σκέψη και την αυτόνομη μάθηση. Κάθε πρόγραμμα εμπλουτισμού είναι δυνατό να συντελεστεί με πολλούς τρόπους, όπως τη διαφοροποίηση και τη συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, το εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, τις δράσεις εκτός αναλυτικού προγράμματος (διαγωνισμοί) και τέλος με υπηρεσίες προσωπικής ανάπτυξης (Persson, 2009·Σαλβαράς, 2013).

Ο ρόλος όμως και του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης διαφοροποιείται, καθώς ο ίδιος θα πρέπει να προωθεί μια κουλτούρα σεβασμού και ανεκτικότητας στο διαφορετικό, να υποστηρίζει όλα τα παιδιά τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη κοινωνικοποίηση (Αγγελίδης, 2011). Επομένως, χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση και εξειδίκευση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο τους (Makel,Putallaz & Wai,2012). Καθοριστικό στήριγμα για τους εκπαιδευτικούς είναι η στήριξη και αгаστή συνεργασία τόσο μεταξύ τους και με τη διεύθυνση, όσο και με τους γονείς (Gallagher, 2013). Άλλωστε, η εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος στήριξης του μαθητή δεν μπορεί να ευοδωθεί εάν δεν υποστηρίζεται και από το οικογενειακό περιβάλλον εφόσον η διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό συγκείμενο αλλά εμπλουτίζεται και από την οικογένεια (Tucker, 2012).

Τέλος, ιδιαίτερα για τα χαρισματικά παιδιά είναι απαραίτητο στο ελληνικό συγκείμενο να εντοπίζονται έγκαιρα ώστε η παρέμβαση να είναι άμεση και να μη μετατρέπεται η διαφορετικότητα σε κοινωνικό μειονέκτημα (Gallagher,2015). Συγχρόνως όμως επιβάλλεται να υπάρχει μια συνέχεια και συνέπεια στην εκπαιδευτική στήριξη. Έρευνα της Ieridou (2013) στο ελληνικό και κυπριακό συγκείμενο τόνισε την άρνηση των

γονιών να χαρακτηρίζονται τα παιδιά τους χαρισματικά από το φόβο του στιγματισμού, αλλά και λόγω της ασυνέχειας στην εκπαιδευτική στήριξη (Coleman & Cross, 2014).

Συμπεράσματα

Αποτελεί πλέον απαίτηση της κοινωνίας η παροχή διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής στήριξης όλων των μαθητών ως παιδαγωγικό αίτημα, εφόσον το σχολείο ενδυναμώνει και καθοδηγεί έγκαιρα και έγκυρα κάθε μαθητή, αξιοποιώντας τις ικανότητες του αλλά και ως κοινωνικοπολιτικό αίτημα εφόσον η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή μπορεί να οδηγήσει στην προσωπική ευτυχία αλλά και να συμβάλλει στην κοινωνική πρόοδο (Σούλης, 2002· 2006· 2008).

Τα οφέλη που προκύπτουν ιδιαίτερα για το χαρισματικό παιδί είναι πολλαπλά, εφόσον ακολουθεί αφενός πρόγραμμα ανταποκρινόμενο στα ενδιαφέροντα του και συνάμα αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του. Αλλά και η συνύπαρξη όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία με τα χαρισματικά παιδιά καθίσταται ωφέλιμη για όλους, εφόσον τα χαρισματικά αποτελούν πρότυπο, ανακαλύπτοντας άγνωστα πεδία ενδιαφερόντων, ενισχύοντας την παρώθηση, εκτιμώντας όμως τη προσπάθεια που καταβάλλει ο καθένας αποκτώντας με αυτό τον τρόπο κοινωνική υπευθυνότητα. Άλλωστε η παλίρροια όταν ανεβαίνει, παρασύρει μαζί της όλα τα πλεούμενα (Renzulli στη Λόξα, 2004).

Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστούν τα συναισθηματικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση -τομέας που τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται ενίσχυση- εφόσον ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν, θεωρώντας ότι αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας και αναπτύσσοντας ισχυρούς δεσμούς με συμμαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς (Cavilla, 2014· Houghton, 2014).

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Anderson, C.J.K., Klassen, R.M., & George, G.K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Brown, E.F., & Garland, R.B. (2015). Reflections on Policy in Gifted Education: James J. Gallagher. *Journal for the Education of the Gifted*. 38(1), 90–96.
- Cavilla, D. (2014). Thoughts on access, differentiation, and implementation of a multicultural curriculum. *Gifted Education International*, 30(3), 281–287.
- Coleman, L. J., (2014). The Power of Specialized Educational Environments in the Development of Giftedness: The Need for Research on Social Context. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 70– 80.

- Coleman, L.J., & Cross, T.L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5–17.
- Coleman, M.R., & Shah-Coltrane, S. (2015). Children of Promise: Dr. James Gallagher's Thoughts on Underrepresentation Within Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 70–76.
- Cross, T.L. (1999). Top Ten List (Plus or Minus Two) for the 20th Century. *Gifted Child Today Magazine*, 22, (6).
- Δαβάζογλου –Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Eurydice (2006). *Specific Educational Measures to Promote All Forms of Giftedness at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Gallagher, J. J. (2013). Foreword. In M. R. Coleman & S. K. Johnsen (Eds.), *Implementing RtI with gifted students: Service models, trends, and issues* (pp. ix–xi). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gallagher, J.J. (2015). Education of Gifted Students: A Civil Rights Issue? *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 64–69.
- Gottfredson, L.S. (2004). Desegregating Gifted Education in D. Boothe and J.C. Stanley (Eds.). *In the eyes of the Beholder*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Houghton, C. (2014). Capturing the pupil voice of secondary gifted and talented students who had attended an enrichment programme in their infant school. *Gifted Education International*, 30(1), 33–46.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του Σχολείου*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Ieridou, A.N. (2013). The need for a culturally relevant approach to gifted education: the case of Cyprus. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 323–245.
- Kaplan, S. N. (2013). Special Schools and Differentiated Curriculum. *Gifted Child Today*, 36(3), 201–204.
- Koshy, V., & Pinheiro-Torres, C. (2013). 'Are we being de-gifted, Miss?' Primary school gifted and talented co-ordinators' responses to the Gifted and Talented Education Policy in England. *British Educational Research Journal*. 39(6), 953–978.
- Λόξα, Γ.(2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και talέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Makel, M.C., Putallaz, M., & Wai, J. (2012). Teach Students What They Don't Know but Are Ready to Learn: A Commentary on "Rethinking Giftedness and Gifted Education". *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 198–201.
- Monks, Fr.J. & Pfluger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries*. Nijmegen, NL: Radboud University of Nijmegen.
- Passow, A.H. (2004). Curriculum for the Gifted and Talented at the Secondary Level. In J.V. Tassell-Baska (Ed.). *Curriculum for Gifted and Talented*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Persson, R.S. (2009). *International Handbook on Giftedness*. Springer. Persson, R.S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569.
- Σαλβαράς, Γ.Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Schiever, S.W. & Maker, C.J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Ilyn and Bacon.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η Εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Stone, K. M. (2002). A cross-cultural comparison of the perceived traits of gifted. *Behaviour. Gifted and Talented International*, 17, 61–75.
- Strully, J.L. & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: what we have Learned and where we are headed. In S.B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: P.H. Brookes Publications
- Tomlinson, A.C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tucker, V.M. (2012). How my involvement with an inclusive, educational, gifted and talented programme has influenced my work with students who have social, emotional and behavioural difficulties. *Gifted Education International*, 29(3), 274–284.

Unesco, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Σαλαμάνκα Ισπανίας.

Walton, E. (2015). Global Concerns and Local Realities: The “Making Education Inclusive” Conference in Johannesburg. *Intervention in School and Clinic*, 50(3), 173–177.

Νομοθετικό πλαίσιο

Ν. 3194/Α΄/20-11-2003 (ΦΕΚ267/Α/20-11-2003) με θέμα: «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις»

Ν. 3699/Α΄/2-10-2008 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) με θέμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

ΦΕΚ 303/13-03-2003 με θέμα: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών.

Δημιουργική γραφή και οικολογοτεχνία.

Κρικώνη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 , vasikriko@gmail.com
Ράπη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, raptigeorgia2008@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί η δημιουργική γραφή και ο τρόπος παραγωγής της μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες στην προσχολική εκπαίδευση. Δίνοντας πρωταρχική σημασία στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στο παιχνίδι με τις λέξεις και τα νοήματα (Καρακίτσιος, 2013:42), θα εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη η παραγωγή δημιουργικής γραφής. Αφορμή θα αποτελέσει το γνωστό, οικολογικό παραμύθι «Η Μικρή Γοργόνα πώς να ζήσει στο Σκουπιδονήσι;» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου. Ως γνωστόν, τα παραμύθια αποτελούν σημαντικό μέσο αγωγής του παιδιού και συντελούν στην κατανόηση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός του (Μαλαφάντης, 2011:240). Βασισμένοι, λοιπόν, στο παραμύθι του Ηλιόπουλου, (στην αφήγηση αλλά και στην εικονογράφηση) οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργική γραφή. Οι συγκεκριμένες δράσεις λαμβάνουν χώρα σε μία τάξη νηπιαγωγείου αποτελούμενη από είκοσι παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Το ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα που δίνονται, συμβάλλουν θετικά στην ενεργοποίηση των παιδιών, στην έκφραση και αποτύπωση ιδεών και σκέψεων.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, παιδική λογοτεχνία, παιχνίδι, περιβαλλοντική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι χώρες σε όλο τον κόσμο, πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο προετοιμασίας των παιδιών τους ώστε να γίνουν παραγωγικοί ενήλικες. Όσο οι ζωές μας ενσωματώνονται και εξαρτώνται από την τεχνολογία, είναι αδύνατο να γνωρίζουμε με ακρίβεια ποιες δεξιότητες και ικανότητες τα σημερινά παιδιά και μελλοντικοί εργαζόμενοι, θα πρέπει να διαθέτουν, ώστε να είναι επιτυχείς στον εικοστό πρώτο αιώνα. Είναι βέβαιο, πως η επίλυση προβλημάτων, η φαντασία, η δημιουργική σκέψη και οι δεξιότητες γραμματισμού πρέπει να είναι επωφελείς για τα σημερινά παιδιά (Moedt, K., Holmes, R. M., 2018:1).

Ένας τρόπος για να βοηθηθούν ώστε να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες και ικανότητες είναι μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού (π.χ. Lester & Russell, 2008, στο Moedt, K., Holmes, R. M., 2018:1). Σύμφωνα με τον Vygotsky (2004) η δημιουργικότητα είναι εμφανής στο παιχνίδι των παιδιών, καθώς χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, χτίζοντας πάνω στις αναμνήσεις και στις εμπειρίες τους (στο Holmes, R. M. et al, 2017:1).

Μέσω, λοιπόν, παιγνιωδών δραστηριοτήτων θα προσεγγίσουμε τη δημιουργική γραφή ως μέσο κινητοποίησης της φαντασίας, της γλωσσικής καλλιέργειας, της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργίας ευχάριστης ατμόσφαιρας. Η εφαρμογή

της δημιουργικής γραφής στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ως τεχνική παρέμβασης, μπορεί να θεωρηθεί μια δυναμική διαδικασία ενεργητικής μάθησης (Chan, 2013). Μπορεί επίσης να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας καλύτερης αίσθησης του εσωτερικού μας εαυτού (αυτογνωσία) και της κατανόησης αλλά και της σύνδεσής μας με άλλους (Kilgour et al., 2015· Moore, 2004) (στο Vitalaki, E., Kourkoutas, E., Hart, A., 2018: 2).

Αφορμή για την ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή θα αποτελέσει το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, το οποίο διακρίνεται για το οικολογικό περιεχόμενό του. Οι Clare Bradford και Geraldine Massey (2011, στο Echterling C., 2016:288) υποστηρίζουν ότι τα οικολογικά βιβλία ωθούν τους νέους να γίνουν οι ενθουσιώδεις ενήλικες του αύριο. Τοποθετούν τους μικρούς αναγνώστες ως ενεργούς «οικολογικούς πολίτες», αφιερωμένους στην αειφόρο ανάπτυξη.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, εστιάζει τόσο στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ως μια διαδικασία κατεξοχήν δημιουργική και ως ένα εργαλείο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, όσο και στη συμβολή των οικολογικών παραμυθιών στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς το περιβάλλον. Μέσω της σύνδεσης της δημιουργικής γραφής και των παραμυθιών, δίνεται το έναυσμα για παιγνιώδεις δραστηριότητες και λειτουργία της φαντασίας των παιδιών στο έπακρο.

Η δημιουργική γραφή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στο πέραςμα των χρόνων έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με το αν μπορεί να διδαχτεί η δημιουργική γραφή ή όχι. Οι Kant και James υποστήριζαν πως μέσω της διδασκαλίας χάνεται ο συγγραφικός τρόπος. Ο Beasant, από την άλλη, πίστευε πως σε όσους έχουν προικιστεί με τα κατάλληλα χαρίσματα μπορούν να διδαχτούν οι βασικοί κανόνες που, ως μορφή τέχνης, διέπουν την πεζογραφία. Σύμφωνα με τον Morley, όπως κάθε παιχνίδι και κάθε τέχνη που απαιτεί δεξιότητες, έτσι και η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχτεί και να κατανοηθεί.

Στο Πανεπιστήμιο της Iowa, το 1939, ιδρύεται το Writer's Workshop και πρωτοεμφανίζεται η δημιουργική γραφή ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος. Το εργαστήριο πρόσβευε πως το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί παρόλο που η συγγραφή δεν διδάσκεται.

Στη σύγχρονη εποχή η δημιουργική γραφή καταφέρνει να κατέχει περίοπτη θέση στα σημαντικότερα Πανεπιστήμια του κόσμου (Columbia, Princeton, Iowa, East Anglia κ.τ.λ.). Σχετικά προγράμματα είναι θεσμικά κατοχυρωμένα σε Πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Αυστραλίας, της Ασίας και δειλά-δειλά και της Ελλάδας.

Χαρακτηριστικό του κλάδου της δημιουργικής γραφής είναι πως μπορεί να διδαχτεί τόσο στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές (Κωτόπουλος, 2012:4-7).

Στόχος της δημιουργικής γραφής, ως διδακτικό αντικείμενο, δεν είναι η ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων. Μέσω αυτής το παιδί βιώνει τη γραφή. Το δημιουργικό παιχνίδι

σε συνδυασμό με την εξοικείωση με το λόγο, η εξερεύνηση των δυνατοτήτων και η ανακάλυψη του προσωπικού ύφους καθιστούν την ανάγνωση και τη γραφή δημιουργικές απασχολήσεις. Η δημιουργική γραφή δίνει τη δυνατότητα για πειραματισμό σε διάφορα λογοτεχνικά είδη, ανεξαρτήτως σωστού ή λάθους (Morley, 2009) και μέσω της γλώσσας δίνει έμφαση στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτό-αποκάλυψη και σύμφωνα με τον Protherough (1983) στην αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής αφορά συνήθως την πράξη του να γράφεις δημιουργικά και την πράξη της κριτικής σκέψης πάνω στη γραφή και στα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2014:1,8).

Γενικά, διαπιστώνουμε πως η δημιουργική γραφή είναι κάτι ανώτερο από ένα μάθημα, είναι παιχνίδι. Παιχνίδι αφηγηματικών τεχνικών, οργάνωσης σκέψης και λόγου, επιλογής και χρήσης λέξεων. Μέσω αυτής, το παιδί μαθαίνει να αγαπάει τη συγγραφή, να αντιλαμβάνεται τη δύναμη των λέξεων και να αναπτύσσει τα αναγνωστικά του κριτήρια. Η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί ένα φιλολογικό αντικείμενο αλλά ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να προσφέρει στη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και οικολογικό παιδικό βιβλίο

Οι τεχνολογικές εξελίξεις και η κοινωνική ανάπτυξη έχουν οδηγήσει τον πλανήτη σε σοβαρή οικολογική ανισορροπία. Η ανθρωπότητα είναι ενήμερη για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί ζωτικό ζήτημα στην παγκόσμια εκπαίδευση. Οι Stapp et al. (1969) ήταν οι πρώτοι που έθεσαν την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι Allman, Kopp, & Zufelt (1982) τη χώρισαν σε έντεκα κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένης της προστασίας των δασών, της διατήρησης του εδάφους, της ρύπανσης του αέρα, της φυσικής ισορροπίας, της προστασίας των ζώων, τους υδάτινους πόρους, τα κοινοτικά ζητήματα και λοιπά.

Μετά την πρόταση της Ατζέντας 21, στη Σύνοδο Κορυφής για τη Γη το 1992, η περιβαλλοντική εκπαίδευση έγινε όχι μόνο απαραίτητη για όλους τους πολίτες σε όλο τον κόσμο αλλά και ευθύνη για όλες τις χώρες του πλανήτη. Γενικά, οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: να χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση για να κατανοήσουν οι μαθητές την ηθικής τους σχέση με το περιβάλλον και τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στο περιβάλλον και να αναλάβουν δράση για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (Grodzieska-Jurczak, Stepska, Nieszporek, & Bryda, 2006· Hungerford, Peyton, & Wilke, 1980· Kastens & Liben, 2010· Ross, 2005· White, 2004).

Οι Witt και Kimple (2008) δήλωσαν ότι η παιδική ηλικία είναι η περίοδος με τις μεγαλύτερες επιρροές για την απορρόφηση νέων εννοιών. Ως εκ τούτου, η προσχολική περίοδος είναι η προσφορότερη για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι Tien και Wu (2010) πίστευαν ότι τα παιδιά ηλικίας 5-8 ετών ήταν ο καλύτερος πληθυσμιακός στόχος για τη διδασκαλία μέσω αξιοποίησης εικονογραφημένων βιβλίων, σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (στο Hsiao, C.-Y., Shih, P.-Y., 2016:37).

Η παιδική περιβαλλοντική λογοτεχνία παρουσίασε άνοδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Μια αναζήτηση λέξεων-κλειδιών στο Amazon.com για τη λέξη "ανακύκλωση" στα παιδικά βιβλία, εμφανίζει έναν εκπληκτικό αριθμό αποτελεσμάτων (περισσότερο από 4000 βιβλία). Το Nature Generation, ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που εργάζεται για να εκπαιδεύσει τη νεολαία για τη φύση και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, απονέμει ανάμεσα στα άλλα ετήσια βραβεία, βραβείο καλύτερου οικολογικού παραμυθιού (Green Earth Book Awards). Οι Clare Bradford και Geraldine Massey (2011) υποστηρίζουν ότι τα οικολογικά βιβλία ωθούν τους νέους να γίνουν οι ενθουσιώδεις ενήλικες του αύριο, τοποθετώντας τους αναγνώστες ως «οικολογικούς πολίτες». Η οικολογία, άλλωστε, ήταν πάντοτε μια ετερογενής κίνηση με ποικίλες προσεγγίσεις, ανησυχίες και αξίες στην τοπική κοινότητα, έχοντας ταυτόχρονα και παγκόσμια ευθύνη. Τα οικολογικά παιδικά βιβλία είναι σαφές ότι έχουν ως πρόθεση να εκπαιδεύσουν τα παιδιά για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να δημιουργήσουν τις μελλοντικές γενεές των οικολόγων (στο Echterling, C., 2016: 287-288) .

Σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2013: 87): *«Είναι δυνατόν στις σημερινές συνθήκες (αναγκαιότητα) και με τα δεδομένα των φυσικών οικοσυστημάτων να στηριχθεί ένα σχέδιο προώθησης του βιβλίου και της ανάγνωσης με στόχο τη γέννηση μιας νέας στάσης με βάση την προοδευτική ανέλιξη μιας βιωματικής εμπειρίας από πρωτογενείς μορφές σε μια αλυσίδα άλλων πρωτογενών και δευτερογενών μορφών ανάγνωσης, γραφής και περαιτέρω κοινωνικής και γενικότερα πολιτισμικής πρακτικής».*

Στο Νηπιαγωγείο ένας οικολογικός τρόπος «ανάγνωσης: θέασης-ακουστικής-δημιουργίας» των βιβλίων είναι απαραίτητος. Ο συγκεκριμένος τρόπος στοχεύει σε δύο συνιστώσες οι οποίες εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται μετασχηματιστικά, λόγω του ότι εμπεριέχονται σε οικολογικά σημαινόμενα κοινωνικά στοιχεία και βρίσκονται στο περιβάλλον του παιδιού. Η πρώτη συνιστώσα αφορά τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων μέσω δημιουργικών και παιγνιωδών εργασιών. Η συγκεκριμένη διαδικασία βοηθάει το παιδί να αποκτήσει προσληπτικό ήθος και συνακόλουθα στοιχεία που μελλοντικά θα μετεξελιχθούν σε φιλική συμπεριφορά. Η δεύτερη συνιστώσα επικεντρώνεται στην ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, καλλιεργώντας την οικολογικοποίηση της σκέψης του παιδιού, ενισχύοντας τη δημιουργία ενός κριτικού αναγνώστη. Αφενός, επιτυγχάνεται μια αλλαγή στάσης απέναντι στο βιβλίο και αφετέρου, διαμορφώνεται μια αλλαγή κριτικής στάσης απέναντι στο φυσικό οικοσύστημα.

Οι μαθητές θα πρέπει να ωθούνται στην ανακάλυψη, στη δημιουργία, στην ενεργητική και κριτική σκέψη, στη συνάντηση με το βιβλίο μέσω της βιωματικής μάθησης και της οικοδόμησης μιας άλλης στάσης απέναντι σε αυτό. Η συγκεκριμένη στάση σχετίζεται με τις απόψεις και τις έρευνες για τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών ανάλογα με την ηλικία, τη νοητική και ψυχοπνευματική κατάστασή τους (J. Piaget). Είναι όμως και η στάση στην οποία ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί και διαμορφώνει το πλαίσιο της εν δυνάμει ανάπτυξης του ανθρώπου, μέσω της αλληλεπίδρασης του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του παιδιού και των κοινωνικών αξιών που

αποτυπώνονται στο οικοσύστημα (Vygotsky). Είναι, τέλος, η στάση που διευρύνει με διαλεκτικό τρόπο την εμπειρία του αναγνώστη-μαθητή, σηματοδοτώντας τη μάθηση που απαιτείται για την αλλαγή της στάσης του με αφορμή τόσο το φυσικό (Piaget) όσο και το ανθρωπογενές κοινωνικό περιβάλλον (Vygotsky).

Στόχος, λοιπόν, είναι η δημιουργία ενός αναγνώστη, που από απλός παρατηρητής, καταναλωτής του βιβλίου, παθητικός και πρόσκαιρος, μπορεί να εξελιχθεί και να μεταλλαχθεί μέσω της παρατήρησης και της γνώσης του οικοσυστήματος, σε ενεργητικό, λειτουργικό, δημιουργικό, κριτικό και οικολογικό αναγνώστη. Η βοήθεια ενός ενήλικου που έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή είναι καθοριστική (Παπαδάτος, 2013:107, 111-112, 119).

Σύνδεση με το Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν συνάδουν με το Δ.Ε.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο και με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Γενικοί στόχοι που επιτυγχάνονται, μέσω της υλοποίησης των δραστηριοτήτων, είναι η συμμετοχή σε παιχνίδια δημιουργικής γραφής, η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, η συνεργασία για την παραγωγή κοινού αποτελέσματος και η υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον.

Παιδαγωγικές διαδρομές

1^η παιδαγωγική διαδρομή (Καρακίτσιος, 2013:251-252)

Στόχος: Η δημιουργία-κατανόηση των ηρώων με τη βοήθεια της εικόνας. Πορεία: Πριν προβούμε στην αφήγηση της ιστορίας, παρατηρούμε την εικόνα του εξώφυλλου. Προσπαθούμε να κατανοήσουμε κάποια στοιχεία για την ηρωίδα (όπως αντιλαμβανόμαστε) της ιστορίας, πριν μας τα δώσει ο συγγραφέας. Τα παιδιά υποβοηθούνται με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αποτέλεσμα: Τα παιδιά αναγνώρισαν τη γοργόνα του εξωφύλλου ως την ηρωίδα της ιστορίας. Αντιλήφθηκαν, επίσης, τα συναισθήματά της μέσω της εικονογράφησης. Κάποια από τα παιδιά κατόρθωσαν να συλλάβουν το θέμα του βιβλίου, μιας και η γοργόνα κάθεται πάνω σε έναν σωρό από σκουπίδια.

2^η παιδαγωγική διαδρομή

Στόχοι: Η χρήση υλικών για την εικαστική έκφραση, η ανάπτυξη της ικανότητας της διαλογικής συζήτησης και η δραματοποίηση σε συνεργασία με τους άλλους. Πορεία: Μετά την αφήγηση της ιστορίας, τα παιδιά δημιούργησαν δαχτυλόκουκλες, που αναπαριστούν τους ήρωες της ιστορίας. Με την ολοκλήρωση της εικαστικής δραστηριότητας, οργανώθηκαν και επέλεξαν τις σκηνές του βιβλίου που θα δραματοποιήσουν. Αποτέλεσμα: Η εικαστική έκφραση ενθουσίασε τα παιδιά και αποτύπωσαν στο χαρτί τον ήρωα που ξεχώρισαν. Σε δεύτερο στάδιο προέκυψαν δραματοποιήσεις αρκετών σκηνών της ιστορίας.

3η παιδαγωγική διαδρομή (Καρακίτσος, 2013: 193, Ροντάρι, 2003:39-42)

Στόχοι: Η κατανόηση των βασικών στοιχείων της πλοκής και η σκέψη για τις εκδοχές μιας ιστορίας. Πορεία: Τα παιδιά καλούνται να "γράψουν" διαφορετικά την ιστορία, συνεχίζοντας την πρόταση που ξεκινάει με το: *τι θα συνέβαινε αν...* Αποτέλεσμα: Η πλοκή της ιστορίας αλλάζει και δίνεται νέα τροπή στην υπόθεση.

4^η παιδαγωγική διαδρομή

Στόχος: η έκφραση μέσω εικαστικής δημιουργίας, η διάκριση των οργανικών από τα ανακυκλώσιμα απορρίμματα, η ενημέρωση για την ανακύκλωση. Πορεία: Αποφασίσαμε να ενημερώσουμε τους γονείς για την ανακύκλωση, όπως ακριβώς έκανε και Μικρή Γοργόνα στους ανθρώπους. Αφού ξεχωρίσαμε τα σκουπίδια που ανακυκλώνονται, προβήκαμε στη δημιουργία αφίσας με μήνυμα «*Κάνε ανακύκλωση και εσύ για ένα καθαρό περιβάλλον*». Αποτέλεσμα: Η αφίσα αναρτήθηκε στην είσοδο του σχολείου και τα παιδιά ανέλαβαν την ενημέρωση. Η ενημέρωση γύρω από την ανακύκλωση ήταν κατατοπιστική. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους προκειμένου να πείσουν για την αναγκαιότητα της προστασίας του περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Η ύπαρξη της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, το ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα που δόθηκαν, συνέβαλλαν θετικά στην ενεργοποίηση των παιδιών, στην έκφραση και αποτύπωση ιδεών και σκέψεων.

Δόθηκαν ευκαιρίες στα παιδιά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, να δημιουργήσουν, να παίξουν, να διασκεδάσουν, να πειραματιστούν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Ενεπλάκησαν ενεργά στην όλη διαδικασία και η καθοδήγηση από μέρους της εκπαιδευτικού υπήρξε φθίνουσα.

Τα παιδιά εκφράστηκαν ποικιλοτρόπως. Εξέφρασαν τις ιδέες τους προφορικά και τις αποτύπωσαν και στο χαρτί. Αξιοποίησαν διάφορα υλικά και παρήγαγαν εικαστικά έργα. Κατάφεραν να κατανοήσουν τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των ηρώων, προσφέροντάς τους αυτό που ήθελαν.

Μέσω της ιστορίας μπόρεσαν να αντιληφθούν την άμεση σχέση και αλληλεξάρτηση από το φυσικό περιβάλλον. Προέβαλλαν την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών για την προστασία του, μέσω της ενημερωτικής αφίσας που δημιούργησαν και ανάρτησαν.

Το ενδιαφέρον των παιδιών παρέμεινε αμείωτο, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τα ίδια, χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους «*μικρούς συγγραφείς*». Και μετά το πέρας του προγράμματος, σε αφηγήσεις ιστοριών πρότειναν το δικό τους διαφορετικό τέλος, σχολίαζαν στοιχεία που αφορούσαν τους ήρωες ή προσπαθούσαν να κατανοήσουν σε τι αναφέρεται η ιστορία, πριν διαβαστεί. Η διάχυση των θετικών αποτελεσμάτων της δημιουργικής γραφής είναι έκδηλη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Πρωτογενής βιβλιογραφία

Ηλιόπουλος, Β. (2016). *Η Μικρή Γοργόνα πώς να ζήσει στο Σκουπιδονήσι*; Αθήνα: Πατάκη.

2. Δευτερογενής βιβλιογραφία

Echterling, C. (2016). How to Save the World and Other Lessons from Children's Environmental Literature. *Children's Literature in Education*, 47: 283–299.

Holmes, R. M., Gardner, B., Kohm, K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., & Romeo, L. (2017). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care*, 1-11. doi: 10.1080/03004430.2017.1314274

Hsiao, C.-Y., & Shih, P.-Y. (2016). Exploring the effectiveness of picture books for teaching young children the concepts of environmental protection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25 (1): 36-49. doi:10.1080/10382046.2015.1106203

Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Αθήνα: Ζυγός.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, 15. (Διαθέσιμο on line: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95, προσπελάστηκε στις 10/11/2018)

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. (Διαθέσιμο on line: <http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/86-publication-075>, προσπελάστηκε στις 11/11/2018)

Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Moedt, K., & Holmes, R. M. (2018). The effects of purposeful play after shared story-book readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Early Child Development and Care*, 1-17. doi:10.1080/03004430.2018.1496914

Παπαδάτος, Γ. (2013). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη.

Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφ. Γ. Κασαπίδη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (12): 1-15.

Computer Science Unplugged: Διδάσκουμε την έννοια των αλγορίθμων, φυτεύοντας φακές! (Α-Β' Δημοτικού)

Κηρύκη Αδαμαντία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , Μ.Εδ Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
στην Εκπαίδευση, mantwgiannena@gmail.com*

Περίληψη

Το παρόν σενάριο είναι μία πρόταση διδασκαλίας των αλγορίθμων μέσω της λογικής CS Unplugged σε περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χωρίς πρακτική χρήση υπολογιστών, αλλά με βιωματικές και αισθητικές δραστηριότητες που ασκούν καθημερινά στη ζωή τους. Οι αλγόριθμοι βρίσκονται στο επίκεντρο της Υπολογιστικής Σκέψης και της Επιστήμης των Υπολογιστών, διότι στην Πληροφορική οι λύσεις στα προβλήματα δεν είναι απλά μια απάντηση, αλλά αλγόριθμοι. Εκθέτουμε επομένως τους μαθητές/τριες σε έννοιες των υπολογιστών, χωρίς υπολογιστές, βάσει μιας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης και της λογικής Learning by Doing.

Λέξεις-Κλειδιά: Computer Science Unplugged, αλγόριθμοι, βιωματική μάθηση, επικοδομισμός, Μελέτη Περιβάλλοντος Σχεδιασμός

Θεωρητικό υπόβαθρο διδακτικού σεναρίου

Το Computer Science Unplugged περιλαμβάνει δραστηριότητες μάθησης που διδάσκουν την Πληροφορική μέσω της συμμετοχής σε παιχνίδια και βιωματικές δραστηριότητες. Παρουσιάζει θεμελιώδεις έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών, όπως αλγόριθμους, τεχνητή νοημοσύνη, γραφικά, θεωρία πληροφοριών, γλώσσες προγραμματισμού κ.λπ. (Bell, Witten, Fellows, Adams, McKenzie, Powell, & Jarman, 2015). Αρχικά αναπτύχθηκε έτσι, ώστε οι νέοι μαθητές να μπορούν να εξοικειωθούν με έννοιες Πληροφορικής, αντιμετωπίζοντας τα είδη των ερωτήσεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι επιστήμονες υπολογιστών, χωρίς όμως να χρειάζεται να μάθουν τον προγραμματισμό. Βασίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (Jean Piaget): οι μαθητές αντιμετωπίζουν προκλήσεις βασισμένες σε μερικούς απλούς κανόνες και στη διαδικασία επίλυσης αυτών των προκλήσεων αποκαλύπτουν από μόνοι τους τις απαιτούμενες έννοιες, (Modritscher 2006) πράγμα το οποίο τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για έννοιες που υπάρχουν ήδη στο μυαλό τους. Επιπλέον οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν την υπολογιστική σκέψη. Υπολογιστική σκέψη είναι οι διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση των προβλημάτων, έτσι ώστε οι λύσεις να εκπροσωπούνται από μία μορφή που μπορεί να εκτελεστεί αποτελεσματικά από ένα μέσο επεξεργασίας πληροφοριών. (Cuny, Snyder, Wing, 2010). Οι αλγόριθμοι βρίσκονται στο επίκεντρο της Υπολογιστικής Σκέψης και της Επιστήμης των Υπολογιστών. Στην Πληροφορική οι λύσεις στα προβλήματα δεν είναι απλά μια απάντηση, αλλά αλγόριθμοι. Τέλος, στα πρόγραμμα σπουδών διαφόρων χωρών συνιστώνται πολλές δραστηριότητες για τα δημοτικά σχολεία (Taub, Armoni, & Ben-Ari, 2012)

Χαρακτηριστικά του CSU:

1. Βιωματική μάθηση: Οι δραστηριότητες είναι βιωματικές, συχνά σε μεγάλη κλίμακα, και ομαδικές. Οι δραστηριότητες τείνουν να επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύπτουν απαντήσεις για τον εαυτό τους, αντί να δίνουν μόνο λύσεις ή αλγόριθμους που θα ακολουθούν. Δηλαδή ενθαρρύνεται μια εποικοδομητική προσέγγιση, όπου ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες Unplugged για να θέσει ερωτήσεις που τους οδηγούν στην ανακάλυψη της γνώσης, καθώς θέλουμε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι είναι ικανοί να βρουν λύσεις στα προβλήματα από μόνοι τους.
2. Διασκέδαση: Οι δραστηριότητες είναι διασκεδαστικές και ενδιαφέρουσες. Ο δάσκαλος καθορίζει τα υλικά και μερικούς κανόνες και οι μαθητές ακολουθούν την πρόκληση από εκεί. Υπάρχει συχνά έντονη αίσθηση ιστορίας στις δραστηριότητες, καθώς τα προβλήματα παρουσιάζονται ως μέρος μιας ιστορίας και όχι ως μια αφηρημένη μαθηματική πρόκληση.
3. Δεν απαιτείται ειδικός εξοπλισμός: Οι δραστηριότητες είναι χαμηλού κόστους, δεδομένου ότι χρειάζεται εξοπλισμός που συνήθως βρίσκεται στις αίθουσες διδασκαλίας ή σε βιβλιοπωλεία.

Το Διδακτικό Σενάριο

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: « Αλγόριθμοι στην Καθημερινή μας ζωή – Φυτεύουμε τις δικές μας φακές!»

Ιδέα- Πρωτοτυπία Σεναρίου: Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και διεξαγωγή της διαδικασίας, αφού όλες οι δραστηριότητες είναι βιωματικές και εκτελούνται εξολοκλήρου από τους ίδιους. Ως ενεργά μέλη στις ομάδες τους, επικοινωνούν, επιχειρηματολογούν, αποφασίζουν, εκτελούν και τέλος αξιολογούν. Η ιδιαιτερότητα του Διδακτικού Σεναρίου είναι ότι οι μαθητές καλούνται χειριστούν να την έννοια των αλγόριθμων που συναντάει κανείς σε υπολογιστή, χωρίς υπολογιστή.

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων γίνεται διασύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα:

Μαθηματικές έννοιες: (Τι είναι πρόβλημα;, Πώς μπορούμε να περιγράψουμε με σαφήνεια τη λύση ενός προβλήματος;, Επίλυση προβλημάτων, Δομή ακολουθίας Δομή επανάληψης)

Μελέτη Περιβάλλοντος: (Ενότητα: Ο ήλιος και η ζωή μας / Κεφάλαιο 2 Τι μας προσφέρει ο ήλιος, Ενότητα: Τα φυτά του τόπου μου)

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική δομή

Υλικά που απαιτούνται: ψαλίδια, κόλλες stick, σπόροι φακών, βαμβάκι, κεσεδάκια από γιαούρτια, νερό, καθώς και τα φύλλα εργασίας που έχουμε ετοιμάσει.

Γενικός σκοπός και διδακτικοί στόχοι

Σκοπός είναι οι μαθητές να μάθουν ότι οι αλγόριθμοι είναι παντού στη καθημερινότητα μας και να συσχετίσουν την ιδέα των αλγορίθμων με τις καθημερινές δραστηριότητες τους. Αντί να δίνουν ασαφείς ή υπερβολικά γενικευμένες οδηγίες, οι μαθητές να αναλύουν μια μεγάλη δραστηριότητα σε μικρότερες και πιο συγκεκριμένες εντολές. Να καθορίσουν μια ακολουθία οδηγιών, αρχικά με απλά παραδείγματα, όπως δέσιμο παπουτσιών – πλύσιμο δοντιών και στη συνέχεια φυτεύοντας φακές.

Επιμέρους στόχοι:

1. Γνωρίζω και κατανοώ: Α) Να γνωρίσουν και να καταλάβουν την έννοια των αλγορίθμων Β) Να είναι σε θέση να αναλύσουν μια μεγάλη δραστηριότητα σε μικρότερες και πιο συγκεκριμένες εντολές.
2. Επικοινωνώ και συνεργάζομαι: Α) Να συνεργάζονται σε ομάδες Β) Να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις και τις ιδέες τους. Γ) Να δίνουν σαφείς οδηγίες. Δ) Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσα από τη συλλογή πληροφοριών και επεξεργασίας αυτών.
3. Σύνδεση με τη ζωή: Να αντιληφθούν πως οτιδήποτε γύρω μας μπορεί να απεικονιστεί με έναν αλγόριθμο.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Οργάνωση Διεξαγωγής του Διδακτικού Σεναρίου

Στο πλαίσιο της παρέμβασης οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των 2 ατόμων. Η κάθε ομάδα συνεργατικά υλοποιούσε τις δραστηριότητες, ενώ στην Κύρια δραστηριότητα που φύτευαν τις φακές, οι ομάδες αντάλλασσαν τους αλγόριθμους που δημιουργούσαν μεταξύ τους προκειμένου να τους υλοποιήσουν.

Υλοποίηση – Ημερήσια Διάταξη

1ο Βήμα: (προσέγγιση για το τι είναι αλγόριθμος/ Παραδείγματα καθημερινών δραστηριοτήτων)

1. Ρωτάμε τους μαθητές μας τι έκαναν για να προετοιμαστούν πριν έρθουν στο σχολείο σήμερα το πρωί.
2. Γράφουμε τις απαντήσεις που θα μας δώσουν στον πίνακα και αν είναι δυνατόν βάζουμε σε κάθε δράση έναν αριθμό για να δείξουμε την σειρά που συνέβησαν.
3. Παρατηρούμε ότι κάθε βήμα είναι ακολουθία του επόμενου.
4. Ρωτάμε τους μαθητές αν η σειρά των πράξεων τους έχει σημασία ή όχι.

5. Εισάγουμε ότι είναι δυνατό να δημιουργήσουμε αλγόριθμους για όλα τα παραπάνω βήματα που πραγματοποιούν καθημερινά.
6. Δίνουμε τα παραδείγματα του 1^{ου} μέρους του φύλλου εργασίας: πλύσιμο δοντιών – δέσιμο παπουτσιών.
7. Δημιουργούμε αλγόριθμους στο πρώτο φύλλο εργασίας. Κολλάμε τα σωστά βήματα, στους αριθμούς που αντιστοιχούν.



Εικόνα 1 – Απόσπασμα από Φύλλο Εργασίας

2^ο βήμα: Κύρια Δραστηριότητα «Φυτεύουμε Φακές»

Σε αυτή τη δραστηριότητα, θα δημιουργήσουμε έναν αλγόριθμο για να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλον να φυτέψει φακές. Βήματα:

1. Επεξεργαζόμαστε τις εικόνες με τα βήματα για να φυτέψουμε τις φακές.
2. Ψάχνουμε να βρούμε ποιες εικόνες δεν έχουν σχέση με τη δραστηριότητα που θέλουμε να πραγματοποιήσουμε. Συνεργαζόμαστε, επιλέγουμε τα πέντε σωστά βήματα από τις εννέα επιλογές και τις κολλάμε στον αριθμό που αντιστοιχούν στο φύλλο εργασίας

3. Δίνουμε τον τελικό αλγόριθμο στις άλλες ομάδες και αφήνουμε να τον χρησιμοποιήσουν για να φυτέψουν τις φακές!



Εικόνα 2 – Απόσπασμα από Φύλλο Εργασίας

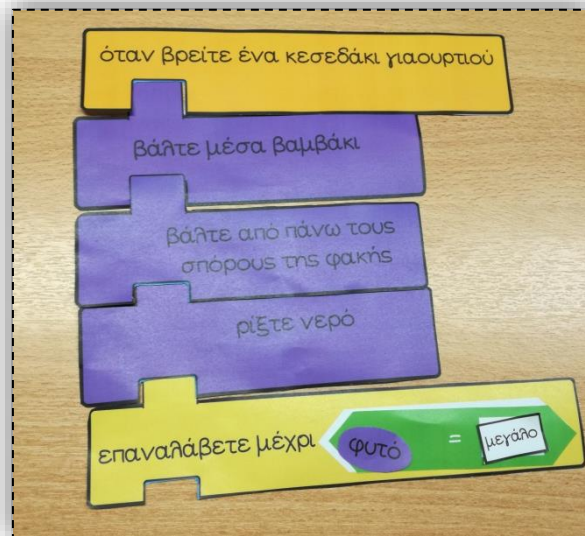
3^ο βήμα: Αξιολόγηση – Τι μάθαμε;

Ρωτάμε ενδεικτικά τους μαθητές μας:

- Πόσοι από εσάς ήταν σε θέση να ακολουθήσετε τους αλγορίθμους των συμμαθητών σας για να φυτέψετε τους σπόρους σας;
- Τι θα αλλάζατε για να κάνετε τον αλγόριθμο ακόμα καλύτερο;
- Θα ήταν ευκολότερο αν ο αλγόριθμος ήταν ένα βήμα για να φυτέψετε τις φακές σας ή πιο δύσκολο;
- Ποιο ήταν το αγαπημένο σας μέρος από τη δραστηριότητα;

Τέλος δίνουμε στους μαθητές μας αλγόριθμους στην μορφή του Scratch και τους ζητάμε να ενώσουν τα βήματα που ακολούθησαν για να φυτέψουν τις φακές. Έτσι

συνδέουμε την δραστηριότητα με την θεωρία, δηλαδή ότι ο αλγόριθμος είναι μία ακριβής ακολουθία οδηγιών για διαδικασίες που μπορούν να εκτελεστούν από έναν υπολογιστή.



Εικόνα 3 – Πάζλ σε μορφή Scratch

Συμπεράσματα – Προεκτάσεις για το μέλλον

Οι μαθητές, αν και σε μικρή τάξη του Δημοτικού που δεν έχουν ξανασυναντήσει την έννοια του αλγόριθμου, μέχρι το τέλος και του 2ου φύλλου εργασίας είχαν κατανοήσει πλήρως την έννοια και την χρήση των αλγόριθμων στην καθημερινή μας ζωή και ήταν σε θέση να δώσουν δικά τους παραδείγματα αλγορίθμων με σαφείς εντολές. Συνεργάστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, χωρίς δυσκολία και αποτελεσματικά. Ενθουσιάστηκαν στη διάρκεια της βιωματικής δραστηριότητας, όταν δηλαδή κλήθηκαν να εφαρμόσουν τους αλγόριθμους που έφτιαξαν οι άλλες ομάδες και παράλληλα συνειδητοποίησαν την σημαντικότητα της σωστής ακολουθίας βημάτων. Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν στην χρήση του ψαλιδιού, καθώς είχαν αρκετά κομμάτια να κόψουν και να κολλήσουν, αλλά με βοήθεια από παιδιά που είχαν ήδη ολοκληρώσει το δικό τους φύλλο εργασίας, δεν προέκυψε πρόβλημα ακολουθίας. Τέλος, στο στάδιο σύνδεσης της δραστηριότητας με τον αλγόριθμο στον υπολογιστή, μέσω του πάζλ σε μορφή Scratch, συνειδητοποίησαν ότι μπορούν με συγκεκριμένες εντολές και ακολουθία να δημιουργήσουν τα βήματα μίας ολοκληρωμένης διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης (φύλλα εργασίας/ φύτευμα φακών/ παζλ) έδειξαν ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά ικανοποιήθηκαν πλήρως. Επιπλέον, θέτουν και νέους στόχους για το μέλλον και αφορμή για νέες προοπτικές, όπως επιπλέον βιωματικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά εργαλεία, διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα κ.λπ. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η παρέμβαση βοήθησε και τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει εκπαιδευτικά μέσα και τρόπους για να διδάξει παραγωγικά και δημιουργικά τις έννοιες της Πληροφορικής.

Βιβλιογραφία

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2008). Computer science without computers: new outreach methods from old tricks. In Proceedings of the 21st Annual Conference of the National Advisory Committee on Computing Qualifications (NACCQ08) conference, Auckland, New Zealand: NACCQ

Bell, T., Witten, I. H., Fellows, M., Adams, R., McKenzie, J., Powell, M., & Jarman, S. (2015). CS unplugged. Computer Science Without a Computer. Creative Commons.

Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J. M. (2010). Computational thinking : A definition. Unpublished manuscript.

Lambert, L., & Guiffre, H. (2009). Computer science outreach in an elementary school. Journal of Computing Sciences in colleges, 24(3), 118-124

Taub, R., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2012). CS unplugged and middle-school students' views, attitudes, and intentions regarding CS. ACM Transactions on Computing Education (TOCE), 12(2), 8.

Αδαμόπουλος, Κ. (2010). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στο δημοτικό σχολείο: η αλλαγή των θεσμικών προδιαγραφών διδασκαλίας ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Doctoral dissertation).

Βιωματική σπουδή του Ελ Γκρέκο

Κυριακούλόπουλος Ευάγγελος

Εκπαιδευτικός, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών, M.Sc
vaggeliskyriak@yahoo.gr

Καννά Ελένη

Εκπαιδευτικός, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών, M.Sc
elenikanna@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η λειτουργία ενός βιωματικού εργαστηρίου το οποίο έχει ως θέμα ενασχόλησης τη ζωή και το έργο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου. Η βιωματική δράση υλοποιήθηκε μέσα σε τρία τμήματα (δημιουργικής γραφής, ψηφιακής δημιουργίας, εικαστικής έκφρασης) και κατέδειξε ότι η δομική αδράνεια που παρατηρείται σε κάποια μαθήματα όπως η Ιστορία και η Αισθητική Αγωγή και κατ'επέκταση ο τομέας της Τέχνης και του Πολιτισμού, μπορεί να ξεπεραστεί με την καινοτόμο και δημιουργική προσέγγιση. Επιπλέον αναδεικνύεται η ανάγκη διάχυσης της συγκεκριμένης καινοτόμου δράσης εμπλέκοντας σε αυτό το σκοπό, ως πολλαπλασιαστές και μεταφορείς, όλους τους συμμετέχοντες μαθητές στο βιωματικό εργαστήριο. Τέλος η θετική αξιολόγηση από τους μαθητές και η προσδοκία για ανάλογες δράσεις υπήρξε η ασφαλέστερη ανατροφοδότηση για τους συντονιστές εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεοτοκόπουλος, βιωματική μάθηση, δημιουργική σκέψη, καλές πρακτικές.

Εισαγωγή

«Η σπουδαιότητα της Τέχνης και η ανάγκη οργανικής ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική παραδοχή των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ που συντάχθηκαν τα τελευταία χρόνια. Η ένταξη αυτή δεν πρέπει να αποτελεί προσθήκη ενός νέου μαθησιακού αντικειμένου που θα επιβαρύνει το ήδη επιβαρυνόμενο πρόγραμμα των μαθητών, αλλά θα οδηγήσει στην παρατήρηση, την έρευνα, τον πειραματισμό, θα οξύνει τη φαντασία, θα επιτρέψει προσωπικούς συσχετισμούς μέσα από τα συναισθήματα και τελικά θα οδηγήσει στην ανακάλυψη, το στοχασμό, την κριτική και δημιουργική σκέψη (Τριλιανός, 2009).

Επίσης κατά τον Efland τα έργα Τέχνης είναι πολύ περισσότερο από απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις, που προσελκύουν το ενδιαφέρον, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συμπληρώσει τη γνώση του από διάφορους χώρους και συσχετίζονται με ζητήματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν και άλλα (Efland, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι το αντικείμενο της τέχνης δεν μπορεί να εκλείπει από το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων. Ωστόσο εκείνο που με απορία παρατηρεί κανείς είναι ότι η τέχνη είναι υποβαθμισμένο αντικείμενο στο σημερινό σχολείο. Στις μικρότερες βαθμίδες τα καλλιτεχνικά μαθήματα συχνά υποτιμώνται από τους διδάσκοντες, που - ειρήσθω εν παρόδω - δεν διαθέτουν συχνά τη στοιχειώδη καλλιτεχνική προπαίδεια για να τα υποστηρίξουν. Στο Λύκειο το μάθημα της τέχνης απουσιάζει παντελώς από το σχολικό πρόγραμμα, μια απουσία που με κραυγαλέο τρόπο υπογραμμίζει τον αμιγώς τεχνοκρατικό και πρωτίστως χρησιμοθηρικό προσανατολισμό της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη της τέχνης μόνο στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται με επιγραμματική συντομία και αποσπασματικότητα και βεβαίως με καταναγκαστικό χαρακτήρα στο πλαίσιο ενός μαθήματος που συχνά αποστηθίζεται και σε κάθε περίπτωση βαθμολογείται. Αυτή η πρακτική δημιουργεί τελικά απώθηση των μαθητών προς την καλλιτεχνική παιδεία και μακροπρόθεσμα οδηγεί σε δημιουργία ανθρώπων χωρίς καλλιτεχνική ευαισθησία.

Μια λύση στο πρόβλημα που προαναφέρθηκε μπορούν να δώσουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες εκτός ωρολογίου προγράμματος (Μπαγάκης, 2000). Τα Πολιτιστικά Προγράμματα είναι σε θέση να αναπληρώσουν το παραπάνω κενό και το σημαντικότερο είναι πως η δια των Πολιτιστικών Προγραμμάτων εισαγωγή στις Τέχνες δεν είναι καταναγκαστική, αλλά ελεύθερη και αβίαστη επιλογή του μαθητή. Ο μαθητής που ελεύθερα προσέρχεται στο Πρόγραμμα ενθαρρύνεται και μυείται στην αποκωδικοποίηση της συμβολικής, εικαστικής γλώσσας και εργαζόμενος ελεύθερα και δημιουργικά με τη μέθοδο της ερευνητικής εργασίας ανακαλύπτει και κατανοεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη φυσική-κοινωνική ζωή και στην Τέχνη. Μάλιστα η βιωματικότητα των Προγραμμάτων καθιστά όλα τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με τις τέχνες όχι «ασκήσεις επί χάρτου», αλλά ουσιαστικό, απτό, μετρήσιμο και άμεσα αξιολογήσιμο κέρδος.

Το σκεπτικό που αναπτύχθηκε παραπάνω αποτέλεσε και τον «οδικό χάρτη» των εκπαιδευτικών του (αναφέρεται το Σχολείο) και των μαθητών που μας ακολούθησαν, οι οποίοι σε συνέχεια προηγούμενων ανάλογων δράσεων προσπαθήσαμε το σχολικό έτος 2016-2017 να ιχνηλατήσουμε τη μορφή και το έργο του μεγάλου Έλληνα ζωγράφου Δομήνικου Θεοτοκόπουλου.

Η παρούσα εισήγηση λοιπόν αφορά την παρουσίαση ενός βιωματικού εργαστηρίου που πραγματοποιήθηκε στο (Σχολείο), για τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο ως τελική πράξη των δύο Πολιτιστικών Προγραμμάτων που αναφέρονταν στον μεγάλο Έλληνα ζωγράφο. Η αδικαιολόγητη έλλειψη επαρκούς αναφοράς στον Ελ Γκρέκο από τα σχολικά εγχειρίδια (μόλις μία παράγραφος στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Β' Γυμνασίου) καθώς και η συμπλήρωση 400 χρόνων από το θάνατο του το 2014 ήταν το έναυσμα που μας ώθησε στην ενασχόληση με το θέμα. Στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν μαθητές από Γυμνάσια και Λύκεια της (αναφέρεται η πόλη) μαζί με τους συνοδούς καθηγητές τους. Οι προσκεκλημένοι ενημερώθηκαν αρχικά για τη ζωή και το έργο του

Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια κατά ομάδες συμμετείχαν στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής (ακροστιχίδες ποιήματα, κείμενα), στο εικαστικό εργαστήριο (αισθητικός υπομνηματισμός, απόδοση πινάκων του Γκρέκο, τεχνική ντεκουπάζ) και στο ψηφιακό εργαστήριο (εικονικό μουσείο Γκρέκο, σταυρόλεξα, χρονογραμμή)

Στόχος μας μέσα από την υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου δεν ήταν μόνο να διαμορφώσουμε την «αισθητή νόηση» των μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα σχολεία της πόλης μας, που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και συμμετείχαν στη δράση, ούτε να εξοικειώσουμε με τις πιο ραφιναρισμένες μορφές του συναισθήματος, με τις υψηλότερες ιδέες του ανθρώπινου πνεύματος που η τέχνη εκφράζει (Μοσχονά & Καλαμαρά). Στόχος μας ήταν επιπλέον η ενθάρρυνση της ενεργητικής, βιωματικής μάθησης και η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης (Κόκκος, 2011). Επίσης η κατάδειξη του σχολείου ως χώρου που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία και που διαχέει καλές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1999) οι οποίες καθίστανται αρχικά μηχανισμοί συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Κοσσυβάκη, 2003). Παράλληλα όμως η δράση λειτούργησε και ως ευκαιρία διάχυσης μιας καλής πρακτικής από τους ίδιους τους μαθητές μας καθώς αυτοί λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές των πρακτικών και δεξιοτήτων που απέκτησαν μέσα από την πολύμηνη συμμετοχή τους στα προαναφερόμενα πολιτιστικά προγράμματα.

Η ημερίδα ολοκληρώθηκε το απόγευμα της ίδιας ημέρας με την πραγματοποίηση ανοιχτής εκδήλωσης για το Θεοτοκόπουλο που αναφερόταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε στα προγράμματα, η σχολική Σύμβουλος των Φιλολόγων και η Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (*αναφέρεται ο νομός*) προσεγγίσαμε πτυχές της ζωής και του έργου του ζωγράφου (Ματσαγγούρας, 2003). Εισήγηση έκανε επίσης και Καθηγητής του Πολυτεχνείου της (*αναφέρεται η πόλη*), καταδεικνύοντας την ουσιαστική σύνδεση του Σχολείου μας με το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της πόλης μας (Σαλτερής, 2006).

Το βιωματικό εργαστήριο διάρκεσε όλη την πρωινή βάρδια του σχολείου. Σε αυτό συμμετείχαν μετά από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος 70 μαθητές από Γυμνάσια και Λύκεια της (*αναφέρεται η πόλη*) μαζί με τους 10 συνοδούς καθηγητές τους. Οι προσκεκλημένοι ενημερώθηκαν με σύντομη προβολή που ετοίμασαν και τους παρουσίασαν οι μαθητές μας για τη ζωή και το έργο του Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια κατά ομάδες συμμετείχαν (στην πλειοψηφία τους με κυλιόμενο τρόπο) στα εξής επιμέρους εργαστήρια:

Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής

Στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα ΔΕΠΠΣ και στα ΑΠΣ γίνεται λόγος για προαγωγή της δημιουργικότητας, ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης, απόλαυση της ανάγνωσης. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο (2011) προτάσσεται η καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής του.

Για πρώτη φορά εμφανίζεται επίσημα η δημιουργική γραφή στο ελληνικό σχολείο με προτεινόμενες δραστηριότητες.

Δημιουργική είναι κάθε γραφή, που ξεφεύγει από τα όρια της τυπικής, ακαδημαϊκής γραφής (Ροντάρι, 2003). Μπορεί να λειτουργεί εκπαιδευτικά, για ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μέσα στη θεσμική εκπαίδευση, για καλλιέργεια της φαντασίας και δημιουργικότητας και για ανάδειξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των διδασκομένων. Με τη δημιουργική γραφή ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνητικού συγγραφέα, συνάμα ως εργαλείο κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και λύτρωσης. Η δημιουργική γραφή είναι ένα αντίδοτο στην απουσία νέων, πρωτότυπων ιδεών και θετικών πεποιθήσεων της σύγχρονης εποχής όπου μεγάλες περιοχές της ανθρώπινης φύσης θυσιάζονται στον αγώνα του να κάνεις πράγματα στο λιγότερο δυνατό χρόνο. Η δημιουργική γραφή, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με το να εκτυλίσσεσαι, να ανακαλύπτεις σε αργή κίνηση τον εαυτό σου και να αφήνεσαι στις ζωογόνες δυνάμεις της δημιουργικής σου φαντασίας, οι οποίες σε τελική ανάλυση λειτουργούν και θεραπευτικά.

Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής οργανώθηκε το εργαστήριο δημιουργικής γραφής στο σχολείο με όσους μαθητές εξέφρασαν επιθυμία να ασχοληθούν με αυτό, καθώς και με εκείνους που ολοκλήρωσαν άλλες δράσεις και στη συνέχεια πέρασαν και από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Στο εργαστήριο αυτό οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις εξής εργασίες - δράσεις:

Άσκηση αναγραμματισμού.

Στους μαθητές δόθηκε φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονταν λέξεις σχετικές με το Θεοτοκόπουλο και τους ζητήθηκε να σχηματίσουν με αυτές νέες λέξεις με τη μέθοδο του αναγραμματισμού. Στη συνέχεια με τις λέξεις που σχημάτισαν κλήθηκαν να γράψουν ένα κείμενο περίπου 150 λέξεων.

Συμπλήρωση ποιήματος

Στον τάφο του Θεοτοκόπουλου βρίσκεται ένα ποίημα προς τιμήν του. Στους μαθητές διανεμήθηκε φύλλο εργασίας με τις αρχικές συλλαβές ή λέξεις από τον κάθε στίχο του παραπάνω ποιήματος. Δεν τους αποκαλύφθηκε ούτε ποιο είναι το ποίημα ούτε ότι αναφερόταν στο Θεοτοκόπουλο και τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν με βάση την ευαισθησία τους. Συγκεκριμένα η άσκηση ζητούσε να βάλουν λέξεις της καρδιάς τους στα κενά του ποιήματος με την προτροπή να μη φοβηθούν να κάνουν περίεργους συνδυασμούς και να έχουν για οδηγό τη φαντασία και όχι τη λογική.

Σύνθεση ποιήματος

Ορισμένοι μαθητές ζήτησαν να ασχοληθούν οι ίδιοι με τη σύνθεση ποιήματος για το μεγάλο Έλληνα ζωγράφο ξεδιπλώνοντας έτσι την ευαισθησία τους. Οι μαθητές αυτοί αφέθηκαν να εκφραστούν μόνοι τους και σε ελάχιστες περιπτώσεις απευθύνθηκαν στην

υπεύθυνη καθηγήτρια και στη σχολική σύμβουλο που παρευρίσκονταν προκειμένου να βοηθηθούν σε σημεία του ποιήματος που τους δυσκόλεψαν.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετοί μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τους την κρητική καταγωγή του Θεοτοκόπουλου συνέθεσαν μαντινάδες για τον Ελ Γκρέκο.

Ακροστιχίδα

Όπως δηλώνει και το όνομά της, η ακροστιχίδα είναι μια μορφή ποιήματος όπου τα άκρα των στίχων του – το αρχικό ή το τελικό τους γράμμα – σχηματίζουν καθέτως μια ολοκληρωμένη λέξη ή φράση, η οποία συνδέεται νοηματικά με το ποίημα και συνήθως αποτελεί και τον τίτλο του.

Έτσι οι συμμετέχοντες μαθητές έλαβαν φύλλο εργασίας στο οποίο τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν με ένα κείμενο - ποίημα τη λέξη που εμφανίζεται κάθετα. Οι λέξεις που τους δόθηκαν αφορούσαν αποκλειστικά το θέμα της. Δηλαδή τους δόθηκαν οι λέξεις ΔΟΜΗΝΙΚΟΣ, ΘΕΟΤΟΚΟΠΟΥΛΟΣ, ΕΛ ΓΚΡΕΚΟ, ΖΩΓΡΑΦΟΣ, ΕΣΠΟΛΙΟ. Οι μαθητές συμπλήρωσαν την ακροστιχίδα με μοναδική ευαισθησία που μας ξάφνιασε.

Γράμμα και συνέντευξη στον παππού Ελ Γκρέκο

Με δεδομένο ότι στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν και μαθητές μικρότερων τάξεων (Γυμνασίου) δόθηκε σε κάποιους απο αυτούς μια πλήρης βιογραφία του Θεοτοκόπουλου για να την μελετήσουν. Ακολούθως τους ζητήθηκε να γράψουν τις ερωτήσεις που θα υπέβαλαν στο μεγάλο ζωγράφο, αν είχαν τη δυνατότητα να του πάρουν συνέντευξη ως δημοσιογράφοι. Άλλοι μαθητές έγραψαν γράμμα στον παππού Δομήνικο. Εκεί εξέφρασαν το θαυμασμό τους προς αυτόν, την ευγνωμοσύνη τους για το γεγονός ότι ο Ελ Γκρέκο αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους πρόσβεις της χώρας μας στον κόσμο ξεδιπλώνοντας παράλληλα τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους πάνω στα θέματα της τέχνης, του τεχνοκρατικού μόνο προσανατολισμού της εκπαίδευσης, των πενιχρών δυνατοτήτων που τους παρέχει ο λιγοστός ελεύθερος χρόνος τους για να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους.

Εικαστικό Εργαστήρι

Μια από τις πιο αξιόλογες δράσεις της ημερίδας ήταν η οργάνωση εικαστικού εργαστηρίου. Συγκεκριμένα στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας στήθηκε κανονικό καλλιτεχνικό εργαστήριο (Chapman, 1993) για όσους μαθητές είχαν από πριν δηλώσει ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο να ζωγραφίσουν ή να κάνουν κατασκευές. Οι συντονιστές του εργαστηρίου είχαμε από τις προηγούμενες ημέρες προμηθευτεί τα υλικά που χρειαζόμαστε, ζητήσαμε και από τους μαθητές να φέρουν μαζί τους ό,τι πιθανόν θα χρειαζόνταν κι έτσι το εργαστήριο στήθηκε και περίμενε φιλόξενα τους επίδοξους καλλιτέχνες.

Στη διάρκεια του εργαστηρίου αυτού - υπό την εποπτεία του θεολόγου του Σχολείου και με την καθοδήγηση μαθητών μας που κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά είχαν παρακολουθήσει μαθήματα ζωγραφικής στο εικαστικό πρόγραμμα του Σχολείου μας - ένας αριθμός μαθητών απέδωσαν με το δικό τους τρόπο όποιον πίνακα του Θεοτοκόπουλου επιθυμούσαν να ζωγραφίσουν. Οι μαθητές αυτοί διέθεσαν τρεις ώρες για το σκοπό αυτό – επομένως δεν επέλεξαν πολυπρόσωπους και περίπλοκους ζωγραφικούς πίνακες - αλλά ήταν πραγματικά εντυπωσιακή η συγκέντρωση – προσήλωση με την οποία εργάζονταν. Τα έργα τους ήταν τα περισσότερα αξιόλογα, αλλά και εκείνα τα λίγα που δεν είχαν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές αξιώσεις αποτύπωναν εύγλωττα τη ματιά των μαθητών πάνω στα έργα του Θεοτοκόπουλου και έδιναν το στίγμα της επιρροής που ασκήθηκε πάνω τους από την προσέγγιση των έργων του Ελ Γκρέκο. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν την κυρίαρχη τεχνοτροπία των έργων του ζωγράφου, το μανιερισμό, και προσπάθησαν και αυτοί να αποδώσουν επιμήκεις μορφές, όπως εκείνος, ενώ στα έργα αρκετών φάνηκε το πάθος που χαρακτηρίζει τους πίνακες του μεγάλου Έλληνα.

Σε μια διπλανή γωνιά της αίθουσας εκδηλώσεων, μαθητές με συντονιστή και πάλι το θεολόγο του σχολείου ασχολήθηκαν με την τεχνική ντεκουπάζ πάνω σε κερί ή σε γυαλί. Από τις προηγούμενες ημέρες το σχολείο είχε προμηθευτεί επιτραπέζια κεριά ανοιχτού χρώματος και κολονάτα ποτήρια ή βάζα σε αρκετή ποσότητα. Επίσης ο συντονιστής εκπαιδευτικός είχε τυπώσει πάνω σε μεταξόχαρτο έργα του Θεοτοκόπουλου σε ποικίλες διαστάσεις, ενώ είχε αγοράσει και όλα τα απαραίτητα υλικά (κόλλες, γκλίτερ, ρεσώ κ.λπ.). Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες του συντονιστή κατασκεύασαν διακοσμητικά ποτήρια και βάζα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως βάσεις για κεράκια, ενώ πολύ εντυπωσιακά ήταν και τα κεριά που διακόσμησαν με έργα του Θεοτοκόπουλου πάλι με την τεχνική ντεκουπάζ. Αξιοσημείωτος είναι ο ενθουσιασμός των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτό το εργαστήρι, οι οποίοι διαπίστωναν ότι σε σύντομο χρόνο μπορούσαν να κατασκευάσουν μικρά κομψοτεχνήματα με χρηστική αξία. Μάλιστα όταν πληροφορήθηκαν ότι τα έργα τους θα τα διαθέταμε προς πώληση στην επικείμενη φιλανθρωπική αγορά που θα διοργανώναμε πριν τις δακοπές των Χριστουγέννων, ο ενθουσιασμός τους κορυφώθηκε, αφού τα έργα αυτά θα έφερναν χρήματα για να ανακουφίσουμε αναξιοπαθούντες συμπολίτες μας.

Η λειτουργία του εικαστικού εργαστηρίου ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη και το παραγόμενο υπήρξε από και άμεσα αξιολογήσιμο. Σημαντική ήταν η συμβολή των μαθητών του Σχολείου μας, που εκπαιδευμένοι κατάλληλα από την προηγούμενη σχολική χρονιά λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης τους και τη μετέφεραν με ευχέρεια και ανεπιτήδευτα στους φιλοξενούμενους. Πέρα από αυτό όμως, εκείνο που υπήρξε για μας ζητούμενο (και θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό) ήταν η ενεργητική βίωση της τέχνης σε ένα σχολείο που δεν αφήνει χώρο στην καλλιτεχνική έκφραση, που επενδύει μόνο στο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της γνώσης που συνθλίβει συχνά τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσα σε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα. Το ότι όλοι οι μαθητές απόλαυσαν τις δράσεις του εικαστικού εργαστηρίου είναι ένα μήνυμα που πρέπει να αξιοποιηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών. Αρκεί να τείνουν ευήκοον ους και να αφοιγκράζονται μαζί με το

κυρίαρχο αίτημα για μετρήσιμη αποτελεσματικότητα στο σχολείο και τις πραγματικές ανάγκες έκφρασης των μαθητών.

Εργαστήρια Τ.Π.Ε.

Βεβαίως κι αν, όπως μόλις προαναφέραμε, οι μαθητές έχουν ανάγκη για καλλιτεχνική και ελεύθερη έκφραση, άλλη τόση ανάγκη έχουν, ως παιδιά του σήμερα, να σχοληθούν με τις τεχνολογίες, έναν χώρο που τους είναι ιδιαίτερα οικείος και προσφιλής. Στην κατεύθυνση αυτή και για να πιάσουμε το σφυγμό και αυτών των μαθητών αξιοποιήσαμε την αίθουσα πληροφορικής του σχολείου μας και στήσαμε παράλληλα εργαστήρια για μαθητές που επιθυμούσαν να προσεγγίσουν το Θεοτοκόπουλο μέσα από τις δυνατότητες που τους δίνει η σύγχρονη τεχνολογία.

Έτσι ομάδα μαθητών που από τη προηγούμενη ημέρα είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον συμμετοχής σε αυτό το εργαστήριο, αφού μελέτησε μια πλήρη βιογραφία του Θεοτοκόπουλου που τους δόθηκε, στη συνέχεια επιχείρησε και πέτυχε να συνθέσει τη χρονογραμμή της ζωής του. Για το σκοπό αυτό φιλόλογος από άλλο σχολείο συνεργαζόμενη με το δικό μας στην οργάνωση της βιωματικής ημερίδας (καθώς είχε και εκείνη εκπονήσει στο σχολείο της Πολιτιστικό Πρόγραμμα για το Θεοτοκόπουλο) υπέδειξε στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται μια χρονογραμμή, μια οπτική δηλαδή αναπαράσταση εικόνων, φωτογραφιών, χαρτών, σχεδιαγραμμάτων, πινάκων, συμβόλων, χρονολογικών ενδείξεων, επεξηγηματικών κειμένων για συγκεκριμένο θέμα (Αβούρης, 2001).

Η διαδικασία υπήρξε χρονοβόρα και εργώδης και οι συγκεκριμένοι μαθητές με το συντονισμό των υπεύθυνων καθηγητών εργάστηκαν με ρυθμούς ταχείς και χωρίς ανάσα στην κυριολεξία προκειμένου να συνθέσουν μια πλήρη χρονογραμμή των σημαντικών σταθμών της ζωής και της δράσης του Θεοτοκόπουλου. Το αποτέλεσμα αποζημίωσε με το παραπάνω τους πάντες. Το κέρδος για τους μαθητές δεν προέκυψε μόνο από την ευχάριστη και ευφάνταστη ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα, αλλά προπάντων από την ανάπτυξη σε αυτούς της ιστορικής αντίληψης που προκύπτει από τη σύνδεση γεγονότων και προσώπων με ιστορικά πλαίσια, ιστορικές περιόδους και τόπους. Η καλλιέργεια αυτής της ιστορικής αντίληψης είναι σταθερό, αλλά ανέφικτο ζητούμενο στην τυπική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, όπου η γνώση προσφέρεται αποσπασματικά και με επιγραμματική συντομία συρρικνώνοντας με τον τρόπο αυτό τα περιθώρια ανάπτυξης ιστορικής και κριτικής σκέψης.

Στην ίδια λογική λειτούργησε και το εργαστήριο του εικονικού μουσείου. Η δημιουργία εικονικού μουσείου συνιστά ένα εργαλείο ενσυναισθητικής προσέγγισης του ιστορικού γίνεσθαι (Μπούνια, κ.α, 2009). Μαθητές με επιδεξιότητα στη χρήση των ΤΠΕ και υπό την καθοδήγηση μαθηματικού του σχολείου οργάνωσαν απλή μορφή εικονικού μουσείου (μάλιστα για τη συγκεκριμένη δράση υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η συντονίστρια εκπαιδευτικός δούλεψε με τρεις ομάδες που η μια έδινε τη θέση της στην άλλη κυλιόμενα, προκειμένου να συμμετάσχουν περισσότεροι μαθητές). Φιλοδοξία

μας ήταν μέσα από τις τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας οι μαθητές να οργανώσουν μια περιήγηση των συμμαθητών τους σε ένα χώρο πολιτισμού, το Μουσείο, που οι ίδιοι οι μαθητές θα έστηναν. Για να μπορέσουν οι μαθητές να κάνουν παρουσίαση των έργων του Θεοτοκόπουλου που θα αποτελούσαν τα εκθέματα του Μουσείου έπρεπε προηγουμένως να τα έχουν μελετήσει και να έχουν ολοκληρώσει τη χρονολογική ή θεματική τους κατάταξη. Ο ενθουσιασμός των μαθητών και η προθυμία τους να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη δράση μάς έπεισε ότι χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους η περιήγηση των μαθητών σε χώρους πολιτισμού μπορεί να καταστεί συναρπαστική και συνάμα εκπαιδευτική εμπειρία. Και εδώ βρίσκουν πλήρη απήχηση τα λόγια του γερμανού φιλοσόφου Volkelt Johannes (1848-1930) ο οποίος τόνιζε ότι η εικόνα και το συναίσθημα έρχονται σε τόσο άμεση εσωτερική αλληλουχία ώστε ενώνονται πια και αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα. Η εικόνα παίρνει το χρώμα του συναισθήματος και το συναίσθημα ενσαρκώνεται μέσα στην εικόνα, τόσο, που δεν υπάρχει πια παρά ως έκφραση του αντικειμένου της.

Τέλος στο χώρο της αίθουσας των υπολογιστών οργανώθηκε εργαστήριο σύνθεσης σταυρόλεξου, που και αυτό χαρακτηρίστηκε από την αθρόα προσέλευση των μαθητών, ίσως και λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα του. Ειδικότερα, άλλος μαθηματικός του σχολείου μας εκπαίδευσε τους ενδιαφερόμενους μαθητές να κατασκευάζουν ηλεκτρονικό σταυρόλεξο. Αρχικά οι μαθητές μελέτησαν την πλήρη βιογραφία του Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια χωρίζονταν σε δύο ομάδες, που η καθεμιά αναζητούσε και συνέθετε μέσα από τη βιογραφία τους ορισμούς που θα καταγράφονταν στο ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ και ΚΑΘΕΤΑ του σταυρόλεξου. Αφού ολοκληρώθηκε αυτό, ακολούθησε έλεγχος ώστε να μη συμπίπτουν οι ορισμοί των δύο ομάδων και στη συνέχεια έγινε εισαγωγή τους στο πρόγραμμα και κατασκευάστηκαν τα σταυρόλεξα. Οι μαθητές μάλιστα τα έλυναν την ίδια ώρα και αυτό αποτέλεσε ιδιαίτερα ευχάριστη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό συνδυάστηκε το παιχνίδι με τη μάθηση και ο εκπαιδευτικός στόχος επιτεύχθηκε με τρόπο ευχάριστο και χωρίς καθόλου να δυσανασχετήσουν οι μαθητές.

Αισθητική προσέγγιση και δραματοποίηση

Σε άλλο εργαστήριο, μαθητές με συντονίστρια φιλόλογο συνάδελφο, ασχολήθηκαν με το θέμα «Αισθητικό κείμενο και κοινωνικό συγκείμενο στον Θεοτοκόπουλο». Ειδικότερα παρουσιάστηκαν σε αυτούς σε προβολέα συγκεκριμένα και χαρακτηριστικά έργα του El Greco και με τα κατάλληλα φύλλα εργασίας έγινε προσπάθεια να ξεδιπλώσουν οι μαθητές τις σκέψεις τους, να υποθέσουν τι θα μπορούσε να αναπαριστά ο κάθε πίνακας, σε ποια εποχή αυτοί οι πίνακες θα πρέπει να φιλοτεχνήθηκαν, ποιο ήταν το ιστορικό – κοινωνικό συγκείμενο, που πρέπει να γέννησε τον κάθε πίνακα. Και ακόμα να ξεδιπλώσουν περισσότερο την ψυχή τους, να παραδοθούν στη μαγεία της τέχνης, να συνδυάσουν το κάθε έργο με κάποια ταιριαστή για αυτούς μουσική σύνθεση, να ανατιτλοδοτήσουν τα έργα και στο τέλος να επιχειρήσουν τον δικό τους αισθητικό υπομνηματισμό στον κάθε πίνακα, να γίνουν τρόπον τινά κριτικοί της τέχνης (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015).

Κάνοντας την αποτίμηση των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής μπορούμε να πούμε ότι ήταν πραγματικά απρόσμενα εντυπωσιακά τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων εργασίας και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές καλλιεργούν εύκολα υποδοχές ευαισθησίας που ενεργοποιούνται με το κατάλληλο κάθε φορά ερέθισμα. Η παραδοχή αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονοι μαθητές έχουν απομακρυνθεί από την ανθρωπιστική εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν μια καθαρά τεχνοκρατική παιδεία που στραγγίζει κάθε ικμάδα από την ευαισθησία τους. Είναι ακριβώς η ίδια διαπίστωση που με διορατικότητα και ευθυκρισία έκανε χρόνια πριν ένας άλλος μεγάλος Έλληνας, πρέσβης και αυτός της χώρας μας στο εξωτερικό, ο Οδυσσέας Ελύτης, όταν επεσήμαινε ότι οι κολεγιοπαιδες λύνουν εκπληκτικές εξισώσεις με μίαν ευκολία που είναι ν' απορείς: συν, πλην, διά, επί - άρα. Το μυστικό στη ζωή αυτή, φαίνεται, δεν είναι αν είσαι δούλος ή όχι. Είναι να οδηγείσαι με συνέπεια σε κάποιο «άρα» και να 'χεις έτοιμη την απάντηση. Ίσως είναι ανάγκη στα παιδιά μας να διδάσκουμε μαζί με τα μαθηματικά που οδήγησαν στο «άρα» της τεχνολογίας, και κάποια «λυρικά μαθηματικά» που να οδηγούν και στο «άρα» της ευαισθησίας που διπλασιάζει την ικανότητά σου να αντιλαμβάνεσαι τη ζωή και που αποτελεί μια πρόσβαση στο πραγματικό νόημα της ελευθερίας.

Στο τέλος του εργαστηρίου και πριν οι μαθητές παρουσιάσουν τα παραγόμενά τους στην ολομέλεια, ορισμένοι από αυτούς που είχαν τελειώσει νωρίτερα από τους υπόλοιπους ανέλαβαν να αναπαραστήσουν δύο πίνακες του Θεοτοκόπουλου μεταμφιεζόμενοι στα εικονιζόμενα πρόσωπα «εκ των ενόντων», δηλαδή με όσα υλικά μπορούσαμε να βρούμε εκείνη τη στιγμή στο σχολείο. Η όλη διαδικασία δεν απαιτούσε καμιά προετοιμασία, απλώς επιζητούσε τη δημιουργική φαντασία των εμπλεκόμενων μαθητών. Και ενώ αρχικά οι μαθητές το αντιμετώπισαν καχύποπτα και υπό τύπον αστειότητας, το τελικό αποτέλεσμα ήταν ιδιαιτέρως θεατρικό. Όταν στην ολομέλεια οι υπόλοιποι μαθητές κλήθηκαν να μαντέψουν για ποιους πίνακες επρόκειτο, η ταύτιση έγινε εξαιρετικά εύκολα, γεγονός που προκάλεσε τον ενθουσιασμό όλων.

Παρουσίαση στην Ολομέλεια

Όταν όλα τα εργστήρια τελείωσαν τις εργασίες τους όλοι οι μαθητές από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία μαζί με τους εκπαιδευτικούς που τους συνόδευαν και με την παρουσία της υπεύθυνης των Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αναφέρεται ο νομός) και της Σχολικής Συμβούλου των Φιλολόγων παρουσίασαν το παραγόμενό τους. Ανέγνωσαν τα κείμενα, πεζά ή ποιητικά που προέκυψαν από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, περιηγήθηκαν στο εικονικό μουσείο, είδαν την παντομίμα των έργων του Θεοτοκόπουλου από τους συμμαθητές τους, θαύμασαν τους πίνακες, τα κεριά και τα κηροπήγια που κατασκεύασαν οι καλλιτέχνες στο εικονικό εργαστήριο και τέλος έπαιξαν με ενθουσιασμό και δοκίμασαν τις γνώσεις τους συμπληρώνοντας εκείνη τη στιγμή τα σταυρόλεξα των συμμαθητών τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να συμπληρώσουν επιτυχώς όλες τις ερωτήσεις του σταυρολέξου και επιπλέον, όπως δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δράσης,

απόλαυσαν όλη τη διαδικασία σε όλα τα εργαστήρια υπήρξε η πιο γνήσια αποτίμηση της δράσης που λειτούργησε ανατροφοδοτικά για μας (Γιαννουλέας, 2011).

Επιλογικά

Η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας του βιωματικού εργαστηρίου για το Δομήνικο Θεοτοκόπουλο ήταν πάνω από όλα ένας φόρος τιμής στον κρητικό ζωγράφο με αφορμή τη συμπλήρωση 400 χρόνων από το θάνατό του. Επίσης μαζί με την πενθήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη στη Μαδρίτη και στο Τολέδο, όπου θαυμάσαμε in vivo τα έργα του Ελ Γκρέκο, υπήρξε το επιστέγασμα των δύο Πολιτιστικών Προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο σχολείο μας το σχολικό έτος 2016-2017 και που αφορούσαν το σπουδαίο ζωγράφο.

Υπήρξε τέλος μια δράση που κατέδειξε ότι το σχολείο, ακόμα και το Λύκειο, πέραν του καθαρά ακαδημαϊκού του ρόλου, πέραν της χρησιμοθηρικής στοχοθεσίας του, μπορεί να αποτελέσει μια ευρύτερη κοινότητα μάθησης, μπορεί να αναδείξει τον πλούτο και τη δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας και να αποτελέσει εφαλτήριο ανάπτυξης συλλογιστικών και πρακτικών βελτίωσης και αλλαγής.

Από την άποψη αυτή η αφήγηση αυτής της εκπαιδευτικής μας πράξης και η διάχυση (από εκπαιδευτικούς και μαθητές) μιας καλής πρακτικής σε άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος των μαθητών, και στη διεύρυνση του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου της σχολικής μονάδας μέσα από τη δημιουργία ενός σχολείου που υλοποιεί τις σύγχρονες τάσεις για την κοινωνία της γνώσης και τη δια βίου εκπαίδευση».

Βιβιογραφία

Αβούρης Ν., *Εισαγωγή στην Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή*, Αθήνα, Δίαυλος, 2001,

Γιαννουλέας, Μ., *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*, εκδ. Πεδίο, 2011

Δίκτυο Ευρυδίκη, *Τέχνες και πολιτιστική εκπαίδευση στα σχολεία της Ευρώπης*, Έρευνα για την Ε.Ε. Αν. (21/9/2015) από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

Κόκκος, Αλέξης, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001

Κοσσυβάκη, Α., *Εναλλακτική Διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2003

Μακράκης, Β., *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000

Ματσαγγούρας, Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1999

Ματσαγγούρας, Η., *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2003

Μοσχονά- Καλαμάρα, Α., *Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της τέχνης και η θέση της στην εκπαίδευση σήμερα*. Εισήγηση σε συνάντηση Β' ΕΛΜΕ ΑΘΗΝΩΝ, Πνευματικό Κέντρο Αθήνας

Μπαγάκης, Γ., *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000

Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., & Πιτσιάβα, Ε., *Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία*, Στο: Ε. Νάκου & Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα, εκδόσεις Νήσος

Ροντάρι, Τζ., *Η Γραμματική της φαντασίας*, μετ. Γ. Κασαπίδης, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003

Σαλτερής, Ν., *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*, Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής, 2006

Τριλιανός, Αθανάσιος, *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα, 2000.

Chapman, L., *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993

Efland, Arthur, *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. [Τέχνη και σκέψη. Ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα], New York: Teachers College, Columbia University, 2002

Η επιχειρηματικότητα ως βασική διάσταση των δεξιοτήτων του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Κωνσταντίνης Δαβίδ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Ed, david-konst@sch.gr

Περίληψη

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού έχει δυναμικό χαρακτήρα και αντικατοπτρίζει τις αλλαγές που συντελούνται στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιλαμβάνεται από την πλευρά της τον ρόλο αυτό και έχει δημιουργήσει το προφίλ δεξιοτήτων του σύγχρονου εκπαιδευτικού που υποστηρίζει τη δημιουργία πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στη δια βίου μάθηση. Το προφίλ των δεξιοτήτων αφορά στην διαμόρφωση κατευθυντήρων γραμμών πάνω στις οποίες θα βασιστεί η εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και με αυτό τον τρόπο θα ενισχύσει το επίπεδο ποιότητας του προσωπικού που εργάζεται στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η ανάγκη για ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας ως βασική διάσταση των δεξιοτήτων του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικός, Επαγγελματικές δεξιότητες, Ευρωπαϊκή Ένωση, Δια βίου μάθηση

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός ως δημιουργός του σύγχρονου πολίτη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αφορά μία ιδιαίτερη περίπτωση που σίγουρα δεν μπορεί να συγκριθεί με άλλες. Ο ρόλος του στη σύγχρονη κοινωνία είναι κομβικός, αφού ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις προκλήσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο και θα πρέπει να τις μετουσιώνει σε απαντήσεις μέσα από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γι' αυτό το λόγο τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα διαμορφώσουν την πορεία της οικονομίας, της επιστήμης και της κοινωνίας στο μέλλον. Οι δεξιότητές τους αντικατοπτρίζουν την ποιότητα του μέλλοντος στους παραπάνω τομείς. Γι' αυτό το λόγο η Ευρωπαϊκή Ένωση προσδιόρισε τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που απαιτούνται (Commission of the European Communities, 2007), ώστε:

- Να καθορίσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες τους και να προσπαθήσουν να τις καλύψουν μέσα από μία ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών μεθόδων.
- Να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους για τη δια βίου μάθηση των μαθητών

- Να προωθήσουν την εκμάθηση των δεξιοτήτων που ορίζονται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις βασικές δεξιότητες¹
- Να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων προωθώντας την αναγνώριση προς τη διαφορετικότητα
- Να μπορούν να συνεργάζονται με όλες τις οντότητες μιας σχολικής κοινότητας

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να έχει τις δεξιότητες εκείνες που θα ενισχύσουν το έργο του για τη δημιουργία πολιτών ικανών για μπορούν να ακολουθούν έναν αυτόνομο τρόπο μάθησης (δια βίου μάθηση). Η ανάπτυξη της επιχειρηματικής νοοτροπίας/ λογικής ενσωματώνεται στην πολιτική της Ευρώπης, η οποία θα πρέπει να αποτελεί κομμάτι των δεξιοτήτων του σύγχρονου Ευρωπαίου πολίτη. Έρευνες έχουν δείξει τον ουσιαστικό ρόλο που παίζει η παιδεία στην ανάπτυξη αυτών των νοοτροπιών και ιδιαίτερα τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αυτή. Δεν απαιτεί τίποτα λιγότερο από μια ουσιαστική αλλαγή στην προσέγγιση της εκπαίδευσης, με έμφαση στην ενεργό μάθηση και την παροχή νέων εμπειριών για τους μαθητές έξω από την τάξη. Για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αυτό αντιπροσωπεύει μια θεμελιώδη αλλαγή σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στη μέση αυτών των αλλαγών.

Η επιχειρηματική εκπαίδευση

Πολλή συζήτηση περιβάλλει το νόημα της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα και διαφορετικοί ορισμοί έχουν δοθεί ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Ένας ευρύτερος ορισμός ο οποίος θεωρεί την επιχειρηματική εκπαίδευση ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ένα ευρύ σύνολο δεξιοτήτων μπορεί να αποφέρει μεγαλύτερα ατομικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη, αφού οι αποκτηθείσες δεξιότητες προσφέρονται για εφαρμογή σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων. Η επιχειρηματικότητα στην έννοια αυτή αναφέρεται στην δεξιότητα ενός ατόμου να μετατρέψει τις ιδέες σε δράση (European Commission, 2011). Περιλαμβάνει τη

¹Η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 ορίζει τις βασικές δεξιότητες για τη δια βίου μάθηση (2006/962/EK)(European Commission, 2006). Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν ένα μείγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική ολοκλήρωση του εκάστοτε ατόμου μέσα στην κοινωνία της πληροφορίας. Οι δεξιότητες που προσδιορίζονται μέσα στη Σύσταση είναι οχτώ. Συγκεκριμένα (European Commission, 2006):

- Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- Η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες
- Η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στα Μαθηματικά, στις επιστήμες και στις ΤΠΕ
- Ο ψηφιακός γραμματισμός
- Η δεξιότητα να μαθαίνει κανείς (Learning to learn). Μεταγνωστική ικανότητα.
- Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ευρωπαίου πολίτη
- Η επιχειρηματικότητα
- Η πολιτισμική έκφραση και ο σεβασμός στον πολιτισμό

δημιουργικότητα, την καινοτομία, την πρωτοβουλία και την ανάληψη κινδύνων, καθώς και την δεξιότητα σχεδιασμού και διαχείρισης σχεδίων για την επίτευξη στόχων. Αυτό υποστηρίζει όλους στην καθημερινή ζωή, στο σπίτι και στην κοινωνία, κάνει τους υπαλλήλους να συνειδητοποιούν καλύτερα το πλαίσιο της εργασίας τους και να είναι σε θέση να εκμεταλλεύονται καλύτερα τις ευκαιρίες και ταυτόχρονα παρέχει τις βάσεις για τους επιχειρηματίες που δημιουργούν μια κοινωνική ή εμπορική δραστηριότητα. Η εκπαίδευση στον τομέα της επιχειρηματικότητας αφορά, συνεπώς, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε όλη τη διάρκεια της ζωής και της διά βίου μάθησης. Εκτός από τη συμβολή στην ευρωπαϊκή ανταγωνιστικότητα, η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα συμβάλλει επίσης στην εξασφάλιση ορισμένων θετικών κοινωνικών ωφελειών.

Το έντονο κοινωνικό και θεσμικό ενδιαφέρον για την επιχειρηματικότητα είναι δικαιολογημένο καθώς την αντιλαμβάνεται ως (Williams & Turnbull, 1997):

- την ειδική δραστηριότητα της διαμόρφωσης επιχειρήσεων και της διαχείρισης μικρών επιχειρήσεων
- ένα νέο στυλ διαχειριστικής συμπεριφοράς σε καθιερωμένους οργανισμούς και
- μια γενικότερη και χαλαρά καθορισμένη νέα στάση απέναντι στους κόσμους της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου.

Γι' αυτούς τους λόγους, προωθούνται προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες με στόχο, μέσω των προγραμμάτων αυτών, την εμφάνιση περισσότερων ατόμων που θα ενεργούν ως ανεξάρτητοι επιχειρηματίες και την προετοιμασία των ατόμων για έναν κόσμο όπου όλο και περισσότερο πρέπει να διαχειρίζονται τη δική τους σταδιοδρομία και να ζουν με επιχειρηματικό τρόπο.

Επιχειρηματική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές δεξιότητες

Τι συνεπάγονται αυτές οι εξελίξεις για τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και κατά συνέπεια για τους εκπαιδευτικούς; Η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας δεν είναι απλώς ζήτημα απόκτησης γνώσεων. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα αφορά στην ανάπτυξη της δεξιότητας να ενεργεί με επιχειρηματικό τρόπο, η στάση και οι συμπεριφορές είναι ίσως πιο σημαντικές από τη γνώση για το πώς θα λειτουργεί μια επιχείρηση. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα σημαίνει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας που προβάλλεται μέσα από την επιχειρηματικότητα και αφορά σε αυτήν. Τέτοιες δεξιότητες αποκτώνται καλύτερα μέσω έρευνας που διεξάγεται επιτρέποντας έτσι στους μαθητές να μετατρέψουν τις ιδέες σε δράση. Είναι δύσκολο να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας και των υφιστάμενων μαθησιακών πρακτικών των οποίων ο εκπαιδευόμενος τείνει να είναι παθητικός παραλήπτης. Απαιτούν δυναμικές παιδαγωγικές δραστηριότητες και δραστηριότητες μάθησης που βασίζονται σε μαθητές και χρησιμοποιούν την πράξη ως απάντηση στα προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Επιπλέον, δεδομένου ότι η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα είναι μια εγκάρσια δραστηριότητα, πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους τους μαθητές και να διδάσκεται ως μάθημα,

και όχι ως ξεχωριστό θέμα, σε όλα τα στάδια και τα επίπεδα εκπαίδευσης. Είναι σαφές λοιπόν ότι οι συνέπειες αυτών των αλλαγών για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικές. Δεν σημαίνουν τίποτα λιγότερο από έναν νέο ρόλο για κάθε δάσκαλο: τον ρόλο του «βοηθού μάθησης» (European Commission, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να έχουν μια πολύ θετική στάση και να είναι σε θέση να εμπνεύσουν και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να είναι σίγουροι στη διδασκαλία τους, ουσιαστικά να είναι ηγέτες του εαυτού τους και όχι να περιμένουν αναγκαστικά την ιεραρχία να τους υποδείξει ζητήματα που θα πρέπει να λάβουν υπόψη (European Commission, 2011). Στο νέο τους ρόλο, το καθήκον τους είναι να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους. Πρέπει να είναι σε εγρήγορση, δίνοντας την σπίθα τόσο στους μαθητές τους όσο και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς τους. Θα πρέπει επίσης να έχουν όραμα, να είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και να είναι σε θέση να σκεφτούν πλευρικά διάφορα ζητήματα τα οποία θα προκύψουν. Στην επιχειρηματική εκπαίδευση απαιτείται να υπάρχει διαύγεια πνεύματος και αποδοχή σε κάθε είδους άποψη. Η έννοια της επιχειρηματικότητας χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα (European Commission, 2011). Ο επιχειρηματικός χαρακτήρας απαιτεί επίσης να είναι οι εκπαιδευτικοί ευέλικτοι και να ωθούν στα όρια την καθιερωμένη εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή πρέπει να έχουν μια ισορροπημένη προσέγγιση, να είναι ρεαλιστές και, φυσικά, να παραμένουν επαγγελματικά υπεύθυνοι.

Παράλληλα με αυτά τα χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να είναι κάποιος που ακούει προσεκτικά και μπορεί να πάρει και να αξιοποιήσει τις νέες ιδέες. Πρέπει επίσης να έχουν τη δυνατότητα να διοχετεύουν ιδέες σε άλλους. Πάνω απ' όλα θα πρέπει να διατηρήσουν το στόχο όλων των εκπαιδευτικών, δηλαδή να εξελίσσουν νέους που έχουν πάθος για τη δημιουργία, την ανάπτυξη και τη μάθηση. Η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα απαιτεί τη χρήση ενεργών μεθόδων μάθησης που τοποθετούν τους μαθητευόμενους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους επιτρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους εκμάθηση και να πειραματιστούν με τον εαυτό τους. Τέτοιες μέθοδοι έχουν αποδειχθεί ότι κάνουν τις εμπειρίες μάθησης πλουσιότερες και έχουν θετικά οφέλη για τους μαθητές όσον αφορά τη βελτίωση του κινήτρου τους, με θετικά αποτελέσματα στην εμπλοκή τους με τη μάθηση και τη μακροπρόθεσμη επίδοσή τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαγγελματικές δεξιότητες για να μπορέσουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές μέσω της μαθησιακής διαδικασίας και όχι όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές μεθόδους. Χρειάζονται δεξιότητες με τις οποίες να είναι σε θέση να διασφαλίσουν τη συνάφεια της εκπαίδευσης με τις μαθησιακές ανάγκες και το περιβάλλον των μαθητών. Χωρίς τη σωστή υποστήριξη οι μαθητές είναι δύσκολο να μπορέσουν να αντλήσουν διδάγματα από τις εμπειρίες τους (European Commission, 2011).

Αυτό δεν σημαίνει ότι μόνο εκπαιδευτικοί πρέπει να αλλάξουν. Οι μαθητές χρειάζονται αυθεντικά, πρακτικά και ρεαλιστικά περιβάλλοντα μάθησης ως βασικά στοιχεία της ενεργούς μάθησης. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία νέων

πόρων, προκειμένου να δημιουργήσουν δραστηριότητες οι οποίες να είναι πιστές όσο το δυνατόν στην πραγματικότητα (European Commission, 2011).

Μπορούν να εντοπιστούν τέσσερις βασικοί τομείς όπου απαιτείται δράση σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση:

- στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε εθνικό (ή περιφερειακό) επίπεδο, στην ανάπτυξη του απαιτούμενου οράματος και των υποστηρικτικών πλαισίων
- σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στο σύνολό τους
- στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- σε τοπικό σχολικό επίπεδο, στην ανάπτυξη κατάλληλων δομών υποστήριξης και δραστηριοτήτων.

Προκειμένου να αντλήσουν οι εκπαιδευτικοί τις βιωματικές καταστάσεις μάθησης που απαιτούνται, η συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας γενικά, και της επιχειρηματικής ειδικότερα, είναι σημαντική. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει και προς τις δύο κατευθύνσεις: δάσκαλος σε κοινότητα (T2C–Teacher to Community) και κοινότητα σε δάσκαλο (C2T–Community to Teacher). Όσον αφορά το T2C, οι πρακτικές εξάσκησης εκτός του τομέα της εκπαίδευσης επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να έχουν από πρώτο χέρι την εμπειρία άλλων τομέων απασχόλησης και διαφορετικών ρόλων εργασίας. Αυτή η πρακτική είναι ήδη εδραιωμένη σε ορισμένες χώρες και θεωρείται σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι χώροι εργασίας παρέχουν ευρύ πλαίσιο για μάθηση όσον αφορά στις δεξιότητες επιχειρηματικότητας, συμπεριλαμβανομένων των ευκαιριών που προσφέρουν για εργασία σε ομάδες, επίλυση προβλημάτων, τήρηση προθεσμιών και εργασία εντός δημοσιονομικών περιορισμών. Οι πρακτικές ασκήσεις μπορούν επίσης να παρέχουν πρακτικές εμπειρίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προωθηθούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επιχειρήσεων (European Commission, 2011). Οι δραστηριότητες C2T συνεπάγονται τη συμμετοχή των επιχειρηματιών σε ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για να βοηθήσουν τη διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία μαζί με έμπειρους εκπαιδευτικούς πανεπιστημίων μπορεί να εμπλουτίσει τη μάθηση μέσα από μια ρεαλιστική διάσταση παρέχοντας παραδείγματα επιχειρηματικών σεναρίων «πραγματικής ζωής». Ενώ το T2C είναι αναμφισβήτητο μια πλουσιότερη εμπειρία εξαιτίας τού ότι είναι πιο περιεκτική, το C2T είναι μάλλον ευκολότερο να οργανωθεί, απαιτώντας λιγότερο χρόνο και δέσμευση από μεμονωμένους επιχειρηματίες και μπορεί επίσης να είναι ένα ευκολότερο πρώτο βήμα για πολλά ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Είναι δεδομένο πως, όσο μεγάλη εξοικείωση και να έχει ο εκπαιδευτικός με το αντικείμενο της επιχειρηματικότητας, θα χρειαστεί και τη συνδρομή της πραγματικής οικονομίας και της κοινωνίας. Η επιχειρηματικότητα είναι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένα πεδίο με μεγάλες απαιτήσεις και δεν μπορεί να ευδοκιμήσει μόνο μέσα από μία στεγνή διδασκαλία μέσα στην αίθουσα.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση πάνω στην επιχειρηματικότητα μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως ένα μέσο για την επίλυση του μακροχρόνιου χάσματος μεταξύ της εκπαίδευσης και του «κόσμου της εργασίας», της «πραγματικής οικονομίας». Γίνεται κατανοητό ότι μία οικονομική διάσταση δράσης της Ε.Ε. βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση. Η όσο το δυνατόν πιο ποιοτική εκπαίδευση που θα παρασχεθεί στο κοινό θα έχει άμεσο αντίκτυπο και στον τρόπο ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο. Το σχολείο πλέον θεωρείται από την Ε.Ε. ως το εκκολλαπτήριο των νέων επιχειρηματιών. Ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί να διδάξει το μάθημα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από οποιεσδήποτε προκαταλήψεις σχετικά με θεωρίες και πολιτικές (Smith, 2003), ενώ οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση μπορεί στην πραγματικότητα να εμποδίσουν την ανάπτυξη των απαιτούμενων επιχειρηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων (Kirby, 2002). Η επένδυση που θα γίνει στην εκπαίδευση πάνω στην επιχειρηματικότητα, θα επιστρέψει στην Ε.Ε. ως ποιοτική δραστηριότητα στο σχετικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission of the European Communities.

European Commission. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.

European Commission. (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling teachers as critical success factor*. Bruxelles: European Commission.

Kirby, D. (2002). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *RENT conference*. Barcelona.

Smith, K. B. (2003). *The ideology of education: The commonwealth, the market, and America's schools*. SUNY Press.

Williams, S., & Turnbull, A. (1997). First moves into entrepreneurship teaching in scottish universities; a consortium approach. *ICSBConference*. San Francisco.

Καινοτόμο πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό για ΑμΕΑ

Ιορδανίδου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, natior1985@hotmail.com

Νοβατσίδου Λουίζα, Εκπαιδευτικός Π.Ε6.0 M.Ed., novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας απαραίτητη δεξιότητα αποτελεί η διαχείριση αλλαγών. Οι αλλαγές προέρχονται από εσωτερικές ανάγκες ή εξωτερικές επιβολές αφού το σχολείο είναι ανοικτό κοινωνικό σύστημα κι αλληλοεπιδρά συνεχώς με το περιβάλλον. Πολλές εκπαιδευτικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν εσωτερικές ανάγκες μια από τις οποίες αφορά στη μετάβαση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρία από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Για την ικανοποίηση της ανάγκης αυτής προτείνεται ένα καινοτόμο σχέδιο εργασίας που στόχο έχει να βοηθήσει στο μεθοδικό σχεδιασμό που απαιτεί η ιδιαιτερότητα αυτής της ομάδας των μαθητών, ώστε η μετάβαση να αποβεί μια ευχάριστη και ομαλή διαδικασία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ένα αναλυτικό οργανωτικό σχέδιο ενδεδειγμένων δράσεων και πρακτικών, με κριτήρια και μετρήσιμους δείκτες επιτυχίας, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, ενώ διαθέτει ευελιξία ως προς την εφαρμογή του ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των διαφορετικών, κάθε φορά πλαισίων. Ακόμα, χρησιμοποιεί ενδεδειγμένα για την περίπτωση ερευνητικά εργαλεία και συνάγει αξιόπιστα αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: εσωτερική ανάγκη, ομαλή μετάβαση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι το σχολείο πλέον, ως οργανισμός είναι ένας αναχρονισμός, αφού σχεδιάστηκε σε άλλες εποχές, σε πολύ διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετική στοχοθεσία (Fullan, 1991), γίνεται αντιληπτή η ανάγκη εφαρμογής αλλαγών. Οι τελευταίες δεκαετίες έχουν ήδη, δει τη συνεχή αύξηση της βιβλιογραφικής παραγωγής γύρω από θέματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλαγών, καινοτομιών, αξιολόγησης και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε απόλυτη συμφωνία με την έννοια των αλλαγών και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσονται σε όλο και μεγαλύτερους αριθμούς, καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μία από τις οποίες είναι η μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Οι διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές και γνωστικές διαδικασίες που προωθεί ένα πρόγραμμα μετάβασης για μαθητές με δυσκολίες, αφ' ενός συμβάλλει, μέσω της διεπιστημονικότητας, στην εξασθένιση των συνόρων ανάμεσα στα περιχαρακωμένα γνωστικά αντικείμενα, στην αύξηση της διαπερατότητάς τους και στην επέκταση των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Σολομών, 2000) και, εφ' ετέρου, με τη μετατροπή της θέσης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, μετατρέπουν τις διαδικασίες, τις αξίες, τις προσδοκίες και

καθοδηγούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, τη λεγόμενη σχολική κουλτούρα.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μετάβασης κινείται πάνω σε τρεις άξονες - την προετοιμασία, την υλοποίηση, την υποστήριξη - και επιπλέον, την εκπαίδευση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τη διαφορετικότητα, την επιμόρφωση των διδασκόντων και την αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου (όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο).

Περιγραφή της καινοτομίας

Η ιδέα

Η εφαρμογή του προγράμματος μετάβασης για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία ξεκίνησε με την προτροπή και υποστήριξη του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) προς τους/τις δύο Διευθυντές/Προϊστάμενους (Νηπιαγωγείου – Δημοτικού), που οι σχολικές μονάδες τους έχουν τμήματα ένταξης.

Η διεύθυνση των σχολικών μονάδων συζήτησε το θέμα με το Σύλλογο Διδασκόντων για την αναγκαιότητα σχεδιασμού καινοτόμου προγράμματος μετάβασης για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και τόνισε ότι έχει προκύψει ως εσωτερική ανάγκη αφού γεννήθηκε από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να στηρίζουν τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών στη μετάβασή τους στη νέα τους βαθμίδα αλλά και ως ανάγκη προσαρμογής σε εξωτερικές πιέσεις, αφού η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας επιτάσσει μετά τον εντοπισμό του προβλήματος τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπισή του.

Η προτεινόμενη καινοτομία στο συγκεκριμένο είναι η υλοποίηση ενός προγράμματος μετάβασης που βασικό σκοπό έχει την υποστήριξη της εισόδου και της προσαρμογής των μαθητών με δυσκολίες στο Δημοτικό σχολείο μέσα από τη συστηματική και ολοκληρωμένη προετοιμασία τους, την ενεργό εμπλοκή των γονέων, την εξασφάλιση της συνέχειας στη μάθηση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

Ειδικοί στόχοι του σχεδίου δράσης είναι:

- *Να εξοικειωθούν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρία με το περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου*
- *Να ενημερωθούν οι γονείς για την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαδικασία της μετάβασης*
- *Να αναπτυχθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και την τοπική κοινότητα*
- *Να ενημερωθούν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί για το έργο και την ιδιαιτερότητα της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης*

Ο σχεδιασμός του απαντά: α) στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, γιατί το διευκολύνει στη διαδικασία της μετάβασης μέσα από συγκεκριμένα, συστηματικά και στοχευμένα σχέδια δράσης, β) στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, διότι αποτελεί ένα εργαλείο για την προετοιμασία του μαθητή μέσα από προτεινόμενες ενέργειες και δραστηριότητες, κατά το πέρασμά του από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, γ) στις σύγχρονες αντιλήψεις που υποστηρίζουν ότι η μάθηση αποτελεί μια βίου διαδικασία και σε αυτήν ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο για τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του σε πολλαπλά επίπεδα όπως το ακαδημαϊκό, το προσωπικό, το κοινωνικό και, δ) στη χρήση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που είναι συμβατές με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής για ένα συμπεριληπτικό σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα και ακολουθεί τις εκπαιδευτικές επιταγές του σχεδίου για την εκπαίδευση «Ευρώπη 2020».

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με το πέρας της υλοποίησης του προγράμματος μετάβασης αναμένεται οι εκπαιδευτικοί διευρύνοντας το γνωστικό τους υπόβαθρο και αποκτώντας τις κατάλληλες δεξιότητες συνεργασίας να μπορέσουν:

- να ενισχύσουν την αυτό-εκτίμησή των μαθητών
- να αναπτύξουν την προσωπική τους επάρκεια μέσα από την εκπαίδευση
- να προάγουν τη συνεργασία των διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών
- να μειώσουν τα επεισόδια απόρριψης και τα ποσοστά της σχολικής διαρροής
- να προτρέψουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων
- να βοηθήσουν στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα

Κριτήρια επιτυχίας

Για να γνωρίζουμε αν το σχέδιο δράσης έχει επιτυχή έκβαση και κατάληξη θα πρέπει να οριστούν τα κριτήρια επιτυχίας. Ως βασικά κριτήρια επιτυχίας επιλέγονται:

1. Η ανάπτυξη από τα νήπια θετικής στάσης και δημιουργίας αισθήματος επιτυχούς ένταξης στο Δημοτικό σχολείο
2. Η θετική ανταπόκριση και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα μετάβασης
3. Η ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων
4. Η μείωση της σχολικής διαρροής
5. Η μείωση των περιστατικών απόρριψης προς τους μαθητές με δυσκολίες

Για να είναι όμως, εφικτή η αξιόπιστη μέτρηση των κριτηρίων χρειάζεται να οριστούν συγκεκριμένοι μετρήσιμοι δείκτες. Για να αξιολογήσουμε αν τα παιδιά ανέπτυξαν θετική στάση ή αν συνεχίζουν να νιώθουν ανασφάλεια με την είσοδό τους στο Δημοτικό, διερευνούμε πριν και μετά την υλοποίηση του σχεδίου την επιθυμία τους για την αλλαγή βαθμίδας. Για τη μέτρηση αυτή θα χρησιμοποιηθεί μια ημι-δομημένη συνέντευξη με κλειστού τύπου ερωτήσεις που έχουν μορφή κλίμακας κατάταξης σύμφωνα με την

κλίμακα μέτρησης τριών σημείων τύπου Likert (Μιχαλοπούλου, 1992). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα χρησιμοποιηθούν τρεις εικόνες – μία με χαμογελαστό πρόσωπο, μία με συναισθηματικά ουδέτερο και μία με λυπημένο – οι οποίες θα παρουσιαστούν στα παιδιά με σκοπό να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ο δείκτης που θα μετρήσει το βαθμό ενημέρωσης των γονέων για την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαδικασία της μετάβασης, είναι ο βαθμός της ανταπόκρισής τους στις διαδικασίες της μετάβασης. Η επιτυχία του στόχου της συνεχής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων που συμμετέχουν στη δράση θα μετρηθεί από τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και διενεργήθηκαν. Η μείωση της σχολικής διαρροής θα μετρηθεί με δείκτη την ελάττωση των απουσιών. Η μείωση των περιστατικών απόρριψης θα αποτιμηθεί με δείκτες τον αριθμό κρουσμάτων απορριπτικής συμπεριφοράς στο διάλειμμα και στην τάξη.

Στρατηγικοί στόχοι	Δείκτες μέτρησης	Επιδιωκόμενες τιμές	Δράσεις
Η ανάπτυξη από τα νήπια θετικής στάσης και δημιουργίας αισθήματος επιτυχούς ένταξης στο Δημοτικό σχολείο.	Βαθμός ικανοποίησης των μαθητών που πρόκειται να μεταβούν στο Δημοτικό σχολείο.	Υψηλό ποσοστό θετικής ανταπόκρισης >60% από το 1 ^ο τρίμηνο και διατήρηση του υψηλού ποσοστού καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος.	Προετοιμασία των μαθητών μέσα από σχέδια δράσης εντός του σχολείου αποστολής.
Ανταπόκριση των γονέων στις δράσεις μετάβασης.	Ποσοστό εμπλοκής των γονέων σε δράσεις ενημέρωσης και στήριξης των μαθητών.	Στο 1 ^ο τρίμηνο 10% αύξηση με το ποσοστό να μεγαλώνει στο 20 και 30% στα επόμενα τρίμηνα.	Ενημέρωση για τις τυπικές διαδικασίες της μετάβασης. Για τη λειτουργία του σχολείου υποδοχής. Λήψη πληροφοριών για τους μαθητές.
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων.	Αριθμός δραστηριοτήτων και παιχνιδιών γνωριμίας και ενσωμάτωσης.	Ποσοστό 20% στην αρχή του προγράμματος με σταδιακή αύξηση στο 40% στα επόμενα τρίμηνα.	Σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης. Προσαρμογές περιβάλλοντος.

			Προετοιμασία μαθητών. Επισκέψεις στο νέο σχολικό πλαίσιο.
Μείωση σχολικής διαρροής.	Μείωση ποσοστού απουσιών.	Μείωση κατά 20% στο 1 ^ο τρίμηνο και επιπλέον μείωση κατά 10% στα επόμενα τρίμηνα.	
Μείωση των περιστατικών απόρριψης.	Αριθμός κρουσμάτων απορριπτικής συμπεριφοράς στο διάλειμμα και αριθμός συγκρούσεων στην τάξη.	Μείωση κατά 10% στο 1 ^ο τρίμηνο και σταδιακή αύξηση κατά τα επόμενα τρίμηνα.	Δράσεις της ομάδας διαμεσολάβησης για το σεβασμό της διαφορετικότητας.

Πίνακας 1: Δείκτες μέτρησης & επιδιωκόμενες τιμές

Βήματα υλοποίησης

Το πρόγραμμα μετάβασης υλοποιείται σε τρία στάδια:

- 1^ο στάδιο: προετοιμασία
- 2^ο στάδιο: υλοποίηση του προγράμματος
- 3^ο στάδιο: υποστήριξη του μαθητή στη νέα του βαθμίδα (Βλάχου, Σταυρούση, Διδασκάλου, Γρηγορίου & Πατρίκα, 2016).

Α. Το στάδιο της προετοιμασίας περιλαμβάνει:

1. Επικοινωνία των δύο σχολείων (Νηπιαγωγείου και Δημοτικού)
2. Εκπαιδευτικοί αναφοράς
3. Προφίλ μαθησιακής ετοιμότητας παιδιών
4. Εμπλοκή γονέων
5. Προετοιμασία επισκέψεων
6. Προσαρμογές σχολικού περιβάλλοντος

Βασικός στόχος της αρχικής επικοινωνίας είναι η διασφάλιση ουσιαστικής συνεργασίας των δύο σχολείων για το σχεδιασμό του προγράμματος μετάβασης. Το σχολείο αποστολής (Νηπιαγωγείο) επικοινωνεί με το σχολείο υποδοχής (Δημοτικό) για να πληροφορήσει για τους μαθητές που πρόκειται να υποδεχτεί. Προσδιορίζεται ο αριθμός των μαθητών, η διάγνωση που υπάρχει από Κ.Ε.Σ.Υ. ή Ι.Π.Κ. και διερευνάται το πρόσωπο που θα εμπλακεί στο πρόγραμμα μετάβασης.

Ορίζονται οι εκπαιδευτικοί αναφοράς που είναι δύο τουλάχιστον, άτομα τα οποία κατά προτεραιότητα, είναι ο ειδικός παιδαγωγός του σχολείου αποστολής και ο αντίστοιχος ειδικός παιδαγωγός του σχολείου υποδοχής. Συντονιστής της ομάδας προτείνεται να είναι ο Διευθυντής του σχολείου υποδοχής. Τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας μπορεί να διευρυνθούν με τη συμμετοχή Κοινωνικού Λειτουργού ή και Ψυχολόγου όπου υπάρχει η δυνατότητα, καθώς και εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.

Βασικός στόχος της ομάδας είναι η σχεδίαση των δράσεων με βάση έναν χρονικό ορίζοντα, η οργάνωση των ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της μετάβασης, ο υπολογισμός των πιθανών εμποδίων (γραφειοκρατία, χρονικά περιθώρια κ. ά) και η επιδίωξη της καλής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων.

Το προφίλ μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών σκιαγραφείται μέσα από συνεντεύξεις με τον/τη νηπιαγωγό του μαθητή, τον/τη νηπιαγωγό του τμήματος ένταξης, της παράλληλης στήριξης, τον/την εκπαιδευτικό του ολοήμερου τμήματος ή και το βοηθητικό προσωπικό. Οι παρακάτω θεματικοί άξονες κρίνονται καταλυτικοί για τη δημιουργία του μαθησιακού προφίλ:

- *Νοητικές ικανότητες*
- *Συναισθηματική οργάνωση*
- *Ψυχοκινητικότητα*
- *Προφορικός λόγος*
- *Συμμετοχή σε δραστηριότητες*

Η συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων κρίνεται απαραίτητη στην όλη διαδικασία. Αυτό προϋποθέτει την ενημέρωσή τους από το Νηπιαγωγείο για τις τυπικές διαδικασίες της μετάβασης, τη λειτουργία του Δημοτικού σχολείου αλλά και τη λήψη πληροφοριών για το μαθητή. Προϋποθέτει ακόμα, δομημένες δραστηριότητες για τους γονείς/κηδεμόνες με στόχο να πληροφορηθούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του παιδιού τους για την επικείμενη αλλαγή.

Στην προετοιμασία των επισκέψεων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη: τα χρονικά περιθώρια, το πρόγραμμα των δύο σχολείων, το προφίλ των μαθητών. Το τελευταίο στάδιο της προετοιμασίας, περιλαμβάνει τις προσαρμογές του φυσικού περιβάλλοντος με στόχο την ομαλή προσβασιμότητα σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή με δυσκολίες.

B. Το στάδιο της υλοποίησης περιλαμβάνει:

1. *Προετοιμασία του μαθητή και των γονέων*
2. *Μαθητής «οικοδεσπότης»*
3. *Επισκέψεις του μαθητή στο σχολείο υποδοχής*
4. *Αναστοχασμός ομάδας εκπαιδευτικών αναφοράς*

Στόχος του πρώτου βήματος είναι η προετοιμασία του παιδιού και των γονέων για την άλλη βαθμίδα. Ενδεικτικά αναφέρονται δραστηριότητες όπως: δημιουργία εννοιολογικών πινάκων για την επεξεργασία εννοιών (μωρό, παιδί, έφηβος κ.ά), δημιουργία ιστοριογραμμών με την εξέλιξη του ανθρώπου, ιστορίες με την εξέλιξη του ανθρώπου, άλμπουμ με ενθύμια και φωτογραφίες από τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο.

Στόχος του δεύτερου βήματος, είναι να επιλεγεί ένας μαθητής από το Δημοτικό σχολείο, «οικοδεσπότης» για να υποδεχτεί τα νήπια στο νέο σχολικό περιβάλλον, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να καθησυχάσει, να δώσει διευκρινίσεις για το Δημοτικό και να διευκολύνει τη γνωριμία με άλλα παιδιά του σχολείου. Ο συγκεκριμένος μαθητής πρέπει να εκπαιδευτεί για να επιτελέσει σωστά το ρόλο του. Οφείλει να διδαχθεί έννοιες όπως «αποδοχή», «διαφορετικότητα» κ.ά. Κατά την πρώτη του επαφή με το νέο μαθητή μπορεί να κουβεντιάσει (ημι-δομημένη συνέντευξη) σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του για το Δημοτικό. Στη συνέχεια, μπορεί να του δείξει βίντεο με δραστηριότητες που έχουν γίνει στο Δημοτικό. Παράλληλα, να τον ενθαρρύνει να θέσει ερωτήσεις με στόχο να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του (φόβος, άγχος) και να του χαρίσει ένα μικρό δωράκι (π.χ ένα τετράδιο και ένα μολύβι). Οι επισκέψεις στο σχολείο υποδοχής στόχο έχουν τη σταδιακή εξοικείωση του μαθητή με το νέο περιβάλλον. Προτείνεται οι επισκέψεις να είναι τουλάχιστον τέσσερις, να είναι καλά σχεδιασμένες και να ακολουθούν μια λογική σειρά:

Η 1^η επίσκεψη στόχο έχει την εξοικείωση του μαθητή με τους χώρους του σχολείου. Πραγματοποιείται με τη συνοδεία του/της νηπιαγωγού και ακολουθεί η γνωριμία με το μαθητή «οικοδεσπότη».

Η 2^η επίσκεψη στόχο έχει τη γνωριμία του μαθητή με περισσότερους μαθητές του Δημοτικού. Αυτό επιτυγχάνεται με παιχνίδια γνωριμίας (π.χ διηγούμαι την προσωπική μου ιστορία) .

Η 3^η επίσκεψη στόχο έχει την εξοικείωση των νηπίων με το πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου. Περιλαμβάνει την ένταξη σε κάποιο τμήμα της Α΄ Δημοτικού και παρακολούθηση μέρους του ωρολογίου προγράμματος. Ακόμα, ενδείκνυται να συμμετέχουν σε κάποιο σχέδιο εργασίας ή άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η 4^η επίσκεψη στόχο έχει να νιώσει ο μαθητής μέλος της κοινότητας του σχολείου υποδοχής. Αυτό μπορεί να γίνει με την πρόσκλησή του σε θεατρικά δρώμενα ή σε άλλες εκδηλώσεις με την ευκαιρία λήξης του σχολικού έτους (Βλάχου et al., 2016).

Το τελευταίο στάδιο του δεύτερου βήματος περιλαμβάνει τον αναστοχασμό των «εκπαιδευτικών αναφορών». Στόχος είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη συνέχιση του προγράμματος μετάβασης γιατί λαμβάνει υπόψη της και επεξεργάζεται δεδομένα του μαθητή, των εκπαιδευτικών των σχολείων, του μαθητή «οικοδεσπότη» και των υπόλοιπων μαθητών.

Το πρόγραμμα μετάβασης δεν θα ήταν ολοκληρωμένο αν δεν περιελάμβανε το τελευταίο κομμάτι, αυτό της υποστήριξης του μαθητή στη νέα του σχολική βαθμίδα. Πραγματοποιείται με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, όταν πλέον το παιδί είναι μαθητής της Α΄ Δημοτικού και οι εκπαιδευτικοί αναφοράς συνεχίζουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται προκειμένου να παρακολουθούν την πορεία των μαθητών, να συμβάλλουν όταν χρειάζεται και να επικοινωνούν με τους γονείς/κηδεμόνες. Η καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών συνεχίζεται έως ότου επιτευχθεί η αυτονομία τους.

Χρηματοδότηση και βιωσιμότητα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα της ομαλής μετάβασης είναι ένα διασχολικό σχέδιο και ως εκ τούτου, δεν απαιτείται κάποιο χρηματικό ποσό για την υλοποίησή του. Οι μόνες δαπάνες είναι αυτές για τη μετακίνηση των παιδιών στο Δημοτικό, για κάποια έντυπα, γραφική ύλη και υλικά για την εκπόνηση των σχεδίων εργασίας. Τα έξοδα αυτά θα καλυφθούν από τις σχολικές επιτροπές των δύο σχολικών οργανισμών.

Αποσταθεροποιητικοί παράγοντες στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης είναι το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού, η έλλειψη κενών διδακτικών ωρών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εγκατάλειψη του προγράμματος από κάποιον άμεσα εμπλεκόμενο. Για την άρση των δυσκολιών προτείνεται να γίνουν μικρές προσαρμογές και αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα προκειμένου να υλοποιηθούν οι δράσεις των επισκέψεων. Ακόμα, οι επιμορφώσεις των γονέων να λαμβάνουν χώρα απογευματινές ώρες και να προβλέπονται αντικαταστάτες εκπαιδευτικοί.

Αξιολόγηση

Όπως κάθε καινοτόμος δράση έτσι και η συγκεκριμένη υπόκειται σε αξιολόγηση για να αποτιμηθεί ο δείκτης επιτυχίας καθώς και τα αποτελέσματά της. Επιλέγονται:

- *η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση με την οποία γίνεται αποτίμηση της καινοτομίας και των αποτελεσμάτων της σε σχέση με τα κριτήρια που είχαμε εξ αρχής θέσει. Ακόμα, αξιολογούνται οι διαδικασίες σχεδιασμού, η υλοποίηση, η διευθέτηση του χρόνου, η επικοινωνία και συνεργασία των εμπλεκόμενων*
- *η εσωτερική συγκριτική αξιολόγηση (εσωτερικό benchmarking) που βασίζεται σε εσωτερικές συγκριτικές αξιολογήσεις του συγκεκριμένου προγράμματος σε σχέση με προγράμματα μετάβασης περασμένων ετών των ίδιων σχολικών μονάδων*
- *η εξωτερική συγκριτική αξιολόγηση (εξωτερικό benchmarking) με την οποία συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της καινοτομίας σε σχέση με αυτά άλλων σχολικών μονάδων που θεωρούνται πρότυπα.*

Για να επιτευχθεί όλη η αξιολογική διαδικασία απαραίτητο είναι να δοθούν στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια, να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις και παρατηρήσεις ως αρχική αξιολόγηση, μια διαμορφωτική για όλο το χρόνο και τελική – συγκριτική

βάση των κριτηρίων του σχεδίου δράσης. Τα δεδομένα θα αποτελέσουν θέμα ανάλυσης, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού του όλου καινοτόμου προγράμματος και παράλληλα, θα χρησιμοποιηθούν ως αντικείμενο κριτικής για άλλους συναδέλφους αλλά και ως υλικό σε ενδοσχολικές και διασχολικές επιμορφώσεις τονώνοντας έτσι την αυτοεκτίμηση και κύρος των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Βλάχου, Α., Σταυρούση, Π., Διδασκάλου, Ε., Γρηγορίου, Φ., & Πατρίκα, Π. (2016). *Μετάβαση μαθητών με αναπηρία από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόγραμμα μετάβασης: βήματα και δράσεις*. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: College Press.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες Μετρήσεων Στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σολομών, Ι. (2000). «*Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει*» προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης. Στο Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως καινοτόμος και αναγκαία εξέλιξη της σχολική μονάδας

Αλεξανδρής Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Εδ., dalexandris84@gmail.com

Μπαλάνου Βιργινία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, mpalanouvirginia@gmail.com

Περίληψη

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και η μεθοδική προσέγγιση της δυναμικής τους παρέμβασης στο χώρο της Εκπαίδευσης εξετάζεται το τελευταίο διάστημα σε πρώιμο στάδιο και στη χώρα μας και ήδη διαφαίνεται μία κινητοποίηση σχετικώς με τους τρόπους διαχείρισης της νέας οργανωσιακής φιλοσοφίας στα εκπαιδευτικά πράγματα. Προσεγγίζεται ως μία σοβαρή καινοτομία που δύναται να αλλάξει το τοπίο και να προσφέρει στην ποιοτική ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πεπραγμένων, ενεργοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, αναβαθμίζοντας κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό και προσδίδοντας τη δέουσα βαρύτητα στην έννοια της συλλογικότητας και της «ενεργητικής ολότητας» γενικότερα. Τα παραπάνω συνάδουν με τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις του θέματος που αφορούν τα δίκτυα μάθησης και τις ομάδες σχολείων που συνεργάζονται, αυτοβελτιώνονται και συνεχίζουν τη πορεία ποιοτικής αναβάθμισής τους εν συνόλω, ως οργανισμοί μάθησης, ως μέρη μίας κοινότητας που προωθεί πολιτικές αυτοβελτίωσης και συνεχούς επαναχάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών συνέργειας και αλληλόπραξης με την ενεργό συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια εφαρμογής της, αποτελώντας σημαντικότερη καινοτομία στο χώρο της Εκπαίδευσης και της οργανωσιακής λογικής. Οι παραπάνω εξελίξεις αποτέλεσαν την αφορμή για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου υπό το πρίσμα των αλληπάλλληλων προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, καινοτομία, ποιοτική ανασυγκρότηση, εξέλιξη, αναστοχασμός.

Πρόλογος

Στη σημερινή εποχή που βρίσκει το σύνολο των επιστημονικών διεργασιών σε μία μεταβατική διαδικασία προς το τέλος της ύστερης μεταβιομηχανικής περιόδου, η Εκπαίδευση ως διεπιστημονικό εργαστήριο και αποθετήριο καινοτόμων προτάσεων αλλά και εννοιολογήσεων των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων, οφείλει να αναπτύσσει νέα μοντέλα οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης που θα ανταποκρίνονται σε αυτά τα μετα-νεωτερικά δεδομένα. Ήδη τα θέματα που προκύπτουν από τις τεχνολογικές εξελίξεις και απασχολούν όλο και περισσότερο φορείς της επιστήμης, τις επιχειρήσεις αλλά και τις αρχές οργάνωσης και διοίκησης γενικότερα δε θα μπορούσαν να αφήσουν αδιάφορο και μακριά από τις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ζυμώσεις το σχολείο ως οργανισμική οντότητα. Δεν είναι δυνατό, εφόσον θέλουμε να ακολουθούμε τις εξελίξεις, το σχολείο να παραμένει σε «ακινήσια», περιορισμένο βάσει παλαιότερων στερεοτύπων και αγκυλώσεων. Δεν δύναται επομένως να μένει αμέτοχο στις προκλήσεις του αύριο και στις *σημαντικές πιέσεις* που ασκούνται για αλλαγές και

καινοτομίες στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στις σύγχρονες οργανωσιακές θεωρήσεις για την Εκπαίδευση.

Η λειτουργία των σχολικών οργανισμών ως «οργανισμοί μάθησης», η ενεργός σύμπραξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ηγετών και η συλλογική συνεργατική μάθηση αποτελούν κρίσιμα ζητήματα που θέτονται σε πρώιμο στάδιο επί του παρόντος εντός μίας ενδιαφέρουσας συζήτησης και στη χώρα μας ενεργοποιώντας τους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτή η μετασχηματιστική προσπάθεια και η γενικότερη δυναμική που συνοδεύει την εν λόγω συζήτηση θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη δημιουργίας διακριτών κοινοτήτων, τις οποίες μπορούμε να ονομάσουμε «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» και οι οποίες διαμορφώνουν μία νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία και μία διαφορετική οργανωσιακή κουλτούρα με πολλά πλεονεκτήματα που όμως οφείλει να ξεπεράσει το σκόπελο των αντιστάσεων και να αναμετρηθεί με παγιωμένες αντιλήψεις έως ότου αναδείξει το φάσμα των καινοτόμων χαρακτηριστικών της.

Η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Ο όρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης», σύμφωνα με πλήθος ερευνητών διεθνώς, αναφέρεται σε μια ομάδα επαγγελματιών, οι οποίοι μοιράζονται και αναστοχάζονται κριτικά την πρακτική τους, σε μια ατέρμονη διαδικασία συνεργατικού επαναπροσδιορισμού αυτών των πρακτικών, δίχως αποκλεισμούς, με διαδικασίες που προάγουν ολιστικά τη μάθηση και την ανάπτυξη, (Mitchell & Sackney, 2001) λειτουργώντας με όρους οργανισμικότητας και ολικής ποιότητας. Αναφερόμενος στους σχολικούς οργανισμούς, ο Hord, ορίζει ως «επαγγελματική κοινότητα μάθησης», αυτή στην οποία: *«οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο καθώς και οι διευθυντές τους συνεχώς αναζητούν και μοιράζονται τη μάθηση, και ενεργούν για τη μόρφωσή τους»* (Hord, 1997: 1). Ο γενικότερος σκοπός των ενεργειών τους εστιάζεται στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους ως επαγγελματίες και κατ' επέκταση στην ωφέλεια των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, η διαδικασία μπορεί επίσης να αποκτήσει χαρακτηριστικά «κοινότητας συνεχούς έρευνας και βελτίωσης». Αυτή η θέση καθιστά επιτακτική την ανάγκη για προσεχτικότερη εστίαση στις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ένα σύνολο ατόμων τα οποία βρίσκονται στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον ενός σχολείου και μπορούν να ενισχύσουν αμοιβαία τη μεταξύ τους επιμόρφωση, την αναβαθμισμένη εκπαίδευση των μαθητών, καθώς και τη γενικότερη, με όρους ποιότητας και λογοδοσίας, ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού (Stoll et al, 2006: 223).

Κοινή διαπίστωση είναι λοιπόν ότι στον χώρο της εκπαίδευσης οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης δύναται να παρέχουν ένα λειτουργικό πλαίσιο συλλογικότητας, το οποίο θα υποστηρίζει τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών τους μέσα από την εκμάθηση σύγχρονων και καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών στρατηγικών, καθώς επίσης και μεθόδων που θα βοηθούν στην αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές. Με άλλα λόγια, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να παρέχουν μια δυναμική ευκαιρία στο

εκπαιδευτικό προσωπικό να εξετάσει σε βάθος τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικές για τους μαθητές (Morrissey, 2000: 3).

Η ιδέα της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» προέρχεται από την έννοια των «οργανισμών μάθησης» του Senge (1990). Οι δύο όροι, αν και είναι παρόμοιοι, δεν είναι συνώνυμοι ούτε εννοιολογικά ταυτόσημοι. Η βασική διαφορά τους έγκειται στον ορισμό των στόχων και των μέσων. Οι οργανισμοί μάθησης αποσκοπούν στην ανάπτυξη, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού μέσω των ατόμων και της μάθησης. Αντίθετα, οι κοινότητες μάθησης επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ατόμων, η οποία επέρχεται μέσω της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Mitchell & Sackney, 2001: 2). Με βάση την παραπάνω ανάλυση, ο όρος «κοινότητα μάθησης» φαίνεται καταλληλότερος για τους σχολικούς οργανισμούς σε σχέση με τους οργανισμούς στο χώρο των επιχειρήσεων.

Στο χώρο των σχολείων, η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα σε μια κοινότητα επαγγελματιών. Η κοινότητα αυτή είναι προσανατολισμένη και προσδιορισμένη συνάμα σε μία κεντρική στοχοθεσία προσκαλώντας τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν, όχι μόνο για τη δική τους μάθηση, αλλά και για τη μάθηση των μαθητών τους (Hord, 2009: 41). Επομένως, η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι θεμελιώδους σημασίας, καθώς το επίκεντρο δεν είναι η επαγγελματική μάθηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά η επαγγελματική μάθηση εντός ενός κοινοτικού πλαισίου με στόχο τη βελτίωση όλων των μελών της κοινότητας.

Τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Τα βασικά χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης σύμφωνα με τον Hord (2009) είναι πέντε:

- Οι κοινές αξίες και το όραμα: Το όραμα είναι κεντρικής σημασίας, γιατί δίνει στην κοινότητα την αίσθηση του σκοπού ο οποίος, όπως αναφέρει ο Hord, εστιάζεται ακλόνητα στη μάθηση όλων των μαθητών.
- Η συλλογική ευθύνη: Σημαντικό μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας συμφωνεί ότι τα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης αναλαμβάνουν συλλογικά την ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών. Αυτό συμβάλλει στη διατήρηση της δέσμευσης των μελών της κοινότητας, ενώ θέτει ενώπιον των ευθυνών τους τα μέλη εκείνα, τα οποία δεν αναλαμβάνουν το ανάλογο μέρος ευθύνης.
- Η στοχαστική επαγγελματική έρευνα: Σε αυτό κεντρικό ρόλο διαδραματίζει ο «στοχαστικός διάλογος», η συνεχής επανεξέταση των πρακτικών που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς μέσω της αμοιβαίας συνεργασίας, τον κοινό σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Επίσης περιλαμβάνεται η μετατροπή της άρρητης γνώσης σε ρητή μέσω της αλληλεπίδρασης. Την εφαρμογή νέων ιδεών για την επίλυση προβλημάτων, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και στοιχειοθετούν μία αναπτυξιακή επιστημονικά επεμβατική πρόταση.

- Η συνεργασία: Αφορά την εμπλοκή του προσωπικού σε αναπτυξιακές δραστηριότητες που ξεπερνούν τις ανταλλαγές βοήθειας ή υποστήριξης όπως για παράδειγμα η από κοινού αναθεώρηση πρακτικών και η ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών του προσωπικού. Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος υπό αυτή τη θεώρηση έγκειται και στη σύνδεσή με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διότι όταν αυτό χαρακτηρίζεται ως ευνοϊκό, υπάρχει καλή συνεργασία, θετική επικοινωνία και ατομική ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συμβάλλουν αναμφίβολα στην εύρυθμη λειτουργία του (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 231) και οι αναπτυξιακές δράσεις προωθούνται εποικοδομητικά.
- Η προώθηση της ομαδικής και ατομικής μάθησης: Σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης όλοι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μαζί με τους συναδέλφους τους και συνεχίζουν τον κοινό δρόμο της επαγγελματικής εξέλιξης και της προσωπικής ολοκλήρωσης. Η σχολική κοινότητα μάθησης με την αλληλεπίδραση, τη συλλογή και ερμηνεία των πληροφοριών και δεδομένων αλλά και τη μετέπειτα διάχυση της γνώσης σε όλα της τα μέλη, αναπτύσσει σε υψηλά επίπεδα τη συλλογική και ατομική μάθηση και υπευθυνότητα.

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να περιληφθούν επίσης, «η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η υποστήριξη μεταξύ των μελών της κοινότητας, καθώς και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μελών της ευρύτερης κοινότητας, η οποία μπορεί να αποτελέσει πηγή πολύτιμης γνώσης και καινοτόμων ιδεών». (Stoll et al, 2006: 226-227).

Τα στάδια εξέλιξης μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι μία κοπιαστική συστηματική προσπάθεια, συνεπάγεται την υιοθέτηση διαφορετικού τρόπου σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση και θεμελιωδώς διαφορετικούς τρόπους λειτουργίας των εκπαιδευτικών και της διοίκησης των σχολικών μονάδων κατά μόνος και ως συνόλου. Ζητούμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να προτάξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, να αναγνωρίσουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και συνεχή εξέλιξη, να εκθέσουν τις γνωστικές τους ελλείψεις στους ίδιους και στους συναδέλφους τους και να ανακατασκευάσουν τόσο τις επαγγελματικές τους αφηγήσεις, όσο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Αυτή είναι μια δύσκολη πρόταση, αλλά όχι αδύνατη. Αποτελεί μία πρόκληση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας και απομακρύνεται αισθητά από τα οργανωσιακά ειωθότα. Πρόκειται μάλλον για μια αναπτυξιακή διαδικασία που απαιτεί χρόνο, φροντίδα, συνεχή προσοχή και δέσμευση για την επίτευξη αυτού του στόχου (Mitchell & Sackney, 2001: 11). Κομβικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχει η *εμπιστοσύνη* και ο *σεβασμός* ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, καθώς αποτελούν τη βάση για εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των ατόμων και των ομάδων. Ανοιχτές και ειλικρινείς συνομιλίες απαιτούν υψηλά επίπεδα σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να εκθέσουν τις αδυναμίες τους

και να αισθάνονται ασφαλείς απέναντι στους συναδέλφους τους (Kools & Stoll, 2016: 45).

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ακολουθούν μια αναπτυξιακή πορεία, την οποία μπορούμε να χωρίσουμε σε τρία στάδια εξέλιξης:

Στο πρώιμο στάδιο, «των αρχαρίων», οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ερωτήματα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς αγωνίζονται να εφαρμόσουν τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (συλλογή δεδομένων, εξέταση, εξαγωγή συμπερασμάτων και αξιοποίησή τους) για τη βελτίωση της πρακτικής τους (Τσάφος, 2014: 4). Η λειτουργία του σχολείου δεν δύναται να συντονιστεί με το όραμα και τους προσδοκώμενους στόχους. Η συνεργασία και η διάχυση των πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ακόμη δυσλειτουργική, λόγω της έλλειψης δομών και συνεργατικής κουλτούρας, ενώ οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία κυρίως με μη συμμετοχικά κριτήρια.

Στο μέσο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ωριμάζουν επιστημονικά και αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην αξιοποίηση της έρευνας για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους. Αυτή η διαδικασία, αν και δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, προσδίδει στους εκπαιδευτικούς *«εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν από την έρευνα που διενεργούν εστιάζοντας στη δουλειά τους»* (Τσάφος, 2014: 5). Το όραμα και οι στόχοι γίνονται πλέον περισσότερο σαφείς και αποδεκτοί από το σύνολο των εκπαιδευτικών και αντανακλώνται παράλληλα στην λειτουργία του σχολείου η οποία αναβαθμίζεται. Η συνεργατική κουλτούρα και η διάχυση των πρακτικών είναι ορατές σε αυτό το στάδιο, οι αλληλόδραση και η συνέργεια αποτελούν καθημερινές ζυμώσεις ενώ η ηγεσία γίνεται περισσότερο συμμετοχική εκχωρώντας στα εμπλεκόμενα μέλη ένα μεγάλο μέρος εξουσίας και συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων. Συμπερασματικά, στο στάδιο αυτό μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει γνώση της διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε βαθύτερη κατανόηση και αναστοχασμό για την εργασία και τη στάση τους.

Στο ώριμο στάδιο, τα σχολεία δύναται να λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί έχοντας εντάξει στη δουλειά τους την ερευνητική διαδικασία, εμβαθύνουν στην εκπαιδευτική πρακτική και αναπτύσσουν συνάμα αίσθημα συλλογικής ευθύνης, που αποτελεί κρίσιμο χαρακτηριστικό για τη βελτίωση των παραγόμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Τσάφος, 2014: 5). Οι εκπαιδευτικοί επομένως εμπνεόμενοι από ένα κοινό όραμα, το οποίο αντανακλάται ξεκάθαρα στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές προσεγγίζουν τα ακανθώδη ζητήματα των κοινοτήτων μάθησης με τρόπο εποικοδομητικό και επαγγελματικά αξιοποιήσιμο προς όφελος του συνόλου των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Η συνεργατική κουλτούρα σε αυτό το στάδιο παγιώνεται καθώς αναπτύσσεται το αίσθημα εμπιστοσύνης. Η διάχυση των πρακτικών και ο διαμοιρασμός της εμπειρογνωμοσύνης υποστηρίζεται αποτελεσματικά, τόσο από τις φυσικές συνθήκες, όσο και από τις διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις των μελών της κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται με αυτό

τον τρόπο να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες καθώς οι διευθυντές μοιράζονται την εξουσία μαζί τους και προωθούν με τη συμμετοχή τους σε αυτές το όραμα για επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που ακολουθούν το μοντέλο της δια βίου εξέλιξης με όρους ποιοτικής εκπαιδευτικής ανασυγκρότησης.

Τα οφέλη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Τα στοιχεία, στα οποία βασίζεται η αποτελεσματικότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης, προέρχονται από πλήθος ερευνών που αποδεικνύουν ότι υπάρχουν οφέλη και προάγεται η αποτελεσματική μάθηση των μαθητών από τη σκόπιμη και εστιασμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολικό τους περιβάλλον (Louis & Marks, 1998). Συγκεκριμένα η επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω δικτύων, η συνεργασία καθώς και η επέκταση των επαγγελματικών τους ρόλων, φαίνεται ότι βελτιώνει σημαντικά την αποτελεσματικότητα τους και ενισχύει πολυδιάστατα τον ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αίσθηση της δικής τους αποτελεσματικότητας, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν νέες συμπεριφορές στην τάξη και επίσης είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα για περισσότερο χρόνο με τις ευεργετικές συνέπειες της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Συνεπώς, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν συστηματικά σε συλλογικές έρευνες και είναι σε θέση να μοιραστούν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, καταργούν την κακώς εννοούμενη «ιδιωτικότητα των πρακτικών» τους, με άμεσο επακόλουθο την ύπαρξη ευεργετικών αποτελεσμάτων στη μάθηση και εξέλιξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ακόμη, η διαμοιρασμένη ηγεσία καθώς και η από κοινού λήψη αποφάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με την καλύτερη απόδοση του μαθητή και τη ταυτόχρονη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Harris & Jones, 2017: 24).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους οποίους οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης λειτουργούν αποτελεσματικά, υπάρχουν ενδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους, διαθέτουν υψηλότερο ηθικό και παρουσιάζουν μειωμένα ποσοστά απουσιών στον επαγγελματικό τους χώρο. Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης δεσμεύονται (ηθικά και επαγγελματικά) περισσότερο για σημαντικές και μακροχρόνιες αλλαγές στην τάξη τους, γεγονός το οποίο συμβάλει στη συστημική αλλαγή (Harris & Jones, 2010: 175).

Η συλλογικότητα θεωρείται ως βασική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μία βάση για την αύξηση των γνώσεων και των δυνατοτήτων τους. Αντίθετα, ο ατομικισμός, η απομόνωση και η περιχαρακωμένη ιδιωτικότητα θεωρούνται σημαντικά εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης θεωρούνται ως περιβάλλοντα με θετικό πρόσημο αποτελεσματικότητας, οργάνωσης και παροχής

υπηρεσιών υψηλότερου επιπέδου στα οποία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά (Shah, 2012: 1243).

Εν ολίγοις, τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με αυτήν τη μορφή της επαγγελματικής συνεργατικής μάθησης επιβεβαιώνουν τα εξής: αρχικά, όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος μιας εύρυθμης επαγγελματικής κοινότητας μάθησης τείνουν να αντικατοπτρίζουν περισσότερο την επαγγελματική τους πρακτική και να είναι περισσότερο πρόθυμοι να καινοτομούν στην τάξη με ό,τι αυτό σημαίνει για την εκπαιδευτική διαδικασία και επιπροσθέτως, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και μπορεί να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών (Harris & Jones, 2017: 24).

Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στο πεδίο των κοινοτήτων μάθησης

Η δυσπιστία απέναντι στην αλλαγή, στην εισαγωγή νέων θεσμικά κριτηρίων για την αποτελεσματικότερη και ποιοτικά αρτιότερη εκπαιδευτική λειτουργία αποτελεί έναν σημαντικό αιτιακό παράγοντα για την αναστολή εφαρμογής της καινοτομίας. Οι αλλαγές που θα επέλθουν φοβίζονται διότι δεν έχει προηγηθεί κατάλληλη προετοιμασία για την εισδοχή τους και επομένως λείπει από τους αποδέκτες – διαχειριστές η αναγκαία υποδομή και ωριμότητα. Οι αλλαγές παρόλο που είναι απαραίτητες και θεωρούνται ως μέρος της ζωής μιας οργάνωσης προκαλούν αντιστάσεις στα άτομα οι οποίες μπορεί να είναι φανερές ή κρυφές και να παρουσιάζονται με διάφορα αληθοφανή επιχειρήματα (Ζαφειροπούλου & Χατζησταματιάδου, 2003:145).

Ο λόγος, για τον οποίο δημιουργούνται αντιστάσεις στις αλλαγές, εστιάζεται στο ότι αυτές προκαλούν μετασχηματισμό των συνηθειών και των συνθηκών που έχουν επικρατήσει. Έτσι η επανάπαυση του καθενός και η στήριξη σ' ένα συνηθισμένο τρόπο ζωής και δράσης που υπήρχε, χωρίς την αίσθηση της ανάγκης για ανανέωση, αναμόρφωσης και αντικατάστασης των ήδη υπάρχοντων αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για να προχωρήσει η εκπαιδευτική έρευνα. Τελικά αυτή η πρακτική οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να παραμείνει στατική και αμετάβλητη.

Προκειμένου να εξηγηθεί η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να δούμε και το σχολείο το οποίο είναι χώρος ιδιαίτερα συντηρητικός αφού αναπαράγει τις αξίες της κοινωνίας. Το σχολείο πάντοτε πρόβαλλε αντίσταση σε κάθε τι το νεωτεριστικό (Τζάνη, 1986: 44), σε κάθε τι που ήταν αντίθετο με τις παραδοσιακές αρχές και ιδέες τις οποίες υλοποιούσε. Έτσι καινούργιες αντιλήψεις και επιστημονικές απόψεις αντιμετωπίζονταν συνήθως με σκεπτικισμό και κρατιόνταν μακριά από τη πραγματώσή τους μέχρι να οριστικοποιηθεί η αξία και να επιβεβαιωθεί στην πράξη η αποτελεσματικότητά τους. Επομένως και στην περίπτωση της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί εν συνόλω μοιράζονται και αναστοχάζονται κριτικά την πρακτική τους, που εμπλέκονται σε μια συνεχή διαδικασία συνεργατικού επαναπροσδιορισμού των πρακτικών τους χωρίς αποκλεισμούς, οι

αντιστάσεις στην εφαρμογή μίας τέτοιας εναλλακτικής πρότασης θα είναι ισχυρές και εν πολλοίς αποτρεπτικές.

Συμπερασματικά

Για να έχει εφαρμογή μια καινοτομία όπως είναι οι επαγγελματικές εκπαιδευτικές κοινότητες μάθησης πρέπει να υιοθετηθεί από όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Θεωρείται επομένως επιτακτική ανάγκη να αποτελεί πρωτοβουλία των ίδιων των μελών του οργανισμού και να μην συνιστά αποτέλεσμα που προέρχεται από παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων (Γιαννακάκη, 2002: 115). Υπό αυτή την έννοια η ανάγκη για αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας, του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και της αίσθησης ευθύνης για το έργο που επιτελείται στους σχολικούς οργανισμούς καθίσταται θεμελιώδης και άμεση. Άλλωστε για να διαχειριστεί ορθά και εποικοδομητικά η καινοτομία και να έχει επιτυχή εφαρμογή το εγχείρημα της αλλαγής στις σχολικές μονάδες που καλούνται να συνεργαστούν και να συμπράξουν εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ηγέτης των σχολικών οργανισμών και οι σύλλογοι διδασκόντων ως μέλη αλλά και ως οργανισμικό όλον, να διακατέχονται από τη συναίσθηση ηθικού καθήκοντος εντός πλαισίου αгаστής συνεργασίας και ανοικτότητας (Θεοφιλίδης, 2014: 70-75).

Η συστηματική και προοδευτικά εξελίξιμη εδραίωση μίας τέτοιας οργανωσιακής φιλοσοφίας ασφαλώς απαιτεί επαναπροσδιορισμό των θεμελιακών στοιχείων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά και του προφίλ εκπαιδευτικής πολιτικής που αναζητούμε ως κοινωνία. Αρχικά προκαλεί σε ατομικό συνειδησιακό επίπεδο τον κάθε εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί σχετικώς με τις δραστηριότητες, τους στόχους και την ποιότητα έργου που παράγει και συνάμα τον προσκαλεί να ακολουθήσει μία κοινοτικού τύπου οργανισμική πλαισίωση του εκπαιδευτικού έργου που το καθιστά μακροπρόθεσμα περισσότερο ανθρωποκεντρικό μέσα από τις διαδικασίες τις συνέργειας, της συνεκτίμησης, της αυτοαξιολόγησης και της επανατροφοδότησης των πρακτικών που ακολουθούνται.

Βιβλιογραφία

Γιαννακάκη Μ- Σ. (2002). *Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα*. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα ,τόμος Β, (Παπάς, Τσιπλητάρης Α, Πετρουλάκης επιμ) Αθήνα: Ατραπός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ζαφειροπούλου, Ε. & Χατζησταματιάδου, Γ. (2003). Οι αντιστάσεις στην αλλαγή. Στο ΕΑΔΑΠ, (2003), *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ.Δαρδανός

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου - Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Harris, A. & Jones, M. (2010). Improving Schools: Professional learning communities and system improvement. (13), σσ. 174-181.

Harris, A., & Jones, M. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal of Education*, 19 (1), σσ. 16-38.

Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities: Educators Works Together Toward a Shared Purpose. *Journal of Staff Development* (30), σσ. 40-43.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? (*Education Working Paper No. 137*). Paris: OECD Publishing.

Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106 (4), σσ. 532-575.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). Building Capacity for a Learning Community. *CJEAP-Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19.

Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Austin, Texas, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools – A Literature Review. (Elsevier, Επιμ.) *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (46), σσ. 1242-1246. Προσβάσιμο από:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812014115>

Stoll, L., Bolam, R., Agnes, M., Wallace, M., & Sally, T. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. (Springer, Επιμ.) *Journal of Educational Change*, σσ. 221-258.

**Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανταλλαγές και σχολικός τουρισμός.
Το παράδειγμα των σχολείων της Ξάνθης την περίοδο 2010-2015.**

Γκουρνέλης Παύλος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας Τ.Ι.Ε. Δ.Π.Θ., pavlosgourn@yahoo.gr

Περίληψη

Ο σχολικός τουρισμός μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμικού κεφαλαίου, με την έννοια ότι δίνει την ευκαιρία για τη γνωριμία των μαθητών με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά και τους τοπικούς φυσικούς πόρους, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη και προβολή ενός τόπου, προωθώντας και την τοπική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές, οι οποίες εντάσσονται στο φάσμα του σχολικού τουρισμού, συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να γίνονται, από τη μια μεριά, οι επισκέπτες- τουρίστες και από την άλλη να βρεθούν στη θέση του οικοδεσπότη, προωθώντας και στις δύο περιπτώσεις την πολιτιστική ανάπτυξη του τόπου. Στην εργασία μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης με αντίστοιχα σχολεία ευρωπαϊκών χωρών, που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων και επιχειρήθηκε μια αποτίμηση των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν από αυτές.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός- σχολικός τουρισμός, εκπαιδευτικές ανταλλαγές, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο τουρισμός αφορά το σύνολο των φαινομένων και των σχέσεων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των τουριστών, των επιχειρηματιών και των τοπικών κοινωνιών των χωρών υποδοχής κατά τη διαδικασία προσέλκυσης και φιλοξενίας των τουριστών (Βαρβαρέσσος, 2000). Η λέξη «τουρίστας» αναφέρεται πρώτη φορά στα αγγλικά λεξικά μετά το 1800, ενώ λίγα χρόνια αργότερα εμφανίζεται η λέξη «τουρισμός» που δηλώνει το ψυχαγωγικό ταξίδι. Η ανάγκη για μετακίνηση, όμως, είναι γνωστή από την αρχαιότητα για την εκπλήρωση οικονομικών-εμπορικών στόχων, θρησκευτικών λόγων, αθλητικών συναντήσεων. Επίσης, ανεξάρτητα από το ποιο είναι το κίνητρο της μετακίνησης, κάθε ταξίδι μπορεί να έχει εκπαιδευτικές προεκτάσεις με την έννοια ότι προσφέρει τη δυνατότητα γνωριμίας με άγνωστα μέρη, ανθρώπους και πολιτισμούς ενισχύοντας το πνευματικό και μορφωτικό κεφάλαιο των ταξιδιωτών.

Η εκπαίδευση, ως κύριος στόχος του ταξιδιού, εμφανίζεται την εποχή της Αναγέννησης κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται ταξίδια νεαρών Ευρωπαίων (Αγγλων) ευγενών, με σκοπό την επαφή τους με τον πολιτισμό διαφόρων ευρωπαϊκών πόλεων, των πανεπιστημίων και των μουσείων τους. Η λεγόμενη «Grand Tour» είχε ως σκοπό τη μελέτη του κλασικού πολιτισμού και τη γνωριμία των νεαρών αριστοκρατών με τον κόσμο (Μπονάρου, 2012, Σιταράς & Τζένος, 2007 και Τσάρτας, 1996). Σταδιακά έγινε απαραίτητο στοιχείο της ευρύτερης μόρφωσης κάθε νέου της μέσης αστικής τάξης συμπεριλαμβανομένων και των γυναικών (Towner, 1985, Brodsky-Porges, 1981).

Η εξέλιξη του τουρισμού, κατά τον 20^ο αιώνα, ως βασική οικονομική δραστηριότητα με την παράλληλη ανάπτυξη των μεταφορικών μέσων και των γραφείων οργανωμένων ταξιδιών δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του μαζικού τουρισμού και κατ' επέκταση της τουριστικής βιομηχανίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο τουρισμός είναι πλέον ένα καταναλωτικό προϊόν που «πωλείται» σε εξειδικευμένες μορφές, γνωστές ως εναλλακτικές μορφές τουρισμού.

Εκπαιδευτικός τουρισμός

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός τουρισμός γίνεται αντιληπτός ως μία μορφή εναλλακτικού τουρισμού άμεσα συνδεδεμένου με τις κατηγορίες του πολιτισμικού τουρισμού, του οικοτουρισμού, του σχολικού και φοιτητικού τουρισμού. Πρόκειται δηλαδή, για μια ειδική μορφή τουρισμού που αφορά τόσο τους ενήλικες όσο και τους μαθητές και η εκπαίδευση ή η μάθηση άλλοτε αποτελεί πρωτεύοντα στόχο (όπως στην περίπτωση των μαθητών) και άλλοτε παίζει συμπληρωματικό ρόλο (στην περίπτωση των ενηλίκων) για την πνευματική καλλιέργεια και την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Ritchie, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σφακιανάκη (2000), η κύρια τουριστική πελατεία αυτής της μορφής τουρισμού έχει θεσμική σχέση με τη μάθηση, δηλαδή φοιτά σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Σχολικός τουρισμός

Ο σχολικός τουρισμός είναι μια υποκατηγορία του εκπαιδευτικού τουρισμού, για τον οποίο τελευταία εκδηλώνεται όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα και τη μελέτη του. Η δε σημασία του για την εκπαίδευση συμβαδίζει με την εφαρμογή των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων σύμφωνα με τις οποίες ενθαρρύνονται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η βιωματική μάθηση έξω από τη σχολική αίθουσα και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή. Αν θέλαμε, επομένως, να δώσουμε έναν ορισμό για τον σχολικό τουρισμό, θα λέγαμε ότι είναι κάθε οργανωμένη μετακίνηση μέρους ή του συνόλου των μαθητών μιας σχολικής μονάδας (εκπαιδευτική επίσκεψη, εκδρομή ολιγόωρη, ολοήμερη ή με διανυκτέρευση, συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ανταλλαγές), που πραγματοποιείται στα πλαίσια συμμετοχής ή υλοποίησης σχολικών προγραμμάτων, από μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και/ή από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων βαθμίδων και έχει στόχο εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, ψυχαγωγικό και κοινωνικοποιητικό. Στα σχολικά προγράμματα, εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων που μπορεί να υποστηριχθεί με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές, εντάσσονται τα προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών, αθλητικές συναντήσεις-μαθητικοί αγώνες, αδελφοποιήσεις σχολείων και φυσικά τα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών.

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο «οι εκπαιδευτικές εκδρομές αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους. Τις εκδρομές επιβάλλουν εκπαιδευτικοί λόγοι, οι οποίοι απορρέουν

από τον παιδαγωγικό- μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου και επομένως, κρίνεται σκόπιμο να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για την πραγματοποίησή τους» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2017).

Εκπαιδευτικές ανταλλαγές

Οι εκπαιδευτικές ή διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανταλλαγές αποτελούν ένα από τα κομμάτια που συνθέτουν το παζλ του σχολικού τουρισμού. Με απλά λόγια, εννοούνται οι περιορισμένης διάρκειας συναντήσεις ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής γλώσσας και πολιτισμού (Τριανταφύλλου, 2013). Στόχοι τους είναι η δημιουργία σχέσης και η συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε σχολικά ιδρύματα διαφορετικών χωρών κι οι οποίοι συνήθως μιλούν διαφορετική γλώσσα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί από διαφορετικές χώρες εργάζονται μαζί σε ένα ή περισσότερα θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Στις συναντήσεις κυριαρχεί η ισοτιμία και η αμοιβαιότητα των συμμετεχόντων.

Η εκπαιδευτική συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Επιχειρώντας μια μικρή αναδρομή, το 1988 με το ψήφισμα της Κοπεγχάγης, έγινε το πρώτο μεγάλο βήμα για τις διεθνείς σχολικές συμπράξεις κι από κει και πέρα δόθηκε χρηματοδότηση για την κινητικότητα, αρχικά των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια και των μαθητών, ώστε να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Διαμαντοπούλου, 2010). Λίγα χρόνια αργότερα η σχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως τομέας ευρωπαϊκής δράσης και εκφράστηκε αρχικά με το πρόγραμμα Socrates I (1995-1999), για την προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission 1997). Μέσω αυτού επιδιώχθηκε η καινοτομία, η συνεργασία και η κινητικότητα μεταξύ των χωρών. Αργότερα το πρόγραμμα αντικαταστάθηκε από το Socrates II (2000-2006) που αφορούσε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή και μαθητές, φοιτητές (European Commission 2000). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων Socrates προωθήθηκε, ανάμεσα σε άλλα, το πρόγραμμα Comenius, ένα πρόγραμμα για τη σχολική εκπαίδευση που έχει ως στόχο να ενισχύσει την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες που τους είναι απαραίτητες.

Το 2007 ξεκίνησε το νέο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013) που καλύπτει τους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Το πρόγραμμα Comenius έγινε μέρος της συνολικής προσπάθειας για να αναπτυχθεί η Ευρώπη σε μια προηγμένη κοινωνία γνώσεων με αειφόρο οικονομική ανάπτυξη, καλύτερες και περισσότερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Οι δράσεις που υποστηρίζει είναι οι ακόλουθες: 1) Κινητικότητα φυσικών προσώπων σε μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα (π.χ. ανταλλαγές μαθητών, προπαρασκευαστικές επισκέψεις για σχολικές συμπράξεις). 2) Σχολικές Συμπράξεις Comenius (πολυμερείς ή διμερείς) μεταξύ διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών με στόχο την ανάπτυξη κοινών μαθησιακών σχεδίων τόσο για τους μαθητές τους όσο και για τους εκπαιδευτικούς και 3)

ηλεκτρονική αδελφοποίηση (eTwinning) που αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα προκειμένου να προωθήσει τις ευρωπαϊκές σχολικές συνεργασίες και τη μάθηση μέσω της συνεργασίας. Πάνω από 7.000 σχέδια Comenius έλαβαν χώρα μέχρι και το 2013, σε καθένα από τα οποία πήραν μέρος 5 σχολεία κατά μέσο όρο, επιτρέποντας σε περισσότερους από 130.000 μαθητές και τους δασκάλους τους να επισκεφθούν τα σχολεία-εταίρους τους και σε περισσότερους από 650.000 μαθητές να συμμετάσχουν στις τοπικές δραστηριότητες.

Από το 2014, η στήριξη που παρέχει η Ε.Ε. στα σχολεία είναι μέρος του «Erasmus για όλους», το προτεινόμενο νέο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Πάνω από τα δύο τρίτα του προτεινόμενου για το πρόγραμμα προϋπολογισμού θα υποστηρίζουν τις μεμονωμένες ανταλλαγές που πραγματοποιούνται στο εξωτερικό, την περίοδο 2014-2020, ενώ το υπόλοιπο ποσό θα διατεθεί για σχέδια που επικεντρώνονται στη συνεργασία για την καινοτομία, τις μεταρρυθμίσεις πολιτικών και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών. (<http://www.teachers4europe.gr/t4e-articles-and-news>)

Σκοπός της εργασίας- Μεθοδολογία

Η εν λόγω εργασία προέκυψε, αρχικά, μέσα από την αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε για τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές μαθητών ή/και εκπαιδευτικών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης (δημοτικά και νηπιαγωγεία), με σχολεία του εξωτερικού, από τον Ιανουάριο του 2010 μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2015. Για τη συλλογή των δεδομένων, εκτός από την προσωπική συμμετοχή σε πρόγραμμα Comenius και την παρατήρηση του γράφοντος, πραγματοποιήθηκαν 15 προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Ξάνθης (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων), οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά σε αντίστοιχα προγράμματα. Προτιμήθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, γιατί επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος στην επικοινωνία έναντι των άλλων μεθόδων, όπως το ερωτηματολόγιο (Cohen & Manion, 2000, Κυριαζή, 2005) και βοηθάει περισσότερο τον ερευνητή να κατανοήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων στο υπό μελέτη θέμα (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συζήτηση διήρκεσε περίπου 30 λεπτά. Αφορούσε τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών από την επαφή τους με τα σχολεία προορισμού και τις τοπικές κοινωνίες καθώς και ως σχολείο υποδοχής αντίστοιχα. Αναφέρθηκαν τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους από τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα, όπως και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έκαναν τις δικές τους προτάσεις, ώστε να εμπλακούν πιο ενεργά περισσότεροι συνάδερφοί τους μελλοντικά και για την καλύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία.

Χώρες προορισμού

Πίνακας 1. Οι μετακινήσεις των σχολείων της Ξάνθης την περίοδο 2010-2015.

Μετακινήσεις των σχολείων πρωτοβάθμιας του νομού Ξάνθης, 2010-2015	
Τουρκία (19)	Σλοβενία (3)
Ισπανία (15)	Φινλανδία (3)
Ιταλία (14)	Αυστρία (2)
Πολωνία (13)	Γαλλία (2)
Αγγλία (7)	Κροατία (2)
Ρουμανία (6)	Ισλανδία (2)
Σουηδία (6)	Ουγγαρία (2)
Πορτογαλία (5)	Λιθουανία
Βουλγαρία (4)	Ολλανδία
Λετονία (4)	Σλοβενία
Γερμανία (3)	Τσεχία
Ιρλανδία (3)	ΣΥΝΟΛΟ 119

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι τη συγκεκριμένη εξαετία παρατηρούνται συνολικά 119 μετακινήσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης στο εξωτερικό. Ειδικότερα σε προγράμματα σχολικών ανταλλαγών συμμετείχαν 23 σχολεία του νομού. Ειδικότερα 15 σχολεία της πόλης, 6 σχολεία που εδρεύουν σε χωριά, εκ των οποίων το 1 μειονοτικό δημοτικό, 1 νηπιαγωγείο σε χωριό και 1 ειδικό δημοτικό. Οι ανταλλαγές πραγματοποιήθηκαν με σχολεία 23 διαφορετικών χωρών. Στην παρένθεση φαίνεται ο αριθμός των μετακινήσεων σε κάθε χώρα. Πιο πολλές διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανταλλαγές έγιναν με σχολεία της Τουρκίας, της Ισπανίας, της Ιταλίας και της Πολωνίας.

Ο μέσος όρος παραμονής στις χώρες προορισμού ήταν 5 μέρες. Πραγματοποιήθηκαν 312 μετακινήσεις εκπαιδευτικών και 60 μετακινήσεις μαθητών. Βέβαια, συνολικά

ενεπλάκησαν στις διαδικασίες πολλαπλάσιοι μαθητές και εκπαιδευτικοί, καθώς τα σχολεία που συμμετείχαν στις σχολικές ανταλλαγές μετατράπηκαν αντίστοιχα και σε τόπους/ κοινότητες υποδοχής (κατ επέκταση κι η πόλη της Ξάνθης). Επομένως, αν και οι ανταλλαγές πραγματοποιήθηκαν πολλές φορές με συμμετοχή μικρού αριθμού μαθητών των σχολείων ή ακόμα με συμμετέχοντες μόνο τους δασκάλους/ εκπαιδευτικούς, σε όλες όμως τις υποδοχές των εταίρων, οι μαθητές είχαν ρόλο ενεργό, όπως επισημάνθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς.

Αποτίμηση- Συμπεράσματα

Η συμμετοχή της χώρας μας σε ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαιδευτικής συνεργασίας υπήρξε από την αρχή ικανοποιητική. Τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός προγραμμάτων που υποβλήθηκαν για έγκριση στην Ελληνική Εθνική Επιτροπή (I.K.Y.) Η διάδοση των αποτελεσμάτων των σχολικών συμπράξεων και η εμπειρία που αποκτήθηκε από τις συνεργασίες βοήθησε στην αύξησή αυτή, καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν τα θετικά μιας συνεργασίας και το γεγονός ότι είναι δεν είναι τόσο δύσκολη η υλοποίησή της.

Όσον αφορά τα θετικά αυτών των σχολικών ανταλλαγών, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί μου ανέφεραν την επαφή που είχαν με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους τους από γειτονικές χώρες. Η ενασχόληση, ακόμη, με νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και η προσέγγιση νέων μεθόδων διδασκαλίας καταγράφηκε στα θετικά. Για πολλούς εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε μια συναρπαστική εμπειρία, καθώς «διατάραξε» την καθημερινή σχολική ρουτίνα, ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές τους ανησυχίες, στην ανάγκη τους για ανανέωση ως προς τη διαδικασία της μάθησης.

Έρευνες (Μπαγάκης 2003) μαρτυρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκπονούν και συμμετέχουν, συνειδητά κι όχι συμπτωματικά, σε προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών έχουν πεισθεί για τη σημασία και την αναγκαιότητα τους. Έτσι σταδιακά έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις κι οι στάσεις τους ως προς τη διαδικασία της μάθησης κι έγινε βίωμα ότι η μάθηση δεν εξαντλείται στην τάξη και στο σχολικό βιβλίο (Δεμερτζή, Σκιά, κ.α. 2002).

Όσον αφορά τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αύξησαν την κοινωνικότητά τους και την ικανότητά τους να εργάζονται σε ομάδες. Καλλιέργησαν δεξιότητες στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και συνειδητοποίησαν τη χρησιμότητα της εκμάθησης ξένων γλωσσών, βελτιώνοντας και τις γλωσσικές του δεξιότητες. Απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, κίνητρα για μάθηση και γενικότερα η στάση τους απέναντι στο σχολείο επηρεάστηκε θετικά. Αντάλλαξαν ιδέες και προβληματισμούς με μαθητές από άλλες χώρες και ήρθαν σε επαφή με την κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία της Ευρώπης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα συνέβαλλε στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

Πολλά από τα παραπάνω συμφωνούν με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 50 σχολεία 15 ευρωπαϊκών χωρών (2009-2011), σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων μεταξύ σχολείων από διάφορες χώρες, όπου φαίνεται πως οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις δεξιότητές τους. Ειδικότερα επτά στα δέκα σχολεία δήλωσαν ότι οι συμπράξεις είχαν μεγάλο έως πολύ μεγάλο αντίκτυπο στην πολιτισμική συνείδηση και έκφραση των μαθητών, καθώς και στις κοινωνικές τους ικανότητες και στις ικανότητες συμπεριφοράς τους ως πολιτών. Ακολούθησαν οι δεξιότητες χρήσης υπολογιστή και η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες. Άλλα συμπεράσματα της μελέτης δείχνουν τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί καθώς υπήρξε σαφής βελτίωση των γνώσεών τους σχετικά με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ενίσχυση των κοινωνικών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Επίσης, δύο στα τρία σχολεία ισχυρίστηκαν ότι η σύμπραξη βελτίωσε την εικόνα τους και το 80% δήλωσε ότι ενίσχυσε την ευρωπαϊκή τους διάσταση. (<http://www.teachers4europe.gr/t4e-articles-and-news>)

Φυσικά, όμως, δεν έλειψαν και οι δυσκολίες. Τα κυριότερα προβλήματα όσον αφορά την εφαρμογή και την υλοποίηση της εταιρικής σχέσης που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι η ανεπαρκής ή η εκ των υστέρων χρηματοδότηση σε πολλές περιπτώσεις, τα γλωσσικά εμπόδια μεταξύ των εταίρων, η έλλειψη χρόνου εντός του ωρολόγιου προγράμματος για την υλοποίηση του έργου, η έλλειψη εμπειρίας στη συνεργασία με τις Νέες Τεχνολογίες και η έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού. Ακόμα, αναφέρθηκαν ως μειονεκτήματα ότι οι εκπαιδευτικοί, για τις ανάγκες των ταξιδιών, πρέπει να λείψουν από το σχολείο και αυτό δημιουργεί προβλήματα στη εύρυθμη λειτουργία του και σε ορισμένες περιπτώσεις οι αλλαγές στη σύνθεση των μελών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (π.χ. λόγω μετάθεσης).

Τέλος, τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δύο σοβαρά ζητήματα. Πρώτον, θέμα επιμόρφωσης τους, με την παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να εμπλακούν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί με τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές μελλοντικά. Δεύτερον, θεωρήθηκε αναγκαία η πιο ενεργή συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για την καλύτερη προετοιμασία της υποδοχής των εταίρων και την καλύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Βαρβαρέσος, Σ. (2000) *Τουρισμός: έννοιες, μεγέθη, δομές. Η ελληνική πραγματικότητα* (2^η εκδ.). Αθήνα: Προπομπός.

Brodsky-Porges, E. (1981) The Grand Tour: Travel as An Educational Device: 1600-1800. *Annals of Tourism Research*, 8, 2, 171-181.

Cohen, L., Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεμερτζή, Κ., Σκιά, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π., Σχίζα, Ντ., (2002) Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαμαντοπούλου, Α., (2010) *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius I*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα.

European Commission, (1997) *Report. Accomplishing Europe through education and training*. Luxembourg.

European Commission, (2000) *Socrates: Guidelines for the Applicants*. Luxembourg.

European Commission, (2007) *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools*. Kassel Germany.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Τεύχος 2, Αρ. Φύλλου 681, Απόφαση Αριθμ. 33120/ΓΔ4, Άρθρο 2. 6/03/2017.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2005) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2003) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονάρου, Χ. (2012) *Οπτικός πολιτισμός και τουρισμός. Αναπαραστάσεις της Ελλάδας στις τουριστικές καρτ ποστάλ*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ritchie, B. (2003) *Aspects of Tourism. Managing Educational Tourism*. Clevedon: Channel View Publications.

Σιταράς, Θ., & Τζένος, Χ. (2007) *Εισαγωγή στη θεωρία του τουρισμού*. Αθήνα: Inter-books.

Σφακιανάκης, Μ. (2000) *Εναλλακτικές μορφές τουρισμού*. Αθήνα: Έλλην.

Towner, G. (1985) The Grand Tour: A Key Phase in the History of Tourism. *Annals of Tourism Research*, 12, 3, 298-312.

Τριανταφύλλου, Α. (2013) *Για μια ανθρωπολογία των διαπολιτισμικών ανταλλαγών. Η εθνογραφική ταινία στη μελέτη συναντήσεων νεαρών Ευρωπαίων*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Τσάρτας, Π. (1996) *Τουρίστες, ταξίδια, τόποι: κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στον τουρισμό*. Αθήνα: ΕΞΑΝΤΑΣ.

Ιστοσελίδες

Οι σχολικές συμπράξεις βελτιώνουν τις δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. (Διαθέσιμο online: www.teachers4europe.gr/t4e-articles-and-news/40-οι-σχολικές-συμπράξεις-βελτιώνουν-τις-δεξιότητες-των-μαθητών-και-των-εκπαιδευτικών, προσπελάστηκε στις 15/04/2019)

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κιοσσέ Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., kiosseel@gmail.com

Περίληψη

Ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί μια πραγματικότητα πλουραλιστική και πολυπολιτισμική. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως βασικός θεσμός κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή και στην αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας. Για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο παιδαγωγικής και εκπαίδευσης εντοπίζονται στη βιβλιογραφία διάφορες προτάσεις, αρχές και μοντέλα. Η διαπολιτισμικότητα είναι η πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών. Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα του τη «Διαπολιτισμική εκπαίδευση», όπως αυτή παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία από το 1995 έως σήμερα. Αναλύονται οι αρχές, τα χαρακτηριστικά, οι στόχοι και οι κατευθύνσεις της.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, συνεκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα στοχεύουν στη διαχείριση των προβλημάτων που απορρέουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών - εθνοτικών ομάδων. Όμως η ύπαρξη αυτών των ομάδων και η «κοινωνική λειτουργικοποίηση» τους ως μειονοτικών αποτελεί μια διαδικασία που αντανακλά έναν ορισμένο τύπο σχέσεων και δυνητικά μπορεί να καθορίσει τη θέση οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας. Η παραγωγή και αναπαραγωγή «μειονοτήτων» σχετίζεται περισσότερο με την κατηγοριοποίηση, την τυποποίηση και την αξιολόγηση των διαφορών με ορισμένο τρόπο, παρά με τις ίδιες τις διαφορές (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 26).

Σε αντίθεση με το παρελθόν, που επιδιώκονταν η αφομοίωση της διαφορετικότητας στον κυρίαρχο πολιτισμό, στον σύγχρονο κόσμο ο σεβασμός της διαφορετικότητας και του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως βασική κοινωνική απαίτηση (Τσιρώνης, 2008). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες προτάσεις, αρχές και μοντέλα εκπαίδευσης που στοχεύουν στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα του τη «Διαπολιτισμική εκπαίδευση», όπως αυτή παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία από το 1995 έως σήμερα.

Εννοιολογικό πλαίσιο – Ορισμοί

Ο όρος «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων/στουςών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία (Μάρκου, 1997). Αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «Intercultural Education» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) και η γενικευμένη χρήση του δημιουργεί την εντύπωση

ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει, αφού, όπως επισημαίνει ο Παπάς (1998: 291), «είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Τα πολυάριθμα προγράμματα και οι διάφορες θεωρητικές θέσεις της αναδεικνύουν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών κοινωνικο-φιλοσοφικών οριζόντων (Γκόβαρης, 2001).

Στη βιβλιογραφία συναντούμε διάφορους ορισμούς της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται στον ορισμό του βασικού εκπροσώπου της διαπολιτισμικής θεωρίας, Helmut Essinger, σύμφωνα με τον οποίο η «διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία» (Γεωργογιάννης, 1997: 130 και 2007: 44-45· Ζωγράφου, 2003: 34· Μάρκου, 1997: 240· Νικολάου, 2011: 130-131). Επίσης, γίνεται συχνή αναφορά και στον Hohmann, ο οποίος δίνει ένα συναφή ορισμό, ορίζοντας την ως «τα παιδαγωγικά, πολιτικά και κοινωνικά προγράμματα που αναπτύσσονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες προκειμένου να επιλυθούν τα σύνθετα προβλήματα που ανακύπτουν από τη μετανάστευση» (Γκόβαρης, 2001: 79· Δαμανάκης, 2005: 108-109· Ζωγράφου, 2003: 40· Νικολάου, 2005: 222, 252).

Ο Μάρκου (1997: 245-246) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση «ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας». Τονίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά μειονοτικών ομάδων, αλλά επιδρά θετικά σε όλα τα παιδιά. Τη θέση αυτή ενστερνίζεται και ο Δαμανάκης (2005), ο οποίος τονίζει το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτή απευθύνεται σε όλους, «ντόπιους» και «ξένους», αλλά και σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, και θεωρεί ότι λειτουργεί περισσότερο ως παιδαγωγική αρχή και λιγότερο ως εκπαιδευτικός θεσμός ή ως σχολικό αντικείμενο.

Ο Γεωργογιάννης (2007: 43) περιορίζει την έννοια «στα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής προσέγγισης και επικοινωνίας, δηλαδή την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνονται όχι μόνο στους μειονοτικούς, αλλά στο σύνολο του πληθυσμού κάθε χώρας». Για τον Νικολάου (2011: 22) βασική προϋπόθεση της φιλοσοφίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί «η συνύπαρξη και συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα απροκάλυπτης επικοινωνίας και συνεργασίας, με σεβασμό στην ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα». Ενώ ο Γκόβαρης (2001) διαφοροποιεί και ομαδοποιεί τους ορισμούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση την εννοιολογική χρήση του όρου «πολιτισμός».

Σε διαφορετικό μήκος κύματος κινείται ο Γκότοβος (2002: 129), ο οποίος, ως εκπρόσωπος της κριτικής σχολής στην Ελλάδα, εμμένει στην ιδέα του εθνικού κράτους και νοσηματοδοτεί διαφορετικά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τοποθετώντας την ανάπτυξη της συλλογικής (εθνικής) ταυτότητας σε άλλη βάση. «Απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως

προαπαιτούμενα για την εγγραφή εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας και προσανατολίζεται στις έννοιες: α) της συμμετοχής, το «ανήκειν», δηλαδή, σε μια συλλογικότητα συνδέεται με τη συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, αλλά και στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας· β) της πρόσβασης, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας· γ) της ευθύνης, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μια συλλογικότητα».

Τα βασικά, επομένως, χαρακτηριστικά αυτής της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από την πλειονότητα των ορισμών, είναι η αλληλεπίδραση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των πολιτισμών, η συνύπαρξη, η συνεργασία και η συνεκπαίδευση και το γεγονός ότι απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και όχι μόνο στους/στις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες.

Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Μάρκου (1997) και ο Δαμανάκης (2005) εντοπίζουν σε επιστημονικό επίπεδο δύο προσεγγίσεις στην εξέλιξη της θεωρητικής διερεύνησης της σχολικής ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών. Η πρώτη είναι η «θεωρία του ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία οι μειονοτικοί/ές μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως άτομα με «ελλείψεις» και το μορφωτικό τους κεφάλαιο ως «ελλειμματικό». Τα μέτρα που προτείνονται είναι αντισταθμιστικά και αποσκοπούν στην εξάλειψη του ελλείμματος. Η δεύτερη, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980, είναι η «υπόθεση της διαφοράς». Σύμφωνα μ' αυτήν, το μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτικών μαθητών/τριών είναι απλώς διαφορετικό, γίνεται αποδεκτό και θεωρείται άξιο σεβασμού. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο οδηγεί στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε στη γένεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατυπώθηκαν αρχικά από τον σημαντικότερο εκπρόσωπό της, Helmut Essinger και είναι οι ακόλουθες:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): Να μάθουν οι μαθητές/τριες να κατανοούν τους/τις άλλους/ες και να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων και παραμερισμός της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Μπορεί να επιτευχθεί με άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και πρόσκληση για συμμετοχή στον δικό μας.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Εξάλειψη, δηλαδή, εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να επικοινωνήσουν (Γεωργογιάννης, 1997· Δαμανάκης, 1997· Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1997· Νικολάου, 2011· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο Δαμανάκης αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών: Πρεσβεύει την αξιολογική ουδετερότητα και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών.
2. Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης: Εγκαταλείπεται «η υπόθεση του ελλείμματος» που θεωρούσε τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών ελλειμματικό και αντικαθίσταται από την «αρχή της διαφοράς», που αντιμετωπίζει τον πολιτισμό τους ως διαφορετικό μεν, αλλά εξίσου σημαντικό.
3. Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών: Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου και του πολιτισμού όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στην ισότητα των ευκαιριών (Δαμανάκης, 2005).

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001: 174-193), «αν προσδιορίσουμε ως γενικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τη δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τη μορφή «ηθικών διαλόγων», τότε πρέπει να εξειδικεύσουμε το αντικείμενο της διαπολιτισμικής μάθησης». Επομένως, οι επιμέρους στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης και εκπαίδευσης είναι:

1. Η ενσυναίσθηση, που ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου».
2. Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, οι οποίοι μπορούν να οριστούν ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση.
3. Η ανοχή των αντιφάσεων. Σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση παρουσιάζονται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, αμφισβητούνται θεμελιώδεις αξίες ή μένουν ανικανοποίητες βασικές ανάγκες των υποκειμένων. Η διασφάλιση της συνέχειας μιας επικοινωνίας προϋποθέτει ικανότητες ανοχής αντιφατικών καταστάσεων εκ μέρους των υποκειμένων.
4. Η επικοινωνιακή ικανότητα. Η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν τα μέσα συγκρότησης, αντίληψης και παρουσίασης της ταυτότητάς μας.

Ο Auernheimer (όπ. αν. στο Ζωγράφου, 2003: 68-73) διατυπώνει τους ακόλουθους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής: α) κοινωνική μάθηση, β) αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς, γ) πολυδιάστατη γενική μόρφωση, δ) πολιτική μόρφωση και αντιρατσιστική αγωγή και ε) διπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, ο Δαμανάκης (1997) αναλύει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Hohmann (σημαντικού εκπροσώπου της διαπολιτισμικής προσέγγισης), οι οποίοι συνοψίζονται στους παρακάτω: α) συνάντηση των πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, β) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σ' αυτήν τη συνάντηση, π.χ. διακρίσεις, ρατσισμός, γ) δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικός πλουραλισμός.

Κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Γκόβαρης (2001), με κριτήριο την εννοιολογική χρήση του όρου «πολιτισμός», διακρίνει τρεις κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: τον πολιτισμικό οικουμενισμό, τον πολιτισμικό σχετικισμό και μια τρίτη κατεύθυνση που προσπαθεί να ξεπεράσει το δίλημμα οικουμενισμός ή σχετικισμός, έχοντας ως σημείο αναφοράς ερωτήματα σχετικά με την «ηθική του δικαίου» και τις προϋποθέσεις ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Πολιτισμικός οικουμενισμός: Ο πολιτισμικός οικουμενισμός έχει ως αντικείμενο την αναζήτηση και θεμελίωση φορμαλιστικών κανόνων με γενική, οικουμενική ισχύ. Κοινό σημείο όλων των εκπροσώπων του εξελικτικού οικουμενισμού (Marx, Weber, Piaget, Parsons, Chomsky) είναι η θέση ότι τα κοινωνικά συστήματα θα συγκλίνουν σε ένα ενιαίο και γενικά αποδεκτό παγκόσμιο κοινωνικό σύστημα. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η υπέρβαση των ιδιαίτερων πολιτισμών και των πολιτισμικών διαφορών και η ανάδειξη των ομοιοτήτων έτσι, ώστε τα μέλη των διαφορετικών ομάδων να έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης των οικουμενικών, κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Επιπλέον, στόχο αποτελεί η αυτονομία και η στήριξη της ατομικότητας του κάθε ανθρώπου και η ελευθερία και η ισότητα όλων των πολιτών αναφορικά με τις κοινές τους ανάγκες στα πρωταρχικά αγαθά. Ο οικουμενισμός έχει δεχτεί αρνητική κριτική, γιατί θεωρήθηκε ότι επιβάλλει την κυριαρχία του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, αφού οι «οικουμενικές αξίες» στις οποίες στηρίζεται αποτελούν ουσιαστικά δημιούργημα του (Γκόβαρης, 2001· Ζωγράφου, 2003· Ευαγγέλου, 2007).

Πολιτισμικός σχετικισμός: Στον αντίποδα του οικουμενισμού βρίσκεται ο πολιτισμικός σχετικισμός. Θεμελιώδη θέση του αποτελεί η ισότητα των πολιτισμών και αρνείται την ύπαρξη οικουμενικών κριτηρίων αξιολόγησής τους. Η εκπαίδευση έχει ως στόχο τη στήριξη του ιδιαίτερου πολιτισμού των μαθητών/τριών, γιατί διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη δόμηση της ατομικής και ομαδικής ταυτότητάς τους. Ο Wulf θεωρεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης την ενίσχυση των ιδιαίτερων πολιτισμών έτσι, ώστε να καταστεί αδύνατη η αφομοίωσή τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Βέβαια, όπως επισημαίνει ο Levi-Strauss, η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί με την παντελή έλλειψη κριτικής τους, αλλά σημαίνει ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πλευρών τους, των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους. Η κατεύθυνση αυτή έχει δεχτεί έντονη κριτική, κυρίως γιατί οδηγεί στην παράλληλη συνύπαρξη και πολλές φορές στην απομόνωση και στην περιχαράκωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, χωρίς να προβλέπει ουσιαστικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Γκόβαρης, 2001· Ευαγγέλου, 2007· Νικολάου, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταξύ οικουμενισμού και σχετικισμού: Η εξεύρεση κοινά αποδεκτών αξιών που διασφαλίζουν την αλληλεπίδραση αποτελεί ένα συνεχές ερώτημα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Taguieff (στο Γκόβαρης, 2001: 93-96) υποστηρίζει ότι η προσπάθεια στήριξης των εν δυνάμει οικουμενικών αξιών και κανόνων που περιλαμβάνονται στα ανθρώπινα δικαιώματα μας επιτρέπει να ξεπεράσουμε

το δίλημμα του αφηρημένου οικουμενισμού και του εθνοκεντρικού σχετικισμού. Οι υποστηρικτές αυτής της θέσης θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για έναν διαπολιτισμικό διάλογο πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα την προώθηση της ιδέας ότι αυτά δεν αποτελούν αυτονόητο κομμάτι του δυτικού πολιτισμού, αφού η αναδρομή στην ιστορία δείχνει ότι αντιμετωπίστηκαν αρνητικά από μια σειρά παραγόντων της κοινωνικής ζωής στη Δύση.

Από την άλλη πλευρά, η Prengel θεωρεί «ψευδοδίλημμα» τη διάκριση οικουμενισμού και σχετικισμού, επειδή οι εκπρόσωποι και των δύο κατευθύνσεων προσεγγίζουν αποσπασματικά τους πολιτισμούς, αφού δεν λαμβάνουν υπόψη τους την πραγματικότητα των άνισων σχέσεων στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού. Για τον Schiffauer οι πολιτισμοί πρέπει να εξετάζονται και ως κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων, αλλά ταυτόχρονα και ως συστήματα σε διαρκή εξέλιξη (Γκόβαρης, 2001: 93-97).

Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμικότητα είναι η πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών. Υπερβαίνοντας την εμβέλεια των προηγούμενων μοντέλων, τείνει να συγκροτηθεί σε ιδιαίτερο παράδειγμα λόγου, επιχειρώντας να συνθέσει τους προβληματισμούς των άλλων προσεγγίσεων, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται και κριτικές αντιπαραθέσεις με τα προηγούμενα μοντέλα (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Το διαπολιτισμικό πρότυπο εκπαίδευσης απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα η ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτισμική τους καταγωγή, το θρήσκευμα ή την κοινωνικοοικονομική τους τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σε ζητήματα που άπτονται της διδακτικής μεθοδολογίας, δεν αρκείται στην απλή πληροφόρηση για την πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά προωθεί τη δημιουργική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Ευαγγέλου, 2007).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπερνά όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, προάγει τον δημιουργικό διάλογο, την ισότητα των ευκαιριών για όλους, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αναγνωρίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των πολιτισμών, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους και καταπολεμά τον ρατσισμό, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί την υπέρβαση των πολιτισμικών περιχαρακώσεων και του παραδοσιακού εθνοκεντρισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέλος, επιδιώκει να εφοδιάσει τους μαθητές με δεξιότητες και ικανότητες που τους επιτρέπουν να προβάλλουν τις προσωπικές τους απόψεις, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους διαφορετικούς συμμαθητές τους και να συνεργάζονται δημιουργικά για την εξεύρεση εφικτών λύσεων σε κοινά προβλήματα (Ευαγγέλου, 2007).

Μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συγγραφέων (Δαμανάκης, 2005· Ζωγράφου, 2003· Κάτσικας & Πολίτου, 1999· Μάρκου, 1997· Μητακίδου, Δανιηλίδου & Τουρτούρας, 2007· Νικολάου, 2011· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008· Τσιούμης, 2003) προσεγγίζουν το θέμα αφενός σε θεωρητικό-επιστημονικό επίπεδο αφετέρου σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσίας και πρακτικής. Αρκετοί μάλιστα (Δαμανάκης, 2005· Ζωγράφου, 2003· Ευαγγέλου, 2007· Ευαγγέλου & Κάντζου, 2008· Λιακοπούλου, 2006· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Παρθένης, 2013· Τσιούμης, 2003) διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων. Σχεδόν όλοι, όμως, συμφωνούν ότι, παρά τις καλές ίσως προθέσεις των νομοθετών, σε πρακτικό επίπεδο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό, στοχεύοντας κατά κύριο λόγο στην αφομοίωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, ή στην «ιδιαιτεροποίησή» τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δαμανάκης (2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου. Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα. Τόμος 5^{ος}*. Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2008). *Δι@δίκτυο κ@ι Δι@πολιτισμική Εκπ@ίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή. Στο: *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ.21-35.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα.

Μητακίδου, Χ. & Δανιηλίδου, Ε. & Τουρτούρας, Χ.(2007). Διαπολιτισμικά σχολεία: πραγματικότητα και προοπτικές. Στο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20/5/2007, Πρακτικά Συνεδρίου Ιωαννίνων*, σ. 1109-1117.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.

Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.

Τζωρτζοπούλου, Μ.& Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιρώνης, Χ.(2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο: *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ.123-140.

Ένταξη τσιγγανόπαιδων στο ελληνικό σχολείο

Ποιμενίδης Δημήτριος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Πανεπιστημίου Αιγαίου, versysdim@yahoo.gr
Ιωαννίδου Γεωργία, *ΜΔΕ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, gina.ioannidou@gmail.com*
Ποιμενίδου Σοφία, *Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, sofia_poim@hotmail.com*

Περίληψη

Η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί μια από τις βασικές συστατικές συνιστώσες του ευρωπαϊκού προσανατολισμού. Στην Ελλάδα οι Ρομά αποτελούν μια ιδιαίτερη εθνοπολιτισμική ομάδα η οποία διακρίνεται από το διαφορετικό μοντέλο διαβίωσης σε σχέση με τους υπόλοιπους κατοίκους, το ξεχωριστό αξιακό σύστημα που τους χαρακτηρίζει, τη διαφορετική γλώσσα και τις εθιμοτυπικές τους συνήθειες, τη μορφή της οικογένειας αλλά και την πολύ χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση στην ελληνική κοινωνία. Αποτελούν ιδιαίτερα ευάλωτη κοινωνική ομάδα, με μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού ή αποχής από τη σχολική εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία αποπειράται να προσεγγίσει θεωρητικά, να καταδείξει συνοπτικά το ζήτημα και να προβεί σε προτάσεις βελτίωσης της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, Κοινωνικός Αποκλεισμός, Σχολική Εκπαίδευση,

Εισαγωγή

Συστατικό στοιχείο λειτουργίας της ΕΕ είναι η διαφύλαξη της πολιτισμικής ετερότητας και ισότητα των μελών της σε όλη την πορεία της μέχρι σήμερα με σημαντικές προσπάθειες διαφύλαξης και διατήρησης της πολυπολιτισμικότητας. Το ζήτημα αυτό στοιχειοθετεί έναν από τους βασικότερους άξονες αρμονικής συνύπαρξης των μελών κρατών (Βαρδαρινού, 2009). Μεταξύ των πολιτών της βρίσκονται πολίτες με ιδιαίτερες εθνοτικές, πολιτισμικές θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιομορφίες, οι οποίοι στοιχειοθετούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αυτές υφίστανται ακραία περιθωριοποίηση και το αποτέλεσμα αυτής αντανακλάται και στη φοίτηση των παιδιών που προέρχονται από αυτές (Σκούρτου, 2016).

Η εκπαίδευση των Ρομά, (Αθίγγανοι, Τσιγκάνοι, Τσιγγάνοι, Έλληνες ρόμικης καταγωγής, Σίντιδες), αποτελεί πρόκληση για το ελληνικό κράτος και το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ονομασίες που τους αποδίδονται στοχεύουν στην διαφοροποίησή τους από την κυρίαρχη ομάδα (Γκότοβος, 2004). Ταυτόχρονα όμως, διαφοροποιούν και τις επιμέρους ομάδες τόσο μεταξύ τους, όσο και ως προς την «κυρίαρχη ομάδα». Σε κάθε περίπτωση όμως αποτελούν μια ευάλωτη/τες κοινωνική/ές ομάδα/ες, με ακραία περιθωριοποίηση, σημαντικό ποσοστό αναλφαβητισμού και αποχή των παιδιών από την εκπαίδευση και, για όσα παιδιά φοιτούν, με σημαντικό ποσοστό διακοπτόμενης ή κατά περίπτωση (περιστασιακής –ασυνεχούς) φοίτησης. Ακόμη, τα παιδιά αυτά αποτελούν, συνήθως, δίγλωσση ευάλωτη κοινωνική ομάδα ενώ σε περιπτώσεις, όπως οι Ρομά της Θράκης, τρίγλωσση ευάλωτη κοινωνική ομάδα με γλώσσες τη μητρική

«Ρόμικη» γλώσσα, την Ελληνική και ταυτόχρονα τη γλώσσα των μουσουλμάνων της περιοχής (Παπαχρήστος, Σκούρτου, & Σπαντιδάκης, 2012) οι οποίοι προσπαθούν να εγγράψουν την «τούρκικη γλώσσα» και να ενισχύσουν την εμβέλειά της.

Σύντομη ιστορική προσέγγιση

Η χώρα προέλευσης των Τσιγκάνων (Τσιγγάνων) θεωρείται η Ινδία, από την οποία, με συνεχείς μετακινήσεις, βρέθηκαν στην Ευρώπη στην οποία σταδιακά εξαπλώθηκαν, ήδη από τον 11^ο αι. μ.Χ. στην περιοχή των Βαλκανίων και στον ελλαδικό χώρο περίπου από το 1323 και μετά (Βαρδαρινού, 2009. Smith, 1997). Μετά από περίπου 10 αιώνες ύπαρξης στην Ευρώπη, ο γενικός τους πληθυσμός κυμαίνεται μεταξύ των 9 & 12 εκατομμυρίων ανθρώπων, αριθμοί οι οποίοι διασταυρώνονται με σχετική δυσκολία καθώς οι μετακινήσεις τους είναι πολύ συχνές (Πανταζής & Μαρουλή, 2011). Από τότε έχουν υιοθετήσει και ενσωματώσει στον τρόπο ζωής τους ένα ευρύ φάσμα θρησκευτικών, γλωσσικών, κοινωνικών και οικονομικών πρακτικών ενώ κατά περίπτωση, άλλοτε διαμένουν γενικά μόνιμα σε κάποιες περιοχές ή χώρες και άλλοτε, όπως στις περιπτώσεις των Ρομά της Αγγλίας, της Γαλλίας και μερικών περιοχών της Ισπανίας, μετακινούνται (Smith, 1997). Παρά την γενικά μακρά συνύπαρξη και διαβίωση με άλλους Ευρωπαίους θεωρούνται γενικά ως «ξένοι» (Verdorfer, 1995) συνεχίζοντας να αντιμετωπίζουν αποκλεισμούς και διακρίσεις σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, σε όλο το φάσμα της πολιτειότητάς τους (Πανταζής & Μαρουλή, 2011). Αλλά και οι ίδιοι οι Ρομά θεωρούν πως ανήκουν σε ένα ξεχωριστό έθνος Ρομά στο οποίο, παρόλο που είναι διασκορπισμένοι σχεδόν σε όλο τον κόσμο, μοιράζονται παρόμοια πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία, γλωσσικούς δεσμούς, στοιχεία που τους διαχωρίζουν ως ένα ξεχωριστό έθνος Ρομά. Συνεπώς, το «έθνος» Ρομά αποτελεί πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό σύμβολο ανθρώπων και όχι ένα γεωγραφικό κατασκεύασμα (Smith, 1997). Ο κόσμος γι' αυτούς χωρίζεται σε δύο σφαίρες ύπαρξης: στους Τσιγγάνους (Ρομά) και στους μη Τσιγγάνους (μη Ρομά).

Οι Έλληνες Ρομά αποτελούν μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα η οποία διακρίνεται από τις πολλές και διαφορετικές εσωτερικές κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς έχουν το δικό τους αξιακό σύστημα, τη μορφή της οικογένειας, τη δική τους γλώσσα ενώ διακρίνονται σε αρκετά χαμηλή θέση στην κοινωνική και οικονομική θέση στην ελληνική κοινωνία (Νόβα & Καλτσούνη, 2006). Οι διακρίσεις που υφίστανται οι ίδιοι και τα παιδιά τους είναι, ίσως, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα, παρά την ελληνική τους ιθαγένεια, χριστιανοί ή μουσουλμάνοι (ΓΔ 16701/51/12-03-1979). Στην Ελλάδα θεωρείται πως οι Ρομά δε θέλουν να ενταχθούν, καθώς διακρίνονται από φυλετικά και πολιτισμικά στοιχεία, το ότι «περιοδεύουν» λειτουργεί αποτρεπτικά για την ένταξή τους ενώ έχουν μια τάση γενικότερη προς το έγκλημα. Κατά περίπτωση αυτά ενισχύονται και από τα αστυνομικά δελτία. Αν και η ιδιότητα του Τσιγγάνου (Ρομά) ήταν συνυφασμένη με την απόλυτη αίσθηση της ελευθερίας, της καλλιτεχνικής φύσης, της οικογενειακής συνοχής, τα στοιχεία αυτά μεταβλήθηκαν και οι Ρομά αποτελούν τους «κατεξοχήν παραβάτες»

όπως είθισται να εικάζεται από την ελληνική κοινωνία (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011).

Οι γονείς Ρομά και η εκπαίδευση

Σε έρευνα των Myers, McGhee, & Bhopal (2010) οι περισσότεροι γονείς Ρομά που συμμετείχαν, αντανακλούσαν τις δικές τους κακές εμπειρίες από/στο σχολείο, συχνά ενθυμούμενοι μνήμες εκφοβισμού και του ρατσισμού στους ίδιους, και περιέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάστηκαν οι επιλογές τους κατά την αποστολή των παιδιών τους για φοίτηση στο σχολείο. Κάποιοι γονείς θεωρούσαν την απλή ανάγνωση και γραφή επαρκή για το γραμματισμό των παιδιών τους ενώ άλλοι πως πρέπει τα παιδιά τους να δεχτούν αρτιότερη εκπαίδευση, συνδέοντας το μέλλον των παιδιών τους με διαφορετικά πρότυπα εργασίας συνδεδεμένα με την εκπαίδευση.

Άλλες έρευνες, υλοποιημένες στην Ανατολική Ευρώπη, καταδεικνύουν το χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των Ρομά και των μη Ρομά κατοίκων τους, διαφορά εκπαίδευσης μεταξύ των αντρών και γυναικών Ρομά, οι οποίες μένουν στο σπίτι, επιδίδονται στη φροντίδα των μικρότερων μελών της οικογένειας και παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία (Ratcliffe, 2012). Συνέπεια αυτού είναι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η αναπαραγωγή του αναλφαβητισμού τους, ζήτημα που μόνο η εκπαίδευση θα μπορούσε να άρει και να επιλύσει σημαντικά κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα για τις γυναίκες Ρομά (Τσαμαδιά, 2015).

Η Έλλειψη ενημέρωσης των γονέων Ρομά αλλά και η προκατειλημμένη συμπεριφορά γονέων μη Ρομά εναντίον των Ρομά, συντελεί, σε πολλές περιπτώσεις, στην πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης των παιδιών Ρομά (Messing, 2008). Η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το σχολείο, οι βιωμένες πολλαπλά προκαταλήψεις εναντίον των παιδιών τους και των ίδιων, ο υψηλός βαθμός αποτυχίας Ρομά στο σχολείο, τους καθιστά επιφυλακτικούς και δύσπιστους στη σχολική ζωή και στις «προθέσεις του σχολείου» απέναντί τους, ακόμη και όταν μέτρα και πρακτικές ισχύουν από κοινού για όλα τα παιδιά του σχολείου (Μητακίδου, χχ). Οι ίδιοι πιστεύουν ότι τα παιδιά τους δεν μαθαίνουν, δεν είναι «καλοί μαθητές επειδή οι δάσκαλοι δεν τα προσέχουν και τα παραμελούν επειδή είναι Τσιγγανόπουλα» (Λυδάκη, 1998).

Κρίσιμα ζητήματα εκπαίδευσης για τους Ρομά

Κρίσιμο ζήτημα αποτελεί η ασυνέπεια / ασυνέχεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρεμβάσεων για τους Ρομά (αποσπασματικότητα), οι χαμηλές προσδοκίες των εμπλεκόμενων μερών, ο ρόλος του σπιτιού και του σχολείου και η μεταξύ τους σχέση, οι χαμηλές επιδόσεις και το ελλιπές γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών Ρομά, η ελλιπής παρακολούθηση και η μεγάλη σχολική διαρροή αλλά και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ειδικά ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην οποία ο δάσκαλος/α θεωρείται από τους μαθητές «αυθεντία», παίζει καθοριστικό ρόλο, αλλά πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να είναι μη αποτελε-

σματικά καταρτισμένοι με ένα «διαπολιτισμικό τρόπο» αφού οι Ρομά διαθέτουν ιδιαίτερα εθνο-κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία για να είναι η διδακτική προσέγγιση αποτελεσματική.

Ένα άλλο ζήτημα είναι η άποψη της φύλαξης της «Ελληνικής Κληρονομιάς» από «θεματοφύλακες εκπαιδευτικούς» οι οποίοι έχουν καλές προθέσεις αλλά αδυνατούν να αντιληφθούν την ανάγκη να υλοποιήσουν τη διδασκαλία σε ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικής-πλέον-τάξης αφού είναι πιθανό να έχουν χαμηλή διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μιας και υιοθετούν εθνοκεντρική διδακτική προσέγγιση σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο (Bender-Szymanski, 2000). Έρευνες στον Ελλάδα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εαυτούς θεματοφύλακες της ελληνικής εθνικής κληρονομιάς και ένα μέρος της δουλειάς τους είναι να διαμορφώσουν μαθητές με τα κλασσικά πρότυπα της κυρίαρχης εθνικής ταυτότητας.

Η γενικότερη στάση και η «πολιτική» που ασκείται σε κάθε σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές Ρομά είναι σημαντική, αφού και από αυτήν εξαρτάται το «μήνυμα» που προσλαμβάνει ο μαθητής/τρια και γονέας Ρομά. Το ενδεχόμενο «θετικό μήνυμα» δρα ενισχυτικά ενώ η αδιαφορία, η «καλυμμένη απόρριψη / αντιπάθεια» το ενισχύουν. Το να υπάρχει «ανοιχτή αγκαλιά» και το σχολείο να αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα ως πλούτο και όχι ως απειλή, που συνεργάζεται με τους γονείς και την κοινότητα των Ρομά και συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα ως σχολείο ανοιχτό στη ζωή και στον κοινωνικό περίγυρο, μπορεί να άρει την εκπαιδευτική διαρροή και τον «φόβο φοίτησής» τους.

Κάποια ερευνητικά και εμπειρικά δεδομένα

Μελέτες σε ευρωπαϊκές χώρες και τα αποτελέσματα αυτών, φανερώνουν μεγάλη συνάφεια αποτελεσμάτων, επιβεβαιώνουν την κοινωνική διαφοροποίηση των ρομά πολιτών των ευρωπαϊκών χωρών και ένα κοινό υπόβαθρο «αποκλεισμού τους». Έρευνα σε 2 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία (Bhopal, 2011) που διαφέρουν ως προς τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών τους, δείχνει πως μαθητές και γονείς Ρομά έζησαν «λευκό ρατσισμό» (αυτός δε λαμβάνεται αρκετά σοβαρά όπως ο ρατσισμός που βιώνουν οι μη λευκοί). Ως περιφερόμενοι, για ένα διάστημα σε περιόδεια (ταξίδια είναι δομικό στοιχείο της ζωής τους), με την επιστροφή τους στο σχολείο τους, αντιμετώπισαν απαξιώτικη συμπεριφορά και αίσθηση κατώτερου. Η «λευκότητά τους», θεωρήθηκε πως συνδέεται με τις έννοιες βρομιά, ακαθαρσία, εγκληματικότητα κ.ά. ως συνέχεια των στερεότυπων που υφίστανται.

Έρευνα στην Ελλάδα το 2001 (UNICEF, 2001), έδειξε ότι 7/10 των Ρομά πιστεύουν ότι η μόρφωση βοηθά στην πρόοδο και την απαλλαγή των παιδιών τους από τη φτώχεια στο μέλλον αλλά η φοίτηση των παιδιών τους εμφανίζει αρκετά προβλήματα. Αυτά αφορούν το μάθημα ως διαδικασία αλλά και ζητήματα διακρίσεων εις βάρος των παιδιών τους. Πρώτο έρχεται η απομόνωση των παιδιών τους από άλλα παιδιά του σχολείου και έπονται τα προβλήματα μάθησης.

Η ανάγκη ενίσχυσης της σχολειοποίησης των μαθητών Ρομά

Για την ενίσχυση της πίστης και της ικανότητας των Ρομά ως προς το γραμματισμό τους θα μπορούσαν να λειτουργούν τμήματα μητρικής τους γλώσσας σε εκπαιδευτικές δομές του ελληνικού κράτους και όπου υπάρχουν και κατοικούν Ρομά. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για την εισαγωγή της γλώσσας τους ως μητρικής γλώσσας σε σχολεία. Προς το παρόν κυριαρχεί το αποσχολειοποιημένο πρότυπο με την οικογένεια να ορίζει τι πρέπει και τι δε χρειάζεται να μάθει το παιδί. Ένας βασικός λόγος θα ήταν η ενίσχυση του κινήτρου της αποτελεσματικότερης φοίτησης των παιδιών Ρομά με πιο οργανωμένο τρόπο, μεγαλύτερο βαθμό και ποσοστό συμμετοχής, ίσως μικρό βαθμό σχολικής διαρροής που αποτελεί και σοβαρό ζήτημα. Τίποτε δεν αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια για την ιστορία, τη μουσική κουλτούρα και τη λογοτεχνική τους συμμετοχή, έστω και με έμμεσο τρόπο, στην παγκόσμια λογοτεχνία και τη συνδρομή τους στο λογοτεχνικό γραμματισμό, καθώς θεωρούνται κατά μία έννοια «αόρατοι».

Αν και η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (1989) για τα δικαιώματα του παιδιού ορίζει το δικαίωμα γνώσης της μητρικής γλώσσας και το κράτος οφείλει να τηρήσει αυτή τη δέσμευση, αυτό δεν υλοποιήθηκε από όλα τα κράτη με πρόσχημα πως τα παιδιά τους δε θέλουν να μάθουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά. Αυτό υποκρύπτει αδυναμία οργάνωσης και επαρκούς υλοποίησης δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η λειτουργία της κύριας γλώσσας (γλώσσα πλειοψηφίας) για την εκμάθηση της ρόμικης θα έπρεπε να αντιστραφεί. Ο Cummins (1981) υποστηρίζει πως η απόκτηση δεύτερης γλώσσας από δίγλωσσα παιδιά εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης της μητρικής τους γλώσσας. Η πολιτεία λοιπόν θα πρέπει να δημιουργήσει δομές εκπαίδευσης στις οποίες θα διδάσκεται ως πρώτη γλώσσα σε παιδιά Ρομά η ρόμικη γλώσσα για να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. (Kyuchukov, 2000).

Αν και παρατηρούνται προσπάθειες βελτίωσης της διαβίωσης των Ρομά με κατασκευές κατοικιών, παροχή τροχόσπιτων, ρεύματος και νερού από τοπικούς άρχοντες, καθώς αυτές βρίσκονται συνήθως μακριά από τον υπόλοιπο κοινωνικό ιστό (απομονωμένες) (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτή η απομόνωση βοηθά και στην απομόνωση των μαθητών Ρομά και ενισχύει την αδυναμία ή απαξίωση φοίτησης στο σχολείο (Γκότοβος, 2004). Λειτουργεί ως γκετοποίηση κι επιφέρει ακόμη πιο διακριτά και αρνητικά αποτελέσματα. Συνδέεται με τη μηδενική φοίτηση παιδιών προσχολικής ηλικίας στα νηπιαγωγεία.. Η έλλειψη φοίτησης παιδιών Ρομά σε προνήπια και νήπια ενισχύει τη δυσλειτουργική φοίτηση των μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο (Ζάχος, 2007). Περιπτώσεις φοίτησης μαθητών Ρομά στο δημοτικό είναι συνήθως ετεροχρονισμένη με μη φοίτηση σε νήπια και προνήπια και η ηλικιακή τους τάξη είναι μεγαλύτερη από τη γνωστική και κοινωνική δεξιότητα που ενδεχομένως διαθέτουν. Αυτό πολλαπλασιάζει τα προβλήματα και αυξάνει κατακόρυφα τη σχολική διαρροή. Επίσης παρατηρείται αδυναμία αναγνώρισης της μη κοινής κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξής τους με αποτέλεσμα να φοιτούν σε Τ.Ε χωρίς καμιά ειδική και επαρκή εξέταση ενώ το ζήτημα που αντιμετωπίζουν είναι τελικά άλλης μορφής.

Κάποιος θα έλεγε ότι υπάρχουν «ανεχόμενα» για φοίτηση παιδιά Ρομά σε δημοτικά σχολεία και η πιθανότητα φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι και η ασφαλέστερη (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998). Δομικά προβλήματα και προσωπικά ζητήματα επηρεάζουν σημαντικά τη φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά λειτουργώντας αποτρεπτικά ως ένα δια βίου στίγμα, περιορίζοντας σοβαρά τις προοπτικές τους. Μερικά προβλήματα αφορούν την ετεροχρονισμένη ηλικιακά φοίτηση (μεγάλη ηλικία προσέλευσης στο σχολείο και μηδενική πρότερη φοίτηση), την αδυναμία των γονέων να αντεπεξέλθουν σε βασικές κοινωνικές ανάγκες, τη διαμονή σε καταυλισμούς, τη συχνή αλλαγή τόπου διαμονής τους, τη μονογονεϊκότητα (συνήθως έλλειψη πατέρα), την παντελή ή ελλιπή εκπαίδευση των γονέων των παιδιών Ρομά (αναπαραγωγή του φαινομένου), τα ποικίλα οικογενειακά προβλήματα που μπορούν να έχουν, την μη συνεργασία με τις τοπικές αρχές κ.ά. Η κατωτερότητα που βιώνουν σε όλες τις κοινωνικές τους εκφάνσεις, αποτυπώνεται σε ένα πεδίο εσωτερικεύσης καθώς επικρατεί η άποψη της πλειονότητας για την «κοινωνική και πολιτισμική κατωτερότητα» των Ρομά. Αυτή βιωμένη από τους ίδιους, εσωτερικεύεται και διαμορφώνει μια αίσθηση «κατωτερότητας» η οποία διακατέχει τους Ρομά. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που νέοι Ρομά «ντρέπονται» να αναφέρουν ότι είναι Ρομά προσπαθώντας να κρατήσουν την «ταυτότητά» τους κρυφή (Αζίζη - Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 1996).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι Ρομά αποτελούν την πιο περιθωριοποιημένη και γκετοποιημένη εθνοπολιτισμική ομάδα Είναι αναγκαίο για την ενδυνάμωση και τη συνοχή του κοινωνικού ιστού να αποδειχτεί η αξία της δύναμης, ενδεχομένως, του πιο αδύναμου κρίκου συνοχής που τον απαρτίζει, συνθέτει, συνδέει, ενισχύει (αποδέχεται), μέσω της εκπαίδευσης. Βασικός στόχος αυτής είναι η και η χειραφέτηση και η ενδυνάμωση των λιγότερο προνομιούχων ή διαφορετικών (κατά μία ευρεία έννοια) αίροντας τα πιο προφανή είδη διάκρισης, μεταχείρισης και ρατσισμού (ικανότητες, φύλο, φυλή, ηλικία, σεξουαλικός προσανατολισμός, εμφάνιση, κ.ά.). Χρειάζεται βαθιά δημοκρατική εκπαίδευση, έντονη αντιρατσιστική φιλοσοφία και κοινωνική δικαιοσύνη η οποία θα εδραιώνει τις προϋποθέσεις για το «κοινό καλό». Εξάλλου η ποιότητα του κοινωνικού ιστού διακρίνεται από την ευαισθησία η οποία τον διακρίνει έναντι των αδυνάμων, περιθωριοποιημένων και παθόντων.

Η ίδια η σχολική κουλτούρα της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικά κοινωνικής ομάδας υιοθετείται και από τους ίδιους τους Ρομά για να ερμηνεύσουν την σχολική και κοινωνική τους περιθωριοποίηση. Έτσι η σχολική και πολιτισμική ομοιογένεια του σχολείου επιδρά στην ενίσχυση της περιθωριοποίησης τους στην κοινωνική απομόνωση και στην ενίσχυση του σχολικού τους εκφοβισμού. Κι εδώ συνίσταται η σημασία της δημοκρατικής παναθρώπινης εκπαίδευσης η οποία ανάγεται στην ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενταγμένης σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα με συγκροτημένο και ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο για κάθε ομάδα στην οποία μπορεί να ανήκει το παιδί καθώς πολλές από τις διακριτότητες ή «διαφορετικότητες» οι οποίες εμφανίζο-

νται ως ξεχωριστές είναι, πολλές φορές, αλληλένδετες. Κρίνεται ακόμη αναγκαίο να υφίστανται καλές πρακτικές ενδυνάμωσης φοίτησης των Ρομά με διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών δια μέσω της μητρικής τους γλώσσας η (Ρόμικη). Η δημιουργία ενός μικρού ψηφιακού ελληνο-τσιγγάνικου λεξικού με ήχους, εικόνες και γραπτό λόγο από τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας και της διδασκαλία σε τμήματα ένταξης στα οποία φοιτούν παιδιά Ρομά θα ήταν σημαντική (Σκούρτου, 2015) και θα συνιστούσε ενδυνάμωση των μαθητών με την αναγνώριση της γλώσσας τους ως χρήσιμης (Cummins, 2005).

Η καθιέρωση και η υλοποίηση ημέρας Μητρικής Γλώσσας και η δημιουργία ενός μικρού εγχειριδίου με κατάλληλες εικόνες, αριθμούς, σχέδια, ονόματα και κείμενα από την καθημερινή ζωή των Ρομά θα ήταν ζωτικής σημασίας και θα καθιστούσε «ορατό τον αφανή κόσμο των Ρομά» δίνοντας υπόσταση και αξία στη ζωή και στην καθημερινότητά τους. Θα επρόκειτο για παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου ως κείμενο ταυτότητας (Cummins & Early, 2011· Σκούρτου κ.ά., 2014), Η ανάγνωσή του θα αποτελούσε ενίσχυση καθημερινότητας των συγγραφέων του (παιδιά Ρομά).

Μερικοί κρίσιμοι άξονες μελέτης είναι το πώς θα πειστούν οι γονείς παιδιών Ρομά να φοιτήσουν τα παιδιά στις σχολικές μονάδες, με ποιους τρόπους θα ελαχιστοποιηθεί η τεράστια σχολική διαρροή η οποία συνδυαστικά με την περιορισμένη φοίτηση των παιδιών τους καταδεικνύει σχεδόν ανυπαρξία φοίτησης παιδιών Ρομά αλλά και τρόποι υποστήριξης των φοιτούντων Ρομά για μη διακοπή της φοίτησής τους και να έχουν ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις (Τσιπλάκου, 2018). Παρά την υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, η ελλιπής φοίτηση των Ρομά είναι ζήτημα οξύ, καίριο, αποτελεί μεγάλη πρόκληση και συνδέεται με δυσεπίλυτα προβλήματα.

Στατιστικά στοιχεία φοίτησης των μαθητών Ρομά έχουν αρνητικό πρόσημο και αποτελούν σοβαρό εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα. Η επιβολή μιας εκπαίδευσης η οποία δεν εμπεριέχει στο κέντρο της τη λέξη «Ρομά» αλλά γίνεται γύρω από τη λέξη «Ρομά», δείχνει να μην τους αφορά. Τους αγγίζει μόνον το φιλότιμο και οι προσπάθειες εκπαιδευτικών οι οποίοι ενσκήπτουν επάνω στο μαθητή Ρομά ή τον πλησιάζουν σε ουσιαστικό επίπεδο ώστε αυτός να προσεγγίσει το μέσο επίπεδο του γενικού σχολικού πληθυσμού. Αν η εκπαίδευση παραμένει εγκλωβισμένη στις προσωπικές δοξασίες των εκπαιδευτικών για το τι μπορεί και το τι μαθαίνει το παιδί Ρομά, τότε πιθανόν να μην είναι αναγκαία η διδασκαλία που υλοποιείται, εάν θεωρείται ότι το παιδί δεν μαθαίνει. Γιατί όντως δεν μαθαίνει. Τότε ακυρώνεται το παιδί, η δυναμική της μάθησης, η ίδια η σημασία της εκπαίδευσης αλλά και ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Messing, V. (2008). Good practices addressing school integration of Roma/Gypsy children in Hungary. *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 5, October 2008, 461–473.

Bender-Szymanski, D. (2000), "Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school", *European Journal of Teachers Education*, 23, 3, pp.229-250.

Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Office of Bilingual Education (Ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η Έκδοση) (Ε. Σκούρτου, Επιμ.: Σ. Αργύρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. & Early, M. (Eds). (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.

Myers, M, McGhee, D. & Kalwant Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 13, No. 4, p.p., 533–548.

Ratcliffe, R. (2012). *Roma women: they need an education*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/nov/12/roma-women-they-need-education>, Προσπελάστηκε 21/01/2019).

Smith, T. (1997). Recognising Difference: The Romani 'Gypsy' Child Socialisation and Education Process. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, M. 2.

Verdorfer, M. (1995). Unbekanntes Volk. Sinti und Roma. Südtirol.

Ελληνική Βιβλιογραφία

(Αζίζη - Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Γ.Γ.Λ.Ε., 44-49.

Βαρδαρινού, Τ. (2009). *Ερευνητικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο Ρόλος τους στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική για το Πολυπολιτισμικό Ελληνικό Σχολείο. Μια πρώτη Προσέγγιση*. ΜΠΣ στις Επιστήμες της Αγωγής. ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, ΤΕΠΑΕΣ. Θεσσαλονίκη, 2009.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1998). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*. Αθήνα, ΥΠΠΟ, ΓΛΛΕ.

Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / ΕπΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».

- Ζάχος, Α. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Β. & Μαρουλή, Δ. (2011). Τα Παιδιά των Ρομά στο Ελληνικό Σχολείο: Πολιτισμικός Εμπλουτισμός ή Ανασταλτικός Παράγων; Οι Αντιλήψεις Γονέων Μαθητών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΕ, Τεύχος 60, Καλοκαίρι 2011.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»* (σσ. 93-134).
- Σκούρτου, Ε., Λάμπρου, Π. & Δελιγιαννάκης, Μ. (2014). Ημερολόγια και Κείμενα Ταυτότητας Παιδιών Ρομά – Ζητήματα Ταυτότητας, Γραμματισμού και γλωσσικής Ποικιλομορφίας. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgallidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou, & E. Vlachou (Eds), *11th International Conference on Greek Linguistics, Selected Papers / Πρακτικά* (σσ. 1587–1592). Ρόδος: Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Μαθαίνοντας με Μαθητές Ρομά – Εμπειρίες Γραμματισμού. Στο: Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.): *Γλωσσική Παιδεία, 35 Μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (378-386). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαμαδιά, Γ. (2015). *Προσδοκίες Ρομά γονέων στο Δροσερό Ξάνθης για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους*. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.
- Τσιπλάκου, Σ. (2018). *Οδηγός Διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής Ετερότητας στο Σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Κύπρος.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;»*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- UNICEF (Ελληνικό Τμήμα). (2001). *Η παιδική εκμετάλλευση στην Ελλάδα*. Αθήνα.

Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας

Μητρόπουλος Γεώργιος Φ.

M.A., Ph.D., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Π.Ε.70, nafoo@otenet.gr

Μπαβέλη Γεωργία Α., Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, georgia.baveli.@hotmail.com

Περίληψη

Η σχολική μονάδα του σήμερα έχει σαν στόχο της την επιτυχή ανταπόκρισή της στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτό και να συμβάλουν στην προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μελλοντική συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Παράλληλα, οφείλουν να επιδιώκουν υψηλές σχολικές επιδόσεις από όλους τους μαθητές, είτε ανήκουν στην πλειονοτική είτε σε μειονοτικές ομάδες. Για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους, πέρα από την επαγγελματική συνείδηση και την κοινωνική ευαισθησία, είναι ανάγκη να διαθέτουν την ανάλογη παιδαγωγική γνώση, να ενεργούν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και να έχουν την ετοιμότητα να αξιοποιούν ευέλικτες εκπαιδευτικές πρακτικές. Αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή όλων των παραπάνω είναι η δημιουργία ενός πλαισίου μαθητοκεντρικής εργασίας στη σχολική τάξη και η αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική αγωγή, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχολική τάξη.

Εισαγωγή

Η ανομοιογένεια των σημερινών σχολικών τάξεων οφείλεται στις μετακινήσεις πληθυσμών οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία πολυπολιτισμικών μαθητικών κοινοτήτων. Το φαινόμενο αυτό, που θεωρείται σχετικά πρόσφατο για τη Χώρα μας, δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία κάνει πια φανερή την ανάγκη για μια σειρά από αναθεωρήσεις σε αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας. Η «μικτή τάξη» στο πλαίσιο αυτό έχει διττή σημασία: από τη μια αναφέρεται στη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στη σημερινή πολυπολιτισμική σχολική τάξη και από την άλλη στο γεγονός, ότι η τάξη αυτή είναι «μικτής δυναμικότητας», περιλαμβάνει δηλαδή μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων (Βαλιαντή, 2015:9).

Στόχος της παρέμβασής μας είναι να προταθούν λύσεις για την επιτυχή ενσωμάτωση των δίγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών στην καθημερινή σχολική πρακτική και να δημιουργηθούν συνθήκες γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής όλων των μαθητών. Για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία εκφράζουν και τη γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας σχετικά με την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών και την ένταξή τους στις κοινωνίες υποδοχής. Τα παραπάνω μπορούν να συνοψιστούν στα εξής πέντε: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: 119).

Η διαπολιτισμική αγωγή

Από την δεκαετία του 1980 και μέχρι τις μέρες μας κυριαρχεί το παιδαγωγικό μοντέλο της διαπολιτισμικότητας. Στη χώρα μας καθιερώθηκε με το νόμο 2413 του 1996 και εκσυγχρονίστηκε με το νόμο 4415 του 2016 και *«αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού»*. (Νόμος, 4415, άρθρο 20).

Η διαπολιτισμική αγωγή ορίζεται ως μια νέα παιδαγωγική όπου τόσο το θεωρητικό όσο και το πρακτικό πλαίσιο της είναι ριζικά διαφοροποιημένα από τις μονοπολιτισμικές αντιλήψεις που είχαν επικρατήσει στην εθνοκεντρικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Η αγωγή αυτή αποτελεί ένα μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, καθώς σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά, ενώ θεωρεί ότι η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και, κατ' επέκταση, η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση. Η τελευταία μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Δαμανάκης, 1995:450-1).

Η διαπολιτισμική αγωγή δεν ενδιαφέρεται να αντισταθμίσει κάποιο έλλειμμα των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές προς όφελος όλων (Γκόβαρης, 2004: 14-15). Έχοντας αυτήν την αφετηρία αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων ως πρόκληση και ως ευτυχή συγκυρία για την αλληλεπίδραση των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο εστιάζει μεν στη γλωσσική διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα είναι και πιο παιδαγωγικά προσανατολισμένη. Προσανατολισμός της είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας που θα διατηρεί την εθνική της ταυτότητα μέσα όμως από τη διατήρηση της ετερότητας. Σε αυτή όλες οι πολιτισμικές ομάδες θα συνδιαλέγονται μέσα σε συνθήκες πραγματικής ισότητας σε όλους τους τομείς, αυτή είναι και η πρόκληση της εποχής μας.

Οι τέσσερις αρχές της και τα τρία αξιώματά της

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, η εκπαίδευση στηρίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές (Νικολάου, 2011:232): α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004:25). Οι άνθρωποι με τέτοια παιδεία δεν θα κατακρίνουν ένα άτομο λόγω της πολιτισμικής καταγωγής του, αλλά θα προσπαθούν να μπαίνουν στη θέση του και να δημιουργούν μία διαλεκτική σχέση μαζί του. β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αλληλεγγύη είναι η συμπαράσταση σε δοκιμαζόμενους ανθρώπους και το αίσθημα ενότητας που μπορεί να κυριαρχεί ανάμεσα σε άτομα με κοινά συμφέροντα και στόχους. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει μία συλλογική συνείδηση στα άτομα ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό το αίσθημα ενότητας και αλληλοβοήθειας θα πρέπει να κυριαρχεί ανεξαρτήτως φύλου και πολιτισμικής καταγωγής.

γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι κάθε πολιτισμός έχει τόσο μοναδικά όσο και κοινά χαρακτηριστικά που εμπνέουν σεβασμό και αποδοχή. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό προτείνει να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας προς τους άλλους πολιτισμούς και να τους προσκαλέσουμε να συμμετέχουν στο δικό μας. δ) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Αυτός ο τρόπος σκέψης συνδέεται με την προσήλωση στην εθνική καταγωγή και σε όσα τη χαρακτηρίζουν. Οδηγεί σε περιφρούρηση όσων θεωρούνται πολιτισμικά στοιχεία του έθνους και σε περιφρόνηση όλων των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί να εξαλείψει αυτού του είδους τη σκέψη, προωθώντας τη συνεργασία μέσω της πολιτισμικής επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης (Κεσίδου, 2008: 27-8).

Εκτός όμως από τις παραπάνω αρχές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει και τρία βασικά αξιώματα: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, καθώς πρεσβεύει ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, καθώς όλοι είναι ισότιμοι. β) το αξίωμα της αποδοχής και της αξιοποίησης του διπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, καθώς όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, έχουν ίσης αξίας μορφωτικό κεφάλαιο (γνώσεις, εμπειρίες, ιδέες), το οποίο θα πρέπει να αναγνωρίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και γ) το αξίωμα της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση τις ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας (Δαμανάκης (1995: 33).

Η διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτικού

Έχοντας την ευθύνη της διδασκαλίας στις σημερινές τάξεις μεικτής ικανότητας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια, δηλαδή θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες και τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας του (Παλαιοιόλογου & Ευαγγέλου, 2003:95-6). Καλείται να είναι διαθέσιμος και ευέλικτος στη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκώς στη διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα και τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών του (Μαυρομμάτης, 2008:325).

Αυτό είναι δυνατό να συμβαίνει, εφόσον στην καθημερινή σχολική πράξη μπορούν να εφαρμόζονται τα εξής (Μπουγιουκλή, 2014:58). α) Η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση αποτελεί ατομική και συλλογική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και η γνώση έχει χειραφετητικό χαρακτήρα. β) Η καθημερινή σχολική πρακτική να στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής, η οποία επιτυγχάνεται με την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων. γ) Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αυτό μπορεί να συμβεί με το να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός όσο μπορεί καλύτερα τους μαθητές του με σκοπό

να τους προσεγγίσει αποτελεσματικότερα. δ) Ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει καινοτόμες μορφές διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στην κουλτούρα της τάξης και να βοηθούν στην ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών. ε) Ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει μια επικοινωνιακή προοπτική που θα κινητοποιεί τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, να διαθέτει ενθουσιασμό και δεξιότητες προφορικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας, διασφαλίζοντας θετικό κλίμα στην τάξη. στ) Η διδακτική διαδικασία να αναπτύσσει όχι μόνο τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική αλλά όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών: μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική, φυσιολογική-οικολογική (Ματσαγγούρας, 2002:294). ζ) Να επιδιώκεται η διατήρηση της προσοχής στο μάθημα με διάφορους τρόπους. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι μαθητές θα εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτενέργειας, προφορικής απόκρισης, δημιουργικής σκέψης και αλληλεπίδρασης. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συζητά ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος και να δίνει οδηγίες. Με αυτό τον τρόπο, η νέα πληροφορία θα έχει νόημα και θα συνδέεται με την παλιά, ώστε να γίνεται χρήσιμη, οργανωμένη και οπτική. Οι παραπάνω αρχές όχι μόνο εμπλουτίζουν τους διδακτικούς χειρισμούς του εκπαιδευτικού, αλλά μπορούν και να εμπλέξουν τους μαθητές σε μαθησιακές διαδικασίες που υπερβαίνουν τον πληροφοριακό χαρακτήρα και τις στερεοτυπικές πρακτικές της διδασκαλίας.

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών μπορούν να αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις που εμπλουτίζουν, διευρύνουν και ανανεώνουν τη διδασκαλία, καθώς δομούνται με κριτήριο την ομαδικότητα. Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια μορφή συμπεριφοράς που απαιτεί μάθηση από μέρους τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό και η αξία της δεν φαίνεται από τις πρώτες δοκιμαστικές εφαρμογές. Το κόστος του χρόνου αντισταθμίζεται καθώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και αναδεικνύονται τα προϊόντα της εργασίας τους. Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, εξάλλου, η συνεργατική μάθηση μπορεί να αυξήσει τα αποτελέσματα της μάθησης και να συμβάλει σε θετικά συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο, τους συμμαθητές και το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, η διαθεματικότητα που εμπεριέχουν τα σχολικά βιβλία, σε συνδυασμό με τις ποικίλες αφορμές που προσφέρουν, βοηθούν τους μαθητές όχι μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του εκάστοτε μαθήματος, αλλά κυρίως δίνουν εναύσματα για τη δημιουργία σχεδίων εργασίας (projects). Ιδιαίτερα μέσα από το ευρύ πεδίο της Ευέλικτης Ζώνης δίνεται η δυνατότητα στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας κ.λπ.) για την εφαρμογή δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παναγάκος, 2002:76).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για τη διαπολιτισμική διδακτική, έχοντας ως κοινή βάση τη διδασκαλία με ομάδες

εργασίας. Οι μέθοδοι αυτές αποτελούν δομικά στοιχεία διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία είναι προσανατολισμένα σε τέσσερις διαφορετικές κατευθύνσεις αγωγής και μάθησης: α) στην προσέγγιση της πληροφορίας, β) την προσωπικότητα του υποκειμένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δ) την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Μπορούν να εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, λειτουργώντας έτσι συμπληρωματικά ή διαδοχικά κατά περίπτωση. Επίσης, για τη λειτουργία τους συνήθως απαιτείται προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού, καθώς και ένα σύστημα υποστήριξης (διδακτικό υλικό, εικόνες, πηγές, λογισμικά).

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται πρακτικά αναποτελεσματική. Επιπροσθέτως, η προώθηση της ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, διευρύνει την εσωτερική διαφοροποίηση των τυπικών τάξεων. Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει αναντίστοιχη και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2014:4). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την προσαρμογή, οργανωτική και παιδαγωγική, με σκοπό να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στις σύγχρονες τάξεις μικτής ικανότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές τους ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάζεται με τρόπο, ώστε να προσφέρει στους μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες (Σφυρόερα, 2004:20-1).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει διαφοροποίηση στη διδασκαλία του, έχει διαγνώσει τη διαφορετικότητα των μαθητών του και διδάσκει με τρόπους, που τους βοηθούν όλους. Διαφοροποίηση δεν σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιεί το κάθε τι για τον κάθε μαθητή κάθε ημέρα. Αυτό εκτός από αδύνατο θα ήταν και καταστροφικό για την συνοχή της τάξης. Διαφοροποίηση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει στην πορεία της διδασκαλίας κάποιες στιγμές για διαφοροποίηση στηριζόμενος σε έγκαιρη διάγνωση αλλά και αξιολόγηση. Η διαφοροποίηση απαιτεί ευελιξία τόσο στην πολυπλοκότητα μιας εργασίας όσο και στους τρόπους εργασίας, ώστε διαφορετικοί μαθητές να βρίσκουν τη διδασκαλία κατάλληλη για αυτούς. Η Tomlinson αναγνωρίζει ότι το έργο της διαφοροποίησης αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες του γνωστικού αντικείμενου που θα διδάξουν. Αυτό θα τους βοηθήσει να μπορέσουν να ελέγξουν στη συνέχεια τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, για να προχωρήσουν στον

ανάλογο προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους με τις νέες (Tomlinson, 2001:19).

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οργανώνεται με βάση τους κοινούς σκοπούς και στόχους της ομάδας, την κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη (Νικολάου & Συρίου, 2008:348). Προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της αποτελεί η θέσπιση από τον εκπαιδευτικό βασικών ερωτημάτων σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες, το χρονικό πλαίσιο, τη σύνθεση των ομάδων, τη διευθέτηση των επίπλων, τους ρόλους, τους τρόπους λήψης αποφάσεων και το αποτέλεσμα που επιδιώκεται μέσα από αυτήν τη μέθοδο. Η διευθέτηση των θρανίων στην αίθουσα σηματοδοτεί όχι μόνο το είδος των επιδιωκόμενων στόχων της μάθησης (ατομικών, ανταγωνιστικών, συνεργατικών) – άρα και της επικοινωνίας, αλλά επιπλέον υποδηλώνει τη γενικότερη αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για το ρόλο του (συντονιστής, εμπνευστής κ.λπ.), καθώς και τη στάση του απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Παιχνίδι ρόλων – δραματοποίηση

Ο ρόλος αποτελεί έναν «χώρο» συναισθηματικά ασφαλή για πειραματισμό, προσφέροντας ευκαιρίες για συνθήκες συνεργασίας, κατανόηση της θέσης του άλλου, καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών, ευαισθητοποίηση στο λόγο, την τέχνη και τους συμβολισμούς της (Νικολάου & Συρίου, 2008:345). Το κυριότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η ενσυναίσθηση. Μέσα από αυτήν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να εκτονωθούν, να κινητοποιήσουν το σώμα τους, το συναίσθημα και τον νου. Η ολική εμπλοκή τους ενισχύει την επίγνωση και την ιδιοποίηση των νέων πληροφοριών μέσα από την άμεση εμπειρία (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003:75-76).

Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Η εικόνα ως πηγή μηνυμάτων και τόπος έκφρασης των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, προσθέτοντας τη διάσταση της πολυτροπικότητας στα κείμενα. Προσφέρει ερεθίσματα για την πραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λειτουργιών (O'Halloran, K. & Smith, B. (2011: 4125). Στις τάξεις μικτής ικανότητας, η εικόνα αποτελεί μοναδικό πεδίο για την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, την αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας και την ανάδειξη του πολυπολιτισμικού τους κεφαλαίου. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάζεται ο συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη με τη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων (Panofsky, 1991:24). Για την επεξεργασία της εικόνας στο μάθημα είναι απαραίτητη η ενημέρωση του

εκπαιδευτικού πάνω στη «*γλώσσα των εικόνων*» και η ευρύτερη ευαισθητοποίησή του σε θέματα «*οπτικού γραμματισμού*». Εικόνες που αναφέρονται σε θεματικές ενότητες όπως γενέθλια, οικογένεια, ενηλικίωση, ήρωες και πρότυπα ρόλων κ.λπ. παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιραστούν και να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία με τρόπο που υπογραμμίζει τα βαθύτερα κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης εμπειρίας. (Γρόσδος, 2008:13)

Διδασκαλία με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες τους σε συγκεκριμένους τομείς. Εκτός του ότι είναι πιο ελκυστικές από τα συμβατικά βιβλία και τα υλικά μάθησης, ευνοούν τη συνεργατική, διερευνητική και βιωματική μάθηση, βοηθώντας ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, διάχυσης της γνώσης και ανταλλαγής εμπειριών. Μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών καλλιεργούνται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές η αυτονομία και η συνεργατικότητα. Επιπλέον, διευκολύνεται η μάθηση σε άτομα με κινητικές δυσκολίες και δημιουργείται οργανική σύζευξη παιδαγωγικών και τεχνικών δεξιοτήτων, θεωρίας και πράξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικό λογισμικό για όλα τα μαθήματα, δημιουργία ασκήσεων, αναζήτηση πηγών και συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο.

Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)

Το Σχέδιο συνεργατικής έρευνας παρέχει τις περισσότερες ανοιχτές, μαθητοκεντρικές εμπειρίες μάθησης, ενώ η ανάπτυξή του ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση. Το περιεχόμενό του σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται κατά κύριο λόγο από τα μέλη των ομάδων (Frey, 1986:8). Το project δίνει μεγάλη έμφαση στην εξατομίκευση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ συχνά έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Αποτελεί ένα καλό τρόπο για να θίξουμε ζητήματα εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη (Χρυσαιφίδης, 2000:43-4). Το project αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και παρουσιάζει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική ανάπτυξη, την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και τις δια-ομαδικές σχέσεις. Στις φάσεις της συνεργατικής έρευνας περιλαμβάνονται η επιλογή του θέματος, η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων, ο συνεργατικός σχεδιασμός, η αναζήτηση πηγών, η εκτέλεση της εργασίας, η παρουσίαση του τελικού προϊόντος και η αξιολόγηση. Θέματα για την πραγματοποίηση project μπορούν να αποτελέσουν ο κύκλος της ζωής, παραγωγή και κατανάλωση, ο εαυτός μας, οι κοινωνικές σχέσεις, μακρινοί άλλοι λαοί κτλ. (Νικολάου, 2000:221-2).

Στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει παράλληλα με τα παραπάνω να χρησιμοποιήσει μερικές στρατηγικές για την καλλιέργεια φιλικού κλίματος μέσα στην τάξη. Μια

δραστηριότητα που μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς είναι η αυτοπαρουσίαση των παιδιών. Η αίθουσα και ο διάκοσμός της αποτελούν επίσης σημαντικά στοιχεία της σχολικής καθημερινότητας, έτσι μπορούμε: να έχουμε στην τάξη ένα πολιτικό χάρτη όπου θα εντοπιστούν και θα σημειωθούν όλοι οι τόποι προέλευσης των μαθητών (Νικολάου & Συρίου, 2008:338). Να γίνει ένα πίνακας με φωτογραφίες των παιδιών και από κάτω να τοποθετήσει τα ονόματά τους στα ελληνικά αλλά και στη γλώσσα τους, ενώ στην βιβλιοθήκη της τάξης να τοποθετηθούν βιβλία διαπολιτισμικής λογοτεχνίας.

Τα βιβλία κεντρίζουν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών ενώ η επαφή με την διαπολιτισμική λογοτεχνία αναπτύσσει το σεβασμό απέναντι στις ετερότητες και διευκολύνει την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Μέσω της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας, τα παιδιά που είναι μέλη μιας φυλετικής ή εθνικής μειονότητας συνειδητοποιούν ότι έχουν μια πολιτισμική κληρονομιά για την οποία μπορούν να είναι περήφανοι. Η περηφάνια για την κληρονομιά τους τα βοηθάει στη βελτίωση των προσωπικών τους αρχών, στην ανάπτυξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στην κατανόηση των κοινωνικών αλλαγών (Ζωγάκη, 2017:34-5).

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει μερικές λέξεις ή εκφράσεις στη μητρική γλώσσα των παιδιών, να είναι ευέλικτος ως προς το σχηματισμό των ομάδων και να ενθαρρύνει αυτούς που δεν μιλούν πολύ καλά τα ελληνικά και να έχει συνεχή και σταθερή επικοινωνία με τους γονείς τους, αλλά και με τους γονείς όλων των μαθητών. Η σχέση εκπαιδευτικού - γονέα αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη κάθε παιδιού και πρέπει να χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη (Σαΐτης, 2007: 278).

Ως Επίλογος

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής διευκολύνουν τη διδακτική πράξη στις μικτές τάξεις, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τη νέα σχολική πραγματικότητα που έχει διαμορφώσει το δεδομένο ποικίλο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών του. Προκειμένου να δοκιμάσει την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αυτών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να πειραματιστεί στην τάξη του, υιοθετώντας το ρόλο του ερευνητή και λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, κριτικής ανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βαλιαντή Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, σσ. 7-35. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1. Λευκωσία.

- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ζωγάκη. Π. (2017). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από τα Ανθολόγια κείμενα του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κεσίδου, Α. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, σσ. 21-36, στο Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μαυρομάτης, Ι. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη, σσ. 317-332, στο Τζελέπη, Ε. (Επιμ). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008.
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. & Συρίου, Ι. (2008). Η διδασκαλία στο «πολύχρωμο σχολείο, σσ. 333-353, στο Τζελέπη, Ε. (Επιμ). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Νόμος υπ. Αρίθμ. 4415. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. 06-09-2016, Αρ. Φύλλου 159.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγάκος, Ι. (2002). Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο, σσ. 72-79. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 7. Αθήνα.
- Panofsky, E. (1991). *Μελέτες εικονολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σταλίκας, Α. & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

O'Halloran, K. & Smith, B. (2011). Multimodal Text Analysis, pp. 4124-4129, in Chapelle, C. (Edit). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA: ASCD.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. USA: ASCD.

**Συνεργασία οικογένειας και σχολείου:
Διερεύνηση της περίπτωσης των μεταναστών γονέων**

Family and school cooperation: investigation of the case of migrant parents.

Πολύζος Γεώργιος

Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ageopol12@gmail.com

Abstract

The aim of the present research is to look through the immigrant parents' views about the involvement in the support of their children's primary education through their communication with the schoolteachers. 517 immigrant parents having primary school students in the Thessaly prefectures took part in the research. The participants filled in questionnaires made to deal with a) their views about the factors that make the communication with school difficult b) their attitude towards it c) the degree of satisfaction of the communication and d) their feeling about the school attitude towards their nation and culture. The results made clear that the immigrant parents often visit their children's school and they feel welcome to it. They prefer to visit rather than any other form of communication and appreciate that the school thinks positively about their nation and culture without showing a special interest though. Obstacles that prevent their communication with the schoolteachers were not confirmed by their answers.

Key words: views, immigrant parents, parental involvement, communication.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών μέσω της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 517 μετανάστες γονείς με παιδιά σε Δημοτικά Σχολεία στους νομούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να εξεταστούν α) οι αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο β) τη στάση τους απέναντι σε αυτήν γ) το βαθμό ικανοποίησης από την επικοινωνία και δ) την αίσθησή τους για τη στάση του σχολείου σχετικά με τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μετανάστες γονείς επισκέπτονται συχνά και αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο των παιδιών τους. Προτιμούν την επίσκεψη από οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας και εκτιμούν ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους χωρίς όμως να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αναφορικά για τα εμπόδια που ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δεν επιβεβαιώνεται κάτι τέτοιο από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Λέξεις-Κλειδιά: αντιλήψεις, μετανάστες γονείς, γονεϊκή εμπλοκή, επικοινωνία

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Η έννοια της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας ή της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών τους μπορεί να ειπωθεί παράλληλα τόσο από μια ευρύτερη όσο και από μια στενότερη οπτική γωνία. Η δεύτερη περιγράφει «...δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται στο σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως – για παράδειγμα – η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο» (Νόβα- Καλτσούνη, 2004). Από την άλλη πλευρά η ευρύτερη προσέγγιση του όρου περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμφυσούν στα παιδιά τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Είναι τόσο ασαφής έννοια ώστε μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, ή ακόμη και την πραγματική συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller 1994, στο Γεωργίου 2000). Η απουσία κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής όχι μόνο δεν επιτρέπει την διατύπωση γενικών συμπερασμάτων, αλλά θεωρείται και ως η κύρια αιτία που πολλές από τις σχετικές έρευνες οδηγούνται σε αντικρουόμενα πορίσματα (Fan & Chen, 2001). Σχετικά πρόσφατα, οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1992, 1995· Fantuzzo και συν., 2000· Muller, 1995, 1998).

Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στο σχολείο. Σε αρκετά, δυτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (Fullan 1982, στο Γεωργίου, 2000), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Η Tomlinson (Tomlinson 1991, στο Γεωργίου 2000) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, η οποία αποτελείται από τους τέσσερις πιο κάτω τύπους: α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια β) την προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους γ) την άτυπη ανάμειξη τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου μέσω της εκπροσώπησης τους σε συλλογικά όργανα των γονέων δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην

εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής. Μια παρόμοια τυπολογία προτάθηκε και από τους Tumey, Eltis, Towlct, και Wright (1990), βασισμένη στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.

Στις περισσότερες έρευνες ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση της Epstein (Epstein 1992, στο Hoover – Dempsey 2002, Epstein, 1995· Connors & Epstein, 1995) που περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν: α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας β) Στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού ε) Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου στ) Στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας-κοινότητας.

Ωστόσο πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στις μειονότητες μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς άλλους τρόπους (λ.χ. αξίες, προτεραιότητες, κ.λ.π.) εκτός από το γνωστό σχήμα «επισκέψεις στο σχολείο»- «συμμετοχή σε σύλλογο γονέων» και ότι παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες (Garcia Coll και συν., 2002).

Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια στην κατηγορία αυτή είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000).

Πλήθος ερευνών έδειξαν ότι η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρείται από τους γονείς ότι βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000· Hansen 1986, στο Πνευματικός και συν. 2008· Marcon, 1999· Πνευματικός και συν., 2008· Reynolds 1992, στο Πνευματικός και συν, 2008).

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικός όπως στην περίπτωση της εμπλοκής των γονέων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (Iverson και συν. 1981, στο Γεωργίου 2000· White και συν., 1992). Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών είναι χαμηλότερη σε σχέση με την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου, όπως είναι η εθελοντική προσφορά ή η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Marcon, 1999).

Οι Dauber και Epstein (Dauber και Epstein 1993, στο Hoover – Dempsey et al., 2002 καθώς και ο Bhering, (2002), έχουν αναδείξει τη σημασία της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας εκ μέρους της εκπαιδευτικής

κοινότητας . Αν και λίγοι είναι οι γονείς που συνήθως εμπλέκονται στις ενεργητικού τύπου δραστηριότητες, οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες τυπικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικού – γονέων ή σε άτυπη σχεδόν καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις μικρότερες τάξεις κυρίως (Πνευματικός και συν., 2006).

Για τους πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες γονείς που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού όπως επιβεβαιώνουν έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ ισπανοφώνων Λατίνων και Κινέζων μεταναστών γονέων (Bhattacharya, 2000· Constantino και συν., 1995· Gougeon, 1993). Μερικά σχολεία δεν έχουν διαθέσιμο δίγλωσσο προσωπικό για να βοηθήσουν στον προσανατολισμό των νέων οικογενειών στο σχολείο ή για να μεταφράσουν τα γραπτά κείμενα που παρέχονται από το σχολείο (Camarota, 2001). Οι γονείς μεταναστών και προσφύγων είναι συχνά απρόθυμοι να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες (π.χ. η τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο για να δηλώσουν τις απουσίες μαθητών, η συμμετοχή στις διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών) όπου η προφορική επίσημη γλώσσα είναι απαραίτητη (Gaskell, 2001). Σε μερικές περιπτώσεις οι γονείς στηρίζονται στα παιδιά τους για τη μετάφραση της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας με το σχολικό προσωπικό, χωρίς ωστόσο, να είναι αξιόπιστοι μεταφραστές (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Ερευνητές (Epstein 1990, στο Dyson, 2001· Healey 1994 στο Tinkler, 2002) έχουν διαπιστώσει ότι η επικοινωνία με τους γονείς αυξάνει πολλές μορφές της γονικής συμμετοχής στο σχολείο ή στο σπίτι, ενώ άλλοι επιστήμονες έχουν συνδέσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και το κίνητρο με την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου (Norris, 1999· Watkins, 1997). Ο Bowman (Bowman 1989, στο Dyson 2001) αναφέρει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία σπιτιού - σχολείου διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ενημερώσουν τους μετανάστες γονείς για τη σχολική πολιτική και τη πρακτική στα σχολικά προγράμματα όπως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Bhattacharya (2000), προσδιόρισε ότι υφίσταται ισχυρός δεσμός μεταξύ της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα που αποτρέπει τα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά ερεύνησε τη φύση της επικοινωνίας τόσο μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου στις οικογένειες που πρόσφατα μετανάστευσαν όσο και στις γηγενείς οικογένειες (Dyson, 2001). Μεταξύ των αποτελεσμάτων ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν σπάνια με το σχολείο ενώ οι γηγενείς επικοινωνούν σχεδόν όλοι μια φορά το μήνα και αρκετοί συχνότερα. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο η οποία κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνούν τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο με το σχολείο (Χατζηδάκη, 2007). Για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς προτιμούν να επισκέπτονται το

σχολείο ή να στέλνουν γραπτά μηνύματα ενώ αποφεύγουν τη χρήση του τηλεφώνου (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν με το σχολείο μόνο για να ενημερωθούν για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους με σκοπό να καθορίσουν την επιπλέον υποστήριξη που θα παρέχουν στο σπίτι. Ενδιαφέρονται επίσης να γνωρίζουν και τη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί τους και να λάβουν συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο τους ως παράλληλοι εκπαιδευτικοί στη μόρφωση του παιδιού τους. Ερωτώμενοι για το αν και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με το σχολείο, οι μισοί μετανάστες γονείς ήταν αρνητικοί (Dyson, 2001).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους θεωρούν, ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους, ωστόσο δηλώνουν άγνοια για τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται γιατί το σχολείο είτε δεν υλοποιεί ανάλογο πρόγραμμα είτε δεν το ανακοινώνει ρητά στους γονείς (Sy και συν. 2005). Στην επικοινωνία τους με το σχολείο, μεταφέρουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα της καταγωγής τους, και ζητούν γνήσιες πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (Dyson, 2001).

Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν την ανάγκη για βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού για τις οικογένειες μεταναστών. Τα σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν στην ανάγκη αυτή παρακολουθώντας την επιθυμία των γονέων για ευέλικτη επικοινωνία με επίκεντρο τη φροντίδα για τα παιδιά τους και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη μαθητική πειθαρχία (Dyson, 2001· Guo, 2005· Sobel & Kugler, 2007· Tinkler, 2002).

Η έρευνα με μετανάστες γονείς

Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Το φθινόπωρο του 2010 πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή της επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου που αφορούσε μετανάστες γονείς με παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο, οι οποίοι κατοικούσαν στους 4 νομούς (Μαγνησίας, Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων) της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οικογένειες μεταναστών, Αλβανών στη συντριπτική τους πλειοψηφία (95%) με παιδιά σε 74 Δημοτικά Σχολεία. Στα σχολεία επιδόθηκαν φάκελοι με ερωτηματολόγια και απαντητικοί φάκελοι ώστε να δοθούν από τους μαθητές στους γονείς τους για να τα συμπληρώσουν και να τα επιστρέψουν. Το ερωτηματολόγιο ήταν γραμμένο στην ελληνική αλλά και στη μητρική τους γλώσσα, οπότε ήταν στη διακριτική τους ευχέρεια να επιλέξουν όποιο ήθελαν. Περιείχε επεξηγηματική επιστολή και περιλάμβανε ερωτήματα που αφορούσαν:

α) Δημογραφικά στοιχεία των μεταναστών γονέων

β) την επικοινωνία με το σχολείο.

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (ΚΓΕ) που είναι μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που ανέπτυξαν οι Campbell, Connolly και Mandel (1986) και παραλλαγές της έχουν χρησιμοποιηθεί από προηγούμενες έρευνες σε ελληνικούς πληθυσμούς (Φλουρής, 1989· Γεωργίου, 2000). Στη παρούσα έρευνα η εν λόγω κλίμακα αποτελείται συνολικά από 15 ερωτήσεις που αναφέρονται σε ενέργειες των μεταναστών γονέων που αφορούν την επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού τους.

Στο σύνολο των ερωτήσεων χρησιμοποιείται 7 βάθμια κλίμακα LIKERT όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΠΟΤΕ (ή ΚΑΘΟΛΟΥ) και το 7 ΔΙΑΡΚΩΣ (ή ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ) και αποτυπώνουν την συχνότητα με την οποία συμβαίνει το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Από το συνολικό αριθμό των χιλίων ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στα σχολεία επιστράφηκε το 51,7% δηλαδή 517 ερωτηματολόγια από τα οποία 303 ήταν απαντημένα στη μητρική γλώσσα, 196 στην ελληνική ενώ σε 18 περιπτώσεις απαντήθηκαν και τα δυο αντίτυπα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η γονεϊκή εμπλοκή επιλέγοντας τη στενή έννοια του όρου που απ' ό,τι φαίνεται αντιπροσωπεύει το κυρίαρχο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα η μελέτη επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει τα εξής ζητήματα: α) τη στάση των μεταναστών γονέων απέναντι στην επικοινωνία β) πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο και αν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι σε αυτό γ) ποιοι παράγοντες τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς δ) το βαθμό που κατά την εκτίμησή τους το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους.

Χαρακτηριστικά του δείγματος μεταναστών γονέων.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ισορροπία ως προς το φύλο και μέση ηλικία τα 35,8 έτη. Το 95% των γονέων προέρχονται από την Αλβανία, με μέση τιμή ετών εισόδου τα 12 έτη και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (53% με απολυτήριο Λυκείου). Στη χώρα καταγωγής οι περισσότεροι ήταν άνεργοι ενώ στη χώρα μας απασχολούνται κυρίως ως ανειδίκευτοι εργάτες (31,1% των γυναικών και 45,1% των ανδρών). Ο μέσος όρος των μελών της οικογένειας είναι 4 άτομα ενώ διαμένουν κατά μέσο όρο σε οικία 3 δωματίων.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 με το 1 να δηλώνει χαμηλή συχνότητα εμφάνισης ή χαμηλή αξιολόγηση κάθε στοιχείου και αντίθετα η τιμή 7 δηλώνει υψηλή συχνότητα πραγματοποίησης ή υψηλό βαθμό αξιολόγησης. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Πίνακας 1. Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με το σχολείο;	517	6,42	1,098
Αισθάνεστε ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού σας;	517	6,32	1,243
Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας;	517	5,46	1,549
Συμμετέχετε στις συναντήσεις εκπαιδευτικών γονέων;	517	5,72	1,799
Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;	517	3,02	2,250
Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με το σχολείο	517	3,20	2,394
Συμμετέχετε σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;	517	4,85	2,077
Ειδοποιείτε το σχολείο όταν το παιδί σας θα απουσιάσει;	517	6,02	1,812
Είστε ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με το σχολείο;	517	6,19	1,479
Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας εκτιμά τη χώρα καταγωγής και τον πολιτισμό σας;	517	5,15	2,114
Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας ενδιαφέρεται για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής σας;	517	3,32	2,357

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων αναλυτικά(πιν.1), προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στην περίπτωση της αξιολόγησης της επικοινωνίας ως απαραίτητη διαδικασία μ.τ.=6,42, της αίσθησης ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού μ.τ.=6,32, της ενημέρωσης που δίνουν οι ίδιοι στο σχολείο μ.τ.=6,02 και της ικανοποίησης από την επικοινωνία με το σχολείο μ.τ.=6,19

Υψηλές μέσες τιμές μεταξύ των τιμών 5 και 6 εμφανίζουν οι ερωτήσεις: συχνότητα επικοινωνίας μ.τ.=5,46 συμμετοχή σε συναντήσεις μ.τ.=5,75 ενώ στο ίδιο περίπου διάστημα, αλλά σε πιο μέτρια θέση τοποθετούνται οι μέσες τιμές που αφορούν, την άποψη ότι το σχολείο εκτιμά την χώρα καταγωγής τους και τον πολιτισμό της μ.τ.=5,15 και την συμμετοχή σε εκδηλώσεις μ.τ.=4,85

Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις αξιολογήθηκαν στην θετική πλευρά της κλίμακας βαθμολογίας και δηλώνουν την θετική στάση των γονέων σε αυτές, σε υψηλό ή χαμηλότερο βαθμό.

Παράλληλα με την παραπάνω στάση, θετικά βαθμολογήθηκε η ερώτηση: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις καθώς η χαμηλή μέση τιμή 3,02 δηλώνει μία μέτρια προς χαμηλή έλλειψη δυσκολιών.

Τέλος τις μικρότερες μέσες τιμές εμφανίζουν οι δηλώσεις:

Το σχολείο ενδιαφέρεται για την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής με τιμή μ.τ.=3,32.

Η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με μ.τ.=3,20.

Αναφορικά με τα στοιχεία που λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία με το σχολείο, ως τέτοια αξιολογούνται τα:

Πίνακας 2. Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γλώσσας	517	2,89	2,159
Έλλειψης χρόνου	517	3,57	2,186
Διαφορετικής κουλτούρας	517	3,14	2,068
Άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος	517	3,34	2,103
Προκατάληψης στην αντιμετώπιση	517	2,38	1,637
Παλαιότερων εμπειριών	517	2,25	1,697
Συχνών μετακινήσεων	517	1,91	1,569
Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο	517	2,38	1,931
Δεν αντιμετωπίζω κανένα εμπόδιο	517	2,20	2,000

Κανένα από τα παραπάνω στοιχεία δεν συγκεντρώνει τιμή κοντά στην τιμή 7 που να δηλώνει ότι το συγκεκριμένο στοιχείο είναι εμπόδιο τις πιο πολλές φορές και καμία μέση τιμή δεν είναι υψηλότερη της τιμής 4 η οποία είναι η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας.

Τα χαρακτηριστικά Γλώσσα, Έλλειψη χρόνου, διαφορετική κουλτούρα και άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος, εμφανίζουν μέσες τιμές μεταξύ των τιμών 3 και 4 που

δηλώνουν ότι τα παραπάνω στοιχεία λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό.

Σε μικρότερο βαθμό στοιχεία όπως προκατάληψη, παλαιότερη εμπειρία, μετακινήσεις, δυσκολία πρόσβασης μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια που θα δυσκολέψουν τους γονείς να ανταποκριθούν.

Προσδιορίζοντας τους τρόπους επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Η συχνότερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος επικοινωνίας με το σχολείο αναδεικνύεται η επίσκεψη στο σχολείο με μέση τιμή μ.τ.=5,97.

Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις οι μέσες τιμές των προτεινόμενων τρόπων επικοινωνίας εκπροσωπούνται από τιμές μικρότερες της ενδιάμεσης τιμής 4 κάτι που δηλώνει την μικρότερη συχνότητα εκπροσώπησης των μεθόδων επικοινωνίας χρήση τηλεφώνου και γραπτού μηνύματος.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς προκύπτει:

Το 83,0% των γονέων δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν αν στο σχολείο του παιδιού τους λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες.

Παράλληλα η μέση τιμή που ερμηνεύει την συχνότητα παρακολούθησης στην κλίμακα 1 Ποτε – 7 Διαρκώς είναι 3,13 η οποία δηλώνει τον μέτριο προς χαμηλό βαθμό παρακολούθησης των προγραμμάτων αυτών.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ειδικότερα η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρήθηκε από τους γονείς της παρούσας έρευνας απόλυτα απαραίτητη (μ.τ.=6,42). Άλλωστε εκφράζουν την πεποίθηση ότι η επικοινωνία βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής (Marcon, 1999 Γεωργίου, 2000 Πνευματικός και συν, 2008).

Οι μετανάστες γονείς εκφράζουν σαφέστατα την πεποίθηση ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο των παιδιών τους (μ.τ.=6,32) και ασφαλώς αυτό αποτελεί επιτυχία των εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται την ανάγκη συμμετοχής του γονέα στην επίτευξη της βασικής εκπαίδευσης του παιδιού του (Peterson & Ladky 2007). Νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους υποδέχονται κάθε φορά που επισκέπτονται το σχολείο με εγκάρδια διάθεση (Williams, B et al, 2002).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους (μ.τ.=6,02) εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση προς το σχολείο σε περίπτωση απουσίας του παιδιού τους, καθώς και από την εν γένει επικοινωνία (μ.τ.=6,19), τη συχνότητα επικοινωνίας (μ.τ.=5,45) και

τη συμμετοχή στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων (μ.τ.=5,75). Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα της Χατζηδάκη (2007) που κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνεί κάθε δίμηνο με τους εκπαιδευτικούς ενώ παρόμοια μελέτη στον Καναδά (Dison, 2001) εντοπίζει αντίθετα σπάνια επικοινωνία μεταξύ των δυο πόλων.

Στη σχολική πραγματικότητα όμως η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας είναι έκδηλη. Παρότι τα επιστημονικά δεδομένα υπογραμμίζουν τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή (Γεωργίου, 2000· Δασκαλάκη και συν. 2002· Cotton & Wiklund 1989), η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, κάπως στις εορταστικές εκδηλώσεις και έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών, μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Παπάζογλου, 1984 στο Μπρούζος 2002). Έτσι, προβλήματα που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία προσεγγίζονται μετά και όχι πριν από την εμφάνισή τους.

Άρα η επικοινωνία μεταναστών γονέων- εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005) και λαμβάνει χώρα μόνο μέσα στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991) και στερείται ουσίας (Δοδοντσάκης, 2001).

Ως προσφορότερο τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς επιλέγουν μια επαφή κατά πρόσωπο (μ.τ.=5,97) παρά να τηλεφωνήσουν ή να στείλουν γραπτό σημείωμα. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με παρόμοιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. σε γονείς μεξικάνικης καταγωγής (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους εκτιμούν ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους (μ.τ.=5,15). Σε ανάλογες έρευνες (Dison, 2001· Sy et al, 2005) με μετανάστες ασιατικής και κυρίως κινεζικής καταγωγής που διεξήχθησαν στον Καναδά τα 2/3 των γονέων θεωρούν ότι το σχολείο σέβεται την καταγωγή και τον πολιτισμό τους.

Η άποψη όμως των γονέων στην παρούσα μελέτη είναι αρνητική στην ερώτηση αν το σχολείο ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Η πολιτική του σχολείου και του προγράμματος σπουδών θα μπορούσαν να ενσωματώσουν εν μέρει τα πολιτιστικά στοιχεία από τις χώρες αποδημίας των πολυπληθέστερων ομάδων μαθητών. Η απουσία ή η διαστρεβλωμένη παρουσίαση των μειονοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να φθείρει σοβαρά τις γέφυρες επικοινωνίας (Farley, 2005).

Αναφορικά με τα εμπόδια που αποτελούν ενδεχομένως τροχοπέδη στην επικοινωνία των μεταναστών γονέων με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούνται από μέτριας ως χαμηλής σπουδαιότητας. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι περισσότεροι γονείς είναι εγκατεστημένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα μας με αποτέλεσμα να έχουν αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που συνάντησαν αρχικά.

Η επικοινωνία καθίσταται δυσκολότερη για τις γυναίκες, τους γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών, νεαρής ηλικίας που πρόσφατα ήρθαν στη χώρα μας. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς με μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν περισσότερο στη μόρφωση των παιδιών τους (Hoover – Dempsey et al., 2005) ενώ οι μητέρες με πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχουν πιο ακριβείς πληροφορίες σχετικά με την απόδοση του παιδιού τους και συμμετέχουν περισσότερο στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Stevenson & Baker, 1987)

Στη παρούσα μελέτη τα εμπόδια που προτάσσονται είναι αυτό της γλώσσας, της έλλειψης χρόνου, της διαφορετικής κουλτούρας και της άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμφίβολα για τους γονείς που πρόσφατα έχουν μεταναστεύσει και μιλούν ελάχιστα τα ελληνικά, η γλώσσα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας (RCSIG, 2003). Η έλλειψη χρόνου είναι εντονότερη στις οικογένειες με περισσότερα παιδιά κυρίως μικρής ηλικίας που η φροντίδα τους δεν επιτρέπει στους γονείς τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003). Ασφαλώς και η διαφορετικότητα των αρχών που διέπουν τη πολιτιστική κουλτούρα των μεταναστών γονέων σε σχέση με τις αρχές που προάγει το σχολείο της χώρας υποδοχής είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας επικοινωνίας (Gibson, 2002).

Τέλος η άγνοια για το σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι άλλος ένας ισχυρός φραγμός που αποτρέπει ορισμένους γονείς από τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Delgado-Gaitan, 1990· Gibson, 1987).

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπάρχουν περιορισμοί. Οι περιορισμοί σχετίζονται με την προέλευση του δείγματος, καθώς δεν υπάρχει αντιπροσώπευση στοιχείων από άλλες περιοχές της Ελλάδας, εκτός της Θεσσαλίας, ώστε να διερευνηθούν οι γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Επίσης, ο ερευνητικός σχεδιασμός ενδέχεται επηρεάσει το δείγμα: μπορεί κανείς να υποθέσει ότι οι γονείς που αδιαφόρησαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δε συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε κάποιο ποσοστό, αδιάφοροι και για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή, με άλλα λόγια, ότι οι γονείς που μπήκαν στον κόπο να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο ήταν ακριβώς εκείνοι που ενδιαφέρονται, συμμετέχουν και είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο. Επιπρόσθετα ελέγχεται η αξιοπιστία του δείγματος των μεταναστών γονέων αφού ένα ποσοστό τους δεν διαβάζει σε ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική γλώσσα αλλά ούτε και στην ελληνική και ενδεχομένως δυσκολεύθηκε να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις. Οι παραπάνω περιορισμοί αποτελούν δεσμευτικούς παράγοντες ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adult Learner Resource Center, (2003). Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies.

Available in: http://www.isbe.net/bilingual/htmls/refugee_services.htm

Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 77–86.

Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 77–86.

Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education: Connections with high school seniors' academic success, *Social Psychology of Education*, 5, 149-177

Bowman, B. T. (1989). Educating language-minority children, *Phi Delta Kappan*, 71, 118–120.

Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships, in M. Bernstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 4, *Applied and Practical parenting*, 437- 458, Mahwah, N. J.: Lawrence Earlham Associates

Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46–50.

Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-72). Albany, NY: State University of New York Press.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York, NY: Falmer Press.

Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26 (4), 455-476.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99–126.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research* (1139-1151). New York: MacMillan

Epstein, J. L. (1995). School – family- community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22

Farley, John E. 2005: Majority – Minority Relations. 5th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall

Garcia Coll et al.,(2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 303-324

Gaskell, J. (2001). The “public” in public schools: A school board debate. *Canadian Journal of Education*, 26, 19-36.

Gibson, M. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: At home and abroad* (281-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gibson, MA (2002). The new Latino Diaspora and educational policy. In S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino Diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, CT: Ablex Publishing.

Gougeon, T. D. (1993). Urban schools and immigrant families: Teacher perspectives. *The Urban Review*, 25, 251–287.

Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 1, 92-107

Hansen, D. A. (1986). Family – school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.

Healey, P. M. (1994). Parent education: Going from defense to offense. *Principal* 73(4), 30–31

Hoover – Dempsey et al., (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130

Hoover – Dempsey K.V. et al., (2002). Parental Involvement in Homework. A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders, *Harvard Family Research Project*. Available in: <http://www.hfrp.org/publications-resources>

Marcon, R. (1999). Positive relationships between parents' school involvement and public school inner – city preschoolers' development and academic performance. *The School Psychology Review*, 28, 395-412

Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357

Peterson, S. S. & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, 881-910

Refugee Children School Impact Grant (RCSIG), (2003). Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies.

Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462

Sobel, A. & Gale Kugler, E. (2007). Building Partnerships with Immigrant Parents, *Educational Leadership*, 64, 62-66

Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21, 2, 1-8.

Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family- school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58 (5), 1348-1357

Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 505-515.

Tomlinson, S., (1991). Home – school partnerships, in IPPR (Ed.), *Teachers and parents* (Education and training paper, 7, London: IPPR

Tumcy, C., Eltis, K.J., Towlct, J., & Wright, R., (1990). *The teachers world of work*. N.S.W. Southwood Press.

White, K., Taylor, M., & Moss, V. 1992. Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91 -125.

Williams, B., Williams, J. & Ullman, A. (2002). Parental Involvement in Education. BMRB Social Research Report , No332.

Available in: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/RR332.pdf>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 175.

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις, στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 205-215.

Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.15, σελ. 97-135

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33

Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-164.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193-216.

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου – Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, επιμ. Γκόβαρης, Χ. , Θεοδοροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα: Ατραπός

Σχολική βία/σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα

Ρετσινάς Σωτήριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 Ηλεκτρολόγων & Π.Ε.86 Πληροφορικής, retsibob@gmail.com

Περίληψη

Η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού, ως προς την εθνοπολιτισμική ταυτότητα, χαρακτηρίζει την πλειονότητα των σχολείων στην Ελλάδα. Στο παρόν άρθρο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των βασικών εννοιών και παράλληλα διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικής ετερότητας, σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Το φαινόμενο εξετάζεται από την πλευρά των θυμάτων, των θυτών και των θεσμικών παραγόντων της εκπαίδευσης και προτείνονται τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, εθνοπολιτισμική ετερότητα

Εισαγωγή

Το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και της βίας απασχολεί την εκπαιδευτική και όχι μόνο κοινότητα. Οι συνεχόμενες αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές έχουν επιδεινώσει το φαινόμενο στα σχολεία, συσχετίζοντας την πολιτισμική ετερότητα με τη σχολική βία. Πολλές έρευνες έχουν γίνει σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να διερευνηθούν και να αντιμετωπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο. Εξετάζεται ο σχολικός εκφοβισμός και η πολιτισμική ετερότητα και πώς αυτή επηρεάζει τα θύματα και τους θύτες, και προτείνονται τρόποι και δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών.

Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός Ορισμοί και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η σχολική βία

Για να ορίσουμε καλύτερα τη σχολική βία πρέπει να οριοθετήσουμε τη βία. Η βία ορίζεται γενικά ως η χρήση ισχύος από κάποιον δυνατό προς κάποιον αδύναμο με σκοπό την πρόκληση κάποιας βλάβης. Η βία συνήθως έχει περιορισμένη διάρκεια και εμφανίζεται με διάφορες μορφές όπως ψυχολογική, ενδοοικογενειακή, σεξουαλική, σωματική, λεκτική κ.ά. Η σχολική βία ειδικότερα αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους συμμετέχοντες σ' αυτή. Συχνά ταυτίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό, όμως η σχολική βία αποτελεί μια διευρυμένη έννοια ώστε να μπορεί να περιλαμβάνει και φαινόμενα όπως οι βανδαλισμοί κ.ά. (Νικολάου, 2014). Ο Henry (2000) κατηγοριοποίησε τη σχολική βία σύμφωνα με το επίπεδο των εμπλεκόμενων μέσα στην κοινωνική σχολική δομή. Στο χαμηλότερο επίπεδο κατατάσσονται περιστατικά σχολικής βίας μεταξύ συμμαθητών ή μαθητών και εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο επίπεδο συμπεριέλαβε τους

γονείς και τη διοίκηση του σχολείου, ενώ τμηματικά μέχρι το επίπεδο πέντε εντάσσονται τα σχολικά συμβούλια, η τοπική κοινωνία και η κρατική πολιτική.

Ο σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) ορίζεται ως οι συχνές, σκόπιμες και επαναλαμβανόμενες αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερους συνομήλικους σε βάρος άλλου που αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 1994). Οι αρνητικές αυτές ενέργειες (κλωτσιές, χτυπήματα, βρισιές, πειράγματα, χειρονομίες, χλευασμός, απειλές, φήμες, αποκλεισμός, ψυχολογική πίεση, κ.ά.) εμφανίζονται χωρίς ιδιαίτερη αφορμή και προϋποθέτουν διαφορά δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος. Οι ενέργειες αυτές είναι συνήθως επαναλαμβανόμενες ανά τακτά χρονικά διαστήματα και μπορεί να βλάπτουν το θύμα άμεσα ή έμμεσα (αποκλεισμός, απαξίωση και απομόνωση) (Strohmeier, Spiel, & Grading, 2008). Ο Κοντογιάννης, (2016) διευκρινίζει ότι το «πειράγμα» μεταξύ φίλων, όταν δεν προκαλεί πόνο και πραγματοποιείται στα πλαίσια παιχνιδιού όντας αποδεκτό από όλους δεν αποτελεί σχολικό εκφοβισμό. Το bullying μπορεί να λάβει διάφορες μορφές όπως λεκτικό, σωματικό, κοινωνικό, εκβιαστικό, οπτικό, ψυχολογικό, ηλεκτρονικό, σεξουαλικό, φυλετικό και ρατσιστικό (Olweus, 1994).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός ή φυλετική παρενόχληση αποτελεί ξεχωριστή μορφή εκφοβισμού που επικεντρώνεται στη φυλή, την εθνότητα και τον πολιτισμό (Larochette, Murphy, & Craig, 2010). Με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών παρατηρείται αύξηση των κρουσμάτων ρατσιστικού εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και συμπεριφορές που πηγάζουν από οικονομικά κριτήρια, διαφορά στην προφορά του λόγου ή απλά όταν το θύμα αλλάζει σχολείο ή γειτονιά. Όμως στις περισσότερες περιπτώσεις ένα περιστατικό εκφοβισμού δεν μπορεί να αποδοθεί καθαρά σε φυλετικά κίνητρα γιατί απλά δεν μπορεί να απομονωθεί από άλλα αίτια τέτοιας συμπεριφοράς (Νικολάου, 2014).

Η εθνοπολιτισμική ετερότητα

Η γλώσσα, η καταγωγή, ο πολιτισμός, η θρησκεία και η φυλή χαρακτηρίζουν μια ομάδα ατόμων και την εντάσσουν σ' ένα μεγαλύτερο σύνολο. Το σύνολο αυτό αποτελεί μια ετερότητα με διάφορες μορφές όπως πολιτισμική, φυλετική θρησκευτική κ.ά. Ο πολιτισμός αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο διαφορετικών συστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όπως η τέχνη, η γλώσσα, οι ηθικοί κανόνες και η επικοινωνία και επηρεάζεται από ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές παραμέτρους. Αποτέλεσμα αυτών των διεργασιών είναι η δημιουργία κοινωνικών κανόνων, συμπεριφορών και αξιών που ξεχωρίζουν τις κοινωνικές ομάδες μεταξύ τους (Νικολάου & Μαντέλη, 2015). Η πολιτισμική ταυτότητα, δηλαδή τα βιώματα και το άμεσο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, καθώς και το πολιτισμικό υπόβαθρο ενός ατόμου καθορίζουν την εθνοπολιτισμική του ετερότητα (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Στα μέσα της δεκαετίας του 80,

με την έλευση μεταναστευτικών ροών κυρίως από τις πρώην Ανατολικές χώρες, την Αφρική και την Ασία, αρχίζει να απασχολεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού δυναμικού.

Σχολική βία – σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα

Το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας σε σχέση με την εθνοπολιτισμική ετερότητα είναι πολυσύνθετο και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Στη συνέχεια εξετάζεται το φαινόμενο από την πλευρά των θυμάτων, των θυτών και των θεσμών.

Τα θύματα

Τα στοιχεία από τις περισσότερες έρευνες δείχνουν σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο, με την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο περίπου το 1/3 των μαθητών θυματοποιούνται τακτικά έως συχνά, ενώ πάνω από τους μισούς δηλώνουν παρατηρητές των περιστατικών (Strohmeier, et.al., 2008). Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο τα πράγματα δείχνουν καλύτερα, με τους αλλοδαπούς μαθητές να βιώνουν συχνότερα εκφοβισμό από τους γηγενείς ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές γεννημένοι στην Ελλάδα θυματοποιούνται λιγότερο από αυτούς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό (Nikolaou & Samsari, 2016). Αντίθετα, έρευνες στο εξωτερικό δείχνουν ότι η πιθανότητα θυματοποίησης δεν σχετίζεται με την εθνικότητα (Tolsma, van Deurzen, Stark, & Veenstra, 2013) ενώ τα ίδια ποσοστά θυματοποίησης παρατηρούνται σε μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς (Walsh, et.al., 2016). Το φύλο των θυμάτων φαίνεται να διαφοροποιεί το φαινόμενο, με τα αγόρια να πέφτουν θύματα περισσότερο από τα κορίτσια. Το είδος του εκφοβισμού διαφέρει. Αν και τα δύο φύλα βιώνουν τον αποκλεισμό και την απόρριψη, στα αγόρια ασκείται περισσότερο σωματική βία ενώ στα κορίτσια λεκτική βία, κακόβουλα σχόλια και διάδοση φημών (Δήμου, 2013· Slonje, Smith, & Frisén, 2017).

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει το ποσοστό θυματοποίησης, με τα μεγάλα σχολεία αυξημένης ετερότητας του μαθητικού δυναμικού να εμφανίζουν αυξημένα περιστατικά εκφοβισμού (Vervort, Scholte, & Overbeek, 2010). Αντίθετα οι Vitoroulis και Georgiades, (2017) θεωρούν ότι στα σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών περιορίζονται τα αρνητικά φαινόμενα. Τα περισσότερα περιστατικά αναφέρθηκαν εκτός τάξης, στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου ή κατά τη διάρκεια της διαδρομής από και προς το σχολείο (Nikolaou & Samsari, 2016). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι παιδιά που προέρχονται από χαμηλού εισοδήματος οικογένειες ή έχουν χαμηλή σχολική επίδοση είναι πιθανότερο να δεχθούν εκφοβισμό ή βία σε σχέση με αυτά των μέσων ή υψηλών εισοδημάτων (Hong, 2007).

Οι θύτες

Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές ασκούν βία ή εκφοβισμό σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι γηγενείς και μάλιστα το φαινόμενο παρουσιάζεται εντονότερο στους μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Διερευνώντας περιστατικά εκφοβισμού διαπιστώθηκε ότι οι θύτες μαθητές τις περισσότερες φορές έχουν οι ίδιοι υποστεί εκφοβισμό τόσο από γηγενείς όσο και από αλλοδαπούς συμμαθητές τους (Νικολάου, 2014). Σε παρόμοια ευρήματα αναφέρεται και ο Αραβανής, (2016) με τη διαφορά ότι βία ασκούν όσοι μαθητές έχουν υποστεί απόρριψη και ρατσισμό από την κυρίαρχη ομάδα ανεξαρτήτως καταγωγής. Όμως και οι δύο προσπαθούν να εξηγήσουν το φαινόμενο με τη θεωρία της έσω και έξω ομάδας που συγκρούεται νιώθοντας απειλή (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Επίσης, οι μετανάστες που γεννήθηκαν στην Ελλάδα έχουν κοινωνικοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από αυτούς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό και πολλές φορές ασκούν εκφοβισμό ακόμα και σε ομοεθνείς τους.

Θύτες σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται τα αγόρια ασκώντας εκφοβισμό μόνα ή τις περισσότερες φορές σε ομάδες (Larochette, et. al., 2010). Όσον αφορά στην ηλικία που ένας μαθητής γίνεται θύτης οι έρευνες παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Ο Δήμου, (2013) υποστηρίζει ότι όσο αυξάνει η ηλικία μειώνονται τα περιστατικά βίας λόγω της αλληλεπίδρασης ενώ, οι Νικολάου και Χριστοφή, (2014) το αντίθετο, επισημαίνοντας ότι στην εφηβεία τα παιδιά γίνονται περισσότερο επιθετικά και ο γονεϊκός έλεγχος ασθενέστερος.

Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να είναι το περιβάλλον και η επικρατούσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Μαθητές σε σχολεία αστικών περιοχών εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιθετικότητας και βίας με τάση στις καταστροφές και τους βανδαλισμούς κυρίως της σχολικής παρουσίας (Walsh, et. al., 2016). Τέλος, οι μαθητές με οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα εμφανίζονται περισσότερο βίαια από ότι μαθητές μεσαίας και υψηλής κοινωνικής τάξης με αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή (Δήμου, 2013).

Οι θεσμοί

Σημαντική για το φαινόμενο αποτελεί η συμπεριφορά και η στάση των διαφόρων θεσμικών παραγόντων της εκπαίδευσης όπως εκπαιδευτικοί, γονείς, πολιτική ηγεσία κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα βίας και εκφοβισμού, χωρίς να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές ανάλογα την καταγωγή τους, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις αδυνατούν να αντιληφθούν έγκαιρα τα περιστατικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αδυναμία ανίχνευσης του αποκλεισμού και της κακής φήμης ενώ, οι άνδρες εκπαιδευτικοί, αδυνατούν να ξεχωρίσουν το πείραγμα από τη λεκτική και σωματική βία (Hong, 2007). Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περιστατικά εκφοβισμού αντιμετωπίζοντάς τα επιφανειακά μέσω της λεκτικής επίπληξης των θυτών και της

παρηγοριάς των θυμάτων χωρίς να ζητούν τη βοήθεια ειδικών (Κιοσσέ & Κιουρτίδου, 2017).

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού. Η ενότητα της οικογένειας, το υποστηρικτικό κλίμα και ο ουσιαστικός και δημιουργικός χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους δείχνει να περιορίζει το φαινόμενο. Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ο έλεγχος και η επικοινωνία μειώνει την παραβατικότητα (Νικολάου, 2014).

Το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αδυναμίες στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Τα προγράμματα που ακολουθούνται είναι αποσπασματικά και στοχεύουν στην αφομοίωση των μεταναστών δημιουργώντας αποκλεισμούς, περιθωριοποίηση και συγκρούσεις με την κυρίαρχη κουλτούρα και ομάδα (Jeung-Eun, Su-Jung, & Eun-Jeong, 2017). Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν υποστηρίζεται επαρκώς από ειδικούς ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στο σχολείο. Τέλος, ο πολιτικός λόγος και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κατηγορούν τους μετανάστες για βία και εκφοβισμό υιοθετώντας ρατσιστικές συμπεριφορές και καλλιεργώντας αρνητικό κλίμα εναντίον τους.

Προτάσεις – εκπαιδευτικά μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου

Σε επίπεδο πρόληψης

Η πρόληψη αποτελεί πλέον το σημαντικότερο μέσο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Στην πρόληψη του φαινομένου απαραίτητη είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότερες απόψεις σήμερα συγκλίνουν στο γεγονός ότι η καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας, το ήρεμο και πολιτισμένο κλίμα και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων λειτουργούν ως ανάχωμα σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος προτείνονται μια σειρά δράσεων όπως (Maliki, Asagwara, & Ibu, 2009):

- *Πρωτοβουλίες και δράσεις ενημέρωσης για θέματα σχετικά με το ρατσισμό και το σχολικό εκφοβισμό τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο με τη συμμετοχή μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών*
- *Η καλύτερη και αποτελεσματικότερη επιτήρηση των σχολικών χώρων όπως προαύλιο, τουαλέτες κ.ά. και φύλαξη των «δύσκολων» σημείων μιας και τα περισσότερα περιστατικά λαμβάνουν χώρα εκτός τάξης*
- *Καλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να αντιλαμβάνονται άμεσα πιθανά περιστατικά*
- *Σύνταξη και εφαρμογή από κοινού -μαθητών και εκπαιδευτικών- του κανονισμού της τάξης και του σχολείου*

- *Τακτικές και ουσιαστικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών ώστε να ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες για τη συμπεριφορά, τις συνήθειες και την επίδοση των μαθητών*
- *Σε επίπεδο σχολικής τάξης προτείνεται από τον Αραβανή, (2016) η αλλαγή της διάταξης των θρανίων ώστε να δημιουργούνται ομάδες εργασίας μεταξύ των μαθητών και εφαρμογή ομαδικών προγραμμάτων για τη μείωση των αποστάσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων.*

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από ειδικούς σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας και εκφοβισμού σημειώθηκε σε πολλές μελέτες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για σχετικά θέματα και ζητούν την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν σε πρακτικό επίπεδο περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο και ιδιαίτερα όταν σε αυτά εμπλέκονται μαθητές με διαφορετική καταγωγή (Walsh, et. al., 2016).

Σε επίπεδο αντιμετώπισης

Η αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή τάξης, που συνήθως γίνεται φαίνεται να μην έχει θετικά αποτελέσματα γιατί στιγματίζει τόσο τους θύτες όσο και τα θύματα (Larochette, et.al., 2010). Αντίθετα οι καινοτόμες μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων όπως η σχολική διαμεσολάβηση, η ενημέρωση των εμπλεκόμενων μαθητών και των γονέων, καθώς και η συνδρομή ειδικών, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα (Νικολάου, 2014). Σε κάθε περίπτωση η έγκαιρη διάγνωση, η αποφασιστική αντιμετώπιση, η επιβολή κυρώσεων με βάση τον κανονισμό και η παρακολούθηση της εξέλιξης των περιστατικών, θα μπορούσαν να προλαμβάνουν την επιδείνωση του φαινομένου και τη δημιουργία νέων θυμάτων και θυτών (Παπαχρήστου & Μαυροκεφαλίδου, 2014).

Συμπεράσματα

Το βασικότερο συμπέρασμα που προκύπτει συσχετίζει την πολιτισμική ετερότητα με περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού. Το φαινόμενο φαίνεται να έχει αυξητικές τάσεις γεγονός που οφείλεται στις αυξημένες μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών αλλά και στην έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ρυθμιστικός παράγοντας αντιμετώπισης του φαινομένου αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που αν και αντιμετωπίζουν με θετική διάθεση τους αλλοδαπούς μαθητές συχνά δεν είναι ενημερωμένοι επαρκώς ώστε να αντιληφθούν έγκαιρα και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τέτοια περιστατικά. Το σχολείο ως δομή μπορεί με κατάλληλες παρεμβάσεις να άρει τον αποκλεισμό που βιώνουν συνήθως οι μετανάστες και να τους εντάξει ισότιμα στην κοινωνία ώστε να μην αισθάνονται «ξένοι». Τέλος, φαίνεται ότι ένα αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης

θα μπορέσει να εξαλείψει τα φαινόμενα ρατσιστικής βίας και αποκλεισμού σε βάρος ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Βιβλιογραφία

Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 16-29.

Hong, J. S. (2007). Feasibility of the Olweus Bullying Prevention Program in Low-Income Schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 81-97.

Jeung-Eun, K., Su-Jung, J., & Eun-Jeong, K. (2017). Discussion on Integrated Policies of Korean Multicultural Society: According to the Cases of Managerial Policies among Several Countries. *Journal of Distribution Science*, 15(1), 31-42.

Larochette, A.-C., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial Bullying and Victimization in Canadian School-Aged Children. *Individual and School Level Effects*, 31(4), 389-408.

Maliki, A., Asagwara, C., & Ibu, J. (2009). Bullying Problems among School Children. *Journal of Human Ecology*, 25(3), 209-213.

Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 1-16.

Nikolaou, G., & Μαντέλη, Α. (2015). Η Εθνοπολιτισμική Ετερότητα ως γενεσιουργός αιτία του Σχολικού Εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος, *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές. Πρακτικά Ιου πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* (418-428). Αθήνα: Gutenberg.

Nikolaou, G., & Χριστοφή, Μ. (2014). Η Αποκλίνουσα Συμπεριφορά στον Εθνοπολιτισμικά Ετερογενή Σχολικό Χώρο. *επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26, 136-162. Ιωάννινα.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2017). Perceived reasons for the negative impact of cyberbullying and traditional bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 295-310.

Strohmeier, D., Spiel, C., & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European journal of developmental psychology*, 5(2), 262-285.

Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51-61.

Vervort, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1-11.

Vitoroulis, I., & Georgiades, K. (2017). Bullying among immigrant and non-immigrant early adolescents: School- and student-level effects. *Journal of Adolescence*, 61, 141-151.

Walsh, S. D., Clercq, B. D., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Rich Madsen, K., & Stevens, G. W. (2016). The Relationship Between Immigrant School Composition, Classmate Support and Involvement in Physical Fighting and Bullying among Adolescent Immigrants and Non-immigrants in 11 Countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 1-16.

Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός- βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62, 29-41.

Δήμου, Γ. (2013). Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό "εκp@ιδευτικός κύκλος"*, 1(2), 136-193.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κιοσσέ, Ε., & Κιουρτίδου, Δ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό "εκp@ιδευτικός κύκλος"*, 5(2), 77-102.

Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*. 2014, 650-662. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Νικολάου, Γ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Συλλογικό έργο, Η. Ε. Κουρκούτας, & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (51-77). Αθήνα: Τόπος.

Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ.) *Επιστήμες αγωγής*, 105-124.

Παπαχρήστου, Κ. & Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2014). Σχολική βία και πολυπολιτισμικότητα: Η αναγκαιότητα Διαπολιτισμικών παρεμβάσεων, Περ/κή Δ/νση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Μακ. Και Θράκης, *Παρατηρητήριο για τη σχολική βία*.

Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου, της περιόδου 2006-2014.

Τσέκου Αικατερίνη

Ph.D. Παιδαγωγικής, Ph.D. Θεολογίας, M.Sc. Παιδαγωγικής, Διευθύντρια 3ου Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής, aikatsekou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αντλεί τα θεωρητικά της ερείσματα από το ρόλο του σχολικού βιβλίου, τις λειτουργίες του και τη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων. Σκοπός της μελέτης είναι η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων της Α΄ και της Β Γυμνασίου με βάση τις χρηστικές, τυποεκδοτικές προδιαγραφές, την παιδαγωγική-διδασκτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, καθώς και την κοινωνική διάσταση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική και τη «γραμματική» του οπτικού κειμένου. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι τα υπό έρευνα σχολικά βιβλία, στο σύνολό τους, είναι κατανοητά και εύκολα αξιοποιήσιμα τόσο από τους μαθητές/τριες, όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς, στηρίζουν τις μαθητοκεντρικές διαδικασίες άμεσα συνδεδεμένες με την εμπειρικο-βιωματική, τη διερευνητική και την ανακαλυπτική μάθηση, συμβάλλοντας στην αυτενέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, Έρευνα σχολικών βιβλίων, Θρησκευτικά

Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν ο ρόλος και η σημασία του σχολικού βιβλίου, οι λειτουργίες του σχολικού βιβλίου καθώς και η Διεθνής Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων. Ειδικότερα:

Η σημασία και ο ρόλος του σχολικού βιβλίου έγκειται στο γεγονός ότι αυτό συνδέεται με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, συμπεριλαμβάνει τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης ενός μαθήματος, διδάσκεται σε μια συγκεκριμένη τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, απευθύνεται σε μια ορισμένη ηλικία μαθητών/τριών και στηρίζει με το περιεχόμενό του συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Είναι σχετικά εύχρηστο και προσεγγίσιμο, δεδομένου ότι οι αποδέκτες/τριες μπορούν εύκολα να ανατρέξουν σε αυτό προκειμένου να ελέγξουν, να επαναλάβουν ή να συμπληρώσουν μια γνώση (Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Μπονίδης, 2004 & 2005).

Προκειμένου το σχολικό βιβλίο να πραγματώσει το προαναφερθέντα ρόλο του επιτελεί μια σειρά από συμπλεκόμενες και αλληλοεξαρτόμενες λειτουργίες, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, το αντικείμενο διδασκαλίας και τους αποδέκτες και αποδέκτριες στους οποίους και στις οποίες απευθύνεται, μεταξύ των οποίων είναι: η παρουσίαση της πραγματικότητας, η καθοδήγηση της διδασκαλίας,

η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση και η αξιολόγηση, η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών (Μπονίδης, 2004; 2005 & 2009; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Τσέκου, 2015; Τσέκου κ.α, υπό έκδοση).

Το σχολικό βιβλίο ως μέσο πολιτικό, πληροφοριακό, εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και έρευνας από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα, καθώς θεωρήθηκε διεθνώς, από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο ότι επιδρά στους αποδέκτες/τριες μέσω των λειτουργιών που ασκεί σε γνωστικό, συναισθηματικό και κανονιστικό επίπεδο (Μπονίδης, 2004; 2007; 2009; 2016). Η έρευνα των σχολικών βιβλίων τέθηκε στις προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO (UNESCO, 1949; 1974; 1989), του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckerts (Pillsbury, 1966; Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Μπονίδης, 2004; 2016). Στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση αυτή δραστηριοποιείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, στον Τομέα Παιδαγωγικής, το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.) (πρώην Κ.Ε.Σ.ΒΙ.Δ.Ε.) (Ξωχέλλης, 2002; Μπονίδης, 2014; 2016; Τσέκου, 2015), το οποίο τελεί υπό την Διεύθυνση του Αναπληρωτή Καθηγητή Κυριάκου Μπονίδη.

Στο πλαίσιο της έρευνας των σχολικών βιβλίων εντάσσεται και η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων η οποία συνιστά αξιολογική εκπαιδευτική έρευνα, καθώς είναι μια συστηματική και οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί δόκιμες ερευνητικές τεχνικές και μεθόδους έρευνας. Αυτή αποβλέπει στη βελτίωση, αναθεώρηση, κατάργηση και συγγραφή νέων. Η διαδικασία δε της αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων διακρίνεται σε εσωτερική, εξωτερική και διαρκή. Μεταξύ των πεδίων της έρευνας των σχολικών βιβλίων αναφέρεται και η έρευνα του «κύκλου ζωής» των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2005; 2016). Παράλληλα, στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία προτείνονται από παιδαγωγούς, κριτήρια αξιολόγησης τα οποία υποδιαιρούνται σε υποκατηγορίες, χωρίς ωστόσο να υφίσταται ένα ενιαίο πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησης για τα σχολικά βιβλία στο σύνολό τους (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996; Τριλλιανός, 1999; Κωνσταντίνου & Καρατζιά, 2002; Ματσαγγούρας, 2006; Μπονίδης, 2005 & 2016). Τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία στοιχειοθετήθηκε η παρούσα έρευνα, προτείνονται από τον Κ. Μπονίδη ως σύνθεση προτάσεων από τη διεθνή βιβλιογραφία και, μεταξύ άλλων, αφορούν: Α. Την εξωτερική εμφάνιση του σχολικού βιβλίου, καθώς και δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περιεχομένου του (χρηστικές και τυποεκδοτικές προδιαγραφές) Β. Την Παιδαγωγική-διδασκτική και μεθοδολογική καταλληλότητα και Γ. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου και την κοινωνία (Μπονίδης, 2016).

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων της Α' και

της Β΄ Γυμνασίου του μαθήματος των Θρησκευτικών με βάσει τις χρηστικές, τυποεκδοτικές προδιαγραφές, την παιδαγωγική-διδασκτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, καθώς και την κοινωνική διάσταση. Υλικό της παρούσας έρευνας αποτελούν τα σχολικά βιβλία της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου του μαθήματος των Θρησκευτικών. Οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της Ποιοτικής Ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της Ποιοτικής Ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο, έτσι όπως σχηματοποιήθηκε από τον Κυριάκο Μπονίδη (Μπονίδης 2004; 2014; 2016). Συγκεκριμένα, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη Δόμηση Περιεχομένου και την Πρότυπη Δόμηση (Μπονίδης, 2004; 2014; 2016) ως εξής: Αφού αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη δόμηση περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την πρότυπη δόμηση τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την αξιολόγηση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων βάσει των επιλεγέντων κριτηρίων. Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε η ερμηνεία του υλικού με την ερμηνευτική μέθοδο (Θεοδώρου, 1999; Μπονίδης, 2004; 2014; Πουρκός, 2010). Για τις αναλύσεις των εικονογραφικών αναφορών εφαρμόστηκε το κριτικό μεθοδολογικό «παράδειγμα» της «γραμματικής» του οπτικού κειμένου των Kress & Lweewen (Kress & Lweewen, 2010).

Τα δεδομένα των αναλύσεων

Η ανάλυση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων καταδεικνύει τα εξής

Α. Χρηστικές προδιαγραφές: Τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία εμφανίζονται βελτιωμένα σε σχέση με τα προηγούμενα, έχουν μειωμένες διδακτικές ενότητες (το σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου έχει 30 αντί των 48, ενώ το σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου έχει 34 αντί των 50). Επίσης, εγκαταλείπεται η δοκιμιακή αφήγηση με την εισαγωγή των κειμένων από την Παλαιά Διαθήκη για την Α΄ Γυμνασίου και από την Καινή Διαθήκη για την Β΄ Γυμνασίου. Επομένως, προκειμένου να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής (ομαδική διδασκαλία, συγκρότηση ομάδων, διερευνητική και συνεργατική μάθηση) δεν απαιτείται από την πλευρά τους αρκετός χρόνος προετοιμασίας, δεδομένου ότι η μορφή και η δομή των διδακτικών ενοτήτων είναι αρωγός τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τον ετήσιο προγραμματισμό και την διδασκαλία τους, εφόσον, ο απαιτούμενος διδακτικός χρόνος είναι σύμφωνος με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της διδασκαλίας του μαθήματος. Στα ανωτέρω, συνυπολογίζοντας και τον παράλληλο

σχολιασμό κειμενικών και περικειμενικών απεικονίσεων (κείμενα, εικόνες, δραστηριότητες), προκειμένου να επιτευχθεί από τους μαθητές/τριες -η μέσω της κριτικής ενασχόλησης με την πολλαπλότητα των πληροφοριών- επιλογή, αναδιοργάνωση, σχολιασμός και προσωπική σύνθεση της θεολογικής πραγματικότητας, υπάρχει ταύτιση του διδακτικού χρόνου και του προβλεπόμενου από το Α.Π. Επίσης, οι συνιστώμενες διδακτικές δραστηριότητες υλοποιούνται εύκολα από τους μαθητές/τριες. Συνήθως απαιτούν σχολιασμό των κειμένων που υπάρχουν μέσα στις διδακτικές ενότητες ή παράλληλη επεξεργασία των κειμένων των διδακτικών ενοτήτων και του εικονιστικού υλικού.

Β. Τυποεκδοτικές προδιαγραφές: Ο πίνακας περιεχομένων είναι εύχρηστος. Υπάρχει επαρκής και σαφής διάκριση των κεφαλαίων και των ενοτήτων. Η μετάβαση από ενότητα σε ενότητα γίνεται με τρόπο κατανοητό στους μαθητές/τριες. Η δόμηση της σελίδας βοηθάει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να αποκτήσουν μία πρώτη συνολική εικόνα της ενότητας. Τα περικειμενικά στοιχεία των διδακτικών ενοτήτων (κείμενα-εικόνες-δραστηριότητες-πληροφοριακό υλικό) προσφέρουν ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορεί να κάνουν τις απαραίτητες κινήσεις και μεταβιβάσεις, χωρίς να απειλούνται με σύγχυση. Η ανάγνωση της σελίδας γίνεται με μη γραμμικό τρόπο. Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται συνδυαστικά το κειμενικό μέρος της ενότητας και το περικειμενικό (επιπλέον κείμενα-εικόνες-χάρτες-σχεδιαγράμματα-δραστηριότητες-πληροφοριακό υλικό). Οι πληροφορίες που παρέχονται στο κειμενικό και περικειμενικό μέρος είναι αρκετά ακριβείς και κατατοπιστικές σχετικά με το περιεχόμενο που πραγματεύονται οι διδακτικές ενότητες, προσελκύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Επίσης, το μέγεθος των βιβλίων, η ποιότητα της βιβλιοδεσίας, η ποιότητα του χαρτιού και το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι κατάλληλα, ενώ η εμφάνιση των βιβλίων είναι ελκυστική.

Γ. Παιδαγωγική-διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα: Παρατηρείται ελεγχόμενη χρήση των όρων σύμφωνα με την ηλικία καθώς το λεξιλόγιο και η ορολογία που χρησιμοποιείται στα υπό έρευνα σχολικά βιβλία συνάδουν με την ηλικία των μαθητών/τριών που απευθύνονται (12-14 ετών). Οι μαθητές/τριες προτρέπονται στη χρήση επιπρόσθετου έντυπου και ψηφιακού υλικού. Υπάρχουν υποδείξεις για περαιτέρω αναζήτηση έντυπης ή ψηφιακής μορφής από τους μαθητές/τριες ή τους/τις εκπαιδευτικούς. Η μορφή και η δομή των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων παροτρύνουν για χρήση οποιουδήποτε συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας. Παράλληλα, προωθούν τη διεπιστημονικότητα (την εξέταση του γνωστικού αντικείμενου υπό το πρίσμα διαφορετικών μαθημάτων καθώς και τη διαθεματικότητα (την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας ανεξάρτητων από μαθήματα με θέμα που προκύπτει από το μάθημα των Θρησκευτικών). Επίσης οι διδακτικές ενότητες εμπλουτίζονται από ασκήσεις-δραστηριότητες για τους μαθητές/τριες, ώστε να οδηγηθούν σε περαιτέρω επεξεργασία και καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των διδακτικών ενοτήτων παρέχοντας ανατροφοδότηση. Επιπλέον, οι πληροφορίες παρουσιάζονται στα βιβλία επαγωγικά, οι μαθητές/τριες προτρέπονται σε ομαδικές εργασίες, στοιχεία που προάγουν την ενεργητική μάθηση, και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Παράλληλα, υπάρχει συσχετισμός του

περιεχομένου με τις καθημερινές εμπειρίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ενώ το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ανταποκρίνεται σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (π.χ. ΑΜΕΑ, μαθησιακές δυσκολίες). Επιπροσθέτως, η εικονογράφηση κρίνεται πολύ ικανοποιητική, αντίστοιχη της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών/τριών στους οποίους απευθύνονται και επαρκής ως προς το συνολικό αριθμό των εικόνων και την αναλογία τους ανά ενότητα. Η πολυτροπική λειτουργία των εικόνων επιτυγχάνει τη διδακτική σύνδεσή τους με το κείμενο και το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και η κειμενική λειτουργία των εικόνων των κεφαλαίων διασφαλίζει την παραγωγή ολοκληρωμένου μηνύματος. Αξιολογούμενα ως προς την οπτική διάδραση, τις σχέσεις εγγύτητας- απόστασης, τη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή και τις δυνατότητές του στον έλεγχο του μηνύματος της εικόνας, το οπτικό υλικό αξιολογείται συνολικά ως πολύ ικανοποιητικό, μια που εντοπίζουμε σε αυτό ποικίλα είδη επιδιωκόμενων σχέσεων μεταξύ της εικόνας και του θεατή με βάση τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα ανάγνωσης του οπτικού κειμένου.

Δ. Κοινωνική διάσταση: Με δεδομένη την πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών σχολικών τάξεων η παρουσίαση της θρησκευτικής πραγματικότητας των διδακτικών ενοτήτων κρίνεται επαρκής και δεν αντιστρατεύεται στην επιδίωξη του βασικού σκοπού της αγωγής που είναι η καλλιέργεια κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής. Χωρίς να ξεφεύγουν απόλυτα από την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη και παράδοση, διακρίνονται για μία προσπάθεια ήπιας κριτικής επεξεργασίας διαφορετικών θρησκευτικών παραδοχών και ενσωματώνουν στοιχεία ομαλής διαχριστιανικής επικοινωνίας και αλληλογνωριμίας. Για παράδειγμα γίνεται αναφορά σε άλλες χριστιανικές ή μη χριστιανικές παραδόσεις με σκοπό προφανώς την κατάδειξη της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας που στοχεύουν, αφενός στην αποφυγή του δογματισμού, και αφετέρου, στην απελευθέρωση των μαθητών/τριών από στερεότυπα και προκαταλήψεις:

Συμπεράσματα

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Η προσπάθεια αξιολόγησης ενός σχολικού βιβλίου είναι μια ιδιαίτερη απαιτητική και πολυδιάστατη εργασία. Η αξιολογική μας έρευνα, διενεργήθηκε με απόλυτο σεβασμό στη σημασία του σχολικού βιβλίου ως δομικού στοιχείου διδασκαλίας, εστιασμένη στη μορφή και δομή των διδακτικών ενοτήτων, κάτω από το ερευνητικό πλαίσιο συγκεκριμένων αξιολογικών κριτηρίων. Θεωρούμε, ότι τα υπό έρευνα σχολικά βιβλία είναι εύκολα κατανοητά και αξιοποιήσιμα τόσο από τον καταρτισμένο εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές/τριες σε σχέση, αφενός, με τις απαιτήσεις και το χρόνο για εξεύρεση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού, και αφετέρου, με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και με τις συνιστώμενες διδακτικές δραστηριότητες. Οι τυποεκδοτικές προδιαγραφές των βιβλίων βοηθούν στην αναγνωσιμότητα και κατανόηση του περιεχομένου τους από τους μαθητές/τριες της συγκεκριμένης ηλικιακής βαθμίδας. Η μορφή και η δομή τους ενδείκνυνται για την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι μεν συνιστώμενες

δραστηριότητες υλοποιούνται εύκολα, και δεν απαιτείται πολύς χρόνος προκειμένου το υλικό που παρέχει το βιβλίο να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο διερευνητικών και μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, τα υπό έρευνα σχολικά βιβλία προάγουν την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου εκ μέρους των μαθητών/τριών, ωθούν σε εννοιολογική προσέγγιση και επαγωγικές διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης, στηρίζουν τις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες ενεργοποιούν την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην πορεία κατάκτησης της γνώσης. Παρατηρούμε ένα αξιολογικό πλήθος περικειμενικών στοιχείων που φιλοδοξούν να ενισχύσουν, να συμπληρώσουν ή να υποβάλουν έναν κριτικό τρόπο προσέγγισης της θρησκευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα, υπάρχει ικανοποιητική αξιοποίηση της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας. Επίσης, θετική είναι η αποτίμηση του κριτηρίου της διδακτικής λειτουργίας της εικονογράφησης, εφόσον, οι εικόνες επιτελούν ουσιαστικό διδακτικό ρόλο συμβάλλοντας στην αναπλαισίωση της γνώσης και στην ανάπτυξη «κριτικού πολυγραμματισμού» στους μαθητές/τριες. Πέραν των αναμφισβήτητα θετικών στοιχείων, ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών υπαγορεύει και σε αυτά την πανανθρώπινη και οικουμενική ανάδειξη της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης.

Εν κατακλείδι, τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου που γράφτηκαν σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-03 τ. Β΄), καταργήθηκαν το 2014 χωρίς να έχει προηγηθεί η απαιτούμενη αξιολόγησή τους. Στο σημείο αυτό, εκφράζουμε την άποψη, η οποία, έχει κατατεθεί από σύγχρονους παιδαγωγούς ότι σε όλη την μεταπολιτευτική περίοδο δεν έχει διαμορφωθεί ένα θεσμικό πλαίσιο που θα όριζε με σαφήνεια μια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων καθώς η αξιολόγησή τους συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η δημιουργία θεσμικού πλαισίου αξιολόγησής των σχολικών βιβλίων κρίνεται απαραίτητη γιατί θα αποβλέπει, αφενός, στην διαρκή βελτίωσή τους κατά τη διάρκεια της χρήσης τους και, αφετέρου, στην κατάργηση και αντικατάστασή τους, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής και όχι ως επιλογή της εκάστοτε νέας κυβέρνησης (Μπονίδης, 2010; Τσέκου, 2017; 2018).

Βιβλιογραφία

Αποφάσεις. Αριθ. 21072α/Γ2/2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (2003, 13 Μαρτίου) Νο. 303 Β΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Θεοδώρου, Δ. (1999). Βασικές Έννοιες και Αρχές της Ερμηνευτικής ως Μεθόδου

Παιδαγωγικής Έρευνας. *Μακεδόν*, 6, 129-136

Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.

Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl.L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.

Kress , G. & Van Leeuwen,T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κωνσταντίνου, Χ. & Καρατζιά, Ε. (2002). *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.

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

Μπονίδης, Κ (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης, στο Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005), Θεσσαλονίκη: Ζήτη
Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.

Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων.

Μπονίδης, Κ. (2016). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Κουλουμπαρίτση, Α. (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξωχέλλης, Π. (2002). Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. *Μακεδόν*, 10, 93-98.

Pillsbury, K. (1966). "International cooperation in Textbook evaluation: The Braunschweig Institute". *Comparative education review*, 10 (1), 48-52.

Πουρκός, Μ. (2010). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό "Παράδειγμα": Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο: Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος

Τριλλιανός, Α. (1999). Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τσέκου, Α. (2015). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Τσέκου, Α. (2017). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-2016): ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 13, 84-93.

Τσέκου, Α. (2018). Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η διαδικασία παραγωγής των προδιαγραφών της διδασκαλίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της μεταπολίτευσης: μια ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Γ. παπαδημητρίου, Χ. Κωσταρής (επιμ.), *«Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, την δημιουργικότητα»*. Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου που συνδιοργάνωσαν το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (γ τόμος). Αθήνα, 20-22 Απριλίου 2018.

Τσέκου, Α., Μουράτογλου Ν., Οικονομίδη Ι, Μαργέλη Ι., Παπαδοπούλου Α., Πετράκη Ο., Βέρδη Α. (υπό έκδοση). Αξιολόγηση των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με θέμα: «Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων»*. Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017

UNESCO (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Fortin.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.

UNESCO (1989). *(Final Report). International Consultation with a View to Recommending Criteria for Improving the Study of Major Problems of Mankind and their Presentation in School Curricula and Textbooks*. Bonn: German Commission for Unesco.

Η αгаστή συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου-οικογένειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου

Στεφανίδου Φανή

*Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
fanoulastefanidou@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε από πρωτοετή φοιτήτρια της σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στα πλαίσια του μαθήματος «Κοινότητα-Σχολείο-Οικογένεια» και στοχεύει να διερευνήσει εάν υπάρχει επαρκής συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου-οικογένειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι διεργασίες έγιναν με δειγματοληψία μεταξύ δειγμάτων, μέσω της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Καταγράφηκαν και διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στις στοχοποιημένες υποθέσεις της διερεύνησης υπήρξε καταγραφή κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια ανοιχτού-κλειστού τύπου για την σύγκριση μέσων τιμών μεταξύ των δειγμάτων και συμπερασματικής στατιστικής. Ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι 10 εθελοντών απέδωσαν ότι μέσω των προσπαθειών των νηπιαγωγών, βάσει του αριθμητικού όγκου παιδιών που εκπαιδεύουν και των κοινωνικών φαινομένων (οικονομία, εθελοντισμός, οικογένεια) υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου-οικογένειας όμως χρήζει βελτίωσης. Ωστόσο, θα μπορούσαν να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες με περαιτέρω μετρήσεις και εφαρμογή κανόνων επαγωγικής στατιστικής, σε ευρύτερο τοπογραφικό και ποσοτικό πλαίσιο με διόρθωση των περιορισμών της μελέτης λαμβάνοντας υπόψη και το χρονικό διάστημα ετών που θα μπορούσε να εκθέσει την εξέλιξη μέσα στο χρόνο.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Κοινότητα, Παιδιά.

Εισαγωγή

Οι θεσμοί κοινότητα, σχολείο, οικογένεια ως σύζευξη της ολόπλευρης και υγιούς γνωστικο-κοινωνικο-ψυχοσωματικής ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας αποτελούν καθοριστικό κριτήριο για την ποιότητα και την ολοκλήρωσή της (Σακελαρίου, 2005). Είναι κοινός αποδεκτό πως η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο συνεργασίας της σχολικής κοινότητας αφορά τους μαθητές όλων των ηλικιών (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Henderson & Mapp, 2002) ως ένας από τους κεντρικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των παιδαγωγών (OECD, 1997). Αντίστοιχες ποσοτικές (Κλημανόγλου, 2015) ή ποιοτικές έρευνες (Κακοκεφάλου & Φωκά, 2015) στα πλαίσια του νηπιαγωγείου με δείγματα 105 και 18 γονέων αντίστοιχα ανέδειξαν αφενός την σημαντικότητα του εν λόγω θέματος και αφετέρου την διάθεση των γονέων για συνεργασία όταν αυτή είναι εφικτή. Από την πλευρά των νηπιαγωγών προέκυψε σε δείγμα 105 νηπιαγωγών (Κοντογιάννη, Οικονομίδης 2014) πως η εμπειρία του παιδαγωγού αποτελεί θετικό παράγοντα στην διαχείριση και ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου.

Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι επικοινωνιακοί δεσμοί μεταξύ σχολείου και οικογένειας συμβάλει τόσο στη γνωστικοσυναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών όσο και στην υποστήριξη και αποτελεσματικότητα και των δύο (Thompson 1997:63, οπ.αναφ. στο Σαϊτης, 2007^α). Ωστόσο, άλλες έρευνες ανέδειξαν πως αρκετές φορές υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ σχολείου και οικογένειας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επαρκής συνεργασία και ανατροφοδότηση (Πυργιωτάκης, 1992; Σακελαρίου 2005; Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995; Μπρούζος, 1998; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007; Ματσαγγούρας, 2008; Σαϊτης, 2008). Τέλος έχει αποδειχθεί παράγοντες όπως, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας (Κιρκιγιάννη 2012:114; Gokturka & Dinckal, 2018; Hornby & Blackwell, 2018) ή το μέγεθος του πληθυσμού (Γεωργίου, 1995) μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τις ως άνω σχέσεις. Συμπερασματικά είναι απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός των αντιλήψεων του σχολείου προκειμένου να επιτευχθεί η προσέγγιση των οικογενειών των μαθητών (Epstein, 1992). Αν και η συγκεκριμένη έρευνα λόγω των περιορισμών που υφίσταντο όπως το χαμηλό ποσοστό εθελοντών, την ασάφεια ή μη-συμπλήρωση όλων των απαντήσεων, τον χρονικό και τοπογραφικό περιορισμό καθώς και την έλλειψη εμπειρίας απέδωσε χρήσιμα αποτελέσματα για περαιτέρω διερεύνηση καθώς ειδικά στην Ελλάδα έρευνες παρόμοιου τύπου είναι ελάχιστες. Ερευνητική υπόθεση (Research question) : Έχοντας κοινό παρονομαστή την αβίαστη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία σχολείου-κοινότητας μέσω των πρακτικών που εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία. Εικάζεται ότι υπάρχει επαρκής συνεργασία μεταξύ της κοινότητας-σχολείου και σχολείου-οικογένειας.

Μέθοδος

Ερευνητικός Σχεδιασμός: Πρόκειται για ερευνητικό σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων μελέτης με ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία και εξαρτημένη το σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου μέσω του σταθερού ερωτηματολογίου που διήρκεσε 10 λεπτά. Σχεδιάστηκε: το «Έντυπο Αρχικής Ενημέρωσης Υποψήφιου Συμμετέχοντα» και το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου όπου ορίστηκαν οι υποκατηγορίες του φύλου, η ηλικία, η ακαδημαϊκή μόρφωση, η επαγγελματική εμπειρία, ο μέγιστος αριθμός παιδιών στην τάξη, η αναλογία παιδιών-παιδαγωγών, οι ηλικιακές ομάδες των μαθητών, ο φορέας ελέγχου του νηπιαγωγείου καθώς και η γεωγραφική του θέση. Εν συνεχεία επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο συλλογής πληροφοριών κλειστού τύπου, 5 επιλογών, προκειμένου να συλλεχθεί η ποσοτική αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόζονται καθώς και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τους παράγοντες που βοηθούν ή αποτρέπουν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεργασίας με τις οικογένειες, καθώς και επιπλέον σχόλια σχετικά με το θέμα του εν λόγω ερωτηματολογίου. Όλα τα παραπάνω σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας και ηθικής (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Το σύνολο των φυλλαδίων που μοιράστηκαν στον κάθε συμμετέχοντα ήταν 4, με χρονικό όριο περίπου 10 λεπτά με αναμονή του ερευνητή εκτός της αίθουσας προκειμένου να μην ενοχληθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα επιλέχθηκε η μέθοδος ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων και το πρόγραμμα

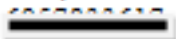
excel προκειμένου να τοποθετηθούν πρωτογενή ακατέργαστα δεδομένα συλλογής για παραγοντική ανάλυση.

Συμμετέχοντες: Οι 10 συμμετέχοντες προέκυψαν από δύο δημόσια νηπιαγωγεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης που υποβλήθηκαν σε διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου βάσει του κώδικα ηθικής και δεοντολογίας. Το ηλικιακό φάσμα ήταν 24-58 έτη με ανώτερη εκπαιδευτική μόρφωση.

Εργαλεία: Σύμφωνα με την μέθοδο ποσοτικής έρευνας (quantitative research) η παρούσα ερευνητική εργασία στηρίχθηκε σε ποσοτικά στοιχεία που συλλέγησαν έχοντας μικρό δείγμα από ερωτηματολόγια που προωθήθηκαν στο χώρο δύο Δημόσιων Νηπιαγωγείων. Τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου αποτελούν ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική για συλλογή υλικού (Κατσή, Σιδερίδης, Εμβαλωτής, 2011). Έτσι, παρείχαν αποτελεσματική συγκέντρωση δεδομένων δείγματος με ποιοτικής μελέτης «Θεματικής Ανάλυσης» βάσει ανοιχτού ερωτηματολογίου. Βάσει των πλαισίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας κατά τον προγραμματισμό και σχεδιασμό της εν λόγω έρευνας διερευνήθηκε η λογική της μεθοδολογίας και των χρησιμοποιούμενων μεθόδων διεξαγωγής της υπό το πρίσμα της εναρμόνισης της με την έρευνα που ακολουθήθηκε τόσο κατά την παραγωγή των δεδομένων (Mason, 2003) όσο και της ερμηνείας αυτών (Openheim, 2005). Σχεδιασμός ερωτηματολογίου: Σχεδιάστηκε το Έντυπο Αρχικής Ενημέρωσης Υποψήφιου Συμμετέχοντα βάσει της φόρμας Descriptive statistics (Trochim, 2006) (Εικόνα 1).

Έντυπο Αρχικής Ενημέρωσης Υποψήφιου Συμμετέχοντα

Το παρόν ενημερωτικό έντυπο δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος της Σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από φοιτήτρια και αναφέρεται σε ερευνητική εργασία. Η υπό διερεύνηση υπόθεση είναι εάν υπάρχει επαρκής συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου και οικογένειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα θα ερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν, οι τρόποι βελτίωσης και οι ωφέλειες που προκύπτουν μέσα από αυτήν την σχέση. Η διαδικασία θα προκύψει μέσα από την ανάλυση του κάτωθι ερωτηματολογίου δημογραφικών και ανοιχτού-κλειστού τύπου ερωτήσεων υπό την μορφή της ανωνυμίας. Για την όλη διαδικασία συμπλήρωσής του από μέρους σας αρκούν τα 10 λεπτά. Σύμφωνα με τα διεθνή πρωτόκολλα ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν την εν λόγω έρευνα δεσμευόμαστε στην αντικειμενική τοποθέτηση, διερεύνηση και αξιοπιστία των δεδομένων και αποτελεσμάτων. Για οποιαδήποτε περαιτέρω απορία ή πρόσβαση στα συνολικά τελικά αποτελέσματα μπορείτε να επικοινωνήσετε στα κάτωθι:

Στεφανίδου Φανή:  fanoulastefanidou@gmail.com

Ευχαριστούμε για τον χρόνο σας.

Εικόνα 1: Ε.Α.Ε

Το ερωτηματολόγιο περιείχε τις εξής τρεις ενότητες (Εικόνες 2,3,4): Α Ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία. Η συγκεκριμένη φόρμα επιλέχθηκε προκειμένου μέσω διαφορετικών μεθόδων να επέλθει η οργάνωση, ταξινόμηση, σύμπτυξη και παρουσίαση ποσοτικών δεδομένων (Γεωργούσης 1991:1, Παρασκευόπουλος 1990α:13, Τσοπάνογλου 2010:125 Τσάντας κ.ά. 1999: κεφ. 2, 3). Β Ενότητα: Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια μεικτού τύπου, ένα κλειστού και ένα ανοιχτού. Η ποσοτική ανάλυση έγινε μεταξύ δειγμάτων εξαρτημένης μεταβλητής του επιπέδου εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο) και ανεξάρτητων μεταβλητών. Το εγχείρημα της μελέτης έγινε έπειτα από μελέτη βιβλιογραφικών αναφορών γνωρίζοντας ότι ερωτήσεις που ελέγχθησαν είναι δυνατόν να δώσουν ένα αξιόπιστο αποτέλεσμα για την σχέση μεταξύ κοινότητας-σχολείου-οικογένειας. Στις ανεξάρτητες μεταβλητές ανήκουν οι ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων κλειστού τύπου όπου ορίστηκαν υποκατηγορίες και οι ερωτήσεις που αφορούσαν μία αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες-νηπιαγωγοί. Οι καθορισμένες επιλογές ήταν 5: Δεν ισχύει, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Σε Μεγάλο Βαθμό. Για την επεξεργασία δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα excel.

ΜΕΡΟΣ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑΦύλο: ☐ Γυναίκα ☐ Άνδρας

Ηλικία: _____

Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης:

ΤΕΙ Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.....[☐]ΑΕΙ Τμήμα Νηπιαγωγών.....[☐]Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών.....[☐]

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε).....

Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: _____

Ποιος είναι ο μέγιστος αριθμός παιδιών στην τάξη σας;

[☐] 1-5[☐] 6 - 10[☐] 11-15[☐] 16 - 20[☐] πάνω από 20

Ποια είναι η αναλογία παιδιών παιδαγωγών στο τμήμα σας;

Αριθμός παιδιών: _____ Αριθμός παιδαγωγών: _____

Οι τάξεις είναι οργανωμένες: [☐] Σε μικτές ηλικιακές ομάδες[☐] Σε ομάδες μιας ηλικίας

Φορέας ελέγχου του νηπιαγωγείου:

[☐] Κράτος[☐] Ιδιώτης[☐] Φορέας

Γεωγραφική θέση του νηπιαγωγείου:

[☐] Αστική[☐] Προαστιακή[☐] Αγροτική

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Εντοπισμός και συντονισμός πηγών και υπηρεσιών από την κοινότητα για να ενισχύσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τις πρακτικές των οικογενειών, την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Παροχή υπηρεσιών στην κοινότητα.

	Αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόζονται	Δεν Ισχύει	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Σε Μεγάλο Βαθμό
1	Παρέχουμε έναν οδηγό πηγών και υπηρεσιών που υπάρχουν στην κοινότητά μας, στις οικογένειες, με πληροφορίες σχετικά με κοινοτικούς φορείς, προγράμματα και υπηρεσίες, που τους αφορούν.	1	2	3	4	5
2	Παρέχουμε πληροφορίες για δραστηριότητες που υλοποιούνται στην κοινότητα και που έχουν ως στόχο την προώθηση των γνωστικών ικανοτήτων και των ταλέντων (π.χ. καλοκαιρινά προγράμματα για τα παιδιά).	1	2	3	4	5
3	Συνεργαζόμαστε με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες και οργανισμούς για να προσήσουμε και να επαυξήσουμε τις γνώσεις και ικανότητες των παιδιών (π.χ. επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο).	1	2	3	4	5
4	Διοργανώνουμε απογευματινές δραστηριότητες για τα παιδιά, με τη βοήθεια εθελοντών, φορέων και επιχειρήσεων της κοινότητας.	1	2	3	4	5
5	Προσθούμε-ενθαρρύνουμε προγράμματα που φέρουν σε επαφή διαφορετικές γενεές.	1	2	3	4	5
6	Οργανώνουμε δραστηριότητες παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα, από τα παιδιά, τις οικογένειες και το σχολείο.	1	2	3	4	5
7	Το κτίριο είναι ανοιχτό για χρήση από την κοινότητα μετά τις ώρες λειτουργίας.	1	2	3	4	5
8	Συμμετέχουν φοιτητές στο πρόγραμμά μας.	1	2	3	4	5
9	Οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στο εντοπισμό και τη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων.	1	2	3	4	5
10	Χρησιμοποιούμε κοινοτικές υπηρεσίες και πόρους (π.χ. επιχειρήσεις, βιβλιοθήκες, πάρκα, μουσεία) για να εμπλουτίσουμε το μαθησιακό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
	Άλλες πρακτικές που εφαρμόζετε	1	2	3	4	5
	Άλλες πρακτικές που εφαρμόζετε	1	2	3	4	5

Εν

Παράρτημα Δ: Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου

1. Ποιοι παράγοντες έχουν βοηθήσει στο να εφαρμόσετε τις παραπάνω πρακτικές και να έχετε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεργασίας με τις οικογένειες;

2. Για ποιους λόγους δεν εφαρμόζονται οι παραπάνω πρακτικές και το πρόγραμμα συνεργασίας με τις οικογένειες που εφαρμόζετε χρειάζεται βελτίωση;

Παρακαλούμε αναφέρετε τυχόν σχόλια είτε για το ερωτηματολόγιο είτε για τη συνεργασία σας με τους γονείς.

Ευχαριστούμε για το χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας!

Εικόνες 2,3,4: Μορφή ερωτηματολογίων

Διαδικασία

Η εν λόγω έρευνα έλαβε μέρος τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2018 στη Θεσσαλονίκη, με επεξεργασία των δεδομένων στα Ιωάννινα στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας του μαθήματος Κοινότητα-Σχολείο-Οικογένεια, προπτυχιακής φοιτήτριας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τμήματος Νηπιαγωγών. Κατασκευάστηκαν και φωτοτυπήθηκαν το έντυπο αρχικής ενημέρωσης, το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και τα ερωτηματολόγια ακολουθώντας τους πρόβοντες κανόνες δεοντολογίας και ηθικής. Εν συνεχεία έγινε η επίσκεψη σε έξι αίθουσες δύο Δημόσιων Νηπιαγωγείων και έπειτα από τον ανάλογο χαιρετισμό των υποψηφίων συμμετεχόντων, υπήρξε ενημέρωση για το πρωτόκολλο της μελέτης, το σκοπό και το περιεχόμενο. Εξηγήθηκε, βάσει κανόνων δεοντολογίας και ηθικής που διέπουν την εν λόγω έρευνα, τα δικαιώματα τους ως προς την απόσυρσή τους σε οποιαδήποτε στιγμή διεξαγωγής της έρευνας χωρίς λόγο

και αιτία ή επεξήγηση καθώς και καταστροφής ενώπιον τους, του ερωτηματολογίου που συμπληρώνανε. Έπειτα ξεκίνησε η διαδικασία, μοιράστηκαν η έγγραφη ενημέρωση υποψηφίου συμμετέχοντα, τα ερωτηματολόγια και μέσω της διαδικασίας συμπλήρωσης που διήρκησε 10 λεπτά, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν όσα περισσότερα στοιχεία του ερωτηματολογίου μπορούσαν. Εν συνεχεία έγινε η συλλογή των ερωτηματολογίων και έπειτα από τις ανάλογες ευχαριστίες και χαιρετισμό έγινε η αποχώρηση. Η επεξεργασία και των δεδομένων και η ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας έγινε στην πόλη των Ιωαννίνων.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε τρεις ενότητες: Α Ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία: Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τη φόρμα Descriptive statistics (Trochim, 2006) ανώνυμα το φύλο (άρρεν, θήλυ), ηλικία, ακαδημαϊκή μόρφωση, επαγγελματική εμπειρίας, μέγιστο αριθμό παιδιών στην τάξη, αναλογία παιδιών-παιδαγωγών, ηλικιακές ομάδες μαθητών, φορέας ελέγχου του νηπιαγωγείου καθώς και γεωγραφική θέση. Β Ενότητα: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που περιλάμβανε δέκα (10) ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ανοιχτού με θέμα «άλλες πρακτικές που εφαρμόζετε». Γ Ενότητα: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που περιλάμβανε δύο ερωτήσεις για τους λόγους που βοηθούν ή δεν εφαρμόζονται προσωπικές πρακτικές και προγράμματα συνεργασίας οικογένειας καθώς και πρακτικές βελτίωσης των υπάρχων προγραμμάτων. Επίσης περιείχε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου για τυχόν σχόλια είτε σχετικά με το ερωτηματολόγιο είτε σχετικά με το θέμα της εν λόγω έρευνας «συνεργασία με τους γονείς». Εν συνεχεία έγινε η επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα excel των windows, στο οποίο έγινε η ταξινόμηση ανά κατηγορία δεδομένα. Έγινε η εξήγηση, ανάλυση και καταγραφή των συμπερασμάτων που προέκυψαν ως προς τον κάθε τομέα των ερωτήσεων των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων: Απαρτιζόταν από 9 γυναίκες και 1 άντρα. Στο επίπεδο μόρφωσης το μεγαλύτερο ποσοστό (8 στους 10) είχαν πτυχίο ΑΕΙ. Μόνο 3 στους 10 είχαν περισσότερα ή ίσα με 10 χρόνια εμπειρίας. Στο ποσοστό παιδαγωγών-παιδιών οι περισσότεροι (πλην ενός) ήταν με την αναλογία πάνω από 10 μαθητές δύο παιδαγωγοί. Ο κοινός παρονομαστής των απαντήσεων των συμμετεχόντων ήταν πως όλοι είχαν μεικτές τάξεις, αστικής περιοχής με κρατικό φορέα. Σε σχέση με την αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόζονται (Εικόνα 5): Στην ερώτηση 1 σχετικά με την παροχή οδηγού πηγών εκ μέρους των νηπιαγωγών προς τις οικογένειες κανείς δεν παραδέχθηκε πως αυτό γίνεται σε μεγάλο βαθμό. Στην ερώτηση 2 σχετικά με τις πληροφορίες για τις δραστηριότητες το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά. Στην τρίτη ερώτηση για την συνεργασία με τοπικές επιχειρήσεις και άλλους φορείς για τους περισσότερους ισχύει μερικές φορές. Στην τέταρτη ερώτηση που αφορούσε τις απογευματινές δραστηριότητες οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το «δεν ισχύει» έως το «συχνά» ενώ κανείς δεν παραδέχθηκε πως το κάνει σε μεγάλο βαθμό. Στην ερώτηση 6 για την οργάνωση δραστηριοτήτων παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα οι περισσότεροι απάντησαν «μερικές φορές». Στην 7^η ερώτηση εάν το κτίριο είναι ανοιχτό για

χρήση μετά τις ώρες λειτουργίας μόνο ένας απάντησε πως γίνεται σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι περισσότεροι παραδέχθηκαν πως γίνεται «σπάνια». Στην ερώτηση 8 για το εάν συμμετέχουν φοιτητές στο πρόγραμμα οι περισσότεροι απάντησαν «σε μεγάλο βαθμό». Στην ερώτηση 9 για το αν οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στον εντοπισμό και τη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «συχνά», ενώ κανείς δεν παραδέχθηκε πως «δεν ισχύει». Στην 10^η ερώτηση για την χρησιμοποίηση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων οι περισσότεροι απάντησαν «συχνά». Τέλος οι περισσότεροι δεν χρησιμοποιούν άλλες πρακτικές πέραν αυτών που ερωτήθηκαν.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
1	2	3	2	4	0
2	2	2	3	3	0
3	1	1	6	2	0
4	3	3	4	0	0
5	2	3	2	3	0
6	2	3	4	0	1
7	5	3	0	1	1
8	0	0	3	3	4
9	0	3	3	6	1
10	0	0	1	6	3
Άλλες ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	6	3	1	0	0

Εικόνα 5: Καταγραφή αποτελεσμάτων κλειστού τύπου ερωτήσεων

Στις δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου υπήρξαν απαντήσεις σε ελάχιστα ερωτηματολόγια όμως στα απαντημένα ερωτηματολόγια υπήρξε κοινή αποδοχή πως η διάθεση και το ενδιαφέρον των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες για την καλύτερη δυνατή συνεργασία μεταξύ των. Επίσης τονίστηκε σε μεγάλο βαθμό από πλευράς εκπαιδευτικού τον σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία για την διαχείριση και ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα. Ο προσωπικός χρόνος και η έλλειψη πόρων τονίστηκαν ως αρνητικοί παράγοντες προκειμένου να υπάρξει συνεργασία κοινότητας-σχολείου-οικογένειας. Στους επιπλέον σχολιασμούς που ζητήθηκαν εκφράστηκαν κοινός αποδεκτές επιθυμίες για την αгаστή αμφίδρομη σχέση κοινότητας-σχολείου-οικογένειας με κοινό παρονομαστή την υγιή ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην εν λόγω ερευνητική υπόθεση, χρησιμοποιώντας την ποσοτική ανάλυση, περιγραφική στατιστική δείγματος μελέτης, μετρήσεων στην στατιστική συμπερασματολογία μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η παρουσίαση ενός φαινομένου, κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου και οικογένειας όμως χρήζει βελτίωσης. Η επαρκής συνεργασία μεταξύ κοινότητας-σχολείου και οικογένειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου επιλέχθηκε ως

ερευνητική υπόθεση διότι ειδικά στην Ελλάδα υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σχετικά με το εν λόγω θέμα σε αντιδιαστολή με την υψηλή σημαντικότητά του ως βασικός παράγοντας βελτίωσης της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή. Ωστόσο στην παρούσα ερευνητική μελέτη βρέθηκε πως υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία των φορέων κοινότητα-σχολείο-οικογένεια όμως χρήζει βελτίωσης. Ωστόσο υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί ως προς το διαθέσιμο χρόνο για την εν λόγω έρευνα, ως προς την ερευνητική εμπειρία καθώς επίσης και των τοπογραφικών εκτάσεων που μπορούσαν να επεξεργαστούν. Ωστόσο προέκυψαν τα ερωτήματα εάν θα έπρεπε να γίνονται περισσότερες μελέτες αυτού του είδους πανελλαδικής ή και παγκόσμιας κλίμακας και σε βάθος χρόνου, από έμπειρους επαγγελματίες ερευνητές, έτσι ώστε να καταγραφούν εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Συμπερασματικά θα μπορούσαν να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες για επανάληψη της έρευνας, με διόρθωση των περιορισμών της μελέτης λαμβάνοντας υπόψη και την ερευνητική εμπειρία των ερευνητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Allkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research*, pp.1139-1151) New York: MacMillan.

Faul, F., & Erdfelder, E. (1992). GPOWER: A priori, post-hoc, and compromise power analyses for MS-DOS [Computer program]. *Bonn, FRG: Bonn University, Department of Psychology*.

Soheyda Gokturka, S., & Dinckal, S. (2018). *Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools, Teachers and Teaching*, 24:2, 183-201, DOI: 0.1080/13540602.2017.1388777

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.

Johnson, P. R. (1977). Dichotically-stimulated ear differences in musicians and non-musicians. *Cortex*, 13(4), 385-389.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

OECD. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Author.

Openheim, A. (2005). *Questionnaire design and attitude measurement*. Continuum, London.

Sani, F., Todman, J. (2009). Πειραματικός Σχεδιασμός και Στατιστικές Εφαρμογές στην Ψυχολογία, 1η Έκδοση. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟ Α.Ε.

Snider, R. S., & Maiti, A. (1976). Cerebellar contributions to the Papez circuit. *Journal of neuroscience research*, 2(2), 133-146.

Trochim, W. M. (2006). Descriptive statistics.

Γεωργούσης Π. (1991). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τόμος Α': Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα.

Γεωργίου, Ν. Σ., (1996). *Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 23, σελ.131-155.

Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., Εμβαλωτής, Α. (2011). Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες, 1η Έκδοση. Αθήνα: Τόπος.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). *Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας. Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, σελ. 95-119.

Κακοκεφάλου, Θ., Φωκά, Μ. (2015). Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας. Η οπτική των γονέων. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΕΑΠ, Πάτρα.

Κλημανόγλου, Σ. (2015). Η σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου. *Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα, σελ. 3639-3647.

Κοντογιάννη Δ., Οικονομίδης Β.(2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, τ.2, 2014. Αλεξανδρούπολη. Σελ. 117-144.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Λύχνος

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία. Αθήνα: Ατραπός.

Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1990α). Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τ.1. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Συμβολή στη διαμόρφωση μιας κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου. Στο Ι. Πυργιωτάκη (επιμ.), *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος* (173- 201). Αθήνα: Κυριακίδη.

Ρούσσο, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη Χρήση του SPSS, 1η Έκδοση. Αθήνα: Τόπος.

Σαϊτης, Χ. (2007^α). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη (3^η έκδ.). Αθήνα: εκδ. ιδίου.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι

Σακελαρίου, Μ. (2005). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Πρακτικά Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. «Σχολείο και Οικογένεια». Ιωάννινα 2005.

Τσάντας Ν., Μωυσιάδης Χ., Μπαγιάτης Ν., Χατζηπαντελής Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

Τσοπάνογλου Α. (2010²). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία στην Ελλάδα; (Μέρος 1 ο). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 85, 71-75.

Η δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο της μεθόδου project

Δήμος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διδάκτορας, adimos8@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο της μεθόδου project. Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Ανάμεσα στα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δημιουργική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της μεθόδου project. Δε συνδέουν τη δημιουργικότητα με κάποιο ειδικό ταλέντο ή την ιδιοφυΐα, αλλά θεωρούν τη δημιουργική σκέψη ικανότητα που είναι έμφυτη στον καθένα από μας και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Συσχετίζουν άμεσα τη δημιουργική σκέψη με τη μάθηση και τονίζουν ιδιαίτερα την κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας σύμφωνα με την οποία οι δημιουργικές ιδέες δεν είναι προϊόντα ενός μόνου ατόμου, αλλά αποτελέσματα συλλογικής προσπάθειας (Collaborative creativity). Μέσα από τη συλλογική επιδίωξη εποικοδομητικών σκοπών και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε σημαντικά ζητήματα, προωθείται η ηθική διάσταση της δημιουργικής τους σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δημιουργική σκέψη, μέθοδος project.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η ανάγκη για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας γίνεται ιδιαίτερα επιτακτική. Η δημιουργική σκέψη θεωρείται πλέον ουσιαστική δεξιότητα που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες πολύπλοκες συνθήκες. Όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συμπεριλαμβάνουν ως στόχο της εκπαίδευσης την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Η άποψη που κυριαρχεί σήμερα μεταξύ των θεωρητικών και ερευνητών της δημιουργικότητας είναι ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί έμφυτη ικανότητα που ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και μπορεί να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Kampylis & Valtanen, 2010). Κάποιοι σύγχρονοι ερευνητές (π.χ. Moran, 2009) τονίζουν ιδιαίτερα την κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας σύμφωνα με την οποία οι δημιουργικές ιδέες δεν είναι προϊόντα ενός μόνου ατόμου, αλλά αποτελέσματα συλλογικής προσπάθειας (Collaborative creativity). Ακόμη και οι μοναχικοί ποιητές και εφευρέτες στηρίζονται στις γνώσεις των υπολοίπων και ωφελούνται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντός τους. Σήμερα γνωρίζουμε ότι η δημιουργική σκέψη συνεισφέρει θετικά σε πάρα πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως στην επίλυση προβλημάτων, στην καινοτομία, στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου κλπ. (Δήμος, 2015). Συνδέεται άμεσα και με τη μάθηση καθώς ο μετασχηματισμός και η αναδιοργάνωση από τους μαθητές των εισερχόμενων πληροφοριών και γνώσεων και η απόδοση προσωπικής και πρωτότυπης ερμηνείας σε αυτές συνιστά δημιουργική πράξη (mini-c/Ερμηνευτική δημιουργικότητα) στην οποία έχουν τη βάση και τη γένεσή τους

οι επόμενες μορφές δημιουργική έκφρασης (little c/καθημερινή δημιουργικότητα-Big C/Εξέχουσα δημιουργικότητα) (Beghetto & Kaufman, 2007).

Στις βασικές διαστάσεις της δημιουργικότητας (διαδικασία, άτομο, περιβάλλον, προϊόν) τα τελευταία χρόνια προστίθεται από ορισμένους ερευνητές και αυτή των συνεπειών του δημιουργικού προϊόντος, δηλαδή μια ηθική διάσταση (Δήμος & Δασκολιά, 2010). Σύμφωνα με τις απόψεις τους το δημιουργικό δυναμικό του ανθρώπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εποικοδομητικούς, αλλά και καταστρεπτικούς σκοπούς ανάλογα με τις προθέσεις που ενυπάρχουν στις πράξεις του (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012).

Δημιουργική σκέψη και μέθοδος project

Η πραγμάτωση του στόχου της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και η εφαρμογή της θεωρίας στην καθημερινή διδακτική πράξη αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και δεν είναι εύκολο να εκπληρωθεί. Απαιτούνται νέες διδακτικές προσεγγίσεις και «νέα» παιδαγωγική φιλοσοφία με επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας το μαθητή, η οποία ενισχύει το διερευνητικό πνεύμα, στηρίζεται στις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, στα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς των μαθητών κ.λπ. (Χρυσafiδης, 2006).

Η μέθοδος project προβάλλει ως πιθανή απάντηση στο αίτημα της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, καθώς η παιδαγωγική της δημιουργεί ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών τα χαρακτηριστικά του οποίου αντιστοιχούν σ' αυτά ενός δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος (Χρυσafiδης, 2006). Για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου και για τη δημιουργία των συνθηκών ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές πρακτικές των οποίων επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους, οι οποίες μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές των επιστημόνων ερευνητών. Παρά το γεγονός αυτό υπάρχει σημαντική έλλειψη ερευνών στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργική σκέψη. Ελάχιστες είναι επίσης και οι έρευνες που συνεξετάζουν τη σχέση δημιουργικής σκέψης και μεθόδου project (Δήμος, 2015).

Ο σχεδιασμός της έρευνας

Η μη ερευνητική εξέταση-εκτός ελαχίστων περιπτώσεων- της σχέσης δημιουργικότητας και μεθόδου project ήταν το βασικό κίνητρο για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Κεντρική επιδίωξή της ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο της μεθόδου project.

Η έρευνα βασίστηκε στις αρχές, τα κριτήρια και τις διαδικασίες ενός ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού. Τριάντα επτά (37) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφέρεια Αττικής, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο project στα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.λπ.

συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή του δείγματος ακολούθησε τη μέθοδο της μέγιστης διαφοροποίησης, με κριτήρια το φύλο, την επιστημονική ειδίκευση, την ηλικία και το βαθμό ενασχόλησής τους με τη μέθοδο project. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2012-2015. Των τριανταεπτά (37) συνεντεύξεων προηγήθηκε μια πιλοτική με την οποία διερευνήθηκε ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων και η ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 60 έως 90 λεπτά.

Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis)(Braun & Clarke, 2006).

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σε μια προσπάθεια συγκερασμού των βασικών διαστάσεων της δημιουργικότητας (διαδικασία, άτομο περιβάλλον, προϊόν), συμπεριλαμβανομένης και της ηθικής της διάστασης, οι Kampylis & Valtanen (2010, 14-15) πρότειναν τον παρακάτω ορισμό, ο οποίος μπορεί να έχει εφαρμογή και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος ορισμός είναι αυτός που διέπει και την έρευνα της παρούσας εργασίας: *«Δημιουργικότητα είναι ο γενικός όρος τον οποίο χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου, την ικανότητά του και το προσωπικό του στυλ δημιουργικής σκέψης η οποία οδηγεί σε μια δομημένη και σκόπιμη δραστηριότητα, διανοητική και/ή φυσική. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να είναι ατομική και/ή συλλογική, λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χρόνο και πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό ή/και πολιτιστικό πλαίσιο, αλληλεπιδρώντας με αυτό. Η δημιουργική δραστηριότητα στοχεύει στην εκδήλωση του δημιουργικού δυναμικού του δημιουργού και οδηγεί σε προϊόντα τα οποία είναι πρωτότυπα, χρήσιμα και επιθυμητά, τουλάχιστον στο δημιουργό. Το δημιουργικό προϊόν θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την επίτευξη ηθικών και εποικοδομητικών σκοπών».*

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αποτέλεσαν το βασικό πλαίσιο για την ανάλυση και περιγραφή των αποτελεσμάτων η οποία ενισχύεται από την παράθεση χαρακτηριστικών χωρίων από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (37/37), οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα, θεωρούν ότι η μέθοδος project παρέχει πολλές δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών

Πιο συγκεκριμένα:

(α) Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (35/37) αναφέρεται στις ευνοϊκές μαθησιακές συνθήκες που παρέχει η μέθοδος project για την εκδήλωση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012), καθώς δίνει τη δυνατότητα για μια διαφορετική, από την παραδοσιακή, διδακτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για μια διαφορετικού τύπου προσέγγιση της γνώσης.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

«όταν η γνώση παρέχεται ανεργμάτιστη, τυποποιημένη ... αυτό είναι ό,τι χειρότερο(για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης)...» (A8-56, Φιλολ.).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως ευνοϊκούς παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας δημιουργικής σχολικής ατμόσφαιρας (α) την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, (β) την προώθηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων τους, (γ) τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος, (δ) τη μάθηση μέσα από την πράξη (*learning by doing*) σε συνθήκες συνεργασίας και ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, (ε) την επαφή με προβλήματα και καταστάσεις της πραγματικής ζωής, (στ) την οργάνωση και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και, (ζ) κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές (π.χ. παιχνίδι ρόλων, θεατρικό παιχνίδι κ.λπ.) που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας.

(β) Περίπου ίδιος αριθμός (33/37) εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στις νοητικές διεργασίες της δημιουργικής σκέψης οι οποίες ασκούνται κατά την ενεργοποίηση της δημιουργικής διαδικασίας.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Ναι (αναπτύσσεται), γιατί (η μέθοδος project) περιέχει ερέθισμα, περιέχει έρευνα και περιέχει και συμπέρασμα, οπότε αυτό δίνει στο μαθητή τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης». (A10-48, Τεχνολ.).

Η εξέταση της γνώσης, κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός project, σε αυθεντικά πλαίσια και η δυνατότητα διεπιστημονικής/διαθεματικής προσέγγισης των διαφόρων ζητημάτων, εμπλουτίζει το γνωστικό εξοπλισμό του μαθητή, ενισχύει την ιδιαίτερη πνευματική ευλυγισία του και ταυτόχρονα ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη του (Δασκολιά & Δήμος, 2011).

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

«... αν αυτό το πράγμα «γεννήσει» για να μιλήσεις για άλλα πράγματα, για παιδεία, για ζωγραφιές ... ε τότε είναι τελείως διαφορετικό το αποτέλεσμα...» (Γ14-41, Καλλιτ.).

Οι μαθητές προχωρούν με το δικό τους τρόπο στην ερμηνεία των διαφόρων ζητημάτων και δεδομένων και οδηγούνται μ' αυτό τον τρόπο στην προσωπική δόμηση της γνώσης και της κατανόησης. Αυτή η ερμηνευτική και μετασχηματιστική διαδικασία, η οποία συνδέεται με τη δημιουργικότητα («mini-c creativity»/Ερμηνευτική δημιουργικότητα), αποτελεί τη βάση για τις επόμενες μορφές δημιουργικής έκφρασης («little-c & Big-C Creativity») (Beghetto & Kaufman, 2007).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«...όταν ο μαθητής κατανοεί το ζήτημα που του τίθεται σίγουρα γίνεται και δημιουργικός γιατί είναι σε θέση να απαντήσει και να δώσει λύσεις σε προβλήματα». (Α17-40, Φιλολ.).

Η δυνατότητα παραγωγής δημιουργικών ιδεών γίνεται μεγαλύτερη κατά τη διάρκεια των συνεργατικών δραστηριοτήτων στις οποίες παίρνουν μέρος οι μαθητές (Vass, 2007). Η συνεισφορά όλων των ατόμων στο πλαίσιο της ομάδας, οι διάλογοι που αναπτύσσονται και οι αλληλεπιδράσεις που επισυμβαίνουν ανάμεσα στους μαθητές επιδρούν θετικά στη δημιουργικότητα των μαθητών (Δήμος, 2011, Sawyer & DeZutter, 2009).

«...ο καθένας θα πει κάτι κι ο άλλος θα χτίσει σ' αυτό το λιθαράκι που έχει ρίξει ο άλλος». (Γ16-42, Κοινωνιολ.).

(γ) Πολλοί εκπαιδευτικοί (27/37) θεωρούν ότι η δημιουργική σκέψη των μαθητών εκδηλώνεται και καλλιεργείται μέσα από την ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, που παρουσιάζουν αιτιώδη συσχέτιση με τη δημιουργική σκέψη, κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε διάφορα σχέδια εργασίας (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012). Η μέθοδος project βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν και να αναπτύξουν το δημιουργικό τους δυναμικό.

«... εκεί βγάζουν τον καλύτερό τους εαυτό... ανακαλύπτουμε ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία δε φανταζόμασταν ότι θα αντιδρούσαν έτσι...». (Γ11-50, Γαλλικ.).

Οι μαθητές οι οποίοι στην παραδοσιακή σχολική τάξη έχουν χαμηλές επιδόσεις, αδιαφορούν για τα μαθήματα ή παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, στα σχέδια εργασίας, επειδή ασχολούνται με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν άμεσα, παρουσιάζουν πολλές φορές αντίστροφη εικόνα. Δημιουργούνται εκεί οι κατάλληλες συνθήκες για την έκφραση και ανάπτυξη του δημιουργικού τους δυναμικού (Δασκολιά & Δήμος, 2011).

«Παρουσιάζουν πολλές φορές αντίστροφη εικόνα...»(Α17-40, Φιλολ.).

(δ) Αρκετοί εκπαιδευτικοί (21/37), οι οποίοι δίνουν έμφαση στα προϊόντα της δημιουργικής σκέψης, θεωρούν ότι η μέθοδος project παρέχει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες να εκδηλώσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, όπως γράφοντας κείμενα, ζωγραφίζοντας κ.λπ. (Robinson, 2009). Οι δημιουργίες αυτές των μαθητών περικλείουν τις διαστάσεις της πρωτοτυπίας και της χρησιμότητας.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

«... έκαναν σε ανάγλυφο τη λεκάνη του Κηφισού, είναι καταπληκτική δουλειά...» (Α5-54, Φυσικ.).

Οι διαστάσεις της πρωτοτυπίας και της χρησιμότητας συναντώνται στους περισσότερους ορισμούς των ερευνητών της δημιουργικότητας. Ένα προϊόν, ωστόσο, μπορεί να είναι πρωτότυπο και δημιουργικό για το άτομο που το επινοεί και όχι για το σύνολο της κοινωνίας. Πολλοί ερευνητές διακρίνουν τη δημιουργικότητα σε αυτή που συμβαίνει σπάνια και παρατηρείται σε εξαιρετικά δημιουργικούς ανθρώπους (όπως ο Albert Einstein, ο Πικάσο κ.λπ.) και σε εκείνη που εκδηλώνουμε στις διάφορες περιστάσεις της καθημερινής μας ζωής. Η δημιουργικότητα των μαθητών αντιστοιχεί στο δεύτερο τύπο (ο οποίος αφορά όλους τους ανθρώπους) καθώς οι δημιουργικές τους προσπάθειες συχνά είναι πρωτότυπες και σημαντικές για τους ίδιους, αλλά όχι σε ευρύτερη κλίμακα (Kampylis & Valtanen, 2010).

(ε) Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (6/37), οι οποίοι προσδίδουν μια ηθική διάσταση στη δημιουργική σκέψη, θεωρούν ότι η μέθοδος project συμβάλλει στη δημιουργία μαθητών οι οποίοι σέβονται τους συνανθρώπους τους και συνυπάρχουν αρμονικά με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, είναι συνειδητοποιημένοι πολίτες και περισσότερο υπεύθυνοι και πως αυτές οι ιδιότητες συνδέονται ή θα πρέπει να συνδέονται με τη δημιουργική σκέψη (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Μαθαίνουν κανόνες της ομάδας, να συνεργάζονται, να ανέχονται τον άλλον ...να κινούνται σε περιβάλλον ευαίσθητο χωρίς να ενοχλούν τους άλλους» (A11-52, Μαθηματ.).

(στ) Κάποιοι, τέλος, εκπαιδευτικοί (6/37) θεωρούν ότι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι η σωστή εφαρμογή της μεθόδου project και η μη χρησιμοποίηση παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, η συνοχή της ομάδας των μαθητών και η αγάπη και το εγγενές ενδιαφέρον του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη μέθοδο project (Δασκολιά & Δήμος, 2011).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Καταρχήν να εφαρμόζεται σωστά η μέθοδος project...» (Γ1-52, Βιολ.).

Διαπιστώσεις της έρευνας

Ανάμεσα στα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δημιουργική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της μεθόδου project. Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων αντιστοιχούν στις τέσσερις βασικές διαστάσεις της δημιουργικότητας, διαδικασία, άτομο, περιβάλλον, προϊόν. Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας δημιουργεί ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών τα χαρακτηριστικά του οποίου αντιστοιχούν σ' αυτά ενός δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος. Η έρευνα αποκάλυψε, ακόμη, ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη δημιουργική σκέψη συνδέονται με ορισμένες θεωρητικές απόψεις που κυριαρχούν στη σύγχρονη έρευνα της δημιουργικότητας, της δημιουργικότητας που

συνδέεται με την καθημερινή ζωή (everyday or little c creativity), της δημιουργικότητας σε ειδικούς τομείς δράσης, της συλλογικής δημιουργικότητας (collaborative creativity) και της ηθικής διάστασης της δημιουργικής σκέψης.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνα, δε συνδέουν τη δημιουργικότητα με κάποιο ειδικό ταλέντο ή την ιδιοφυΐα. Στην πραγματικότητα περιγράφουν τη δημιουργική σκέψη ως ικανότητα η οποία είναι έμφυτη στον καθένα από μας και υπόκειται σε περαιτέρω καλλιέργεια και ανάπτυξη μέσα από την εκπαίδευση. Η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τη διδασκαλία και μάθηση καθώς όλες οι μορφές δημιουργικής έκφρασης (little c & Big C creativity) έχουν τη βάση και τη γένεσή τους στην προσωπική δόμηση της γνώσης και κατανόησης από το μαθητή (mini- c creativity/Ερμηνευτική δημιουργικότητα).

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν, επίσης, τη δημιουργική σκέψη με τη θεώρησή της από τη σύγχρονη έρευνα ως συλλογικής δραστηριότητας (collaborative creativity) και της εξέτασής της στο πλαίσιο των ομάδων, λαμβάνοντας υπόψη τη συνεισφορά όλων των ατόμων και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Η συνεργατική μάθηση δεν έχει θετικά αποτελέσματα μόνο στη σκέψη του μαθητή και στην ποιότητα των γνώσεων που οικοδομούνται, αλλά και στον τομέα σύσφιξης των κοινωνικών σχέσεων και της αποδοχής και σεβασμού του άλλου. Μέσα από τη συλλογική επιδίωξη εποικοδομητικών σκοπών και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε σημαντικά ζητήματα και θέματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία προωθείται η ηθική διάσταση της δημιουργικής τους σκέψης.

Βιβλιογραφία

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Δασκολιά, Μ. & Δήμος, Α. (2011). Η δημιουργική σκέψη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Στον τιμητικό τόμο αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δανασσή-Αφεντάκη «η χάρη θέλει αντίχαρη» (σελ. 303-325). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Daskolia, M., Dimos, A. & Kampylis, P. (2012). Secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 269-290.

Δήμος, Α. (2011). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής

Εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στην 1^η Δημερίδα Επανασύνδεσης Αποφοίτων του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα, 20-21 Ιουνίου 2011.

Δήμος, Α. (2015). Μέθοδος project και δημιουργική σκέψη: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Διδακτορική Διατριβή. Τ.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Δήμος, Α. & Δασκολιά, Μ. (2010). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις Έννοιες και τη Μεταξύ τους Σχέση*. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_9_ereunes/Dimos_Daskolia.pdf

Kampylis, P. & Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity-Analyzing Definitions, Collocations and Consequences. *Journal of Creative Behavior*, 44 (3), 1-24.

Moran, S. (2009). Creativity: a systems perspective. In T. Rickards, M. A. Runco & S. Moger (Eds.), *The Routledge companion to creativity* (pp. 292-301). New York: Routledge.

Robinson, K. (2009). *The element*. New York, NY: Penguin Books.

Sawyer, R.K. & DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3 (2), 81-92.

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity-The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 107-117.

Χρυσafίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μεθοδολογία στάθμισης ερωτηματολογίου: Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Μια εμπειρική και θεωρητική προσέγγιση

Βάσσιος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07 & Π.Ε.14.05, M.Sc., Ph.D., dvassios@agro.auth.gr

Περίληψη

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης, είναι βασικοί παράγοντες για να εξασφαλιστούν ορθά αποτελέσματα σε μια έρευνα. Βέβαια αρκετοί ερευνητές, δεν έχουν ακόμη πειστεί ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούν σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Ως εκ τούτου, προκύπτουν προβλήματα στην ανάλυση των δεδομένων καθώς και στην ορθότητα των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται και συνοψίζονται βασικές έννοιες, καθώς και τρόποι ελέγχου, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των οργάνων μέτρησης.

Λέξεις - Κλειδιά: Αξιοπιστία, εγκυρότητα, όργανο μέτρησης

Εισαγωγή

Στις *κοινωνικές επιστήμες*, γίνεται προσπάθεια να οικοδομηθούν εννοιολογικές κατασκευές, με σκοπό να κατανοηθούν σύνθετα φαινόμενα (Δαφέρμος, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική έρευνα μελετάει διάφορα χαρακτηριστικά, καθώς και τις τιμές από τις οποίες αυτά απαρτίζονται (Babbie, 2011). Οι διάφορες έννοιες που πρόκειται να ερευνηθούν σε μια έρευνα, μετατρέπονται σε *μεταβλητές*. Με τη διαδικασία αυτή (*λειτουργικοποίηση*), γίνεται αναπαράσταση μιας έννοιας η οποία πλέον αποκτά ερευνητική σημασία. Ο προσδιορισμός της έννοιας, προϋποθέτει την ανεύρεση μίας ή περισσότερων μετρήσιμων προσδιοριστικών κριτηρίων (*μεταβλητών*), χωρίς ωστόσο να εξαντλείται με αυτή τη διαδικασία (Μακράκης, 2005). Έτσι, επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση της έννοιας και η διάκρισή της από άλλες συναφείς έννοιες. Η περιγραφή αυτή, οδηγεί στη διατύπωση των *ερωτήσεων (προτάσεων)* που θα χρησιμοποιηθούν για τη *μέτρηση* της έννοιας στην κατάλληλη *κλίμακα* (Σαραφίδου, 2011).

Η ερμηνευτική λειτουργικότητα ενός *οργάνου μέτρησης (ερωτηματολογίου)*, ελέγχεται μέσα από τη διαδικασία της *στάθμισης* αυτού δηλαδή από τη διασφάλιση της ομοιομορφίας και της επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων των κλιμάκων του, όταν το όργανο χρησιμοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο αλλά σε διαφορετική ομάδα και σε διαφορετικό τόπο και χρόνο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου της *αξιοπιστίας (reliability)* και της *εγκυρότητας (validity)* (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002). Ένα όργανο (εργαλείο) μέτρησης, δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε έρευνα αν δεν εμφανίζει ένα ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Σήμερα υπάρχουν πολλά διαθέσιμα δοκιμασμένα και σταθμισμένα όργανα μέτρησης, τα οποία οι ερευνητές μπορούν να επαναχρησιμοποιούν σε αντίστοιχες νέες μελέτες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που δείχνει ποια είναι η σχέση μεταξύ αξιοπιστίας και εγκυρότητας, είναι το ακόλουθο: Ένα ρολόι είναι έγκυρο όταν δείχνει τη σωστή ώρα,

ενώ θεωρείται αξιόπιστο όταν δείχνει σταθερά σωστή ώρα σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του. Συνεπώς, ένα ρολόι που δείχνει σταθερά την ώρα κατά 10 λεπτά πιο μπροστά είναι αξιόπιστο, γιατί με συνέπεια και σταθερότητα δείχνει 10 λεπτά πάντα πιο μπροστά από τη σωστή ώρα. Ωστόσο, δεν είναι έγκυρο γιατί δεν δείχνει ποτέ τη σωστή ώρα. Δηλαδή ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να είναι ιδιαίτερα αξιόπιστο, αλλά να παρουσιάζει μειωμένη εγκυρότητα. Ως εκ τούτου, η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης δεν διασφαλίζει και την εγκυρότητά του (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Καλό είναι να πραγματοποιείται μια *πilotική μελέτη* με 30 έως 50 συμμετέχοντες ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί προκαταρκτικά η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου, και εν συνεχεία να γίνεται διόρθωση όσο το δυνατόν περισσότερων λαθών και παραλείψεων. Γενικά, σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από περισσότερες από μία ενότητες εκ των οποίων κάθε μια μετρά διαφορετικές διαστάσεις ή έννοιες, θα πρέπει να γίνει ξεχωριστά έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας για κάθε μία εξ αυτών (Γαλάνης, 2013).

Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ικανότητα της χρησιμοποιούμενης μεθόδου μέτρησης να παράγει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις των ίδιων αντικειμένων, κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με το ίδιο όργανο (Δαουτόπουλος, 2005· Μακράκης, 2005). Επίσης, η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης παρέχει σταθερά αποτελέσματα και οι αποκλίσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα σε διαφορετικές μετρήσεις με το ίδιο εργαλείο, οφείλονται σε σφάλμα μέτρησης (Αναστασιάδου, 2012). Η αξιοπιστία ή αλλιώς ακρίβεια ενός ερωτηματολογίου (εργαλείου/οργάνου μέτρησης) αφορά στη συνέπεια με την οποία αυτό μετρά τη μεταβλητή (έννοια) την οποία διατείνεται ότι μετράει (Bland & Altman, 2002· Higgins & Straub, 2006). Η αξιοπιστία είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα εργαλείο μέτρησης (Gilbert, 2008), το οποίο θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες διαδοχικές μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, δίνει ίδια αποτελέσματα εκτός και αν σημειωθεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Αν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου αποτελούνται από περισσότερες των 2 κατηγοριών (π.χ. κλίμακα Likert) ο συντελεστής αξιοπιστίας που χρησιμοποιείται είναι ο *α-Cronbach*, ενώ αν οι απαντήσεις αποτελούνται από 2 κατηγορίες (π.χ. «ναι» ή «όχι») χρησιμοποιείται ο συντελεστής *Kuder-Richardson* (Γαλάνης, 2013). Οι εν λόγω συντελεστές, κυμαίνονται από 0 έως 1. Όσο μεγαλύτεροι είναι, τόσο πιο αξιόπιστη είναι η κλίμακα μέτρησης (Δαουτόπουλος, 2005). Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή, θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 0,6 (Nunnally & Bernstein, 1994), ενώ στα αρχικά στάδια μιας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική ακόμη και αν κυμαίνεται μεταξύ 0,5 και 0,6 (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002), καθώς επίσης και όταν χρησιμοποιείται δείγμα μικρού μεγέθους (Γκικόκα κ.ά., 2018). Αν παρατηρηθούν μη ικανοποιητικές τιμές του εκάστοτε συντελεστή, μπορεί ο ερευνητής να απαλείφει ερωτήσεις μία προς μία και να τον υπολογίσει ξανά, αποκλείοντας τελικώς τις ερωτήσεις που τον αποδυναμώνουν (Krowinski & Steiber, 1996), αν και ο αριθμός των

ερωτήσεων που μπορούν να αφαιρεθούν δεν πρέπει να ξεπερνά το 20% του αρχικού αριθμού των ερωτήσεων (Γαλάνης, 2013). Ο υπολογισμός των συντελεστών α-Cronbach και Kuder-Richardson, εξετάζει την *αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας* (Γαλάνης, 2013). Όταν ένα εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε συγκεκριμένο πληθυσμό, τότε απαιτείται ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Άλλοι τύποι αξιοπιστίας που εξετάζονται κατά περίπτωση, είναι (α) η *αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου*, (β) η *αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών*, (γ) η *αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων* και (δ) η *αξιοπιστία μεταξύ παρατηρητών* (Γαλάνης, 2013). Οι συντελεστές α-Cronbach και Kuder-Richardson, υπολογίζονται εύκολα από το ευρέως χρησιμοποιούμενο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS.

Εγκυρότητα

Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα όργανο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) μετρά αυτό που έχει σκοπό να μετρήσει αλλά και πόσο καλά το μετράει (Babbie, 2011· Αναστασιάδου, 2012), ενώ σύμφωνα με τον Γαλάνη (2013), η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου αφορά στον βαθμό που αυτό μετρά τη μεταβλητή (έννοια) την οποία διατείνεται πως μετράει. Τα είδη εγκυρότητας που υπάρχουν είναι η *εγκυρότητα περιεχομένου*, η *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής/δομική εγκυρότητα*, η *φαινομενική εγκυρότητα*, η *εγκυρότητα κριτηρίου* και η *εγκυρότητα αναπαράστασης* (Δαουτόπουλος, 2005· Brown, 2010· Αναστασιάδου, 2012· Γαλάνης, 2013). Στην πράξη, ελέγχονται κυρίως η εγκυρότητα περιεχομένου και η φαινομενική εγκυρότητα (Μακράκης, 2005), ενώ πολλοί ερευνητές ελέγχουν και τη δομική εγκυρότητα (Roff, 2005· Δημολιάτης 2010· Γαλάνης, 2013). Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) και είναι ο βαθμός στον οποίο αυτό περιλαμβάνει τις διαφορετικές διαστάσεις της μεταβλητής (έννοιας) που πρόκειται να μετρήσει (Rungtusanatham, 1998· Γαλάνης, 2013). Επίσης, αναφέρεται στην επάρκεια και στην αντιπροσωπευτικότητα των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο (Αλετράς, Μπασσιούρη, Κοντοδημόπουλος, Ιωαννίδου, & Νιάκας, 2009), καθώς και στον βαθμό που στον προτεινόμενο τρόπο μέτρησης περιλαμβάνονται μετρήσεις των επιμέρους τμημάτων μιας σύνθετης έννοιας (Δαουτόπουλος, 2005). Η φαινομενική εγκυρότητα δείχνει αν ένα εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) μπορεί να εκτιμά τη μεταβλητή (έννοια) που αναφέρεται ότι αυτό μετρά (LoBiondo-Wood & Haber, 1994· Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Σύμφωνα με τον Δαουτόπουλο (2005), η φαινομενική εγκυρότητα αναφέρεται στην εγκυρότητα της μέτρησης μιας έννοιας σύμφωνα με τις αντιλήψεις που υπάρχουν για το τι πρέπει να περιλαμβάνει η συγκεκριμένη μέτρηση, ενώ η Αναστασιάδου (2012) αναφέρει ότι η φαινομενική εγκυρότητα διερευνά αν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα σε αυτό που το εργαλείο μετρά και σε αυτό που φαίνεται ότι μετρά. Η φαινομενική εγκυρότητα συνήθως συγχέεται με την εγκυρότητα περιεχομένου, αν και η φαινομενική εγκυρότητα είναι περισσότερο επιφανειακή καθώς εμπλέκεται κυρίως σε υποκειμενική κρίση παρά σε αντικειμενική ανάλυση (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η φαινομενική εγκυρότητα και η εγκυρότητα περιεχομένου των μεταβλητών και των κλιμάκων μέτρησής τους, εξασφαλίζεται από την *κοινή συναίνεση ειδικών* που γνωρίζουν ή

ασχολούνται επαγγελματικά με την έννοια που πρόκειται να μετρηθεί (Παπαναστασίου, 1990· Houser, 2008), καθώς και μέσω της κατάλληλης και συστηματικής *βιβλιογραφικής ανασκόπησης* σχετικά με την έννοια που πρόκειται να μετρηθεί (Αλετράς κ.ά, 2009· Γαλάνης, 2013). Η δομική εγκυρότητα εκφράζει τον βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο μέτρησης αποτυπώνει ένα θεωρητικό πλαίσιο ή μια θεωρία (Ουζούνη & Νακάκης, 2011), δηλαδή αναφέρεται στον βαθμό που ένα σύνολο από μεταβλητές που μετρήθηκαν, καταφέρνει όντως να αναπαριστά τη θεωρητική κατασκευή την οποία οι συγκεκριμένες μεταβλητές σχεδιάστηκαν να μετρήσουν (Δαφέρμος, 2013). Ο Γαλάνης (2013) τονίζει ότι η δομική εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης αντανακλά το πραγματικό θεωρητικό νόημα της έννοιας που διατείνεται πως μετράει.

Για να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα ενός εργαλείου μέτρησης, πραγματοποιείται *Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis)* με σκοπό να αναζητηθούν ομάδες ερωτήσεων (προτάσεων) που εμφανίζουν εννοιολογική και στατιστική συσχέτιση μεταξύ τους, αλλά και οι υποκείμενες διαστάσεις του εργαλείου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που προκύπτουν εκφράζουν επιμέρους διαστάσεις της έννοιας που μετρά το εργαλείο μέτρησης. Η Παραγοντική Ανάλυση διακρίνεται στη *Διερευνητική* και στην *Επιβεβαιωτική*. Η Διερευνητική χρησιμοποιείται όταν πρόκειται να κατασκευαστεί ένα νέο ερωτηματολόγιο και οι ερευνητές δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων τους παράγοντες που μπορεί να προκύψουν από τις ερωτήσεις/προτάσεις του ερωτηματολογίου, ενώ η Επιβεβαιωτική γίνεται για να ελεγχθεί αν οι παράγοντες που προέκυψαν με βάση τα δεδομένα μιας νέας μελέτης με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα δηλαδή αν ταυτίζονται με τους αναμενόμενους παράγοντες οι οποίοι προέκυψαν από παλιότερες έρευνες με το ίδιο ερωτηματολόγιο (Reymont & Joreskog, 1993· Γαλάνης, 2013). Γενικά, με τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση διαμορφώνεται μια θεωρία, ενώ με την Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση γίνεται ο έλεγχος μιας θεωρίας (Αλεξόπουλος, 1998). Η Παραγοντική Ανάλυση είναι μια στατιστική τεχνική που δίνει τη δυνατότητα ομαδοποίησης διαφόρων ανεξάρτητων μεταβλητών και αντιμετωπίζει το πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας, καθώς οι παράγοντες που προκύπτουν είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους (Σιάρδος, 2004). Μετά την ομαδοποίηση, οι μεταβλητές που ανήκουν σε έναν παράγοντα συσχετίζονται μεταξύ τους περισσότερο σε σχέση με τις μεταβλητές που ανήκουν σε κάποιο άλλο παράγοντα (Δημητριάδης, 2003). Σκοπός της Παραγοντικής Ανάλυσης είναι να συνοψίσει, περιεκτικά και με ακρίβεια, τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε πολλές αρχικές μεταβλητές και να γίνει έτσι αντιληπτή μια έννοια ή ιδιότητα αλλά και να δημιουργήσει ένα μικρό αριθμό απλοποιημένων δεδομένων, μειώνοντας τις μεταβλητές και εξηγώντας τις συνάψεις που παρατηρούνται μεταξύ αυτών (Αλεξόπουλος, 1998). Η Παραγοντική Ανάλυση είναι χρήσιμη στην ανάλυση δεδομένων καθώς συγκεντρώνει πολλές μεταβλητές και δημιουργεί από αυτές λίγους παράγοντες και ερμηνεύει κάθε παράγοντα σύμφωνα με τη σημασία που έχουν οι αρχικές μεταβλητές (Manly, 1994· Δημητριάδης, 2003). Για τον καθένα από τους παράγοντες που προκύπτουν, υπολογίζει το σκορ το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για περαιτέρω αναλύσεις ως καινούργια μεταβλητή (Δημητριάδης,

2003). Έτσι, δημιουργούνται νέες λιγότερες μεταβλητές με τις οποίες μπορεί να δουλέψει ένας ερευνητής, αντί των σαφώς περισσότερων αρχικών μεταβλητών. Οι νέες μεταβλητές διατηρούν όσο το δυνατόν περισσότερες από τις πληροφορίες που υπήρχαν στις αρχικές μεταβλητές (Καρλής, 2005). Η Παραγοντική Ανάλυση είναι μια πολυμεταβλητή στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιείται σε ποσοτικές μεταβλητές, καθώς και σε μεταβλητές που εκφράζουν βαθμό ικανοποίησης, επιθυμίας ή συμφωνίας (Αλεξόπουλος, 1998· Δημητριάδης, 2003). Όταν χρησιμοποιείται η Παραγοντική Ανάλυση σε ερωτηματολόγια, θα πρέπει ο αριθμός των ερωτήσεων να είναι 3 έως 5 φορές μεγαλύτερος από τους παράγοντες που θα προκύψουν, ενώ τα υποκείμενα της έρευνας θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 300. Παράλληλα, ο αριθμός των υποκειμένων θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 5 φορές μεγαλύτερος (ιδανικά 10 φορές) από τον αριθμό των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο (Reymont & Joreskog, 1993· Γαλάνης, 2013). Στο πλαίσιο της διεξαγωγής μιας Παραγοντικής Ανάλυσης, διερευνώνται αρχικά οι συνάφειες των μεταβλητών της έρευνας για να εξαχθούν οι παράγοντες, εξετάζοντας τις φορτίσεις των μεταβλητών σε αυτούς, τις ιδιοτιμές και το ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από αυτούς. Η εξαγωγή και η επιλογή των παραγόντων γίνεται σύμφωνα με κάποια κριτήρια (π.χ. ιδιοτιμές, scree plot). Για καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενδέχεται να γίνει περιστροφή των παραγόντων (Quartimax, Varimax κ.λπ.). Επίσης, γίνονται και διάφοροι έλεγχοι για την επάρκεια και την καταλληλότητα των δεδομένων και των μεταβλητών για να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική η Παραγοντική Ανάλυση (π.χ. ΚΜΟ και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett, communalities) (Αλεξόπουλος, 1998· Δημητριάδης, 2003· Καρλής, 2005). Με το πρόγραμμα IBM SPSS, μπορεί να γίνει Παραγοντική Ανάλυση.

Εναλλακτικά, η εγκυρότητα μπορεί να ελεγχθεί και με την *Κατηγορική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες* (Categorical Principal Component Analysis). Αν, αφότου χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη τεχνική για τον έλεγχο εγκυρότητας ερωτηματολογίου, παρατηρηθεί πως κάθε συνιστώσα που προκύπτει συσχετίζεται (φορτίζεται) σε υψηλό βαθμό από συγκεκριμένα θέματα (ερωτήσεις) τα οποία δεν συσχετίζονται με τις άλλες συνιστώσες, τότε η εγκυρότητα είναι υψηλή (Σιάρδος, 1997). Η μέθοδος της ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες είναι ένας μαθηματικός μετασχηματισμός που προσπαθεί να ερμηνεύσει κυρίως τη μεταβλητότητα (διακύμανση) και όχι τη δομή ή τη συνδιακύμανση των μεταβλητών (Καρλής, 2005). Η Κατηγορική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Component Analysis) χρησιμοποιεί για την εκτίμηση των παραμέτρων την τεχνική των ελαχίστων τετραγώνων. Με την τεχνική αυτή, αναλύεται ομάδα μεταβλητών και οι αρχικές αυτές μεταβλητές αντικαθίστανται από νέες λιγότερες μεταβλητές (συνιστώσες/διαστάσεις) που είναι μεταξύ τους ασυσχέτιστες και εξηγούν το μεγαλύτερο δυνατόν ποσοστό της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών, με τη μικρότερη δυνατή απώλεια των αρχικών πληροφοριών. Σε σχέση με την κλασική γραμμική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες αλλά και την Παραγοντική Ανάλυση, η μέθοδος της Κατηγορικής Ανάλυσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μη γραμμικές σχέσεις και σε μεταβλητές οποιασδήποτε μορφής (ονομαστικές, τακτικές) και όχι μόνο σε ποσοτικές. Επίσης, σε αντίθεση με την

κλασική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (και την Παραγοντική Ανάλυση), δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερος αριθμός υποκειμένων σε σχέση με τις μεταβλητές της έρευνας. Σημαντική εφαρμογή της Κατηγορικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες είναι η δυνατότητα διερεύνησης στάσεων όπου οι ερωτώμενοι αξιολογούν ερωτήσεις ή προτάσεις κατά τακτική κλίμακα. Η Κατηγορική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες ενδέχεται να αφορά πολλές διαστάσεις (συνιστώσες). Ο μέγιστος αριθμός διαστάσεων που επιλέγονται είναι αυτός που η χαρακτηριστική ρίζα για κάθε διάσταση είναι μεγαλύτερη της μονάδας. Οι χαρακτηριστικές ρίζες μετρούν τη διακύμανση που εξηγείται από κάθε διάσταση (Σιάρδος, 2004). Με το πρόγραμμα IBM SPSS, μπορεί να γίνει Κατηγορική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες.

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα IBM SPSS δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, μέσω κατάλληλων στατιστικών ελέγχων και τεχνικών. Περαιτέρω αναφορά στις συγκεκριμένες αναλύσεις, πέραν της παράθεσης ενδεικτικής προτεινόμενης βιβλιογραφίας (Manly, 1994· Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002· Δημητριάδης, 2003· Σιάρδος, 2004· Καρλής, 2005· Μακράκης, 2005), ξεφεύγει από τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Συζήτηση

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης, είναι καθοριστικοί παράγοντες για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων σε μία έρευνα. Επίσης, όταν δημοσιευθεί μια ερευνητική εργασία θα πρέπει να γίνεται αναφορά των ειδών αξιοπιστίας και των τύπων εγκυρότητας που έχουν πραγματοποιηθεί σε κάποιο εργαλείο μέτρησης. Αν δεν συμβεί κάτι τέτοιο, τα αποτελέσματα γίνονται αποδεκτά με επιφύλαξη και η εργασία έχει αρκετούς περιορισμούς ως προς την ορθότητα και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της. Τα διάφορα στατιστικά πακέτα (π.χ. το IBM SPSS), ελέγχουν γρήγορα την αξιοπιστία και τη δομική εγκυρότητα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, από τους ερευνητές, που αφορούν σε ανάλυση και ερμηνεία πολυμεταβλητών κυρίως στατιστικών μεθόδων, αν και συνήθως αρκετοί εξ αυτών δυσκολεύονται στην κατανόηση και τη χρήση της στατιστικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλετράς, Β., Μπασιούρη, Φ., Κοντοδημόπουλος, Ν., Ιωαννίδου, Δ., & Νιάκας, Δ. (2009). Ανάπτυξη ελληνικού ερωτηματολογίου ικανοποίησης νοσηλευθέντων ασθενών και έλεγχος των βασικών του ψυχομετρικών ιδιοτήτων. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2009, 26(1), 79-89.

Αναστασιάδου, Σ. (2012). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Γ. Βογιατζής, Μτφρ.). Αθήνα:

Εκδόσεις Κριτική.

Bland, J., & Altman, D. (2002). Validating scales and indexes. *BMJ* 2002, 324(7337), 606-607.

Brown, T. (2010). Construct validity: A unitary concept for occupational therapy assessment and measurement. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 20(1), 30-42.

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2013, 30(1), 97-110.

Γκιοκά, Β., Πετράκος, Α., Σαρρής, Μ., Γούλα, Α., Νικολαδός, Ι., & Σπέης, Κ. (2018). Εκτίμηση των παραγόντων παρακίνησης για την καλύτερη απόδοση του ιατρικού και του νοσηλευτικού προσωπικού στις υπηρεσίες υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2018, 35(1), 99-105.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών* (5^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Ιδίου.

Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση. Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και το AMOS* (2^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές εφαρμογές με SPSS*. Αθήνα: Κριτική.

Δημολιάτης, Γ. (2010). Το όργανο μέτρησης εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σχολών υγείας DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) στα ελληνικά. Πώς χρησιμοποιείται καθώς και προκαταρκτικά αποτελέσματα για το ελληνικό ιατρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2010, 27(3), 509-521.

Gilbert, N. (2008). Research, theory and method. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 21-40). London: SAGE Publications.

Higgins, P., & Straub, A. (2006). Understanding the error of our ways: Mapping the concepts of validity and reliability. *Nursing Outlook*, 54(1), 23-29.

Houser, J. (2008). Precision, reliability and validity: Essential elements of measuring in nursing research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 13(4), 297-299.

Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Krowinski, W., & Steiber, S. (1996). *Measuring and managing patient satisfaction*. Illinois: American Hospital Publishing.

LoBiondo-Wood, G., & Haber, J. (1994). *Nursing research. Methods and critical appraisal and utilization* (3rd ed.). London: Mosby.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με την χρήση του SPSS-Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Manly, B. (1994). *Multivariate statistical methods. A primer*. London, New York: Chapman & Hall.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές έρευνες. *Νοσηλευτική 2011*, 50(2), 231-239.

Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2002*, 19(5), 577-589.

Reymont, R., & Joreskog, K. (1993). *Applied factor analysis in the natural sciences*. New York: Cambridge University Press.

Roff, S. (2005). The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM)-a generic instrument for measuring student's perceptions of undergraduate health professions curricula. *Med Teach 2005*, 27, 322-325.

Rungtusanatham, M. (1998). Let's not overlook content validity. *Decision Line*, 29, 10-13.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιάρδος, Γ. (1997). *Μεθοδολογία αγροτικής κοινωνιολογικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σιάρδος, Γ. (2004). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Με την επίλυση ασκήσεων μέσω του προγράμματος SPSS.-Μέρος πρώτο. Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη. οπίου. Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη

Καρακατσάνη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc, evethes@gmail.com

Περίληψη

Η ιδέα της συνεργασίας στη σχολική τάξη απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα. Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κερδίζει συνεχώς όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς και παρουσιάζεται ως ένα «σύγχρονο και δυναμικό παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα» (Ματσαγούρας, 2008, σ.9) που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και της εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήχθη, για τις ανάγκες μιας μεταπτυχιακής εργασίας, με στόχο την καταγραφή του βαθμού εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα μαθήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς και τον ρόλο της στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Το ερωτηματολόγιο αυτής της έρευνας, περιείχε ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς και το βαθμό που πιστεύουν πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ανάδειξη της χρησιμότητας της συγκεκριμένης στρατηγικής, καθώς και της αναγκαιότητας της εφαρμογής της.

Λέξεις-Κλειδιά: ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις

Εισαγωγή

Οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, οι αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης, οι δημογραφικές αλλαγές, η επιδίωξη του σχολείου για προώθηση της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στο μαθησιακό γίγνεσθαι καθώς και οι σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί της εποχής μας, οι οποίοι στρέφουν την προσοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση ως μέσο κατάκτησης της γνώσης, οδήγησαν στην ανάγκη το σχολείο να αναζητήσει νέες μεθοδολογίες και νέους τρόπους προσφοράς της γνώσης και, μεταξύ άλλων, να στραφεί στην επιλογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, δηλαδή στην δουλειά σε ομάδες μεταξύ των μαθητών (Ματσαγούρας, 2000).

Ο εκπαιδευτικός, κατά συνέπεια, καλείται να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτή και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα νέα δεδομένα, να εφαρμόσει με άλλα λόγια, αρχές και πρακτικές της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου. Στην προσπάθεια του αυτή καλείται να δημιουργήσει συνθήκες δημιουργικής συνύπαρξης των μαθητών και να καλλιεργήσει ένα αναπτυγμένο επικοινωνιακό κλίμα τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας (Κακανά, 2008).

Το ερώτημα που γεννάται, επομένως, είναι αν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην ανάγκη αυτή και σε ποιο βαθμό και αν, τελικά, η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική βοηθά τους μαθητές να γίνουν πιο ικανοί σε δημιουργικές διαπροσωπικές επικοινωνίες.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η καταγραφή του βαθμού εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα μαθήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος της στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και διαπροσωπικές σχέσεις

Με τον όρο «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» νοείται η διδασκαλία στην οποία οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες και καλούνται μέσα από συλλογική εργασία και *«αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας τους»* να διεκπεραιώσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί (Μπούμπουρα, 2010, σ.48).

Πρόκειται για μια διδασκαλία κοινωνικά προσανατολισμένη που αναπτύσσει τη συνεργασία, την αμοιβαία βοήθεια, την αλληλεγγύη και την αλληλοκατανόηση (Meyer, 1987). Οι μαθητές ανταλλάσσουν γνώσεις, ιδέες, απόψεις, αλληλο-ενισχύονται, αλληλο-ενθαρρύνονται, με άλλα λόγια αλληλο-επιδρούν, αναπτύσσουν, δηλαδή, διαπροσωπικές σχέσεις (Δημητρίου, 2009).

Το θέμα των προσωπικών σχέσεων βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής επιστήμης, η οποία τις θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του έργου της αγωγής. Θα λέγαμε ότι η σχολική παιδαγωγική διαδικασία είναι, κατά βάση, *«πλέγμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και διδακτέας ύλης»* (Κοσμόπουλος, 1995, σ.501).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται ζητούμενο εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας εξασφαλίζεται η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι φάσεις της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στο διδακτικό μοντέλο του εποικοδομισμού, είναι οι εξής:

- α. επιλογή της δραστηριότητας για ομαδική εργασία από τον εκπαιδευτικό*
- β. συμμετοχή των μαθητών στον προγραμματισμό-σύνθεση διαγράμματος εργασίας*
- γ. εργασία στις ομάδες*
- δ. παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην ολομέλεια της τάξης*
- ε. αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας*

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς και κατά πόσο η μέθοδος αυτή καλλιεργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη, η οποία δεν είναι παρά μια κοινωνική ομάδα τα μέλη της οποίας αλληλοεπηρεάζονται (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια, με 30 ερωτήσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου (με την κλίμακα μέτρησης Likert από 1 έως 5) που χωρίζονταν σε δύο επιμέρους θεματικές ενότητες. Η πρώτη περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω

στην ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας και τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της ή όχι στην τάξη. Η δεύτερη θεματική περιλάμβανε ερωτήσεις που αξιολογούσαν το βαθμό συνεισφοράς της συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δίδασκαν στο νομό Ξάνθης, το σχολικό έτος 2016-17, αναπληρωτές και μόνιμοι.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα κύρια ευρήματα που προέκυψαν από τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων είναι πως την ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας την εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα:

- Με βάση το φύλο: οι γυναίκες
- Με βάση την ηλικία: οι εκπαιδευτικοί 36 – 44 ετών
- Με βάση τις σπουδές: οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος
- Με βάση τα έτη υπηρεσίας: οι νεότεροι εκπαιδευτικοί
- Με βάση την περιοχή του σχολείου: τα αγροτικά σχολεία
- Με βάση τον τύπο σχολείου: τα γυμνάσια
- Με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών: οι ειδικοί του κοινωνιολόγου, του νομικού και πολιτικού επιστήμονα, του θεολόγου και του καθηγητή της πληροφορικής.

Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί σε κυμαινόμενο βαθμό εκτίμησαν τη συχνότητα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής διδασκαλίας, ανάλογα κυρίως με το φύλο τους(οι γυναίκες εκπαιδευτικοί την προτιμούν περισσότερο, όπως ήδη αναφέρθηκε)και δευτερευόντως, ανάλογα με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους (πχ. σπουδές, προϋπηρεσία, κ. ά).Από την άλλη, μεταξύ της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής διδασκαλίας και των διαπροσωπικών σχέσεων παρατηρήθηκε ισχυρή, θετική ευθέως ανάλογη σχέση μεταξύ τους, γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως από τη συγκεκριμένη στρατηγική επηρεάζονται θετικά οι διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς διαμορφώνεται ένα υγιές πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται απρόσκοπτα και δυναμικά η παιδαγωγική σχέση.

Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, καθώς τους ενθαρρύνει να δραστηριοποιούνται, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συλλειτουργούν. Επιπλέον δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε άμεση επαφή με το μορφωτικό αγαθό και καλλιεργεί σημαντικές δεξιότητες όπως η

συνεργασία, η συνδιαλλαγή, η επικοινωνία, η πειθαρχία, η δημοκρατία και η επιχειρηματολογία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και προκύπτει, μάλιστα, πως όσο πιο συχνά χρησιμοποιείται η στρατηγική αυτή τόσο πιο καλές διαπροσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους.

Παρόλα αυτά, με βάση την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας σε μέτριο βαθμό και περιορίζονται επιλεκτικά σε κάποιες μεμονωμένες πρακτικές της (π.χ. ανακοίνωση των εργασιών των ομάδων, υποβοήθηση των μαθητών να διορθώσουν τα λάθη τους) ενώ είναι αξιοσημείωτο πως, αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν έστω και αραιά όλες τις άλλες πρακτικές της συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας, αρκετοί από αυτούς δεν χρησιμοποιούν ποτέ τέτοιες πρακτικές.

Επίλογος

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, αν και η ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να τη χρησιμοποιήσουν. Ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη για ενθάρρυνση, αλλά και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Στα ελληνικά

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία- Θεωρητικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κακανά, Δ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μπούμπουρα, Μ. (2010). *Έρευνα δράσης: Βελτίωση Σχέσεων των Μαθητών μέσα από την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μεταφρασμένη

Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα.*(Λ. Κουτσούκη, Μετ.).Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Εναρκτήρια συνάντηση επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων

Ρακαλλίδου Κρύστα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Εκπαιδεύτρια εκπαιδευτών Ενηλίκων, M.Ed.

rakallidou@sch.gr

Εισαγωγή

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι οφείλουν να κατέχουν τις μαθησιακές συνθήκες που τους επιτρέπουν να εξελιχθούν σε αυτοδιαχειριστές της μάθησης, κάνοντας διάγνωση των αναγκών τους, καθορίζοντας τους στόχους τους, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας τη νέα γνώση αλλά και αξιολογώντας τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί βασική αρχή στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Knowles, 1984· Tough, 1981). Γι αυτό το λόγο ο γενικός σκοπός του άρθρου είναι ο τρόπος που οι επιμορφούμενοι/ες μπορούν να εμπλουτίσουν και να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους πάνω σε θέματα που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και την διδακτική που θα εφαρμοστεί για να το πετύχουν. Έτσι στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού σεναρίου της δώρης εναρκτήριας δια ζώσης συνάντησης του προγράμματος. Θα αναλυθούν οι φάσεις της συνάντησης αυτής, οι στόχοι της κάθε δραστηριότητας και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν. Έχουν επιλεγεί ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ως οι ιδανικότερες, για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατόν μαθησιακά αποτελέσματα σε ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εναρκτήρια συνάντηση, ενεργητικές τεχνικές

Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Για την επιλογή της εκπαιδευτικής στρατηγικής ο εκπαιδευτής θα λάβει υπόψη του τον σκοπό του προγράμματος, τις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητές τους. Επίσης, το μαθησιακό κλίμα, τον διαθέσιμο χρόνο, το χώρο και τους διαθέσιμους πόρους. Η στρατηγική που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί στην εναρκτήρια συνάντηση είναι μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και διερευνητική, μέσω ενεργητικών τεχνικών και βιωματικών ασκήσεων για να εξασφαλιστεί η μέγιστη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους (Courau, 2000).

Διδακτικοί στόχοι:

Γνώσεων

- Να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα για το πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν.
- Να κατανοήσουν τους βασικούς όρους και να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικειμένου

- Να προσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα, την ομάδα και τον εκπαιδευτή
- Να έρθουν σε επαφή και να βιώσουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας

Δεξιότητων

- Να εφαρμόζουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να επιχειρηματολογούν για αυτές. Να εκφράζονται, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται.
- Να τηρούν το εκπαιδευτικό συμβόλαιο
- Να χρησιμοποιούν ενεργητικές τεχνικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Στάσεων

- Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη εφαρμογής της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα οφέλη της
- Να προβληματιστούν και να αποκτήσουν θετική και ανοικτή στάση στην εξωτερική γνώση, απόψεων και συναισθημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- Να αποδεχτούν τις ενεργητικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας ως αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης.
- Να υιοθετήσουν την καλοπροαίρετη κριτική ως μέσο επικοινωνίας, συνεργασίας και εποικοδομητικού διαλόγου με τους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Η εναρκτήρια συνάντηση

Η εναρκτήρια συνάντηση καθορίζει και προδιαγράφει την πορεία του προγράμματος αφού σκοπός της είναι η γνωριμία των μελών, η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, η σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου και η εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης. Στην πρώτη συνάντηση ο εκπαιδευτής θα φροντίσει για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, το οποίο θα μειώσει το άγχος και την ένταση των εκπαιδευομένων. Η αξιοποίηση της εναρκτήριας συνάντησης, είναι η αφετηρία δημιουργίας των σχέσεων και της επιτυχούς επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτή τους. Ο εκπαιδευτής με τη σειρά του θα προσεγγίσει τους συμμετέχοντες, θα διερευνήσει τις προσδοκίες τους και μαζί θα καταρτίσουν το μαθησιακό συμβόλαιο (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Ο χώρος είναι μια αίθουσα διδασκαλίας σχολείου και τα θρανία έχουν τοποθετηθεί σε διάταξη Π για να μπορούν όλοι να βλέπουν όλους, αλλά και να μετακινούνται στις θέσεις για να κάνουν ομάδες ή να σηκώνονται όρθιοι όποτε χρειαστεί.

Φάσεις εκπαιδευτικής διαδικασίας

Α. Παρουσίαση εκπαιδευτή/ας και Παρουσίαση προγράμματος (10')

Ο εκπαιδευτής καλωσορίζει τους συμμετέχοντες, αυτοπαρουσιάζεται (5') παρέχοντας

πληροφορίες κυρίως για την επαγγελματική του εμπειρία και τις σπουδές του. Είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν ότι θα συνεργαστούν με έναν εκπαιδευτή ο οποίος είναι πολύ καλός γνώστης στα θέματα που τους απασχολούν ώστε να νιώσουν ασφαλείς και να κερδίσει τον σεβασμό τους.

Ακολουθεί από τον εκπαιδευτή μία παρουσίαση του προγράμματος 5' με την τεχνική της εμπλουτισμένης εισήγησης. Χρησιμοποιώντας προτζέκτορα και Η/Υ, θα παρουσιάσει το ακριβές αντικείμενο του προγράμματος, τους στόχους, το περιεχόμενό και τη διάρκειά του. Στο τέλος της παρουσίασης η ομάδα θα έχει τη δυνατότητα να κάνει ερωτήσεις. Η εμπλουτισμένη εισήγηση επιλέχθηκε γιατί είναι η τεχνική που τη συγκεκριμένη στιγμή μπορεί να μεταδώσει παραστατικά και γρήγορα τις αρχικές πληροφορίες, ώστε ο εκπαιδευτής να κερδίσει χρόνο, αφού οι περισσότερες απορίες των συμμετεχόντων θα καλυφθούν άμεσα και οι εκπαιδευόμενοι θα ενεργοποιηθούν να συμμετέχουν από την έναρξη της επιμόρφωσης (Γεωργοβρεττάκου, 2017).

Β. Γνωριμία εκπαιδευομένων μεταξύ τους (20')

Οι εκπαιδευόμενοι σε δυάδες συστήνονται και δίνουν όποιες πληροφορίες θέλουν για τον εαυτό τους. Στη συνέχεια ο ένας παρουσιάζει τον άλλον στην ολομέλεια και προσθέτει ένα θετικό χαρακτηριστικό που διέκρινε σ' αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται οι πρώτες γνωριμίες αλλά και η εγκατάσταση εαυτού των εκπαιδευομένων (Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Επίσης δίνεται το έναυσμα για καλοπροαίρετη κριτική κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης.

Γ. Διερεύνηση γνώσεων και εκπαιδευτικών αναγκών (30')

Ο εκπαιδευτής με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών θα προσπαθήσει να διερευνήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ώστε να οργανώσει καλύτερα το περιεχόμενο του προγράμματος. Ζητάει από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε μία κόλλα χαρτί Α4 τι νομίζουν ότι είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, ιδέες και απόψεις για αυτά που έχουν ανάγκη να μάθουν, να συζητήσουν και να κατανοήσουν (3'). Στη συνέχεια κάθε εκπαιδευόμενος θα ανακοινώσει αυτά που έχει καταγράψει. Όλες οι απόψεις ανεξαιρέτως καταγράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτή και στη συνέχεια επιχειρείται η ομαδοποίησή τους. Τελικά θα συνταχθεί μία κατάσταση με τα θέματα που θα απασχολήσουν την ομάδα (Κόκκος, 2005) κι έτσι σιγά-σιγά υποχωρεί η εξουσία του διδάσκοντος (Χατζηθεοχάρους, 2010). Σ' αυτό το χρονικό σημείο της συνάντησης, αναμένεται να προβληματιστούν και να συμμετάσχουν και τα πιο συνεσταλμένα μέλη αφού πλέον έχουν γνωριστεί και νιώθουν οικεία. Παράλληλα, τα μέλη που είναι ιδιαίτερα ομιλητικά και επισκιάζουν τους άλλους θα περιοριστούν διακριτικά χωρίς να πλατειάζει η συζήτηση. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θα μπουν σε μία διαδικασία συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών τους, ενώ στόχος είναι η έκφρασή τους και όχι η αξιολόγησή τους (Κόκκος, 2005·Τσιμπουκλή, 2012).

Αμέσως μετά όμως ο εκπαιδευτής θα παρουσιάσει εμπλουτισμένη εισήγηση στον Η/Υ αναφέροντας τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων (7'). Στο τέλος οι εκπαιδευόμενοι απαντούν «σωστό ή λάθος» σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο (ατομική

άσκηση αξιολόγησης 5') και σχολιάζουν τις απαντήσεις στην ολομέλεια (10').

Δ. Καταγραφή Προσδοκιών (25')

Στο επόμενο στάδιο οι συμμετέχοντες καλούνται να καταγράψουν τις προσδοκίες που έχουν από το πρόγραμμα, την ομάδα και τον εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής τους μοιράζει από έναν σελιδοδείκτη με τυχαία σειρά και ζητά από τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν τετραμελείς ομάδες σύμφωνα με τους όμοιους χρωματικά σελιδοδείκτες και να δώσουν όνομα στην ομάδα τους. Να συζητήσουν για τον ορισμό της έννοιας που έχει κάθε ομάδα γραμμένη στο σελιδοδείκτη της (π.χ. εκπαίδευση, κατάρτιση, ενήλικας κλπ.), να τον ερμηνεύσουν και να εκφράσουν την άποψή τους. Στη συνέχεια να κάνουν το ίδιο και για τις προσδοκίες τους και αφού μιλήσουν όλα τα μέλη της ομάδας, να τις καταγράψουν. Αμέσως μετά οι ομάδες θα ορίσουν από έναν εκπρόσωπο, που θα παρουσιάσει στην ολομέλεια πρώτα την άποψη της ομάδας για τον ορισμό της έννοιας και μετά τις προσδοκίες τους. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ευχάριστα η γνωριμία των εκπαιδευομένων μέσω της ανταλλαγής απόψεων για τους παραπάνω ορισμούς και συζητούν ανοιχτά ώστε να ανακαλύψουν τα κοινά σημεία των προσδοκιών τους. Ο εκπαιδευτής, πριν ανακοινώσουν τις απόψεις τους οι εκπαιδευόμενοι, συνθέτει νήμα με τα ονόματα των ομάδων (π.χ. δημιουργεί μικρή αυτοσχέδια ιστορία) για την εξοικείωση μεταξύ τους και στο τέλος επισημαίνει ποιες από τις προσδοκίες περιλαμβάνονται ήδη στο πρόγραμμα και ποιες μπορούν να υλοποιηθούν αν και δεν περιλαμβάνονται (π.χ. επίδειξη περισσότερων ενεργητικών τεχνικών). Η δραστηριότητα αυτή αναμένεται να διαρκέσει 25 λεπτά. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να συμβάλλουν και αυτοί, εν μέρει, στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jarvis, 2004). Με την τεχνική αυτή θα αποκτήσουν το αίσθημα της συμμετοχής στη διαμόρφωση του προγράμματος. Θα μπορέσουν να επεξεργαστούν διάφορα ζητήματα και θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Ο εκπαιδευτής αλλά και η ομάδα θα λάβουν υπόψη τους τις προσδοκίες ώστε στο επόμενο στάδιο να διαμορφώσουν το μαθησιακό συμβόλαιο.

Η εργασία σε ομάδες επιλέχθηκε για να συζητηθεί ένα θέμα που δόθηκε από τον εκπαιδευτή. Αρχίζουν να γνωρίζονται όλο και περισσότεροι συμμετέχοντες μεταξύ τους και να αποκτούν οικειότητα. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά και έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ακόμα και τα άτομα που δεν έχουν ιδιαίτερο θάρρος θα μπορέσουν να συμμετάσχουν. Επίσης, με τη μέθοδο αυτή αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μελών και αναπτύσσεται ένα κλίμα συνεργατικότητας και αλληλεγγύης (Κόκκος, 2005 · Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες της αμφίδρομης επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας, ενώ αποκεντρώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Ε. Διαμόρφωση μαθησιακού συμβολαίου (15')

Στη συνέχεια καθορίζεται το μαθησιακό συμβόλαιο που είναι απαραίτητο γιατί καθορίζει τους βασικούς κανόνες λειτουργίας της ομάδας όλων των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής παραμένει στο επίκεντρο και σε αυτόν απευθύνονται τα σχόλια και οι

προτάσεις. Παρουσιάζει κάποιους κανόνες λειτουργίας της ομάδας π.χ. τήρηση ωραρίου, απαγόρευση χρήσης κινητού τηλεφώνου, αποφυγή επικρίσεων ή μειωτικών σχολίων κ.α. Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου θα προκύψει στη συνέχεια από μία ελεγχόμενη συζήτηση. Με ερωτήσεις μαιευτικού τύπου ο εκπαιδευτής θα προσπαθήσει να λάβει απαντήσεις από τους συμμετέχοντες σχετικά με τις μεθόδους μάθησης που επιθυμούν να εφαρμοστούν, το περιεχόμενο των ενοτήτων κ.α. Ο εκπαιδευτής θα προσπαθήσει να συνθέσει τις ανάγκες των συμμετεχόντων με τους στόχους του προγράμματος καταλήγοντας σε ένα συμβόλαιο αποδεκτό απ' όλους (Τσιμπουκλή, 2012).

ΣΤ. Ανακεφαλαίωση- Αναστοχασμός-Αξιολόγηση (20')

Για το κλείσιμο της συνάντησης ο εκπαιδευτής ανακεφαλαιώνει και επισημαίνει τα βασικά σημεία της δίωρης επιμόρφωσης. Επίσης κάνει σύνδεση με το θέμα/τα της επόμενης ώρας. Για το τέλος επιλέχθηκε μία βιωματική άσκηση. Οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο και πιάνουν τα χέρια τους. Με κλειστά μάτια για 2 λεπτά παίρνουν βαθιές εισπνοές και με τα μάτια της φαντασίας τους βλέπουν ό,τι συνέβη σήμερα. Επιλέγουν μία σκηνή σε 2 λεπτά, το πιο σημαντικό για τον εαυτό τους, κάτι που έμαθαν και κάτι που θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους φεύγοντας. Όταν είναι έτοιμοι ανοίγουν τα μάτια κάθονται και παρουσιάζουν στην ολομέλεια ότι θέλουν από αυτά που σκέφτηκαν πριν στον κύκλο. Στο στάδιο του απολογισμού θα ακολουθήσει ολιγόλεπτη ελεύθερη ομαδική συζήτηση, κατά την οποία ο κάθε εκπαιδευόμενος είναι ελεύθερος να εκφράσει την ικανοποίησή του ή τη δυσαρέσκειά του για κάτι που παρατήρησε. Αναστοχαζόμενοι έχουν την ευκαιρία να επισημάνουν κάτι που τους άρεσε πολύ από τη συγκεκριμένη συνάντηση ή κάτι που τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα και να προτείνουν αλλαγές. Με την τεχνική του ελεύθερου διαλόγου σε αυτή τη φάση της διαδικασίας, οι διαλεγόμενοι θα διατυπώσουν ελεύθερα και με θάρρος πια τις εντυπώσεις και τους προβληματισμούς τους. Ο εκπαιδευτής θα έχει τον ρόλο του διευκολυντή-εμπυχωτή, όπως και κατά τη διάρκεια όλης της επιμόρφωσης (Ρακαλλίδου, 2008), όμως σε αυτό το σημείο σκοπός δεν είναι οι γνώσεις αλλά η έκφραση συμπερασμάτων και συναισθημάτων (Κασσωτάκης, 2006). Παράλληλα, ο Legge, (οπ. αν. στο Jarvis, 2003) υποστηρίζει ότι η ελεύθερη συζήτηση είναι μια ευκαιρία για αναστοχασμό μετά την ακρόαση των διαφορετικών επιχειρημάτων. Τέλος, θα αξιολογήσουν την όλη διαδικασία, πράγμα που θα είναι πολύτιμη ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτή. Πριν φύγουν τους ζητάει ο εκπαιδευτής να γράψουν σε ένα χαρτάκι αυθόρμητα μια λέξη για το πώς αισθάνονται για το δίωρο και να του το δώσουν (αυτοαξιολόγηση).

Βιβλιογραφία

Γεωργοβρεττάκου Σ., Αουρέλα, Β. (2017). *Πρακτικά Εργασιών 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Εφαρμογή Ενεργητικών Τεχνικών Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ασκήσεις με μικροδιδασκαλία. Λάρισα: 13-15 Οκτωβρίου 2017

ΙΕΠ (2018). Πράξη: “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας”

με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: ΕΑΠ

Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ

Ρακαλλίδου, Κ. (2008). *3ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων 14-16/3/2008*. Ανθρωπιστική προσέγγιση και εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση των παραγόντων που ωθούν τους εκπαιδευτές στην υιοθέτησή της. Αθήνα: ΕΕΕΕ

Τσιμπουκλή, Α, Φύλλιπς, Α. (2010). Επιμ. Κόκκος. Α, Κουτρούμπα Κ. *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ./ Γ.Γ.Δ.Β.Μ./ Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Τσιμπουκλή, Α., (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα:

Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β., Γιοβάννη Ε. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - ΓΓΔΒΜ - ΙΔΕΚΕ

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Μτφ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Tough, A. (1981). *The design of self-directed learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Καρβέλη Αμαλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., amaliakar76@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξαε), αναφορικά με το ρόλο του διδάσκοντα κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία. Η έρευνα διεξήχθη με την ποσοτική μέθοδο και εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, σε δείγμα 30 ατόμων, που έχουν σχέση με την εξαε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές είναι, σε γενικές γραμμές, ευχαριστημένοι με τις γνώσεις και την αξιολόγηση που τους παρέχεται από τους διδάσκοντες της εξαε. Θεωρούν, όμως, ότι οι Καθηγητές Σύμβουλοι (ΚΣ) χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική υποστήριξη που οφείλουν να παρέχουν στους φοιτητές, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο τους.

Λέξεις- Κλειδιά: *εξαε, επικοινωνία, Καθηγητής- Σύμβουλος, ρόλος*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει οργανωθεί μια διαφορετική εκπαιδευτική πραγματικότητα που ονομάζεται εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξαε). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά για την επιτυχία της εξαε, είναι η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας διδασκόντων- διδασκομένων, διάσταση της οποίας αποτελεί ο ρόλος του διδάσκοντα σ' αυτή τη σχέση. Ο ΚΣ είναι ο σύνδεσμος μεταξύ ιδρύματος και φοιτητών, αυτός καθοδηγεί, υποστηρίζει, ανατροφοδοτεί τους σπουδαστές και η διδακτική του δραστηριότητα εστιάζει στη διευκόλυνση της μάθησης και στην ενεργοποίηση των φοιτητών (Παπαγεωργίου, Βασιλού & Βασάλα, 2005). Σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας, τους ενημερώνει για τον ιδιαίτερο τρόπο σπουδών τους, φροντίζει για την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην εξαε και από την επαρκή υποστήριξή του κρίνεται η ολοκλήρωση των σπουδών τους (Race, 2001, όπ. αναφ. στο Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2013). Στόχος του διδάσκοντα είναι η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής, της βιωματικής μάθησης των φοιτητών, της ενεργοποίησής τους πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και να λειτουργούν αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία προς τη γνώση (Λιοναράκης, 2005, όπ. αναφ. στο Τσιτλακίδου-Μανούσου, 2013).

Ερευνητικός στόχος

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών της εξαε σχετικά με τον ρόλο του διδάσκοντα κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της εξαε σε σχέση με τη γνωστική επάρκεια, τη διδακτική υποστήριξη και την αξιολόγηση που τους παρέχουν οι διδάσκοντες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι:

1. *Πώς αξιολογούν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές της εξάε τη γνωστική επάρκεια ως προς το διδακτικό αντικείμενο των καθηγητών τους, κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία;*
2. *Ποιες είναι οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της εξάε για τη διδακτική υποστήριξη, που έλαβαν από τους διδάσκοντες, κατά την επικοινωνία τους στη διάρκεια των εξ αποστάσεως σπουδών τους;*
3. *Πώς κρίνουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές της εξάε την αξιολόγησή τους από τους διδάσκοντες;*

Επιλογή μεθόδου έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία της συγκεκριμένης εργασίας, πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το μοντέλο της *ποσοτικής προσέγγισης*, διότι ταιριάζει με το περιεχόμενο και τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων μας, τα οποία είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα, για να εξασφαλίσουμε μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα. Επιπλέον, με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου, προσδιορίζονται τάσεις ή εξηγήσεις πάνω στο ερευνητικό μας πρόβλημα, μέσω της στατιστικής ανάλυσης (Creswell, 2011). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου και αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα διαστημάτων Likert. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS, ενώ για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική.

Περιγραφή ερευνητικού δείγματος

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, δείγμα αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εμπειρία εξάε. Από τους 30 υποψηφίους, οι 22 (73,3%) ήταν γυναίκες και οι 8 (26,7%) άντρες. Ως προς την ηλικιακή τους ομάδα, 17 (56,7%) ήταν μεταξύ 31-40 ετών, 10 (33,3%) μεταξύ 41-50 και 3 (10%) έως 30 ετών. Από το δείγμα μας, οι 18 (60%) είχαν παρακολουθήσει 4 θεματικές ενότητες (Θ.Ε.), 11 (36,7%) 1 Θ.Ε. και 1 (3,3%) είχε παρακολουθήσει 3. Οι 23 από τους φοιτητές ήταν απόφοιτοι του Ε.Α.Π. (76,7%), 4 (13,3%) του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και 3 (10%) του ΑΠΚΥ.

Αποτελέσματα

Η γνωστική επάρκεια των διδασκόντων

Οι απαντήσεις στο θέμα της *επάρκειας του επιπέδου γνώσεων των διδασκόντων στην εξάε*, δίνονται στον Πίνακα 1. Φαίνεται ότι η πλειοψηφία των φοιτητών είναι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένη από τις γνώσεις των διδασκόντων τους στην εξάε.

	F	%
Πολύ	12	40.0
Πάρα πολύ	10	33.3
Αρκετά	7	23.3
Λίγο	1	3.3

Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γνωστική επάρκεια των διδασκόντων

Στις ερωτήσεις σχετικά με το «αν οι διδάσκοντες της εξάε ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους σύμφωνα με τις αρχές της εξάε» και «αν εφαρμόζουν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων στην πράξη», οι απαντήσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 2. Και στα δύο ερωτήματα, οι μισοί περίπου φοιτητές απαντούν ότι οι καθηγητές τους διαθέτουν «αρκετά» τα εφόδια αυτά.

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Οι διδάσκοντες ανταποκρίνονται στις αρχές της εξάε	10% 3 άτομα	23,3% 7	46,7% 14	16,7% 5	3,3% 1
Οι διδάσκοντες εφαρμόζουν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	10% 3	16,7% 5	43,3% 13	23,3% 7	6,7% 2

Πίνακας 2. Κατανομή απαντήσεων σχετικά με την ανταπόκριση των διδασκόντων στις αρχές της εξάε και στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι απαντήσεις στο «αν οι διδάσκοντες της εξάε χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να ανταποκριθούν στον πολυσύνθετο ρόλο τους», η πλειοψηφία των φοιτητών χαρακτηρίζει από «αρκετά» έως «πολύ» απαραίτητη την επιμόρφωση των καθηγητών τους, σε ποσοστό 70%.

Η διδακτική υποστήριξη των διδασκόντων

Το ερώτημα που αναφέρεται στη διαθεσιμότητα των διδασκόντων να επιλύσουν τις απορίες των φοιτητών, απαντάται στον πίνακα 3. Η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε ότι οι καθηγητές τους είναι «αρκετά» διαθέσιμοι να επιλύσουν απορίες.

	f	%
Πάρα πολύ	6	20.0
Πολύ	9	30.0
Αρκετά	12	40.0
Λίγο	3	10.0

Πίνακας 3. Κατανομή απαντήσεων σχετικά με τη διαθεσιμότητα του διδάσκοντα στην επίλυση αποριών

Στα ερωτήματα «πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την καθοδήγηση και ενίσχυση των διδασκόντων της εξάε στην εκπόνηση των γραπτών σας εργασιών» και «οι διδάσκοντες σας παρείχαν την κατάλληλη βιβλιογραφική υποστήριξη ή το ανάλογο πρόσθετο διδακτικό υλικό», οι απαντήσεις δίνονται στον πίνακα 4. Ως προς το πρώτο ερώτημα, η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε ότι είναι «αρκετά» έως «πολύ» ικανοποιημένη από την καθοδήγηση των διδασκόντων στην εκπόνηση των γραπτών τους εργασιών, ενώ στο δεύτερο οι περισσότεροι απάντησαν ότι είναι «πολύ» έως «αρκετά» ικανοποιημένοι από την παροχή βιβλιογραφικής υποστήριξης ή πρόσθετου διδακτικού υλικού.

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Καθοδήγηση των διδασκόντων στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών	16,7% 5	33,3% 10	36,7% 11	13,3% 4	
Παροχή βιβλιογραφικής υποστήριξης ή πρόσθετου διδακτικού υλικού		36,7% 11	33,3% 10	23,3% 7	6,7% 2

Πίνακας 4. Κατανομή απαντήσεων σχετικά με την ενίσχυση των διδασκόντων στην εκπόνηση γραπτών εργασιών και την παροχή βιβλιογραφικής υποστήριξης

Απαντήσεις στις ερωτήσεις «πόσο ικανοποιητική κρίνετε τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων από τους διδάσκοντες της εξάε, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότητα στη γνώση», «αν οι διδάσκοντες, μέσα από τον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας, αφήνουν χώρο πρωτοβουλίας και υποκινούν τους φοιτητές να συμβάλλουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και «κατά πόσο οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας, εναρμονισμένη με τις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών», δίνονται στον πίνακα 5. Η πλειοψηφία των φοιτητών είναι «αρκετά» έως «πολύ» ικανοποιημένη από τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων από τους διδάσκοντες, ενώ θεωρούν ότι είναι «αρκετή» η ανάθεση πρωτοβουλιών και η υποκίνηση ενεργητικής συμμετοχής τους. Επίσης, οι μισοί φοιτητές είναι «λίγο» ικανοποιημένοι από τη χρήση μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης διδασκαλίας, εναρμονισμένη στις ανάγκες τους.

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Ικανοποιητική χρήση εκπαιδευτικών μέσων	10% 3	36,7% 11	40% 12	13,3% 4	
Υπαρξη χώρου πρωτοβουλίας & υποκίνηση ενεργητικής συμβολής στην εκπαιδευτική διαδικασία	10% 3	20% 6	36,7% 11	30% 9	3,3% 1
Χρήση διαφοροποιημένης προσέγγισης διδασκαλίας εναρμονισμένης με τις μαθησιακές ανάγκες		10% 3	20% 6	50% 15	20% 6

Πίνακας 5. Κατανομή απαντήσεων σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων, τον χώρο πρωτοβουλίας-ενεργητικής συμμετοχής και τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η αξιολόγηση των διδασκόντων

Οι ερωτήσεις «θεωρείτε ότι τα σχόλια των διδασκόντων σας στις γραπτές εργασίες ήταν βοηθητικά, ώστε να προσφέρουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση» και «τα σχόλια των διδασκόντων, επεσήμαναν τα δυνατά και αδύνατα σημεία σας κατά την αξιολόγηση των γραπτών σας εργασιών», απαντώνται στον πίνακα 6. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των φοιτητών είναι «αρκετά» ικανοποιημένη από την ανατροφοδότηση και την επισήμανση των δυνατών και αδύνατων σημείων των γραπτών τους εργασιών.

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Ανατροφοδότηση από τα σχόλια του διδάσκοντα στις γραπτές εργασίες	13,3% 4	33,3% 10	43,3% 13	10% 3	
Επισήμανση δυνατών & αδύνατων σημείων κατά την αξιολόγηση γραπτών εργασιών	13,3% 4	20% 6	53,3% 16	10% 3	3,3% 1

Πίνακας 6. Κατανομή απαντήσεων σχετικά με την ανατροφοδότηση από σχόλια των γραπτών εργασιών & την επισήμανση δυνατών-αδύνατων σημείων

Στο ερώτημα «Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες σας βαθμολογούσαν δίκαια και αντικειμενικά στις γραπτές εργασίες σας», οι περισσότεροι είναι «πολύ» ικανοποιημένοι από τη βαθμολόγηση των καθηγητών τους (ποσοστό 43,3%). Στις ερωτήσεις «Μέσα από την κριτική αξιολόγηση των γραπτών σας εργασιών, θεωρείτε ότι ο διδάσκων σας πρόσφερε παρώθηση και υποστήριξη στην πορεία μελέτης σας» και «Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των γραπτών σας εργασιών από τον διδάσκοντα σας βοήθησε στη βελτίωσή σας ως προς τη συγγραφή επιστημονικών κειμένων», οι απαντήσεις δίνονται στον πίνακα 7. Η

πλειονηφία των συμμετεχόντων είναι «λίγο» ευχαριστημένη από την υποστήριξη στην πορεία μελέτης, μέσα από την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών, ενώ απαντά ότι βελτιώθηκε «αρκετά» έως «πολύ» στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων.

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Παρώθηση- υποστήριξη στην πορεία μελέτης από την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών	13,3%	30%	13,3%	40%	3,3%
	4	9	4	12	1
Βελτίωση των φοιτητών ως προς τη συγγραφή επιστημονικών κειμένων από την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών	16,7%	33,3%	36,7%	13,3%	
	5	10	11	4	

Πίνακας 7. Κατανομή απαντήσεων σχετικά με την παρώθηση στη μελέτη & τη βελτίωση των φοιτητών στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων

Περιοχή επιμόρφωσης των διδασκόντων

Οι τρεις ερωτήσεις που ακολουθούν άπτονται και των τριών προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων, αφού αναφέρονται στις περιοχές επιμόρφωσης των διδασκόντων. Απαντήσεις των φοιτητών, ως προς την επιμόρφωση των διδασκόντων στο γνωστικό αντικείμενο, στη διδακτική υποστήριξη και την αξιολόγηση, δίνονται στον πίνακα 8.

	Επιμόρφωση στη γνωστική επάρκεια	Επιμόρφωση στη γνωστική- διδακτική υποστήριξη	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση
Απάντησαν ΝΑΙ	3,3%	76,7%	36,7%
Απάντησαν ΟΧΙ	96,7%	23,3%	63,3%

Πίνακας 8. Κατανομή απαντήσεων ως προς την περιοχή επιμόρφωσης των διδασκόντων στην εξάε

Συζήτηση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των φοιτητών της εξάε σχετικά με την γνωστική επάρκεια, τη διδακτική υποστήριξη και αξιολόγηση των διδασκόντων τους. Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές είναι γενικά ευχαριστημένοι από τη γνωστική επάρκεια των ΚΣ, με εξαίρεση κάποια βελτίωση που χρειάζονται στην εφαρμογή των αρχών της εξάε και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο θέμα, όμως, της διδακτικής υποστήριξης είναι πιο συγκρατημένοι, θεωρώντας ότι χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη ως προς την επίλυση των αποριών τους, στην καθοδήγηση στις γραπτές τους

εργασίες, στη χρήση εκπαιδευτικών μέσων, στην ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και την υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογης με τις ανάγκες τους. Σ' αυτήν την περιοχή, χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση. Τέλος, στο θέμα της αξιολόγησης, οι φοιτητές θεωρούν ότι είναι δίκαιη και αντικειμενική, καθώς και ότι βελτιώθηκαν στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων. Όμως, χρειάζονται περισσότερη ανατροφοδότηση μέσα από τα σχόλια των διδασκόντων και επισήμανση των θετικών και αρνητικών τους σημείων.

Βιβλιογραφία

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων/ Έλλην.

Κωνσταντοπούλου, Φ., Αντωνίου, Π., Αποστολάκης, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2013). Η υποστήριξη, μέσω της επικοινωνίας, των σπουδαστών στην ΑεξΑΕ από τον Καθηγητή-Σύμβουλο. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Νοέμβριος 2013. *Τόμος3*, Μέρος Α', σελ. 51-64.

Παπαγεωργίου-Βασιλού, Β. & Βασάλα, Π. (2005). Η υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδαστών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: τι ζητούν οι σπουδαστές και τι πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι ζητούν οι σπουδαστές. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.

Τσιτλακίδου, Ε. & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. Από το: *Open Education*, Νοέμβριος 2013, 9 (1), 47-61.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη

Καλογήρου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed., kkalogi@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αναλύονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν πιστοποιηθεί στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) α' επιπέδου. Είναι γνωστό ότι στο πρόγραμμα επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν βασικές γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, μέσω της χρήσης προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού (επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης καθώς και σύνδεσης και επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου). Η έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις σχετικές με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Τ.Π.Ε., με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση τους στη διδακτική πράξη και με τη συμβολή τους στη μάθηση. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση Τ.Π.Ε., εκπαιδευτικοί, φόρτος εργασίας, χρόνος

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα σχολεία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που συντελούνται σ' αυτά τα τελευταία χρόνια. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία αποσκοπεί, τόσο στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικής κριτικής σκέψης των μαθητών, όσο και στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής, της διαδικασίας μάθησης και της επικοινωνίας. Πολλά σχολεία εξοπλίστηκαν με σχετικά μεγάλο αριθμό υπολογιστών και τεχνικό εξοπλισμό. Παράλληλα εφαρμόστηκαν προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. από το Υπουργείο Παιδείας (Markakis, 1997; Παπανικολάου και Τζιμογιάννης, 2004; Πολίτης κ.α., 2000). Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα ο οποίος ευνοεί τις θετικές στάσεις για τις Τ.Π.Ε. (Ropp, 1999). Αρκετές μελέτες αναφέρουν ότι οι θετικές στάσεις προδιαθέτουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε., ενώ οι αρνητικές στάσεις τους οδηγούν στην αποφυγή χρήσης (Κοτσαμπασάκη & Ιωαννίδης, 2004; Mitra, 1998; Paraskeva et al., 2008; Roussos, 2007; Rozell & Gardner, 2000; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

Η διδασκαλία με τις Τ.Π.Ε.

Η μάθηση μέσω των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των εκπαιδευτικών συστημάτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση αυτή αποτελούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτές. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τόσο για ζητήματα διδασκαλίας και θεωριών μάθησης, όσο και για την αξία της νέας τεχνολογίας, αποτελούν συνήθως ευνοϊκούς παράγοντες για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στη σχολική τάξη με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. (Selinger, 2001).

Με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν πέντε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων των σχολείων, που είχαν επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε.. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου και η συμπλήρωσή του από ορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο το κατασκεύασε η ερευνήτρια και περιείχε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου με την κλίμακα 1-4 τύπου Likert (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα), οι οποίες για μεθοδολογικούς σκοπούς ομαδοποιήθηκαν σε 3 βασικούς άξονες: α) τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε., β) τους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση τους στη διδακτική πράξη και γ) τη συμβολή τους στη μάθηση.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες, όπου διαφαίνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό %) ως προς κάθε βασικό άξονα:

α/α	Γνώσεις σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε.	Αποτέλεσμα (%)			
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Η χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη.		8	65	27
2.	Το πρόγραμμα επιμόρφωσης σε βοήθησε να αποκτήσεις γνώσεις για να εφαρμόσεις τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.			66	34
3.	Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την		14	57	29

	προετοιμασία της διδασκαλίας.				
α/α	Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία	Αποτέλεσμα (%)			
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Το υπάρχον δίκτυο στο εργαστήριο Η/Υ του σχολείου σας είναι το κατάλληλο.		11	53	36
2.	Ο φόρτος εργασίας στο σχολείο επηρεάζει την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.		17	74	9
3.	Η έλλειψη χρόνου κάνει δυσκολότερη την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία.			59	41
4.	Το επιβεβαρυμένο πρόγραμμα σπουδών εμποδίζει την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην τάξη.		9	76	15

α/α	Συμβολή των Τ.Π.Ε. στη μάθηση	Αποτέλεσμα (%)			
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία.			59	41
2.	Η διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε. έχει αρκετά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.			78	22
3.	Είναι απαραίτητο οι μαθητές να χρησιμοποιούν εργαλεία των Τ.Π.Ε. για μελέτη και εξάσκηση σε όλα τα μαθήματα.			77	23
4.	Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία με Τ.Π.Ε..		12	81	17
5.	Η διαχείριση της τάξης είναι δύσκολη όταν		13	69	18

	χρησιμοποιώ τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.				
6.	Είμαι σε θέση να επιλύσω τα τεχνικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν στη διδασκαλία με Τ.Π.Ε..	12	51	37	
7.	Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο διδασκαλίας για όλα τα αντικείμενα του προγράμματος σπουδών.		36	64	
8.	Ο ρόλος του σχολείου θα αλλάξει ριζικά τα επόμενα χρόνια λόγω των Τ.Π.Ε..		9	67	24

Συμπεράσματα

Οι ικανότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Lambert & Gong, 2010; Lawless & Pellegrino, 2007). Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες μελέτες τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό, οι περισσότερες από τις οποίες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετικές στάσεις σχετικά με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Kiridis et al., 2006; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004; Tsitouridou & Vrizas, 2003). Αντίθετα υπάρχουν και ορισμένοι που είναι επιφυλακτικοί και αναγνωρίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους στην πράξη (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. κρίνεται επιβεβλημένη για να προαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα επισημαίνουν ότι απέκτησαν γνώσεις που μπόρεσαν να εφαρμόσουν στην πράξη με ένα μικρό ποσοστό να θεωρεί ότι η επιμόρφωση ήταν καθόλα κατατοπιστική και πλήρως επιμορφωτική. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν βάσει του δείγματος στην προετοιμασία της διδασκαλίας, ωστόσο εντύπωση και αντικείμενο έρευνας μπορεί να αποτελέσει το ποσοστό των ερωτώμενων που διαφωνεί, ώστε να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία της χρήσης των Τ.Π.Ε. ή οι διαφωνίες ή τυχόν απορίες τους. Η επιτυχής ενσωμάτωση μεταξύ άλλων παραγόντων εξαρτάται και από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν στην πράξη τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. (Akker, et al., 1992; Fullan, 2001) και ειδικότερα από τις στάσεις τους (Jones, 2004; Pelgrum, 2001). Όσο πιο αποτελεσματική είναι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο ευνοούνται οι θετικές στάσεις έναντι των Τ.Π.Ε. (Ropp, 1999).

Η έρευνα ανέδειξε ότι τα περισσότερα σχολεία διαθέτουν εξοπλισμό Η/Υ και δίκτυο προκειμένου να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ότι δεν είναι επαρκές το υπάρχον δίκτυο. Σε ότι αφορά την επίδραση του φόρτου εργασίας και την έλλειψη χρόνου το δείγμα ανέδειξε ότι αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς η πίεση είναι μεγάλη. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ο φόρτος εργασίας δεν επηρεάζει τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Ωστόσο σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι κρίνουν ότι το ΑΠΣ λόγω της δομής της διδασκαλίας, όπως την καθορίζει, δυσχεραίνει τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Παρά την ανάπτυξη υπολογιστικών και δικτυακών υποδομών στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. για διδακτικούς σκοπούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά μόνο για την προετοιμασία τους στο σπίτι (Bebell et al. 2004; Russel et al. 2003; Waite 2004). Ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος, τονίστηκε ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην ενσωμάτωση Τ.Π.Ε., οι οποίες κρίνονται ως χρονοβόρες (Κυριακίδη & Ξενή, 2010). Επιπλέον υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού υλικού για περιβάλλοντα λογισμικού που αυξάνουν ακόμα πιο πολύ τη δυσκολία (Vrasidas, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα Becta ICT Research (2003), η έλλειψη χρόνου τόσο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και για την προετοιμασία του ανάλογου υλικού, η έλλειψη αυτοπεποίθησης καθώς και η αντίληψη ότι οι υπολογιστές είναι πολύπλοκοι και δύσκολοι στη χρήση τους, είναι μερικά από τα κρίσιμα θέματα για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. μέσα στην τάξη.

Οι ερωτήσεις βάσει της έρευνας προτείνουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία κρίνοντας ότι συμβάλλουν καταλυτικά και θετικά σε σχέση με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας σ' ένα κόσμο όπου η τεχνολογία κυριαρχεί. Μάλιστα όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. βοηθούν τους μαθητές τόσο στη μελέτη, όσο και στην εξάσκηση σε όλα τα μαθήματα ώστε να είναι ενεργή και η συμμετοχή τους στη διδασκαλία με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό πιστεύει ότι η διαχείριση της τάξης όταν χρησιμοποιούνται τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. δεν είναι εύκολη και δεν μπορούν να επιλύσουν τυχόν προβλήματα. Ωστόσο η πλειοψηφία δεν αντιμετωπίζει επιτυχώς όλα τα αναδυόμενα προβλήματα στην τάξη με τη χρήση των Τ.Π.Ε. κυρίως τα τεχνικά λόγω άγνοιας άλλων παραγόντων. Η πιο σημαντική παρατήρηση βάσει έρευνας είναι ότι σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι δεν μπορούν να χρησιμοποιούν τα Τ.Π.Ε. σε όλα τα αντικείμενα, ενώ συμφωνούν ότι εκ των πραγμάτων στο μέλλον το σχολείο θα έχει άλλη μορφή λόγω της χρήσης των Τ.Π.Ε.. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιθυμούν να αποκτήσουν τις σχετικές τεχνικές δεξιότητες, όμως είναι λιγότερο θετικοί σχετικά με την εκτεταμένη χρήση τους στην τάξη και ακόμη λιγότερο πεπεισμένοι για τις δυνατότητες που έχουν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Russel et al., 2003; Ruthven et al., 2004). Το ίδιο επιβεβαιώνει και μία πρόσφατη έρευνα σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία (Atsoglou & Jimoyiannis, 2012). Επίσης οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη μαθησιακή

διαδικασία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004) αλλά διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στην τάξη (Κυνηγός κ.ά., 2000).

Επομένως, η επιτυχής ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη σχετίζεται άμεσα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους, οι οποίες καθορίζονται μεταξύ άλλων σε σημαντικό βαθμό από την επιμόρφωση, το φόρτο εργασίας και την έλλειψη χρόνου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akker, J. V. D., Keursten, P., & Plomp, T. (1992). The integration of computer use in education. *International Journal of Educational Research*, 17, 65-76.

Atsoglou, K., & Jimoyiannis, A. (2012). Teachers' Decisions to Use ICT in Classroom Practice: An Investigation Based on Decomposed Theory of Planned Behavior. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 3(2), 20-37. doi:10.4018/jdlde.2012040102.

Bebell, D., Russell, M., & O' Dwyer, L. M. (2004). Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(1), 45-63.

Becta ICT Research. (2003). What the research says about barriers to the use if ICT in teaching. Ανακτήθηκε 4/2/2011, από τη διεύθυνση http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/Research_Barriers_TandL.pdf

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge Falmer London.

Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Coventry: Becta/London: DfES.

Kiridis, A., Drossos, V., & Tsakiridou, E. (2006). Teachers Facing ICT: The case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 75-96.

Lambert, J., & Gong, Y. (2010). 21st Century Paradigms for Pre-Service Teacher Technology Preparation. *Computers in the Schools*, 27(1), 54-70.

Lawless, K., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional Development in Integrating Technology Into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers, *Review of Educational Research*, 77:575. doi: 10.3102/0034654307309921.

Markakis, V. (1997). Perceived relevance of information technology courses to prospective teachers' professional needs: The case of Greece. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6 (2), 157-167.

- Mitra, A. (1998). Categories of computer use and their relationships with attitudes toward computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 30, 281-296.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice, *Computers & Education*, 50, 1084-1091.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37, 163-178.
- Ropp, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of research on Computing in Education*, 31(4), 402-424.
- Rozell, E. J., & Gardner, W. L. (2000). Cognitive, motivation, and affective processes associated with computer-related performance: a path analysis. *Computers in Human Behavior*, 16, 199-222.
- Roussos, P. (2007). The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties. *Computers in human Behavior*, 23, 578-590.
- Russell, M., Bebell, O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Ruthven, K., Hennesy, S., & Brindley, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science, *Teaching and Teacher Education*, 20, 259-275.
- Selinger, M. (2001). Learning information and communications technology skills and the subject context of the learning. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10, 143-156.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). Early childhood education teachers' attitudes towards computer and information technology: the case of Greece, *Information technology in childhood Education Annual*, 187-207.
- Vrasidas, C. (2010). Why don't teachers adopt technology? *ELearn Magazine*. Ανακτήθηκε 4/2/2011, από τη διεύθυνση http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=case_studies&article=46-1
- Waite, S. (2004). Tools for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of computer Assisted Learning*, 20, 11-20.

Κοτσαμπασάκη Ε., & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση, *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤ.Π.Ε.*, Αθήνα, 29/0-03/10/2004, 307-316.

Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Δ., Βαβουράκη, Α., & Γαβρήλης, Κ. (2000). Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σ.593-600). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κυριακίδη, Ε., & Ξενή, Ε. (2010). Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο γλωσσικό μάθημα: η περίπτωση του λογισμικού Inspiration κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών φιλολογικών μαθημάτων. 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Παπανικολάου, Γ., & Τζιμογιάννης, Α. (2004). Το έργο “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση”: Μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο Νομό Ιωαννίνων, *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤ.Π.Ε., «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»*, Σύρος, 395-404.

Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ., & Τσαούσης, Γ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ, στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”*, 583-592, Πάτρα.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.) *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση»* (σ.165-176), Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Τριανταφύλλου Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας, itriantaf7@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να καταγράψει τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε η συστηματική μελέτη και ανάλυση σχετικών βιβλιογραφικών πηγών που προέρχονταν από συγγράμματα και επιστημονικά άρθρα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι πρακτικές που δύνανται να εφαρμοστούν κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης στους επιμορφούμενους, καθώς και η συσχέτιση της επιμόρφωσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου. Επιπλέον, η ενίσχυση της μάθησης μέσω εμπειριών, η εφαρμογή ενδοσχολικών δράσεων, η προώθηση της αλληλοδιάδρασης και συνεργασίας μεταξύ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αλλά και η συνεργασία με τριτοβάθμια ιδρύματα αποτελούν σημαντικές πρακτικές προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

Εισαγωγή

Τα προγράμματα που εφαρμόζονται για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν δεχτεί πολλές φορές αρνητική κριτική για τον τρόπο που σχεδιάζονται και υλοποιούνται. Συχνά αποτελούν πεδίο αναστοχασμού και κριτικής επανεξέτασης και η συζήτηση για την καταλληλότητά τους κατέχει κεντρική θέση τόσο ανάμεσα στους ερευνητές όσο και στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Bayrakci, 2009; Bezina, 2006; Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Μπαγάκης, 2011; Somers & Sikorova, 2002; Usual, 2012; Yan, 2005).

Οι αρνητικές αυτές κριτικές, οι οποίες παρουσιάζουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως ένα μοντέλο το οποίο εμφανίζει αδυναμίες και ελλείψεις, δεν ταυτίζονται με τις γνώμες και απόψεις άλλων ερευνητών (Avalos, 2011; Capelo & Cabrita, 2015; Hayes, 2000; Saiti & Saitis, 2006), οι οποίοι εξαίρουν την αξία, το ρόλο και τη συμβολή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο Ozer (2004) υποστηρίζει ότι αρκετές από τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ενώ ο Day (2003) χαρακτηρίζει την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως απαραίτητο και εν δυνάμει ισχυρό κομμάτι της

συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών αναφέροντας χαρακτηριστικά:

...στις περιπτώσεις όπου η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση έχει σχεδιαστεί ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται από πλευράς εμπειριών, υπηρεσιακής εξέλιξης, απαιτήσεων από το σύστημα ή κύκλο της διά βίου μάθησης, δύναται να συμβάλλει στην επιτάχυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, είτε η ανάπτυξη αυτή είναι προσθετική (βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κάνουν ένα βήμα παραπέρα όσον αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες) είτε είναι μετασχηματιστική (οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αλλαγές των πεποιθήσεων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή του τρόπου αντίληψής τους) (σ.287).

Οι Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson και Orphanos (2009) καταδεικνύουν την ανάγκη για μετάβαση από μια τυπική και αποσπασματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε μια διά βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής ταυτότητας και συνείδησης του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Frazer, Kennedy, Reid και McKinney (2007) επισημαίνουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ως κομμάτι πλέον της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οφείλει να ξεφύγει από την πρακτική της παθητικής παρακολούθησης σεμιναρίων και να ενταχθεί στην πρακτική της συνεχιζόμενης μάθησης.

Μάλιστα, σε πληθώρα πρόσφατων ερευνών (Braga, Jones, Bulger & Elliott, 2017; Dunst, Bruder & Hamby, 2015; Kabadayi, 2016) η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ταυτίζεται με εκείνη της επαγγελματικής ανάπτυξης κάτι που καταδεικνύει την ιδιαίτερη αξία και σημασία των δραστηριοτήτων της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Οι Harris και Sass (2011) τονίζουν πως, όταν η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση περιλαμβάνει δραστηριότητες και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, οι O'Dwyer και Atli (2015) αναφέρουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση η οποία βασίζεται σε πρακτικές συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας.

Στην επόμενη ενότητα επιχειρείται, με βάση την βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση, η καταγραφή των σημαντικότερων πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που δύναται να εφαρμοσθούν στο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθούν επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι με ενεργό τρόπο (Desimone, 2009;

Harris & Sass, 2011; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Επίσης, παρουσιάζεται ως πιο πιθανό να ωφεληθούν από την παρακολούθηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες τους ικανοποιούν ως προς το περιεχόμενό τους, έχουν εκτεταμένη διάρκεια, περιλαμβάνουν ομαδική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, εμπιρεύουν ενεργητικές μαθησιακές ευκαιρίες και είναι συνδεδεμένες με άλλες δραστηριότητες που διεξάγονται στο χώρο του σχολείου (Cohen & Hill, 2001; Desimone & Garet, 2015; Smith & Rowley, 2005).

Ο Bradley (1991) ισχυρίζεται ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις προκειμένου να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η ανάγκη για διά βίου ανάπτυξη και μάθηση και επικέντρωση στη διαρκή μάθηση μέσα από εμπειρίες, στοχασμό και θεωρητικό προβληματισμό, στη μάθηση μέσω αμοιβαίας παρατήρησης και συζητήσεων με συναδέλφους, καθώς και στη συνεχιζόμενη μάθηση και απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη μεταβαλλόμενη κοινωνία. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει ως στόχο τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών και των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, τη συνεχιζόμενη εξειδίκευσή τους σε σύγχρονα αντικείμενα, καθώς και τη διαρκή ανάπτυξη μεθόδων σχετικών με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Παρομοίως, ο Eraut (1995) θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι γνώσεις και δεξιότητες θα πρέπει να σχετίζονται με μια βαθύτερη κατανόηση και έναν κριτικό προβληματισμό πάνω στο περιεχόμενο των πρακτικών διδασκαλίας και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Μάλιστα θεωρεί την ύπαρξη κινήτρων για την παρακολούθηση προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σημαντική παράμετρο για την εξέλιξη του τρόπου σκέψης και πρακτικής των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, οι Steadman, Eraut, Fielding και Horton (1995) επισημαίνουν ότι η ιδανική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία των επιμορφούμενων και να αποσκοπεί στην αλλαγή των στάσεων, των πεποιθήσεων και των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αναπροσαρμογή της προσωπικής τους προσέγγισης στη διδασκαλία. Επίσης, η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει το χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Μάλιστα, αναφέρουν ως κυριότερα χαρακτηριστικά για μια επιτυχημένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση το κοινό όραμα, την παρουσίαση νέων ιδεών, τη συζήτηση που προάγει την κατανόηση των εννοιών, την κριτική εξέταση των θέσεων κάποιου σε σχέση με τους άλλους, την κατάρτιση σε νέες δεξιότητες, τις ευκαιρίες πειραματισμού και δοκιμής νέων προσεγγίσεων, αλλά και την καθοδήγηση από συμβούλους ή συναδέλφους (μεντορική σχέση).

Οι Joyce και Showers (2002) θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση και η διαρκής καθοδήγηση στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα είναι σημαντικά στοιχεία για τη μετάδοση και εφαρμογή των αντιλήψεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πράξη. Επισημαίνουν δε ότι ο εκπαιδευτικός ως διά βίου μαθητευόμενος, πρέπει να είναι αφοσιωμένος στη μάθηση και η κουλτούρα του οργανισμού να στοχεύει στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη ένα ισορροπημένο σύνολο μαθησιακών αναγκών και υποστηρίζοντας τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.

Ο Sparks (2002) συνοψίζοντας την παγκόσμια έρευνα για την επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη, αναφέρει ότι αυτή θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων, να προσφέρει ευκαιρίες για πρακτική, έρευνα και αναστοχασμό, να είναι προσανατολισμένη στην εργασία του εκπαιδευτικού, να έχει διάρκεια και να στηρίζεται σε μια αίσθηση συναδελφικότητας και συνεργασίας.

Πλήθος άλλων μελετών που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα του σχολείου (Desimone & Garet, 2015) και η οποία θα είναι βασισμένη στην εκπαιδευτική έρευνα και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Desimone, 2009; Θεοφιλίδης, 2012). Κατ'αυτήν την έννοια θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη που στηρίζεται στη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, κάτι που υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (Avalos, 2011; Θεοφιλίδης, 2012; Vescio, Ross & Adams, 2008), οι οποίοι αναφέρουν ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει κοινότητα μάθησης και να συντελέσει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παρομοίως, οι Mitchell, Riley και Loughran (2010) αναγνωρίζουν την αξία της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών που οικοδομείται με συνεργατικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσδιορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, να υιοθετούν τρόπους ικανοποίησης αυτών των αναγκών και να αναπτύσσουν μεταξύ τους συνεργασίες συνδυάζοντας θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Οι Earley και Porritt (2014) συμφωνούν με την παραπάνω άποψη τονίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να εδραιωθεί μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Θεωρούν, ωστόσο, ότι οι συνθήκες στις σχολικές μονάδες δεν είναι πάντα ευνοϊκές για την ανάπτυξη μιας τέτοιας δυναμικής που να επιτρέπει την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Με αφορμή την ανάγκη ύπαρξης συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, και προκειμένου να υποβοηθηθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι Manesi και Betsi (2013) αναφέρονται στις κοινότητες μάθησης οι οποίες απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας ή διαφορετικής και δημιουργούνται σε επίπεδο σχολείου ή και μεταξύ άλλων σχολείων, με στόχο να αντιμετωπισθούν κοινά πρακτικά

προβλήματα των εκπαιδευτικών. Αναφερόμενοι μάλιστα στα πλεονεκτήματα των κοινοτήτων μάθησης επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτές συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες, ανταλλάσσουν εμπειρίες, συνδυάζουν θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, αναστοχάζονται (Parker et al., 2010).

Μια ακόμη πρακτική στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που φαίνεται να επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Βοζαΐτης, 2015). Η εμπλοκή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στις επιμορφώσεις δείχνει να είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της μαθησιακής ζωής των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηρίστικά αναφέρει ο Day (2003) για τα τριτοβάθμια ιδρύματα,

...έχοντας ούτως ή άλλως εμπλακεί στις προσπάθειες που ξεκινούν από τα ίδια τα σχολεία, τα τριτοβάθμια ιδρύματα φαίνονται πιο ικανά από τα ίδια τα σχολεία να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς εκείνες τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι προσανατολισμένες προς τη μάθηση, παρά τους προφανείς περιορισμούς εξαιτίας της ψυχολογικής, κοινωνικής και γεωγραφικής τους απόστασης (σ.316).

Αναφορικά με την επιτυχία αυτών των συνεργασιών (σχολείων-πανεπιστημίων), οι Bartholomeu και Sandholtz (2009) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα να είναι από κοινού σχεδιασμένα και να εστιάζουν πάνω στην εμπειρία των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα τόσο στις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και σε εκείνες της καθημερινής τους πρακτικής στο σχολείο, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις ιδιαίτερες ανάγκες τους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε ποικίλα περιβάλλοντα και για την επίτευξη διαφόρων στόχων (Gravani, 2008). Όπως επισημαίνουν οι Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger και Beckingham (2004), αυτού του είδους οι συνεργασίες μπορεί να είναι οι πλέον αποδοτικές στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εφόσον στηρίζονται στη διαρκή αλληλεπίδραση, επικεντρώνονται στο σχολείο και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν πάνω στον τρόπο σκέψης και τις πρακτικές τους. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχουν ενεργή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, τόσο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των αλλαγών που θα προκύψουν ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας.

Με βάση, λοιπόν, τα όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί αρκεί η επιμόρφωση που τους παρέχεται να πληροί κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως:

- ✓ να προσλαμβάνει ενεργητικό χαρακτήρα,
- ✓ να είναι συνεχής,
- ✓ να στηρίζεται σε αναστοχαστική πρακτική,
- ✓ να περιλαμβάνει το στοιχείο της συνέργειας,
- ✓ να επικεντρώνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η δήλωση του Sandholtz (2002), ο οποίος επισημαίνει ότι για να αποτελέσει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση το μέσο για την επαγγελματική

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στοχεύει στην ικανοποίηση όχι μόνο βραχυπρόθεσμων, αλλά και μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών αναγκών μιας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός της επιμόρφωσης, και δη της ενδοϋπηρεσιακής, είναι αυτό της διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής αλλαγής του εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Από την προηγηθείσα βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει πληθώρα πρακτικών, τις οποίες οι επιμορφωτές μπορούν να εφαρμόσουν συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της μελέτης, τέτοιες επιμορφωτικές πρακτικές είναι η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης στους επιμορφούμενους, καθώς και η συσχέτιση της επιμόρφωσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου. Επιπλέον, η ενίσχυση της μάθησης μέσω εμπειριών, η εφαρμογή ενδοσχολικών δράσεων, η προώθηση της αλληλοδιάδρασης και συνεργασίας μεταξύ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αλλά και η συνεργασία με τριτοβάθμια ιδρύματα αποτελούν σημαντικές πρακτικές προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται η ανάγκη για ευρεία εφαρμογή τέτοιων πρακτικών από τους εκάστοτε επιμορφωτές ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους και ποιοτικότεροι στην παροχή του εκπαιδευτικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ. (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Bartholomew, S.S., & Sandholtz, J.H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 155-165.

- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411-430.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0.
- Bradley, H. (1991). *Staff development*. London: Falmer Press.
- Braga, L., Jones, E., Bulger, S., & Elliott, E. (2017). Empowering teachers to implement innovative content in physical education through continuous professional development. *Teacher Development*, 21(2), 288-306.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, E., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Capelo, A., & Cabrita, I. (2015). In-service teacher training in the use of new curricular materials: The particular case of east timor. *Journal of the World Universities Forum*, 8(1), 23-37.
- Cohen, D.K., & Hill, H.C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12.
- Day, C. (2003). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P. Xochellis & Z. Papanoum (Eds.), *Symposium proceedings on continuing teacher education and school development* (pp.17-25). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L.M., & Garet, M.S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.

Dunst, C.J., Bruder, M.B., & Hamby, D.W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.

Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112-129.

Eraut, M. (1995). In-service teacher education. In L.W. Anderson (Ed), *The international encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed.)* (pp. 620-628). Cambridge: Pergamon Press.

Frazer, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.

Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798 - 812.

Hayes, D. (2000). Cascade training and Teacher's professional development. *English Language Teaching*, 54(2), 135-145.

Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd edition). Alexandria, VA USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

Gravani, M. N. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 649-659.

Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 5-15.

Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4, 109-121.

Mitchell, J., Riley, P., & Loughran, J. (2010). Leading professional learning in schools: emotion in action. *Teacher Development*, 14(4), 533-547.

O'Dwyer, J.B. & Atli, H.H. (2015). A study of in-service teacher educator roles, with implications for a curriculum for their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 4-20.

- Ozer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 89-100.
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 337-57.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In service training for teachers who work in full-day schools - Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.
- Sandholtz, J.H. (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Smith, T.M., & Rowley, K.J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.
- Somers, J., & Sikorova, E. (2002). The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice. *Journal of In-service Education*, 28(1), 95-114.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council, Oxford, USA. Retrieved from <http://www.nsdc.org/library/leaders/sparksbook.cfm>.
- Steadman, S., Eraut, M., Fielding, M., & Horton, A. (1995). *Making school-based INSET effective: Research Report, No 2*. Brighton: University of Sussex, Institute of Education.
- Usual, H.H. (2012). Evaluation of an In-Service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Yan, C. (2005). INSET participation and certification: A case study from China. *Journal of In-Service Education*, 31 (3), 471-484.

FDI in Greek education: a theoretical approach

Κεχαγιά Πολυξένη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kehagia@uth.gr, polyxeny84@yahoo.gr*

Μεταξάς Θεόδωρος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
metaxas@uth.gr*

Abstract

Multinational enterprises proceed to foreign direct investment (FDI) and to transfer of capital flows in order to expand their operations. Developing and developed countries worldwide make significant efforts in order to increase their attractiveness and to absorb more FDI inflows, arguing that FDI inflows are related to several benefits. The purpose of the present study is to investigate the FDI inflows in Greece, focusing on the education industry, through conducting a literature review. The study contributes to the existing literature since it is the first essay to investigate the role of FDI inflows in the Greek education sector. The main finding of the research revealed limited FDI inflows in education in Greece, contrary to other sub – sectors of the services industry, mostly because of FDI restrictions, bureaucratic and financial reasons. Suggestions for future studies are included.

Key words: Foreign investment, Greece, Greek educational system, literature review

Defining FDI

Several definitions on FDI have been presented until present. FDI inflows are defined as the net capital inflows invested in order to acquire a 10% or more of a company's voting stock, on the assumption that this company operates in an economy different than the investor's country (IMF, 1993). They are performed by multinational enterprises (MNEs), which are defined as companies that hold and control capitals and revenues in more than one country (Dunning, 1973). The present paper is in accordance with the definition proposed by IMF (1993) and focuses on the operation of MNEs and foreign investors, considering that MNEs define business activities worldwide, according to Dunning and Lundan (2008).

Benefits of FDI inflows

Among the developed and developing economies of different geographic regions there is an increasing competition in order to attract more FDI inflows, considering that foreign capitals are associated to several benefits for the host economy. In particular, FDI inflows are very beneficial for the recipient country because it is empirically observed that, they provide several benefits, including economic growth and regional development (Wijeweera et al, 2010; Pegkas, 2015), poverty alleviation (Fowowe & Shuaibu,

2014; Ucal, 2014; Uttama, 2015), job opportunities (Tomohara & Takii, 2011; Ucal, 2014) etc. Therefore, it is observed that FDI inflows are associated to several social benefits for the host economies.

Methodology

The methodological approach used in the present study is the literature review, focusing on a single case study, that is to say education in Greece. Literature reviews and cases studies are often used in educational research in order to present and critically analyze modern issues in education (De et al, 2013). Therefore, secondary data is collected via scientific papers, published in international and reliable journals and organizations.

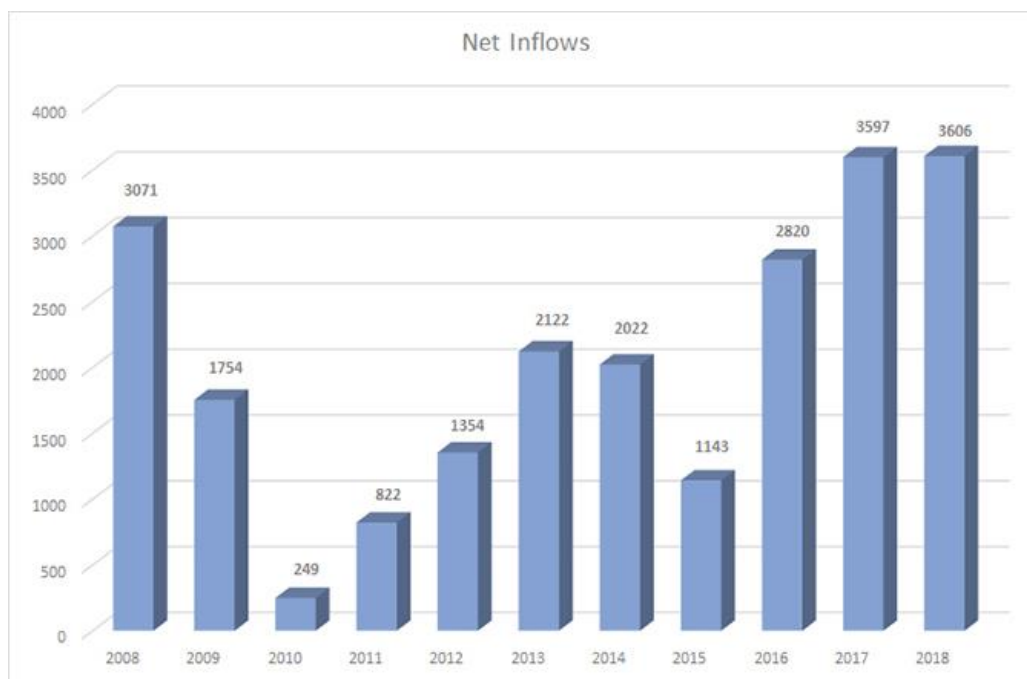
The objective of the present essay is to theoretically investigate the role of FDI inflows in education sector in Greece. Therefore, it is crucial to identify the reasons for which Greece attracts limited FDI inflows in the specific industry.

FDI inflows in education

FDI inflows in education have attracted increasing research interest over the past years. Kechagia and Metaxas (2018) reached to the conclusion that the research interest of FDI is constantly changing. At present, FDI research is oriented towards social sciences and focuses on the improvement of quality of life, including variables such as the literacy ratio, the education opportunities etc. Similarly, Te Velde and Xenogianni (2007) observed that developed and developing economies should attract FDI in the education sector because of the positive impact of FDI inflows on the skills development and on the reduction of skills inequalities. Additionally, Dey and Mishra (2018) conducted an empirical study and argued that FDI in education result in higher gross enrolment ration in Indian universities.

The case of Greece

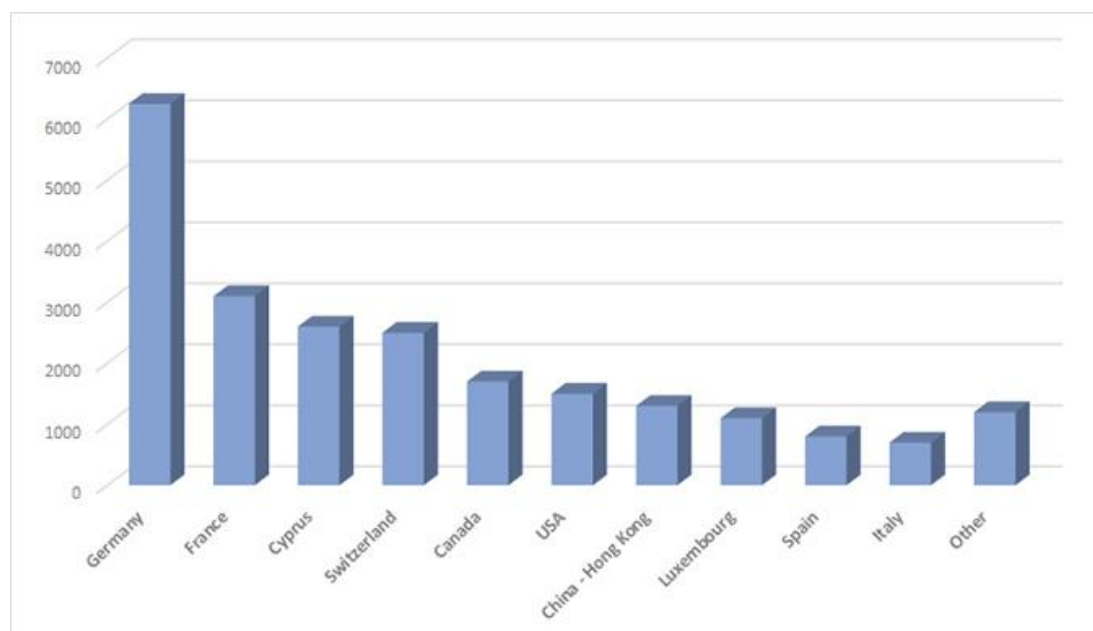
FDI inflows in Greece reached € 3,606 million in 2018, compared to € 3,204 million in 2017. It is, thus, observed that the country managed to increase the FDI inflows by 12,5%. The following graph presents FDI inflows in Greece during the period 2008 – 2018, using latest available data.



Graph 1: Net FDI inflows in Greece (2008-2018)

Source: Bank of Greece (2019)

When regarding to the countries that choose to invest their capitals in Greece, it is observed that Germany and France are the top sources economies, as presented in Graph 2. On the contrary, it is observed that other Mediterranean economies, including Italy and Spain, are not listed among the top FDI sources for Greece.

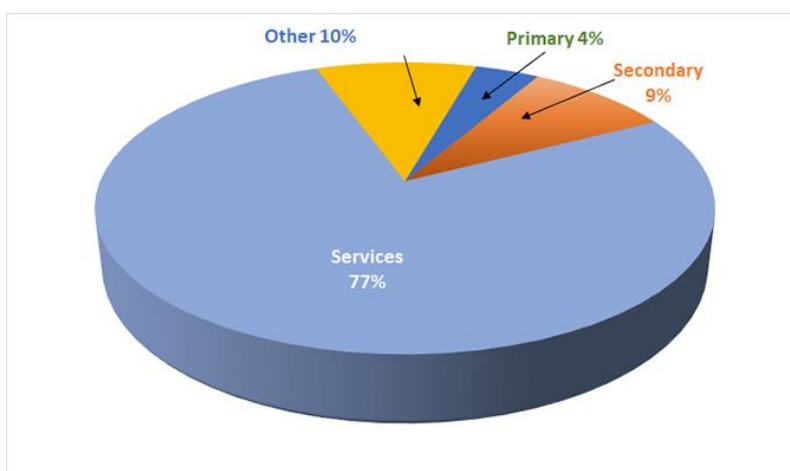


*Graph 2: Net FDI inflows in Greece by country of origin (2008-2018)**

Source: Bank of Greece (2019),

**millions of euros*

As for the sectors that attracted most of the FDI inflows, it is observed that services absorbed 77% of net FDI inflows during the period 2008 – 2018, as presented in the following graph.



Graph 3: Net FDI inflows in Greece by sector (2008-2018)

Source: Bank of Greece (2019)

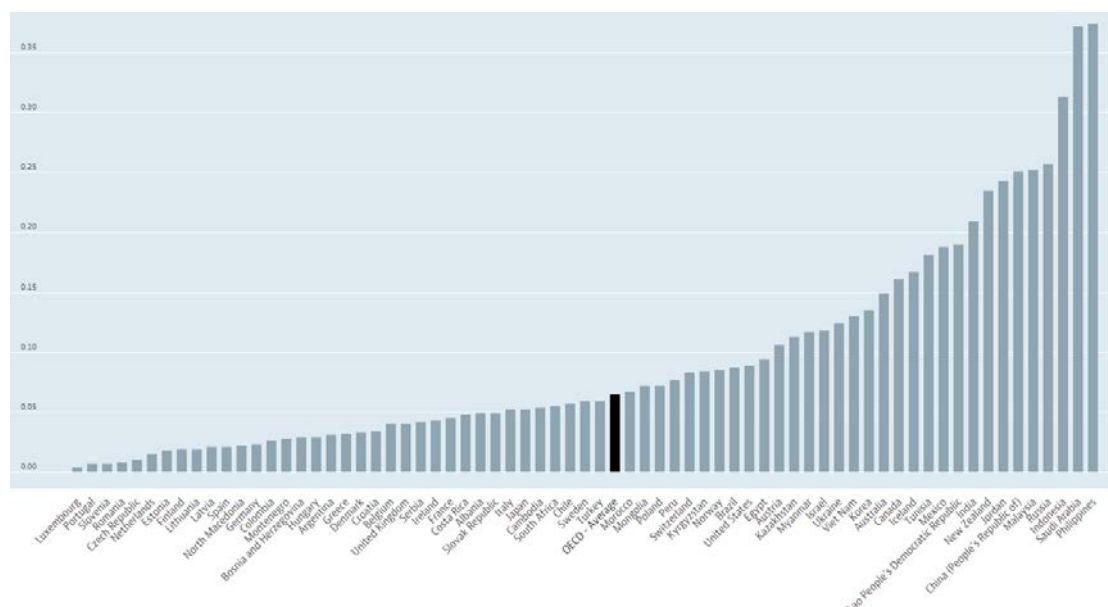
Focusing on the area of education services, it is argued that the Greek public sector remains the dominant provider of education in the country. It is noted that the Greek education sector is highly competitive worldwide, arguing that the country ranks 44th among other developed and developing economies when regarding to Higher Education & Training (World Economic Forum, 2019). As presented in Table 1, education sector ranks last when regarding to FDI inflows in Greek services. On the contrary, among the sub – sectors of the services industry, it is observed that trade and Information and Communication Technology (ICT) attracted the majority of FDI inflows from 2008 until 2017.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Trade sector	3.277	3.804	4.182	4.143	3.986	4.761,9	4.566,1	4.989,6	5.167,6	4.698,1
ICT sector	5.476	5.271	5.429	3.109,8	2.837,3	4.283,4	4.365,1	4.021,2	3.925,5	4.297,8
Real estate sector	194	198	370	280,2	363,7	1.353,5	1.405,8	2.377,2	1.995,9	2.501,2
Recreational, cultural and sporting activities sector	162	830	752	613,8	400,3	1.606	1.576,5	1.159,6	1.132,8	1.341,3
Hotels and restaurants sector	829	911	710	648,7	662,7	734,2	767,2	745,9	830,0	866,7
Administrative and support activities	0,0	0,0	140	249,6	205,2	274,7	557,5	607,3	674,9	875,9
Health and social care sector	103	31	179,6	186,1	214,8	201,4	199	126,7	79,7	249,2
Professional, scientific and technical activities sector	361,0	353	675	585,4	676	454,9	658	636,2	259,5	248
Other services	221,1	300,6	72	25,8	20	18,3	15,4	8,6	10,1	10,2
Education sector	0,0	0,0	0,0	0,2	0,8	0,5	0,6	0,5	0,9	0,9
Total	10.623,1	11.698,6	12.509,6	9.842,6	9.366,8	13.688,8	14.111,3	14.672,8	14.077	15.089,2

Table 1: Sub – sectoral FDI inflows in the Greek service industry

Source: Bank of Greece (2019)

When regarding to the reasons for which FDI inflows in the Greek education sector, it is argued that low FDI inflows are mostly attributed to the poor business environment. Compared to other OECD countries, the country ranks 19th when regarding to the FDI Restrictiveness Index (Graph 4).



Graph 4: FDI restrictiveness index in OECD countries

Source: OECD (2019)

Therefore, despite the fact that from 2006 until present the country made significant efforts in order to lower FDI restrictions, it is observed that, among other sectors, education is listed among the domains in which high FDI restrictions are still applied (OECD, 2019). Additionally, it is observed that Greece often presents a hostile attitude towards foreign investors, while bureaucratic obstacles should also be considered (Iordanoglou & Matsaganis, 2017).

Conclusion and suggestions

The case of the Greek education sector has been a subject of the present study, motivated by the limited amount of FDI inflows absorbed by the specific industry. The study concludes that, despite the fact that most of FDI inflows in Greece are absorbed by the services industry, it is observed that education as a sub – sector of services attracts limited foreign capitals through time. This is attributed to several reasons, including FDI restrictions in education, bureaucracy and a discouragement of foreign investors.

It suggested that education sector would manage to attract more FDI inflows by lowering FDI restrictions, so as to increase the country's competitiveness. Furthermore, it is argued that Greece faces budgetary constraints that render the inflow of FDI ever more essential in every industry, among which the education sector. FDI inflows in the specific sector could also contribute the reduction of the unemployment rates, arguing that they are related to job creation in Greece (Madininos et al, 2011). These findings are,

therefore, in line with Bitzenis et al (2009) who also observed that bureaucracy plays in crucial role in averting foreign investors in Greece. Similarly, Baltas et al (2018) also concluded that institutional factors define the amount of FDI inflows in Greece.

Nevertheless, it should be noted that the study is subjected to certain limitations. Firstly, the study is limited to the collection of secondary data. Thus, future researches could expand the study through including primary data as well. Primary information could be collected by both investors and educators in Greece. Secondly, the essay does not limit to a certain level of education in Greece. Consequently, future studies could focus on a specific educational level, such as higher education, as suggested by Dey and Mishra (2018). Thirdly, the role of private education and the impact of the recent global financial crisis have not been considered. Fourthly, as presented above, the present essay is a theoretical approach of the studied subject. It is, thus, argued that the role of FDI inflows in the Greek educational industry could also be examined empirically. Therefore, in a forthcoming paper an empirical model could be presented, using time series analysis in order to empirically investigate the impact of FDI inflows in the Greek education sector, using additional explanatory variables as well. It is also noted that the findings could not be generalized to other countries.

In conclusion, education is listed among the pillars of the Greek economy. It is thus, suggested, that several foreign investors would be willing to participate in the sector, under the condition that barriers are abolished, in order to facilitate the absorption of foreign capitals in the industry. In summary, the Greek education sector remains untapped market for foreign investors, despite the potential deriving from the FDI inflows. Nevertheless, as suggested by Narang and Jain (2014), attention should be paid so that FDI absorption does not result to commercialization of education. It is, therefore, a challenge for the Greek government to improve the country's attractiveness towards foreign investors, so that they invest their capitals in different educational levels of the public and private Greek education industry.

References

- Baltas, N, Tsionas, M. & Baltas, K. (2018). Foreign direct investment in OECD countries: a special focus in the case of Greece, *Applied Economics*, 50(52), 5579-5591, doi: 10.1080/00036846.2018.1488054
- Bank of Greece (2019). *Foreign direct investment* (available online: <https://www.bankofgreece.gr/Pages/en/other/AdvSearch.aspx?k=foreign%20direct%20investment%20>, accessed 10/4/2019).
- Bitzenis, A., Tsitouras, A. & Vlachos, V. (2009). Decisive FDI obstacles as an explanatory reason for limited FDI inflows in an EMU member state: The case of Greece, *The Journal of Socio – Economics*, 38(4), 691-704, doi: 10.1016/j.socec.2009.03.001

De, M., Castro, N., Coimbra, T. & Martins, A. (2013). Case studying educational research: A way of looking at reality, *American Journal of Educational Research*, 1(19), 391-395, doi: 10.12691/education-1-9-7

Dey, D. & Mishra, S. (2018). A study of FDI in education sector and its impact on Gross enrolment ration in higher education in India: An econometric approach. *International Journal of Management Studies*, 3(6), doi: 10.18843/ijms/v5i3(6)/06

Dunning, J. H. (1993). *Multinational enterprises and the global economy*. Wokingham: Addison-Wesley

Dunning, J. H., & Lundan, S. M. (2008). *Multinational Enterprises and the Global Economy*. 2nd ed. Cheltenham: Edward Elgar

Fowowe, B. & Shuaibu, M.I. (2014). Is foreign direct investment good for the poor? New evidence from African countries, *Economic Change and Restructuring*, 47, 321, doi: 10.1007/s10644-014-9152-4

IMF (1993). *Balance of Payments Manual: Fifth Edition (BPM5)*. Washington, D.C.: International Monetary Fund

Iordanoglou, C. & Matsaganis, M. (2017). Why Grexit cannot save Greece (but staying in the Euro area might), *LEQS*, Paper No. 123/2017 (available online: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/LEQS%20Discussion%20Paper%20Series/LEQSPaper123.pdf> accessed 17/4/2019)

Kechagia, P., & Metaxas, T. (2018). Sixty years of FDI empirical research: Review, comparison and critique. *The Journal of Developing Areas*, 52(1), 169-181, doi: 10.1353/jda.2018.0011

Maditinos, D., Kousenidis, D. & Chatzoudes, D. (2011). Foreign direct investment in the Balkans: The Role of Greece, *The economies of the Balkan and Eastern Europe countries in the changed world*, Cambridge Scholars Publishing, pp.204-225

Narang, V. & Jain, A. (2014). FDI in education sector: Issues, prospects and future implications. *The International Journal of Innovative Research and Development*, 3(1)

OECD (2019). *FDI restrictiveness* (available online: <https://data.oecd.org/fdi/fdi-restrictiveness.htm> accessed 17/4/2019).

Pegkas, P. (2015). The impact of FDI on economic growth in Eurozone countries, *The Journal of Economic Asymmetries*, 12(2), 124-132, doi: 10.1016/j.jeca.2015.05.001

te Velde D.W., & Xenogiani T. (2007). Foreign direct investment and international skill inequality. *Oxford Development Studies*, 35 (1), 83-104

Tomohara, A. & Takii, S. (2011). Does globalization benefit developing countries? Effects of FDI on local wages, *Journal of Policy Modelling*, 33(3), 511-21, doi: 10.106/j.jpolmod.2010.12.010

Ucal, M. (2014). Panel Data Analysis of Foreign Direct Investment and Poverty from the Perspective of Developing Countries, *Procedia – Social Behavioral Sciences*, 109, 1101-1105, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.594

Wijeweera, A. & Villano, R., Dollery, B. (2010). Economic Growth and FDI Inflows: A Stochastic Frontier Analysis. *Journal of Developing Areas*, 43(2), 143-158

World Economic Forum (2019). *5th pillar: Higher education and training 2017 – 2018* (available online: http://reports.weforum.org/pdf/gci-2017-2018-scorecard/WEF_GCI_2017_2018_Scorecard_GCI.B.05.pdf, accessed 15/4/2019).

Ποιο είναι το αποτελεσματικό σχολείο;

Ευθυμίου Ευθύμιος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, M.Sc στην Εκπαιδευτική Ηγεσία
 eftimisef@hotmail.com

Περίληψη

Το άρθρο μελετά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο ξεκίνησε την δεκαετία του 1960, οι έρευνες όμως που έγιναν την δεκαετία του 1980 έθεσαν τις βάσεις για την κίνηση των αποτελεσματικών σχολείων, υποστηρίζοντας ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν αποτελεί κύριο παράγοντα για την επιτυχία ή αποτυχία του ατόμου στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το αποτελεσματικό σχολείο διέπεται από υγιές σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, απαντά στις ανάγκες των μαθητών, δίνει έμφαση στη σχολική διαδικασία έχοντας οι εκπαιδευτικοί υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Η σχολική αποτελεσματικότητα ασχολείται με την επίδραση σχολικών παραγόντων όπως είναι η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου, και η γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών. Προσφέρει κατάλληλες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις για να διαμορφώσει (ενεργούς) ικανούς πολίτες της σύγχρονης εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματικά σχολεία, βελτίωση, σχολικό κλίμα, εκπαιδευτική ηγεσία.

Αποτελεσματικό σχολείο

Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας από τη δεκαετία του 1960, όπου με βάση τα στοιχεία των Coleman(1966) και Jencks (1972) το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών ήταν αυτό που καθόριζε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και όχι το σχολείο. Σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών και τα την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα, αναπτύχθηκε το κίνημα «για το αποτελεσματικό σχολείο» το οποίο ξεκίνησε από την Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Οι Brookover (1979) και Edmonds (1979) με τις έρευνες που διεξήγαγαν έθεσαν τις βάσεις για την κίνηση των αποτελεσματικών σχολείων καθώς υποστήριζαν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν αποτελεί τον κύριο παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός ατόμου αλλά η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το σχολικό κλίμα (Πασιαρδής Π. & Πασιαρδής Γ., 2006).

Στις έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε ότι στα αποτελεσματικά σχολεία «συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους» και αυτό έδωσε την ευκαιρία σε ερευνητές να επικεντρωθούν σε «συγκεκριμένους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου». Οι

έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας παρόλο που δεν είναι ταυτόσημες, και οι δύο αναφέρονται και προσπαθούν να εξηγήσουν τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών (Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ., 2006).

Πολλοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικούς ορισμούς για τη «σχολική αποτελεσματικότητα» και το «αποτελεσματικό σχολείο».

Σύμφωνα με τον Scheerens J. (2000: 18-19) «η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην απόδοση της οργανωτικής μονάδας που ονομάζεται «σχολείο». Η απόδοση του σχολείου εκφράζεται ως η εκροή του σχολείου η οποία μετρείται ως το αποτέλεσμα του μέσου όρου επιτυχίας των μαθητών στο τέλος μιας επίσημης σχολικής περιόδου».

Οι Roueche & Baker (1986) αποτελεσματικά σχολεία ονομάζουν αυτά τα σχολεία που λειτουργούν με βάση την αποστολή τους, διέπονται από υγιές κλίμα και προωθούν τη θέληση για μάθηση στους μαθητές τους.

Ο Peter Mortimore (1991) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκείται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του, ενώ, σύμφωνα με τον Gaskell (1995), αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που μετρά την επιτυχία, από τη στιγμή μάλιστα που επιδεικνύεται, ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Ο Ανδρεαδάκης (2010), αναφέρει ότι ο πρώτος που θέσπισε τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου ήταν ο R. Edmonds (1979). Σύμφωνα με αυτόν, οι πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι: η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και η έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001) υπάρχουν επτά παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και είναι: α) η εκπαιδευτική ηγεσία οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, β) η έμφαση στη σχολική διδασκαλία, γ) οι διαπροσωπικές σχέσεις, δ) οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, ε) η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, στ) η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και η) η παροχή χωριστού προϋπολογισμού.

Το αποτελεσματικό σχολείο θεωρώ ότι είναι ένα σχολείο το οποίο θα μπορέσει να προσφέρει στους μαθητές τις κατάλληλες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις με τις οποίες θα διαμορφώσει ενεργούς πολίτες που θα είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Απώτερος σκοπός ενός αποτελεσματικού σχολείου θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, η οποία θα τα βοηθήσει τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου δε βασίζεται μόνο στην απόδοση των μαθητών αλλά και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, στη μεταξύ τους συνεργασία, στο ρόλο που έχει ο διευθυντής μέσα στο σχολείο καθώς και στη σχέση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου δε μπορεί να καθοριστεί μόνο μέσα από ένα εμπλεκόμενο άτομο της εκπαιδευτικής διαδικασίας π.χ από το διευθυντή του σχολείου αλλά μέσα από όλα τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν.

Επίσης, βασικοί παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η εκπαιδευτική πολιτική και το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που ακολουθεί. Η ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα προσβλέπει στη συνεχόμενη βελτίωση του σχολείου με απώτερο σκοπό να μπορέσει να ανταποκριθεί στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας στην οποία ζούμε και ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με το οποίο θα έρθουν στην επιφάνεια οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού χώρου αλλά και των εκπαιδευτικών. Μόνο μέσα από τον εντοπισμό των αδυναμιών και των ελλείψεων τόσο του εκπαιδευτικού χώρου όσο και των εκπαιδευτικών θα μπορέσουν να μουν στη διαδικασία εξάλειψης αυτών με αποτέλεσμα να πετύχουν όσο μπορούν περισσότερο τους στόχους που θέτει το σχολείο και ταυτόχρονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, καθώς ζούμε σε μια εποχή που διέπεται από συνεχείς αλλαγές γίνεται κατανοητό ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένας ορισμός για το ποιο σχολείο μπορεί να οριστεί ως αποτελεσματικό καθώς πλέον η σχολική αποτελεσματικότητα δεν συνδέεται μόνο με την σχολική επιτυχία αλλά και με την αγορά εργασίας (Ρεs, 2006).

Για να επιβιώσει ένας οργανισμός πρέπει να αποδέχεται τα εισερχόμενα μηνύματα από το περιβάλλον και να προσαρμόζεται βάσει αυτών ώστε να υπάρξει πρόοδος (Hoy & Miskel, 2001).

Υπάρχουν αρκετές αντιφάσεις για το ποια θα πρέπει να είναι τα αποτελέσματα ενός σχολείου και ακόμα πιο πολλές αντιφάσεις για το ποια σχολεία είναι αποτελεσματικά ή όχι. Όλες οι μελέτες συγκλίνουν σε κάποια χαρακτηριστικά που είναι κοινά στα αποτελεσματικά σχολεία όπως οι υψηλές προσδοκίες, η αυξημένη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το σχολικό κλίμα, η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου κ.ά (MacBeath, 2001). Τελευταίες έρευνες (MacBeath, Day, Harris & Hadfield, Harris) καταδεικνύουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία διακρίνονται από μία ηγεσία που δεν περιορίζεται στο πρόσωπο του ενός ηγέτη, αλλά διαχέεται ποικιλοτρόπως και τεχνηέντως στα άτομα που συγκροτούν το σχολείο συνολικά (Harris & Muijs, 2008). Ωστόσο το γεγονός ότι τα σχολεία αποτελούν κοινωνικά συστήματα συνεπάγεται ότι η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που αναπτύσσουν οι εμπλεκόμενοι, με τη μονάδα, μεταξύ τους (Κατσαρός, 2008, · Hoy & Miskel, 2013). Παρόλα αυτά όμως, είναι αναγκαία μια εκπαιδευτική πολιτική, η

οποία θα συντελεί στη συνεχόμενη ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ώστε να μπορεί να ακολουθεί τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας που ζούμε.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης Ν., (2006). *Αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων*. Σημειώσεις μαθήματος *Μέθοδοι και τεχνικές μελέτης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων*. στο Μππ. Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων»

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα*. Διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm> (προσπελάστηκε στις 26-2-2019).

Κατσαρός, Ι. (2008). *Στελέχη Εκπαίδευσης και Εξωτερικό Περιβάλλον*. Στο: *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός-αποτελεσματική διδασκαλία: σύγχρονη ρητορεία ή πράξη*; Διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm> (προσπελάστηκε στις 02-04-2019).

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπώθητω.

Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ. (2006) *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5. 81-90.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1): 39-56.

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*, New York, McGraw-Hill.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership. Retrieved from: <http://dera.ioe.ac.uk/5132/>

Harris, A. & Muijs, D. (2008). *Teacher leadership: a review of research*.
https://www.researchgate.net/publication/238508986_Teacher_Leadership_A_Review_of_Research

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mortimore, P.(1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229

Roueche, J. E. & Baker, G.A. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Virginia: The American Association of Schools Administrators.

Sheerens J. (2000) "*Improving School effectiveness*" *Fundamentals of Educational Planning* – No 68, Unesco, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.unesco.org/iiep>.

Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Κοντού Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 Μ.Σc., vasilikikontou@gmail.com
Επιβλέπουσα: Ευαγόρου Μαρία, Dr, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, evagorou.m@unic.ac.cy

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η παρούσα ερευνητική εργασία διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των ιδίων και του εκπαιδευτικού τους έργου. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, απόψεις, στάσεις.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά συστήματα κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001). Για το λόγο αυτό συγκεντρώνει έντονο ενδιαφέρον και έχει απασχολήσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εκκρεμεί στη χώρα μας από το 1982, μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, μέχρι σήμερα. Ωστόσο η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης σύγχρονου και πραγματικά αξιοκρατικού φαίνεται να είναι επιτακτική ανάγκη, με στόχο την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αλλά κατά πόσο έχει ωριμάσει η ελληνική εκπαιδευτική κοινωνία για να δεχτεί κάτι τέτοιο; Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος και παράγοντα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής τους εξέλιξης;

Ο παραπάνω προβληματισμός μας καθόρισε και τη διατύπωση των στόχων της παρούσας έρευνας που είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση αυτών και του έργου τους, καθώς και των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους.

Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2003). Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την από μέρους τους

συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995). Προηγούμενες έρευνες τόσο στην Κύπρο (Πασιαρδής, 1996) όσο και στη χώρα μας (Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου, 2001, Κασιμάτη-Γιαλαμά, 2003) αναγνώρισαν πως η ανάγκη για αξιολόγηση είναι μεγάλη, αλλά την συνέδεσαν με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να προσφέρουν υψηλότερης ποιότητας υπηρεσίες ενώ το αποσυνέδεσαν τελείως από την λογική των απολύσεων, της μισθολογικής κατάταξης και του ελέγχου. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά (2008). Τέλος, η έρευνα του Κρέκη (2012) αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης η οποία όμως θα πρέπει να γίνει με την μορφή της αυτοαξιολόγησης, μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, με σκοπό την βελτίωση της αυτόνομης μονάδας. Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας εμφανίζουν θετική στάση και ως προς τους λόγους εφαρμογής της, δίνοντας προτεραιότητα στην αυτογνωσία, στη μεγαλύτερη προσπάθεια και απόδοση και γενικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν αυτή της Αναστασίου (2014) η οποία αναφέρει πως υπάρχει μεγάλη αντίθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα όχι στο πνεύμα της αξιολόγησης αλλά στους σκοπούς που μπορεί να έχει.

Μεθοδολογία

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε 300 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) της εκπαιδευτικής περιφέρειας Α΄ Πειραιά. Ως προς τη διαδικασία τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν σε έντυπη μορφή στους ίδιους τους ερωτώμενους με ομαδική χορήγηση στο χώρο των σχολείων (συμπλεγματική δειγματοληψία). Συγκεντρώθηκαν συνολικά 280 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική SPSS. Τα δεδομένα της έρευνας όπως προήλθαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων έχουν ως εξής:

Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Όσον αφορά την ερώτηση για την αναγκαιότητα βελτίωσης παρεχόμενης εκπαίδευσης το 60,7% των ερωτηθέντων συμφωνεί αρκετά, ενώ το 35,7% συμφωνεί πολύ. Η πλειονότητα λοιπόν των εκπαιδευτικών κρίνει πως υπάρχει ανάγκη βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τα παιδιά και η αξιολόγηση θα συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση.

Πίνακας 1. Αναγκαιότητα βελτίωσης εκπαίδευσης

valid	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου		
Λίγο	10	3,6
Αρκετά	170	60,7
Πολύ	100	35,7
Σύνολο	280	100,0

Στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση θα δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για καλύτερη και μεγαλύτερη απόδοση, 170 (60,7%) από τους συμμετέχοντες συμφώνησαν αρκετά, 60 συμφώνησαν πολύ (21,4%), ενώ 50 συμφώνησαν λίγο (17,9%). Συνολικά λοιπόν συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί κατά μεγάλη πλειονότητα πιστεύουν πως θα κινητοποιηθούν να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους και αυτό θα έχει άμεσο όφελος στους μαθητές μέσω της αναβαθμισμένης ποιότητας προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το κατά πόσο η αξιολόγηση θα βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, οι απόψεις διίστανται, μιας και 150 στους 280 συμφωνούν από λίγο έως καθόλου ενώ 130 στους 280 συμφωνούν από αρκετά έως πολύ. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια διχογνωμία απέναντι στο θέμα της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών.

Από την άλλη, 200 από τους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν από λίγο έως καθόλου στο ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δεν πιστεύουν πως η αξιολόγηση θα έχει επίπτωση στην κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών.

Τέλος, 240 στους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν από λίγο έως καθόλου στο ότι υπάρχει ανάγκη η πολιτεία να ελέγχει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την αξιολόγηση. Ο ρόλος λοιπόν της πολιτείας ίσως να είναι ο πιο διακριτικός δυνατόν και να κάνει παρεμβάσεις μόνο εκεί που είναι άκρως αναγκαίο.

Στόχοι-σκοποί

Στη συνέχεια αναλύουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τις απόψεις τους για τους στόχους της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση

για τον αν η αξιολόγηση συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, 260 στους 280 εκπαιδευτικούς απάντησε από αρκετά έως πολύ. Όπως βλέπουμε λοιπόν, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όταν σκοπεύει στην βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 1. Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους

valid	Συχνότητα	Ποσοστό %
καθόλου	20	7.1
λίγο		
αρκετά	110	39.3
πολύ	150	53.6
Σύνολο	280	100.0

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει στον εντοπισμό αδυναμιών τους, 220 από τους 280 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι συμφωνούν από αρκετά έως πολύ, ενώ μόνο 60 συμφώνησαν από λίγο έως καθόλου. Παρατηρούμε λοιπόν πως ενισχύεται η άποψη ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι θεμιτό να σχετίζεται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση οφείλει να συμβάλλει στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν από αρκετά έως πολύ. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συμφωνούν πως η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την βαθμολογική εξέλιξη αφού 200 από αυτούς συμφωνούν λίγο ή καθόλου ενώ απόλυτα συμφωνούν μόνο 10.

Παρόμοιος είναι και ο τρόπος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την σύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη αφού 220 στους 280 συμφωνούν από λίγο έως καθόλου ενώ μόνο 60 συμφωνούν αρκετά, ενώ κανένας δεν συμφωνεί απόλυτα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί στην σύνδεση της αξιολόγησης με τις απολύσεις αφού δεν υπάρχει καμία απάντηση που να συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα. Είναι προφανές πως κανένας εκπαιδευτικός δεν θέλει να αξιολογηθεί με το άγχος της απώλειας της εργασίας.

Κριτήρια αξιολόγησης

Προχωρούμε στις ερωτήσεις που αφορούν τα κριτήρια της αξιολόγησης. Στην πρώτη ερώτηση που αφορά στο αν η παιδαγωγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι

στους μαθητές πρέπει να αποτελεί κριτήριο για αξιολόγηση, 280 στους 280 συμφώνησαν από αρκετά ως πολύ, ενώ δεν υπήρχαν αρνητικές απαντήσεις

Το κριτήριο της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είχε επίσης πολύ μεγάλη απήχηση καθώς 270 στους 280 συμμετέχοντες την εκτίμησαν αρκετά υψηλά ενώ μόλις 10 συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν λίγο.

Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με υψηλό βαθμό και το κριτήριο της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας και υπευθυνότητας, μιας και δεν λάβαμε απαντήσεις που να συμφωνούν λίγο ή καθόλου

Το κριτήριο της ενεργοποίησης των μαθητών οι εκπαιδευτικοί το αξιολόγησαν σχετικά υψηλά αφού 210 στις 280 απαντήσεις ήταν συμφωνά αρκετά έως πολύ ενώ λίγο συμφώνησαν οι υπόλοιποι 70 συμμετέχοντες στην έρευνα.

Στην ερώτηση για το εάν η υπηρεσιακή υπευθυνότητα και συνέπεια αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν από αρκετά έως πολύ (270 στις 280 απαντήσεις) ενώ λίγο και καθόλου απάντησαν μόνο 10 εκπαιδευτικοί.

Αντίθετα, το κριτήριο της αξιολόγησης που σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στα τεστ ή στα κριτήρια αξιολόγησης δεν γνώρισε μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς αφού 230 άτομα συμφώνησαν από λίγο έως καθόλου και μόλις 50 από αρκετά έως πολύ.

Από την άλλη, το κριτήριο της συνεργασίας με τον διευθυντή/ προϊστάμενο αποτελεί αρκετά σημαντικό κριτήριο σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών αφού 260 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν από αρκετά έως πολύ ενώ μόνο 20 συμφώνησαν από λίγο έως καθόλου.

Πίνακας 1. Η συνεργασία με το Διευθυντή/ντρια- Προϊστάμενο/νη

valid	Συχνότητα	Ποσοστό %
καθόλου	10	3.6
λίγο	10	3.6
αρκετά	250	89.3
πολύ	10	3.6
Σύνολο	280	100.0

Το κριτήριο της ευρύτερης κοινωνικής δράσης μας έδωσε αμφιλεγόμενα αποτελέσματα καθώς 160 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν λίγο ενώ 120 συμφωνούν αρκετά.

Παρεμφερή αποτελέσματα είχε και η έρευνα σχετικά με το κριτήριο της ανάληψης εξωσχολικών δραστηριοτήτων. 170 συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν από λίγο έως καθόλου ενώ οι υπόλοιποι 110 συμφώνησαν αρκετά.

Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης

Η άποψη του αξιολογητή γίνεται πιο ευκρινής όταν ο ίδιος βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας, έτσι ώστε να έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη για το προφίλ του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Αυτή την άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αφού το κριτήριο αυτό βρίσκει αρκετά σύμφωνους έως πολύ σύμφωνους 240 από τους 280 εκπαιδευτικούς ενώ μόνο 10 εκπαιδευτικοί δηλώνουν κάθετα αντίθετοι στο κριτήριο αυτό.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι στην προοπτική να αξιολογηθούν με γραπτή περιγραφική έκθεση από τον προϊστάμενο ή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στη σχετική ερώτηση 110 δηλώνουν πως συμφωνούν λίγο έως καθόλου ενώ 170 συμφωνούν αρκετά έως πολύ.

Στην ερώτηση που έχει να κάνει με την καταλληλότητα περιγραφικής έκθεσης από το Σχολικό Σύμβουλο ως μέσο αξιολόγησης 220 στους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν αρκετά έως πολύ, ενώ 60 συμφωνούν λίγο έως καθόλου. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στην ικανότητα και στην εμπειρία του σχολικού συμβούλου θεωρούν πως είναι σε θέση να κρίνει τους υφιστάμενους συναδέλφους του δίκαια και χωρίς προκαταλήψεις.

Από την άλλη, η γραπτή εξέταση δεν φαντάζει ως το ιδανικό κριτήριο αξιολόγησης στα μάτια των εκπαιδευτικών μιας και δεν έχει τύχει μεγάλης αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς. 230 από τους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν λίγο έως καθόλου ενώ 50 εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά.

Σχετικά διχασμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί και στην προοπτική αξιολόγησής τους από τους γονείς των παιδιών με την χρήση ερωτηματολογίου. 160 εκπαιδευτικοί συμφωνούν από λίγο έως καθόλου και 120 από αρκετά έως πολύ.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν την πλήρη αντίθεσή τους στην βιντεοσκόπηση του μαθήματος μιας και εμφανίζονται λίγο σύμφωνοι έως καθόλου σύμφωνοι σε ποσοστό 89,3% (250 στους 280), ενώ αρκετά σύμφωνο δηλώνει το 10,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρχει προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και πολύ παραπάνω των παιδιών.

Φορείς

Σε ότι αφορά τους φορείς οι οποίοι θα πρέπει να ασκούν την αξιολόγηση, οι σχολικοί σύμβουλοι λαμβάνουν εξέχουσα θέση αφού είναι αποδεκτοί από το σύνολο των εκπαιδευτικών που λάβανε μέρος στην έρευνα αφού και οι 280 δηλώνουν πως συμφωνούν από αρκετά έως πολύ στην αξιολόγησή τους από τους συμβούλους.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται διχασμένοι για το εάν θα πρέπει να αξιολογούνται από τους διευθυντές/ προϊστάμενους τους. Το 50% συμφωνεί λίγο με την αξιολόγηση από τον διευθυντή/ προϊστάμενο, ενώ το υπόλοιπο 50% συμφωνεί από αρκετά έως πολύ.

Στην ερώτηση για το αν θα πρέπει να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του η απάντηση ήταν καθολικά θετική αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να είναι οι πιο σκληροί κριτές του εαυτού τους έτσι ώστε να μπορούν να αποδώσουν την γνώση στα παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Στην προοπτική να αξιολογηθούν από επιτροπή του υπουργείου, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την αρνητική τους διάθεση μιας και προφανώς συνδέουν την επίσκεψη και την αξιολόγηση από γραφειοκράτες του υπουργείου με απολύσεις και μισθολογική κατάταξη ενώ επίσης θεωρούν πως δε μπορούν να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς μόνο με μια επίσκεψη στην σχολική αίθουσα.

Αντίστοιχη διάθεση δείχνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο σώμα μονίμων αξιολογητών αφού 220 στους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνεί από λίγο έως καθόλου ενώ κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν συμφωνεί απόλυτα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η αξιολόγησή τους από τον τοπικό σύλλογο εκπαιδευτικών θα ήταν πολύ εποικοδομητική διότι θα στόχευε στην ενημέρωση και στην συζήτηση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών σε ένα επίπεδο συναδελφικό, χωρίς το άγχος της απόλυσης ή της μισθολογικής κατάταξης.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται θετικά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Έχουν θετική στάση ως προς τους λόγους εφαρμογής της που σχετίζονται με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αυτογνωσία, τα κίνητρα για εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια με μεγαλύτερη προσπάθεια και απόδοση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δείχνουν να θεωρούν σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγησή τους την παιδαγωγική συμπεριφορά έναντι των μαθητών και την ενεργοποίηση αυτών, την υπευθυνότητα και την διδακτική – παιδαγωγική τους ικανότητα. Επιθυμούν να γίνει η αξιολόγηση έχοντας σε πρωταγωνιστικό ρόλο τους ίδιους με την αυτοαξιολόγηση, τους σχολικούς συμβούλους και τους συναδέλφους τους μέσα από το σύλλογο διδασκόντων. Παρόμοια αποτελέσματα έχει καταγράψει σε έρευνες του και ο Κρέκης (2012).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, αν και θετικά προσκείμενοι στην αξιολόγηση, δηλώνουν ορισμένες επιφυλάξεις για τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί. Δεν αποδέχονται την ελεγκτική λειτουργία της αξιολόγησης ούτε τη χρησιμοποίησή της ως τιμωρητικού μηχανισμού από την πολιτεία. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η αξιολόγηση πρωτίστως οφείλει να εξυπηρετεί την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους και τη συνδέουν με τον εντοπισμό αδυναμιών των εκπαιδευτικών και την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών. Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν άλλες προγενέστερες όπως αυτές των Πασιαρδής, (1996), Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου, 2001, Κασιμάτη-Γιαλαμά, (2003). Πεδίο περαιτέρω έρευνας θα μπορούσε να επιτελέσει η διερεύνηση των απόψεων αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μεγαλύτερου και ευρύτερου δείγματος εκπαιδευτικών (π.χ. εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Επίσης προτείνεται η χρήση τυχαίας δειγματοληψίας και όχι συμπλεγματικής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων και σε άλλους πληθυσμούς.

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έκρυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-74.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (2005). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Mortimore, P., & Mortimore, J. (1991). *Teacher Appraisal: back to the future*. School Organization, 11(2), 125-143.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (2η έκδ.). Λευκωσία: Printco Ltd.

Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Psacharopoulos, G. (1995). Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, 67, 93-104.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. (Διδακτορική Διατριβή).

Υφαντή, (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Η περίπτωση της Ελλάδας

Ζουριδάκης Νεκτάριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Α στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

nekzou@gmail.com

Περίληψη

Η διεθνής εμπειρία και η σχετική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η αυτοαξιολόγηση ή ΑΕΕ (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) σχολικής μονάδας είναι κύριο μέσο διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, προτείνοντας πλέον τον περιορισμό των εξωτερικών μορφών αξιολόγησης (Κουτούζης, 2008). Με το Ν. 4547/2018 το αδρανοποιημένο από το 2015 θέμα της ΑΕΕ ξαναέρχεται στην ελληνική εκπαιδευτική επικαιρότητα, αφού από το σχολικό έτος 2019-20 είναι υποχρεωτική για τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο γίνεται μια προσέγγιση του θέματος της ΑΕΕ με εστίαση στην περίπτωση της Ελλάδας. Ξεκινάμε με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση βασικών εννοιών και συνεχίζουμε με την περίπτωση της Ελλάδας όπου και αναλύεται το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο ΑΕΕ. Κλείνουμε με συμπεράσματα και προτάσεις ώστε η ΑΕΕ να γίνεται αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και να είναι αποτελεσματική αποφέροντας το επιθυμητό αποτέλεσμα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να είναι και το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό έργο, αυτοαξιολόγηση, ΑΕΕ, σχέδια δράσης.

Εισαγωγή

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (1993) «εκπαιδευτικό έργο» είναι το «σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού.». Το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δραστηριότητας και επίπεδο σχολικής τάξης, ως προϊόν διδακτικής πράξης. (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Σύμφωνα με τον Κατσαρός (2008) από τις βασικές διοικητικές λειτουργίες ενός οργανισμού είναι ο προγραμματισμός και ο έλεγχος, ενώ παρά τη διάκριση που γίνεται στη διοικητική επιστήμη μεταξύ ελέγχου και αξιολόγησης η ΑΕΕ τείνει να συνεξετάζει τις δύο αυτές λειτουργίες λόγω της ομοιότητας των μεθόδων που ακολουθούνται και τους ταυτιζόμενους σκοπούς. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Δημητρώπουλος (2007), στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει οξύ εννοιολογικό πρόβλημα μεταφοράς των αντίστοιχων ξενόγλωσσων ορολογιών που αναφέρονται στο θέμα της αξιολόγησης με

αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται ως παρεμφερείς όροι οι λέξεις εκτίμηση, αποτίμηση, εξέταση, βαθμολόγηση, μέτρηση, τεστ δοκιμασία, έλεγχος κτλ. Με τη λειτουργία του προγραμματισμού καθορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι του οργανισμού και επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες για την επίτευξή τους, ενώ «ο έλεγχος είναι η λειτουργία της διοίκησης που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης» (Κατσαρός, 2008). Ο Κουτούζης (2008) αναφέρει ότι με την αξιολόγηση γίνεται απολογισμός των δραστηριοτήτων και των δράσεων του οργανισμού που επιλέγηκαν στη φάση του προγραμματισμού και σε συνδυασμό με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την ανατροφοδότηση ο οργανισμός βελτιώνεται, επιτυγχάνει τους στόχους του και αποτιμά το έργο του.

Η αξιολόγηση διακρίνεται:

- α) με κριτήριο τα χρονικά στάδια αξιολόγηση σε: προκαταρκτική, ενδιάμεση ή διαμορφωτική, τελική ή αθροιστική και μετα-αξιολόγηση,
- β) με κριτήριο τη σχέση μεταξύ αξιολογητή / αξιολογούμενου σε εξωτερική και εσωτερική η οποία με τη σειρά της διαιρείται σε
 - ιεραρχική εσωτερική και
 - αυτοαξιολόγηση που συνήθως αφορά στη συλλογική αξιολόγηση,
- γ) με κριτήριο το είδος και τον αριθμό των αξιολογούμενων, διακρίνεται σε συνολική και μερική αξιολόγηση. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, οι οποίοι και θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και τα αποτελέσματα της «εκ των κάτω προς τα πάνω» αξιολόγησης του σχολείου κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να στηρίζουν τις προτάσεις και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την Υ.Α. 30972/Γ1/5.3.2103 (άρθρο 1):

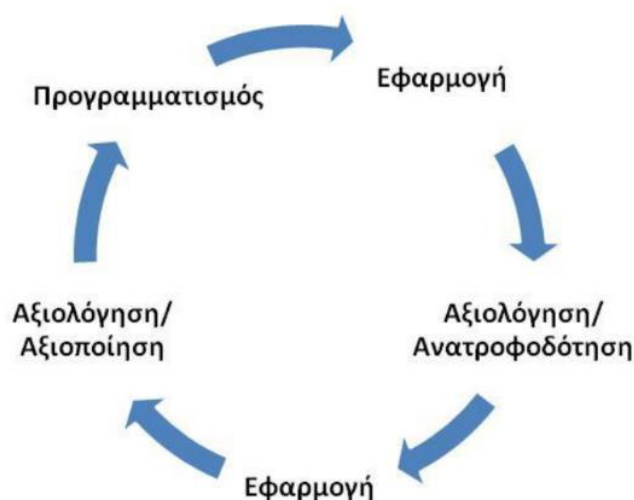
- Σκοπός της ΑΕΕ είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Με την ΑΕΕ επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
- Η ΑΕΕ συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Τα σχέδια δράσης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και μία ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου καθώς συνδέονται άμεσα με στοχευμένες δράσεις παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας (ΥΠΑΙΠΘΑ-ΙΕΠ, 2012α). Τα σχέδια δράσης θέτουν εφικτούς αλλά φιλόδοξους στόχους και προσδιορίζουν με σαφήνεια το σύνολο των παραμέτρων για την υλοποίηση κάθε δράσης (στόχους, κριτήρια επιτυχίας, μέθοδο υλοποίησης, χρονοδιάγραμμα, πόρους και μέσα, διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης).

Προκειμένου να πετύχουμε την ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων της ΑΕΕ, καλούμαστε να απαντήσουμε στα εξής έξι κρίσιμα ερωτήματα:

- Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;
- Πού θέλουμε να φτάσουμε;
- Τι πρέπει και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε;
- Τι πρόοδο κάναμε;
- Πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο από την παραπάνω διαδικασία;
- Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου μας;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, αναπτύσσονται διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σε κάθε επιμέρους δραστηριότητα ή δράση, οι οποίες προσδιορίζονται από το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση). (ΥΠΑΙΠΘΑ-ΙΕΠ, 2012β).



Σχήμα 1. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας (ΥΠΑΙΠΘΑ-ΙΕΠ, 2012β).

Το σχήμα αυτό βασίζεται στη θεωρία του Deming, πατέρα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ο οποίος είχε αποτυπώσει με έναν αντίστοιχο συνεχή κύκλο, αποτελούμενο

από τέσσερα βασικά στάδια, μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης που μπορούσε να βρει εφαρμογή σε επιχειρήσεις αλλά και οργανισμούς.



Σχήμα 2. Ο Κύκλος του Deming (προσαρμογή από Γιαννοπούλου, 2004).

Η αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα

Με την εγκύκλιο Γ1/37100/31.3.2010 το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας προαναγγέλλει την εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος ΑΕΕ σε σχολικές μονάδες και με το Ν. 3848/2010 (άρθρο 32) ορίζεται η διαδικασία υλοποίησης. Στο πιλοτικό πρόγραμμα που ολοκληρώθηκε στις 31.12.2012 συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Το 2013 με την Υ.Α. 30972/Γ1 ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία ΑΕΕ στη σχολική μονάδα και δημιουργείται η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ με σκοπό την ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και διάχυσης καλών πρακτικών στα σχολεία της χώρας σε ζητήματα ΑΕΕ. Τέλος με την εγκύκλιο Γ1/190089/10.12.2013 ορίζεται ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική από το σχολικό έτος 2013-14. Κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ήταν έντονες, αφού η εν μέσω οικονομικής κρίσης προσπάθεια θέσπισης συστήματος αυτοαξιολόγησης συνδέθηκε μοιραία, στις συνειδήσεις των αξιολογούμενων, με απολύσεις και κατάργηση σχολικών μονάδων και όχι με μέτρο αναπτυξιακού χαρακτήρα (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015). Έτσι, από την επόμενη σχολική χρονιά, παρόλο που το θεσμικό πλαίσιο βρισκόταν σε ισχύ, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αδρανοποιήθηκε με αποτέλεσμα να αποβεί άκαρπη η πρώτη προσπάθεια ΑΕΕ στην Ελλάδα.

Με το Ν. 4547/2018 (άρθρο 47) που ορίζει τη διαδικασία, την Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7.1.2019 που καθορίζει τους θεματικούς άξονες με τις παραμέτρους τους (βλ. πίνακα 1) και τον τύπο των σχετικών εκθέσεων, και την εγκύκλιο Φ1/7924/ΓΔ4/18.1.2019 που καθορίζει την έναρξη ισχύος, το θέμα της ΑΕΕ ξαναέρχεται στην εκπαιδευτική επικαιρότητα.

		ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ
Θ Ε Μ Α Τ Ι Κ Ο Ι Α Ξ Ο Ν Ε Σ	Α. Σχολείο και Σχολική Ζωή	1. Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία
		2. Σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων
		3. Υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίριο, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης, σίτισης, εργαστηρίων, γραφείων, κ.α.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας
	Β. Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	1. Οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου
		2. Διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα
		3. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου
		4. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών
	Γ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	1. Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι
		2. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών
		3. Φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών/τριών

Πίνακας 1. Θεματικοί άξονες/παραμέτροι ΑΕΕ (Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019).

Στην αρχή του σχολικού έτους ο σύλλογος διδασκόντων λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου (μόνο για το θεματικό άξονα Α) συμπληρώνει την έκθεση προγραμματισμού έργου του σχολείου όπου

- καταγράφεται για κάθε παράμετρο συνοπτικά η παρούσα κατάσταση, και
- κατατίθεται σχέδιο για μία τουλάχιστον προγραμματιζόμενη δράση ετήσιας ή μικρότερης διάρκειας για το οποίο καταγράφονται 1. Τίτλος 2. Θεματικός άξονας

και παράμετρος που αναφέρεται 3. Αναγκαιότητα υλοποίησης 4. Σκοπός και στόχοι 5. Μεθοδολογία υλοποίησης 6. Στάδια υλοποίησης/χρονοδιάγραμμα 7. Διαδικασίες ανατροφοδότησης 8. Διαδικασίες αποτίμησης αποτελεσμάτων

Στο τέλος του σχολικού έτους συμπληρώνεται η έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου στην οποία, αφού ληφθούν υπόψη και οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου για το θεματικό άξονα Α, καταγράφεται η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων:

- για το παραγόμενο έργο της σχολικής μονάδας σε κάθε παράμετρο
- για τα αποτελέσματα των σχεδίων δράσεων που επιλέγηκαν στην αρχή του σχολικού έτους (δυσκολίες, προβλήματα και τυχόν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το αρχικό σχέδιο δράσης της Έκθεσης Προγραμματισμού, προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος), και
- για προτεινόμενες υποστηρικτικές/επιμορφωτικές δράσεις από τις δομές στήριξης.

Ο τελικός αποδέκτης των συμπερασμάτων από τις εκθέσεις προγραμματισμού/αποτίμησης είναι το ΥΠ.Π.Ε.Θ., το οποίο αφού λάβει υπόψη τις προτάσεις βελτίωσης του Ι.Ε.Π., επανασχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εμπλεκόμενες δομές και η πορεία των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 3. Δομές-πορεία εκθέσεων αυτοαξιολόγησης (Ν.4547/2018 & Υ.Α 1816/ΓΔ4).

Σε σχέση με την πρώτη ανεπιτυχή προσπάθεια αυτοαξιολόγησης, στη νέα:

- η λέξη «αξιολόγηση», που ανέκαθεν δημιουργούσε προβλήματα στο άκουσμά της και μόνο, αντικαταστάθηκε από τον όρο «αποτίμηση»,
- με τις έως τώρα οδηγίες απουσιάζει η ποσοτική αξιολόγηση τόσο της υφιστάμενης κατάστασης όσο και της κατάστασης που διαμορφώνεται μετά την υλοποίηση του/των σχεδίου/ων δράσης, αφού στις εκθέσεις προγραμματισμού/αποτίμησης ζητείται περιγραφική εκτίμηση των καταστάσεων,
- στις εκθέσεις προγραμματισμού/αποτίμησης του θεματικού άξονα Α («Σχολείο και Σχολική Ζωή») λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου.

Συμπεράσματα

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση. (Μαντάς & συν, 2009). Η ΑΕΕ γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματά της κοινοποιούνται «προς τα πάνω» για να στηρίξουν προτάσεις και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο πάντα τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και όχι τη λήψη τιμωρητικών μέτρων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε προσπάθειας ΑΕΕ είναι η δημιουργία κλίματος συναίνεσης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσω εποικοδομητικού ειλικρινούς διαλόγου ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στη διαδικασία μέρη (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018), ώστε να εκλείψουν οι αντιδράσεις από τη μεριά των αξιολογούμενων και να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων αφού όπως αναφέρει και ο Scriven (1991) «τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης είναι διαβόητα για την έλλειψη αξιοπιστίας». Μια επιτυχής ΑΕΕ προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα αξιολόγησης (SWOT analysis, σχέδια δράσης, αξιολόγηση/αποτίμηση παραμέτρων κτλ.) όσο και σε δεξιότητες καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας (μαθητοκεντρική/διερευνητική μάθηση, διαχείριση τάξης κτλ.). Βέβαια, από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα, για να επιτευχθεί η βελτίωση του, θα πρέπει η ΑΕΕ να συνδυάζεται με την αξιολόγηση και όλων των υπολοίπων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (δομές στήριξης μαθητών, βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, υποδομές, εκπαιδευτικοί, μαθητές). Σημαντικός επίσης παράγοντας για την επιτυχία της ΑΕΕ είναι η αυτονομία των σχολικών μονάδων σε επίπεδο εκπαιδευτικών ζητημάτων, αφού ως γνωστό τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου. Έτσι εκτός από τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για όλα τα σχολεία, μέσω των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα για αποφάσεις και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Κατά πόσο, όμως, είναι εφικτό να τηρηθούν όλα τα παραπάνω στο έντονα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την πενιχρή χρηματοδότηση και τις συνεχείς περικοπές στον τομέα της παιδείας; Με διευθυντές που επιτελούν κυρίως ρόλο διαχειριστών/διεκπεραιωτών; Με το γηρασμένο και χωρίς επιμόρφωση και κίνητρο διδακτικό προσωπικό; Με τους αναπληρωτές/ωρομισθίους εκπαιδευτικούς «λάστιχο» που αλλάζουν κάθε χρόνο πόλη και διδάσκουν κάθε σχολική χρονιά σε τουλάχιστον 2-3 σχολεία, χωρίς να γνωρίζουν αν εργασθούν το επόμενο σχολικό έτος; Όταν οι συνθήκες εργασίας είναι άθλιες, με τάξεις χωρίς θέρμανση, με σοβάδες να πέφτουν, με τουαλέτες που δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες υγιεινής, με οροφές που στην πρώτη νεροποντή στάζουν; Χρήματα λοιπόν για την παιδεία αρχικά για να μην αποτύχει και η νέα αυτή προσπάθεια ΑΕΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η οποία και δε θα πρέπει να έχει ως μοναδικό στόχο τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης. Και βέβαια για να καμφθούν οι όποιες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να υπάρξει ειλικρινής διάλογος με την πολιτική ηγεσία για το βασικό σκοπό της ΑΕΕ που πρέπει να είναι η βελτίωση του σχολείου και όχι η τιμωρία. Διάλογος και ανάμεσα

στα κόμματα, για τη χάραξη μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για να σταματήσουν οι συνεχείς πειραματισμοί και η κατάργηση των νόμων που θεσμοθετεί η μία κυβέρνηση από την επόμενη. Πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους και κυρίως από τους αρμόδιους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η παιδεία είναι εθνικό ζήτημα και ένας από τους βασικούς πυλώνες προόδου και ανάπτυξης ενός κράτους.

Βιβλιογραφία

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα.

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Γιαννοπούλου, Γ. (2004). *Η ολική ποιότητα στον τουρισμό*. χ.τ.: ΕΛΛΗΝ

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Κουτούζης, Μ. (2008) . Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Κόκκος (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Γ-Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Β' έκδ.)*. (σσ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 195-209.

Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 173-182.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus(Fourth Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.-ΙΕΠ (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα*

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.-ΙΕΠ (2012β). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*.

Νομοθεσία

Ν. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση*. ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010.

Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018.

Υ.Α. 30972/Γ1/5.3.2103. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. ΦΕΚ 614/Β/15-3-2013.

Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7.1.2019. *Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*. ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Παραμπάτη Βιολέττα
vparabati@gmail.com

Περίληψη

Η ποικιλομορφία της σχολικής τάξης και η συνεκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο διαμορφώνουν μια καινούρια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, καθιστώντας απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή για την αποτελεσματική λειτουργία τους σε μια μικτή τάξη. Μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος διευθυντής και εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας και στην αποδόμηση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση συμβάλει στη διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητά τους, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με νεωτερικά στοιχεία. Από την άλλη, η διαπολιτισμική αγωγή περνά από το στάδιο της απλής θεωρίας στην ουσιαστική διάχυσή της στην σχολική πράξη. Η διαπολιτισμική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παύει να είναι επιφανειακή και να αντανakλάται μόνο σε τεχνικές διαχείρισης. Αντίθετα διαμορφώνεται σε μία δια βίου μάθηση και αποτελεί πλέον κομμάτι της παιδαγωγικής και προσωπικής του κουλτούρας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμορφωτικό πρόγραμμα

Εισαγωγή

Η χώρα μας έχει καταστεί πολυπολιτισμική κοινωνία και με εμφανή τα στοιχεία του πολιτισμικού πλουραλισμού καλούμαστε πλέον να προχωρήσουμε στην εκπόνηση οργανωμένων σχεδίων που να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη, ενσωμάτωση, αποδοχή και δράση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με κύριο άξονα τις αρχές και τα αξιώματά της σε μια «δια βίου μάθηση» και «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», κρίνεται αποφασιστικής σημασίας προκειμένου να καταστούν κοινωνοί των αξιών της διαπολιτισμικής αγωγής και συγχρόνως να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τις τεχνικές που θα τους οδηγήσουν στη διάχυση των ιδεών της διαπολιτισμικότητας στο επίπεδο της τάξης τους.

Στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών που έχουν ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ετοιμότητας, δηλαδή είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε κοινωνικής ομάδας στο σχολικό γίγνεσθαι. Συγχρόνως οι αρχές της διαπολιτισμικότητας που εμπεριέχουν την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας και

τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, ώστε να αγκαλιάζουν κάθε πτυχή της διδακτικής τους διαδικασίας. Μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός (αποκτώντας βασικές γνώσεις για τις αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής) θα αντιμετωπίζει κριτικά τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του για τους «Άλλους», θα κατανοήσει την αξία της ταυτότητας των εθνοπολιτισμικών ομάδων αναπτύσσοντας συγχρόνως μια κριτική στάση απέναντι στην πολιτισμική του ταυτότητα.

Η επιμόρφωση θα στηρίζει, θα ενισχύει, θα καθοδηγεί και θα ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό σε όλα τα στάδια της επιμορφωτικής του πορείας, και σε όλη τη διάρκεια του, θα ακολουθείται μια αναστοχαστική διαδικασία, ευελιξία, πρακτικότητα, με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός σχεδίου εφαρμογής στο οποίο θα αποτυπώνονται οι νέες οπτικές, ενώ θα χρησιμοποιείται σε βάθος χρόνου και από το σύνολο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Διαπολιτισμικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Το σχολείο ως κύριος φορέας αγωγής, για να αναδειχτούν οι παιδαγωγικές του αξίες και να επιτευχθούν οι στόχοι του, οφείλει να γίνει ένας χώρος συνάντησης, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όλων των πολιτισμικών ομάδων. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί κατέχουν και μεταδίδουν τις γνώσεις ενώ επιδρούν και μέσω του προσωπικού τους παραδείγματος στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών. Για να καταστεί όμως αποτελεσματική η επιμόρφωσή τους, πρέπει να στοχεύει στην αλλαγή των αντιλήψεων, των στάσεων και της διδακτικής τους διαδικασίας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εργασίας θεωρούν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους ως τις πλέον ορθές.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητές τους, προσφέροντας μεθόδους και μορφές εργασίας για ενίσχυση του έργου τους προς εφαρμογή διαπολιτισμικά προσανατολισμένων διδακτικών παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιούν στις διδακτικές τους προσεγγίσεις την ποικιλομορφία των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας που τους παρέχει η επιμόρφωση, με στόχο να ωφεληθούν οι μαθητές από την αξιοποίηση της πολιτισμικής τους ετερότητας.

Η επιμόρφωση όμως αφορά και τον διευθυντή διότι ο ρόλος του είναι καθοριστικός στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής έχει τη δύναμη να επηρεάζει πρόσωπα και πράγματα, να επιδρά στη μάθηση πέρα από τη διδασκαλία (Γκότοβος, 2002), να συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας στον οργανισμό, η οποία διαμορφώνει τον «χαρακτήρα» του σχολείου (Deal & Peterson, 1999), επιδρά στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητά του, προωθεί τη σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα και την αφοσίωση στην ομάδα με αποτέλεσμα τον περιορισμό της επιθυμίας για φυγή από αυτήν (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία χρειάζεται να είναι προσανατολισμένος προς τον μετασχηματισμό

(Banks, 2004), ενώ η συμπεριφορά και οι πράξεις του να συνάδουν με την αρχή: «Σημαντικότερο από το τι λέγεται ή γίνεται σε ένα σχολείο είναι το τι σημαίνει αυτό για τους ανθρώπους του» (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Με αυτή την προοπτική ως στόχο η επιμόρφωση ευαισθητοποιεί τον διευθυντή στη διαπολιτισμική αγωγή, διευρύνει το πνεύμα του και τον προσανατολίζει στην υιοθέτηση νέων ιδεών, πρακτικών και σε προώθηση καινοτομιών (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία οι εκπαιδευτικοί στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να επιδράσουν καθοριστικά στα γνωστικά αντικείμενα και στη διδακτική τους, προσδίδοντάς τους μια διαπολιτισμική διάσταση. Το ζητούμενο αρχικά είναι μέσω της επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός να ενημερωθεί για τα στάδια της διαπολιτισμικής πορείας που ξεκινούν με τη γνωριμία μας με τον «Άλλο» και οδηγούν στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στην απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης που θα εξασφαλίσει και την καλύτερη επικοινωνία, με τελικό αποτέλεσμα τη διάθεση για εποικοδομητική συνεργασία. Ως εκ τούτου οι επιμορφωτές αρχικά θα θέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να ενστερνιστούν τις αρχές της, που κατά τον H. Essinger (1991), είναι:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (κατανόηση των άλλων μπαίνοντας στη θέση τους).
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη (ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης).
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.
- Εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. (H. Essinger, 1991)

και τα αξιώματά της, που κατά τον Δαμανάκη (1998), είναι:

- Η ισοτιμία των πολιτισμών, εφόσον αυτοί εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει.
- Η αναγνώριση του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα.
- Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Δαμανάκης, 1998).

Εν συνεχεία, θα δείχνουν μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας για ενίσχυση των διδακτικών διαδικασιών τους, παρέχοντας το ανάλογο υποστηρικτικό υλικό. Μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν ικανοί να προσδίδουν διαπολιτισμική διάσταση στη διδακτική τους, συγκρίνοντας συγχρόνως τις θεωρίες και τις πρακτικές τους με τα σχέδια των συναδέλφων τους, αναζητώντας από κοινού τρόπους βελτίωσης, αξιοποιώντας την κριτική και αναστοχαστική τους σκέψη.

Συγχρόνως ο εκπαιδευτικός επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου και καλείται μέσω του ρόλου του να διαμορφώσει ένα περιβάλλον αποδοχής, σεβασμού και εμπιστοσύνης προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την αναγνώριση των ιδιαίτερων

ικανοτήτων τους, προσφέροντας ευκαιρίες για αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία, συμβάλλοντας στην απρόσκοπτη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον (Τσιρώνης, 2008).

Η επικοινωνία είναι ένα κομβικό σημείο για να δημιουργηθούν σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές αλλά και με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα εξασκηθεί μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος σε τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μέσω της επιμόρφωσης θα εξασκηθεί και σε μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας που βασίζονται στη γλώσσα του σώματος, μέσα από τη μουσική, το θέατρο, τις εικαστικές τέχνες (Παπαδοπούλου, 2008), που θα ενισχύσουν την εμπιστοσύνη ανάμεσα στον «πομπό» και τον «δέκτη», καθιστώντας απολύτως κατανοητό το μήνυμα του ενός προς τον άλλο και θα επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Στα πλαίσια λοιπόν της επιμόρφωσής του θα εφοδιαστεί με τις κατάλληλες γνώσεις που θα τον κάνουν ικανό να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα, να αναπτύξει μια πλούσια επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική του τάξη, αλλά και πρακτικούς τρόπους ώστε να παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των μαθητών του. Σκοπός της επιμόρφωσης η συνεχής ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, η διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητά τους σε μια δια βίου μάθηση ή αλλιώς σε μια δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους. Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος θα περιλαμβάνει μεθόδους και μορφές εργασίας όπως π.χ. εργαστηριακές ασκήσεις, διάλογο, εκπόνηση σχεδίων διαπολιτισμικής εφαρμογής των μαθημάτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα τυγχάνουν στήριξης και ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού κύκλου, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους επιμορφωτές (Νικολάου, 2008).

Συγχρόνως μέσω του Ι.Π.Ο.ΔΕ, που αποτελεί τον αρμόδιο οργανισμό εκπόνησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα υπάρχει στήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη σχολική μονάδα (Νικολάου, 2008).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα οφείλει να εξοπλίσει την «φαρέτρα» του εκπαιδευτικού με εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που αφενός θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας των μαθητών, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι αγώνες επιχειρηματολογίας, οι προσομοιώσεις και αφετέρου θα οδηγήσουν τους μαθητές στην ενσυναίσθηση, την αυτογνωσία και τον αναστοχασμό (Τσιρώνης, 2008). Προς αυτή την κατεύθυνση η επιμόρφωση ενισχύει το έργο τους, υποδεικνύοντας τρόπους οργάνωσης του περιεχομένου των μαθημάτων, όπου θα συνυπολογίζονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, οι οποίες θα εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες των υπόλοιπων μαθητών. Συγχρόνως στόχος της διδακτικής σε μια μικτή τάξη είναι η αξιοποίηση τόσο των γλωσσικών όσο και των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν σ' αυτή προς όφελος όλων των μαθητών (Νικολάου, 2005). Αυτό είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί, όταν μέσω της επιμόρφωσης

υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς η στόχευση της καθημερινής σχολικής πρακτικής στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής, η αλλαγή των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, η εφαρμογή ατομοκεντρικών μεθόδων μάθησης, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές και τέλος η ανάπτυξη και διατήρηση της προσοχής τους στο μάθημα μέσω διαφορετικών και εναλλασσόμενων δραστηριοτήτων (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Οι παραπάνω αρχές βοηθούν τους μαθητές από τη μια «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και από την άλλη να μάθουν να συνεργάζονται με τους «Άλλους». Μέσα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν ικανοί στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οργάνωσης project και αποτελεσματικής καθοδήγησης των μαθητών, δημιουργώντας κλίμα ενεργούς μάθησης, προάγοντας τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη καλών σχέσεων ανάμεσά τους (Τσιρώνης, 2008).

Επιπροσθέτως, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι τόσο η διδασκαλία της γλώσσας όσο και η μάθηση μέσω αυτής, η οποία δεν είναι η μητρική των μαθητών. Η αναγκαιότητα καλής εκμάθησης της ελληνικής, ως δεύτερης γλώσσας, από τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας για την εκπαίδευσή τους, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα με τους γηγενείς στη σχολική πράξη, καλύπτοντας τις γλωσσικές και γνωστικές τους ανάγκες (Κεσίδου, 2008). Προκειμένου η διδασκαλία της γλώσσας για να είναι αποδοτική, ο εκπαιδευτικός μέσω της επιμόρφωσης πρέπει να αποκτήσει τις εξής δεξιότητες:

- Εντοπισμού των αναγκών των μαθητών και του επιπέδου κατοχής της γλώσσας.
- Επιλογή και προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού, αναλόγως των βιωμάτων και ενδιαφερόντων τους.
- Χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων όπως είναι η συνεργατική και η ομαδική διδασκαλία.
- Ένταξη ποικίλων δραστηριοτήτων όπως η χρήση της μουσικής, η συλλογή πολιτιστικού υλικού από διάφορες χώρες, οι κοινές εκδηλώσεις, που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας.

Επιπροσθέτως για να καταστεί ο εκπαιδευτικός ικανός να εφαρμόσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προς ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, η επιμόρφωση καλείται να ενισχύσει το έργο τους στους εξής τομείς:

- Διδασκαλία προσαρμοσμένη στο ιδιαίτερο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών.
- Ικανότητα επιλογής κατάλληλων δραστηριοτήτων, ανάλογων με τα ενδιαφέροντα της ομάδας.
- Παραγωγή διδακτικού υλικού από το άμεσο περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2011).

Ο εκπαιδευτικός, ξεπερνώντας τα εμπόδια της γλώσσας, θα καταστεί διαπολιτισμικά επικοινωνιακός όταν με ενσυναίσθηση και ειλικρινές ενδιαφέρον εμπλακεί σε μια ενεργητική ακρόαση (Παπαδοπούλου, 2008) και αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, έχοντας βαθιά πεποίθηση ότι η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών και όλοι έχουν δικαίωμα στη γνώση και τη μόρφωση (Τσιρώνης, 2008)

Στις σύγχρονες όμως και δυναμικά μεταβαλλόμενες κοινωνίες, όπου νέες ιδέες και πρακτικές έρχονται στο προσκήνιο, η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές και επομένως είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συνέχεια στη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτυγχάνεται η επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεων, των μεθόδων και των δεξιοτήτων τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται και να βελτιώνουν τις γνώσεις τους, τις δεξιότητες, εμπλουτίζοντας τις καλές τους πρακτικές σε μία δια βίου μάθηση. Θα πρέπει να δείχνουν ότι στοχάζονται και πράττουν διαπολιτισμικά και ο διαπολιτισμικός τρόπος σκέψης και δράσης θα έχει συνέχεια και συνέπεια, ενώ οι ίδιοι θα επιθυμούν να ενισχύσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, αλλά και να βελτιωθούν ως άτομα. Αυτό θα τους προσφέρει η δια βίου επιμόρφωσή τους και η συστηματική ενασχόλησή τους με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη δια βίου μάθησή τους θα συνδεθούν με σχολεία που φοιτούν μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και με τον νόμο 2413/96 καθίστανται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη δημιουργία σχολικών δικτύων συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί θα υλοποιούν εργασίες, θα ανταλλάσσουν στοιχεία, θα οργανώνουν συναντήσεις για επικαιροποίηση των γνώσεών τους, όπου θα παρουσιάζονται οι εξελίξεις στην διαπολιτισμική αγωγή, θα προτείνονται νέες μέθοδοι διαχείρισης και αξιοποίησης του πολυπολιτισμικού κεφαλαίου της μαθητικής κοινωνίας και θα αξιολογούνται οι μέχρι τώρα προσπάθειες. Απώτερος στόχος τα αποτελέσματα αυτής της εποικοδομητικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης να διαχέονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδεικνύονται και να υιοθετούνται οι καλές πρακτικές.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο για την προετοιμασία των νέων γενιών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα. Η επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τους οδηγεί να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους και τα σημεία στήριξης του έργου τους, μετατρέποντάς τους από «διεκπεραιωτές» σε «κριτικά στοχαζόμενους επαγγελματίες», που τολμούν να δοκιμάζουν στρατηγικές για τη βελτίωση του έργου τους. Η επιμόρφωση συμβάλλει στο να αλλάξουν σε σύμπλευση με τον διευθυντή τον στερεοτυπικό τρόπο παροχής της εκπαίδευσης, να αποκτήσουν δεξιότητες για διαπολιτισμική επικοινωνία και διάχυση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στην τάξη τους. Απώτερος στόχος κάθε επιμορφωτικού προγράμματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να οδηγηθούμε σε έναν παιδαγωγικό κόσμο, όπου η διαπολιτισμική αγωγή δεν θα θεωρείται ως ένα ξεχωριστό πεδίο που εφαρμόζεται στις ειδικές συνθήκες της

πολυπολιτισμικότητας, αλλά θα αναγνωρίζεται ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο μιας πλουραλιστικής σε πολλαπλά επίπεδα κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις, στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ. 67-85). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a. M., 3-18.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ.σ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ.σ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ. 53-66). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ. 123-140). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011) Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση. Ανακτήθηκε από <http://periodiko.inpatra.gr>.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Νόμος Υπ' Αριθ. 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ.124/14-6-1996, σ.σ. 14. Άρθρο 35 Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

**Η επαγγελματική ταυτότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα εκπαιδευτικού και οι αλληλεπιδράσεις τους με τη σχολική κουλτούρα:
Προτάσεις ενίσχυσής τους**

Διατσίδου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86. Μ.Εδ Σπουδές στην Εκπαίδευση, miranta@sch.gr

Περίληψη

Στην Ελλάδα της κρίσης όπου συντελούνται συνεχώς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, να επανεκτιμήσει τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές και να αναστοχαστεί πάνω στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως άτομο και ως επαγγελματία. Η αβεβαιότητα και η αστάθεια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη οργανωμένης πολιτικής επιμόρφωσης αλλά και η απουσία μηχανισμού υποδοχής και στήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού και δοκιμάζουν συνειδητά ή ασυνείδητα τις αντοχές του και τη θέλησή του για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η έλλειψη ευαισθησίας της Ελληνικής πολιτείας να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της δημιουργεί αισθήματα απογοήτευσης και απομόνωσης, εμποδίζει την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και πληγώνει βαθύτητα τη σχολική κουλτούρα της ελληνικής σχολικής μονάδας καθώς αυτή αλληλεπιδρά με την επαγγελματική κουλτούρα και με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα, Επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική κουλτούρα

Εισαγωγή

Οι έννοιες της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και η σχολική κουλτούρα που αναπτύσσεται σε μια σχολική μονάδα αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για την συνεχώς μεταβαλλόμενη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι παραπάνω έννοιες φαντάζουν δισεπίλυτα προβλήματα που αναζητούν λύσεις και γεννούν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού

Η προσπάθεια νοηματοδότησης του όρου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού έχει αποδειχτεί για τη διεθνή βιβλιογραφία ένα δύσκολο εγχείρημα το οποίο πολλές φορές έχει καταλήξει στο κενό (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Το γεγονός αυτό δηλώνει την πολυπλοκότητα του όρου και το πολυδιάστατο που τον καθορίζει. Τα σημεία σύγκλισης των ερευνητικών μελετών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι μια ατέρμονη και δυναμικά αναπροσαρμοζόμενη και συνεχόμενη διαδικασία που προσπαθεί να ερμηνεύσει την εμπειρία

μέσα από τη συνύπαρξη τόσο προσωπικών όσο και επαγγελματικών στοιχείων τα οποία διαμορφώνουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του τόσο ως προσωπικότητα όσο και ως παιδαγωγό και ως δάσκαλο και καθορίζουν τις σχέσεις του με τους άλλους και το εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί και τον βοηθούν στο να θέσει τους στόχους για την επαγγελματική του βελτίωση (Ξωχέλλης, 1989· Φωτοπούλου, 2013).

Η διάθεση διαρκούς προσωπικής βελτίωσης και προσφοράς προς τον συνάνθρωπο, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνικότητα αλλά και η ουσιαστική γνώση του αντικειμένου είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού πολύ πριν αυτός κάνει ακόμα τα πρώτα επαγγελματικά του βήματα (Ανθοπούλου, 1999). Στη συνέχεια η εξελικτική πορεία της ταυτότητας κάθε εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τη μοναδικότητά της και επηρεάζεται από τα βιώματα, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα του (Oberg & Underwood, 1995) που αποσκοπούν στο να τον οδηγήσουν τελικά από τη ζώνη της πραγματικής ανάπτυξης στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky θέτοντας τις προϋποθέσεις για την οργάνωση της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Zašcerinska, 2010).

Γίνεται λοιπόν φανερό από τα παραπάνω πως οι προϋποθέσεις που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα και θεμελιώδεις παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη και βασίζονται σε διαφορετικές αλληλεπιδράσεις της προσωπικής του ανάπτυξης με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική του εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 1999).

Οι βασικοί άξονες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού

Ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός στην εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας έρχεται αντιμέτωπος με μια αξιοθαύμαστη αντίφαση: Ενώ η κοινωνία αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης παραδόξως δεν αναγνωρίζει την αξία του ίδιου του εκπαιδευτικού και της σχολικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 1999· Παπαοικονόμου, 2015). Έχοντας πάντα στο μυαλό μας αυτή την αντίφαση θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τους σημαντικότερους άξονες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας και μπορεί να κατηγοριοποιηθούν σε προσωπικούς-εσωτερικούς και σε εξωτερικούς –κοινωνικούς.

Οι προσωπικοί – εσωτερικοί λόγοι

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει στην κατηγορία των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων και συχνά χαρακτηρίζεται ως λειτούργημα. Το γεγονός αυτό αποτελεί έμπνευση και ισχυρό κίνητρο επιλογής από άτομα που έχουν έμφυτη αγάπη προς τα παιδιά και τον άνθρωπο και έντονη επιθυμία να μεταδώσουν γνώσεις και εμπειρίες. Στην περίπτωση αυτή έχουμε μια συνειδητή επιλογή επαγγέλματος που βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και στο προσωπικό σύστημα αξιών του και θα τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις απογοητεύσεις και τις δυσκολίες του επαγγέλματος (Ανθοπούλου, 1999) δίνοντάς του την ευκαιρία να σμιλέψει την ταυτότητα ενός «χαρισματικού» δασκάλου και όχι ενός απλού διεκπεραιωτή μιας τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εξωτερικοί –κοινωνικοί παράγοντες

Ο κοινωνικός περίγυρος, η μονιμότητα, η σχολική επίδοση αλλά και το σύστημα επιλογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση κάποιου να ενταχθεί στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι παραπάνω παράγοντες είναι δυνατόν να μην οδηγούν πάντα σε συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να μειώνουν την ικανοποίηση που μπορεί να λάβει κάποιος κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας χωρίς ωστόσο να του αποκλείουν τη δυνατότητα να είναι καλός εκπαιδευτικός.

Βασική εκπαίδευση – Σπουδές - Επαγγελματική ενσωμάτωση

Η εκπαιδευτική βιογραφία των εκπαιδευτικών ξεκινά να γράφεται από τη νηπιακή τους ακόμη ηλικία ως μαθητές και εξελίσσεται σε διάφορες φάσεις μέχρι και την αφυπηρέτησή τους. Στην πρώτη φάση της «άτυπης» μαθητείας τους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με το επάγγελμα του δασκάλου και διαμορφώνουν αντιλήψεις που αν και απλοϊκές μπορεί να αποδειχτούν ανθεκτικές και σημαντικά καθοριστικές για τη μελλοντική τους πορεία και ενσωμάτωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της Πανεπιστημιακής τους πορείας προκαλείται και δοκιμάζεται η βιωματική τους εκπαίδευση και το φορτίο της μαθητείας που έχουν αποκτήσει από τα μαθητικά τους χρόνια και μπαίνουν σε μια τροχιά επανεξέτασης, αναθεώρησης και μετασχηματισμού (Μαυρογιώργος, χ.χ.). Ακολουθεί η επιστροφή στο σχολείο που όμως ανάλογα με τις εποχές, την ειδικότητα, τον τρόπο πρόσληψης και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να απέχει χρονικά αρκετά από την αποφοίτηση από το Πανεπιστήμιο γεγονός που επιδρά αρνητικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού καθώς μπορεί να τον φέρει στον επαγγελματικό στίβο κουρασμένο και απογοητευμένο από τη μακροχρόνια θητεία του στην ανεργία. Καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων του και στην ομαλή επαγγελματική του ενσωμάτωση παίζουν οι επιδράσεις που θα δεχτεί από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, η ύπαρξη μηχανισμού υποδοχής και η επιμόρφωση που θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή του και θα αυξήσουν το αίσθημα της ικανοποίησης από το επάγγελμά του (Κατσουλάκης, 1999).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυστυχώς δεν έχει εντάξει με επιτυχία συστηματικούς μηχανισμούς υποδοχής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του με αποτέλεσμα να αποτελεί στην ουσία θέμα προσωπικής επιλογής του εκπαιδευτικού η ενίσχυση και η επικαιροποίηση των γνώσεών του γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας καθώς δεν μπορεί να καλυφτεί αποτελεσματικά το σύνολο των επιμορφωτικών αναγκών του.

Σε αυτό το σημείο επιστρέφοντας στην επισήμανση της αντίφασης που κάναμε στην αρχή της ενότητας θα παρατηρήσουμε πως ενώ η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί σταθερά, αλλά η ταχύτητα των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών της παγκοσμιοποίησης επιβάλλουν τον διαρκή επαναπροσδιορισμό της ώστε να συμβάλλει αποδοτικά στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ο συγκεντρωτισμός του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στραγγαλίζει την καινοτομική κουλτούρα του Έλληνα εκπαιδευτικού και τον κρατά μακριά από το κέντρο λήψης των αποφάσεων. Και ενώ κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός στις αλλαγές και να προσαρμόζει στο μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, οι συνεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων δεν αξιοποιούν την εμπειρία του αλλά του επιβάλλονται αγνοώντας τον προκλητικά, ματαιώνοντας την επαγγελματική του αξία και θρέφοντας τη δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα του έργου του (Μαυρογιώργος, 1999).

Η σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας είναι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της που καθορίζεται από άυλους παράγοντες, όπως το κλίμα, το ήθος, οι αξίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων του προσωπικού και των μαθητών της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999). Η σχολική κουλτούρα επηρεάζει την ατμόσφαιρα και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας δημιουργώντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας που μοιράζονται τους άγραφους κώδικες συμπεριφοράς που συνθέτουν την κοινή κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μοιραία επηρεάζεται αρνητικά ή θετικά από την κουλτούρα και την ταυτότητα του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εργάζεται η οποία έχει την εξωτερική και την εσωτερική της διάσταση (Ανθοπούλου, 1999). Η εξωτερική διάσταση συνδέεται με την υλικοτεχνική υποδομή και την αισθητική του χώρου του σχολείου και είναι γεγονός πως μπορεί να αποτελέσει σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα αλλά και την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού. Η εσωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί τη συναισθηματική διάσταση της και επικεντρώνεται στις ανθρώπινες σχέσεις που διαμορφώνουν την ταυτότητα της σχολικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών της. Μια κουλτούρα συνεργατικότητας και αλληλοϋποστήριξης σε θέματα επαγγελματικής ευθύνης, με ένα διευθυντή που θα ευνοεί την εμπλοκή τους στη λήψη των αποφάσεων, θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη

«μεγάλη εικόνα» της σχολικής μονάδας αλλά και την ευκαιρία μέσα από κοινές εμπειρίες να βιώσουν ομαδικά την πορεία προς την επίτευξη του «συλλογικού οράματος» (Θεοφιλίδης, 2012). Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των κοινών στόχων αυξάνει την αποδοτικότητα τους, επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση από την άσκηση των καθηκόντων τους αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους υπόσταση.

Ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας

Η σχολική κουλτούρα είναι φανερό ότι όχι μόνο μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της αλλά και η ίδια δυναμικά διαμορφώνεται και μεταβάλλεται από την κουλτούρα, τα χαρακτηριστικά και την κοινωνική αντίληψη των εκπαιδευτικών της (Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2008). Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την προσωπικότητά τους, με τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματός τους και με τη θέληση τους για αυτοβελτίωση προσωπική και επαγγελματική είναι αυτά που επηρεάζουν περισσότερο τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Ένα σχολείο που οι εκπαιδευτικοί του διακρίνονται από τη διάθεση τους για επικοινωνία και συνεργασία, δημιουργικότητα και καινοτομική κουλτούρα θα έχει και συνεργατική κουλτούρα ως σύνολο που θα παρασύρει σε συμμετοχικές διαδικασίες, μαθητές και εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Είναι βέβαιο πως θα πραγματοποιούνται συχνά εκδηλώσεις, θα υλοποιούνται προγράμματα καινοτομικά και θα υπάρχει πάντα η αίσθηση πως το σχολείο δεν παραμένει στατικό αλλά ταξιδεύει συνεχώς αναζητώντας νέους προορισμούς γνώσης και δημιουργίας.

Ο Διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο η αξιοποίηση των κλίσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Είναι η κινητήριος δύναμη που θα εντοπίσει και θα αξιοποιήσει τα θετικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ενώ θα ενισχύσει την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών. Σύμφωνα με τον Schein (1985, όπ. αναφ. στον Day, 2003) «*η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας είναι το μόνο πραγματικά σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες*» (σελ. 180).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που θα επιτρέψει στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τη σχολική κουλτούρα είναι η σταθερότητα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το φαινόμενο των εκπαιδευτικών που καλύπτουν ωράριο σε δύο και τρία σχολεία και μάλιστα πολλές φορές και στη διάρκεια της ίδιας ημέρας δεν αφήνει πολλά περιθώρια σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς να αφήσουν το στίγμα τους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προτάσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματική ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας και εξέλιξης του Έλληνα εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου πραγματοποιείται σαν μια ποιοτική αλλαγή μέσα από ένα αγώνα για την τελειοποίηση της επαγγελματικής δραστηριότητας σε σχέση με τους όρους, τις ευκαιρίες και τις ανάγκες της κοινωνίας και της κατάστασης του επαγγέλματος και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ατομικής του ανάπτυξης (Zašcerinska, 2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την ανάπτυξη της επαγγελματικής του αυτογνωσίας μέσα από επικαιροποίηση των γνώσεων και των διδακτικών του πρακτικών, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων, την ενδυνάμωση της συνεργατικής κουλτούρας και τη βαθύτερη γνώση της αποστολής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Ντούρου, 2014).

Συνεπώς σημαντικό για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος που θα τους επιτρέψει ανεξάρτητα από τις προηγούμενες εμπειρίες τους αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο προσλήφθηκαν να αναπτυχθούν, να ωριμάσουν και να αναστοχαστούν επαγγελματικά μέσα από ένα κοινό όραμα που θέτει τα θεμέλια για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτής της οπτικής και με το σκεπτικό ότι δεν απορρέουν τα πάντα από την κεντρική πολιτική σκηνή αλλά μπορεί να αποτελούν και καινοτόμες αναπτυξιακές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών θα προτείναμε την ενίσχυση δικτύων επιμόρφωσης και συνεργασίας εκπαιδευτικών τόσο μέσα στην ίδια σχολική μονάδα όσο και σχολείων μεταξύ τους. *«Ως εργάτες της γνώσης, κύριο εργαλείο των οποίων είναι η ίδια τους η γνώση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να βρουν τρόπους διερεύνησης του γνωστικού τους ρεπερτορίου»* (Day, 2003, σελ. 380).

Κομβικό σημείο για την επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού αποτελούν τα πρώτα του βήματα στο επάγγελμα καθώς έρχεται αντιμέτωπος με τη βίαιη μετάβαση από τη θεωρητική κατάρτιση που απέκτησε στα φοιτητικά του χρόνια στην «ωμή» πραγματικότητα της σχολικής καθημερινότητας και στις προκλήσεις και ευθύνες της σχολικής τάξης (Κατσουλάκης, 1999· Ματσαγγούρας, 2005). Στα τρία πρώτα χρόνια της καριέρας του δίνει μια μάχη σε δύο μέτωπα προσπαθώντας να ισορροπήσει τη δική του κοινωνική πραγματικότητα και το δικό του όραμα με τις ισχυρές δυνάμεις κοινωνικοποίησης του σχολείου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Day, 2003). Σημαντικό είναι να ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του «μέντορα» ώστε μέσα από αυτόν να αξιοποιηθεί η εμπειρική γνώση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από κατάλληλη ενημέρωση, προγραμματισμό και επιμόρφωση θα γίνουν αρωγοί και εμπνευστές της προσπάθειας του νέου εκπαιδευτικού στο ταξίδι του προς την αναζήτηση της επαγγελματικής του ταυτότητας

Συμπεράσματα

Οι έννοιες της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατες και αποτελούν ανοικτό πεδίο στην παγκόσμια εκπαιδευτική έρευνα. Στην προβληματική ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που μαστιάζεται από την οικονομική κρίση, οι παραπάνω έννοιες είναι ακόμα πιο δύσκολο να διερευνηθούν και να διατυπωθούν με ασφάλεια καθώς η απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλεια και αφήνει τον Έλληνα εκπαιδευτικό μόνο του τόσο στην αναζήτηση της επαγγελματικής του ταυτότητας όσο και στον αγώνα της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Η σχολική κουλτούρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα αποτελεί το βαρόμετρο της αποτελεσματικότητας της σύγχρονης σχολικής μονάδας και μοιραία επηρεάζει και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να κατανοήσει τη σπουδαιότητα της βελτίωσης του σχολικού κλίματος για την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και να ενισχύσει τους μηχανισμούς των δικτύων επιμόρφωσης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και να ενεργοποιήσει τον θεσμό του μέντορα που θα βοηθήσει στην ομαλή ενσωμάτωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα ενισχύοντας έτσι τη συνεργατική κουλτούρα και την αμοιβαία στήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Περιστέρι: Ίων.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμος Β', σσ. 187-228). Πάτρα: ΕΑΠ.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ.: Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθύτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Zašcerinska, J. (2010, March). *Professional environment for teacher professional development*. Paper presented at the 5th International scientific conference Theory for Practice in the Education of Contemporary Society, Riga, Latvia.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καραμήτρου, Α., & Καρατάσιος, Γ. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Διαθέσιμο on line: <http://repository.edulll.gr/104> προσπελάστηκε στις 4/4/2019

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμος Β', σσ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμος Β', σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ.). *Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και βιογραφία: Κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα*. Διαθέσιμο on line: <http://www.ekt.org.cy/assets/mainmenu/92/editor/GMomilia.doc> προσπελάστηκε στις 3/4/2019

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(3), 79-98 Διαθέσιμο on line: <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos3/4.pdf> προσπελάστηκε στις 6/4/2019

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Oberg, A., & Underwood, S. (1995). Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών: Στοχασμός με βάση την εμπειρία. Στο: *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 253-275). Αθήνα : Πατάκης.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική ωριμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Action Researcher in Education*, 6, 148-163. Διαθέσιμο on line: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol6/i6p8.pdf προσπελάστηκε στις 2/4/2019

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29911).

Η επίδραση της ηγεσίας και του κλίματος στη διαμόρφωση αλλαγών και στην ανάπτυξη καινοτομιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Παπάρα Αθανασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed., M.Sc.

athanasiapapa20@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του έρευνας που παρουσιάζεται είναι να αναδειχθεί το ηγετικό προφίλ και η συμπεριφορά του διευθυντή στην προώθηση των καινοτομιών. Εξετάζονται έτσι οι διαστάσεις του κλίματος της σχολικής μονάδας και η σχέση τους με το ηγετικό προφίλ του διευθυντή στην υλοποίηση των αλλαγών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, υποδεικνύουν τη συμβολή της ηγεσίας και του θετικού κλίματος στην αποτελεσματική εφαρμογή των αλλαγών. Ειδικότερα, τονίζεται η θετική συσχέτιση των διαστάσεων του «ανοιχτού» και του «δημιουργικού» σχολικού κλίματος με το στιλ ηγεσίας του διευθυντή και των διαστάσεων για το «όραμα», την «εξαιτομικευμένη φροντίδα» και τα «ερεθίσματα» στην προώθηση αλλαγών. Όσον αφορά την ανοιχτή ερώτηση που τους υποβλήθηκε, οι περισσότερες δηλώσεις αφορούσαν τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής και οι λιγότερες, σε προγράμματα eTwinning και σε προγράμματα για τη διαφορετικότητα και την πολιτιστική κληρονομιά.

Λέξεις-Κλειδιά: αλλαγή/καινοτομία, μετασχηματιστική ηγεσία, καινοτομικό κλίμα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής παρατηρούνται ραγδαίες αλλαγές στις επιστήμες, στην τεχνολογία, στην πολιτική, στην οικονομία, στην πληροφόρηση, στις κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις. Παραδείγματα αλλαγών αποτελούν η δια βίου εκπαίδευση, η έμφαση στις μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά και στις θετικές επιστήμες, σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Ως επακόλουθο όλων αυτών των αλλαγών η ίδια η εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις, δέχεται αλλαγές (Κυθραιώτης κ.ά. στο Πασιαρδής, 2015α:53). Είναι πλέον κοινή παραδοχή πως η προσαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις ταχύτατες μεταβολές του περιβάλλοντος, ενέχει τη συστηματική διαχείριση της αλλαγής, καθώς αυτό που μπορεί να θεωρείται ως επιτυχία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι παρωχημένο αργότερα, εφόσον ο σχολικός οργανισμός δεν είναι ένας στατικός, αλλά δυναμικός και ευέλικτος. Πρόκειται δηλαδή για ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και ανατροφοδοτείται συνεχώς, διότι οι εισροές που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον του, μετασχηματίζονται ώστε να παράγουν εκροές, δηλαδή να παράγει αποτελέσματα ως προς αυτό (Hoy & Miskel, 2013:19). Επομένως, η επιβίωση και η εξέλιξη του κάθε

οργανισμού, εστιάζει στα στοιχεία των εισροών της διαδικασίας μετασχηματισμού, των αποτελεσμάτων και του περιβάλλοντος, όπου συνδέονται με την θεσμική και οργανωτική, αλλά και με την ατομική διάσταση του οργανισμού, στοιχειοθετούμενη από τις ανάγκες και τον προσωπικό χαρακτήρα των συμμετεχόντων του. Επομένως, κύριοι παράγοντες που οδηγούν στην υιοθέτηση αλλαγών από τους σχολικούς οργανισμούς είναι τόσο οι υπάρχουσες πιέσεις που λειτουργούν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι αλλαγές του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι διαδικασίες που ακολουθούνται στον οργανισμό. Επίσης και οι πιέσεις εκτός του σχολικού οργανισμού, όπως η κοινωνική ανάπτυξη και η ραγδαία παραγωγή γνώσης σε συμφωνία με την αυτονομηση του σχολείου και τη λογοδοσία, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αποδίδει (Lunenberg & Ornstein, 2011:184). Γι αυτό υποστηρίζεται τις τελευταίες δεκαετίες, η σημασία της μελέτης των εκπαιδευτικών καινοτομιών από πολλαπλές οπτικές γωνίες με τη χρήση σύνθετων πολυεπίπεδων μοντέλων (Hallinger & Heck 2014:657 * Scheerens, 2013:12).

Σημαντικό λοιπόν είναι ο διευθυντής να παρέχει διανοητικά ερεθίσματα (intellectual stimulation) στους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συναδέλφους του στην αναζήτηση και εφαρμογή των ιδεών τους, παραδοχή που ενισχύεται από τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η ενίσχυση της εργασιακής αφοσίωσης και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, συνδέεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενισχύοντας τη διαδικασία υλοποίησης καινοτομιών (Thoonen et al. 2011:520* Rikkerink, et al, 2016:237). Ως εκ τούτου, όταν οι ηγέτες συμπεριλάβουν τους εκπαιδευτικούς και τους ενδιαφερόμενους φορείς στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, τότε οι πρακτικές που ακολουθούν λειτουργούν ως κίνητρο για κάθε μέλος του σχολείου (Zimmerman, 2006:242).

Η βιωσιμότητα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεταβάλουν τις αντιλήψεις τους και τη συμπεριφορά τους (März et al., 2013:20). Ως εκ τούτου, το σχολικό κλίμα έχει αναγνωριστεί ένας από τους βασικότερους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Thappa et al, 2013:369* Πασιαρδής, 2014:162) και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, η εσωτερική κουλτούρα ενός οργανισμού μετασχηματίζεται και δεν επιβάλλεται προκειμένου να οδηγήσει σε μία ευρύτερη αλλαγή. Ουσιαστικά, η ύπαρξη ενός ανοιχτού θετικού κλίματος επιτρέπει την ανάπτυξη του προσωπικού νοήματος του κάθε μέλους της σχολικής ομάδας, στηριζόμενο στην ερμηνεία των εμπειριών που αποκομίζουν από το σχολικό οργανισμό, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την αλλαγή στη συμπεριφορά τους, εφόσον έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις νεοαποκτηθείσες εμπειρίες τους.

Η εξέταση τη εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης βασίζεται είτε στον καθορισμό των παραγόντων που συνδέονται με την επιτυχία μίας καινοτομίας, ακολουθώντας μία προσέγγιση εστιασμένη στην καινοτομία, είτε αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολικών οργανισμών, ώστε να επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση (Fullan, 2016:79). Όπως

φαίνεται και από τα αποτελέσματα των χωρών που συμμετέχουν σε διεθνείς έρευνες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (όπως οι έρευνες PISA, TALIS, PIAAC, TIMSS, PIRLS, SITES), με σκοπό τη διάκριση των απαραίτητων ικανοτήτων που πρέπει να έχει ο πολίτης σε σχέση με τις απαιτήσεις της διεθνούς οικονομίας, έχοντας βέβαια δεχτεί έντονη κριτική για τη σύγκριση των διάφορων διαστάσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι αδύνατη η ύπαρξη μιας τυποποιημένης πρακτικής που να μπορεί να υιοθετηθεί εξίσου από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και σε άμεσο χρονικό διάστημα, να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του τοπικού συγκείμενου (Κυθραιώτης στο Πασιαρδής, 2015α:272). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι κατά την πραγματοποίηση των πιλοτικών προγραμμάτων, οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται υπόψη αν και φαίνονται πολλά υποσχόμενες, αποδυναμώνονται όταν δεν προσαρμόζονται κατάλληλα στα δεδομένα του κάθε σχολείου. Θεωρείται έτσι ιδιαίτερης σημασίας για την εφαρμογή μεγάλης κλίμακας καινοτομιών, η εκ των προτέρων αξιολόγηση, η οποία θα στηρίζεται σε ρεαλιστικούς στόχους και χρονοδιαγράμματα. Διαφορετικά σε αντίθετη περίπτωση, σύμφωνα τους Fullan και Hargreaves (1996), οι πολλές μη αποτελεσματικές προσπάθειες αλλαγής, αποξενώνουν τους εκπαιδευτικούς από την μεταβολή των εκπαιδευτικών πρακτικών τους και την ιδέα της αλλαγής (Clement, 2014:40).

Συνεπώς, οι αλλαγές των δεδομένων του 21ου αιώνα, υπαγορεύουν αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος καλείται να αναδιαμορφώσει τις παραδοσιακές του πρακτικές, με σκοπό την προσφορά νέων ευκαιριών και εμπειριών μάθησης, εφόσον η παρουσίαση των διδακτικών αντικειμένων εξακολουθεί να παρουσιάζεται κυρίως με τη μορφή της διάλεξης, περιλαμβάνοντας την χρήση συγκεκριμένων διδακτικών εγχειριδίων, ενώ το βασικό μέσο αξιολόγησης των μαθητών παραμένει ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις η εξ' ολοκλήρου χρήση γραπτών δοκιμασιών και διαγωνισμάτων. Σε αυτή τη κατεύθυνση η στρατηγική Europe 2020, που ανέπτυξε η Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να ανταποκριθεί στην παγκόσμια αύξηση της προσφοράς δεξιοτήτων και της ποιότητας της εκπαίδευσης, για τη διαμόρφωση της μελλοντικής αγοράς εργασίας, θέτει ως στόχο μέχρι το έτος 2020 την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητας (European Commission, 2010:2).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του κλίματος των διευθυντών των σχολείων τους, ώστε να αναδειχθούν τα ηγετικά χαρακτηριστικά που προάγουν τη δημιουργία ενός καινοτομικού κλίματος και την εφαρμογή των επιτυχημένων καινοτομιών. Όσον αφορά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου που διενεμήθη, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες των Moolenaar, N., Daly, A. & Sleegers, P. (2010), η οποία στηρίχθηκε στην έρευνα των Geijssels et al., (2009), με δείκτη αξιοπιστίας α του Cronbach ίσο με 0,977, των Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996) και στο εργαλείο μέτρησης για το καινοτομικό κλίμα του Κούσουλα (2006), με δείκτη α του Cronbach της κλίμακας ήταν 0,939. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα του Σεπτεμβρίου - Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2018-

2019 σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας. Συνολικά συλλέχθηκαν 113 ερωτηματολόγια. Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση και αποτελεί μία συσχετιστική μελέτη επισκόπησης, που περιλαμβάνει τη χρήση ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα τη χρήση κλειστών ερωτήσεων. Επίσης, χρησιμοποιείται μία ανοιχτή ερώτηση στο τέλος του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πακέτο SPSS 19 (Statistical Package for the Social Sciences).

Αποτελέσματα

Όσον αφορά τη μεταβλητή του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας η μέση τιμή της είναι ίση με 3,522 και η τυπική της απόκλιση ίση με 0,940. Φανερώνεται έτσι πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν στους διευθυντές των σχολείων που υπηρετούν σε σημαντικό βαθμό χαρακτηριστικά και πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επίσης ο εκτιμώμενος μέσος όρος της μεταβλητής του καινοτομικού κλίματος του σχολείου, είναι ίσος με 3,242 και τυπική απόκλιση ίση με 0,779. Δηλαδή προκύπτει ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας στο οποίο υπηρετούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικό στην εφαρμογή καινοτομιών.

Σχετικά με τον μέσο όρο της μεταβλητής του οράματος του διευθυντή, κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο με μέσο όρο 3,48. Έπειτα, στη μεταβλητή για την εξατομικευμένη φροντίδα ο μέσος όρος του είναι 3,553 με τυπική απόκλιση 0,936. Στη συνέχεια, όσον αφορά τη μεταβλητή για τα ερεθίσματα, ο μέσος όρος είναι 3,49 με τυπική απόκλιση 0,979. Όπως φαίνεται και σύμφωνα με τα στοιχεία των τυπικών αποκλίσεων οι απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών συγκλίνουν, καθώς υπάρχει μία σχετική συμφωνία μεταξύ τους για την κάθε διάσταση.

Στη συνέχεια οι διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος προκύπτουν με βάση το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης, τρεις μεταβλητές που αφορούν το «ανοιχτό», το «δημιουργικό» και το «δεκτικό» κλίμα. Συγκεκριμένα το «ανοιχτό» κλίμα, συγκεντρώνει μέσο όρο 3,23 και τυπική απόκλιση 0,917. Στη συνέχεια, από τον υπολογισμό του «δημιουργικού» κλίματος προκύπτει ο μικρότερος μέσος όρος, συγκριτικά με τις υπόλοιπες δυο μεταβλητές του κλίματος που είναι 3,137 με τυπική απόκλιση 0,765. Έπειτα το «δεκτικό» κλίμα, συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο 3,382 με τυπική απόκλιση 0,781. Επισημαίνεται ότι ο μέσος όρος τους ξεπερνά τη μέση τιμή του 3, φανερώνοντας τη σημασία των παραπάνω παραγόντων και την εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο, η οποία βρίσκεται κυρίως σε μέτριο επίπεδο και τα αίτια της οποίας μπορούν να αναζητηθούν στον τρόπο λήψης των αποφάσεων και των μεταρρυθμίσεων για τη σχολική κοινότητα, που περιλαμβάνει την πολιτεία, τους διευθυντές και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το ποσοστό συμμετοχής τους.

Σχετικά με τη συσχέτιση των διαστάσεων του καινοτομικού κλίματος μεταξύ τους και με το στιλ ηγεσίας του διευθυντή σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει πολύ υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του «ανοιχτού» με το «δημιουργικό»

παράγοντα ($r=0,900$, $N=113$, $P<0,001$). Επίσης μέτρια συσχέτιση καταγράφηκε ανάμεσα στο «ανοιχτό» και τον «δεκτικό» παράγοντα ($r=0,615$, $N=113$, $P<0,001$), καθώς και επίσης μεταξύ του «δημιουργικού» με τον «δεκτικό» παράγοντα ($r=0,535$, $N=113$, $P<0,001$).

Σύμφωνα με τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων του καινοτομικού κλίματος και της ηγεσίας είναι ισχυρές. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του «ανοιχτού» κλίματος με την ηγεσία με: $r=0,882$, $N=113$, $P<0,001$, στη συνέχεια ακολουθεί η πολύ υψηλή συσχέτιση του «δημιουργικού» κλίματος με την ηγεσία με: $r=0,825$, $N=113$, $P<0,001$, ενώ η μέτρια είναι η συσχέτιση του «δεκτικού» κλίματος με την ηγεσία με: $r=0,645$, $N=113$, $P<0,001$, εφόσον αφορά τις αρνητικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα οργάνωσης του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αναγνωρίζουν στις σχολικές του μονάδες πως τα χαρακτηριστικά του ανοιχτού κλίματος και στη συνέχεια του δημιουργικού συνδέονται κυρίως με τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις της μεταβλητής της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με το κλίμα της σχολικής μονάδας, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,891$, $N=113$, $P<0,001$) της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με το κλίμα της σχολικής μονάδας. Δηλαδή στο δείγμα της έρευνας ο παράγοντας της ηγεσίας συνδέεται με τον παράγοντα του κλίματος της σχολικής μονάδας σε μεγάλο βαθμό.

Αναφορικά με τις οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το καινοτομικό κλίμα της σχολικής μονάδας βρέθηκε ότι είναι ισχυρές. Συγκεκριμένα, πολύ υψηλές θετικές είναι οι συσχετίσεις του οράματος με το κλίμα με: $r=0,821$, $N=113$, $P<0,001$, το κλίμα με την εξατομικευμένη φροντίδα με: $r=0,898$, $N=113$, $P<0,001$ και με το κλίμα με τα ερεθίσματα είναι: $r=0,866$, $N=113$, $P<0,001$. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που ασκεί τη μετασχηματιστική ηγεσία, περιλαμβάνει το όραμά του διευθυντή, τη φροντίδα για τη διευθέτηση των ζητημάτων του σχολείου και τα ερεθίσματα που δίνει στους εκπαιδευτικούς και συνδέονται με το καινοτομικό κλίμα της κάθε σχολικής μονάδας του δείγματος.

		Κλίμα		
Ηγεσία		«ανοιχτό»	«δημιουργικό»	«δεκτικό»
«όραμα»	Pearson Correlation	,815**	,738**	,609**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	113	113	113
«εξατομικευμένη φροντίδα»	Pearson Correlation	,883**	,842**	,652**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	113	113	113
«ερεθίσματα»	Pearson Correlation	,865**	,796**	,615**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	113	113	113

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

Πίνακας 1.Συσχετίσεις των διαστάσεων του ηγετικού προσανατολισμού με τις διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακα 1) οι μεγαλύτερες θετικές συσχετίσεις εντοπίζονται ανάμεσα στην «εξατομικευμένη φροντίδα» με το «ανοιχτό κλίμα» ($r=0,883$, $N=113$, $P<0,001$), τον παράγοντα «ερεθίσματα» με το «ανοιχτό» κλίμα ($r=0,865$, $N=113$, $P<0,001$), τον παράγοντα «όραμα» με το «ανοιχτό» κλίμα ($r=0,815$, $N=113$, $P<0,001$), τον παράγοντα «εξατομικευμένη φροντίδα» με το «δημιουργικό» κλίμα ($r=0,842$, $N=113$, $P<0,001$). Επίσης, μέτρια θετική συσχέτιση διακρίνεται ανάμεσα στους παράγοντες «εξατομικευμένη φροντίδα» με το «δεκτικό» κλίμα ($r=0,652$, $N=113$, $P<0,001$), στους παράγοντες «ερεθίσματα» με το «δημιουργικό» κλίμα ($r=0,796$, $N=113$, $P<0,001$), των παραγόντων «ερεθίσματα» με το «δεκτικό» κλίμα ($r=0,615$, $N=113$, $P<0,001$) και των παραγόντων «όραμα» με το «δημιουργικό κλίμα» ($r=0,738$, $N=113$, $P<0,001$). Η μικρότερη συσχέτιση που είναι μέτρια θετική, εντοπίζεται ανάμεσα στον παράγοντα «όραμα» με τον παράγοντα «δεκτικό» κλίμα ($r=0,609$, $N=113$, $P<0,001$).

Όσον αφορά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση στο τέλος του ερωτηματολογίου το 7,68% δήλωσαν ότι τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν, υλοποιούνται με βάση την ατομική τους πρωτοβουλία σε επίπεδο μίας ή δύο τάξεων. Επίσης αναφέρθηκε ότι το 16,8% των εκπαιδευτικών ασχολούνται με περιβαλλοντικά προγράμματα και ότι το 2,4% με προγράμματα eTwinning. Επίσης, το 3,6% ανέφερε ότι χρήση εργαλείων ΤΠΕ (λογισμικών, παρουσιάσεων) και η χρήση του διαδικτύου, αξιοποιείται με στόχο τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στους διευθυντές των σχολείων του δείγματος της έρευνας εντοπίζονται χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγετικού προφίλ, τα οποία πραγματοποιούνται σε ένα μέτριο βαθμό, κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία που εστιάζουν στη συνεργασία και τις δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οργάνωσης του σχολείου. Ειδικότερα, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία της εξατομικευμένης φροντίδας, καθώς και των ερεθισμάτων, εφόσον η διάχυση αλλαγών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, προϋποθέτει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και την επιδοκιμασία και την ενθάρρυνση του διευθυντή, μέσω των κινήτρων που τους παρέχει.

Η ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος επιβεβαιώνει όσον αφορά το δημιουργικό κλίμα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εφαρμογή και την προώθηση της αλλαγής, καθώς και την παραγωγή νέων ιδεών με σκοπό την επίλυση των

προβλημάτων του σχολικού πλαισίου, χωρίς ωστόσο, όπως αναφέρουν να αποτελεί πάντα έναυσμα για την εφαρμογή καινοτομιών που δεν ανταποκρίνονται στο πρόβλημα. Η σχέση των διαστάσεων του κλίματος με την μετασχηματιστική ηγεσία φανερώνει ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση με το «ανοιχτό» και «δημιουργικό» κλίμα, καθώς τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη συμβάλουν στην ανάπτυξη του καινοτομικού κλίματος. Επίσης, όπως διατυπώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας το «ανοιχτό» κλίμα ευνοεί την ανταλλαγή των απόψεων, ωστόσο η αναλυτική συζήτηση τους και η διεξοδική ερμηνεία των αιτιών των προβλημάτων, η οποία θα μπορούσε να ενισχύσει την εύρεση ποικίλων και εναλλακτικών ιδεών και να αποτελέσει έναυσμα για αλλαγές, συμβαίνει σε πολύ μικρότερο βαθμό, το οποίο αποσαφηνίζει την έλλειψη στρατηγικού μελλοντικού σχεδιασμού και αξιολόγησης των καινοτόμων δράσεων, λειτουργώντας αποθαρρυντικά στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διευθυντής καλείται να εκπληρώσει προκαθορισμένες αποφάσεις, που ισχύουν για το κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό και να εκτελεί κυρίως το ρόλο του διεκπεραιωτή, καθώς ο προσανατολισμός του ισχύοντος συστήματος εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να περιλαμβάνει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά που ελαχιστοποιούν την αυτονομία της σχολικής ηγεσίας. Σε αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να συνυπολογιστεί ότι η κουλτούρα και το κλίμα του κάθε σχολικού οργανισμού συνεχώς μεταβάλλεται, εφόσον το έμφυτο δυναμικό που τα διαμορφώνει, εναλλάσσεται σε συνεχή χρονικό διάστημα με την επιλογή νέων διευθυντών, τη κινητικότητα των εκπαιδευτικών, την εγγραφή των νέων μαθητών και την αποφοίτηση των παλαιότερων.

Σχετικά με τις διαστάσεις του «οράματος», της «εξατομικευμένης φροντίδας» και του «ερεθίσματος» συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το καινοτομικό κλίμα και με τη διάσταση του «ανοιχτού» κλίματος. Η δημιουργία ενός κοινού οράματος ενέχει την καλύτερη οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων και την παρώθηση των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση αποτελεσματικότερων προσεγγίσεων, το οποίο παράλληλα ενθαρρύνει τη συζήτηση, τη συνεργασία και τη διερεύνηση των προβλημάτων, δημιουργώντας ένα «ανοιχτό» κλίμα. Επίσης, η υψηλή σχέση του παράγοντα του «ερεθίσματος» με το «δημιουργικό κλίμα», φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν ερεθίσματα για την αλλαγή των συνηθισμένων πρακτικών τους, γίνονται οι ίδιοι δημιουργικοί και διερευνούν, ώστε να αναδείξουν καινούργιες μεθόδους.

Συμπεραίνεται επίσης η ενίσχυση του θετικού «ανοιχτού» κλίματος, με αποτέλεσμα να μειωθεί ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και οι μεμονωμένες περιπτώσεις αλλαγών. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών, τόσο της ίδιας σχολικής μονάδας, όσο και μεταξύ διαφορετικών σχολείων, ώστε να μπορούν να υλοποιήσουν προγράμματα και καινοτόμες δράσεις από κοινού. Επομένως, η υλοποίηση αλλαγών δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία, αλλά μία επίμονη και οργανωμένη προσπάθεια, καθώς οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι τρόποι συμπεριφοράς που κυριαρχούν στο σχολικό οργανισμό έχουν ήδη εδραιωθεί, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη μεταβολή τους, η οποία ενέχει ρίσκο και αμφιβολία για την επιτυχία τους.

Βιβλιογραφία

Κυθραιώτης, Α. (2015). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση. (σσ99-199). Έλλην: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή (2^η έκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51

European Commission (2010). *Horizon 2010*. Ανακτήθηκε 15/10/2018 από: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020>

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press

Heck & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of educational administration*, 52(5), 653-681

Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2013). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (9th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

Lunenburg, F. C. & Allan C. Ornstein, A. O (2011). *Educational Administration: Concepts and Practices* (6th ed.). Belmon, California: Wadsworth Publishing

März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13–24.

Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1–38.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, Th T D, & Geijsel, F. P. (2011). *How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. Educational Administration Quarterly*. 47(3), 496–536

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.

Η συμβολή του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Τασιά Βασιλική

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
vickytas31@gmail.com*

Σταυρόπουλος Βασίλειος

*Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
bstavro@gmail.com*

Περίληψη

Η εξυπηρετική ηγεσία αποτελεί μία μορφή ηγεσίας, που τοποθετεί τις ανάγκες των υφισταμένων πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Iyer, 2013· Noland & Richards, 2015). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο εξυπηρετικός διευθυντής στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνει δημοκρατικό πνεύμα και συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Türkmen & Gül, 2017). Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή του εξυπηρετικού στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο, καθώς και στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Από την έρευνα συσχετιστικής-προβλεπτικής επισκόπησης με συλλογή ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς, στην οποία συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί ειδικών δημοτικών σχολείων, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολικό οργανισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξυπηρετική Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Αυτο-αποτελεσματικότητα, Αφοσίωση στο επάγγελμα, Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής.

Εισαγωγή

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ηγεσία ορίζεται ως το σύνολο των οργανωτικών κινήτρων του διευθυντή, που στοχεύει στη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005). Ιδιαίτερα, απαιτητικός είναι ο ρόλος του διευθυντή σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης λόγω της δυσκολίας του πλαισίου, αλλά και της συνεχούς προσπάθειάς του να υποστηρίξει και να προσφέρει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι αυξημένα τα ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα και το σχολείο (Billingsley, 2005· Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001). Ο υποστηρικτικός διευθυντής είναι αποτελεσματικός και με την υλική και ηθική στήριξη, που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συνεισφέρει στην αύξηση του θετικού συναισθήματος, που απορρέει από το

επάγγελμά τους (Billingsley, Gersten, Gillman, & Morvant, 1995· Thornton, Peltier, & Medina, 2007).

Εξυπηρετική ηγεσία

Μία νέα μορφή ηγεσίας, που διαθέτει κοινή βάση με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας και έχει μελετηθεί η συμβολή της σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, όπως οι πρόσφυγες (Norman, 2018), είναι η εξυπηρετική ηγεσία, η οποία θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον ορισμό του Greenleaf (1977, όπ. αναφ. στο Iyer, 2013), «ο εξυπηρετικός ηγέτης είναι υπηρέτης πρώτα», τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας, η «εξυπηρέτηση», που αποτελεί το βασικό ζητούμενο στην ειδική αγωγή, λόγω της πληθώρας των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, το εξυπηρετικό στυλ ηγεσίας τοποθετεί τον εκπαιδευτικό- υφιστάμενο στην κορυφή, ενώ οι ανάγκες του διευθυντή-ηγέτη θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας (Noland & Richards, 2015· Stone & Patterson, 2005) και ως στυλ ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής λόγω της απαιτητικής φύσης της εργασίας τους. Επιπλέον, η εξυπηρετική ηγεσία αποτελείται από επτά διαστάσεις: τη συναισθηματική υποστήριξη, τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, την αντιληπτική ικανότητα, την ενδυνάμωση των υφισταμένων/εκπαιδευτικών, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, την προτεραιότητα στους υφισταμένους και την ηθική συμπεριφορά (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008).

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού ορίζεται ως η συναισθηματική του σχέση με το διδακτικό του ρόλο (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009) και είναι συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα σε αυτό που κάποιος αναμένει από τη διδασκαλία και σε αυτό που τελικά βιώνει (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Αποτελεί ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο συναίσθημα, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του (Hoy & Miskel, 1996), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Firestone & Pennell, 1993) και της επιτυχίας των μαθητών (Cerit, 2009), καθώς και στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ololube, 2006).

Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως το σύνολο των ατομικών τους πεποιθήσεων αναφορικά με την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εκτελούν διάφορες δραστηριότητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Είναι ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει πως μπορεί να επηρεάσει την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών του, ειδικά εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή δεν έχουν κίνητρα για μάθηση (Bandura 1977, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001).

Αφοσίωση στο επάγγελμα

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα διαμορφώνεται ανάλογα με τη φύση του επαγγέλματος και το πλαίσιο άσκησής του (Torres, 2012). Αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς επιδρά στην επίδοση των μαθητών και την ανάγκη αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα (Day, Sammons, Gu, Kington, & Stobart, 2009). Η αυξημένη επαγγελματική αφοσίωση μειώνει τα προβλήματα ρόλων (Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001), καθώς και τα επίπεδα άγχους (Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996) των εκπαιδευτικών.

Αφοσίωση στο σχολικό οργανισμό

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό είναι το συναίσθημα δέσμευσης και προσκόλλησης σε αυτόν, αναφορικά με τους στόχους και τις αξίες τους (Eren, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που εκπληρώνουν το ρόλο τους με επιτυχία μπορούν να επιτύχουν το αίσθημα της αφοσίωσης στο σχολείο (ό.π., 2001).

Ανασκόπηση της ερευνητικής αρθρογραφίας - Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η πλειοψηφία των ερευνών αναδεικνύει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Gersten et al., 2001· Γεωργολόπουλος, 2017· Mayera, Bardes, & Piccolo, 2008), της αφοσίωσης στο επάγγελμα (Bogler & Nir, 2014· Cross & Billingsley, 1994) και το σχολείο (Bogler & Nir, 2014· Cerit, 2010), καθώς και της αυτο-αποτελεσματικότητας (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Εφόσον από την εκτενή ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα αρθρογραφίας δεν προέκυψαν έρευνες σχετικές με την ειδική αγωγή, μελετήθηκε η υποστηρικτική ηγεσία (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000· Gersten et al., 2001), ως συγγενής έννοια του εξυπηρετικού στυλ. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών έδειξαν ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler & Nir, 2014), την αυτο-αποτελεσματικότητα (Brownell & Pajares, 1996· Hoy & Smith, 2007), την αφοσίωση στο επάγγελμα (Cross & Billingsley, 1994) και το σχολείο (Bogler & Nir, 2014· Dannetta 2002) σε εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής.

Διαπιστώνοντας την έλλειψη σχετικών ερευνών στην ειδική αγωγή, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής του εξυπηρετικού στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν στη μελέτη της συμβολής της εξυπηρετικής ηγεσίας: α) στην επαγγελματική ικανοποίηση, β) στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, γ) στην αφοσίωση στο επάγγελμα και δ) την αφοσίωση στο σχολείο των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Μέθοδος

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα επισκόπησης-συσχέτισης σε δείγμα 130 εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε ειδικά δημοτικά σχολεία από διαφορετικές περιοχές της χώρας, που επελέγησαν με δειγματοληψία ευκολίας, βάσει μη πιθανοθεωρητικών σχεδιασμών και συγκεκριμένα με τη δειγματοληψία - χιονοστιβάδα. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι 99 ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής (76%) και οι 31 εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (24%) που υπηρετούσαν στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς, καθώς το 76% του συνολικού δείγματος ήταν γυναίκες και το 24% άντρες. Επιπλέον, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 38 (30%) ήταν μόνιμοι και οι 92 (70%) ήταν αναπληρωτές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε θέση διευθυντή (87%). Παράλληλα, το 50% των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν κάτοχοι διπλώματος μεταπτυχιακών σπουδών και οι περισσότερες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (84%) στεγάζονταν σε αστικές περιοχές.

Η έρευνα διενεργήθηκε από το Μάιο έως τον Ιούνιο του 2018 και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος αυτών περιλάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ στο δεύτερο μέρος ακολουθούσαν οι εξής κλίμακες: α) *Εξυπηρετική Ηγεσία* (Liden et al., 2008), με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,955$, β) *Επαγγελματική Ικανοποίηση* (Brayfield & Rothe, 1951), με $\alpha = 0,914$, γ) *Αυτο-αποτελεσματικότητα* (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999), με $\alpha = 0,815$, δ) *Αφοσίωση στο επάγγελμα* (Hoff, 2000· Sjöberg & Sverke, 2000· Σταυρόπουλος, 2013), με $\alpha = 0,843$, ε) *Αφοσίωση στο σχολείο* (Mowday, Steers, & Porter, 1979), με $\alpha = 0,926$. Για την εισαγωγή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.25.

Αποτελέσματα

Με βάση το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = 0,236$, $p = 0,007$), την αυτο-αποτελεσματικότητα ($r = 0,222$, $p = 0,011$) και την αφοσίωση στο επάγγελμα ($r = 0,235$, $p = 0,007$), ενώ βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο εξυπηρετικό ηγετικό προφίλ του διευθυντή και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό ($r = 0,562$, $p < 0,01$).

	Επαγγελματική Ικανοποίηση	Αυτο-αποτελε- σματικότητα	Αφοσίωση στο επάγγελμα	Αφοσίωση στο σχολικό οργα- νισμό
		0,222*	0,235*	
Εξυπηρετική Ηγεσία	0,236*	0,011	0,007	0,562** <0,01

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της συμβολής της εξυπηρετικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Από τις αναλύσεις προέκυψε θετική συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης εξυπηρετικής ηγεσίας του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος, συμφωνώντας με τα ευρήματα ελληνικών και ξένων ερευνών σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Γεωργολόπουλος, 2017· Chambliss, 2013). Μέσω της μελέτης αναδείχθηκε, επίσης, ότι η εξυπηρετική ηγεσία, που ασκεί ο διευθυντής, σχετίζεται θετικά με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το οποίο επιβεβαιώνεται από διεθνείς έρευνες σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Brouwers et al., 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τεκμηριώθηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Αυτό το συμπέρασμα ταυτίζεται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που συσχετίζουν θετικά την εξυπηρετική ηγεσία με την αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Bogler & Nir, 2014· Cross & Billingsley, 1994). Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε ότι το εξυπηρετικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή σχετίζεται θετικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολικό οργανισμό. Πράγματι, το παραπάνω τεκμήριο υποστηρίζεται από έρευνες σε διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους οποίους υπηρετούν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Cerit, 2010· Choong, Wong & Lau, 2012· Firestone & Pennell, 1993· Letting, 2004). Επίσης, μελέτες ανέδειξαν ότι το υποστηρικτικό στυλ ως συγγενής έννοια με την εξυπηρετικής ηγεσία, συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006), την αυτο-αποτελεσματικότητα (Hoy & Smith, 2007), την αφοσίωση στο επάγγελμα (Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996) και το σχολείο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Hulpia, Devos, Camp, & Rosseel, 2009), συμφωνώντας με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Μάλιστα, η στατιστικά σημαντική συσχέτιση, που παρατηρήθηκε μεταξύ της εξυπηρετικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης, του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της αφοσίωσης στο επάγγελμα είναι χαμηλή, ενώ μέτρια συσχέτιση αναδείχθηκε ανάμεσα στην ανωτέρω μορφή

ηγεσίας και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στο σχολείο όπου εργάζονται. Γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και η αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερος σημαντικοί παράγοντες προόδου των μαθητών και ομαλής λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού (Almog, Shechtman, 2007· Brownell & Pajares, 1996). Ιδιαίτερα, ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο χαρακτηρίζεται ως υψίστης σημασίας, καθώς έχει συνδεθεί με επαγγελματικές αποφάσεις. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Σταυρόπουλου (2013), φάνηκε ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολικό οργανισμό συνδέεται με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας ή αποχώρησης. Επίσης, αναδεικνύεται ότι ο ρόλος του εξυπηρετικού διευθυντή θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στην «αιφορική», συνεχή αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό, με άμεσες επιδράσεις στις επαγγελματικές αποφάσεις και κυρίως στην πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα (Σταυρόπουλος, 2013).

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αποδίδουν τάσεις παρά οδηγούν σε ασφαλείς γενικεύσεις. Ως εκ τούτου, δεδομένου του παραπάνω περιορισμού και της ανάγκης για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού, μελλοντικές έρευνες είναι χρήσιμο να εστιάσουν σε πανελλαδικό και πιθανοθεωρητικό δείγμα, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι γενικεύσιμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-29.
- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Billingsley, B., Gersten, R., Gillman, J., & Morvant, M. (1995). *Working Conditions: Administrator Support. Working Paper: National Dissemination Forum on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention and Attrition*. Washington, DC.
- Bogler, R. & Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Brayfield, A. & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35 (5), 301-311.

Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self – Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary – School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474 – 1491.

Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Research Bulletin*, 27, 10 -24.

Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 600–623. doi:10.1177/1741143209339650

Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 301–317. doi: 10.1080/13603124.2010.496933.

Chambliss, A. (2013). *The Relationship between Job Satisfaction of Teachers and the Level of Servant Leadership of Their Campus Administrators* (Doctoral dissertation). University – Beaumont. Ανακτήθηκε από <http://www.proquest.com/enUS/products/dissertations/individuals.shtml>

Choong, Y., Wong, K., & Lau, T. (2012). Organizational commitment: An empirical investigation on the academicians of Malaysian private universities. *Business and Economics Research Journal*, 3 (2), 51-64.

Γεωργολόπουλος, Β. (2017). *Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Μια μελέτη συσχέτισης της εφαρμογής των αρχών της ηγεσίας που υπηρετεί και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Τρικάλων (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35354>

Cross, L.H. & Billingsley, B.S. (1994). Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60 (5), 411-421.

Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144–171.

Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In: M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (3, 49-70). Netherlands: Springer.

Eren, E. (2001). *Organizational Behavior and Management Psychology*. Istanbul: Beta Basim Yayin Dagitim.

Firestone, W.A. & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*, 67 (4), 549-567.

Hoff, T.J. (2000). Professional commitment among US physician executives in managed care. *Social Science & Medicine*, 50 (10), 1433-1444.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1996). Educational administration: Theory, research, and practice. New York: McGraw-Hill. Στο: Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Αθήνα*. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Hoy, W.K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th Edition). New York: McGraw-Hill.

Hoy, W.K. & Smith, P.A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21 (2), 158-167.

Hulpia, H., Devos, G., Camp, & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (3), 291-317.

Iyer, R. D. (2013). Servant Leadership in Teaching. *International Journal of Human Resource Studies*, 3 (1), 100 - 103. doi:10.5296/ijhrs.v3i1.3035.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., Camp, & Henderson, D. (2008). Servant Leadership. *Development of a multidimensional measure and multi-level assessment*, 19, 161-177.

Mayera, D. M., Bardes, M., & Piccolo, R. F. (2008). Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17 (2), 180-197.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 224-247.

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145-177.

Noland, A. & Richards, K. (2015). An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15 (6), 16 – 38. doi: 10.14434/josotl.v15i6.13928.

Norman, Z. D. (2018). *Exploring the Effect of Service Learning Experiences on Students' Servant Leadership and Cultural Sensitivity* (Doctoral dissertation). Gonzaga University.

Ololube, N.P. (2006). Teachers' Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays In Education (EIE)*, 18.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The teacher self-efficacy scale. *Unpublished instrument*. Berlin: Freie Universität Berlin. Récupéré de http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm.

Singh, K. & Billingsley, B. S. (1996). Intent to Stay in Teaching Teachers of Students with Emotional Disorders Versus Other Special Educators. *Remedial and Special Education*, 17 (1), 37-47.

Sjöberg, A., Camp & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (3), 247-252.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26 (4), 1059-1069.

Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568>

Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32 (3), 233-259.

Stone, A.G. & Patterson, K. (2005). 'The History of Leadership Focus', *Servant Leadership Roundtable*. Virginia Beach, VA: Regent University. Ανακτήθηκε από

<http://www.regent.edu/acad/sls/ServantLeadershipRoundtable>

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.

Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the Special Education Teacher Shortage. *The Clearing House*, 80 (5), 233-238.

Torres, A. S. (2012). Hello, goodbye: Exploring the phenomenon of leaving teaching early. *Journal of Educational Change*, 13 (1), 117-154.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), 783-805.

Türkmen, F., & Gül, İ. (2017). The Effects of Secondary School Administrators' Servant Leadership Behaviors on Teachers' Organizational Commitment. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 110-119.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, (3), 433-459.

Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή στο ανοιχτό και αποτελεσματικό σχολείο

Αμαραντίδης Αλέξανδρος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Ε.Α.Π.
amarantidisaa@yahoo.gr*

Περίληψη

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ειδικότερα οι σύγχρονες, ανοιχτές στην κοινωνία, εκπαιδευτικές μονάδες απαιτούν την ύπαρξη διευθυντικών στελεχών - ηγετών, οι οποίοι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας, που διαμορφώνεται από τις πολύπλοκες κοινωνικές, πολιτικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις. Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα και επιτυχία ενός ανοιχτού σχολείου. Ο Διευθυντής στη σύγχρονη εκπαίδευση υπερβαίνει παρωχημένες αντιλήψεις και μοντέλα διοίκησης και ασκεί σύγχρονες διοικητικές και εκπαιδευτικές μεθόδους στοχεύοντας σε ένα συνεργατικό, ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο, στο οποίο συμμετέχει ενεργά όλη η σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) αλλά και οι φορείς της τοπικής κοινωνίας, με τους οποίους έχει στενή επικοινωνία και συνεργασία και αναλαμβάνει κοινές δράσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, σχολική ηγεσία, ανοιχτό σχολείο, σχολική αποτελεσματικότητα

Abstract

Contemporary educational organizations, modern open to society educational institutions, in particular claim for managers - leaders who can successfully meet the by complex social, political, technological and economical advancements. The leading role of the manager is considered the most decisive factor towards the effectiveness and success of an open school. In the frame of modern education a manager needs to go beyond obsolete perceptions and dated management models and make use of up to date managerial as well as educational methods while aiming at the establishment of a collaborative, humane and democracy based school environment which will function with the active participation not only of the school society as a whole (students, educators, parents) but also the local authorities through close contact and collaboration and processing of common projects.

Keywords: Manager, school leadership, open school, school effectiveness

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες στην εκπαιδευτική διοίκηση εστιάζονται σε θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων μέσα στις νέες συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί. Η ραγδαία

επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη και η γρήγορη εξάπλωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), που έχουν κατακλύσει όλες τις δομές του κράτους, έχουν επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό και το σύγχρονο σχολείο. Στις συνθήκες αυτές της διαρκούς αλλαγής, καλείται το σχολείο αποδεδειγμένο από τις παραδοσιακές δομές του να απομακρυνθεί από την αδράνεια και τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να επαναπροσδιορίσει τους σκοπούς και το ρόλο του σύμφωνα με τα νέα δεδομένα προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις. Η αλματώδης αύξηση της γνώσης και η συνεχής και ταχύτατη διάδοση της πληροφορίας πέρα από κάθε σύνορο μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της παγκοσμιοποίησης των δικτύων, έχουν σαν συνέπεια τη γρήγορη απαξίωση των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την αποδυνάμωση και την αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου ως του κύριου κοινωνικού θεσμού που εξασφαλίζει τη μετάδοση και την παραγωγή γνώσεων και αξιών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νέων. Σε αυτήν την πραγματικότητα διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών, που καθιστά απαραίτητη την απόκτηση ευέλικτης και ευπροσάρμοστης σχολικής ηγεσίας σε ένα σύγχρονο ανοικτό, συνεργατικό, ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο, στο οποίο συμμετέχουν ενεργά όλοι οι εμπλεκόμενοι στη ζωή και τη λειτουργία του (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, εξωτερικοί φορείς κ.ά.) (Αθανασούλα - Ρέπα, 2008, Δακοπούλου, 2008, Ζαβλανός, 1999, Κατσαρός, 2008, Hopkins, 2001, Καλαϊτζοπούλου, 2001, Elmore, 2004, Fullan, 2007).

Το ανοικτό σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία

Τα κοινωνικά συστήματα διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες, τα ανοικτά και τα κλειστά. Τα ανοικτά συστήματα αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες και αλληλοεπηρεάζονται με τα συστήματα που τα περιβάλλουν και με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται και εξελίσσονται. Υπάρχει δηλαδή μια άμεση σχέση αλληλεξάρτησης με το περιβάλλον, σε αντίθεση με τα κλειστά συστήματα που είναι εσωστρεφή και δεν ασκούν ούτε υφίστανται καμία επίδραση από το περιβάλλον. Ένα ανοικτό σύστημα αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων ή μερών, τα οποία συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αποτελώντας μία ξεχωριστή ολότητα, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος μέσα στο οποίο ανταλλάσσει εισροές και εκροές για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα αναπτύσσονται και εξελίσσονται μέσα από τη συνεχόμενη αλληλεπίδραση με τα συστήματα που τα περιβάλλουν, διατηρώντας πάντα βέβαια παρόλη την επίδραση που δέχονται την ταυτότητά τους. Κάθε σχολική μονάδα είναι ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο αποτελείται από πολλά λειτουργικά στοιχεία (τα μέλη της σχολικής κοινότητας: μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό), τα οποία συνθέτουν υποσυστήματα που συνεργούν όλα μαζί για την πραγμάτωση των στόχων της. Επιπλέον, κάθε σχολείο αποτελεί μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του κοινωνικού, του πολιτισμικού, του τεχνολογικού και του πολιτικοοικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται. Μέσα στο πλαίσιο αυτό δέχεται στοιχεία - εισροές από το περιβάλλον (τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τον Διευθυντή, τους οικονομικούς πόρους, την υλικοτεχνική

υποδομή και τον εξοπλισμό, τη νομοθεσία, την εκπαιδευτική πολιτική, την επιρροή των εξωτερικών φορέων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων κ.ά.), τα οποία τα μετασχηματίζει και στη συνέχεια τα μετατρέπει σε εκροές (κοινωνικοποίηση των νέων μέσα από μία ομαλή διαδικασία, «δημιουργία» εγγράμματων αποφοίτων με δημοκρατικό ήθος και σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη διαφορετικότητα, εργασιακή ικανοποίηση και ο βιοπορισμός των εκπαιδευτικών κ.ά.). Όλοι αυτοί οι επιμέρους παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Το σχολείο, λοιπόν, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα βρίσκεται σε μία διαρκή διαδικασία αλλαγής και κάθε αλλαγή επιδρά σε όλες τις διαστάσεις του, αλλά ταυτόχρονα όλες οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο εσωτερικό του επηρεάζουν με τη σειρά τους και το περιβάλλον του, την κοινωνία δηλαδή που το περιβάλλει (Δακοπούλου, 2008, Ζαβλανός, 1999, Καμπουρίδης, 2002, Πασιαρδής, 2004, Ορφανός, Φατσέα, & Τόγια, 2005, Σαϊτης, 2008, Hoy & Miskel, 2013, Hall, 1999). Το ανοικτό σχολείο στη σύγχρονη εποχή πέρα από την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή, το φύλο ή την οικονομική τους κατάσταση, η οποία αποτελεί τη βασική αρχή μίας δημοκρατικής κοινωνίας, καλλιεργεί και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, (όπως την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, την αυτοεκτίμηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη κ.ά.), και τους ευαισθητοποιεί σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων παγκόσμιας ειρήνης και προστασίας του περιβάλλοντος. Το ανοικτό σχολείο συνεργάζεται στενά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα οποία συμμετέχουν ενεργά και με ουσιαστικό ρόλο στη λειτουργία του. Το ανοικτό σχολείο επίσης έχει στενή επικοινωνία και συνεργασία και με τους άλλους φορείς της κοινωνίας, όπως τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλους επιστημονικούς φορείς, τους πολιτιστικούς και τους αθλητικούς συλλόγους, τις συμβουλευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τις δομές ψυχικής υγείας κ.ά., με τους οποίους αναλαμβάνει κοινές δράσεις.

Σχολική αποτελεσματικότητα και παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν

Ο όρος του αποτελεσματικού σχολείου συχνά αντιπαραβάλλεται με εκείνον της σχολικής επιτυχίας. Ωστόσο, η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων από τους μαθητές, αλλά αναφέρεται και στον βαθμό στον οποίο το σχολείο επιτυγχάνει όχι μόνο τους στόχους για τους οποίους έχει ιδρυθεί αλλά και τους στόχους που το ίδιο θέτει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το σχολείο λειτουργεί (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 1999, Gaskell, 1995, Sergiovanni, 2009). Σύμφωνα με τη «θεωρία της προστιθέμενης αξίας» των Stoll και Fink η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από το κατά πόσο το σχολείο προάγει την πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση (Stoll και Fink, 1994). Ένα αποτελεσματικό σχολείο προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και αμβλύνει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και ικανοποιώντας τις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνότητα, την κοινωνική, μορφωτική και

οικονομική τους προέλευση. Από την ανασκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει διαχρονικά διαφαίνεται αρχικά η κοινή τους κατάληξη σε μια σειρά από κριτήρια ή μεθόδους που προσδιορίζουν τους παράγοντες ενός αποτελεσματικού σχολείου. Οι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- *Η αποτελεσματική διοίκηση - ηγεσία του σχολείου.*
- *Η διατήρηση ενός ασφαλούς και ήρεμου σχολικού περιβάλλοντος που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, κυρίως, μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων και της κατάλληλης διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών.*
- *Οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς τους.*
- *Το αξιόπιστο και σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών.*
- *Η στόχευση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.*
- *Τα κοινά οράματα, αξίες και στόχοι του προσωπικού του σχολείου.*
- *Η συνεργασία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλου του προσωπικού.*
- *Η επικέντρωση στην διδασκαλία και στην ποιότητα της μάθησης.*
- *Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η θετική τους ενίσχυση.*
- *Ο ενεργός ρόλος των μαθητών στη σχολική ζωή με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν ως μέλη της ομάδας της τάξης και του σχολείου γενικότερα.*
- *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.*
- *Η στενή συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών*
- *Η ύπαρξη ξεχωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολείο.*

Η ποιότητα του τρόπου διοίκησης του σχολείου και γενικότερα της συμπεριφοράς του Διευθυντή είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο για την οργανωτική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ενός ανοιχτού σχολείου, ο οποίος μάλιστα επηρεάζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό και τους υπόλοιπους παράγοντες (Hallinger & Heck, 1999, Hoy & Miskel, 2013, Kowalsky, 2010, Mortimore, 1991, Πασιαρδή, 2001, Πασιαρδής, 2004, Πασιαρδής, 2012, Πασιαρδής, 2014, Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Ο ρόλος του Διευθυντή - Ηγέτη στο σύγχρονο ανοιχτό και αποτελεσματικό σχολείο

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές, και οικονομικές αρμοδιότητες που απαιτούν γνώσεις και δεξιότητες αλλά και ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά, ώστε να διοικεί δημιουργικά και αποτελεσματικά. Ως ηγέτης έχει το δικό του όραμα για το σχολείο που το μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς και στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το όραμα, όμως, για να ευοδωθεί θα πρέπει να είναι σαφές και να θεμελιώνεται σε σχέσεις αλληλοκατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και τα υπόλοιπα μέλη. Για τον λόγο αυτό επιδιώκει τη συνεργασία και τον διάλογο με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικό προσωπικό, γονείς), όπου προσπαθεί να εξηγήσει τις τελικές επιδιώξεις και ενέργειές του σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες αλλά και σε συνάρτηση με τις αξίες που σχετίζονται άμεσα με την

αποστολή του σχολείου. Ο Διευθυντής είναι ο κύριος διαμορφωτής της συλλογικής κουλτούρας του σχολείου, αφού παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία των κεντρικών αρχών και πεποιθήσεων που τη διαμορφώνουν και συμβάλλει καθοριστικά στην αποδοχή και τον σεβασμό τους από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας αλλά και στη διάχυσή τους στην κοινωνία. Για την υλοποίηση του οράματος θέτει στόχους και χρονικά διαγράμματα για την επίτευξή τους. Πολύ σημαντική για την υλοποίηση των γενικών στόχων του σχολείου είναι η αξιοποίηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο του ανθρώπινου δυναμικού. Ο Διευθυντής - ηγέτης προσπαθεί να γνωρίσει την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις πιθανές αναστολές και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, έτσι ώστε να μπορεί να προβεί στην καλύτερη ανάθεση εργασιών και κατανομή υποχρεώσεων σε όλους. Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους μαζί με την παροχή βοήθειας σε αυτούς για να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στη λειτουργία του σχολείου και τους παρέχει ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική ανέλιξη. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο Διευθυντής - ηγέτης να λειτουργεί αμερόληπτα και συλλογικά και να ενθαρρύνει τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των αποφάσεων και στον σχεδιασμό και υλοποίηση κοινών δράσεων (εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, εισαγωγή και χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά.). Στην προσπάθειά του να επιτύχει τη συμμετοχή και τη δέσμευση όλων, δίνει ιδιαίτερη σημασία και λαμβάνει υπόψη του και τις διαφορετικές απόψεις και προτάσεις και έχει την ευελιξία να δοκιμάσει νέους ή εναλλακτικούς τρόπους για να πραγματοποιήσει τους στόχους του σχολείου, καθώς και για να αμφισβητήσει παγιωμένες πεποιθήσεις και στερεότυπα χωρίς το φόβο της αποτυχίας. Για τη διαμόρφωση αυτών των στενών σχέσεων συνεργασίας είναι απαραίτητο επίσης να προσεγγίζει όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού και να δείχνει έμπρακτα τη στήριξή του και το έμπρακτο ενδιαφέρον του για καθέναν ξεχωριστά, προσπαθώντας να δίνει άμεσα εξατομικευμένη στήριξη, συμβουλές και λύσεις σε διάφορα θέματα, υπηρεσιακά ή προσωπικά, που τους απασχολούν. Με την κατάλληλη επικοινωνία και συνεργασία λοιπόν μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό εργασιακό κλίμα που θα προωθή την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας, αλλά και που θα αυξάνει τον βαθμό ικανοποίησης του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, συμβάλλοντας έτσι στην όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή τους στα θέματα του σχολείου και στη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bryman, 1992, Bush, 1995, Bush & Middlewood 2005, Day & Sammons, 2013, Everard & Morris, 1999, Bush & Glover, 2003, Κατσαρός, 2008, Μπουραντάς, 2005, Πασιαρδής, 2004, Πασιαρδής, 2012, Πασιαρδής, 2014, Yukl, 2010, Wasserberg 1999).

Πέρα από τον ηγετικό του ρόλο σε σχέση με το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος του Διευθυντή σε σχέση με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα έχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον,

μέσα από την οποία εξελίσσεται και αλλάζει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Διευθυντής δεν αποτελεί απλά ένα εκτελεστικό όργανο της κεντρικής διοίκησης που περιορίζεται στην εκτέλεση των διοικητικών και γραφειοκρατικών του καθηκόντων ή μεριμνά για την ορθή καθημερινή λειτουργία του σχολείου (την ασφάλεια των μαθητών, την εποπτεία του σχολικού χώρου, τη φύλαξη του αρχείου και τη λειτουργία της βιβλιοθήκης κ.ά.). Βασική του προτεραιότητα αποτελεί και η συνεργασία του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ένας αποτελεσματικός Διευθυντής εξετάζει προσεκτικά τις συνθήκες και τα ιδιαίτερα κοινωνικά, ιστορικά και οικονομικά χαρακτηριστικά και ανάγκες του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου που εντάσσεται η σχολική μονάδα. Επιδιώκει και προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς και προσπαθεί να τους εμπλέξει στο έργο και στη ζωή του σχολείου. Συνεργάζεται στενά με τους γονείς όχι μόνο για την από κοινού αντιμετώπιση δυσκολιών ή προβλημάτων, αλλά και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών δράσεων. Προς την ίδια κατεύθυνση επιδιώκει και τη συνεργασία καθώς και την κοινή δράση με άλλα σχολεία, πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους, την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλους επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς. Στα οφέλη που προκύπτουν από αυτές τις συνεργασίες συγκαταλέγονται η άρση της γεωγραφικής απομόνωσης των σχολείων των απομακρυσμένων περιοχών, η προσφορά νέων μαθησιακών ευκαιριών, η πρόσβαση σε νέες πηγές γνώσης, η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προώθηση συνεργατικών και καινοτόμων μορφών μάθησης, η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κ.ά. (Ζαβλανός, 1999, Πασιαρδής, 2012, Πασιαρδής, 2014, Σύβακα & Γκινούδη 2014).

Στα πλαίσια της προσπάθειάς του αυτής να εδραιώσει το σχολείο ως ενεργό κομμάτι του κοινωνικού ιστού, ο Διευθυντής συμμετέχει με το σχολείο στις τοπικές πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις και οργανώνει από κοινού με τους άλλους φορείς ποικίλες δράσεις, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα και ημερίδες για παιδιά και ενήλικους, προγράμματα πρόληψης για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, συναντήσεις με ειδικούς για θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας ή συμβουλευτικής, εναλλακτικά επιμορφωτικά εργαστήρια και ψυχαγωγικές πολιτιστικές δραστηριότητες (προβολές ταινιών, θεατρικές παραστάσεις και μουσικά φεστιβάλ) κ.ά. Σε αυτή του την προσπάθεια έχει αρωγούς και συνεργάτες το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό αλλά και τους γονείς, τους οποίους ενθαρρύνει να εμπλακούν ενεργά. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο λειτουργεί από τη μία πλευρά ως μία κοινότητα όπου όλα τα μέλη της (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) εμπλέκονται ενεργά στη λειτουργία της και από την άλλη ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των μελών της και της τοπικής κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Οι μεταβολές που συντελούνται τις τελευταίες δεκαετίες στον σύγχρονο κόσμο και οι πολύπλοκες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που διαμορφώνονται έχουν μεταβάλει ριζικά τη σύγχρονη κοινωνία σε σχέση με το παρελθόν. Οι σχολικές μονάδες ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα επηρεάζονται σημαντικά από αυτές τις

μεταβολές του εξωτερικού περιβάλλοντος και με τη σειρά τους επηρεάζουν και αυτές με τις δράσεις και τη λειτουργία τους τις εξελίξεις και την ανάπτυξή του. Το ανοιχτό και αποτελεσματικό σχολείο για να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις προϋποθέτει ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό, υποστηρικτικό και συναινετικό στυλ ηγεσίας και όχι ένα αυταρχικό στυλ, όπου ο Διευθυντής - ηγέτης (που αν και σε αρκετές περιπτώσεις επιτρέπει κάποιας μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του για να τους δείξει ότι είναι προσιτός), διατηρεί όσο το δυνατό περισσότερη ισχύ, παίρνει μόνος του τις αποφάσεις, δίνει τις κατευθύνσεις και οδηγίες στους υφισταμένους του για την διεκπεραίωση των εργασιών τους, τους ελέγχει στενά, συχνά και με την απειλή της τιμωρίας, και, τελικά, τους περιορίζει σε εκτελεστικό μόνο ρόλο. Ο Διευθυντής επιπροσθέτως δεν περιχαράκώνεται στα όρια της σχολικής του μονάδας, αλλά «ανοίγει» το σχολείο στην κοινωνία προωθώντας την επικοινωνία και τη συνεργασία με όλους τους κοινωνικούς φορείς. Ως ο κύριος διαμορφωτής της κουλτούρας του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία των αρχών και των πεποιθήσεων που τη διαμορφώνουν αλλά και στη διάχυσή τους στην κοινωνία. Συνεπώς, ο αποτελεσματικός Διευθυντής - ηγέτης δεν υιοθετεί μόνο ένα στυλ ηγεσίας, αλλά αξιοποιεί περισσότερα και ποικίλα στυλ, επιλέγοντας ποιο είναι το καταλληλότερο για την κάθε περίπτωση, δίνοντας ωστόσο πάντοτε έμφαση στην ελεύθερη έκφραση, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αξιοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στη ζωή και τη λειτουργία του σχολείου (Ζαβλανός, 1998, Κατσαρός, 2008, Πασιαρδής, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα, Ε. Α. Π.

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μετάφραση: Κίικιζας, Δ. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (1999). *Σχολική Αποτελεσματικότητα - Μια Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εκδόσεις Μέντορας, ΤΟΜΟΣ 1 (σελ. 49-79). Διαθέσιμο on line: [http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/ ΤΟΜΟΣ 1](http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/TOMOS_1) zip, προσπελάστηκε στις 28/03/2019.

Μπουραντάς Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και επίτευξη των στόχων του. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας. Διαθέσιμο on line: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidراسi.pdf, προσπελάστηκε στις 24/03/2019.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σύβακα, Τ., & Γκινούδη, Α. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες - μέσα από μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2ο, 153-162.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management* (2th edition). London: Paul Chapman Publishing

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. United Kingdom: The University of Nottingham.

Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge: Harvard Education Press.

Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change* (4th edition). New York: Teachers College Press.

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.

Hall, R. (1999). *Organizations: structures, processes, and outcomes* (7th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Hallinger, R., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush, L. Bell, R. Boham, R. Glatter & P. Ribbins (Eds), *Educational Management: Redefining theory, policy, and practice*. London: Paul Chapman.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. New York: Routledge Falmer.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Kowalsky, T. (2010). *The School Principal: Visionary Leadership and Competent Management*. New York: Rutledge.

Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education/OFSTED.

Sergiovanni, T. J. (2009). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Stoll, L., & Fink, D. (1994). Views from the Field: Linking School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In H., Tomlinson, H., Gunter & P., Smith, (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*. London: Paul Chapman.

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

Μανιώτη Μόρφω

*Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Master Επιστήμες Αγωγής,
mormanioti1510@gmail.com*

Περίληψη

Η μικρή αυτή εργασία, διερευνά τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου. Ξεκινά με τον προσδιορισμό της έννοιας της αυτοαξιολόγησης, του σκοπού και των παραδοχών περί σχολικής αυτονομίας. Ακολούθως, περιγράφονται τα στάδια και στη συνέχεια αναδεικνύονται οι πρακτικές που εφαρμόζονται οι οποίες συνεπικουρούν στην αυτόνομη και ανανέωση του σχολικού οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο.

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση σχολείου στη βιβλιογραφία (school self-evaluation) είναι μια έννοια άμεσα συνυφασμένη με τη βελτίωση, την αύξηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Chapman & Sammons, 2013· Kyriakides & Campbell, 2004). Ερευνητικές ανακοινώσεις επιβεβαιώνουν μια σημαντική σχέση μεταξύ της ποιότητας της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και την εφαρμογή μηχανισμών αυτοαξιολόγησης (Carperucci, 2015· Hofman, Dijkstra, & Adriaan Hofman, 2009). Σύμφωνα με τους Chapman & Sammons (2013) πρόκειται για μια διαδικασία συστηματική και διαφανής κατά την οποία τα μέλη του προσωπικού προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους, κι εντοπίζουν τομείς δράσης για τη βελτίωση του μαθητή και την επαγγελματική εκπαίδευση των μελών.

Ο MacBeath (1999) αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να εξυπηρετήσει έξι διαφορετικούς σκοπούς που κυμαίνονται από την πολιτική σε θέματα λογοδοσίας, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, την οργάνωση και την πρόοδο ως και τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

Αυτόνομο - ανανεούμενο σχολείο

Στο αυτόνομο σχολείο το διδακτικό προσωπικό είναι ο κυριότερος παράγοντας για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2014), το οποίο προσωπικό κατέχει τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, ξέρει τι είναι εφικτό και τι όχι, και είναι ο πλέον αρμόδιος να αποφανθεί σε ποιους τομείς απαιτείται βελτίωση (Schildkamp & Visscher, 2009).

Οι Holly & Southworth (1989, όπ. αναφ. στο Θεοφιλίδης, 2014) χαρακτηρίζουν το αυτόνομο σχολείο, ως μανθάνων, προβληματιζόμενο και συνεχώς ανανεούμενο σχολείο.

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης

Παρά τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάλογα τη λογική που υπηρετεί η εκάστοτε αυτοαξιολόγηση σχολείου, η εν λόγω διαδικασία σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012, σ. 295) διέρχεται μέσα από πέντε στάδια. Αρχικά πραγματοποιείται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διερεύνησης διαφόρων πεδίων της σχολικής πραγματικότητας. Ακολουθώς, οι εκπαιδευτικοί με την αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων διατυπώνουν προτεραιότητες για δράση. Στην τρίτη φάση διαμορφώνεται το βελτιωτικό σχέδιο δράσης του πεδίου που επισημάνθηκε ως προτεραιότητα, ενώ στη συνέχεια εφαρμόζεται στην πράξη το βελτιωτικό σχέδιο από τα μέλη της σχολικής μονάδας, και στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται η αξιολόγηση της προόδου και της αποτελεσματικότητας του σχεδίου. Οι πρακτικές, δηλαδή, της αυτοαξιολόγησης συνιστούν μια δυναμική διαδικασία βελτίωσης ενός πεδίου της σχολικής πραγματικότητας.

Παρόλα αυτά, οι Kyriakides & Campbell (2004) επισημαίνουν, ότι η όλη διεργασία αποτελεί μια δύσκολη επιχείρηση με πολλές κρυμμένες παγίδες και τα εκπαιδευτικά συστήματα παρότι αναπτύσσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, τα σχολεία είναι εκείνα που θα πρέπει να δημιουργήσουν τα δικά τους κριτήρια.

Η αναπτυξιακή πορεία

Η αυτοαξιολόγηση σχολείου συνιστά προσπάθεια αυτογνωσίας της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2014), στοιχείο το οποίο προσδίδει αυτονομία. Οι εκπαιδευτικοί αυτόβουλα συμμετέχουν και στα πέντε στάδια, προβληματίζονται με συλλογικό τρόπο και με κριτική διάθεση εξετάζουν τη σχολική πραγματικότητα, τις δράσεις που αναπτύσσουν και αποφασίζουν κατά πόσο είναι ικανοποιητικές σε ποσότητα και ποιότητα. Εφαρμόζουν ποικιλία ερευνητικών εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ανάλυση περιεχομένου. Η εφαρμογή και η αξιοποίηση των εργαλείων ενισχύει τον αναστοχασμό και την αυτοκριτική και μέσα από επικοινωνία και διάδραση καταλήγουν σε συναινετικές αποφάσεις για τα ανακύπτοντα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο οργανισμός (Θεοφιλίδης, 2014).

Επιπλέον, όλη διαδικασία έχει χαρακτήρα συμμετοχικό. Εκτός από το διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, εξωτερικοί συνεργάτες στο ρόλο του «κριτικού φίλου», σχολικός σύμβουλος, εμπλέκονται στην αναπτυξιακή προσπάθεια. Οι Kyriakides & Campbell (2004) αναφέρουν πως η αυτοαξιολόγηση σχολείου αντανakλά τις δημοκρατικές αξίες της συμμετοχής.

Η παραπάνω διεργασία μετατρέπει τον οργανισμό σε κοινότητα μάθησης. Οι κοινότητες μάθησης συνιστούν ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα πρόβλημα, εμβαθύνουν τη γνώση τους και μέσα από την επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συμμετοχικότητα

προσπαθούν να βρουν λύσεις και να αναπτύξουν καινοτόμες δραστηριότητες (Wenger, 1998· Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Η έρευνα των Hofman, Dijkstra, & Adriaan Hofman (2009) σε μια βάση δεδομένων με 81 δημοτικά σχολεία, ανέδειξε ότι τα εν λόγω σχολεία μέσω της αυτοαξιολόγησης μετασχηματίστηκαν σε «οργανισμούς μάθησης», τα μέλη των οποίων δύνανται να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην ποιότητα του σχολείου. Ο MacBeath (2003) συνδέει τις κοινότητες μάθησης με την εσωτερική ικανότητα ανάπτυξης του σχολείου.

Η πρακτική της αυτοαξιολόγησης όπως φαίνεται και μέσα από τα στάδιά της είναι σύνθετη, παίρνει τη μορφή λύσης προβλήματος κι έρευνας δράσης και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην τεχνογνωσία συντείνει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, προσπαθώντας να ορίσουν προτεραιότητες και να εφαρμόσουν βελτιωτικά σχέδια δράσης. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή δράσεων προάγουν την ανάπτυξη και την ανανέωση του οργανισμού μέσα από μια διαδικασία διαρκούς βελτίωσης (Θεοφιλίδης, 2012, 2014· MacBeath, 2008). Οι Kyriakides & Campbell (2004) αναφέρουν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να προσδώσει μια σημαντική συνεισφορά, δεδομένου ότι περιλαμβάνει συνήθως συστηματική παροχή πληροφοριών στο προσωπικό και μπορεί να φωτίσει τις ατομικές ανάγκες για την επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο του σχολείου. Με την εμπλοκή στη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί αυτοδοδεσμεύονται, στοιχείο καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας (Καρούσιου, 2016).

Η αυτοαξιολόγηση προάγει και τη θετική κουλτούρα στο σχολείο. Η Καρούσιου (2016) σχετικά με τη διαδικασία κάνει λόγο για κουλτούρα συνεργασίας και συνεχούς αυτοανανέωσης, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσα από τη συμμετοχή «τροχοδρομεί την αναπτυξιακή πορεία της σχολικής μονάδας» (σ. 565). Η έρευνα των Rudd & Davies (2000) ανέδειξε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολείων μπορεί να επιφέρει αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, βοηθώντας τα μέλη να επεκτείνουν τις υφιστάμενες διαδικασίες αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Για ορισμένους διευθυντές σχολείων, η αυτοαξιολόγηση τους παράσχει ένα μέσο να γνωρίσουν το σχολείο τους και να οργανώσουν την αλλαγή (Rudd & Davies, 2000). Αναμφισβήτητα οι αλλαγές σχετίζονται με την ανανέωση του οργανισμού.

Στην αναπτυξιακή και ανανεωτική πορεία των σχολείων συμβάλουν και τα αποτελέσματα των μαθητών. Ερευνητικές ανακοινώσεις τεκμηριώνουν ότι σχολεία με ένα προηγμένο σύστημα αξιολόγησης, σημειώνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα της διδασκαλίας και της μάθησης (Hofman, Dijkstra, & Adriaan Hofman, 2009).

Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης αμφισβητούνται. Οι Blok, Sleegers & Karsten (2008) και οι Hofman, Dijkstra & Adriaan Hofman (2009) υποστηρίζουν ότι οι λίγες μελέτες που υφίστανται σχετικά με τις επιπτώσεις της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, παρέχουν μια μεικτή εικόνα και οι συστηματικές εμπειρικές έρευνες αυτοαξιολόγησης σπάνια είναι ολοκληρωμένες, αφού, οι περισσότερες είναι κυρίως προσανατολισμένες προς τις εμπειρίες και τις απόψεις των

εκπαιδευτικών που εμπλέκονται.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός στην αυτονόμηση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, καθιστώντας την ταυτόχρονα μια μαθησούσα κοινότητα κι έναν ανανεούμενο οργανισμό. Υπό αυτήν την οπτική, στο πλαίσιο του ιδιόμορφου συγκεντρωτισμού που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η εφαρμογή της προσδίδει ιδιαίτερη αξία προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποκέντρωσης, της αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και της ενίσχυσης του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Καρούσιου, Χ.Π. (2016). Η Αυτοαξιολόγηση ως μοχλός ανάπτυξης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395.

Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation and School Improvement: The Issemmod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 1(2), 56-69. (Διαθέσιμο online: <http://dx.doi.org/10.18768/ijaedu.95839>, προσπελάστηκε στις 5/11/2016)

Chapman, C. and Sammons, P. (2013). *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why?* (Διαθέσιμο online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>, προσπελάστηκε στις 5/11/2016)

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.

Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The Developing School*. New York: The Falmer Press.

Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.

MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J. (2003). *The Self-Evaluation File*. Glasgow: Learning Files Scotland.

MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School leadership and management*, 28(4), 385-399.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173-179.

Rudd, P., & Davies, D. (2000). Evaluating school self-evaluation. (Διαθέσιμο online: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>, προσπελάστηκε στις 5/11/2016).

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 150-159.

Συγκριτική θεώρηση της διαδικασίας επιλογής στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων – Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

Πολυμεροπούλου Βασιλική Α.

*M.Ed. Οργάνωση και Διοίκηση Εκπ/σης, M.A. Επιστήμες Αγωγής Υπ. Διδάκτωρ Παν.
Θεσσαλίας, polymero@uth.gr, vpolymero@gmail.com*

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματεύεται τη διαδικασία της επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης (σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου), όπως αποτυπώνεται μέσω νομοθετικών κειμένων, εστιάζοντας στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης. Σε ένα πρώτο επίπεδο επιχειρείται μέσω της παράθεσης του εκάστοτε νομοθετικού πλαισίου να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική θεώρηση προκειμένου να διαφανεί το πλαίσιο και να αποτυπωθούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία. Σε ένα επόμενο, επιχειρείται η αποτύπωση πρότασης προκειμένου η προφορική συνέντευξη για επιλογή στελεχών εκπαίδευσης να αποκτήσει, ως διαδικασία, την εγκυρότητα και αξιοπιστία που πρέπει να έχει προκειμένου να επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι από τους υποψήφιους, βάσει του προφίλ που προσδιορίζεται από τη διεκδικούμενη θέση ευθύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης, προφορική συνέντευξη

Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο εντοπίζεται μια γενικότερη δυσπιστία στη διαδικασία της αξιολόγησης για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, η οποία κορυφώνεται όταν γίνεται αναφορά στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης (Κασσωτάκης, 2018). Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία μέσω της ανάλυσης του νομοθετικού πλαισίου από την εφαρμογή του θεσμού των σχολικών συμβούλων έως και την κατάργησή του (1982-2018) καθώς και την θεσμοθέτηση των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, επιχειρεί να αποτυπώσει την εκπαιδευτική πολιτική για τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης, αναδεικνύοντας τις αδυναμίες και επιχειρώντας να θέσει το πλαίσιο για την εφαρμογή της ως μέσο επιλογής στελεχών.

Νομοθετικό Πλαίσιο για την επιλογή Σχολικών Συμβούλων και Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου: Εστίαση στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης

Με τον ν. 1304/1982 καταργείται ο Επιθεωρητής και εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Αρμοδιότητα του σχολικού συμβούλου, βάσει του ανωτέρω νόμου, ήταν «η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο τη εκπαίδευσης». Οι Σχολικοί Σύμβουλοι καταργήθηκαν με τον ν. 4547/2018 και δημιουργήθηκαν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), τα οποία στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού

Έργου. Αποστολή των ΠΕΚΕΣ βάσει του ν. 4547/2018 είναι «... η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο».

Από την αρχή της δημιουργίας του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων έως την κατάργησή τους, έχουν μεσολαβήσει νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και Φ.Ε.Κ., τα οποία κινούνται σε δυο κατευθύνσεις. Είτε καθορίζουν και αναπροσαρμόζουν τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων, είτε σχετίζονται με τη διαδικασία της επιλογής τους.

Στην παρούσα εισήγηση έμφαση θα δοθεί στον δεύτερο άξονα, δηλαδή στη διαδικασία της επιλογής τους και ιδιαιτέρως στην προφορική συνέντευξη. Συγκεντρωτικά έχουν μεσολαβήσει έξι διαφορετικά νομοθετικά πλαίσια που καθορίζουν την διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων [Π.Δ.277 (Φ.Ε.Κ. 104/τ. Α'/19-07-1984), Π.Δ. 2 (Φ.Ε.Κ. 1/τ.Α'/8-1-1988, ο ν. 1966 (Φ.Ε.Κ. 147/τ. Α'/26-09-1991), Π.Δ. 398/1995, Π.Δ.25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20 τ. Α/7-2-2002), ν. 3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128/τ. Α'/19-06-2006), ν.3848 (Φ.Ε.Κ.71/τ.Α'/19-05-2010)].

Από την ανάλυση περιεχομένου των ανωτέρω νομοθετικών πλαισίων προκύπτει ο πίνακας 1, βάσει του οποίου διαφαίνεται η σταδιακή εξέλιξη της διαδικασίας της επιλογής των σχολικών συμβούλων. Στον ίδιο πίνακα 1 γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο επιλογής των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου βάσει του ν.4547/2018 (Φ.Ε.Κ.102/τ.Α'/12-06-2018).

Πίνακας 1. Το νομοθετικό πλαίσιο και κριτήρια για την διαδικασία της προφορικής συνέντευξης των Σχολικών Συμβούλων- Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

ΚΡΙΤΗΡΙΑ						
	Μοριο- δότηση Προφο- ρικής Συνέ- ντευξης	Συμβούλιο Επιλογής		Επιτροπή Αξιολόγη- σης Συγγρα- φικού Έρ- γου	Συνέντευξη	
Νομο- θε- τικό Πλαί- σιο		Ορισμός	Μέλη		Υλικό Για Υπο- ψή- φιους	Εργα- λεία για Ε- πι- τροπή
ν. 1304/ 1982	Προφο- ρική συ- ζήτηση	Υπουργός Εθνικής Παιδείας	7μελές (1 Δικα- στής Διοικητικής Δικαιοσύνης, 5	Εκπαιδευτι- κοί αναγνω- ρισμένου	ΌΧΙ	ΌΧΙ

	χωρίς μοριοδό- τηση	και Θρη- σκευμά- των	Πανεπιστημια- κοί, 1 εκπρόσω- πος συνδικαλι- στικών οργανώ- σεων)	επιστημονι- κού κύρους		
Π.Δ.2 77 (Φ.Ε. Κ.104 /τ. Α'/19- 07- 1984)	Συνέ- ντευξη χωρίς μοριοδό- τηση	Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρη- σκευμά- των	7μελές (1 Δικα- στής Διοικητικής Δικαιοσύνης, 5 Πανεπιστημια- κοί, 1 σχολικό σύμβουλο)	Εκπαιδευτι- κοί αναγνω- ρισμένου ε- πιστημονι- κού κύρους με Απόφαση του Υπουρ- γού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμά- των	ΌΧΙ	ΌΧΙ
Π.Δ. 2 (Φ.Ε. Κ. 1/τ.Α' /8-1- 1988)	ΑΝΑ- ΝΕΩΣΗ ΘΗ- ΤΕΙΑΣ /Εάν χρειαζό- ταν προ- φορική συνέ- ντευξη για διευ- κρίνηση στην Ει- δική Έκ- θεση που είχαν οι ίδιοι υ- ποβάλλει	Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρη- σκευμά- των	7μελές (1 Δικα- στής Διοικητικής Δικαιοσύνης, 5 Πανεπιστημια- κοί, 1 σχολικό σύμβουλο)		ΌΧΙ	ΌΧΙ
ν. 1966 (Φ.Ε. Κ. 147/τ. Α'/26- 09- 1991)	Προφο- ρική συ- νέντευξη (έως 25 μονάδες σε σύ- νολο 100 μονά- δων)				ΌΧΙ	ΌΧΙ

του 1991						
Π.Δ. 398/1 995	Προφο- ρική συ- νέντευξη (διά- κριση μοριοδο- τούμε- νων και συνεκτι- μούμε- νων στοι- χείων)			Εκπαιδευτι- κοί αναγνω- ρισμένου ε- πιστημονι- κού κύρους με απόφαση του Υπουρ- γού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμά- των ύστερα από πρόταση του Συμβου- λίου Επιλο- γής	ΌΧΙ	ΌΧΙ
Π.Δ.2 5/200 2 (Φ.Ε. Κ. 20 /τ. Α/7- 2- 2002)	Προφο- ρική συ- νέντευξη (έως 20 μονάδες σε σύ- νολο 100 μονά- δων)			Εκπαιδευτι- κοί αναγνω- ρισμένου ε- πιστημονι- κού κύρους με απόφαση του Υπουρ- γού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμά- των ύστερα από πρόταση του Συμβου- λίου Επιλο- γής	ΌΧΙ	ΌΧΙ
ν. 3467/ 2006 (Φ.Ε. Κ. 128/τ. Α'/19 -06- 2006)	Προφο- ρική συ- νέντευξη (έως 20 μονάδες σε σύ- νολο 100 μονά- δων)	Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρη- σκευμά- των	7μελές (3 μέλη ΔΕΠ, 1 σύμ- βουλο ή πάρεδρο του Π.Ι., 1 Διευ- θυντή Εκπ/σης οικείας βαθμί- δας, 2 αιρετούς εκπροσώπων των εκπαιδευτι- κών των	Εκπαιδευτι- κοί αναγνω- ρισμένου ε- πιστημονι- κού κύρους με απόφαση του Υπουρ- γού Εθνικής Παιδείας και	ΌΧΙ	ΌΧΙ

			κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων)	Θρησκευμάτων ύστερα από πρόταση του Συμβουλίου Επιλογής		
v.384 8 (Φ.Ε. Κ.71/ τ.Α΄/1 9-05- 2010)	Μαγνητοφωνημένη προφορική συνέντευξη (έως 15 μονάδες σε σύνολο 65 μονάδων. Από αυτές αφαιρέθηκαν οι 12 μονάδες λόγω απουσίας αξιολογικών εκθέσεων)	Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων μετά από εισηγήσεις των πρυτανικών συμβουλίων πανεπιστημίων, αρμόδια όργανα Π.Ι.	7μελές (1 μέλος Παιδαγωγικού τμήματος ή καθηγητικής σχολής ΑΕΙ, 2 μέλη Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) βαθμίδας καθηγητή ή αναπληρωτή καθηγητή με εμπειρία στην άσκηση διοίκησης που ανήκουν σε παιδαγωγικά τμήματα ή καθηγητικές σχολές των ΑΕΙ ή σε τμήματα διοικητικής επιστήμης των ΑΕΙ, 2 συμβούλους ή μόνιμους παρόδρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και 2 αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών)	Επταμελείς επιτροπές αποτίμησης του συγγραφικού έργου (συμβούλους ή μόνιμους παρόδρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και μέλη ΔΕΠ ειδικότητων συναφών με το προς άσκηση έργο και το γνωστικό αντικείμενο του κλάδου ή της ειδικότητας) με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από πρόταση του Συμβουλίου Επιλογής	Τράπεζα θεμάτων	Λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας - έντυπο αξιολόγησης
v. 4547/ 2018 (Φ.Ε. Κ.102	Μαγνητοφωνημένη Προφορική	Απόφαση του Διοικητικού Γραμματέα του	7μελές για επιλογή Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου Α/θμιας και	ΌΧΙ	ΌΧΙ	Λεπτομερής περιγραφή

/τ.Α'/ 12- 06- 2018)	συνέ- ντευξη (έως 14 μονάδες σε σύ- νολο 45 μονά- δων)	Υπουρ- γείου Παι- δείας, Έ- ρευνας και Θρησκευ- μάτων μετα από εισήγηση του Περι- φερειακού Διευθυντή Εκπαίδευ- σης και α- νοιχτή πρό- σκληση εκδήλω- σης ενδια- φέροντος (μέλη ΔΕΠ)	Β/θμιας Εκπ/σης αντίστοιχα. Απο- τελείται από: Πε- ριφερειακό Δ/ντή, 2 μέλη ΔΕΠ, 1 Δ/ντή Εκπ/σης Α/θμιας και Β/θμιας αντί- στοιχα, 1 Δ/ντή σχολείου Α/θμιας και Β/θμιας αντί- στοιχα, 2 αιρε- τούς εκπ/κών Α/θμιας και Β/θμιας αντί- στοιχα. 11 μελές για συντονιστές κοινών ειδικοτή- των (αποτελείται από το σύνολο των μελών των δυο προηγούμε- νων συμβου- λίων) και 13 μέλη για συντο- νιστές ειδικής α- γωγής και προϊ- σταμένους ΚΕΣΥ (επι- πλέον 2 μέλη αι- ρετών εκπροσώ- πων των μελών Ε.Ε.Π)			της διαδι- κα- σίας - έ- ντυπο αξιο- λόγη- σης
-------------------------------	---	--	---	--	--	--

Συγκριτική θεώρηση της διαδικασίας επιλογής Σχολικών Συμβούλων – Συντονι- στών Εκπαιδευτικού έργου

Από την συγκριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου διαφαίνεται η έλλειψη συνέ-
χειας και η ασυνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής στο συγκεκριμένο τομέα. Ο Κασ-
σωτάκης (2018), υποστηρίζει ότι αυτό οφείλεται στην αλλαγή προσώπων κυρίως στην
ηγεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αλλά και σε άλλα επιστημονικά και συμβουλευτικά όργανα,
όπως είναι το Π.Ι.. Στην παρούσα μελέτη τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου

να πραγματοποιηθεί η συγκριτική θεώρηση της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης.

Το πρώτο σχετίζεται με τη *μοριοδότηση της προφορικής συνέντευξης*. Διαφαίνεται ως προς το κριτήριο της προφορικής συνέντευξης ότι μετά από εννέα χρόνια εφαρμογής της για την επιλογή σχολικών συμβούλων, αυτή άρχισε να μοριοδοτείται με τον ν. 1966 (Φ.Ε.Κ. 147/τ. Α΄/26-09-1991) και η βαρύτητα της κατά την πρώτη εφαρμογή της ήταν 25% επί του συνόλου κατά τη διαδικασία επιλογής των στελεχών, καταλήγοντας η βαρύτητά της να αυξάνεται στο 28,3% με τον ν. 3848/2010. Με τον ν. ν.4547/2018 η προφορική συνέντευξη αξιολογείται κατά 31,1% επί του συνόλου των μονάδων.

Το επόμενο κριτήριο σχετίζεται με την *σύνθεση του συμβουλίου επιλογής*. Η σύνθεση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα καθώς συνδέεται με την εγκυρότητα της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης. Προϋποθέτει ότι τα μέλη γνωρίζουν επακριβώς τις αρμοδιότητες της θέσης ευθύνης και για το λόγο αυτό πρέπει να αποτελείται από άτομα εξειδικευμένα στα κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα όσο και να έχουν λάβει επιμόρφωση στη διεξαγωγή προφορικής συνέντευξης. Αξιολογώντας συγκριτικά τα συμβούλια επιλογής για τους σχολικούς συμβούλους και συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, διαπιστώνεται ότι τα μέλη στις πλείστες των περιπτώσεων δεν είναι εξειδικευμένα σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων και δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση για τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης. Για το λόγο αυτό διάχυτη είναι η αντίληψη ότι στην επιλογή των στελεχών υπεισέρχονται συχνά πολιτικά-ιδεολογικά και κομματικά κριτήρια (Κασσωτάκης, 2018).

Καθοριστικό είναι επίσης και το *ποιος* προτείνει τα μέλη του συμβουλίου επιλογής. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει το ελληνικό συγκεκριμένο, χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ύπαρξη πελατειακών σχέσεων με τους εκάστοτε διαχειριστές της εξουσίας σε όλα τα επίπεδα, εύλογα δημιουργείται ο προβληματισμός για τη σύσταση των συμβουλίων επιλογής (Κασσωτάκης, 2018). Σε οποιαδήποτε περίπτωση πρέπει να εξασφαλίζεται ότι τα μέλη των συμβουλίων επιλογής ορίζονται αντικειμενικά, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ τους χωρίς να επικρατούν αναξιοκρατικές διαδικασίες.

Επόμενο σημαντικό κριτήριο που αφορά την αξιολόγηση των υποψηφίων, μέσω της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης, είναι η *δημιουργία ειδικής επιτροπής* για την εκτίμηση των γραπτών εργασιών, του συγγραφικού έργου και γενικά της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης των υποψηφίων. Η επιτροπή αυτή δημιουργείται ήδη από την αρχή της λειτουργίας του θεσμού των σχολικών συμβούλων το 1982, και διατηρείται μέχρι το 2010 με το ν. 3848. Ο ν. 4547/2018 δεν έχει προβλέψει κάτι αντίστοιχο, οπότε διερωτάται κανείς, λαμβάνοντας υπόψη του και τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής, για την εγκυρότητα του σχηματισμού γνώμης για τα μη μοριοδοτούμενα - συνεκτιμώμενα στοιχεία του φακέλου, προκειμένου να σχηματιστεί γνώμη για το προφίλ του υποψηφίου.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι για τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης τόσο για τα μέλη των συμβουλίων όσο και για τους υποψηφίους δεν δινόταν κάποιο υλικό ή ρουμπρίκες αξιολόγησης προκειμένου να δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης. Εξαίρεση αποτέλεσε ο ν. 3848/2010 που για πρώτη φορά υπήρχε λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης με τη δημιουργία τράπεζας θεμάτων - μελετών περίπτωσης, προκειμένου ο υποψήφιος να προετοιμαστεί κατάλληλα. Παρόλα αυτά απουσίαζε υλικό ή ρουμπρίκες αξιολόγησης για την αρμόδια επιτροπή αξιολόγησης των υποψηφίων. Αξίζει δε να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά η διαδικασία της προφορικής συνέντευξης μαγνητοφωνούνταν. Με τον ν. 4547/2018 για την επιλογή των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου διατηρήθηκε η μαγνητοφώνηση αλλά καταργήθηκε η τράπεζα θεμάτων-μελετών περίπτωσης. Η αποτελεσματικότητα όμως των αξιολογήσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες τόσο αυτών που σχεδιάζουν την αξιολόγηση όσο και αυτών που αναλαμβάνουν δραστηριότητες αξιολόγησης.

Βασικό πλαίσιο μιας πρότασης για την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι προκειμένου να γίνει η καλύτερη δυνατή επιλογή των πιο κατάλληλων από τους υποψηφίους για οποιαδήποτε θέση, μέσω της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης, είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί η *περιγραφή της θέσης ευθύνης (job description)* (McDaniel et al., 1994). Ιδιαίτερα όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο διαπιστώνεται πλήθος νομοθετικών κειμένων, τα οποία εκτός από τη γενική περιγραφή των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων των θέσεων ευθύνης, τροποποιούνται και πολύ συχνά.

Στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων αποτελούσε σύνηθες φαινόμενο αρμοδιότητες που ορίζονταν βάσει νομοθετικών κειμένων να μην εφαρμόζονται, όπως αυτή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό η περιγραφή της θέσης να αναφέρει με σαφήνεια τις ευθύνες οι οποίες προσιδιάζουν στην υπό διεκδίκηση θέση, εστιάζοντας κυρίως στα αποτελέσματα που είναι ζητούμενο της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας (Μπουραντάς, 2018) μέσω της διαμόρφωσης κατάλληλων δεικτών μέτρησης της αποτελεσματικότητας.

Επόμενο βήμα μετά την αναλυτική αποτύπωση των αρμοδιοτήτων της θέσης ευθύνης αποτελεί η *περιγραφή των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων* που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης. Ουσιαστικός δείκτης για αυτό αποτελούν οι *εξειδικευμένες σπουδές και η εργασιακή εμπειρία*. Όσον αφορά τη μοριοδότηση των σπουδών ενδεικτικά αναφέρεται ότι δεν πριμοδοτείται η εξειδίκευση σε συγκεκριμένα αντικείμενα που προσιδιάζουν περισσότερο στη συγκεκριμένη θέση –π.χ. εξειδίκευση στην οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης- αλλά αρκεί η κατοχή διδακτορικού ή μεταπτυχιακού σε οποιοδήποτε αντικείμενο για τη λήψη των μορίων. Όσον αφορά δε την εργασιακή εμπειρία, εφόσον δεν υπάρχουν δείκτες που να βεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου στην θέση ευθύνης που κατείχε, λαμβάνουν όλοι την ίδια μοριοδότηση αρκεί να έχουν διατελέσει σε θέση ευθύνης. Συνάμα αξίζει να τονιστεί η

σημαντικότητα της συνολικής εκπαιδευτικής πορείας και δράσης του υποψηφίου μέσω της μελέτης του ατομικού του φακέλου.

Σημαντικό στοιχείο για την αναζήτηση των καταλλήλων για τη θέση ευθύνης είναι τα *χαρακτηριστικά της προσωπικότητας* που απαιτεί η θέση. Εδώ σημαντική κρίνεται η διαδικασία της προφορικής συνέντευξης από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής προκειμένου να προσδιορίσουν εάν ο υποψήφιος συγκεντρώνει τα απαραίτητα αυτά χαρακτηριστικά. Η ύπαρξη συγκεκριμένου περιγράμματος της θέσης ευθύνης υποδηλώνει και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που απαιτούνται (Fast & Funder, 2008). Η χρήση δε συγκεκριμένων εργαλείων, τα οποία αναδεικνύουν αυτά τα χαρακτηριστικά και η εμπειρογνωμοσύνη του συμβουλίου επιλογής, αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της προφορικής συνέντευξης (Huffcutt et al., 2001).

Εφόσον πλέον έχει δημιουργηθεί το πλαίσιο (ευθύνες και ο ρόλος της θέσης, οι δείκτες μέτρησης αποτελεσματικότητας στη θέση ευθύνης, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα απαιτούμενα προσόντα και η εμπειρία) επιβάλλεται η επιμόρφωση αυτών που πραγματοποιούν την αξιολόγηση για επιλογή στελεχών, είτε ανήκουν σε συμβούλιο επιλογής κεντρικό ή αποκεντρωμένο είτε σε μια ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης, προκειμένου να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες αξιολόγησης (*interviewing skills*).

Εκτιμάται ότι κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης είναι με τη χρήση δομημένων εργαλείων ή ρουμπρικών αξιολόγησης (Kluemper, 2015) καθώς με τον τρόπο αυτό μειώνεται η μεροληψία και το σφάλμα του συνεντευξιαστή (DeGroot & Motowidlo, 1999 · Huffcutt et al., 2011). Η πιο αξιόπιστη μορφή συνέντευξης βάσει των παραπάνω αξόνων είναι η συμπεριφοριστική. Αυτή σχετίζεται με την αφήγηση συγκεκριμένων περιστατικών από την επαγγελματική του ζωή που μέσω αυτής αποδεικνύονται οι ικανότητες του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του (DeGroot, & Gooty, 2009).

Αξιολογώντας τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης, όπως αποτυπώνεται στο ελληνικό συγκείμενο μέσω του νομοθετικού πλαισίου, απουσιάζουν δομημένα εργαλεία για τη διεξαγωγή της. Επίσης, διαπιστώνεται ότι πολλές φορές η περιγραφή της θέσης είναι γενική χωρίς να αναφέρονται συγκεκριμένα οι ευθύνες που απορρέουν από την κατοχή της. Τα συμβούλια επιλογής δεν είναι εξειδικευμένα στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης, εγείροντας αμφιβολίες και προβληματισμό για την ορθή επιλογή των υποψηφίων. Ως εκ τούτου καθίσταται σαφές ότι προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της όλης διαδικασίας, κρίνεται σκόπιμο να αρθούν οι προαναφερόμενες δυσκολίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

DeGroot, T., & Gooty, J. (2009). Can nonverbal cues be used to make meaningful personality attributions in employment interviews? *Journal of Business and Psychology*, 24, 179–192.

DeGroot, T., & Motowidlo, S. (1999). Why visual and vocal interview cues can affect interviewers' judgments and predict job performance. *Journal of Applied Psychology*, 84, 986–993.

Fast, L. A., & Funder, D. C. (2008). Personality as manifest in word use: Correlations with self-report, acquaintance report, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 334–346.

Huffcutt, A. I., Conway, J. M., Roth, P. L., & Stone, N. J. (2001). Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86, 897–913.

Huffcutt, A. I., Van Iddekinge, C. H., & Roth, P. L. (2011). Understanding applicant behavior in employment interviews: A theoretical model of interviewee performance. *Human Resource Management Review*, 21, 353–367.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kluemper, D.H., McLarty, B., D., Bishop, T., R., Sen, A. (2015). Interviewee Selection Test and Evaluator Assessments of General Mental Ability, Emotional Intelligence and Extraversion: Relationships with Structured Behavioral and Situational Interview Performance. *Journal of Business Psychology*, 30, 543–563.

McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt, F. L., & Maurer, S. D. (1994). The validity of employment interviews: A comprehensive review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79, 599–616.

Μπουραντάς, Δ. (2018). *Επιτυχημένος ηγέτης και μάνατζερ*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Νόμος 1304/1982, ΦΕΚ 144/τ.Α'/07-12-1982, «Επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση στη γενική και τη μέση τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1966/1991 (ΦΕΚ 147/τ.Α'/26-09-1991), με θέμα: «Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι., σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3467/2006, ΦΕΚ 128/τ.Α'/21-06-2006, «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3848/2010, ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-05-2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/τ. Α΄/12-06-2018), και θέμα: *«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*

Προεδρικό Διάταγμα 277/1984 (ΦΕΚ 104/τ.Α΄/19-07-1984), με θέμα: *«Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση, την ανανέωση θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβουλών».*

Προεδρικό Διάταγμα 2/1988(ΦΕΚ1/τ.Α΄/8-1-1988). με θέμα: *«Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων για ανανέωση της θητείας τους».*

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995, ΦΕΚ223/τ.Α΄/31-10-1995, *«Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».*

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002, ΦΕΚ20/τ.Α΄/07-02-2002, *«Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».*

Σχολικός χώρος και σχολική αποτελεσματικότητα

Γρηγόρα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., athinagrigora@hotmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός χώρος αποτελεί τόπο μετάδοσης γνώσεων, αξιών, επίτευξης στόχων και εξέλιξης των δεξιοτήτων. Σκοπός κάθε σχολικού οργανισμού είναι η παροχή της ποιοτικότερης εκπαίδευσης, μέσα από την ύπαρξη της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής, των απαραίτητων σχολικών χώρων και του σχολικού εξοπλισμού. Ο σχολικός χώρος είναι συνυφασμένος με την σχολική αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των μέγιστων αποτελεσμάτων της επίδοσης των μαθητών/-τριών. Η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της σωστής διαμόρφωσης σχολικών χώρων, παροχής ερεθισμάτων, τα οποία προωθούν και ενεργοποιούν τις ικανότητες των μαθητών/-τριών. Η σχολική ηγεσία και το εκπαιδευτικό δυναμικό μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ποιότητας του σχολείου και την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσω της απαραίτητης κατάρτισης και της δια βίου εξέλιξής τους. Τέλος, η σωστή υποδομή, η κατάλληλη διαμόρφωση των σχολικών χώρων, η ύπαρξη εξοπλισμού σε κάθε σχολικό οργανισμό, μπορεί να επιτευχθούν μέσα από την συνεργασία, την επιμόρφωση και το ενδιαφέρον όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτυγχάνεται η σχολική αποτελεσματικότητα και η εξέλιξη των μαθητών/-τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός χώρος, αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικό δυναμικό, ηγεσία.

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα δεδομένα της κοινωνίας, με τις συνεχείς αλλαγές σε κάθε επίπεδο, απαιτούν την βελτίωση της σχολικής μονάδας, ως απαραίτητο παράγοντα αποτελεσματικότητας της μάθησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Βοζαΐτη & Υφαντή (2008), άνωτερο σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η παροχή της βελτίωσης της ποιότητας του σχολικού οργανισμού, αυτού του χώρου όπου παράγεται η γνώση και προωθείται η μάθηση.

Η έννοια της ποιότητας συνιστά έναν πολυσυζητημένο όρο στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς κυριαρχεί η ανησυχία για το κατά πόσο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται ως ποιοτικό. Καθοριστικό ρόλο στην βελτίωση της εκπαίδευσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός, που συμβάλλει στην δημιουργία εκπαιδευτικών αλλαγών, στην ποιοτική και αποτελεσματική παιδαγωγική. Η επιτυχής ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού στο έργο του/της, είναι συνυφασμένη με την κατάρτιση, τις ικανότητες και το σύνολο των προσόντων του/της.

Όμως, στην ελληνική σχολική κοινωνία, δεν αποτελεί επίκεντρο το ζήτημα του σχολικού κτιρίου, της υλικοτεχνικής υποδομής του, του εξοπλισμού που συνδέει την θεωρία

της παιδαγωγικής με την πράξη. Ο σχολικός χώρος επηρεάζει το μαθητικό πληθυσμό και το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταμάτης, 2006).

Ο ποιότητα του σχολικού χώρου

Η σημασία του σχολικού χώρου και η βελτιστή του είναι καθοριστική, καθώς αποτελεί πεδίο παραγωγής της γνώσης και προετοιμασίας των μαθητών/-τριών. Ο σχολικός χώρος αποτελεί τον τόπο όπου πληθυσμός μαθητών/-τριών ποικιλίας τάξεων, ηλικιών, ιδιαίτερων αναγκών, αποκτά γνώσεις, αναπτύσσει τις γνωστικές του ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες (Γκιζέλη, 2007). Έτσι, το σχολικό περιβάλλον δεν πρέπει να προσδιορίζεται ως ένα άψυχο κτίριο, αλλά ως ένας τόπος που σχεδιάστηκε, έχοντας ως βάση συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αντιλήψεις, με στόχο να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο. Είναι αναγκαίο να συνιστά μια υποκατάστατη μορφή του σπιτιού, παρέχοντας ερεθίσματα για ενεργοποίηση του νου και της γνώσης (Lipman, 2006).

Ο χώρος του σχολείου έχει διαφοροποιηθεί στην διάρκεια των δεκαετιών και είναι συνδεδεμένος με την διδακτική πράξη και το έργο που παράγεται. Ο όρος «χωροπαιδαγωγική», συσχετιζόμενος με τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, αλλά και της Αρχιτεκτονικής αναδύεται μέσα από επιστημονικά ευρήματα. Ειδικότερα, οι κοινωνικές επιστήμες ασχολήθηκαν με τον τρόπο χρησιμοποίησης του σχολικού χώρου από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους/τις μαθητές/-τριες και τα άτομα που βιώνουν εκεί.

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση του σχολικού χώρου κυριαρχεί, καθώς σχετίζει τα γνωρίσματα των ανθρώπων σε κοινωνικό, γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο, ως αποτέλεσμα αυτού του περιβάλλοντος (Γερμανός, 2006). Η χωροπαιδαγωγική ασχολείται με την μελέτη που κατέχει ο ρόλος του χώρου στην μάθηση και την συνεχή ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, ανάλογα με την δόμηση του, ως έκφραση κοινωνικών σχέσεων και αξιών. Παράλληλα, από ψυχολογική και κοινωνική σκοπιά, ο σχολικός χώρος αποτελεί τόπο δραστηριότητας και έκφρασης των μαθητών/-τριών.

Ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν ότι ο χώρος του σχολείου κατέχει σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, τα υλικά που συνθέτουν το χώρο, θα πρέπει να προσδιορίζονται ως ένα πλαίσιο δράσης των μαθητών/-τριών, όπου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον χώρο. Επίσης, ο χώρος του σχολείου προσδιορίζεται ως μια δυναμική κοινωνία, η οποία αποτελεί αντανάκλαση των ανθρωπιστικών αξιών και των μοντέλων συμπεριφοράς που παράγει το κοινωνικό περιβάλλον (Τσουκαλά, 2000).

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται (Ζωγόπουλος, 2013). Η ποιότητα η οποία προσδιορίζει την σχολική τάξη, περιέχει πολλές διαστάσεις,

με ποικιλία χαρακτηριστικών, καθιστώντας δυσχερή την επιτέλεσή της, αλλά και την κατανόησή της.

Προδιαγραφές και σχολική αποτελεσματικότητα

Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν έχει πλήρως καθοριστεί σημασιολογικά, αλλά τονίζει τα θέματα τα οποία συνδέονται με την βελτίωση και την σχολική αποτελεσματικότητα (Ματθαίου, 2007). Σημαντικά χαρακτηριστικά της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία και ανταπόκριση σε ειδικούς στόχους, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργείται η γνώση, η δομή της διοίκησης, οι πόροι της οικονομίας που διατίθενται και η υπάρχουσα σχολική κουλτούρα.

Η ποιότητα του σχολικού χώρου όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείται ένας σπουδαίος παράγοντας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Ματσαγγούρας, 2001). Ιδιαίτερα, ο σχολικός χώρος και η ποιοτική του διαμόρφωση, επιδρά στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών/-τριών μικρότερης ηλικίας, όπου, μέσα από τα ερεθίσματα, ευνοείται η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Παράλληλα, η σχολική επιτυχία/αποτυχία των μαθητών/-τριών συνδέεται με την δομή και την ποιότητα του σχολικού χώρου. Το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει αδυναμίες ως προς την ενσωμάτωση των ιδιαιτεροτήτων, κοινωνικών διαφοροποιήσεων, προσδοκιών και απαιτήσεων.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της σχολικής μονάδας, είναι αναγκαίο να διαθέτει το σύνολο των προδιαγραφών που θα προωθήσουν την ασφάλεια και την ποιότητα του περιβάλλοντος μάθησης. Συγκεκριμένα, στον ελληνικό χώρο οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από μέτριο βαθμό ποιότητας (Οικονομίδης & Λιναρδάκης 2012). Η σχολική υποδομή προσδιορίζεται ως προβληματική, καθώς ποσοτικά οι αίθουσες διδασκαλίας είναι ελλιπείς, ο εξοπλισμός είναι ελλιπής και ποιοτικά οι σχολικοί χώροι είναι ακατάλληλοι για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Γκιζέλη, 2007).

Ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί ένα είδος αυτόνομης μονάδας, που περιέχει την υλικοτεχνική δομή, την διάταξη του χώρου, την ομάδα των ατόμων, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται στην διαδικασία της μάθησης. Η υλικοτεχνική υποδομή περιέχει τον κτισμένο, διαμορφωμένο χώρο, το σύνολο των τεχνικών περιβαλλοντικών παραγόντων, την επίπλωση, τον εξοπλισμό και το υλικό που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο κτισμένος χώρος περιέχει το σύνολο των στοιχείων της κατασκευής και τις όψεις των αιθουσών της διδασκαλίας, αποτελώντας σημαντικό συστατικό στοιχείο της οργάνωσης της ζωής του σχολείου και του περιβάλλοντος μάθησης. Ειδικότερα, η ύπαρξη μεγάλων παραθύρων με οπτική θέα στο εξωτερικό περιβάλλον, δημιουργούν επικοινωνία αλληλεπίδρασης, αξιοποιώντας τα εξωτερικά ερεθίσματα, ως εργαλείο της παιδαγωγικής πράξης (Γερμανός, 2006). Ακόμη, οι ευρύχωρες αίθουσες, με την σωστή

διαμόρφωση των θρανίων, είναι αναγκαίες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Ο διαμορφωμένος χώρος της σχολικής τάξης δίνει την δυνατότητα άμεσων συνθηκών του χώρου για την προώθηση του έργου της εκπαίδευσης. Η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου είναι σημαντική διακρίνει την τάξη σε επιμέρους περιοχές για ομαδική ή ατομική μελέτη, δίνει την δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών, προσφέρει την δημιουργία συνθηκών όπως η προσαρμογή του φωτισμού, τα χρωματικά ερεθίσματα για μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (Γερμανός, 2006).

Οι τεχνικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το σύνολο των τεχνικών και αισθητικών δεδομένων της σχολικής τάξης, όπως τα χρώματα, η θερμοκρασία, ο φωτισμός. Αυτά τα στοιχεία, είναι δυνατόν να τροποποιούνται και να δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια σχολική τάξη, η οποία είναι φωτεινή, με ποικιλία χρωμάτων, είναι περισσότερο ελκυστική, συγκριτικά με μια σκοτεινή και με μουντό χρώμα. Τόσο η θερμοκρασία όσο και ο αέρας της αίθουσας, αποτελούν παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης των μαθητών/-τριών. Η αύξηση των θορύβων στην σχολική αίθουσα, επηρεάζει αρνητικά την επίδοση και δημιουργεί επιθετικές συμπεριφορές και νευρικότητα (Higgins et. all, 2005). Τα χρώματα που επιλέγονται για μια αίθουσα, επιδρούν στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών/-τριών και ρυθμίζουν την διάνυση και την ενέργεια που διαθέτουν.

Σχολικός εξοπλισμός

Ο εξοπλισμός και η επίπλωση μιας σχολικής αίθουσας, με την ύπαρξη θρανίων, πινάκων, καθισμάτων, συμβάλλουν στην λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Ιδιαίτερα, τα θρανία και τα καθίσματα των μαθητών/-τριών, προωθούν ένα εργονομικό περιβάλλον, που διευκολύνει τις δραστηριότητες. Βασικός σκοπός της εργονομίας είναι η μείωση της κόπωσης, καθώς και η διευκόλυνση των χειρισμών των μαθητών/-τριών για την χρήση του εξοπλισμού. Ο εξοπλισμός και τα έπιπλα της σχολικής τάξης, εάν διαθέτουν ατέλειες στην εργονομία τους, επιδρά στο αποτέλεσμα του παιδαγωγικού αποτελέσματος, προκαλώντας και επιθετικές συμπεριφορές (Γερμανός, 2006).

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο είναι και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό προσδιορίζεται από τα βιβλία, τον εξοπλισμό, τα υλικά ανάγνωσης και γραφής. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί συνδυαστικό κρίκο του/της μαθητή/-τριας και της μάθησης, καθώς η χρησιμοποίησή του προωθεί την καλλιέργεια των γνώσεων. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό εισάγει τους/τις μαθητές/-τριες σε έννοιες του διδακτικού περιεχομένου. Η ποιότητα των δραστηριοτήτων είναι συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται (Γερμανός, 2006).

Εκπαιδευτικό δυναμικό και σχολική ηγεσία

Το πρόσωπο που αναλαμβάνει την διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ο/η εκπαιδευτικός, καθώς είναι υπεύθυνος/η για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις των μαθητών/-τριών, τον σχολικό χώρο και την σχολική αποτελεσματικότητα. Είναι το άτομο που διοργανώνει την διδασκαλία, δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα, συγκεντρώνει το υλικό, προσαρμόζει την διδασκαλία στις ανάγκες του μαθητικού κοινού (Μπαγάκης, 2002).

Παράλληλα, προσδοκία των εκπαιδευτικών αποτελεί η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του/της, στη βάση της ανάγκης για την παροχή της βέλτιστης ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και συγκεκριμένα των σχολικών οργανισμών, μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να επιτευχθεί, με τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική έρευνα, τις δράσεις, την επιμόρφωση (Hoy & Miskel, 2001).

Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενημερώνεται συνεχώς, μέσω της επιστημονικής βιβλιογραφίας, της εκπαιδευτικής αρθρογραφίας, της παρακολούθησης συνεδρίων για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ευρήματα, ώστε να είναι προετοιμασμένος/η να δημιουργεί, να σχεδιάζει και να μεταφέρει, με πρωτότυπο τρόπο, στον χώρο της σχολικής τάξης το θεωρητικό υπόβαθρο σε πράξη, σύμφωνα, με τους Vrasidas & Glass (2004). Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να βελτιώνεται και να εξελίσσεται επαγγελματικά, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και να μην εφησυχάζεται στην προϋπάρχουσα εκπαιδευτική κατάρτιση.

Είναι φανερό ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται σε τρία αλληλένδετα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και αποτέλεσμα δράσης και λειτουργίας, στο δεύτερο επίπεδο του σχολικού οργανισμού, ως διαδικασία και προϊόν των οργανωμένων και σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, και στο τρίτο επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν τη σύνδεση του αποτελεσματικού τρόπου διοίκησης του σχολείου με τα επιθυμητά αποτελέσματα της μάθησης. Ο ρόλος της ηγεσίας και της προσωπικότητας του/της διευθυντή/-ντριας στην οργάνωση του σχολείου, εμφανίζεται ως στοιχείο σπουδαίας σημασίας για την στην αποτελεσματικότητά του. ΟΗ διευθυντής/-ντρια εμφανίζεται ως πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη προσωπικότητα, καθώς ευθύνεται για την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου και για τις διακριτές λειτουργίες του.

Έτσι ο/η διευθυντής/-ντρια έχει την ευθύνη να επιβλέπει το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, να ενθαρρύνει και να δημιουργεί το κατάλληλο συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, πρέπει να επιβλέπει τους/τις μαθητές/-τριες και να ενισχύει το πνεύμα συνεργασίας μέσα στο σχολικό χώρο, ώστε

να μειώνονται οι επιθετικές συμπεριφορές. Χρειάζεται να επικοινωνεί με την κοινότητα του σχολείου, με σκοπό να δημιουργήσει σχέσεις συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Επίσης, είναι υπεύθυνος/-η για την σωστή διατήρηση και του κτιρίου και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολικού χώρου, με την αξιοποίηση του περιβάλλοντος, τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού, ως παράγοντα της δημιουργικότητας. Τέλος, είναι υπεύθυνος/-η να διοργανώνει τις εργασίες της διοίκησης, που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, οι συνεχόμενες κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές αυξάνουν τις απαιτήσεις βελτίωσης του σχολικού χώρου και της αποτελεσματικότητάς του. Ο σχολικός χώρος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την αποτελεσματικότητα και την επίδοση των μαθητών/-τριών. Τόσο η αρχιτεκτονική, η διαρρύθμιση, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, όσο και η σχολική ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία του, έχοντας επίδραση στην εξέλιξη της επίδοσης των μαθητών/-τριών και της κοινωνικόσυναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Βοζαΐτης, Ν. Γ. & Υφαντή, Α. Α. (2009). *Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. Παιδαγωγική –Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκιζέλη, Β.Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ. (2007). *Υλικοτεχνική Υποδομή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 281-326.

Higgins, S. - Hall, E. - Wall, K. - Woolner, P. - McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review. The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science*. University of Newcastle.

Hoy W. & Miskel C., (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice (6th Ed)*. Boston: McGraw-Hill.

Μπαγάκης, Γ. (2002) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμάτης, Π. Ι. (2006). *Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων*. Στο Συλλογικό Τόμο του ΤΕΠΑΕΣ. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Ατραπός, 84-99.

Vrasidas, C. and Glass, G.V. (Eds) (2004). *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Online Professional Online professional development* Charalambos Vrasidas and Michalinos Zembylas Education + Training Volume 46 · Number 6/7 · 2004 · 326–334 333 Development for Teachers, Information Age Publishing, Inc., Greenwich, CT.

Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός

Γρηγόρα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., athinagrigora@hotmail.com

Περίληψη

Το σχολείο αποτελεί πηγή γνώσης και μετάδοσης αξιών, προετοιμάζοντας κάθε μέλος του για την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Απώτερος σκοπός του σχολείου είναι ο μετασχηματισμός του σε μανθάνοντα οργάνισμο, για την επίτευξη της πνευματικής καλλιέργειας κάθε ατόμου, μέσω της συνεργασίας. Για την διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό, είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, τα οποία θα αποτελέσουν τις προϋποθέσεις επίτευξης αυτού του στόχου. Αρχικά, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητο να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται συνεχώς, για να μπορέσει να συμβάλλει σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Έπειτα, σημαντική είναι η διοίκηση του σχολείου, η οποία θα πρέπει να δημιουργήσει μια οργανωσιακή κουλτούρα, όπου θα μετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θα εργάζονται για την επίτευξη των στόχων, των οραμάτων, τις αποφάσεων και των δράσεων του σχολείου. Τέλος, οι πρακτικές της ηγεσίας θα πρέπει να προσανατολίζονται στην ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων κάθε μέλους, ώστε να επιτευχθεί η επιτυχημένη εξέλιξη του σχολικού οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: μανθάνων οργανισμός, ηγεσία, κουλτούρα, εκπαιδευτικό δυναμικό

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα δεδομένα, με την ύπαρξη πολυσύνθετων κοινοτήτων και συνεχών μεταβολών, απαιτούν την δημιουργία σχολικών μονάδων οι οποίες να μπορούν να λειτουργούν ως μανθάνοντες οργανισμοί. Το σημαντικό χαρακτηριστικό του σχολείου, ως οργανισμού μάθησης, είναι ότι μετατρέπει τον όρο μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία με στόχους (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Κάθε οργανισμός μάθησης, έχει ως στόχο την μάθηση και την ανέλιξη κάθε μέλους της. Απαραίτητη συνθήκη για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, αποτελεί η δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας για την μάθηση και κλίματος ενθάρρυνσης της μάθησης και της εργασίας. Η μάθηση κάθε μέλους θα συμβάλλει στην εξέλιξη της μάθησης του συνόλου του οργανισμού. Έτσι, απαραίτητα στοιχεία ενός μαθησιακού οργανισμού, είναι η μάθηση σε ατομικό επίπεδο και η δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας (Marsick & Watkins, 2006).

Το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο μάθησης, καθώς θα πρέπει να αποκτήσει το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι κοινότητες μάθησης. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αποδεικνύεται από τον μετασχηματισμό της σε οργανισμό μάθησης, όπου τα μέλη μαθαίνουν, μέσω της συνεργασίας. Έτσι, η μάθηση αποκτά ύψιστη αξία, με την δημιουργία εμπειριών για κάθε μέλος. Οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν την προετοιμασία για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να

μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανταποκριθούν στην αβεβαιότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος και των συνεχόμενων μεταβολών (Πασιάς Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Ο μανθάνων σχολικός οργανισμός

Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, μπορεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση της ευρύτερης κοινωνίας, της οποίας μέλη αποτελούν οι μαθητές/-τριες (Sarason, 2015). Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι σημαντικός, καθώς θα συμβάλλει στην αναγωγή της έννοιας της γνώσης και της διαδικασίας της μάθησης και στην συλλογικότητα των κοινών επιδιώξεων.

Το εκπαιδευτικό δυναμικό, είναι απαραίτητο να μαθαίνει διαρκώς και να εξελίσσεται επαγγελματικά, μέσα από την δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και επικοινωνίας, κοινού σχεδιασμού και με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν σημαντικές παραμέτρους, οι οποίες δίνουν την δυνατότητα στον σχολικό οργανισμό να μπορεί να διατηρήσει το σύνολο των αλλαγών και να προωθήσει την οικοδόμηση νέων γνώσεων (Harris, 2001).

Ερευνητικά ευρήματα απέδειξαν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία διαφέρουν, τόσο στην υψηλή σχολική επίδοση του μαθητικού δυναμικού, όσο και στη διοίκηση και την οργάνωση του κλίματος του σχολικού οργανισμού, συγκριτικά με τα αναποτελεσματικά σχολεία. Η απόκτηση χαρακτηριστικών κοινότητας μάθησης από την σχολική μονάδα, συνυφαίνεται με την επίτευξη της αποτελεσματικότητας που επιθυμεί, ενισχύοντας την διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχολικές μονάδες είναι σημαντικό να εφαρμόσουν ένα σύνολο στρατηγικών, στοχεύοντας στον μετασχηματισμό τους σε μανθάνοντες οργανισμούς, για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους (Mitchell & Sackney, 2000).

Ο σχολικός μανθάνων οργανισμός, είναι απαραίτητο να έχει αξίες και οράματα, να διευρύνει το περιβάλλον μάθησης εκτός του σχολικού χώρου, η ηγεσία να ενθαρρύνει την συνεργασία, το είδος της μάθησης να είναι συνεργατικό και συλλογικό, οι δομές να ενισχύουν την βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών για την μετάδοση των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν (Wallace & Thomas, 2006).

Στους σχολικούς οργανισμούς, οι οποίοι μετασχηματίζονται σε οργανισμούς μάθησης, το σύνολο των εκπαιδευτικών ομάδων μετατρέπονται σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η οποία έχει ως βάση τη συλλογική εργασία, την μέριμνα της μάθησης, την διερεύνηση και την πρόοδο. Σύμφωνα με τους Wallace & Thomas (2006), η λειτουργία που έχουν οι κοινότητες μάθησης του σχολικού περιβάλλοντος, συνδέεται με τη φιλοσοφική θεώρηση του οργανισμού, το προφίλ και το σύνολο των αναγκών της.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό

Οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στις κοινότητες μάθησης, υποστηρίζονται από το σχολικό οργανισμό, για τον συνεχή εμπλουτισμό και αναζήτηση των γνώσεών τους, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Darling - Hammond & Richardson (2009), λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση κάθε μέλους του οργανισμού μάθησης με το εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό προσωπικό βελτιώνει την συμπεριφορά του, την οποία προσαρμόζει στις συνθήκες της νέας γνώσης που παράγεται, με σκοπό το όφελος των μαθητών/-τριών.

Στο σχολείο που αποτελεί οργανισμό μάθησης, το σύνολο των γνώσεων μεταδίδεται σε όλα τα μέλη, στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η διαδικασία της αναζήτησης της γνώσης και της μάθησης, συνιστά στοιχείο ύπαρξης του σχολικού οργανισμού. Απαραίτητο χαρακτηριστικό είναι η διαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση του/της κάθε εκπαιδευτικού. Σπουδαίο στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας του μανθάνοντος σχολείου αποτελεί η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών, την διάδοση εμπειριών και γνώσεων και την εφαρμογή δράσεων. Η επαγγελματική εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού, ισοδυναμεί με την εξέλιξη του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Επιπλέον, απαραίτητα στοιχεία για την εξέλιξη του σχολείου σε έναν μανθάνοντα οργανισμό, είναι η καινοτομία και η δημιουργικότητα, που στόχο έχουν την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/-τριών, την ενίσχυση του εκπαιδευτικού δυναμικού, και την ευρύτερη εξέλιξη του οργανισμού. Οι καινοτόμες πρωτοβουλίες, προσφέρουν την αναγκαία ενίσχυση στην διαδικασία πειραματισμού, με θετική επίδραση στο σχολείο και το κοινωνικό σύνολο (Πασιαρδής, 2004).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την λειτουργία ενός μανθάνοντος οργανισμού, είναι η υιοθέτηση πρακτικών αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού, με στόχο την ανέλιξη και βελτίωσή του. Στο σχολικό μανθάνοντα οργανισμό, εφαρμόζεται το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, καθώς σε αυτή εμπλέκονται όλα τα μέλη της, όπως οι εκπαιδευτικοί, το μαθητικό δυναμικό, οι γονείς και η κοινωνία. Η ηγεσία σε έναν οργανισμό μάθησης, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τον μετασχηματισμό της σε έναν μανθάνοντα οργανισμό (Αποστολόπουλος, 2014).

Σχολική ηγεσία και οργανωσιακή κουλτούρα

Σε έναν μανθάνοντα οργανισμό, η διοίκηση και η οργάνωσή του, καθορίζονται από το υπεύθυνο υπουργείο και η διαχείριση πραγματοποιείται από συγκεκριμένα άτομα, που προσδιορίζουν τις αρχές, τους σκοπούς, τις δομές, τις μεθόδους και την λειτουργία αυτού. Οι συμμετέχοντες είναι η διεύθυνση, η τοπική αυτοδιοίκηση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι γονείς και οι μαθητές/-τριες. Η σύγχρονη πραγματικότητα, με την ταχεία ανάπτυξη και τεχνολογική εξέλιξη, προωθεί την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού δυναμικού στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών για τον μανθάνοντα

σχολικό οργανισμό (Ματθαίου, 2002). Η δημιουργία και εφαρμογή μιας οργανωσιακής μάθησης, θέτει ως ανάγκες την αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διοίκησης για την εξέλιξη του οργανισμού (Μπρίνια, 2008).

Ο ρόλος της διεύθυνσης είναι σημαντικός, καθώς αυτή είναι υπεύθυνη για την κατανομή των δραστηριοτήτων, είναι υποστηρικτής και δημιουργός της σχολικής κουλτούρας, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας και της εξωτερικής κοινότητας. Την διοίκηση αντικαθιστά η έννοια της ηγεσίας, η οποία ξεπερνά τον διοικητικό ρόλο και κινητοποιεί τον σχολικό οργανισμό, ώστε να επωφεληθούν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Kofman & Senge (1993), η δημιουργία συγκεκριμένων συνθηκών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης, προωθούν την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων διοίκησής τους.

Η έννοια της ηθικής ηγεσίας, δίνει έμφαση στις αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της υπομονής, της υπευθυνότητας, της συνεργατικότητας και της αλληλεγγύης που χρειάζεται να έχει η διεύθυνση, ως ηγέτης αυτού του οργανισμού μάθησης. Ο/Η ηγέτης του σχολείου, μέσω της επικοινωνίας με το σχολείο, προβαίνει στην εναρμόνιση των δικών του/της πεποιθήσεων με αυτές των μελών του σχολικού οργανισμού. Επίσης, προχωράει στην προώθηση συμμετοχικών μοντέλων ηγεσίας, όπου όλοι οι μετέχοντες ασκούν εξουσία.

Ένα είδους μοντέλου ηγεσίας που εφαρμόζεται, είναι το μετασχηματιστικό, το οποίο έχει ως βάση, ότι ο/η ηγέτης, έχοντας ως κέντρο ενδιαφέροντος τον άνθρωπο, πρέπει να αλλάζει τον τρόπο συμπεριφοράς του/της, για την επίτευξη τριών στόχων. Ο πρώτος αφορά στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας του σχολικού οργανισμού με την κοινωνία, για την επίτευξη κοινών στόχων. Ο δεύτερος αφορά στην προτροπή των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους στην διαδικασία της μάθησης και της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ο τρίτος αφορά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση, μέσω της συνεργασίας και ευθύνης, κοινών προβλημάτων (Leithwood & Jantzi, 2000).

Σημαντική είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και τον τρόπο διοίκησης του σχολικού οργανισμού, καθώς αναγκαία καθίσταται η ανάληψη πρωτοβουλιών, η πρόωση των δράσεων και της καινοτομίας, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και δημιουργικότητας. Ο/Η ηγέτης όσο και το εκπαιδευτικό δυναμικό, είναι απαραίτητο να διαθέτουν επαγγελματικότητα, να ανταποκρίνονται θετικά και να μπορούν να διαχειριστούν ορθά την ποικιλία των συγκρούσεων (Marshall, 2007).

Ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας και οι πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζει, συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης των μελών του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Παράλληλα, σημαντικός είναι ο ρόλος των μαθητών/-τριών στις αποφάσεις του σχολικού οργανισμού, καθώς και στην μετατροπή του σε μαθητικό οργανισμό. Το σύνολο των εύστοχων παρατηρήσεων των

εκπαιδευτικών, βοηθά στην προώθηση της μάθησης και η μετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Leithwood & Jantzi, 2000).

Συμπεράσματα

Το σχολείο αποτελεί μια πηγή διάδοσης της γνώσης. Ο μετασχηματισμός του σε οργανισμός μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμβολής όλων των εμπλεκομένων μελών, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασής τους. Η ηγεσία του σχολικού οργανισμού, ως υπεύθυνη για την διοίκηση και οργάνωσή του, χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένη στην σύγχρονη πραγματικότητα, να είναι εναρμονισμένη με τις ανάγκες της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και να χρησιμοποιεί καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι απαραίτητο να έχει κατάρτιση και να επιδιώκει συνεχή επιμόρφωση. Η βελτίωση των υποδομών και του σχολικού κλίματος, με την συνεργασία όλων των μελών και των γονέων, είναι απαραίτητη για την λήψη αποφάσεων, την ενεργοποίηση και την διάδοση της μάθησης. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, είναι καθοριστικής σημασίας για έναν συλλογικό μανθάνοντα οργανισμό.

Βιβλιογραφία

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1, 25-51. Βακόλα.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). *Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 33, 137-156.

Kofman, F., & Senge, P. (1993). *Communities of commitment: the heart of learning Organisations*. *Organizational Dynamics*, 2, 5-23.

Μαραμπέα, Α., Δάρρα, Μ. (2015). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Ματθαίου, Δ. (2002). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Buckingham: Open University Press.

Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). *Schools as Learning Communities*, in R. Huang et al. (eds.), *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*, Ch.3, Springer –Verlag Berlin Heidelberg, pp.71-88.

MitchellC&SackneyL (2000). *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets&Zeitlinge.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων,7, 25-35

Sarason, S. (2015). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: JosseyBass.

Wallace, M. (2002). Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186.

Άμεση διδασκαλία

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction model), είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη στρατηγική που μπορεί να εφαρμοσθεί για τη διδασκαλία εννοιών και δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στηρίζεται επιστημονικά σε μοντέλα της μιχεβιοριστικής σχολής των θεωριών μάθησης. Ο δάσκαλος προχωρά στην επόμενη ενότητα όταν οι μαθητές του έχουν εμπεδώσει άριστα την προσφερθείσα ύλη και έχουν τη δυνατότητα να χειρίζονται με άνεση προβλήματα και ασκήσεις που διατυπώνονται έτσι ώστε να αποδεικνύουν την κατοχή της από τους μαθητές. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας υπάρχουν θετικά σημεία όπως οι υψηλά ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σαφώς προσδιορισμένα διδακτικά αντικείμενα. Ως προς τα αρνητικά σημεία δημιουργεί μεγάλες επιφυλάξεις για το αν η μάθηση μεταφέρεται σε άλλους τομείς, για το εύρος της αποτελεσματικότητας της καθοδηγούμενης διδασκαλίας, καθώς και για την καταλληλότητα της μεθόδου σε σύνθετους και υψηλών απαιτήσεων διδακτικούς στόχους.

Εισαγωγή

Η άμεση διδασκαλία είναι η κλασική διδακτική πρακτική που χρησιμοποιείται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στηρίζεται επιστημονικά σε μοντέλα της μιχεβιοριστικής σχολής των θεωριών μάθησης. Είναι δασκαλοκεντρική, δηλαδή πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος παρουσιάζει το νέο διδακτικό αντικείμενο βήμα το βήμα, καθοδηγεί την εξάσκηση των μαθητών του σε όσα πριν λίγο δίδαξε. Ο δάσκαλος επιλέγει ή φαίνεται ότι επιλέγει την ύλη, τους στόχους και το ρυθμό διδασκαλίας. Έχει σαφή ακαδημαϊκό προσανατολισμό και ανά διδακτική ενότητα καθορίζει συγκεκριμένους και σαφείς διδακτικούς στόχους και μέσα για την επίτευξή τους. Γνωστοποιεί, ο δάσκαλος, στους μαθητές τους στόχους και την προς αφομοίωση ύλη, όταν εφαρμόζεται με συνέπεια το μοντέλο και προχωρά στη διάταξη του σχολικού χρόνου σε ενότητες, επιμέρους βήματα, που υπακούουν σε συγκεκριμένο σχέδιο οργάνωσης και αλληλουχίας. Το μοντέλο στηρίζεται σε εκτεταμένες μονολογικές παρουσιάσεις του δασκάλου που συνοδεύονται από ερωτήσεις οι οποίες είναι συνήθως και στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου και σκοπεύουν στον έλεγχο του βαθμού κατανόησης της προσφερόμενης ύλης στους μαθητές (Joyce, et. al., 2009). Ο μονόλογος του δασκάλου, εισαγωγικός και ερμηνευτικός, έχει συγκεκριμένη χρονική έκταση και συνοδεύεται από περιόδους άσκησης των μαθητών επιδιώκοντας υψηλό βαθμό επιτυχίας των μαθητών, δηλαδή μίμησης του τύπου και της δομής της σκέψης και των γνώσεων του δασκάλου. Ακολουθεί το σχήμα: πληροφόρηση, επίδειξη παραδειγμάτων, καθοδήγηση κατά την εξάσκηση, επισήμανση δυσκολιών, ανατροφοδότηση, επανάληψη. Ο δάσκαλος προχωρά στην επόμενη ενότητα όταν οι μαθητές του έχουν εμπεδώσει άριστα την

προσφερθείσα ύλη και έχουν τη δυνατότητα να χειρίζονται με άνεση προβλήματα και ασκήσεις που διατυπώνονται έτσι ώστε να αποδεικνύουν την κατοχή της από τους μαθητές. Ψυχολογικά και παιδαγωγικά στηρίζεται και απαιτεί τη δημιουργία κλίματος αποδοχής της όλης διδακτικής διαδικασίας εκ μέρους των μαθητών, συγκεκριμένα εσωτερικά (ακαδημαϊκή επιτυχία) και εξωτερικά (βαθμολογία) κίνητρα εκ μέρους των μαθητών, ενθάρρυνση και σταθερή παρακίνηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε σχέση με μακροπρόθεσμους ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών (Joyce, et. al.,2009).

Μοντέλο Άμεσης Διδασκαλίας

Το μοντέλο αυτό τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της διδασκαλίας. Αυτός προετοιμάζει και δομεί το θέμα, το εξηγεί στους μαθητές και προσφέρει δυνατότητες πρακτικής εξάσκησης παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιεί τη διδασκαλία και τις εξηγήσεις του εκπαιδευτικού, συνδυασμένες με πρακτική εξάσκηση των μαθητών και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι το σχέδιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών. Στόχοι του μοντέλου: να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά, όταν ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι η κατανόηση συγκεκριμένης έννοιας ή δεξιότητας. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί, επίσης, σε διδασκαλία γενικεύσεων και κανόνων, σχέσεων ανάμεσα σε έννοιες. Ο καθορισμός των στόχων είναι το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό μαθημάτων με τη χρήση του παραπάνω μοντέλου, ο οποίος συνεχίζεται με τον ορισμό της προαπαιτούμενης γνώσης και καταλήγει με την επιλογή κατάλληλων προβλημάτων προς επίλυση. Η κατανόηση των εννοιών μπορεί να επιτευχθεί με τη συσχέτισή τους με άλλες έννοιες και με την αναφορά των χαρακτηριστικών τους, εξετάζοντας θετικά και αρνητικά παραδείγματα (Joyce, et. al.,2009). Ενδείκνυται για την ταυτόχρονη παρουσίαση εννοιών βοηθώντας τους μαθητές να αντιληφθούν και να διακρίνουν τις μεταξύ τους διαφορές. Η απόκτηση δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με την εφαρμογή διαδικασιών και λειτουργιών και με ποικιλία παραδειγμάτων, ενώ βελτιώνεται μέσω της πρακτικής. Οι λειτουργίες επεξηγούνται μέσω παραδειγμάτων και προβλημάτων που παρέχουν πρακτική στους μαθητές και η επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων της αυτοματοποίησης και της μεταφοράς. Η αυτοματοποίηση είναι το αποτέλεσμα της υπερμάθησης, μιας δεξιότητας που μπορεί να εκτελεστεί ακόμα και ασυνείδητα. Αυτός ο στόχος είναι αρκετά σημαντικός, γιατί σύμφωνα με την αρχή επεξεργασίας των πληροφοριών, η ενεργή μας μνήμη αφιερώνεται αποκλειστικά στην επίλυση του προβλήματος. Η μεταφορά συμβαίνει όταν η κατανόηση συγκεκριμένης έννοιας που έχει αποκτηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα διαφορετικό. Για την επίτευξη του στόχου αυτού θα πρέπει οι μαθητές να έχουν κατανοήσει τη δεξιότητα, να τους έχουν δοθεί παραδείγματα, όπου η δεξιότητα απαιτείται και να έχουν εξασκηθεί σε ποικιλία προβλημάτων εφαρμόζοντάς την.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας βασίζεται στην επιρροή της αλληλεπίδρασης στη μάθηση, που τονίζει τη σπουδαιότητα της μάθησης με τη βοήθεια των άλλων. Οι

εκπαιδευτικοί που είναι οργανωμένοι, χρησιμοποιούν κατανοητή για το επίπεδο των εκπαιδευομένων γλώσσα, παρέχουν αποτελεσματική ανατροφοδότηση, είναι έμπειροι και επιδέξιοι στις ερωτήσεις προς τους μαθητές τους, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί από αυτούς που έχουν λιγότερη εμπειρία στους παραπάνω τομείς. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι, ο χρόνος για τη διδασκαλία επαρκής και συνεχής, η κάλυψη του περιεχομένου εκτενής, η προσπάθεια των μαθητών να επιβλέπεται, ενώ η ανατροφοδότησή τους να είναι άμεση και συγκεκριμένη (Ματσαγγούρας, 1999). Επίσης στηρίζεται θεωρητικά στη μάθηση μέσω παρατήρησης, που επικεντρώνεται στη σημασία του προτύπου σε σύνθετες μαθησιακές συμπεριφορές (Bandura). Η μάθηση μέσω παρατήρησης περιγράφει αλλαγές στη συμπεριφορά, τη σκέψη και τα συναισθήματα, τα οποία είναι το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς άλλου ατόμου. Βασίζεται στη κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης (Bandura), σύμφωνα με την οποία ο αντιπρόσωπος λειτουργεί ως υπόδειγμα το οποίο μιμείται ο παρατηρητής του. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον εαυτό του για να υποδείξει τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για να εξοικειωθούν με έννοιες και δεξιότητες. Αυτό επιτυγχάνεται με το να εκφράζει τη σκέψη του με λόγια, να σκέφτεται δηλαδή δυνατά, καθώς επιλύει ένα πρόβλημα έτσι ώστε να καταστεί κατανοητός ο τρόπος σκέψης του, τον οποίο θα πρέπει να μιμηθούν και να ακολουθήσουν οι μαθητές του. Ως υπόδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ένας από τους μαθητές. Το μοντέλο άμεσης διδασκαλίας είναι δασκαλοκεντρικό. Παρόλα αυτά, αρκετή από την αποτελεσματικότητά του προέρχεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Σε αυτό συμβάλλει η έννοια της υποστήριξης από το έργο του Vygotsky, με την έννοια της υποστήριξης (scaffolding) εννοούμε την ώθηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, προσφέροντάς τους τα βασικά στοιχεία τα οποία τους είναι απαραίτητα για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Αυτή η στήριξη υποχωρεί σταδιακά, για να δώσει τη θέση της σε εσωτερικευμένες οδηγίες και στην αυτενέργεια των μαθητευομένων (Κολιάδης, 1997). Αυτό επιτυγχάνεται με την πραγματοποίηση ερωτήσεων προσαρμοσμένης δυσκολίας, με τον τεμαχισμό των σύνθετων δεξιοτήτων σε μικρότερες, με την παρουσίαση παραδειγμάτων, με την παροχή καθοδήγησης και παρακίνησης. Η παραπάνω έννοια συνδέεται με τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης του μαθητευομένου και τη δυνατότητά του να πλησιάσει το δυνητικό του επίπεδο ανάπτυξης με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Κολιάδης, 1997). Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης είναι η κατάσταση μάθησης όπου ο μαθητής δεν μπορεί μόνος του να λύσει ένα πρόβλημα ή να εκτελέσει μια δεξιότητα αλλά μπορεί να το πετύχει μόνο με τη βοήθεια κάποιου άλλου. Οι μαθητές, έξω από τη ζώνη αυτή, είτε δε χρειάζονται βοήθεια, γιατί κατέχουν ήδη τη γνώση, είτε δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις, για να εκμεταλλευθούν την εξωτερική βοήθεια που τους προσφέρεται. Χρησιμοποιώντας το μοντέλο άμεσης διδασκαλίας γίνεται προσπάθεια να υλοποιησουμε μαθήματα μέσα στη συγκεκριμένη ζώνη μέσω μιας διαδικασίας τριών βημάτων, η οποία ξεκινά με τον καθορισμό των στόχων, συνεχίζεται ορίζοντας την προαπαιτούμενη γνώση και καταλήγει με την επιλογή των προς επίλυση προβλημάτων. Το μοντέλο άμεσης διδασκαλίας χρησιμοποιεί τη διδασκαλία και τις εξηγήσεις του εκπαιδευτικού, συνδυασμένες με πρακτική εξάσκηση των μαθητών και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, για τη διδασκαλία εννοιών και δεξιοτήτων. Είναι δασκαλοκεντρικό υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ορίζει τους στόχους του

μαθήματος, εξηγεί το περιεχόμενο και επιδεικνύει εκθέτοντας τις δεξιότητες στους μαθητές του. Οι τελευταίοι εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία της κατανόησης και εξασκούνται στην απόκτηση της νέας γνώσης. Στην αρχή, την ευθύνη της εξήγησης και της περιγραφής του φαινομένου την έχει ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, καθώς αναπτύσσεται η κατανόηση του περιεχομένου στους μαθητές, οι τελευταίοι αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη, επιλύοντας προβλήματα και αναλύοντας παραδείγματα. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί μιλούν περισσότερο από τους μαθητές τους, καθώς παρουσιάζουν και εξηγούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια, ο τρόπος παράδοσης του μαθήματος μετακινείται, από την εξήγηση στη συζήτηση και στον προβληματισμό, με απώτερο στόχο την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν και επεξηγούν τις απαντήσεις τους. Αυτή η μεταφορά της ευθύνης είναι χαρακτηριστικό των μαθημάτων άμεσης διδασκαλίας. Κύρια χαρακτηριστικά της άμεσης διδασκαλίας είναι: ο σαφής ακαδημαϊκός προσανατολισμός, με τον δάσκαλο να έχει ορίσει από πιο πριν τους στόχους της διδασκαλίας, την ύλη που θα διδάξει και τον χωρισμό της διδακτικής ώρας σε τμήματα. Αυτά τα τμήματα που έχουν μία σειρά τα ακολουθεί ο δάσκαλος και τα παρουσιάζει στην τάξη. Επιπροσθέτως όσο διδάσκει ο δάσκαλος, με διευκρινιστικές ερωτήσεις προσπαθεί να δει αν αυτά που λέει γίνονται κατανοητά από τους μαθητές και ανάλογα κάνει επανορθωτική διδασκαλία. Η διδακτική διαδικασία θα ολοκληρωθεί με την κατάκτηση από τους μαθητές υψηλών βαθμών επίδοσης μέσα από ασκήσεις του δασκάλου, επιλύουν μία άσκηση ή ένα πρόβλημα που συναρτάται με τις έννοιες, τις διαδικασίες. Είναι στη δικαιοδοσία του δασκάλου να ορίσει τον στόχο του μαθήματος, τα μέσα της διδασκαλίας και τον ρυθμό της. Ο δάσκαλος θα πρέπει να προχωράει στην επόμενη ενότητα μόνον αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τη μέχρι τώρα διδαχθείσα ύλη τους. Τέλος ο δάσκαλος οφείλει μέσα στην τάξη να δημιουργήσει κλίμα ενθάρρυνσης στους μαθητές (Joyce, et. al., 2009).

Διαδικαστική Γνώση

Η άμεση διδασκαλία ανήκει στα συμπεριφοριστικά μοντέλα, σύμφωνα με τους Joyce, Weil και Calhoun (2000). Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει βήμα προς βήμα τη νέα έννοια και στη συνέχεια παρέχει ευκαιρίες συστηματικής εξάσκησης των μαθητών σε αυτά που διδάχτηκαν. Γίνεται η επανάληψη των προηγούμενων γνώσεων που έχουν άμεση σχέση με τη νέα έννοια, γνωστοποίηση και αιτιολόγηση των διδακτικών στόχων, των διαδικασιών, του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων που θα επακολουθήσουν.

Στη συνέχεια η διδακτέα ύλη χωρίζεται σε μικρά βήματα, οργανωμένα σε λογική σειρά, τα οποία παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο σύντομης μονολογικής παρουσίασης. Κατά την παρουσίαση, ο εκπαιδευτικός παρέχει πολλές διευκρινίσεις και παραδείγματα για τη νέα έννοια. Στη συγκεκριμένη φάση, ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης αποτελεί βασική διδακτική λειτουργία και ανάλογα με τα αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός προχωρεί στην επόμενη φάση ή επαναδιδάσκει σημεία του μαθήματος που δεν έχουν γίνει κατανοητά. Μετά δίνονται η απαραίτητη ανατροφοδότηση και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό. Σκόπιμη είναι η αναφορά του εκπαιδευτικού στα λάθη που συνήθως κάνουν οι μαθητές. Με τη συνεχή παρέμβαση του εκπαιδευτικού

εξασφαλίζονται υψηλά ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Ύστερα οι μαθητές εξασκούνται ατομικά, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος προσφέρει τις αναγκαίες επεξηγήσεις και ανατροφοδοτήσεις για την κατανόηση της ύλης. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η εργασία σε ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η μαθητική αλληλοβοήθεια. Τέλος οι μαθητές πραγματοποιούν ατομικά, χωρίς καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, δραστηριότητες εξάσκησης στην τάξη ή στο σπίτι, ενώ ανατροφοδότηση παρέχεται από τον εκπαιδευτικό μετά την αξιολόγηση.

Η δομή της άμεσης διδασκαλίας (μοντέλο Joyce - Weil)

Πρώτη φάση: Προσανατολισμός

Περιεχόμενο του μαθήματος

Επανάληψη προηγούμενου μαθήματος

Περιγραφή και καθορισμός διδακτικών στόχων

Περιγραφή και καθορισμός διδακτικών διαδικασιών

Δεύτερη φάση: Παρουσίαση μαθήματος

Προσφορά – επίδειξη νέας έννοιας /δεξιότητας

Οπτικοποίηση νέου μαθήματος

Έλεγχος βαθμός κατανόησης από τους μαθητές

Τρίτη φάση: Δομημένη εξάσκηση

Η ομάδα των μαθητών επεξεργάζεται με τη βοήθεια του δασκάλου το νέο αντικείμενο

Οι μαθητές απαντούν στις κλειστές και μερικώς ανοιχτές ερωτήσεις του δασκάλου (έλεγχος κατανόησης)

Επανατροφοδότηση μαθητών με σωστές απαντήσεις – επανορθωτική διδασκαλία

Τέταρτη φάση: Καθοδηγημένη εξάσκηση

Οι μαθητές εργάζονται εξατομικευμένα χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου

Ο δάσκαλος τριγυρνάει στην τάξη και βοηθά εξατομικευμένα τους μαθητές προσφέροντας αναγκαία καθοδήγηση

Ανατροφοδότηση με επαίνους

Πέμπτη φάση: Ανεξάρτητη εξάσκηση

Ανεξάρτητη εξάσκηση μαθητών/τριών στο σπίτι και σπανιότερα στο σχολείο

Αξιολόγηση της εργασίας τους εκ μέρους του εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητή/τριας μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα

Ανεξάρτητες ασκήσεις συνεχίζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (τακτικές επαναλήψεις)

Παράδειγμα

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Περιεχόμενο του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός προσδιορίζει ότι το μάθημα θα είναι τα απορρίμματα, η ανακύκλωση και τα οφέλη από αυτή.

Επανάληψη-Ανασκόπηση της προηγούμενης μάθησης.

Ο/Η εκπαιδευτικός θυμίζει στους μαθητές/τριες ότι στο προηγούμενο μάθημα μίλησαν για τη ρύπανση του περιβάλλοντος.

Περιγραφή και καθορισμός των διδακτικών στόχων.

Ο/Η εκπαιδευτικός προσδιορίζει τους στόχους ώστε οι μαθητές/τριες:

1. Να αναγνωρίζουν ποια υλικά μπορούν να ανακυκλωθούν.
2. Να κατηγοριοποιούν τα υλικά που ανακυκλώνονται.
3. Να αναφέρουν τα οφέλη της ανακύκλωσης.

Περιγραφή και καθορισμός των διαδικασιών του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός συζητά τα μέρη του μαθήματος και την ευθύνη των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Επίδειξη της νέας έννοιας.

Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί τις νέες έννοιες: απορρίμματα, ανακύκλωση

Οπτικοποίηση του νέου μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει εικόνες με διάφορες κατηγορίες απορριμμάτων (π.χ. χαρτί, γυαλί, αλουμίνιο κ.ά.).

Έλεγχος του βαθμού κατανόησης από τους μαθητές/τριες.

Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει αν οι μαθητές αναγνωρίζουν τις κατηγορίες των απορριμμάτων και την έννοια της ανακύκλωσης.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Η ομάδα των μαθητών/τριών επεξεργάζεται με τη βοήθεια του δασκάλου το νέο αντικείμενο.

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει διαφάνειες με παραδείγματα εξάσκησης για τα απορρίμματα, την ανακύκλωση και τα οφέλη της.

Οι μαθητές/τριες απαντούν σε κλειστές και μερικώς σε ανοιχτές ερωτήσεις του δασκάλου (έλεγχος κατανόησης).

Ο/Η εκπαιδευτικός με ερωτήσεις σύμφωνα με τις διαφάνειες που προβλήθηκαν ελέγχει τις απαντήσεις των μαθητών.

Επανατροφοδότηση των μαθητών/τριών με σωστές απαντήσεις (επανορθωτική διδασκαλία).

Ο/Η εκπαιδευτικός ενισχύει τις σωστές απαντήσεις των μαθητών για τα απορρίμματα και την ανακύκλωση, διορθώνει τυχόν λάθη και επισημαίνει το στόχο.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Οι μαθητές/τριες εργάζονται εξατομικευμένα χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.

Οι μαθητές/τριες σε φύλλο εργασίας εργάζονται με υποστήριξη σε ερωτήματα για τα απορρίμματα και την ανακύκλωση.

Ο δάσκαλος τριγυρνάει στην τάξη και βοηθά εξατομικευμένα τους μαθητές προσφέροντας καθοδήγηση.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να κατηγοριοποιούν τα απορρίμματα και να επισημαίνει τον αριθμό των λαθών.

Ανατροφοδότηση με επαίνους.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει διορθωτική ανατροφοδότηση, αν χρειάζεται.

ΠΕΜΠΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Ανεξάρτητη εξάσκηση των μαθητών στο σπίτι και σπανιότερα στο σχολείο.

Οι μαθητές/τριες εξασκούνται μόνοι τους πάνω στις έννοιες απορρίμματα, ανακύκλωση αλλά και στα οφέλη.

Αξιολόγηση της εργασίας τους εκ μέρους του εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση του μαθητή μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Οι ασκήσεις διορθώνονται και δίνεται ανατροφοδότηση σε όσους τη χρειάζονται.

Ανεξάρτητες ασκήσεις συνεχίζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (τακτικές επαναλήψεις).

Η εξάσκηση επαναλαμβάνεται στα επόμενα πέντε-έξι μαθήματα.

Αξιολόγηση

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, υπάρχουν θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις (Πετροπούλου, κ. ά., 2015) ως προς τα θετικά σημεία μπορούν να τονιστούν οι υψηλά ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σαφώς προσδιορισμένα διδακτικά αντικείμενα όπως η ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, οι μαθηματικές έννοιες και η επίλυση συγκεκριμένου τύπου προβλημάτων. Επίσης, η κινητοποίηση του δασκάλου με συγκεκριμένο τρόπο εργασίας και πίστη στο ρόλο του σχολείου, ελαχιστοποιεί προβλήματα οργάνωσης και προσφοράς της διδακτέας ύλης, αφού προσανατολίζει την όλη διδακτική και παιδευτική διαδικασία σε καθαρά ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Ως προς τα αρνητικά σημεία δημιουργεί μεγάλες επιφυλάξεις για το αν η μάθηση μεταφέρεται σε άλλους τομείς, για το εύρος της αποτελεσματικότητας της καθοδηγούμενης διδασκαλίας, καθώς και για την καταλληλότητά της ως μεθόδου σε σύνθετους και υψηλών απαιτήσεων διδακτικούς στόχους. Θεωρείται κατάλληλη για μικρούς σε ηλικία μαθητές, για τη διδασκαλία των βασικών γνώσεων (Γενά, 2004) και ότι ταιριάζει περισσότερο σε μαθητές, οι οποίοι κατάγονται από κοινωνικά στρώματα με χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο. Η άμεση διδασκαλία δεν χρησιμοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες εξελιγμένων μεταβιομηχανικών κοινωνιών σχετικά με τις ικανότητες που οφείλουν να αναπτύσσουν οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί εργαζόμενοι διαμέσου του σχολικού συστήματος (συνεργατικότητα, ομαδική εργασία και καινοτομικές δράσεις). Συνεπώς ενδείκνυται για περιεχόμενα που απαιτούν εκτέλεση ενεργειών από τους μαθητές (π.χ. ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ιστορία, φυσική κ.ά.) για τη μετάδοση πληροφοριών που δεν υπάρχουν στα διαθέσιμα κείμενα και για τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών με την παρακίνηση του εκπαιδευτικού. Ενώ αντενδείκνυται για τη διδασκαλία κοινωνικών θεμάτων ή μαθημάτων που προάγουν τη δημιουργικότητα, είναι δασκαλοκεντρική και αυστηρά προσανατολισμένη στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Επίσης αποκλείει κάθε δραστηριότητα ή συζήτηση άσχετη προς τους στόχους, δεν ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συναισθηματικότητας και απουσιάζει η ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Γενά, Α. (2004). Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη. Στο συλλογικό έργο *Προσαρμογή στο σχολείο*, επιμέλεια Α. Κаланτζή-Αζίζι, Μ. Ζαφειροπούλου (σελ. 194-221). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Joyce, B. , Weil, M., Cathoun, E. (2009). *Διδακτική μεθοδολογία-διδακτικά μοντέλα*, (Επιμ. Κ. Κασιμάτη). Αθήνα : Έλλην.

Κολιάδης Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Τόμος β΄, Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Τόμος Α΄, *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα : Gutenberg.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., Ρετάλη, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, [www. kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)

Αξιοποιώντας το τραγούδι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης. Μία διδακτική πρόταση για αρχάριους ενήλικους μαθητές.

The usage of songs in teaching Greek as Foreign language. A lesson plan for adult beginners

Πλουσίον Μαρία

*Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης
mplousiou@yahoo.gr*

Περίληψη

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών υποστηρίζουν την αξιοποίηση αυθεντικού υλικού στο γλωσσικό μάθημα. Το τραγούδι, εκτός από αυθεντικό υλικό, είναι και ένα αρκετά ευχάριστο μέσο, η αξιοποίηση του οποίου συμβάλει θετικά στην εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας, καθώς δημιουργεί θετικό ευχάριστο κλίμα στην τάξη, ενώ παράλληλα ενισχύει το κίνητρο για μάθηση. Η παρούσα δημοσίευση πραγματεύεται την παρουσίαση ενός εφαρμοσμένου σχεδίου μαθήματος που απευθύνεται σε ενήλικες αρχάριους σπουδαστές της Ελληνικής ως Ξένης. Το εν λόγω σχέδιο αφορά τη διδασκαλία του εγκλιτικού τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά όταν ακολουθεί η κτητική αντωνυμία. Για τη διδασκαλία του φαινομένου αξιοποιείται ως μέσο το τραγούδι, ενώ ως διδακτική προσέγγιση εφαρμόζεται η Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση (Task Based Learning).

Λέξεις-Κλειδιά: Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση (TBL), Ελληνική ως Ξένη, τραγούδι, εγκλιτικός τόνος

Abstract

Modern approaches in Foreign Language Teaching support the usage of authentic material in class. The usage of songs in a foreign language classroom apart from being an authentic material can also create a positive and pleasant atmosphere but also motivation during the process of learning the Target Language. This paper presents a lesson plan addressed to adult beginner students who learn Greek as a foreign language. The aim of the lesson plan is to teach enclitic stress in Modern Greek proparoxytone nouns followed by possessive pronouns through a Greek song by applying Task Based Learning Approach.

Key words: Task Based Learning (TBL), Greek as Foreign, song/s, enclitic stress

Εισαγωγή

Οι πρώτες βιβλιογραφικές αναφορές με θέμα την αξιοποίηση του τραγουδιού στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας εντοπίζονται, σύμφωνα με τον Engh (2013), στα άρθρα των Bartle (1962), Richards (1969) και Jolly (1975). Πρόκειται για την περίοδο που

μία από τις επικρατούσες μεθόδους για την εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας, η Οπτικο-ακουστική Μέθοδος (1950-1960) αξιοποιεί τη μουσική ως ένα ευχάριστο διάλειμμα μεταξύ των επαναλαμβανόμενων μονότονων συμπεριφοριστικού τύπου ασκήσεων. Αργότερα, η επικοινωνιακή προσέγγιση (1970) ακολούθησε μια πιο δημιουργική οδό για την ένταξη της μουσικής στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας (Griffiee, 2010 στο Engh, 2013) εντάσσοντας σε αυτό επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες που βασίζονται στο τραγούδι. Σήμερα, ολοένα και περισσότεροι διδάσκοντες ξένων γλωσσών επιδιώκουν την αξιοποίηση των τραγουδιών στη γλωσσική διδασκαλία, υποστηρίζοντας πως το τραγούδι είναι ένα μέσο που κινητοποιεί θετικά τους μαθητές, ψυχαγωγεί, μειώνει το άγχος, ενώ, ταυτόχρονα, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ένα ευχάριστο και δημιουργικό διάλειμμα από το κυρίως εγχειρίδιο (Lorenzutti, 2014). Η παραπάνω πεποίθηση αποτέλεσε αφορμή για τον σχεδιασμό μίας διδακτικής πρότασης που βασίστηκε στο μοντέλο της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης και αξιοποιεί το τραγούδι «Το πρόβλημά μου είσαι εσύ», σε μουσική του Γιώργου Ανδρέου, στίχους του Γιώργου Χρονά και ερμηνεία της Ελένης Τσαλιγοπούλου.

Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στη συνέχεια απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές επιπέδου Α1. Οι εν λόγω μαθητές/ήτριες διαμένουν μόνιμα στο εξωτερικό και διδάσκονται την Ελληνική ως Ξένη. Βασικός σκοπός του σεναρίου, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, είναι οι μαθητές/ήτριες μέσω των δραστηριοτήτων του μαθήματος να κατανοήσουν την χρήση του εγκλιτικού τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά όταν ακολουθεί η κτητική αντωνυμία (μου, σου, του..) και, ταυτόχρονα, να κάνουν επανάληψη της προϋπάρχουσας γνώσης τους (κτητική αντωνυμία, θεματικό λεξιλόγιο για την οικογένεια, καθημερινό συχνόχρηστο λεξιλόγιο κτλ.). Η επιλογή του εν λόγω φαινομένου δεν είναι τυχαία. Η έγκλιση του τόνου συμπεριλαμβάνεται στη διδακτική ύλη εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης σε αρχάριους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εγχειρίδια: Ελληνικά Α (Ενότητα 2, σελ.34) και Κλικ στα Ελληνικά Α1&Α2 (Ενότητα 3, σελ. 72) Ταξίδι στην Ελλάδα Α1& Α2 (Μάθημα 4, σ. 56).

Η αξιοποίηση τραγουδιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσα

Το τραγούδι, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, πέρα από ευχάριστα αξιοποιήσιμο μέσο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αριθμεί ποικίλα πλεονεκτήματα. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά από αυτά, όπως παρατίθενται από την Eken (1996, σ. 46). Σύμφωνα με την ίδια, αξιοποιώντας ως μέσο το τραγούδι δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό :

- α) να εισάγει-παρουσιάζει ένα θέμα, ένα γλωσσικό ή λεξιλογικό φαινόμενο και να εξασκήσει τους μαθητές/τριες σε αυτό
- β) να επικεντρωθεί σε κοινά-συνηθισμένα λάθη των μαθητών με πιο άμεσο τρόπο,
- γ) να ενθαρρύνει την ακρόαση στην ξένη γλώσσα,
- δ) να προκαλέσει τη συζήτηση σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα που εκφράζει το ίδιο το τραγούδι
- ε) να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και να αξιοποιήσει τη φαντασία του μαθητικού του κοινού,
- η) να δημιουργήσει πιο ευχάριστη και χαλαρή

ατμόσφαιρα στην τάξη, θ) και τέλος, να διανθίσει τη μαθησιακή διαδικασία με ένα διασκεδαστικό μέσο. Επιπλέον, μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός των οποίων βασίζεται σε τραγούδια, είναι δυνατό να αξιοποιηθούν τόσο οι προσληπτικές (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) όσο και οι παραγωγικές (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) δεξιότητες (Hancock, 1998). Στη διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται εν συνεχεία, το τραγούδι «*Το πρόβλημά μου είσαι εσύ*» αποτέλεσε αφορμή για την παρουσίαση και εξάσκηση ενός γραμματικού φαινομένου, αυτό της χρήσης του εγκλιτικού τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά. Μέσω των δραστηριοτήτων που βασίζονται στο εν λόγω τραγούδι δημιουργούνται, παράλληλα, οι συνθήκες για συζήτηση με θέμα την οικογένεια, ενώ ενθαρρύνονται οι μαθητές/ήτριες να εκφράσουν την ευρηματικότητα και τη φαντασία τους γράφοντας τα δικά τους σύντομα σενάρια-κόμικ και δραματοποιώντας τους διαλόγους τους.

Κριτήρια επιλογής τραγουδιού για αξιοποίηση στην ξενόγλωσση τάξη

Όπως κατέστη σαφές στις παραγράφους που προηγήθηκαν, η αξιοποίηση του τραγουδιού στο μάθημα της ξένης γλώσσας είναι κάτι περισσότερο από επιδιωκόμενη, ωστόσο, δε μπορεί να γίνεται αυθαίρετα και τυχαία. Η Lems (1996, σ. 2) παραθέτει τα κριτήρια για την επιλογή τραγουδιού που προσφέρεται για αξιοποίηση στην ξενόγλωσση τάξη. Σύμφωνα με την ερευνήτρια και μουσικό, το τραγούδι πρέπει να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις: α) να αρέσει στον ίδιο τον διδάσκοντα, ώστε να θέλει να το μοιραστεί με τους μαθητές του και να είναι σε θέση να το υποστηρίξει στην τάξη β) να έχει εύκολους κατανοητούς και καλογραμμένους στίχους γ) να περιέχει επαναλαμβανόμενες λέξεις και φράσεις για προφορική εξάσκηση δ) να είναι γνωστό στο ευρύ κοινό ή να θεωρείται κλασσικό, ώστε οι μαθητές/τριες να μπουν στη διαδικασία να το ακούσουν και εκτός τάξης ε) να συνάδει με τις φωνητικές δυνατότητες των μαθητών/τριών, ώστε να μπορεί να τραγουδηθεί από όλους στην τάξη στ) να περιέχει θεματολογία που ο διδάσκων/ουσα θα ήθελε να εισαγάγει στο μάθημα του η) να περιέχει όσο είναι δυνατό- περισσότερα στοιχεία για το γραμματικό φαινόμενο που επιδιώκεται να διδαχθεί. Ειδικότερα, για τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας προτείνει τα τραγούδια να είναι σύντομα και να έχουν βασικό συχνόχρηστο λεξιλόγιο. Λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, το τραγούδι που αξιοποιείται στην παρούσα πρόταση επιλέχθηκε λόγω της σύντομης έκτασής του και της απλότητας των στίχων του, ενώ επιπλέον κριτήριο αποτέλεσε η συχνότητα εμφάνισης της επαναλαμβανόμενης φράσης-κλειδί «το πρόβλημά μου είσαι εσύ» που ενδείκνυται, για τη διδασκαλία του εγκλιτικού τόνου.

Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση και τραγούδι

Κατά τους Richards και Rodgers (2001, σ. 223) ο όρος Task Based Learning Teaching (Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση) αναφέρεται σε μία προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση δραστηριοτήτων ως βασικό πυρήνα για το σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Η ΔΕ ακολουθεί τρία διαδοχικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο (Προδραστηριότητα) ανακοινώνεται στους μαθητές το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν και

ακολουθώς οργανώνεται μία δραστηριότητα προπομπός του δεύτερου σταδίου, του κύκλου δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια του κύκλου δραστηριοτήτων οι μαθητές διεκπεραιώνουν τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια, οι ομάδες ανακοινώνουν και παρουσιάζουν στην τάξη το αποτέλεσμα της συνεργασίας τους. Έπεται το τρίτο στάδιο, αυτό της εξάσκησης κατά το οποίο οι μαθητές/ήτριες εξασκούνται με δραστηριότητες ελεγχόμενες (κλειστού τύπου), καθοδηγούμενες (μεικτού τύπου) και επικοινωνιακές (ανοιχτού τύπου) (Γρίβα και Σέμογλου, 2016· Ματθαίουδάκη κ. συν. χ.χ· Willis, 1996). Ανάλογο σχήμα για την αξιοποίηση τραγουδιών στην τάξη προτείνεται από τον Sevik (2012, σ. 12-13), ο οποίος διακρίνει τις δραστηριότητες που βασίζονται στην αξιοποίηση τραγουδιών σε: *Προ-ακουστικές* με στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος π.χ. παρουσίαση του λεξιλογίου του τραγουδιού με εικόνες ώστε οι μαθητές να μαντέψουν το θέμα, επεξήγηση συζήτηση σχετικά με τον τίτλο του τραγουδιού, ιδεοθύελλα με λέξεις που σχετίζονται με το θέμα. *Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ακρόασης* του τραγουδιού, *μετα-ακουστικές* επικοινωνιακές δραστηριότητες, δραστηριότητες επανάληψης/εξάσκησης αντιστοίχισης με εικόνες ή συμπλήρωσης κενών κάτω από τις εικόνες. Η δομή του μαθήματος που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση ακολουθεί τα βήματα της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης, ενώ ο τύπος των δραστηριοτήτων κινείται στα πρότυπα αυτών που προτείνονται από τον Sevik (2012).

Στόχοι του μαθήματος

Από την εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών, αναμένεται οι μαθητές/ήτριες να μπορούν να κάνουν σωστή χρήση του εγκλιτικού τόνου, να εκφέρουν με τον σωστό επιτονισμό εκφωνήματα στα οποία εμφανίζεται ο διπλός τόνος, να κάνουν επανάληψη το θεματικό λεξιλόγιο για την οικογένεια, να δώσουν τα δικά τους παραδείγματα για τη λέξη «πρόβλημα», να γράψουν τους δικούς διαλόγους σε ένα εικονογραφημένο κόμιξ με τίτλο «Το πρόβλημά μου είσαι εσύ!», να δραματοποιήσουν τα σενάριο που έγραψαν για το κόμιξ, να γνωρίσουν την Ελληνίδα τραγουδίστρια, Ελένη Τσαλιγοπούλου.

Πορεία διδασκαλίας

Προακουστική δραστηριότητα

Οι μαθητές/ήτριες ενημερώνονται ότι πρόκειται να ακούσουν ένα τραγούδι με τίτλο «Το πρόβλημά μου είσαι εσύ». Ο τίτλος του τραγουδιού γράφεται στον πίνακα και οι μαθητές, μετά από προτροπή της διδάσκουσας, καλούνται να αναφέρουν λέξεις που τους θυμίζουν πρόβλημα. Η λέξη «πρόβλημα» είναι ήδη γνωστή στους μαθητές, καθώς απαντάται τόσο στη μητρική τους «problem», όσο και σε άλλες γλώσσες που γνωρίζουν. Οι απαντήσεις των μαθητών γράφονται στον πίνακα, στην περίπτωση που αυτό που θέλουν να εκφράσουν δεν το γνωρίζουν στα ελληνικά, παροτρύνονται να ρωτήσουν τη σημασία της λέξης στη μητρική τους γλώσσα. Οι πιο συχνές απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές κατά την εφαρμογή του σχεδίου: *το πρόβλημά μου είναι τα λεφτά, ο άντρας μου, η πεθερά μου, τα κιλά μου, ο χρόνος, ο φίλος μου, η δουλειά μου,*

το φαγητό, η κίνηση, ο κόσμος. Οι προτάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σύντομου «καταιγισμού ιδεών» θα αξιοποιηθούν στη πορεία του μαθήματος. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ή ζευγάρια και τους μοιράζεται το φύλλο εργασίας με τους στίχους του τραγουδιού, άτονους. Η διδάσκουσα εξηγεί στους μαθητές ότι πρόκειται να ακούσουν το τραγούδι δύο φορές και ότι θα πρέπει να συμπληρώσουν τους τόνους στο φύλλο εργασίας. Μετά την ακρόαση, ακολουθεί και ηχηρή ανάγνωση από τη διδάσκουσα, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές, ενώ επεξηγούνται οι άγνωστες λέξεις-φράσεις όπως: *μονάχα, στο 'χω πει, ούτε, να ζεις* (Απαιτούμενος χρόνος : 10 λεπτά).

Δραστηριότητες κατά την ακρόαση

Οι ομάδες ακούνε το τραγούδι δύο-τρεις φορές και συνεργάζονται μεταξύ τους ώστε να τονίζουν τις άτονες λέξεις των στίχων. Αντί για παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την κάθε ομάδα ξεχωριστά, όπως είθισται να ισχύει στο στάδιο της αναφοράς-παρουσίασης, οι ομάδες ανταλλάσσουν το φύλλο εργασιών, ώστε να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους. Ο τελικός έλεγχος των απαντήσεων γίνεται μέσω της παρακολούθησης υποτιτλισμένου βίντεο που δημιουργήθηκε από τη διδάσκουσα ειδικά για τους σκοπούς του μαθήματος και, επιπρόσθετα, παρέχεται ανατροφοδότηση, όπου κριθεί απαραίτητο. Το τραγούδι μεταφράζεται από τους ίδιους τους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα. (Απαιτούμενος χρόνος: 15 λεπτά)

Εστίαση στη γλώσσα

Ακολουθεί το στάδιο της *Εστίασης στη Γλώσσα*, κατά το οποίο η διδάσκουσα παρουσιάζει το καινούριο γλωσσικό φαινόμενο. Αρχικά, γίνεται εστίαση στον τίτλο του τραγουδιού και ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν και να κάνουν υποθέσεις σε σχέση με τη χρήση των δύο τόνων. «Γιατί έχουμε δύο τόνους;» Στη συνέχεια αντικαθίσταται η λέξη «πρόβλημα» με προπαροξύτονες λέξεις που είναι γνωστές στους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρονται λέξεις που χρησιμοποιούνται από τη διδάσκουσα ως παραδείγματα: *άνθρωπος, διεύθυνση, τηλέφωνο, πρόγραμμα*. Οι λέξεις γράφονται στον πίνακα και διαβάζονται με και χωρίς τη συνοδεία της κτητικής αντωνυμίας. Οι μαθητές/ήτριες εντοπίζουν τις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα παραδείγματα των παροξύτονων λέξεων με την κτητική αντωνυμία και κατανοούν ότι η χρήση του διπλού τόνου συνδέεται με την παρουσία της κτητικής αντωνυμίας μετά το ουσιαστικό. Στη συνέχεια, δίνονται άλλα παραδείγματα με παροξύτονες και οξύτονες λέξεις για να παρατηρήσουν και να αντιληφθούν ότι στις περιπτώσεις των λέξεων που προαναφέρθηκαν δεν γίνεται χρήση διπλού τόνου. Σύμφωνα με τη Doughty (1997), τρεις προϋποθέσεις πρέπει να τηρούνται ώστε η μορφή εστίασης να είναι αποτελεσματική: α) σύντομη διάρκεια, β) εστίαση και στη σημασία γ) η επιλογή των γραμματικών τύπων που επιλέγονται για εστίαση στον τύπο να συνάδουν με τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών (Μαθθαίουδάκη κ. συν, χ.χ.). Τα παραδείγματα που δίνονται στον πίνακα αποτελούν ολοκληρωμένα φραστικά σύνολα και όχι ξεκομμένες λέξεις (πχ. *ο άνθρωπός μου είσαι εσύ / είναι ο Κώστας./ Το τηλέφωνό μου είναι 0537... ..κτλ.*) (Απαιτούμενος χρόνος: 10-

15 λεπτά).

Πρακτική

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές εξασκούνται στο νέο φαινόμενο μέσω της ενασχόλησής τους με δραστηριότητες α) ελεγχόμενες, β) καθοδηγούμενες, γ) επικοινωνιακές.

Ελεγχόμενη δραστηριότητα « Το μήνυμα της Άννας»

Δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά με την προσωπική αντωνυμία και να βάλουν τόνο όπου χρειάζεται. Η εργασία είναι ατομική, ωστόσο, είναι δυνατό να διεκπεραιωθεί με τη συνεργασία δύο μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας από τους μαθητές δίνεται ανατροφοδότηση. Οι σωστές απαντήσεις γράφονται στον πίνακα. Χρησιμοποιούνται μαρκαδόροι διαφορετικού χρώματος για τον τονισμό. (Απαιτούμενος χρόνος: 15 λεπτά)

Δραστηριότητα 1: Η Άννα γράφει μήνυμα στον άντρα της και μιλάει για το πρόβλημά της. Συμπληρώνω τα κενά (μου, σου, του, της...) και βάζω τόνο

Αλέξανδρε ,
Σου γράφω γιατί έχω πρόβλημα!
Το πρόβλημα είσαι εσύ!
Είσαι ο άντρας και είμαι η γυναίκα....., αλλά δεν είμαστε μαζί!
Εγώ είμαι στο σπίτι με το μωρό και εσύ στη δουλειά.....!

Εσύ έχεις το επάγγελμα....., είσαι δάσκαλος και πηγαίνεις στο μαθημα! Εγώ και ο γιος(εμείς) μένουμε στο σπίτι(εσύ) με την οικογένεια.....(εσύ) , την μητέρα σου, τον πατέρα σου, τον αδερφό σου, τον ξαδερφό σου και τον παιπού σου!

Το αυτοκίνητο(εμείς) είναι αυτοκίνητο(αυτοί) , γιατί το έχει πάντα ο μπαμπάς(εσύ)! Η διεύθυνση(εμείς) είναι και διεύθυνση(αυτοί), το τηλέφωνο(εμείς) είναι και τηλέφωνο(αυτοί) . Δεν κάνουμε ποτέ το προγραμμα(εμείς) ! Στην πόρτα γράφει μονάχα το όνομα(εσείς)! Η οικογένεια(εγώ) είναι στην Θεσσαλονίκη , δεν βλέπω τους γονείς (εγώ) Δεν καταλαβαίνω... είναι το σπίτι(εμείς) ή το σπίτι(αυτοί); Είναι η οικογένεια(εμείς) ή η οικογένεια(εσείς) ; Περιμένα την απάντηση...(εσύ) , Αλέξανδρε! Το πρόβλημα(εγώ) είναι και πρόβλημα(εσύ), δηλαδή πρόβλημα(εμείς)!

Μήθημα 9^ο: Το πρόβλημά μου είσαι εσύ!

Μήθημα 9^ο: Το πρόβλημά μου είσαι εσύ!

Εικόνες 1 & 2: Ελεγχόμενη δραστηριότητα

Καθοδηγούμενη δραστηριότητα «Γράφω για την Άννα ή τον Αλέξανδρο»

Οι μαθητές/ήτριες καλούνται να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας στο οποίο το ζητούμενο είναι να δώσουν πληροφορίες για την Άννα ή τον Αλέξανδρο, τους χαρακτήρες της ελεγχόμενης δραστηριότητας που προηγήθηκε. Δίνεται η αρχή των προτάσεων: « Το όνομα είναι..... η διεύθυνση είναι το τηλέφωνο είναι..... το αυτοκίνητο..... είναι..... η οικογένεια..... είναι..... το όνειρο..... είναι...» κτλ. και η συνέχεια της συμπληρώνεται από τους μαθητές/τις μαθήτριες κατά την κρίση τους. πχ. «Το όνομά της είναι Άννα, η διεύθυνσή της είναι Ευκαλύπτων 46, το τηλέφωνό της είναι 0537...» (Απαιτούμενος χρόνος: 5 λεπτά)

1^η Επικοινωνιακή δραστηριότητα «το πρόβλημά μας»

Οι μαθητές/ήτριες χωρίζονται σε ομάδες ή ζευγάρια. Τους δίνεται ένα φύλλο εργασίας στο οποίο απεικονίζεται κόμιξ με τίτλο: «Το πρόβλημά μας» και τους ζητείται να γράψουν τη δική τους ιστορία. Η διδάσκουσα ενισχύει την προσπάθεια των μαθητών καθοδηγώντας τους και παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της δραστηριότητας. Οι ομάδες συγγράφουν τα κόμιξ τους, τα οποία στην συνέχεια τα παρουσιάζουν στην τάξη. Μπορούν να προκύψουν αρκετά αστείες και διαφορετικές ιστορίες και αυτό παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και για τους μαθητές και για τον τη διδάσκουσα. Οι μαθητές/ήτριες διαβάζουν τα κόμιξ τους και εξασκούνται στον επιτονισμό εκφωνημάτων με διπλό τόνο. Σε κάθε περίπτωση τους παρέχεται η απαραίτητη ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα. Απαιτούνται 10-15 λεπτά για την προετοιμασία και 15 για την παρουσίαση.



Εικόνες 3&4: 1^η Επικοινωνιακή Δραστηριότητα

2^η Επικοινωνιακή δραστηριότητα

Δραματοποίηση του κόμιξ. Όπως αναφέρει η Dodson (2000 σ. 129) η δραματοποίηση αποτελεί μία επικοινωνιακού τύπου πρακτική στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς είναι μαθητοκεντρική και εστιάζει στη σημασία. Μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η χρήση της γλώσσας με αυθεντικό τρόπο στο πλαίσιο ενός περιεχόμενου που περικλείει τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Για να έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και να είναι πιο διασκεδαστικό ζητείται από τους μαθητές να έχουν ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό π.χ. χαρούμενος ή άρρωστη. Για να βοηθηθούν στη «δημιουργία χαρακτήρων» τους δίνονται ερωτήσεις που ήδη γνωρίζουν: «Πώς σε λένε;», «Από πού είσαι;», «Τι δουλειά κάνεις;», «Είσαι παντρεμένος/η;» κτλ. Ο τόπος και ο χρόνος παίζουν, επίσης, ρόλο. Πού και πότε διαδραματίζονται οι σκηνές του κόμιξ; Πρωί; Μεσημέρι; Βράδυ; Στο σχολείο; Στον δρόμο; Στο σπίτι; Πρόκειται για την τεχνική «Writing and Staging Plays» (Dodson, 2000) κατά την εφαρμογή

της οποίας οι μαθητές καλούνται να γράψουν και να δραματοποιήσουν το δικό τους σενάριο. Ο χρόνος που απαιτείται για την εν λόγω δραστηριότητα είναι 5-10 λεπτά για προετοιμασία και 15 λεπτά για την παρουσίαση στην τάξη. Το μάθημα ολοκληρώνεται με την προβολή Power Point για να γνωρίσουν οι μαθητές την τραγουδίστρια Ελένη Τσαλιγοπούλου.

Ζητήματα που προκύπτουν και προτεινόμενες λύσεις

Ένας από τους αστάθμητους παράγοντες, που δεν είναι πάντα δυνατό να προβλεφθεί, είναι το τραγούδι να μην καταφέρει κερδίσει τις εντυπώσεις των μαθητών, να μην τους προσελκύσει ο στίχος, η μουσική, ή η ερμηνεία. Ακόμη ένα ζήτημα που προκύπτει κατά καιρούς σε ορισμένες τάξεις, είναι ότι κάποιοι από τους μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου για το κόμιξ. Στην περίπτωση αυτή, προτείνονται: η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης στο στάδιο της προδραστηριότητας, η παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης από μέρους της διδάσκουσας και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών-ομαδική συγγραφή.

Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, το παρόν σχέδιο εφαρμόζεται σε τάξεις ενηλίκων τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Από την εμπειρική παρατήρηση της διδάσκουσας προκύπτει ότι η διδασκαλία του εγκλιτικού τόνου, μέσω του τραγουδιού αποδεικνύεται αποτελεσματική. Οι μαθητές/-ήτριες συνδέουν το εν λόγω φαινόμενο με το τραγούδι και τα παραδείγματα που δόθηκαν μέσω των δραστηριοτήτων που το πλαισιώνουν με αποτέλεσμα να κατακτούν τη χρήση του και να μην παραλείπουν τον διπλό τόνο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Η παραπάνω παρατήρηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω έρευνας προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων με μέσο το τραγούδι είναι περισσότερο αποτελεσματική συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους που στηρίζονται στην απευθείας ρητή παρουσίαση-επεξήγηση του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., (2016). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2012) Ταξίδι στην Ελλάδα: Νέα Ελληνικά για Ξένους. Επίπεδα Α1&Α2. Αθήνα: Γρηγόρης

Καρακύργιου, Μ., Παναγιωτίδου, Β. (2013). Κλικ στα ελληνικά: Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίπεδο Α1&Α2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Ματθαιουδάκη, Χ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α., Σπανού, Κ. (χ.χ.). Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές διδασκαλίας. Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ε., Κανελλοπούλου, Ρ., Παυλοπούλου, Α. (2012). Ελληνικά Α: Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Πατάκης

Ξενόγλωσσες

Bartle, G. (1962). Music in the language classroom. Canadian Modern Language Review, Fall, 11-14.

Eken, D. K. (1996). *Ideas for using pop songs in the English language classroom*. English Teaching Forum, 34, 46-47.

Engh, D., (2013). *Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature*. English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education. Vol. 6, No. 2, pp. 113-127.

Jolly, Y. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. The Modern Language Journal, 59(1,2), 11-14.

Hancock, M. (1998). Singing grammar: Teaching grammar through songs. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dodson, S. L (2000). Learning Languages through Drama. Proceedings for the Texas Foreign Language [Education] Conference

Lems, K. (1996). "For a song: Music across the ESL curriculum". Paper presented at the annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago. (ED No. 396 524)

Lorenzutti, N. (2014) Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom. English Teaching Forum, 52 (1), 14-21.

Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2002). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press

Richards, J. (1969). Songs in Language Learning. TESOL Quarterly, 3(2), 161-174.

Sevik, M. (2012) "Teaching Listening Skills to Young Learners Through 'Listen and Do' Songs. English Teaching Forum 3: 10-17.

Willis, J. (1996). A framework for Task Based Learning. Longman Handbooks for Language Teachers.

Η Ιπποθεραπεία ως μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών και νευρολογικών διαταραχών σε μαθητές με αυτισμό (διερευνητική μελέτη)

Βάσσης, Κωνσταντίνος

Φυσικοθεραπευτής, MSc, Εργαστηριακός Συνεργάτης Τμήματος Φυσικοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λαμία, konstantinosvass@gmail.com

Παλαιοθοδώρου Αργυρώ

(M.Ed., Ph.D), Επιστημονικός και Εργαστηριακός Συνεργάτης, Προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας, argpalaioth@gmail.com

Περίληψη

Η Ιπποθεραπεία αποτελεί έναν τύπο θεραπευτικής παρέμβασης που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως σε διάφορες παθολογικές καταστάσεις όπως στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Εκμεταλλευόμενη το φυσικό βάδισμα και την κίνηση ενός αλόγου η Ιπποθεραπεία παρέχει κινητικά και αισθητικά ερεθίσματα στον αναβάτη για την αντιμετώπιση σωματικών, συναισθηματικών και νευρολογικών προβλημάτων του, ενώ ταυτόχρονα, προσφέρει θετικές ψυχολογικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιδράσεις στους συμμετέχοντες. Τα όσα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν καταδεικνύουν ότι η Ιπποθεραπεία είναι αποτελεσματική σε άτομα με ΔΑΦ βελτιώνοντας την ισορροπία, το μυϊκό έλεγχο, την κινητικότητα, τη στάση του σώματος, την καθημερινή ομιλία και τις γλωσσικές δεξιότητες των συμμετεχόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: *Αυτισμός, Φυσικοθεραπεία, Θεραπευτική Παρέμβαση, Αποκατάσταση, Ιπποθεραπεία*

Εισαγωγή

Ο αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των ατόμων και γίνεται αντιληπτός πριν την ηλικία των τριών ετών (Heward 2011:255). Ο αυτισμός επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, ενώ άλλα χαρακτηριστικά του είναι η ασυνήθιστη αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα, επαναλαμβανόμενα, στερεότυπα και ασυνήθιστα πρότυπα συμπεριφοράς αλλά και κινητικές διαταραχές. Το πρόβλημα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αλλά και των Φυσικοθεραπευτικών προσεγγίσεων βρίσκεται στο προσκήνιο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια απασχολώντας, όχι μόνο τους επιστήμονες υγείας αλλά και την ίδια την οικογένεια.

Η Ιπποθεραπεία αποτελεί έναν τύπο θεραπευτικής παρέμβασης όπου χρησιμοποιεί τις κινήσεις ενός αλόγου για την αντιμετώπιση σωματικών, συναισθηματικών και νευρολογικών προβλημάτων ενός ασθενούς. Το φυσικό βάδισμα και η κίνηση ενός αλόγου παρέχουν κινητικά και αισθητικά ερεθίσματα στον αναβάτη γεγονός που σύμφωνα με τους Meregillano (2004) και Benda et al. (2003) οδηγεί στη βελτίωση των νευρολογικών λειτουργιών και αισθητηριακών διαδικασιών σε ασθενείς με σωματικές και

ψυχικές διαταραχές. Ταυτόχρονα δε, φαίνεται να έχει θετικές ψυχολογικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις σε πολλά συστήματα οργάνων, συμπεριλαμβανομένων και άλλων συστημάτων όπως του αιθουσαίου και του οπτικού συστήματος (Silkwood-Sherer et al. 2012; Champagne & Dugas 2010; Silkwood-Sherer et al. 2007). Στη Φυσικοθεραπεία, οι πολυκατευθυντικές κινήσεις του αλόγου χρησιμοποιούνται στην επανεκπαίδευση της βάδισης, της ισορροπίας, του ελέγχου στάσης, στην ενδυνάμωση και την αύξηση του εύρους κίνησης. Σε πολλές μελέτες, οι βελτιώσεις στις αδρές κινητικές δεξιότητες και στις λειτουργικές δραστηριότητες έχουν αναφερθεί σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Silkwood-Sherer et al. 2012; Zadnikar & Kastrin 2011; Snider et al. 2007; Debuse et al. 2005; Meregillano 2004). Σε μαθητές με ΔΑΦ έχει διαπιστωθεί ότι η Ιπποθεραπεία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς τείνει να βελτιώνει την ισορροπία και το μυϊκό τους έλεγχο, την κινητικότητα και τη στάση του σώματός τους (Ajzenman et al. 2013; Muslu & Conk 2011; Taylor et al. 2009; Silkwood-Sherer et al. 2007; Meregillano 2004), την καθημερινή ομιλία αλλά και τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Macauley & Gutierrez 2004), ενώ φαίνεται να είναι μια από τις συμπληρωματικές στρατηγικές θεραπείας σε αυτιστικά παιδιά (Koca & Ataseven 2015).

Θεραπευτική Ιππασία και Ιπποθεραπεία Διαφοροποιήσεις θεραπευτικών προσεγγίσεων

Η Ιπποθεραπεία θεωρείται μια εξειδίκευση της θεραπείας με τη βοήθεια των ιπποειδών (Equine-Assisted Therapy - EAT), δηλαδή αποτελεί ένα τύπος θεραπείας με τη βοήθεια των ζώων που εκτελείται από εξουσιοδοτημένο θεραπευτή και χρησιμοποιεί το άλογο ως μηχανισμό θεραπείας (Macauley & Gutierrez, 2004). Η διάκριση μεταξύ της θεραπείας με τη βοήθεια των ιπποειδών και της Ιπποθεραπείας επιτυγχάνεται με βάση το είδος των δραστηριοτήτων. Έτσι, οι δραστηριότητες που υποστηρίζονται από τα ιπποειδή επικεντρώνονται στο άλογο και σε αυτές διδάσκονται δεξιότητες που σχετίζονται με άλογα (ιππασία) με απώτερο στόχο τη βελτίωση της γενικής ποιότητας ζωής ενός ατόμου (Macauley & Gutierrez, 2004). Η Θεραπευτική Ιππασία (ΘΙ) κατατάσσεται στην κατηγορία των δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται από ιπποειδή (Bass et al. 2009). Η ΘΙ χρησιμοποιείται επίσης για τη θεραπεία ατόμων με ψυχικές και σωματικές αναπηρίες χρησιμοποιώντας την ιππασία για τη βελτίωση της στάσης, της ισορροπίας και της κινητικότητας, αναπτύσσοντας παράλληλα δεσμό μεταξύ του αλόγου και του αναβάτη (Bass et al., 2009).

Η Ιπποθεραπεία εκτελείται από έναν εξουσιοδοτημένο Φυσικοθεραπευτή, Εργοθεραπευτή ή Λογοθεραπευτή, ενώ η ΘΙ εκτελείται από έναν Πιστοποιημένο Θεραπευτή Εκπαιδευτή Ιππασίας (NARHA) (Lutz, 2010). Κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας Ιπποθεραπείας υπάρχει μεγάλη προσοχή προς τον ασθενή από τον θεραπευτή και την ομάδα Ιπποθεραπείας, σε αντίθεση με την ΘΙ, η οποία περιλαμβάνει ένα έως έξι συμμετέχοντες σε ένα μάθημα (Lutz, 2010). Σε μια συνεδρία Ιπποθεραπείας οι αναβάτες έχουν περισσότερη σωματική συμμετοχή και η κίνηση είναι ανεξάρτητη από την κατεύθυνση του αλόγου, ενώ οι αναβάτες σε μια συνεδρία ΘΙ έχουν λιγότερη σωματική συμμετοχή (Lutz, 2010). Οι συνεδρίες ΘΙ δεν περιλαμβάνουν συγκεκριμένη αντιστοίχιση αναβάτη

- αλόγου, όπως σε μια συνεδρία Ιπποθεραπείας, διότι ανάλογα με τη διαταραχή του αναβάτη, τα άλογα καλούνται να διατηρήσουν μια ήρεμη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια των αγχωτικών και απαιτητικών συνεδριών (Lutz, 2010). Οι στόχοι της ΘΙ επικεντρώνονται στη βελτίωση των δεξιοτήτων οδήγησης του αναβάτη, ενώ η Ιπποθεραπεία επικεντρώνεται σε θεραπευτικούς στόχους που περιλαμβάνουν τη βελτίωση της φυσικής, ψυχικής και ψυχοκοινωνικής λειτουργίας και της ποιότητας ζωής του αναβάτη (Lutz, 2010).

Η επιλογή του αλόγου ως θεραπευτικό μέσο συνίσταται στο ότι κατά τη διάρκεια της βάδισης το άλογο παρέχει μια ρυθμική κίνηση που διεγείρει τις πρόσθιες και οπίσθιες αιωρούμενες κινήσεις των άκρων. Επίσης, οι κινήσεις του αλόγου ενθαρρύνουν τον αναβάτη να επιτύχει σωστή ισορροπία και στάση. Το άλογο και όσοι βρίσκονται γύρω του, προσφέρουν στον αναβάτη ένα μεγάλο φάσμα αισθητηριακών και κινητικών ερεθισμάτων (Champagne & Dugas 2010; Debusse et al. 2005; Meregillano 2004). Η ιππασία παρέχει αποτελεσματική αισθητική διέγερση για τον αναβάτη μέσω των μεταβαλλόμενων, ρυθμικών και επαναλαμβανόμενων κινήσεων του αλόγου. Η κίνηση του αλόγου μιμείται τις φυσιολογικές κινήσεις της ανθρώπινης λεκάνης κατά τη διάρκεια της βάδισης. Παραλλαγές στη βάδιση του αλόγου επιτρέπουν στον θεραπευτή να μετρήσει την αισθητηριακή διέγερση και να ενσωματώσει αυτές τις μετρήσεις με τις κλινικές θεραπείες ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Meregillano 2004).

Η Ιπποθεραπεία μειώνει τους χρόνους αποκατάστασης και βελτιώνει την ισορροπία και το μυϊκό έλεγχο του ασθενούς. Οι αργές και ρυθμικές κινήσεις του σώματος του αλόγου έχουν μεγάλη θεραπευτική αξία και εξασφαλίζουν την ανάπτυξη των παρασπονδυλικών μυών. Οι ταλαντώσεις προς όλες τις πλευρές κατά τη διάρκεια ενός βήματος του αλόγου, επηρεάζουν τα οστά της πυελικής ζώνης του ασθενούς δύο φορές περισσότερο σε σχέση με το βάδισμά του. Οι ασθενείς ανταποκρίνονται σε αυτό το διασκεδαστικό τρόπο θεραπείας με μεγαλύτερη συμμόρφωση και ενθουσιασμό. Έτσι, η Ιπποθεραπεία βελτιώνει την ισορροπία, την κινητικότητα και τη στάση του σώματος (Silkwood-Sherer et al. 2007; Meregillano 2004).

Μηχανισμός δράσης της Ιπποθεραπείας

Οι Φυσικοθεραπευτές έχουν χρησιμοποιήσει τις κινήσεις του αλόγου για τη θεραπεία του ασθενούς, ενώ οι ψυχολόγοι και όσοι ασχολούνται με την ψυχική υγεία επωφελούνται από την κινητικότητα του αλόγου, ώστε να επιτευχθεί ή να αυξηθεί η συμμόρφωση των ασθενών (Champagne & Dugas 2010; Silkwood-Sherer et al. 2007; Meregillano 2004). Η λεκάνη του αλόγου, όπως ακριβώς η ανθρώπινη λεκάνη, εμφανίζει ένα πρότυπο κίνησης σε 3 άξονες κατά τη βάδιση. Αυτές οι μεταβαλλόμενες ρυθμικά, κινήσεις παρέχουν σωματική, και αισθητηριακή ανατροφοδότηση στον ασθενή. Οι σωματικές επιδράσεις της θεραπείας με τη βοήθεια ίππων στον συντονισμό, στον μυϊκό τόνο, στην στατική ισορροπία, στη δυσκαμψία, στην ελαστικότητα, στην αντοχή, στη δύναμη, στη διόρθωση του μη φυσιολογικού προτύπου κίνησης και στη βελτίωση της βάδισης και της ισορροπίας έχουν αποδειχθεί σε πολλές μελέτες (Silkwood-Sherer et al. 2012;

Shurtleff & Engsberg 2010; Shurtleff et al. 2009; Silkwood-Sherer et al. 2007; Meregillano 2004).

Σύμφωνα με τους Koca & Ataseven (2015) ο μηχανισμός δράσης της Ιπποθεραπείας μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις κύριες ομάδες. Η πρώτη είναι η σύνδεση του κεντρικού τμήματος του σώματος (ΚΤΣ) (Κορμός - Οσφυϊκή μοίρα Σπονδυλικής στήλης). Όπως όλοι γνωρίζουμε, η ισορροπία, η βάδιση, η στάση του σώματος και ο έλεγχος και η σύνδεση του ΚΤΣ είναι πολύ σημαντικές δραστηριότητες. Εκτός αυτού, ένα από τα πολλά ευεργετικά οφέλη της Ιπποθεραπείας είναι η επίδρασή της στον ορθοστατικό έλεγχο και στον έλεγχο του κορμού. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών Ιπποθεραπείας, εξασφαλίζεται η άμεση επαφή του αλόγου με τη λεκάνη του ασθενούς και τη σπονδυλική στήλη (Koca & Ataseven 2015).

Οι κινήσεις του αλόγου παρέχουν αισθητηριακό ερέθισμα και προκαλούν κινητικές αποκρίσεις στην πύελο (λεκάνη) και τον κορμό. Άλλοι μηχανισμοί δράσης της Ιπποθεραπείας μπορούν να απαριθμούνται ως αισθητηριακή σύνδεση (Sensory Connection), επικοινωνιακή σύνδεση (Communication Connection) και νευροσύνδεση (Neuroconnection) (Rigby & Grandjean 2016; Zadnikar & Kastrin 2011; Shurtleff & Engsberg 2010; Shurtleff et al. 2009; Meregillano 2004). Η Ιπποθεραπεία έχει ευνοϊκές επιδράσεις σε διαφορετικούς τομείς όπως σωματικά, κοινωνικά, γνωστικά πεδία, στη μάθηση και στις συμπεριφορές που αφορούν την προσαρμοστικότητα ενός ατόμου.

Η Ομάδα Ιπποθεραπείας

Η ομάδα Ιπποθεραπείας αποτελείται από τον θεραπευτή, το άλογο, τον εκπαιδευτή του αλόγου και τους εκπαιδευτές ιππασίας που περπατούν και από τις δύο πλευρές του αλόγου. Η Ιπποθεραπεία εφαρμόζεται με την παρουσία ενός έμπειρου Φυσικοθεραπευτή, ενός αλόγου και του φροντιστή του αλόγου. Ο Φυσικοθεραπευτής ελέγχει τη βάδιση των αλόγων, την ταχύτητά της και προσανατολίζει το άλογο προς διάφορες κατευθύνσεις με στόχο να προκαλέσει νευρομυϊκές και αισθητηριακές αντιδράσεις στον ασθενή (Zadnikar & Kastrin 2011; Shurtleff & Engsberg 2010; Shurtleff et al. 2009; Meregillano 2004).

Ενδείξεις – Αντενδείξεις για Ιπποθεραπεία

Οι αναβάτες που είναι κατάλληλοι για Ιπποθεραπεία είναι άτομα ηλικίας τουλάχιστον 2 ετών (Lutz, 2010). Οι ενδείξεις για Ιπποθεραπεία περιλαμβάνουν νευρολογικές διαταραχές όπως εγκεφαλική παράλυση (Guerino et al. 2015; Yildirim et al. 2012; Masini 2010; Sterba 2007; Quint & Toomey 1998), τραυματική εγκεφαλική βλάβη (Silkwood-Sherer et al. 2007; Benda et al. 2003), βλάβη του βραχιονίου πλέγματος, γενετικές και μεταβολικές διαταραχές όπως το σύνδρομο Down, ήπιες συμπεριφορικές και γνωστικές διαταραχές όπως οι ΔΑΦ (Ajzenman et al. 2013; Muslu & Conk 2011), μυϊκή δυστροφία, ασθενείς με ακρωτηριασμό, αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια (Lee et al 2014; Kim & Lee 2014), ψυχιατρικές ασθένειες (Guerino et al. 2015; Masini 2010; Quint &

Toomey 1998), ασθένειες του νωτιαίου μυελού, ρευματικές ασθένειες κλπ. Στις προφυλάξεις περιλαμβάνονται οι ήπιες επιληπτικές διαταραχές, η πολλαπλή σκλήρυνση (σκλήρυνση κατά πλάκας) (Munoz-Lasa et al. 2011; Silkwood-Sherer & Warmbier 2007), και το υπεξάρθρημα ισχίου λόγω πιθανής σοβαρής αδυναμίας και μειωμένης ισορροπίας (Lutz, 2010). Οι αντενδείξεις για την Ιπποθεραπεία περιλαμβάνουν άτομα με σοβαρές αλλεργίες, φόβο για τα άλογα, αδυναμία διατήρησης της καθιστής θέσης, σπονδυλολίσθηση, κατάγματα, πρόπτωση μεσοσπονδύλιου δίσκου, οστεοπόρωση και σοβαρές επιληπτικές διαταραχές, διότι θα ήταν επικίνδυνο να τοποθετηθούν οι ασθενείς με αυτά τα συμπτώματα και διαταραχές σε ένα άλογο (Lutz, 2010).

Συνεδρίες Ιπποθεραπείας

Τα τυπικά πρωτόκολλα περιλαμβάνουν συνεδρίες Ιπποθεραπείας μία ή δύο φορές την εβδομάδα διάρκειας 45-60 λεπτά (Lutz, 2010). Η ομάδα που διοργανώνει τις συνεδρίες Ιπποθεραπείας αποτελείται από τον θεραπευτή ή εκπαιδευτή, έναν ή δύο πεζοπόρους (sidewalkers) και τον ηγέτη του αλόγου (horse leader) (Lutz, 2010). Εκτός από το άλογο, οι αναβάτες μπορούν να εκτελούν άλλες δραστηριότητες όπως η περιποίηση του αλόγου, δουλειές στον αχυρώνα όπως η διατροφή των αλόγων, προπόνηση-εκπαίδευση της βάδισής τους, ελεγχόμενο περπάτημα και άλλες θεραπευτικές δραστηριότητες πριν ή μετά την ίππευση (Lutz, 2010). Λεπτές κινητικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται από τους αναβάτες για να τοποθετήσουν το κράνος και ο έλεγχος του σώματος και η ενδυνάμωση εξασκείται κατά την διαδικασία αφίππευσης και της εφίππευσης (mounting - dismounting) του αλόγου (Lutz, 2010).

Η αποτελεσματικότητα της Ιπποθεραπείας σε μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Η Ιπποθεραπεία μπορεί να είναι μια από τις συμπληρωματικές στρατηγικές θεραπείας σε μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Koca & Ataseven 2015) καθώς φαίνεται να επιδρά θετικά στις συμπεριφορές των αυτιστικών παιδιών (Muslu & Conk 2011). Γονείς παιδιών στο φάσμα του αυτισμού παρατήρησαν θετικές επιδράσεις από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Ιπποθεραπείας. Ευρήματα αρκετών μελετών δείχνουν βελτιώσεις στην κινητικότητα (Treuthart, 2011), την κοινωνική συμπεριφορά (Citterio, 1997), τις αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της οικογένειας (Citterio, 1997) αλλά και την επικοινωνία (αν και παρατηρήθηκε μόνο σε ενήλικες με ΔΑΦ) (Garrigue, Moutiez, & Galland, 1994).

Οι Taylor et al. (2009) αξιολόγησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος Ιπποθεραπείας διάρκειας 16 εβδομάδων αξιολογώντας το κίνητρο και τη θέληση τριών παιδιών με ΔΑΦ χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο Pediatric Volitional Questionnaire – PVQ (Basu et al. 2002). Η θέληση αφορά τα ενδιαφέροντα του παιδιού, την αυτοεκτίμησή του και τα κίνητρα για την ανάληψη νέων δραστηριοτήτων (Taylor et al. 2009). Με τη βελτίωση της θέλησης του παιδιού θα υπάρξει βελτίωση στο επίπεδο εμπλοκής και στην ικανότητά του να μάθει. Η μελέτη αυτή σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί

μια προκαταρκτική απόδειξη για τα λιγότερο αναγνωρισμένα οφέλη της χρήσης της Ιπποθεραπείας για παιδιά με αυτισμό (Taylor et al. 2009). Οι εβδομαδιαίες συνεδρίες Ιπποθεραπείας διάρκειας 45 λεπτών περιλάμβαναν διαδικασίες τοποθέτησης στο ά-λογο, 20 έως 30 λεπτά ίππευση και διαδικασίες απομάκρυνσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία αύξηση των κινήτρων των παιδιών για δύο από τους τρεις συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της θεραπείας σε σύγκριση με την πριν την θεραπεία, αξιολόγηση.

Σε μια πιλοτική μελέτη, οι Ajzenman et al. (2013) εξέτασαν αν η Ιπποθεραπεία αύξησε τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι θα υπάρξουν βελτιώσεις στον κινητικό έλεγχο, οι οποίες ενδέχεται να αυξήσουν την προσαρμοστική συμπεριφορά και τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες. Συνολικά 6 παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 5 έως 12 συμμετείχαν σε 12 εβδομαδιαίες συνεδρίες Ιπποθεραπείας διάρκειας 45 λεπτών. Τα μέτρα (measures) πριν και μετά την Ιπποθεραπεία περιλάμβαναν κλίμακες προσαρμογής της συμπεριφοράς (Vineland Adaptive Behavior Scales-II) και αξιολόγησης δραστηριοτήτων (Child Activity Card Sort).

Ο κινητικός έλεγχος μετρήθηκε πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιώντας ένα σύστημα καταγραφής βίντεο (video motion capture system) και δυναμοδάπεδα (force plates). Η ταλάντωση κατά τη στήριξη του σώματος μειώθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση. Σημαντικές αυξήσεις παρατηρήθηκαν στις συνολικές προσαρμοστικές συμπεριφορές, στη συμμετοχή στην αυτο-φροντίδα (self-care), στον ελεύθερο χρόνο για ψυχαγωγία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι η Ιπποθεραπεία έχει θετική επίδραση στα παιδιά με ΔΑΦ και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο θεραπείας για αυτόν τον πληθυσμό. Κι αυτό διότι είναι πολύ πιθανό το πολύ-αισθητηριακό περιβάλλον που παρέχεται μέσω των δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται από ζώα να προσφέρει όφελος σε παιδιά με κοινωνικά ή και επικοινωνιακά προβλήματα (Bass et al. 2009).

Ορμόνες και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Ορισμένες σύγχρονες μελέτες αξιολογούν την επίδραση της Ιπποθεραπείας και της ΘΙ σε ΔΑΦ υπό το πρίσμα των ορμονικών αλλαγών που συμβαίνουν μετά από τέτοιου τύπου θεραπευτική παρέμβαση (Sánchez et al. 2014; Tabares et al. 2012). Έχει γίνει δηλαδή προσπάθεια ποσοτικοποίησης των ορμονικών αλλαγών σε άτομα με ΔΑΦ που υποβάλλονται σε Ιπποθεραπεία και ΘΙ. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι υπάρχει επιρροή στον αυτιστικό ασθενή από συγκεκριμένες ορμόνες. Μέσω μη επεμβατικών τεχνικών όπως δείγματα σάλιου, η μελέτη εστιάστηκε στα επίπεδα ορμονών κορτιζόλης και της προγεστερόνης στο αυτιστικό άτομο κατά τη διάρκεια της θεραπείας και πώς αυτά τα επίπεδα επηρεάστηκαν (Tabares et al. 2012).

Η οξυτοκίνη ή ωκυτοκίνη (Oxytocin) είναι μια ορμόνη που εξετάστηκε στη μελέτη των Tabares et al (2012). Μετά από περαιτέρω ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα οξυτοκίνης στο πλάσμα αίματος σε αυτιστικά παιδιά (Tabares et

al. 2012). Είναι γνωστό ότι η οξυτοκίνη εμπλέκεται στην αναγνώριση και καθιέρωση κοινωνικών σχέσεων και συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων. Επίσης, μειώνει το άγχος και επηρεάζει την κατάσταση του φόβου και την εξαφάνισή του. Η ορμόνη αυτή επίσης ότι βοηθά τα ενήλικα αυτιστικά άτομα να διατηρήσουν την ικανότητα να αξιολογούν τη συναισθηματική έννοια της ομιλίας, πράγμα που σημαίνει ότι η οξυτοκίνη έχει συνδεθεί με διαδικασίες όπως η μάθηση, η μνήμη, η σεξουαλική συμπεριφορά και η μητρική συμπεριφορά (Tabares et al. 2012).

Η οξυτοκίνη απελευθερώνεται ακανόνιστα στο αίμα, καθιστώντας δύσκολη τη μέτρηση των επιπέδων της (Tabares et al. 2012). Για το λόγο αυτό, μια στρατηγική για τη μέτρηση των αλλαγών στα επίπεδα της οξυτοκίνης μπορεί να γίνει μέσω άμεσης ανάλυσης της κορτιζόλης και της προγεστερόνης. Υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ της οξυτοκίνης και της κορτιζόλης, καθώς η οξυτοκίνη εξουδετερώνει τις επιδράσεις της κορτιζόλης. Το σάλιο χρησιμοποιείται ως ένας βιολογικός μη επεμβατικός τρόπος ανίχνευσης των ορμονικών επιπέδων στο σώμα. Επομένως, αντί για χρήση πλάσματος, χρησιμοποιήθηκαν δείγματα σάλιου για τη μέτρηση των επιπέδων κορτιζόλης και προγεστερόνης στο σώμα. Σκοπός της μελέτης ήταν να εξακριβωθεί εάν η Ιπποθεραπεία οδηγεί σε βελτίωση των κοινωνικών συμπεριφορών στα αυτιστικά άτομα, μέσω ανάλυσης των ορμονικών επιπέδων στο σάλιο. Οι ηλικίες των ατόμων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 8-16, διαγνώστηκαν με αυτισμό και ήταν μόνο αγόρια (Tabares et al. 2012).

Οι πρώτες συνεδρίες Ιπποθεραπείας έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση των επιπέδων κορτιζόλης σε σύγκριση με τις καταστάσεις προ-Ιπποθεραπείας. Υπήρξε επίσης μια μεγάλη μείωση των επιπέδων κορτιζόλης μετά την Ιπποθεραπεία κατά την πρώτη συνεδρία, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες συνεδρίες μετά την Ιπποθεραπεία. Αυτό είναι σημαντικό διότι δείχνει ότι υπάρχει μείωση της κορτιζόλης καθώς η θεραπεία εξελίσσεται. Επομένως, τα αποτελέσματα από τη μελέτη των Tabares et al. (2012), έδειξαν ότι η θεραπεία με ίππους έχει σαφή και άμεση επίδραση στα επίπεδα των ορμονών μέσω της ανάλυσης δειγμάτων σάλιου (μείωση τα επίπεδων της σιελογόνης κορτιζόλης προγεστερόνης) με τους ερευνητές να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι συνεδρίες Ιπποθεραπείας σε άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν βελτίωση στις κοινωνικές συμπεριφορές. Η Ιπποθεραπεία είναι επωφελής για τους αυτιστικούς ασθενείς αλλά για να γίνει αυτό επιτυχώς, τα προγράμματα θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα για κάθε ασθενή (Tabares et al. 2012).

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια στο προσκήνιο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκονται οι θεραπευτικές προσεγγίσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με την Ιπποθεραπεία να αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη θεραπευτική παρέμβαση. Η Ιπποθεραπεία βελτιώνει την ισορροπία, την κινητικότητα, τη στάση και τον μυϊκό έλεγχο του σώματος (Silkwood-Sherer et al 2007; Meregillano 2004) και επιδρά θετικά στις συμπεριφορές των αυτιστικών παιδιών (Muslu & Conk 2011) λόγω του πολύ-

αισθητηριακού περιβάλλοντος που παρέχει μέσω των δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται από ζώα.

Παράλληλα, βελτιώσεις έχουν παρατηρηθεί στην καθημερινή ομιλία και τις γλωσσικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, στο κίνητρο για παρακολούθηση της θεραπείας και την αυτοπεποίθηση μετά την Ιπποθεραπεία (Macaulay & Gutierrez, 2004). Τα αποτελέσματα των ερευνών υποδηλώνουν ότι η Ιπποθεραπεία έχει θετική επίδραση και θετικά αποτελέσματα σε παιδιά με ΔΑΦ και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο θεραπείας για αυτόν τον πληθυσμό. Παρόλα αυτά απαιτείται περαιτέρω έρευνα μελλοντικά με μεγαλύτερα δείγματα ατόμων με θεραπευτική παρέμβαση για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και περισσότερες συνεδρίες, με σύγκριση με άλλους τύπους θεραπείας (όπως αερόβια άσκηση), με μελέτες καλύτερα μεθοδολογικά σχεδιασμένες, με ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και όχι μόνο χρήση υποκειμενικών πληροφοριών από γονείς ή προπονητές που αξιολογούν τη βελτίωση του ατόμου ή και πληροφορίες από τα ίδια τα άτομα.

Τέλος, παρόλο που το σύνολο των ασκήσεων που χρησιμοποιούνται είναι πανομοιότυπες για όλους τους ασθενείς που συμμετέχουν σε μια μελέτη, κυρίως για μεθοδολογικούς λόγους έτσι ώστε να μειωθούν οι μεταβλητές που εμπλέκονται στην έρευνα, αυτό μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη που θα μπορούσε ενδεχομένως να συμβεί στο σχεδιασμό εξατομικευμένων συνεδριών για κάθε ασθενή με ΔΑΦ. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να βρεθεί τρόπος, πέρα από το μεθοδολογικό κομμάτι να διασφαλιστεί ο κατάλληλος σχεδιασμός και διάρθρωση των συνεδριών έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι μπορούν να παρατηρηθούν τα υψηλότερα δυνατά οφέλη σε άτομα με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Ajzenman, H. F., Standeven, J. W., & Shurtleff, T. L. (2013). Effect of hippotherapy on motor control, adaptive behaviors, and participation in children with autism spectrum disorder: a pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(6), 653-663.

Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1261-1267.

Benda, W., McGibbon, N. H., & Grant, K. L. (2003). Improvements in muscle symmetry in children with cerebral palsy after equine-assisted therapy (hippotherapy). *The Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 9(6), 817-825.

Bonnie Lutz, S. P. T. (2010). Clinical Implications of Hippotherapy.

Champagne, D., & Dugas, C. (2010). Improving gross motor function and postural control with hippotherapy in children with Down syndrome. *Physiotherapy theory and practice*, 26(8), 564-571.

Citterio, D. (1997). Autism and horses: Intervention strategy from the point of view of a science of movement. In *Proceedings of the 9th International Therapeutic Riding Congress*, 41, 211.

Debusse, D., Chandler, C., & Gibb, C. (2005). An exploration of German and British physiotherapists' views on the effects of hippotherapy and their measurement. *Physiotherapy theory and practice*, 21(4), 219-242.

Garrique, R., Moutiez, G., & Galland, H. (1994). The use of games on horses to improve communication with autistic subjects. In *Proceedings of the 8th International Therapeutic Riding Congress*, 47, 245-248.

Guerino, M. R., Briel, A. F., & Araújo, M. D. G. R. (2015). Hippotherapy as a treatment for socialization after sexual abuse and emotional stress. *Journal of physical therapy science*, 27(3), 959-962.

Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Τόπος.

Kim, S. G., & Lee, C. W. (2014). The effects of hippotherapy on elderly persons' static balance and gait. *Journal of physical therapy science*, 26(1), 25-27.

Koca, T. T., & Ataseven, H. (2015). What is hippotherapy? The indications and effectiveness of hippotherapy. *Northern clinics of Istanbul*, 2(3), 247.

Lee, C. W., Kim, S. G., & Yong, M. S. (2014). Effects of hippotherapy on recovery of gait and balance ability in patients with stroke. *Journal of physical therapy science*, 26(2), 309-311.

Macauley, B. L., & Gutierrez, K. M. (2004). The effectiveness of hippotherapy for children with language-learning disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 205-217.

Masini, A. (2010). Equine-assisted psychotherapy in clinical practice. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 48(10), 30-34.

Meregillano, G. (2004). Hippotherapy. Physical medicine and rehabilitation clinics of North America, 15(4), 843-54.

Muñoz-Lasa, S., Ferriero, G., Valero, R., Gomez-Muñiz, F., Rabini, A., & Varela, E. (2011). Effect of therapeutic horseback riding on balance and gait of people with multiple sclerosis. *G Ital Med Lav Ergon*, 33(4), 462-467.

Muslu, G.K., Conk, H. (2011) Animal-Assisted Interventions and Their Practice in Children. *Duehyo ED*, 4, 83-8.

Quint, C., & Toomey, M. (1998). Powered saddle and pelvic mobility: an investigation into the effects on pelvic mobility of children with cerebral palsy of a powered saddle which imitates the movements of a walking horse. *Physiotherapy*, 84(8), 376-384.

Rigby, B. R., & Grandjean, P. W. (2016). The efficacy of equine-assisted activities and therapies on improving physical function. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 22(1), 9-24.

Sánchez, C. T., Castro, F. V., Herrera, S. S., & Juárez, J. C. (2014). Hormonal changes analysis by effects of horses assisted therapy in the autistic population. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 87-91.

Shurtleff, T. L., & Engsberg, J. R. (2010). Changes in trunk and head stability in children with cerebral palsy after hippotherapy: a pilot study. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 30(2), 150-163.

Shurtleff, T. L., Standeven, J. W., & Engsberg, J. R. (2009). Changes in dynamic trunk/head stability and functional reach after hippotherapy. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 90(7), 1185-1195.

Silkwood-Sherer, D. J., Killian, C. B., Long, T. M., & Martin, K. S. (2012). Hippotherapy—an intervention to habilitate balance deficits in children with movement disorders: a clinical trial. *Physical Therapy*, 92(5), 707-717.

Silkwood-Sherer, D., & Warmbier, H. (2007). Effects of hippotherapy on postural stability, in persons with multiple sclerosis: a pilot study. *Journal of Neurologic Physical Therapy*, 31(2), 77-84.

Snider, L., Korner-Bitensky, N., Kammann, C., Warner, S., & Saleh, M. (2007). Horse-back riding as therapy for children with cerebral palsy: is there evidence of its effectiveness? *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 27(2), 5-23.

Tabares, C; Vicente, F; Sanchez, S; Aparicio, A; Alejo, S; Cubero, J. (2012). Quantification of Hormonal Changes by Effects of Hippotherapy in the Autistic Population. *Neuromechanical Journal*, 2012, Vol. 6, No. 4, pp. 311-316.

Taylor, R. R., Kielhofner, G., Smith, C., Butler, S., Cahill, S. M., Ciukaj, M. D., & Gehman, M. (2009). Volitional change in children with autism: A single-case design study of the impact of hippotherapy on motivation. *Occupational Therapy in Mental Health*, 25(2), 192-200.

Treuthart, M. K. (2011). *The impact of hippotherapy on a child with autism: A case study* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertaion and Theses database. (UMI No. 1434728)

Yıldırım Şık B, Çekmece C, Dursun N, Dursun E, Balıkçı E, Altunkanat Z, et al. (2012). Is Hyppotherapy Beneficial for Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy? *Türk Klin J Med Sci*, 32, 601–8.

Zadnikar, M., & Kastrin, A. (2011). Effects of hippotherapy and therapeutic horseback riding on postural control or balance in children with cerebral palsy: a meta-analysis. *Developmental medicine & child neurology*, 53(8), 684-691.

Η ψηφιακή ή νέα Οικονομία και η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα

Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., eugemarneri@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διείσδυση τόσο του Διαδικτύου όσο και του όγκου των πληροφοριών στη ζωή μας, έχει οδηγήσει σε μεγάλες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων, τη διαδικασία παραγωγής και πώλησης, αλλά και την συμπεριφορά των καταναλωτών. Μάλιστα έχει δημιουργηθεί μια νέα μορφή οικονομίας – η Νέα Οικονομία ή όπως αλλιώς λέγεται η Ψηφιακή Οικονομία. Η Ψηφιακή Οικονομία βασίζεται κατά κύριο λόγο στις υπηρεσίες του Διαδικτύου και εφόσον αυτό έχει «κατακτήσει» τον τρόπο λειτουργίας της πλειοψηφίας των επιχειρήσεων, δημιουργεί τόσο κάποια πλεονεκτήματα όσο και κάποια μειονεκτήματα για τους καταναλωτές αλλά και για τις ίδιες τις επιχειρήσεις. Με άλλα λόγια, η επιβίωση και η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων στην εποχή μας πολλές φορές κρίνεται από τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν μέσω του Διαδικτύου. Έτσι, όπως είναι εύκολα κατανοητό, αυτού του είδους οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για την αναπτυξιακή τροχιά της χώρας και η υιοθέτηση τους κρίνεται επιτακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέα οικονομία - ψηφιακή οικονομία, υπηρεσίες διαδικτύου, ηλεκτρονικό εμπόριο, ψηφιακή επανάσταση.

Εισαγωγή

Η μεγάλη αύξηση της τεχνολογίας και η συνακόλουθη αύξηση των πληροφοριών που δέχεται καθημερινά ο άνθρωπος, έχουν οδηγήσει σε αλλαγές στην εργασία, στην οικονομία και στην κοινωνία, ενώ οι εταιρείες ψάχνουν διαρκώς νέες μεθόδους για να προωθούν και να πωλούν τα προϊόντα τους. Έτσι, στις μέρες μας, η πλειοψηφία των επιχειρήσεων έχει ενσωματώσει στις λειτουργίες της, τεχνολογικές μεθόδους που προσφέρουν ευκολία και μεγαλύτερη ποιότητα, τόσο στις ίδιες όσο και στους καταναλωτές. Έτσι, δημιουργήθηκε το ηλεκτρονικό εμπόριο, που αποτελεί μια επιχειρηματική πρακτική που λαμβάνει διαστάσεις στρατηγικής τοποθέτησης των επιχειρήσεων που επιδιώκουν είτε τη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης, είτε την αύξηση του μεριδίου αγοράς τους. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία της Νέας Οικονομίας ή όπως αλλιώς λέγεται Ψηφιακής Οικονομίας, η οποία στηρίζεται πάνω στις νέες τεχνολογίες και στην ανάπτυξη κυρίως του Internet. Βέβαια, όπως είναι λογικό, η εν λόγω μορφή οικονομίας έχει κάποια μειονεκτήματα και κάποια πλεονεκτήματα, τα οποία άλλοτε απειλούν και άλλοτε υποβοηθούν την αναπτυξιακή πορεία των επιχειρήσεων. Στην Ελλάδα, η υιοθέτηση νέων τεχνολογικών μεθόδων και η διείσδυση του ηλεκτρονικού εμπορίου, αυξάνεται με έντονο ρυθμό τα τελευταία χρόνια, μιας και ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός επιχειρήσεων έχουν ηλεκτρονικό κατάστημα ή έχουν σαν στόχο τους να δραστηριοποιηθούν μέσω του Internet.

Η Νέα Οικονομία

Η έννοια της Νέας Οικονομίας

Η ψηφιακή επανάσταση ξεκίνησε το 1980 και σηματοδοτεί την έναρξη της Πληροφορίας, τη μαζική παραγωγή των ψηφιακών ηλεκτρονικών υπολογιστών και την ανάπτυξη των τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών, όπως είναι η δικτύωση υπολογιστών Τρίτης Γενιάς (3G). Με τον όρο «Νέα Οικονομία» νοείται η οικονομία που αναπτύχθηκε από το 1995 και προέκυψε από την ψηφιακή επανάσταση. Με άλλα λόγια, είναι: «το πέρασμα από τη μαζική παραγωγή στη μαζική προσαρμογή (mass production). Αυτή διαμορφώνει ένα νέο οικονομικό και διοικητικό καθεστώς, απαιτώντας την άμεση παροχή υπηρεσιών και προϊόντων απόλυτα προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των πελατών». (Walters, Halliday and Glaser, 2002). Με τον όρο Νέα Οικονομία εννοούνται οι κλάδοι Πληροφορικής και Επικοινωνίας καθώς και το σύνολο των επιδράσεων των προϊόντων και υπηρεσιών που παράγονται σε αυτούς ή γενικότερα οι κλάδοι των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), σε όλους τους άλλους κλάδους και τις δραστηριότητες της οικονομίας. Με άλλα λόγια, η Νέα Οικονομία είναι το σύνολο όσων επιχειρηματικών δραστηριοτήτων υλοποιούνται και είναι βασισμένες στην αμφίδρομη ψηφιακή επικοινωνία. Για το λόγο αυτό μάλιστα, πολλές φορές οι δραστηριότητες αυτές αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά της εξειδίκευσης και του αυτοματισμού.

Τα χαρακτηριστικά της Νέας Οικονομίας

Η Νέα Οικονομία είναι γνωστή με διάφορα ονόματα όπως είναι «Ψηφιακή Οικονομία» και «Οικονομία του Διαδικτύου». Πρόκειται λοιπόν, όπως προαναφέρθηκε για μια οικονομία που είναι βασισμένη στην ψηφιοποίηση της πληροφορίας, στις σχετικές ψηφιακές τεχνολογίες και στην δικτυακή και πληροφοριακή υποδομή, ενώ διακρίνεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα η Νέα Οικονομία: (Παπαδάκη, 2012)

- *Είναι συνυφασμένη με την καινοτομία και τη διαρκή εξέλιξη.*
- *Στηρίζεται στη γνώση και στην ψηφιακή τεχνολογία των πληροφοριών και των επικοινωνιών και έχει ως βάση της το Διαδίκτυο.*
- *Απαιτεί κεφαλαιουχικά αγαθά υψηλής τεχνολογικής ποιότητας.*
- *Χρειάζεται εξειδικευμένο προσωπικό που θα απαρτίζεται από εργαζόμενους με υψηλό επίπεδο γνώσεων.*
- *Έχει ανάγκη από νέες ιδέες και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα και ανάπτυξη.*
- *Διακρίνεται από μια παγκόσμια εμβέλεια, καθώς απευθύνεται στην παγκόσμια ψηφιακή αγορά και*
- *Απαιτεί πρωτοβουλίες ανάληψης κινδύνων για καινοτομίες, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπιστεί ο ανταγωνισμός.*

Διαφορές της Παλιάς και της Νέας Οικονομίας

Το Διαδίκτυο έχει προσφέρει πολλές δυνατότητες στις επιχειρήσεις, με αποτέλεσμα ακόμα και οι μικρές επιχειρήσεις με μια ιστοσελίδα να μπορούν να ανταγωνιστούν τις μεγάλες και να προωθήσουν τα προϊόντα τους. Ειδικότερα, το Internet είναι ένα αποτελεσματικό μέσο marketing, γιατί έχει αντικαταστήσει και μειώσει τον όγκο των πληροφοριών όσον αφορά τη διαχείριση τους, έχει συμβάλλει στην παρουσίαση των προϊόντων και των υπηρεσιών με καινοτόμους τρόπους και δίνει τη δυνατότητα διαφήμισης σε πελάτες σε ολόκληρο τον κόσμο. Έτσι σημειώνεται ότι η Νέα Οικονομία έχει επιφέρει πολλές αλλαγές στις διάφορες λειτουργίες των επιχειρήσεων και στη συμπεριφορά των καταναλωτών και έχει οδηγήσει στη ευρεία χρήση του ηλεκτρονικού εμπορίου. Το ηλεκτρονικό εμπόριο ορίζεται ως «η διαδικασία της αγοράς και πώλησης ή ανταλλαγής αγαθών, υπηρεσιών και πληροφοριών μέσω δικτύων υπολογιστών, συμπεριλαμβανομένου και του διαδικτύου». (Turban, 2004)

Ειδικότερα, το ηλεκτρονικό εμπόριο που είναι και το κυρίαρχο συστατικό της Νέας Οικονομίας έχει καταρρίψει κάποιους κανόνες που άλλοτε ήταν απαράβατοι, ενώ παράλληλα έχει ανοίξει νέους δρόμους ανάπτυξης. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες βασικές διαφορές των δύο Οικονομιών: (Μπαμπανάσης, 2004)

- *Η μορφή και το κόστος συναλλαγής:* Στη Νέα Οικονομία το κόστος συναλλαγής είναι εμφανώς μικρότερο, ενώ παράλληλα οι καταναλωτές μπορούν να πραγματοποιήσουν τις συναλλαγές τους οποιαδήποτε στιγμή θέλουν από οπουδήποτε, χωρίς να έχουν κάποιο περιορισμό, όπως γινόταν παλιότερα παραδοσιακά με την παρουσία τους στο κατάστημα.
- *Η δημιουργία νέου προφίλ του καταναλωτή:* Ειδικότερα, στις μέρες μας ο καταναλωτής και οι δυνατότητες που παρέχονται σε αυτόν έχουν αλλάξει ριζικά. Ο καταναλωτής πλέον έχει στη διάθεση του εργαλεία που τον βοηθούν να αναζητά και να συγκρίνει τα προϊόντα που θέλει και να κάνει τις αγορές του μετά από οπουδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή αυτός θέλει, σε αντίθεση με τους παλιότερους καιρούς, όπου οι δυνατότητες ήταν περιορισμένες και ο καταναλωτής ήταν πιο παθητικός.
- *Η διαφάνεια:* Λόγω της εύκολης και γρήγορης πρόσβασης της πληροφορίας, η Νέα Οικονομία είναι περισσότερο διαφανής από την παλιά, αφού επιτρέπεται η σύγκριση τιμών και η επιλογή της χαμηλότερης εξ' αυτών, προγραμματίζονται ευκολότερα τόσο οι ποσότητες παραγωγής όσο και τα αποθέματα και γενικότερα οι πόροι των επιχειρήσεων κατανέμονται καταλληλότερα μεταξύ των διαφόρων δραστηριοτήτων.

Παρόλα αυτά, στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η συνύπαρξη των δύο αυτών ειδών οικονομίας είναι απαραίτητη. Η Νέα Οικονομία δε θα μπορούσε από μόνη της να σταθεί και να υποκαταστήσει εντελώς την Παλιά, μιας και η τελευταία αποτελεί τη βάση, ενώ η Νέα Οικονομία βοηθάει στην αναβάθμιση της και στη μεταμόρφωση της σε μια πιο αποτελεσματική και γρήγορη μορφή. Με άλλο λόγια, όσο και αν το Internet και η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει διεισδύσει στις ζωές μας και έχει προκαλέσει ση-

μαντικές αλλαγές, κρίνεται εξαιρετικά δύσκολο η λειτουργία των επιχειρήσεων και όλες οι συναλλαγές και οι λειτουργίες των ανθρώπων να στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο σε ένα «ψηφιακό μοντέλο».

Εφαρμογές της Νέας Οικονομίας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η Νέα Οικονομία και γενικότερα η διεύρυνση της νέας τεχνολογίας και του Internet στις ζωές των ανθρώπων επηρέασε όλες τις δραστηριότητες τους και όλους τους κλάδους. Ειδικότερα, υπήρξαν κάποιοι κλάδοι που επηρεάστηκαν περισσότερο από την εφαρμογή της Νέας Οικονομίας. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κυριότερες εφαρμογές της ψηφιακής Οικονομίας. (Κατσουλάκος, 2001)

- *Το Ηλεκτρονικό εμπόριο*, το οποίο τον τελευταίο καιρό έχει γίνει ευρέως γνωστό και προτιμάται από το καταναλωτικό κοινό, ενώ παράλληλα έχει συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη διάδοση της νέας οικονομίας, μιας και οι συναλλαγές που γίνονται μέσω Διαδικτύου στερούνται των γραφειοκρατικών προβλημάτων και γίνονται σε λιγότερο χρόνο, με μικρότερο κόστος και με περισσότερη ευκολία. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν κάποιες βασικές κατηγορίες των συναλλαγών, οι οποίες διακρίνονται ανάλογα με τα μέρη που παίρνουν μέρος στη συναλλαγή. Έτσι, υπάρχουν οι ηλεκτρονικές συναλλαγές μεταξύ επιχειρήσεων και καταναλωτών (Business to Consumer), οι ηλεκτρονικές συναλλαγές μεταξύ επιχειρήσεων (Business to Business) και οι ηλεκτρονικές συναλλαγές μεταξύ επιχειρήσεων και κράτους (Business to Government).
- *Η Τηλεργασία.*
- *Η εξ' αποστάσεως κατάρτιση και*
- *Η Ηλεκτρονική δημόσια διοίκηση*, η οποία συμπεριλαμβάνει ηλεκτρονικές υπηρεσίες πληροφόρησης, επικοινωνίας και συναλλαγών.

Επιπτώσεις της Νέας Οικονομίας

Η ανάπτυξη της Νέας Οικονομίας είναι ένα θέμα που απασχολεί διαρκώς ένα μεγαλύτερο αριθμό καταναλωτών αλλά και επιχειρήσεων, μιας και αυτή έχει σημαντικές επιπτώσεις στο οικονομικό, κοινωνικό αλλά και πολιτικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι οι επιπτώσεις της Νέας Οικονομίας είναι διαφορετικές από κλάδο σε κλάδο. Πιο αναλυτικά, οι παραδοσιακοί κλάδοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται για τις παγιωμένες αντιλήψεις και στρατηγικές τους όσον αφορά την παραγωγική διαδικασία αλλά και τις επιχειρησιακές σχέσεις με την αγορά, δέχονται αισθητά μικρότερες επιπτώσεις. Αντίθετα, όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, οι επιχειρήσεις με αντικείμενο τα ψηφιακά προϊόντα ή τις υπηρεσίες πληροφορικής δέχονται περισσότερες επιπτώσεις. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι εμφανίζονται διαρκώς νέα και αναβαθμισμένα επιχειρηματικά μοντέλα και νέοι τρόποι ανταγωνισμού.

Μια σημαντική επίπτωση της ανάπτυξης της Νέας Οικονομίας είναι ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση των πόρων για επενδύσεις σε τεχνολογίες πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ανάπτυξη και η παραγωγικότητα τους. Βέβαια, οι επιπτώσεις αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες και εξαρτώνται από τη διαθεσιμότητα του κεφαλαίου των επιχειρηματικών συμμετοχών (venture capital), η ευελιξία της αγοράς εργασίας και γενικότερα η ύπαρξη ενός καλού και θετικού κλίματος στην επιχείρηση.

Ακόμα η ανάπτυξη της Νέας Οικονομίας έχει αλλάξει τα κανάλια διανομής των προϊόντων. Με άλλα λόγια τα νέα ψηφιακά προϊόντα προωθούνται κυρίως μέσω νέων καναλιών όπως είναι το Διαδίκτυο, τα κινητά τηλέφωνα κ.ά. Παρά ταύτα, τα νέα αυτά κανάλια δεν μπορούν να αλλάξουν ριζικά τη δομή των επιχειρησιακών κλάδων, καθώς υπάρχει μια απροθυμία οριστικής εγκατάλειψης των μεθόδων και των μοντέλων που χαρακτήριζαν την παλιά οικονομία. Τέλος, μια τελευταία επίπτωση ανάπτυξης της Νέας Οικονομίας είναι ότι αυτή ενισχύει την εσωτερική ευρωπαϊκή αγορά και την ίδια στιγμή απαιτεί την ύπαρξη κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής σε θέματα όπως οι αγορές χρήματος, η φορολογία, η αγορά εργασίας και η ενέργεια. (Πηγή: ekt.gr)

Η Νέα Οικονομία στην Ελλάδα

Όπως είναι γνωστό η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, βιώνει έντονα την οικονομική κρίση και πολλές εταιρείες έχουν κλείσει ή βρίσκονται στα όρια της επιβίωσης. Όμως, παρά τη δύσκολη αυτή οικονομική κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική αγορά, τελευταία παρατηρούνται από κάποιες επιχειρήσεις πολύ σημαντικά βήματα στην ανάπτυξη του e-Επιχειρείν. Το παραπάνω είναι αποτέλεσμα της επένδυσης σε νέες τεχνολογίες, κάτι που δημιουργεί πάντα ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις για τις επιχειρήσεις.

Η Ελλάδα όσον αφορά τον τομέα της Πληροφορικής, των Τηλεπικοινωνιών και της Νέας Οικονομίας, δε διαφέρει σε πολλά σημεία από την Ευρώπη, σύμφωνα πάντα με το μέγεθος της και τις δυνατότητες της. Βέβαια, η ανάπτυξη της και η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών είχε αργήσει να έρθει στη χώρα μας, παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια, οι ελληνικές επιχειρήσεις έχουν «μπει δυναμικά» στην αγορά, κάνοντας ενέργειες για την αναβάθμιση τους και της διαδικτυακής προβολής των υπηρεσιών και των προϊόντων που αυτές προσφέρουν. Ειδικότερα, οι ελληνικές εταιρείες Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών παρουσιάζουν σημάδια ανάπτυξης, ενώ και οι υπόλοιπες επιχειρήσεις των άλλων κλάδων έχουν αντιληφθεί τη σημαντικότητα της υιοθέτησης της τεχνολογίας και των πλεονεκτημάτων της για την κερδοφορία και ανάπτυξη τους, με αποτέλεσμα να επενδύουν διαρκώς κεφάλαια στην εξασφάλιση τεχνικής και τεχνολογικής υποδομής.

Ποικίλα είναι τα παραδείγματα διείσδυσης της τεχνολογίας στη λειτουργία των ελληνικών επιχειρήσεων, αλλά και των κλάδων γενικότερα. Έτσι πέρα, από τις εταιρείες Πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών, ενδεικτικά αναφέρεται ότι και ο κλάδος του τουρισμού, αλλά και ο τραπεζικός κλάδος έχουν δεχθεί μεγάλη επιρροή. Ειδικότερα, όλες

σχεδόν οι ελληνικές τράπεζες έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους το e banking, ενώ και οι περισσότερες ξενοδοχειακές μονάδες έχουν την παρουσία τους στο Internet, διαθέτοντας ιστοσελίδες και χρησιμοποιούν τεχνολογικά προηγμένα λογισμικά για την οργάνωση και διαχείριση διαφόρων λειτουργιών τους. Οι παραπάνω ενέργειες επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη της Νέας Οικονομίας και στη χώρα μας, ενώ αξίζει να τονισθεί ότι παρόμοιες δράσεις έχουν γίνει και σε πολλούς άλλους τομείς.

Σημειώνεται λοιπόν ότι οι ελληνικές επιχειρήσεις θα πρέπει να συνεχίσουν τις προσπάθειες ανάδειξης τους και να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη λειτουργία τους, σε μια προσπάθεια κάλυψης του «ψηφιακού χάσματος» που τις χωρίζει από το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βέβαια για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαιτούνται διάφορες ενέργειες όπως είναι η δημιουργία νέων και γρήγορων ψηφιακών διόδων, μέσω των οποίων θα διακινούνται τα ψηφιακά αγαθά και οι υπηρεσίες πιο εύκολα και η ανάπτυξη υπηρεσιών νέας γενιάς όπως η τηλεργασία και το δικτυακό εμπόριο, τα οποία επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ επιχείρησης και πελάτη και τη δυνατότητα στον τελευταίο να διαμορφώσει την προσφορά και τη ζήτηση. (Κλιάνη, 2008)

Οι νέες τάσεις και το μέλλον της Νέας Οικονομίας στην Ελλάδα

Με την ανάπτυξη της Νέας Οικονομίας, οι διάφοροι τρόποι διαφήμισης έχουν αλλάξει και νέες τάσεις έχουν υιοθετηθεί. Ειδικότερα, η Online διαφήμιση έχει αρχίσει να αντικαθιστά την τηλεόραση, ενώ η ύπαρξη και η έξαρση των κοινωνικών δικτύων όπως είναι για παράδειγμα το Facebook κ.ά. αποτελούν μια πρόκληση για τις επιχειρήσεις, οι οποίες σπεύδουν να τα συμπεριλάβουν στις επικοινωνιακές τους δραστηριότητες, επενδύοντας σε αυτά, με απώτερο σκοπό την παρουσία τους στο Διαδίκτυο και εν συνεχεία τη μεγιστοποίηση των κερδών τους και την καλύτερη και ποιοτικότερη εξυπηρέτηση των καταναλωτών. Το μέλλον πιθανολογείται ότι θα συνεχίσει να χαρακτηρίζεται για την ανάπτυξη των ψηφιακών χρήσεων και την αυτοματοποίηση των λειτουργιών. Ειδικότερα, το Υπουργείο προωθεί άμεσα έργα και δράσεις προς την κατεύθυνση ενδυνάμωσης του τομέα των τηλεπικοινωνιών και των τεχνολογιών, σε μια προσπάθεια τόνωσης των επενδύσεων, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της χώρας, μέσα από την ανάπτυξη των ελληνικών επιχειρήσεων. Σημαντικό σημείο όμως για την επίτευξη των παραπάνω είναι η εξασφάλιση των απαιτούμενων δικτυακών υποδομών. (Πηγή: in.gr, 8ο Διεθνές Συνέδριο της EETT: «Το ψηφιακό μέλλον είναι εδώ»)

Σκοπός των ενασχολούμενων με το θέμα, είναι μελλοντικά να διαμορφωθεί ένα νέο μοντέλο εξατομικευμένης πληροφόρησης, όπου τα άτομα θα μπορούν αυτόματα να αντλήσουν σε ηλεκτρονική μορφή και να εμφανίσουν στην οθόνη του υπολογιστή τους οποιαδήποτε πληροφορία και για οποιοδήποτε θέμα επιθυμούν, στα πλαίσια της υγείας, των μεταφορών, της εργασίας της εκπαίδευσης, της ψυχαγωγίας κ.ά. Πιο αναλυτικά στο μέλλον, αναμένεται η κορύφωση της προσπάθειας για τον λόγο, το Διαδίκτυο θα γίνει διαδραστικό, ενώ οι διάφορες δυνατότητες που θα προσφέρονται θα καλύπτουν όλους τους τομείς, μέσα από την προσφορά καινοτόμων δυνατοτήτων, προσαρμοσμέ-

νες στις ανάγκες του καθενός. (Πηγή: Real Time, Αποκαλυπτική η ομιλία του Dr. Ιωσήφ Σηφάκη για το μέλλον της ψηφιακής τεχνολογίας). Πιο συγκεκριμένα, κυρίαρχο ρόλο αναμένεται να παίζουν η ψηφιακή (διαδραστική) τηλεόραση και τα διαδραστικά μέσα στο σημείο πωλήσεων, τα οποία θα αποτελούν εργαλεία της εξατομικευμένης, διαδραστικής επικοινωνίας. Έτσι μέσα από αυτές τις εφαρμογές οι καταναλωτές θα έχουν κυρίαρχο ρόλο στη διαχείριση των πληροφοριών και ειδικότερα θα έχουν τη δυνατότητα να αναζητούν και να ανακτούν πληροφορίες για προϊόντα και υπηρεσίες. (Παπαβασιλείου, 2011)

Με άλλα λόγια λοιπόν, και όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, μια νέα «ψηφιακή εποχή» έχει κάνει ήδη την εμφάνισή της, η οποία διακρίνεται για τους γρήγορους ρυθμούς, την ψηφιοποίηση και την αυτοματοποίηση των δεδομένων και γενικότερα έναν τρόπο ζωής, εντελώς διαφορετικό από τον μέχρι πρότινος παραδοσιακό. Η εποχή αυτή λοιπόν, που αναμένεται να «κατακτήσει» όλους τους τομείς και τις πτυχές της κοινωνίας χαρακτηρίζεται από νέες προκλήσεις και ευκαιρίες τόσο για τις επιχειρήσεις όσο και για τους καταναλωτές, παράλληλα όμως κρύβει κινδύνους και απειλές, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, έτσι ώστε να κυριαρχήσουν τα θετικά αποτελέσματα και να μην αποβεί καταστρεπτική.

Τέλος, στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι δράσεις όπως το ηλεκτρονικό εμπόριο, η τηλεεκπαίδευση, η τηλεϊατρική, η τηλεργασία, η τηλεδιάσκεψη και η ηλεκτρονική διοίκηση αποτελούν ορισμένα από τα πρώτα βήματα της εποχής. Τα επόμενα χρόνια αναμένεται ότι θα υπάρξει διεύρυνση της χρήσης των νέων αυτών ψηφιακών υπηρεσιών, θα μειωθεί το κόστος τους και ότι παράλληλα θα αναπτυχθούν και νέες καινοτομικές ψηφιακές υπηρεσίες.¹ (Πηγή: Netschoolbook.gr, Το μέλλον θα είναι ψηφιακό)

Συμπεράσματα

Έτσι λοιπόν έγινε σαφές ότι με τον όρο Νέα Οικονομία εννοούνται όλοι οι κλάδοι Πληροφορικής και Επικοινωνίας, αλλά και οι επιδράσεις που έχουν δεχθεί τα προϊόντα και οι υπηρεσίες των κλάδων αυτών. Με άλλα λόγια στην Ψηφιακή Οικονομία, συγκαταλέγονται οι κλάδοι Τεχνολογιών και Πληροφορικής που οι δραστηριότητες τους έχουν επηρεάσει την οικονομία. Αυτό που είναι αξιόλογο είναι ότι η διείσδυση αυτών των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας είναι πολύ μεγάλη, καθώς αυτές έχουν επηρεάσει τόσο τις λειτουργίες που λαμβάνουν μέρος σε μια επιχείρηση όσο και άλλες δραστηριότητες που γίνονται σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η ψυχαγωγία κ.ά. Μάλιστα υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα, τα πιο βασικά των οποίων είναι η αυξημένη παραγωγικότητα των επιχειρήσεων, η γρήγορη ταχύτητα εκτέλεσης των συναλλαγών, η βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών κ.ά. Στην Ελλάδα, όλοι σχεδόν οι κλάδοι ακολουθούν τη Νέα Οικονομία, μιας και η απόρριψη της σημαίνει και τον πιθανό αποκλεισμό τους από την αγορά. Ιδιαίτερα, υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι κλάδοι που έχουν επηρεαστεί περισσότερο από την ανάπτυξη της

τεχνολογίας και του Διαδικτύου. Τέτοιοι κλάδοι είναι ο τραπεζικός μέσα από την ανάπτυξη του e banking, ο κλάδος του τουρισμού, οι εταιρείες venture capital και ιδιαίτερα όσες εταιρείες χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες και την πληροφορική και όσες επωφελούνται από την ψηφιοποίηση των δεδομένων τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Κατσουλάκος, Γ., 2001, *Νέα Οικονομία, Διαδίκτυο και Ηλεκτρονικό Εμπόριο*, Αθήνα, Εκδόσεις Κέρκυρα Κλιάνη Α., 2008, *Η νέα οικονομία στην Ελλάδα*, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πτυχιακή εργασία)

Μπαμπανάσης, Σ., 2004, *Νέα Διεθνής Οικονομία*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήσης

Παπαδάκη, Ζ., 2012, *Οι επιπτώσεις της Νέας Οικονομίας στον τομέα των τηλεπικοινωνιών*, Ηράκλειο, ΤΕΙ Κρήτης, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων (Πτυχιακή εργασία)

Ξένη

Turban, E., 2004, *Electronic Commerce 2004: A Managerial Perspective*, Englewood Cliff: Prentice Hall

Walters, D., Halliday, M. and Stan Glaser, 2002, *Creating Value in the New Economy Management Decision*, Vol. 40, no. 8, pp775 – 781.

Internet

ekt.gr, Συνέδριο Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα: «Η νέα ψηφιακή οικονομία στην Ευρώπη: επιπτώσεις στις επιχειρήσεις και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.», Διαθέσιμο: < http://www.ekt.gr/content/img/product/3931/24_4.pdf>, [Πρόσβαση 28-05-2013]

in.gr, 8ο Διεθνές Συνέδριο της EETT: «Το ψηφιακό μέλλον είναι εδώ», 21-05-2013, Διαθέσιμο: < <http://tech.in.gr/news/article/?aid=1231249411>>, [Πρόσβαση 26-05-2013]

Netschoolbook.gr, *Το μέλλον θα είναι ψηφιακό*, Διαθέσιμο: <<http://www.netschoolbook.gr/ditital.html>>, [Πρόσβαση 26-05-2013]

Παπαβασιλείου, Ν., 2011, *Οι τάσεις στην ψηφιακή οικονομία*, Η καθημερινή, 21-01-2011, Διαθέσιμο:

< http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_economy_1_22/01/2011_429664 >, [Πρόσβαση 04-05-2013]

Real Time, *Αποκαλυπτική η ομιλία του Dr. Ιωσήφ Σηφάκη για το μέλλον της ψηφιακής τεχνολογίας*, 17-04-2013, Διαθέσιμο: <<http://www.real.gr/DefaultArthro.aspx?page=arthro&id=226211&catID=14>> [Πρόσβαση 26-05-2013]

ΣΕΠΕ, *Έρευνα για την αγορά Ψηφιακής Τεχνολογίας ICT Market Report 2012/13*, 07-2012, Διαθέσιμο:

<[http://www.sepe.gr/files/pdf/SEPE_EITO_ICTMarketReport_2012\)2013_JulyAugust2012_final.pdf](http://www.sepe.gr/files/pdf/SEPE_EITO_ICTMarketReport_2012)2013_JulyAugust2012_final.pdf)>, [Πρόσβαση 06-06-2013]

ΣΕΠΕ, *The Global Information Technology Report 2013, Growth and Jobs in a Hyper-connected World*, Ελλάδα, 04-2013, Διαθέσιμο: <http://www.sepe.gr/files/weforum/GITR2013/weforum_GITR_NRI_2013_Greece.pdf>, [Πρόσβαση 03-06-2013]

Ο φεμινισμός έχει πεθάνει; Απόψεις και στάσεις φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων για το γυναικείο κίνημα και τις/τους φεμινίστριες/-στές

Δαράκη Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υπ. Δρ., M.A., M.Sc., B.A., edaraki@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις και τις στάσεις 21 φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με το γυναικείο κίνημα και τις/τους φεμινίστριες/τές, με τη χρήση ατομικών και μικτών ομαδικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αναλύονται με την κριτική φεμινιστική ανάλυση λόγου. Αν και φοιτήτριες και φοιτητές έχουν θετικές στάσεις ως προς το φεμινιστικό κίνημα και τις τάσεις του, οι φοιτήτριες έχουν θετικότερες στάσεις ως προς τις φεμινίστριες, ενώ οι φοιτητές συγκροτούν πλήθος στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς τις/τους φεμινίστριες/τές. Επίσης, οι φοιτήτριες/τές που έχουν (ή θεωρούν ότι έχουν) υποστεί κοινωνικές διακρίσεις ή/και που αντιλαμβάνονται τη συλλογική δράση ως αξία έναντι της ατομικής, φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις ως προς το φεμινισμό και ως προς τις/τους φεμινίστριες/τές.

Λέξεις-Κλειδιά: φεμινισμός, φεμινιστικό/γυναικείο κίνημα, ετερο-πατριαρχία, φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου

Εισαγωγικά

Αν και στις 29 Ιουνίου 1998, το εξώφυλλο του περιοδικού «Time» (τόμος 151, τεύχος 25) αναρωτιόταν αν ο φεμινισμός έχει πεθάνει –προαναγγέλλοντας ουσιαστικά έτσι ότι οι νέες γυναίκες δεν έλκονται από τους στόχους του γυναικείου κινήματος, δεν ενδιαφέρονται για τις έμφυλες διακρίσεις και γενικά δεν στηρίζουν το φεμινισμό- ο φεμινισμός ως θεωρία αλλά και ως ακτιβιστικό κίνημα φαίνεται να εξακολουθεί να εμπνέει, καθώς ως Λόγος ενέχει σημαντική δύναμη και εξουσία (Mitchell & Oakley, 1986, Faludi, 1991).

Ο φεμινισμός ως κριτική ιδεολογία, αλλά και ως κίνημα για την απελευθέρωση των γυναικών από την (ετερο-)πατριαρχία συμπεριλαμβάνει ένα φάσμα ιδεών και τάσεων οι οποίες ορίζουν και ερμηνεύουν αυτή την καταπίεση, αλλά προσδιορίζουν και τις στρατηγικές για την υπέρβασή της. Εξαιτίας αυτής της πολλαπλότητας τάσεων, δικαίως όταν αναφερόμαστε στον φεμινισμό είναι ορθότερο η απεύθυνση να γίνεται στον πληθυντικό αριθμό και συνεπώς να μιλάμε για πολλαπλούς φεμινισμούς (feminisms) (Mitchell & Oakley, 1986, Daraki, 2005, Πολίτης, 2006, Δαράκη, 2018).

Αν και έρευνες (Fox & Auerbach, 1983, Buschman & Lenart, 1996, Renzetti, 1987, Aronson, 2003) έχουν καταδείξει ότι οι νέες γυναίκες στον δυτικό πολιτισμό είναι αρκετά α-πολιτικοποιημένες και ατομικο-κεντρικές στην ανεύρεση λύσεων για τα γυναικεία ζητήματα, παρ' όλα αυτά, εξακολουθούν να υποστηρίζουν φεμινιστικές ιδέες και αρχές, όπως τη συμμετοχή των ανδρών στο νοικοκυριό και στην ανατροφή των

παιδιών, τη σεξουαλική ελευθερία, τον συνδυασμό εργασίας και οικογένειας, κ.λπ. Ωστόσο, οι γυναίκες αυτές δεν αυτο-προσδιορίζονται αναγκαστικά και ως φεμινίστριες, πιθανόν και λόγω της αρνητικής επίδρασης των Μ.Μ.Ε., τα οποία συχνά στηρίζουν την αντι-φεμινιστική αντίδραση, κατασκευάζοντας τις φεμινίστριες ως λεσβίες και «εμπόλεμες» (Saludi, 1991) και τους φεμινιστές ως θηλυπρεπείς (Πολίτης, 2006: 85-92). Μάλιστα, έρευνες σε γυναίκες και άνδρες νεαρής ηλικίας δείχνουν ότι αν και οι γυναίκες ως κοινωνική ομάδα συγκεντρώνουν θετική αποτίμηση, αποδίδονται αρνητικές αξιολογήσεις στις φεμινίστριες, ως άσχημες, επιθετικές, δογματικές, τυραννικές, που μισούν τους άνδρες και είναι λεσβίες (Fox & Auerbach, 1983, Kamen, 1991, Twenge & Zucker, 1999).

Γυναίκες και άνδρες δεν έχουν τον ίδιο βαθμό συνειδητότητας για τα γυναικεία θέματα, καθώς σύμφωνα με την Ethel Klein (1984), οι γυναίκες αναπτύσσουν φεμινιστικές αντιλήψεις ως συνέπεια της προσωπικής τους εμπειρίας σε μη παραδοσιακούς ρόλους εντός της οικογένειας –ή/και σε μη παραδοσιακές μορφές οικογένειας και γονικά πρότυπα (Plutzer, 1991)- και της εκπαίδευσής τους, ενώ για τους άνδρες η υποστήριξη πολιτικών φεμινιστικής στόχευσης δεν προέρχεται ως αποτέλεσμα συνείδησης του φύλου, αλλά μάλλον λόγω ιδεολογίας για ζητήματα ισότητας των φύλων ή/και συμπάθειας προς τις γυναίκες (για τους άνδρες ως φεμινιστές, βλ. Jardine & Smith, 1989, Digby, 1998, Πολίτης, 2006: 85-92).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε ατομικές και μικτές ομαδικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις 21 φοιτητριών/των (14 γυναικών, στα παρακάτω αποσπάσματα συμβολίζονται ως «Φα», και 7 ανδρών, συμβολίζονται ως «Φης») του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας πριν την εμπλοκή τους με γνωστικά αντικείμενα που αφορούσαν ζητήματα φύλου και ισότητας. Η ανωνυμία των υποκειμένων εξισορρόπησε μέρος της ανισορροπίας εξουσίας που υπάρχει σε αυτές τις περιστάσεις μεταξύ ερευνητριών/των και φοιτητριών/των (Δαράκη, 2018) και τις/τους έκανε πιο «ανοικτές/τους» στις απαντήσεις.

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις αναλύθηκαν με την τεχνική της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης Λόγου (feminist critical discourse analysis) (Lazar, 2005), η οποία διερευνά το πώς η έμφυλη ιδεολογία και οι κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις εξουσίας (ανα)παράγονται, διαπραγματεύονται, αμφισβητούνται ή/και ανθίστανται μέσα από τους κυρίαρχους Λόγους (discourses) και τις κοινωνικές πρακτικές, ενώ παράλληλα εξετάζει την πρόσβαση σε Λόγους που μπορεί να είναι χειραφετικοί για τις γυναίκες.

Η αναγκαιότητα της παρούσης μελέτης έγκειται στο ότι δεν υπάρχει ανάλογη έρευνα που να εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις φοιτητριών/τών Παιδαγωγικών Τμημάτων και μελλοντικών δασκάλων/νηπιαγωγών για ζητήματα που αφορούν το φεμινιστικό/γυναικείο κίνημα, αλλά και τις/τους φεμινίστριες/τές, μέσα σε κοινωνικο-

πολιτικά συγκείμενα που κυριαρχούνται από ετερο-πατριαρχικούς Λόγους (discourses) και που επηρεάζουν τον τρόπο έμφυλης συγκρότησης, αλλά και δράσης, των υποκειμένων.

Εμπειρίες σε διακρίσεις φύλου

Αν και μόνο τρεις φοιτήτριες δήλωσαν ότι είχαν βιώσει άμεσα διακρίσεις φύλου, όλες είχαν επίγνωση ότι στο μέλλον ήταν δυνατόν να γίνουν αντικείμενο έμφυλων διακρίσεων (gender discrimination):

Φα2: Στο Λύκειο από το οποίο αποφοίτησα, αν και είναι στη Θεσσαλονίκη, εμείς τα κορίτσια στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό δεχόμασταν ασφυκτική πίεση για να ακολουθήσουμε παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα.

Φα6: Νομίζω ότι κι εδώ στο Πανεπιστήμιο συγκεκριμένοι καθηγητές δε μας παίρνουν και τόσο πολύ στα σοβαρά. Ένας μάλιστα μας το 'πε κατάμουτρα ότι σπάνια δίνει θέμα για διδακτορικό σε κορίτσια, γιατί παντρεύονται και τα παρατάνε στη μέση.

Φα1: Εγώ, άσχετο ... σε μια καφετέρια που πήγα να δουλέψω ως σερβιτόρα μου είπε κοφτά το αφεντικό ότι θα πρέπει να ντύνομαι πιο θηλυκά, γιατί οι πελάτες θέλουν να τους σερβίρουν ωραίες παρουσίες ... και δεν έφτανε αυτό, ο μισθός που έπαιρνα ήταν κανά € 20 χαμηλότερος από του αγοριού που δουλεύουμε μαζί (γέλια)

Φα 9: Θα έπρεπε να έχεις κάνει μαθήματα karate και να του δείξεις (γέλια)

Η αντίληψη της ατομικής αντίστασης στις διακρίσεις με την εκμάθηση μιας πολεμικής τέχνης μάλλον δίνει έμφαση στην ατομική ευθύνη αντιμετώπισης των προβλημάτων και δεν εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανισότητας που μπορεί να αντιμετωπιστεί συλλογικά και συνεπώς πολιτικά.

Αντιλήψεις για το γυναικείο κίνημα

Όπως προαναφέρθηκε, ο φεμινισμός δεν αποτελεί ενιαίο, ομογενή και άκαμπτο όρο, καθώς εμπεριέχει πολλαπλές τάσεις και συνεπώς οι αντιλήψεις των υποκειμένων διαφοροποιούνταν βάσει των βιωματικών τους εμπειριών. Κάποιες/οι φοιτήτριες/τές αντιλαμβάνονται το γυναικείο κίνημα με όρους ριζοσπαστικούς, άλλες/οι με μαρξιστικούς, ενώ τέθηκε και το πολιτικό ζήτημα της συλλογικότητας:

Φα3: Η κοινωνία στην οποία ζούμε βασίζεται στην ανισότητα όχι μόνο των φύλων, αλλά και της κοινωνικής τάξης και του χρώματος. Πιστεύω ότι οι γυναίκες θα πρέπει να αγωνίζονται πολιτικά από κοινού, όλες μαζί, γιατί αποτελούν ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους άνδρες.

Φα8: Ναι, συμφωνώ, όλες μαζί, από κοινού οι γυναίκες, αν και υπάρχουν κάποιες διαφορές, όπως για παράδειγμα οι γυναίκες οι πιο φτωχές, οι αναλφάβητες, οι μετανάστριες,

οι Ρομά, δέχονται περισσότερες διακρίσεις σε σχέση με τις μορφωμένες και αυτές των υψηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων.

Φης4: Εγώ πιστεύω ότι θα πρέπει να εξαλειφθεί πρωταρχικά ο καπιταλισμός, γιατί αυτός δημιουργεί τις ανισότητες και παρέχει δύναμη και κυριαρχία στους άνδρες. Ακόμα και όταν στην Αγγλία κυριαρχούσε η Θάτσερ, αν και γυναίκα, υπηρέτησε τον καπιταλισμό και στάθηκε εμπόδιο στα δικαιώματα των γυναικών.

Ανάλογες ριζοσπαστικές θέσεις διατυπώθηκαν και για τον θεσμό της οικογένειας, τον γάμο, τη μητρότητα, τη σεξουαλικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη:

Φα9: Ο γάμος θεωρώ ότι για κάποιες είναι καταπιεστικός, γιατί νομίζω ότι στερεί κατά κάποιον τρόπο από τις γυναίκες το δικαίωμα στην εργασία και κατ' επέκταση τον επαγγελματισμό και την καριέρα.

Φα12: Βέβαια, αν αποφασίσουν να κάνουν παιδιά! Δεν ξέρω κατά πόσο θα ήταν ιδεώδες να συνδυαστούν γάμος, μητρότητα και εργασία.

Φα10: Ο πατέρας παραδοσιακά ήταν ο αφέντης του σπιτιού που έφερνε τα λεφτά στο σπίτι και η μητέρα ήταν η αφοσιωμένη σύζυγος!

Φα8: ... και η σεξουαλικότητα της γυναίκας πήγαινε στα αζήτητα (γέλια)

Κάποιες άλλες απόψεις απηχούσαν περισσότερο αυτό που θα ονομάζαμε φιλελεύθερο φεμινισμό, καθώς θεωρούσαν ότι θα πρέπει να προωθηθεί η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών με την αναμόρφωση των θεσμών:

Φα1: Νόμοι υπάρχουν, αυτό που πιστεύω ότι θα πρέπει να αλλάξει είναι μάλλον η νοοτροπία και κάτι τέτοιο αλλάζει με την παιδεία και με την εκπαίδευση. Εμείς ως αυριανοί δάσκαλοι (sic) θα πρέπει να το προωθήσουμε στην τάξη μας, να ευαισθητοποιήσουμε προς μια κοινωνία ισότητας, δικαιοσύνης και αμεροληψίας.

Φης 9: Σωστά, ευαισθητοποίηση! Δεν μπορεί ο πατέρας να είναι απών! Καλό το να δουλεύεις, αλλά δεν παύει να είσαι και πατέρας και το παιδί θέλει και την παρουσία του πατέρα του για να μεγαλώσει.

Φα4: Νομίζω ότι άνδρες και γυναίκες είναι βασικά όμοιοι. Άνθρωποι είμαστε όλοι. Αυτό που θα πρέπει να προωθήσει ο φεμινισμός είναι οι ίσες ευκαιρίες για τις γυναίκες που κάποιες φορές τις στερούνται και να υπάρχει αμεροληψία και δικαιοσύνη.

Βέβαια, υπήρξαν και κάποιες πιο συντηρητικές έως και αντι-φεμινιστικές απόψεις, διατυπωμένες κυρίως από φοιτητές, καθώς διατύπωναν μια φυσικοποιημένη αντίληψη για το φύλο ή τη θεωρία της συμπληρωματικότητας και δεν έβρισκαν κάποια σκοπιμότητα στην ύπαρξη του γυναικείου κινήματος:

Φης1: Άντρες και γυναίκες ήταν, είναι και θα είναι διαφορετικοί, πώς να το κάνουμε! Αυτή είναι η φύση! Προσέξτε, δεν αξιολογώ αν είναι καλύτεροι οι άντρες ή οι γυναίκες!

Φα13: Μπορεί άντρες και γυναίκες να είναι άνισοι από τη φύση τους, αλλά νομίζω ότι συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον και αυτό είναι το σημαντικό. Αυτά που φωνάζουν κάποιες φεμινίστριες είναι πιο πολύ διχαστικά, ενώ θα πρέπει να καλούμε για αρμονία ... να συνυπάρχουμε αρμονικά!

Φης2: Σωστόοοοο! (γέλια) Να σου γνωρίσω το έτερον μου ήμισυ δε λέμε! Ο Θεός μας έχει δημιουργήσει διαφορετικούς και συνεπώς άνισους ... για να μην πούμε το κλασικό περί κατουρήματος (γέλια)

Φα5: Μπορεί να υπάρχουν κάποιες διαμάχες μεταξύ ανδρών και γυναικών, αλλά έχω αγόρια φίλους που είναι μια χαρά παιδιά! Δεν μπορώ να δεχτώ συνθήματα, όπως: «όλοι οι άνδρες είναι βιαστές»!

Φα11: Δεν είμαι ιδιαίτερα πολιτικοποιημένη, με την έννοια του ακτιβισμού και τα σχετικά, αλλά εκτιμώ ότι ο φεμινισμός έχει επενδύσει στη μισαλλοδοξία. Ναι, το ότι όλοι οι άντρες είναι ο εχθρός μας, νομίζω ότι είναι παρατραβηγμένο!

Αντιλήψεις για τις φεμινίστριες

Τα θετικά χαρακτηριστικά που απέδωσαν φοιτήτριες και φοιτητές στις φεμινίστριες ήταν: σοβαρές, νοήμονες, έξυπνες, παραγωγικές, ασφαλείς, υπεύθυνες, ενεργητικές, ειλικρινείς, ομιλητικές, διεκδικητικές, με ισχυρή προσωπικότητα, φιλόδοξες, με αυτοπεποίθηση, διανοούμενες, προσανατολισμένες στην καριέρα.

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά φοιτητριών και φοιτητών ήταν: ανυπότακτες, πεισματάρρες, θυμωμένες, εγωπαθείς, δογματικές, ενάντια στη μητρότητα. Επίσης, κάποιοι φοιτητές τις περιέγραψαν στερεοτυπικά: με αζύριστα πόδια και μασχάλες, με φαρδιά και μη-θηλυκά ρούχα, που μισούν τους άνδρες, αλλά και ως λεσβίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις που αντανακλούν το life style –το οποίο από τη δεκαετία του '90 επιχείρησε να αναπαραστήσει παραμορφωτικά τις φεμινίστριες ως καρικατούρα μιας «αζύριστης» και «ανέραςτης» γυναίκας- αλλά και Λόγους του ετερο-πατριαρχικού μας συστήματος που δυσφημούν την ομοφυλοφιλία (Faludi, 1991, Πολίτης, 2006):

Φης1: Είναι γνωστό! Το brand name τους είναι κατοχυρωμένο! Λεσβίες! (γέλια) ... και θέλουν να κάνουν όλες τις γυναίκες λεσβίες!

Φα8: Εγώ θεωρώ ότι όσο μπορεί κάποια να είναι λεσβία, άλλο τόσο μπορεί να είναι και ετεροσεξουαλική. Νομίζω ότι αυτό για λεσβίες είναι περισσότερο στερεότυπο.

Φης3: Πάντως, οι φεμινίστριες κατά κύριο λόγο είναι γυναίκες που μισούν τους άντρες! Πώς θα το κάνουμε!

Αντιλήψεις για τους φεμινιστές

Τα θετικά χαρακτηριστικά που απέδωσαν φοιτήτριες και φοιτητές στους φεμινιστές ήταν: απλός, καθαρός, περιποιημένος, πράος, ευαίσθητος, συγκαταβατικός, συμπονετικός, με φροντίδα προς τους άλλους, σοβαρός, κοινωνικός, ενημερωμένος, μορφωμένος, συνειδητοποιημένος, ελεύθερο πνεύμα και ανοικτό μυαλό, τρυφερός, πολυταξιδεμένος, με επιχειρήματα, θαρραλέος, φιλικός με τις γυναίκες, αντιλήψεις που κυρίαρχα παραπέμπουν σε στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του γυναικείου φύλου.

Επίσης, δεν έλειψε η έμμεση υποτίμηση του ανδρισμού των φεμινιστών και η ενδεχόμενη θηλυπρέπειά τους, όπως και η αντίληψη τεσσάρων φοιτητριών ότι οι φεμινιστές είναι «είδος» προς αναζήτηση:

Φης2: Ένας φεμινιστής κάνει παρέα μόνο με γυναίκες σε σημείο παρεξήγησης, γιατί ταιριάζουν τα γούστα τους και οι προτιμήσεις τους! Άλλωστε, η εξωτερική του εμφάνιση συμπίπτει με γυναικεία πρότυπα και μπορεί ακόμα και να βάφεται.

Φα6: Ένας φεμινιστής σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι είναι ομοφυλόφιλος ή metrosexual, ούτε απαραίτητα ότι είναι συνδεδεμένος με τη γυναικεία του πλευρά. Είναι μια ευαίσθητη ψυχή –χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερείται αρρενωπότητας. Μετά λύπης μου, όμως, σας λέω ότι δεν έχω γνωρίσει κανένα τέτοιο άτομο. Θεωρώ ότι οι άνδρες φεμινιστές είναι πολύ λίγοι έως και ανύπαρκτοι στην ελληνική κοινωνία.

Αυτο-προσδιορισμός ως φεμινίστριας/ή

Τα υποκείμενα είναι περισσότερο πιθανό να ταυτιστούν με μια κοινωνική ομάδα, αν την αξιολογήσουν θετικά ή/και αν θεωρηθεί την ομάδα αυτή ικανή να συμβάλει θετικά στην αυτο-εικόνα τους (Πολίτης, 2006). Έτσι, αν και κάποιες/οι φοιτήτριες/τές τεκνοθετούσαν φεμινιστικές αρχές και αξίες, δεν αυτο-προσδιορίστηκαν ως φεμινίστριες/τές, αναγνωρίζοντας ενδεχομένως τις θετικές όψεις του φεμινισμού, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας και κάποιες άλλες ως αρνητικές:

Φης7: Νομίζω ότι μπορώ να αυτοπροσδιοριστώ ως φεμινιστής, γιατί υποστηρίζω τα δικαιώματα των γυναικών ... Βλέπω την ανισότητα που βιώνουν οι αδελφές μου και η μητέρα μου ... και στο μέλλον να βιώσουν και οι κόρες μου ... και θα ήθελα όλα αυτά να αλλάζουν.

Φα14: Κι εγώ θα αυτοπροσδιορίζομαι ως φεμινίστρια, αν και την ισότητα την έμαθα στο σπίτι μου, στην οικογένειά μου ... ήταν σαν δεδομένο. Δεν την ανακάλυψα στο δρόμο με ντουντούκες και πανό.

Άλλες/οι φοιτήτριες/τές, αν και τεκνοθετούσαν αρχές της φεμινιστικής ιδεολογίας, κρατούσαν αποστάσεις από τον όρο φεμινίστρια/τής, καθώς θεωρούσαν ότι ο φεμινισμός υπερβάλλει:

Φα4: *Αν και υιοθετώ τις αρχές της ισότητας των φύλων δε θα με χαρακτηρίζα φεμινίστρια, γιατί δεν μπορώ να πηγαίνω κάθε τόσο σε πορείες και να φωνάζω!*

Συζήτηση

Αν και το άλλοτε μαζικό φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα δεν είναι πλέον τόσο ενεργό σε διεκδικήσεις όσο ήταν σε περασμένες δεκαετίες, η παρούσα έρευνας κατέδειξε ότι φοιτήτριες και φοιτητές μπορούσαν να κινούνται με άνεση εντός των φεμινιστικών Λόγων και με τις αντιλήψεις τους να προκαλούν μια ώσμωση μεταξύ των διαφορετικών φεμινιστικών οπτικών, παρέχοντας ερμηνείες της γυναικείας καταπίεσης, αλλά και πολιτικές χειραφέτησης των γυναικών από την ετερο-πατριαρχία.

Οι φοιτήτριες/τές που είχαν πιο συντηρητικές απόψεις για τις γυναίκες και τους κοινωνικούς τους ρόλους και απέρριπταν το γυναικείο κίνημα υποτιμούσαν και τις/τους φεμινίστριες/τές. Επίσης, φοιτήτριες και φοιτητές που δεν επιθυμούσαν να αυτο-προσδιοριστούν ως φεμινίστριες/τες ήταν πιθανότερο να προσεγγίσουν τις/τους φεμινίστριες/τές με αρνητικά στερεότυπα.

Τέλος, αν και οι αντιλήψεις και οι στάσεις των φοιτητριών/τών της παρούσας έρευνας προσλαμβάνουν το φεμινιστικό/γυναικείο κίνημα θετικά, παρ' όλα αυτά, μια φιλ-άνθρωπη κοινωνία θα πρέπει να προτάσσει τη συμμετρία στις έμφυλες σχέσεις για την οριστική διεμβόλιση των ετερο-πατριαρχικών διαιωνιζόμενων Λόγων, με την ένταξη της μεταβλητής του φύλου διαθεματικά στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου – αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο- ως εργαλείο αφύπνισης της συνείδησης (Daraki, 2005, Δαράκη, 2018). Παράλληλα, γνωστικά αντικείμενα με την οπτική του φύλου όχι μόνο θα πρέπει να συνεχίσουν να διδάσκονται, αλλά να γίνουν υποχρεωτικά στα προγράμματα σπουδών τουλάχιστον των Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς γνωστικά αντικείμενα με φεμινιστικό υπόβαθρο έχουν αναπτύξει τη μεγαλύτερη κριτική παράδοση στη δυτική σκέψη. Έτσι, η τεκνοθέτηση ανάλογων πολιτικών προτάσεων, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άνθιση του επόμενου φεμινιστικού κύματος, το οποίο εφοδιασμένο με την πλούσια ιστορία και εμπειρία του παρελθόντος στην κοινωνική αρένα διεκδικήσεων, να οδηγούσε σε ένα νέο κόσμο ισοτιμίας και μη ιεράρχησης των φύλων, αν όχι σε μια ά-φυλη, ουτοπική κοινωνία (Δαράκη, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aronson, P. (2003). Feminists or “Postfeminists”? Young women’s attitudes toward feminism and gender relations. *Gender and Society*, 17 (6) 903-922.

Buschman, J.K. & Lenart, S. (1996). “I am not a feminist, but ...”: College women, feminism, and negative experiences. *Political Psychology*, 17, 59-75.

Daraki, E. (2005). “Re-constructing” boys and girls in the primary classroom: Making 12-years-old pupils sensitive to gender symmetry issues through a project. Στο Γ.

Παπαγεωργίου (2007) (επιμ.), *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί / Gender Transformations: Πρακτικά Συνεδρίου, 12-15 Μαΐου 2005*, (σ.46-57). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Δαράκη, Ε. (2018). Η κουλτούρα της φεμινιστικής παιδαγωγικής ως όριο: Διερευνώντας μια πολιτική πρόταση για την εκπαιδευτική ηγεσία και την απομάθηση έμφυλων διοικητικών στερεοτύπων. Στο Δ. Γεωργίου, Γ. Μανουσόπουλος, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.) *Αυτόνομο Σχολείο: Μύθοι και Πραγματικότητα: Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γύθειο, 4-6 Μαΐου 2018*, (σ.69-81). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής.

Digby, T. (1998). (ed.). *Men Doing Feminism*. New York: Routledge.

Faludi, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. New York: Crown.

Fox, M. & Auerbach, D. (1983). Whatever it is, don't call me one: Women students' attitudes towards feminism. *International Journal of Women's Studies*, 6, 352-362.

Jardine, A. & Smith, P. (1989). (eds). *Men in Feminism*. New York: Routledge.

Kamen, P. (1991). *Feminist fatale: Voices from the "twentysomething" generation explore the future of the "women's movement"*. New York: Donald Fine.

Klein, E. (1984). *Gender politics: From consciousness to mass politics*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Lazar, M.M. (2005). (Ed.). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. London: Palgrave.

Mitchell, J. & Oakley, A. (1986). (eds). *What is Feminism?* Oxford: Basil Blackwell.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός* (Δ. Κογκίδου πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Plutzer, E. (1991). Preferences in family politics: Women's consciousness or family context? *Political Geography Quarterly*, 10, 162-173.

Renzetti, M.C. (1987). New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism. *Sex Roles*, 16 (5/6) 265-277.

Twenge, M.J. & Zucker, N.A. (1999). What is a feminist ? Evaluations and stereotypes in closed- and open-ended responses. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 591-605.

**Οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στην πολιτική επικοινωνία:
Κριτική ανάλυση λόγου ενός προεκλογικού διαφημιστικού σποτ.**

*Δελιγιώργη Ανατολή-Ραφαηλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., An.Deli2@yahoo.gr
Τσώτσου Βικτωρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed., victoriatsotsou@gmail.com*

Περίληψη

Τα παιδιά συχνά αναπαρίστανται να είναι σε πιο αδύναμη και εξαρτώμενη θέση, αφού παρουσιάζονται να βρίσκονται υπό την προστασία ενηλίκων, συνήθως των γονέων τους. Οι λόγοι για την παιδική ηλικία είναι ποικίλοι και, σε πολλές περιπτώσεις, δείχνουν τη στάση της εκάστοτε κοινωνίας απέναντί της. Στην παρούσα έρευνα, μελετώνται οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας, όπως αυτές προβάλλονται σε μια πολιτική διαφήμιση. Προκειμένου να ανιχνευθούν οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στη διαφήμιση, χρησιμοποιήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε είναι η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1995). Μέσα από την ανάλυση, φάνηκε ότι τα παιδιά παρουσιάζονται ως αθώα και μειονεκτικά καθώς και ως άνθρωποι που εξελίσσονται. Καταληκτικά, μέσω αυτών των αναπαραστάσεων φαίνεται ότι τα παιδιά δεν μπορούν να λάβουν αποφάσεις και για αυτόν τον λόγο, κρίνεται αναγκαίο να το κάνουν οι ενήλικες για τα ίδια.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας, πολιτική διαφήμιση, Κριτική Ανάλυση Λόγου

Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως η γνωστή σε εμάς σήμερα παιδική ηλικία δεν είχε την ίδια σημασία μερικούς αιώνες πριν. Στις σημερινές μελέτες και συζητήσεις που έχουν γίνει όσον αφορά στην παιδική ηλικία, υποστηρίζεται πως αυτή δεν είναι απλώς μια κατηγορία που καθορίζεται από ηλικιακά κριτήρια (Αυγητίδου, 2014). Αντίθετα, η παιδική ηλικία ή καλύτερα οι παιδικές ηλικίες είναι ένας όρος που κατασκευάστηκε από τις σύγχρονες κοινωνίες (Μακρυνιώτη, 1997). Στο παρελθόν και ειδικότερα, από τα αρχαία χρόνια και μετά, απλώς υπήρχαν κάποιες κυρίαρχες εικόνες για τα παιδιά, τα οποία δεν ήταν τα ίδια φορείς δικαιωμάτων, αλλά προασπιστές αυτών ήταν οι γονείς τους. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται δεσπόζουσας σημασίας να αναφερθούν μερικές από τις εικόνες για την παιδική ηλικία, οι οποίες είναι οι εξής:

- Μικρός ενήλικας (the miniature adult, Sorin, 2005): Σύμφωνα με τον Ariès, τα παιδιά δεν διαχωρίζονταν από τις/τους ενήλικες, δεν ήταν αυθύπαρκτες προσωπικότητες παρά *μικρές/-οί ενήλικες*, μέχρι και η ενδυμασία των οποίων αποδείκνυε αυτό το γεγονός (Μακρυνιώτη, 1997). Επίσης, τα παιδιά επωμίζονταν τις εργασίες και εντός αλλά και εκτός του σπιτιού εξίσου με τις/τους ενήλικες.

- Το αθώο παιδί (the innocent child, Sorin, 2005): Από τα τέλη του Μεσαίωνα, η εικόνα που άρχισε να κυριαρχεί για το παιδί, μια εικόνα που ανήκει στον ρομαντικό και πουριτανικό λόγο, είναι αυτή του *αθώου* (Sorin, 2005) και *εγγενώς καλού παιδιού*

(Πεχτελίδης, 2014, 2015), στο οποίο οι ενήλικες παρέχουν προστασία καθώς και φροντίδα. Βέβαια, σε αυτήν την εικόνα η παιδική ηλικία διαφοροποιείται από την ενήλικη ζωή (Sorin, 2005).

- Το κακό παιδί (the evil child, Sorin, 2005): Τον 16^ο-17^ο αιώνα, η εικόνα που κυριαρχούσε για το παιδί, μια εικόνα, επίσης, από τον ρομαντικό και πουρατινικό λόγο, ήταν αυτή του *εγγενώς κακού ή επικίνδυνου παιδιού*, το οποίο ήταν σε θέση να προκαλέσει κακό στα άλλα άτομα (Πεχτελίδης, 2014, 2015). Αυτό το παιδί, βέβαια, δεν αποτελούσε απειλή μόνο για τα υπόλοιπα άτομα, αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό (Pechtelidis & Stamou, 2017). Για αυτούς τους λόγους, αυτό το παιδί υπέστη ξυλοδαρμούς, καθώς μόνο έτσι αυτό θα μπορούσε να αναπτυχθεί σε μια/έναν ενήλικα που θα χαρακτηριζόταν για την υπευθυνότητά της/του (Sorin, 2005).

- Το μειονεκτικό παιδί (the minority group child, James et al., 1998): Αυτό το παιδί ζει στον κόσμο των ενηλίκων και θεωρείται «ελλειμματικό» (Avgitidou et al., 2013). Το συγκεκριμένο παιδί χρήζει της προστασίας των ενηλίκων, αφού το ίδιο δεν θεωρείται πως είναι σε θέση να προστατεύσει μόνο του τον εαυτό του. Επίσης, αυτό το παιδί δεν μπορεί να αποφασίσει μόνο του στην ηλικία που ήδη βρίσκεται, αλλά εξαρτάται από τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα. Αλλιώς, αυτό το παιδί θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε ως άνθρωπος που εξελίσσεται (human becoming, Qvortrup, 2005).

- Το ικανό παιδί (the competent child, Pechtelidis & Stamou, 2017): Αυτή η εικόνα για την παιδική ηλικία αντιμετωπίζει το παιδί ως ένα ικανό υποκείμενο, αυτόνομο (Pechtelidis & Stamou, 2017), το οποίο λαμβάνει αποφάσεις και συμμετέχει, όπως οι ενήλικες, στα τεκταινόμενα της κοινωνίας στην οποία ζει.

- Το παιδί ως ανθρώπινο ον (human being, Qvortrup, 2005): Το παιδί ως ανθρώπινο ον είναι ένα δρών υποκείμενο που μπορεί να λάβει αποφάσεις μόνο του στην ηλικία στην οποία ήδη βρίσκεται, χωρίς να περιμένει να μεγαλώσει.

Οι παραπάνω εικόνες για την παιδική ηλικία μάς δείχνουν το πώς αντιμετωπίζονται τα παιδιά από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Όπως γίνεται αντιληπτό, δύο μόνο εικόνες αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ικανά να αποφασίσουν και για τα ίδια αλλά και για την κοινωνία στην οποία ζουν. Αντιθέτως, οι περισσότερες εικόνες τα αντιμετωπίζουν ως αδύναμα και ανίκανα. Αυτές οι εικόνες ανήκουν στον ρομαντικό και πουριτανικό λόγο και κυριαρχούν σε κινούμενα σχέδια, σειρές, ταινίες καθώς και διαφημίσεις. Στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε να εξετάσουμε τις αναπαραστάσεις που οικοδομούνται για την παιδική ηλικία σε μια διαφήμιση με πολιτικό περιεχόμενο. Αντίθετα με ό,τι θα ανέμενε κάποια/-ος, στη διαφήμιση χρησιμοποιούνται παιδιά, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι των παραγωγών του μηνύματος. Η επιλογή διερεύνησης των αναπαραστάσεων που οικοδομούνται για τα παιδιά σε κοινωνικό επίπεδο, μέσω ενός προϊόντος που προορίζεται για μαζική προβολή, αποτελεί ένδειξη της στάσης της ίδιας της κοινωνίας απέναντί τους. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι

να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται για τα παιδιά στην πολιτική διαφήμιση αλλά και πώς αυτές εξυπηρετούν κοινωνικά και πολιτικά συμφέροντα.

Η μέθοδος της έρευνας

Το υλικό της μελέτης

Το κείμενο που επιλέχθηκε για την Κριτική Ανάλυση Λόγου είναι μια πολιτική διαφήμιση¹, με τίτλο «Επειδή τα παιδιά δεν μπορούν να αποφασίσουν...». Η φράση που συνοδεύει τη διαφήμιση και η οποία προβάλλεται στο τέλος αυτής είναι «Εμείς μπορούμε...». Πιο συγκεκριμένα, αυτή η διαφήμιση είναι ένα βίντεο, το οποίο προβλήθηκε στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης τον Μάιο του 2014, για να πείσει τις/τους ψηφοφόρους από τον Πειραιά να εκλέξουν τον υποψήφιο που προβάλλεται σε αυτό ως δήμαρχο.

Αναλυτικό πλαίσιο

Για την Κριτική Ανάλυση Λόγου της διαφήμισης, το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε είναι η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1995) με την τρισδιάστατη ανάλυση, κατά την οποία το σημείο διεπαφής μεταξύ του μικρο-επιπέδου (micro level) της γλώσσας και του μακρο-επιπέδου (macro level), που αφορά στις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, είναι το μεσο-επίπεδο (meso level) και οι πρακτικές λόγου που διαμορφώνουν το εκάστοτε κείμενο (Stamou, 2013). Στο πλαίσιο που προτείνεται, ο λόγος μελετάται α) ως κείμενο (text) (περιγραφική ανάλυση), β) ως πρακτική λόγου (discourse practice) (ερμηνευτική ανάλυση) και γ) ως κοινωνικοπολιτισμική πρακτική (sociocultural practice) (επεξηγηματική ανάλυση) (Fairclough, 1995· Στάμου, 2014).

Στην παρούσα εργασία, το μικρο-επίπεδο (ο λόγος ως κείμενο, περιγραφική ανάλυση, Στάμου, 2014) σχετίζεται με τη γλωσσική ανάλυση της πολιτικής διαφήμισης, όπως, για παράδειγμα, της γραμματικής, του λεξιλογίου και της σύνταξης που χρησιμοποιούνται σε αυτήν². Το μεσο-επίπεδο (ο λόγος ως πρακτική λόγου, ερμηνευτική ανάλυση, Στάμου, 2014) σχετίζεται με τους λόγους για την παιδική ηλικία αλλά και τι σημαίνουν αυτοί οι λόγοι. Τέλος, το μακρο-επίπεδο (ο λόγος ως κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, επεξηγηματική ανάλυση, Στάμου, 2014) σχετίζεται με το γιατί κατασκευάζεται με τον συγκεκριμένο τρόπο η παιδική ηλικία από την κοινωνία αλλά και πώς αυτός ο τρόπος επηρεάζει τα παιδιά.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου της πολιτικής διαφήμισης

Απομαγνητοφώνηση διαφήμισης

¹ Το βίντεο ανακτήθηκε τελευταία φορά στις 8/2/2019 από: <https://www.youtube.com/watch?v=opMo0SsqPBk&feature=youtu.be>.

² Το πλήρες πλαίσιο για την ανάλυση σε αυτό το επίπεδο πραγματοποιείται σε συμφωνία με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Systemic Functional Grammar) (βλ. Halliday & Matthiessen, 2004).

Ερώτηση γυναίκας: *-Θέλεις να κάνουμε τον Πειραιά διεθνές ναυτιλιακό κέντρο ή να πάρεις ένα αρκουδάκι;*

Απάντηση κοριτσιών: *-Το αρκουδάκι.*

Απάντηση κοριτσιού: *-Το αρκουδάκι.*

Ερώτηση γυναίκας: *-Τι θα θέλατε, να καθαρίσουμε τον Πειραιά ή ένα παγωτό;*

Απάντηση κοριτσιών: *-Παγωτό.*

Απάντηση αγοριών: *-Παγωτό.*

Ερώτηση γυναίκας: *-Θες να δημιουργήσουμε νέες δουλειές ή να πάμε για μπάνιο;*

Απάντηση κοριτσιού: *-Το μπάνιο.*

Ερώτηση γυναίκας: *-Θέλεις να αναπλάσουμε όλο το παραλιακό μέτωπο ή να παίζουμε μπάλα;*

Απάντηση αγοριού: *-Μπάλα.*

Απάντηση αγοριών: *-Μπάλα.*

Γυναίκα: *Επειδή τα παιδιά μας δεν μπορούν να αποφασίσουν, αποφασίζουμε εμείς γι' αυτά.*

Υποψήφιος δήμαρχος: *Στις 18 Μαΐου βγάζουμε τον Πειραιά νικητή.*

Περιγραφική ανάλυση (μικρο-επίπεδο)

Η ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας

Στο κείμενο, υπάρχουν πολλές θετικά φορτισμένες λέξεις και φράσεις (π.χ. «δημιουργήσουμε»), με τις οποίες διαμορφώνεται ένα γενικότερο πλαίσιο επικοινωνίας. Το σύνολο των θετικά φορτισμένων λέξεων χρησιμοποιείται από τη γυναίκα ομιλήτρια απευθυνόμενη στα παιδιά, προς τα οποία δίνει τη δυνατότητα της απόφασης μεταξύ δύο διαφορετικών επιλογών. Κάποιες από τις επιλογές που παρατίθενται είναι πιο άμεσες, ενώ οι υπόλοιπες είναι πιο μακροπρόθεσμες και αποσκοπούν στο κοινωνικό σύνολο. Σε κάθε περίπτωση, όλες οι επιλογές που παρατίθενται προς τα παιδιά έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, στο σύνολο του προφορικού κειμένου, χρησιμοποιούνται λέξεις που σχετίζονται με τον κόσμο των ενηλίκων (π.χ. «διεθνές ναυτιλιακό κέντρο») καθώς και άλλες που σχετίζονται με τον κόσμο των παιδιών (π.χ. «αρκουδάκι»). Είναι χαρακτηριστικό πως στο σύνολο του κειμένου χρησιμοποιείται ο ευθύς λόγος, καθώς ακούμε τη φωνή της γυναίκας που διατυπώνει προς τα παιδιά τις διαζευκτικές

ερωτήσεις με τις δύο προτεινόμενες απαντήσεις. Η μόνη περίπτωση παράθεσης μιας αρνητικά φορτισμένης φράσης («δεν μπορούν να αποφασίσουν») εντοπίζεται προς το τέλος της διαφήμισης, όταν η ομιλήτρια απευθύνεται στις/στους ενήλικες αποδέκτριες/-τες της διαφήμισης, διατυπώνοντας την αδυναμία λήψης σημαντικών αποφάσεων από την πλευρά των παιδιών, η οποία αποδεικνύεται από τις προηγούμενες απαντήσεις τους. Στη συνέχεια, ωστόσο, χρησιμοποιείται και πάλι μια θετικά φορτισμένη έκφραση, αυτήν τη φορά, όμως, από τον υποψήφιο δήμαρχο, ο οποίος απευθυνόμενος προς τις/τους πιθανές/-ούς ψηφοφόρους και γονείς παιδιών, δηλώνει τη σπουδαιότητα της δικής τους απόφασης και πρωτοβουλίας για τέτοια ζητήματα.

Σκοπός της διαφήμισης είναι να επισημανθεί η παροχή της δυνατότητας λήψης σημαντικών αποφάσεων από τα ίδια τα παιδιά, παράλληλα, όμως, και κυρίως αποσκοπεί στην προβολή της αδυναμίας των παιδιών στη λήψη ανάλογων αποφάσεων και εν προκειμένω, τονίζεται η ανάγκη λήψης σωστών αποφάσεων από ενήλικα άτομα. Ο ευθύς λόγος επιλέγεται, προκειμένου οι αποδέκτριες/-κτες της διαφήμισης να οδηγηθούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Το λεξιλόγιο του κειμένου είναι απλό και κατανοητό, με εξαίρεση κάποιες περιπτώσεις (π.χ. «διεθνές ναυτιλιακό κέντρο»), με τις οποίες η ομιλήτρια απευθύνεται προς τα παιδιά και, ενδεχομένως, το περιεχόμενό τους να μη γίνεται πλήρως κατανοητό από τα ίδια. Στο κείμενο, διαπιστώνουμε πως στο πρώτο σκέλος των ερωτήσεων το σύστημα της μεταβιβαστικότητας ορίζεται κυρίως από υλικές διαδικασίες (π.χ. «καθαρίσουμε»), νοητικές γνωστικές (π.χ. «αποφασίσουν») και νοητικές συναισθηματικές (π.χ. «θέλεις»). Με λίγα λόγια, ο κόσμος παρουσιάζεται από την πλευρά των ενηλίκων. Αντιθέτως, στο δεύτερο σκέλος των ερωτήσεων οι διαδικασίες είναι κυρίως υλικές (π.χ. «παίζουμε»), μέσω των οποίων παρουσιάζεται ο κόσμος των παιδιών. Στο δεύτερο σκέλος των ερωτήσεων, δράστριες/-τες των ενεργειών είναι τα παιδιά που προβάλλονται στη διάρκεια της διαφήμισης. Στο πρώτο σκέλος των ερωτήσεων, ωστόσο, δράστριες/-τες είναι η γυναίκα ομιλήτρια, ο υποψήφιος δήμαρχος μαζί με όλες τις αποδέκτριες και όλους τους αποδέκτες της διαφήμισης. Σε όλο το κείμενο κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη, συνεπώς, αποδίδεται άμεσα αιτιότητα στις/στους δράστριες/-τες των διαδικασιών. Οι περιστάσεις στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι παραπάνω διαδικασίες είναι κυρίως χωρικές (π.χ. «Πειραιάς») και χρονικές («18 Μαΐου»).

Σε λεξιλογικό επίπεδο, φαίνεται πως πρόθεση των δημιουργών είναι να επισημάνουν πως τα παιδιά κάθε φορά επιλέγουν αυτό που οι περισσότερες/-οι θα περίμεναν σε σχέση με την ηλικία τους. Στη συνέχεια, η γυναίκα διατυπώνει το καταληκτικό συμπέρασμα, εκ του οποίου επισημαίνεται η αδυναμία και η ανικανότητα των παιδιών στη λήψη ανάλογων σημαντικών για την κοινωνία αποφάσεων. Τέλος, με τα λεγόμενα του υποψήφιου δημάρχου, προτείνεται ως λύση η ανάληψη πρωτοβουλίας από τις/τους ενήλικες με απώτερο στόχο το κοινό καλό.

Η διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας

Όσον αφορά στη δείξη προσώπου (personal deixis), χρησιμοποιείται το β' πρόσωπο ενικού αριθμού και μια φορά το β' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού, όταν η γυναίκα θέτει τις επιλογές στα παιδιά. Επιπλέον, χρησιμοποιείται το α' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού από τη γυναίκα και τον υποψήφιο δήμαρχο, για να αναφερθούν σε όσα θα κάνουν από την πλευρά τους μαζί με τις/τους αποδέκτριες/-κτες του διαφημιστικού μηνύματος, καθώς και σε δύο περιπτώσεις («να πάμε», «να παίζουμε»), για να δηλωθούν όσα μπορούν να γίνουν από τα παιδιά μαζί με τις/τους ενήλικες. Τέλος, το γ' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού χρησιμοποιείται από τη γυναίκα, για να δηλωθεί η αδυναμία των παιδιών να λαμβάνουν αποφάσεις, που σχετίζονται με την καθημερινότητα και την ποιότητα της ζωής. Σκοπός των ατόμων που παράγουν το μήνυμα είναι να διεπιδράσουν με τις/τους αποδέκτριες/-κτες της διαφήμισης, να τις/τους πείσουν για την αδυναμία των παιδιών και να τις/τους υποδείξουν τον τρόπο με τον οποίο θα επέλθουν οι αλλαγές. Στο κείμενο, οι πράξεις λόγου είναι κυρίως κατευθυντικές (π.χ. «Θέλεις να κάνουμε τον Πειραιά διεθνές ναυτιλιακό κέντρο ή να πάρεις ένα αρκουδάκι;»). Επίσης, υπάρχει μια αποφαντική πράξη λόγου («Επειδή τα παιδιά μας δεν μπορούν να αποφασίσουν, αποφασίζουμε εμείς γι' αυτά») και μια διακηρυκτική πράξη λόγου («Στις 18 Μαΐου βγάζουμε τον Πειραιά νικητή»). Με την αποφαντική και τη διακηρυκτική πράξη λόγου, ο προσανατολισμός βρίσκεται στην ομιλήτρια και στον ομιλητή, ενώ η ακροάτρια και ο ακροατής είναι τα άτομα στα οποία λέγεται κάτι. Αντιθέτως, με τις κατευθυντικές πράξεις λόγου, ο προσανατολισμός στρέφεται στα παιδιά, προς τα οποία απευθύνονται οι ερωτήσεις. Η έγκλιση που χρησιμοποιείται συστηματικά είναι η Οριστική Ενεστώτα, προκειμένου να εκφραστεί η αλήθεια των γεγονότων, αλλά και η Υποτακτική, με την οποία εκφέρονται οι επιλογές που δίνονται κάθε φορά στα παιδιά. Αναφορικά με την τροπικότητα (modality), χρησιμοποιείται η επιστημική τροπικότητα στην αποφαντική και στη διακηρυκτική πράξη λόγου αλλά και η δεοντική τροπικότητα στις κατευθυντικές πράξεις λόγου. Η ομιλήτρια και ο ομιλητής δεσμεύονται στην αλήθεια των λεγομένων τους, δεν υπάρχει ούτε ένα στοιχείο τροπικότητας που να μετριάξει κάπως τη θέση που εκφράζεται. Συνεπώς, παρουσιάζεται υψηλή τιμή επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας.

Η κειμενική λειτουργία της γλώσσας

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να επισημανθεί ο τρόπος οργάνωσης της περιόδου «Επειδή τα παιδιά μας δεν μπορούν να αποφασίσουν, αποφασίζουμε εμείς γι' αυτά» σε σχέση με το σύστημα 'θέμα-ρήμα' (theme-rheme). Η ομιλήτρια επιλέγει να εισάγει πρώτα την αιτιολογική πρόταση και στη συνέχεια, την κύρια πρόταση από την οποία εξαρτάται η δευτερεύουσα. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία, η τοποθέτηση της αιτιολογικής πρότασης στην αρχή εισάγει το θέμα της πρότασης, αυτό που θεωρείται δεδομένο, δηλαδή ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αποφασίσουν για ανάλογα ζητήματα και συνεχίζει με αυτό που πρέπει να γίνει. Η γυναίκα, με αυτόν τον τρόπο, τονίζει την αδυναμία των παιδιών και, ίσως, προσπαθεί να αιτιολογήσει την κυριαρχία των ενηλίκων. Σε όλο το προηγούμενο κείμενο επαναλαμβάνεται η ίδια σειρά στη διατύπωση των ερωτήσεων, πρώτα παρουσιάζονται οι επιλογές που αφορούν σε διάφορα ζητήματα της περιοχής,

ενώ ως δεύτερες παρατίθενται οι επιλογές που σχετίζονται με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ερμηνευτική ανάλυση (μεσο-επίπεδο)

Στο συγκεκριμένο κείμενο, χρησιμοποιούνται συμβάσεις από τον λόγο (discourse) της παιδικής ηλικίας (π.χ. «αρκουδάκι») και συμβάσεις από τον λόγο των ενηλίκων (π.χ. «διεθνές ναυτιλιακό κέντρο»). Οι ανωτέρω επιλογές είναι ενδεικτικές της προσπάθειας παρουσίασης, παράλληλα και σε αντιδιαστολή, του κόσμου των ενηλίκων και του κόσμου των παιδιών. Σχετικά με το ύφος (style) που έχει το συγκεκριμένο κείμενο, υιοθετείται το οικείο ύφος τόσο από τη γυναίκα, όταν απευθύνεται στα παιδιά, όσο και από τον υποψήφιο, που απευθύνεται στις/στους αποδέκτριες/-κτες της διαφήμισης. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστική η οικειότητα της γυναίκας προς τα παιδιά, η οποία χρησιμοποιεί ήπιο τόνο και χρωματίζει τη φωνή της, επιτονίζοντας κάποια σημεία, με απώτερο στόχο να κεντρίσει την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένα σημεία. Το ύφος της αλλάζει, όταν απευθύνεται στις/στους ενήλικες, γίνεται πιο σοβαρό, παράλληλα, όμως, διατηρεί πολλά από τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου που υπάρχουν στον προηγούμενο διάλογο με τα παιδιά. Το κειμενικό είδος (genre) στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο προφορικός λόγος σε μια πολιτική διαφήμιση. Τέλος, το είδος λόγου που κυριαρχεί είναι ο λόγος της πολιτικής και των θέσεων που διατυπώνονται προεκλογικά για τις μελλοντικές αλλαγές σε επίπεδο Δήμου. Επιπλέον, παρών είναι και ο λόγος της παιδικής ηλικίας και όλων των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα παιδιά. Οι δύο λόγοι συνυπάρχουν παράλληλα σε καθεμιά ερώτηση που απευθύνεται προς τα παιδιά. Στο κείμενο, επομένως, οι δύο λόγοι προσφέρονται ως εναλλακτικές στα παιδιά, προκειμένου εκείνα να αποφασίσουν τι επιθυμούν.

Επεξηγηματική ανάλυση (μακρο-επίπεδο)

Στο κείμενο, οι δημιουργοί προχώρησαν σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας. Η εν λόγω διαφήμιση προβλήθηκε πριν από τις προγραμματισμένες εκλογές του 2014. Σε αυτήν, εκτός από τις/τους ενήλικες, τη γυναίκα που ακούγεται και τον υποψήφιο για τη θέση της/του δημάρχου, πρωταγωνιστούν και παιδιά. Η παρουσία των παιδιών στη διαφήμιση εγείρει ερωτήματα, καθώς η διαφήμιση δεν απευθύνεται στα παιδιά, αλλά πρωτίστως σε ενήλικες ψηφοφόρους. Στην πολιτική διαφήμιση, τα παιδιά επικοινωνούν με τη γυναίκα που απευθύνεται σε αυτά, ανταποκρινόμενα στην επιλογή που προτιμούν μεταξύ εκείνων που κάθε φορά παρουσιάζονται. Οι επιλογές που παρατίθενται στα παιδιά, από τη μια πλευρά, σχετίζονται με αντικείμενα και δραστηριότητες που φαίνεται να έχουν άμεση συνάρτηση με τη ζωή τους, επιλογές στις οποίες εντέλει προχωρούν, και από την άλλη πλευρά, με ζητήματα τα οποία φαίνεται να μην αφορούν στην καθημερινότητά τους και να μην τα ενδιαφέρουν. Η γυναίκα, λοιπόν, παρουσιάζεται να συνομιλεί με τα παιδιά σε αρκετά οικείο και φιλικό κλίμα κατευθύνοντάς τα σε συγκεκριμένες απαντήσεις, με απώτερο στόχο να επισημανθεί με έμμεσο τρόπο η αδυναμία τους να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, στη συνέχεια της διαφήμισης, η γυναίκα

αποφαίνεται για τη δράση από τις/τους ενήλικες, αιτιολογώντας, παράλληλα, τη συγκεκριμένη τοποθέτηση. Τέλος, η διαφήμιση ολοκληρώνεται με την παρουσία του υποψήφιου, ο οποίος, χρησιμοποιώντας μια διακηρυκτική πράξη λόγου, επισημαίνει τη χρονική συγκυρία, κατά την οποία όλες/-οι μαζί οι ενήλικες ψηφοφόροι θα πράξουν με την ψήφο τους αυτό που χρειάζεται.

Ο κόσμος, όπως αναπαρίσταται στη συγκεκριμένη διαφήμιση, παρουσιάζει τις/τους ενήλικες σε θέση και σε ρόλους ισχύος, ως τα έλλογα και κριτικά σκεπτόμενα πρόσωπα. Αντιθέτως, τα παιδιά παρουσιάζονται με έναν αθώο και χαριτωμένο τρόπο. Μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο προβολής τους, τα παιδιά, μάλλον, προβάλλονται ως άτομα που ενδιαφέρονται για πρόσκαιρες απολαύσεις και δραστηριότητες άμεσα ικανοποιήσιμες, αδυνατώντας να αντιληφθούν το μέγεθος της σημασίας και τη σπουδαιότητα των άλλων επιλογών που δίνονται σε αυτά. Η αδυναμία των παιδιών νομιμοποιεί την εξουσία και την ευθύνη των ενηλίκων για τα ίδια, θέτοντας τα παιδιά στη θέση εκείνων που έχουν ανάγκη την προστασία των γονέων και των κηδεμόνων τους, οι οποίες/-οι γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και για ποιους λόγους. Συνεπώς, προβάλλεται ως απόλυτα φυσιολογική και μάλιστα, δεδομένη η αδυναμία των παιδιών, τα οποία έχουν τον ρόλο των δραστηριών/-τών μόνο στον αποκομμένο και ιδιαίτερο δικό τους κόσμο και όχι σε αυτόν των ενηλίκων.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε Κριτική Ανάλυση Λόγου σε μια πολιτική διαφήμιση. Αυτή η διαφήμιση προβλήθηκε στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης τον Μάιο του 2014, για να πείσει τις/τους ψηφοφόρους από τον Πειραιά να εκλέξουν τον υποψήφιο που προβάλλεται σε αυτήν ως δήμαρχο³. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση της διαφήμισης είναι η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1995). Μέσα από την ανάλυση της διαφήμισης, παρατηρούμε ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε αυτήν είναι απλό και κατανοητό. Μόνο σε κάποιες περιπτώσεις το λεξιλόγιο δεν είναι τόσο ευκολονόητο στα παιδιά. Επιπλέον, το ύφος είναι, κατά κύριο λόγο, οικείο, όταν η γυναίκα απευθύνεται προς τα παιδιά, ενώ όταν η γυναίκα απευθύνεται προς τις/τους ενήλικες, το ύφος είναι και οικείο και σοβαρό. Στο μεγαλύτερο μέρος της διαφήμισης, η γυναίκα κάνει διάφορες ερωτήσεις προς τα παιδιά σχετικά με όσα προτιμούν. Τα παιδιά από τις δύο επιλογές που δίνονται σε αυτά προτιμούν την επιλογή που 'ταιριάζει', στο πλαίσιο του ρομαντικού λόγου, στην ηλικία τους και τα καθιστά χαρούμενα. Επομένως, τα παιδιά αναπαρίστανται στην πολιτική διαφήμιση ως αθώα, που χρειάζονται την προστασία και τη φροντίδα των ενηλίκων. Επίσης, τα παιδιά παρουσιάζονται ως μειονεκτικά, αφού θεωρείται ότι δεν είναι σε θέση να λάβουν σημαντικές αποφάσεις, όπως οι ενήλικες. Ενδιαφέρονται για τη διασκέδασή τους περισσότερο από ό,τι ενδιαφέρονται για δεσπόζουσας σημασίας ζητήματα, που έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία. Συν τοις άλλοις, τα παιδιά προβάλλονται ως άνθρωποι που εξελίσσονται, αφού, στην ηλικία στην οποία βρίσκονται, δεν μπορούν να αποφασίσουν

³ Αξίζει να επισημανθεί πως ο συγκεκριμένος υποψήφιος, τελικά, εκλέχθηκε ως δήμαρχος του Πειραιά.

για θέματα που ενδέχεται να επηρεάσουν την κοινωνία μακροπρόθεσμα, παρά μόνο αποφασίζουν για τη στιγμιαία απόλαυσή τους. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά στην πολιτική διαφήμιση δεν αντιμετωπίζονται ως ενεργά μέλη της κοινωνίας. Αντιθέτως, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως παθητικά όντα που περιμένουν τις/τους ενήλικες, όπως τις/τους γονείς τους, να λάβουν δράση και για τα ίδια αλλά και γενικότερα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το ενδιαφέρον σημείο έγκειται ακριβώς στο υλικό της έρευνας, το οποίο δεν θεωρείται αναμενόμενο να εμπεριέχει σχετικές με τα παιδιά και την παιδική ηλικία αναπαραστάσεις. Αν και η διαφήμιση είναι πολιτικού περιεχομένου, σε αυτήν δεν υπάρχει μόνο ο λόγος της πολιτικής, αλλά και ο λόγος της παιδικής ηλικίας. Η επιλογή θέασης και ενασχόλησης με την παιδική ηλικία ούτε τυχαία είναι ούτε ανεξάρτητη από πολιτικούς σκοπούς. Μέσω της διαφήμισης, εγείρονται άμεσα διάφορα ζητήματα σχετικά με τις αδυναμίες της παιδικής ηλικίας, ενώ με έμμεσο τρόπο υπερτονίζεται η ανάγκη έγκαιρης ανάληψης πρωτοβουλίας από την πλευρά των ενηλίκων, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η αδυναμία. Στη διαφήμιση συσχετίζονται, με εύστοχο τρόπο, η γονική μέριμνα και το ενδιαφέρον για την επόμενη γενιά με την αποφασιστικότητα και την ανάληψη ευθυνών σε πολιτικό επίπεδο από τις/τους αποδέκτριες/-κτες της διαφήμισης και πιθανές/-ούς ψηφοφόρους του υποψήφιου δημάρχου, πολλές/-οί εκ των οποίων είναι και γονείς. Σε αυτό το σημείο, ως μελλοντική έρευνα προτείνουμε να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων, διότι αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Αναγκαιότητα και προτάσεις για δράση. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία, 31/10/2014-1/11/2014* (σσ. 54-61). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Μακρυγιάννη, Δ. (1997). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Πεχτελίδης, Γ. (2014). Παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία, 31/10/2014-1/11/2014* (σσ. 68-76). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο.

Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Ξενόγλωσση

Avgitidou, S., Pnevmatikos, D., & Likomitrou, S. (2013). Preservice Teachers' Beliefs About Childhood: Challenges for a Participatory Early Childhood Education? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 390-404.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004³). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Pechtelidis, Y., & Stamou, A. G. (2017). The “competent child” in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula. *Palgrave Communications*, 3, 1-11.

Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture* (pp. 1-20). New York: Palgrave Macmillan.

Sorin, R. (2005). Changing images of childhood – Reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.

Stamou, A. G. (2013). Adopting a Critical Discourse Analytical Approach to the Mediation of Sociolinguistic Reality in Mass Culture: The Case of Youth Language in Advertising. *Critical Studies in Media Communication*, 30(4), 327-346.

Προσωπογραφίες δασκάλων και όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στο λογοτεχνικό έργο του Στράτη Μυριβήλη: Ένα μελέτημα

Δαράκη Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υπ. Δρ., Μ.Α., Μ.Σc., Β.Α., edaraki@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά το μυθιστορηματικό κόσμο των δασκάλων και του εκπαιδευτικού συστήματος στο λογοτεχνικό έργο του Στράτη Μυριβήλη, το οποίο βρίθκει κοινωνικο-εκπαιδευτικών στοιχείων, και τον βρίσκει ομόλογο αυτού της ιστορικής πραγματικότητας του Μεσοπολέμου, κατανοώντας έτσι πληρέστερα τη φυσιογνωμία των δασκάλων, αλλά και πλευρών του εκπαιδευτικού μας συστήματος την περίοδο αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: προσωπογραφίες δασκάλων, εκπαιδευτικό σύστημα, Μεσοπόλεμος

Προ-γραφή

Ο Στράτης Μυριβήλης (ψευδώνυμο του Ευστράτιου Σταματόπουλου) (το παροξύτονο Στράτης αντικατέστησε το Στρατής μετά το 1930) γεννήθηκε στις 30 Ιουνίου 1890 στη Συκαμιά της υπόδουλης τότε Λέσβου και πέθανε στις 19 Ιουλίου 1969 στην Αθήνα. Υπήρξε ο πρωτεργάτης της ιδεολογικοποίησης της πολιτισμικής άνθισης που παγιώθηκε ως «Λεσβιακή Άνοιξη» (Καλάργαλης, 2014: 9), αλλά και πρόδρομος/ γενάρχης της Γενιάς του '30 (Vitti, 1980: 99) και ένας από τους σημαντικότερους πεζογράφους της. Από τον Σεπτέμβριο του 1910 έως και τον Ιούλιο του 1911 εργάστηκε ως δάσκαλος στο αλληλοδιδακτικό δημοτικό σχολείο του Μανταμάδου για ένα σχολικό έτος (Καλάργαλης, 2014: 187) και στη συνέχεια, το 1912, ως θερμός πατριώτης, κατατάχτηκε στον στρατό εθελοντικά και πήρε μέρος στους απελευθερωτικούς αγώνες των Βαλκανικών Πολέμων. Τα έργα του: «Ζωή εν τάφω» (αντι-πολεμικό μυθιστόρημα) (1930), «Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια» (1933) και «Η Παναγιά η Γοργόνα» (1949) ανήκουν στην Τριλογία του Πολέμου. Το 1934, συνέγραψε με τον τότε επιθεωρητή δημοτικής εκπαίδευσης, Δημοσθένη Ανδρεάδη, το αναγνωστικό της Δ' τάξης δημοτικού, με τίτλο: «Στάθης Σταθάς».

Ο μυθιστορηματικός κόσμος του έργου του Μυριβήλη, πλημμυρίζει από την κοινωνική ομάδα των δασκάλων του Μεσοπολέμου, όπου σε μια περίοδο επιχειρούμενου εκσυγχρονισμού του αστικού μεσοπολεμικού κράτους, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του έργου του, έχουν ως πικρή ανάμνηση την Εθνική τραγωδία της Μικρασιατικής Καταστροφής και την κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας.

Προσωπογραφίες δασκάλων

Στο μυθιστόρημά του: «Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια» απεικονίζεται η 22χρονη δασκάλα Σαπφώ Βρανά, χήρα του δασκάλου Στρατή Βρανά, ως μια αγωνίστρια της ζωής

–ας μην ξεχνάμε, ότι η γυναίκα του Μεσοπολέμου έχει σαφώς κατώτερη κοινωνική θέση σε σύγκριση με αυτή του άνδρα- αλλά η Σαπφώ Βρανά φαίνεται να μην αποδέχεται αυτόν τον κοινωνικό της ρόλο, αν και περιγράφεται από τον Μυριβήλη με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της σωματικής ομορφιάς, του ερωτισμού και της προσφοράς ερωτικών απολαύσεων –όπως, άλλωστε γίνεται και σε κάθε ανδροκρατική κοινωνία: *«χρυσά μάτια», «λυγερή καλοδεμένη σιλουέτα», «μπού λαμπαδιαστό», «γερό σκαρί και συνάμα τρισχαριτωμένο, που θύμιζε το κινητικό θάμα των αιλουροειδών», «στόμα σχεδόν μεγάλο, με χείλη έντονα σχεδιασμένα, βαμμένα με πολύ κόκκινο», «κόμη βαριά, βαθιά καστανή, που έριχνε αναλαμπές χαλκού»*, αποτελώντας για μια ακόμα φορά η ομορφιά και ο αισθησιασμός διαβατήριο της γυναίκα για τον γάμο και την κοινωνική επιτυχία (Daraki, 2005, Πολίτης, 2006). Ωστόσο, το αναπόδραστο αυτό χαρακτηριστικό της ομορφιάς για μία γυναίκα, η περηφάνια της και η ζωντάνια της τη στιγματίζουν από συντοπίτες και συντοπίτισσές της με την ονομασία: *«Κοντέσα»*, δηλωτικό ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αρμόζουν σε μία δασκάλα χωριατοπούλα, αλλά σε κάποια γυναίκα της ανώτερης αστικής τάξης, σε *«μία κυρία, μια κοκέτα»* (Μυριβήλης, 1933: 101), ενώ δεν παραλείπουν να τη σχολιάσουν ως *«φαντασμένη»*, *«ψωροπερήφανη»*, ότι *«παριστάνει την Κασσιανή για να παντρευτεί μια ώρα αρχύτερα»*, ότι δεν κάθεται σπíti της, αλλά κάνει ρομαντικούς περιπάτους και αφήνει το παιδί της σε ξένα χέρια (Μυριβήλης, 1933: 128-9), ενώ θα έπρεπε, μια παντρεμένη γυναίκα με παιδί, να περιορίζεται στα «φυσικά» της καθήκοντα, αυτά της μητρότητας και της οικογένειας. Παρ' όλα αυτά, ο Διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετεί και όλοι οι συνάδελφοί της μιλάνε με τα καλύτερα λόγια γι' αυτήν, για την εργατικότητα της και τη θεληματικότητα της.

Η Σαπφώ θα γνωρίσει τον Λεωνίδα Δρίβα (τον Λεωνή) αστό ζωγράφο, ο οποίος επιστρέφει στη Λέσβο για καλοκαιρινές διακοπές μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, έχοντας συμπληρώσει ως επίστρατος (έφεδρος ανθυπολοχαγός πεζικού) έξι ολόκληρα χρόνια και θέλοντας να ξεχάσει τη φρίκη του πολέμου. Στον πόλεμο, είχε υπηρετήσει μαζί με τον σύζυγο της Σαπφούς, τον Στρατή Βρανά, και μάλιστα ο Βρανάς είχε πεθάνει στο νοσοκομείο στα χέρια του Λεωνή όταν μεταφέρθηκαν και οι δύο βαριά τραυματισμένοι εκεί. Σαπφώ και Λεωνής θα ερωτευτούν και μέχρι να εκδηλώσουν τον έρωτά τους ο ένας προς τον άλλον, ο Λεωνής θα βασανίζεται από το ηθικό δίλημμα και την αμφιθυμία, αν είναι επιτρεπτό να ερωτευτεί τη γυναίκα του σκοτωμένου συμπολεμιστή και φίλου του ή θα πρέπει να υπερισχύσει το ιερό χρέος του σεβασμού της μνήμης του σκοτωμένου.

Σε συζήτηση του Λεωνή με τον δάσκαλο Πάτροκλο Ξυνέλλη, ο Ξυνέλλης του επιβεβαιώνει ότι όλοι στο χωριό, παντρεμένοι, ανύπαντροι, νέοι, γέροι, θα ήθελαν τη χήρα Σαπφώ για γυναίκα τους. Αλλά αυτά που βιώνει η Σαπφώ στην κλειστή κοινωνία του χωριού, επιβεβαιώνονται και από την αναφορά του Χριστόδουλου Λέφα (1942: 152): *«Κατά κανόνα, η διδασκάλισσα τοποθετούμενη ως επί το πλείστον εις μικρά μέρη, απετέλει το μόνον πρόσωπον το οποίον εκίνει την προσοχήν. Επ' αυτής συνεκεντρώνοντο τα βλέμματα όλων. Οι νεαροί την κατεδίωκον αναιδέστατα και επιμονώτατα, δια να κατακτήσουν την καρδίαν της. Οι δημοτικοί άρχοντες την ηπείλουν και την*

ετυράννουν, αν δεν εξεπλήρωνε τας επιθυμίας των. Οι χωρικοί την κατεσκόπευον και την εσυκοφάντουν. Φαντάζεται λοιπόν κανείς την τραγικότητα της θέσεως της και αν ηδύνατο υπό τοιαύτας συνθήκας να έχη την ψυχικήν ηρεμίαν δια να αφοσιωθή εις το έργο της».

Ο δάσκαλος Στρατής Βρανάς, σύζυγος της Σαπφούς, περιγράφεται ως κοντόσωμος, πολύ μελαχρινός, με κατάμαυρα φρύδια, σμιχτά πάνω από μια μύτη ελαφρώς καμπυλωτή και κατάμαυρα μάτια. Ο χαρακτήρας του παρουσιάζεται ως αντι-αισθηματικός και με απέχθεια σε κάθε εξομολογητική διάθεση –η μετα-μοντέρνα φεμινιστική σκέψη θα τον κατέτασσε στους ηγεμονικούς ανδρισμούς (Daraki, 2005, Πολίτης, 2006). Αν και στα εθνικο-πατριωτικά ζητήματα ο Βρανάς κρίνεται ως επαρκέστατος, σε ζητήματα περί έρωτος δείχνει την ανεπάρκειά του, καθώς εκμυστηρεύεται στον Λεωνή: *«Πίστεψε με, Λεωνή ... Δεν έπαιζα ποτέ με τις γυναίκες...»* (Μυριβήλης, 1933: 30) – αργότερα, η Σαπφώ θα αποκαλύψει στον Λεωνή το βίαιο χαρακτήρα του συζύγου της, την οποία έδερνε αλύπητα.

Αλλά ο Μυριβήλης σχολιάζει μειωτικά και με επικίνδυνες γενικεύσεις τους δασκάλους του ουλαμού των Εφέδρων Αξιωματικών όπου υπηρετούσαν ο Βρανάς και ο Λεωνής, μετατρέποντάς τους είτε σε φορείς κάποιας ύποπτης και συντηρητικής ιδεολογίας, είτε τραγικές καρικατούρες που προκαλούν οίκτο ή θυμηδία. Μέχρι σημείου γελοιοποίησης ή/και δημιουργίας κοινωνικού ρατσισμού, τους ονομάζει: κοντούς, νάνους, σκεβρωμένους, κακοταϊσμένους, σχολαστικούς, γκρινιάρηδες, με γυαλιά εκτός μόδας που διάβαζαν ασταμάτητα και δεν διασκεδάζαν, αλλά επίσης τους προσδίδει και την υποτιμητική ονομασία: «δασκαλάκους». Ο χαρακτηρισμός ενός δασκάλου ως «δασκαλάκος», προφανώς συνδέεται με την ελλιπή μόρφωση και την ανύπαρκτη επιμόρφωση των δασκάλων, τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση (το 78% των σπουδαστών/τριών προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ακόμα και από άπορες και φτωχές οικογένειες, Πυργιωτάκης, 1992: 176, Σκούρα, 1997: 217), τις σχέσεις υποτέλειας που συχνά είχαν σε σχέση με τους Επιθεωρητές αλλά και με το Υπουργείο, αλλά και βάσει των χαμηλών τους μισθολογικών αποδοχών. Όσο για τον σωματότυπο των δασκάλων/ισσών φαίνεται να μην υπάρχει αλήθεια, καθώς για την εισαγωγή σπουδαστών/τριών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες απαιτούνταν και «πιστοποιητικόν του αρμοδίου σχολιάτρου, βεβαιούν ότι είναι υγιής και αρτιμελής», δυνάμει του άρθρου 3, εδ. β, του Διατάγματος της 25-4-1934 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων και μετεγγραφών εις τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας» (Φ.Ε.Κ. 153/8-5-1934, τ.Α').

Ο δάσκαλος Πάτροκλος Ξυνέλλης, τεχνουργείται έτσι από τον Μυριβήλη, ώστε να καταδικαστεί σε αντιπάθεια από τον/την αναγνώστη/τρια από την πρώτη στιγμή. Το φυσικό του παρουσιαστικό *«το αντιπαθητικό σουλούπι του»*, *«μακρύς, αδύνατος, κακοταϊσμένος, γεμάτος τεθλασμένες, όλο αγκώνες και γόνατα»*, το ντύσιμό του, τα ματογυάλια του, ο συντηρητικός τρόπος σκέψης του, *«από την κορυφή ως τα νύχια δημόσιος υπάλληλος»* (Μυριβήλης, 1933: 150). Η αντιπαθητική αυτή κατασκευή του δημοσίου υπαλλήλου από τον Μυριβήλη αναπαράγει την εντύπωση της αστικής τάξης και ιδεολογίας της περιόδου του Μεσοπολέμου για την αναξιопάθεια και αθλιότητα της ζωής των

δημοσίων υπαλλήλων. Επίσης, ο Ξυνέλλης, αναγκάζεται να ομολογήσει στον Λεωνή ότι η επιτυχία του στις γυναίκες είναι ανύπαρκτη, γιατί ούτε όμορφος είναι «ούτε θαρρετός» και φυσικά, επειδή γνωρίζει ότι τη Σαπφώ Βρανά δε θα μπορούσε να την συγκινήσει, γράφει ποιήματα για εκείνη: *«Καημέ, που όσο με κατελείς τόσο βαθιά σε κρύβω»* (Μυριβήλης, 1933: 141), δηλωτικό της αδυναμίας του να δράσει διεκδικητικά, επιλέγοντας την απώθηση ως αίσθημα καημού.

Όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στον Μεσοπόλεμο

Ο Λεωνής, όταν πρωτοσυναντά τη Σαπφώ στο σχολείο και τη βλέπει, σχολιάζει αρνητικά τα βαμμένα της χείλια, συλλογίζόμενος: *«Είταν αντιπαθητικό αυτό για μια δασκάλα μέσα στο σκολειό. Για μια χήρα. Θάπρεπε να της κάμουν τη σχετική παρατήρηση»* (Μυριβήλης, 1933: 100). Δεν είναι τυχαίο ότι ο Υπουργός Παιδείας Δημοσθένης Μαυροκορδάτος στην υπ' αριθμ. 8038/12-9-1872 εγκύκλιό του αναφερόμενος στο πώς πρέπει να είναι μία δασκάλα μιλάει για την παρθενική σεμνότητα που πρέπει να τη διακρίνει, θα πρέπει δηλαδή να είναι: «δια μόνον των χρωμάτων της αιδούς κεκοσμημένη» και να αποφεύγει «τα περωτά σκιάδια, τους διαφανείς κεκρυφάλους και τα πολυτελή και ποικιλόχροα ιμάτια» (Λέφας, 1942: 195-7).

Ο Λεωνής, λοιπόν, βρίσκεται μπροστά στην πόρτα της τάξης που διδάσκει η Σαπφώ: *«Γύρισε το πόμολο της πόρτας και μπήκε βγάζοντας το καπέλο. Τα παιδάκια, καμιά 50αριά θάτανε, σηκώθηκαν με θόρυβο, όρθια 'εις προσοχήν' μπροστά στα θρανία τους. Χαιρέτησαν στρατιωτικά, κι απόμειναν έτσι ακίνητα να τότε βλέπουν, με τα δαχτυλάκια κανονικά ενωμένα πλάι στο μετωπάκι»* (Μυριβήλης, 1933: 93-4). Η έγερση των μαθητών/τριών σε στάση προσοχής και ο στρατιωτικός χαιρετισμός ως πειθάρχηση του σώματος, αλλά και ως μέσο κοινωνικοποίησης και φυσικά ο τόσο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών σε μία αίθουσα διδασκαλίας, μαρτυρά πολλά για τα εκπαιδευτικά προβλήματα της εποχής. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών οφειλόταν εν μέρει και στην απελευθέρωση και προσάρτηση των «νέων χωρών», αλλά και στον μεγάλο αριθμό προσφύγων. Αν προσθέσουμε και το εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των υπηρετούντων δασκάλων, η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο οικτρή –γι' αυτήν την τραγική αναλογία μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών στις αρχές του 20ού αιώνα μιλάει και η Έλλη Αλεξίου (1978) στο μυθιστόρημά της: *«Γ' Χριστιανικό Παρθεναγωγείο»*, όπου τοποθετείται ως δασκάλα στο Ηράκλειο Κρήτης, προκειμένου να αναλάβει το ένα από τα δύο τμήματα στα οποία χωρίστηκε η Α' τάξη, γιατί η συνάδελφός της ξεκίνησε με 120 παιδιά. Μάλιστα, όταν την επισκέπτεται ο Επιθεωρητής, τη ρωτάει: «Λοιπόν, πώς πηγαίνει ο μικρός σας στρατός;».

Σημειώνουμε ότι για την κάλυψη των τεράστιων αυτών αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό ιδρύθηκαν με το Β.Δ. 17-8-1913 (Φ.Ε.Κ. 166, τ.Α'), τα Μονοτάξια Διδασκαλεία, τα οποία λειτούργησαν από το 1913 έως το 1929 και φυσικά παρείχαν ατελή μόρφωση. Όταν λοιπόν αργότερα, επί Υπουργίας Θεόδωρου Τουρκοβασίλη, με το Ν.5802/1933 (Φ.Ε.Κ. 286/29-9-1933, τ. Α') «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών» ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, δικαίως χαρακτηρίστηκαν ως: «από τις

πιο σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης των δασκάλων» (Πυργιωτάκης, 1992: 67). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η Πολιτεία, για την κάλυψη των αναρίθμητων κενών εξέδωσε το Ν.Δ. της 23-10-1922, βάσει του οποίου μπορούσε κάποιος να διοριστεί ως δάσκαλος, αρκεί να υπήρχε η ένορκη βεβαίωση δύο μαρτύρων ότι ο υποψήφιος είχε προϋπηρετήσει κάπου ως δάσκαλος/α, με συνέπεια να παρουσιαστεί στρατιά αγραμμάτων υποψηφίων, οι οποίοι έλαβαν τον τίτλο του δασκάλου και edίδαξαν (Λέφας, 1942: 187-8). Μάλιστα, τη γενικότερη ανεπάρκεια εκπαίδευσης των δασκάλων/ισσών επιβεβαιώνει και από τη Γερμανία με επιστολή του προς την Πηνελόπη Δέλτα το 1922, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, στην οποία της επισημαίνει ότι αν και σε Γερμανία και Αυστρία οι δάσκαλοι είναι μορφωμένοι «οι κακόμοιροι οι δικοί μας! Μόνο λίγα κολυβογράμματα (γνωρίζουν), μερικές ιστορικές και γραμματικές γνώσεις, και τίποτ' άλλο» (Λευκοπαρίδης, 1997: 280).

Στο αυτοβιογραφικό του διήγημα: «Μια μαχαιριά» (Μυριβήλης, χ.χ.: 122-40), ο Μυριβήλης μας παραθέτει τις απάνθρωπες για τα σημερινά δεδομένα «αντι-παιδαγωγικές» πρακτικές των δασκάλων: «Ο δάσκαλος έπιανε το κεφάλι μου από τα σγουρά, τα μάγκωνε ανάμεσα στα γόνατά του και με βίτσιζε στα πισινά με μια ψιλή αγρελίτικη βέργα» –ανάλογες πρακτικές καταγράφονται σε έργα, όπως του Νίκου Καζαντζάκη (χ.χ.: 63-4), όταν ο πατέρας του καπετάν Μιχάλης, τον πήγε στο σχολείο: «Το κρέας δικό σου, του 'πε, τα κόκαλα δικά μου μην τον λυπάσαι, δέρνηε τον, κάμε τον άνθρωπο. Έγνοια σου, καπετάν Μιχάλη έχω εδώ το εργαλείο που κάνει τους ανθρώπους, είπε ο δάσκαλος κι έδειξε τη βίτσα».

Μάλιστα, με αφορμή την αυτοκτονία ενός μαθητή στις εξετάσεις, σε χρονογράφημά του με τίτλο: «Αυτοκτονίες μαθητών», ο Μυριβήλης συσχετίζει τον βραχνά των εξετάσεων με τον πόλεμο και τα χαρακώματα: «Εγώ ο ίδιος έβλεπα πάντοτε εξετάσεις κατά τα εφιαλτικά μου όνειρα. Και μόνο μετά τους πολέμους αντικατεστάθηκαν αυτού του είδους οι βραχνάδες με επίσης ασφυκτικά όνειρα, σχετικά με τη ζωή του χαρακώματος» (Μυριβήλης, χ.χ.: 142-5). Μάλιστα, φτάνει στο σημείο να τάσσεται υπέρ της αντιγραφής: «Η αντιγραφή στις εξετάσεις είναι τις πιο πολλές φορές η νόμιμη άμυνα που αντιτάσσει ο εγκέφαλος του παιδιού εναντίον ενός στραβού και απάνθρωπου εκπαιδευτικού συστήματος» (Μυριβήλης, 1937).

Εθνικά οράματα και ιδεολογία και οι δάσκαλοι πατριώτες

Στις αρχές του 20ού αιώνα, η Μεγάλη Ιδέα κωδικοποίησε ιδεολογικά και πολιτικά τον αλυτρωτισμό. Η σύνδεση στρατού και ανακτόρων ανατράπηκε, όταν ο Ελευθέριος Βενιζέλος ενέταξε εντός του σώματος των αξιωματικών, εφέδρους που είχαν ανδραγαθήσει κατά τους Βαλκανικούς πολέμους. Έτσι, η πολεμική εμπειρία φοιτητών, επαγγελματιών, δημοσίων υπαλλήλων και δασκάλων, διαμόρφωσε ένα νέο είδος αξιωματικών και συνδέθηκε ο στρατιωτικός πατριωτισμός με τον προοδευτισμό και την αντιβασιλική παράταξη. Έτσι, ο δάσκαλος Στρατής Βρανάς μπήκε στον ουλαμό των αξιωματικών (ομάδα δασκάλων) με τον ειδικό νόμο της Επαναστατικής Κυβέρνησης Βενιζέλου, προκειμένου να δημιουργηθούν νέα μορφωμένα στελέχη αξιωματικών με αντιβασιλική

συνείδηση. Συνεπώς, ήταν κι αυτός οπαδός της Μεγάλης Ιδέας. Ο Βρανάς είναι ένας ιδεολόγος πολεμιστής-δάσκαλος που όταν ο ελληνικός στρατός «σκόνταφτε» στα σημάδια των αρχαίων μνημείων έλεγε ότι έγινε αλλαγή φρουράς, από τον Μέγα Αλέξανδρο στους Ακρίτες και από τους Ακρίτες σε εμάς (Μυριβήλης, 1933: 26), τονίζοντας έτσι την αδιάσπαστη ενότητα του ελληνισμού. Συνεπώς, ο Βρανάς εκπροσωπεί τη Μεγάλη Ιδέα, και παραδόσεις όπως «ο μαρμαρωμένος Βασιλιάς», «τα τηγανισμένα ψάρια», αλλά και ιμπεριαλιστικές ρητορείες και συνθήματα, όπως «Η Ελλάδα των δύο ηπείρων και των πέντε θαλασσών».

Αλλά όταν ο δάσκαλος Βρανάς καταλήγει, βαριά τραυματισμένος, «με μια κακιά λαβωματιά, μεγάλη σαν απαλάμη» (Μυριβήλης, 1933: 23) στο «Δεύτερο Νοσοκομείο Διακομιδής» του Εσκή-Σεχίρ, τότε ο μεγαλοϊδεατισμός του συγγραφέα υποχωρεί. Η Μεγάλη Ιδέα μάλλον έχει τραυματιστεί όπως και ο δάσκαλος Βρανάς. Ο Μυριβήλης, αφού γνώρισε ο ίδιος τον πόλεμο και τη ζωή στα χαρακώματα, φτάνει πλέον να τον αποκηρύξει. Η στροφή αυτή του συγγραφέα αντανακλά και τη νέα εξωτερική πολιτική του Ελευθέριου Βενιζέλου, ότι οι δύο λαοί θα πρέπει να ζήσουν ειρηνικά, κάτι που είχε εκφράσει και ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου με τον οποίο ο Μυριβήλης είχε πολύ στενές σχέσεις.

Στο μυθιστόρημα «Η Παναγία η Γοργόνα», καθώς και στη νουβέλα του: «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης», ο Μυριβήλης αναφέρεται στον Σχολάρχη Σπύρο Αναγνώστου –το δάσκαλό του στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τον οποίο δεν έσβησε ποτέ από την ψυχή του– ως εξιδανικευμένο ρήτορα που συγκινεί το ακροατήριο, με ρόλο πατριώτη-καθοδηγητή. Είναι ένας φλογερός πατριώτης με ρητορική δεινότητα που συγκινεί το ακροατήριο και με τα εθνικο-απελευθερωτικά του κηρύγματα και τα μεγαλο-ϊδεατικά του οράματα, απεικονίζεται εξιδανικευμένα ως Δάσκαλος του Γένους: «*Αφορμές για την εθνική διαπαιδαγώγηση τούδιναν όλα τα μαθήματα που δίδασκε ... Κ' εδώ είν' Ελλάδα, κ' εκεί έχουμε τόσες χιλιάδες υπόδουλους αδερφούς, και τόσα σκολειά, και η Μικρασία, διόμισι εκατομμύρια Ελληνισμός στα πατρογονικά χώματα. Όλα αυτά μια μέρα θα ξαναγίνουν ελληνικό Βασίλειο*» (Μυριβήλης, 1958: 11-3) και αλλού: «*Τότες ο Αναγνώστου ξεχνούσε την καθαρεύουσα και το συνταχτικό και άρχιζε να μας μιλά με τη ζεστή γλώσσα της καρδιάς. Πως είμαστε από μεγάλο Γένος, το Γένος το βασιλικό. Πως καρτερούμε τετρακόσια χρόνια τη μέρα της 'Μεγάλης Ιδέας'. Αυτή θάταν κάτι τρομαχτικό και μεγαλόπρεπο σαν τη μέρα της Δευτέρας Παρουσίας*» (Μυριβήλης, 1953: 10).

Στο μνημόσυνο για τους Μεγαλοχωρίτες νεκρούς του πολέμου, ο «*τρομαχτικά χλομισμένος*» και κάθιδρος δάσκαλος Ξυνέλλης, σε ρόλο εθνικού ρήτορα από το δεσποτικό της εκκλησίας θα εκτραπεί σε βενιζελικούς μεγαλοϊδεατισμούς: «*Κάποτε, με χρόνια με καιρούς, να μπορέσουμε να δώσουμε στους σκοτωμένους την απολύτρωση της εκδίκησης*» (Μυριβήλης, 1933: 135) –βέβαια εκ του ασφαλούς, αφού είχε απολυθεί «*απαλλαγέντας*» ως στενοθώρακας– ενώ ο Λεωνής θα πάρει το λόγο και με την ειρηνιστική ομιλία του και τον επανακαθορισμό των εθνικών στόχων, θα καταγγείλει την κτηνωδία του πολέμου και θα ανατρέψει ολόκληρη την ομιλία του δασκάλου.

Επιλογικά

Οι δάσκαλοι στο λογοτεχνικό έργο του Μυριβήλη (Αναγνώστου, Βρανάς, Ξυνέλλης) τεχνουργούνται ως φορείς συμβολικού ελέγχου, στο μέτρο που αποτελούν τους φανατικούς θιασώτες και προπαγανδιστές της Μεγάλης Ιδέας, είτε ιδεολογικά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στις δημόσιες ομιλίες, είτε σε επιχειρησιακό επίπεδο ως έφεδροι αξιωματικοί. Οι στόχοι αυτοί τελικά διαψεύδονται, με την οριστική ματαίωση του εθνικού ονείρου χωρίς ωστόσο να μπορέσουν να μεταλλαχθούν σε αισιόδοξη ενατένιση προς ένα ελληνικό νέο κόσμο.

Οι εκπαιδευτικές αναφορές που βρίσκονται διάχυτες στο έργο του Μυριβήλη, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο δημιουργός, εκτός από λογοτέχνης ήταν και παιδαγωγός. Αν και η εικόνα που έχει ο Μυριβήλης για το σχολείο και τους/τις δασκάλους/ες, την οποία και απεικονίζει στα μυθιστορήματά του, φαίνεται να είναι αρνητική, αφού στην καθημερινότητα απεικονίζονται: ποινές, πολλή διδακτέα ύλη και ψυχαναγκασμός των μαθητών/τριών, με συνέπεια –όπως γράφει- ακόμα και οι παλιότεροι μαθητές/τριες να μη θέλουν να θυμούνται τη μαθητική τους ιδιότητα και τα μαθητικά τους χρόνια, σε σημείο που να τα ξορκίζουν, ο ίδιος μπρος στην ανάγκη τροποποίησης της διδακτέας ύλης αλλά και γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, συντάσσει σχετικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής προς τον Υπουργό Παιδείας, ακόμα και μέσω των χρονογραφημάτων του, σημειώνοντας ότι το κράτος, με τη γραφειοκρατική του δομή, αποστρέφεται την ουσιαστική εκπαίδευση των παιδιών.

Όπως και να 'χει, η ομολογία του μυθιστορηματικού κόσμου των δασκάλων και του εκπαιδευτικού συστήματος στο λογοτεχνικό έργο του Στρατή Μυριβήλη και της κοινωνικο-εκπαιδευτικής πραγματικότητας φαίνεται να είναι μεγάλη. Τελειώνοντας την παρούσα μελέτη, επικαλούμαι την ικεσία ή τις ευχαριστίες προς τον Θεό, με την οποία ολοκληρώνει και ο Στράτης Μυριβήλης κάθε του μυθιστόρημα: «*Τέλος και τω Θεώ δόξα*».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξίου, Έ. (1978). *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Daraki, E. (2005). «Re-constructing» boys and girls in the primary classroom: Making 12-years-old pupils sensitive to gender symmetry issues through a project. Στο, Γ. Παπαγεωργίου (2007) (επιμ.), *Έμφυλοι μετασχηματισμοί / Gender transformations: Συνέδριο 12-15 Μαΐου 2005: Πρακτικά* (σ.46-57). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Καζαντζάκης, Ν. (χ.χ.). *Αναφορά στον Γκρέκο* (6^η έκδ.). Αθήνα: Καζαντζάκη.

Καλάργαλης, Α. (2014). *Η «Λεσβιακή Άνοιξη»: Η ανασύσταση ενός πολιτισμικού φαινομένου μέσα από την αποτύπωσή του στον Τύπο (1910-1932)*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας.

Λευκοπαρίδης, Ξ. (1997). (επιμ.) *Αλληλογραφία της Π. Σ. Δέλτα 1906-1940* (2^η εκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου.

Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*. Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.

Μυριβήλης, Σ. (χ.χ.). *Πτερόεντα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου.

Μυριβήλης, Σ. (1933). *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια: Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Πυρσός.

Μυριβήλης, Σ. (1937). Να κλέβη. Να αντιγραφεί χίλιες φορές. Εφημερίδα *Η Εθνική*, 25-2-1937.

Μυριβήλης, Σ. (1953). *Το κόκκινο βιβλίο*. Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου.

Μυριβήλης, Σ. (1955). *Η Παναγιά η γοργόνα: Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου.

Μυριβήλης, Σ. (1958). *Απ' την Ελλάδα* (4^η έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου.

Μυριβήλης, Σ. (1971). *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης*, (επιμ. Mario Vitti), Αθήνα: Ερμής.

Μυριβήλης, Σ. (1984). *Το πράσινο βιβλίο* (9^η έκδ.). Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου.

Μυριβήλης, Σ. & Ανδρεάδης, Δ. (1934). *Στάθης Σταθάς* (Αναγνωστικό Δ' Δημοτικού). Αθήναι: Δημητράκος.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός* (Δ. Κογκίδου, πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Σκούρα, Λ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική στην κατάρτιση των δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα (Φιλοσοφία-Θεσμοί)*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Vitti, M. (1980). *Ιδεολογική Λειτουργία της Ελληνικής Ηθογραφίας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέδρος.

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε.

Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., eugemarneri@yahoo.gr

Περίληψη

Για τη μάθηση υπό την έννοια της διαδικασίας που μέσα από την εμπειρία και την άσκηση μεταβάλλει τη συμπεριφορά με μετρήσιμα αποτελέσματα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες. Οι συμπεριφοριστικές προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του διδασκόμενου και τη σταδιακή εμβάθυνση στην ύλη. Επομένως επιλέγουν κατά κύριο λόγο λογισμικά καθοδήγησης. Οι γνωστικές θεωρίες ενδιαφέρονται περισσότερο για τις νοητικές διεργασίες, την αναδιάταξή τους και την προσαρμογή τους στη νέα γνώση για τούτο και επιλέγουν λογισμικά που προωθούν την οικοδόμηση της γνώσης και την προσωπική έκφραση των διδασκόμενων. Με αυτό τον τρόπο εξελίσσουν τη λογική του διδασκόμενου και ταυτόχρονα την επιστημονική σκέψη αφού τον μετατρέπουν από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετέχοντα που οδηγείται μόνος του στην ανακάλυψη της γνώσης και για τον διδάσκοντα προσδίδουν το ρόλο του καθοδηγητή. Τέλος οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες εντάσσουν τη γνώση σ ένα πολιτισμικό πλαίσιο και ενθαρρύνουν τις κοινές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο οδηγούν στη συνεργατική, ομαδική μάθηση χρησιμοποιώντας και καθιερώνοντας εκπαιδευτικά λογισμικά που ενισχύουν την επικοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρίες μάθησης, συμπεριφοριστικές - γνωστικές - κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες, ομαδοσυνεργατική μάθηση

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε.

Τα ρεύματα και οι θεωρίες για τη μάθηση είναι πολυπληθή. Μεταξύ αυτών, οι σχολές που θεωρούν τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης (θεωρίες που συνδέονται με το συμπεριφορισμό), εκείνες που θεωρούν τη μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (και συνδέονται με τον κονστρουκτιβισμό) και τέλος εκείνες που θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες (και συνδέονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες) είναι από τις πλέον διαδεδομένες.

Ορισμός μάθησης

Ένας τυπικός ορισμός της μάθησης θεωρεί τη μάθηση ως μια διαδικασία η οποία οδηγεί σε διαρκή μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ατόμου και η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή άσκησης. Η μάθηση έτσι, ως αίτιο της μεταβολής της συμπεριφοράς ενός ατόμου, αντιδιαστέλλεται από άλλα αίτια όπως η βιολογική ωρίμανση, η κόπωση κλπ. Η μάθηση μπορεί λοιπόν να είναι αποτέλεσμα μιας οργανωμένης διαδικασίας (διδασκαλίας, εκπαίδευσης), αλλά να προέρχεται επίσης και αποκλειστικά από την εν γένει εμπειρία του ατόμου. Ο ορισμός αυτός της μάθησης υπονοεί ότι η μεταβολή της συμπεριφοράς όχι μόνο είναι διαρκής, αλλά έχει ένα σχετικά μόνιμο χαρακτήρα. Ο ορισμός αυτός επίσης υπονοεί έμμεσα ότι τα αποτελέσματα της μάθησης

είναι παρατηρήσιμα. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι ορισμοί της μάθησης, ευρύτεροι, που θεωρούν τη μάθηση ως τη μεταβολή της κατανόησης, των στάσεων, των γνώσεων, των πληροφοριών, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου. Κατ' αυτόν τον τρόπο εντάσσονται στις διαδικασίες της μάθησης και μεταβολές οι οποίες αναφέρονται στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις συνήθειες του ατόμου και γίνεται, κατά τον τρόπο αυτό, μια αναφορά και σε εσωτερικές διεργασίες του ατόμου, μη-παρατηρήσιμες. Επίσης η μάθηση είναι μια διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του ατόμου, σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και συνίσταται στη σύνδεση των ερεθισμάτων με τις αντίστοιχες αντιδράσεις του ατόμου στα συγκεκριμένα ερεθίσματα (stimuli – responses) (Πόρποδας 1985). Όπως θα αναφερθεί και στις επόμενες παραγράφους, οι ορισμοί αυτοί αντιστοιχούν σε ομόλογες θεωρίες για τη μάθηση. Δεν υφίσταται λοιπόν ένας ορισμός της μάθησης ο οποίος να είναι γενικά αποδεκτός, αλλά στο επίκεντρο των σύγχρονων θεωρήσεων για τη μάθηση βρίσκεται η απόκτηση γνώσεων και η μεταβολή των γνωστικών δομών και όχι μόνον η παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Ένας ορισμός πιο συμβατός με τις σύγχρονες αντιλήψεις είναι οι εξής: Μάθηση είναι η απόκτηση και η μεταβολή γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται.

Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης

Κυριότεροι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης είναι οι J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. F. Skinner και ο γνωστός για τα πειράματά του I. Pavlov. Οι θεωρίες του μηχανιστικού (συμπεριφοριστικού) λαμβάνουν υπόψη μόνο τις μεταβολές, τις μετατροπές της εξωτερικά παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Καθώς οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες του μανθάνοντος υποκειμένου δεν προσφέρονται στην παρατήρηση, δε μπορούν να μελετηθούν άμεσα – πάντοτε σύμφωνα με τους μηχανιστικούς. Για το λόγο αυτό, οι συμπεριφοριστές μελετούν συστηματικά μόνο τις εξωτερικές αντιδράσεις των ατόμων και απορρίπτουν τις υποθέσεις ή τις ερμηνείες που στηρίζονται στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες των ανθρώπων. Κατά κάποιο τρόπο, το μανθάνον υποκείμενο, για το συμπεριφορισμό, είναι ένα «μαύρο κουτί» του οποίου αγνοούμε το περιεχόμενο. Αυτό που ενδιαφέρει είναι μόνο το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον προς το άτομο και η ανταπόκριση του ατόμου στο δοσμένο ερέθισμα. Η μάθηση σημαίνει τη σύνδεση ερεθισμάτων-ανταπόκρισης. Οι επαναλήψεις ενισχύουν τις συνδέσεις και άρα τη μάθηση. Επίσης οι θετικές ενισχύσεις (όπως οι ανταμοιβές) ενισχύουν μια συγκεκριμένη «μάθηση», ενώ οι αρνητικές την αποδυναμώνουν. Κάθε είδος μάθησης, κατά τους συμπεριφοριστές, όσο πολύπλοκη και αν είναι, μπορεί πάντοτε να αναλυθεί σε στοιχειωδέστερα τμήματα, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να αναλυθούν σε ακόμη πιο απλά κ.ο.κ. μέχρις ότου η προς μετάδοση γνώση μπορεί να «αποσυναρμολογηθεί» σε τμήματα απλά, μικρά, τα οποία το άτομο μπορεί εύκολα να μάθει. Η γνώση λοιπόν είναι μια οντότητα η οποία μπορεί να μεταδοθεί.

Το μάθημα που βασίζεται στο συμπεριφορισμό προϋποθέτει βέβαια την ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Η προς διδασκαλία ύλη αναλύεται σε επιμέρους τμήματα, τα οποία διδάσκονται με βαθμιαία πρόοδο από τα πλέον απλά τμήματα της ύλης προς τα πλέον σύνθετα και δυσνόητα. Στα μαθήματα αυτά, στις απαντήσεις των μαθητών, πρέπει να υπάρχει ταχεία ανατροφοδότηση – θετική ή αρνητική, ανάλογα με την απάντηση. Όσες ερωτήσεις δεν απαντώνται σωστά από τους μαθητές, τίθενται εκ νέου (ενδεχομένως με άλλη σειρά και διαφορετική διατύπωση) και ξανά, έως ότου ο μαθητής απαντήσει σωστά. Βασισμένα πάνω στις θεωρίες αυτές έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα διδασκαλίας, από την προγραμματισμένη διδασκαλία (B. F. Skinner) ως το Διδακτικό Σχεδιασμό (Instructional Design, R. M. Gagné). Ο Διδακτικός Σχεδιασμός θεωρήθηκε επί μακρόν ως μια αξιόπιστη διαδικασία για την προετοιμασία προγραμμάτων και μαθημάτων κατάρτισης. Περιλαμβάνει 5 στάδια: Ανάλυση του στοχευόμενου κοινού και των αναγκών του, Σχεδίαση των μαθημάτων, Ανάπτυξη του διδακτικού υλικού, Εφαρμογή, Αξιολόγηση και επιστροφή στο πρώτο στάδιο (ΑΣΑΕΑ, ή ADDIE = Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate). Το μοντέλο αυτό ταιριάζει πολύ καλά με τη διαδικασία ανάπτυξης λογισμικού με διδακτικό χαρακτήρα (tutorials) και χρησιμοποιήθηκε εκτεταμένα κατά τη δημιουργία περιβαλλόντων αυτού του τύπου.

Ένα πολύ σημαντικό τμήμα του υφιστάμενου σήμερα εκπαιδευτικού λογισμικού έχει δημιουργηθεί με τις αρχές του συμπεριφορισμού (παρόλο που οι θεωρίες του συμπεριφορισμού είναι σε υποχώρηση) – ίσως γιατί οι θεωρίες αυτές διευκολύνουν πολύ το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών λογισμικών. Τα λογισμικά καθοδήγησης, διδασκαλίας (tutorials) και πρακτικής και εξάσκησης (drill and practice), κατά κανόνα βασίζονται πάνω στις θεωρίες αυτές. Τα λογισμικά αυτά είναι κατάλληλα κυρίως για την εξάσκηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου (όπως είναι η εκτέλεση πράξεων, η απομνημόνευση κ.ά), για την αξιολόγηση των μαθητών, για εποπτική διδασκαλία. Ωστόσο, ο συμπεριφορισμός επέδρασε με ένα γενικότερο τρόπο στη σχεδίαση και τη χρήση των εφαρμογών των Τ.Π.Ε., καθώς έδωσε μεγάλη έμφαση στη διαρκή και ενεργό συμμετοχή του μαθητή, στην ενθάρρυνση του, στην εξάσκηση, στο ρόλο της ταχείας απόκρισης.

Γνωστικές θεωρίες μάθησης κονστρουκτιβισμός

Οι γνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα ο κονστρουκτιβισμός αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στις εσωτερικές, νοητικές διεργασίες του ατόμου. Η μάθηση στις θεωρίες αυτές δεν μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις (οι οποίες φυσικά τροποποιούνται κατάλληλα ώστε να συζευχθούν με τη νέα γνώση). Η μάθηση απαιτεί δηλαδή την αναδιάταξη και αναδόμηση των νοητικών δομών του ατόμου, έτσι ώστε αυτές να προσαρμοστούν με τη νέα γνώση, αλλά και να “προσαρμόσουν” τη νέα γνώση στις υφιστάμενες νοητικές δομές. Ο εποικοδομισμός του J. Piaget θεωρεί ότι η ανάπτυξη της λογικής και επιστημονικής σκέψης του παιδιού είναι μια εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια. Η θεωρία του J. Piaget είναι ουσιαστικά στον αντίποδα του συμπεριφορισμού, καθώς ξεκινά με την υπόθεση ότι ο κάθε μαθητής κατασκευάζει τη γνώση με το δικό

του τρόπο, ενεργητικά, και δεν αποτελεί απλά έναν παθητικό υποδοχέα πληροφοριών και «γνώσεων». Άρα ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, το οποίο να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αλληλεπιδρά μαζί του.

Ο Bruner, διατυπώνοντας τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης, τονίζει την αξία της ανακάλυψης ως μαθησιακή διαδικασία κι ως γνωστικό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση. Υπογραμμίζει την αναγκαιότητα υιοθέτησης των αρχών που διέπουν την επιστήμη και προτείνει την εφαρμογή της ανακαλυπτικής μεθόδου ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης για την εξέταση, ανάλυση και διερεύνηση των γνωστικών αντικειμένων στη μαθησιακή διαδικασία (Κόμης, 2004). Παράλληλα, αναφέρεται στη σημασία του μετασχηματισμού της γνώσης σε μια γλώσσα οικεία προς το στάδιο της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών. Οι μαθητές έχοντας το ρόλο των μικρών ερευνητών, καλούνται, πειραματιζόμενοι, να παρακολουθούν, να αναλύουν να συγκρίνουν και να εξάγουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους, ανακαλύπτοντας έτσι τη νέα γνώση. Βασικές μέθοδοι που προτείνονται στην ανακαλυπτική διαδικασία είναι η πειραματική, η μαιευτική, η διαλογική και η πραγματιστική, ενώ ο δάσκαλος έχει το ρόλο του διευκολυντή, του εμπνευστή των μαθητικών δραστηριοτήτων (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Τα τελευταία χρόνια ο Bruner επιδίωξε να συνδέσει τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης με την κοινωνική διάσταση της γνώσης, προσεγγίζοντας έτσι την κοινωνικο-κριτική σχολή της σκέψης. Στην ίδια σχολή (των γνωστικών θεωριών μάθησης) εντάσσονται και άλλες θεωρίες, όπως η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας, και γενικότερα όλες οι νεότερες απόψεις που στηρίζονται στις σύγχρονες προόδους της Βιολογίας και της νευροφυσιολογίας.

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα που σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές θεωρίες μάθησης πρέπει να ενθαρρύνουν μια σειρά από διαδικασίες και να υποστηρίζουν τη δημιουργία διδακτικών καταστάσεων με τα ακόλουθα (μεταξύ άλλων) χαρακτηριστικά:

- Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα πρέπει να υποστηρίζουν την ιδέα της οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, καθώς αυτός προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα και στην προσπάθειά του αυτή αλληλεπιδρά με το υλικό περιβάλλον (στο οποίο εντάσσεται το εκπαιδευτικό λογισμικό), τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής διερευνά, ανακαλύπτει σταδιακά, κάνει υποθέσεις τις οποίες επαληθεύει ή διαψεύδει και το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να στηρίζει αυτή την πορεία του μαθητή.
- Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα πρέπει να ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση των μαθητών και να υποστηρίζουν την προσωπική τους εμπλοκή λαμβάνοντας επίσης υπόψη το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών.
- Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα πρέπει να παρέχουν, στο μέτρο του δυνατού, πολλαπλές αναπαραστάσεις των εννοιών, σχέσεων και των οντοτήτων που είναι υπό διαπραγμάτευση σε κάθε μάθημα. Ακόμη, τα

περιβάλλοντα δεν πρέπει να υποδεικνύουν στο μαθητή τις ορθές διαδικασίες, αλλά αντίθετα να τον αφήνουν να εκφράζει τις απόψεις του (έστω και λαθεμένες) και να υποστηρίζουν τη διαδικασία την κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης, κατά την οποία τα ίδια τα γεγονότα ή τα επιχειρήματα άλλων μαθητών ανατρέπουν τις ενδεχόμενες λανθασμένες αντιλήψεις του μαθητή.

Η οικογένεια των περιβαλλόντων Logo αποτελεί δημιούργημα του S. Papert, ο οποίος υλοποίησε και επεξέτεινε τις ιδέες του J. Piaget με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο. Τα περιβάλλοντα αυτής της κατηγορίας και η ευρύτερη κλάση των ανοιχτών μικρόκοσμων (στην οποία εντάσσονται και τα περιβάλλοντα Logo) στηρίζονται πάνω ακριβώς στις ιδέες αυτές και αποτελούν τα πλέον τυπικά παραδείγματα εκπαιδευτικών λογισμικών που είναι κατασκευασμένα με βάση τις γνωστικές θεωρίες.

Κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη μάθηση

Τα τελευταία χρόνια, στις θεωρίες μάθησης επικρατεί όλο και περισσότερο η γενική ιδέα ότι ο κοινωνιοπολιτισμικός παράγοντας παίζει έναν ουσιώδη ρόλο στη μάθηση. Η μάθηση, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (activities). Οι θεωρίες μάθησης αυτής της κατηγορίας δηλαδή προσδίδουν ένα σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς, σύμφωνα με τις απόψεις τους, το μανθάνον υποκείμενο δεν κατασκευάζει την προσωπική του γνώση μέσα σε ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό «κενό», αλλά πάντοτε μέσα σε ευρύτερα πλαίσια, μέσα στο οποία η γνώση δημιουργείται και σηματοδοτείται. Βασικοί εκπρόσωποι αυτής της κατηγορίας θεωριών είναι ο L. Vygotsky, οι Doise και Mugny, που υποστηρίζουν τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης, και νεότεροι ερευνητές όπως ο E. Wenger, θεωρητικός των Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης. Κατά κάποιο τρόπο, ο κοινωνικός εποικοδομισμός δεν είναι ασύμβατος με τις γνωστικές θεωρίες, όπως είναι ο συμπεριφορισμός, αλλά λειτουργεί, σε ορισμένο επίπεδο, ακόμη και συμπληρωματικά με τις θεωρίες αυτές.

Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky έρχεται να τονίσει τον κοινωνικό και πολιτιστικό χαρακτήρα της μάθησης ως διαδικασίας και της γνώσης ως περιεχομένου. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget, ο Vygotsky θεωρεί ότι το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον όχι μόνο διευκολύνει τη διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά τη δημιουργεί μέσω των κοινωνικών γεγονότων, των πολιτισμικών εργαλείων και σημάτων με τα οποία το άτομο έρχεται σε αλληλεπίδραση. Τονίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας, ως εργαλείου μετάδοσης των κοινωνικοπολιτιστικών σημάτων, καθώς και το βασικό της ρόλο στην ανάπτυξη των προσωπικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων του ατόμου (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Εισάγει στη θεωρία του την έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development), θέλοντας να περιγράψει τον «εν δυνάμει» χώρο που μπορεί να κυμανθεί η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ο οποίος προσδιορίζεται αφενός από το επίπεδο της ήδη υπάρχουσας

γνωστικής του ανάπτυξης, των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων που ήδη κατέχει κι αφετέρου από το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης που μπορεί να φτάσει με τη συνεργασία και την υποστήριξη των συνομηλίκων ή των έμπειρων ενηλίκων που ζουν γύρω του κι αλληλεπιδρούν με αυτό (Lock & Strong, 2010). Έργο της εκπαίδευσης είναι να παρέχει στους μαθητές μαθησιακά περιβάλλοντα και παιδαγωγική στήριξη που θα τους βοηθήσουν στο πέρασμά τους στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής και δε θα τους καθηλώσουν στην επανάληψη γνώσεων που ήδη κατέχουν (Δαφέρμος, 2002).

Οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης είναι συμβατές με όλη την νέα γενιά εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, τα οποία ενσωματώνουν ένα πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών και επιπλέον παρέχουν ένα πολύ συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδακτική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρει το λεγόμενο Web2.0 και η κοινωνική δικτύωση. Υπάρχουν σχετικώς λίγα αυτόνομα λογισμικά που σχεδιάστηκαν με βάση τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα περιλαμβάνουν υπηρεσίες επικοινωνίας και συνεργασίας. Επιπλέον, οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά λογισμικά εντάσσονται στη διδασκαλία – καθώς ευνόησαν το μοντέλο του μαθητών που συνεργάζονται με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. (με πολλαπλούς τρόπους), αντί να προσπαθούν ατομικά να επιλύσουν τα προτεινόμενα προβλήματα.

Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που αποδίδουν μεγάλη σημασία στον κοινωνιοπολιτισμικό παράγοντα, συνηγορούν υπέρ της οργάνωσης μαθημάτων στα οποία να ευνοείται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργατική, ομαδική μάθηση. Ταυτόχρονα, τα περισσότερα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας, όπως και τα εκπαιδευτικά λογισμικά, προσφέρουν πολλές δυνατότητες για επικοινωνία και συνεργασία: άμεση, σύγχρονη επικοινωνία (με ήχο, εικόνα, γραπτό κείμενο), συνεπεξεργασία κειμένων, εικόνων και ντοκουμέντων πάσης φύσεως, από κοινού επίλυση προβλημάτων, διαμοίραση ψηφιακών πόρων, παιχνίδια ρόλων και συλλογικών κατασκευών, συμμετοχή σε Κοινότητες, ιστολόγια και wikis, ασύγχρονη επικοινωνία. Μέσα στα πλαίσια αυτά, οι μέθοδοι που αποκαλούνται με το γενικό όρο ομαδοσυνεργατικές φαίνονται να προσφέρουν πολλά διδακτικά πλεονεκτήματα. Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες έχει κάποιο διδακτικό «κόστος»: ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να λάβει μερικές αποφάσεις που είναι σημαντικές. Κατ' αρχάς, αφού αποφασίσει για την οργάνωση της τάξης σε ομάδες, θα πρέπει να εκτιμήσει τα μεγέθη των ομάδων, τον τρόπο με τον οποίο θα σχηματισθούν, τον τρόπο με τον οποίο θα αλληλεπιδρούν οι ομάδες, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όπως και μια σειρά άλλων παραγόντων (των οποίων η πολυπλοκότητα αυξάνει λόγω του νέου τρόπου οργάνωσης), όπως είναι ο λεγόμενος διδακτικός θόρυβος, η διαχείριση του χρόνου κ.ά.

Μέθοδος project

Η μέθοδος Project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Συνιστά μια ομαδική διαδικασία μάθησης, όπου συμμετέχει ενεργά, ρυθμιστικά και αποφασιστικά όλη η ομάδα (Frey, σ. 9). Ως δυναμική μέθοδος που εξαρτάται άμεσα από τις επιλογές των συμμετεχόντων, δεν μπορεί να έχει σταθερά και συγκεκριμένα όρια και δομή. Εξ ορισμού η συγκεκριμένη μέθοδος αναφέρεται στο αντικείμενο - θέμα μελέτης αλλά και στον τρόπο διερεύνησής του (στο τι και το πώς). Σύμφωνα με τον Χρυσανθίδη (2002), η μέθοδος Project είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας τις βιωματικές καταστάσεις των παιδιών (ατομικά και ομαδική) στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Η γνώση μπαίνει στην υπηρεσία της αναζήτησης και της προβληματικής των μελών της ομάδας. Ο μαθητής μαθαίνει να προσεγγίζει την επιστημονική αλήθεια μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζεται τη χαρά της επιτυχίας και να νιώθει τη χαρά της συμβολής, που ενισχύει το αυτοσυναισθημά του.

Τα projects δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να μεταδώσει στους μαθητές του ένα ευρύτατο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά από την άλλη μπορούν να οδηγήσουν σε μεγάλη σπατάλη χρόνου και άλλων πόρων. Τα projects έχουν πολλά πλεονεκτήματα καθώς αναμφίβολα δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει ένα ευρύ σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Του δίνουν επίσης την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει ανώτερες μορφές μάθησης και νοητικών δεξιοτήτων, π.χ. δημιουργικότητα, πλάγια σκέψη, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και τον ασκούν στην αυτοπειθαρχία. Έτσι, τρία σημαντικά πλεονεκτήματα του Project είναι:

- τονίζει την σημασία που έχει η διαδικασία της μάθησης και όχι το αποτέλεσμα,
- βοηθάει τους μαθητές και τους μαθαίνει να θέτουν στόχους,
- στηρίζεται στην ομαδική εργασία και στη συνεργασία.

Η ολοκλήρωση μιας εργασίας και η εκτέλεση ενός σχεδίου συνεργατικής έρευνας αποτελούν μία δημιουργική διαδικασία. Μερικά βήματα ωστόσο είναι απαραίτητα σε μία τέτοια διαδικασία:

- επιλογή του θέματος
- συγκεκριμενοποίηση των στόχων,
- συνεργατικός σχεδιασμός,
- αναζήτηση πηγών,

- εκτέλεση,
- παρουσίαση του τελικού προϊόντος,
- αξιολόγηση.

Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι οργανώνουν την διδασκαλία τους γύρω από σχέδια κοινών ερευνητικών προσπαθειών εξασφαλίζουν στους μαθητές τους περιβάλλοντα μάθησης τα οποία είναι ιδεώδη για την αυτοκατευθυνόμενη διερεύνηση. Η επιτυχία των projects οφείλεται στο γεγονός ότι η όλη εργασία των μαθητών κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Οι υποστηρικτές τους μάλιστα διατείνονται ότι τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης δεν είναι ένα στοιχείο το οποίο σχετίζεται με το θέμα διδασκαλίας και μάθησης ούτε με τις προδιαθέσεις του μαθητή ούτε τέλος αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού. Αντίθετα δέχονται ότι τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης υποστηρίζονται, γεννιούνται και διατηρούνται (ευδοκιμούν) σε ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο ο εκπαιδευτικός και μαθητές αναγνωρίζουν και αποδέχονται ότι το καθένα από τα ανωτέρω στοιχεία έχει να παίξει έναν σημαντικό ρόλο, το καθένα από μόνο του ωστόσο δεν επαρκεί. Τα projects έχουν δύο συστατικά στοιχεία που τα διακρίνει από άλλες, συναφείς μεθόδους: α. οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα, το οποίο βοηθάει να οργανωθούν και να τεθούν σε ενέργεια οι δραστηριότητες της τάξης, β. απαιτούν ένα συγκεκριμένο προϊόν ή ένα αποτέλεσμα, το οποίο αποτελεί κατά κάποιον τρόπο την απάντηση ή την λύση στο αρχικό κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα.

Επίλυση προβλημάτων problem – solving

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης θέτουν το πρόβλημα και την επίλυση προβλημάτων (με τη γενική έννοια του όρου «πρόβλημα») στο επίκεντρο των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Πρόβλημα αποκαλείται συνήθως μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να επιτύχει έναν συγκεκριμένο σκοπό και πρέπει να βρει τα μέσα και τους τρόπους ώστε να τον επιτύχει. Κατά συνέπεια η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στις προσπάθειες που καταβάλλει ένα άτομο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό για τον οποίον δεν έχει έτοιμη μια λύση. Οι ειδικοί διακρίνουν συνήθως δύο είδη προβλημάτων, τα σαφώς και τα ασαφώς διατυπωμένα προβλήματα. Σαφώς διατυπωμένα είναι τα προβλήματα τα οποία δίνουν στον λύτη όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, δηλ. πληροφορίες

- για την αρχική κατάσταση,
- για την τελική κατάσταση (στόχο),
- για επιτρεπόμενους ή μη επιτρεπόμενους χειρισμούς.

Στα ασαφώς διατυπωμένα προβλήματα αντίθετα δεν δίνονται καθόλου ή δεν δίνονται επαρκείς πληροφορίες για όλα αυτά. Παράδειγμα: πώς θα επιλυθεί ένα οικολογικής φύσεως πρόβλημα μιας περιοχής; Το πρόβλημα αυτό δεν είναι σαφώς διατυπωμένο. Το τελικό αποτέλεσμα δεν είναι σαφές, μπορεί να επιλυθεί με πολλές στρατηγικές και επιδέχεται πολλές σωστές λύσεις. Συγγενής είναι και η έννοια των ανοιχτών

προβλημάτων, τα οποία όχι μόνο επιδέχονται πολλές λύσεις αλλά συχνά δεν προσδιορίζουν καν τις αποδεκτές λύσεις με σαφή τρόπο. Για την επίλυση σαφώς διατυπωμένων προβλημάτων χρησιμοποιούμε συνήθως αλγορίθμους, δηλαδή σταθερούς κανόνες ή διαδικασίες οι οποίες εξασφαλίζουν την σωστή απάντηση, αν τις ακολουθήσουμε σωστά. Σε αντίθεση τα ασαφώς διατυπωμένα προβλήματα απαιτούν ευριστικές προσεγγίσεις (heuristics), άτυπες (δηλαδή διαισθητικές), πρωτότυπες στρατηγικές, οι οποίες κάποιες φορές αποδίδουν και κάποιες άλλες όχι. Οι ευριστικές προσεγγίσεις δεν εγγυώνται λύσεις όπως οι αλγόριθμοι, αλλά εφαρμόζονται σε ένα ευρύτερο φάσμα προβλημάτων και επιτρέπουν στους ανθρώπους να εφευρίσκουν μόνοι τους τις λύσεις. Η πιο σοβαρή προσπάθεια ερμηνείας της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και αντίστοιχων προσπαθειών ανάδειξης και καλλιέργειας σχετικών ικανοτήτων έγινε από την Λειτουργική Ψυχολογία. Σύμφωνα με τους κύριους εκπροσώπους της E. Claparède (1873-1940) και J. Dewey (1859-1952), κάθε μέρα ο άνθρωπος καλείται να λύσει μικρά ή μεγάλα προβλήματα και κατά βάση η εκπαίδευση αυτόν τον σκοπό εξυπηρετεί, να εφοδιάσει τους μαθητές με τρόπους, στρατηγικές και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων.

Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και Τ.Π.Ε.

Πολλές από τις διδακτικές μεθόδους που αποκαλούνται σύγχρονες (κυρίως για τα ελληνικά δεδομένα, δεδομένου ότι στη διεθνή βιβλιογραφία και σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα συναντώνται εδώ και αρκετά χρόνια) εφαρμόζονται με πολύ ικανοποιητικό τρόπο με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε., δηλαδή η εφαρμογή τους ευνοείται ιδιαίτερα από τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Στην πραγματικότητα, η ίδια η ύπαρξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία «ακυρώνει» εμπράκτως ορισμένες παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς διανοίγει νέες δυνατότητες που δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν. Έτσι, για παράδειγμα, η πρόσβαση των μαθητών στο Διαδίκτυο καθιστά πολύ πιο εύκολη την πρόσβαση σε ένα τεράστιο απόθεμα πληροφοριών για οιοδήποτε σχεδόν θέμα από αυτά που περιλαμβάνονται στη σχολική ύλη. Η χρήση λοιπόν των Τ.Π.Ε. είναι διδακτικά «ασύμβατη» με ορισμένες από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ αντίθετα φαίνεται να είναι πολύ πιο ταιριαστή με ορισμένες άλλες. Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, είναι ουσιαστική σε τουλάχιστον 3 διαφορετικά επίπεδα:

1. το επίπεδο του περιεχομένου: το ψηφιακό υλικό (είτε εντοπίζεται μέσω Διαδικτύου, είτε έχουν σε αυτό πρόσβαση οι μαθητές μέσω άλλου τρόπου – π.χ. CD), αυξάνει πρακτικά απεριόριστα τις δυνατότητες για ανεύρεση και συνδυασμό πληροφοριών για διάφορα θέματα. Υπάρχει λοιπόν υλικό, το οποίο οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν, να ελέγξουν (ως προς την εγκυρότητά του, την επικαιρότητά του, τη νομιμότητά του, την πληρότητά του), να μορφοποιήσουν και να συνδυάσουν έτσι ώστε να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα ή να επεξεργαστούν λύσεις προς μια κατεύθυνση.
2. το επίπεδο διεκπεραίωσης και οργάνωσης των δεδομένων, πληροφοριών και γενικά των στοιχείων που είναι απαραίτητα για την επεξεργασία ενός θέματος. Για

παράδειγμα, αν ένα θέμα πρέπει να τεθεί προς «ισότιμη», Online συζήτηση, μπορεί να τεθεί σε μια discussion list ή σε ένα e-forum εφόσον είναι επιθυμητή μια ασύγχρονη συζήτηση, ή να τεθεί σε ένα chat room για μια online σύγχρονη συζήτηση. Σε περίπτωση όμως που πρόκειται μια ομάδα μαθητών να «εκθέσει» ορισμένα στοιχεία – εκτεταμένα σχετικά – και είναι επιθυμητός ο σχολιασμός τους, τότε ίσως μια σελίδα ιστολογίου (blog) να είναι καταλληλότερο εργαλείο. Αν τέλος πρόκειται για ένα ομαδοσυνεργατικό project, η χρήση σελίδων wikis είναι ίσως πιο ενδεδειγμένη.

3. το επίπεδο προέκτασης των πρακτικών αυτών και άλλων καινοτόμων πρακτικών. Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν πάρα πολλές νέες δυνατότητες, σε πολλά επίπεδα επεξεργασίας δεδομένων και επικοινωνίας, και κατά τον τρόπο αυτό καθιστούν δυνατή την επέκταση των πρακτικών αυτών ή και τη δημιουργία άλλων. Ένα τυπικό παράδειγμα διδακτικής μεθοδολογίας που βασίζεται στις Τ.Π.Ε., με πολύ μεγάλη διάδοση στον Αγγλοσαξωνικό χώρο, είναι τα Web Quests. Υπάρχουν πάρα πολλά παραδείγματα και θεωρητικά κείμενα για τα Web Quests (για παράδειγμα: <http://www.webquests.org>). Τα Webjects αποτελούν μια επέκταση των Web Quests σε projects σχετικά μεγάλης διάρκειας (πρακτικά μερικών μηνών).

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

Bruner, J.S (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J (1977). *The Process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

J. Dewey, *Experience and education*, Collier Books, London 1963.

Doise, W. Mugny, G. (1981). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. Παρίση:Πατάκη.

Frey, K. (1986). «Η μέθοδος project» σε μετάφραση Κλεονίκης Μάλλιου. Εκδ Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Claparède (1873-1940) και Dewey (1859-1952). *Λειτουργική ψυχολογία*

Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Papert, S. (1980). *Mind-Storms, Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In S. Papert and I. Harel (Eds), *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Piaget, J. (1969). *Psychologie ET Pédagogie*. Paris : Denoël.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24 (2), 86-97.

Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*, Appleton–Century– Crofts. (ο υπολογιστής ως εργαλείο μάθησης και ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας.)

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge M.A.: MIT Press.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. *Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

ΕΑΙΤΥ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Πάτρα.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πόρποδας, Κ. (1985). *Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσafίδης Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1994

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος της Συμβουλευτικής

Γκολφινόπουλου Πελαγία

Εκπαιδευτικός – Σύμβουλος Σταδιοδρομίας M.Sc., pgolfinopoulou@sch.gr

Περίληψη

Οι συχνές αλλαγές που σημειώνονται στη επαγγελματική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί, να επιφορτίζονται με επιπλέον άγχος, με κίνδυνο να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη διεξαγωγή έρευνας, που διερεύνησε αν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αισθάνονται επαγγελματική εξουθένωση και το ρόλο της Συμβουλευτικής στη διαχείρισή της. Η έρευνα έγινε το σχ. Έτος 2016-17 συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Από τα αποτελέσματα φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με την άποψή τους, οι τρόποι διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η ασφάλεια στο χώρο εργασίας, η έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος και η παροχή συμβουλευτικής στήριξης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμούν την ύπαρξη συμβούλου εργασίας στο χώρο του σχολείου ώστε να είναι αποτελεσματική η πρόληψη και η αντιμετώπιση του συνδρόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Εργασιακό άγχος, Συμβουλευτική, Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ζωή του, λόγω της γενικότερης πολιτικό-κοινωνική-οικονομικής κρίσης. Το γεγονός αυτό έχει ισχυρό αντίκτυπο στη ψυχοπνευματική υγεία και στην ισορροπία του εκπαιδευτικού κόσμου.

Ο εκπαιδευτικός της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθημερινά καλείται να απαντήσει σε πολλές προκλήσεις και να διαχειριστεί ποικιλία σύνθετων ζητημάτων σε ένα περιβάλλον που δεν είναι βοηθητικό στην άσκηση του έργου του. Οι συνθήκες εργασίας, η έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, ο φόρτος εργασίας, οι αμοιβές - ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών, η απαξίωση από την κοινωνία αλλά και οι πολυσύνθετες ανάγκες των μαθητών, οι αυξημένες προσδοκίες των γονιών, η πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, ο ανεπαρκής χρόνος μελέτης, οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές, η συγχώνευση ή το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, οι κατάργηση ειδικοτήτων, οι αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η ελλιπής επιμόρφωση σε επικοινωνιακές δεξιότητες, η οργανωτική υποστήριξη, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, και η γενικότερη απαξίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον εργασίας ιδιαίτερα στρεσογόνο. (Αλεξόπουλος 1990).

Επαγγελματική εξουθένωση

Το εργασιακό άγχος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το χρόνιο άγχος που βιώνει ο εργαζόμενος είναι γνωστό στη βιβλιογραφία ως burnout, σύνδρομο επαγγελματική εξουθένωσης. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αυτός της ψυχολόγου Christine Maslach (2003, σ.2): *«απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση όπου ο επαγγελματίας δεν έχει πλέον καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους πελάτες ή ασθενείς»*. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αποτελεί ένα από τα πλέον συχνά προβλήματα στους εργασιακούς χώρους παγκοσμίως και είναι περισσότερο συχνό στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Το burnout θεωρείται φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, και εμφανίζεται ως μία απειλή τόσο της πνευματικής όσο και της ψυχοσωματικής υγείας των ανθρώπων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, εμποδίζοντάς τους να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Τσιπλητάρης, 2002).

Η αιτιοπαθογένεια του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολυδιάστατη. Στον Οργανισμό Υγιεινής και Ασφάλειας στην Εργασία αναφέρεται ως αιτία για την πρόκληση του φαινομένου, η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τη διοίκηση, οι συγκρούσεις, η ασάφεια ρόλων, η έλλειψη οργανωτικής δομής, κοινωνικοί, οικονομικοί, μορφωτικοί και ψυχολογικοί παράγοντες.

Σύμφωνα με την ψυχολογία, η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά, αλλά κλιμακώνεται σταδιακά, λόγω των συσσωρευμένων πιέσεων στον εργασιακό χώρο, με αποτέλεσμα να δημιουργεί μακροχρόνια προβλήματα, όπως αισθήματα απελπισίας, δυσφορίας και ανεπάρκειας προς τις απαιτήσεις της εργασίας, τα οποία έχουν αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Κρίνεται απαραίτητο η συμβολή της εργασιακής συμβουλευτικής τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, και να υπάρξει μεγιστοποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η εισαγωγή της συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου θεωρείται απαραίτητη, γιατί ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποφορτιστεί συναισθηματικά, να αντιμετωπίσει με μεγαλύτερο σθένος τα προβλήματα που συνήθως του δημιουργούν έντονο άγχος, λόγω της αλληλεπίδρασης μαθητών-γονέων και εκπαιδευτικών, ώστε να αυξήσει την επαγγελματική του ικανοποίηση.

Έχουν γίνει αρκετές έρευνες για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης αλλά για την επαγγελματική εκπαίδευση δεν υπάρχει κάποια έρευνα. Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική εκπαίδευση έχει δεχθεί αρκετά πλήγματα, όπως οι συνεχείς μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές αλλαγές, η εργασιακή ανασφάλεια που δημιουργήθηκε λόγω της διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην ανάγκη

διεξαγωγή έρευνας που σκοπό έχει να μελετήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξουθένωση και αν υπάρχει σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και ποιο ρόλο παίζει η συμβουλευτική;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί, από 1ο ΕΠΑΛ Περιστερίου, το 1ο ΕΠΑΛ Αχαρνών, 5ο Ε.Κ. Αν. Αττικής, 4ο Εργαστηριακό Κέντρο Περιστερίου, το 2ο ΕΠΑΛ Περιστερίου και το ΕΠΑΛ Άνω Λιοσίων. Η επιλογή του δείγματος έγινε λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένες περιοχές, και του προφίλ των μαθητών/τριών (αλλοδαποί, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο) που φοιτούν σε αυτά. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος έχουν ως εξής

ΦΥΛΟ		35,6%		64,4%	
		άνδρες		γυναίκες	
ΗΛΙΚΙΑ		58,9%		26,7%	
		46-55 ετών		36-46 ετών	
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙ-ΠΕΔΟ		71,1%		17,8%	
		ΑΕΙ/ΤΕΙ		Μετ/χιακό	
				3,3%	
				7,8%	
				Διδακτορικό	
				ΤΕΛ-ΤΕΕ	
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		72,22%		έγγαμοι	
				27,78%	
				άγαμοι.	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		67,8%		τεχνικών	
				32,2%	
				γενικών	
ΣΧ. ΕΡΓΑΣΙΑΣ		92,2%		μόνιμοι	
				7,8%	
				αναπληρωτές	
ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		50%		25.6%	
		11-20 έτη		17.8%	
		21-30 έτη		6,7%	
				1-10 έτη	
				31- άνω	

Συμπέρασμα: Το δείγμα μας σε ένα μεγάλο ποσοστό αποτελείται από γυναίκες, μόνιμους, από 45-55 ετών, έγγαμους, απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ και είναι τεχνικής ειδικότητας με 11- 20 έτη προϋπηρεσίας.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη: Το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία. Το δεύτερο μέρος είναι το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI) - Maslach & Jackson, 1986, το οποίο προσαρμόστηκε και μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Κόκκινο (2002). Το τρίτο μέρος αποτελείται από 26 ερωτήσεις που περιγράφουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αποτελέσματα- συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία η παρούσα εργασία έθεσε.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: *«οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης αισθάνονται επαγγελματική εξουθένωση (σωματική και ψυχική);»*.

Από τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης δεν φαίνεται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, να αισθάνονται επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα εμφανίζεται να νιώθουν συναισθηματική εξάντληση, η οποία κυμαίνεται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα, ενώ αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, και πιστεύουν ότι έχουν πετύχει αξιόλογα πράγματα. Η αποπροσωποποίηση κυμαίνεται σε μηδενικά επίπεδα, γεγονός που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην επαγγελματική εκπαίδευση έχουν πολύ «ζεστές» σχέσεις τόσο με τους μαθητές, γονείς, όσο και με τους συναδέλφους και με τη διεύθυνση του σχολείου

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν *«αν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σε σχέση με τα δημογραφικά ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών;»*

Από τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η επίδραση του φύλου η ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η σχέση εργασίας και τα έτη προϋπηρεσίας. των εκπαιδευτικών.

Μελετώντας την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι σε καμία από τις τρεις υποκλίμακες (συναισθηματική, προσωπική επίτευξη, αποπροσωποποίηση), δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με το φύλο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες του δείγματος φαίνεται να παρουσιάζουν συναισθηματική εξάντληση μεγαλύτερη από τις γυναίκες, ενώ τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με τις γυναίκες που είναι μεγαλύτερα. Επίσης οι άνδρες νιώθουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τις γυναίκες

συναδέλφους τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών σε εκπαιδευτικούς (Πολυχρόνη και Αντωνίου, 2006') τα οποία έδειξαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στις γυναίκες. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στο συναισθηματισμό των γυναικών που οδηγεί σε στενότερο δέσιμο με τους μαθητές και τις κάνει περισσότερο επιρρεπείς σε επαγγελματική εξουθένωση εξάντληση (Eagly, 1987').

Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να υπάρχει κάποια στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών τεχνικών και γενικών ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων του δείγματος εμφανίζουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και προσωπική επίτευξη από τους εκπαιδευτικούς γενικών ειδικοτήτων, ενώ η αποπροσωποποίηση κυμαίνεται και στις δυο ομάδες σε σχεδόν μηδενικά επίπεδα. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων διδάσκουν πολλές ώρες στο ίδιο τμήμα μαθητών, τόσο θεωρητικά όσο και εργαστηριακά μαθήματα.

Σε σχέση με τη σχέση εργασίας δεν βρέθηκε στατιστική σημαντική διαφορά με τις τρεις υποκλίμακες την επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο αριθμός των αναπληρωτών είναι πολύ μικρότερος από το ποσοστό των μόνιμων εκπαιδευτικών. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν συναισθηματική εξάντληση, και η προσωπική επίτευξη είναι μεγάλη σε σχέση με τους συναδέλφους τους αναπληρωτές, ενώ και οι δυο ομάδες παρουσιάζουν μηδενική αποπροσωποποίηση.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση βρέθηκε ότι οι άγαμοι εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους έγγαμους. Επίσης, βρέθηκε ότι αισθάνονται προσωπική επίτευξη και οι δυο ομάδες ενώ η αποπροσωποποίηση κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και στους έγγαμους και στους άγαμους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με άποψη της Maslach, (1978) ότι οι ανύπαντροι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι παντρεμένοι διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία στη διεύθυνση συναισθηματικών συγκρούσεων και αφοσιώνονται λιγότερο στην εργασία τους από τους ανύπαντρους.

Η έρευνα έδειξε ότι ως προς την ηλικία υπάρχει πολύ μικρή αρνητική συσχέτιση και της συναισθηματικής εξάντλησης και η προσωπική επίτευξη ενώ για την αποπροσωποποίηση φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ροπή προς την επαγγελματική εξουθένωση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Οι Maslach et al (2001) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάζουν την ηλικία σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση πρέπει να γίνεται με προσοχή διότι τα άτομα με εξουθένωση ίσως να εγκαταλείπουν νωρίς το επάγγελμα τους και έτσι τελικά παραμένουν στην εργασία άτομα με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση

Μελετώντας το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τα έτη προϋπηρεσίας, δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση και με τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν *«τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τους βοηθούσε ώστε να αποφύγουν ή να διαχειριστούν κατάλληλα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;»*

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εργασιακή ασφάλεια μπορεί να τους βοηθήσει στη διαχείριση και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, οι αλλαγές στις σχέσεις εργασίας έχουν δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς έντονο το αίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας. Οι Kyriacou & Harriman (1993) διαπίστωσαν ότι η συγχώνευση ή το κλείσιμο των σχολικών μονάδων προκαλεί υψηλό επίπεδο άγχους. Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας του Eurofound, η εργασιακή ανασφάλεια πλήττει το 88% των Ελλήνων σε ποσοστό υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο των υπόλοιπων Ευρωπαίων (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Ένα άλλο μέτρο που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διάγνωση του προβλήματος και η συμβουλευτική στήριξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί τα πρώτα συμπτώματα, ώστε να προχωρήσει σε δράση. Ο προληπτικός εντοπισμός του προβλήματος και η συμβουλευτική πιθανώς να μετριάσουν ή να τροποποιήσουν τα στρεσογόνα ερεθίσματα που βιώνουν ώστε να διαχειριστεί αποτελεσματικά το καθημερινό στρες, προτού αυτό μετεξελιχθεί σε σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τους Kalaitzaki και Nestoros (2002) το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του είναι η αναγνώρισή του, τόσο εκείνος που υποφέρει όσο και το περιβάλλον του πρέπει να κατανοήσει τα αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές που απορρέουν από το στρες της εργασίας.

Μια άλλη παράμετρο που θεωρούν σημαντική στη διαχείριση και στην αντιμετώπιση είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών συστημάτων από τους συναδέλφους την οικογένεια και τους φίλους. Οι Maslash et al, (2001) αναφέρουν ότι το άτομο που επιθυμεί να θωρακίσει τον εαυτό του απέναντι στο Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, πρέπει να χτίσει υποστηρικτικά συστήματα και να βρει συμμάχους ακόμα και μέσα στο χώρο της εργασίας του, άτομα που θα τον βοηθούν να αντιμετωπίζει το στρες.

Επίσης μεγάλη σημασία δίνουν οι εκπαιδευτικοί και στη ύπαρξη μιας υποστηρικτικής διεύθυνσης. Ο Διευθυντής μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο, ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις και να υπάρξει αρμονική συνύπαρξη όλων των εκπαιδευτικών σε ένα ήρεμο σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δε θα δημιουργούνται αγχогόνες καταστάσεις (Πασιαρδής, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην οικογενειακή στήριξη και αυτό ερμηνεύεται λόγω της ιδιαίτερης κουλτούρας που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, στην οποία οι οικογενειακοί και κοινωνικοί δεσμοί προστατεύουν και δυναμώνουν τον εργαζόμενο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την εργασία, λειτουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο αντισταθμιστικά στην αίσθηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kantas, 1996). Μεγάλη σημασία δίνουν και στις καλές σχέσεις που πρέπει να υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο Freeman 1987 (στο Travers, 2010) υποστήριξε ότι για τους περισσότερους δασκάλους, η ικανοποίηση από τη δουλειά τους έγκειται στην ίδια την εμπειρία της διδασκαλίας και στη θετική ανατροφοδότηση που προέρχεται από ένα πετυχημένο μάθημα. Οι παράγοντες που εμποδίζουν αυτή την ανατροφοδότηση (όπως αδιαφορία των μαθητών, σοβαρές δυσκολίες κ.ά.) μπορούν να οδηγήσουν στην κατάρρευση της σχέσης δασκάλου–μαθητή.

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών μια άλλη παράμετρος για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι καλές συνθήκες εργασίας τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε υλικοτεχνική υποδομή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας είναι ένας παράγοντας που μπορεί, κατά περίπτωση, ή να τους ενισχύει ή να τους παρεμποδίζει κατά την άσκηση του επαγγέλματός. (Σταματόπουλος & Παπαδόπουλος 2011)

Καταλήγοντας, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η χρήση διάφορων στρατηγικών μπορεί να προλάβει τα ατομικά και οργανωτικά προβλήματα και να οδηγήσει στην εξάλειψη του συνδρόμου ώστε το σχολείο να έχει εκπαιδευτικούς ικανοποιημένους που να αποδίδουν στο παιδαγωγικό- διδακτικό τους έργο. Όλες οι στρατηγικές δεν είναι εξ ίσου αποτελεσματικές για όλους. Σε αυτή τη διαδικασία της ανακάλυψης, η Συμβουλευτική παίζει σημαντικό ρόλο. Η ύπαρξη εργασιακού συμβούλου στο χώρο του σχολείου και η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής υποστήριξης κρίνεται αναγκαία για την έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη του συνδρόμου, γιατί η εκδήλωση του είναι δυνατό να επηρεάσει σημαντικά τη υγεία του εκπαιδευτικού και την ποιότητα ζωής του. Γιατί σχολεία με ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς σημαίνει χαρούμενους μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξόπουλος, Δ., (1990). Ο Μεταβαλλόμενος Ρόλος του Καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές Άγχους, Άγχος από την Εργασία και Ικανοποίηση απ' Αυτήν, *Νέα Παιδεία*, τ.53, σ.67-93.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Burnout. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Brissie JS, Hoover- Dempsey K.V & Bassler, O.C (1998) Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research* 82(2) 106-112

Eagly, A.H.(1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Enzmann, D.(2008) *Επαγγελματική εξουθένωση και συναισθήματα : ένα ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά*. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμ.), Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, (σ.197-210) Θεσσαλονίκη: University studio press.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τρίλιβα & Η. Μπαζεβέγκη (Επιμ.). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους (σ.217-279). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α.(1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85

Kalaitzaki, A.E. & Nestoros, J.N. (2003). The Greek version of the Revised Person's relating to Others Questionnaire (PROQ2): Psychometric properties and factor structure. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice (formerly British Journal of Medical Psychology)*, 76, 301-314.

Κόκκινος Κ. (2002) Ερωτηματολόγιο καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς. Στο Α., Σταλίκας, Σ., Τριλίβα & Π., Ρούση (Επιμ), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. (σ. 224 – 225). Αθήνα, Ελληνικά

Kyriacou & Harriman (1993) Teacher stress and School Merger. *School Organization*: 13(3),297-302

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress directions for future research. *Educational Review*, 29 (2), 146 -167.

Maslach, C. (2003). *Burnout: the cost of caring*. Mallor Book, Cambridge,M.A

Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach, C., Leiter, M., Schaufeli, W. (2001). Job burnout. In *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Ανακτήθηκε 25/10/2016, από www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf.

Maslach,C & Jackson, S.E. (1986). Maslach, Burnout Inventory: Manual Research Edition Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*..

Παπαδόπουλος,Ι., Σταμόπουλος, Κ.(2011) Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος* 2, Ανακτήθηκε 2/1/2017 από www.plogos.gr/arxeio.htm

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. (2006). *Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Στο Χ.Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου, (επιμ.), *Εκπαιδευτική- Σχολική Ψυχολογία* (τόμος Γ'), (σ.161-186). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ. (2014) Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Ανακτήθηκε *ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/855/873.pdf*

Τσιπλητάρης, Α. (2002). *Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout, εμπειρική έρευνα, στο Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο*. Τόμος Δ' Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας

Λεβεντάκης Χαράλαμπος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ11, PhD, xleventakis@gmail.com

Περίληψη

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών συγκροτεί μία διαδικασία προαπαιτούμενη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διαδικασία ανίχνευσης του τρόπου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής είναι σημαντική για δύο λόγους: α) για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και β) για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Για την υλοποίηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας αντλήθηκαν στοιχεία, τον Δεκέμβριο του 2018, από ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 124 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν ως εκπαιδευτικές ανάγκες εκείνες της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, της διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, των πρώτων βοηθειών, της δια βίου άσκησης για την υγεία και της αξιολόγησης των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμορφωτικές ανάγκες, σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής.

Abstract

The study of educational needs is a prerequisite for the design and implementation of adult education programs. The process of detecting how to educate Physical Education teachers is important for two reasons: a) active participation of learners; and b) the effectiveness of the program. In December 2018, in order to achieve the aim and objectives of the survey, data were collected from questionnaires filled out by 124 physical education teachers working in Primary and Secondary Education Schools in Western Greece. From research data educational needs emerged from the use of new technologies, modern teaching approaches, school classroom management, first aid, lifelong learning for health, and student assessment.

Keywords: Educational needs, planning of training programs, Physical Education teachers.

Εισαγωγή

Όπως διαπιστώνουν οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008), ο εκπαιδευτικός βάζει τη δική του προσωπική σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη διαμορφώνοντας την πραγματικότητα του θεσμού της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, επισημαίνεται ότι «η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ

σημαντικός παράγοντας στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ.8).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών συγκροτεί μία διαδικασία προαπαιτούμενη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Καραλής, 2005). Η ποιότητα σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος φαίνεται να «καθορίζεται από την αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών του και των προδιαγραφών του με τις διατυπωμένες ανάγκες, και μάλιστα με τα διατυπωμένα αιτήματα» των εκπαιδευομένων στους οποίους απευθύνεται (Χασάπης, 2000, σ.11), ενώ για την επιτυχή έκβαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαφαίνεται ότι το περιεχόμενό του θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα τόσο με τις ανάγκες όσο και με τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005).

Η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών προτάσσεται ως ιδιαίτερα ουσιώδης για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι η εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των συμμετεχόντων. Όταν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαντά στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων τότε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους και μειώνονται τα φαινόμενα μειωμένης παρακολούθησης ή αποχώρησης. Ο δεύτερος λόγος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος καθιστά το πρόγραμμα επιτυχές και αποτελεσματικό. Όταν οι στόχοι που τίθενται δεν συμφωνούν με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα προβλήματα της ομάδας στην οποία απευθύνεται, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν μπορεί να εξασφαλιστεί (Καραλής, 2005, σ. 18).

Σημασία - αναγκαιότητα του προς διερεύνηση θέματος

Η σχολική πραγματικότητα αλλάζει με γοργούς ρυθμούς, ακολουθώντας την πορεία των κοινωνικό-πολιτιστικών αλλαγών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η ένταση και έκταση των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι κατά την τελευταία περίπου δεκαετία το μάθημα της φυσικής αγωγής έχει αρχίσει να αντιμετωπίζεται με τρόπο περισσότερο συστηματικό στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής, καθώς εκδόθηκαν έξι βιβλία για τους εκπαιδευτικούς και τέσσερα βιβλία για τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά, δεν λήφθηκε μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής (Ε.Φ.Α.) να επιμορφωθούν συστηματικά αναφορικά με το αντικείμενό τους και τα νέα δεδομένα (Γοροζίδης & Γρατσωνίδης, 2012).

Η διαδικασία ανίχνευσης του τρόπου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής είναι σημαντική για δύο λόγους: α) για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και β) για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και την επίτευξη των στόχων του.

Θεωρητικό πλαίσιο - Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η έννοια της *ανάγκης* δεν έχει μονοσήμαντη ερμηνεία και η χρήση της επιδέχεται διαφορετικής ερμηνείας τόσο στην καθημερινότητα όσο και στον επιστημονικό λόγο, ενώ συχνά «συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως αναγκαιότητα, επιθυμία ή ζήτηση» (Ανεστόπουλος, 2009, σ.21). Όπως επισημαίνει ο Καραλής (2005, σ.17), «οι ανάγκες συνδέονται με τη διαρκή προσπάθεια των ατόμων για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη καθώς και τη συμμετοχή στις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής ζωής».

Η έννοια της *εκπαιδευτικής ανάγκης* περιγράφεται στο Χασάπη (2000, σ.31) ως «κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά μη διαθέσιμη από ένα άτομο, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών».

Την έννοια της *επιμόρφωσης* μπορούμε να την ορίσουμε ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών - θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999, σ.101). Με αυτήν την έννοια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη στρατηγική της συμπληρωματικής κατάρτισης, καλύπτοντας έτσι αδυναμίες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Η *διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών* είναι η διαδικασία μέσα από την οποία προσδιορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός συγκεκριμένου πληθυσμού – στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας θα έχει προσδιοριστεί το εκπαιδευτικό περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης παρέμβασης που αφορά τον πληθυσμό – στόχο στον οποίο έγινε η διερεύνηση και έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ελλειμμάτων που παρατηρήθηκαν σε σχέση με το ήδη καθορισμένο πλαίσιο αναφοράς (Καραλής, 2005). Τα ελλείμματα μπορεί να προκύπτουν, είτε λόγω αλλαγής της θέσης των ατόμων εντός του πεδίου αναφοράς, είτε λόγω μεταβολών οργανωτικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών του πλαισίου αναφοράς (Χασάπη, 2000, σ. 19). Η ανάλυση των στοιχείων που προκύπτουν από τη διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών καθορίζουν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης (π.χ. περιεχόμενο προγραμμάτων επιμόρφωσης Ε.Φ.Α.) (Καραλής, 2005).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ΚΦΑ θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα που περιλαμβάνουν: α) τον προσδιορισμό σκοπών και στόχων, β) την επιλογή και τη δόμηση του επιμορφωτικού προγράμματος, γ) την επιλογή των διδακτικών μεθόδων, δ) την επιλογή του υλικού και ε) την επιλογή των εκπαιδευτών και πολλές ακόμη παραμέτρους.

Οι σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής έρευνες

Η επιμόρφωση αποτελεί ένα πεδίο, το οποίο εξακολουθεί να απασχολεί την διεθνή επιστημονική κοινότητα (Carr & Kemmis, 1997, σελ. 66). Θα πρέπει, όμως, να σημειώσουμε ότι ο αριθμός των ερευνών, οι οποίες αναφέρονται στην επιμόρφωση των καθηγητών της Φυσικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα περιορισμένες.

Σε έρευνα, στην Ισπανία με θέμα τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο πρέπει οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής να εκπαιδεύονται, διαφάνηκε η ανάγκη να προετοιμαστούν άρτια για τον πολυσύνθετο ρόλο, τον οποίο καλούνται να διαδραματίσουν στο σχολείο. Επίσης, η έρευνα που διεξήχθη από το πανεπιστήμιο Aulobn κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής θεωρούν ότι για την επαγγελματική τους ανάπτυξη χρειάζεται μια μορφή επιμόρφωσης, η οποία θα πρέπει να στηρίζεται στην πρακτική, όπως αυτή γίνεται σε πραγματικές καταστάσεις και συνθήκες διδασκαλίας (Sinelnikov, 2005). Αντίστοιχα, σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κόνγκ σημειώθηκε πως είναι επιτακτική ανάγκη να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, συμμετέχοντας σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα (Li-Juan Wang & SauChing Ha, 2008).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται να καταλήγουν στην πλειοψηφία τους στο γεγονός ότι «η επιμόρφωση οφείλει να είναι συστηματική, να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να πραγματεύεται ζητήματα καθημερινής διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας» (Σκουλίδης & συν., 2015, σ. 23).

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), καταδεικνύει ότι λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δηλώνουν αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την προηγούμενη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Για τη μελλοντική τους εκπαίδευση εκφράζουν την επιθυμία τους για συμμετοχή σε υβριδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης), ιδιαίτερα εκείνοι που κατοικούν μακριά από τα αστικά κέντρα. Ως εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προκύπτουν εκείνες της διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, της αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, της διδακτικής μεθοδολογίας και της ανάπτυξης δημιουργικών σχέσεων με γονείς και μαθητές.

Επίσης, μεταγενέστερη έρευνα 191 νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν εισαγωγική επιμόρφωση (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων αναφέρονται στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών αναγκών, στο σχεδιασμό και υλοποίηση της διδασκαλίας και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Ως προς τις μεθόδους εκπαίδευσης φάνηκε να επιλέγονται εκείνες της πρακτικής εξάσκησης και της παρακολούθησης διδασκαλίας μαθημάτων.

Αυτό που διαφαίνεται ξεκάθαρα είναι η ανάγκη και το αίτημα των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής για επιμόρφωση, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δείχνουν να έχουν αρκετές ανησυχίες σε θέματα διδασκαλίας και Παιδαγωγικής.

Η σχετική έρευνα των Πανταζή, Μουντάκη & Βρεκού (2009) κατέδειξε την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής ως αναγκαίο στοιχείο για τη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα.

Αντίστοιχα, η έρευνα του Γουρζή (2009) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την περαιτέρω επιμόρφωσή τους σε Παιδαγωγικά θέματα, τα οποία πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, παράλληλα με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, ενώ ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν λόγω της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, η έρευνα έδειξε πως τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι ο χρόνος, ο ρυθμός, ο τόπος και ο φορέας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων.

Η έρευνα του Γοροζίδη (2009) κατέδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής σε μικρά ολιγόωρα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν είναι αποτελεσματική. Ο λόγος είναι ότι από τα σεμινάρια αυτά έλειπε ο πρακτικός χαρακτήρας.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα του Σκεμβρή (2007) φάνηκε πως η πολιτική που ακολουθείται κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, δεν εφαρμόζει στον επιθυμητό βαθμό τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα παραπάνω προβλήματα, έρχεται να προστεθεί και η μικρή διάρκεια των προγραμμάτων, η χρήση μη βιωματικών μεθόδων, η έλλειψη αξιοποίησης της εμπειρίας που έχουν ήδη αποκτήσει, ενώ φαίνεται πως κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών δε λαμβάνονται υπόψη και δε διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο ίδιο πλαίσιο, έρευνα του Μπούμπα (2007) κατέδειξε ότι θα πρέπει να αλλάξει η μορφή της επιμόρφωσης, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής σε επαγγελματικό και σε κοινωνικό, καθώς και προσωπικό επίπεδο. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε πως τα επιμορφωτικά προγράμματα στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παίρνουν τη μορφή κυρίως σύντομων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Από τα προγράμματα αυτά φαίνεται ότι λείπουν στοιχεία και παράγοντες που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους, όπως η αξιολόγησή τους και ο πρακτικός χαρακτήρας. Σε αντίθεση, παρατηρείται πρόχειρη οργάνωση των προγραμμάτων αυτών, η οποία συνδυάζεται με την αδυναμία των εκπαιδευτικών να τα

παρακολουθήσουν, λόγω της διεξαγωγής τους σε απομακρυσμένα μέρη από τον τόπο διαμονής, αλλά και με προβλήματα διοίκησης των σχολείων.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, αλλά και οι αναγκαίες προσαρμογές στο πλαίσιο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ελλειμμάτων, καθορίζοντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Η μεθοδολογία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών

Στη διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών σημαντικό στοιχείο αναδεικνύεται το «πλαίσιο αναφοράς» ή «πεδίο αναφοράς» (Χασάπης, 2000, σ. 17), το οποίο αποτελεί το σύνολο δραστηριοτήτων, το πεδίο στο οποίο ο πληθυσμός στόχος θα απασχοληθεί.

Βασικά κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας στη διερεύνηση σχετικά με το πλαίσιο αναφοράς και τον πληθυσμό-στόχο είναι: η επάρκεια του προσδιορισμού τους, η πληρότητα στην καταγραφή και την ανάλυση των στοιχείων και βέβαια η καταλληλότητα των μεθόδων και των μέσων της ερευνητικής προσέγγισης (Χασάπης, 2000, σ. 20). Το γεγονός ότι η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών προσεγγίζεται ως ερευνητική διαδικασία έχει ως επακόλουθο να ισχύουν και να εφαρμόζονται οι βασικοί κανόνες που διέπουν την οργάνωση και διεξαγωγή μιας έρευνας (μέθοδοι, τεχνικές και δεοντολογία).

Στη παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας, η οποία διευκολύνει τον ερευνητή στη συλλογή και κυρίως στην ανάλυση των δεδομένων, αφού τα στοιχεία που θα προκύψουν από τη μελέτη του θα είναι πιο εύκολο να τύχουν επεξεργασίας μέσω κάποιου λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας (Creswell, 2011).

Η χρήση ερωτηματολογίων είναι ιδιαίτερα συχνή στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας. Πρόκειται για ένα σύνολο από ερωτήσεις που ο ερευνητής έχει δομήσει και υποβάλλει στα υποκείμενα της έρευνας ώστε να συλλέξει τα στοιχεία που επιθυμεί (Βάμβουκας, 1991). Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που πολύ συχνά επιλέγεται από τους ερευνητές, αφού δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα από τις ομάδες πληθυσμού που επιθυμεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην περίπτωση των συνειδητών και ρητών αναγκών ενδείκνυται η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος με ερωτηματολόγια και με στατιστικές μεθόδους

ανάλυσης, δηλαδή η πλέον διαδεδομένη μορφή ποσοτικής εμπειρικής έρευνας (Cohen & Manion, 1994; Βεργίδης, 1999). Εξάλλου το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ίσως την περισσότερο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005).

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Το ερευνητικό δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Για την υλοποίηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας αντλήθηκαν στοιχεία, τον Δεκέμβριο του 2018, από ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 124 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας εντάσσονται στην ομάδα «δειγμάτων μη πιθανοτήτων» και η δειγματοληψία που υλοποιήθηκε ονομάζεται «βολική δειγματοληψία» (βλ. Cohen et al., 2000: 164-165). Καταβλήθηκε προσπάθεια για την εγκυρότητα των ζητούμενων πληροφοριών διεξάγοντας συστηματική αναδίφηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας (ΟΕΠΕΚ, 2007; Κατσαφούρος, 2009; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Γκλαβά, 2010; Σαλπιγγίδης, 2011; Καράμηνας, 2012; Λιάβα, 2016). Κατόπιν διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, που ικανοποιούσαν τα κριτήρια του δείγματος μας αλλά δεν ανήκαν σε αυτό.

Για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών στο πρώτο μέρος συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας – στόχου, στην συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Η διαδικασία αυτή περιλάμβανε την καταγραφή: α) δημογραφικών στοιχείων (όπως είναι το φύλο, η ηλικία), β) εκπαιδευτικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν το επίπεδο της εκπαίδευσης, γ) την επαγγελματική τους εμπειρία (χρονική διάρκεια, βαθμίδα εκπαίδευσης) και δ) το είδος της εργασιακής σχέσης (Χασάπης, 2000). Το δεύτερο μέρος περιείχε ερωτήσεις σχετικές με τις προς διερεύνηση επιμορφωτικές ανάγκες.

Τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το SPSS, έκδοση 20 για Windows. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε διαμέσου του δείκτη *Cronbach a* (*Cronbach alpha reliability*). Για τη μελέτη της αξιοπιστίας ο αποδεκτός δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν $\alpha > 0.70$. Ο *Cronbach a* για τις προτάσεις του ερωτηματολογίου κυμαίνονταν σε υψηλές τιμές, από 0,847 έως 0,954, γεγονός που σημαίνει ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν πάρα πολύ καλή. Για κάθε ερώτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος υπολογίστηκε η συχνότητα, το ποσοστό, το έγκυρο και αθροιστικό ποσοστό. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική

απόκλιση.

Αποτελέσματα

Από τους συμμετέχοντες του δείγματος οι 77 ήταν άνδρες (62,1%) και οι 47 γυναίκες (37,9%). Οι περισσότεροι ερωτηθέντες ήταν πάνω από 51 ετών (55,6%) και ακολουθούσαν αυτοί που ήταν μεταξύ 41-50 ετών με ποσοστό 43,5%. Η πλειοψηφία του δείγματος είχαν 11-20 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (55,6%) και έπονταν αυτοί που είχαν πάνω από 20 έτη με ποσοστό 41,9%. Οι 122 από τους 124 εκπαιδευτικούς ήταν μόνιμοι (2 μόνο αναπληρωτές) και οι 67 (54%) υπηρετούσαν στην Π/θμια εκπαίδευση, οι 49 (39,5%) στην Δ/θμια, ενώ 8 (6,5%) υπηρετούσαν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο τρόπος διορισμού του δείγματος ήταν 73 εκπαιδευτικοί (58,9%) από την επετηρίδα, ενώ 51 (41,1%) είχαν διοριστεί μέσω ΑΣΕΠ. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 101 εκπαιδευτικοί (81,5%) είχαν βασικό πτυχίο ΑΕΙ, ενώ μεταπτυχιακό τίτλο διέθεταν 22 εκπαιδευτικοί με ποσοστό (17,7%). Διδακτορικό κατείχε ένας μόνο ερωτηθείς. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονταν κυρίως από αστική περιοχή (58,9%), ενώ οι υπόλοιποι ήταν από ημιαστική (21%) και αγροτική (20,2%) περιοχή.

Η μέθοδος που θεωρούσαν οι ερωτηθέντες ως περισσότερο κατάλληλη για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων ήταν η δια ζώσης επιμόρφωση (με τη μορφή εισηγήσεων και βιωματικών δράσεων) με ποσοστό 63,7% και ακολουθούν με παρόμοια ποσοστά οι ενδοσχολικές ομάδες επιμόρφωσης (18,5%) και η εξ αποστάσεως (σύγχρονη & ασύγχρονη επιμόρφωση) με ποσοστό 17,7%.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (91) με ποσοστό 73,4% δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν την ενεργή εμπλοκή τους ως εισηγητές/επιμορφωτές στα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ μόνο 33 εκπαιδευτικοί (26,6%) εξέφρασαν την προθυμία τους να συμμετέχουν. Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (82) με ποσοστό 66,1% δήλωσαν ότι είναι διατεθειμένοι να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης εκτός ωραρίου εργασίας, σε αντίθεση με 42 εκπαιδευτικούς (33,9%) που εξέφρασαν την αντίθεσή τους σ' αυτήν την προοπτική.

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ρωτήθηκαν σχετικά με τη θεματολογία των επιμορφωτικών τους αναγκών και οι απαντήσεις τους καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Θεματικά αντικείμενα επιμόρφωσης

Αντικείμενα επιμόρφωσης	Αριθμός ερωτηθέντων	Ποσοστό
<i>Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις</i>	37	29,8%
<i>Οι Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής</i>	28	22,6%

<i>Δειγματικές κατά γνωστικό αντικείμενο</i>	19	15,3%
<i>Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης</i>	15	12,1%
<i>Πρώτες Βοήθειες</i>	9	7,3%
<i>Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης μαθητών</i>	8	6,5%
<i>Δια βίου άσκηση για την υγεία</i>	8	6,5%

Τέλος, στην ερώτηση ανοικτού τύπου «σε ποιο/ά άλλα αντικείμενα σας ενδιαφέρει να επιμορφωθείτε» κάποιοι ερωτηθέντες εξέφρασαν την επιθυμία να επιμορφωθούν επιπλέον σε θεματικές όπως η Μουσικοκινητική αγωγή, η Ενόργανη, η Πετοσφαίριση, οι κανονισμοί αθλημάτων και τέλος η ασφάλεια και οι προδιαγραφές των αθλητικών χώρων.

Παρατηρήσαμε τέλος, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της θεματολογίας των επιμορφωτικών αναγκών και α) της βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούν οι ερωτηθέντες (με τιμή $p\text{-value}=0,238>0,05$) και β) των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (με τιμή $p\text{-value}=0,142>0,05$).

Συμπεράσματα

Έρευνες επισημαίνουν πως για να είναι αποτελεσματικά τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής για ενεργό συμμετοχή, κατά την οποία, μάλιστα, δημιουργείται ένα ευνοϊκό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μοιράζονται γνώσεις και τις ιδέες τους, αλλά και να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα και τα ελαττώματά τους (Bechtel & O'Sullivan, 2006). Υποστηρίζεται ότι πρέπει να συνδυάζουν τη θεωρητική γνώση, τη βιωματική επιμόρφωση μέσω πρακτικής εξάσκησης και τη συμβουλευτική υποστήριξη. Θα πρέπει η επιμόρφωση να γίνεται συστηματικά και να ξεκινά από την αρχή του σχολικού έτους (Γοροζίδης & Γρατσωνίδης, 2012).

Οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στην ερευνά μας επιζητούν επιμόρφωση σε θέματα όπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, συμφωνώντας και με την έρευνα του Γκλαβά κ.α. (2010). Επιπροσθέτως, υπάρχουν θεματικές όπως οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, οι πρώτες βοήθειες, που αξιολογήθηκαν ως σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. σε μελλοντική τους επιμόρφωση, όπως καταγράφηκαν και σε έρευνα της Λιάβα (2016). Οι παραπάνω επιμορφωτικές ανάγκες έχουν επισημανθεί και από προγενέστερες έρευνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και ψυχολογίας (Μπαγάκης, 2005, Μακρή-Μπότσαρη, 2007) και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μάθηση και τη διδασκαλία (Ράπτης & Ράπτη, 2014).

Σύμφωνα με έρευνα του Δημακόπουλου (2009) οι επιμορφωτές, από την δική τους οπτική γωνία, κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, στη διαχείριση συγκρούσεων, στα νέα αναλυτικά προγράμματα, στη μεθοδολογία διδασκαλίας και στις μεθόδους αξιολόγησης.

Η μέθοδος που θεωρήθηκε ως περισσότερο κατάλληλη για τη διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην έρευνά μας ήταν η δια ζώσης επιμόρφωση (με τη μορφή εισηγήσεων και βιωματικών δράσεων). Επίσης, σημαντικό είναι ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είναι διατεθειμένοι να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης και εκτός ωραρίου εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ανεστόπουλος, Δ. (2009). *Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών των διπλωματούχων μηχανικών: εμπειρική διερεύνηση στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Αχαΐας*. Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαλμάς, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης, (επιμ). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Γ', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Γ, Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.

Γκλαβάς, Σ., Μπαμπά, Μ., Παπασακελλαρίου, Α., Βεντούρης, Α., & Σκαλτσάς, Η. (2010). Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης - Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 226-240.

Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Γοροζίδης, Γ., Γρατσωνίδης, Α. (2012). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικής Φυσικής Αγωγής. Προθέσεις και στάσεις απέναντι στην επιμόρφωση. *Κινησιολογία*, Αύγουστος 2012, σ. 17 – 18.

Γουρζής, Β. (2009). *Η διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την επιμόρφωση τους σε Παιδαγωγικά Θέματα*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δημακόπουλος Κ. (2009). *Διερεύνηση του τρόπου επιμόρφωσης των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, και ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών τους στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραλής, Θ., (2005). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Γ, Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καράμηνas, Ι. (2012). Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Σχολικών Συμβούλων ΠΕ στο Πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Τριλιανός, Αθ., Κουτρομάνος, Γ. και Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.) *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα: «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»*, 4 έως 6 Μαΐου 2012, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τόμος Α', 259-270.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Στο: *Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιάβα, Δ. (2016). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.) (2007). *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ.

Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τχ. Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούμπας, Α. (2007). *Απόψεις έμπειρων και διορισμένων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του Νομού Αιτωλοακαρνανίας για την επιμόρφωση τους*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

ΟΕΠΕΚ (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: <http://www.mpratis.gr/old/11/epi7.pdf>.

Πανταζή, Δ., Μουντάκης, Κ., Βρεκού, Β. (2009). *Ικανοποίηση από την επιμόρφωση που παρέχεται στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής αναφορικά με το βιβλίο Φυσικής Αγωγής του καθηγητή της Α' τάξης του Γυμνασίου*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Σαλπγιγίδης, Α. (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.

Σκεμβρής, Λ. (2007). *Η Συμβολή της επιμορφωτικής πολιτικής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής την περίοδο 1988-2007. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του Ιου γραφείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Διεύθυνσης Αθήνας*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σκουλίδης, Ζ., Παντισίδου, Ε.Α., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Bechtel, P., O' Sullivan, M. (2006). Effective professional development – what we now know. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 363 – 378.

Cohen, L., Manion, L., and Morriison, K. (2000). *Research Methods in Education*.

Li-Juan Wang, C., & Sau-Ching Ha, A. (2008). The Teacher Development in Physical Education: A Review of the Literature. *Asian Social Science* 4(12), 3-18. Routledge Falmer, London.

Sinelnikov, O. (2005). *The Effectiveness of Immersive Continuing Professional Development When Introducing Sport Education*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://fp.auburn.edu/sineloah/homepage.htm>. (15-04-2019).

Προσεγγίζοντας κοινωνικά ζητήματα με τη χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Μια διαθεματική προσέγγιση της μετανάστευσης.

Καλαούζη Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας Α.Π.Θ.

kalaouzi@hotmail.com, kalaouzi@sch.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε για την προσέγγιση ενός ευαίσθητου σύγχρονου ζητήματος, της μετανάστευσης, μέσα από τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια του γυμνασίου, αλλά και τον εμπλουτισμό τους με κινηματογραφικά έργα και μουσική που σχετίζονται άμεσα με το θέμα. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στους μαθητές κατά τη διάρκεια του σεναρίου ενισχύουν τη συνεργασία μέσω του χωρισμού σε ανομοιογενείς και μη – σταθερές ομάδες (μέθοδος jigsaw) και στοχεύουν στην εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης και στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα ΤΠΕ με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται σε εργαλείο που προωθεί την ενσυναίσθηση, κάτι που συνιστά ζητούμενο για την επιτυχή έκβαση του σεναρίου. Μέσα από την προτεινόμενη προσέγγιση οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται κριτικά αποστασιοποιούμενοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις και μέσα από τις πολλαπλές δραστηριότητες ενισχύουν τόσο τον ψηφιακό, όσο και τον κριτικό γραμματισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, Τ.Π.Ε., μετανάστευση, πολλαπλή νοημοσύνη.

Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπως περιγράφεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο γυμνάσιο 2011: 21) είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» γεγονός που καταδεικνύει τη βαρύτητα που αποδίδεται στη σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τις προσλαμβάνουσες που αναφέρονται στο παρόν του αναγνώστη. Η λογοτεχνία, με άλλα λόγια, είναι ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο που παρέχει τα εργαλεία κατανόησης του κόσμου και συγκρότησης της υποκειμενικότητάς μας. Παράλληλα, η εισαγωγή και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνιστά μία επιλογή καθόλα συνδεδεμένη με τις βασικές παιδαγωγικές θεωρίες που αποτελούν τον κορμό των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην εισαγωγή ενός ολιστικού μοντέλου διδασκαλίας. Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση λαμβάνονται υπ' όψιν οι δύο αυτές βασικές αρχές ώστε να επιχειρηθεί μία εμβάθυνση σε ένα θέμα που απασχολούσε και εξακολουθεί να απασχολεί έντονα τις κοινωνίες. Πρόκειται για το φαινόμενο της μετανάστευσης, το οποίο προσεγγίζεται με στόχο να γίνει εμβάθυνση στα ζητήματα – προβλήματα που αντιμετωπίζουν διαχρονικά οι άνθρωποι που μετακινούνται είτε είναι ομοεθνείς (αναφορά στην ελληνική μετανάστευση /προσφυγιά), είτε είναι Άλλοι (αναφορά στην εισροή αλλοεθνών μεταναστών/ προσφύγων). Μέσα από αυτή τη σύγκριση, η οποία αφορμάται από τα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές αναμένεται να

συνειδητοποιήσουν τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες ανεξαρτήτως εθνότητας και να κατανοήσουν ότι ο «Εαυτός» εύκολα μπορεί να μεταμορφωθεί σε ανεπιθύμητο «Άλλο» αποκτώντας έτσι την απαραίτητη ενσυναίσθηση που είναι τόσο απαραίτητη στη σημερινή κοινωνία.

Προκειμένου να εκπληρωθούν οι παραπάνω στόχοι βασιζόμαστε στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του Vygotsky (1934/1988) που υπογράμμισε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Θεωρούσε πως η κουλτούρα και τα εργαλεία επικοινωνίας (με κυρίαρχο τη γλώσσα) του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντάσσεται ένα άτομο συνιστούν πηγή μάθησης. Για τον Vygotsky ο μαθητής μέσα από τη συνεργασία του με άλλα άτομα (συμμαθητές, εκπαιδευτικό) αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Το άτομο βρίσκεται σε μια εν δυνάμει λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης (Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης). Έχει δηλαδή, τη δυνατότητα να προχωρήσει πιο πέρα από το σημείο των γνώσεων που κατέχει, εάν βοηθηθεί από κάποιον άλλο (εκπαιδευτικό, συμμαθητή).

Μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση βρίσκεται στην καρδιά της θεωρίας του Vygotsky: «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας 2008). Μέσα από τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων οι μαθητές όχι μόνο αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό, αλλά αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν ιδέες, αλληλοσυμπληρώνουν ή «αλληλοδιορθώνουν» το προϊόν της εργασίας τους με αποτέλεσμα αυτό να είναι αρτιότερο και καλύτερο από οποιαδήποτε μεμονωμένη ατομική εργασία (Kagan, 1994).

Τεχνική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι και η μέθοδος Jigsaw (Aronson, 1971). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή κάθε μαθητής αναλαμβάνει έναν ρόλο, γίνεται με άλλα λόγια «ειδικός» και μελετά επισταμένως ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο στη συνέχεια «διδάσκει» στους συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει και ένα διαφορετικό κομμάτι του προς εξέταση αντικειμένου. Κάθε μαθητής – ειδικός εργάζεται μόνος του. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας που του έχει ανατεθεί συναντιέται με τους μαθητές – ειδικούς των άλλων ομάδων που έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των «ειδικών» με στόχο την ανταλλαγή απόψεων την ανατροφοδότηση, τη διόρθωση και τον εμπλουτισμό των πληροφοριών πάνω στις οποίες έχουν εργαστεί. Στη συνέχεια κάθε μαθητής επιστρέφει στην αρχική του ομάδα για να «διδάξει» τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του και να «διδασκτεί» από αυτά. Για την αξιολόγηση των μαθητών, τέλος, ανατίθεται συγκεκριμένη δραστηριότητα η οποία εξετάζει το σύνολο του μαθησιακού αντικειμένου και όχι μόνο αυτό που ο κάθε μαθητής είχε να εξερευνήσει από μόνος του.

Η χρήση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική ωθεί τους μαθητές να προσεγγίσουν με τρόπο πολυδιάστατο το υλικό που συλλέγουν, ώστε να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την αξία της διερεύνησης, της σύγκρισης και της κριτικής αποτίμησης. Η μάθηση γίνεται διερευνητική/ανακαλυπτική (Bruner, 1966). Με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό που από κυρίαρχος στο «παιχνίδι» της πρόσληψης της γνώσης από τους μαθητές, περνά στο παρασκήνιο και ο ρόλος του γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την ενεργητική πρόσληψη της μάθησης (Οικονόμου 2003: 86), οι ΤΠΕ μπορούν να μετατραπούν σε πολύτιμο εργαλείο μάθησης, σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση, τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την ανακάλυψη.

Στόχος της πρότασής μας είναι οι μαθητές να συνεργαστούν έτσι ώστε να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν μία σειρά κειμένων με θέμα την μετανάστευση χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά εργαλεία. Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία αυτή εισπράττουν τα κείμενα ως αφορμή για να βιώσουν συναισθήματα, τα οποία τα μετατρέπουν σε συννεφόμενα (wordle), εννοιολογικούς χάρτες (bubbl.us), διαδραστικές αφίσες (glogster) και πίνακες ζωγραφικής (<https://www.autodraw.com/>) με θέμα τα προβλήματα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα των πλασματικών προσώπων που μετουσιώνονται σε προβλήματα της σύγχρονης πραγματικότητας. Παράλληλα, δίνονται στις ομάδες εργαλεία προσομοίωσης της ύπατης αρμοστείας του Ο.Η.Ε όπως το «Ταξίδι της φυγής» <http://www.taxidifygis.org.cy/>, ένα διαδικτυακό παιχνίδι που μεταφέρει τον παίκτη σ' ένα ταξίδι φυγής: από τη στιγμή της δίωξης μέχρι την αναζήτηση ασύλου και ασφάλειας.

Στο τέλος οι μαθητές με τις ομάδες τους αναμένεται να συνθέσουν ένα συνεργατικό κείμενο σε wiki όπου μπαίνοντας στο ρόλο του μετανάστη θα περιγράφουν τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια καλούνται, συνδυάζοντας τις κατάλληλες εικόνες, μουσική και κείμενο να δημιουργήσουν μία μικρή ταινία σε Moviemaker με τίτλο «Εγώ, ο μετανάστης» ενσωματώνοντας το συνεργατικό τους κείμενο. Τα παραγόμενα έργα των ομάδων επιδιώκεται να προβληθούν σε εκδήλωση του σχολείου σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων.

Τα οφέλη της διαδικασίας αυτής είναι πολλαπλά. Εκτός από την προώθηση της συνεργασίας επιδιώκεται και η ενδυνάμωση της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών, με έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η νοημοσύνη, όπως είναι γνωστό, δεν είναι ενιαία, αλλά αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα ή συνεχές νοητικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, φυσικών και λοιπών ικανοτήτων, το σύνολο των οποίων παράγει νοήμονα συμπεριφορά. Η άποψη αυτή της πολλαπλότητας των ικανοτήτων (modality view) όλο και υποστηρίζεται τα τελευταία χρόνια από πολλούς ειδικούς (Sternberg, 1985, 1998, Ceci, 1990, Anderson, 1992, Gardner, 1983, 1993, 1999).

Στόχοι διδακτικού σεναρίου

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις

Οι μαθητές με την ενασχόλησή τους με το θέμα της μετανάστευσης όπως αναπαρίσταται μέσα από λογοτεχνικά κείμενα στα ανθολόγια Νεοελληνικής λογοτεχνίας του Γυμνασίου, αναμένεται να γνωρίσουν τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες, να ξεχωρίσουν τους λόγους και να εμβαθύνουν στις κοινές αιτίες που ωθούν τους ανθρώπους να εγκαταλείπουν την πατρίδα τους, να συνειδητοποιήσουν ότι η μετανάστευση υπήρξε ένα διαχρονικό φαινόμενο που κατά διαστήματα έπληξε πολλούς πληθυσμούς και ότι οι Έλληνες ήταν ένας από αυτούς. Μέσα από τη διαδικασία τα παιδιά θα αντιληφθούν τον κοινό παρονομαστή των προβλημάτων των μεταναστών και θα συναισθανθούν τα προβλήματα που αποδίδουν στους Άλλους ως προβλήματα που θα μπορούσαν να αφορούν τους ίδιους και τους οικείους τους με αποτέλεσμα να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

Γνώσεις για τη γλώσσα

Κατά τη δημιουργία των δικών τους κειμένων οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (αφίσες, συννεφόμελα, ψηφιακές αφηγήσεις, πίνακες ζωγραφικής κ.λπ.). Οι μαθητές/τριες καλούνται να παράγουν αφηγηματικά κείμενα αξιοποιώντας κάθε φορά τους κατάλληλους συνδυασμούς λόγου, εικόνας, γραμματοσειράς, ήχου και άλλων σημείων που στοιχειοθετούν το νόημα σε ένα κείμενο.

Γραμματισμοί : Γλωσσικός, Ψηφιακός, Κριτικός

Σε επίπεδο ανάγνωσης, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν και να κατανοήσουν το νοηματικό κέντρο ποικίλων κειμένων που περιστρέφονται γύρω από το θέμα της μετανάστευσης. Σε επίπεδο παραγωγής λόγου, προφορικού και γραπτού, καλούνται να παράγουν κείμενα αυθεντικά, των οποίων η χρήση δεν περιορίζεται στις ανάγκες του «σχολικού γραμματισμού» κατανοώντας έτσι ότι η παραγωγή ενός κειμένου δεν είναι μια αποπλαισιωμένη, εν κενώ, διαδικασία, αλλά αποτελεί τοποθετημένη κοινωνικά πρακτική. Κατά την παραγωγή λόγου και τη διερεύνηση του θέματος οι μαθητές θα καλλιεργήσουν νέες μορφές γραμματισμού που αναπτύσσονται στα νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Ο ψηφιακός γραμματισμός διατρέχει όλες τις φάσεις εξέλιξης του σεναρίου, (εννοιολογικός χάρτης popplet συννεφόμελο word mosaic, ψηφιακή αφίσα glogster, ψηφιακή αφήγηση moviemaker), και περιλαμβάνει παρουσιάσεις εντός της τάξης και την αξιοποίηση υβριδικών κειμένων.

Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές καλούνται, να κατανοήσουν κείμενα ως κοινωνικές πρακτικές μέσω των οποίων αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον ως ισότιμοι συνομιλητές. Οι γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο αξιοποιούνται στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον κόσμο και να διαμορφώσουν τη

δική τους στάση και λόγο μέσα σ' αυτόν. Υπ' αυτή την έννοια το σενάριο υπηρετεί και στόχους του Κριτικού Γραμματισμού.

Διδακτικές πρακτικές

Με το σενάριο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τον λόγο και τη γραφή και να ανακαλύψουν προσωπικούς τρόπους έκφρασης μέσω πολυμεσικών εργαλείων επικεντρώνοντας την προσοχή τους στο θέμα της μετανάστευσης. Τους δίνεται η δυνατότητα να αυτενεργήσουν, αλλά και να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να επιχειρηματολογήσουν, να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες. Αρχικά χρησιμοποιείται η μετωπική διδασκαλία με τη μορφή εισήγησης, για να μεταδοθούν σύντομα συγκροτημένες γνώσεις και πληροφορίες και να εισαχθούν ομαλά οι μαθητές στο θέμα. Στη συνέχεια, αξιοποιούνται συνολικά στην τάξη ο παρωθητικός διάλογος (Βασάλα, 2013:42-53) που παρακινεί σε σκέψη δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συμμετοχής αναπτύσσοντας ταυτόχρονα με την ανατροφοδότηση την κριτική ικανότητα και την προφορική έκφραση. Ακολουθεί ο καταγισμός ιδεών (Βασάλα, 2013:142-169) απαραίτητος για τη συνειρμική ανάκληση πρότερων γνώσεων, αλλά και γιατί προσδίδει ενεργητικό ρυθμό στην εκπαιδευτική διεργασία, αναπτύσσει τη δημιουργική φαντασία ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα και τον σεβασμό στις απόψεις των άλλων. Υιοθετείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατάλληλη για ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων. Η μέθοδος αυτή αναπτύσσει το συναίσθημα της ευθύνης για την παραγωγή του συλλογικού αποτελέσματος και ταυτόχρονα καλλιεργεί και την αξιολογική ικανότητα των μαθητών μέσα από τις διαδικασίες της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Παρεμβαίνει ως διαμεσολαβητής κατευθύνοντας τα παιδιά ή θέτοντας ερωτήματα για επίλυση αποριών. Παρακινεί τους μαθητές σε αυτενέργεια αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν κατανοώντας πως η έρευνα είναι βασικό εργαλείο για το τελικό τους αποτέλεσμα και δημιουργεί τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες, για ανάπτυξη αυτονομίας και παραγωγή νέας γνώσης. Διευκολύνει έτσι τους μαθητές να ανακαλύψουν και να επεξεργαστούν τη νέα γνώση (ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση) και τους βοηθά να την ανασυνθέσουν συνεργατικά οικοδομώντας την στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (εποικοδομητική μάθηση).

Διδακτική πορεία: Φάσεις διδασκαλίας

Α΄ Φάση: Ιδεοθύελλα – Βιωματική σύνδεση (2 διδακτικές ώρες)

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον πίνακα εικόνες που σχετίζονται με τη μετανάστευση του χθες και του σήμερα. Οι εικόνες που επιλέγονται στην πραγματικότητα δημιουργούν μία διαχρονική αφήγηση που λειτουργεί ως αφορμή για συζήτηση. Με βάση αυτές τις εικόνες οι μαθητές θα πρέπει να μαντέψουν ποιο είναι το θέμα που θα πραγματευτούν στην τάξη. Αφού αντιληφθούν ότι θέμα είναι η μετανάστευση, ο εκπαιδευτικός

δημιουργεί έναν εννοιολογικό χάρτη και χωρίζει τους μαθητές σε ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Στη συνέχεια με τη χρήση παρωθητικού διαλόγου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Για ποιους λόγους μεταναστεύουν οι άνθρωποι, πόσα είδη μετανάστευσης υπάρχουν, ποια η διαφορά μεταξύ μετανάστευσης και προσφυγιάς, τα φαινόμενα αυτά ποιους αφορούν; Μέσα από τον διάλογο, και για κάθε ερώτηση, η κάθε ομάδα καλείται να κρατήσει σημειώσεις ώστε στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί το υλικό προκειμένου να δημιουργήσουν οι ομάδες συνεργατικά κείμενα για το φαινόμενο της μετανάστευσης.

Β' Φάση: Δημιουργία (8 διδακτικές ώρες)

Οι ομάδες δουλεύουν σε σταθμούς στο εργαστήριο πληροφορικής. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στηρίζεται στη μέθοδο jigsaw. Όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του ερευνητή όμως ανιχνεύουν διαφορετικές εκδοχές του θέματος. Έτσι, η πρώτη ομάδα εξετάζει το θέμα: «Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό» και αναλαμβάνει να αναγνώσει τέσσερα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν αναρτηθεί στο wiki της τάξης και αντλούνται από τα βιβλία των Κ.Ν.Α της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Τα κείμενα είναι: Δημήτρης Χατζής, «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα», Θανάσης Βαλτινός, «Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται», Θανάσης Βαλτινός, «Δύο γράμματα της Χαράς», και Άλκη Ζέη, «Αναμνήσεις της Κωνσταντίννας από τη Γερμανία». Η δεύτερη ομάδα ασχολείται με τους «Πρόσφυγες στην Ελλάδα» και αναλαμβάνει να διαβάσει τα κείμενα των: Κυριάκου Χαραλαμπίδη, «Γλυκό του κουταλιού», Διδώς Σωτηρίου, «Ταξίδι χωρίς επιστροφή», Μπέρτολτ Μπρέχτ «Για τον όρο μετανάστης», Ηλία Βενέζη, «Η επιστροφή του Αντρέα». Η τρίτη ομάδα εξετάζει το θέμα της μετανάστευσης όπως προβάλλεται μέσα από τον λαϊκό πολιτισμό και αναλύει τα κείμενα από τη συλλογή Ν.Γ. Πολίτη, *Δημοτικά Τραγούδια* «Θέλω να πα στην ξενιτιά», «Ξενιτεμένο μου πουλί», Ιωάννη Βηλαρά, «Πουλάκι». Η τελευταία ομάδα αναλύει το θέμα «Ανεπιθύμητοι μετανάστες» και επεξεργάζεται τα κείμενα των Γιώργου Ιωάννου, «Εν ταις ημέραις εκείναις», Δημήτρη Χατζή, «Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου» και Μαρούλας Κλιάφα, «Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς». Η επεξεργασία των κειμένων έχει κοινό κορμό που στηρίζεται στην εξέταση της «ταυτότητας» του μετανάστη, στην αναζήτηση των λόγων της μετανάστευσης, στην περιγραφή των προβλημάτων της μετανάστευσης, στην έμφαση στα πολλαπλά συναισθήματα των μεταναστών, στη διαφορά μετανάστευσης – προσφυγιάς.

Αφού ολοκληρωθεί η μελέτη των κειμένων και ολοκληρωθούν τα φύλλα εργασίας τα οποία είναι ηλεκτρονικά και αναρτημένα στο wiki, στη συνέχεια οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν με τη βοήθεια των ΤΠΕ στο εργαστήριο της πληροφορικής ένα συννεφόμετρο (www.wordle.net) με τις λέξεις – κλειδιά όπως τις εντόπισαν μέσα από τα κείμενα που διάβασαν, η δεύτερη ομάδα έναν εννοιολογικό χάρτη (www.bubbl.us.com) όπου θα συμπληρώσουν τους λόγους που μεταναστεύουν οι άνθρωποι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η τρίτη ομάδα θα δημιουργήσει μία διαδραστική αφίσα (www.glogster.com), η οποία θα απεικονίζει τα συναισθήματα των ανθρώπων που

μεταναστεύουν, ενώ η τέταρτη χρησιμοποιώντας την εφαρμογή www.autodraw.com θα ζωγραφίσει ένα φανταστικό εξώφυλλο για ένα βιβλίο με θέμα την μετανάστευση.

Στη συνέχεια, οι ομάδες αλλάζουν και αναμιγνύονται έτσι ώστε η κάθε νέα ομάδα να συμπεριλαμβάνει μαθητές που έχουν επεξεργαστεί διαφορετικά κείμενα και έχουν εμπλακεί σε διαφορετικές δραστηριότητες. Οι νέες ομάδες χρειάζεται να συζητήσουν τα επιμέρους συμπεράσματά τους και να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας όπου, χρησιμοποιώντας λέξεις – κλειδιά, θα αναζητούν αν η μετανάστευση του χθες και του σήμερα γίνεται με τους ίδιους όρους και αν έχει διαφορετικά αποτελέσματα.

Γ' Φάση: Μετανάστευση και Τέχνη (12 διδακτικές ώρες)

Στη φάση αυτή επιδιώκεται μία διαθεματική προσέγγιση στο θέμα της μετανάστευσης μέσω του συνδυασμού λογοτεχνίας, μουσικής και κινηματογράφου. Οι ομάδες παρακολουθούν τέσσερις διαφορετικές ταινίες: Θοδωρή Αγγελόπουλου, «Μία αιωνιότητα και μία Μέρα,» (1998), Aki Kaurismäki: «Le Havre» (2011), Philippe Lioret, «Welcome» (2009), και Παντελή Βούλγαρη, «Οι Νύφες» (2004). Η κάθε ομάδα αφού ολοκληρώσει την παρακολούθηση, καλείται να συζητήσει τον τρόπο που η ταινία αναπαριστά τα προβλήματα των μεταναστών, να αναλύσει τα συναισθήματα που φαίνεται να κυριεύουν τους πρωταγωνιστές και να αναζητήσουν τα πιθανά μηνύματα που απορρέουν από τα έργα. Οι μαθητές συμπληρώνουν ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας, οι μαθητές αναλαμβάνουν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο τραγούδια, ελληνικά και ξένα, που σχετίζονται με την μετανάστευση και σημειώνουν αυτά που πιστεύουν ότι αποδίδουν καλύτερα τα θέματα που επεξεργάστηκαν. Στο τέλος, χρησιμοποιούν μέρη των λογοτεχνικών έργων που διάβασαν, εικόνες από τις κινηματογραφικές ταινίες που παρακολούθησαν, στίχους από τα τραγούδια που τους άρεσαν και στοιχεία από τις σημειώσεις που κράτησαν με σκοπό να συνθέσουν μία ψηφιακή αφήγηση για την μετανάστευση με τη χρήση Moviemaker (www.moviemaker.com). Τα αποτελέσματα των εργασιών τους ανεβαίνουν στο wiki της τάξης, αλλά προβάλλονται και στο σχολείο σε ειδική εκδήλωση αφιερωμένη στους μετανάστες.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία και προς επίρρωση της ενσυναίσθησης την οποία το σενάριο στοχεύει να ενισχύσει, οι μαθητές καλούνται να παίξουν το «Ταξίδι Φυγής» υιοθετώντας το ρόλο του μετανάστη/ πρόσφυγα που διώκεται.

Συμπεράσματα – συζήτηση

Το παρόν σενάριο αποτελεί έναν δημιουργικό διαθεματικό συγκερασμό που παρουσιάζει πολλαπλά οφέλη. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα που θίγουν το θέμα της μετανάστευσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες και οδηγούν τους μαθητές στο συμπέρασμα ότι το θέμα της μετανάστευσης δεν αφορά μόνο του Άλλους, αλλά μπορεί ανά πάσα στιγμή να αφορά και τους Ίδιους. Επαγωγικά, και όχι ηθικοδιδασκτικά, οδηγούνται στην αποδοχή του προβλήματος του Άλλου αυξάνοντας

τα επίπεδα ενσυναίσθησης. Η διαδικασία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων, ανεξαρτήτως επίδοσης, ενώ επιτυγχάνεται η βελτίωση της συνεργασίας. Οι πολλαπλές πρωτοβουλίες, η εναλλαγή ρόλων, αλλά και τα πολύ ενδιαφέροντα παραγόμενα πολυτροπικά κείμενα, αποτελούν μόνο μερικά από τα θετικά σημεία της διαδικασίας. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να μην αναφερθεί η ανάγκη εξοικείωσης με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι δυσκολίες στη χρήση του εργαστηρίου της πληροφορικής που προϋποθέτει αναμόρφωση του σχολικού προγράμματος, όπως επίσης και οι αρκετές επιπλέον ώρες που χρειάζεται να δαπανηθούν για την εκμάθηση των ψηφιακών εργαλείων. Οι δυσκολίες ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υπερκεράσουν τα ομολογουμένως θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών που αναδεικνύεται μέσα από μία ποικιλία και πολυμορφία δραστηριοτήτων που συμβάλλουν ουσιαστικά στη γόνιμη βελτίωση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και σε ελληνική μετάφραση

Βασάλα Π. (2013). *Συμμετοχικές Διδακτικές τεχνικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, Θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, e-book, ISBN 978-618-80751-1-5, 2013, σελ. 42-53,142-169.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα : Γρηγόρη.

Οικονόμου, Μ. (2003) *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Goleman, D. (1997). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Anderson, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*, Oxford, Blackwell.

Aronson, E. (1971). *History of the Jigsaw Classroom*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2014, από <http://www.jigsaw.org/history.htm>

Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (3rd ed.). New York: Pinter & Martin Ltd.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ceci, S.J. (1990). *On intelligence, more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs: NJ., Prentice Hall..

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Slavin, R. (1991). *Synthesis of research on cooperative learning*. Educational Leadership, 48,71-82.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1998). *In search of the human mind (2nd ed.)*. New York: Harcourt Brace College Publishers.

Δικτυογραφία

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας & της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Αθήνα: 2011 ανακτήθηκε στις 10/3/19 από τη διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/info/>

Βιβλία Αναφοράς

- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη, Θ.(χ.χ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠΕΘ – Π.Ι.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη, Θ.(χ.χ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠΕΘ – Π.Ι.
- Καγιαλής, Π., Ντουινιά Χ., Μέντη, Θ. (χ.χ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠΕΘ – Π.Ι.

Θετικά και αρνητικά στοιχεία της Κατανεμημένης Ηγεσίας

Δρ Μαριάνθη Πλατσή, mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι στην σημερινή εποχή οι διευθυντές δέχονται μεγάλη πίεση τόσο σε επίπεδο διευθυντικών καθηκόντων όσο και διοικητικών ευθυνών. Αν σε αυτά προσθέσουμε τις παρεμβάσεις των γονέων και τις απαιτήσεις για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καταλαβαίνουμε ότι η πίεση είναι ακόμα μεγαλύτερη. Ακόμα και αν υποθέσουμε ότι υπάρχουν άτομα που μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός για να καλύψει όλα τα σχολεία. Κατά συνέπεια, έχει προκύψει μια πιο εφικτή και βιώσιμη εννοιοποίηση της ηγεσίας προκειμένου να αντικατασταθεί το μοντέλο του μοναδικού ηρωικού ηγέτη. Οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν το ιεραρχικό μοντέλο και επιμένουν ότι οι διευθυντές των επιτυχημένων σχολείων δεν εργάζονται μεμονωμένα, αλλά ως μέλη μιας ομάδας. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας απαιτεί ευρεία κατανομή των ουσιωδών ηγετικών αρμοδιοτήτων σε ολόκληρο τον οργανισμό και τα σχολεία λειτουργούν με τρόπο συνεργατικό όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μέσω ενός κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατανεμημένη Ηγεσία, Διοίκηση.

Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι καινούργιος. Πάνω από 60 χρόνια πριν, οι ερευνητές παρουσίασαν την ιδέα της κατανομής των ηγετικών λειτουργιών μεταξύ διαφορετικών ομάδων σε έναν οργανισμό χωρίς να επικεντρώνονται στα καθήκοντα των ατόμων ή μερικών ανθρώπων. (Benne & Sheats, 1948). Άλλοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην πιθανή επιρροή ενός μέλους μιας ομάδας πάνω σε μια άλλη, τέτοια που αν ένα άτομο είχε επιρροή σε ένα μέλος της ομάδας, τότε το άτομο είχε κάποιο βαθμό ηγεσίας (French & Snyder, 1959). Θεωρείται ως μια «ασαφής έννοια» (Hulpia, Devos and Rosseel, 2009) διότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών της εκπαίδευσης. Περιγράφεται δε συχνά ως συνώνυμη με την «ηγεσία της ομάδας» και την «δημοκρατική ηγεσία» (Bennett et al., 2003, Spillane, 2005,) ωστόσο όλοι υποστηρίζουν την άποψη ότι η ηγεσία δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο σε ένα άτομο (MacBeath et al., 2004).

Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς της κατανεμημένης ηγεσίας εντοπίστηκε από τον Gronn (2002), έναν σπουδαίο σε αυτόν τον τομέα θεωρητικό. Υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας τύπος ηγεσίας όπου έχουμε κατανομή εξουσιών στα μέλη ενός οργανισμού, όπως ένα σχολείο, και όχι μόνο σε ένα άτομο, δηλαδή τον διευθυντή. Η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζεται όχι μόνο ως συμμετοχική πρακτική, αλλά και ως επιρροή, η οποία επηρεάζει έμμεσα την επίδοση των μαθητών και έρχεται δεύτερη σε σημασία μετά τη διδασκαλία στην τάξη (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memmon και Yashkina, 2006). Την ίδια άποψη συμπεριέχεται

και ο Lashway (2006), ένας γνωστός θεωρητικός εκπαιδευτικός στον τομέα της κατανεμημένης ηγεσίας. Υποστηρίζει ότι κάθε άτομο σε έναν οργανισμό έχει τουλάχιστον κάποια επιρροή, γεγονός που συνεπάγεται αναγκαστικά ότι οι διευθυντές, ως ηγέτες, πρέπει να βασίζονται σε κάποιο βαθμό σε άλλους προκειμένου να ηγηθούν αποτελεσματικά. Προτείνει μάλιστα ότι το πρώτο που πρέπει να κάνει ένας διευθυντής σε ένα σχολείο είναι να διανείμει ηγεσία σε άτομα που βρίσκονται σε διάφορα επίπεδα της παραδοσιακής ιεραρχίας μέσα στο σχολείο. Οι Leithwood, Wahlstrom, Seashore και Anderson (2010) προχωρούν περισσότερο. Δηλώνουν ότι η συνολική ηγεσία από διάφορες πηγές / ενδιαφερόμενους συμβάλλει δύο ή τρεις φορές περισσότερο στη μάθηση των μαθητών από αυτή που προέρχεται από επίσημους ηγέτες, όπως ο διευθυντής.

Ανεξάρτητα από τον οριστικό ορισμό και λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες θεωρίες περί της κατανεμημένης ηγεσίας, θα μπορούσε κανείς συνοψίζοντας να πει ότι πρόκειται περί ευρέως τύπου ηγεσία όπου υπάρχει διαμοιρασμός εξουσίας στους πολλούς και όχι σε ένα. Αυτοί οι πολλοί είναι άτομα με γνώσεις και εμπειρία, με επίσημη ή όχι εξουσία και δουλεύουν παράλληλα προς έναν κοινό στόχο (Gronn, 2002, Elmore, 2000, Spillane, 2005).

1. Θετικά στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας

Παρόλο που η κατανεμημένη ηγεσία εξακολουθεί να είναι υπο διερεύνηση, έχει ήδη υιοθετηθεί σε πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε διάφορες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ορισμένες περιοχές της Ευρώπης. Όπως αναφέρεται στο Harris (2012, σ. 9), «... η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με πιο δημοκρατικές και δίκαιες μορφές σχολικής εκπαίδευσης στις Κάτω Χώρες και σε πολλές σκανδιναβικές χώρες». Στις Κάτω Χώρες, η ηγεσία έχει ήδη αγκαλιάσει τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας. Στην Ουαλία, η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί βασικό στοιχείο του εθνικού πλαισίου αποτελεσματικότητας των σχολείων και της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης. Στην Αγγλία, η κατανεμημένη ηγεσία έχει αναμορφώσει τον τρόπο εργασίας και εισήγαγε νέα μοντέλα εκπαίδευσης, όπως οι ομοσπονδίες, τα δίκτυα. Στις ΗΠΑ, η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί χαρακτηριστικό πολλών περιεκτικών προσεγγίσεων μεταρρύθμισης του σχολείου (Harris, 2012, σ. 9).

Είναι σαφές ότι η κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική πολιτική σε όλο τον κόσμο. Από τη θετική πλευρά, τα στοιχεία δείχνουν ότι ο τρόπος αυτός ηγεσίας «έχει μέτριες αλλά σημαντικές έμμεσες επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών» (Leithwood and Mascall, 2008, σελ. 546).

Ερευνητές όπως ο Leithwood, Mascall and Strauss (2009) έχουν δείξει στην εμπειρική τους ανάλυση ότι η σκοπιμότητα ή η προγραμματισμένη κατανομή ηγεσίας είναι πιθανότερο να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη και την αλλαγή του σχολείου και αν και οι επιπτώσεις της ηγεσίας στη μάθηση των μαθητών είναι μικρές, είναι εκπαιδευτικά σημαντικές (Harris, 2012). Ωστόσο, αυτή η σκόπιμη ή προγραμματισμένη διανομή δεν

μπορεί να γίνει χωρίς τον διευθυντή, πράγμα που σημαίνει ότι οι επίσημες δομές ηγεσίας μέσα στον οργανισμό δεν απομακρύνονται ούτε απολύονται. Οι επίσημοι ηγέτες παραμένουν οι πύργοι της κατανεμημένης πρακτικής ηγεσίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να συμβεί και να ευδοκιμήσει η κατανεμημένη ηγεσία (Harris, 2008, Leithwood et al., 2007).

Οι Leithwood, Seashore, Anderson και Wahlstrom (2004, σελ. 17) ισχυρίστηκαν ότι η ηγεσία θεωρείται ευρέως ως βασικός παράγοντας στην καλλιέργεια της μάθησης των μαθητών και είναι ο καταλύτης. Ο Gronn, όπως αναφέρεται στο Bennett et al. (2003), δήλωσε ότι η κατανεμημένη ηγεσία έχει οργανωτικά πλεονεκτήματα. Παρέχει την ευκαιρία στους οργανισμούς να «κεφαλαιοποιήσουν» ένα εύρος δυνατοτήτων και να ενισχύσουν τα προσόντα τους, τα χαρακτηριστικά τους και να προωθήσουν τη σύνδεση μεταξύ των μελών του σχολείου (Bennett et al., 2003, σελ. 17).

Τα επιτυχημένα σχολεία έχουν απομακρυνθεί από το σύστημα ενός ηγέτη και τη φιλοσοφία ότι η ηγεσία ανήκει μόνο σε έναν, τον διευθυντή. Αντ' αυτού, διαμορφώνουν την ηγεσία ως μια πρακτική που περιλαμβάνει μια σειρά ατόμων, των οποίων η δυναμική αλληλεπίδραση κινητοποιεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Harris, 2005, Spillane, 2005, Timperley, 2005). Τα σχολεία αυτά όχι μόνο διανέμουν ηγετική θέση, αλλά προωθούν σκόπιμα τη λήψη ευρείας βάσης αποφάσεων και βοηθούν το προσωπικό σε διάφορα επίπεδα να μοιράζονται τις αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της ηγεσίας (Hopkins, 2001). Η ηγεσία κατανέμεται ευρέως, μεταξύ αυτών που έχουν τυπικά την εξουσία (διευθυντής, υποδιευθυντής, επιθεωρητές) και αυτών που δεν έχουν τυπικά εξουσία (δάσκαλοι, γονείς, μαθητές, κοινότητα). Αυτό δεν σημαίνει ότι οι επίσημες δομές ηγεσίας θεωρούνται περιττές. Αντ' αυτού, θεωρείται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κάθετης (από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και ανάποδα) και της οριζόντιας διαδικασίας ηγεσίας (μεταξύ των εκπαιδευτικών) και η προσοχή δίνεται στην ηγεσία ως αλληλεπίδραση και όχι η ηγεσία ως δράση. Οι διευθυντές παραμένουν οι σημαντικότεροι εκπαιδευτικοί ηγέτες που συνδέονται έμμεσα με τα αποτελέσματα των μαθητών (Leithwood et al., 2006).

Οι Harris και Spillane (2008) υποστήριξαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα «διαγνωστικό» και «σχεδιαστικό» εργαλείο που μας επιτρέπει να παρακολουθούμε τις ηγετικές πρακτικές και να αναλύουμε και να περιγράφουμε πολύπλοκα μοτίβα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην ηγεσία καθώς και τις επιρροές μεταξύ των μελών.

Σε σύγκριση με τις αποκλειστικά ιεραρχικές μορφές ηγεσίας, οι Leithwood et al. (2004, σελ. 29) υποστήριξαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία δείχνει την εργασία που γίνεται στα σχολεία σε καθημερινή βάση. Ο συνεργατικός τρόπος ηγεσίας έχει πολλά πλεονεκτήματα. μειώνει τις πιθανότητες σφάλματος στις αποφάσεις που βασίζονται στις περιορισμένες διαθέσιμες πληροφορίες σε έναν μόνο ηγέτη, ενώ ολόκληρος ο οργανισμός μπορεί να επωφεληθεί από τις ικανότητες των μελών του και τις αλληλεξαρτήσεις που καλλιεργούνται σε αυτόν. Ομοίως, η συμμετοχή στις αποφάσεις φέρνει μεγαλύτερη

δέσμευση στους στόχους του σχολείου και τα μέλη του σχολείου ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του οργανισμού.

Οι Hargreaves και Fink (2006), όπως αναφέρεται στην Harris (2008, σελ. 95), υποστήριξαν ότι η ευρεία πρακτική ηγεσίας, όπως η κατανεμημένη ηγεσία, απαιτεί αναδιάρθρωση και ανάληψη κινδύνου από εκείνους που ανήκουν σε επίσημες ηγετικές θέσεις μαζί με την αναδιάταξη και την άρση των εμποδίων που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει τη συμμετοχή και των εκπαιδευτικών σε πρακτικές ηγεσίας. Σε μια τέτοια ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ενεργά να αναλάβουν ανεπίσημους ή μη μόνιμους ρόλους ηγεσίας (Lieberman, 2007) που ασχολούνται πρωτίστως με τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Murphy et al., 2006), διαφορετικά ισοδυναμεί με μια απλή αντιπροσωπεία και με πρόσθετο φόρτο εργασίας, σελ. 7).

Οι Day et al. (2007, σελ. 17), όπως αναφέρεται στο Harris (2009, σελ. 15), επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και μαθησιακής μάθησης. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η «ουσιαστική διανομή ηγεσίας ήταν πολύ σημαντική για την επιτυχία ενός σχολείου στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών του».

Οι Hulpia, Devos και Rosseel (2009) δείχνουν μια θετική σχέση ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και την σχολική επίδοση. Οι πολυεπίπεδες αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν ότι ιδιαίτερα η παρουσία μιας ομάδας ατόμων στην ηγεσία είχε σημαντικό ρόλο στην δέσμευση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη ενός έργου. Αντίθετα, μια ηγεσία που έχει σαν σκοπό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών είχε σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο.

Μοιράζοντας ηγεσία μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, οι εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι ισχυρότερες και τα μαθησιακά επιτεύγματα είναι υψηλότερα. Η εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται ισχυρότερη προς όφελος των μαθητών. (Leithwood et al., 2010, σελ. 10).

2. Αρνητικά στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας

Από την άλλη πλευρά, η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι χωρίς προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις, η κατανεμημένη ηγεσία έχει οδηγήσει σε ένταση και διαφωνίες μεταξύ ανταγωνιστικών μελών του προσωπικού, καθώς η σύγκρουσή τους όσον αφορά το όραμα, τις πρακτικές, τις πολιτικές και τους προσανατολισμούς μπορεί να καταστεί περισσότερο εμφανής μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων και στη σχολική πρακτική (Storey, 2004).

Επιπλέον, η κατανεμημένη ηγεσία απαιτεί περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον, χωρίς όμως να εγγυάται ότι θα είναι έτοιμοι ή πρόθυμοι να αναλάβουν αυτές τις ευθύνες (Fullan, 2007, Hargreaves, 1994). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει ένας αριθμός εκπαιδευτικών που διστάζουν να γίνουν πιο δραστήριοι στην ηγετική διαδικασία

και οι οποίοι μπορεί να παραμείνουν αδιάφοροι σε προσπάθειες συνεργασίας. Αυτή η ομάδα μπορεί να προσπαθήσει να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα αυτής της μεταρρυθμιστικής μορφής ηγεσίας μεταξύ των άλλων εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου (Leithwood et al., 2006, Torrington & Weightman, 1989). Σε άλλες περιπτώσεις, η κατανομή της ηγεσίας μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε αβεβαιότητα σχετικά με τις πραγματικές ανάγκες της μονάδας για αύξηση της παραγωγικότητας και καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος για την εισαγωγή αποτελεσματικών αλλαγών (Leithwood & Jantzi, 1999, Timperley, 2005).

Άλλη μια αρνητική παρενέργεια που έχει η κατανεμημένη ηγεσία στα σχολεία είναι η αύξηση της δουλειάς και των ευθυνών των εκπαιδευτικών χωρίς να αυξάνεται η εξουσία τους. Ορισμένοι ισχυρίστηκαν ότι η κατανομή της ηγεσίας ήταν απλώς μια λεπτή στρατηγική για να διευκολυνθούν αυτοί που έχουν πραγματική εξουσία στα σχολεία, όπως οι διευθυντές (Ritchie & Woods, 2007).

Η ανάπτυξη μιας δυννητικής ασυνέπειας μέσα σε έναν οργανισμό είναι ένα άλλο πρόβλημα με τη διανομή της ηγεσίας. Εκείνοι στους οποίους κατανέμεται η ηγεσία μπορούν να έχουν διαφορετικές θέσεις από αυτές που θέτονται από τα εκάστοτε Υπουργεία, απειλώντας τη συνοχή που είναι τόσο σημαντική για την επιτυχία των πρωτοβουλιών βελτίωσης των σχολείων (Leithwood et al., 2006).

Η υλοποίηση της κατανεμημένης ηγεσίας στην πράξη δεν είναι καθόλου απλή και υπάρχουν ορισμένα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν. Η Harris (2004b) επεσήμανε ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί απειλητική για όσους βρίσκονται σε επίσημες θέσεις εξουσίας (διευθυντές, υποδιευθυντές), επειδή θέτει τους ηγέτες σε ευάλωτη θέση παραχωρώντας τον άμεσο έλεγχο ορισμένων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η Harris υποστηρίζει ότι οι σημερινές σχολικές δομές, οι άκαμπτες ιεραρχίες από την κορυφή προς τα κάτω, οι οποίες οριοθετούν τον ρόλο και την ευθύνη, εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυτονομία και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Τέλος, η Harris υποδεικνύει ότι η κατανομή της ηγεσίας από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, όταν δεν εκτελούνται σωστά, μπορούν να ερμηνευθούν ως λανθασμένη εξουσιοδότηση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι μια ιδέα χωρίς αντιπαράθεση ή κριτική. Οι συγγραφείς όπως οι Fitzgerald και Gunter (2006) και οι Hargreaves και Fink (2009) έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση τα κίνητρα των υποστηρικτών της κατανεμημένης ηγεσίας. Κατά την άποψή τους, είναι πιθανό ότι η κατανεμημένη ηγεσία να μην είναι παρά ένας ευχάριστος τρόπος να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν περισσότερη δουλειά. Αντί να είναι μια πιο δημοκρατική μορφή ηγεσίας, οι Hargreaves και Fink (2009) προτείνουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία θα μπορούσε να είναι ένας άλλος, πιο ελκυστικός, μηχανισμός για την παροχή κυβερνητικής πολιτικής. Οι Fitzgerald και ο Gunter (2006, σελ. 335) προτείνουν περαιτέρω ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται στενά με τις κατανεμημένες πρακτικές

ηγεσίας, μετά βίας δίνει εξουσία στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι επίσημοι ηγέτες παρακολουθούν τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους για να διασφαλίσουν ότι θα εφαρμοστούν τα προαποφασισθέντα. Υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι βαθιά ριζωμένη στις νεοφιλελεύθερες εκδοχές του σχολείου εκτέλεσης και ότι είναι μια στρατηγική διαχείρισης και όχι μια ριζική εναλλακτική» (σελ. 335).

Στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας, όπου διεξάγεται η πλειοψηφία της κατανεμημένης ερευνητικής ηγεσίας, ο Mayrowetz (2008, σελ. 424) δηλώνει ότι «δεν υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και των δύο πρωταρχικών στόχων του εκπαιδευτικού τομέα: βελτίωση του σχολείου και ανάπτυξη ηγεσίας. Ομοίως, ο York-Barr και ο Duke (2004) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία που να υποδεικνύουν την άμεση επιρροή της κατανεμημένης ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συνοπτικά, παρόλο που η κατανεμημένη ηγεσία είναι ελκυστική σε όσους υποστηρίζουν την καινοτομία και τη κατανομή της ηγεσίας σε πολλούς, είναι προφανές ότι υπάρχουν ακόμη ορισμένα σημεία που χρειάζονται διευκρίνιση. Ωστόσο, αυτά τα σημεία θα μπορούσαν να απαντηθούν μέσω των πρακτικών της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Bennett, N. Wise, C. Woods, P. A. & Harvey, J. A (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*: 15.

Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. & kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership On Pupil Outcomes*. Interim report to the Department for Children, schools and Families, London.

Elmore, F.R., (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute.

Fitzgerald, T. & Gunter, H. (2006), "Teacher leadership? A new form of managerialism", *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 21(2), 44-57.

Fullan, M (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (2nd e.d.). New York: Teachers' College Press.

Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: the case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173-197.

Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: the case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173-197.

Gronn, P. (2000) 'Distributed Properties: A New Architecture for Leadership', *Educational Management & Administration* 28(3), 317–38.

Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13: 424-447.

Hargreaves, A. and Fink, D. (2009), "Distributed leadership: democracy or delivery?" in Harris, A. (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives*, Springer, Amsterdam.

Harris, A. (2004). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing*, 10(2), 1-10.

Harris, A. (2005). *Distributed Leadership. The Essentials of School Leadership*. B. Davies. London, Paul Chapman Publishing and Corwin Press

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. London: Routledge.

Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the Role of the Principal. *Journal of Management Development*. 31 (1), 7-17.

Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. New York: RoutledgeFalmer.

Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, K. (2009). "The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach." *The Journal of Educational Research* 103(1): 40-52.

Lashway, L. (2006). Distributed leadership. In *School leadership. Handbook for excellence in student learning*, : 245-265. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Leithwood, K & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–79.

Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences student Learning. *The Wallace Foundation*

Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. [Online] Available from: (https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf) [Downloaded: 2019-5-2].

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007) *Distributing leadership to make schools smarter*. University of Toronto, OISE.

Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.

Leithwood, K., Wahlstrom, K., Seashore, K. & Anderson S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning . Executive Summary of Research Findings*. [Online] Available from: (<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>) [Downloaded: 2019-5-2].

MacBeath, J., George KT Oduro, et al. (2004). Distributed Leadership in Action: Full report, National College for School Leadership.

Mayrowetz, D. (2008). Making sense of Distributed Leadership: Exploring the multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Quarterly*, 44, 424-435.

Ritchie, R. & Woods, P. (2007) Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 27 (4), 363 – 381.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 149-150.

Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S., & Lewis, G. (2008) Taking distributed perspective. Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leaders-plus aspect. *Journal of Educational Administration* 46(2), 189–213.

Storey, J. (2004). Changing theories of leadership. In: Storey, J. (Ed.) *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends*. Abingdon, Routledge, 11-37.

Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

Torrington, D. & Weightman, J. (1989). *The reality of school management*. Oxford: Blackwell.

Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: A justifiable risk? *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255–316.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.

Η έννοια του άγχους, τα αίτια και οι επιπτώσεις του σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία πιλοτική έρευνα

Σταμπολτζή Αγλαΐα

E.ΔΙ.Π, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, lstampolzi@gmail.com

Κουτσουβά Χριστίνα

Νοσηλεύτρια M.Sc, Απόφοιτος E.Π.ΠΑΙ.Κ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, chkoutsouva@gmail.com

Τσιγκανκόβα Ειρήνη

Αισθητικός, Απόφοιτος E.Π.ΠΑΙ.Κ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, irinakandri@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός της έννοιας του άγχους και των επιπτώσεών του σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως ερευνητικό εργαλείο της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε με βάση τρία αντίστοιχα ξενόγλωσσα εργαλεία καταγραφής του άγχους. Το δείγμα αποτέλεσαν 52 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (20 αγόρια και 32 κορίτσια) από ένα γυμνάσιο της Βορειοανατολικής Αττικής. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι ο ορισμός του άγχους που δίνουν οι συμμετέχοντες διαφέρει ανάλογα με το φύλο. Τα κορίτσια νιώθουν περισσότερη πίεση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια. Το άγχος των εξετάσεων απασχολεί αγόρια και κορίτσια σε ποσοστά 27% και 45% αντίστοιχα. Τα δύο φύλα χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης του άγχους, το οποίο φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο σχολείου για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης του άγχους. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών και εξέταση ενδιάμεσων παραγόντων που επιδρούν στην εκδήλωση αγχώδους συμπτωματολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: άγχος, εφηβική ηλικία, αίτια, αντιμετώπιση

Εισαγωγή

Η εφηβεία αποτελεί μια ξεχωριστή αναπτυξιακή φάση, λόγω των ραγδαίων βιολογικών και σωματικών αλλαγών, τόσο στις νοητικές ικανότητες των εφήβων, όσο και την σεξουαλικότητά τους. Ξεκινά βιολογικά, με την έλευση της ήβης, που είναι αναπόφευκτο βιολογικό φαινόμενο και τελικά ολοκληρώνεται με την κατάκτηση της ταυτότητας του εαυτού και του φύλου, καθώς και της αίσθησης της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας που είναι τα χαρακτηριστικά της ενηλικίωσης. Από μόνη της αυτή η περίοδος παρουσιάζει άγχος, εξαιτίας της απότομης έναρξης πολλών αλλαγών (Καραγιαννοπούλου, 2007).

Το άγχος είναι μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει αισθήματα φόβου ή έντασης, ως απάντηση σε απειλή της οποίας η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό μη αναγνωρίσιμη ή άγνωστη. Το άγχος αποτελεί μια κοινή αντίδραση, η οποία απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους, σε κάποιο βαθμό, με υπερβολική αντίδραση σε ήπια στρεσογόνες καταστάσεις (Μάνος, 1997). Επιπλέον, ψυχολόγοι και ψυχοθεραπευτές διακρίνουν δύο

μορφές άγχους: το φυσιολογικό και το παθολογικό. Το πρώτο είναι ένα «σινιάλο» προειδοποίησης για έναν επερχόμενο κίνδυνο. Στην πραγματικότητα, η απόδοση του ανθρώπου βελτιώνεται, όταν υπάρχει μέτριος βαθμός άγχους, αποτελώντας δημιουργικό και κινητήριο παράγοντα για τη ζωή στις δύσκολες στιγμές (Βάρβογλη, 2006). Αντίθετα, το παθολογικό άγχος, είτε παρουσιάζεται σε στιγμές που δεν υπάρχει πραγματική απειλή, είτε συνεχίζεται για πολύ ακόμα μετά την παρέλευση του παράγοντα που το προκάλεσε. Είναι πιο έντονο, πιο επίμονο ή πιο συχνό από εκείνο που γενικά θεωρείται ως φυσιολογικό, αφού δεν αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού στο στρες ή στα καθημερινά προβλήματα (Χάντφιλντ, 1991).

Όλοι ανεξαιρέτως οι έφηβοι βιώνουν άγχος λόγω των αλλαγών και των συγκρούσεων της εφηβείας. Το άγχος των εφήβων είναι διαφορετικό σε σχέση με των παιδιών και των ενηλίκων. Πολλές φορές είναι ένας καλυμμένος, ακαθόριστος φόβος για μια ενδεχόμενη αποτυχία, για μία ανεπιθύμητη έκθεση στο κοινωνικό περιβάλλον και διογκώνεται από ποικίλους ενισχυτικούς παράγοντες, όπως υψηλούς στόχους και υπερβολικές προσδοκίες. Τις τελευταίες δεκαετίες, ένας ικανοποιητικός αριθμός ξενόγλωσσων κυρίως ερευνών διερευνά τις συνέπειες του αυξημένου άγχους στους εφήβους, παρουσιάζοντάς το ως αιτία δημιουργίας σωματικών προβλημάτων, προβλημάτων συμπεριφοράς και ψυχολογικών διαταραχών (Edwards et al. 2014· Moksnes et al., 2014· Hoferichter et al. 2014· Young & Dietrich, 2015· Mathew et al, 2015· Raknes et al. 2017· Anyan, et al. 2018).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών σχετικές με το άγχος στην εφηβεία

Σε μία μελέτη των Kashani & Orvaschel (1990) σε δείγμα 210 παιδιών ηλικίας 8-17 χρόνων, βρέθηκε ότι το άγχος είναι το πιο συχνό χαρακτηριστικό στην ψυχοπαθολογία γι αυτή την ηλικία. Ειδικότερα, στους εφήβους ηλικίας 14-16 χρόνων, φάνηκε ότι ένα ποσοστό 17,3% παρουσίαζε συμπτώματα αγχώδους διαταραχής. Επίσης, βρέθηκε ότι τα συμπεριφορικά και ψυχολογικά κριτήρια αλλάζουν δραματικά υπό την επήρεια του άγχους. Τα τελευταία χρόνια το άγχος έχει αυξηθεί πολύ και έχει άμεση σχέση με την γενετική προδιάθεση. Άλλη μελέτη σχετικά με τη συχνότητα του άγχους σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 4-16 ετών κατέδειξε ένα ποσοστό της τάξεως του 10,4% (Legrand et al. 1999).

Οι Young & Dietrich (2015), μελέτησαν τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη σε ένα δείγμα 41 παιδιών, 11-15 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα στρεσογόνα καθημερινά γεγονότα, ανησυχία και επαναλαμβανόμενες σκέψεις προέβλεψαν το άγχος και την κατάθλιψη στο δείγμα καταδεικνύοντας τη σημασία της πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης για τη μείωση των παραπάνω συμπτωμάτων.

Σε μια άλλη μελέτη που διενεργήθηκε στη Νορβηγία σε δείγμα 1.719 μαθητών ηλικίας 12-17, σχετικά με τα επίπεδα άγχους και την επίπτωση στην ποιότητα ζωής των εφήβων, φάνηκε η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των αυξημένων επιπέδων άγχους και της χαμηλής ποιότητας ζωής, αποτελέσματα που υπογραμμίζουν τη σημασία της πρόληψης, καθώς και της πρώιμης έναρξης παρεμβάσεων ψυχικής υγείας στους αγχώδεις εφήβους (Raknes et al. 2017).

Στη μεγάλη πανελλαδική έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.), η οποία διενεργείται ανά τετραετία παρατηρήθηκε ότι από το 2006 στο 2010 και έως το 2014, μειώθηκε το ποσοστό της ικανοποίησης από τη ζωή των εφήβων (69.0%, 64.1% και 60.1%, αντίστοιχα). Στους τρόπους με τους οποίους μπορεί η οικονομική κρίση να επηρεάσει τις σχέσεις των παιδιών και την ευτυχία τους, συμπεριλαμβάνονται οι οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, η περιθωριοποίηση από τους συνομήλικους και ένα γενικότερο αίσθημα ότι η ζωή τους δεν είναι όπως θα έπρεπε να είναι. Αντίθετα η ικανοποίηση από τις σχέσεις με την οικογένεια δεν έδειξε κάποια μείωση στη διάρκεια αυτών των ετών. Το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι ανέφεραν ότι νιώθουν πιεσμένοι από το σχολείο μειώθηκε στο 32.0% το 2014, από 39.0% και 40.4% το 2006 και 2010, αντίστοιχα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών σχετικά με το άγχος στα δύο φύλα

Οι έρευνες για το άγχος εφήβων και τη σχέση με το φύλο φαίνεται να επηρεάζονται από την εξέλιξη της ήβης αλλά και το ρόλο του φύλου που υιοθετούν οι έφηβοι/ες (Carter, Silverman & Jaccard, 2011). Σε μια έρευνα για τη σύνδεση του άγχους με κοινωνικούς παράγοντες και κίνητρα σε 493 εφήβους ηλικίας 11-16 ετών, βρέθηκε μια υποομάδα κοριτσιών όπου τα συμπτώματα άγχους αυξήθηκαν με την πάροδο της ηλικίας. Επιπλέον βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο στα συμπτώματα άγχους, ενώ η ακαδημαϊκή επάρκεια και η εσωτερική αυτορρύθμιση διαφέρουν ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τα επίπεδα άγχους που προσδιορίζουν (Duchesne & Ratelle, 2016).

Σε μία άλλη έρευνα των Lewinsohn et al. (1998), εξετάστηκαν οι διαφορές φύλου ως προς το άγχος σε ένα μεγάλο δείγμα εφήβων που περιελάμβανε 1.079 άτομα τα οποία δεν είχαν οποιαδήποτε διαταραχή, 95 που είχαν ανανήψει από μια διαταραχή άγχους και 47 που είχαν μια τρέχουσα διαταραχή άγχους. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν σε ένα ευρύ φάσμα ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Υπήρξε μια υπεροχή των κοριτσιών μεταξύ των περιστατικών παρελθόντος άγχους ή τωρινού άγχους, αλλά όχι μεταξύ εκείνων που δεν είχαν βιώσει ποτέ διαταραχή άγχους. Ενδιαφέρον εύρημα είναι πως ήδη από την ηλικία των 6 ετών, τα κορίτσια έχουν δύο φορές περισσότερες πιθανότητες να έχουν βιώσει διαταραχή άγχους από ότι τα αγόρια. Ο επιπολασμός του άγχους και της κατάθλιψης φαίνεται να είναι υπέρ των κοριτσιών.

Σκοπός της εργασίας

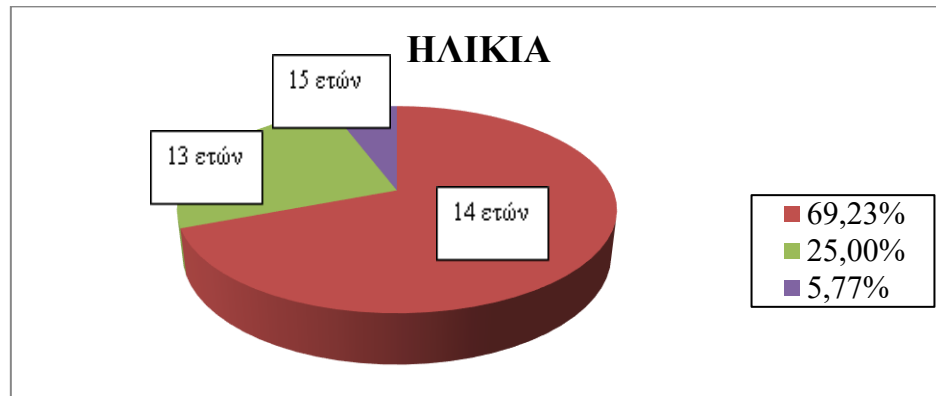
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της έννοιας του άγχους, όπως την αντιλαμβάνονται μαθητές 13-15 ετών και η συσχέτισή της με τον παράγοντα του φύλου. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι γνώσεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο άγχος, τα αίτια και οι παράγοντες που τους προκαλούν άγχος, οι επιπτώσεις του άγχους και η διαχείρισή του.

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν συνολικά 52 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυμνασίου της Βορειοανατολικής Αττικής. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε για δύο λόγους: α) βρίσκονται στην εφηβική ηλικία (13-15 ετών), στην οποία είναι σε θέση να περιγράφουν και να αναλύσουν έννοιες και συναισθήματα και β) βρίσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(γυμνάσιο) σε ένα μεταβατικό στάδιο μετά το δημοτικό με σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς. Το δείγμα της μελέτης ήταν βολικό, με βάση την δειγματοληψία ευκολίας (μέθοδος διαθέσιμου δείγματος) (Κορρές, 2011).

Η πλειονοψία του δείγματος ήταν κορίτσια (61,54%) (N=32), με 38,46% αγόρια (N=20). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων δίνονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1: Ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων

Εργαλείο έρευνας

Ως εργαλείο της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο προέκυψε από τον συνδυασμό τριών ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων: Perceived Stress Scale (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983), Hospital Anxiety and Depression Scale (Zigmond & Snaith, 1983) και Ερωτηματολόγιο «Άγχος και Εφηβεία» (Σούμπαση και συν., 2013). Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια έχουν αξιολογηθεί θετικά για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert για τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να περιγράψουν την έννοια του άγχους, τη συσχέτισή του με την καθημερινή τους ζωή, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα αίτια-παράγοντες δημιουργίας άγχους, καθώς και τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής του (βλ. Παράρτημα).

Αποτελέσματα

Το πρώτο μέρος αφορούσε στις γνώσεις των μαθητών σχετικά με την έννοια του άγχους, όπου τα κορίτσια σε ποσοστό 66,6% όρισαν το άγχος ως «αδυναμία», ενώ τα αγόρια ως «απαραίτητο μηχανισμό» σε ποσοστό 55%, άποψη που συμφωνεί με την αναφορά πως το άγχος σε μέτριο βαθμό μπορεί να είναι κινητήριο και δημιουργικός παράγοντας (Βάρβογλη, 2006). Στην ερώτηση αν οι μαθητές γνωρίζουν σε τι μπορεί να βοηθήσει το άγχος, και τα δύο φύλα συγκλίνουν στην άποψη ότι το άγχος δεν «βοηθάει σε τίποτα».

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, σχετικά με τα αίτια και τους παράγοντες δημιουργίας του άγχους στην ερώτηση που αφορά στο αίσθημα της πίεσης των μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών (60%) απάντησε το σχολείο, σε αντίθεση με τα αγόρια όπου η οικογένεια και οι συνομήλικοι καταλαμβάνουν την πρώτη θέση σε ποσοστό 30%, ενώ το σχολείο καταλαμβάνει μικρότερο ποσοστό (15%).

Όσον αφορά στην αντίληψη των μαθητών για την εικόνα τους, μόνο το 3% των αγοριών και το 5% των κοριτσιών, απάντησαν ότι έχουν αρνητική άποψη για την εξωτερική τους εικόνα.

Η ύπαρξη σχέσης εξάρτησης κάποιου προσώπου με τους μαθητές, αναφέρεται «συχνά» στα κορίτσια (42%) και «κάποιες φορές» στα αγόρια (40%).

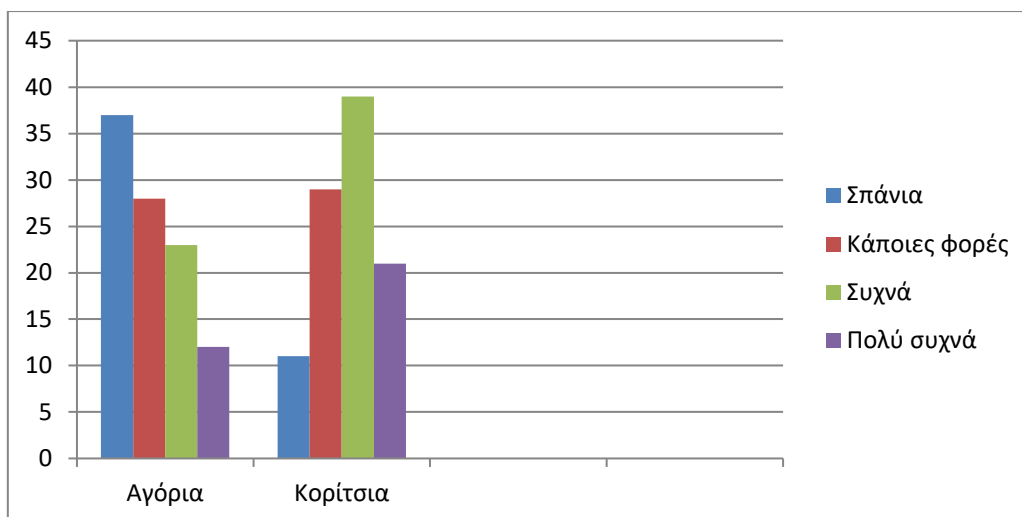
Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός, πως το 45% των αγοριών έχουν «συχνά» ή «πολύ συχνά» αρνητικές σκέψεις, σε σύγκριση με μόνο 15% στα κορίτσια.

Στην ερώτηση που σχετιζόταν με την αίσθηση έλλειψης της ελευθερίας, η πλειονότητα των μαθητών και των δύο φύλων, απάντησε «συχνά» (ποσοστό 39% τα αγόρια και 35% τα κορίτσια).

Παράλληλα, στην ερώτηση, όπου αναφέρεται εάν οι μαθητές αισθάνονται τις προσδοκίες τους να ανατρέπονται, τα κορίτσια πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει «πολύ συχνά» (39%), σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία απάντησαν κυρίως, «κάποιες φορές» (40%).

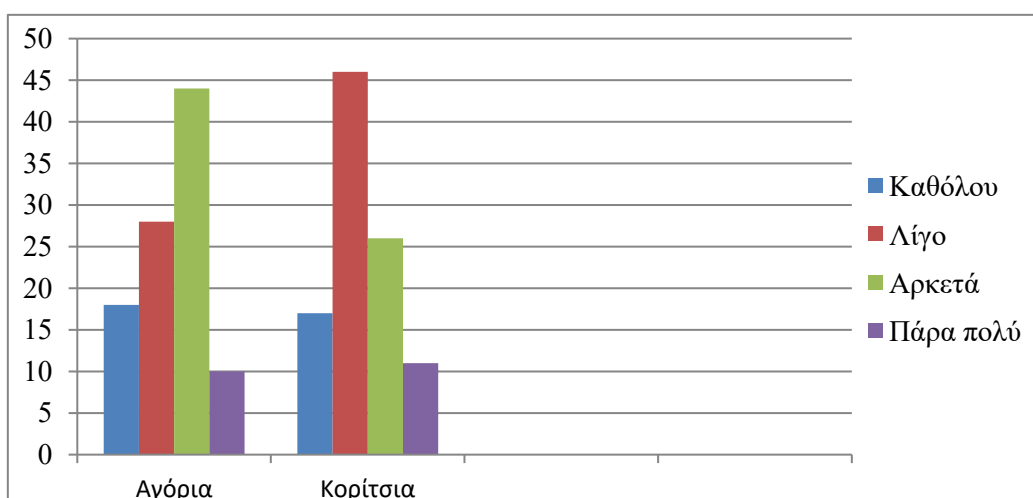
Ως προς τα αίτια του άγχους στην ερώτηση «Τι είναι αυτό που σε κάνει να νιώθεις άγχος στη σχολική σου ζωή;» οι εξετάσεις κατέλαβαν την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των παιδιών με 27% στα αγόρια και 45% στα κορίτσια, ενώ στη δεύτερη θέση για τα αγόρια βρέθηκαν «απρόοπτα διαγωνίσματα» στο 26% και για τα κορίτσια οι τελικοί βαθμοί στο 12%.

Η σχολική επίδοση των κοριτσιών φαίνεται να επηρεάζεται από το άγχος, αφού τα κορίτσια νιώθουν το συναίσθημα του άγχους «συχνά» σε ποσοστό 39%, σε αντιδιαστολή με τα αγόρια τα οποία αναφέρουν ότι το νιώθουν «σπάνια» σε ποσοστό 37% (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Σχολική επίδοση και άγχος

Η εργασία για το σπίτι θεωρείται «αρκετά» εύκολη στην πλειοψηφία των αγοριών (44%) και «λίγο» εύκολη στην πλειοψηφία των κοριτσιών (46%). Ως προς την αντιμετώπιση μιας δύσκολης εργασίας για το σπίτι, τα αγόρια και τα κορίτσια στην πλειονότητά τους ζητούν βοήθεια από κάποιον άλλον σε ποσοστό 60% και 56% αντίστοιχα.



Γράφημα 3: Βαθμός ευκολίας εργασίας για το σπίτι

Ως προς τις συνέπειες του άγχους στην ζωή των μαθητών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, πάνω από το 50% στα αγόρια και στα κορίτσια, τους δυσχεραίνει και τους καθυστερεί, ενώ σε μικρότερο ποσοστό «τα επιταχύνει» (Πίνακας 1).

	ΦΥΛΟ	
	Αγόρια	Κορίτσια
ΠΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΣΟΥ	%	%
1. με δυσανεστέι	60	68
2. με οργανώνει	14	15
3. με καθυστερεί	56	63
4. με ευχαριστεί	1	2
5. με αδρανοποιεί	27	40
6. με επιταχύνει	37	55
7. με αποδιοργανώνει	15	20
8. με δραστηριοποιεί	17	32

Πίνακας 1: Πώς λειτουργεί το άγχος στη ζωή των μαθητών.

Τα δύο φύλα διαφοροποιούνται και ως προς τις συνέπειες που βιώνουν λόγω του άγχους. Τα αγόρια νιώθουν «ταχυκαρδία», «πόνος στο στομάχι», «διαταραχές στον ύπνο» και «δυσκολία στην συγκέντρωση». Όσον αφορά στα κορίτσια, η «ταχυκαρδία» αποτελεί την πιο σημαντική συνέπεια, ακολουθούμενη από τη «δυσκολία στην συγκέντρωση», την «τάση να βάλουν τα κλάματα», ενώ παράλληλα «εκνευρίζονται συχνά».

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του άγχους, τα αποτελέσματα που προκύπτουν στα αγόρια και κορίτσια είναι διαφορετικά στα δύο φύλα. Φάνηκε ότι τα αγόρια διαχειρίζονται με διαφορετικούς τρόπους το άγχος τους, από τα κορίτσια. Η πλειοψηφία των αγοριών σε ποσοστό (79%), προτιμούν να κάνουν «παρέα και συζήτηση με συνομήλικούς τους», ενώ σε μικρότερο ποσοστό (5%) «συζήτηση με γονιό». Τα κορίτσια από την άλλη, κατά κύριο λόγο εναποθέτουν το βάρος της διαχείρισης του άγχους τους στη «συζήτηση με την κολλητή» σε ποσοστό (80%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό (3%) στα «ηλεκτρονικά παιχνίδια» και στην υιοθέτηση «ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς» (Πίνακας 2).

	ΦΥΛΟ	
	Αγόρια	Κορίτσια
ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΓΧΟΥΣ	%	%
1. διασκέδαση	69	68
2. μόνος/η στο σπίτι	-	-
3. παρέα/συζήτηση με συνομηλίκους	79	66

4.	κολλητός/ή	77	80
5.	συζήτηση με γονιό	5	9
6.	δραστηριότητες (αθλητισμός, τέχνη, διάβασμα βιβλίων, κ.τ.λ..)	67	59
7.	ηλεκτρονικά παιχνίδια	66	3
8.	προσευχή-διαλογισμός	8	15
9.	εθιστικές ουσίες	-	-
10.	Ριψοκίνδυνη συμπεριφορά	16	3

Πίνακας 2: Τρόποι διαχείρισης άγχους από τους μαθητές

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τις γνώσεις και τις στάσεις εφήβων μαθητών/τριών απέναντι στο άγχος, τα αίτια και την αντιμετώπισή του. Σύμφωνα με τους Axelson & Birmaher (2001) έχει βρεθεί ισχυρή συσχέτιση των συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης κατά της διάρκεια της εφηβείας. Είναι αξιοσημείωτο ότι το άγχος που αρχίζει στην εφηβεία, εκδηλώνεται και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή, γι αυτό και έχει σημασία η πρόληψη και η έγκαιρη διαχείριση σε εφήβους (Σούμπαση και συν. 2013).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της παρούσας έρευνας ορίζουν με διαφορετικό τρόπο το άγχος ανάλογα με το φύλο, ενώ τα κορίτσια απαντούν σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα ότι έχουν άγχος για τα μαθήματα και τη σχολική τους επίδοση. Διαφορές υπάρχουν στα ψυχοσωματικά συμπτώματα του άγχους ως προς το φύλο. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης του άγχους σε σύγκριση με τα αγόρια. Αρνητικές σκέψεις κάνουν και τα δύο φύλα με προεξέχουσα ομάδα αυτή των αγοριών. Ένα ακόμη εύρημα αφορά στις επιπτώσεις του άγχους, όπου τα κορίτσια απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως το άγχος «τα δυσχεραίνει», «τα καθυστερεί», «τα αδρανοποιεί» αλλά και «τα επιταχύνει» σε σύγκριση με τα αγόρια.

Παρόμοια ευρήματα, αν και όχι άμεσα συγκρίσιμα, αναφέρονται από τους Duchesne & Ratelle (2016) ως προς τα συμπτώματα άγχους ανά φύλο και τη σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, με τα κορίτσια να ανησυχούν περισσότερο για το σχολείο και τις σχολικές εργασίες.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής αυτής έρευνας δείχνουν πως πρέπει να κατανοούμε τις διάφορες μορφές άγχους και τη μοναδικότητα του πώς βιώνει το κάθε άτομο το άγχος, σχεδιάζοντας προγράμματα διαχείρισης άγχους σε κάθε σχολική μονάδα με βάση το φύλο και τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Στοχεύοντας στη στήριξή και την ενδυνάμωση των παιδιών, μπορούν να δημιουργηθούν ισχυρές εσωτερικές αντιστάσεις απέναντι στο άγχος και στις πιέσεις που δέχονται από διάφορες πηγές, και κυρίως από το σχολείο. Μέσα από την πληροφόρηση και την εκπαίδευση τα παιδιά θα είναι ικανά να

συζητούν, να αλληλοβοηθούνται, καθώς και να αναζητούν την βοήθεια των μεγάλων που εμπιστεύονται (Καραγιαννοπούλου, 2007·Μάνος, 1997).

Στις καλές πρακτικές διαχείρισης του άγχους των μαθητών οι οποίες μπορούν να προωθηθούν μέσα από ψυχο-εκπαιδευτικά και βιωματικά προγράμματα περιλαμβάνονται η θετική στάση και αισιοδοξία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος, η κατάλληλη σωματική άσκηση, η ενασχόληση με αγαπημένες δραστηριότητες (αθλητικές, φύση, τέχνη κλπ.) και η διασκέδαση. Όλα τα παραπάνω μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μείωση του άγχους. Επίσης, η χρήση τεχνικών χαλάρωσης και η προσπάθεια προσέγγισης και επικοινωνίας με τον εσωτερικό εαυτό, αποτελούν μεθόδους ελέγχου του άγχους για τους εφήβους (Βασιλάκη, Τριλίβα & Μπεζεβέγκης, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anyan, F., Bizumic, B., Hjemdal, O. (2018). Specificity in mediated pathways by anxiety symptoms linking adolescent stress profiles to depressive symptoms: Results of a moderated mediation approach. *Journal of Affective Disorders*, 228, 109–117.

Axelson, D.A., Birmaher, B. (2001). Relation between anxiety and depressive disorders in childhood and adolescence. *Depression and Anxiety*, 14, 67–78.

Βάρβογλη, Λ. (2006). *Η νευροψυχολογία του stress στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, S., Kamarck, T., and Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.

Duchesne, S., & Ratelle, C. F. (2016). Patterns of anxiety symptoms during adolescence: Gender differences and sociomotivational factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 41-50.

Edwards, M., Adams, E.M., Waldo M., Hadfield, O.D., Biegel, G.M. (2014). Effects of a Mindfulness Group on Latino Adolescent Students: Examining Levels of Perceived Stress, Mindfulness, Self-Compassion, and Psychological Symptoms, *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 145-163.

Kashani, J.H., & Orvaschel, H.A. (1990). A community study of Anxiety in Children and Adolescents. From Department of Psychiatry of University of Missouri- Columbia. *The American Journal of Psychiatry*, 3, 147.

Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας και "επαφή" του εφήβου με τη γνώση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 148, 116-132.

Κορρές, Κ. (2011). *Σημειώσεις μαθήματος «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας»*. Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ., Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Αθήνα.

Legrand, L.N., McGue, M., Iacono, W.G. (1999). A Twin study of state and trait anxiety in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 953-958.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Mathew, N., Khakha, D.C., Qureshi, A., Sagar, R., Khakha, C.C. (2015). Stress and Coping among Adolescents in Selected Schools in the Capital City of India. *Indian J Pediatr*, 82(9):809–816.

Moksnes, U.K., Espnes, G.A., Haugan G. (2014). Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents. *Psychology & Health*, 29:1, 32-49.

Raknes, S., Pallesen, S., Himle, J.A., Bjaastad, J.F., Wergeland G.J., Hoffart, A., Dyregrov, K., Haland E.T., Mowatt Haugland, B.S. (2017). Quality of life in anxious adolescents. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 11, 33.

Σούμπαση, Σ., Αλεξανδρόπουλος, Β., Γαβριήλογλου, Β., Γιαβρούτα, Α., Δεληγιαννίδης, Σ., Εξάρχου, Β., Ματάι, Α., Μουζάκη, Φ., Μπιρμπίλη, Γ., Νινιδάκης, Α., Πατραμάνης, Γ., Πότση, Β., Πουλή, Μ., Ρίζος, Π., Σπυροπούλου, Ι., Χανιαδάκη, Κ. (2013). *Άγχος και Εφηβεία*. Ερευνητική εργασία. Β' Λυκείου, 3^ο ΓΕΛ Νέας Φιλαδέλφειας. Σχολική Χρονιά 2012-2013. Ερωτηματολόγιο Διαθέσιμο από: https://docs.google.com/document/d/1wPLHaKLo72ybHmXnTekhEZQq6cHxZ9tPyMV_PQYRei0/edit?ts=5a9f07b9

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2003). Εφηβεία και στρες: Η εμπειρία εφήβων αστικών περιοχών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 128, 60-72.

Χάντφιλντ, Τ. (1991). *Ψυχολογία και Ψυχική Υγεία*. Αθήνα: Ουμάρι.

Young, C.C., & Dietrich, M.S. (2015). Stressful life events, worry, and rumination predict depressive and anxiety symptoms in young adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28, 35–42.

Zigmond, A.S & Snaith, R.P (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67 (6), 361-370.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

A. Ορισμοί**1. Ξέρεις τι είναι το άγχος;**

α. έμφυτο β. αδυναμία γ. απαραίτητος μηχανισμός δ. προβλήματα

2. Ξέρεις που βοηθάει το άγχος;

α. επιβίωση β. σε τίποτα γ. καλύτερη οργάνωση της ζωής (ευτυχία)

3. Έχεις σκεφτεί τι συνέπειες σου προκαλεί;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

4. Ξέρεις τι σου δημιουργεί άγχος;

α. ναι, ξέρω β. όχι, δεν έχω σκεφτεί

5. Γνωρίζεις τι είναι η εφηβεία;

α. ναι β. όχι

B. Αίτια-Παράγοντες**1. Νιώθεις πίεση;**

α. σχολείο β. συνομήλικοι γ. οικογένεια

2. Νιώθεις άσχημα για τη εικόνα σου;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

3. Έχεις εξάρτηση από κάποιο πρόσωπο;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

4. Έχεις συχνά αρνητικές σκέψεις;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

5. Αισθάνεσαι ότι δε έχεις αρκετή ελευθερία;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

6. Αισθάνεσαι ότι οι προσδοκίες σου ανατρέπονται;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

7. Νιώθεις άβολα όταν γνωρίζεις ένα καινούριο πρόσωπο;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

8. Καταλαβαίνεις όταν νιώθεις άγχος;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

9. Πιστεύεις ότι η σχολική σου επίδοση επηρεάζεται από το άγχος;

α. πολύ συχνά β. συχνά γ. κάποιες φορές δ. σπάνια

10. Είναι συνήθως εύκολη για σένα η εργασία για το σπίτι;

α. πάρα πολύ β. αρκετά γ. λίγο δ. καθόλου

11. Τι κάνεις σε μια δύσκολη για σένα εργασία για το σπίτι;

α. προσπαθώ σκληρά για να τη λύσω β. ζητάω βοήθεια από άλλον
γ. την αφήνω για να ρωτήσω τον καθηγητή δ. την παρατάω εντελώς

12. Είναι κατανοητό το μάθημα του σχολείου για σένα;

α. πολύ β. μέτρια γ. λίγο δ. καθόλου

Γ. Συνέπειες**1. Με ποιον τρόπο το άγχος λειτουργεί στη ζωή σου; (μπορείς να διαλέξεις πάνω από μία απάντηση)**

α) με δυσχεραίνει β) με οργανώνει γ) με καθυστερεί δ) με ευχαριστεί
ε) με αδρανοποιεί στ) με επιταχύνει ζ) με αποδιοργανώνει η) με δραστηριοποιεί

2. Όταν έχω άγχος: (μπορείς να διαλέξεις πάνω από μία απάντηση)

α. νιώθω μοναξιά β. έχω διαταραχές στον ύπνο γ. έχω ταχυκαρδία
δ. έχω πονοκέφαλο ε. δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ στ. έχω τάση φυγής
ζ. έχω τάση για κλάματα η. νιώθω ανήσυχος/η θ. εκνευρίζομαι συχνά
ι. αισθάνομαι ναυτία-ζαλάδα κ. έχω τάση λιποθυμίας λ. πόνο στο στήθος
μ. πόνο στο στομάχι ν. αρρωσταίνω συχνά ξ. έχω ασταθές βάρος
ο. έχω ασταθή διατροφή π. έχω σύγχυση ρ. έχω αδικαιολόγητο φόβο

Δ. Πρόληψη-Αντιμετώπιση**1. Έχεις σκεφτεί κάποιο τρόπο για να αντιμετωπίσεις το άγχος σου; Και αν ναι πως;**

α. διασκέδαση β. μονός/η στο σπίτι γ. παρέα/συζήτηση με συνομήλικους
δ. κολλητός/κολλητή ε. συζήτηση με γονιό στ. δραστηριότητες (αθλητισμός, τέχνη, διάβασμα βιβλίων, κ.τ.λ..) ζ. ηλεκτρονικά παιχνίδια
η. προσευχή-διαλογισμός θ. εθιστικές ουσίες ι. ριψοκίνδυνη συμπεριφορά

Κατανεμημένη ηγεσία-μοντέλα

Δρ Μαριάνθη Πλατσή, mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Στην σημερινή εποχή, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις για συνεχή αύξηση των επιδόσεων των μαθητών. Αν σε αυτό προσθέσουμε την ετερογένεια της τάξης, τις ταχείες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, την παγκοσμιοποίηση, την πολιτιστική διεθνοποίηση, τα περιβαλλοντικά θέματα, το έργο τους έχει γίνει πιο απαιτητικό και οι ευθύνες τους έχουν αυξηθεί σε ποσότητα και πολυπλοκότητα, ασκώντας τους μεγάλη πίεση. Από αυτή την άποψη, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα μόνο άτομο δεν μπορεί να οδηγήσει τα σχολεία στο να βελτιωθούν. Απεναντίας, τα σχολεία θα πρέπει να διοικούνται συνεργατικά με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού των σχολείων λαμβάνοντας κοινές αποφάσεις, μέσω ενός κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατανεμημένη Ηγεσία, Διοίκηση.

Κατανεμημένη Ηγεσία

Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι καινούργιος. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Gibb (1954) στην πρώτη έκδοση του Εγχειριδίου της Κοινωνικής Ψυχολογίας, όπου ο συγγραφέας παρουσίασε δύο μορφές ηγεσίας: την εστιασμένη ηγεσία (την ηγεσία ασκούμενη από ένα άτομο) και την κατανεμημένη ηγεσία, από δύο ή περισσότερα άτομα που μοιράζονται στόχους, ευθύνες και λειτουργίες (Harris, 2005).

Η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται ως μια «ασαφής έννοια» (Hulpia et al., 2009, σελ. 40) διότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών. Η ερμηνεία και η κατανόηση αυτής της έννοιας ποικίλλει από μελέτη σε μελέτη (Bennett et al., 2003, Bolden., 2011, Hairou & Goh, 2015, Tian, Risku & Collin, 2016). Περιγράφεται δε συχνά ως συνώνυμη με την «ηγεσία της ομάδας» και την «δημοκρατική ηγεσία» (Bennett et al., 2003, Spillane, 2005,), ωστόσο όλοι οι θεωρητικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι η ηγεσία δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο σε ένα άτομο (MacBeath et al., 2004).

Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς της κατανεμημένης ηγεσίας εντοπίστηκε από τον Gronn (2002), έναν σπουδαίο σε αυτόν τον τομέα θεωρητικό. Υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας τύπος ηγεσίας όπου έχουμε διαμερισμό εξουσιών στα μέλη ενός οργανισμού, όπως ένα σχολείο, και όχι μόνο σε ένα άτομο, τον διευθυντή. Η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζεται όχι μόνο ως συμμετοχική πρακτική, αλλά και ως επιρροή, η οποία επηρεάζει έμμεσα την επίδοση των μαθητών και έρχεται δεύτερη σε σημασία μετά τη διδασκαλία στην τάξη (Leithwood, Mascal, Strauss, Sacks, Memmon και Yashkina, 2006). Την ίδια άποψη συμπεριέχει και ο Lashway (2006), ένας γνωστός θεωρητικός εκπαιδευτικός στον τομέα της κατανεμημένης ηγεσίας. Υποστηρίζει ότι κάθε άτομο σε έναν οργανισμό έχει τουλάχιστον κά-

ποια επιρροή, γεγονός που συνεπάγεται αναγκαστικά ότι οι διευθυντές, ως ηγέτες, πρέπει να βασίζονται σε κάποιο βαθμό σε άλλους προκειμένου να ηγηθούν αποτελεσματικά. Προτείνει μάλιστα ότι το πρώτο που πρέπει να κάνει ένας διευθυντής σε ένα σχολείο είναι να διανείμει ηγεσία σε άτομα που βρίσκονται σε διάφορα επίπεδα της παραδοσιακής ιεραρχίας μέσα στο σχολείο. Οι Leithwood, Wahlstrom, Seashore και Anderson (2010) προχωρούν περισσότερο. Δηλώνουν ότι η συνολική ηγεσία από διάφορες πηγές / ενδιαφερόμενους συμβάλλει δύο ή τρεις φορές περισσότερο στη μάθηση των μαθητών από αυτή που προέρχεται από επίσημους ηγέτες, όπως ο διευθυντής.

Ανεξάρτητα από τον οριστικό ορισμό και λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες θεωρίες περί της κατανεμημένης ηγεσίας, θα μπορούσε κανείς συνοψίζοντας να πει ότι πρόκειται περί ευρέως τύπου ηγεσία όπου υπάρχει διαμοιρασμός εξουσίας στους πολλούς και όχι σε ένα. Αυτοί οι πολλοί είναι άτομα με γνώσεις και εμπειρία, με επίσημη ή όχι εξουσία και δουλεύουν παράλληλα προς έναν κοινό στόχο (Gronn, 2002, Elmore, 2000, Spillane, 2005).

Ωστόσο, το κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας δεν μειώνει την ευθύνη του διευθυντή ως ηγέτη στα σχολεία (Leithwood et al., 2004, Leithwood, Wahlstrom, Seashore και Anderson, 2010). Το σημαντικότερο είναι ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο άτομο υπεύθυνο για τη συνολική οργάνωση. Ο διευθυντής εξακολουθεί να στηρίζει το σχολείο, να κατασκευάζει και να προωθεί ένα συγκεκριμένο όραμα, υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οικοδομώντας την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Elmore, 2000, Leithwood et al., 2004, Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memmon & Yashkina, 2007).

Μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας

Στον τομέα της κατανεμημένης ηγεσίας, έχουν εισαχθεί μια σειρά μοντέλων. Καθένα τονίζει τις διαφορετικές προοπτικές και τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πιο αντιπροσωπευτικά θεωρητικά μοντέλα.

1. Gronn's Model of Distributed Leadership

Η ανάλυση από το Gronn είναι βασισμένη σε μια ανασκόπηση άλλων μελετών. Ανέπτυξε την κατανεμημένη ηγεσία ως αναλυτικό εργαλείο για την κατανόηση της ηγεσίας στην πράξη ως μια μορφή συντονισμένης δράσης ατόμων (Gronn, 2002, Harris, 2005, σελ. 4). Ο Gronn (όπως αναφέρεται στο Bennett et al., 2003, σ. 15) εντόπισε δύο ευρείες έννοιες της κατανεμημένης ηγεσίας:

α)) **Numerical or additive**, η οποία αναφέρεται στην συνολική συμπεριφορά ηγεσίας ορισμένων, πολλών ή όλων των μελών ενός οργανισμού ή μιας οργανωτικής υπομονάδας. Η ηγεσία είναι «διασκορπισμένη παρά συγκεντρωμένη». Αυτή είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη αίσθηση κατανεμημένης ηγεσίας και διαφέρει από την επικεντρωμένη ηγεσία, που ασκείται από ένα άτομο.

β) **Distributed leadership as concerted action**, δηλαδή η ηγεσία ως συντονισμένη δράση, στην οποία η κατανεμημένη ηγεσία είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα

των μερών της. Το κεντρικό στοιχείο της ιδέας της κατανεμημένης ηγεσίας δεν είναι η πρακτική των ατόμων, αλλά η συντονισμένη εργασία που εκτελείται από πληθώρα αλληλεξαρτώμενων μελών (Gronn, 2002, σ. 28).

Ο Gronn (2002, σ. 4) παρατήρησε τρία βασικά μοτίβα:

α) **Spontaneous collaboration:** άτομα με διαφορετικές δεξιότητες και εμπειρία συνεργάζονται και αλληλοκαλύπτονται προκειμένου να φέρουν σε πέρας μια εργασία.

β) **Shared role:** ο οποίος αναδύεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, που συνεργάζονται μέσα σε ένα σιωπηρό πλαίσιο κατανόησης.

γ) **Institutionalisation of structures:** αυτό σημαίνει συνεργασία σε ομάδες, επιτροπές κ.λπ.

Γενικά, ο Gronn, όπως αναφέρεται στην Harris (2005), πρότεινε ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου αλληλεπιδρώντων ατόμων και η ηγεσία είναι μια συντονισμένη δράση με την πρόσθετη δυναμική που συμβαίνει όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται (σελ. 4). Πρόκειται για ρεύμα επιρροής και όχι για ρητή σύνδεση με έναν μόνο ηγέτη. Σε έναν οργανισμό όπου διανέμεται η ηγεσία, πολλοί συμμετέχοντες συμμετέχουν στα επιτεύγματα του σχολείου (Harris, 2003).

2. Spillane's Model of Distributed Leadership

Το έργο του Spillane στηρίζεται σε μια ποιοτική μελέτη 13 δημοτικών σχολείων στο Σικάγο (Harris, 2005). Ο Spillane αναγνώρισε την κατανεμημένη ηγεσία ως σύστημα πρακτικής που αποτελείται από μια συλλογή αλληλεπιδραστικών συνιστωσών: ηγέτες + οπαδοί + κατάσταση. (σελ. 150). Σύμφωνα με τον Spillane, η κατανεμημένη ηγεσία επικεντρώνεται σε δύο διαστάσεις, τον leader-plus (τον ηγέτη και άλλα άτομα) και την πρακτική. Ο leader-plus περιλαμβάνει πολλά άτομα. Η πρακτική της ηγεσίας επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμέρους ηγετών, των οπαδών και της κατάστασής τους, συμπεριλαμβανομένων των ρουτινών και των εργαλείων (Spillane, 2006).

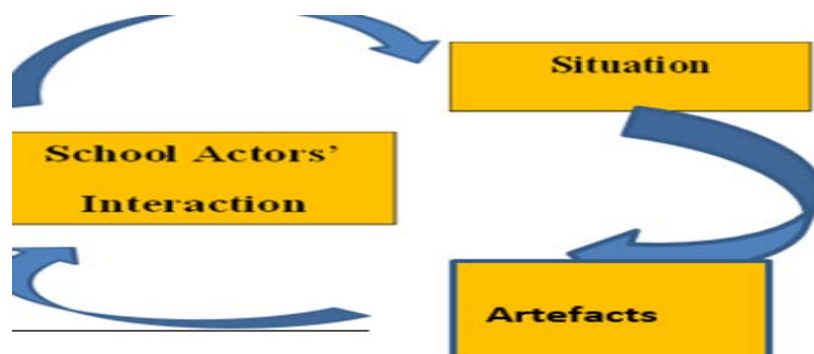


Figure 1. Spillane's model of Distributed Leadership (Whittington Davis)

Για τον Spillane, οι αλληλεπιδράσεις του προσωπικού του σχολείου αποτελούν ένα συστατικό στοιχείο της κατανεμημένης ηγεσίας. Τα αντικείμενα (artefacts) είναι απτά

και άυλα. Τα απτά εργαλεία ή τα εργαλεία διδασκαλίας καλύπτουν τις ημερήσιες διατάξεις, τους οδηγούς προγραμμάτων σπουδών και τα δεδομένα αξιολόγησης ή τα έντυπα παρατήρησης. Τα άυλα αντικείμενα είναι τα οράματα, οι στόχοι και οι προσδοκίες. Ο όρος κατάσταση (situation) σημαίνει τις καθημερινές εμπειρίες και τα καθήκοντα που ολοκληρώνονται από τους συντελεστές καθώς χρησιμοποιούν και ενσωματώνουν τα αντικείμενα. Τέτοιες εμπειρίες περιλαμβάνουν την κατασκευή ενός σχολικού οράματος ή η παρακολούθηση διδασκαλίας για παράδειγμα. Είναι μια διαδικασία σκέψης και δράσης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, προκειμένου να διευκολυνθεί η διδασκαλία και η μάθηση. (Spillane, Halverson & & Diamond, 2001).

Οι Spillane, Diamond και Jita (2003) παρουσίασαν τρεις τύπους κατανεμημένης ηγεσίας:

α) **Collaborated distribution**, η οποία απαιτεί από δύο ή περισσότερα άτομα να συνεργαστούν στον ίδιο τόπο και χρόνο, εκτελώντας την ίδια ρουτίνα ηγεσίας, όπως π.χ. διευκολύνοντας μια συνάντηση προσωπικού.

β) **Collective distribution**, η οποία απαιτεί από δύο ή περισσότερα άτομα να εφαρμόζουν μια εργασία ενεργώντας ξεχωριστά αλλά ανεξάρτητα και

γ) **Coordinated distribution** η οποία απαιτεί ρουτίνες ηγεσίας που ενσωματώνουν δραστηριότητες που πρέπει να εκτελεστούν σε μια συγκεκριμένη σειρά.

Η **Collaborated distribution** είναι σημαντική καθώς περιλαμβάνει αμοιβαίες αλληλεξαρτήσεις. Αυτό σημαίνει ότι η πρακτική του ατόμου Α επιτρέπει την πρακτική του ατόμου Β και το αντίστροφο, έτσι ώστε οι αλληλεπιδραστικές πρακτικές να είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των ενεργειών των μεμονωμένων ηγετών (Spillane, 2005).

Για τον Spillane, ο οπαδός είναι σημαντικός στην πρακτική της ηγεσίας. Οι οπαδοί μπορούν να είναι καθηγητές, ειδικοί, διοικητικοί υπάλληλοι και άλλοι, ανάλογα με την εμπειρία τους ή την περίσταση, συμβάλλοντας έτσι στην κατασκευή άλλων ηγετών. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγετών και οπαδών επηρεάζονται περαιτέρω από την κατάσταση στην οποία συμβαίνουν οι αλληλεπιδράσεις και από το είδος των ρουτινών και εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να επηρεάσουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις (Harris & Spillane, 2008). Ο αριθμός δε των οπαδών τους εξαρτάται από την περίσταση και στην επιλογή τους παίζουν ρόλο οι γνώσεις και η εμπειρία τους.

3. Elmore's Model of Distributed Leadership

Ο Richard Elmore είναι ένας άλλος θεωρητικός ηγέτης στον τομέα της κατανεμημένης ηγεσίας. Υποστήριξε ότι σε μια διαδικασία γνώσης, όπως η διδασκαλία και η εκμάθηση, δεν μπορούν να επιτευχθούν σύνθετα καθήκοντα χωρίς διανομή ηγεσίας και χωρίς σκληρή δουλειά για τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας ή ενός συνόλου αξιών, συμβόλων και τελετουργικών (Elmore, 2000, Harris 2005). Ως εκ τούτου, η ανησυχία του ήταν να αξιοποιήσει και να ενισχύσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις όλων των ανθρώπων του οργανισμού, προκειμένου να δημιουργήσει μια κοινή κουλτούρα που θα

λειτουργεί αποτελεσματικά (Harris, 2005). Στην κατακεκολλημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση του οργανισμού. Αυτό σημαίνει, μάλλον, ότι η δουλειά των ηγετών που ακούν διοίκηση είναι πρωτίστως να ενισχύσουν τις δεξιότητες και την γνώση των ανθρώπων στον οργανισμό και τη δημιουργία μιας κοινής νοοτροπίας προσδοκιών γύρω από τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων. Σημαίνει επίσης ότι τα διάφορα τμήματα του οργανισμού συγκρατούνται μαζί σε μια παραγωγική σχέση μεταξύ τους και ότι τα άτομα είναι υπεύθυνα για τη συμβολή τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (σελ. 15).

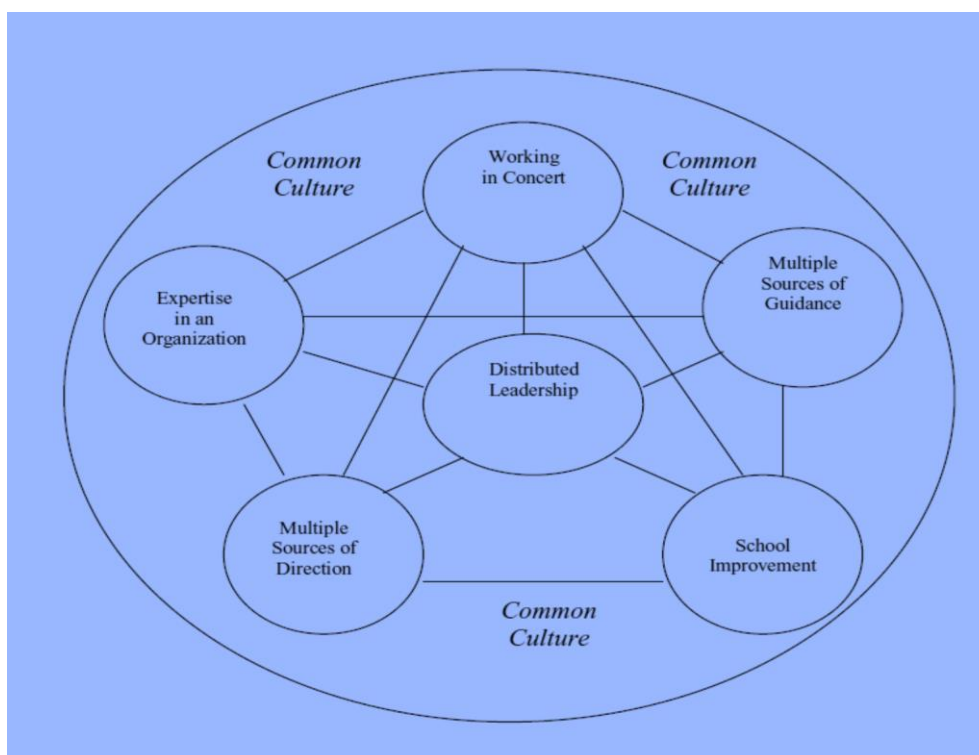


Figure 2. Elmore's Model of distributed Leadership (Whittington Davis)

4. Leithwood et al's Model of Distributed Leadership

Ο Kenneth Leithwood και οι συνεργάτες του Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris και Kyla Wahlstrom, Karen Seashore και Stephen Anderson σχεδίασαν μια τυπολογία με ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο για να διερευνήσουν τη διανομή ηγεσίας σε οργανισμούς, η οποία περιέχει θεωρητικά πλαίσια άλλων μελετητών όπως ο Gronn, ο Spillane και ο Elmore.

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του δεν είναι μόνο θεωρητικοί ηγέτες στον τομέα της κατακεκολλημένης ηγεσίας. Βασίζονται τα ευρήματά τους τόσο στη μελέτη της βιβλιογραφίας της εκπαίδευσης όσο και σε δύο μεγάλες έρευνες που έλαβαν χώρα στις ΗΠΑ και Η.Β. το διάστημα 2003-2009. Η έρευνες απέδειξαν ότι οι ηγέτες στα σχολεία, όπως οι διευθυντές, είναι πολύ σημαντικοί για την βελτίωση του σχολείου και την επίδοση του μαθητή. Συγκεκριμένα, βρήκαν ότι οι διευθυντές βελτιώνουν την μάθηση με άμεσο τρόπο, δηλαδή δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας την ανάπτυξη των

ικανοτήτων τους, στοχεύοντας στην επιμόρφωσή τους, αλλά και καλυτερεύοντας τις συνθήκες εργασίας τους. (Leithwood et al., 2006) (Εικ.3).

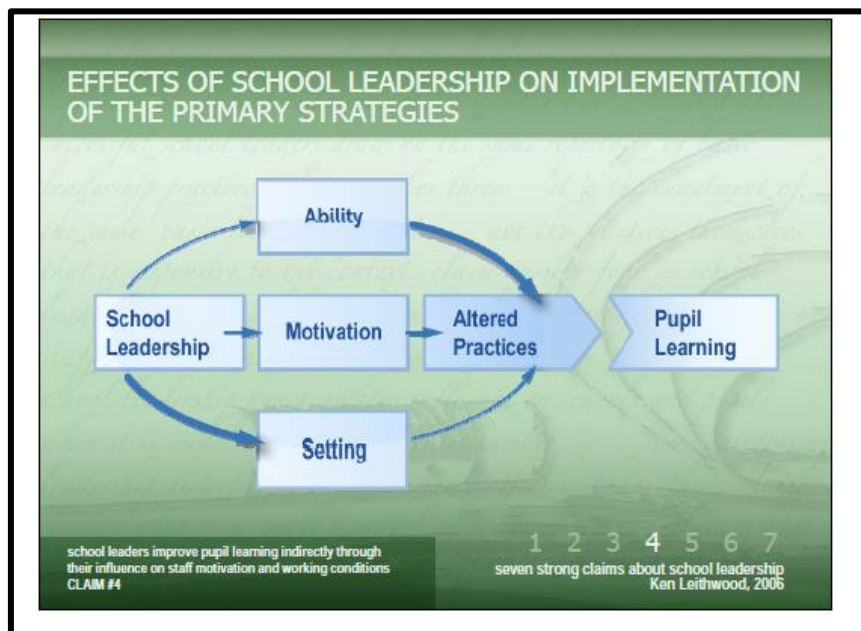


Figure 3: The effects of school leadership by Leithwood

Επιπλέον, ο Leithwood και οι συνεργάτες του (2006) προχώρησαν περισσότερο. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική ηγεσία έχει μεγάλη επιρροή στα σχολεία και τους μαθητές όταν διανέμεται ευρέως και δεν παραμένει μόνο στους καθιερωμένους ηγέτες, όπως διευθυντές και αναπληρωτές διευθυντές. Τα στοιχεία των ερευνών τους υπογράμμισαν την σημασία που έχει για την επιτυχία του σχολείου η διεύρυνση της συμμετοχής του προσωπικού, η διαβούλευση με αυτούς σε τακτική βάση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές αποφάσεις. (Day C., Leithwood K. και Sammons P., 2008, σελ. 89). Διαπίστωσαν ότι η συνολική ηγεσία που προέρχεται από πολλές πιθανές πηγές (καθηγητές, ομάδες προσωπικού, γονείς, διευθυντές, υποδιευθυντές) συμβάλλει 2-3 φορές περισσότερο στην μάθηση από αυτήν που προέρχεται μόνο από τον διευθυντή (Εικόνα 4)

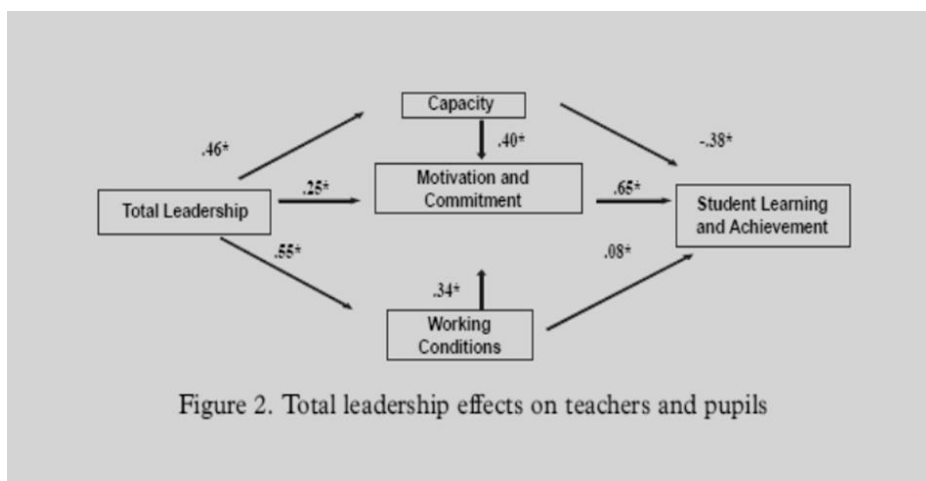


Figure 2. Total leadership effects on teachers and pupils

Figure 4: The effects of total leadership by Leithwood

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of management reviews*, 13, 251-269.
- Day, C., Leithwood, K. & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School leadership and Management*, 28(1), 83-96.
- Elmore, F.R., (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute.
- Fay, D. & Luhrmann, H. (2004). Current themes in organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 113-119.
- Gibb, C.A. (1954). Leadership. In Lindzey, G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2. Reading, MA: Addison-Wesley, 877-917.
- Greenwood, R., & Hunting, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review*, 21(4), 1022- 1054.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13: 424-447.
- Gronn, P. (2008). Hybrid leadership. In Leithwood, K., Maschall, B. and Strauss, T. (ed). *Distributed Leadership according to the Evidence*: 17-40. Abington: Routledge.
- Gronn, P. (2009). *From Distributed to Hybrid Leadership Practice* , in A. Harris (ed.) *Distributed School Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Hairou, S., & Goh, J. W. P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693-71
- Bennett, N. Wise, C. Woods, P. A. & Harvey, J. A (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*: 15.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). *Distributed Leadership. The Essentials of School Leadership*. B. Davies. London, Paul Chapman Publishing and Corwin Press
- Harris, A. & Spillane J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22 (31), 31-34.
- Harris A (2009) *Distributed School Leadership: Evidence, Issues and Future Directions*. Penrith, NSW: ACEL.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, K. (2009). "The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach." *The Journal of Educational Research* 103(1): 40-52.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences student Learning. *The Wallace Foundation*.

- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007) *Distributing leadership to make schools smarter*. University of Toronto, OISE.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Wahlstrom, K., Seashore, K. & Anderson S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning . Executive Summary of Research Findings*. [Online] Available from: (<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>) [Downloaded: 2015-5-2].
- MacBeath, J., George KT Oduro, et al. (2004). Distributed Leadership in Action: Full report, National College for School Leadership.
- Märkuri, Marieta. & Bylyshi, Ergysejda. (2017). Leadership styles of school headmasters and their impact on school administration. *European Journal of Economics, Law and Social Sciences*, June, 1(2),
- Mumford, D., M. & Hemlin, S. (2017). Handbook of Research on Leadership and Creativity. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Paton, R.A. & McCalman, J. (2000). *Change Management – A guide to effective implementation*. London: Sage Publication.
- Spillane, J., Diamond, J., & Jita, L. (2003). Leading Instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 149-150.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S., & Lewis, G. (2008) Taking distributed perspective. Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leaders-plus aspect. *Journal of Educational Administration* 46(2), 189–213.
- Tian, M., Risku, M. and Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

Καρακωνσταντίνου Άννα-Μαρία

Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδασκίσσα, anna_karakon@windowslive.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γεροσίμου Ελίνα

Modern Pedagogical method of managing diversity and the development and improvement of the scholl unit, gerosimou.e@unic.ac.cy, gerosimou.e@unic.ac.cy

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη ερευνάται το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα από τα συνήθη θέματα που παρουσιάζονται στο σημερινό σχολικό περιβάλλον, αποτελεί το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά με τον όρο αυτό εννοούμε την συλλογική εκπαίδευση, αυτή δηλαδή η οποία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και η εφαρμογή της στηρίζεται σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα και σε μία οργανωτική στρατηγική η οποία θα ανταποκρίνεται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας και της διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους. Το νέο αυτό σύστημα εκπαίδευσης ουσιαστικά δημιουργήθηκε για να περιοριστεί το φαινόμενο της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των ατόμων με κάποιες ιδιαιτερότητες όσον αφορά τον μαθησιακό τους τομέα. Με άλλα λόγια είναι η πρακτική κατά την οποία παρέχονται σχολικές εμπειρίες στα άτομα που θεωρούνται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ίδια σχολεία και τάξεις που θα φοιτούσαν αν δεν θεωρούνταν ως να είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση αυτή τη μέθοδο έχει παρατηρηθεί όχι μόνο μείωση του φαινομένου της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού αλλά αντιθέτως έχει βοηθήσει στην ενίσχυση της συνεργατικότητας καθώς και στην αλληλεγγύη του εκπαιδευτικού και σχολικού συνόλου.

Λέξεις- Κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Σχολείο, Συνεργατικότητα, Απουσία Περιθωριοποίησης.

Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Όταν αναφερόμαστε σε όρους όπως «Περιθωριοποίηση» και «Συμπερίληψη», ουσιαστικά γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο είναι αναγκαίο να αρχίσει να περιορίζεται στα σχολικά περιβάλλοντα το αίσθημα της απόρριψης, του αποκλεισμού ατόμων με μαθησιακές και κινητικές αναπηρίες. Αυτό επιτυγχάνεται αναπτύσσοντας πρακτικές συμπερίληψης, στοχεύοντας στην συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών, όπου απώτερος σκοπός τους θεωρείται μία διαδικασία μάθησης η οποία αποβλέπει στο κοινό όφελος όλων των μαθητών.

Για την κατανόηση των πρακτικών συμπερίληψης πρέπει αρχικά να προσδιορίσουμε τον όρο συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση, εννοούμε την πλήρη συμμετοχική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και η εφαρμογή της αφορά στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας οργανωτικής στρατηγικής στα γενικά σχολεία, που θα ανταποκρίνεται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας

και της διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους (Στασινός, 2013). Είναι φανερό ότι τα παιδιά που θεωρούνται ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μία στρατηγική στα σημερινά σχολεία, όπου θα πρέπει να καλλιεργηθεί ένα αίσθημα αποδοχής στους μαθητές για τους συμμαθητές τους με κάποιες μαθησιακές ιδιαιτερότητες (Ainscow et al., 1999). Άρα, τα ίδια τα παιδιά είναι αναγκαίο να διδαχθούν έτσι ώστε να αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες που πιθανόν να παρουσιάζουν κάποιοι συμμαθητές τους. Είναι σύνηθες φαινόμενο η απόρριψη και η προκατάληψη που βιώνει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα αίσθημα κατηγοριοποίησης του ίδιου του παιδιού. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθείται και βελτιώνεται σε παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες μόνο όταν δημιουργηθούν πραγματικές φιλίες μεταξύ των μαθητών (Roll., 1998). Επίσης, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν αισθήματα και φαινόμενα περιθωριοποίησης μέσα σε μία αίθουσα παιδιών ακόμη και σε παιδιά τα οποία δεν αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, αλλά λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης, λόγω βάρους τους που ακόμη και αυτά τυγχάνουν ανάλογης αντιμετώπισης από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στις τάξεις τους διαφοροποίηση της διδασκαλίας δίνουν ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να εμβαθύνει στη μάθηση και να μάθει όσο το δυνατό πιο γρήγορα, χωρίς να θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Tomlinson, 1999). Επιπρόσθετα, ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας που προκύπτει μέσα από κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, ξεκουράζει και αφυπνίζει τη συμμετοχή του μαθητή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο κλειδί, ως διαχειριστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βοηθώντας τα παιδιά με τη χρήση των διαθέσιμων πόρων τόσο στην σχολική αίθουσα όσο και έξω από αυτή (Μαυροειδής, 2000). Όπως επισημαίνει ο Αγγελίδης (2014), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλα μέσα και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για κάθε μάθημα, με τη χρήση πολλαπλών μέσων διδασκαλίας και τεχνολογίας (H/Y, οπτικο-ακουστικό υλικό, προβολείς διάθλασης κ.α.) και με την προώθηση συνεργατικής μάθησης, αφού αυξάνει την αποδοχή και τη συμμετοχή των παιδιών. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αποτελεί ορόσημο για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς υπολογίζοντας τη διαφορετικότητα και την ετερότητα των μαθητών, αποσκοπεί στην καθολική εμπλοκή των μαθητών καθώς και την αλληλεπίδραση τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να ευδοκιμήσει και να προωθηθεί και με επιπλέον αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Συγκεκριμένα, πρέπει να γίνουν αλλαγές στην πολιτική, την κουλτούρα και τις πρακτικές που υιοθετεί μια σχολική μονάδα. Όσον αφορά την πολιτική του σχολείου, καθίσταται αναγκαία περισσότερο από ποτέ η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, όπου η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει ώστε τα άτομα να υιοθετήσουν κοινές αξίες και να προετοιμάζονται για τις κοινωνικές μεταβολές (Σούλης, 2002). Εάν δεν στηριχθεί και θωρακιστεί η έννοια της διαφορετικότητας, οι μαθητές δε θα καταφέρουν να ευνοηθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να διαταραχθούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και

αρκετοί μαθητές να στιγματιστούν. Για τους λόγους αυτούς η κουλτούρα του σχολείου, πρέπει να στραφεί στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, καθώς και στην καθιέρωση αξιών που θα κάνουν ισότιμες και δημοκρατικές τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Αγγελίδης, 2014). Μέσα από τις κοινότητες μάθησης και πρακτικής, θα προωθηθεί η συμμετοχή, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών και θα καθιερωθούν αξίες που θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Μάλιστα, η συμπεριληπτική πολιτική και κουλτούρα του σχολείου θα ευνοηθεί και από την ανάπτυξη πρακτικών που βασίζονται στην προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και στην παροχή συνδιδασκαλιών προς τους μαθητές, εντείνοντας την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Μέσα από τις συνδιδασκαλίες αναπτύσσονται συνεργασίες και οι εκπαιδευτικοί αλληλοσυμπληρώνονται, αλληλοβοηθούνται και αλληλεπιδρούν με όλους τους εμπλεκομένους, αποκτώντας καλύτερη γνώση των αναγκών των μαθητών τους (Αγγελίδης, 2014).

Αξιολόγηση της συμπεριληπτικής πρακτικής

Η συμπερίληψη αποτελεί μία νέα οπτική της εκπαίδευσης όπου η διαφορετικότητα δεν ετικετοποιείται αλλά γίνεται αποδεκτή ως αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας και της προσωπικότητας του ατόμου. Το ανθρώπινο αυτό δικαίωμα απαιτεί το συνεχή αγώνα για την αναγνώριση και εξάλειψη πρακτικών περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Αγγελίδης, 2011). Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες για βελτίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, φαίνεται να υπάρχουν πρακτικές οι οποίες περιθωριοποιούν ή και αποκλείουν τα παιδιά από την ίση συμμετοχή και διδασκαλία στη μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για τη βελτίωση των σχολείων και είναι ένας χώρος που πρέπει να καλλιεργείται από την ηγεσία των σχολείων για να υπάρχουν αυξημένες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές. Όταν ένα σχολείο ξεπερνά προβλήματα αποκλεισμού και δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης, τότε βρίσκεται σε μία ασταμάτητη πορεία βελτίωσης.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2014). *Ο Ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2014 από: http://moodle.lll.unic.ac.cy/pluginfile.php/91761/mod_resource/content/2/Pres_Enotita_3_Teacher_development.pdf

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change, 6(2), 109-12

Μαυροειδής, Γ. (2000). *Η διακήρυξη και το πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή: Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες την αυγή της νέας χιλιετίας*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Roll, D.V. (1998) *Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη*. Στο: Ε. Τάφα (Επιμέλεια). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Α΄. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα Σχολείο Για Όλους. Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Tomlinson, C. (1999). *THE DIFFERENTIATED CLASSROOM: RESPONDING TO THE NEEDS OF ALL LEARNERS*. Alexandria.