Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



2020–2021: Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία

Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων – Τα σχολεία της Ζωσιμαίας

Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

23ο Τεύχος, Μαρτίου 2021

I.S.S.N.: 2241–6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 23ο – Μάρτιος 2021

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 ωσότου 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
Αμανατίδης Νικόλαος, Γούσιας Φώτιος, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία
e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online
Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.online

Εξώφυλλο:
Arinela Kociko, http://www.arinela.com

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 23ο – Μάρτιος 2021

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

Βαβουγυιός 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 (διδακτικό 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

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

Δελημάρης 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

Κατσαδώρος 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

Κομνηνού Ιωάννα
Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

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

Μπράτιτσης 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 γλώσσσας 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. (Επίκ. 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 Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.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

Σαρρής Κ. Δημήτριος
Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

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 Σορβόννης

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), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. 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.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 23ο – Μάρτιος 2021

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

3 Μαρτίου 2021

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2021 ως και 30-4-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 24ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 24ου τεύχους:

- *Ως 30-4-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση*
- *Ως 10-5-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.*
- *Ως 20-5-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.*
- *Ως 31-5-2021, ανάρτηση του 24ου 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* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 23ο – Μάρτιος 2021

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:
http://neospaidagogos.online/thematology.html

Σελ. 17	00.Θ.Ε. Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων - Τα σχολεία της Ζωσιμαίας
Σελ. 28	00.Θ.Ε. Όταν τα ράσα...κάνουν τον παπά: Το εξώφυλλο ως δείκτης των προτιμήσεων των εφήβων στην επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων.
Σελ. 49	01.Θ.Ε. Γονικές πρακτικές και σχήματα οικογενειακών συναλλαγών στη σχολική επιτυχία των παιδιών
Σελ. 58	01.Θ.Ε. Η «Διαλογική ή Διδακτική Μέθοδος»
Σελ. 71	01.Θ.Ε. Η επίδραση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης του παιδιού στη σχολική του επίδοση
Σελ. 86	01.Θ.Ε. Η κοινωνικογνωστική θεωρία στα πλαίσια της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας.
Σελ. 96	01.Θ.Ε. Θεωρητική βάση και ιδεολογικά υπόβαθρο της αυτοαξιολόγησης.
Σελ. 104	01.Θ.Ε. Θεωρίες Μάθησης: Οι εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου και η ταξινόμησή τους σε δύο μακρογνωστικές περιοχές.
Σελ. 114	01.Θ.Ε. Μεγιστοποιώντας τα εκπαιδευτικά οφέλη της συμβολής των σχολικών εκδρομών στη διαδικασία της μάθησης
Σελ. 123	01.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης: Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Προβληματισμοί-προτάσεις
Σελ. 131	01.Θ.Ε. Μια κριτική προσέγγιση του Ν. 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Εκπαίδευσης με εστίαση στη θεσμοθέτηση των ΚΕΣΥ
Σελ. 140	01.Θ.Ε. Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού ως συμβούλου
Σελ. 148	01.Θ.Ε. Στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση ιστορικών πηγών
Σελ. 157	01.Θ.Ε. Συναισθηματική Νοημοσύνη στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Σελ. 165	01.Θ.Ε. Σχέσεις συνομηλίκων: Προστατευτικός παράγοντας ή παράγοντας κινδύνου σχετικά με βίαιη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον
Σελ. 171	01.Θ.Ε. Το Διαθεωρητικό Μοντέλο για την πρόβλεψη αλλαγής της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας
Σελ. 182	02.Θ.Ε. Designing and evaluating an original speaking lesson for Young Learners in the ELT class
Σελ. 189	02.Θ.Ε. Ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδειση, αντισταθμιστικές προοπτικές και ταυτότητες «αποτυχημένων» μαθητών/τριών
Σελ. 200	02.Θ.Ε. Διδασκαλία της Ιστορίας και καλλιέργεια γραμματισμών. Παραδείγματα.
Σελ. 209	02.Θ.Ε. Η αξιολόγηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας
Σελ. 218	02.Θ.Ε. Η σπουδαιότητα των σταθερών εικόνων-έργων τέχνης στην εκπαιδευτική πρακτική
Σελ. 226	02.Θ.Ε. Λογοτεχνία, Ιστορία και Σχολείο. Ο πατέρας της Ιστορίας στην έτερη οικογένεια των μαθητών.
Σελ. 233	02.Θ.Ε. Νεοελληνική Γλώσσα και Διαπολιτισμικότητα
Σελ. 241	02.Θ.Ε. Το δοκίμιο, ως κειμενικό είδος μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο "Εκθεση - Εκφραση Γ Λυκείου"
Σελ. 251	07.Θ.Ε. Από τον εγγραμματισμό στους πολυγραμματισμούς: Η ομάδα "The New London Group"
Σελ. 259	08.Θ.Ε. Αξιολόγηση ατόμων με Δ.Α.Φ. Σκοπός, δομή, περιεχόμενο ADOS κι ο ρόλος του ειδικού
Σελ. 271	08.Θ.Ε. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) Χαρακτηριστικά Ατόμων με Δ.Α.Φ. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις & Προκλήσεις
Σελ. 277	08.Θ.Ε. Διερεύνηση συσχέτισης επιτελικών λειτουργιών και ύπνου σε άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)
Σελ. 286	08.Θ.Ε. Δυσλεξία και Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σελ. 295	08.Θ.Ε. Εμπειρικές μέθοδοι έρευνας στην Παιδαγωγική Επιστήμη
Σελ. 303	08.Θ.Ε. Οι τρεις διαστάσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
Σελ. 312	08.Θ.Ε. Παράγοντες συσχέτισης της ψυχολογικής επιβάρυνσης στους γονείς παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων
Σελ. 321	08.Θ.Ε. Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων
Σελ. 330	08.Θ.Ε. Σχολική Ψυχολογία: Οριοθέτηση Πεδίου-Καθήκοντα και Αρμοδιότητες του Σχολικού Ψυχολόγου
Σελ. 341	08.Θ.Ε. Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές ΑΜΕΑ
Σελ. 349	09.Θ.Ε. Η διδακτική του μαθήματος της τέχνης ως γενεσιουργός αιτία θέσεων και αντιθέσεων στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.
Σελ. 355	09.Θ.Ε. Διερεύνηση των δυνατοτήτων εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο. Έρευνα μέσω ομάδας
Σελ. 363	09.Θ.Ε. Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας στην Ελλάδα
Σελ. 376	10.Θ.Ε. Διευθυντής και πολιτιστική ζωή στον χώρο του σχολείου
Σελ. 382	10.Θ.Ε. Το μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας
Σελ. 392	12.Θ.Ε. Η νέα πολυπολιτισμική κοινωνία. Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες προκλήσεις
Σελ. 397	12.Θ.Ε. Μειονοτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα
Σελ. 406	12.Θ.Ε. Συμπερίληψη προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα
Σελ. 415	12.Θ.Ε. Τυπική εκπαίδευση προσφυγόπουλων
Σελ. 423	13.Θ.Ε. Δια βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών: Επίπεδα γλωσσομάθειας στη γλωσσική εκμάθηση και αξιολόγηση
Σελ. 435	13.Θ.Ε. Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα
Σελ. 444	13.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική τεχνική της επανενεργοποίησης της μνήμης για τη διεξαγωγή επανάληψης.

Σελ. 454	13.Θ.Ε. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διερεύνηση και συσχέτιση των παραγόντων που την προκαλούν.
Σελ. 462	13.Θ.Ε. Ο Θεσμός του μέντορα στο ελληνικό σχολείο. Απόψεις των διευθυντών.
Σελ. 470	13.Θ.Ε. Προσαρμογή ερευνητικού εργαλείου μέτρησης αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συνεργατική μάθηση σε σύγκριση με την ατομική μάθηση
Σελ. 478	13.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας
Σελ. 488	14.Θ.Ε. Αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για το εθνικό σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης/κατάρτισης.
Σελ. 498	14.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση της Τέχνης στην εκπαίδευση έγκλειστων ενηλίκων
Σελ. 505	14.Θ.Ε. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως βασικός παράγοντας σχολικής βελτίωσης
Σελ. 513	14.Θ.Ε. Η συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών
Σελ. 522	14.Θ.Ε. Κοινωνικός & Γλωσσικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σελ. 531	14.Θ.Ε. Ο Μέντορας στην εκπαίδευση - Οπτικές της Μεντορικής σχέσης
Σελ. 539	14.Θ.Ε. Τα επιμορφωτικά δίκαια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Κριτική ανασκόπηση και προτάσεις για τη βέλτιστη αξιοποίησή τους
Σελ. 548	15.Θ.Ε. Διακρίβωση αιτιών και κινήτρων που καθιστούν απαραίτητη την επίκληση της νομοθεσίας για εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 557	15.Θ.Ε. Διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση
Σελ. 565	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα
Σελ. 574	15.Θ.Ε. Ενδοσχολικές συγκρούσεις. Αιτίες και επιπτώσεις
Σελ. 583	15.Θ.Ε. Εργασιακή ικανοποίηση μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σελ. 592	15.Θ.Ε. Η έννοια της σύγκρουσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: Αίτια και τρόποι διαχείρισης μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας
Σελ. 600	15.Θ.Ε. Η κρίση της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σήμερα
Σελ. 608	15.Θ.Ε. Η οργανωσιακή δέσμευση των Εκπαιδευτικών ως μέσο ενίσχυσης της δέσμευσης των μαθητών των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Κύπρου
Σελ. 617	15.Θ.Ε. Η συμβολή του καινοτόμου διευθυντή στη βελτίωση του σχολείου (school improvement)
Σελ. 633	15.Θ.Ε. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης από την εργασία τους
Σελ. 648	15.Θ.Ε. Ο ιδεολογικός μανδύας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
Σελ. 656	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου
Σελ. 662	15.Θ.Ε. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ως πυλώνας ανάπτυξης τον ανοιχτού σχολείου
Σελ. 672	15.Θ.Ε. Ρόλος και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και των Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής: Προθέσεις και πραγματικότητα
Σελ. 680	16.Θ.Ε. Γνωστικά Ενδιαφέροντα: Κατηγορίες διαμεσολάβησης μεταξύ της κριτικής γνωσιοθεωρίας και της κριτικής επιστήμης της αγωγής
Σελ. 689	16.Θ.Ε. Ελληνικό κράτος και νέοι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Το Οθώνειο Πανεπιστήμιο και το Αστεροσκοπείο.
Σελ. 694	16.Θ.Ε. Η ένταξη της σωματικής άσκησης στην εκπαίδευση του 19ου αιώνα
Σελ. 702	16.Θ.Ε. Η παιδεία από τους Γάλλους σοσιαλιστές στην Κομμούνα του 1871
Σελ. 712	16.Θ.Ε. Οι παιδαγωγικές συνεπαγωγές του παραλόγου και τα Α.Π.Σ. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 732	16.Θ.Ε. Ρομά και αποκλεισμός από την εκπαίδευση
Σελ. 741	16.Θ.Ε. Σχολική επίδοση, κοινωνική ανισότητα και πολιτισμική διαφορετικότητα

Σελ. 750 | 17.Θ.Ε. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Σελ. 760 | 17.Θ.Ε. Εργαστήριο Marketing: Η αγορά της εταιρείας"Apivita" στην Ιαπωνία

Σελ. 767 | 17.Θ.Ε. Η συναισθηματική κακοποίηση του παιδιού και οι συνέπειές της

Σελ. 774 | 17.Θ.Ε. Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης στην εκπαίδευση

Σελ. 781 | 17.Θ.Ε. Στρατηγικές προφορικού λόγου: Διδάσκονται;

Σελ. 791 | 17.Θ.Ε. Υφιστάμενη νομοθεσία και μελλοντικές προτάσεις για την υποστήριξη και την ανάπτυξη της τουριστικής εκπαίδευσης και συνείδησης

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 800 | 02.Θ.Ε. Διδακτική αξιοποίηση του πειράματος στην ΕξΑΕ

Σελ. 809 | 06.Θ.Ε. Greek Curricula In the English Language: 1977 Vs Eps-Xg 2011. A Contrastive Analysis

Σελ. 816 | 06.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση στη διδασκαλία μαθηματικών με χρήση Τ.Π.Ε.

Σελ. 824 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο: "Η Άνοιξη" στη ζωγραφική

Σελ. 831 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο μαθηματικών για το νηπιαγωγείο με χρήση αναπτυξιακά κατάλληλων ψηφιακών περιβαλλόντων

Σελ. 840 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. "Διαχειρίζομαι πληροφορίες"

Σελ. 849 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στην Στ τάξη Δημοτικού, για την εννοιολογική κατανόηση της τριβής και τους παράγοντες εξάρτησής της με τη χρήση Τεχνολογίας Τρισδιάστατης Εκτύπωσης (3D Printing).

Σελ. 860 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: "Unzip the United Kingdom"

Σελ. 868 | 06.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό υλικό και προτάσεις για την προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού

Σελ. 876	06.Θ.Ε. Ο νησιωτισμός του Ελύτη, διδάσκοντας «Το Άξιον Εστί» στη Γ" Γυμνασίου - Μια μαθητοκεντρική προσέγγιση με χρήση Τ.Π.Ε.
Σελ. 884	08.Θ.Ε. Τεχνικές ενίσχυσης της συμμετοχής και βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών
Σελ. 893	09.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση πάνω στον πίνακα ζωγραφικής "Το παζλ"
Σελ. 901	10.Θ.Ε. Flipping My Classroom: Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης στη διδασκαλία της Ιστορίας
Σελ. 908	10.Θ.Ε. Εκπαιδευτική προσέγγιση και αξιοποίηση των φυτικών οργανισμών σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία
Σελ. 921	10.Θ.Ε. Οδυσσέας Ελύτης και υπερρεαλισμός. Μια διδακτική πρόταση προσέγγισης του ποιητικού και εικαστικού έργου του
Σελ. 930	10.Θ.Ε. Πρόγραμμα Crocus. Μαθαίνω για το Ολοκαύτωμα, καταπολεμώ τον ρατσισμό, με όχημα την Ιστορία, τη Λογοτεχνία, τη Δημιουργική Γραφή
Σελ. 936	10.Θ.Ε. Προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας μέσα από άτυπες μορφές γραμματισμού. Η περίπτωση της διοργάνωσης μιας σχολικής γιορτής
Σελ. 943	10.Θ.Ε. Φιλοσοφία για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού
Σελ. 951	11.Θ.Ε. Δημιουργία ψηφιακών συνεργατικών logo
Σελ. 960	12.Θ.Ε. Οι χρωματικοί συμβολισμοί ανά πολιτισμό γέφυρα στο σημερινό διαπολιτισμικό περιβάλλον
Σελ. 967	14.Θ.Ε. Διδακτική αξιοποίηση αυθεντικών έργων τέχνης και χειραφετητική μάθηση



Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων-Τα σχολεία της Ζωσιμαίας

Διονύσιος Υφαντής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ. Νεότερης Ιστορίας

Περίληψη

Σήμα κατατεθέν της πόλης των Ιωαννίνων το κτίριο επί της οδού Δωδώνης όπου στεγαζόταν η Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία. Το κτίριο αυτό έχει χαρακτηρισθεί Ιστορικό Διατηρητέο Μνημείο (ΦΕΚ 357/Β/7-6-88) και είναι ιδιοκτησία των Αγαθοεργών Καταστημάτων της Ιεράς Μητροπόλεως Ιωαννίνων. Η ιστορία του ξεκινά ήδη από το 1930 και φτάνει έως και σήμερα. Η επιλογή του συγκεκριμένου ιστορικού κτιρίου στηρίχθηκε στη σημασία που έχει όχι μόνο για την ιδιαίτερη αρχιτεκτονική του, αλλά και τη μεγάλη συμβολή του στην παιδεία των Ιωαννίνων και της Ηπείρου γενικότερα. Στο χώρο αυτό στεγαζόταν από τα μέσα της δεκαετίας του ΄30 τα πρότυπα δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων που συνέβαλαν τα μέγιστα στην πνευματική ανάταση της Ηπείρου ενώ σήμερα συστεγάζονται το 1ο&2ο Πρότυπο Πειραματικό και το ειδικό Σχολείο (του) Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και Δημοτικά σχολεία και Λύκειο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία, πρότυπα, πειραματικά σχολεία

Η πνευματική προσφορά της Ηπείρου στον ελλαδικό χώρο

Η πνευματική και πολιτιστική προσφορά της Ηπείρου και ιδιαίτερα των Ιωαννίνων στον ελλαδικό χώρο από την εποχή της τουρκοκρατία και μέχρι τις μέρες μας υπήρξε μεγάλη Η ανεκτίμητη αυτή προσφορά στάθηκε ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές που μορφολόγησαν τη ζωή του έθνους μας.

Τα Γιάννενα, από τους πρώτους αιώνες της οθωμανικής κατάκτησης και με μεγαλύτερη ένταση τον 19ο αιώνα αποτέλεσαν κέντρο ελεύθερης διακίνησης ιδεών, που επηρέαζε όχι μόνο την τοπική κοινωνία, αλλά και ολόκληρη την Βαλκανική. Οι παράγοντες οποίοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη των γραμμάτων στα Γιάννενα ήταν αφενός τα ειδικά προνόμια που παραχωρήθηκαν από τον Σουλτάνο Μουράτ Β΄ στην πόλη, μετά την κατάληψη της πόλης από τους Τούρκους το 1430 και αφετέρου ο Αλή Πασάς, που αν και ο ίδιος αγράμματος, διψούσε για γράμματα και κάτω από την επίδραση του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού ιδρύει σε όλο το κράτος του σχολεία, συντηρεί δασκάλους και προτρέπει τους Μητροπολίτες να πρωτοστατήσουν στην εκπαίδευση.

Τα σχολεία των Ιωαννίνων των οποίων η φήμη ξεπέρασε τα τοπικά όρια διέφεραν ριζικά από τα άλλα σχολεία της εποχής. Εκεί δίδαξαν μεγάλοι δάσκαλοι του γένους όπως ο Ευγένιος Βούλγαρης, ο Αθανάσιος Ψαλίδας και οι πρωτοπόροι του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, ο Νεόφυτος Δούκας και Ιωάννης Βηλαράς. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως γεννήματα του Ευγένιου Βούλγαρη είναι ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός και ο μέγας διδάσκαλος του Γένους Ιωάννης Πέζαρος.

Ο Νεόφυτος Δούκας σε μια αναφορά του για τα σχολεία των Ιωαννίνων αναφέρει: «*Εκ των σχολείων των Ιωαννίνων εξέρευσαν ρύακες ικανοί να ποτίσωσι την διψώσαν Ελλάδα και ότι οι μαθηταί αυτών, ως από μέσον ποταμού εχέοντο κατά πάσας τας πόλεις καταρδεύοντες αυτάς με των λόγων τα πότιμα νάματα, ανέστησαν σπέρματα πολλαπλάσια, και ότι οι μέχρι της παρελθούσης εκατονταετηρίδος (18ο αιώνα) αναδειχθέντες συγγραφείς Έλληνες υπήρξαν ή Ιωαννίται (κατά το πλείστον) ή τελειόφοιτοι των Ιωαννιτικών σχολείων*». Ο Διδάσκαλος της Μεγάλης του Γένους Σχολής Κ. Κούμας ανέφερε: «*Εις την πόλιν των Ιωαννίνων χρεωστεί η Ελλάς την Αναγέννησιν της Παιδείας*» (https://zsgiannina.gr).

Μια καινούρια περίοδος στην πνευματική ζωή της Ηπείρου έχουμε με την ίδρυση της περίφημης μετέπειτα Ζωσιμαίας Σχολής στα Γιάννενα το 1828. Ιδρυτές ήταν οι Μεγάλοι ευεργέτες αδελφοί Ζωσιμάδες από το χωριό Γραμμένο Ιωαννίνων, έμποροι στη Νίζνα της Ρωσίας, οι οποίοι κατέβαλαν μεγάλα ποσά όχι μόνο για την κατασκευή και λειτουργία της σχολής (τέσσερα συνολικά ξεχωριστά και διαχρονικά σχολικά κτίρια) αλλά και για την έκδοση και κυκλοφορία συγγραμμάτων.

Υπήρξε το φυτώριο σοφών διδασκάλων, ποιητών, λογίων και επιστημόνων και ο αληθινός πνευματικός φάρος της Ελλάδος. Απόδειξη του παραπάνω είναι το γεγονός κατά το θεμέλιο λίθο τοποθετήθηκε η επιγραφή: «*ΖΩΣΙΜΑΔΩΝ ΟΔΕ ΜΟΥΣΑΙΟΣ ΛΑΜΠΤΗΡ ΑΦΑΝΙΖΕΙ ΖΟΦΟΝ ΨΥΧΑΙΣΙ ΗΠΕΙΡΟΥ ΤΕΚΝΩΝ»* δηλαδή αυτό το λαμπρό τέμενος των Μουσών που στήθηκε από τους Ζωσιμάδες διώχνει τα σκοτάδια από τις ψυχές των παιδιών της Ηπείρου. Πρώτος σχολάρχης ήταν ο Γεώργιος Κρασάς και ακολουθούν σπουδαίοι σχολάρχες, διδάσκαλοι, συγγραφείς και άριστοι επιστήμονες. Η σχολή είχε ως διοικητικό όργανο την υπό τον Μητροπολίτη Εφορεία των Εκπαιδευτικών Καταστημάτων Ιωαννίνων.

Ιστορία του κτηρίου της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Πριν την ανέγερσή του Επιβλητικού κτιρίου της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας, στην περιοχή υπήρχε ένα τζαμί, το Οσμάν Τσιαούς τζαμί, το οποίο, μαζί με τα συνοδευτικά κτίρια, αποτελούσε κατά την οθωμανοκρατία τον πυρήνα ενός θρησκευτικού και εκπαιδευτικού κέντρου. Στα τέλη της δεκαετίας του ’20, το τζαμί κατεδαφίστηκε, όπως κι άλλα τζαμιά της πόλης. Λίγο νωρίτερα, η Μητρόπολη Ιωαννίνων με ενέργειες του Μητροπολίτη Σπυρίδωνος Βλάχου είχε αγοράσει την όλη έκταση για να ανεγείρει ένα μεγάλο εκπαιδευτήριο με σκοπό να στεγάσει τη Μαρούτσειο Σχολή, την Παυλίδειο Σχολή και το 3ο Ελισαβέτειο Παρθεναγωγείο. Ο σχεδιασμός όμως άλλαξε στην πορεία και τελικά το κτίριο στέγασε την Παιδαγωγική Ακαδημία που ονομάστηκε Ζωσιμαία προς τιμή των ηπειρωτών ευεργετών αδελφών Ζωσιμάδων.

Ο θεμέλιος λίθος του κτιρίου της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας ετέθη την 8η Νοεμβρίου 1930, ημέρα εορτασμού των εθνικών ευεργετών, από τον μητροπολίτη Σπυρίδωνα και τα εγκαίνια έγιναν οχτώ χρόνια αργότερα την ίδια ημερομηνία (8 Νοεμβρίου 1938). Το μέγαρο της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι συνολικού ωφελίμου εμβαδού 5.270 τετραγωνικών μέτρων, επί οικοπέδου 17.000 τετραγωνικών μέτρων (Πηγή: https://zosimaia.gr).



Εικόνα 1. Η θεμελίωση του κτιρίου το 1930 από τον Μητροπολίτη Σπυρίδωνα Βλάχο.
Φωτογραφία από το οικογενειακό αρχείο του Αποφοίτου της Ζωσιμαίας Σχολής (1972) Δημοσιογράφου Θωμά Νούσια.

Στην πρόσοψή του φέρει τοξωτό πρόπυλο, το οποίο μαζί με ορισμένα άλλα στοιχεία, όπως τα βυζαντινού στυλ κιονόκρανα και το "κωδωνοστάσιο", φανερώνουν περισσότερο επίδραση από τη βυζαντινή αρχιτεκτονική, παρά από το νεοκλασικισμό (που την

εποχή αυτή επικρατούσε στις αρχιτεκτονικές επιλογές στην πόλη). Το κτήριο με το τοξωτό πρόπυλο φέρει δε τη σφραγίδα ενός από τους πιο σημαντικούς έλληνες αρχιτέκτονες, του Αριστοτέλη Ζάχου (τον οποίο είχε «επιστρατεύσει» ο μητροπολίτης Σπυρίδων), ο οποίος έμεινε μακριά από τα κλασικιστικά πρότυπα της εποχής του. Επιβλέπων μηχανικός του έργου ήταν ο μηχανικός του Δήμου Περικλής Μελίρρυτος στον οποίο η πόλη των Ιωαννίνων χρωστά πάρα πολύ όμορφα ιδιωτικά και δημόσια κτίρια όπως το οθωμανικό παρθεναγωγείο (1900-1902), το οποίο σήμερα στεγάζει το Ταχυδρομείο, το Ρολόι σήμα κατατεθέν της πόλης, το καμπαναριό της Μητρόπολης κ.α.). Ο επίκουρος καθηγητής της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Γιώργος Σμύρης αναφέρει πως το κτίριο αυτό αποτελεί «*ίσως το ωριμότερο έργο του Μελίρρυτου*». Αναφέρει επίσης: «*Το οικοδόμημα της Ζωσιμαίας Σχολής εκφράζει τον βαθμό κατανόησης των νεοκλασικών μορφών και κυρίως τα απορρέοντα από τα χαρακτηριστικά των σχολικών κτιρίων 'τύπου Καλλία', που επηρέασαν ολόκληρη την Ελλάδα ελεύθερη ή όχι*». Ο Δημήτρης Καλλίας ήταν διευθυντής της τεχνικής υπηρεσίας του Νομού Αττική και είχε αναλάβει το πρόγραμμα ανέγερσης σχολικών κτιρίων, γνωστό ως πρόγραμμα Καλλίας. (Πηγή: https://typos-i.gr/article/me-h-xwris-ypografh-periklh-melirrytoy)



Εικόνα 2. Η Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία, με τον επιβλητικό της όγκο, τη δεκαετία του 30. Από το λεύκωμα του Ριζαρείου Ιδρύματος "Ιωάννινα", φωτογραφία Σπύρος Μελετζής

Όταν έγιναν τα εγκαίνια του διδακτηρίου, η Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία, η οποία μέχρι τότε στεγαζόταν σε άλλο κτίριο της πόλης, μετακόμισε άμεσα. Από το 1934 λοιπόν μέχρι και τη δεκαετία του 80 οπότε και μπήκε τέλος στο εκπαιδευτικό αυτό σύστημα, από τη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων αποφοίτησαν πάνω από

7.000 δάσκαλοι. Στον ίδιο χώρο παράλληλα με την Ακαδημία μετακόμισαν και συστεγάστηκαν και τα πρότυπα δημοτικά σχολεία που βρισκόταν μέχρι εκείνη τη στιγμή διάσπαρτα σε άλλο κτήριο στην πόλη.

Τα πρότυπα σχολεία της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας (ΖΠΑ)

Παράλληλα με τα Πειραματικά Σχολεία, στην Ελλάδα υπήρξε και ένας άλλος τύπος δημόσιων σχολείων τα Πρότυπα. Τα Πρότυπα Σχολεία ήταν σχολεία τα οποία οργανώνονται και λειτουργούν με υποδειγματικές συνθήκες αναφερόμενες σε κτηριακές – υλικοτεχνικές υποδομές, οργανωτικές δομές, όπως αυτές ορίζονται από τα πορίσματα της εκπαιδευτικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής. Τα Σχολεία αυτά, έχοντας τις άρτιες εγκαταστάσεις, την επιλογή προσωπικού και τις άριστες προδιαγραφές της εκπαίδευσης, προσέλκυσαν περισσότερους μαθητές από τη μεσαία ή ανώτερες τάξεις και συνεπώς θεωρούνται «ελίτ» των σχολείων. Τα σχολεία αυτά λειτουργούσαν με τους δικούς τους, ιστορικά αιτιολογημένους, κανόνες συμπληρωματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα ως η βέλτιστη εκδοχή του.

Η ιστορία των πρότυπων δημοτικών σχολείων στην πόλη των Ιωαννίνων αρχίζει σχεδόν αμέσως μετά την απελευθέρωση της πόλης από τον τουρκικό ζυγό. Τα πρώτα, χρονικά, πρότυπα δημοτικά σχολεία στην πόλη των Ιωαννίνων ιδρύθηκαν και λειτούργησαν με το Βασιλικό Διάταγμα της 13-11-1914 (ΦΕΚ. 334/18-11-1914) με σκοπό την πρακτική άσκηση των σπουδαστών του νεοϊδρυθέντος, λίγους μήνες νωρίτερα, με Βασιλικό Διάταγμα Β.Δ. 381/26-8-1914 και τον επικυρωτικό νόμο 381/19-11-1914 Διδασκαλείου Ιωαννίνων. Πρόκειται για ένα 3/τάξιο (3/θέσιο) πρότυπο δημοτικό σχολείο και ένα 1/τάξιο (1/θέσιο) πρότυπο δημοτικό σχολείο. Με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκαν πρότυπα δημοτικά σχολεία και σε άλλα Διδασκαλεία της χώρας. Λίγο αργότερα με το Βασιλικό Διάταγμα της 5-8-1916 το 3/τάξιο πρότυπο δημοτικό σχολείο μετατρέπεται σε 4/τάξιο (4/θέσιο).

Τα δύο αυτά πρότυπα δημοτικά σχολεία εξυπηρέτησαν την πρακτική άσκηση και των σπουδαστών του Τριτάξιου Διδασκαλείου Ιωαννίνων, που λειτούργησε από το 1916 έως το 1926, καθώς και του Πεντατάξιου Διδασκαλείου Ιωαννίνων, που λειτούργησε από το 1926 έως και το 1936. Το σχολικό έτος 1938-1939, που η Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία μεταστεγάστηκε στο νεόκτιστο, τότε, κτήριο της οδού Δωδώνης, μεταστεγάστηκαν εκεί και τα πρότυπα δημοτικά σχολεία της πόλης που συστεγαζόταν μέχρι εκείνη τη στιγμή σε άλλα κτήρια. Τα πρότυπα δημοτικά σχολεία της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας με βάση τις διατάξεις των νόμων Ν. 5802/1933, του Ν.Δ. 953/1937, του Ν.Δ. 3970/1959, του Αν. Ν. 129/1967, του Ν.Δ. 842/1971,του Ν. 309/1976 και του Π.Δ. 483/1977λειτούργησαν για την πρακτική άσκηση των σπουδαστών της με την ακόλουθη οργανικότητα:

Από το 1934-1939 λειτούργησαν ένα εξατάξιο (6/θέσιο) και ένα μονοτάξιο (1/θέσιο) πρότυπο δημοτικό σχολείο. Από το 1939-1972 λειτούργησαν ένα εξατάξιο (6/θέσιο), ένα τετρατάξιο (4/θέσιο) και δύο μονοτάξια (1/θέσια) πρότυπα δημοτικά σχολεία. Από το 1972-1982 λειτούργησαν δύο εξαθέσια, ένα τριθέσιο, ένα μονοθέσιο και ένα διθέσιο

ειδικό σχολείο. Στα πρότυπα δημοτικά σχολεία δίδαξαν αξιόλογοι δάσκαλοι, σημαντικά ονόματα της πόλης των Ιωαννίνων, έμαθαν γράμματα χιλιάδες μαθητές και εκπαιδεύτηκε ένα πολύ μεγάλος αριθμός δασκάλων, από τους οποίους πολλοί υπηρετούν ακόμα και σήμερα στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Στην παρακάτω φωτογραφία του 1957 αποθανατίζονται οι μαθητές της ΣΤ' τάξης του Τετραταξίου και των δύο (2) Μονοταξίων του Προτύπου Δημοτικού σχολείου της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας, μαζί με τους δασκάλους τους. Οι περισσότεροι από τους μαθητές αυτούς συνέχισαν τις σπουδές τους «εισαχθέντες κατόπιν γραπτών εξετάσεων», στο Πρότυπο Γυμνάσιο της Ζωσιμαίας Σχολής, ενώ οι μαθήτριες συνέχισαν στο Γυμνάσιο Θηλέων ή στην Εμπορική Σχολή (η Ζωσιμαία λειτουργούσε μόνο ως «Γυμνάσιο Αρρένων»). Ανάμεσα στα παιδιά της φωτογραφίας είναι και ο πρώην αναπληρωτής υπουργός μεταναστευτικής πολιτικής Γιάννης Μπαλάφας, ο ομότιμος Καθηγητής Γεωγραφίας-Περιβάλλοντος του Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Απόστολος Κατσίκης, ο αεροναυπηγός της ΝΑΣΑ Νικόλαος Μπλέτσος, η ηθοποιός Άννα Ιασωνίδου κ.α. (https://zsgiannina.gr).



Εικόνα 5. 1957 οι τελειόφοιτοι του Τετραταξίου και των δύο (2) Μονοταξίων του Προτύπου Δημοτικού σχολείου της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας και οι δάσκαλοι τους (Πηγή: https://zsgiannina.gr)

Τα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Τα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι η μετεξέλιξη των πρώην Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Με το νόμο Ν. 1566/1985 καταργήθηκαν τα ιστορικά πρότυπα δημοτικά σχολεία και τα υπαγόμενα στις πρώην Παιδαγωγικές Ακαδημίες πρότυπα δημοτικά σχολεία μετονομάστηκαν με την παρ. 2 του άρθρου 91 του Ν. 1566/1985 σε πειραματικά δημοτικά σχολεία. Η λειτουργία τους για το μετέπειτα διάστημα και μέχρι την υπαγωγή τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν διέφερε ουσιαστικά από εκείνη των άλλων κανονικών

σχολείων. Την περίοδο εκείνη λειτουργούσαν τρία πειραματικά δημοτικά σχολεία στο χώρο της πρώην Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Συγκεκριμένα το 1ο 6/θέσιο Πειραματικό, το 2ο 6/θέσιο Πειραματικό και το 3/θέσιο Πειραματικό. Από τα μέσα της δεκαετίας του ΄90 περίπου έπαψε να λειτουργεί το 3/θέσιο Πειραματικό και παρέμειναν τα άλλα δύο.

Από το 1995 με την υπ αριθμόν Φ 27/148/Γ7/160 υπουργική απόφαση «Περί οργάνωσης, λειτουργίας και υπαγωγής πειραματικών σχολείων πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημ. Εκπ/σης και Νηπιαγωγών των Α.Ε.Ι.» τα Πειραματικά Σχολεία της πρώην Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων εντάχθηκαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο έχει την ευθύνη και την εποπτεία για το παιδαγωγικό και επιμορφωτικό μέρος της λειτουργίας τους. Σκοπός της λειτουργίας τους ήταν η προαγωγή της ψυχοπαιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας και η πρακτική άσκηση των φοιτητών του Τμήματος, καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού της ευρύτερης περιοχής.



Εικόνα 6. Η κεντρική είσοδος όπως είναι σήμερα

Τα πρότυπα πειραματικά δημοτικά σχολεία της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Με την 122084/Δ4/25-10-2011 υπουργική απόφαση, η οποία έλαβε υπόψη: Τις διατάξεις του Νόμου 3966/2011 (ΦΕΚ 118, τ. Α΄), «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων» και τη γνώμη της Διοικούσας Επιτροπής των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το 1ο και το 2ο δημοτικό πειραματικό σχολείο χαρακτηρίστηκαν ως πρότυπα πειραματικά. Με το νέο ρυθμιστικό πλαίσιο καθορίζεται η διοικητική υπαγωγή του σχολείου απευθείας στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, ενώ ο ρόλος της παιδαγωγικής και επιστημονικής εποπτείας ανατίθεται στη νεοσύστατη Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων

Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Παράλληλα, συγκροτείται Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ) το οποίο έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων της πόλης.

Το πλαίσιο της φιλοσοφίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων συμφώνα και με το άρθρο 37 του νόμου 3966/2011επιδιώκει να πετύχει τους εξής βασικούς στόχους: α. Να προωθήσει, τον πειραματισμό, την καινοτομία την εκπαιδευτική έρευνα και τις καλές διδακτικές πρακτικές, με την ένταξη νέων ιδεών και εμπειριών, καθώς και την προσαρμογή, βελτίωση και τροποποίηση στρατηγικών που ακολουθούνται στη διδακτική πράξη. β. Να αναπτύξει στο μέγιστο τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μας, καλύπτοντας τις όποιες κοινωνικοσυναισθηματικές τους ανάγκες και επιβραβεύοντας την προσπάθειά τους μέσα σε ένα πλαίσιο ανατροφοδοτικής αξιολόγησης. γ. Να αναπτύξει μια ποικιλία εκπαιδευτικών δράσεων και δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολικού προγράμματος όπως: λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων που δίνουν διέξοδο στις δημιουργικές ανησυχίες και στις ειδικές κλίσεις των μαθητών, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, άνοιγμα του Σχολείου στην κοινωνία και συνεργασία με τοπικούς φορείς, ανάπτυξη δράσεων εσωτερικού και εξωτερικού εθελοντισμού, κ.λπ. δ. Να συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος και μελλοντικών δασκάλων. (http://1dim-peir-ioann.ioa.sch.gr/joomla3x/index.php/school/school-profile)

Η λειτουργία αυτών των σχολείων διαφέρει σε σχέση με τα άλλα σχολεία της πρωτοβάθμιας. Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 41 παρ. 2 του Ν.3966/2011 (ΦΕΚ 118 τ.Α Ί 24-5-2011) το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου (ΕΠ.Ε.Σ) έχει την παιδαγωγική και την επιστημονική ευθύνη του σχολείου. Προγραμματίζει τις ερευνητικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και τις δράσεις που αφορούν την προσφορά του στην τοπική κοινωνία. Ειδικότερα: α) Αποφασίζει για τη δημιουργία ομίλων μαθητών ή τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και για την εγγραφή μαθητών στους ομίλους και τα τμήματα αυτά. β) Αποφασίζει την τροποποίηση του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος του Π.Π.Σ., προκειμένου να υλοποιηθούν καινοτομίες, να λειτουργήσουν οι όμιλοι, τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα, η συνεργασία με σχολεία της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και ό,τι άλλο κριθεί σκόπιμο κατά τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου. γ) Συνεργάζεται με τον φορέα με τον οποίο τυχόν συνδέεται το σχολείο, σχεδιάζει, προγραμματίζει και συντονίζει τις επιμορφωτικές και τις ερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες εγκρίνονται από τη Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ). δ) Συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου στην οργάνωση και το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. ε) Καταρτίζει αξιολογικούς πίνακες κατάταξης των υποψήφιων διευθυντών και λοιπών εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ.κατά τα οριζόμενα στα άρθρα 42 και 48, αντίστοιχα. στ) Συντονίζει την εσωτερική αξιολόγηση των Π.Π.Σ. και υποβάλλει τη σχετική έκθεση στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ζ) Διαχειρίζεται τους οικονομικούς πόρους του Π.Π.Σ., πέραν αυτών που διαχειρίζεται η αρμόδια σχολική επιτροπή». Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη των Π.Π.Σ. ανήκει στην αρμοδιότητα

του ΕΠ.Ε.Σ και όχι στην αρμοδιότητα του σχολικού συμβούλου της περιοχής που ανήκει το Π. Π. Σ.



Εικόνα 7. Οδός Ελλήνων. Προτομές και γλυπτά στον προαύλιο χώρο της σχολής, είσοδος του 4ο Γενικού Λυκείου

Σήμερα στους χώρους της πρώην Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής ακαδημίας λειτουργούν επίσης εκτος των δύο εξαθεσίων προτύπων πειραματικών δημοτικών και ένα ειδικό δημοτικό σχολείο, ενταγμένο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 8ο και το 14ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων καθώς και το 4ο γενικό Λύκειο.

Στον προαύλιο χώρο των συστεγασμένων σχολείων υπάρχουν και κάποια σημαντικά γλυπτά που κοσμούν το χώρο. Στην αριστερή πλευρά της κεντρικής εισόδου υπάρχει από το 2006 το μνημείο του αγνώστου Δασκάλου του Θόδωρου Παπαγιάννη πάνω στο οποίο υπάρχουν δυο ποιήματα ένα για το δάσκαλο και ένα για τη δασκάλα από τους ποιητές Κ. Παλαμά και Αντ. Μωραΐτη που στήθηκε με πρωτοβουλία των συνταξιούχων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων.



Εικόνα 3. Μνημείο αγνώστου δασκάλου

Επίσης στον προαύλιο χώρο από το 2000 υπάρχει και ο «Τύμβος του Ερυθρού Σταυρού» έργο επίσης του Θόδωρου Παπαγιάννη και είναι αφιερωμένος στη μνήμη επτά εθελοντριών αδελφών νοσοκόμων του Ερυθρού Σταυρού, που σκοτώθηκαν κατά τους αεροπορικούς γερμανικούς βομβαρδισμούς κατά το έτος 1941.



Εικόνα 4. Τύμβος Ερυθρού Σταυρού

Το κτήριο της πρώην Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας εξακολουθεί και σήμερα να είναι ιδιοκτησίας των Αγαθοεργών Καταστημάτων της Ιεράς Μητροπόλεως Ιωαννίνων ενώ η μεγάλη αίθουσα τελετών «Αίθουσα Αρχιεπισκόπου Σπυρίδωνος» εκτός από τις ανάγκες των συστεγασμένων σχολείων χρησιμοποιείται για πολιτιστικές εκδηλώσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Ιωαννίνων, του πανεπιστημίου και του δήμου.

Βιβλιογραφία

Διάταγμα 8/29 Οκτωβρίου 1929 Νόμος 4376/ 1929 (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929)

Κίτσου, Κ. (1988). Η ιστορία του διδασκαλείου Ιωαννίνων και της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας [Μονογραφία]/ Αθήνα: Δωδώνη

Ν. 5802/1933 (Φ.Ε.Κ.Α΄286/29-9-1933) «περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών

Ν.953/1937 (Φ.Ε.Κ.Α΄469) «περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών

Νόμος 1566/1985: Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Φ27/148/Γ7/160 (ΦΕΚ. 96Β΄ /14-2-1995): «Περί οργάνωσης, λειτουργίας και υπαγωγής πειραματικών σχολείων πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημ. Εκπ/σης και Νηπιαγωγών των Α.Ε.Ι»

Ν. 3966/2011 για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Ηλεκτρονικές Πηγές

https://dionisisfrance.wordpress.com

https://typos-i.gr/article/ktirio-twn-daskalwn-ki-oxi-mono

https://typos-i.gr/article/me-h-xwris-ypografh-periklh-melirrytoy

https://www.giannenae.gr/ihnilatontastinistoria/13Istoria_Didaskaliou_Hpeirou_Kai_Zosimaias.aspx

https://zsgiannina.gr

http://1dim-peir-ioann.ioa.sch.gr/joomla3x/index.php/school/school-profile)

https://zosimaia.gr

Όταν τα ράσα...κάνουν τον παπά: Το εξώφυλλο ως δείκτης των προτιμήσεων των εφήβων στην επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων.

Δρ. Ευαγγελία Μουλά

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανίχνευση και τον προσδιορισμό του ρόλου του εξώφυλλου στην επιλογή βιβλίων από εφήβους, ενώ ταυτόχρονα καταγράφει τη σχέση τους με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση για απόλαυση. Η έρευνα στηρίχθηκε στη δημιουργία ενός εικονικού περιβάλλοντος προσομοίωσης ηλεκτρονικού βιβλιοπωλείου, στο οποίο οι μαθητές-επισκέπτες κλήθηκαν να επιλέξουν ένα βιβλίο, έχοντας πρόσβαση μόνο στο εξώφυλλό του και στη συνέχεια να απαντήσουν σε ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις. Στην έρευνα, που διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διεξαγωγής των μαθημάτων κατά την περίοδο παύσης λειτουργίας των σχολείων λόγω πανδημίας, συμμετείχαν 362 μαθητές-τριες ηλικίας από 11 έως 18 ετών από διάφορες περιοχές της χώρας (Ρόδος, Κάλυμνος, Αθήνα, Ιστιαία, Καλαμάτα, Πάτρα, Βόλος, Θεσσαλονίκη). Τα δεδομένα αναλύθηκαν σε spss και στη συνέχεια ακολούθησε η αξιολόγηση των πιο δημοφιλών εξώφυλλων όπως προέκυψαν από τις δηλώσεις προτίμησης των μαθητών, με βάση τις «παραμέτρους εγκυρότητας»: περιεκτικότητα, πειθώ, υπαινικτικότητα, όπως προτείνονται στη βιβλιογραφία, με σκοπό τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των εξώφυλλων που ελκύουν τους εφήβους. Εξίσου, τα 12 πιο δημοφιλή εξώφυλλα (από τα 100 συνολικά που εκτέθηκαν) αναλύθηκαν με όρους γραμματικής της εικόνας, ενώ τα συμπεράσματα συγκρίθηκαν με αυτά άλλων παρόμοιων ερευνών διεθνώς. Διαπιστώθηκε ταύτιση των γενικών συμπερασμάτων με αυτά διεθνών ερευνών ως προς τη σχέση των εφήβων με τη λογοτεχνική ανάγνωση, μια σχεδόν προβλέψιμη σχέση επιλογής εξώφυλλου και φύλου βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, μία σαφής προτίμηση των εφήβων σε ρεαλιστικές απεικονίσεις και δη ανθρωπίνων μορφών με μετωπική βλεμματική απευθυνσιμότητα καθώς και μία στενή συσχέτιση κινηματογράφου-λογοτεχνίας, με τον μεν να αποτελεί πύλη εισόδου στη δε και τα εξώφυλλα να προσεγγίζουν τη φιλοσοφία της κινηματογραφικής αφίσας. Στα δημοφιλή εξώφυλλα επίσης η σχέση τίτλου-εξώφυλλου μεταξύ εμμεσότητας και υβριδικότητας επιτρέπει πληθυντικότητα ερμηνειών, με τον χρωματικό συνδυασμό κόκκινου- μαύρου να είναι ο επικρατέστερος.

Εισαγωγή -Σκεπτικό

Η λογοτεχνική ανάγνωση ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου σημειώνει τα τελευταία χρόνια σταθερά πτωτική τάση και δη στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Η πιο πρόσφατη έρευνα, από τη National Literacy Trust[1], δείχνει ότι το 2019 μόλις το 26% των νέων, κάτω των 18 ετών, αφιέρωνε έστω και λίγο χρόνο καθημερινά για το διάβασμα της λογοτεχνίας. Αυτό είναι το χαμηλότερο ημερήσιο επίπεδο που έχει

[1] https://www.theguardian.com/education/2020/feb/29/children-reading-less-says-new-research

καταγραφεί από τις έρευνες της οργάνωσης για τις αναγνωστικές συνήθειες των νέων από το 2005.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι λιγότερα παιδιά από ποτέ, απολαμβάνουν την ανάγνωση, καθώς μόλις το 53% δηλώνει ότι το λογοτεχνικό διάβασμα του προκαλεί ευχαρίστηση, ποσοστό που είναι το χαμηλότερο από το 2013. Επιπλέον, αυτή η αίσθηση μειώνεται με την ηλικία: σχεδόν σε διπλάσιο ποσοστό τα παιδιά ηλικίας από 5 έως 8 ετών δήλωσαν ότι αντλούν ευχαρίστηση από την ανάγνωση σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας από 14 έως 16 ετών.

Το σκεπτικό πίσω από την εν λόγω έρευνα λοιπόν, είναι ότι η αναγνώριση του τρόπου επιλογής βιβλίων από τους έφηβους και των ειδών των εξώφυλλων που τους προσελκύουν, μπορεί να αποτελέσει γέφυρα κατανόησης προς τα ενδιαφέροντα τους. Η σημειωτική ανάλυση γενικά και η κοινωνική σημειωτική συγκεκριμένα, θεωρούν σημαντική την κατανόηση της γραμματικής της οπτικής επικοινωνίας, ως προϋπόθεση αξιολόγησης των αφηγηματικών, εννοιολογικών και κοινωνικών παραδοχών που ενσωματώνονται στις παραστάσεις.

Καθώς τα σημεία είναι «κινητροποιημένοι» (με κίνητρο) συνδυασμοί σημαινόντων (μορφών) και σημαινόμενων (σημασιών), η επιλογή των κατάλληλων συνδυασμών, ίσως να συμβάλει στον σχεδιασμό εξώφυλλων, τέτοιων, που να αποτελούν μια ελάχιστη εγγύηση θετικής απήχησης και επιθυμίας απόκτησης ενός βιβλίου από τους έφηβους.

Έτσι, οι δημιουργοί εξώφυλλων θα μπορούν να στραφούν σε επιλογές που θα συμβαδίζουν με τις προτιμήσεις των εφήβων, συντελώντας στο πρώτο και αναγκαίο βήμα πριν από την ανάγνωση του βιβλίου: στην επιλογή του.

Επιπλέον, καθώς τα εξώφυλλα αποτελούν συνθέσεις οπτικών σημείων και κειμένου, οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας στη μελέτη τους, μπορούν να καθοδηγήσουν τους νεαρούς αναγνώστες στην αναγνώριση των νοηματοδοτικών μηχανισμών τους και να ενθαρρύνουν την κριτική ανάγνωση εικόνων γενικότερα, ως μέσων προώθησης προϊόντων (Martinez et al., 2016), μεταξύ των οποίων και των βιβλίων.

Η εκπαιδευτική πρακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης οφείλει να απαγκιστρωθεί από την αποκλειστικά κειμενική της ανάλυση και να εξετάζει τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο πολιτιστικό φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται ποικίλες παράμετροι που διαμορφώνουν το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις δυνατότητές της, μεταξύ των οποίων και τα εξώφυλλα των βιβλίων.

Κείμενο και Παρακείμενο: μια άρρηκτη σχέση

Η ουσία ενός κειμένου δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη φυσική του μορφή παρουσίασης. Το κείμενο είναι μια σύνθετη δομή νοημάτων που περιλαμβάνει κάθε λεπτομέρειά του, εξωτερική και εσωτερική, σε ορισμένο ιστορικό συγκείμενο McKenzie (σε Marotti, 1995: xi). Το παρακείμενο είναι η συλλογή συμπληρωματικών στοιχείων που

πλαισιώνουν και παρουσιάζουν ένα πρωτεύον κείμενο ως αντικείμενο τέτοιο που να μπορεί να κρατηθεί και να διαβαστεί - από το χαρτί έως τον τίτλο του βιβλίου-. Περιβάλλει και επεκτείνει το κείμενο, όχι μόνο για να το παρουσιάσει, αλλά και για να διασφαλίσει την παρουσία του στον κόσμο, την «υποδοχή» και την κατανάλωσή του με τη μορφή… ενός βιβλίου. (Gennette, 2). Αποτελεί μια ζώνη .....όχι μόνο μετάβασης, αλλά και συναλλαγής: μια προνομιακή θέση, μια στρατηγική στην υπηρεσία του βιβλίου με σκοπό την επιρροή του κοινού.

Ο Genette (1987/1997) χωρίζει το παρακείμενο σε δύο κατηγορίες: στοιχεία που περιέχονται στο αντικείμενο του βιβλίου (περικείμενο) και στοιχεία υπάρχουν έξω από το αντικείμενο του βιβλίου (επικείμενο). Μερικά παραδείγματα περικειμένου είναι το εξώφυλλο του βιβλίου, η σελίδα τίτλου, η στοιχειοθέτηση και οι πληροφοριακοί δείκτες. Το επικείμενο περιλαμβάνει στοιχεία που συνθέτουν τη δημόσια και ιδιωτική ιστορία του βιβλίου - marginalia, συνεντεύξεις, καταλόγους μάρκετινγκ ή ημερολόγια συγγραφέων-.

Η Margaret Higonnet (1990: 47) υποστηρίζει ότι η παιδική και νεανική λογοτεχνία προσφέρει ένα ιδιαίτερα πλούσιο πεδίο για την εξερεύνηση των λειτουργιών και των επιδράσεων του περικειμένου.

Ο ρόλος των εξώφυλλων στην επιλογή βιβλίου

Το εξώφυλλο είναι το κατεξοχήν περικειμενικό στοιχείο. Το πρώτο αξιοπρόσεκτο χαρτόδετο εξώφυλλο κυκλοφόρησε από τον εκδοτικό οίκο Penguin το 1935. Από τα τρία είδη μετάφρασης (Jakobson, 1971: 260-266) το εξώφυλλο υπάγεται στο τρίτο, αυτό της δια-σημειωτικής. Σ' αυτό τα λεκτικά σημεία ερμηνεύονται μέσω σημείων μη λεκτικών συστημάτων και πιο συγκεκριμένα σε οπτικά σημεία.

Η διασημειωτική μετάφραση αναλύθηκε πρόσφατα από μελετητές ταινιών, μεταφραστικών μελετών και οπτικών μελετών και ειδικότερα από θεωρητικούς της κοινωνικής σημειωτικής.

Ο Perry Nodelman (1988: 49) υποστηρίζει ότι οι σχεδιαστές εξώφυλλων προσπαθούν να δημιουργούν κατάλληλες προσδοκίες συνοψίζοντας τη βαθύτερη ουσία του βιβλίου μέσα από την προσεκτικά επιλεγμένη εικονογράφηση. Το εξώφυλλο του βιβλίου παρέχει στον (δυνητικό) αναγνώστη μια οπτική περίληψη του περιεχόμενού του.

Καθώς οι εκδότες επικεντρώνονται στη συσκευασία των βιβλίων, ίσως ακόμη και περισσότερο από το ίδιο το κείμενο, τα εξώφυλλα έχουν γίνει πιο καινοτόμα γραφικά. Η «Grabability» ενός βιβλίου (η ικανότητά του να προσελκύσει τον πιθανό αναγνώστη και να τον κάνει να το πιάσει στα χέρια του) είναι το βασικό μέλημα του μάρκετινγκ. Το βιβλίο πρέπει να μπορεί να ξεχωρίσει στο ράφι για να κατακτήσει την προσοχή του καταναλωτή και αυτό που μεσολαβεί στη σχέση συγγραφέα- αναγνώστη είναι το

εξώφυλλο. Ανάλογα με το πόσο ελκυστικό είναι, μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη στην επιλογή ή την απόρριψή του (Γιαννικοπούλου, 2008).

Στο «So Many Books» - ένα δοκίμιο για τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό βιβλίων που δημοσιεύονται παγκοσμίως- ο Gabriel Zaid (2003) παρατηρεί ότι περισσότερα είναι τα βιβλία που μπορεί κανείς να σκεφτεί από ότι τα αστέρια μια νύχτα στην ανοικτή θάλασσα και αναρωτιέται «πώς είναι δυνατόν ένα βιβλίο μεταξύ των εκατομμυρίων να βρει τους αναγνώστες του». Η απάντηση είναι μέσω του εξώφυλλου.

Ένα αποτελεσματικό εξώφυλλο επικοινωνεί μια σειρά μηνυμάτων στον επίδοξο αναγνώστη και επηρεάζει την ερμηνεία του κειμένου. Η σημασία του εξώφυλλου διαφαίνεται στην πολιτική πολλών εκδοτικών οίκων να συσκευάζουν με διαφορετικά εξώφυλλα κάποια βιβλία, ώστε να απευθύνονται σε διαφορετικά ηλικιακά κοινά (βλέπε Bloomsbury *Harry Potter* series). Κάθε διαφορετικός σχεδιασμός προσδίδει μια νέα ταυτότητα στο βιβλίο, αλλάζοντας την επικρατούσα άποψη και παρέχοντας έναν νέο (και μερικές φορές ακόμη και εναλλακτικό) τρόπο εισόδου στην αφήγηση (Sonzogni, 2011).

Σαφώς, μέσα από τη διαπραγμάτευση μεταξύ του λεκτικού και του οπτικού κώδικα, τα εξώφυλλα των βιβλίων αποκαλύπτουν τις πολιτιστικές παραδοχές της εποχής, τις προθέσεις του συγγραφέα, τις προσδοκίες του αναγνώστη, τις στρατηγικές του εκδότη, τη δημιουργικότητα του σχεδιαστή και τις τάσεις της αγοράς (τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο).

Ο Έκο (2003) ορίζει τη μετατροπή των νοημάτων σε εικόνα εξώφυλλου ως παρασυνωνυμία, κατά την οποία η ερμηνευτική διαμεσολάβηση όλων των παραπάνω παραγόντων περιορίζει την ελευθερία της πρόσληψής του από το κοινό.

Για το σκοπό αυτό, ο γραφίστας, όπως ο σκηνοθέτης, μπορεί να εκτελέσει διάφορες λειτουργίες, για να προσαρμόσει τα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου: επιλογή, έμφαση, υλοποίηση, συγκεκριμενοποίηση, κριτική, παρεμβολή, εκλαΐκευση, επανατονισμό, εκπολιτισμική προσαρμογή (Stam, 2000: 68).

Στο άρθρο του με τίτλο «Designing Book Jackets», ο Salter (2005) απαριθμεί επτά κατηγορίες εξωφύλλων βιβλίων βάσει του βαθμού και του ρόλου της εικονογράφησης, ως εξής:

(1) το τυπικό τυπογραφικό ή χειροποίητο εξώφυλλο που δεν περιλαμβάνει στοιχεία σχεδίασης εκτός από γράμματα
(2) το τυπογραφικό ή χειροποίητο που ενσωματώνει επίσης στοιχεία διακοσμητικού σχεδιασμού, αλλά αποφεύγει την εικονογραφική αναπαράσταση,
(3) το τυπογραφικό ή χειροποίητο που μεταφέρει τη δράση ή το στυλ του βιβλίου. Σε αυτήν την περίπτωση, τα εικονογραφικά γράμματα μπορούν να προκαλέσουν νοητική και συναισθηματική αντίδραση

(4) μια παραλλαγή του τύπου 3 στην οποία ο κύριος τυπογραφικός σχεδιασμός είναι με διακοσμητικές ή εικονογραφικές λεπτομέρειες
(5) με εικονογραφικό σχεδιασμό που προτείνει την ατμόσφαιρα ενός βιβλίου απεικονίζοντας συγκεκριμένες λεπτομέρειες του περιεχομένου του· εδώ τα γράμματα συμπληρώνουν ή εξηγούν τις εικόνες
(6) με εικονογραφικό σχεδιασμό που προκαλεί την ατμόσφαιρα του βιβλίου, ενώ δεν απεικονίζει απαραίτητα νατουραλιστικές σκηνές. Αυτή η κατηγορία είναι η πιο υπονοούμενη και στιλιστικά αφηρημένη, και συχνά περιλαμβάνει συμβολικές ή ψυχολογικές εικόνες και
(7) το εξώφυλλο σε στυλ αφίσας, με αμεσότητα συγκεκριμένων εικόνων. Αυτή η κατηγορία σχετίζεται στενότερα με το στυλ και τις προθέσεις της εμπορικής διαφήμισης.

Από τις παραπάνω κατηγορίες στα λογοτεχνικά βιβλία για εφήβους συναντάμε τις 3 τελευταίες.

Ως επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός εξώφυλλου ορίζονται δε τα εξής (Minor, 1995):

1. το στυλ να μην υπερβαίνει το περιεχόμενο για χάρη των τάσεων,
2. τα στοιχεία στη σύνθεση να διατηρούνται στο ελάχιστο (σημασιολογικοί πυρήνες),
3. το οπτικό μήνυμα να είναι αρκετά ασαφές ώστε να επιτρέπει στον αναγνώστη να συμμετέχει με τη δική του φαντασία,
4. η εικόνα να σέβεται την ιστορία και τον συγγραφέα.

Έφηβοι και εξώφυλλα

Οι εκδότες στοχεύουν να βρουν εξώφυλλα βιβλίων που μαγεύουν τον αναγνώστη και να παραμένουν στη μνήμη του ως «ευχάριστη οπτική εμπειρία» (Grabe & Bucy, 2009: 14). Οι ψυχολόγοι με ειδίκευση στην κατανάλωση διαπιστώνουν ότι οι έφηβοι είναι ιδιαίτερα δεκτικοί στην οπτική διαφήμιση (Wedel &Pieters, 2007). Στην πραγματικότητα, το εξώφυλλο είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για την προσέλκυση και την επικοινωνία με τον νεαρό αναγνωστικό κοινό. Η «πολιτιστική πρακτική της ανάγνωσης» περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από το γραπτό κείμενο ενός βιβλίου (Mathews & Moody, 2007).

Τα εξώφυλλα των βιβλίων χρησιμεύουν ως πολιτισμικές αντανακλάσεις σημαντικών θεμάτων στην κουλτούρα των εφήβων (Mathews &Moody, 2007: 4). Όταν ένα βιβλίο δημοσιεύεται, το εξώφυλλο του το καθιστά «μια φυσική εκδήλωση όχι μόνο των ιδεών του συγγραφέα, αλλά των πολιτιστικών ιδεών και της αισθητικής μιας ξεχωριστής ιστορικής στιγμής» (Drew & Sternberger, 2005: 8). Στο άρθρο της “Commodities in Literature, Literature as Commodity: A Close Look at the Gossip Girl Series» η Pattee θεωρεί τα μυθιστορήματα για εφήβους ως «ανθρωπολογικές φανερώσεις» που αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τις συνθήκες της δημιουργίας τους, αλλά και τις κοινωνικές απόψεις περί εφηβείας και τη βιωμένη εμπειρία της εφηβικής συνθήκης(2006: 154).

Ενισχυτικά αυτής της άποψης λειτουργεί και η θέση του John Berger ότι ως θεατές «Ποτέ δεν κοιτάμε απλά ένα πράγμα. Εξετάζουμε πάντα τη σχέση ανάμεσα στα πράγματα και τον εαυτό μας»(1973: 9). Αυτό δε, ισχύει με έμφαση στη μεταβατική εφηβική ηλικία, κατά την οποία οι νέοι αναζητούν την ταυτότητά τους.

Στο "Judging a Book by its Cover: Publishing Trends in Young Adult Literature,» η Cat Yampbell (2005: 358) ορίζει ως παράγοντα προσελκυσιμότητας ενός βιβλίου οτιδήποτε σχετίζεται με το παρακείμενο και το οποίο εμπνέει «ίντριγκα, υπονοούμενα και αισθησιασμό». Αυτό συνήθως περιλαμβάνει πειραματισμούς με μεγέθη βιβλίων, στυλ και μορφές σχεδίασης. Βιβλιοθηκονόμοι και βιβλιοπώλες αναφέρουν ότι διαφορετικές παραλλαγές εξώφυλλων των ίδιων βιβλίων σημειώνουν και σημαντικές διαφορές στις πωλήσεις τους στους εφήβους.

Παρά τη σημασία των εξώφυλλων για το αγοραστικό και δη το νεανικό κοινό, διαπιστώνεται έλλειψη επαρκών ερευνών σχετικά με τις πρακτικές επιλογής βιβλίων από πλευράς των αναγνωστών (Rowlands et al. 2007). Έρευνα που αναφέρεται στα κριτήρια επιλογής βιβλίων στην προσχολική ηλικία, η παρουσία του ήρωα στο εξώφυλλο αναδεικνύεται ως ο αποφασιστικός παράγοντα (Σδρούλια, & Τσιλιμένη, 2007). Κάποιες άλλες έρευνες εξίσου, αποδεικνύουν τον καταλυτικό ρόλο των εξώφυλλων και δη των εικόνων σε αυτά, είτε πρόκειται για φυσικά βιβλία- αντικείμενα (Marshall et al. 2005) είτε για ηλεκτρονικά (Loizides 2007). Στην τελευταία αυτή περίπτωση ελέγχονται και μια σειρά άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στην επιλογή των βιβλίων από τους επίδοξους αναγνώστες τους, στο διευρυμένο πεδίο διεπαφής των ηλεκτρονικών βιβλιοπωλείων (McKay et al., 2012). Από άλλες έρευνες ένα αξιοπρόσεκτο συμπέρασμα είναι ότι οι αναγνώστες γενικά αλληλεπιδρούν με τα βιβλία που εκτίθενται σε πάγκους παρά με εκείνα των οποίων μόνο η ράχη είναι ορατή (Ooi 2008, Buchanan et al. 2011, Hinze et al. 2012) κάτι που αποδεικνύει την επιρροή που ασκεί το εξώφυλλο.

Τέλος, σε έρευνα που συγκέντρωσε δεδομένα από εντυπώσεις εφήβων από διάφορα εξώφυλλα βιβλίων εντοπίστηκαν τρεις εξέχοντες παράγοντες και αυτοί ήταν το εξώφυλλο, ο τίτλος και το αναδιπλούμενο πτερύγιο του εξώφυλλου, ενώ πάνω από εβδομήντα πέντε τοις εκατό των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι οι εικόνες του εξωφύλλου είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας κατά την επιλογή λογοτεχνικού βιβλίου (Jones, 2007: 45).

Για την επιτυχία ενός εξώφυλλου προτείνονται «έλεγχοι εγκυρότητας» (Armstrong, 1983: 346-7). Οι παράμετροι των ελέγχων εγκυρότητας αποτελούν πλαίσια για την ερμηνεία ενός εξώφυλλου και επομένως υποδεικνύουν «ένα όριο μεταξύ επιτρεπόμενων και μη αναγνώσεων» που αυτό υποβάλλει. Ως τέτοιες αναφέρονται η περιεκτικότητα, η διυποκειμενικότητα και η αποτελεσματικότητα, ή σύμφωνα με άλλη παραπλήσια προσέγγιση, η περιεκτικότητα, η πειθώ και η υπαινικτικότητα (O' Neil, 1994).

Τα εξώφυλλα (100 συνολικά) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό σώμα βιβλίων για εφήβους, που καλύπτουν όλο το φάσμα των

δυνατών λογοτεχνικών ειδών και των οποίων τα εξώφυλλα ποικίλουν ως προς τα στοιχεία που τα συνθέτουν, ώστε να είναι δυνατή η καταγραφή των κριτηρίων επιλογής που εφαρμόζουν ασυνείδητα οι έφηβοι. Επιπλέον, επιλέχθηκαν με κριτήρια ποιότητας, αναγνωρισιμότητας, καταξίωσης, αλλά και νεωτερισμού (π.χ. από κλασικά μυθιστορήματα του κανόνα (εγχώριου ή παγκόσμιου) έως σύγχρονα βραβευμένα ή μεταφερμένα στην οθόνη).

Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα έρευνας

Το εικονικό βιβλιοπωλείο, με αναρτημένα 100 εξώφυλλα λογοτεχνίας για εφήβους, βρίσκεται στην ακόλουθη διεύθυνση: https://padlet.com/moulaevang/nyp5j3bueu4klmft Στην έρευνα συμμετείχαν 362 παιδιά, 149 αγόρια και 212 κορίτσια κατανεμημένα σε 4 ηλικιακές ομάδες (11-12, 13-14, 15-16, 17-18) χωρίς σημαντικές ποσοστιαίες διαφορές, όπως φαίνεται παρακάτω.

Φύλο * Ηλικία Crosstabulation

Count

		Ηλικία				
		1	2	3	4	Total
Φύλο	Αγόρι	46	37	30	36	149
	Κορίτσι	49	52	55	56	212
Total		95	89	85	92	361

Οι απαντήσεις αφού ελέγχθηκαν για κανονικότητα, παρουσίασαν μη κανονική κατανομή εξ ου και αναλύθηκαν με μη παραμετρικά τεστ.

Στο ερώτημα: «Διαβάζεις λογοτεχνία;» η ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων έδωσε τα εξής αποτελέσματα, με ένα μόλις 22,7% να κατατάσσεται στους συχνούς ή φανατικούς αναγνώστες. Στον έλεγχο Kruskal-Wallis που διενεργήθηκε στη συνέχεια, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Διαβάζεις λογοτεχνία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	47	13,0	13,1	13,1
	Σπάνια	131	36,2	36,4	49,4
	Πού και πού	100	27,6	27,8	77,2
	Συχνά	39	10,8	10,8	88,1
	Πολύ	43	11,9	11,9	100,0
	Total	360	99,4	100,0	
Missing	System	2	,6		
Total		362	100,0		

Στο ερώτημα αν σε μικρότερη ηλικία διάβαζαν περισσότερο, όπως παραδίδεται και από διεθνείς έρευνες, το 69,3% απάντησε θετικά, ενώ πάλι δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Σε μικρότερη ηλικία διάβαζες περισσότερο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	110	30,4	30,5	30,5
	Ναι	251	69,3	69,5	100,0
	Total	361	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		362	100,0		

Στον έλεγχο (Mann Whitney) του παράγοντα του φύλου ως προς την ανάγνωση της λογοτεχνίας ή την προτίμηση προς το ομόλογο μάθημα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, υπέρ των δεύτερων ($p< 0.05$)

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαβάζεις λογοτεχνία;	Αγόρι	149	156,17	23270,00
	Κορίτσι	211	187,68	41710,00
	Total	360		

Test Statistics[a]

	Διαβάζεις λογοτεχνία;
Mann-Whitney U	12095,000
Wilcoxon W	23270,000
Z	-3,875
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Σου αρέσει το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;	Αγόρι	149	168,03	25037,00
	Κορίτσι	212	180,11	40304,00
	Total	361		

Test Statistics[a]

	Σου αρέσει το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;
Mann-Whitney U	13862,000
Wilcoxon W	25037,000
Z	-2,040
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041

a. Grouping Variable: Φύλο

Στο ερώτημα αν θεωρούν τη λογοτεχνική ανάγνωση απόλαυση το 70, 4% των ερωτηθέντων έδωσαν απάντηση από αρνητική έως ουδέτερη, ενώ μόλις το 29,6% θετική.

Θεωρείς την λογοτεχνική ανάγνωση απόλαυση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	23	6,4	6,4	6,4
	Λίγο	98	27,1	27,1	33,5
	Ούτε ναι ούτε όχι	133	36,7	36,8	70,4
	Αρκετά	76	21,0	21,1	91,4
	Πολύ	31	8,6	8,6	100,0
	Total	361	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		362	100,0		

Στη σύγκριση των παραμέτρων: αρέσκεια μαθήματος λογοτεχνίας και απόλαυση λογοτεχνικής ανάγνωσης παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση (Pearson Correlation= . 775).

Correlations

		Θεωρείς την λογοτεχνική ανάγνωση απόλαυση;	Σου αρέσει το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;
Θεωρείς την λογοτεχνική ανάγνωση απόλαυση;	Pearson Correlation	1	,775**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	361	361
Σου αρέσει το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;	Pearson Correlation	,775**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	361	361

Στο ερώτημα αν αγοράζουν λογοτεχνικά βιβλία με το χαρτζιλίκι τους, το 92,2% έδωσε από αρνητική έως ουδέτερη απάντηση, ενώ μόλις το 17,8% απάντησε θετικά.

Αγοράζεις λογοτεχνικά βιβλία με το χαρτζιλίκι σου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	23	6,4	6,4	6,4
	σπάνια	98	27,1	27,1	33,5
	Που και που	212	58,6	58,7	92,2
	συχνά	20	5,5	5,5	97,8
	πάντα	8	2,2	2,2	100,0
	Total	361	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		362	100,0		

Στο ερώτημα με ποιο κριτήριο επέλεξαν το βιβλίο απάντησαν 7,8 % ότι γνώριζαν τον/ την συγγραφέα, 39,2 % ότι γνώριζαν την ταινία ή το είχαν συναντήσει στο ίντερνετ και 52,8% κανέναν από τους παραπάνω λόγους.

Τι από τα παρακάτω επηρέασε την επιλογή σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γνωρίζω τον συγγρα-φέα	28	7,7	7,8	7,8
	το γνωρίζω από την ταινία ή το ίντερνετ	142	39,2	39,3	47,1
	τίποτα από τα δύο	181	52,8	52,9	100,0
	Total	361	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		362	100,0		

Στα ερωτήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συστατικών των εξώφυλλων, οι προτιμώμενοι τίτλοι απείχαν από το να είναι επεξηγηματικοί (μόλις το 18,8%) και η εικόνα απέδιδε διάσπαρτα στοιχεία της υπόθεσης ή ήταν αόριστη (κατά 74, 7%).

Ο τίτλος ήταν

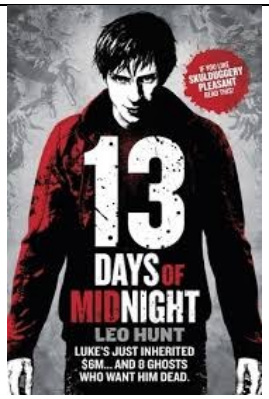
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επεξηγηματικός	68	18,8	18,8	18,8
	κάτι ενδιάμεσο	151	41,7	41,8	60,7
	Αόριστος-ασαφής	142	39,2	39,3	100,0

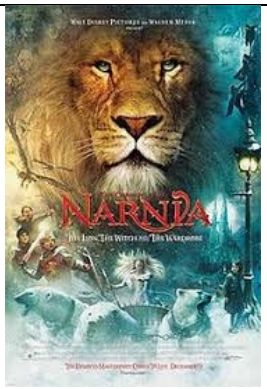
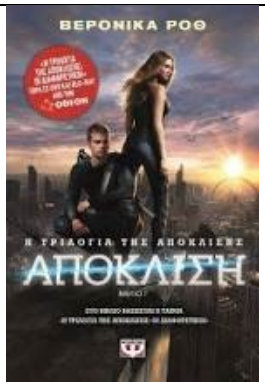
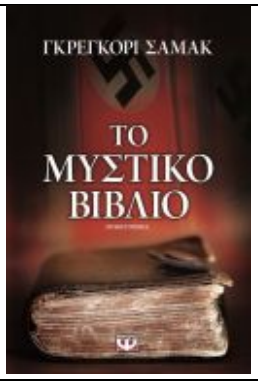
	Total	361	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		362	100,0		

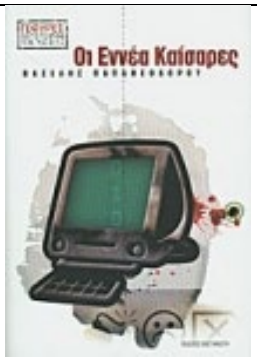
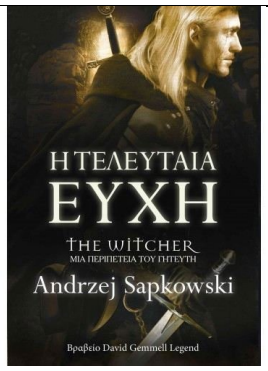
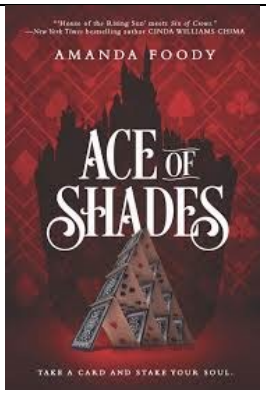
Η εικόνα του εξώφυλλου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αποδίδει μια σκηνή από το βιβλίο	95	26,2	26,3	26,3
	αποτελείται από διά-σπαρτα στοιχεία	176	48,6	48,8	75,1
	είναι αόριστη	90	24,9	24,9	100,0
	Total	361	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		362	100,0		

Τα βιβλία που συγκέντρωσαν τις περισσότερες ψήφους είναι τα παρακάτω:

38 = 36 αγόρια - 2 κορίτσια Από αυτά, τα 28 άτομα δηλώνουν ότι δεν διαβάζουν ποτέ ή ε-λάχιστα 21 άτομα ηλικίας 14-16, 13 ηλικίας 17-18 54 likes	
30 = 8 αγόρια- 22 κορίτσια Από αυτά τα 21 άτομα δηλώνουν ότι διαβάζουν από αρκετά έως πάρα πολύ 18 ηλικίας 11-13 57 likes	

22 = 12 αγόρια- 10 κορίτσια Από αυτά τα 14 δηλώνουν ότι δεν διαβάζουν καθόλου ή ελάχιστα 10 ηλικίας 17-18 7 ηλικίας 14-16 36 likes	
21 κορίτσια 8 ηλικίας 11-13 13 ηλικίας 14-16 40 likes	
19 = 5 αγόρια- 14 κορίτσια 9 ηλικίας 17-18 26 likes	
18 = 12 αγόρια- 6 κορίτσια Από αυτά τα 13 δηλώνουν ότι δεν διαβάζουν καθόλου ή ελάχιστα Ίση ηλικιακή κατανομή 28 likes	

17= 2 αγόρια- 15 κορίτσια Ίση ηλικιακή κατανομή 23 likes	
16 = 2 αγόρια-14 κορίτσια 7 ηλικίας 14-16 και 7 ηλικίας 17-18 30 likes	
14 = 2 αγόρια- 12 κορίτσια 5 ηλικίας 14-16 9 ηλικίας 17-18 7 likes	
10 αγόρια Όλα ηλικίας 14-16 Δηλώνουν ότι διαβάζουν μέτρια 17 likes	
9= 3 αγόρια και 6 κορίτσια Από αυτά τα 7 άτομα δηλώνουν ότι δεν διαβάζουν καθόλου ή ελάχιστα	

8 = 7 αγόρια - 1 κορίτσι Όλοι διαβάζουν ελάχιστα	

ΕΞΩΦΥΛΛΑ		ΠΕΡΙΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	ΕΙΔΟΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΧΩΡΟΧΡΟ-ΝΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗ-ΚΕΣ
13 DAYS OF MIDNIGHT	ναι	ναι	ναι
Η ΚΛΕΦΤΡΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	ναι	ναι	ναι
ΝΑΡΝΙΑ	ναι	ναι	
ΠΡΟΣ ΌΛΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΑΓΑΠΗΣΑ	ναι	ναι	ναι
ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ	ναι	ναι	
Η ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ναι	ναι	ναι
VAMPIRE DIARIES	ναι		
ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΑΣΤΕΡΙ	ναι	ναι	ναι
ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΚΑΙΣΑΡΕΣ			ναι
THE WITCHER	ναι	ναι	ναι
ACE OF SHADES		ναι	
Ο ΛΑΒΙΡΥΝΘΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΑ	ναι		ναι

ΕΞΩΦΥΛΛΑ		ΠΕΙΘΩ	
	ΑΥΘΕΝΤΙΚΟ-ΤΗΤΑ	ΕΚΜΟΝΤΕΡ-ΝΙΣΜΟΣ	ΥΒΡΙΔΙΚΟ
13 DAYS OF MIDNIGHT	ναι		
Η ΚΛΕΦΤΡΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	ναι		

ΝΑΡΝΙΑ	ναι		
ΠΡΟΣ ΌΛΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΑΓΑΠΗΣΑ	ναι		
ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ	ναι		
Η ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ναι		
VAMPIRE DIARIES		ναι	
ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΑΣΤΕΡΙ	ναι		
ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΚΑΙΣΑΡΕΣ	ναι		
THE WITCHER	ναι		
ACE OF SHADES			ναι
Ο ΛΑΒΙΡΥΝΘΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΑ			ναι

ΕΞΩΦΥΛΛΑ		ΥΠΑΙΝΙΚΤΙ-ΚΟΤΗΤΑ	
	ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕ-ΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΟ-ΤΗΤΑ	ΥΒΡΙΔΙΚΟ
13 DAYS OF MIDNIGHT	ναι		
Η ΚΛΕΦΤΡΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	ναι		
ΝΑΡΝΙΑ	ναι		
ΠΡΟΣ ΌΛΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΑΓΑΠΗΣΑ	ναι		
ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ			ναι
Η ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ναι		
VAMPIRE DIARIES	ναι		
ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΑΣΤΕΡΙ	ναι		
ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΚΑΙΣΑΡΕΣ	ναι		
THE WITCHER	ναι		
ACE OF SHADES			ναι
Ο ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΑ			ναι

ΕΞΩΦΥΛΛΑ		ΣΧΕΣΗ ΤΙΤ-ΛΟΥ- ΕΞΩ-ΦΥΛΛΟΥ	
	ΑΜΕΣΗ	ΕΜΜΕΣΗ	ΥΒΡΙΔΙΚΟ
13 DAYS OF MIDNIGHT			ναι
Η ΚΛΕΦΤΡΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	ναι		

ΝΑΡΝΙΑ		ναι	
ΠΡΟΣ ΌΛΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΑΓΑΠΗΣΑ	ναι		
ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ	ναι		
Η ΑΠΟΚΛΙΣΗ		ναι	
VAMPIRE DIARIES	ναι		
ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΑΣΤΕΡΙ		ναι	
ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΚΑΙΣΑΡΕΣ		ναι	
THE WITCHER	ναι	ναι	
ACE OF SHADES	ναι		
Ο ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΑ			ναι

ΕΞΩΦΥΛΛΑ	ΑΝΘΡΩ-ΠΙΝΗ ΜΟΡΦΗ	ΑΜΕΣΟ ΒΛΕΜΜΑ	ΚΙ-ΝΗΣΗ	ΣΤΑΣΗ	ΣΥΜΒΟΛΗ ΓΡΑΜΜΑ-ΤΟΣΕΙΡΆΣ
13 DAYS OF MIDNIGHT	ναι	ναι	ναι		ναι
Η ΚΛΕΦΤΡΑ ΤΩΝ ΒΙ-ΒΛΙΩΝ	ναι	ναι		ναι	
ΝΑΡΝΙΑ		ναι	ναι	ναι	ναι
ΠΡΟΣ ΌΛΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΑΓΑ-ΠΗΣΑ	ναι			ναι	ναι
ΤΟ ΜΥ-ΣΤΙΚΟ ΒΙ-ΒΛΙΟ					
Η ΑΠΟ-ΚΛΙΣΗ	ναι	ναι	ναι		
VAMPIRE DIARIES	ναι	ναι		ναι	ναι
ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΑΣΤΕΡΙ	ναι			ναι	ναι
ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΚΑΙΣΑΡΕΣ					
THE WITCHER	ναι		ναι		ναι

ACE OF SHADES					ναι
Ο ΛΑΒΙΡΥΝ-ΘΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΑ	ναι		ναι		ναι

Συμπεράσματα και συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε μια ταύτιση των γενικών συμπερασμάτων με τις διεθνείς έρευνες ως προς τη σχέση των εφήβων με τη λογοτεχνική ανάγνωση. Τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη λογοτεχνία σε σχέση με τα αγόρια, όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως δηλώνουν μείωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης σε σχέση με το παρελθόν, χωρίς να εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, ενώ ένα μικρό ποσοστό (29,6%) συνδέει τη λογοτεχνική ανάγνωση με την απόλαυση. Η αρέσκεια του μαθήματος στο σχολείο είναι ευθέως ανάλογη με την αναγνωστική απόλαυση (Pearson Correlation = .775), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,8%) ξοδεύει το χαρτζιλίκι του σε βιβλία.

Ακόμα, παρατηρήθηκε μία σαφής προτίμηση των εφήβων σε ρεαλιστικές απεικονίσεις και δη σε φωτογραφίες, που προσδίδουν αίσθηση αντικειμενικότητας και αυθεντικότητας και όχι σε αφηρημένες παραστάσεις. Προτιμώνται δε, οι ανθρώπινες μορφές με μετωπική βλεμματική απευθυνσιμότητα (demand, Kress & van Leeuwen 2006: 116-118).

Αυτό το συμπέρασμα συμβαδίζει με άλλα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η εικόνα του ανθρώπινου σώματος επικρατεί στα εξώφυλλα βιβλίων για νεαρούς ενήλικες (young adults). Από τα εβδομήντα κορυφαία βιβλία της κατηγορίας, σύμφωνα με τη λίστα Top Ten της Ένωσης Υπηρεσιών Βιβλιοθήκης Νεαρών Ενηλίκων, σαράντα έξι από τα εξώφυλλα διαθέτουν την εικόνα του ανθρώπινου σώματος. Από τα τριάντα κλασικά εξώφυλλα βιβλίων δε, είκοσι έξι περιέχουν εικόνες του ανθρώπινου σώματος. Πολλά από τα παλαιότερα, κλασικά μυθιστορήματα νεαρών ενηλίκων, τα οποία έχουν επανασυσκευαστεί για να φαίνονται πιο σύγχρονα, διαθέτουν πλέον μια εικόνα του -έστω και κατακερματισμένου- ανθρώπινου σώματος (O' Connell, 2010: 49).

Το απεικονιζόμενο πρόσωπο (αγόρι- κορίτσι) προσελκύει αναγνώστες του ίδιου φύλου, με το οποίο ταυτίζονται ηλικιακά και συναισθηματικά. Τα κορίτσια έλκονται σε μυθιστορήματα με ρομαντικό περιεχόμενο και φαντασίας, ενώ τα αγόρια σε περιπέτειες, θρίλερ, μυστηρίου και φαντασίας.

Τα χρώματα που επικρατούν είναι συνήθως μεσαίας λειτουργικότητας, χωρίς έντονο κορεσμό ή μεγάλες αντιθέσεις στη χρωματική παλέτα (Kress & van Leeuwen 2006: 160-163). Τα 5 στα 12 βιβλία όμως, χρησιμοποιούν τον συνδυασμό κόκκινου-μαύρου, σε διάφορους βαθμούς φωτεινότητας ή κορεσμού, προτίμηση που προδίδει ενδότερες ψυχικές καταστάσεις και παραπέμπει, στην ένταση, το πάθος, την ταχύτητα, το αίμα,

τη φωτιά, το σκοτάδι, το μυστήριο ή τον φόβο, άρα σε ακραίες καταστάσεις και συναισθήματα.

Αξιοπρόσεκτη επιπλέον είναι η στενή συσχέτιση κινηματογράφου-λογοτεχνίας με τον μεν να αποτελεί πύλη εισόδου στη δε, πράγμα που συμβαδίζει με τις γενικότερες τάσεις στο πεδίο, όπου συχνά πλέον το βιβλίο αποκτά δημοτικότητα μετά την και χάρη στην μεταφορά του στην οθόνη (Mitchell et al., 2007). Τα 7 από τα 12 πιο δημοφιλή βιβλία έχουν μεταφερθεί στον κινηματογράφο. Επιπλέον η *Κλέφτρα των βιβλίων* που προτεινόταν με τρία διαφορετικά εξώφυλλα συγκέντρωσε όλες τις προτιμήσεις στο εξώφυλλο-διαφημιστική αφίσα της αντίστοιχης ταινίας, ενώ οι άλλες δύο εκδοχές αγνοήθηκαν τελείως. Αξίζει δε να αναφερθεί ότι το *The Witcher* έγινε γνωστό στο κοινό μέσω του αντίστοιχου βιντεοπαιχνιδιού, χάρη στη δημοτικότητα του οποίου γυρίστηκε η ομώνυμη σειρά, ενώ οι μαθητές αγνοούσαν την προέλευσή του από τα αντίστοιχα βιβλία της σειράς - τα οποία συνάντησαν για πρώτη φορά-.

Εξίσου, τα 8 στα 12 βιβλία έχουν εξώφυλλο που απεικονίζει συγκεκριμένη σκηνή σε στυλ αφίσας και όχι κάποιες διάσπαρτες λεπτομέρειες ή συμβολικά και αφηρημένα στοιχεία.

Στα δημοφιλή εξώφυλλα, κατά την κρίση των μαθητών, δεν μεταφέρονται σαφείς πληροφορίες για την υπόθεση, παρά η ατμόσφαιρά της, ενώ τα χαρακτηριστικά του τίτλου και της εικόνας του εξώφυλλου, τόσο σύμφωνα με την κρίση των ερωτωμένων όσο και με τα κριτήρια ελέγχου εγκυρότητας, μεταξύ εμμεσότητας και υβριδικότητας (7 στα 12) επιτρέπει ερμηνευτική ελευθερία, επιβεβαιώνοντας την διαπίστωση ότι η υπαινικτικότητα και η ασάφεια αποτελεί αρετή ενός βιβλίου.

Επίσης τα likes (είχαν δικαίωμα να δηλώσουν έως και 3) δεν συμβάδιζαν πάντα με τις επιλογές τους. Πχ. Το *After* πήρε 18 likes αλλά μόνο 5 ψήφους και το *Five feet apart* 17 likes αλλά 2 μόνο ψήφους. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ένα φαινόμενο που προέκυψε αυθόρμητα και φανερώνει την εξοικείωση των παιδιών με τους συνεργατικούς, ψηφιακούς ιστοχώρους, στους οποίους συνηθίζουν να κοινωνικοποιούνται και να σχολιάζουν. Χωρίς να έχει δοθεί η παραμικρή σχετική οδηγία αναπτύχθηκε ένας έντονος διάλογος υπό μορφή νημάτων σχολιασμού των βιβλίων και μάλιστα στα αγγλικά. Κάτω από το *Five feet apart* ακολουθούσε το σχόλιο: this was one of my favorite movies, the one of two that made me cry.

Κάτω από το *Αγώνες πείνας* υπήρχε ο παρακάτω διάλογος: yo, they stole the hunger games logo. Shame on them. - Bro, it's the same bloody book. Ενώ το *Alana the first adventure*, ακολουθούσε η ειρωνική παρατήρηση: a book about a lioness but there's a horse on the image, στο *The Witcher* βρίσκουμε το σχόλιο: What the hell.... I thought it was a game.... ενώ κάτω δε από τον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*, διαβάζουμε: he likes turtles but turtles don't like him.

Οι επιλογές και τα σχόλια των παιδιών έχουν σίγουρα πολλά να μας πουν ακόμα.

Η θερμή ανταπόκριση των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα προδίδει το ενδιαφέρον τους για την εικόνα γενικότερα, υπενθυμίζοντάς μας ότι στην εποχή της εικονικής στροφής δεν μπορούμε να την αγνοούμε. Η λογοτεχνία είναι ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο πολιτιστικό φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται ποικίλες παράμετροι που διαμορφώνουν το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις δυνατότητές της, μεταξύ των οποίων, ιδιαίτερα σημαντική είναι και τα εξώφυλλα των βιβλίων.

Η παρούσα έρευνα αντανακλά τις προτιμήσεις των εφήβων με κριτήριο το εξώφυλλο ενός βιβλίου, μολονότι είναι αποδεκτό ότι η επιλογή συνήθως στηρίζεται σε περισσότερους συντελεστές, και δη στο κείμενο του οπισθόφυλλου που περιέχει στοιχεία της υπόθεσης ή δελεάζει τον αναγνώστη σε αυτήν. Μια έρευνα σε πραγματικές συνθήκες ή έστω σε ένα ηλεκτρονικό βιβλιοπωλείο, όπου θα προσφέρονταν περισσότερες πληροφορίες για το βιβλίο, θα οδηγούσε πιθανόν σε πιο έγκυρα και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Επιπλέον, θα μπορούσαν να συνυπολογιστούν τα προφίλ των ερωτώμενων ως προς τις γενικότερες προτιμήσεις και ασχολίες τους σε σχέση με την επιλογή βιβλίων, τουλάχιστον ως προς το είδος και το θέμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Armstrong, P. B. (1983), 'The Conflict of lnterpretation and the Limits of Pluralism: *PMLA, 98(3)* : 341- 352 (346-347 in particular).

Armstrong, P. B. (1999). *Conflicting Readings: Variety and Validity in Interpretation.* Chapel Hill: University of North Carolina Press[1]

Berger, J.(1973). *Ways of Seeing*. New York: Viking Press.

Buchanan, G. and McKay, D. (2011). In the bookshop: Examining popular search strategies. Proc. Joint Conference of Digital Librabries, ACM.

Drew, N. & Sternberger, P. (2005). *By Its Cover: Modern American Book Cover Design*. New York: Princeton Architectural Press.

Eco, U. (2003). *Mouse or Rat? Translation as Negotiation.* London: Wedenfeld and Nicolson. 156-171.

Genette, Gerard. (1987/1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (Trans. J. E. Lewin). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Grabe, M. E. and Bucy, E. P. (2009). Image Bite Politics. Oxford: University Press.

Hansen, T. S. (2005). *Classic Book Jackets. The Design Legacy of George Salter.* New York: Princeton Architectural Press. 11-12.

Higonnet, Margaret R. (1990). The Playground of the Peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 47–49.

Hinze, A., McKay, D., Vanderschantz, N., Timpany, C. and Cunningham, S. J. (2012). Book selection behavior in the physical library: Implications for ebook collections. Proc. JCDL '12, ACM (2012), pp. 305-14.

Jakobson, R. (1971). On Linguistic Aspects of Translation/Roman Jakobson. *Selected Writings. Word and Language.–The Hague: Mouton & Co. Printers*, 260-266.

Jones, Leigh A. (2007)"The Great Cover Up.» School Library Journal June 2007: 44-47.

Kress, G., & van Leeuwen T. (1996/ 2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.

Loizides, F. (2007). Investigating document triage on paper and electronic media. Proc. ECDL 2007, Berlin, Heidelberg: Springer, pp. 416-27.

Marotti, A. F. (1995). *Manuscript, Print, and the English Renaissance Lyric.* Ithaca: Cornell UP, 1995.

Marshall, C. C. and Bly, S. (2005). Turning the page on navigation. Proc. JCDL'05, ACM.(pp. 225-34).

Martinez, M., Stier, C., & Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, *47*(3), 225-241.

Mathews, N. and Moody, N. (eds) (2007). *Judging a Book by its Cover*. New York: Ashgate.

McKay, D., Buchanan, G., Vanderschantz, N., Timpany, C., Cunningham, S. J., & Hinze, A. (2012, November). Judging a book by its cover: interface elements that affect reader selection of ebooks. In *Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference* (pp. 381-390).

Minor, W. (1995). *Art for the Written Word. Twenty-Five Years of Book Cover Art.* New York and London: Harcourt Brace.

Mitchell, R. N., Matthews, N., & Moody, N. (2007). 'Now a Major Motion Picture': The Delicate Business of Selling Literature through Contemporary Cinema. *Judging a Book by Its Cover: Fans, publishers, designers, and the marketing of fiction*, 107-16.

Nodelman, Perry. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, GA: University of Georgia Press.

O'Connell, K. C. (2010). YOUNG ADULT BOOK COVER ANALYSIS. A Thesis Submitted to the University of North Carolina Wilmington in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. Department of English. University of North Carolina Wilmington.

O'Neill, P. (1994). *Fictions of Discourse. Toronto: University of Toronto Press. pp. 132- 154)*

Ooi, K. (2008). How adult fiction readers select fiction books in public libraries: A study of information seeking in context. Wellington, New Zealand, Master of Library and Information Studies. Thesis completed for Victoria University of Wellington.

Pattee, A.(2006). "Commodities in Literature, Literature as Commodity: A Close Look at the Gossip Girl Series» *Children's Literature Association*: 154-175.

Rowlands, I., Nicholas, D., Jamali, H. R. and Huntington, P. (2007). What do faculty and students really think about ebooks? *Aslib Proceedings* 59, 6: 489-511.

Sonzogni, M. (2011). *Re-Covered Rose: A case study in book cover design as Intersemiotic translation* (Vol. 74). John Benjamins Publishing.

Stam, R. (2000).'Beyond Fidelity: the Dialogics of Adaptation. In J. Naremore (ed.) *Film Adaptation.* New Brunswick: Rutgers University Press. 68.

Wedel, M. & Pieters, R. (2007). *Visual Marketing: From Attention to Actio*n. Psychology Press.

Yampbell, C. (2005). Judging a book by its cover: Publishing trends in young adult literature. *The Lion and the Unicorn*, *29*(3), 348-372.

Zaid, G. (2003). *So Many Books: Reading and Publishing in an Age of Abundance*. Paul Dry Books.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στη χώρα των χρωμάτων,* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Σδρούλια, Ε., και Τσιλιμένη, Τ. (Ιούλιος, 2017). Ο ρόλος των περικειμενικών στοιχείων του εξώφυλλου στη διαμόρφωση άποψης από παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την επιλογή ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. *Κείμενα,* 25, σσ. 1-12. Ανακτήθηκε από: http://keimena.ece.uth.gr στις 20/01/21

Γονικές πρακτικές και σχήματα οικογενειακών συναλλαγών στη σχολική επιτυχία των παιδιών

Κοντογεώργου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος - και ιδιαίτερα το παιδί της σχολικής ηλικίας - περνά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μέσα στα δύο σημαντικά υποσυστήματα της κοινωνίας, την οικογένεια και το σχολείο, τα οποία αποτελούν τους θεμελιώδους λίθους της κοινωνικής δόμησης Το πλαίσιο που επηρεάζει αμεσότερα την ανάπτυξη των παιδιών είναι αναμφισβήτητα η οικογένεια, καθώς είναι ένας από τους καταλυτικούς παράγοντες της εξέλιξής τους. Η συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους αλλά και στη σχολική επιτυχία τους είναι καθοριστική. Ο άνθρωπος αρχίζει να αναπτύσσεται ψυχοσωματικά, γνωστικά και πνευματικά μέσα στα πλαίσια αυτής. Οι γονείς αποτελούν το κατεξοχήν πρότυπο για τα παιδιά τους. Από τη στιγμή της γέννησης των παιδιών τους ο ρόλος τους ,το στυλ διαπαιδαγώγησης, οι γονικές πρακτικές που θα εφαρμόσουν έχουν σημαντική επίδραση στην μετέπειτα νοητική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα οι οικογενειακές συναλλαγές που διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια δομούν το χαρακτήρα του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: Γονικά σχήματα**,** σχολική επιτυχία**,** ρόλος οικογενειακού πλαισίου.

Κριτική ανάλυση του ρόλου των γονικών πρακτικών στη σχολική επιτυχία των παιδιών

Οι στόχοι των γονιών σε όλο τον κόσμο μπορούν, σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Robert Le Vine (1988) να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριους στόχους: Στον στόχο της επιβίωσης για την εξασφάλιση της επιβίωσης των παιδιών, στον οικονομικό στόχο για την εξασφάλιση των αναγκαίων δεξιοτήτων και προσόντων που τους είναι αναγκαία για την είσοδό τους στην παραγωγή εργασίας ,στον πολιτισμικό στόχο για την εξασφάλιση απόκτησης των βασικών πολιτισμικών αξιών της ομάδας (Cole, 2002). Οι στόχοι αυτοί παρατηρούνται παγκοσμίως σε όλους τους πολιτισμούς.

Μέσα από τα καθήκοντα που οι γονείς αναθέτουν στα παιδιά τους, από τους τρόπους που αντιδρούν στις συμπεριφορές των παιδιών τους, από τις αξίες και τα ιδανικά που τους προωθούν καθώς και από τους τρόπους συμπεριφοράς που έχουν οι ίδιοι, διαμορφώνουν τις γνωστικές δεξιότητες και την προσωπικότητα των παιδιών τους εντός του οικογενειακού πλαισίου.

Η Diana Baumrind (1971, 1980), παρατηρώντας την γονική συμπεριφορά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το 77% των οικογενειών εντάσσονται σε ένα από τα παρακάτω τρία γονικά σχήματα: το τυραννικό, το αυθεντικό και το ανεκτικό. Καθένα από αυτά χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονιών που με τη σειρά τους οδηγούν σε αντίστοιχες συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες είναι οι παράμετροι που

συμβάλλουν στην σχολική επίδοση των παιδιών. Ας δούμε όμως εν συντομία ορισμένα χαρακτηριστικά αυτών των γονικών σχημάτων.

Στο τυραννικό γονικό σχήμα οι γονείς προσπαθούν να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους με παραδοσιακά κριτήρια, δίνοντας μεγάλη σημασία στην υπακοή της εξουσίας και τις τιμωρίες. Τα παιδιά τείνουν να παίρνουν σπάνια πρωτοβουλίες. Οι τυραννικοί γονείς ασκούν έλεγχο και εξουσία στα παιδιά τους, χρησιμοποιούν την τιμωρία και δεν ευνοούν τη συνομιλία με αυτά. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυθορμητισμού και συνήθως αναζητούν κάποια "αυθεντία" να αποφασίσει για το σωστό.

Στο αυθεντικό γονικό σχήμα οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα, δε χρησιμοποιούν την τιμωρία αλλά συζητούν, εξηγούν τους κανόνες και λαμβάνουν υπόψη τους την άποψη των παιδιών τους, παρόλο που πιστεύουν ότι οι ίδιοι έχουν περισσότερες γνώσεις και πηγές πληροφόρησης από εκείνα. Τα παιδιά του αυθεντικού σχήματος ,σε αντίθεση με τα παιδιά του τυραννικού γονικού σχήματος, εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους κι έχουν επιθυμία εξερεύνησης. Οι αυθεντικοί γονείς αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών τους, παρά τη δική τους πνευματική και σωματική υπεροχή. Δεν χρησιμοποιούν την τιμωρία και την επιβολή εν αντιθέσει με τους τυραννικούς γονείς, αλλά εξηγούν στα παιδιά, συνδιαλέγονται μαζί τους και τα ενθαρρύνουν προς την ανεξαρτησία.

Το ανεκτικό γονικό σχήμα περιλαμβάνει τους γονείς εκείνους, οι οποίοι ασκούν ελάχιστο έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών τους και δίνουν μεγάλη ελευθερία κινήσεων σχετικά με τα ωράρια και τις δραστηριότητες τους. Δεν θέτουν όρια. Τα παιδιά που δεν έχουν όρια και είναι ανεξέλεγκτα στην καθημερινότητά τους τείνουν να διακατέχονται από συναισθηματική ανασφάλεια ακόμα κι αν αυτό δεν είναι φανερό. Τα παιδιά του ανεκτικού σχήματος είναι σχετικά ανώριμα, με δυσκολία ελέγχουν την παρορμητικότητα τους και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους .Οι ανεκτικοί γονείς είναι οι λιγότερο ελεγκτικοί από τα τρία σχήματα, δίνουν πολύ περισσότερη ελευθερία και δεν έχουν τόσες απαιτήσεις από τα παιδιά, όσο οι δύο προηγούμενοι τύποι (Cole, 2002).

Τα παιδιά των τυραννικών γονιών δεν δείχνουν ιδιαίτερη κοινωνικότητα και δυσκολεύονται στην ανάληψη πρωτοβουλίας στη σχολική τάξη. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυθορμητισμού, νοητικής περιέργειας και αποζητούν εξωτερικές πηγές για τη λήψη αποφάσεων. Αυτό είναι ένας παράγοντας που οδηγεί σε μειωμένη σχολική επίδοση και στασιμότητα. Αντίθετα, τα παιδιά των αυθεντικών γονιών δείχνουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, έχουν αυτοέλεγχο, ενδιαφέρονται να ανακαλύψουν νέα πράγματα. Απόρροια αυτών είναι περισσότερη διάθεση για μάθηση και ένδειξη για καλύτερη σχολική επίδοση. Τέλος, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι ανεκτικοί, δείχνουν ανώριμα, ανίκανα για αυτοέλεγχο, ανάληψη ευθύνης και ανεξαρτητοποίηση.

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αυθεντική γονική στάση συνδέεται με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και εξέλιξη. Το αυθεντικό γονικό σχήμα ευνοεί τη σχολική επιτυχία των παιδιών γιατί οι γονείς τους τα ενθαρρύνουν να εξερευνούν, τους εξηγούν αυτό που κάνουν, τα ακούνε και προσαρμόζουν τις δυσκολίες του περιβάλλοντος στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έρευνες έδειξαν ότι αυτά τα ευρήματα ισχύουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και διαφορετικούς λαούς, όπως στην Ιαπωνία και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Cole, 2002).

Κριτική ανάλυση του ρόλου των σχημάτων οικογενειακών συναλλαγών στη σχολική επιτυχία των παιδιών

Τα παιδιά επηρεάζονται από τους γονείς αλλά και τους επηρεάζουν σε μια αμφίδρομη σχέση. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τις κοινές δραστηριότητες που εκτυλίσσονται καθημερινά στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, τους γλωσσικούς κώδικες με την λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσουν μεταξύ τους, την επιλογή των τηλεοπτικών προγραμμάτων και των αναγνωσμάτων των παιδιών τους.

Οι Bourdieu & Passeron (1972) για να αναδείξουν το μέγεθος της επιρροής του οικογενειακού σχήματος σχετικά με την δημιουργία και ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας, εμβαθύνουν στην έννοια του habitus. Η έννοια habitus υποδηλώνει αφ ενός τον τρόπο σκέψης, αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης των παιδιών σε καθημερινές συναλλαγές**,** αφ΄ ετέρου στα διαφοροποιημένα συστήματα διαθέσεων που μεταβιβάζει η οικογένεια στα μέλη της και ειδικά σε ηλικιακά νεότερα άτομα. Με το habitus εκφράζεται το εσωτερικό «είναι»,η έξη, η διάθεση, η καθ΄ έξιν δράση και πιο οριοθετημένα, η προδιάθεση, τάση, ροπή, κλίση που κληροδοτείται στα παιδιά (Bourdieu & Passeron, 1977). Είναι η πολιτισμική κληρονομιά που εναρμονίζεται ενδελεχώς με τη γενετική κληρονομιά, αποκτάται μέσα από ακούσιες ενδοεσωτερικές διαδικασίες και καθίσταται ως ασυνείδητος κινητήριος μοχλός για τις πράξεις μας. Στο Reproduction in Education, Society and Culture οι Bourdieu και Passseron (1972) δίνουν έμφαση στην αντίληψη ότι ακολουθούμε μονοδιάστατα το ατομικό μας habitus σε ποικίλες συνθήκες της ζωής, ακόμη και αν κριτικά σκεπτόμενοι θεωρήσουμε ότι μπορούμε να δραπετεύσουμε από αυτό.

Για την ανάλυση του ρόλου των σχημάτων οικογενειακών συναλλαγών στη σχολική επιτυχία των παιδιών αλλά και στη σχέση σχολείου και οικογένειας, οι Bourdieu και Passeron αναφέρονται επιπροσθέτως στον πολυδιάστατο ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου και στην ιδεολογία του χαρίσματος. Οι Blackledge & Hun (1995) ορίζουν ως πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών τις κληροδοτημένες γνώσεις, την μετεξελιγμένη τεχνογνωσία τους και τα αισθητικά κριτήρια τα οποία μεταφέρουν τα παιδιά από το περιβάλλον προέλευσής τους. Σαφέστατα, το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο διαβιώνει κάθε παιδί καθίσταται ως πολυποίκιλο εφόδιο με την μετάβασή του στο σχολείο και αναφέρεται ως το πολιτισμικό του κεφάλαιο.

Οι Bowles και Gintis (1976) επίσης τονίζουν ότι η επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία συνεξαρτάται και από άλλους παράγοντες, ωστόσο αυτός που διαδραματίζει βαρυσήμαντο ρόλο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς αποτελείται από δομικά στοιχεία γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων διακρίνονται για την ολόπλευρη, ελεύθερη, αρμονική παιδεία τους με πολυεπίπεδη γνωστική κουλτούρα. Άψογα καταρτισμένα με γνωστική επάρκεια, αισθητικά κριτήρια και εκλεπτυσμένο γούστο που απορρέει από το οικογενειακό πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα τη ξεχωριστή απόδοσή τους στο σχολείο. Το πολιτισμικό προνόμιο που μεταδίδεται έμμεσα και διακριτικά, χωρίς ιδιαίτερη μεθοδική προσπάθεια, είναι ευδιάκριτο στην οικειότητα που έχουν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων σε πολιτιστικά δρώμενα. Σε πλήρη αντίθεση, το οικογενειακό πλαίσιο των κατώτερων κοινωνικά τάξεων προσπαθεί να μεταδώσει στα παιδιά τους μια καλή πολιτισμική θέληση (Bourdieu & Passeron, 1993).

Ωστόσο διαφαίνεται ότι στο σχολικό περιβάλλον επικρατούσα συνθήκη είναι η ιδεολογία του χαρίσματος, κατά την οποία η οποιασδήποτε μορφής σχολική αποτυχία ερμηνεύεται ως έλλειψη ή και ανεπάρκεια ατομικών φυσικών χαρισμάτων. Το σχολείο μεταστοιχειώνει ένα κοινωνικό γεγονός σε φυσικό γεγονός, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες με πιο ήπιο και αποδεκτό τρόπο καθώς αφομοιώνεται και υιοθετείται τόσο από την πλευρά του μαθητή, όσο και από την οικογενειακή πλευρά ως η φυσική ροή πραγμάτων.

Ο Bourdieu (1974) διατυπώνοντας τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής αποδίδει τις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές ανισότητες στη διαφορά του κληροδοτημένου πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Τόνισε ότι παιδιά προερχόμενα από κοινωνικά ανώτερες τάξεις κουβαλούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον γλωσσικούς κώδικες, σχήματα γλώσσας και ιδιαίτερη γλωσσική κουλτούρα που συμβάλλει στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Τα σχήματα της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και έγιναν αντικείμενο μελέτης από την ανθρωπολόγο Heath (1982, 1984). Η σχολική επιτυχία των μαθητών επηρεάζεται από τον βαθμό στον οποίο η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι ταιριάζει με αυτά που αναζητά ο δάσκαλος στην τάξη. Όσες οικογένειες χρησιμοποιούν όμοια σχήματα με αυτά που χρησιμοποιεί το σχολείο, δηλαδή ερωτήσεις όπου η απάντηση είναι ήδη γνωστή, κατά τη συνηθισμένη τακτική των δασκάλων, έχουν προετοιμάσει τα παιδιά να φτάσουν στο σχολείο εξοικειωμένα με αυτή την πρακτική και προετοιμασμένα να επικοινωνούν με ενηλίκους. Παρατηρούνται όμως ταξικές και πολιτισμικές διαφορές, όσον αφορά αυτόν τον παράγοντα. Τα παιδιά μεσοαστικών οικογενειών αγγλικής προέλευσης έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητα τους έτσι ώστε να επικοινωνούν με τους ενήλικες και να απαντούν στις ερωτήσεις τους όπως ακριβώς συμβαίνει και στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, τα παιδιά αφρο-αμερικανών που ανήκουν στην εργατική τάξη δεν είναι εξοικειωμένα με αυτό τον τρόπο επικοινωνίας κι έτσι υστερούν στη συνδιαλλαγή τους με το δάσκαλο, γεγονός που οδηγεί σε μειωμένη σχολική επίδοση.

Ξεχωριστή μνεία γίνεται και στη διατύπωση της θεωρίας των γλωσσικών κωδικών από τον Bernstein (1975) και τη συσχέτισή τους με τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, υπάρχουν δύο είδη γλωσσικών κωδικών επικοινωνίας κι αυτά είναι ο περιορισμένος κι ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας. Τα παιδιά, με την είσοδό τους στο σχολείο, έχουν ήδη διαμορφώσει τη γλώσσα τους, μέσα από τις επιδράσεις που δέχτηκαν τόσο από την οικογένειά τους και κυρίως από τη μητέρα τους, όσο και από την ομάδα των ομηλίκων τους. Στο σχολείο τα παιδιά καλούνται να μάθουν την επίσημη γλώσσα, τη γλώσσα του σχολείου η οποία είναι διαφορετική από αυτή που είχαν μάθει να συνδιαλέγονται στο σπίτι. Η σχολική επιτυχία των παιδιών αναστέλλεται όταν τα σχήματα οικογενειακών συναλλαγών και χρήσης της γλώσσας είναι ανόμοια με αυτά του σχολείου.

Σε δύο έρευνες του Bernstein (1961) σε διάστημα ξεχωριστών περιόδων και συγκρινόμενες μεταξύ τους, επισημειώθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ της προφορικής ικανότητας και του κοινωνικο-πολιτισμικού οικογενειακού περιβάλλοντος διαβίωσης των παιδιών. Ο Bernstein διέκρινε γλωσσικά σχήματα επικοινωνίας, τα οποία διαφοροποιούνται, κυρίως ως προς τη δομή τους και εκ παραλλήλου εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό γίγνεσθαι μιας οικογένειας. Καθορίζουν συνάμα και ανόμοιους γνωστικούς προσανατολισμούς, υποδηλώνουν ετερογενείς κοινωνικές σχέσεις, διαφοροποιημένους τρόπους επικοινωνίας που καταδεικνύουν αλλότροπη ιεραρχία στο διαμοιρασμό της εξουσίας στον πυρήνα μιας οικογένειας, ενώ ταυτόχρονα μαρτυρούν και διαφορετική χρήση του λόγου στις επικοινωνιακές σχέσεις (Φραγκουδάκη, 1985). Η γλώσσα που αναπτύσσεται πρωταρχικά στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, η κατανόησή της και η μετέπειτα εξελικτική ικανότητα χρήσης της, ειδικότερα κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής των παιδιών, καθίσταται ως ο διαμορφωτικός παράγοντας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στην κρίση και κατάταξη των μαθητών και ενδεχομένως στη σχολική επιτυχία ή και αποτυχία εκατέρωθεν. Η Φραγκουδάκη (1985) υπερτονίζει, ότι δεν μπορεί να παραληφθεί το γεγονός πως το γλωσσικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται κάθε παιδί, ασκεί συνεχώς την επιρροή, την επίδρασή του. Η γλωσσική ευφράδεια, το στυλ έκφρασης, ο εκλεπτυσμένος λόγος, η αρτιότητα και ορθότητα του λόγου και της έκφρασης διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο, είτε άμεσα είτε έμμεσα, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα καθώς επηρεάζουν ολόκληρη τη σχολική πορεία. Η γλώσσα και το πως τη χειρίζονται τα παιδιά, η γνώση και η ικανότητα εκμάθησης των κανόνων της είναι αξιόλογος παράγοντας, αν όχι ο σημαντικότερος που σηματοδοτεί τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Φραγκουδάκη, 1985).

Μια άλλη ιδιαίτερη μορφή οικογενειακής συναλλαγής αποτελεί η τηλεόραση ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής οικογενειακής ζωής, Ωστόσο υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με το γεγονός ότι η τηλεθέαση επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στο σχολείο Ο γονικός έλεγχος των τηλεοπτικών προγραμμάτων και η συζήτηση με τα παιδιά επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Η κοινή παρακολούθηση τηλεόρασης γονέων και παιδιών περιορίζει τις ώρες παρακολούθησης και αυξάνει τις κοινές οικογενειακές εμπειρίες και ενδιαφέροντα. Το γεγονός αυτό είναι θετικό, γιατί αφενός υπάρχει έλεγχος στο περιεχόμενο και στο χρόνο παρακολούθησης των τηλεοπτικών

εκπομπών, αλλά αφετέρου δημιουργείται κοινός τόπος ενδιαφερόντων για συζήτηση, σχολιασμό και κρίση-κριτική αυτών που γονείς και παιδιά είδαν μαζί.

Η σχολική επιτυχία συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο παρακολουθούν το παιδί και η οικογένεια τηλεόραση, αλλά και με τη συζήτηση των τηλεοπτικών μηνυμάτων που εκλαμβάνουν. Τα παιδιά που συζητούν με τους γονείς τους και δεν πληροφορούνται μόνο από την τηλεόραση έχουν καλύτερη σχολική επίδοση. Η αλληλεπίδραση αυτή δείχνει ότι, όταν η τηλεόραση παίζει πρωταρχικό ρόλο, οι επιπτώσεις της είναι αρνητικές όσον αφορά τη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με ευρήματα τα παιδιά που παρακολουθούν πολλή τηλεόραση χωρίς γονική επιμέλεια διαβάζουν λιγότερο και η απόδοση στο σχολείο είναι σχετικά χαμηλή (Comstock & Paik, 1991).

Η επαφή του παιδιού με τους γονείς του -οι οποίοι επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του-είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας. Το ίδιο φαινόμενο εμφανίζεται και στο θέμα των ενδιαφερόντων. Παιδιά που έχουν ουσιαστικό διάλογο με τους γονείς τους έχουν μεγαλύτερο εύρος ενδιαφερόντων και κοινά πεδία εποικοδομητικής συνδιαλλαγής.

Το βιβλίο, η διαλογική ανάγνωση κατά τον Whitehurst (1994) ως κοινή οικογενειακή δραστηριότητα, αποτελεί το παράθυρο στη φαντασία αλλά και τη σκέψη του παιδιού. Η ανάγνωση βιβλίων μαζί με τους γονείς δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει καλύτερα τις γλωσσικές του ικανότητες και να χτίσει γερά θεμέλια πάνω στα οποία στη συνέχεια θα στηριχθούν οι ικανότητές του για ανάγνωση και γενικότερα για μάθηση .Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα μικρά παιδιά που τους διαβάζουν οι γονείς τους στο σπίτι συχνά μαθαίνουν σχετικά εύκολα να διαβάζουν όταν αρχίζουν το σχολείο ,γεγονός που συντελεί στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Mc Lane & McNamee, 1990· Scarborough & Dobrich,1994). Κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο, ενόσω η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών εξελίσσεται ,αρχίζουν αυτά να διαβάζουν στους γονείς τους κι έτσι μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ παιδιών και ενηλίκων ένας τρόπος θαυμαστής επικοινωνίας. Κατά την ανάγνωση βιβλίων η συζήτηση ανάμεσα στο γονιό και το παιδί είναι κυρίως υψηλού επιπέδου αφαίρεσης και έτσι το παιδί εξοικειώνεται με τον αποστασιοποιημένο γλωσσικό κώδικα που θα συναντήσει αργότερα στο σχολείο. Ανεξάρτητα από το είδος των βιβλίων, οι γονείς θα υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα την γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τους αν τα κείμενα που τους διαβάζουν έχουν- σε σχέση με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών- πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δομές, πλουσιότερο λεξιλόγιο και διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας (Νατσιοπούλου, 2011).

Από έρευνες έγινε φανερό ότι η συμβολή της ανάγνωσης βιβλίων στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενηλίκου- παιδιού κατά την ώρα της ανάγνωσης. Έχει παρατηρηθεί ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς διάβαζαν στα παιδιά σχετιζόταν θετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002· Evans,Shaw & Bell, 2000), γεγονός που συμβάλλει στην θετική σχολική επίδοση.

Η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα μικρά παιδιά τους προσφέρει ένα μοναδικό πρότυπο δραστηριοτήτων που είναι εξαιρετικά σημαντικό για την σχολική εξέλιξη. Επιπλέον οδηγεί στη γνώση τρόπων πρόσληψης νοήματος από το περιβάλλον και αποτελεί συγχρόνως σπουδαίο γεγονός γραμματισμού που βοηθά στη δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς. Η πιο σημαντική διαφορά μεταξύ τηλεόρασης και ανάγνωσης εντοπίζεται στο βαθμό που οι ενήλικες ελέγχουν το περιεχόμενο αυτών στα οποία εκτίθενται τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Η οικογένεια ως μορφοποιός δύναμη αποτελεί το πρώτο κύτταρο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η σπουδαιότητα της επιρροής της, το οικογενειακό habitus, η γλωσσική επικοινωνία και το στυλ ανατροφής στα παιδιά μπορεί να συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στη στάση και στα σχολικά επιτεύγματά τους. Διαφαίνεται ότι η σχολική επιτυχία, η οποία προσδιορίζει την ανοδική κοινωνική και πνευματική εξέλιξη του μαθητή είναι συνάρτηση αυτών των σχημάτων που αλληλοεξαρτώνται, εκ παραλλήλου αλληλοσυμπληρώνονται και συμβάλλει το καθένα στο δικό του βαθμό στην σχολική επίδοση των παιδιών. Στόχος αυτών των δύο σχημάτων πρέπει ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι η βέλτιστη σωματική, ψυχική, κοινωνική, συναισθηματική ευημερία, η πρόσληψη δεξιοτήτων και γνωστικών εφοδίων των παιδιών, ώστε να ανταπεξέλθουν στις αναδυόμενες ανάγκες της ζωής τους. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αναπτυχθούν ομαλά μέσα σε κλίμα ήρεμης και ευτυχισμένης οικογενειακής ατμόσφαιρας, όπου επικρατεί η αγάπη, η συνεργασία, ο διάλογος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4,* (1, Pt.2).

Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist,* 35, 639-652.

Bernstein, B.(1975). *Language et Classes Sosiales. Paris: ed.de Minuit*.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Έκφραση.

Bourdieu, P. (1972). Outline of a Theory of Practise, Cambridge: Cambridge University Press στο Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in Education and Society*. London: Sage.

Bourdieu, P. (1974). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales, 24*, Û. 2-22.

Bourdieu, P.και Passeron, J. C. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976*). Schooling in capitalistic America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basics.

Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*, 408-426.

Cole M., & Cole S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Β΄ τομ.: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Comstock, G. & Paik, H. (1991). *Television and the American child*. New York: Academic Press.

Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills*. Canadian Journal of Experimental Psychology, 54,* 65-75.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society,* 11, 49-77.

Heath, S. B. (1984). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies, 2.*

Le Vine, R. A (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. In R .A LE VINE ,P. M. Miller & M. M. West (Eds.)*Parental behavior in diverse societies*. *New directions for child development , No 40*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, Inc.

Mc Lane, J. B. & Mc Namee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

Senechal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., & Fischel, J.E. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low Income Families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689.

Γεωργίου, Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία, 7*(2), 191-206.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.

Μπερνστάιν, Μπ. (1961). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: Μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στο: Άννα Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία τής Εκ-παίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, σελ. 393-431.. Α-θήνα: Παπαζήσης.

Νατσιοπούλου, Τ. (2011). Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός. Ο ρόλος των γονέων. *Παιδαγωγικός λόγος, 1*, 45-61.

Πυργιωτάκης, Ι., Κρίβας, Σπ., Μπρούζος, Α. & Εμβαλωτής, Α. (2007). *Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.Ε.Κ.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Η «Διαλογική ή Διδακτική Μέθοδος»

Δήμητρα Χατζηαγγελάκη Εκπαιδευτικός Π.Ε 78, Π.Ε 05, M.Sc., PhD

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διαδικασία παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει στο έργο του οφείλει να προσεγγίζει τους νέους με σεβασμό, κατανόηση, γονεϊκή πρόθεση και αίσθημα αλληλεγγύης και συμπαράστασης· οφείλει να έχει αναπτύξει «κοινωνική παιδεία», να έχει κοινωνικοποιηθεί ο ίδιος με τον εαυτό του για να συμπεριφερθεί κοινωνικά και προς τους μαθητές του. Αυτοί οι παιδαγωγικοί στόχοι θα μπορούσαν να επιτευχθούν με την υιοθέτηση της «Διαλογικής ή Διδακτικής Μεθόδου», η οποία με την αντιστροφή των ρόλων καθηγητή – μαθητή και την ανάπτυξη «διαλόγου» δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης, της νοημοσύνης και της ατομικότητας των μαθητών. Η παρούσα διδακτική μέθοδος βασίζεται στη θεωρία του συγγραφέα και γνωσιολόγου Ιωάννου Γ. Τσάτσαρη, η οποία αναλύει τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τα βαθύτερα αίτια αυτής, καθώς και τις μορφές συμπεριφοράς της Φύσης, με την οποία το άτομο βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση και εξάρτηση.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική μέθοδος, διάλογος, εκπαιδευτικός «κοινωνικός λειτουργός», κοινωνική παιδεία, μαθητής - καθηγητής

Εισαγωγή

Η «Διαλογική ή «Διδακτική Μέθοδος» αποτελεί μια νέα διδακτική μέθοδο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και αφορά στη διαδικασία της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο καθηγητής παραχωρεί τη θέση του στον μαθητή μέσα στη σχολική τάξη δίδοντάς του το δικαίωμα να διδάξει ο ίδιος το περιεχόμενο του μαθήματος, μετά από ατομική ή ομαδική προετοιμασία, αναπτύσσοντας συγχρόνως την προσωπική του άποψη και δημιουργώντας έναν εποικοδομητικό διάλογο με τους μαθητές, καθώς και με τον «καθηγητή-μαθητή». Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή πραγματοποίηση της μεθόδου αποτελεί ο ίδιος ο καθηγητής, ο οποίος καλείται να έχει αναπτύξει την αντίληψή του και την «κοινωνικότητά» του ώστε να δύναται να ενεργεί ως «κοινωνικός Λειτουργός».

Στην παρούσα εισήγηση, αρχικά παρατίθενται οι επιδιωκόμενοι στόχοι της «Διαλογικής Μεθόδου» και τα στάδια εφαρμογής της, στη συνέχεια αναλύεται η θεωρία στην οποία στηρίζεται, ακολουθεί η διαδικασία εφαρμογής της στο σχολικό πρόγραμμα και τέλος δίδεται έμφαση στην καινοτομία και την παιδαγωγική αξία της εκπαιδευτικής μεθόδου. Συμπερασματικά γίνεται αναφορά στα οφέλη που δύναται να προσφέρει στην ανάπτυξη των μαθητών και εκτενέστερα στην ανάπτυξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης και παιδείας.

Προσδιορισμός επιδιωκόμενων στόχων

Γενικός σκοπός της Νέας Διδακτικής Μεθόδου είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Οι **ειδικότεροι στόχοι** που επιδιώκουμε να επιτύχουμε μέσα από την εφαρμογή της στη σχολική τάξη είναι οι εξής:

- **Γλωσσολογικοί – Γνώσεις γλωσσικής επιδεξιότητας:** ο στοχασμός και η στοιχειοθέτηση της προσωπικής γνώμης.
- **Γνωστικοί**: Η ανάδυση από τη μνήμη των μαθητών των ήδη κεκτημένων γνώσεων σχετικά με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο του θέματος προς ανάπτυξη και η έρευνα προς απόκτηση νέων γνώσεων.
- **Επικοινωνιακοί:** Η μετάδοση της διαμορφωθείσας άποψης μέσω του λόγου, η συνειδητοποίηση της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει ο μαθητής-καθηγητής στους μαθητές και η ανάπτυξη της συνεργατικής και της διαλογικής μεθόδου.
- **Ψυχολογικοί:** Η δημιουργία ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών και η ευαισθητοποίηση αυτών στις έννοιες-κόμβους του εκάστοτε μαθήματος, η απόκτηση αυτονομίας και αυτοπεποίθησης, η συγκινησιακή άνθηση και δυναμική, η ανάπτυξη προδιαθέσεων, θέσεων και δεξιοτήτων του μαθητή.
- **Κοινωνικοί:** Η ταύτιση με έναν συγκεκριμένο ρόλο, η δέσμευση σε μια λογισμική προσωπική θέση και η κοινωνική ένταξη.
- **Αλληλεπίδρασης**: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή-καθηγητή και των μαθητών.
- **Διαπολιτισμικοί:** Ο σεβασμός και η αποδοχή του «άλλου».

Με την παρούσα μέθοδο, ο εκπαιδευόμενος μαθητής καλλιεργεί την ικανότητά του σε πολλαπλά επίπεδα: 1. Γνώσεων, 2. Κριτικού πνεύματος, 3. Πρωτοβουλιών, 4. Μάθησης «πώς να μαθαίνει», 5. Αυτοπεποίθησης, 6. Δημιουργικότητας και 7. Αγάπης προς την μάθηση.

Τα στάδια εφαρμογής της Διδακτικής Μεθόδου είναι τα εξής:

1. Ο *καθηγητής* προετοιμάζει μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με την ενότητα του μαθήματος που πρόκειται να παραδώσουν οι μαθητές στην παρούσα ή στην επόμενη διδακτική διαδικασία.

2. Γνωστοποιεί στους μαθητές το συγκεκριμένο κεφάλαιο του μαθήματος που πρόκειται να διδαχθεί στη προσεχή συνεδρία. Κατανέμει τη θεματική αυτή σε υποενότητες και αναθέτει στους μαθητές να προβούν σε έρευνα ατομική ή ομαδική σχετικά με το θέμα που έχει αναλάβει ο καθένας να διδάξει. Σε περίπτωση που το περιεχόμενο της ενότητας είναι ήδη γνωστό στους μαθητές, ο *καθηγητής* εφαρμόζει άμεσα την ίδια μέθοδο στη διδακτική πράξη.

3. Και στις δύο περιπτώσεις, στην αρχή της διδακτικής διαδικασίας, ο *καθηγητής* αναφέρεται για δέκα λεπτά (10΄) στις έννοιες-κόμβους του μαθήματος.

4. Στη συνέχεια, ένας μαθητής παίρνει τη θέση του *καθηγητή* μέσα στην τάξη και απαντά στις ερωτήσεις που έχει προετοιμάσει γι' αυτόν ο *καθηγητής*. Με τον τρόπο αυτό παραδίδει το θέμα που έχει ερευνήσει ή που κατά ένα μέρος γνωρίζει από άλλα επιστημονικά αντικείμενα, εκφράζοντας την προσωπική του θεώρηση σχετικά με αυτό. Ταυτόχρονα, ο *καθηγητής* παίρνει τη θέση του μαθητή-καθηγητή και κάθεται στη θέση του (στο θρανίο του). Ο μαθητής-καθηγητής πραγματοποιεί δηλαδή τη διδασκαλία μέσα από έναν διάλογο με τον *καθηγητή* –απαντώντας στα ερωτήματα που τού θέτει– και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, εφόσον αρχικά συνδιαλλέγεται με τον *καθηγητή* και στη συνέχεια με τους μαθητές, τους οποίους ρωτά αν έχουν κάποια διαφορετική άποψη σε σχέση με τη δική τους για το θέμα. Έτσι, αναπτύσσεται δημιουργικός διάλογος μέσω της ανταλλαγής διαφορετικών απόψεων. (**Διάλογος**: 2 λόγοι. Ένας λόγος του καθηγητή και ένας των μαθητών. Ο καθηγητής προτείνει μια λύση σε ένα θέμα, κατόπιν εκφράζουν τη γνώμη τους οι μαθητές και ο καθηγητής προβαίνει σε διορθώσεις (Τσάτσαρης, Γ.Ι., 2009).

5. Κατόπιν ο επόμενος μαθητής ανεβαίνει στη διδακτική σκηνή και επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία. Ο *καθηγητής*, ιδιοποιείται τον ρόλο του μαθητή και κάθεται στο θρανίο του τελευταίου.

Στη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, πρώτα από όλα, δίνουμε χρόνο στους μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους εκδοχή, να αναπτύξουν τη δική τους αντίληψη για το αντικείμενο μάθησης, τούς αφήνουμε να αναλάβουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε ο λόγος τους όχι απλώς να συμπεριλαμβάνεται μέσα στο μάθημα αλλά να κυριαρχεί, με αποτέλεσμα ο νέος να νοιώθει ότι αποτελεί το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, έχοντας το δικαίωμα να εκφράζει αναλυτικά τις ιδέες του, τις σκέψεις του, τα πιστεύω του, παίρνοντας τη θέση του *εκπαιδευτικού.* Και αυτό αποτελεί το κύριο μέρος του μαθήματος, αφού ο *καθηγητής* έχει αναφερθεί αρχικά στο αντικείμενο μελέτης. Ο *εκπαιδευτικός* δεν διοικεί, αλλά *συμπαραστέκεται* στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και σε όλους μαζί ως τάξη, προσανατολίζοντας τη διδακτική διαδικασία σε έναν διάλογο, ο οποίος συνιστά το περιεχόμενο και την ουσία της διδακτικής πράξης.

Θεωρία στην οποία στηρίζεται η ανάλυση της Διδακτικής Μεθόδου

Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος συμβάλλει στην παραγωγή μιας νέας προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στον "διάλογο". Στη σύγχρονη εποχή, όπου η ατμοσφαιρική ανισορροπία, οι κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές μεταβολές και αλλαγές είναι εμφανείς και επιδρούν στον άνθρωπο είτε γονέα είτε μαθητή είτε δάσκαλο, με πολύπλευρο και ανεξέλεγκτο πολλές φορές τρόπο, ο έφηβος –κατά πλειοψηφία– έχει διασπασμένη προσοχή, απογοητεύεται, δεν έχει αξίες, κίνητρα, ελπίδα για το μέλλον, με αποτέλεσμα να μην αποδέχεται την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Όντας ταραγμένος, ανήσυχος, επιθετικός και έχοντας απορρίψει τις υπάρχουσες θεσμικές κοινωνικές και πολιτικές δομές, επιθυμεί να παίρνει πρωτοβουλίες, να αυτενεργεί και να έχει ξεχωριστή θέση μέσα στη σχολική τάξη.

Παραχωρώντας στον μαθητή τον πρώτο ρόλο, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και αναπτύσσοντας διάλογο με αυτόν, ο ίδιος ενεργοποιείται, αναπτύσσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του, συμμετέχει, νοιώθει ότι κατακτά και κυριαρχεί στον χώρο του, αναγνωρίζεται μέσα από αυτόν και εκφράζεται ελεύθερα διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τη δική του γνώμη. Τελικά με τον τρόπο αυτόν "κοινωνικοποιείται". Οι νέοι έχουν ανάγκη από την κοινωνική αυτή στάση των καθηγητών τους.

Η παρούσα διδακτική μέθοδος **είναι εμπνευσμένη από τη θεωρία του Συγγραφέα και Γνωσιολόγου, Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη** (1997, 2002, 2005, 2006, 2009), η οποία αναλύει βάσει βιολογικής ψυχολογίας τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τα βαθύτερα αίτια αυτής, καθώς και τις μορφές συμπεριφοράς της Φύσης με την οποία το άτομο βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση και εξάρτηση. Επιπλέον, **προσδίδει πολύ μεγάλη σημασία στη θέση του διδάσκοντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στην έννοια της κοινωνικής του παιδείας και στον διάλογο.**

Ακολουθεί μία πολύ συνοπτική και απλουστευτική παρουσίαση ορισμένων κομβικών σημείων της παρούσας θεωρίας, προκειμένου να γίνει κατανοητό το πνεύμα της προτεινόμενης μεθόδου.

Όλες οι αρχές και οι κανόνες που διέπουν τη Φύση έχουν επιρροή στον ίδιο τον άνθρωπο και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά του. Εφόσον στη Φύση εδρεύει η Νομία (Θετικό) και η Αντινομία (Αρνητικό), ο άνθρωπος ως αναπόσπαστο στοιχείο της θα επηρεάζεται από το Συνειδητό και το Ασυνείδητο, τα οποία εκπροσωπούν αντίστοιχα τις αρχές της Φύσης μέσα στη βιολογική οργάνωση του ατόμου. Έτσι, αν ο άνθρωπος γνωρίζει τη δέσμευση και τις αρνητικές επιπτώσεις (δημιουργία ψευδαισθητικών αξιολογήσεων) που θα έχει στον εαυτό του, αν επιτρέψει στο ασυνείδητο να κυριαρχήσει πάνω του, τότε θα ελέγχει προσεκτικά τις σκέψεις του και τις ενέργειές του, ώστε ισορροπημένος να μπορεί να ασχολείται με ωφέλιμα έργα τόσο για τον ίδιο όσο και για τους "άλλους". Στη θετική αυτή ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά *η παιδεία*, η οποία βοηθά το άτομο να αναπτύσσει μέσα του μια ισορροπημένη κατάσταση και να έχει έναν «ορθοστατικό» τρόπο σκέψης, λειτουργικότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Για να μπορέσει το άτομο να εισέλθει στο ουσιαστικό νόημα της παιδείας και της «αντιπαιδείας» (Τσάτσαρης, Ι., 2009:429) και να έχει την δυνατότητα να καταλαβαίνει ποια είναι τα συν και τα πλην στην πορεία του, καλείται να αναπτύξει την αντίληψή του επιδεικνύοντας σεβασμό, ειλικρίνεια, αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία. Με τον τρόπο αυτό κοινωνικοποιείται πρώτα με τον εαυτό του, αποδέχεται τους «άλλους» και εκπορεύει σε αυτούς την κοινωνικότητά του. Αν και οι «άλλοι» είναι κοινωνικοποιημένοι, τον αποδέχονται και κοινωνικοποιείται μαζί τους.

Βάσει της ανωτέρω ανάλυσης, είναι προφανές ότι ο ρόλος του διδάσκοντα, η έννοια της παιδείας και «ο διάλογος» αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της παρούσας Διδακτικής Μεθόδου.

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ως έργο τη μόρφωση και γενικότερα την ανάπτυξη των μαθητών του, οφείλει να έχει κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίον λειτουργεί καταρχήν ως άνθρωπος, ώστε να έχει τη δυνατότητα να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους μαθητές του με εποικοδομητικό τρόπο. Άρα, αν προηγουμένως δεν έχει κοινωνικοποιηθεί ο ίδιος με τον εαυτό του, δεν θα έχει τη δυνατότητα να ελέγχει τις καταστάσεις γύρω του και θα δημιουργεί διαφορές με τους μαθητές του. Θα πρέπει να έχει αποκτήσει αυτήν την κοινωνικότητα μέσα του, για να μπορεί να επεκταθεί και στους «άλλους». Για να το επιτύχει θα ήταν καλό να σέβεται και να αποδέχεται τον εαυτό του, ώστε να έχει μια καλή επικοινωνία πρώτα με τον ίδιο και μετά με τους μαθητές, μαθαίνοντας με αυτόν τον τρόπο νέα στοιχεία για τον εαυτό του από εκείνους. Η ρήση «γηράσκω αεί διδασκόμενος» είναι σημαίνουσα, διότι στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Δεν διδάσκει μόνο ο εκπαιδευτικός τους μαθητές, αλλά και ο ίδιος διδάσκεται από αυτούς. Εν συνεχεία, ο δάσκαλος καλό είναι να εργάζεται κοινωνικά, παίρνοντας χαρά και ικανοποίηση μέσα από την εργασία του, ώστε να μη δημιουργεί διάσταση σχέσεων με τους μαθητές του, τους οποίους οφείλει να βλέπει σαν δικά του παιδιά. Βασικές αρχές του εκπαιδευτικού να είναι ο αυτοέλεγχος, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα, η ωριμότητα, η αυτογνωσία, η αποδοχή του «άλλου», η αντικειμενικοποίηση των ατομικών του αναπαραστάσεων και στερεοτύπων, δεδομένου ότι οι κοινωνίες είναι πλέον πολυπολιτισμικές, καθώς και ο σεβασμός στη Φύση, στους νόμους της οποίας υπόκειται και ο ίδιος ως άνθρωπος. Μέσα από αυτήν τη συμπεριφορά προς τον εαυτό του θα επιτύχει να αναπτύξει μια γονεϊκή πρόθεση προς τους μαθητές του, θα επιδεικνύει κατανόηση, *συμπαράσταση,* αίσθημα αλληλεγγύης, θα τους παρέχει συναισθηματική στήριξη, επικοινωνία, συνεργασία και αναγνωρίζοντάς τους ως αυτόνομες προσωπικότητες θα τους ανοίγει νέες προοπτικές στη ζωή τους, ως άτομα και ως κοινωνικά όντα, για το μέλλον. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή δεν αρκεί να είναι κάτοχος του επιστημονικού του αντικειμένου και μεταδότης γνώσεων, αλλά απαιτείται να έχει αντίληψη στη Ψυχολογία, στη Διαπαιδαγωγική και να αισθάνεται ως *Κοινωνικός Λειτουργός.* Για τον λόγο αυτό, μέσα στη διδακτική σχέση δασκάλου-μαθητή δεν πρέπει να περιμένει αναγνώριση από τους μαθητές για τη στάση την οποία τηρεί. Αν απαιτήσει αναγνώριση για τις ενέργειές του και τη *συμπαραστατική του* συμπεριφορά, θα υπεισέλθει σε ασυνείδητες, αρνητικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να τον οδηγήσουν σε βλαπτικές λειτουργικότητες.

Η αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει στους μαθητές την ανώτερη εξέλιξη, προς ανεύρεση της ανώτερης σκέψης τους για τη λειτουργία του ατόμου.

Η παιδεία του εκπαιδευτικού, η οποία αποτελεί τον δεύτερο σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή της νέας διδακτικής μεθόδου είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη θέση και τη συμπεριφορά του στη σχολική τάξη. Διότι για να υπάρχει παιδεία, πρέπει να υπάρχει κοινωνικότητα και σεβασμός. Όπως αναφέρει ο Ιωάννης Γ. Τσάτσαρης (2009), η παιδεία είναι γνώση, "προσάρμοση" και καθοδήγηση. Κοινωνώ σημαίνει σέβομαι και αποδέχομαι πρώτα τον εαυτό μου και κατόπιν σέβομαι και αποδέχομαι τον "άλλον". Κοινωνώ σημαίνει επικοινωνώ. Αν ο εκπαιδευτικός έχει παιδεία, δηλαδή προσπαθεί να είναι σωστός πρώτα με τον εαυτό του και ύστερα με τους

μαθητές του, μελετά και προσέχει όλες τις καταστάσεις που μπορεί να τον διασύρουν μέσα του και ακολουθεί μια πορεία συνειδητή με σεβασμό προς όλους, τότε ως κοινωνικό άτομο αναπτύσσει την κοινωνική του λειτουργικότητα στους μαθητές του, ώστε να κοινωνικοποιηθούν και αυτοί μαζί του.

Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να υιοθετήσει τη «Διαλογική ή Διδακτική Μέθοδο» οφείλει να έχει *γνώση* των απαραίτητων προϋποθέσεων εφαρμογής της. Δηλαδή θα πρέπει προηγουμένως να έχει μια «κοινωνική παιδεία», ώστε να νοιώθει αποκατεστημένος με τον εαυτό του και ακολούθως με σεβασμό προς τους μαθητές του να την μεταδίδει προς αυτούς. Να κατανοεί ότι στη συγκεκριμένη μέθοδο, ο τομέας *γνώση* παίζει καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει και να έχει κατανοήσει ότι παραχωρεί τη θέση του στον μαθητή για να τον βοηθήσει να διαμορφώσει την ατομικότητα και την κοινωνικότητά του. Η έννοια *γνώση* εμπερικλείει όλες τις παραμέτρους που καθορίζουν και συν-διαμορφώνουν τη θέση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, πρώτα από όλα ως ανθρώπου και στη συνέχεια ως δασκάλου-καθηγητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει παιδεία, τότε τι παιδεία θα προσφέρει στους μαθητές του;

Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, ο καθηγητής δύναται να αναπτύξει δημιουργικό και εποικοδομητικό διάλογο με τους μαθητές, να τους ενθαρρύνει και να τους προσανατολίσει στην ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη της προσωπικής τους άποψης και αντίληψης.

Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου τα πρότυπα διαφοροποιούνται, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και οι Νέες Τεχνολογίες αναδύουν μία δυναμική που καθιστά τον σύγχρονο εκπαιδευτικό αδύναμο να ελέγξει τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες εξελίξεις, η σύγχρονη διδακτική πρακτική υπό το πρίσμα όλων αυτών των αλλαγών τείνει στον επαναπροσδιορισμό της θέσης του εκπαιδευτικού και θεωρεί απαραίτητο εφόδιο για την εκπλήρωση του διδακτικού-αποστολικού του έργου, την παιδεία και τη γνώση ως αντίδοτο στα φαινόμενα της εποχής.

Διαδικασία εφαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα

Για να γίνει απόλυτα κατανοητή η παρούσα δράση, θα αναφέρουμε ως **παράδειγμα την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου σε μια συνεδρία του μαθήματος: «Πολιτική Παιδεία», μάθημα της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου,** η οποία μάλιστα έχει μαγνητοσκοπηθεί. Στόχος μας είναι να παραδώσουμε την υποενότητα**,** που αναφέρεται στα ***Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ).***

Αρχικά, αναφερόμαστε για 10 λεπτά (10΄) στην έννοια των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, στις επιδράσεις που ασκούν στην κοινωνία, στην πολιτική και στην οικονομία. Γενικότερα, τονίζουμε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στη σύγχρονη εποχή και κατόπιν θέτουμε ερωτήματα σχετικά με το θέμα στους μαθητές, ώστε να σκεφτούν και να προβληματιστούν. Ορισμένα **ερωτήματα,** τα οποία θα μπορούσαν

να απαντήσουν οι μαθητές χωρίς προηγούμενη έρευνα ή προετοιμασία, λόγω της ήδη αποκτηθείσας γνώσης του θέματος από άλλα επιστημονικά αντικείμενα, είναι τα εξής παρακάτω:

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «επικοινωνίας» στη σύγχρονη εποχή; Πώς θα θέλατε να πραγματοποιείται η επικοινωνία;
2. Τι είναι τα ΜΜΕ και ποιες λειτουργίες επιτελούν στη σύγχρονη εποχή; Ποιες λειτουργίες θα θέλατε εσείς να επιτελούν τα ΜΜΕ;
3. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι θετικές κοινωνικές επιδράσεις των ΜΜΕ στη σύγχρονη εποχή; Πώς θα θέλατε να τις μελετήσετε;
4. Ποιοι κίνδυνοι ελλοχεύουν από τις επιδράσεις των ΜΜΕ στη σύγχρονη εποχή, κατά την προσωπική σας άποψη;
5. Με ποιο τρόπο θα μπορούσατε να ελαχιστοποιήσετε ή να εξαλείψετε τους συγκεκριμένους κινδύνους;
6. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Μαζικής Επικοινωνίας στη σύγχρονη εποχή; Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της;
7. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «παγκόσμια πληροφοριακή τάξη» που έχει εισάγει ο A. Giddens;
8. Η εξουσία ελέγχει, κατά την γνώμη σας, τα ΜΜΕ; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
9. Πιστεύετε ότι τα ΜΜΕ ελέγχουν την κρατική εξουσία; Αν ναι, υπάρχει αντικειμενικότητα ή σκοπιμότητα; Αναπτύξτε την άποψή σας. Ποιος θα επιθυμούσατε να είναι ο ρόλος των ΜΜΕ στη σύγχρονη εποχή;
10. Πιστεύετε ότι η Τηλεόραση κατασκευάζει μια «νέα εικονική πραγματικότητα», η οποία δημιουργεί πρότυπα, επηρεάζει και καθοδηγεί συμπεριφορές; Αν ναι, πώς πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος θα μπορούσε να το αντιμετωπίσει;
11. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση των ΜΜΕ με την πολιτική, την οικονομία και τον πολιτισμό;

Στη συνέχεια, ένας-ένας από τους εκπαιδευόμενους μαθητές παίρνει τη θέση του εκπαιδευτικού στην τάξη και απαντά σε ένα ή περισσότερα ερωτήματά του, εκφράζοντας μέσω της κριτικής του σκέψης, την προσωπική του άποψη προς το σύνολο των μαθητών της τάξης, αναπτύσσοντας αρχικά διάλογο με τον καθηγητή και στη συνέχεια με τους υπόλοιπους έφηβους-μαθητές. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη διαδικασία σαν να ήταν συμμαθητής τους, συμμετέχοντας ενίοτε και ο ίδιος ως μαθητής, καθήμενος στη θέση του μαθητή που υποδύεται τον «καθηγητή» της τάξης.

Ας αναφέρουμε **ένα άλλο παράδειγμα, όπου η διδακτική ενότητα του μαθήματος απαιτεί από την πλευρά των μαθητών την πραγματοποίηση έρευνας σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.**

Επιθυμούμε να διδάξουμε στο **μάθημα: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου**, το κεφάλαιο που αναφέρεται στην **έννοια της Ανεργίας, στα αίτια και τα είδη της, στη μέτρηση της Ανεργίας, στις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής της.** Οι μαθητές αναλαμβάνουν ατομικά ή σε ομάδες να προβούν σε

έρευνα σχετική με τις ποικίλες διαστάσεις του θέματος της Ανεργίας. Την ημέρα της παράδοσης του συγκεκριμένου μαθήματος εμείς, από τη θέση του εκπαιδευτικού, παρουσιάζουμε τα κυριότερα σημεία αναφορικά με την Ανεργία, π.χ. τον ορισμό της Ανεργίας, τη σημαντικότητα του φαινομένου αυτού στη σύγχρονη εποχή, σε χρονική διάρκεια 10 λεπτών (10΄). Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής σηκώνεται από το θρανίο του και λαμβάνοντας τη θέση του καθηγητή εκθέτει τα αποτελέσματα της έρευνάς του απαντώντας στις ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, αναπτύσσοντας έναν διάλογο με εκείνον και ακολούθως με τους άλλους μαθητές.

Ερωτήσεις:

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Ανεργίας στη σύγχρονη εποχή;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε τα αίτια της Ανεργίας στη σύγχρονη εποχή;
3. Ποια είναι τα είδη της Ανεργίας και πώς προτείνετε να μελετώνται στις σύγχρονες κοινωνίες;
4. Ποιο είδος Ανεργίας θεωρείτε ότι επικρατεί στην Ελλάδα και γιατί;
5. Πώς θα θέλατε να προσεγγίσετε τις συνέπειες της Ανεργίας στη σύγχρονη κοινωνία;
6. Προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης της Ανεργίας, που θεωρείτε ως τους πλέον αποτελεσματικούς.

Από προσωπική εμπειρία, στην αρχή, ορισμένοι μαθητές ήταν διστακτικοί, αλλά όταν συνειδητοποίησαν την χαρά τού να παίζεις τον πρώτο ρόλο μέσα στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης, πήραν θάρρος και λειτούργησαν αποτελεσματικά. Ο ενθουσιασμός ήταν τόσο μεγάλος, που ζητούσαν να ετοιμάσουν με προσωπική έρευνα το θέμα του επόμενου μαθήματος προκειμένου να το παραδώσουν, αναπτύσσοντας διάλογο αρχικά με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Και αυτό ίσχυσε ακόμη και για περιπτώσεις μαθητών που συνήθως αδιαφορούσαν, ήταν απρόθυμοι, δεν είχαν διάθεση κατά τη διάρκεια της παραδοσιακής διδακτικής πράξης και δημιουργούσαν προβλήματα με τις ομιλίες τους και τις ενέργειές τους, παρακωλύοντας ορισμένες φορές τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Η καινοτομία της Μεθόδου

Η παρούσα μέθοδος λειτουργώντας στην κατεύθυνση των τεσσάρων πυλώνων της εκπαίδευσης (σύμφωνα με τη Βίβλο 21 της Ευρωπαϊκής Ένωσης): «μαθαίνω να μαθαίνω», «μαθαίνω να ενεργώ», «μαθαίνω να συνυπάρχω», «μαθαίνω να υπάρχω» και στο πλαίσιο της «μετα-νεωτερικής» αντίληψης στη διδακτική πρακτική, όπου μεταφέρονται αρμοδιότητες από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, **προχωρά ένα βήμα παραπέρα, παραχωρώντας τη θέση του δασκάλου στον μαθητή και δημιουργώντας διάλογο μέσω του οποίου διδάσκεται το μάθημα.** Και ενώ διαφαίνονται στοιχεία των Διερευνητικών προσεγγίσεων μάθησης, της Συνεργατικής Μεθόδου, «η θεμελίωση της γνώσης μέσω της δράσης» (Κριτικός Ορθολογισμός του Karl Popper, 1972), καθώς και η «αλληλοδιδακτική μέθοδος», **η φιλοσοφία και η αποτελεσματικότητα της**

μάθησης έγκεινται στην αλλαγή των ρόλων διδάσκοντα-διδασκομένου μέσα στη σχολική τάξη, στον πρωταγωνιστικό ρόλο του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στη διαλεκτική μέθοδο, στην κοινωνική παιδεία που διέπει τον διδάσκοντα και στη γνώση για την ωφελιμότητα της δεδομένης μεθόδου για την ανάπτυξη της αντίληψης του διδασκομένου. Στα σημεία αυτά ενυπάρχει ο καινοτόμος χαρακτήρας της διδακτικής μεθόδου.

Η συμβολή του έργου στη βελτίωση της διδακτικής πράξης

Η χρησιμοποίηση του διδακτικού μέσου που είναι η καινοτόμος διδακτική μέθοδος συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Οι μαθητές μέσω της μεθόδου αυτής, σταδιακά, αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον, τη συμπαράσταση του εκπαιδευτικού προς το άτομό τους, καθώς και το γεγονός ότι η αυτόβουλη αποδοχή του καθηγητή για την παραχώρηση του πρώτου ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτούς αποσκοπεί στην προσωπική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους ένταξη. Για τον λόγο αυτό, οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούν να συμμετέχουν στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Η συναισθηματική αυτή σύνδεση τους βοηθά να μελετούν, να ερευνούν, να εκφράζουν την προσωπική τους άποψη, να αποκτούν κριτικό πνεύμα, να βελτιώνονται, να ωριμάζουν, να αναπτύσσουν την αντίληψή τους και να ετοιμάζονται για το επόμενο στάδιο της ζωής τους που θα ακολουθήσει μετά το πέρας του σχολείου. Η εμπειρία της λήψης ενός ηγετικού ρόλου στη σχολική τάξη, ο διάλογος και η συνακόλουθη κοινωνικοποίησή τους θα είναι σημαντικά εφόδια στην πορεία τους μέσα στην κοινωνία.

Η παιδαγωγική αξία της εκπαιδευτικής μεθόδου

Η βασική συλλογιστική που διαπνέει τη διδακτική προσέγγιση της «Διαλογικής ή Διδακτικής Μεθόδου», καθώς και η σύλληψη της εφαρμογής της στην πράξη έχουν καθαρά παιδαγωγικά κίνητρα, τα οποία αποσκοπούν στην προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. *Η αλλαγή ρόλων* μεταξύ καθηγητή-μαθητή σε συνδυασμό με την *εσωτερική διάθεση του καθηγητή,* κατά την παραχώρηση τής θέσης που κατέχει στη σχολική τάξη στον νεαρό έφηβο, καθώς και ο αναπτυσσόμενος διάλογος επιδρούν ευεργετικά στον μαθητή και τον ενδυναμώνουν, ώστε να προσπαθήσει να φανεί αντάξιος του κοινωνικού ρόλου που αναλαμβάνει, εξελίσσοντας ταυτόχρονα την αντιληπτική του ικανότητα. Σταδιακά αναπτύσσεται η προσωπικότητα του νέου και εκδηλώνεται η βούλησή του για υψηλούς στόχους στη ζωή. Οι νεαροί έφηβοι συναναστρεφόμενοι καθημερινά έναν καθηγητή που τους στηρίζει ψυχολογικά, τούς σέβεται και τούς εμπνέει αισιοδοξία και πίστη για τη ζωή, ανοίγουν τα φτερά τους με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αγωνίζονται για την εκπλήρωση υψηλών στόχων. Αποτελεί μεγάλη χαρά, όταν παρατηρούμε μαθητές μας, οι οποίοι υποδέχτηκαν με καχυποψία ή χαρά την διδακτική αυτή μέθοδο, να εκφράζουν την επιθυμία να γίνουν Παιδαγωγοί, Καθηγητές Πανεπιστημίου ή Διευθυντικά στελέχη Επιχειρήσεων. Οι λανθάνουσες δεξιότητες ή προδιαθέσεις των μαθητών βρίσκουν γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν σε νέες προοπτικές στο μέλλον. Επιπλέον, η

διεπιστημονική προσέγγιση των ερωτήσεων που προετοιμάζουμε για να απαντήσουν οι μαθητές, συντελούν στην πολύπλευρη κοινωνική και πολιτισμική τους καλλιέργεια και ανάταση.

Γνώση μιας καινοτόμου διδακτικής μεθόδου - Συμπαράσταση - Αναγνώριση - Δημιουργική Μάθηση - Γνωστική ανάπτυξη - Αυτοπεποίθηση - Αυτενέργεια - Ηγετική ικανότητα - Αυτοπεποίθηση - Αυτονομία - Υπευθυνότητα - Σοβαρότητα - Επιμέλεια - Κριτική σκέψη - Συγκινησιακή άνθηση και δυναμική - Πνευματική άσκηση - Ελεύθερος λόγος - Επικοινωνία με μελλοντική προοπτική - Συνεργασία - Ευελιξία - Αποφασιστικότητα - Κοινωνικοποίηση και Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση, Ανάπτυξη Αντίληψης και Νοημοσύνης! Με αυτές τις λέξεις διατυπώνεται η τεράστια ωφέλεια που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο.

Στη θετική επίδραση της παρούσας διδακτικής μεθόδου στους εφήβους συνέβαλε και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος αρμόζει στις ανάγκες της ηλικίας τους. Η εφηβεία αρέσκεται στην έρευνα, στην πολυδιάστατη διερεύνηση ενός αντικειμένου, στην ομαδική συνεργασία, στην ανάγκη αυτοπροβολής, στην αναζήτηση της ταυτότητας του «εγώ» μέσα από πρωτοποριακές δράσεις. Πρώτιστα αρέσκεται στον διάλογο και στην παραχώρηση ρόλου, χώρου και χρόνου για την ελεύθερη διατύπωση και εξωτερίκευση των ιδιαίτερων, ατομικών σκέψεων, θεωρήσεων, προτάσεων.

Εκτός όμως από την ευχαρίστηση της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα και εμβαθύνουν στα διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα με τα οποία ασχολούνται, διότι ερευνούν μόνοι τους και αναζητούν τη γνώση. Αυτό αποδεικνύεται από την υψηλή επίδοση στα μαθήματά τους. Αυτή η παρατήρηση είναι πολύ σημαντική, διότι επιβεβαιώνει τη θεώρησή μας ότι η διδακτική αυτή μέθοδος συμβάλλει στη διευκόλυνση της διαδικασίας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», που είναι καθοριστική τόσο στη διδακτική όσο και στην παιδαγωγική διαδικασία.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος συνιστά μια μορφή ουσιαστικής σπουδής από την πλευρά των μαθητών, δεδομένου ότι εξασκούνται στην προσωπική έρευνα και μελέτη και καλούνται να παρουσιάσουν ως καθηγητές τη “διδασκαλία” τους, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη, την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση, που έχει ανάγκη η εφηβική τους ηλικία, και κυρίως την αντίληψή τους. Ο πρώτος ρόλος που τους παραχωρείται στη διδακτική σκηνή και ο διάλογος που αναπτύσσεται επιδρούν ωφέλιμα στη ψυχολογία τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εν δυνάμει προδιαθέσεων, θέσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν, αλλά δεν το έχουν ακόμη ανακαλύψει, στην κοινωνικοποίησή τους, στη διαμόρφωση προοπτικών για το μέλλον τους και πρώτιστα στην ανάταση της νοημοσύνης τους.

Είναι μία διδακτική μέθοδος που απαιτεί γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (πρώτα από όλα για τον ίδιο τους τον εαυτό), γνώση για την ψυχολογία του μαθητή,

γνώση για την ωφελιμότητα της μεθόδου, αυτοσεβασμό, σεβασμό στη Φύση, σεβασμό στον μαθητή, αποδοχή του μαθητή, επιθυμία μετάδοσης της κοινωνικότητάς τους και της παιδείας τους σε αυτόν, συμπαράσταση στα ενδιαφέροντα και στις ανησυχίες του, πραγματικό ενδιαφέρον για την προσωπική του ανάπτυξη και ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη του «άλλου». Όλα αυτά τα στοιχεία συνιστούν το πνεύμα της «Διαλογικής ή Διδακτικής Μεθόδου».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Θεοφιλίδης Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σβορώνου – Ζωγράφου, α. (2011). *Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για την διδασκαλία στην τάξη*. Αθήνα: Ένωση Φυσικών.

Τσάτσαρης Ι. Γ. (2009). *Η Γνώση Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Ι. Γ. (2008, Μάϊος 29, Ιούνιος 5). Οι νέοι και τα "Ρήματα" της εποχής. *Η Φωνή της Κορινθίας.* Α΄ και Β΄ Μέρος. 2 & 2.

Τσάτσαρης Ι. Γ. (2005). *Ο Άνθρωπος στην Άγνωστη Πορεία του. Η Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Ι. Γ. (2006). *Αισθησιογονίες. Η Αποκάλυψη.* Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Ι. Γ. (2002). *Το Επόμενο Βήμα της Δημιουργίας. Η Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

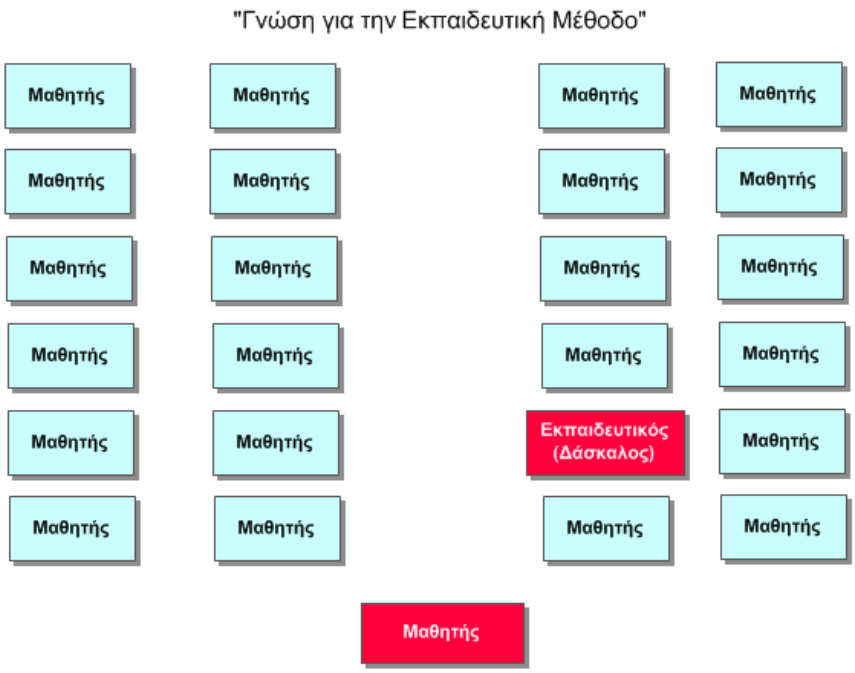
Τσάτσαρης Ι. Γ.(2002, Απρίλιος 11). Ο Άνθρωπος και η Νέα Εποχή. *Η Φωνή της Κορινθίας.* 15.

Τσάτσαρης Ι. Γ. (1997). *Η Αποκάλυψη μετά του Ιωάννου*, Αθήνα: Έπιστος.

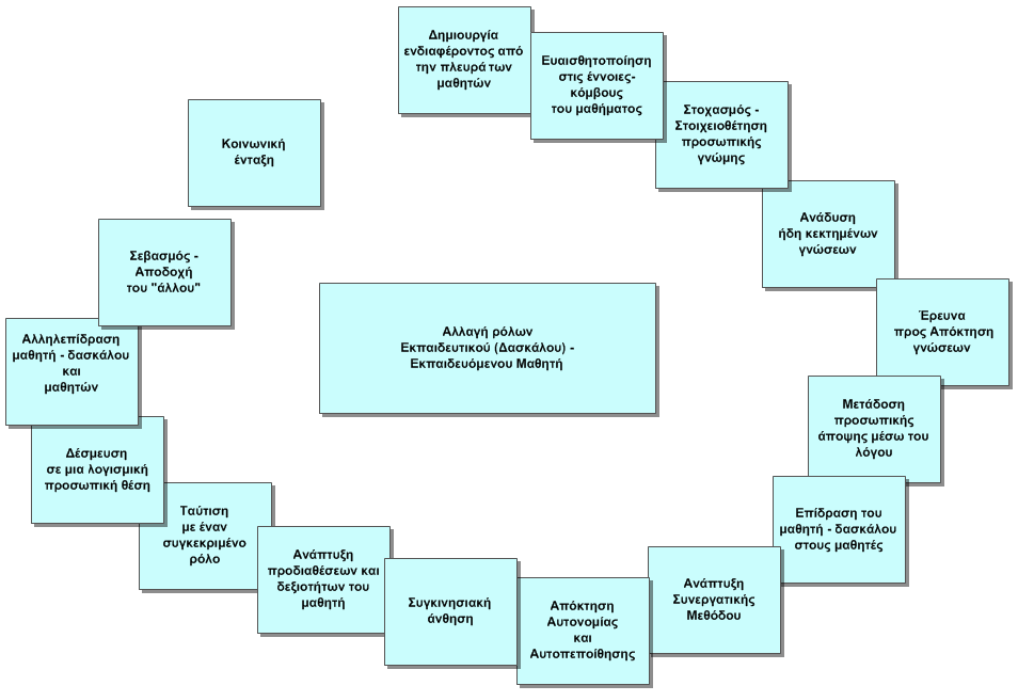
Φύκαρης Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Popper. K. (1972). *Objective Knowledge*. London.

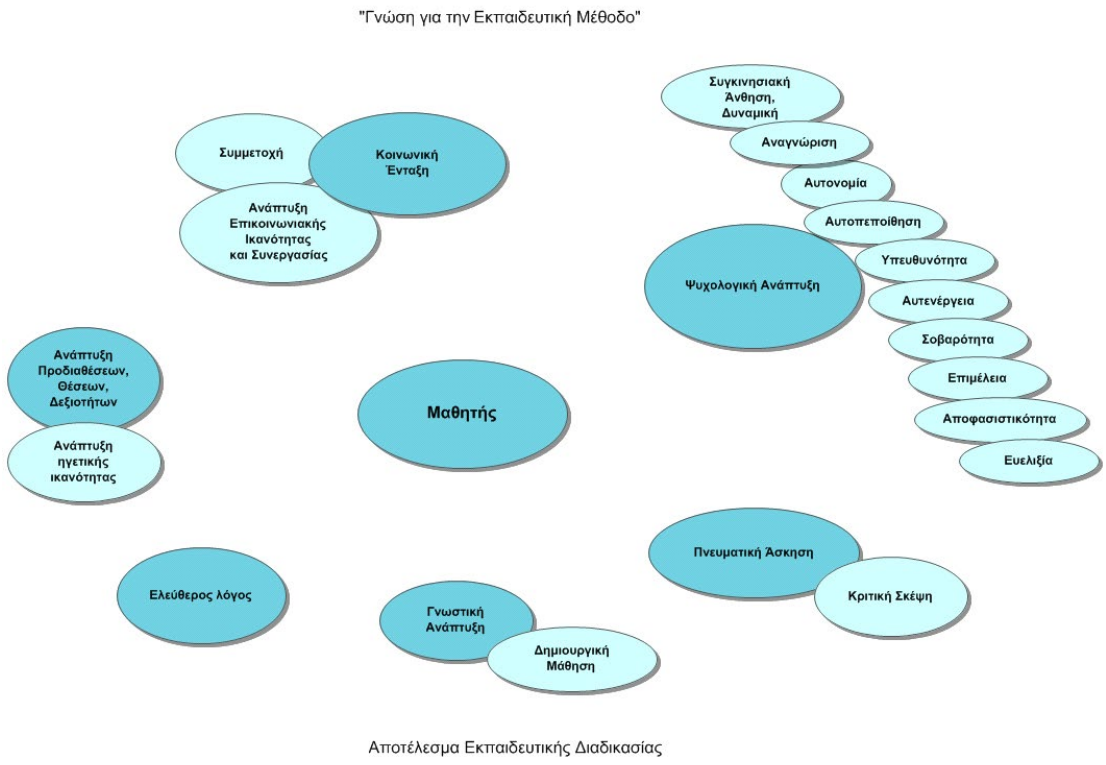
Παραρτήματα



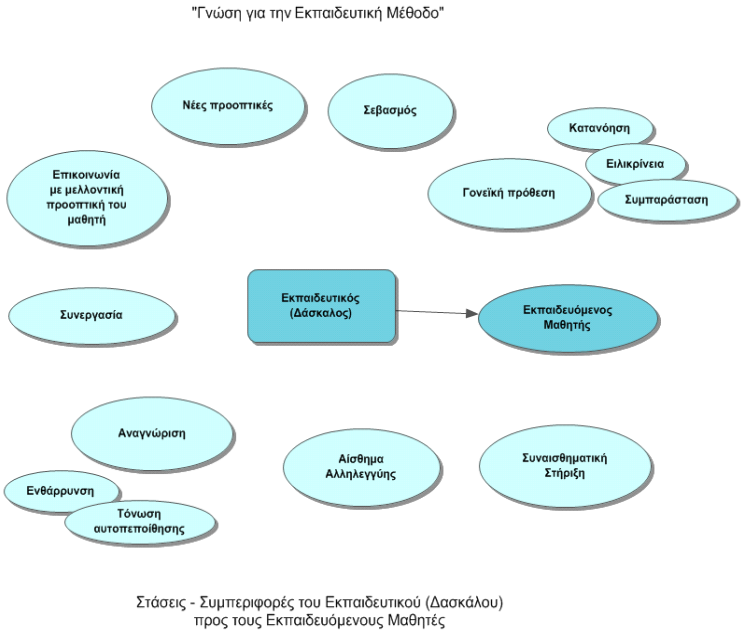
Σχήμα 1: «Διαλογική ή Διδακτική Μέθοδος»
Αλλαγή ρόλων Καθηγητή - Μαθητή



Σχήμα 2: Στόχοι της Διαλογικής ή Διδακτικής Μεθόδου



Σχήμα 3: "Διαλογική ή Διδακτική Μέθοδος"- Αποτέλεσμα Εκπαιδευτικής Διαδικασίας



Σχήμα 4: «Διαλογική ή Διδακτική Μέθοδος».
Στάσεις- Συμπεριφορές του Καθηγητή προς τους Μαθητές

Η επίδραση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης του παιδιού στη σχολική του επίδοση

Μαρκαντώνης Χρίστος
Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας, Σ.Ε.Ε. ΠΕ 70, M.Ed, Ph.D.
Μαρκαντώνη Στέλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.70 Ε.Α.Ε., M.Ed.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας του «εαυτού» (self-concept) και της αυτοεκτίμησης (self-esteem) και αυτοαντίληψης (self-percertion) ή *αυτοεικόνας* (self-image) του ατόμου προς τον εαυτό του και πώς αυτές οι έννοιες σχετίζονται με τη σχολική επίδοση του παιδιού. Η αποσαφήνιση αυτών των εννοιών και ο προσδιορισμός των επιμέρους σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που έχουν μεταξύ τους, αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη πληροφορία και διαδικασία τόσο για τους ίδιους τους γονείς των μαθητών όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί μια πολύ χρήσιμη και απαραίτητη γνώση και θεωρητική τεκμηρίωση για την αποτελεσματική διάγνωση, διαχείριση και αντιμετώπιση παρεκκλίσεων από μια φυσιολογική και αναμενόμενη φυσική κατάσταση και εξέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: εαυτός, αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση.

Εισαγωγή

Η έννοια του «εαυτού» και η συνολική αίσθηση της αυτοεκτίμησης (self-esteem) και της αυτοαντίληψης-αυτοεικόνας (self-perception, self-image) που έχει το άτομο για τον εαυτό του αποτελούν ιδιαίτερα καθοριστικούς παράγοντες που σχετίζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές λειτουργίες του, αλλά και αυτές καθορίζουν τον τρόπο που το ίδιο το άτομο βιώνει και αντιλαμβάνεται την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη για τον ίδιο τον εαυτό του.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα από την αίσθηση αυτοεκτίμησης που αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού, το ίδιο το άτομο δομεί τη βάση της συνολικής αίσθησης και της σφαιρικής αξιολόγησης που κάνει για τον εαυτό του και το βαθμό αποδοχής και επιδοκιμασίας προς αυτόν. Και πώς τον αποδέχεται και τον αξιολογεί θετικά ή και αρνητικά σε σχέση με τους άλλους.

Παράλληλα, η αίσθηση του ατόμου για την αυτοαντίληψη-αυτοεικόνα (self-percertion, self-image) του συγκροτείται μέσα από τα καθημερινά βιώματα και την επίδραση τόσο του οικογενειακού περιβάλλοντος όσο και μέσα από τις διαχρονικές σχέσεις με συνομηλίκους της παιδικής ηλικίας και τις ευρύτερες κοινωνικές και σχολικές επαφές κατά την πορεία ενηλικίωσης.

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) και η αυτοαντίληψη-αυτοεικόνα (self-perception, self-image) που βιώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και ο τρόπος που κατανοεί τον εαυτό του επιδρά καθοριστικά και στον τρόπο που λειτουργεί στο ευρύτερο κοινωνικό

του περιβάλλον. Κατά συνέπεια, και στα ίδια τα παιδιά η αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης που βιώνουν για τον εαυτό τους προσδιορίζει και καθορίζει την προσαρμογή και το βαθμό της σχολικής επίδοσης ή και αποτυχίας. Παράλληλα, η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τα βιώματα της σχολικής ζωής προοδευτικά και διαχρονικά επιδρούν και τροποποιούν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του εαυτού.

Στη βάση αυτή και στη συνέχεια της εργασίας, επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας του «εαυτού» (self-concept), της αυτοεκτίμησης (self-esteem) και της αυτοαντίληψης (self-percertion) ή *αυτοεικόνας* (self-image) του ατόμου προς τον εαυτό του και πώς αυτές επιδρούν και σχετίζονται με την σχολική επίδοση.

Ο Εαυτός

Ο προσδιορισμός της έννοιας του εαυτού (self-concept) απασχόλησε διαχρονικά πολλούς φιλοσόφους και επιστήμονες και πολλά φιλοσοφικά ρεύματα από την αρχαιότητα μέχρι και τη νεότερη περίοδο. Από τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη μέχρι τον Descartes, τον Locke και τον Sartre. Ιδιαίτερα απασχόλησε τους Έλληνες φιλοσόφους, όπως ο Πλάτωνας, ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης κατά την κλασσική περίοδο. Ο Πλάτωνας συζητάει την έννοια του εαυτού κατά την προσέγγιση της έννοιας και της υπόστασης της «ψυχής», η οποία θεωρεί ότι έχει ζωή, αντιλαμβάνεται, επιθυμεί και συναισθάνεται. Ενώ, ο Αριστοτέλης αντιλαμβάνεται την ψυχή ως μια ενιαία ενότητα μαζί με το σώμα του ανθρώπου. Ο Σωκράτης δεν χρησιμοποίησε την έννοια «εαυτός», αλλά έστρεφε την αναζήτησή του προς την κατεύθυνση της ενδοσκόπησης του ανθρώπου και τη διαλεκτική προσέγγιση και έδινε έμφαση στην επικοινωνία και τη συζήτηση με τους άλλους ανθρώπους (Λεονταρή, 1996; Πασσάκος, 1994).

Τις επόμενες ιστορικές περιόδους και ιδιαίτερα κατά τον Μεσαίωνα η μελέτη της έννοιας του εαυτού δεν προσέλκυε το ενδιαφέρον, διότι γενικότερα δεν υπήρχε έντονο ενδιαφέρον για τον ίδιο τον άνθρωπο ως άτομο και αυτόνομη προσωπικότητα. Ωστόσο, κατά την περίοδο της αναγέννησης μέσα από τα φιλοσοφικά ρεύματα της εμπειριοκρατίας και του ορθολογισμού που εμφανίστηκαν στράφηκε και πάλι το ενδιαφέρον στον εαυτό και στο άτομο. Και οπωσδήποτε αργότερα με την ανάπτυξη της επιστήμης της Ψυχολογίας και την ενδελεχή μελέτη των διάφορων ψυχολογικών και ψυχοσωματικών φαινομένων, κυριάρχησε η μελέτη του εαυτού και γενικότερα του ανθρώπου ως προσωπικότητα και αυτόνομη οντότητα (Λεονταρή, 1996; Δασκάλου, 1999; Χασάπης, 1980).

Ο ουμανιστής φιλόσοφος και ψυχολόγος William James, ο κύριος εισηγητής της θεωρίας του εαυτού, υποστήριξε ότι στην έννοια «εαυτός» συνυπάρχουν οι σκέψεις και τα συναισθήματα και πρότεινε τέσσερις επιμέρους πτυχές του «εαυτού»: τον υλικό εαυτό, τον κοινωνικό εαυτό, τον πνευματικό εαυτό και το απώτερο μέρος του εαυτού, το καθαρό Εγώ (Λεοντάρη, 1998).

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ψυχολόγους Cooley και Mead, ο «εαυτός» αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα και η συγκρότησή του προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικής εμπειρίας και ανατροφοδότησης (Lippa, 2003). Ο Carl Rogers, από τους κυριότερους εκπροσώπους της Φαινομενολογικής σχολής, προσδιορίζει τη διαμόρφωση της έννοιας του «εαυτού» ως το σύνολο των εμπειριών του ατόμου όπως αυτό τις αντιλαμβάνεται και τις βιώνει κατά την αλληλεπίδρασή του με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Λεοντάρη, 1996).

Ως προς τον ορισμό της έννοιας του «εαυτού» (self-concept), ιστορικά προτάθηκε πληθώρα ορισμών και χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι όροι με πρόθεμα τη λέξη «εαυτός». Ωστόσο, οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι: self-concert self-esteem (Bracken, 1996, Byrne, 1996, Hoge, Smit, & Crist, 1995, King, 1997).

Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές θέσεις των επιστημόνων και των ερευνητών αναφορικά με τον ορισμό της έννοιας του «εαυτού» φαίνεται ότι ένας ευρύτερα αποδεκτός προσδιορισμός της έννοιας «εαυτός» αφορά στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Burns, 1982, Combs & Snygg, 1959, Harter, 1999, Rogers, 1951, Rosenberg, 1986).

Σήμερα η πλειονότητα των επιστημόνων θεωρεί ότι η έννοια του «εαυτού» αποτελεί μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή και εμπεριέχει τόσο γνωστικές και συναισθηματικές όσο και συμπεριφορικές πτυχές. Παράλληλα, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι οι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας «εαυτός» είναι η *αυτοαντίληψη* (self-percertion) ή *αυτοεικόνα* (self-image) και η *αυτοεκτίμηση* (self-esteem) ή *σφαιρική αυταξία* (global self-worth). Η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική συνιστώσα της έννοιας του εαυτού και αφορά στο σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη συναισθηματική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του και την αξία του ως ατόμου (Burns, 1982; Harter, 1985, 1999; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Santrock, 2008).

Συνεπώς, η αυτοαντίληψη αφορά στην αίσθηση της ψυχολογικής ταυτότητας του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αξιολογική κρίση και τη συναισθηματική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική (Λεοντάρη, 1996). Οι αξιολογήσεις του ατόμου και οι πεποιθήσεις για τον εαυτό του ουσιαστικά συνθέτουν την έννοια του «εαυτού» και προσδιορίζουν τόσο το ποιος είναι και τι νομίζει ότι είναι όσο και τι νομίζει ότι μπορεί να κάνει και τι νομίζει ότι μπορεί να γίνει (Burns, 1982). Και σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί το άτομο και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει μια κατάσταση ή ένα γεγονός στη ζωή του (Coleman & Hendry, 1999).

Υπό το πρίσμα της ευρύτερης επιστημονικής παραδοχής για τις δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας «εαυτός» (self-concept), δηλαδή της *αυτοαντίληψης* (self-percertion) ή *αυτοεικόνας* (self-image) και της *αυτοεκτίμηση* (self-esteem) ή *σφαιρική αυταξία*

(global self-worth), στη συνέχεια της εργασίας μελετάται η επίδραση των δύο αυτών συνιστωσών στη σχολική επίδοση του μαθητή.

Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Δομείται στη βάση της συνολικής άποψης και της σφαιρικής αξιολόγησης του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του, καθώς και της στάσης που κρατά προς τον εαυτό του, του βαθμού αποδοχής και επιδοκιμασίας. Η αυτοεκτίμηση φανερώνει το βαθμό αποδοχής και επιδοκιμασίας του ατόμου προς τον εαυτό του και τον θεωρεί αξιέπαινο είτε απόλυτα είτε συγκρίνοντάς τον με τους άλλους. Κατ' αναλογία με το «εγώ» και η αυτοεκτίμηση έχει έναν σταθερό πυρήνα και παράλληλα μια σειρά από περιφερειακές εκτιμήσεις του ατόμου που σχετίζονται με διάφορες σχέσεις ρόλων του ατόμου, οι οποίες ποικίλουν κατά περίπτωση και ανάλογα τις εκάστοτε καταστάσεις που δρα και αλληλεπιδρά το άτομο. Οι πρωταρχικές συνιστώσες της αυτοεκτίμησης του ατόμου προς τον εαυτό του εδράζονται στην αντίληψη του ίδιου του ατόμου ως προς το τι σκέφτονται και νομίζουν τα άτομα του περίγυρου που το ίδιο το άτομο θεωρεί ως σημαντικά για την κρίση τους. Η θεωρητική τεκμηρίωση και η εμπειρική διερεύνηση της έννοιας και των συστατικών στοιχείων της αυτοεκτίμησης κινούνται σε δύο επάλληλα και αλληλοσυμπληρούμενα πεδία. Του προσδιορισμού των κύριων χαρακτηριστικών παραγόντων συγκρότησης της έννοιας και της ερμηνείας της λειτουργικότητάς της στα επιμέρους πεδία δραστηριοποίησης του ατόμου, στα οποία η αυτοεκτίμηση επιτελεί καθοριστικό ρόλο (Λεονταρή, 1998; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Harter, 1999; Marsh, 1992; Pajares & Schunk, 2001; Σίμου & Παπάνης, 2007).

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση του ατόμου, η οποία συνήθως διατηρείται σταθερή και αναλλοίωτη και εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Αποτελεί μια ενδοπροσωπική και εσωτερικευμένη κριτική του ίδιου του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό και ως προς το βαθμό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον εαυτό του ως σημαντικό, ικανός, άξιο και επιτυχημένο. Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση είναι μια καθαρά προσωπική πιστοποίηση της αυταξίας, που εκφράζεται με τις στάσεις του ατόμου για τον εαυτό του. Αποτελεί μια υποκειμενική εμπειρία, που το ίδιο το άτομο εκφράζει και εκδηλώνει προς τους άλλους είτε λεκτικά είτε μέσα από τις εκδηλώσεις των συμπεριφορών και των επιλογών του. «Πραγματικός εαυτός» θεωρείται ο εαυτός που εκφράζει τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του, ενώ ο «ιδανικός εαυτός» είναι ο εαυτός που το άτομο ευελπιστεί να γίνει ή που ιδανικά θα ήθελε να είναι (Coopersmith, 1967: 4-5).

Η αυτοεκτίμηση ουσιαστικά λειτουργεί ως το ανοσοποιητικό σύστημα του ανθρώπινου ψυχισμού. Αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της θετικής αυτοεκτίμησης για την ψυχική ευεξία κατ' αναλογία με το οξυγόνο για τη φυσική ύπαρξη. Έτσι, στο άτομο που βιώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλείται ψυχική αναστάτωση και αίσθημα δυστυχίας (Turner, 1993).

Αυτοαντίληψη - Αυτοεικόνα

Το επίπεδο και η αίσθηση που έχει το άτομο για την αυτοαντίληψη-αυτοεικόνα (self-percertion, self-image) του εδράζεται στα βιώματα και στην αντιμετώπιση που είχε και έχει τόσο από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον όσο και από τις διαχρονικές σχέσεις με συνομηλίκους του από την παιδική ηλικία και καθ' όλη την πορεία ενηλικίωσής του και τις συνολικές εμπειρίες που βίωσε στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Παντελιάδου, 2011; Φλουρής, 1989; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Γουβιάς, 2003; Δασκάλου, 1999; Ματσαγγούρας, 1983).

Η αυτοεικόνα (self-image) συγκροτείται από ιδέες που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, την εμφάνιση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του. Οι νεώτερες εντυπώσεις για την αυτοεικόνα ενός παιδιού αφορούν κυρίως στη φυσική-σωματική εικόνα, όπως αυτή συνήθως ενισχύεται από σχόλια των γονιών του και συμπληρώνονται από το αίσθημα της αποδοχής από τους συνομιλήκους. Οι ιδέες αυτές και οι εικόνες για την αυτοεικόνα συγκροτούνται μέσω των γλωσσικών και μη γλωσσικών μηνυμάτων που δέχεται το άτομο από τον κοινωνικό περίγυρο και παράλληλα επηρεάζονται και δομούνται από το πώς βλέπει το ίδιο το άτομο τον εαυτό του να κρίνεται από τους γύρω και με την πάροδο του χρόνου από τις προσωπικές εκτιμήσεις των δυνατοτήτων του ίδιου του ατόμου (Γουβιάς, 2003; Λεοντάρη, 1996; Hurter, 1985). Ουσιαστικά, το άτομο μέσω της αυτοεικόνας του προσδιορίζει το ποιος θεωρεί ότι είναι και αφορά στις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τις ικανότητες και τις αξίες που προσδίδει στον εαυτό του και αυτές προσδιορίζουν τις επιλογές του και τους στόχους που θέτει (Burns, 1982; Λεοντάρη, 1996; Zlate, 1999).

Η αυτοεικόνα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Στην πρώτη παιδική ηλικία των 4-7 ετών τα παιδιά σχηματίζουν την αυτοεικόνα τους μέσω των κρίσεων των άλλων αναφορικά με τα σωματικά και διανοητικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και την κοινωνική αποδοχή και τη συμπεριφορά τους. Και συχνά τα ίδια έχουν ένα υπερεκτιμημένο αίσθημα αξιοσύνης, λόγω και της υπερβολικά θετικής ανατροφοδότησης που δέχονται από τον περίγυρο. Κατά τη μέση παιδική ηλικία των 8-14 ετών η αυτοεικόνα προσδιορίζεται από τη σωματική εμφάνιση, την αποδοχή από τους συνομηλίκους, τις αθλητικές επιδόσεις και τη σχολική επίδοση. Ενώ, κατά την εφηβική ηλικία διαμορφώνεται μέσα από τις φιλίες, τις διαφυλικές σχέσεις και από τις εργασιακές δεξιότητες (Hurter, 1985, 1986; Gorghiu, Voicu & Gorghiu, 2015; Lent, Brown & Larkin, 1986; Lupu, 2013; Magdalena, 2015).

Στην μετα-εβηβική ηλικία διευρύνεται το πεδίο των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτοεικόνα και σχετίζεται με τη σωματική εμφάνιση, τις αθλητικές επιδόσεις, τις ισχυρές φιλίες, τις ερωτικές σχέσεις, τις οικογενειακές σχέσεις, τη διανοητική ωρίμανση, τις ανώτερες σπουδές, τη δημιουργικότητα, τις εργασιακές δεξιότητες και την αίσθηση του χιούμορ. Ενώ, η αυτοεικόνα των ενηλίκων δομείται κυρίως με βάση την εργασία και την οικογένεια και λιγότερο σε αμιγώς διανοητικούς παράγοντες. Έτσι, διαμορφώνεται από την κοινωνικότητα, την εμφάνιση, τις ερωτικές σχέσεις, τις ισχυρές φιλίες,

την ευφυΐα, τις εργασιακές σχέσεις και δεξιότητες, τη διαχείριση της οικογένειας και το αίσθημα πληρότητας ως προστάτης/τρια (Γουβιάς, 2003).

Η αυτοαντίληψη (self-perception), όπως και η αυτοεκτίμηση, αντιπροσωπεύει μια χαρακτηριστική διάσταση των αντιλήψεων του ατόμου για τον εαυτό. Συνιστά τη γνωστική-περιγραφική οπτική της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια πεποίθηση, μια δήλωση ή μια περιγραφή της εικόνας που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Αντιπροσωπεύει το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που υιοθετεί το άτομο για τον εαυτό του. Απευθύνεται στην συνειδητοποιημένη εικόνα (γνωστική ή περιγραφική διάσταση) που έχει το άτομο για τον εαυτό του, δημιουργώντας έτσι μια συμπληρωμένη οντότητα (Burns, 1982; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Harter, 1999; Marsh, 1992; Higgins, 1989; Kinch, 1963). Η εικόνα αυτή αναφέρεται τόσο σε μεμονωμένες όψεις του εαυτού (πραγματικός, ιδανικός εαυτός) ή και στη συνολική εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του (σφαιρικός εαυτός) (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Η αυτοαντίληψη για έναν/μια μαθητή/τρια συνιστά ένα σύνολο διάφορων χαρακτηριστικών, όπως είναι και η ακαδημαϊκή επίδοση στο σχολείο με βάση την ικανότητα (σταθερή) και την καταβαλλόμενη προσπάθεια (μεταβαλλόμενη). Σημαντικό, επίσης, ρόλο για την αυτοαντίληψη διαδραματίζουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη και η φυσική-σωματική εμφάνιση του παιδιού κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Η αυτοαντίληψη για κάθε άτομο γίνεται όλο και περισσότερο πολύπλευρη, καθώς με την πάροδο του χρόνου περνάει από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση και το άτομο έχει πλέον τη δυνατότητα να αυτοαξιολογείται. Έτσι, το άτομο είναι σε θέση να περιγράψει το ακαδημαϊκά του επιτεύγματα, να τα αξιολογήσει, να επαναπροσδιορίσει στόχους και λειτουργεί και ανατροφοδοτικά προς τον εαυτό του (Burns, 1982; Hoge, Smit & Crist, 1995; Lent, Brown & Larkin, 1986).

Αυτοεκτίμηση, Αυτοαντίληψη - Αυτοεικόνα και Σχολική Επίδοση

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) και η αυτοαντίληψη-αυτοεικόνα (self-perception, self-image) που έχει το άτομο για τον εαυτό του και ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί το άτομο και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει μια κατάσταση ή ένα γεγονός στη ζωή του. Τα παιδιά με υψηλότερη αυτοεκτίμηση προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο και έχουν περισσότερες πιθανότητες για υψηλότερη επιτυχία σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία δέχονται κριτική. Με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και την πρόσκτηση βιωμάτων από τη σχολική ζωή και τη μαθησιακή διαδικασία προοδευτικά μεταβάλλεται και τροποποιείται η αίσθηση της αυτοαντίληψης που έχει για τον εαυτό του (Coleman & Hendry, 1999; Λεονταρή, 1998).

Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την αυτοεικόνα που θα αναπτύξει ο μαθητής και συνεπακόλουθα την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη που θα βιώσει στο σχολείο. Η ανάπτυξη της υπευθυνότητας, η αίσθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της αποδοχής που δομείται μέσα από τις σχολικές εργασίες επηρεάζουν και το βαθμό

προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο και την κοινωνικοποίηση. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η συνεργασία είναι σημαντικοί παράγοντες σχολικής προσαρμογής και επιτυχίας. Οι μαθητές/τριες με χαμηλή κοινωνική και σχολική προσαρμογή συχνά αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν έντονη ανησυχία, βιώνουν θυμό, έλλειψη κινήτρων που οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Καθοριστικό ρόλο παίζει και η εικόνα, η προσωπικότητα και η στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί σημαντικό και σταθερό παράγοντα για τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη και να επιδρά ενθαρρυντικά και ανατροφοδοτικά προς το μαθητή/τρια για την κατανόηση και τη διαμόρφωση του εαυτού του, να του παρέχει κίνητρα, να του εκπέμπει πολύ θετικές προσδοκίες, ώστε να νοηματοδοτεί θετικά το κοινωνικό και τον φυσικό του περιβάλλον. Ενθαρρύνει το μαθητή/τρια να ανακαλύψει τις δυνατότητες που έχει, να θέτει και να κατακτά στόχους και του παράσχει ισχυρή ανατροφοδότηση για την τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψής του. Οι θετικές σχολικές εμπειρίες που σχετίζονται τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη του μαθητή και συντελούν ευεργετικά στη σχολική του επίδοση. Οι θετικές προσδοκίες και η θετική ανατροφοδότηση που εισπράττει ο μαθητής/τρια ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και μορφοποιεί ένα ισχυρό αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης που δρα ενισχυτικά στην κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση και συντελεί καθοριστικά στη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Ματσαγγούρας, 2000; Lent, Brown & Larkin, 1986; Yengimolki, Kalantarkousheh & Malekitabar, 2015).

Η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως ιδιαίτερα σημαντικός και πολυδιάστατος παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Γουβιάς, 2003; Harter, 1985, 1999; Marsh, 1992; Λεοντάρη, 1998, 2012; Ματσαγγούρας, 1983, 1998, 2000; Μπέλλας, 1985).

Η παιδαγωγική θεώρηση της αυτοεκτίμησης ως βασική συνιστώσα της έκφρασης του εαυτού μέσα από πολλές έρευνες φανερώνει ότι έχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση με την σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Επίσης, φαίνεται ότι η παιδαγωγική προσέγγιση της αυτοεκτίμησης τόσο ως μέσο όσο και ως στόχο στο σχολικό πλαίσιο επιφέρει πολύ σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή από τον/την εκπαιδευτικό επιδρά ευεργετικά στο σύνολο των εκφάνσεων και των εκδηλώσεών του ως μέλος της σχολικής κοινότητας. Η θετική αυτοεκτίμηση του παιδιού συντελεί σημαντικά στην ομαλότερη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Συμβάλει καθοριστικά στο να βιώσει ένα σχολικό περιβάλλον ευχάριστο, ενθαρρυντικό και ανατροφοδοτικό και να αισθανθεί μια σχολική ατμόσφαιρα οικεία και ως προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια προσαρμογής και ένταξης στο σχολικό πλαίσιο (Γουβιάς, 2003; Harter, 1985, 1999; Jussim & Harber, 2005; Marsh, 1992; Ματσαγγούρας, 1983, 1998, 2000; Φλουρής, Κουλιοπούλου & Σπυριδάκης, 1981; Φλουρής, 1989).

Λειτουργεί τόσο ενισχυτικά όσο και ανατροφοδοτικά για τον/ην ίδιο/α το/η μαθητή/τρια, αλλά και για τη συνολική λειτουργία και λειτουργικότητα τόσο της σχολικής τάξης όσο και της σχολικής κοινότητας ως ολότητας. Η θετική αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός και ενισχυτικός παράγοντας για τη βελτίωση και ενδυνάμωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Δρα συνεκτικά, ενισχύει τη συνεργατικότητα, τη δημοκρατικότητα και την αλληλοκατανόηση και επηρεάζει σημαντικά το βίωμα του κάθε μαθητή ως προς το σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, ενισχύει και την αίσθηση ατομικής και συλλογικής αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την επίτευξη των στόχων του μαθησιακού έργου. Ταυτόχρονα, το θετικό ψυχολογικό κλίμα στη σχολική τάξη και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον λειτουργούν ενισχυτικά και ανατροφοδοτικά στην αυτοεκτίμηση του μαθητή. Η αίσθηση θετικής αυτοεκτίμησης από το μαθητή λειτουργεί σημαντικά προωθητικά για τη δραστηριοποίησή του στη σχολική τάξη και την ανάπτυξη ισχυρών κινήτρων μάθησης και βελτίωσης της ακαδημαϊκής του επίδοσης. Τα παιδιά με υψηλότερη αίσθηση αυτοεκτίμησης προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο και έχουν περισσότερες πιθανότητες για υψηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Coleman & Hendry, 1999; Γιαννέλος, 2003; Γουβιάς, 2003; Ingesson, 2007; Pullmann & Allik, 2008). Σε αρκετές έρευνες φαίνεται ότι το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή για το υπό διαπραγμάτευση μαθησιακό αντικείμενο σε συνδυασμό με την ισχυρή αυτοεκτίμηση αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την κινητοποίηση του μαθητή και την αποτελεσματική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία (Coleman & Hendry, 1999; Harter, 1985, 1999; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Marsh, 1992; Ματσαγγούρας, 1983, 1998, 2000; McRobbie & Fraser, 1993; Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001; Λεονταρή, 1998, 2012; Συγκολλίτου, 1997; Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητρίου, 1999; Φλουρής, Κουλιοπούλου & Σπυριδάκης, 1981; Φλουρής, 1989).

Η αυτοαντίληψη (self-perception) του/της μαθητή/τριας σχετίζεται θετικά με τη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση. Αρκετά ερευνητικά δεδομένα τόσο από τον ελλαδικό όσο και τον διεθνή χώρο συνηγορούν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχετίζεται σημαντικά με την σχολική επίδοση και γενικότερα με το ευρύτερο φάσμα των ακαδημαϊκών επιδόσεων του ατόμου (Burns, 1982; Hoge, Smit & Crist, 1995; Λεονταρή, 1998; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Marsh & Hau, 2004; Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητρίου, 1999; Φλουρής, 1989).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος της αυτοαντίληψης για μαθητές και μαθήτριες που έχουν βιώσει ή και βιώνουν εμπειρίες σχολικής αποτυχίας και πιθανά αρνητικής ανατροφοδότησης από το σχολικό ή και το οικογενειακό περιβάλλον και οι οποίοι διατρέχουν τον κίνδυνο δόμησης μιας αρνητικής αυτοαντίληψης. Φαίνεται ότι η χαμηλή αυτοαντίληψη αυτών των μαθητών επηρεάζει σημαντικά τόσο τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά επιδρά αρνητικά και στο σχηματισμό της σφαιρικής αυτοεκτίμησής τους. Επίσης, φαίνεται ότι το επίπεδο της αυτοαντίληψης αυτών των μαθητών σχετίζεται και με τη φύση της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο/η κάθε μαθητής/τρια. Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο ότι παιδιά που προσέρχονται στο σχολείο έχοντας σχηματίσει ήδη μια αρνητική αυτοαντίληψη για εαυτό τους, η εμπειρία μιας σχολικής αποτυχίας να

ανταποκριθούν στις σχολικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις ή και πιθανά η αδυναμία ένταξης στο σχολικό πλαίσιο λειτουργεί ανατροφοδοτικά και ως μια ακόμη επιβεβαίωση της γενικότερης ανημποριάς. Οι μαθητές αυτοί λειτουργούν παθητικά μέσα στη σχολική τάξη, δεν έχουν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια, δεν είναι σε θέση να αυτορυθμίσουν τη δική τους μάθηση (Elbaum & Vaughm, 2003; Ζαφειριάδης, 2002; Leondari, 1993; Μουταβελής, 2003; Παντελιάδου, 2011; Συγκολιτίδου & Λουράκη, 2005; Wei & Marder, 2012). Και ιδιαίτερα σε αυτές τις περιπτώσεις μαθητών είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών να μην συντελέσουν στην ενίσχυση μιας τραυματικής εμπειρίας και μιας αρνητικής ανατροφοδότησης της ήδη χαμηλής αυτοαντίληψης αυτών των μαθητών.

Σε έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Μέγαρη (2000) και σε δείγμα 327 μαθητών από την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού έως την Γ΄ τάξη του Λυκείου, φάνηκε ότι η αυτοεκτίμηση είναι αυτή που καθορίζει τα κίνητρα του μαθητή που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και ότι με τη σειρά της η σχολική επίδοση επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Σε άλλη έρευνα των Connel και Harter σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού έως και Γ΄ Γυμνασίου μελετήθηκαν οι πιθανές αιτιώδεις σχέσεις της σχολικής επίδοσης, της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση. Και φάνηκε ότι η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και αυτή με τη σειρά της προσδιορίζει τον προσανατολισμό των κινήτρων για μάθηση (Γιαννέλος, 2003).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από τα προαναφερθέντα, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη είναι τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς που προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Μπορεί να θεωρηθούν ως πολύ αντιπροσωπευτικοί δείκτες ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας και πνευματικής υγείας του ατόμου, αφού εμπεριέχουν σημαντικές πτυχές και χαρακτηριστικά συναισθηματικής αυτορρύθμισης, γενικότερης θεώρησης της ζωής και εκφράζουν μια σημαντική έκφραση ικανοποίησης, αυτοπραγμάτωση και ευχαρίστησης του ατόμου από τη ζωή. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό ή και καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της αίσθησης αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του ατόμου παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» για το ίδιο και πώς αντιλαμβάνεται την επιρροή τους πάνω του.

Η συνολική αίσθηση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του ατόμου εξαρτάται από μια αλληλουχία θετικών χαρακτηριστικών γεγονότων και καταστάσεων που βιώνει και το σημαντικότερο από την αξία που τους προσδίδει. Επιπρόσθετα, η αξία αυτή σχετίζεται με την ομάδα των άλλων και κατά συνέπεια, η αυτοεκτίμηση του ατόμου διαμορφώνεται από το κατά πόσο η ομάδα των άλλων εκτιμά και αποδέχεται τις ιδιότητες του ατόμου. Επίσης, και η συμμετοχή του ατόμου στις λειτουργίες της ομάδας επηρεάζεται από την εκτίμηση και την αποδοχή της ομάδας των άλλων προς τις αξίες και τις ιδιότητες του ατόμου. Το επίπεδο και ο βαθμός της αυτοεκτίμησης καθορίζουν την πλειονότητα των παραμέτρων της ζωής του ατόμου. Την ατομική επιτυχία, την ίδια την

ευτυχία και επιτυχία και την εργασιακή απόδοση, τις εξαρτήσεις του ατόμου, τις διαπροσωπικές, τις διαφυλικές και σεξουαλικές σχέσεις.

Και την απόδοση, τη δημιουργικότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Το παιδί ιδιαίτερα της πρώτης σχολικής ηλικίας, βιώνει από πολύ νωρίς το συναίσθημα μιας σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, αν και η ικανότητα αυτή αρχίζει ήδη να αναπτύσσεται από το τρίτο έτος της ηλικίας του. Το συναίσθημα αυτό καθαυτό, αποτελεί ένα κίνητρο και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την ενίσχυση ή μη της σχολικής του επίδοσης. (Τσιπλητάρης, 2000). Και αν αναλογιστούμε ότι στις δυτικές κοινωνίες που ζούμε η επιτυχία και κατ' επέκταση και η σχολική επιτυχία εξισώνονται με την ίδια την ανθρώπινη αξία, έχουμε το συνεπακόλουθο αποτέλεσμα οι μαθητές να συγχέουν ή και να ταυτίζουν την ικανότητα και την σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία με την ίδια την προσωπική τους αξία. Ωστόσο, η χαμηλή σχολική επίδοση δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται από το μαθητή και το περιβάλλον του ως το μοναδικό κριτήριο για την αξιολόγηση της προσωπικής του αξίας. Και σε κάθε περίπτωση, η συμβολή των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική, αφού οι «σημαντικοί άλλοι» για το μαθητή είναι αυτοί, οι οποίοι και επιδρούν καθοριστικά στην εξελικτική πορεία των παιδιών (Covington, 1992).

Κατά συνέπεια, έχει ιδιαίτερη και πολύ σημαντική αξία η αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων των παιδιών και ο τρόπος που λειτουργούν και ενεργούν τόσο στην προσωπική και την κοινωνική ζωή όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Και είναι πολύ σημαντική η αναγνώριση του βαθμού και η καλλιέργεια και η συνεχής ενδυνάμωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των παιδιών. Ώστε με την πρόοδο του χρόνου και τη σταδιακή τους ενηλικίωση και ενδυνάμωση να είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη όσων συμβαίνουν στη ζωή τους με ωριμότητα, υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, εσωτερικής ισορροπίας, επιτυχίας και ευτυχίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bracken, B.A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*: *Developmental, social and clinical considerations* (pp. 463-503). New York: Wiley. interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Burns, R. (1982). *Self-concept development and education.* London: Holt, Rinehart, & Winston.

Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. American Psychological Association.

Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*(10), 128-143.

Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες: Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία, *Επιστημονικό Βήμα*, τ.2, σ.σ. 79-94

Coleman, J.C. and Hendry L.B. (1999). *The nature of adolescence*. 3rd Edition, Routledge, New York.

Combs, A.W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior*. Boston, MA: Harper and Row.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman.

Covington, V. M. (1992). *Making the Grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University
Press https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582.

Δασκάλου, Β. (1999). *Εξελικτικές διαφορές της αυτοαντίληψης κατά την εφηβεία. Σύνδεσή της με τους συναισθηματικούς παράγοντες*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ στην Εξελικτική-Σχολική Ψυχολογία. Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Δράκος, Γ.Δ. & Τσιναρέλης Γ.Δ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.

Elbaum, B. & Vaughm, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 101-108.

Ζαφειριάδης, Κ.Κ. (2002). *Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις, οι οποίοι φοιτούν στο γυμνάσιο: κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, κίνητρα για μάθηση, σχολική επίδοση και προσαρμογή*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ Ρόδου. Παν. Αιγαίου

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου , Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τ.31*, σ.σ. 151-163.

Gorghiu, G., Voicu, C. D., & Gorghiu, L. M. (2015). Analyzing the Relationships between the Teen-agers‟ Self-image and their Preferences for Science. Disciplines Contents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *205*, 315-320.

Harter, S. (1985). “Competence as a Dimension of Self-Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self-Worth”. In R. L. Leahy (ed.). *The Development of the Self.* Orlando, FL: Academic Press. Harter, S. (1986). *Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children.* In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale: Erlbaum

Harter, S. (1999). *The construction of the self*: *A developmental perspective*. New York: Guilford.

Higgins, E.T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L.Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol.22, pp. 23-63). New York: Academic Press.

Hoge, D.R., Smit, E. K., & Crist, J.T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence, 24*, 295-304.

Ingesson, S.G. (2007). Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International 28*(5), 574-591.

Jussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131-155.

Kinch, J. (1963). Formalized theory: The self-concept. *American Journal of Sociology*, *68*, 481-486.

King, K.A (1997). Self-concept and self-esteem: A clarification of terms. *Journal of school Health, 67*, 68-73.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (2012). Αυτοεκτίμηση: μια βασική ψυχολογική ανάγκη; Στο Σ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδοσης), *Ψυχο-Παιδία: Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο* (σελ. 299-321). Αθήνα: Πεδίο. (δεν βρήκα κάτι για αυτό)

Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies, 19*(3), 357-371.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology, 33(3), 265.*

Lippa, R.A. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Μαύρος, Κ. επιμ.) 1η έκδοση. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Lupu, D. (2013). Perception of Self-Image by Pre-Teens -The Balance Between Real and Ideal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82,* 770 – 774.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Magdalena, S. M. (2015). Study on the structuring of self-image in early childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 187, 619-624.*

Marsh, H.W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self concept. *Journal of Educational Psychology, 84*(1), 34-52.

Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2004) Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 56–67.

Ματσαγγούρας Η.Γ. (1983). Αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 12, 42-45.

Ματσαγγούρας Η.Γ. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η.Γ. (2000). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: αυτοέκδοση.

McRobbie, C.J. & Fraser, B.J. (1993). Association between student outcomes and psychosocial science environments. *Journal of Educational Research, 87*, 78-85.

Μουταβελής, Α. (2003). *Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ.

Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In Pajares, F & Rayner, S. (Eds). *Perception*, pp. 239-266. London: Ablex Publishing.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι& Γιατί.* Αθήνα: Πεδίο.

Πασσάκος, Κ.Γ. (1994). *Το πρόσωπο στην πορεία του γίγνεσθαι*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Pullmann, H. & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self- esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences, 45*, 559-564.

Rogers, C. (1951). *Client-centerent therapy*: *Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self.* New York: Basic.

Santrock, J.W. (2008). *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία*. (επιμ. Χρούσος, Π.Γ. & Παπαδάτος, Γ.) Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιανού.

Σίμου, Β. & Παπάνης, Ε. (2007). *Αυτοεκτίμηση μαθητών*. Ανακτήθηκε 23/4/2020 από: http://epapanis.blogspot.com.

Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ. & Χατζηδημητρίου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία, 6*(1), 72-87.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία, 4*(1), 32-47.

Συγκολιτίδου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία, 12*(2), 210-231.

Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.

Turner, R.M. (1993). Dynamic-cognitive-behavior therapy. In Giles. T. (e.d.). *Handbook of Effective Psychology* (pp. 437-454). New York: Plenum.

Yengimolki, S., Kalantarkousheh, S. M., & Malekitabar, A. (2015). Self-Concept, Social Adjustment and Academic Achievement of Persian Students. *International review of social sciences and humanities, 8(2),* 50-60.

Wei, X. & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education, 33*(4), 247-257.

Φλουρής, Γ.Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α. & Σπυράκης, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.

Χασάπης, Ι. (1980). *Ψυχολογία της προσωπικότητας,* τομ. Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Zlate, M. (1999). Eul si personalitatea. Bucuresti: Editura Trei.in Magdalena, S. M. (2015). Study on the structuring of self-image in early childhood. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 187,* 619-624.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία στα πλαίσια της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας

Αναστασία Γιαννάκου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc., Ph.D

Περίληψη

Για την κατανόηση και την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ο Bandura ανέπτυξε την κοινωνικογνωστική θεωρία (SCT, 1986, 2001). Η θεωρία εξηγεί τους αιτιώδεις μηχανισμούς μέσω των οποίων συμπεριφορικοί, γνωστικοί και άλλοι προσωπικοί παράγοντες, καθώς και τα περιβαλλοντικά γεγονότα επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Σκοπός της εργασίας ήταν η κριτική επισκόπηση της θεωρίας στα πλαίσια της συμπεριφοράς άσκησης - φυσικής δραστηριότητας και η ανάδειξη των καθοριστικών παραγόντων για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας. Οι περισσότερες παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας εστιάζουν στα δομικά συστατικά της κοινωνικογνωστικής θεωρίας. Παρεμβατικά οικολογικά προγράμματα πρέπει να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν που θα εστιάζουν στους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας, των προσδοκιών-αξιών και στο αντιλαμβανόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον για την προώθηση της φυσικής δραστηριότητας των νέων.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικογνωστική θεωρία, φυσική δραστηριότητα, έφηβοι

Εισαγωγή

Για την κατανόηση των παραγόντων που προάγουν την άσκηση χρησιμοποιούνται διάφορες θεωρίες και οικολογικά μοντέλα (Sallis et al., 2008). Οι περισσότερες παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας εστιάζουν στα δομικά συστατικά της κοινωνικογνωστικής θεωρίας (SCT) και του διαθεωρητικού μοντέλου (TTM) (Dubbert, 2002). Τα συστατικά της κοινωνικογνωστικής θεωρίας προβλέπουν σε σημαντικότερο βαθμό την συμπεριφορά άσκησης-φυσικής δραστηριότητας (Wallace et al., 2000) σε σχέση με τις θεωρίες της αιτιολογημένης δράσης και της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Dzewaltowski et al., 1990).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά στα πλαίσια ενός μοντέλου τριαδικής αμοιβαιότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, συμπεριφορικοί, γνωστικοί και άλλοι προσωπικοί παράγοντες, καθώς και τα περιβαλλοντικά γεγονότα αλληλεπιδρούν και λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες ο ένας για τον άλλο, διαμορφώνοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά» (Bandura, 1986).

Τα συνθετικά μέρη της κοινωνικογνωστικής θεωρίας που θεωρούνται σημαντικά για την κατανόηση συμπεριφορών που σχετίζονται με την υγεία, όπως η συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας, αλλά και για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αύξηση του επιπέδου φυσικής δραστηριότητας, είναι ο αμοιβαίος καθορισμός της συμπεριφοράς, η ικανότητα συμπεριφοράς, η μάθηση μέσω

παρατήρησης, η ενίσχυση, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, η αυτοαποτελεσματικότητα, οι προσδοκίες- προβλέψεις και το περιβάλλον και οι καταστάσεις (Baranowski et al., 2002). Σκοπός της εργασίας ήταν η κριτική επισκόπηση της θεωρίας στα πλαίσια της άσκησης - φυσικής δραστηριότητας και η ανάδειξη των καθοριστικών παραγόντων που χρησιμεύουν για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας.

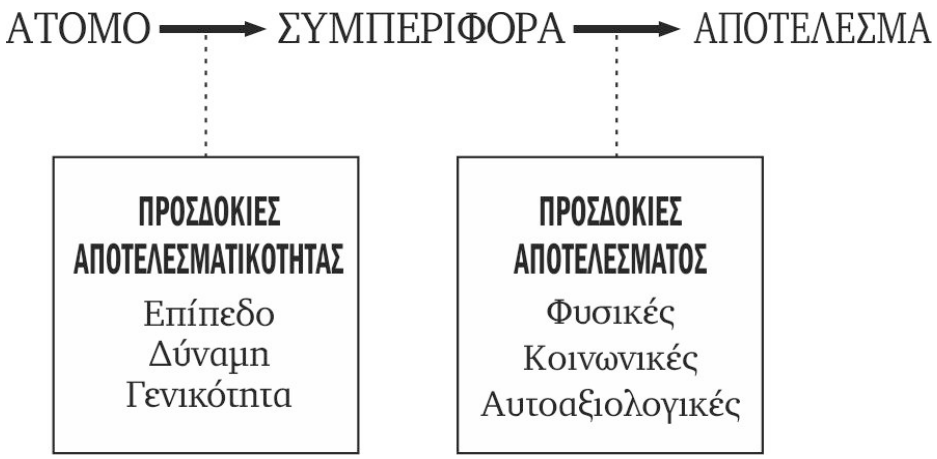
Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-Efficacy)

Το κύριο δομικό συστατικό της κοινωνικογνωστικής θεωρίας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Ο Bandura ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) ως "*την πίστη στην ικανότητα κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει την σειρά των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων έργων"* (Bandura, 1986, σ. 391, 1997, σ. 3).

Οι Sallis & Owen (1999, σ.117) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την άσκηση ως "*την εμπιστοσύνη ενός προσώπου στην δυνατότητά του να εκτελέσει συγκεκριμένες σωματικές δραστηριότητες σε συγκεκριμένες καταστάσεις"*.

Το θεωρητικό μοντέλο της αυτοαποτελεσματικότητας στηρίζεται στην έννοια της προσδοκίας που περιλαμβάνει δύο βασικά συστατικά στοιχεία: τις προσδοκίες της ικανότητας-αποτελεσματικότητας (efficacy beliefs / efficacy expectations) και τις προσδοκίες του αποτελέσματος (outcome expectations / outcome expectancies) (Bandura, 1997, 1998).

Σχήμα 1: Λειτουργική σχέση των δύο μορφών προσδοκιών



Πηγή: Bandura, 1997, σ. 22

Η προσδοκία της ικανότητας - αποτελεσματικότητας είναι "*η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και δυνατότητες να εκδηλώσει την συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος π.χ. η πεποίθηση που έχει*

ένα άτομο ότι μπορεί να κάνει ένα άλμα τριών μέτρων είναι μια προσδοκία ικανότητας" (Bandura, 1986, σ. 391, 1997, σσ. 21-22).

Η προσδοκία του αποτελέσματος αντίθετα αναφέρεται "*στην εκτίμηση του ατόμου για τις πιθανές συνέπειες που θα επιφέρει μια δεδομένη συμπεριφορά ή η συμπεριφορά που επέλεξε. Η κοινωνική αναγνώριση, τα χειροκροτήματα, τα έπαθλα και η αυτοϊκανοποίηση που προσδοκά το άτομο, το οποίο πιστεύει ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες να κάνει ένα άλμα τριών μέτρων, συνιστούν τις προσδοκίες αποτελέσματος "* (Bandura, 1986, σ. 391, 1997, σσ. 21-22).

Και οι δύο συντελούν στην υιοθέτηση και στην διατήρηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς αλλά οι προσδοκίες ικανότητας εξηγούν την πλειοψηφία της ποικιλίας των αλλαγών στις διάφορες μορφές συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένου και της φυσικής δραστηριότητας. Παρόλο που οι δύο έννοιες συνδέονται γραμμικά μεταξύ τους πρέπει να γίνεται κάποιος διαχωρισμός επειδή η ύπαρξη της προσδοκίας ικανότητας δεν συνεπάγεται και την ύπαρξη της προσδοκίας αποτελέσματος, ενώ η προσδοκία ικανότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση της προσδοκίας του αποτελέσματος (Bandura, 1997). Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι η γνώση των προσδοκιών αποτελέσματος δεν οδηγεί στην εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα η γνώση των οφελών της άσκησης δεν οδηγεί στην τακτική συμμετοχή. Το γεγονός αυτό εν μέρει οφείλεται στις χαμηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας των ατόμων, δηλαδή στο ότι δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους να ξεπερνούν τα καθημερινά εμπόδια, ώστε να καταφέρνουν να γυμνάζονται τακτικά. Επίσης το άτομο μπορεί να έχει τις απαραίτητες ικανότητες όμως να μην γνωρίζει τι πρέπει να κάνει και πώς ώστε να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο.

Ο Bandura (1997) διατύπωσε την άποψη ότι "*όπου η εκτέλεση καθορίζει το αποτέλεσμα, οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας (efficacy beliefs) ερμηνεύουν την ποικιλία των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων*" (σ. 24). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι αθλητές όταν δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους, παραδέχονται ότι δεν μπορούν να κερδίσουν τους αντιπάλους όταν τους ανταγωνίζονται. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το μέγεθος του αποτελέσματος εξαρτάται από την ποιότητα της εκτέλεσης, δηλ. από το κατά πόσο πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Bandura, 1997).

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς το επίπεδο, τη γενικότητα και τη δύναμη (Bandura, 1997). Κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο και στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται από τις ακόλουθες τέσσερις βασικές πηγές πληροφόρησης (Bandura, 1986, 1997, 1998):

α.΄Αμεσες – Προσωπικές Εμπειρίες (Enactive Mastery Experiences) ή Επιτυχής Εκτέλεση (Successful Performance): το άτομο οδηγείται στην επιτυχημένη εκτέλεση ή στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου, μέσω των προσωπικών επιτυχημένων

εμπειριών, οι οποίες αποτελούν αυθεντικές αποδείξεις των ατόμων για τις ικανότητές τους, συνεπώς θεμελιώνουν και αυξάνουν τις πεποιθήσεις της προσωπικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1986, 1997, 1998). Η επιτυχής εμπειρία θα ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα μόνο εάν απορρέει από την πίστη κάποιου στις ικανότητές του και όχι από τυχαίους ή εξωτερικούς ή προσωρινούς παράγοντες (Strecher et al., 1986). Αντίθετα οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες την μειώνουν ειδικότερα όταν παρατηρούνται στα πρώιμα στάδια δράσης (π.χ. ένα ατύχημα) και δεν αφορούν μειωμένη προσπάθεια ή αντίξοες εξωτερικές καταστάσεις (Bandura, 1998).

β. Υποκατάστατη Εμπειρία ή Εμπειρία Μέσω Προτύπου (Vicarious Experience): περιλαμβάνει τις εμπειρίες που αποκτά το άτομο, έμμεσα, μέσω της χρήσης προτύπων που αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης των ατόμων για τις ικανότητές τους και επομένως ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη υψηλού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bandura, παρατηρώντας άλλα άτομα να εκτελούν δύσκολες δραστηριότητες χωρίς δυσμενείς συνέπειες, οι παρατηρητές δημιουργούν ισχυρά κίνητρα για να προσπαθήσουν και να επιμείνουν περισσότερο καθώς πείθονται ότι μπορούν όχι μόνο να βελτιώσουν αλλά και να εκτελέσουν με επιτυχία το συγκεκριμένο έργο. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει όταν το άτομο βλέπει ανεπιτυχείς προσπάθειες άλλων, γιατί τότε εξασθενούν οι προσδοκίες για τις ικανότητές του και αποφεύγει παρόμοιες προσπάθειες για να πραγματοποιήσει κάποιο έργο (Bandura, 1986, 1998).

γ. Λεκτική Πειθώ (Verbal Persuasion): αναφέρεται συνήθως στην χρήση λεκτικής ενθάρρυνσης από τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, φίλους, προπονητές) σχετικά με τα οφέλη της συμπεριφοράς, και την πρόοδο που το άτομο σημειώνει κατά την πορεία δράσης του για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς (Keller et al., 1999). Ο Bandura υποστηρίζει ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική η ενθάρρυνση από τους «σημαντικούς άλλους» σε έντονες προσπάθειες (π.χ. σε έναν αγώνα δρόμου) γιατί τονώνει προσωρινά την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και εξασφαλίζει την συνέχεια της προσπάθειας ώστε να επιτευχθεί ο στόχος, με την προϋπόθεση ότι είναι ρεαλιστικός. Η λεκτική πειθώ μπορεί να εμφανιστεί επίσης με τη μορφή της αυτοπειθούς (αυτοδιάλογος) (Bandura, 1986, 1997, 1998. Cox, 2004).

δ. Φυσιολογική και Συναισθηματική Κατάσταση (Physiological and Affective States): τα άτομα "*αξιολογούν εν μέρει τις ικανότητές τους από την φυσιολογική και συναισθηματική τους κατάσταση"* (Bandura, 1986, σ. 401). Με άλλα λόγια η φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την ανατροφοδότηση του ατόμου ανάλογα με το πώς αποκρίνεται στις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του και που τις αποδίδει, για παράδειγμα, από το αν καθησυχάζει ή όχι τον εαυτό του, ότι οι υψηλοί καρδιακοί παλμοί που βιώνει κατά την διάρκεια της υψηλής έντασης σωματικής δραστηριότητας είναι μια αναμενόμενη αντίδραση (Keller et al., 1999) ή από το που αποδίδει την κούραση κατά τη διάρκεια της άσκησης. Όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που απαιτούν σωματική δύναμη και αντοχή αποδίδει την κούραση, τους πόνους ή την έλλειψη αντοχής που εμφανίζονται κατά την εκτέλεση

κάποιας δραστηριότητας στη φυσική του ανικανότητα, έχει ως συνέπεια την έλλειψη εμπιστοσύνης στις σωματικές και ψυχικές του ικανότητες που οδηγούν σε μείωση της πιθανότητας επίτευξης του στόχου (Bandura, 1997, 1998). Η βιοφυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων αποτελεί δείκτη είτε αποτελεσματικότητας είτε αναποτελεσματικότητας.

Προσδοκίες-Προβλέψεις Αποτελέσματος (Outcome Expectations / Outcome Expectancies)

Σύμφωνα με τα όσα προτείνει η κοινωνικογνωστική θεωρία η αλλαγή και η ερμηνεία της συμπεριφοράς είναι συνάρτηση: α) της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας δηλαδή της "*προσωπικής κρίσης του ατόμου στην ικανότητά του να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης*" και β) των προσδοκιών αποτελέσματος δηλ. "*της εκτίμησης των πιθανών συνεπειών που θα επιφέρει ως αποτέλεσμα η συμπεριφορά που επέλεξε*" (Bandura, 1986, σ. 391, 1997, σ. 21, 1998, σ. 627). Για παράδειγμα η πεποίθηση ότι η τακτική άσκηση θα με κάνει πιο "ελκυστικό" είναι η πίστη του ατόμου για τις πιθανές συνέπειες της τακτικής άσκησης στο σώμα και γενικότερα στην εμφάνιση (Winters et al., 2003).

Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες αποτελέσματος παίζουν σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση υγιεινής συμπεριφοράς, στην διατήρησή της καθώς και στην αποφυγή ανθυγιεινών συμπεριφορών (Bandura, 1998). Οι προσδοκίες αποτελέσματος μπορούν να έχουν τρεις κύριες μορφές (Bandura, 1997,1998) όπως φάνηκε στην παραπάνω σχηματική παράσταση (σχήμα 1).Σε κάθε μορφή οι θετικές προσδοκίες αποτελέσματος χρησιμεύουν ως κίνητρα, ενώ οι αρνητικές ως αντικίνητρα.

Η πρώτη ευδιάκριτη κατηγορία συνίσταται από τα θετικά και αρνητικά φυσικά αποτελέσματα που συνοδεύουν την συμπεριφορά. Περιλαμβάνει ευχάριστες εμπειρίες και απολαύσεις στην θετική μορφή και απεχθείς εμπειρίες, επικρίσεις, ανησυχίες, σωματικό άλγος στην αρνητική μορφή (Bandura, 1997). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα οφέλη στην υγεία και την εμφάνιση που αναμένονται ως αποτέλεσμα της τακτικής άσκησης (π.χ. αύξηση της δύναμης, βελτίωση της αντοχής, μείωση ή διατήρηση του βάρους, προστασία του καρδιαγγειακού συστήματος κλπ.) (Wójcicki et al., 2009).

Στην δεύτερη κατηγορία προσδοκιών αποτελέσματος ανήκουν τα θετικά και αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα. Τα θετικά κοινωνικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν τις εκφράσεις ενδιαφέροντος από τους άλλους, την επιδοκιμασία, την κοινωνική αναγνώριση, τη χρηματική αποζημίωση, την δύναμη, την αξία και την αποδοχή από τα άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η αρνητική πλευρά περιλαμβάνει την έλλειψη ενδιαφέροντος, την αποδοκιμασία, την κοινωνική απόρριψη, την επίκριση, τη στέρηση προνομίων ή την επιβολή τιμωριών (Bandura, 1997). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα κοινωνικά οφέλη που αναμένονται ως αποτέλεσμα της τακτικής άσκησης (π.χ. αποδοχή από τους συνομηλίκους, ανάπτυξη ισχυρών δεσμών φιλίας

κλπ.) (Wójcicki et al., 2009). Για παράδειγμα τα κοινωνικά οφέλη που αντιλαμβάνονται οι έφηβοι από την συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες είναι η κοινωνικοποίηση, καθώς η άσκηση τους δίνει την δυνατότητα για κοινωνικές συναναστροφές με αποτέλεσμα να κάνουν νέες φιλίες, ενώ παράλληλα δίνει την δυνατότητα κοινωνικής αναγνώρισης μέσω της επιβράβευσης από τους φίλους για την συμμετοχή τους και για τις ικανότητές τους (Petosa et al., 2005).

Η τρίτη κατηγορία προσδοκιών έκβασης μιας συμπεριφοράς περιλαμβάνει τις θετικές και αρνητικές αυτοαξιολογήσεις που ο καθένας κάνει στην συμπεριφορά του και αποτελεί ισχυρό παράγοντα επιρροής στην ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αυτή η αυτοαξιολόγηση βασίζεται σε προσωπικά κριτήρια που υιοθετούνται είτε από παλιές εμπειρίες, είτε μέσω της παρατήρησης και μίμησης προτύπων και χρησιμεύει για την ρύθμιση της συμπεριφοράς (Bandura, 2004). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα θετικά ψυχολογικά οφέλη της τακτικής άσκησης (π.χ. αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση, μείωση του στρες κλπ.) (Wójcicki et al., 2009). Οι άνθρωποι υιοθετούν συμπεριφορές που επιφέρουν αυτοϊκανοποίηση και αυτοαξία και απέχουν από συμπεριφορές που προκαλούν αυτοδυσαρέσκεια (Bandura, 1997, 1998).

Η έννοια προβλέψεις έκβασης (outcome expectancies) αναφέρεται στην αξία που προσδίδει το κάθε άτομο στις συνέπειες συγκεκριμένων συμπεριφορών και επηρεάζουν την συμπεριφορά σύμφωνα με την αρχή της αναζήτησης της ηδονής (hedonic principle): εάν (στις υπάρχουσες επιλογές συμπεριφορών) όλες οι παράμετροι είναι ίδιες, το άτομο θα επιλέξει να εκτελέσει εκείνη την συμπεριφορά που μεγιστοποιεί τις πιθανότητες για ένα θετικό αποτέλεσμα ή ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες για ένα αρνητικό αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια επηρεάζουν την συμπεριφορά ανάλογα με το πόσο ευχάριστο θα είναι το αποτέλεσμα (Baranowski et al., 2002). Η επιρροή που οι αναμενόμενες προσδοκίες έκβασης έχουν στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς εξαρτάται από την αξία που το άτομο προσδίδει σε αυτές (Bandura, 1997). Αυτό σημαίνει αναφορικά με το παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με το οποίο η τακτική άσκηση θα έχει ως αποτέλεσμα την εξασφάλιση ελκυστικού σώματος (outcome expectation), ότι το προσωπικό ενδιαφέρον για τον παράγοντα ελκυστικότητα ποικίλλει, δηλ. όλα τα άτομα δεν ενδιαφέρονται στον ίδιο βαθμό για την απόκτηση ωραίου σώματος που θα τους κάνει πιο ελκυστικούς (Winters et al., 2003).

Επομένως, η πιθανότητα εκδήλωσης μιας προσδοκίας αποτελέσματος καθορίζεται σε μεγάλο ποσοστό από την υποκειμενική αξία που το άτομο προσδίδει σε αυτή. Έτσι δυο άτομα πιστεύουν ότι μια ορισμένη συμπεριφορά θα επιφέρει ατομικά στον καθένα ένα αποτέλεσμα αλλά αξιολογούν την επίτευξη του συγκεκριμένου αποτελέσματος αρκετά διαφορετικά. Η απώλεια βάρους, ως προσδοκώμενη συνέπεια της άσκησης, δεν έχει για όλους αξία είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται για το αν είναι υπέρβαροι ή όχι είτε γιατί κάτι τέτοιο δεν τους προσφέρει κάποια ιδιαίτερη ικανοποίηση. Γενικότερα όλα τα άτομα δεν αξιολογούν ως σημαντικά για τους εαυτούς τους τα διάφορα κοινωνικά, ψυχολογικά, υγείας, οφέλη της άσκησης (Bandura, 1997). Γενικά, οι νέοι αξιολογούν

ως σημαντικότερα τα βραχυπρόθεσμα οφέλη της άσκησης (εικόνα σώματος, ψυχολογικά, κοινωνικά) και είναι πιθανόν ν' αρχίσουν να ασκούνται γι' αυτά παρά για τα μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως η αποφυγή ενός καρδιακού επεισοδίου σε μεγαλύτερη ηλικία (Baranowski et al., 2002).

Περιβάλλον και Καταστάσεις (Environments and Situations)

Ο όρος περιβάλλον αναφέρεται "*στην αντικειμενική αντίληψη των εξωτερικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την συμπεριφορά του ατόμου"* (Glanz et al, 2002, σ. 169. Baranowski et al., 2002, σ. 168). Υπάρχει το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον. Παράδειγμα κοινωνικού περιβάλλοντος είναι τα μέλη της οικογένειας, οι φίλοι, το συγγενικό περιβάλλον, οι συνεργάτες στον εργασιακό χώρο και οι συμμαθητές. Το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει π.χ. το μέγεθος του δωματίου, τις κλιματολογικές συνθήκες, την διαθεσιμότητα χώρων άθλησης και υλικού, την προσβασιμότητα (Baranowski et al., 2002. Glanz et al., 2002).

Ο όρος κατάσταση (αντιλαμβανόμενο περιβάλλον) αναφέρεται "*στην γνωστική ή νοερή αναπαράσταση του περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένων των αληθινών, διαστρεβλωμένων ή φανταστικών παραγόντων, που μπορούν να επηρεάζουν την συμπεριφορά του ατόμου*" (Baranowski et al., 2002, σ. 168). Πρόκειται για την προσωπική (υποκειμενική) αντίληψη των φυσικών-κοινωνικών περιβαλλοντικών παραγόντων όπως ο τόπος, ο χρόνος, τα φυσικά γεγονότα, τα φυσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, η δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες και ο ρόλος του καθενός μέσα στην κατάσταση (Glanz et al., 2002). Το περιβάλλον και οι καταστάσεις παρέχουν ένα οικολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το περιβάλλον μπορεί να αυξάνει ή να μειώνει την προσπάθεια για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, παρέχει ευκαιρίες, κοινωνική υποστήριξη (Glanz et al., 2002) και πρότυπα συμπεριφοράς (Bandura, 1986. Taylor et al., 1994).

Το κοινωνικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την διαμόρφωση της συμπεριφοράς γιατί παρέχει πρότυπα για παρατήρηση και μίμηση, με βάση τα οποία τα άτομα ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους, καθώς επίσης και υποστήριξη, που λαμβάνουν από τους σημαντικούς άλλους (Bandura, 1986). Οι γονείς θεωρούνται από τους πρωταγωνιστές, όσον αφορά στην καλλιέργεια συμπεριφοριστικών προτύπων άσκησης και στην παροχή ενθάρρυνσης, για τα παιδιά και τους εφήβους (Mendonça & Farias Júnior, 2015. Edwardson & Gorely, 2010. Seabra et al., 2008. Beets et al., 2010) καθώς τα παιδιά μένουν με την οικογένεια έως την ηλικία των δεκαοκτώ ετών που θεωρείται καθοριστική περίοδος για την υιοθέτηση συμπεριφορών υγείας. Χρησιμεύουν, λοιπόν, ως μοντέλα, ενισχυτές και υποστηρικτές για την υιοθέτηση συμπεριφορών που προάγουν την υγεία και την αποφυγή των ήδη αποκτημένων συμπεριφορών που την εκθέτουν σε κίνδυνο, αυξάνοντας τις πιθανότητες αλλαγής της συμπεριφοράς κάθε φορά που παρατηρείται αύξηση των δραστηριοτήτων καθιστικού τύπου στην καθημερινότητα των νέων (Beets et al., 2010). Εκτός από τις γονικές επιρροές, πιθανές άλλες κοινωνικές επιρροές στην συμπεριφορά σωματικής

δραστηριότητας μεταξύ των παιδιών και των εφήβων περιλαμβάνουν την επιρροή που ασκούν οι φίλοι και τον ρόλο που διαδραματίζουν άλλα πρότυπα στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς, όπως οι επαγγελματίες αθλητές, οι καθηγητές φυσικής αγωγής και άλλα σημαντικά πρόσωπα (Mendonça & Farias Júnior, 2015).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία το κοινωνικό περιβάλλον "*παρέχει συνεχόμενη προσωπική καθοδήγηση, φυσικά κίνητρα και κοινωνική υποστήριξη για τις επιδιωκόμενες αλλαγές της συμπεριφοράς"* (Bandura, 2004, σ. 150).Η κοινωνική υποστήριξη αντιπροσωπεύει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά, όπως παρότρυνση, συζήτηση, παροχή μετακίνησης και σχετικών ευκαιριών για άσκηση, που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός γονέα ή ενός σημαντικού άλλου προσώπου (π.χ. φίλου, προπονητή) και του παιδιού, με στόχο την συμμετοχή σε οργανωμένα αθλήματα ή δραστηριότητες αναψυχής. Είναι, επομένως, ένας πολυδιάστατος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι σημαντικοί άλλοι, επηρεάζουν εσκεμμένα τις μορφές φυσικής δραστηριότητας των παιδιών, εφήβων και μπορούν να περιλάβουν μερικές, αλλά όχι απαραιτήτως όλες, τις λειτουργικές διαστάσεις της υποστήριξης (Beets et al., 2010). Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή, η κοινωνική υποστήριξη έχει καθοριστεί με πολυάριθμους τρόπους, οι οποίοι κατά γενικό κανόνα αναφέρονται σε οποιαδήποτε συμπεριφορά που βοηθά ένα άτομο στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Caplan, et al., 1976. Taylor et al., 1994). Πιθανές πηγές υποστήριξης για τη σωματική δραστηριότητα που πρέπει να εξεταστούν, είναι οι γονείς, τα αδέρφια και οι φίλοι (Cheng et al., 2020).

Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι τα καλύτερα αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν με την υιοθέτηση στοιχείων από διαφορετικές θεωρίες, σε μια στρατηγική βελτίωσης της συμπεριφοράς άσκησης (Cox, 2004). Όμως, τα δομικά συστατικά της κοινωνικογνωστικής θεωρίας προβλέπουν σε σημαντικότερο βαθμό την συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας σε σχέση με τις θεωρίες, της αιτιολογημένης δράσης και της σχεδιασμένης συμπεριφοράς και αποτελούν συστατικά και άλλων θεωριών προαγωγής της άσκησης όπως οι δύο παραπάνω, το διαθεωρητικό μοντέλο, το μοντέλο πεποιθήσεων και η θεωρία κινητοποίησης προστασίας για την υγεία. Για τον λόγο αυτό, τα παρεμβατικά οικολογικά προγράμματα θα πρέπει να εστιάζουν στους καθοριστικούς δομικούς παράγοντες της θεωρίας (αυτοαποτελεσματικότητα, προσδοκίες-αξίες, αντιλαμβανόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) για την προώθηση της φυσικής δραστηριότητας των νέων (Beauchamp et al., 2019).

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology & Health*, *13*, 623-649.

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. Health Education & Behavior, 31(2), 143-164.

Baranowski, T., Perry, C. L., & Parcel, G. S. (2002). How individuals, environments, and health behavior interact: Social Cognitive Theory. In K. Glanz, B. K. Rimer & F. M. Lewis (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory Research and Practice* (pp. 165-184). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Beauchamp, M., Crawford, K., & Jackson, B. (2019). Social cognitive theory and physical activity: Mechanisms of behavior change, critique, and legacy. *Psychology Of Sport And Exercise*, *42*, 110-117.

Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior*, *37*(5), 621-644.

Caplan, R. D., Robinson, E. A. R., French, J. A. P., Jr., Caldwell, J. R., & Shinn, M. (1976). *Adhering to medical regimens: Pilot experiments in patient education and social support*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.

Cheng, L., Mendonça, G., Lucena, J., Rech, C., & Farias, J. (2020). Is the association between sociodemographic variables and physical activity levels in adolescents mediated by social support and self-efficacy?. *Jornal De Pediatria*, *96*(1), 46-52.

Cox, R.H. (2004). *Αθλητική ψυχολογία: Έννοιες και εφαρμογές.* (5η έκδ.) (Επιμέλεια Ελληνικής Έκδοσης, Γιάννης Ζέρβας). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

Dzewaltowski, D., Noble, J. M., & Shaw, J. M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action plan and planned behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *12*(4), 388-405.

Dubbert, P. M. (2002). Physical activity and exercise: Recent advances and current challenges. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, *70*(3), 526-536.

Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport & Exercise*, *11*(6), 522-535.

Glanz, K., Rimer, B. K., & Lewis, F. M. (2002). *Health behavior and health education: Theory, research and practice.* San Fransisco: Wiley & Sons.

Keller, C., Fleury, J., Gregor-Holt, N., & Thompson, T. (1999). Predictive ability of social cognitive theory in exercise research: An integrated literature review. *Online Journal of Knowledge Synthesis for Nursing*, *6*(2), 1-13.

Mendonça, G., & Farias Júnior, J. (2015). Physical activity and social support in adolescents: analysis of different types and sources of social support. *Journal Of Sports Sciences*, *33*(18), 1942-1951.

Petosa, R. L., Hortz, B. V., Cardina, C. E., & Suminski, R. R. (2005). Social cognitive theory variables associated with physical activity among high school students. *International Journal of Sports Medicine*, *26*(2), 158-163.

Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sallis, J., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B.K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4th edition (pp. 465-482). Jossey Bass United States.

Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Peters, T. G., & Maia, J. A. (2008). Associations between sport participation, demographic and socio-cultural factors in Portuguese children and adolescents. *European Journal of Public Health, 18*(1), 25-30.

Strecher, V. J., DeVellis, B. M., Becker, M. H., & Rosenstock, I. M. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health Education Quarterly*, *13*(1), 73-91.

Taylor, W. C., Baranowski, T., & Sallis, J. F. (1994). Family determinants of childhood physical activity: A social-cognitive model. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 319-342). Champaign, IL: Human Kinetics.

Wallace, L. S., Buckworth, J., Kirby, T. E., & Sherman, W. M. (2000). Characteristics of exercise behavior among college students: application of social cognitive theory to predicting stage of change. *Preventive Medicine*, *31*(5), 494-505.

Winters, E. R., Petosa, R. L., & Charlton, T. E. (2003). Using social cognitive theory to explain discretionary, “leisure-time” physical exercise among high school students. *Journal of Adolescent Health*, *32*(6), 436-442.

Wójcicki, T. R., White, S. M., & McAuley, E. (2009). Assessing outcome expectations in older adults: The multidimensional outcome expectations for exercise scale. *Journals of Gerontology:Series B:Psychological Sciences & Social Sciences*, *64B*(1), 33–40.

Θεωρητική βάση και ιδεολογικό υπόβαθρο της αυτοαξιολόγησης

Μπούγας Άγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,M.Sc

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπωθεί η θεωρητική βάση και το ιδεολογικό υπόβαθρο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ο σχολικός οργανισμός αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, που έχει υποχρέωση να μεταλλάσσεται και διαρκώς να βελτιώνεται μέσω της αυτοαξιολόγησης, μιας δυναμικής προσέγγισης, η οποία λαμβάνει υπόψη τους στόχους της εκπαίδευσης, τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου και τις βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται. Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τρεις βασικές λειτουργίες, την Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία, τη Διοικητική Λειτουργία και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως στόχο της έχει να λειτουργεί με ανατροφοδότηση ώστε να αναδυθούν τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία της σχολικής μονάδας ώστε να αναπτυχθούν βελτιωτικές δράσεις στη συνέχεια.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, καινοτομία, εκπαιδευτικό έργο, επιμόρφωση, ποιοτική ανασυγκρότηση

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία συστηματικής συλλογής δεδομένων και πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο, σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του και την επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου λειτουργώντας με όρους καινοτόμου αλλαγής και στηρίζεται πάνω σε συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες αναλύονται ενδεικτικά παρακάτω. Επομένως, βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι να εξασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Πρέπει να αποσκοπεί στην άμβλυνση της σχολικής μονάδας όσο αφορά τον επιστημονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό ρόλο της, στη δημιουργία ενός σχολείου ως οργανισμό μάθησης και των εκπαιδευτικών ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Πασιάς, 2018).

Η παρακάτω εργασία διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η Διοικητική θεωρία και αναδεικνύεται ο ρόλος της Διοίκησης και της Ηγεσίας για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης, μέσω της εισαγωγής της «μετασχηματιστική ηγεσίας», η οποία αποτελεί πρωταρχικό συστατικό της θεωρητικής βάσης της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Κοινωνική Ψυχολογία και ερμηνεύονται οι διαδικασίες αλλαγής και βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Γίνεται αναφορά σε διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ώστε να γίνει πράξη η αυτοαξιολόγηση.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται σε θεωρίες της οργανισμικής ψυχολογίας οι οποίες ερμηνεύουν σε ένα βασικό πεδίο τη θεωρητική βάση και το ιδεολογικό υπόβαθρο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ξεκινώντας από τη θεωρία του Μάσλοου η οποία ερμηνεύει τις ανάγκες των ατόμων και την ιεράρχησή τους, τη θεωρία του Χέρτζμπεργκ, η οποία ερμηνεύει τον ρόλο των δύο παραγόντων, τη «θεωρία της Ανωριμότητας και της Ωριμότητας» του Κρις Αργύρης και τη «Θεωρία Ψ» του Μακ Γκρέγκορ, η οποία ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μελών που απαρτίζουν τη σχολικής μονάδα.

Διοικητική Θεωρία

Η θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης στηρίζεται στη Διοικητική Επιστήμη η οποία γεννήθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα. Η ΕκπαιδευτικήΔιοίκηση ως επιστημονικός κλάδος εμφανίστηκε πολύ αργότερα, γύρω στα 1950, δανειζόμενηστοιχεία και θεωρίες από τη Διοίκηση Επιχειρήσεων (Πασιαρδής, 2004). Αρκετοί μελετητές ερευνούν τη σχέση Διοίκησης και Ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Εξάλλου, για να αποδώσει και να λειτουργήσει ομαλά μια σχολική μονάδα ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός (Θεοφιλίδης, 2012**).**

Η «μετασχηματιστική ηγεσία» αποτελεί πρωταρχικό συστατικό της θεωρητικής βάσης της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων γιατί δίνει βάση τόσο στους στόχους της σχολικής μονάδας όσο και στους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους. Οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους και οι αποτελεσματικοί διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων επιδεικνύουν ένα ύφος ηγεσίας το οποίο ονομάζεται «Διοίκηση μέσω συναισθημάτων» (Πασιαρδής, 2004). Η μετασχηματιστική ηγεσία, που εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε κοινές δράσεις για να επιτευχθεί το κοινό όραμα αποτελεί τον πυλώνα της αυτοαξιολόγησης.

Ο μετασχηματιστής ηγέτης-διευθυντής, διασφαλίζει ότι το όραμα για τον οργανισμό πρέπει να είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με βάση τις αρχές εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Είναι ο ηγέτης της αλλαγής στηρίζοντας τη δημιουργικότητα και προωθώντας την αυτοαξιολόγηση (Σαΐτης, 2001).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης είναι ο ηγέτης να έχει την ικανότητα να κατανοεί να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής του εαυτού του αλλά και όλων όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική παροχή.

Μόνο μέσα στο πλαίσιο της συναισθηματική νοημοσύνη ο ηγέτης θα αναπτύξει ικανότητες στις σχέσεις και τα κίνητρα συμπεριφοράς του, την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση(Μπουραντάς, 2005).

Κοινωνική Ψυχολογία

Οι διαδικασίες αλλαγής και βελτίωσης της σχολικής μονάδας ερμηνεύονται από την Κοινωνική Ψυχολογία. Το σχολείο πάντα πρόβαλλε αντίσταση σε κάθε τι νεωτεριστικό (Τζάνη,1986), σε κάθε τι ήταν αντίθετο με τις παραδοσιακές αρχές και ιδέες που υλοποιούσε. Έτσι καινούργιες αντιλήψεις και επιστημονικές απόψεις αντιμετωπίζονταν με σκεπτικισμό και κρατιόνταν μακριά από το σχολείο μέχρι να οριστικοποιηθεί η αξία και να επιβεβαιωθεί στην πράξη η αποτελεσματικότητά τους.

Για να γίνει πράξη η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους φορείς που εισηγούνται την υλοποίησή της έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες στρατηγικές όπως: η εξουσιαστική-καταναγκαστική μέθοδος, η εμπειρική-λογική μέθοδος, και η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος (Θεοφιλίδης, 2014).

Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν μια μεταρρύθμιση, την οποία το υπουργείο επέβαλε μονομερώς χωρίς οι ίδιοι να έχουν εμπλακεί από πριν στο σχεδιασμό της, χωρίς καμία ουσιαστική διαβούλευση με αυτούς που έχουν κληθεί να την υλοποιήσουν. Ο βασικός εκπρόσωπος της αυτοαξιολόγησης είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και αυτοί που πρέπει να την υλοποιήσουν είναι οι εκπαιδευτικοί. Όμως, ούτε ο διευθυντής είναι αυτός που εισηγήθηκε την αλλαγή/καινοτομία της αυτοαξιολόγησης, αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν από μόνοι τους ότι πρέπει να εφαρμόσουν αυτή την αλλαγή. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ορίζεται ως υπεύθυνος να υλοποιήσει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την αρ.πρωτ.6603/ΓΔ4/20-1-2021Υ.Α. (ΦΕΚ140Β΄) Υ.Α. με θέμα «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με την ίδια εγκύκλιο υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν στην πράξη ανεξάρτητα εάν συμφωνούν ή όχι με την εφαρμογή της.

Η εμπειρική-λογική μέθοδος θεωρεί ως βασικό στοιχείο της στρατηγικής η λογική που χαρακτηρίζει τα άτομα. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν επιδιώκουν να υλοποιήσουν μια αλλαγή/καινοτομία επειδή δεν τη γνωρίζουν. Από τη στιγμή όμως, που γνωρίσουν τη λογική μιας μεταρρύθμισης όπως της αυτοαξιολόγησης και πειστούν για την εφαρμογή της, τότε θα αντιδράσουν θετικά και θα επιδιώξουν τη μεταφορά της στην πράξη.

Η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος επικεντρώνει στη στρατηγική της συνεργασίας. Για την υλοποιηθεί μια αλλαγή/καινοτομία απαιτείται η νέα ιδέα να γίνει αποδεκτή από το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας ώστε η κινητοποίηση, η εγρήγορση και η δραστηριοποίηση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας να είναι καθολική.

Η χρησιμοποίηση του συνδυασμού των στρατηγικών της εμπειρικής - λογικής με την κανονιστική-αναμορφωτικής, είναι οι καταλληλότερες ώστε να εισαχθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό και άπαντες να δεσμευτούν ηθικά

και πρακτικά για την εφαρμογή της.

Οργανισμική Κουλτούρα

Οι θεωρίες που ερμηνεύουν την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης έχουν άμεση σχέση με τις θεωρίες που εξηγούν τα ανθρώπινα κίνητρα και την παρακίνηση των εργαζομένων.

Τα κίνητρα ενεργοποιούν, καθοδηγούν και διατηρούν μια συμπεριφορά. Είναι η σπίθα, ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο για να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα από την αρχή έως την ολοκλήρωσή της (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999).

Η θεωρητική βάση και το ιδεολογικό υπόβαθρο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων ερμηνεύεται σε ένα βασικό πεδίο από τις ακόλουθες θεωρίες της Οργανισμικής Ψυχολογίας :

- τη θεωρία του Μάσλοου (1954), η οποία ερμηνεύει τις ανάγκες των ατόμων και την ιεράρχησή τους,
- τη θεωρία του Χέρτζμπεργκ (1966), η οποία ερμηνεύει τον ρόλο των δύο παραγόντων,
- τη «θεωρία της Ανωριμότητας και της Ωριμότητας» του Ελληνικής καταγωγής Κρις Αργύρης, τη «Θεωρία Ψ» του Μακ Γκρέγκορ (1960), η οποία ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μελών που απαρτίζουν τη σχολικής μονάδα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Μάσλοου οι άνθρωποι εμφανίζονται παρακινούμενοι από τις ανάγκες τους οι οποίες μπορούν να καταταχθούν σε πέντε κατηγορίες:

- τις φυσιολογικές ανάγκες
- τις ανάγκες ασφάλειας
- τις κοινωνικές ανάγκες
- τις ανάγκες του σεβασμού και της εκτίμησης
- τις ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης

Οι παραπάνω πέντε κατηγορίες αναγκών σχηματίζουν μια πυραμίδα ιεράρχησης, στη βάση της οποίας βρίσκονται οι φυσιολογικές ανάγκες και στην κορυφή οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης**,** για να κάνει την εμφάνισή της μια κατηγορία αναγκών και να αποτελέσει κίνητρο δράσης πρέπει να επέλθει ικανοποίηση στο προηγούμενο κατώτερο επίπεδο.



Εικόνα 1. Η Πυραμίδα των αναγκών του Μάσλοου
Πηγή: Μάνατζμεντ, Δημήτρης Μπουραντάς, Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου

Οπότε, μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός ικανοποιεί μία ανάγκη κατώτερου επιπέδου αισθάνεται στη συνέχεια την ανάγκη να ικανοποιήσει μία ανώτερου επιπέδου.

Επομένως στην προσπάθειά του να επιτύχει τη δική του αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση, προωθεί ταυτόχρονα και τους στόχους της υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αυτοαξιολόγηση οδηγούνται στην αναγνώριση της επαγγελματικότητας τους και συγχρόνως ακολουθούν ένα πλαίσιο δημιουργικότητας στην εργασία τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Χέρτζμπεργκ διατύπωσε τη θεωρία των δύο παραγόντων και αναφέρεται στους εγγενείς και τους εξωγενείς παράγοντες.

Οι εγγενείς παράγοντες είναι τα κίνητρα, που συμβάλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τους ικανοποιούν επαγγελματικά και τα χρησιμοποιούν για την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.

Οι εξωγενείς παράγοντες έχουν σχέση με τη δυσαρέσκεια ως προς το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Μόνο οι ενδογενείς παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Η κύρια επίδραση της θεωρίας του Χέρτζμπεργκ ήταν η ανάπτυξη και η εφαρμογή της έννοιας "Εμπλουτισμός της εργασίας". Μέσα από την ενεργή συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν εργασίες που απαιτούν πρωτοβουλία, αυτενέργεια και ευθύνη ενώ συγχρόνως είναι πιο ενδιαφέρουσες και πιο προκλητικές. Επομένως μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι

εργασίες "εμπλουτίζονται", οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ευχαριστημένοι και επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση.

Ένας από τους γνωστότερους στοχαστές του μάνατζμεντ είναι ο Ελληνικής καταγωγής Κρις Αργύρης, που διατύπωσε την «θεωρία της Ανωριμότητας και της Ωριμότητας». Ο Αργύρης μελετά τη συμπεριφορά των ανθρώπων στο χώρο εργασίας, υποστηρίζοντας πως η ανάπτυξη της προσωπικότητας τους ακολουθεί μια εξελικτική πορεία αρχίζοντας από την παθητική στάση και καταλήγοντας στην κατάσταση αυτοελέγχου και αυτογνωσίας.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπλοκή τους με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα ωριμάσουν στην εργασία τους και μέσα από τη συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και τη λήψη των αποφάσεων θα αυξήσουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα τους, θα γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και θα επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Μακ Γκρέγκορ είναι ο πιο γνωστός θεωρητικός, ο οποίος εισηγήθηκε την ύπαρξη των δύο θέσεων όσο αφορά την ανθρώπινη φύση και είναι αυτός που θεμελίωσε την θεωρία του Χ και του Ψ. Η θεωρία του Χ, υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως άτομα με ελάχιστες φιλοδοξίες, είναι ευθυνόφοβοι, αντιπαθούν την εργασία τους και επομένως πρέπει να ελέγχονται για να αποδίδουν.

Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία του Ψ, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την εργασία τους και είναι ικανοί να βρουν νόημα σε αυτή.

Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, βρίσκουν νόημα στην εργασία τους, σταδιακά γίνονται δραστήριοι και ενεργητικοί και με την αυτοσυγκέντρωση και τον αυτοέλεγχο επιδιώκουν να ικανοποιήσουν ανάγκες ανωτέρου επιπέδου, όπως αυτές της αυτοεκτίμησης και της ολοκλήρωσης (Θεοφιλίδης, 2014).

Συμπεράσματα

Επομένως, οι φορείς που καλούν να υλοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων πρέπει να την προσεγγίσουν στο πλαίσιο της θεωρητικής βάσης και του ιδεολογικού υπόβαθρου της αυτοαξιολόγησης και να ενημερώσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη για τη διαδικασία και τους τρόπους υλοποίησής της.

Μέσα από την εφαρμογή της παραπάνω στρατηγικής, τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού αποκτούν κοινό όραμα και κοινή στάση ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το μέλλον του σχολικού οργανισμού και η αυτοαξιολόγηση υιοθετείται από όλα τα μέλη του. Θεωρείται επιτακτική ανάγκη να αποτελεί πρωτοβουλία των ίδιων των μελών και να μην συνιστά αποτέλεσμα που προέρχεται από παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων (Γιαννακάκη, 2002).

Ο ρόλος της ηγεσία και της διοίκησης του σχολείου σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά είναι καθοριστικός. Απαιτείται ηγεσία που θα χαρακτηρίζεται από υψηλά στάνταρ ποιότητας, θα δύναται να επηρεάσει τη σχολική βελτίωση και να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη -επιτυχία του σχολικού οργανισμού μέσα από την εφαρμογή ενός κοινού οράματος, την δημιουργία μιας επαγγελματικής κουλτούρας και δομών όπου αποφάσεις θα λαμβάνονται κοινά από όλους τους εμπλεκομένους μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Eurydice, 2004).

Βιβλιογραφία

Γιαννακάκη Μ., (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.

Eurydice, (2004). Επισκόπηση για την Αξιολόγηση των Σχολείων. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 19/02/2021 από τη διεύθυνση: https://publications.europa.eu/el /publication-detail/-/publication/a6c749f8-0ccd-4422-a3a7-8259a284abc2/language-el/format-PDF/so urce-34563019

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική ηγεσία.* Αθήνα: Γρηγόρης:

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου - Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους. Αθήνα: Γρηγόρης.*

Κάντας Α. (1998). Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*, 2nd ed. New York: Harper and Raw.

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο, 5*, 157-172.

Μπουραντάς, Δ. (2015).Μάνατζμεντ : Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο*: Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι: Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες* -Αθήνα : Μπένου Ε.

Πασιάς, Γ.(2018).*Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις για το ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας*

στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΥΠΑΙΘ, (2021). Υ.Α. υπ**.**αρ.πρωτ.6603/ΓΔ4/20-1-2021Υ.Α.(ΦΕΚ140Β΄)Υ.Α. «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

Θεωρίες μάθησης. Οι εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου και η ταξινόμησή τους σε δύο μακρογνωστικές περιοχές.

Δρ. Τσιανάκας Ευάγγελος
Ακαδημαϊκός Υπότροφος Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Πατσιλιά Παρασκευή , Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , M.Sc.

Περίληψη

Συχνά κάνουμε λόγο για νοητικές διεργασίες και διαδικασίες, που μας καθιστούν ικανούς και αποτελεσματικούς στην κατανόηση, τη σαφή αντίληψη και την ορθή αντιμετώπιση του κόσμου που μας περιβάλλει. Η παρούσα ανασκόπηση εμπεριέχει την περιγραφή και ανάλυση των συγκεκριμένων λειτουργιών, οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να παίρνουμε αποφάσεις και να επιλέγουμε από ένα σύνολο διαφορετικών εικονικών, ηχητικών και άλλων εξωτερικών ερεθισμάτων, καθώς επίσης και από ένα σύνολο εσωτερικών ερεθισμάτων όπως οι σκέψεις, οι λογισμοί και τα συναισθήματα, τα οποία μας παρέχουν το κίνητρο για να εκτελέσουμε μία πνευματική δραστηριότητα. Συνάμα, η συγκεκριμένη μελέτη αποσκοπεί στην αναφορά και υπογράμμιση του σημαντικού ρόλου στη ζωή του ατόμου των «θερμών» και «ψυχρών» εκτελεστικών λειτουργιών, οι οποίες σχετίζονται με δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και ελέγχου έντονων συναισθημάτων ή δεξιοτήτων στις οποίες τα συναισθήματα δεν αποτελούν την κινητήρια δύναμη των παραχθέντων.

Λέξεις-Κλειδιά: εκτελεστικές λειτουργίες, «θερμές» και «ψυχρές» λειτουργίες, γνωστική ευελιξία, συναισθηματικός έλεγχος, αυτορρύθμιση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, αρκετοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην εμπλοκή των εκτελεστικών λειτουργιών σε τομείς της καθημερινής ζωής του ατόμου, στους οποίους απαιτείται η εξέλιξη ενδεικτικών δεξιοτήτων. Δεξιοτήτων, οι οποίες ελέγχουν τη συμπεριφορά, ρυθμίζουν τη σκέψη και μας κατευθύνουν σε έναν αποδοτικό τρόπο ζωής. Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι δεξιότητες σκέψης που βοηθούν στη λογική, στον σχεδιασμό, στην επίλυση προβλημάτων και στη διαχείριση της ζωής μας. Παράλληλα, είναι χρήσιμες στην επιτέλεση σύνθετων συμπεριφορών, στην εκπλήρωση στόχων και στην εναρμόνιση σε ένα πλήθος αλλαγών και απαιτήσεων του περιβάλλοντος (Anderson, 1998).

Οι συγκεκριμένες λειτουργίες μπορούν να ταξινομηθούν, ανάλογα με το ερέθισμα σε ενέργειες από πάνω προς τα κάτω ("θερμές"), οι οποίες εκδηλώνονται σε καταστάσεις συναισθηματικής φόρτισης ή σε ενέργειες ("ψυχρές"), οι οποίες συνδέονται με την επεξεργασία πληροφοριών σε αφηρημένο επίπεδο και παραπέμπουν σε μηχανιστικές γνωστικές λειτουργίες υψηλότερης τάξης (Zelazo & Carlson, 2012). Οι λειτουργίες αυτές υποστηρίζουν το άτομο στην εφαρμογή νέων στρατηγικών και συμπεριφορών σε περιβάλλοντα, στα οποία τα παλιά αποκτημένα μοτίβα είναι δυσλειτουργικά, για αυτό

και θεωρείται χρήσιμη μια σύντομη επανεξέταση των πολυδιάστατων αυτών λειτουργιών.

Η έννοια των Εκτελεστικών Λειτουργιών

Ο όρος «εκτελεστικές λειτουργίες» (executive functions) περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως «ομπρέλα», εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός. Οι εκτελεστικές λειτουργίες περιλαμβάνουν ανώτερες γνωστικές και νοητικές διεργασίες και ικανότητες συμπεριφοράς, όπως ο σχεδιασμός ενός έργου, η γνωστική ευελιξία, η κοινωνική γνώση, η ενσυναίσθηση, η θεωρία του Νου καθώς και η ρύθμιση των συναισθημάτων (Chan et al., 2008). Αυτές οι γνωστικές λειτουργίες υψηλότερης τάξης διαμεσολαβούνται από τον προ-μετωπιαίο φλοιό και κατεθύνουν ελεγχόμενα τις λειτουργίες του εγκεφάλου χαμηλότερης τάξης (Stuss & Levine, 2002). Η ύπαρξή τους θεωρείται καίριας σημασίας για την εξέλιξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους, καθώς μας ωθεί να προχωρήσουμε σε μια γνωστική λειτουργία κατάλληλα και επαρκώς (Sohlberg & Mateer, 1989).

Από την άλλη, οι εκτελεστικές λειτουργίες κάνουν λόγο για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και αποτελεσματική διαχείριση και οργάνωση των πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για την επιλογή και τη διατήρηση των δραστηριοτήτων, καθώς και για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς μέσα σε ένα πλαίσιο στόχων ή κανόνων (Mahone et al., 2006). Εμπερικλείουν δηλαδή, μια σύνθετη ομάδα ανώτερων λειτουργιών που επιτρέπουν τη στοχοκατευθυνόμενη και ευρύτερη συμπεριφορά στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Pasini,A. et al., 2007). Σύμφωνα με τον Miyake και τους συνεργάτες του (2000), οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι υπεύθυνες για τη ρύθμιση και τον έλεγχο περίπλοκων γνωστικών έργων, τα οποία απαιτούν εμπρόθετο σχεδιασμό, έλεγχο των παρορμήσεων, στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και ευελιξία στη χρήση στρατηγικών. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες οι οποίες βρίσκονται κάτω από την «ομπρέλα» των εκτελεστικών λειτουργιών είναι οι παρακάτω:

- Η αναστολή (inhibition) αναφέρεται στην ικανότητα της σκόπιμης αναστολής κυρίαρχων, αυτόματων ή ανταγωνιστικών αποκρίσεων και στην αντίσταση στην απόσπαση της προσοχής. Η αντίθετη πλευρά της αναστολής είναι η παρόρμηση (Diamond, 2013).
- Η εναλλαγή πλαισίου (shifting) αναφέρεται στην ελεύθερη ικανότητα μετατόπισης του ατόμου μεταξύ πολλαπλών έργων ή νοητικών λειτουργιών και στην ευελιξία της σκέψης (Zelazo, Frye, & Rapus, 1996).
- Η ανανέωση και παρακολούθηση της εργαζόμενης μνήμης (updating) αναφέρεται στην ικανότητα παρακολούθησης και κωδικοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών των σχετικών με το έργο και στην ανανέωση του περιεχομένου της εργαζόμενης μνήμης, αντικαθιστώντας τις παλιές με νέες πιο σχετικές με το έργο πληροφορίες (Miyake et al., 2000). Η ενημέρωση της λειτουργικής μνήμης είναι η ικανότητα διατήρησης και χειρισμού πληροφοριών για σύντομο χρονικό διάστημα.

Μέσω της λειτουργικής μνήμης το άτομο διατηρεί και χειρίζεται πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα (Huizinga et al., 2006).

Μία επιπλέον δεξιότητα που απαντάται στις εκτελεστικές λειτουργίες είναι ο προγραμματισμός, ο οποίος είναι απαραίτητος για τον καθορισμό στόχων και συμπεριφοράς (Anderson, 2002). Ενεργοποιούνται, δηλαδή, συγκεκριμένα δίκτυα του εγκεφάλου τα οποία συνεργάζονται για να παραχθεί η συμπεριφορά που θα οδηγήσει στην επίτευξη ενός στόχου (Blair, 2017). Σε αντίθεση με άλλες γνωστικές ικανότητες, οι εκτελεστικές λειτουργίες αναπτύσσονται με γρήγορο ρυθμό μετά την πρώιμη παιδική ηλικία, παράλληλα με την παρατεταμένη ωρίμανση του προμετωπιαίου φλοιού (Blakemore & Choudhury, 2006).

Οι εκτελεστικές λειτουργίες εμπλέκονται επίσης στη διαμόρφωση αφηρημένων αναπαραστάσεων οι οποίες συμβάλλουν στην ευελιξία, στη συλλογιστική και στην υιοθέτηση κανόνων (Kharitonoya & Munakata, 2011˙ Snyder & Munakata, 2010), καθώς επίσης και στον ιεραρχικό έλεγχο της σκέψης (Zelazo & Frye, 1998). Μία σωστή διέγερση συμβάλλει στη βελτίωση της κατάστασης των διαφορετικών γνωστικών ικανοτήτων (Finisguerra et al., 2019).

Η αναστολή θεωρείται από τον Friedman (2008) ως το θεμελιώδες ενοποιητικό στοιχείο των εκτελεστικών λειτουργιών και σημειώνει ότι σε μεγάλο βαθμό κληρονομείται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αγνοείται η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων και της στοχευμένης εξάσκησης για τη βελτίωση της.

Σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο (Strength Model) του αυτο-ελέγχου, οι δραστηριότητες που απαιτούν αυτο-έλεγχο αντλούν πόρους από μία ενιαία, κοινή πηγή. Οι πόροι αυτοί είναι περιορισμένοι και συνεπώς εξαντλούνται με την πάροδο του χρόνου. Ως αποτέλεσμα, μετά από την εκτέλεση μιας δραστηριότητας που απαιτεί εκτελεστικούς πόρους, η ικανότητα για περαιτέρω χρήση τους μειώνεται, οδηγώντας σε μειωμένη απόδοση σε επακόλουθες δραστηριότητες που απαιτούν εκτελεστικό έλεγχο (Baumeister, Vohs,&Tice, 2007).

Η ικανότητα για αυτο-έλεγχο επιδέχεται μεν μακρόχρονης εκπαίδευσης, αλλά είναι σχετικά σταθερή και δεν μπορεί να αλλάξει από στιγμή σε στιγμή. Ωστόσο, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τον όρο εξάντληση του εγώ (ego depletion) για να περιγράψουν την κατάσταση κατά την οποία οι πόροι για αυτο-έλεγχο μετά από παρατεταμένη χρήση τους εξαντλούνται και δύναται να επαναχρησιμοποιηθούν μόνο αφού επανέλθουν (Baumeister etal, 2005).

Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι απαραίτητες για την κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά, καθώς καθορίζουν το «πώς» και το «υπό ποιες συνθήκες» εκφράζεται η συμπεριφορά. Κάτω από αυτό το πρίσμα, επιτρέπουν στο άτομο, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, να αλλάξει τη νοητική του κατάσταση άμεσα και να προσαρμοστεί σε διαφορετικές συνθήκες, αναστέλλοντας ταυτόχρονα ακατάλληλες

συμπεριφορές (Lezaketal., 2004). Ο ρόλος των εκτελεστικών λειτουργιών είναι σημαντικός σε γνωστικές λειτουργίες στις οποίες εμπεριέχονται η μνήμη, η αντίληψη, η γλώσσα, η μάθηση και καθορίζουν το «τι» και το «πόσο», αν και όταν το άτομο παρουσιάζει αδυναμίες, τείνει να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο (Lezaketal., 2004).

Η ταξινόμηση των εκτελεστικών λειτουργιών σε «θερμές» και «ψυχρές»

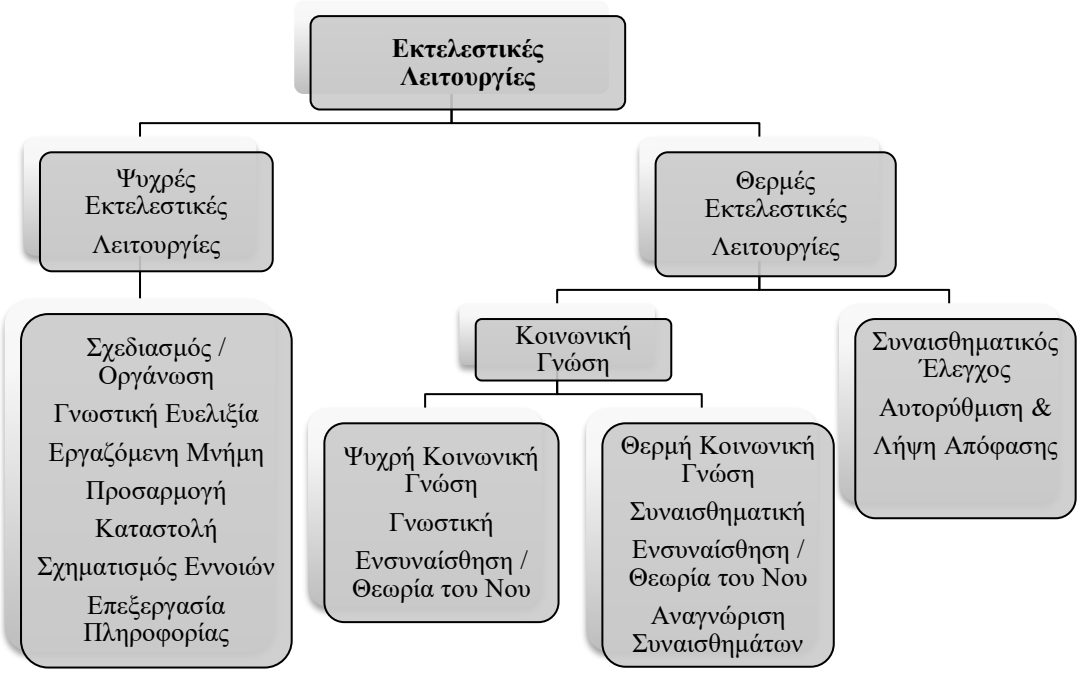
Η ταξινόμηση των εκτελεστικών λειτουργιών στη βιβλιογραφία ως «θερμές» (hot) ή «ψυχρές» (cold) συνδέεται με τον βαθμό πολυπλοκότητας μιας εργασίας ή με τη συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου στην εργασία που εκτελεί (Metcalfe & Mischel, 1999˙ Zelazo & Müller, 2002). Αυτές οι ικανότητες που απαιτούνται για την τήρηση οδηγιών, την κατανόηση κανόνων, κυρίως στην αναπτυξιακή ηλικία και για τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων είναι γνωστές ως «θερμές» εκτελεστικές λειτουργίες. Στον αντίποδα, οι «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες περιλαμβάνουν ικανότητες που σχετίζονται με τον συναισθηματικό έλεγχο. Τόσο οι «θερμές» όσο και οι «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες επιτρέπουν στα άτομα να ανταποκρίνονται προσαρμοστικά σε διαφορετικά ερεθίσματα και να προβλέπουν μελλοντικούς στόχους και, ως εκ τούτου, είναι αναγκαίες στις καθημερινές δραστηριότητες, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη (Anderson, 2002).

Οι «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες εδράζονται στην προμετωπική φλοιώδη περιοχή του εγκεφάλου και αναφέρονται σε δεξιότητες σχεδιασμού, γνωστικής ευελιξίας, λειτουργικής μνήμης, παρακολούθησης της συμπεριφοράς και αναστολής (Chan et al., 2008). Οι «θερμές» εκτελεστικές λειτουργίες εδράζονται στους μετωπικούς φλοιούς του εγκεφάλου, οι οποίοι υποστηρίζουν συμπεριφορές που απαιτούν συναισθηματική ευαισθητοποίηση, ρύθμιση συμπεριφοράς, ενσυναίσθηση και θεωρία του Νου (Chan et al., 2008˙ McDonald, 2013).

Συστατικό των «θερμών» εκτελεστικών λειτουργιών είναι η κοινωνική γνώση, η οποία είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει διάφορους τομείς, όπως η αναγνώριση συναισθημάτων, η ορθολογική σκέψη και η διαφοροποίηση των συναισθηματικών αποκρίσεων (Baez et al., 2012˙ Baez & Ibanez, 2014). Σε σχετικές μελέτες διαπιστώθηκε ότι οι «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες συσχετίστηκαν θετικά με μαθηματικές και μαθησιακές ικανότητες, αλλά δεν εντοπίστηκε καμία σύνδεση με την αναγνωστική ικανότητα (Brock et al., 2009).

Ο McDonald (2013) προχώρησε στη διάκριση μεταξύ «θερμών» και «ψυχρών» πτυχών της κοινωνικής γνώσης και συμπέρανε ότι αυτές εμπλέκονται στην αξιολόγηση και την ερμηνεία μιας κοινωνικής κατάστασης. Η «θερμή» κοινωνική γνώση αναφέρεται στις διαδικασίες που είναι υπεύθυνες για την αντίληψη και την ταυτοποίηση των συναισθημάτων, όπως και στην κατανόηση και αποδοχή της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ατόμου (συναισθηματική νοημοσύνη). Αντιθέτως, η «ψυχρή» κοινωνική γνώση περιλαμβάνει μια πιο αντικειμενική προοπτική, όπως η σκέψη και η άποψη ενός άλλου ατόμου για ποικίλα θέματα (γνωστική ενσυναίσθηση). Ουσιαστικά,

η κοινωνική γνώση είναι ένα σύνθετο σύνολο διαδικασιών που υπόκειται σε προσαρμοστικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, επιτρέποντας σε ένα άτομο να μοιραστεί γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες άλλων ανθρώπων, να προβλέψει τη συμπεριφορά του και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά (McDonald, 2013) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Προσαρμογή από Chan et al., 2008 και McDonald, 2013

Οι εκτελεστικές λειτουργίες όχι μόνο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στοχευμένων γνωστικών δεξιοτήτων σε μελλοντικές αφηρημένες, μη συναισθηματικές συνθήκες («ψυχρές» λειτουργίες), αλλά και συσχετίζονται με την ικανότητα για συμπεριφορικό και συναισθηματικό έλεγχο κάτω από συνθήκες συναισθηματικής φόρτισης («θερμές» λειτουργίες). Παράλληλα, οι παραπάνω λειτουργίες αναφέρονται σε μια ομάδα γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση σκόπιμων δραστηριότητων, οι οποίες στοχεύουν στον διαχωρισμό «ψυχρών» και «θερμών» πεδίων (De Luca & Leventer, 2008). Οι «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες είναι πιο πιθανό να προκληθούν από προβλήματα που δεν έχουν εξατομικευτεί, όπως ο χειρισμός αφηρημένων εννοιών, αριθμών ή γραμμάτων (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson, & Grimm, 2009˙ Hongwanishkul, Happaney, Lee & Zelazo, 2005). Οι «θερμές» εκτελεστικές λειτουργίες αναφέρονται στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και προέρχονται από κίνητρα συναισθηματικού πλαισίου (Brock et al., 2009˙ Hongwanishkul et al., 2005). Η διαχωριστική γραμμή μεταξύ των «θερμών» και «ψυχρών» εκτελεστικών λειτουργιών δεν ορίζεται με σαφήνεια για τον λόγο ότι και οι δύο συνεργάζονται για την προσαρμογή του ατόμου στις αλλαγές και στην ικανότητα αντίληψης και αποκωδικοποίησης των εκάστοτε συνθηκών (Zelazo & Carlson, 2012).

Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι διεργασίες απαιτούν «θερμές» ή «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες διαφοροποιεί τον στόχο ως προς τη βελτίωση τους (Hongwanishkul et al., 2005). Με βάση την περιγραφή των De Luca και Leventer (2008), η ρύθμιση συμπεριφοράς, η ρύθμιση συναισθημάτων, η λήψη αποφάσεων, οι κοινωνικές δεξιότητες και η θεωρία του Νου ανήκουν στη σφαίρα των «θερμών» εκτελεστικών λειτουργιών. Αντιθέτως, η μεταγνώση, η γνωστική ευελιξία, η προσοχή, η αναστολή, ο προγραμματισμός, η εργαζόμενη μνήμη και η επίλυση προβλημάτων θεωρούνται «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες (De Luca & Leventer, 2008).

Τα άτομα με μειωμένη ανταπόκριση σε «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες τείνουν να μη συγκρατούν οδηγίες, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση σε μια εργασία, να κάνουν λάθη απροσεξίας και να επαναλαμβάνουν τη δοκιμή μιας λύσης, ακόμα κι αν δεν είναι εύχρηστη (Castellanos, Sonuga-Barke, Milham & Tannock, 2006˙ Gioia, Kenworthy & Isquith, 2010). Ταυτόχρονα, τα άτομα με αναπηρίες, όταν βρεθούν σε «θερμό» περιβάλλον είναι πιθανότερο να διακόψουν τη συνομιλία, να λάβουν επικίνδυνες αποφάσεις, να εκδηλώσουν θυμό και να παρερμηνεύσουν τους άλλους (Castellanos et al., 2006˙ Gioia et al., 2010˙ Zelazo & Carlson, 2012). Οι ελλείψεις σε «θερμές» και «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες επηρρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των ατόμων, την οικογενειακή λειτουργία, την κοινωνική προσαρμογή και τα επίτευγματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Brocketal., 2009˙ Yeatesetal., 2004). Συνάμα, οι «θερμές» εκτελεστικές λειτουργίες ενισχύουν συναισθηματικές γνωστικές ικανότητες, όπως η ικανότητα καθυστέρησης της ικανοποίησης και της συναισθηματικής λήψης αποφάσεων (Zelazo & Müller, 2002˙ Zelazo & Carlson, 2012). Περαιτέρω, σύμφωνα με νευροφυσιολογικά στοιχεία (Bauman, 1996˙ McAlonan et al., 2005˙ Ashwin et al., 2007˙ Lieberman, 2007), αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκτελεστικές «θερμές» ή «ψυχρές» λειτουργίες υποστηρίζονται από ένα ολοκληρωμένο νευρικό δίκτυο. Ως εκ τούτου, η διαδικασία απόκρισης, καταστολής και οι λειτουργικές μνήμες υποστηλώνουν τις δεξιότητες αναγνώρισης συναισθημάτων και κοινωνικών συμπερασμάτων κατά τη δυναμική κοινωνική αλληλεπίδραση. Καταλήγοντας, παρατηρείται ότι τόσο οι «θερμές» όσο και οι «ψυχρές» εκτελεστικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της πρακτικής εξάσκησης. Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν εκούσιες δεξιότητες αυτορρύθμισης. Παράλληλα, οι «θερμές» και «ψυχρές» δεξιότητες τα καθιστούν ικανά στην εξεύρεση λύσεων για ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς και με φρόνηση στις μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες και στις κοινωνικές εξελίξεις.

Αντί επιλόγου

Η εκτελεστική λειτουργία μπορεί να θεωρηθεί ως κεντρική εντολή των γνωστικών μας δεξιοτήτων. Αυτές είναι οι δεξιότητες που χρησιμοποιούμε για να εκτελούμε εργασίες, να σχεδιάζουμε, να οργανώνουμε (έναρξη εργασιών) ή ακόμα να μην παράγουμε έργο (αναστολή), να ανταποκρινόμαστε σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις (μετατόπιση) και να παρακολουθούμε τις δικές μας επιδόσεις. Δύο σημαντικές γνωστικές δεξιότητες που

εμπλέκονται στην εκτελεστική λειτουργία είναι η λειτουργική μνήμη και ο συναισθηματικός έλεγχος. Ο διαχωρισμός σε «θερμές» και «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες ενθαρρύνει τους ερευνητές να καθορίσουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν στην καθημερινότητα μας για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το κίνητρο ή το συναίσθημα. Όταν είμαστε υπό πίεση αυτές οι περιοχές του εγκεφάλου είναι λιγότερο ενεργές. Είμαστε περισσότερο υπό τον έλεγχο αυτόνομων συστημάτων και λιγότερο ικανοί να σκεφτόμαστε καθαρά. Οι «ψυχρές» λειτουργίες χαρακτηρίζονται ως γνωστικές, συναισθηματικά ουδέτερες, στοχαστικές, ευέλικτες, ολοκληρωμένες, συνεκτικές, χωροχρονικές και στρατηγικές. Θεωρούνται το κέντρο της αυτορρύθμισης και του αυτοέλεγχου (Metcalfe, J.& Mischel,W.,1999). Οι «θερμές» λειτουργίες από την άλλη αποτελούν τη βάση της συναισθηματικότητας (παρορμητικής και αντανακλαστικής), των φόβων καθώς και των παθών. Είναι θεμελιώδεις για τη συναισθηματική ρύθμιση και υπονομεύουν τις προσπάθειες αυτοέλεγχου. Γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολο τις περισσότερες φορές να αντισταθούμε στον πειρασμό ή να παραμείνουμε επικεντρωμένοι σε μια εργασία ή να αποβάλλουμε μια παλιά συνήθεια (Zelazo, 2016). Η ισορροπία μεταξύ του «θερμού» και του «ψυχρού» συστήματος καθορίζει το επίπεδο ανάπτυξης και τη δυνατότητα αυτορρύθμισης του ατόμου (Metcalfe, J.,& Mischel, W., 1999).Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι «θερμές» και οι «ψυχρές» εκτελεστικές λειτουργίες μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές. Μπορεί να κάνουμε εντελώς διαφορετικές επιλογές υπό πίεση. Όλες αυτές οι δεξιότητες λοιπόν, μας καθορίζουν, ελέγχουν και διαμορφώνουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις πράξεις μας και διευθετούν τον τρόπο που θα πορευτούμε στον κόσμο και θα οργανώσουμε τη ζωή μας. Χωρίς αμφιβολία, η συνεχής έρευνα θα αποφέρει πολύτιμες πληροφορίες, αν εξετάσουμε τα πλαίσια μέσα στα οποία εξελίσσονται οι εκτελεστικές λειτουργίες.

Βιβλιογραφικέςαναφορές

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.

Ashwin C., Baron - Cohen S., Wheelwright S., O' Riordan M., Bullmore E. T. (2007). Differential activation of the amygdala and the ‘social brain’ during fearful face-processing in Asperger syndrome. *Neuropsycholgia*, 45, 2–14.

Baez, S., and Ibanez, A. (2014). The effects of context processing on social cognition impairments in adults with Asperger's syndrome. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8: 270, 1-9.

Baez, S. et al. (2012). Integrating intention and context: Assessing social cognition in adults with Asperger syndrome. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6: 302, 1-21.

Bauman, M. L. (1996). Brief report: Neuroanatomic observations of the brain in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 26, 199–203.

Baumeister, R. F., De Wall, C., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589–604.

Baumeister, R.F., Vohs, K.D. and Tice, D.M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351-355.

Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1403.

Blakemore, S., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3), 296–312.

Brock, L. L., Rimm - Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning - related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349.

Castellanos, F.X., Sonuga - Barke, E.J., Milham, M.P., & Tannock, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: Beyond executive dysfunction. T*rends in Cognitive Sciences*, 10, 117–123.

Chan, R. C., Shum, D., Toulopoulou, T., and Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Arch. Clin. Neuropsychol*., 23, 201–216.

De Luca, C.R. & Leventer, R.J., (2008), Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. P. Anderson, V. Anderson & R. Jacobs (eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 3–21), Taylor & Francis, Washington, DC.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

Finisguerra, A. Borgatti, R., Urgesi, C. (2019). Non-invasive brain stimulation for the rehabilitation of children and adolescents with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Front Psychol*.,10 (135).

Gioia, G. A., Kenworthy, L., & Isquith, P. K. (2010). Executive function in the real world: Brief lessons from Mark Ylvisaker. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 25(6), 433-439.

Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. C., & Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, *28*(2), 617-644.

Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036.

Lezak, M., Howieson, D. B., Loring, D. W., Hannay, H. J., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). London, Oxford University Press.

Lieberman M. D. (2007). Social cognitive neuroscience: a review of core processes. *Annu. Rev. Psychol*. 58, 259–289.

Mahone, E. M., Powell, S. K., Loftis, C. W., Goldberg, M. C., Denckla, M. B. & Mostofsky, S. H. (2006). Motor persistence and inhibition in autism and ADHD. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12, 622-631.

McAlonan G. M. et al. (2005). Mapping the brain in autism. A voxel based MRI study of volumetric differences and intercorrelations in autism. *Brain*, 128, 268–276.

McDonald, S. (2013). Impairments in social cognition following severe traumatic brain injury. *J. Intern. Neuropsychol*. *Soc.*, 19, 231–246.

Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review, 106* (1), 3–19.

Miyake, A, Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A H., Howerter, A, & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «Frontal Lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.

Pasini, A., Paloscia, C., Alessandrelli, R., Porfirio, M.C. & Curatolo, P. (2007). Attention and executive functions profile in drug naive ADHD subtypes. *Brain and Development*, 29, 400-408

Sohlberg, M. M. & Mateer, C.A. (1989). *Introduction to Cognitive Rehabilitation.* New York: Guilford.

Stuss, D. T., & Levine, B. (2002). Adult clinical neuropsychology: Lessons from studies of the frontal lobes. *Annu. Rev. Psychol*. 53, 401–433.

Yeates K. O., Swift E., Taylor H. G., Wade S. L., Drotar D., Stancin T., Minich N. (2004). Short- and long-term social outcomes following pediatric traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 412–426.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6 (4), 354-360.

Zelazo, P. D., & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-125.

Zelazo, P. D., & Muller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell Handbooks of Developmental Psychology.

Μεγιστοποιώντας τα εκπαιδευτικά οφέλη της συμβολής των σχολικών εκδρομών στη διαδικασία της μάθησης

Καρκαμάνης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Κάθε χρόνο πραγματοποιείται ένας μεγάλος αριθμός εκδρομών τόσο εντός ελλαδικού χώρου, όσο και έξω από αυτόν. Οι εκδρομές αυτές αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο με το οποίο μπορούν με εμπειρικό τρόπο να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των εμπλεκομένων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μέσο μετάδοσης γνωστικών νοημάτων στους μαθητές/μαθήτριες σε ένα περιβάλλον εκτός σχολικού χώρου, στο οποίο αυξάνεται το ενδιαφέρον, η αυτενέργεια και η ενεργός συμμετοχή των παιδιών. Η εργασία αυτή αρχικά παρουσιάζει το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τις σχολικές εκδρομές, στη συνέχεια προσδιορίζει την εκπαιδευτική αξία τους και στο τέλος προτείνει ιδέες για τη σωστή παιδαγωγική χρήστη τους στοχεύοντας στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη σωστή οργάνωση αυτών, με σκοπό να διευρύνει τον τρόπο που τις αξιοποιούν εντός και εκτός σχολείου, για να μπορέσουν να προσφέρουν τα μέγιστα αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκδρομή, εμπειρία, παιδαγωγική αξιοποίηση, γνώση, επισκέψεις

Εισαγωγή

Τον τρόπο με τον οποίον οι άνθρωποι μαθαίνουν είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους επιστήμονες εδώ και πολλά χρόνια και μια πληθώρα ορισμών έχουν αποδοθεί για την έννοια της μάθησης καθώς είναι ένα φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Σε έναν γενικό όρο ως μάθηση μπορεί να οριστεί η διεργασία ή η ενέργεια, μέσω της οποίας προσλαμβάνεται πληροφορία ή αποκτάται μια ικανότητα, δεξιότητα, έτσι ώστε να μεταβάλλει τις γνώσεις ή και τη συμπεριφορά (Morris et al., 2006). Κατά τον Squire (1987) μάθηση είναι η διεργασία πρόσληψης νέας πληροφορίας, ενώ ο Sweatt (2010), υποστηρίζει ότι μάθηση, είναι η πρόσληψη μιας συμπεριφορικής απόκρισης, η οποία έχει μεταβληθεί ως αποτέλεσμα ενός περιβαλλοντικού ερεθίσματος.

Ο Λιοναράκης (2015) αναφέρει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία η οποία συντελείται διαρκώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου και επιτυγχάνεται με τρείς μορφές (τυπική, άτυπη και μη τυπική) με την καθεμία από αυτές να έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Οι Jeffs και Smith (1999) προσδιορίζουν την τυπική μάθηση ως το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, τη μη τυπική μάθηση ως οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που περιλαμβάνει όμως συγκεκριμένους στόχους και την άτυπη μάθηση ως τη διαδικασία με την οποία ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες–δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του.

Στη μη τυπική μάθηση μπορούν να ενταχθούν και οι διάφορες εκδρομές που οργανώνουν οι σχολικές μονάδες καθώς αυτές υλοποιούνται εκτός του χώρου του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, οριοθετημένους στόχους και σύμφωνα με τις Γκουτζέρη και Κουγιουράκη (2018) στοχεύουν στη μάθηση μέσω της απόκτησης εμπειριών. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές δράσεις επικεντρώθηκαν περισσότερο στα παιδιά και αυτό προέκυψε από την κινητοποίηση των σχολείων, που αναζητούν χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης, για να ενισχυθεί και εμπλουτιστεί το εκπαιδευτικό έργο τους (Νικονάνου, 2002).

Οι εκδρομές στη σχολική ζωή

Στην 20883/ΓΔ4/12-2-2020 Υπουργική Απόφαση η οποία δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 456/τ. Β΄/13-2-2020 με θέμα «Εκδρομές–Εκπαιδευτικές επισκέψεις και μετακινήσεις μαθητών/μαθητριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020) παρουσιάζονται οι εκδρομές που μπορεί να πραγματοποιήσει μια σχολική μονάδα, οι οποίες ανάλογα με τον προορισμού και τη διάρκεια κατατάσσονται ως εξής:

α. Σχολικοί περίπατοι: Ως σχολικός περίπατος ορίζεται η οργανωμένη μετάβαση (πεζή ή με χρήση μεταφορικού μέσου) όλων των μαθητών/μαθητριών ενός σχολείου σε τόπο που καθορίζει η σχολική μονάδα και βρίσκεται σε μικρή απόσταση από αυτήν.

β. Εκπαιδευτικές εκδρομές. Ως εκπαιδευτική εκδρομή ορίζεται η οργανωμένη μετάβαση μαθητών/μαθητριών οποιασδήποτε τάξης ή τμήματα τάξεων την ίδια ημέρα σε περιοχές με ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία.

γ. Εκπαιδευτικές επισκέψεις. Ορίζονται οι μετακινήσεις των μαθητών/μαθητριών που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο εγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και αγωγής σταδιοδρομίας).

δ. Διδακτικές επισκέψεις. Διδακτική επίσκεψη αποτελεί η οργανωμένη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών ανά τάξη, τμήμα ή ομάδες τμημάτων ενός σχολείου και εντός ωραρίου λειτουργίας, διάρκειας λίγων διδακτικών ωρών, σε εξωσχολικούς χώρους για τη διεξαγωγή μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.

ε. Εκδρομές - εκπαιδευτικές μετακινήσεις μαθητών/μαθητριών στο εξωτερικό στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών δράσεων.

στ. Μετακινήσεις μαθητών/μαθητριών για συμμετοχή σε σχολικές αθλητικές δραστηριότητες όπως ενδοσχολικοί αγώνες, αγώνες ΑθλοΠΑΙΔΕΙΑΣ, Πανελλήνιοι Αγώνες Λυκείων καθώς, Αθλητικά Προγράμματα και Δράσεις εγκεκριμένα από το Υ.ΠΑΙ.Θ., διεθνείς αθλητικές δραστηριότητες.

ζ. Επισκέψεις στη Βουλή των Ελλήνων.

η. Μετακινήσεις μαθητών και μαθητριών για συμμετοχή σε διαγωνισμούς, μαθητικά συνέδρια, ημερίδες και λοιπές εκδηλώσεις.

Όλες οι εκδρομές (αυτός θα είναι ο όρος που θα χρησιμοποιείται στο εξής για τις παραπάνω κατηγορίες) είναι στενά συνδεδεμένες και ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα καθώς αναγνωρίζεται ο παιδαγωγικός και εκπαιδευτικός ρόλος τους.

Παιδαγωγική αξία των εκδρομών

Η ελληνική πολιτεία αναγνωρίζει τη συμβολή των εκδρομών στη μαθησιακή και μορφωτική διαδικασία των μαθητών και δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υλοποίησή τους (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Αν και στη συνείδηση των περισσοτέρων μαθητών/μαθητριών έχουν καθιερωθεί ως ψυχαγωγικές, εντούτοις οι εκδρομές προσφέρουν στη διαδικασία της μάθησης, έχουν στόχο κοινωνικοποιητικό και παιδαγωγικό, αποτελούν συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών/μαθητριών, βοηθούν στην καλλιέργεια της κονωνικότητας αυτών και ταυτόχρονα το σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020). Το πιο βασικό χαρακτηριστικό των εκδρομών είναι η δυνατότητα απόκτησης εμπειριών και μάλιστα σε ένα περιβάλλον εκτός σχολείου. Μέσα από αυτές προωθείται η βιωματική μάθηση από την πρόκληση των μαθητών για εξερεύνηση ενός γνωστικού πεδίου (Krakowka, 2012), καθώς η εμπειρία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ανάπτυξη της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης διδακτικών αντικειμένων και δυσνόητων εννοιών (Ανδρεάδου & Δρακάκη, 2008) και ειδικά όταν τα παιδιά αυτενεργούν χειρωνακτικά, συμβάλλουν στη μάθηση και στη συνολικότερη κατανόηση του κόσμου (Nabors et al., 2009).

Κατά τη διάρκεια της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν διάφορα τεχνάσματα για να κινήσουν την περιέργεια και να αυξήσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Οι επισκέψεις των μαθητών/μαθητριών σε χώρους εκτός σχολείου προκαλούν την περιέργεια, την απόλαυση, κάνουν τους μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά (Lucas, 2000). Οι Pasquier και Narguizian (2006), αναφέρουν μια τέτοια επίσκεψη με τη δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να έλθουν σε άμεση επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, τους βοηθά να το κατανοήσουν και ταυτόχρονα να αναπτύξουν μία γενικότερα θετική στάση απέναντι στην επιστήμη. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Γκουτζέρη και Κουγιουράκη (2018) με θέμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβουλή των εκπαιδευτικών εκδρομών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μέσα από τις εκδρομές, ανοίγονται νέοι ορίζοντες, δημιουργούνται ερεθίσματα και κίνητρα στους μαθητές/μαθήτριες, που τους οδηγούν σε ολοκληρωμένη προσέγγιση και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, ευνοείται η ανάπτυξη ενός κλίματος άμεσης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών/συμμαθητριών που αποφέρει την ενίσχυση των δεσμών τους, διευκολύνεται η επίτευξη διδακτικών στόχων, επιτυγχάνεται σύνδεσης θεωρίας με πράξης μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης,

Τρόποι μεγιστοποίησης της παιδαγωγική αξία των εκδρομών

Αναμφίβολα οι εκδρομές προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα ως εργαλεία μάθησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζονται όμως από το μειονέκτημα της μικρής διάρκειας τους. Για να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη που παρέχουν απαιτείται η σύνδεσή τους με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, γι' αυτό και οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να επισκέπτονται χώρους τέτοιους στους οποίους δίνεται η δυνατότητα για παρατήρηση και άμεση μελέτη των γνωστικών αντικειμένων στο λειτουργικό τους περιβάλλον (Hartkins, 2013). Τέτοια περιβάλλοντα μπορεί ένα μουσείο (π.χ. αρχαιολογικό, λαογραφικό, φυσικής ιστορίας), μία βιβλιοθήκη, ένα πάρκο (Γκουτζέρη & Κουγιουράκη, 2018), κέντρα διάδοσης τεχνολογίας, εργοστάσια κ.λπ. Ο Rudmann (1994), αναφέρει ότι η διάρθρωση μιας εκδρομής έχει τέσσερα στάδια: τον σχεδιασμό, την προετοιμασία του εκπαιδευτικού και των μαθητών, την υλοποίηση της επίσκεψης και στη συνέχεια την επεξεργασία της. Στο στάδιο του σχεδιασμού επιλέγεται το θέμα, προσδιορίζεται ο τρόπος υλοποίησης, καθορίζεται ο σκοπός και θέτονται οι στόχοι ανάλογα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με την ηλικία και τις εμπειρίες των παιδιών αλλά ακόμα και με τα ενδιαφέροντά τους. Γίνεται επιλογή, προορισμών που διαθέτουν πιστοποίηση κανονισμού ασφάλειας και υγιεινής, καθώς και του κατάλληλου μεταφορικού μέσου, και γενικά καταρτίζεται ένα χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Σύμφωνα με τους DeWitt και Osborne (2007) το στάδιο αυτό είναι καθοριστικό διότι ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του, τις οποίες θα καλύψει προσαρμόζοντας ανάλογα την πορεία της εκδρομής, ενώ οι Behrendt και Franklin (2014), υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο που θα ακολουθήσει για να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές/μαθήτριες ώστε η εκδρομή να έχει τα ανάλογα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η προετοιμασία της εκδρομής είναι ένα κρίσιμο κομμάτι καθώς σύμφωνα με τον Kisiel (2007) συμβάλλει στη μάθηση που θα προκύψει από αυτήν. Πολύ συχνά, λανθασμένα παραλείπεται η προετοιμασία του εκπαιδευτικού καθώς και αυτή βοηθάει στην επιτυχή ολοκλήρωση της εκδρομής. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μελετώντας από πριν για τον προορισμό και τα αξιοθέατα της επίσκεψης μπορεί να συνεισφέρει στη μετάδοση εμπειριών και γνώσης στα παιδιά κατά τη διάρκεια υλοποίησή της. Μέσα στο πλαίσιο της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού είναι και η επίσκεψη από τον ίδιο του τόπου πριν από την εκδρομή για να γνωρίσει τη διάταξη του χώρου και να καθορίσει εάν είναι κατάλληλος για όλους τους μαθητές/μαθήτριες (Ανδρέου & Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2006). Κατά τη φάση της προετοιμασίας ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα ενημερώσει τους μαθητές/μαθήτριες για τον προορισμό, θα γνωστοποιήσει τους σκοπούς και τους στόχους της επίσκεψης και θα τους προετοιμάσει για τις επιτόπου δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν. Όλες οι ανησυχίες των μαθητών/μαθητριών πρέπει να καθησυχαστούν αλλά και οι απορίες πρέπει να λυθούν. Γι' αυτό οι Κόκκινος και Αλεξάξη (2002), προτείνουν την παροχή μίας ολοκληρωμένης ατζέντας στους μικρούς εκδρομείς, έτσι ώστε να γνωρίζουν τι ακριβώς πρόκειται να κάνουν και που. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/μαθήτριες προετοιμάζονται, γνωστικά για να μπορέσουν να κατανοήσουν αυτά που θα δουν και θα ακούσουν, γεωγραφικά, εντοπίζοντας την τοποθεσία

της εκδρομής αλλά και ψυχολογικά για τη μετάβαση προς την εκδρομή. Έχει αποδεχθεί ότι οι μαθητές/μαθήτριες που έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για την επίσκεψη, αλληλοεπιδρούν καλύτερα με το περιβάλλον στο οποίο θα βρεθούν και αναζητούν τις συνδέσεις ανάμεσα στα εκθέματα και στο διδακτικό αντικείμενο (Φύκαρης, 2004).

Κατά τη διάρκεια της εκδρομής ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, να ενισχύει τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα των μαθητών/μαθητριών, μετατρέποντας την εκδρομή από μια βόλτα, σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και σύμφωνα με τους DeWiit και Storksdieck (2008) πρέπει να εξοικειώνει τους μαθητές με τον νέο χώρο, να συνδέει το διδακτικό αντικείμενο αλλά και να συμμετέχει σε όλη τη διαδικασία της εκδρομής. Επίσης καθορίζει τις δραστηριότητες/εργασίες (φύλλα εργασίας, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, κ.ά.) που θα εκπονήσουν οι μαθητές/μαθήτριες για να κερδίσουν τα μέγιστα οφέλη, οι οποίοι με τη σειρά τους, οργανωμένοι σε ομάδες, συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες, αυτενεργούν και αλληλοεπιδρούν με τον περιβάλλοντα χώρο για να τις ολοκληρώσουν. Πριν από την είσοδο σε έναν χώρο πρέπει να προηγείται μια διάλεξη ολίγων λεπτών για την ομαλή ένταξη των παιδιών αλλά και την απόδοση διευκρινήσεων σχετικά με τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη βέλτιστη προσαρμογή των παιδιών. Κατά τη διάρκεια περιηγήσεων, εκτός από τη συμβολή ενός ειδικού-ξεναγού για ενημέρωση των παιδιών, πρέπει να δοθεί η ελευθερία στους μικρούς εκδρομείς να κινηθούν μόνοι τους σε ελεγχόμενο χώρο ώστε να αποκομίσουν μόνοι τους τη γνώση με την ανάγνωση εντύπων ή ενημερωτικών πινακίδων, αλλά και με την παρακολούθηση τυχόν διαθέσιμου οπτικοακουστικού υλικού. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ελεύθερη παρατήρηση και έκφραση των παιδιών για να αφομοιώνουν τη μάθηση μέσω της εμπειρίας σε ένα αυθεντικό, άτυπο και φυσικό περιβάλλον (Behrendt & Franklin, 2014).

Για τη μεγιστοποίηση των ωφελειών της εκδρομής, είναι πολύ σημαντικές οι ενέργειες που θα γίνουν εντός σχολικής τάξης, μετά την ολοκλήρωση της. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλέσουν τις εμπειρίες που αποκόμισαν, μέσα ένα πλήθος δραστηριοτήτων, όπως γραπτής έκθεσης, συμπλήρωσης φύλλων εργασίας, δημιουργία ενός βίντεο, ενός κολλάζ φωτογραφιών κ.ά. (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002). Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συζήτηση μεταξύ συμμαθητών/συμμαθητριών αλλά και μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικού, δίνοντας τη δυνατότητα της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους αλλά και να συνδέσουν αυτά που αποκόμισαν με τα στοιχεία του διδακτικού αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται οι αναμνήσεις όσο αυτές είναι νωπές στο μυαλό των παιδιών και όπως αναφέρει ο Meiers (2010) αυτό θα τους επιτρέψει να θυμούνται το περιεχόμενο της εμπειρίας και να το αξιοποιήσουν σε μελλοντικές καταστάσεις μάθησης. Οι δραστηριότητες αυτές στα χέρια του εκπαιδευτικού είναι εργαλεία που μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να αξιολογήσει την εκδρομή, εξετάζοντας κατά πόσο εκπλήρωσε τον σκοπό και τους στόχους της, ερευνώντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της ώστε να προβεί σε τυχόν μελλοντικές βελτιώσεις γιατί όπως υποστηρίζει ο Bitgood (1989) η αξιολόγηση σε κάθε μία από τις παραπάνω

φάσεις υλοποίησης είναι απαραίτητη γιατί μέσα από αυτήν επέρχεται συνεχή βελτίωση.

Όλες οι εκδρομές μιας σχολικής μονάδας πρέπει να εντάσσονται σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σχεδιασμό ο οποίος πρέπει να καθορίζεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς ώστε οι διάφορες εξορμήσεις να συνδέονται μεταξύ τους χρονικά αλλά και να αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες φάσεις της διδακτέας ύλης. Για να μεγιστοποιηθούν τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι προτιμότερο να οργανώνονται εξορμήσεις με μικρότερες ομάδες μαθητών όπως ελαχίστων σχολικών τμημάτων ή μιας τάξης, έναντι της μαζικής εξόρμησης ολόκληρου του σχολείου σε έναν προορισμό καθώς υπάρχουν μαθητές διαφορετικών ηλικιών και αναγκών. Οι μεγάλες ομάδες μαθητών συνήθως δημιουργούν προβλήματα, όπως, μεγάλη απόσταση από τα εκθέματα, έλλειψη ευκαιριών αλληλεπίδρασης με τον χώρο, και δυσκολία προσαρμογής σε περιορισμένους χώρους (DeWiit & Storksdieck, 2008). Επίσης η διάρκεια μιας εκδρομής είναι ένας παράγοντας επιτυχίας καθώς από τη μια επηρεάζει την οργάνωσή με την έννοια ότι μια επίσκεψη ολίγων ωρών μπορεί πιο εύκολα να οργανωθεί σε σχέση με μια πολυήμερη εκδρομή, και από την άλλη το ενδιαφέρον των παιδιών δεν ατονεί όπως γίνεται σε πολύωρες εξορμήσεις. Σημαντικό είναι να λαμβάνονται όλα τα απαραίτητα μέτρα ασφαλείας χωρίς όμως να δημιουργηθεί φόβος που θα σκιάσει τη χαρά της εκδρομής.

Συμπεράσματα

Οι εκδρομές είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής, αποτελούν μια ευχάριστη διαδικασία και συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, προσφέροντας πολύτιμα οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές/μαθήτριες, και εκπαιδευτικούς). Καθοριστικός παράγοντας βελτιστοποίησης της μάθησης μέσω εκδρομών είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς είναι σημαντικό να μπορεί να συνδέσει τις εμπειρίες με τις έννοιες των μαθημάτων που διδάσκονται στην τάξη καθώς μια εκδρομή δεν θα πρέπει να είναι μία αυτόνομη και ανεξάρτητη από το μάθημα εμπειρία (Behrendt & Franklin, 2014). Παρά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και των νέων μεθόδων προσέγγισης της γνώσης, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη αξιοποίησης των εκδρομών ως συμπλήρωμα των όσων διαδραματίζονται εντός της σχολικής αίθουσας καθώς μέσα από αυτές οι μαθητές μπορούν να μάθουν από δράσεις που υλοποιούνται εκτός του χώρου του σχολείου και εκτός του τυπικού σχολικού ωραρίου. Παρέχουν ένα πρόσθετο βοήθημα στο έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα στους περιορισμούς της σχολικής τάξης προσπαθεί να βρει νέους τρόπους για να μυήσει τους μαθητές με ευχάριστο, σύντομο και αποτελεσματικό τρόπο στη γνώση (Κασκανιώτη, 2017).

Βιβλιογραφία

Ανδρεάδου, Χ., & Δρακάκη, Μ. (2008). Το μουσείο ως χώρος ιστορικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του «Μουσείου Σχολικής Ζωής Χανίων». Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, τ. Β΄. Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του. Παρελθόν,*

Παρόν και Μέλλον, 17 – 19 Οκτωβρίου 2008 (σσ. 819-825). Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Ανδρέου, Α., & Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2006). Μουσείο-Σχολείο, αναδυόμενη σχέση ή αδύναμος κρίκος; Στο Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης, & Δεμίρογλου (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική πραγματικότητα, 2 Νοεμβρίου 2005* (σσ. 777-785). Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Bitgood, S. (1989). School field trips: An overview. *Visitor behavior*, *4*(2), 3-6. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου 2020 από: http://kora.matrix.msu.edu/files/31/173/1F-AD-10E-8-VSA-a0a2f0-a_5730.pdf

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, *9*(3), 235-245.

Γκουτζέρη, Ζ., & Κουγιουράκη, Μ. (2018). Η συμβολή των εκπαιδευτικών εκδρομών στη μάθηση. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 35(65),* 43-52.

DeWitt, J., & Hohenstein, J. (2010). School trips and classroom lessons: An investigation into teacher–student talk in two settings. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(4), 454-473. DOI 10.1002/tea.20346

Jeffs, T., & Smith M. (1990). Educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990), *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.

Harkins, H. K. (2013). *Influences on practice: a study of teachers who implemented curriculum-based field trips with classroom connections*. Doctoral dissertation. University of Connecticut. Connecticut.

Κασκανιώτη, Β. (2017). Οι σχολικές, εκπαιδευτικές εκδρομές-επισκέψεις και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκέψεις, βιώματα και προβληματισμός από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Θεολόγων για «Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών»*, Θεσσαλονίκη.

Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Krakowka, A. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography*, *111*(6), 236-244. Doi: 10.1080/00221341.2012.707674.

Kisiel, J. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, *14*(1), 3-21.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ

Lucas, K. (2000). Environmental effects on learning: The outdoor field trip. *Science Education, 65*(3), 301-309.

Meiers, N. (2010). Designing Effective Field Trips at Zoos and Aquariums. *Izea. net/education*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020 από: http://sites.middlebury.edu/middlab/files/2010/08/LitReviewmeiers.pdf

Morris, R., Hitch, G., Graham, K., & Bussey, T. (2006). *Learning and Memory. In: Cognitive Systems Information Processing Meets Brain Science* (pp. 193-235) Elsevier, Academic Press.

Nabors, M., Edwards, L. C., & Murray, R. K. (2009). Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education*, *129*(4), 661

Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Pasquier, M., & Narguizian, P. J. (2006). Using nature as a resource: Effectively planning an outdoor field trip. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 43*(2), 29-33

Rudmann, C. (1994). A review of the use and implementation of science field trips.*School Science and Mathematics, 94*(3), 138-141. Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 2020 από: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x/epdf

Squire, LR. (1987). The organization and neural substrates of human memory. International journal of neurology 21-22:218-222.

Sweatt, DJ. (2010). *Mechanisms of Memory:* Academic Press.

Υ.ΠΑΙ.Θ., Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Εκδρομές – Εκπαιδευτικές επισκέψεις και μετακινήσεις μαθητών/τριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας.* Υ.Α. 20883/ΓΔ4/12-2-2020, (ΦΕΚ 456/τ. Β΄/13-2-2020).

Φύκαρης, Ι. (2004). Μουσείο και σχολείο: διαδικασία οργάνωσης διδακτικής επίσκεψης. *Επιστήμες Αγωγής, 1/2004,* 109-116.

Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές-διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση

Μελέτη περίπτωσης. Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Προβληματισμοί – προτάσεις

Δέσποινα Μαυροβουνιώτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το σημαντικό θέμα της μετάβασης του μαθητικού πληθυσμού από τη μια βαθμίδα στην επόμενη και συγκεκριμένα της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα της εργασίας στάθηκε μια μελέτη περίπτωσης από την εμπειρία μου ως Διευθύντρια Σχολείου. Στη μελέτη αυτή οι γονείς του μαθητή της ΣΤ' Δημοτικού ανησυχούν για την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις του γυμνασίου αλλά και για τις νέες κοινωνικές σχέσεις που θα αναπτύξει. Η επιτυχία της μετάβασης αυτής είναι καθοριστικής σημασίας για την προσαρμογή του μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον και εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς αλλά και λοιπούς παράγοντες. Γίνεται αναφορά σε παράγοντες που δύνανται να δυσχεράνουν την μετάβαση αυτή αλλά παράλληλα αποτελούν και τους άξονες πάνω στους οποίους μπορούν να οικοδομηθούν προγράμματα υποδοχής και υποστήριξης των μαθητών της Α' Γυμνασίου από το νέο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: μετάβαση, γυμνάσιο, γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής των μαθητών γιατί συνδέεται όχι μόνο με την καθημερινότητα, αλλά και με τα όνειρά τους για το μέλλον. Είναι φυσικό η μετακίνησή τους από ένα σχολικό περιβάλλον σε ένα άλλο, ίσως άγνωστο σε αρκετούς από αυτούς, να είναι ιδιαίτερα σημαντική. Κάθε αλλαγή στη ζωή αποτελεί μια προσαρμογή σε νέες μεταβάσεις που όμως δίνει τη δυνατότητα απόκτησης σημαντικών δεξιοτήτων, στοχοθεσίας, δημιουργίας νέων σχέσεων, εξέλιξης.

Το θέμα της μετάβασης, όμως, του μαθητικού πληθυσμού από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη αποτελεί από μόνο του ένα πολύπλοκο και ποικίλο θέμα που έχει ερευνηθεί από επιστήμονες. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που μια ανεπιτυχής μετάβαση προκάλεσε προβλήματα συμπεριφοράς με περαιτέρω συνέπειες στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή αυτών των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μετάβαση αποτελεί μια αλλαγή , μια μετακίνηση των μαθητών από ένα σχολικό σύστημα σε ένα άλλο σχολείο ή σε επόμενη τάξη. Ο όρος που αναφέρεται στη μετάβαση από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη έχει περισσότερο την έννοια της μετακίνησης από ένα περιβάλλον σε άλλο και πρόκειται για μείζονα αλλαγή συνολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μάλλον, παρά μόνο την έννοια της απλής διέλευσης από

ένα έτος σπουδών στο άλλο μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Επίσης περιγράφει τη φάση προσαρμογής από όλες τις σχολικές βαθμίδες έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών (Graham and Hill,2002 και Galton et al.,2000). Αρχικά οι έρευνες που ασχολήθηκαν με το θέμα της μετάβασης των μαθητών στη μέση εκπαίδευση είχαν επικεντρωθεί στο ερώτημα πότε, σε ποια δηλαδή ηλικία θα πρέπει να τελειώνει ο μαθητής το δημοτικό και να εισάγεται στο γυμνάσιο (Κακαβούλης, 1984). Στη συνέχεια το πρόβλημα εντοπίσθηκε στα ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να επιλέγονται οι μαθητές για την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τελικά το ερώτημα διαμορφώθηκε στο ποια είναι τα ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών κατά την αλλαγή σχολικής βαθμίδας και ποια μέτρα θα πρέπει να λαμβάνονται για την ομαλή μετάβαση τους (Κακαβούλης, 1984, σελ.38).

Οι μελέτες που διενεργήθηκαν στην Αγγλία από τους Alston et al.(1985) έφεραν στην επιφάνεια θέματα στάσεων, συμπεριφορών και συμμετοχής των παιδιών πριν από τη μετάβαση και τα δύο πρώτα χρόνια της μεταβατικής περιόδου μελετώντας παράλληλα και τη συμπεριφορά των γονέων και εκπαιδευτικών. Η γονική ενθάρρυνση αποδείχτηκε σημαντικός παράγοντας καθώς οι γονείς που ένιωθαν ικανοποιημένοι από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν ανησυχούσαν για την προσαρμογή του παιδιού τους στο γυμνάσιο και αντίθετα. Το μεν σχολείο εστιάζει σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικότητας και σχολικής επίδοσης.

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν βασικές παράμετροι που προσδιορίζουν το κρίσιμο στάδιο της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Μεταξύ αυτών είναι σκόπιμο να αναφερθούν: ο εκπαιδευτικός και η παιδαγωγική σχέση, οι μαθητές και οι μεταξύ τους σχέσεις, τα διδακτικά αντικείμενα, η μαθησιακή διαδικασία και η οργάνωση του τρόπου εργασίας καθώς και η έναρξη της εφηβείας.

Σημαντικό, επίσης, ρόλο στην επιτυχία της μετάβασης παίζουν και οι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες αφού οι μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό, φυλετικό ή και θρησκευτικό υπόβαθρο δύνανται να αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα στο καινούριο περιβάλλον με ενδεχόμενο να δυσκολευτούν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα καλούνται να αντιμετωπίσουν νέα δεδομένα που συνδέονται με φυσικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές.

Μετάβαση του μαθητή από το Δημοτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνεχίζει να σκιαγραφείται ως *«ένα ζωτικής σημασίας γεγονός στην εκπαίδευση των νέων»* (Schagen & Kerr, 1999, p.1), μια κρίσιμη περίοδος για την εμφάνιση τάσεων αποξένωσης και αποσύνδεσης , μια περίοδος όπου *«οι αντιλήψεις των παιδιών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεάζονται*

σημαντικά από ιστορίες τρόμου και μύθους που μεταδίδονται σε αυτούς από τους συνομηλίκους τους» .

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η μετάβαση περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: προετοιμασία, μεταφορά, επαγωγή, ενσωμάτωση (Galton, Gray & Ruddock, 2000).

Η προετοιμασία αρχίζει στο δημοτικό σχολείο, και περιλαμβάνει μια σειρά από δράσεις που αφορούν στο συναισθηματικό και το γνωστικό τομέα ώστε ο μαθητής να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που θα τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και ως μέλος κοινωνικών ομάδων. Η μεταφορά από το μαθητή αυτών των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων στο γυμνάσιο τον βοηθά να γεφυρώσει τη μια βαθμίδα με την άλλη.

Η επαγωγή είναι μια καθημερινή διαδικασία χρησιμοποίησης και εξέλιξης των γνώσεων και των μηχανισμών που έχουν αποκτηθεί κατά την προετοιμασία και έχουν μεταφερθεί από το δημοτικό στο γυμνάσιο διαδικασία που θα οδηγήσει στην ενσωμάτωση, την τελική φάση, στο τέλος της οποίας ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής και σίγουρος για το νέο του ρόλο ως μαθητής του γυμνασίου.

Η αλλαγή αυτή συμβαίνει στην ηλικία των δώδεκα ετών και συνυπάρχει με τις έντονες βιολογικές και κοινωνικές αλλαγές που συνδέονται με τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, αλλαγές που από μόνες τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Επομένως, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι και με τη διαπραγμάτευση και προσαρμογή σε ένα πιο δύσκολο σχολικό περιβάλλον με διαφορετικές και ίσως πιο δύσκολες ακαδημαϊκές δομές, αλλαγές στην αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους (Anderson et al, 2000). Φεύγουν από το γνώριμο, οικείο περιβάλλον που είχαν γνωρίσει την αποδοχή και μεταβαίνουν σε ένα περιβάλλον όπου θα πρέπει να την ξανακερδίσουν.

Οι μαθητές, συχνά, στο Δημοτικό Σχολείο, γίνονται αποδέκτες μιας καταστρεπτικής εικόνας για το τι τους αναμένει στο Γυμνάσιο. Οι περισσότερες πληροφορίες τους, όπως διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα, αλλά και από άλλους ερευνητές , προέρχονται από τους δασκάλους της τάξης, από τους γονείς τους και τα μεγαλύτερα αδέρφια τους.

Κατά το τελευταίο διάστημα της φοίτησης στο δημοτικό, οι μαθητές εκφράζουν κάποιες ανησυχίες για τις εκπαιδευτικές και οργανωτικές πτυχές του νέου σχολικού συστήματος. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους φοίτησης αυτές οι ανησυχίες αμβλύνονται χωρίς όμως να απουσιάζουν και δυσκολίες προσαρμογής που έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλή απόδοση, αυξημένο άγχος και διαταραχές στη συμπεριφορά. Ενώ η μετάβαση αυτή αποτελεί τρωτό σημείο για ορισμένους μαθητές εν τούτοις δεν έχουν γίνει ικανές στον αριθμό έρευνες . Οι μελέτες στοχεύουν στη δημιουργία και υλοποίηση παρεμβάσεων για την επιτυχή μετάβαση.

Ζητήματα της μετάβασης

Τα κύρια ζητήματα της μετάβασης εστιάζουν στη διαχείριση των κοινωνικών ζητημάτων. Η δημιουργία φίλων στο γυμνάσιο και η διατήρηση των παλαιών αποτελεί πηγή άγχους για τον έφηβο μαθητή που μπορεί να εκδηλωθεί στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Η ένταξη σε ομάδα και η προσαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με τους νέους καθηγητές και τους μεγαλύτερους μαθητές είναι, επίσης, μια πηγή άγχους. Ένα καινούριο κτίριο με διαφορετικές αίθουσες ανά γνωστικό αντικείμενο θα δημιουργήσει σύγχυση και ανασφάλεια βγάζοντάς τους από το οικείο περιβάλλον που ήξεραν. Περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού διαχειρίσιμα μέχρι τώρα ίσως διογκώνονται στην σκέψη του παιδιού και το γεμίζουν φόβο. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό είναι το ζήτημα των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες. Να επισημάνουμε, επίσης, ότι πρέπει να υπάρχει συνοχή στο πρόγραμμα σπουδών και ότι οι μαθητές με δυσκολίες στη συμμετοχή και στη συμπεριφορά, όπως και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν περισσότερη δυσκολία με τη μετάβαση.

Ο ρόλος της οικογένειας

Κατά τη διάρκεια της μετάβασης του μαθητή μεταξύ των βαθμίδων εκτός από τα κίνητρα και τις προσδοκίες θα πρέπει να μελετηθούν και οι εξωτερικοί παράγοντες των σχολικών επιδόσεων, όπως το οικογενειακό περιβάλλον.

Η οικογένεια, είναι το πρωταρχικό και θεμελιώδες κύτταρο της κοινωνικής ζωής και αποτελεί το σημαντικότερο παιδευτικό και μορφωτικό περιβάλλον του παιδιού. Έχει δε τεθεί στο επίκεντρο πολλών ερευνών ως τον σημαντικότερο παράγοντα στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Αποτελέσματα έρευνας στη χώρα μας απέδειξαν ότι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών είναι η επαγγελματική και οικονομική κατάσταση των γονιών τους, η κοινωνική τους θέση - που είναι συνάρτηση της επαγγελματικής τους θέσης και του επιπέδου σπουδών τους - και η συναισθηματική τους συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά. (Κρουσταλάκης, Γ. , 1998, σελ. 69). (Garmezy & Rutter, 1983)

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης είναι εξέχουσας σημασίας. Η στάση των γονέων , η συμμετοχή τους μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη διαδικασία αυτή. Μπορεί να πάρει τη μορφή της άμεσης συμμετοχής, της σχολικής ενθάρρυνσης και των προσδοκιών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Καθώς οι γονείς αποτελούν τη θεμελιώδη πηγή στήριξης για τα παιδιά η ανάγκη των παιδιών για γονική υποστήριξη γίνεται ακόμη πιο έντονη και επιτακτική τώρα που καλούνται να διαπραγματευτούν τις προκλήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις. Η σχολική επίδοση και η θετική συμπεριφορά στην τάξη εξαρτώνται από το είδος και την ποιότητα της γονικής μέριμνας η οποία με τη σειρά της θα επηρεάσει τον αυτοέλεγχο του παιδιού. Όπως και στο παράδειγμα της μελέτης περίπτωσης, οι γονείς αγωνιούν για τις επιδόσεις του παιδιού στα νέα μαθήματα με τους νέους καθηγητές και αναρωτιούνται αν θα ανταποκριθούν ή χρειάζονται περισσότερη

προετοιμασία. Υπάρχει και η μερίδα γονέων που φοβούνται για τις νέες παρέες του παιδιού τους , αν θα μπορέσει να αντιμετωπίσει ενδεχόμενες κακές επιρροές, αν θα δείξει ωριμότητα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς αισθάνονται ανασφάλεια και φόβο , αισθήματα που περνάνε στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και δυσκολεύουν την προσαρμογή του στο νέο περιβάλλον. Η σταθερότητα και η ηρεμία του οικογενειακού περιβάλλοντος , οι καλές σχέσεις των γονέων διευκολύνουν τη διαδικασία της μετάβασης στο νέο σχολείο.

Ο ρόλος του σχολείου - οι εκπαιδευτικοί

Ο ρόλος του σχολείου και της υποδοχής των νέων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι μείζονος σημασίας. Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου είναι καινούριοι μαθητές που φέρουν, ιδιαίτερα στην αρχή, περισσότερα χαρακτηριστικά παιδιών δημοτικού. Η διεύθυνση του σχολείου αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν μπροστά τους μόνο τα ονόματά τους. Δεν έχουν γνωρίσει τους γονείς αφού η εγγραφή των μαθητών στο γυμνάσιο γίνεται αυτεπάγγελτα χωρίς την ανάγκη αίτησης του γονέα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δεν γνωρίζουν ούτε τους γονείς ούτε τους μαθητές πριν από την ημέρα έναρξης των μαθημάτων. Ίσως και εκείνοι από την πλευρά τους έχουν διαμορφώσει κάποιες στερεότυπες αντιλήψεις για τη συμπεριφορά τους απέναντι στους καινούριους μαθητές. Είναι πολύ βασικό οι εκπαιδευτικοί πριν ασχοληθούν με το γνωστικό μέρος να αφιερώσουν αρκετό χρόνο για την υποδοχή των νέων μαθητών, να τους γνωρίσουν, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους ώστε να μπορέσουν να διαπραγματευτούν τα υπόλοιπα ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώξουν άμεσα μια συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς των μαθητών της Α' Γυμνασίου ώστε από τη μια πλευρά να τους γνωρίσουν , να τους δώσουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τα παιδιά τους και τις τυχόν ιδιαιτερότητές τους αλλά και από την άλλη να γνωρίσουν οι γονείς τους εκπαιδευτικούς, τον τρόπο εργασίας τους, το περιβάλλον ώστε να νιώσουν ασφάλεια για το νέο σχολικό περιβάλλον του παιδιού τους.

Υψηλές προσδοκίες πρέπει να έχει και το σχολείο για τους μαθητές, προσδοκίες που δεν περιορίζονται στον τομέα των επιδόσεων στα μαθήματα, αλλά αφορούν το σύνολο των συμπεριφορών και των ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί. Θα πρέπει να εκφράζουν πίστη στις ικανότητες κάθε μαθητή για αποδοχή της διαφορετικότητας και της μοναδικότητάς τους, καθώς αυτό υποβοηθά την ανάπτυξη της εκτίμησης που τρέφει το παιδί για τον εαυτό του.

Προγράμματα υποστήριξης

Οι Galton και Morrison (2000), επισημαίνουν ότι πολλοί μαθητές δοκιμάζουν ένα βαθμό ανησυχίας για το μέγεθος του νέου σχολείου, το είδος υποδοχής που θα λάβουν από τους παλαιότερους μαθητές, την αβεβαιότητα για τη νέα εργασία, τους νέους και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και τις διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, οι περισσότεροι από τους οποίους όμως διαλύονται μέσα στον πρώτο σχολικό χρόνο μετά από τη μετάβαση.

Έχει αποδειχθεί ότι, οι μαθητές που υποβάλλονται σε προγράμματα μετάβασης, είναι θετικότεροι για τις περισσότερες πτυχές του Γυμνασίου (Garton, 1987), και ότι ένα στοχαστικό και οργανωμένο πρόγραμμα εισαγωγής, μπορεί να συμβάλει σε μια λιγότερο αγχωτική μετάβαση . Ειδικότερα, η ανησυχία των μαθητών σχετικά με το φόρτο εργασίας και τους μεγαλύτερους μαθητές ελαττώνονται. Όπως σημειώνει ο Garton (1987, σελ. 15), *«αυτό καταδεικνύει σαφώς τα πλεονεκτήματα των προγραμμάτων για μείωση ορισμένων ανησυχιών των μαθητών»*.

Προτάσεις

Από την ανάδειξη του ζητήματος της μετάβασης του μαθητή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο με αναφορές στους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή μπορούμε πριν από την συναγωγή συμπερασμάτων να προσδιορίσουμε την επιτυχή μετάβαση με τη βοήθεια συγκεκριμένων κριτηρίων όπως δημιουργία φιλικών σχέσεων, εμπιστοσύνη και βελτίωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, καλή σχολική επίδοση, ενδιαφέρον για το σχολείο και τη σχολική εργασία, προσαρμογή στις νέες ρουτίνες και τη σχολική οργάνωση.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν για τα προβλήματα μετάβασης των μαθητών, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές στην ομαλή προσαρμογή τους στο Γυμνάσιο, όπου πολλά πράγματα αλλάζουν σε σχέση με το Δημοτικό και κυρίως η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προκαλεί επιπρόσθετο άγχος στους μαθητές εξαιτίας των υψηλότερων ακαδημαϊκών απαιτήσεων του Γυμνασίου.

Ειδικές προτάσεις μπορούν να κινηθούν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές που μεταβαίνουν στο δευτεροβάθμιο σχολείο, με σκοπό να μειωθεί το άγχος της σχολικής αποτυχίας στο Γυμνάσιο.

Για να επιτύχει αυτή η ενότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων, πρακτικών, Αναλυτικού Προγράμματος με τις αναπτυξιακές ανάγκες εφήβων, πρέπει να αναπτυχθούν μια σειρά προγραμμάτων και υποστηρικτικών διαδικασιών:

- Πρόγραμμα υποδοχής μαθητών Α' Γυμνασίου: Ο σκοπός αυτού του προγράμματος θα είναι να βοηθήσει τους νέους μαθητές να ενταχθούν στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Μαθητές της Β1 και Γ' Γυμνασίου αναλαμβάνουν την ευθύνη να υποδεχθούν τους νέους μαθητές, ξεναγώντας τους στο χώρο αλλά και ενημερώνοντας τους σχετικά με τη λειτουργία και τις ιδιαιτερότητες του Γυμνασίου.
- Θεσμός σχολικού Ψυχολόγου-Συμβούλου: Πρέπει να εφαρμοστεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου για όλους τους μαθητές της Α' Γυμνασίου. Ο ρόλος του είναι να αντιμετωπίζει μαζί με το μαθητή τα προβλήματα που αυτός συναντά, να τον στηρίζει σε θέματα οργάνωσης της μελέτης του, να τον βοηθά στην προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σηματοδοτεί εκτός των άλλων που αναφέρθηκαν και ένα σταδιακό πέρασμα στην ενηλικίωση αφού η ηλικία εισαγωγής στην βαθμίδα αυτή συμπίπτει με το πέρασμα στην εφηβεία που συνοδεύεται από μόνο του με πολλές σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές. Το γεγονός αυτό καθιστά πολύ σημαντική την ενασχόληση με τις δυσκολίες που συνεπάγεται αυτή η μετάβαση , τους παράγοντες που δύνανται να δυσχεράνουν ή να διευκολύνουν τη διαδικασία καθώς και προτάσεις ώστε η προσαρμογή του μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον να είναι όσο το δυνατόν ευκολότερη και πιο αποδοτική. Το δίπτυχο οικογένεια –σχολείο είναι καθοριστικό για αυτήν την προσαρμογή. Γίνεται, επομένως ,σαφές ότι πρέπει η οικογένεια να επιδιώκει τη συνεργασία με το νέο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς , να μάθει τον τρόπο λειτουργίας του . Επίσης, το σχολείο θα πρέπει από την πλευρά του πέραν των γνωστικών απαιτήσεων και της διαφορετικής οργανωσιακής δομής που υπάρχει στο γυμνάσιο να επιδιώξει τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών της Α’ Γυμνασίου, να μάθει για τις ιδιαιτερότητές τους, να τους αντιμετωπίσει με σεβασμό αποδεχόμενο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και κυρίως να τους εμπνεύσει την εμπιστοσύνη ώστε να νιώσουν ασφάλεια που με τη σειρά τους θα μεταδώσουν στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Κακαβούλης, Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση, ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις: εμπειρική έρευνα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.* Αθήνα.

Τζάνη, Μ. (2000). *Σχολική Επιτυχία:Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions:beginning of th end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), σσ. 325-339.

Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments:Transfer and Transition:The next steps. *International Journal of Educational Research*(33), σσ. 443-449.

Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (1999). *The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment.* Research report.

Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14):Continuities and Discontinuities in Learning.* Norwich: DFES Publications.

Garmezy, Z., & Rutter, M. (1983). *Stress ,Coping and Development in Children.* New York: NY.

Garton , A. (1987, December). Participation and interest in leisure activities by adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence, 10*(4), σσ. 341-351.

Graham, C., & Hill, M. (2002). *The Transition to Secondary School.* Glasgow: Glasgow Centre for the Child & Society: University of Glasgow.

Schagen, S., & Kerr, D. (1999). *Bridging the Gap? The National Curriculum and Progression from Primary to Secondary School Slough.* National Foundation for Educational Research.

Μια κριτική προσέγγιση του Ν. 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Εκπαίδευσης, με εστίαση στη θεσμοθέτηση των ΚΕΣΥ

Δημήτριος Δημακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc.

Περίληψη

Ο νόμος του υπουργείου Παιδείας «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις» αποτελείται από 121 άρθρα και ψηφίστηκε με τη διαδικασία του επείγοντος. Ο συγκεκριμένος νόμος ήταν προαπαιτούμενο στο πλαίσιο των μνημονιακών δεσμεύσεων με την Ε.Ε. και τους θεσμούς, και έπρεπε να ψηφιστεί πριν από την 4η αξιολόγηση (Καββαδίας, «Αυτοαξιολόγηση» και «Νέες δομές» – Ν. 4557/18: Αντιδραστικοί μηχανισμοί αποδόμησης και κατηγοριοποίησης των δημόσιων σχολείων, Αθήνα, Αλφαβήτα, 12 Νοεμβρίου 2018). Βασική πλευρά αυτών των δεσμεύσεων είναι: η ανασυγκρότηση της διοικητικής δομής (με καταργήσεις, συγχωνεύσεις και συγκεντρωτισμό υπηρεσιών) με στόχο την περικοπή δαπανών, την «εξοικονόμηση» προσωπικού και τη θεσμοθέτηση νέων ιεραρχικών δομών εποπτικού ελέγχου (Κατσαρός, 2018). Το ΚΕΣΥ είναι ο «κοινωνικός τομέας της εκπαίδευσης». Αποστολή του είναι η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό. Εγκολπώνει τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥΠ και ΣΣΝ.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Νέες δομές, ΚΕΣΥ, ΠΕΚΕΣ

Εισαγωγή

Στο Ν. 4547/2018 προβλέπεται ότι σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) λειτουργούν: α) «Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)», β) «Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ)» και γ) «Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ)». Στο πλαίσιο αυτό καταργήθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), τα Κέντρα Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕΠΛΗΝΕΤ), τα Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, οι γραμματείες των σχολικών συμβούλων, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ).

Η Εκπαίδευση στη διαχρονικότητά της

Σε κάθε εποχή και ιδιαίτερα σήμερα προβάλλεται η ανάγκη αλλαγής της κατεύθυνσης της εκπαίδευσης, λόγω της καθοριστικής σημασίας που έχει για την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση ανήκει και συγχρόνως αποτελεί μία από τις κινητήριες δυνάμεις οικονομικής ανάπτυξης, αλλά και το επίκεντρο της μαθησιακής

διαδικασίας σε κάθε κοινωνία. Είναι, παράλληλα, τόπος διαφύλαξης και δημιουργίας γνώσεων. Επιπλέον, είναι το πρωταρχικό όργανο για το πέρασμα της συσσωρευμένης εμπειρίας, πολιτιστικής και επιστημονικής, σε όλη την ανθρωπότητα (Κακριδής 2008).

Ωστόσο αν η εκπαίδευση θεωρηθεί μόνο ως επενδυτικό αγαθό και επικρατήσει η μηχανική σύνδεση ανάμεσα στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και στην οικονομική ανάπτυξη δηλ. επικρατήσει ως απόλυτη αλήθεια η εξίσωση: εκπαίδευση = επένδυση = αύξηση της παραγωγικότητας, τότε περιορίζεται σε μία διαδικασία «εξάσκησης» για συγκεκριμένες ανάγκες των παραγωγικών μας δραστηριοτήτων και δεν της αναγνωρίζονται ο εξανθρωπιστικός ρόλος της ούτε η συμβολή της στην ψυχοδιανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αν είναι αποδεκτή η «αρχή» ότι «*ο άνθρωπος μπορεί να είναι ελεύθερος στο μέτρο που δεν υποβιβάζεται από την άγνοιά του*», τότε *η εκπαίδευση ταυτίζεται με την παιδεία και αναγνωρίζεται ως αγαθό. Και έτσι είναι έξω από τη λογική που διέπει την κάθε επενδυτική πράξη* (Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, (ΠΕΣΕΑ).

Η θεσμική εκπαίδευσή μας οφείλει να αποβλέπει στη δημιουργία μιας ανοιχτής και πλουραλιστικής κοινωνίας, να προάγει την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό, την ανεκτικότητα και τη συνεργατικότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, την αγωνιστική στάση ζωής και την ολοκληρωμένη κοινωνικοποίηση των νέων (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, Διαπιστώσεις, Προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης. Πόρισμα Γαβρόγλου, Αθήνα, Μάιος 2016).

Γι’ αυτό χρειάζεται άρτιο πολιτικό σχέδιο εθνικής κλίμακας, μια σύγχρονη δημοκρατική μεταρρύθμιση στο περιεχόμενο του σχολείου, ένα μορφωτικό ρεύμα, στην καλύτερη περίπτωση ένα κίνημα που θα συνεργήσουν στην ανάπτυξη και στην πρόοδο της χώρας (Δημαράς, 1993).

Το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να μετασχηματίσει το μονομερή γνωσιοκεντρικό σημερινό ρόλο του προς ένα πιο έντονο παιδαγωγικό, μορφωτικό, πολιτισμικό περιεχόμενο. Να συνδέεται πιο λειτουργικά με ένα δημοκρατικό και ουμανιστικό πλαίσιο αξιών και να αναδεικνύει το «σχήμα» ενός ενεργού πολίτη, με έντονη μορφωτική κουλτούρα. Να προάγει «έναν κόσμο του αληθινού, του αγαθού, του ωραίου», να συνεργεί, έτσι ώστε «κάθε παιδί να βρίσκει το θησαυρό που κρύβει μέσα του» (8ου Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, Χανιά 8, 9 και 10 Μαΐου 2008).

Κάθε λήψη εκπαιδευτικού και διοικητικού μέτρου επιβάλλεται να είναι προϊόν χαρτογράφησης, μελέτης σκοπιμότητας-βιωσιμότητας και ουσιαστικής διαβούλευσης με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους αρμόδιους επιστημονικούς φορείς**.** Αυτό είναι απαραίτητο, ακόμη περισσότερο, όταν το μέτρο αυτό αφορά κατάργηση, αναδόμηση, αλλαγή, εκσυγχρονισμό ή επιλογή ενός νέου θεσμού (Κατσαρός 2018). Ένας τέτοιος θεσμός, ο οποίος καταργήθηκε για να αντικατασταθεί από έναν νέο, είναι και ο θεσμός

του Σχολικού Συμβούλου, ως ένας από τους μακροβιότερους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αλλά και ευρύτερα σε διεθνές επίπεδο. Θεσμοθετήθηκε το νόμο 1304 το 1983, καταργήθηκε με το νόμο 4547 το 2018. Με τον ίδιο νόμο, αναδομείται, αλλάζει ή εκσυγχρονίζεται; απορίας άξιον, η λειτουργία του ΚΕΔΔΥ, αφού μετονομάζεται σε ΚΕΣΥ και καλείται να εγκολπώσει, το ΚΕΣΥΠ και το ΣΣΝ και να υλοποιήσει το έργο των τριών δομών

Πριν όμως από την κατάργηση ή τη μεταβολή, οποιασδήποτε εκπαιδευτικού θεσμού, επιβάλλεται μεθοδολογικά και επιστημονικά, να έχει προηγηθεί αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητάς του, για να ακολουθήσει στη συνέχεια η ανάδειξη του βαθμού επίτευξης της αποστολής του. Πρέπει επίσης έχουμε χαρτογραφήσει και αν είναι δυνατόν να έχουμε αξιολογήσει όλο το πλαίσιο της λειτουργίας του Σχολείο (Καββαδίας, «Αυτοαξιολόγηση» και «Νέες δομές» – Ν. 4557/18: Αντιδραστικοί μηχανισμοί αποδόμησης και κατηγοριοποίησης των δημόσιων σχολείων, Αθήνα, Αλφαβήτα, 12 Νοεμβρίου 2018).

Το Ελληνικό Σχολείο σήμερα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αποτελεί κοινή και γνωστή διαπίστωση ότι σήμερα έχουμε ένα σχολείο που ασφαλώς επιτελεί τις λειτουργίες του, που σχετίζονται με την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και την αξιολόγηση, αλλά, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, παρουσιάζει πρόβλημα στην ποιότητα των εκπαιδευτικών του λειτουργιών από άποψη παιδαγωγική και διδακτική. Το σημερινό σχολείο, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, βρίσκεται μακριά από την ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή. Επίσης, και πέραν αυτού, ας μην μας διαφεύγει ότι, σύμφωνα με σχετικές ευρωπαϊκές έρευνες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το πλέον συγκεντρωτικό στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ανδρέου, 1996). Το ελληνικό σχολείο έχει περιορισμένη αυτονομία, γεγονός που αναδεικνύεται κυρίως αφενός μέσα από τον ελάχιστο βαθμό αρμοδιότητας να παίρνει αποφάσεις σε σχέση τόσο με το πρόγραμμα, τα βιβλία και τη διδασκαλία όσο και με τη διοίκηση και αφετέρου από το ότι δεν διαθέτει τα μέσα για την κάλυψη αναγκών που θα προκύψουν από τον προγραμματισμό και τα σχέδια δράσης του. Και όλα αυτά συμβαίνουν, όταν έχει προκύψει αλλαγή στο προφίλ των σημερινών μαθητών, πέραν της αυξανόμενης πολιτισμικής τους ετερογένειας, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται ζητήματα διαχείρισης της ένδειας, της παραβατικότητας και της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των μαθητών.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, η κοινωνική και οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει δυσμενείς συνθήκες στο έργο τους, γεγονός που έχει ως συνέπεια σήμερα ο εκπαιδευτικός να επωμίζεται πολλά από τα δεινά και τα κακώς κείμενα όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας στο σύνολό της. Η οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και, γενικά, οι οικογενειακές, εκπαιδευτικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες έχουν πλέον διαμορφώσει ένα δυσμενές περιβάλλον, εντός του οποίου καλείται ο εκπαιδευτικός να ασκήσει το έργο του. Οι προϋποθέσεις είναι πλέον περισσότερο

σύνθετες, πολύ πιο δύσκολες και σαφώς ιδιόμορφες, και για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καταβάλει ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες, για να αντεπεξέλθει με αποτελεσματικότητα και αξιοπρέπεια στο έργο του. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές δεν συνοδεύονται από την ανάλογη και κατάλληλα οργανωμένη θεσμική επιμόρφωση και, γενικότερα, επαγγελματική προετοιμασία και υποστήριξη. Αρκεί να αναδείξει κανείς το γεγονός ότι, τουλάχιστον την τελευταία δεκαετία, απουσιάζουν σχεδόν εντελώς οι σταθεροί θεσμοί επιμόρφωσης αλλά και οι ευρύτερης κλίμακας επιμορφωτικές δραστηριότητες εκ μέρους της πολιτείας, σε σχέση με τα νέα κοινωνικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά δεδομένα. Οι επιπρόσθετες αυτές επιβαρύνσεις δημιουργούν στον εκπαιδευτικό ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον το οποίο, συνοδευόμενο και από απουσία οικονομικών και κοινωνικών κινήτρων, επιτείνει την έλλειψη ικανοποίησης κατά την άσκηση του επαγγελματικού του έργου.

Μετά τις παραπάνω παραδοχές, θέσεις και διαπιστώσεις, οι οποίες περιγράφουν τη σημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα και οι οποίες διαμορφώνουν σε καθοριστικό βαθμό τις προϋποθέσεις για τον οποιονδήποτε νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ερχόμαστε στο Ν. 4547 που φέρει τον τίτλο «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις».

Ως πρώτη επισήμανση τονίζουμε ότι ένας νέος εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να στηρίζεται στις βασικές επιστημονικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως αυτές εκφράζονται από την αντίστοιχη επιστήμη. Δηλαδή, κατάλληλο οργανωτικό πρότυπο, κατάλληλο καταμερισμό εργασίας, ανάλογο βαθμό αποκέντρωσης, κατάλληλο βαθμό και εύρος εποπτείας κ.ο.κ., έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ενιαίες και ολοκληρωμένες προτάσεις σχετικά με τη δομή του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων επιβάλλεται να ενταχθεί κάθε πρόταση για τη δομή της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Ανδρέου, 1996).

Ωστόσο, αντί αυτού διαπιστώνει κανείς υποβάθμιση ή και αγνόηση των βασικών αρχών οργάνωσης και λειτουργίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται περισσότερο ο συγκεντρωτισμός σε βάρος της λειτουργικής αποκέντρωσης.

Ο συγκεντρωτισμός αυτός αναδεικνύεται ειδικότερα μέσα από την επιδιωκόμενη συγχώνευση δομών και υπηρεσιών, όπως είναι η απορρόφηση από το ΠΕΚΕΣ των τμημάτων επιστημονικής καθοδήγησης, των σχολικών συμβούλων και των ΠΕΚ. Τα ΚΕΣΥ ουσιαστικά καταργούν και συγχωνεύουν τα ΚΕΔΔΥ, τα ΚΕΣΥΠ και τους Σταθμούς Συμβουλευτικής Νέων.

Τα ΚΕΑ συνενώνουν τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την αγωγή υγείας, τις σχολικές δραστηριότητες, τα πολιτιστικά και την περιβαλλοντική αγωγή κ.ο.κ. Η συγκεκριμένη δομή δε δημιουργήθηκε ποτέ, οι κρίσεις για τα στελέχη της που θα

ολοκληρώνονταν το καλοκαίρι του 2019, ανεστάλησαν με απόφαση της νέας πολιτικής ηγεσίας και η αρτιότητα του νόμου επλήγη με την απόπειρα της πρώτης εφαρμογής.

Η παντελής έλλειψη πρόβλεψης χρηματοδότησης, (ανεύρεση χώρων στέγασης για τα ΠΕΚΕΣ και για τα νέα ΚΕΣΥ, υλικοτεχνική υποδομή, λειτουργικά έξοδα, οδοιπορικά έξοδα), προκάλεσαν εξ αρχής συνθήκες μη λειτουργίας.

Τα νεοϊδρυθέντα ΚΕΣΥ τρία χρόνια μετά δεν έχουν οριστικά στεγαστεί δε διαθέτουν υλικοτεχνική υποδομή και αυτή που διαθέτουν τα πρώην ΚΕΔΔΥ είναι απαρχαιωμένη.

Οι κρίσεις των στελεχών των δομών έγιναν από τα Δεκατρία Περιφερειακά Συμβούλια για πρώτη φορά από το 1974, με Προέδρους τους Περιφερειακούς Διευθυντές διορισμένους με κομματικά κριτήρια και μέλη κομματικά στελέχη της Κυβέρνησης του ΣΥΡΙΖΑ που «διορίσθηκαν», από τους διορισμένους Περιφερειακούς Διευθυντές. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αμφισβητηθούν εντονότατα οι επιλογές των στελεχών όσον αφορά στην αντικειμενικότητα, στην αδιαβλητότητα και στην αξιοκρατία.

Η άδικη μοριοδότηση των κριτηρίων στις τρείς κατηγορίες των υποψηφίων Προϊσταμένων των ΚΕΣΥ, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό προκάλεσε προβλήματα στην αξιοκρατία αλλά και στην στη εσωτερική σχέση των κλάδων και ειδικοτήτων που υπηρετούν. Από τους 69 Προϊσταμένους των ΚΕΣΥ, οι 58, το 84%, είναι Δάσκαλοι, οι 8, το 11,7%, είναι Καθηγητές και οι 3, το 4,3%, είναι από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Λογοθεραπευτές. Το ποσοστό των υπηρετούντων στα ΚΕΣΥ είναι αντιστρόφως ανάλογο, 15% περίπου δάσκαλοι, 23% καθηγητές και 62% Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Λογοθεραπευτές. Οι δάσκαλοι είχαν στο σύνολο των επιλεγέντων 3 μόρια από το διδασκαλείο που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν οι καθηγητές και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, το δε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό δεν έχει μόρια διδακτικής εμπειρίας αφού οι περισσότεροι υποψήφιοι υπηρετούσαν στα ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ. Υστερούσαν ακόμη περισσότερο αφού η διδακτική εμπειρία κατά την ταπεινή μας γνώμη μοριοδοτείται με υψηλό συντελεστή.

Με την έννοια αυτή, λοιπόν, και σύμφωνα με τον νέο σχεδιασμό, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και γραφειοκρατικό, όσον αφορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να διαμορφώνει προϋποθέσεις που θα ενισχύουν τον πυρήνα της εκπαίδευσης που είναι το σχολείο, ενώ η εποπτεία θα συνεχίσει να ασκείται από ίδια ή παρόμοια αλλά, ωστόσο, λιγότερα όργανα της ιεραρχίας της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, όμως, ο νέος αυτός σχεδιασμός όχι μόνο δεν αντιμετωπίζει τα ουσιώδη προβλήματα λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά, αναπόφευκτα, τα επιδεινώνει (Κωνσταντίνου, 2015).

Με τους Ν. 2817/2000 και 3699/2008 ιδρύθηκαν δημόσιες Διαγνωστικές Δομές (ΚΔΑΥ, ΚΕΔΔΥ) στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που στόχευε στον περιορισμό του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμεΑ και των ΑμεΕΑ. Τα ΚΔΑΥ όσο και τα ΚΕΔΔΥ δεν απάντησαν στο κρίσιμο ερώτημα της ένταξης στα γενικά σχολεία**.** Αντιθέτως έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σ' ένα ενταξιακό σύστημα προσανατολισμένο στα ειδικά σχολεία με την κατηγοριοποίηση της αναπηρίας κι ό,τι αυτό συνεπάγεται στη σχολική και κοινωνική καθημερινότητα. Βέβαια το επίσημο Κράτος αδιαφόρησε τα προηγούμενα χρόνια για την στελέχωση και την εν γένει στήριξη αυτών των δομών.

Μετά τη ψήφιση του νέου νόμου 4547/2018, το Κ.Ε.Σ.Υ. ενσωματώνει υπηρεσίες που μέχρι σήμερα είχαν διαφορετικό αντικείμενο και απευθύνονται σε διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό, όπως προαναφέραμε. Το Κ.Ε.Σ.Υ. ανάμεσα στις «πολυδιάστατες» αρμοδιότητες του, παρέχει υποστήριξη «στο *σύνολο της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας της περιοχής ευθύνης του (σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα) σε πολλαπλά επίπεδα (πρόληψη, αξιολόγηση, εισήγηση, παρέμβαση, ενημέρωση-επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση) με στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό»*. Το ΚΕΣΥ εστιάζει σε ένα απροσδιόριστο διοικητικοκεντρικό καθηκοντολόγιο που αφορά στην επιμόρφωση, στην ειδική αγωγή, (διάγνωση, αξιολόγηση, υποστήριξη), στη συμβουλευτική και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Τα στοιχεία που υπάρχουν μέχρι σήμερα για τη λειτουργία/στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. δείχνουν ότι η Διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τείνει να αποδοθεί πλήρως στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) τα οποία αποτελούν μηχανισμό της ελληνικής κρατικής νοσοκομειακής δομής υγείας. Ο χρόνος αναμονής στα ΚΕΣΥ ξεπερνά σε πολλές περιπτώσεις το ένα έτος. Άλλωστε η συνεχιζόμενη παράλληλη χορήγηση γνωματεύσεων από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, χωρίς την αναγκαία μαθησιακή αξιολόγηση των μαθητών από Εκπαιδευτικό, δημιουργεί πολλές στρεβλώσεις, αντιθέσεις και προβλήματα ενισχύοντας το ιατρικό μοντέλο σε αντίθεση με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών στο σχολείο και την τάση που υπάρχει διεθνώς για μετάβαση στο Κοινωνικό μοντέλο Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Με την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του νόμου 4547/2018, διαπιστώνει κανείς μια ευδιάκριτη μετάβαση σε ένα υδροκέφαλο, συγκεντρωτικό, δύσκαμπτο και δυσλειτουργικό, σύστημα δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, ΠΕΚΕΣ, ΚΕΣΥ, ΚΕΑ, με δυσδιάκριτους ρόλους και ακαθόριστες αρμοδιότητες**.** Η Σχολική μονάδα η οποία αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί, με βασικό όργανο τον σύλλογο διδασκόντων, προγραμματίζεται και εξειδικεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία απουσιάζει από όλο το σχεδιασμό και μόνο με επιπρόσθετες εργασίες, ευθύνες και «ενοχές», την επιφορτίζει ο νέος νόμος, αφού στα σχολεία που δεν υπάρχουν ΕΔΕΑΥ, (Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης) τη συνολική εργασία που έχει να κάνει με την αξιολόγηση την υποστήριξη και την

παρακολούθηση της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής πορείας των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι και καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης. Η προχειρότητα αλλά και η επικινδυνότητα της συγκεκριμένης διάταξης, παρ. 4, του άρθρου 10, του Ν.4547, ευτυχώς επισημάνθηκε έγκαιρα τόσο από τα σωματεία ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, όσο και από τους συλλόγους των διδασκόντων και με υπουργική εγκύκλιο ανακλήθηκε η εφαρμογή της και δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Με άλλα λόγια, το νομοσχέδιο προωθεί μια πολυεπίπεδη, απρόσωπη και συγκεντρωτική γραφειοκρατική δομή, προωθώντας περισσότερο τον «διοικητισμό» και τον συγκεντρωτισμό, σε βάρος της παιδαγωγικής διάστασης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ουσιαστικής υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου και του Εκπαιδευτικού.

Επίλογος

Ως κατακλείδα θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η εφαρμογή του νέου αυτού σχεδιασμού εκτιμάμε θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από όσα επιδιώκει να αντιμετωπίσει, πράγμα που θέτει σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία του συνολικού εγχειρήματος. Η εκπαίδευση βρίσκεται σε μειονεκτική θέση, όταν προβαίνουμε σε σχεδιασμούς και πειραματισμούς από τους οποίους απουσιάζουν η χαρτογράφηση των σχετικών ζητημάτων και η αξιολόγηση των υφιστάμενων δομών και θεσμών και, επομένως, απουσιάζει η επαρκής τεκμηρίωση των νέων μέτρων. Κάθε λήψη μέτρου που αφορά την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης επιβάλλεται, για λόγους μεθοδολογικούς και επιστημονικούς, να αποτελεί προϊόν χαρτογράφησης, μελέτης σκοπιμότητας-βιωσιμότητας και ουσιαστικής διαβούλευσης με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους αρμόδιους επιστημονικούς φορείς. Όταν θεσπίζεται ένας νέος θεσμός και, μάλιστα, κρατικός, όπως είναι αυτός του ΠΕΚΕΣ και του ΚΕΣΥ για λόγους δημοκρατικούς, ηθικούς, αντικειμενικούς και αξιοκρατικούς, η πολιτεία μεριμνά να διαμορφώσει συνθήκες συμμετοχής υποψηφιοτήτων για τη στελέχωσή του από όλο τω φάσμα των δυνάμει προσοντούχων εκπαιδευτικών χωρίς αποκλεισμούς, όπως: περιορισμό θητειών, υποχρεωτική πιστοποίηση γνώσης ξένης γλώσσας, πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες, υπερβολική μοριοδότηση της διδακτικής υπηρεσίας κ.α., είναι μια πράξη που αντιβαίνει στη λογική των ισότιμων και αξιοκρατικών διαδικασιών επιλογής των αξιότερων στελεχών, που ακολουθούνται διεθνώς σε αυτές τις περιπτώσεις, μολονότι υπάρχει και η αντίθετη επιχειρηματολογία περί δημιουργίας «κατεστημένου», όταν κάποιο στέλεχος διατηρείται στη θέση του για περισσότερες από δύο θητείες

Πολύ δε περισσότερο όταν αφορά έναν θεσμό, όπως είναι αυτός του Σχολικού Συμβούλου, με σημαντική προσφορά στην εκπαίδευση και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Και το χειρότερο, αυτό να συμβαίνει, χωρίς να έχει προηγηθεί η επιβαλλόμενη αξιολόγησή του ως προς την αποτελεσματικότητα λειτουργίας του.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητη μεθοδολογική παραδοχή ότι ένας νέος εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι ανάγκη να στηρίζεται στις βασικές επιστημονικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, για να έχει υψηλού βαθμού πιθανότητες επίτευξης των στόχων του.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας εκτιμάμε ότι με βάση τη προσπάθεια κριτικής προσέγγισης του Ν. 4547/2018 που κάναμε και ιδιαίτερα ότι προβλέπει για τη σύσταση και λειτουργία των ΚΕΣΥ, προτείνουμε στην ηγεσία του Υπ.Π.Ε.Θ. να επανεξετάσει σοβαρά αυτό το Νόμο, προκειμένου να περιοριστούν ή και να εξαλειφθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις του στην Εκπαίδευση. Τα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την Εκπαίδευση και ιδιαίτερα οι νομοθετικές πρωτοβουλίες που αφήνουν το αποτύπωμά τους για πολλά χρόνια στον Εκπαιδευτικό χάρτη είναι πολύ σοβαρή υπόθεση γιατί έχουν επιπτώσεις στις νέες γενιές που είναι το μέλλον της κοινωνίας**.** Σε καμιά περίπτωση αυτές οι αποφάσεις δεν πρέπει να παίρνονται:

- Με προχειρότητα, εμπειροτεχνισμό και αποσπασματικότητα χωρίς ολιστική προσέγγιση και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό
- Χωρίς διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και με κατεπείγουσες διαδικασίες
- Με κριτήριο μόνο τον περιορισμό του οικονομικού κόστους
- Και επιτέλους κάποτε πρέπει όλα να υλοποιούνται με διαφάνεια, αντικειμενικότητα, αδιαβλητότητα και αξιοκρατία, βάζοντας στην άκρη πελατειακές λογικές και υπερβαίνοντας την υπηρέτηση των κομματικών συμφερόντων και των ημετέρων που δυστυχώς δηλητηριάζει την Ελληνική Κοινωνία και τη λειτουργία του Κράτους δικαίου.
- Με γνώμονα την αποκέντρωση λειτουργιών και όχι τη δημιουργία συγκεντρωτικών δυσκίνητων και «υδροκέφαλων δομών» με στόχο μόνο τον απόλυτο έλεγχό τους από την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία

Βιβλιογραφία

Κακριδής Θ. Ιωάννης (2008) Ανθρωπιστικά, Ι Ελληνική Κλασική Παιδεία ΙΙ Φιλολογικά Κείμενα, Εκδόσεις Εστίας

Δημαράς, Α.(1993) Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα 1973. Εκδόσεις Ερμής

Ανδρέου, Α. (1996) Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος, στο περιοδικό «Θέσεις», Τεύχος 55, περίοδος: Απρίλιος - Ιούνιος 1996. Εκδόσεις: Νήσος.

Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, (ΠΕΣΕΑ)

Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, Χανιά 8, 9 και 10 Μαΐου 2008

Κατσαρός, Ι. (2018) Αποτίμηση, λογοδοσία, αυτονομία, εποπτεία στις Νέες Δομές Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: https://www.esos.gr, 19.1.2018.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015) Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg.

Γιώργος Κ. Καββαδίας, Τρόμος και αθλιότητα της αυτοαξιολόγησης, «Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης» τ. 107, Φθινόπωρο 2014

Γιώργος Κ. Καββαδίας, «Αυτοαξιολόγηση» και «Νέες δομές» – Ν. 4557/18: Αντιδραστικοί μηχανισμοί αποδόμησης και κατηγοριοποίησης των δημόσιων σχολείων, Αθήνα, Αλφαβήτα, 12 Νοεμβρίου 2018

Χρήστος Κάτσικας, Ψαλίδι στις προσλήψεις και σχολική αυτονομία, Εφημερίδα των Συντακτών, 16 Μαΐου 2016

Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, Διαπιστώσεις, Προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης. Πόρισμα Γαβρόγλου, Αθήνα, Μάιος 2016

Ν. 1304/1982-ΦΕΚ Α΄144/7-12-1982 Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν.1566/1985-ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Ν. 2817/2000-ΦΕΚ Α΄78/14-3-2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199-Α΄/2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/ «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού ως συμβούλου

Σουργιαδάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.01

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να επενδύει στον συμβουλευτικό ρόλο του, καθώς καλείται να υποστηρίξει την συναισθηματική και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Εκτός από τους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως σύμβουλοι, πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να είναι ικανοί να δημιουργούν και να διατηρούν μια καλή συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές και να παρέχουν αποτελεσματικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των δεξιοτήτων που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος σε σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για γενικές δεξιότητες συμβουλευτικής, δεξιότητες επαγγελματικής συμβουλευτικής, καθώς και πεποιθήσεις και συμπεριφορές, που σε συνδυασμό με τις δεξιότητες επηρεάζουν τη συμβουλευτική σχέση.

Λέξεις-Κλειδιά: δεξιότητες συμβουλευτικής, συμβουλευτική σχέση

Η σημασία της συμβουλευτικής στο σχολείο

Πριν από 20 περίπου χρόνια ξεκίνησε ένας έντονος προβληματισμός για την αλλαγή του χαρακτήρα του σχολείου, με σαφή επικέντρωση όχι πια αποκλειστικά στη γνωστική, αλλά στη συναισθηματική και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Πολλοί ερευνητές κατά καιρούς έχουν τονίσει ότι υποχρέωση του σχολείου θα πρέπει να είναι η σφαιρική εξέλιξη του παιδιού που μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ανάδειξη της συμβουλευτικής διάστασης του έργου του εκπαιδευτικού (Bencivenga & Elias, 2003). Αυτό σημαίνει ότι στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό σχεδιασμό πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και σκοποί της συμβουλευτικής, με στόχο τη δημιουργία ψυχικά και συναισθηματικά υγιών και ισορροπημένων παιδιών (Gysbers & Lapan, 2001).

Η έννοια της συμβουλευτικής δεν έχει έναν συγκεκριμένο ορισμό, γι’ αυτό και δημιουργούνται παρανοήσεις. Συχνά συγχέονται οι έννοιες της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής, αν και είναι διαφορετικές. Η Συμβουλευτική Ψυχολογία είναι μια από τις εφαρμοσμένες ειδικότητες του κλάδου της Ψυχολογίας, στην οποία καταρτίζονται επαγγελματικά ψυχολόγοι, ενώ η Συμβουλευτική βρίσκεται ανάμεσα στις επιστήμες της φιλοσοφίας και των παιδαγωγικών, και μπορεί να ασκείται από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους του χώρου των ανθρωπιστικών επιστημών (Αθανασιάδου, 2011; Παλάβρα & Αγγελίδης 2019).

Εκτός από τους ψυχολόγους που εργάζονται σε σχολεία ή σε υπηρεσίες στην εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, που προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού λειτουργώντας υποστηρικτικά απέναντι σε μαθητές/ μαθήτριες, υπολειπόμενοι όμως βασικών συμβουλευτικών δεξιοτήτων

(Αθανασιάδου, 2011). Η σχολική συμβουλευτική είναι μια διαδικασία αμφίδρομη, που βασίζεται στη δημιουργική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού-συμβούλου, και του μαθητή-συμβουλευόμενου, στον πυρήνα της οποίας τίθενται ο εντοπισμός, η ερμηνεία, η κατανόηση και η αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων. Η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής θα καθορίσει την ποιότητα της μάθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς επίσης την επιτυχία της διδασκαλίας και την καλλιέργεια ενός εποικοδομητικού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας (Μυλωνά-Καλαβά, 1995; Ψαρολογάκη, 2018).

Οι δεξιότητες του συμβούλου.

Με βάση την άποψη του Rogers (1957), αλλά και τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, η δημιουργία της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου είναι εξαιρετικά σημαντική προκειμένου να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα στην συμβουλευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία, ιδίως όταν οι συμβουλευόμενοι είναι έφηβοι (Hanna κ.ά., 1999). Η συμβουλευτική σχέση είναι μια από τα πιο οικείες και σημαντικές μορφές σχέσεων που μπορεί να υπάρξει μεταξύ δυο ατόμων. Οι άνθρωποι αποκτούν βασικά κίνητρα και αναπτύσσονται στο πλαίσιο συναισθηματικά σημαντικών σχέσεων. Αν υπάρχει εμπιστοσύνη και γνησιότητα στη συμβουλευτική σχέση, αυξάνεται το εύρος των πληροφοριών και των συναισθημάτων που μοιράζονται κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Rayle, 2006). Ο προσδιορισμός και η μέτρηση των δεξιοτήτων συμβουλευτικής έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των μελετητών τα τελευταία χρόνια (Watt κ.ά., 2019).

Οι γενικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος είναι: (α) *οι επικοινωνιακές δεξιότητες*, που επιτρέπουν στον άνθρωπο να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με τους άλλους σε κοινωνικό επίπεδο και συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αληθινής διαπροσωπικής σχέσης που διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό και ενδιαφέρον (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001), (β) *οι διαπροσωπικές δεξιότητες*, που βασίζονται σε δεξιότητες επικοινωνίας, και μέσα από αυτές οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας πρέπει να δημιουργούν ένα κλίμα σημαντικότητας (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2010), (γ) *οι δεξιότητες οργάνωσης* (Δημητρόπουλος, 2005), (δ) *οι δεξιότητες διαχείρισης χρόνου* (Δημητρόπουλος, 2005) και (ε) *οι δεξιότητα της ορθής αντίληψης*, που βοηθούν στο να αντιλαμβάνεται κανείς τη συμπεριφορά των άλλων σωστά και με ακρίβεια (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

Ο σύμβουλος, επικεντρωμένος στο στόχο της συμβουλευτικής διαδικασίας και παρατηρώντας τις αντιδράσεις του συμβουλευόμενου με όλες του τις αισθήσεις, πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί τις διάφορες δεξιότητες, ώστε να λαμβάνει τις κατάλληλες για τη συνέχεια της διαδικασίας αποφάσεις (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2010).

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία υπάρχουν αναφορές σε πληθώρα δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Οι συχνότερα αναφερόμενες (Γκούζου, 2019) και σχετιζόμενες με εφαρμογή τεχνικών, είναι: *Η προσεκτική παρακολούθηση, η ενεργητική ακρόαση, η αναδιατύπωση – παράφραση, η σκόπιμη σιωπή, οι ερωτήσεις, η αντανάκλαση συναισθήματος, η αυτοαποκάλυψη, η αμεσότητα, η πρόκληση, η ερμηνεία, η παροχή πληροφοριών,*

η άμεση καθοδήγηση ή παροχή συμβουλών, το παιχνίδι ρόλων και η εξάσκηση συμπεριφοράς, η εργασία για το σπίτι (Δημητρόπουλος, 2005; Μαλικιώση- Λοΐζου, 2010).

Το πλαίσιο πεποιθήσεων και συμπεριφορών ASCA

Η Αμερικανική Ένωση Σχολικών Συμβούλων (American School Counselor Association, ASCA) έχει δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου περιγράφονται οι πεποιθήσεις (νοοτροπία) και οι συμπεριφορές που πρέπει να έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι (τα άτομα που ασκούν σχολική συμβουλευτική) προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματος και τις ανάγκες των μαθητών, από προσχολική έως και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτά τα πρότυπα (standards) και οι ικανότητες (competencies) συμβάλλουν στη διασφάλιση ότι τόσο οι νέοι όσο και έμπειροι σύμβουλοι σχολείων είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για τη δημιουργία, τη διατήρηση και την ενίσχυση ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής, που ασχολείται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τον προγραμματισμό σταδιοδρομίας και την κοινωνική / συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (American School Counselor Association, 2019).

Τα επαγγελματικά πρότυπα ASCA για τον σχολικό σύμβουλο, οργανώνονται σε πρότυπα νοοτροπίας (mindset) και πρότυπα συμπεριφοράς. Τα πρότυπα είναι ευρύτερα και περιγράφουν τις γνώσεις, τη στάση και τις δεξιότητες που χρειάζονται οι σχολικοί σύμβουλοι για την εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής. Οι ικανότητες είναι πιο συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι δείκτες που προσδιορίζουν με περισσότερες λεπτομέρειες το κάθε πρότυπο συμπεριφοράς.

Οι τρείς κατηγορίες των προτύπων συμπεριφοράς αναφέρονται σε (1) *Επαγγελματικές Βάσεις*, δηλαδή στις βασικές δεξιότητες που αποτελούν τη βάση του επαγγελματικού προσανατολισμού ενός σχολικού συμβούλου, (2) *Άμεσες και Έμμεσες Υπηρεσίες προς μαθητές*, δηλαδή αλληλεπιδράσεις που παρέχονται απευθείας σε μαθητές ή έμμεσα για μαθητές σε συνεργασία με οικογένειες, καθηγητές, διαχειριστές, λοιπό προσωπικό του σχολείου και ενδιαφερόμενους για την εκπαίδευση και (3) *Σχεδιασμό και Αξιολόγηση*, δηλαδή απαραίτητες δραστηριότητες για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του σχολικού συμβουλευτικού προγράμματος.

Αναλυτικότερα, τα πρότυπα συμπεριφορών που πρέπει να επιδεικνύουν οι σχολικοί σύμβουλοι, στο σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός σχολικού συμβουλευτικού προγράμματος, έχουν ως έξης:

1. Επαγγελματικές Βάσεις:

   - Να εφαρμόζουν θεωρίες ανάπτυξης, μάθησης, συμβουλευτικής και εκπαίδευσης.
   - Να επιδεικνύουν κατανόηση εκπαιδευτικών συστημάτων, νομικών θεμάτων, πολιτικών, έρευνας και τάσεων στην εκπαίδευση.

- Να εφαρμόζουν νομικές και ηθικές αρχές του επαγγέλματος της σχολικής συμβουλευτικής.
- Να εφαρμόζουν τα επαγγελματικά πρότυπα και ικανότητες της σχολικής συμβουλευτικής.
- Να χρησιμοποιούν τις «πεποιθήσεις και συμπεριφορές για την επιτυχία των μαθητών» της ASCA.
- Να επιδεικνύουν κατανόηση του αντίκτυπου των πολιτιστικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων στην επιτυχία και τις ευκαιρίες των μαθητών.
- Να επιδεικνύουν ηγεσία, μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής.
- Να επιδεικνύουν συνηγορία για ένα πρόγραμμα σχολικής συμβουλευτικής.
- Να δημιουργούν συστημική αλλαγή, μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής.

2. Άμεσες και Έμμεσες Υπηρεσίες προς μαθητές:

- Να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν οδηγίες ευθυγραμμισμένες με τις «πεποιθήσεις και συμπεριφορές για επιτυχία των μαθητών» της ASCA, σε μεγάλη ομάδα, τάξη, μικρή ομάδα και ατομικά.
- Να παρέχουν συμβουλές σε μεγάλη ομάδα, τάξη, μικρή ομάδα και ατομικά.
- Να παρέχουν βραχυπρόθεσμη συμβουλευτική σε μικρές ομάδες και ατομικά.
- Να κάνουν παραπομπές σε κατάλληλους πόρους του σχολείου και της κοινότητας.
- Να συμβουλεύουν, για να υποστηρίξουν την πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών.
- Να συνεργάζονται με τις οικογένειες, τους δασκάλους, τους διαχειριστές, το λοιπό προσωπικό του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς φορείς για την πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών.

3. Σχεδιασμός και Αξιολόγηση:

- Να δημιουργούν τις πεποιθήσεις του σχολικού συμβουλευτικού προγράμματος, τις δηλώσεις του οράματος και της αποστολής που ευθυγραμμίζονται με το σχολείο και την περιοχή.
- Να προσδιορίζουν κενά στην επίτευξη, την παρακολούθηση, την πειθαρχία, τις ευκαιρίες και τους πόρους.
- Να αναπτύσσουν τους ετήσιους στόχους των μαθητών με βάση τα δεδομένα των μαθητών.
- Να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν σχέδια δράσης ευθυγραμμισμένα με τους ετήσιους στόχους των μαθητών και τα δεδομένα των μαθητών.
- Να αξιολογούν και να αναφέρουν τα αποτελέσματα του προγράμματος στη σχολική κοινότητα.

- Να χρησιμοποιούν τον χρόνο κατάλληλα, σύμφωνα με τις εθνικές συστάσεις και τα δεδομένα μαθητών / σχολείων.
- Να φτάνουν σε συμφωνία με τον διευθυντή και άλλους διαχειριστές σχετικά με το πρόγραμμα σχολικής συμβουλευτικής.
- Να δημιουργούν και να συγκαλούν συμβουλευτικό συμβούλιο για το πρόγραμμα σχολικής συμβουλευτικής.
- Να χρησιμοποιούν την κατάλληλη διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης του σχολικού συμβούλου.

Δεξιότητες επαγγελματικής συμβουλευτικής

Καθώς εκπαιδευτικοί στα σχολεία προσφέρουν και υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής, όπως συμβαίνει στο μάθημα του Επαγγελματικού προσανατολισμού της Α τάξης των Επαγγελματικών Λυκείων, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν συνοπτικά και οι απαιτούμενες σχετικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Εθνικό Σύνδεσμο Επαγγελματικής Ανάπτυξης (NCDA) των Ηνωμένων Πολιτειών, οι ουσιώδεις δεξιότητες που απαιτούνται για την επαγγελματική συμβουλευτική κατατάσσονται σε 11 τομείς και κάθε τομέας περιλαμβάνει δείκτες επίδοσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αυτοαξιολόγηση των δεξιοτήτων ενός ατόμου, εάν θέλει να τις αποκτήσει ή να τις βελτιώσει. Οι τομείς αυτοί, των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να μπορούν να επιδεικνύουν όσοι ασχολούνται με την επαγγελματική συμβουλευτική, είναι οι ακόλουθοι (Amundson κ.ά., 2011):

- Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, που παρέχουν στο σύμβουλο το πλαίσιο για να σχεδιάσει τις συμβουλευτικές του παρεμβάσεις.
- Δεξιότητες ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής, όπως η δημιουργία και διατήρηση δημιουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, ο προσδιορισμός της κατάλληλης τεχνικής κ.α.
- Ατομική/ομαδική αξιολόγηση στοιχείων (προσωπικών ενδιαφερόντων, χαρακτηριστικών, έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων κ.α.).
- Πληροφορίες/ πηγές
- Προώθηση, διαχείριση και εφαρμογή προγραμμάτων. Αφορά στην ανάπτυξη, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διαχείριση ολοκληρωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης σε ποικίλους χώρους εφαρμογής της συμβουλευτικής.
- Προετοιμασία, (Coaching), Συμβουλευτική και βελτίωση επίδοσης . Αφορά σε γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνται ουσιώδεις σε σχέση με άτομα και οργανισμούς που επηρεάζουν τη διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής και ανάπτυξης.
- Κοινωνική πολυμορφία.
- Εποπτεία. Αφορά στην ικανότητα να αυτοαξιολογούνται, για να διατηρούν και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους.
- Δεοντολογικά/ νομικά ζητήματα. Αφορά στη δεοντολογική και νομικά ορθή άσκηση της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

- Έρευνα/ αξιολόγηση. Αφορά στη κατανόηση αλλά και την ικανότητα διεξαγωγής έρευνας.
- Τεχνολογία. Αφορά στη γνώση της χρήσης τεχνολογίας με σκοπό την παροχή βοήθειας κατά τον επαγγελματικό σχεδιασμό.

Οι πεποιθήσεις του συμβούλου

Είναι σημαντικό να γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε προσωπικές πεποιθήσεις του συμβούλου-εκπαιδευτικού, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το πλαίσιο ASCA (American School Counselor Association, 2019), ως προς τα πρότυπα πεποιθήσεων, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να πιστεύουν ότι:

- Κάθε μαθητής μπορεί να μάθει και κάθε μαθητής μπορεί να επιτύχει.
- Κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει πρόσβαση και ευκαιρία για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.
- Κάθε μαθητής πρέπει να αποφοιτήσει από το γυμνάσιο προετοιμασμένος για μεταδευτεροβάθμιες ευκαιρίες.
- Κάθε μαθητής πρέπει να έχει πρόσβαση σε σχολικό πρόγραμμα συμβουλευτικής.
- Η αποτελεσματική σχολική συμβουλευτική είναι μια συνεργατική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν σχολικοί σύμβουλοι, μαθητές, οικογένειες, εκπαιδευτικοί, διαχειριστές, άλλοι σχολικοί υπάλληλοι και ενδιαφερόμενοι στην εκπαίδευση.
- Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι ηγέτες στο σχολείο, την περιφέρεια, το κράτος και το έθνος.
- Τα προγράμματα σχολικής συμβουλευτικής προωθούν και ενισχύουν την καριέρα, τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά / συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών.

Βασική προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του ένας εκπαιδευτικός-σύμβουλος, είναι να αντιληφθεί ότι πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ξεχωριστά άτομα, ως πρόσωπα που ζουν και δραστηριοποιούνται εκτός σχολικού περιβάλλοντος, και όχι σαν απλούς συμμετέχοντες στη διδακτική διαδικασία (Μπρούζος & Ράπτη, 2004).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε το πολυδιάστατο του θέματος των δεξιοτήτων συμβουλευτικής, που προκύπτει από το γεγονός ότι η συμβουλευτική μπορεί να ασκείται σε διαφορετικά πλαίσια. Στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα ρόλο για τον οποίο μπορεί να μην έχει προετοιμαστεί. Οι δεξιότητες που απαιτούνται γι' αυτό τον ρόλο είναι πολλές και η σημασία της συμβουλευτικής σχέσης μεγάλη. Μια τεχνική συμβουλευτικής που εκτελείται χωρίς πρώτα να υπάρχει συμβουλευτική σχέση με ενσυναίσθηση και εμπιστοσύνη, για πολλούς προκλητικούς εφήβους μπορεί να θεωρηθεί ως απειλή για την ακεραιότητά τους και ως ακόμη μια άλλη προσπάθεια των ενηλίκων να τους χειραγωγήσουν (Hanna κ.ά., 1999). Πέρα

από τις δεξιότητες όμως, η αγάπη, η συμπάθεια και η υπομονή διευκολύνουν τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής συμβουλευτικής σχέσης. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης και οι πεποιθήσεις του συμβούλου. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η δράση ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των γνώσεων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων και αξιών του, οπότε η ικανότητα ενός συμβούλου δεν μπορεί να κρίνεται μόνο από τις δεξιότητές του.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα τελευταία χρόνια θεσμοθετήθηκε η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία από ψυχολόγους, καθώς και ο ρόλος του «σύμβουλου καθηγητή» στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και του «σύμβουλου σχολικής ζωής» στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ συνεχίζει να είναι ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α τάξης των ΕΠΑΛ ο σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός. Δεδομένου και ότι η συμβουλευτική σε έφηβους παρουσιάζει ιδιαιτερότητες (Wigfield κ.ά., 2005) προκύπτουν ανάγκες εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις απαιτούμενες δεξιότητες. Προκειμένου να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός τον ρόλο του συμβούλου, πρέπει πρωταρχικά να κατανοήσει και να αποδεχτεί τη συμβουλευτική διάσταση του επαγγέλματός του, να γνωρίσει και στη συνέχεια να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της συμβουλευτικής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

American School Counselor Association (2019). *ASCA School Counselor Professional Standards & Competencies*. Alexandria, VA: Author.

Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2011). Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής: Διαδικασίες και τεχνικές.

Bencivenga, A. S., & Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *Nassp Bulletin*, *87*(637), 60-72.

Gysbers, N. C., & Lapan, R. T. (2001). The implementation and evaluation of comprehensive school guidance programs in the United States: Progress and prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *1*(3), 197-208.

Hanna, F. J., Hanna, C. A., & Keys, S. G. (1999). Fifty strategies for counseling defiant, aggressive adolescents: Reaching, accepting, and relating. *Journal of Counseling & Development*, *77*(4), 395-404.

Rayle, A. D. (2006). Mattering to others: Implications for the counseling relationship. *Journal of Counseling & Development*, *84*(4), 483-487.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, *21*(2), 95.

Watt, H. M., Ehrich, J., Stewart, S. E., Snell, T., Bucich, M., Jacobs, N., ... & English, D. (2019). Development of the psychologist and counsellor self-efficacy scale. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.

Wigfield, A., Lutz, S. L., & Wagner, A. L. (2005). Early adolescents' development across the middle school years: Implications for school counselors. *Professional school counseling*, *9*(2), 2156759X0500900206.

Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. *Hellenic Journal of Psychology*, *8*, 289-308.

Γκούζου, Α. (2019). Δεξιότητες συμβουλευτικής και η αυτεπάρκεια των συμβούλων σταδιοδρομίας στη χρήση τους.

Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική- Προσανατολισμός. Τόμος Α΄. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. (5η έκδοση*). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2010). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα. Από την θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (1995). Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τεύχ.34 – 35, 81 – 88

Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τεύχ.58 – 59, 31 – 39

Παλάβρα, Ε. Μ., & Αγγελίδης, Μ. (2019). Από την παιδαγωγική συμβουλευτική στη φιλοσοφική συμβουλευτική: κοινά σημεία και διαφορές.

Ψαρολογάκη, Ε. (2018). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους.

Στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση ιστορικών πηγών

Μακαρατζής Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Δρ. Επιστημών της Αγωγής

Περίληψη

Αν και οι ιστορικές πηγές θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της ιστορικής εκπαίδευσης και είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, εντούτοις η ένταξή τους στο μάθημα της σχολικής ιστορίας είναι αποσπασματική, ενώ η χρήση τους αμφιλεγόμενη. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται κάποιες στρατηγικές που έχουν προταθεί από ερευνητές και ειδικούς του τομέα της Διδακτικής της Ιστορίας. Αυτές οι στρατηγικές συνδέονται άμεσα με τη φύση της πειθαρχίας της ιστορίας και σχετίζονται με πορίσματα της διδακτικής και της ψυχολογίας για τη μάθηση. Η εφαρμογή των προτεινόμενων στρατηγικών μπορεί να καταστήσει το μάθημα της ιστορίας περισσότερο ενδιαφέρον και δημιουργικό, αφού επιτρέπουν τους μαθητές να ερευνούν, να χρησιμοποιούν στοιχεία πηγών, να καταλήγουν σε προσωπικά συμπεράσματα, τα οποία ανακοινώνουν σε συζητήσεις και τα υποστηρίζουν με επιχειρήματα βασισμένα σε στοιχεία πηγών. Τα παραπάνω θεωρούνται αναγκαία αφενός για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και αφετέρου για την παραγωγή ιστορικού λόγου, η οποία καθιστά δυνατή την ανασυγκρότηση της ιστορικής γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία ιστορίας, πηγές, στρατηγικές, ιστορική σκέψη

Εισαγωγή

Αν και οι ιστορικές πηγές θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της ιστορικής εκπαίδευσης και είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, εντούτοις η ένταξή τους στο μάθημα της σχολικής ιστορίας είναι αποσπασματική, ενώ η χρήση τους αμφιλεγόμενη.

Οι διδακτικές διαδικασίες ένταξης των ιστορικών πηγών στην ιστορική εκπαίδευση είναι ανάλογες με το καθεστώς χρήσης τους και προσδιορίζονται από μεθοδολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που κινούνται μεταξύ δυο πόλων: της παραδοσιακής αξιοποίησης αφενός, και της λειτουργικής αξιοποίησης αφετέρου (Ρεπούση, 2004).

Η παραδοσιακή αξιοποίηση των πηγών, από τη μια πλευρά, «περιθωριοποιεί ή παρέχει βοηθητικό ρόλο στις πηγές» (Μαυροσκούφης, 2005: 177). Από την άλλη πλευρά, η λειτουργική χρήση αξιοποιεί τις πηγές, τόσο ως μέσο τεκμηρίωσης της αφήγησης ή διασάφησης των γεγονότων, όσο και ως εργαλείο ανάλυσης, ερμηνείας και διεξοδικής έρευνας των γεγονότων και των ερμηνειών τους Με τη λειτουργική τους χρήση οι πηγές εντάσσονται σε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές διδασκαλίας που συνδέονται με τη φύση του επιστημονικού αντικειμένου και θεωρούνται κατάλληλες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Ρεπούση, 2004).

Ως στρατηγική διδασκαλίας ορίζεται κάθε σκόπιμη διδακτική παρέμβαση που αποτελείται από αλληλοσυνδεόμενες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων, όπως: η απόκτηση πληροφοριών, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η κατανόηση εννοιών και η καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών (Ματσαγγούρας, 2002:160, 249).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας επιλέξαμε μερικές στρατηγικές διδασκαλίες που έχουν προταθεί από ερευνητές και ειδικούς του τομέα της πειθαρχίας της ιστορίας. Οι στρατηγικές αυτές συνδέονται άμεσα με τη φύση της ιστορίας και σχετίζονται με πορίσματα της Διδακτικής της Ιστορίας και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

Στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας

Στρατηγική της γλωσσικής ικανότητας

Η πρώτη στρατηγική που παρουσιάζουμε προτείνεται από τον Chris Husbands (2004: 129-130) και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Η σχέση της γλωσσικής ικανότητας με την επεξεργασία ιστορικών πηγών αναφέρεται στα πορίσματα ερευνών (Barksdale, 2013; Dutt-Donner, Cook, και Allen, 2007). Οι έρευνες αυτές συστήνουν να παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές που έχουν χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να μπορούν να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές

Η στρατηγική αυτή ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις: ατομική εργασία, εργασία σε μικρές ομάδες και εργασία σε ολομέλεια της τάξης. Στην πρώτη φάση ο κάθε μαθητής αναπτύσσει τη δική του ιδέα για το θέμα. Στη δεύτερη φάση, σε μικρές ομάδες, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τις ιδέες τους και συγκεντρώνονται οι πρώτες αντιδράσεις ή τα πρώιμα δεδομένα, συγκρίνονται οι διαφορετικές οπτικές και διερευνώνται οι ιδέες στο πλαίσιο μιας κοινής εργασίας. Τέλος, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε μια ανοιχτή συζήτηση, όπου απαντούν σε ερωτήσεις.

Η στρατηγική περιλαμβάνει επτά τεχνικές παραγωγής λόγου: «Εξειδίκευση», «Ομάδες αντιπροσώπων«, «Ομιλούντα έγγραφα», «Υπόδυση ειδικών», «Σχολιασμός», «Θέση ευθύνης-δραματοποίηση», και «Συνεργατικές δραστηριότητες».

1 «Εξειδίκευση»: Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν ομάδες «ειδικών» και εξετάζουν διαφορετικές πτυχές ενός θέματος. Στη συνέχεια αναδιοργανώνονται σε ομάδες, οι οποίες αντλούν τις γνώσεις του «ειδικού».

2 «Ομάδες αντιπροσώπων»: Οι ομάδες συζητούν διαφορετικές οπτικές του θέματος. Ακολουθεί ο σχηματισμός νέων ομάδων κατόπιν κλήρωσης. Κάθε νέα ομάδα αποτελείται από αντιπροσώπους κάθε αρχικής ομάδας.

3 «Ομιλούντα έγγραφα»: Οι μαθητές παίρνουν από τον εκπαιδευτικό μια ιστορική πηγή σε πρωτότυπη ή απλουστευμένη μορφή. Στη συνέχεια, συζητούν μεταξύ τους σχετικά

με το τι θα μπορούσε να έχει συμβεί πριν ή μετά από αυτά που εξιστορεί η πηγή· καταρτίζουν ένα σενάριο με σκηνές που βασίζονται στην πηγή και περιγράφουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους την πορεία της πηγής από την εποχή που δημιουργήθηκε έως σήμερα.

4 «Υπόδυση ειδικών»: Κάποιοι μαθητές υποδύονται τον ρόλο ενός ειδικού: του ιστορικού, του αρχαιολόγου, κ.λ.π.. Ο εκπαιδευτικός τους δίνει μερικές πηγές από μια συλλογή τεκμηρίων και τους αναθέτει να περιγράψουν πώς θα μπορούσε αυτές οι πηγές να αποτελέσουν ένα ενδιαφέρον έκθεμα.

5 «Σχολιασμός»: Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν ταινίες επικαίρων χωρίς υπότιτλους ή αφήγηση, φωτογραφίες ή χαρακτικά.

6 «Θέση ευθύνης - δραματοποίηση»: Ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αναλαμβάνει να διεξάγει έρευνα για μια ιστορική προσωπικότητα. Στη συνέχεια οι υπόλοιποι μαθητές του θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις πράξεις και τις πεποιθήσεις της προσωπικότητας.

7 «Συνεργατικές δραστηριότητες»: Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για τη δημιουργία παρουσίασης ή μια έκθεσης της κατανόησης ενός θέματος.

Η στρατηγική της ιστορικής έρευνας

Ο Stoddard και οι συνεργάτες του (2008) προτείνουν μια στρατηγική που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ιστορική έρευνα. Η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει πέντε διαδικασίες: Διατύπωση προβλήματος (Posing the Problem), Εξερεύνηση πηγών (Exploring Sources), Ανάλυση και Ανακατασκευή (Analysis and Re-Construction), Σύγκριση Αφηγήσεων (Comparison of Accounts) και Διαβουλευτική Συζήτηση (Deliberative Discussion).

Διατύπωση προβλήματος: Σύμφωνα με τους Stoddart και τους συνεργάτες του (2008) ένα ισχυρό και ενδιαφέρον ερώτημα ενθαρρύνει την ιστορική έρευνα. Αυτό το ερώτημα διαθέτει τρεις ιδιότητες. Πρώτον, επιδέχεται πολλαπλές «αναγνώσεις» και αντικρουόμενες απαντήσεις. Δεύτερον, έχει άμεσα διαθέσιμες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, και τρίτον αφορά θέματα που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Εξερεύνηση πηγών: Αφού τεθεί το ιστορικό ερώτημα, οι μαθητές και οι μαθήτριες μελετούν τις ηλεκτρονικές ιστορικές πηγές, οι οποίες είναι πολυτροπικής μορφής (κείμενο, εικόνα, ήχος, video) και αντιπροσωπεύουν απόψεις διαφορετικών και συχνά αντίθετων πλευρών. Οι πηγές παρακινούν τους μαθητές, είτε να ελέγχουν την πηγή του σχολικού εγχειριδίου, είτε να αναζητήσουν περισσότερο αναλυτικές και σε βάθος πληροφορίες σε σχέση με αυτές του σχολικού εγχειριδίου. Οι πηγές παρέχονται σε διάφορες μορφές (κείμενο, εικόνα, ήχος, video) και αντανακλούν απόψεις διαφορετικών πλευρών.

Ανάλυση και ανακατασκευή: Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αποφασίσουν ποιες από τις πηγές θα συμπεριλάβουν στις απαντήσεις τους και ποιες από αυτές θα θεωρήσουν ως αξιόπιστες ή μη αξιόπιστες.

Σύγκριση αφηγήσεων: Οι μαθητές και οι μαθήτριες ακούν τις απόψεις των άλλων και συζητούν μεταξύ τους για το πώς οδηγήθηκαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Αυτό επιτρέπει στον δάσκαλο να συζητήσει με τους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών για το ίδιο ιστορικό γεγονός και να τους βοηθήσει να αντιληφθούν την υποκειμενικότητα της ιστορικής εργασίας και τους περιορισμούς των συμπερασμάτων τους.

Διαλογική συζήτηση: Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν τη δική τους ιστορική αφήγηση σε ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση που αποσκοπεί στην εξέταση της αξιοπιστίας (credibility) των αποδείξεων (evidence) και επιχειρημάτων (arguments) που χρησιμοποίησε η κάθε ομάδα για να καταλήξει σε συμπεράσματα για ένα συγκεκριμένο θέμα (Drake and Nelson, 2009: 25-26).

Η στρατηγική «Εξέταση Ντοκουμέντων Πολλαπλών Κατηγοριών»

Οι Drake και Drake-Brown (2003) και Drake και Nelson (2009) επεκτείνοντας τις ευρετικές στρατηγικές του Wineburg (2001) προτείνουν τη στρατηγική Εξέταση Πολλαπλών Κατηγοριών ιστορικών ντοκουμέντων: ντοκουμέντα πρώτης, δεύτερης και τρίτης κατηγορίας (First-Second and Third Order Documents).

Ντοκουμέντο πρώτης κατηγορίας ορίζεται αυτό που είναι σημαντικό και απαραίτητο για την εξέταση ενός ιστορικού γεγονότος. Μπορεί να είναι μια φωτογραφία, ένας χάρτης ή ένα κείμενο το οποίο φωτίζει ένα συγκεκριμένο θέμα.. Για παράδειγμα, μια φωτογραφία προσφύγων στην Ελλάδα μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης συνδέεται με το θέμα της ανταλλαγής των πληθυσμών. Το ντοκουμέντο αυτό αποτελεί την αφετηρία της ιστορικής έρευνας και οδηγεί στα ντοκουμέντα δεύτερης κατηγορίας.

Τα ντοκουμέντα αυτά (τρία έως πέντε στον αριθμό) επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό. Ένα τουλάχιστον από αυτά ή αντιτίθεται στο ντοκουμέντο πρώτης κατηγορίας. Οι μαθητές συγκρίνουν το ντοκουμέντο πρώτης κατηγορίας με τα ντοκουμέντα δεύτερης κατηγορίας και προσπαθούν να βρουν τυχόν διαφορές μεταξύ τους. Για παράδειγμα, μπορεί να επιλέξει φωτογραφίες προσφύγων σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας.

Τα ντοκουμέντα τρίτης κατηγορίας είναι πρωτογενείς πηγές που βρίσκουν οι μαθητές σε χώρους ιστορικής αναφοράς (βιβλιοθήκες, διαδίκτυο). Τα ντοκουμέντα αυτά συνδέονται με το ντοκουμέντο πρώτης κατηγορίας και θεωρούνται σημαντικά για την καλύτερη κατανόηση του θέματος. Για παράδειγμα, φωτογραφίες προσφύγων στην Τουρκία μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης.

Οι Drake και Nelson (2009) παρέχουν δυο οδηγούς για την ανάλυση των ντοκουμέντων πρώτης, δεύτερης και τρίτης κατηγορίας. Ο πρώτος οδηγός σχετίζεται με την ανάλυση

γραπτών ντοκουμέντων, ενώ ο δεύτερος με την ανάλυση οπτικών ντοκουμέντων. Οι ερωτήσεις που περιέχονται στους οδηγούς βοηθούν τους μαθητές: (1) να προσδιορίσουν και να αναλύσουν το ντοκουμέντο (2) να καθορίσουν το ιστορικό πλαίσιο (4) να προσδιορίσουν τη σπουδαιότητα του θέματος και (5) να προσδιορίσουν τη σχέση του ντοκουμέντου με την πειθαρχία αναφοράς.

Η στρατηγική «Ερμηνεία πρωτογενών πηγών»

Οι Hicks, Doolittle και Ewing (2004) βασιζόμενοι στην έρευνα για τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας και στο μοντέλο των επιπέδων συμπεράσματος της Claire Riley (1999), ανέπτυξαν τη στρατηγική SCIM-C: Summarizing (Συνόψιση), Contextualization (Εμπλαισίωση), Inferring (Συμπέρασμα), Monitoring (Έλεγχος) και Corroboration (Επιβεβαίωση).

Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν γνώση και δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για να μπορούν να ερμηνεύουν ιστορικές πηγές και να δημιουργούν ιστορικές αφηγήσεις. Η στρατηγική SCIM-C αποτελείται από πέντε φάσεις:

Η πρώτη φάση Συνόψιση (Summarizing) ξεκινά με την εξέταση ενός ντοκουμέντου, προκειμένου να εντοπιστούν οι ρητές αναφορές σχετικά με το θέμα, το δημιουργό, το σκοπό, το κοινό και τον τύπο της ιστορικής πηγής, καθώς και τις ιδέες, απόψεις, και οπτικές που εμφανίζονται μέσα στην πηγή. Η εξέταση του ντοκουμέντου γίνεται με τη χρήση ερωτημάτων: «*Ποιος είναι ο τύπος της πηγής; Ποιες συγκεκριμένες πληροφορίες ή/και οπτικές παρέχει η πηγή; Ποιο είναι το θέμα ή/και ο σκοπός της πηγής; Ποιος είναι ο δημιουργός ή/και το κοινό της πηγής*;»

Η δεύτερη φάση Εμπλαισίωση (Contextualization) εστιάζει στην εξέταση του χρόνου και του τόπου δημιουργίας του ντοκουμέντου. Οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν λέξεις ή φράσεις που δε χρησιμοποιούνται σήμερα ή έχουν μια διαφορετική σημασία, να διερευνήσουν τυχόν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις παροντικές και τις παρελθοντικές έννοιες, αξίες, συνήθειες, ή/και τα ήθη και έθιμα, και χρησιμοποιούν ερωτήσεις προκειμένου να τοποθετήσουν τις πηγές στο ιστορικό συμφραζόμενο: «*Πότε και πού δημιουργήθηκε η πηγή; Γιατί δημιουργήθηκε η πηγή; Τι συνέβαινε στο άμεσο και ευρύτερο πλαίσιο στο χρόνο που δημιουργήθηκε η πηγή; Πώς μπορούμε να τοποθετήσουμε την πηγή στο χρόνο και στο χώρο;*».

Η τρίτη φάση Συμπέρασμα (Inferring) επικεντρώνεται στην εξαγωγή συμπεράσματος βασισμένου σε στοιχεία του ντοκουμέντου, χρησιμοποιώντας τις παρακάτω ερωτήσεις: «*Τι προτείνεται από την πηγή; Ποιες ερμηνείες μπορεί να προέλθουν από την πηγή; Ποιες οπτικές ή απόψεις εμφανίζονται στην πηγή; Ποια συμπεράσματα μπορεί να προέλθουν από τις απουσίες ή τις παραλείψεις στην πηγή;*».

Στην τέταρτη φάση Έλεγχος (Monitoring) ακολουθεί ο αναστοχασμός των μαθητών σχετικά με τις αρχικές υποθέσεις τους και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Αυτός ο αναστοχασμός εξασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν απαντήσει στις ερωτήσεις σε κάθε μια από τις προηγούμενες φάσεις. Στη φάση αυτή εξετάζεται η αξιοπιστία, η χρησιμότητα ή η σπουδαιότητα της πηγής με τη χρήση των παρακάτω ερωτήσεων: «*Ποια πρόσθετα στοιχεία πέρα από την πηγή είναι απαραίτητα για την απάντηση της ιστορικής ερώτησης; Ποιές ιδέες, εικόνες, ή όροι χρειάζονται περαιτέρω προσδιορισμό; Πόσο χρήσιμη ή σημαντική είναι η πηγή για την απάντηση της ιστορικής ερώτησης; Ποιες από τις προηγούμενες ερωτήσεις χρειάζεται να αναθεωρηθούν προκειμένου να αναλυθεί η πηγή ικανοποιητικά;*».

Στην τελική φάση Επιβεβαίωση (Corroboration) οι μαθητές συγκρίνουν τις πηγές μεταξύ τους, διερευνούν για τυχόν κενά που μπορούν να τους δυσκολέψουν στις ερμηνείες τους και στην απάντηση ιστορικών ερωτήσεων. Όταν αντιλαμβάνονται αντιφάσεις μεταξύ των πηγών, διερευνούν περαιτέρω την αξιοπιστία της πηγής.

Μετά τη σύγκριση των πηγών, οι μαθητές προσπαθούν να καταλήξουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα χρησιμοποιώντας ερωτήσεις, όπως: «*Ποιες ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν μεταξύ των πηγών; Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαμε να αναφέρουμε για αυτές τις ομοιότητες και διαφορές; Ποια συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε από τις ερμηνείες; Ποιες πρόσθετες πληροφορίες ή πηγές είναι απαραίτητες για να απαντήσουμε την ιστορική ερώτηση*;».

Η στρατηγική «Ερώτηση Βασισμένη στο Ντοκουμέντο»

Σύμφωνα με τον Berrong (2011:3-4) η στρατηγική «Ερώτηση Βασισμένη στο Ντοκουμέντο» (Document based Question) αποσκοπεί στη δημιουργία ενός γραπτού δοκιμίου κατόπιν ανάλυσης ντοκουμέντων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διαβάσουν και να αναλύσουν συνήθως οκτώ έως δώδεκα πολυτροπικά ντοκουμέντα που παρουσιάζουν πολλαπλές οπτικές και στη συνέχεια να γράψουν ένα δομημένο κείμενο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη: την εισαγωγή (introduction), το κυρίως κείμενο (body) και το συμπέρασμα (conclusion).

Η στρατηγική αυτή θεωρείται ότι εξοικειώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες με την ιστορική εργασία και μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες των ιστορικών: την ανάλυση πρωτογενών πηγών, τη διασύνδεση των πηγών μεταξύ τους, την ένταξη των πηγών στο ιστορικό τους πλαίσιο, την εξέταση της εγκυρότητας των πηγών και την κατάληξη σε συμπέρασμα βασισμένο σε μαρτυρίες πηγών.

Ωστόσο, η στρατηγική αυτή έχει επικριθεί για έλλειψη αυθεντικότητας λόγω του ότι η σχολική τάξη απέχει κατά πολύ από το εργαστήριο του ιστορικού (Grant, Gradwell και Cimbricz (2004). Επίσης, οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν πρωτογενείς πηγές, και επιπλέον τους ζητείται να απαντήσουν σε δεδομένα ερωτήματα και όχι σε δικά τους, όπως κάνουν οι ιστορικοί (Husbands (2004: 34-35). Επίσης, σύμφωνα με

τον Rothschild (2000) οι μαθητές που εφάρμοσαν τη στρατηγική αυτή αντιμετώπισαν επιφανειακά τα ντοκουμέντα, αποστήθιζαν τα αποσπάσματα που χρειάζονταν και τα μετέφεραν αυτούσια στη γραπτή εργασία τους Επιπλέον, ο κατακερματισμός των ντοκουμέντων και ο προσανατολισμός της εργασίας των μαθητών στον εντοπισμό και τη χρήση τους για χάρη του δοκιμίου αφαιρεί από τα ντοκουμέντα την πολυεπίπεδη και πολύπλοκη φύση τους και περιορίζει τη χρησιμότητά τους ως αντικείμενα που εξυπηρετούν τη γραφή ενός δοκιμίου, παραπέμποντας σε «φιλολογικές» προσεγγίσεις ιστορικών θεμάτων.

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ιστορίας το οποίο περιλαμβάνει μερικές διδακτικές στρατηγικές προσανατολισμένες στην εξέταση ιστορικών πηγών, που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ιστορική έρευνα. Οι στρατηγικές αυτές είναι συμβατές με το λειτουργικό καθεστώς χρήσης των πηγών και προσδιορίζονται από δυο μεθοδολογικές και επιστημολογικές παραδοχές.

Η πρώτη παραδοχή υποστηρίζει ότι η κριτική εξέταση των απόψεων, των επιχειρημάτων, των αιτιών και των συνεπειών, των αλληλεπιδράσεων, των θέσεων και αντιθέσεων που πρεσβεύουν οι διάφορες πλευρές αποτελεί θεμελιώδη διανοητικό ενέργημα της ιστορικής σκέψης και επιπλέον το υλικό τεκμηρίωσης των επιχειρημάτων και των προσωπικών συμπερασμάτων των μαθητών και μαθητριών.

Η δεύτερη παραδοχή αφορά στη φύση της πειθαρχίας της ιστορίας, ότι δηλαδή κάθε ιστορικό γεγονός εμφανίζεται με πολλές οπτικές γωνίες και δεν υφίσταται μια και μοναδική ερμηνεία του. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας των γεγονότων και ο στοχασμός για τις διαφορετικές ερμηνείες τους αποτελεί μέρος της ιστορικής μάθησης. Αυτό που ενδιαφέρει τελικά τη διδασκαλία της ιστορίας δεν είναι η παράθεση και ερμηνεία των γεγονότων, αλλά η κατανόηση γιατί και πώς οι αυτόπτες μάρτυρες, οι συμμετέχοντες σε αυτά, οι ιστορικοί και οι πολιτικοί επιχειρηματολογούν για αυτά.

Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε ότι το μάθημα της ιστορίας γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον και δημιουργικό, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες ερευνούν, χρησιμοποιούν στοιχεία πηγών, καταλήγουν σε προσωπικά συμπεράσματα, τα ανακοινώνουν σε συζητήσεις και τα υποστηρίζουν με επιχειρήματα βασισμένα σε στοιχεία πηγών. Τα παραπάνω θεωρούνται αναγκαία αφενός για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και αφετέρου για την παραγωγή ιστορικού λόγου, η οποία καθιστά δυνατή την ανασυγκρότηση της ιστορικής γνώσης.

Η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών προϋποθέτει τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν γνώση και ικανότητες που σχετίζονται με την πειθαρχία της ιστορίας. Οι μεν εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο (1) να γνωρίζουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις πρακτικές της πειθαρχίας της ιστορίας και (2) να έχουν μια

συνειδητοποίηση για τους στόχους των πρακτικών που αντιστοιχούν στον επιστημονικό τομέα της ιστορίας. Οι δε μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την ανάλυση πηγών και την ιστορική έρευνα**.**

Η επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής επαφίεται στον εκπαιδευτικό ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών και τις συνθήκες της τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα:* GUTENBERG-ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ε.ΧΡΗΣΤΟΣ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρεπούση Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Berrong, C. R. (2011). Implementation of Document Based Question Essays in Regular Education History Classes. *Dissertations.* Paper 70. Διαθέσιμο στο: https://ecommons.luc.edu/luc_diss/70/ .

Barksdale, S. T. (2013). Good Readers Make Good Historians: "Can we just settle it on' a lot of people died'?". *The History Teacher*, *46*(2), 231-252

Drake, F., Drake-Brown, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Historical Thinking. *The History Teacher*, 36(4), 465-490.

Drake, F., Nelson, L. (2009). *Engagement in Teaching History: Theory and Practice for Middle and Secondary Teachers*, Pearson.

Dutt-Donner, K. et al. (2007). Improving Classroom Instructions: Understanding the Developmental Nature of Analyzing Primary Sources. *RMLE*. 30, 1-20.

Grant, S. G., Gradwell, Jill M., Cimbricz, S. K. (2004). A question of authenticity: The Document - Based Question as an assessment of students' knowlegde of history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(4), 309-337.

Hicks, D., Doolittle, P. and Ewing, E. T. (2004). The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia. *Social Education*, 68(3), 221-225.

Riley, C. (1999). Evidential understanding, period knowledge and the development of

literacy: A practical approach to ‘layer of inference’. *Teaching History*, 97. 6-12

Rothschild, E. (2000). The impact of the document-based question on the teaching of United States history. *The History Teacher*, *33*(4), 495-500.

SCIM-C Explanation: A Strategy for Interpreting History, διαθέσιμο στο http://www.historicalinquiry.com/ .

Stoddard, et. al. (2008). The “Starving Time” Wikinquiry: Using a Wiki to Foster Historical Inquiry, *Journal of Social Education*, Vol. 72, Issue 3 p. 144-146.

Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό

Κουρκούτα Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , M.Ed.,
Χριστόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed.,

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον τόσο του επιστημονικού κόσμου όσο και του ευρύτερου κοινού (Gibbs, 1995). Ο τομέας της ψυχολογίας ήταν ο πρώτος τομέας που ασχολήθηκε με την συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ σήμερα ενδιαφέρει τους επιστήμονες στο χώρο λήψης αποφάσεων στο χώρο των επιχειρήσεων αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι ανάγκες για όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη εργασία οδήγησαν στην ανάπτυξη της επιστήμης της κοινωνικής ψυχολογίας και των θεωριών που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις προκειμένου να προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο διεθνές και ανταγωνιστικό περιβάλλον, διαχειρίζονται πληροφορίες με σκοπό όχι απλώς την εξασφάλιση ποιότητας προϊόντων και εξυπηρέτηση πελατών, αλλά και στην ανάπτυξη ποιότητας υπηρεσιών και ανθρώπινου δυναμικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαίδευση, σχολική ηγεσία, περιορισμοί, οφέλη

Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη, που τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί στον αντίποδα της γνωστικής νοημοσύνης, αποτελεί ένα σύνολο από ικανότητες και δεξιότητες που κατέχει ένα άτομο προκειμένου να διαχειρίζεται με επιτυχία διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι καταστάσεις αυτές δεν περιορίζονται στο «εγώ» του κάθε ατόμου αλλά επηρεάζουν και τους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω του και απαρτίζουν τον εξωτερικό του περίγυρο. Σκοπός αυτών των ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεί η ανάπτυξη του ατόμου καθώς και η βέλτιστη διευθέτηση των συναισθηματικών καταστάσεων που εκείνο βιώνει.

Υπάρχουν αρκετά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία έχουν κατά καιρούς εκφραστεί από διαφόρους μελετητές. Μια μερίδα από αυτούς υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια αυθύπαρκτη οντότητα, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη απλά αποτελεί μια έκφανση της γνωστικής νοημοσύνης. Οι εκφραστές της συναισθηματικής νοημοσύνης από την πλευρά τους πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν ανταγωνίζεται την γνωστική νοημοσύνη αλλά και τα δύο είδη αλληλοσυμπληρώνουν το ένα το άλλο. Αν και υπάρχουν μελέτες οι οποίες συνδέουν την συναισθηματική νοημοσύνη με την βελτίωση της συμπεριφοράς με τους άλλους ανθρώπους, αλλά και αυτής της ίδιας της νόησης των ατόμων, εντούτοις, δεν έχουν οδηγήσει σε ένα κοινό συμπέρασμα σχετικά με την αποτελεσματικότητά της. Νέα πορίσματα έρχονται συνεχώς στο φως και η

γνώση σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη αποκτάει συνεχώς νέα στοιχεία και εμπλουτίζεται με νέα δεδομένα.

Ορισμοί και Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Στα μέσα του 20ου αιώνα αποδείχθηκε πως η επαγγελματική εξέλιξη και επιτυχία δεν οφειλόταν αναγκαστικά στο δείκτη ευφυΐας (Intelligence Quotient), που μετρά τη γενική νοημοσύνη, αφού άτομα με μεσαίο κατάφερναν επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση. Έτσι, αναδείχθηκε μια ευφυΐα διαφορετικής μορφής, ένα άλλο είδος νοημοσύνης, αυτό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence) που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, στην αισιοδοξία και την επιμονή. Οι ρίζες της διάκρισης ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάγονται στον ψυχολόγο Thorndike (1920) ο οποίος όρισε ως κοινωνική νοημοσύνη « την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους ανθρώπους, να γνωρίζει πώς να τους χειρίζεται και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις». Ο Wechsler (1958) αναφέρθηκε στην έννοια της μη διανοητικής ικανότητας η οποία ορίζεται από παράγοντες μη λογικούς, συναισθηματικούς, προσωπικούς και κοινωνικούς και αποτελεί προϋπόθεση για μια επιτυχημένη ζωή. Ο Maslow(1970) μίλησε, εκτός από φυσικές και πνευματικές και για συναισθηματικές ικανότητες.

Ο Gardner(1983) στο βιβλίο του «Frames of Mind» πρότεινε τη έννοια της «πολλαπλής νοημοσύνης», σύμφωνα με την οποία υπάρχουν εννέα διακριτές «μορφές» νοημοσύνης:

1) Η γλωσσική, με την οποία κάποιος επιλέγει τη σωστή λέξη και συλλαμβάνει νέα νοήματα.
2) Η λογικο-μαθηματική, με την οποία κάποιος κάνει αφηρημένους συλλογισμούς.
3) Η χωροταξική, με την οποία κάποιος αναπαράγει οπτικές εικόνες με τη μνήμη του.
4) Η μουσική, η οποία επιτρέπει σε κάποιον να εντοπίσει κ αν αναπαράγει μουσικές δομές.
5) Η σωματοκινητική ή κιναισθητική, με την οποία κάποιος αναπαριστά σκέψεις μέσω της κίνησης.
6) Η Νατουραλιστική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τις φυσικές μορφές, τα όντα και τα φαινόμενα της φύσης.
7) Η υπαρξιακή, σύμφωνα με την οποία κάποιος μπορεί να συλλογίζεται υπαρξιακά ερωτήματα.
8) Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να διακρίνει τα συναισθήματά του και να αναγνωρίζει τη συμπεριφορά του, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά.
9) Η διαπροσωπική, η οποία αφορά στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων.

Τα δύο τελευταία είδη, έδωσαν τη βάση για την δόμηση μιας ολοκληρωμένης θεωρίας

για την ευφυία που αφορά στα συναισθήματα.

Ο Reuven Bar-On (1997) εισήγαγε την έννοια Δείκτης Συναισθηματικότητας (EQ) σε αντιδιαστολή με τον Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) για τη μέτρηση της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Η θεωρία του διαπλέκει τη συναισθηματική ευφυία με την κοινωνική νοημοσύνη, ορίζοντας την συναισθηματική-κοινωνική ευφυία ως ένα πεδίο διαπλεκόμενων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τους εαυτούς μας και τους άλλους και πως ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Bar-On, 2005).

Οι Salovey & Mayer (1990) όρισαν την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων ώσπου να επέλθει η διευκόλυνση (facilitation) της σκέψης και δράσης. Οι δεξιότητες που αναφέρονται στο μοντέλο αφορούν τρεις φάσεις διαχείρισης των συναισθημάτων: α) την αποτίμηση και έκφραση του συναισθήματος που βιώνει κανείς και στον ίδιο του τον εαυτό αλλά και στους άλλους, β) τη διαχείριση του συναισθήματος αυτού και γ) τη χρήση του προκειμένου να λυθούν προβλήματα ή να παρθούν αποφάσεις. Το 1997, οι Salovey και Mayer αναθεώρησαν το μοντέλο τους, προτείνοντας μια νέα ταξινόμηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές είναι:

• Η αντίληψη, έκφραση και αποτίμηση των συναισθημάτων.

• Η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης.

• Η κατανόηση, ανάλυση και εφαρμογή της συναισθηματικής γνώσης.

• Η διαχείριση των συναισθημάτων με σκοπό την περαιτέρω συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη.

Πρόκειται για ένα μοντέλο αναπτυξιακό, με τις ικανότητες να δομούνται ιεραρχικά, καθώς το άτομο κατακτά πρώτα τις απλές ικανότητες που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και στη συνέχεια τις πιο σύνθετες και ενσυνείδητες ικανότητες.

Ο Goleman με τους Boyatzis και Rhee (1998), με το αναθεωρημένο του μοντέλο επικεντρώνεται στις εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο εργασίας και προτείνει τη «θεωρία της απόδοσης» (theory of performance). Σύμφωνα με αυτή οι δεξιότητες που έχει ένα άτομο με συναισθηματική νοημοσύνη είναι τέσσερις:

1) Αυτο-επίγνωση (Self-awareness), η οποία περιλαμβάνει τις έννοιες της αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού μας, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοπεποίθησης,
2) Αυτο-διαχείριση (Self-management), που περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την παρακίνηση, αλλά και την προσαρμοστικότητα, την ευσυνειδησία, την ανάληψη πρωτοβουλίας και την αισιοδοξία.

3) Κοινωνική επίγνωση (Social awareness), που περιλαμβάνει την έννοια της ενσυναίσθησης, δηλαδή τον προσανατολισμό προς την ικανοποίηση των αναγκών των άλλων και την οργανωτική επίγνωση για τη δυναμική μιας ομάδας

Διαχείριση Διαπροσωπικών σχέσεων (Relationship management), που περιλαμβάνει την ηγετική ικανότητα, την έμπνευση των άλλων, την επικοινωνία, τη διαχείριση και αλλαγών, την επιρροή, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, τη δημιουργία δεσμών και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας.

Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική ηγεσία

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία. Οι ηγέτες πλέον οφείλουν να βρίσκονται σε θέση να διαχειριστούν παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο εργασίας που διοικούν, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής. Είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρχει ένα συμμετοχικό και ομαδικό κλίμα μέσα στο οποίο θα υπάρχει εποικοδομητική συζήτηση με πολυφωνία απόψεων. Επιπρόσθετα, οι ηγέτες οφείλουν να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πλήρη ευθύνη όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά, να είναι σε ετοιμότητα με συνεχή βελτίωση και μάθηση, να είναι επικεντρωμένοι στις ανάγκες κυρίως των πελατών τους και να συμβάλλουν τα μέγιστα στη βελτιστοποίηση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν. Σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, η επιβίωση ενός ηγέτη και κατά συνέχεια ενός οργανισμού εξαρτάται αποκλειστικά από την ικανότητά του να παράγει υπηρεσίες που φτάνουν ή και ξεπερνούν τις προσδοκίες των πελατών (Kanji et al.,1995). Η αποτελεσματική κάλυψη των παραπάνω απαιτήσεων απαιτεί συναισθηματικές δεξιότητες όπως είναι ο αυτοέλεγχος, η παρακίνηση, η ενσυναίσθηση, και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Στο χώρο της παιδείας, όπου αντί για προϊόντα έχουμε υπηρεσίες προς ανθρώπους, η συναισθηματική νοημοσύνη κατέχει αναμφισβήτητα σπουδαίο ρόλο. Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν έχει να κάνει μόνο με την επίτευξη ποσοτικών στόχων, όπως η επιτυχία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά κυρίως με την επιτυχή διαχείριση των ανθρώπων και των καταστάσεων. Ως αποτέλεσμα, δεν παίζουν ρόλο μόνο τα τυπικά προσόντα ενός διευθυντή, αλλά και η ικανότητά του να καλλιεργήσει ένα κλίμα αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε να ενδυναμώσει τους εμπλεκόμενους φορείς, σχολείο-οικογένεια, και τελικά να διασφαλίσει την πρόοδο των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Goleman et al (2002), υπάρχουν τέσσερα είδη διευθυντών που σχετίζονται με δεξιότητες ΣΝ: α) ο διοικητικός (commanding) που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, β) ο οραματιστής (visionary) που εμπνέει και επιφέρει δραστικές αλλαγές, γ) ο συμβουλευτικός (coaching) που βοηθά στην εξέλιξη των άλλων και έχει υψηλό επίπεδο αυτοεπίγνωσης και δ) ο δημοκρατικός/διανεμητικός (distributive) που διαχειρίζεται κατάλληλα συγκρούσεις συμβάλλοντας στην οργανωσιακή επίγνωση και τη συνεργασία. Αντίστοιχα, ο Reed (2005) υποστήριξε ότι οι διευθυντές σχολείων που

ανήκαν στα μοντέλα του οραματιστή, του συμβουλευτικού και του διανεμητικού παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ΣΝ, με φθίνουσα σειρά, σε σχέση με το διευθυντή - διοικητικό. Οι Stone, Parker & Wood (2005) από έρευνα που έγινε σε 464 διευθυντές και υποδιευθυντές σε σχολεία στο Οντάριο του Καναδά, βρήκαν ότι η συνολική ΣΝ ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την επιτυχία των διευθυντών στα σχολεία τους.

Οφέλη στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο κεντρικής σπουδαιότητας για το μέλλον της κοινωνίας. Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε έναν μεταβαλλόμενο με γρήγορους ρυθμούς κόσμο. Η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά θετικά στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, στην καλή σωματική και ψυχική υγεία, ενώ βοηθά στην επιτυχία της εργασίας και στην εκπαίδευση. Μελέτη των Day και Carroll (2004), έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την:

• καλύτερη λήψη αποφάσεων στην εργασία • αποτελεσματικότερη διαχείριση στις διαπραγματεύσεις • καλύτερη απόδοση των εργαζομένων• το θετικό εργασιακό περιβάλλον • την αύξηση του μισθού • την ψυχική και σωματική υγεία, την ευεξία • την αυτοεκτίμηση, την ικανοποίηση από την εργασία.

Για να είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός περισσότερο αποτελεσματικός και να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των ημερών θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι τα διευθυντικά στελέχη είναι ικανά να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους να εφαρμόσουν με τον καλύτερο τρόπο την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, η επιλογή στελεχών σε θέσεις ευθύνης θα πρέπει να γίνεται αξιοκρατικά και λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα τυπικά προσόντα όσο και τη συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών. Ένας διευθυντής με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη μόνο πετυχημένος μπορεί να είναι, αφού επιδιώκει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και στη λήψη αποφάσεων. Τους παρέχει τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, τους αναθέτει ηγετικούς ρόλους, καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και τους εξασφαλίζει τις καλύτερες συνθήκες και τα μέσα για τη διδασκαλία. Τέλος, σημαντικό είναι να διατηρούνται ζεστές ανθρώπινες σχέσεις με το προσωπικό, αλλά και ν’ αναγνωρίζεται ο διευθυντής ως αρχή (Rebore, 1995, από Σύρμα Ε., 2016-17)

Μια σημαντική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μοντέλο του Goleman, εμπίπτουσα στην ευρύτερη έννοια της αυτό-ρύθμισης, είναι τα κίνητρα συμπεριφοράς. Συχνά οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται απλώς στο ιεραρχικό σχήμα της σχολικής μονάδας και διεκπεραιώνουν την εργασία που τους ανατίθεται χωρίς να ενδιαφέρονται για τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η κινητοποίηση εκπαιδευτικών θα επιτευχθεί μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή σε ομάδες, την επιβράβευση, που αποτελούν συναισθηματικές ικανότητες.

Εκτός από τους διευθυντές, οι δάσκαλοι ως ηγέτες της τάξης και διαχειριστές της

αλλαγής πρέπει να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να εκπαιδεύσουν τους πολίτες του μέλλοντος, με επιτυχία, αναπτύσσοντας όχι μόνο το διανοητικό, αλλά και το συναισθηματικό και το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως ηγέτες με την αντίληψη και διαχείρισή των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των αντίστοιχων των σπουδαστών τους, όπως πχ. τα συναισθήματα του θυμού ή απογοήτευσης, και αναλόγως να προσαρμοστεί η συμπεριφορά τους στις διαφορετικές καταστάσεις . Πολλαπλές έρευνες υποστηρίζουν την θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία. Επεξηγηματικά, τα συναισθηματικά συστατικά : Αυτοεπίγνωση, αυτοσεβασμός, ενσυναίσθηση, ευελιξία, και διαπροσωπικές σχέσεις φάνηκαν να συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα ηγεσίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στους ηγετικούς ρόλους, ειδικά στις ενδοατομικές και διαπροσωπικές διαστάσεις. Ρόλοι ηγεσίας όπως η αξιολόγηση απόδοσης, η υποστήριξη κινήτρου, και η βελτίωση ανάπτυξης έχουν μια ισχυρή επιρροή στην αποτελεσματικότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες με το να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση αλλά και να αποδεχτεί την προσωπικότητα του συνομιλητή ως μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, που αποτελούν χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης.

Περιορισμοί στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Παρόλο που ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει καταλυτικό ρόλο στη λειτουργία της αδυνατεί να ασκήσει εξουσία και να πάρει σημαντικές αποφάσεις, επειδή αποδυναμώνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο από τη γραφειοκρατική δομή του, όσο και από την ιεραρχία του. Οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαιδευτικής λειτουργίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διαδικαστικές λειτουργίες, και σ' ένα μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση, αλλά πρωταρχικά οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου, καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση, δηλαδή το υπουργείο παιδείας. Δεδομένου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν έχει τα περιθώρια να αναλάβει πρωτοβουλίες σε ουσιώδεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να προτείνει εκπαιδευτικές καινοτομίες, να παρέχει κίνητρα, να ιεραρχήσει ανάγκες και στόχους και να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, να αξιοποιήσει δηλαδή τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορεί να κατέχει.

Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis & McKee (2002), παρά τα οφέλη και τα θετικά στοιχεία που απορρέουν από τις συναισθηματικές ικανότητες ενός διοικητικού στελέχους, μπορεί να παρουσιάζονται κάποια εμπόδια. Για παράδειγμα, το δημοκρατικό μοντέλο ενός διευθυντή μπορεί να φέρει μακροσκελείς συσκέψεις στις οποίες αν δεν υπάρχει συναίνεση είναι δυνατό να κλιμακώσουν συγκρούσεις και αποπροσανατολισμό. Αντίστοιχα, στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός δεν έχει κίνητρο για μια δράση και χρειάζεται καθοδήγηση προσωπική και όχι στο πλαίσιο μιας ομάδας μπορεί να θεωρηθεί ότι ελέγχεται ή καταπιέζεται από τον διευθυντή του.

Ακόμα, στην περίπτωση που ένας ηγέτης πρέπει να συνεργαστεί με άτομα που διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία από τον ίδιο κινδυνεύει να χαρακτηρίσουν τις ιδέες του ουτοπικές ή ακατάλληλες για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Τέλος, η απόδοση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να μειωθεί αν ο διευθυντής – ηγέτης ασχοληθεί με τις συνεργατικές σχέσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών περισσότερο από όσο πρέπει, παραμελώντας τους στόχους και το έργο του οργανισμού.

Συμπεράσματα

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι στενά συνδεδεμένη με την διαχείριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και του εαυτού μας. Στον χώρο της εργασίας του, ο εργαζόμενος μπορεί τα συναισθήματα των συναδέλφων του, αλλά και να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά συγκρούσεις, πίεση και άγχος, καθώς και τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του.

Επιπλέον, με την συναισθηματική νοημοσύνη ένα μέλος μιας ομάδας εργασίας μπορεί να παίξει πιο αποτελεσματικό ρόλο, βελτιώνοντας τις δυναμικές των μελών της ομάδας, ενώ συμπληρώνει τις όποιες ελλείψεις τους, μέσα από την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης, ακρόασης και διαλόγου.

Τα σχολεία αποτελούν σύνθετες οργανώσεις, στις οποίες η διοίκησή τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων και η ανάπτυξη εσωτερικών διεργασιών, όπως η επικοινωνία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν. Παρόλο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης, δεν αρκεί να είναι απλώς ένα εργαλείο για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας αλλά απαιτείται να αναλάβει τον ρόλο του αρχηγού, με ικανότητες επικοινωνιακές και με τα χαρακτηριστικά ενός συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη.

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας φάνηκε να συνδέονται άρρηκτα, αφού η πρώτη ενισχύει τον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακού κλίματος στην ομάδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, δηλαδή στους σχολικούς ηγέτες, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές είναι καθοριστικής σημασίας. Μέσω αυτής βελτιώνεται η επίδοση και η απόδοση του ατόμου αλλά και του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manuaL* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2005). "*The Bar-On model of emotional-social intelligence",* in: P. Femandez-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on

Emotional Intelligence. Psicothema, 18, 13-25.

Cherniss, C. (2000). *Social and emotional competence in the workspace*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence (pp. 434- 458). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Cherniss, C. & Adler, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organisations.* Alexandria, Virginia: ASTD.

Day, A.L., & Carroll, S.A. (2004). *Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours.* Personality and Individual Differences, 36, 1443–1458.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gibbs, N. (1995, October 2). *The EQ factor*. Time, 146, 60–68.

Goleman, D. Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence.* Boston: Harvard Business School Press.

Kanji G. K., Kristensen K. & Dahlgaard J. J. (1995). *Quality motivation*. Total Quality Management, 6(4), 427–434.

Maslow, A. (1970), "*Motivation and Personality*", Harper and Row, New York. Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Harding, F.D., Jacobs, T.O., & Fleishman, E.A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. The Leadership Quarterly, 11 (1), 11-35.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). New York: Basic Books

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140, 227-235.

Wechsler, D. (1958). *The Nature of Intelligence.* Chicago

Goleman , D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: γιατί το Ε.Q είναι πιο σημαντικό από το I.Q;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σύρμα, Ε. (2017). *Ηγεσία: Συναισθηματική Νοημοσύνη και μη Λεκτική Επικοινωνία*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.

Σχέσεις συνομηλίκων: Προστατευτικός παράγοντας ή παράγοντας κινδύνου σχετικά με την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον

Κοντογεώργου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους εντάσσονται σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, αρχικά με τα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και αργότερα με συνομηλίκους. Καθώς έρχονται σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα δημιουργούν τις πρώτες κοινωνικές σχέσεις. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους διαδραματίζουν εξαιρετικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού γιατί αποτελούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο προάγεται η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η ομάδα των συνομηλίκων είναι ομάδα αναφοράς, προς την οποία το παιδί προσβλέπει για πρότυπα συμπεριφοράς. Δεν εγκαταλείπει ξαφνικά τις απόψεις των σημαντικών ενηλίκων, αλλά όλο και περισσότερο αρχίζει να μετράει και η γνώμη των φίλων του. Οι συνομήλικοι αποτελούν κομβικό σημείο αναφοράς για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Ο ρόλος τους έχει ευρύτερη διάσταση καθώς αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα στην προεφηβική και εφηβική ηλικία

Λέξεις-Κλειδιά: Συνομήλικοι, διαπροσωπικές σχέσεις, σχολικό περιβάλλον, εκφοβισμός.

Ρόλος των συνομηλίκων

Φεύγοντας το παιδί από την θαλπωρή του οικογενειακού συστήματος, εξισορροπεί στο πλαίσιο των ομηλίκων του. Όσο μεγαλώνει και εντάσσεται στη περίοδο της εφηβείας η κοινωνική στήριξη που εισπράττει από την ομάδα των συνομηλίκων του είναι μείζονος σημασίας. Αποκτά κοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνει να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να εκφράζεται, να μιλά για τα προβλήματά του, να αλληλεπιδρά με τους σημαντικούς άλλους. Όλα αυτά τα στοιχεία άπτονται των κοινωνικών του δεξιοτήτων και είναι σημαντικά για την κοινωνική προσαρμογή του εφήβου. Η έλλειψή τους επιφέρει λανθασμένη διαχείριση των προβλημάτων του και κακή ποιότητα των σχέσεών του με τους ομηλίκους του .

Στο σχολείο ο έφηβος αναπτύσσει την αίσθηση ότι αποτελεί σημαντικό μέλος μιας ομάδας, αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του πνεύματος της συνεργασίας και της κοινωνικής συνείδησης. Η ομάδα των συνομηλίκων, διαδραματίζει ολοένα και αυξανόμενο ρόλο στη ζωή των εφήβων ως παράγοντας κοινωνικοποίησης. Μέσα στην ομάδα αυτή οι έφηβοι ασκούνται στην κατάκτηση της ανεξαρτησίας τους από τους ενηλίκους. Επιζητώντας και βρίσκοντας επιδοκιμασία και αναγνώριση, καταφέρνουν να απαγκιστρωθούν από την εξάρτηση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η σχολική εμπειρία αποτελεί κρίσιμο κομμάτι στη ζωή του παιδιού και μετέπειτα του εφήβου. Ανάλογα με την ποιότητά της μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα ή παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της

προσωπικότητας. Οι έφηβοι που δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, όταν νιώθουν ότι απορρίπτονται έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, εκδηλώνουν ανασφάλεια στο σχολείο και αναπόφευκτα περιθωριοποιούνται. Αυτή η περιθωριοποίηση τους οδηγεί στην ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων τους με αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει γιατί οι συνομήλικοι των εφήβων επιδρούν σημαντικά σε αυτούς.

Οι συνομήλικοι και ειδικότερα οι συμμαθητές στο σχολείο, είναι η ομάδα με την οποία ο έφηβος έρχεται σε καθημερινή επαφή και από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει, όταν αυτή τον αποδοκιμάζει, τον απορρίπτει ή τον παραμελεί (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Οι έφηβοι για να προσαρμοστούν στην παρέα μιμούνται τους υπόλοιπους. Η απορριπτική συμπεριφορά των συνομηλίκων είναι ένας πολύ συνηθισμένος λόγος, για τον οποίο οι νέοι οδηγούνται στην εκδήλωση μορφών βίας είτε ενδοσχολικής είτε εξωσχολικής.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους ως παράγοντας κινδύνου όσον αφορά την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον

Η βία σε οποιαδήποτε μορφή της-σωματική, ψυχολογική, λεκτική συναισθηματική προκαλεί τεράστια προβλήματα που μας ακολουθούν στη ζωή. Μορφή βίας που αυξάνεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια είναι ο εκφοβισμός (bullying). Ως εκφοβισμό θεωρούμε την εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου.



Εικόνα 1: stop bulling

Ο όρος εκφοβισμός και βία στο σχολείο όπως και ο όρος θυματοποίηση χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια κατάσταση κατά την οποία παρατηρείται συστηματική επανάληψη του φαινομένου πρόκλησης εσκεμμένης βλάβης. Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης ή

επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 1991). Πολλές φορές το «ισχυρότερο» παιδί αντλεί από την πράξη του κάποιο όφελος, όπως ευχαρίστηση, κύρος, υλικά αποκτήματα, ενώ το «αδύναμο» παιδί δεν μπορεί να προστατέψει με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο τον εαυτό του Ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο είναι και ομαδικό φαινόμενο, καθώς δεν αφορά μόνο το μαθητή που εκφοβίζει (θύτη) και εκείνον που εκφοβίζεται (θύμα), αλλά και όσους είναι παρόντες ή γνωρίζουν την ύπαρξή του (θεατές).

Συνήθως το φαινόμενο του εκφοβισμού παραβλέπεται και εκλαμβάνεται ως μέρος της αναπτυξιακής φυσιολογικής συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων, όμως η κατάσταση αυτή προκαλεί πολυποίκιλα ψυχικά τραύματα, άγχος, μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοσωματικά συμπτώματα και ενδέχεται να σημαδέψει την ζωή των εμπλεκομένων. Μύθοι που σχετίζονται με την εκφοβιστική συμπεριφορά, όπως η απόδοση ευθυνών στα θύματα ή ότι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού αφορά στην αντιμετώπιση της απειθαρχίας «δύσκολων μαθητών» ή στη διάκριση φύλων με τα αγόρια να ασκούν εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα κορίτσια, γιατί είναι στη φύση τους, οδηγούν στην έλλειψη συνειδητοποίησης και αναγνώρισης του προβλήματος.

Ως παράγοντες κινδύνου πέρα από την κακή ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τους συνομηλίκους του, μπορεί να θεωρηθούν επίσης η ιδιοσυστασιακή προδιάθεση για επιθετική συμπεριφορά, η μη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η απουσία αγωγής που κοινωνικοποιεί την συμπεριφορά του μικρού παιδιού, οι αντίξοες βιωματικές εμπειρίες κατά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης μέσα στην οικογένεια που επηρεάζουν βαθιά τον κόσμο του συναισθήματος του παιδιού, τα αρνητικά υποδείγματα συμπεριφοράς και κοινωνικές συνιστώσες οι οποίες διευκολύνουν και κάνουν αποδεκτές τις εκδηλώσεις βίας. Προδιάθεση για επιθετικότητα, επιθετική ενέργεια στα πλαίσια ομάδας συντελούν στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο.

Σημαντικός παράγοντας κινδύνου επίσης είναι η ένταξη και δράση του παιδιού σε ομάδα που αμβλύνει την ατομική ευθύνη και ευκολύνει την επιθετική συμπεριφορά. Η ομάδα αποτελεί μια μικρή κοινωνία, ένα μικρόκοσμο ο οποίος προσφέρει συναισθηματική στήριξη και καθοδήγηση στο παιδί και τον έφηβο που δεν έχει άλλες πηγές στήριξης στο σπίτι του ή το σχολείο του. Στα πλαίσια της ομάδας αμβλύνεται η ατομική ευθύνη και η βία και η επιθετικότητα κατά του θύματος γίνεται αποδεκτή ή εκλαμβάνεται και ως πράξη άξιας θαυμασμού. Οι σχέσεις με συνομηλίκους και ιδιαίτερα οι φιλικές σχέσεις-όταν ασκούν θετική επιρροή- αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Η απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων συντελεί στην απώλεια της αίσθησης ότι το παιδί ανήκει στην ομάδα και στη μείωση των ευκαιριών για αλληλεπίδραση.

Βασική επιδίωξη κάθε παιδιού είναι η συγκρότηση, αναγνώριση και αποδοχή της εικόνας του εαυτού του. Τα παιδιά στρέφονται στους άλλους για να δείξουν ποιοι είναι στην πραγματικότητα ή για να επιβληθούν. Οι συνομήλικοί τους πάλι απαιτούν την ένταξή τους στην τυπική ή άτυπη ομάδα, ένταξη που έχει ως προϋπόθεση την αποδοχή των κανόνων συμπεριφοράς και την καθολική συμμόρφωση στους στόχους της. Τυχόν

απόρριψη από την πλευρά των συνομηλίκων μπορεί να προκαλέσει στο παιδί, αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εχθρότητα και να επηρεάσει αρνητικά την μελλοντική κοινωνική προσαρμογή του, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε περαιτέρω απόρριψη.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους ως προστατευτικός παράγοντας όσον αφορά την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι συνθήκες, οι καταστάσεις, οι επιδράσεις που κατευνάζουν και μετριάζουν τον αρνητικό ρόλο των παραγόντων κινδύνου και προωθούν την προσαρμοστικότητα στις καταστάσεις συγκρούσεων. Η ένταξη των παιδιών σε ομάδες και η αποδοχή τους σε αυτές αποτελούν βασικό συστατικό για την ομαλή εξέλιξή τους. Οι Hawkins, Doucek, & Lishner με βάση εμπειρικές έρευνες διατύπωσαν μια θεωρία κοινωνικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο της οποίας η ανάπτυξη δεσμών-συναίσθημα στενής σύνδεσης με άλλους-είναι κατ' εξοχήν προστατευτικός παράγοντας στην ανάπτυξη υγιούς συμπεριφοράς. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που έχουν αναπτύξει άμυνες σε αρνητικές επιδράσεις από τα πρώτα χρόνια της ζωή τους, έχουν θετικές σχέσεις με ενήλικες, με τους συνομήλικους και έχουν αναπτύξει δεσμούς με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Hawkins & Catalano, 1995).

Οι Hawkins και Catalano περιγράφουν τρεις προστατευτικές διαδικασίες, που είναι αναγκαίες για την αδιάλειπτη ανάπτυξη ισχυρών δεσμών. Αυτές είναι: ευκαιρίες για δραστηριοποίηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αναγνώριση, θετική εκτίμηση από τον περίγυρο για κάθε επιτυχία. Για το παιδί είναι πολύ σημαντικό να περιβάλλεται από άτομα που ενδιαφέρονται γι' αυτό. Γενικά η ικανότητα του παιδιού για εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων και πρόληψη της βίας αναπτύσσεται ως δραστηριότητα σ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Στα πλαίσια της πρόληψης έχουν εφαρμοστεί προγράμματα κατά του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας, όπως το Ελληνικό πρόγραμμα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. «Stop στην ενδοσχολική βία», το Νορβηγικό μοντέλο Dan Olweus, το φινλανδικό μοντέλο KIVAKOULOU. Επομένως η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί σημαντική παράμετρο για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να δράσει προστατευτικά στην εκδήλωση κάθε μορφής βίας στο σχολείο - με την προϋπόθεση ότι έχουν εφαρμοστεί προγράμματα στήριξης για αυτή την ομάδα - είναι οι θεατές. Ο ρόλος αυτός είναι ο ρόλος της πλειοψηφίας των μαθητών που είναι αυτόπτες μάρτυρες σε περιστατικά εκφοβισμού αλλά ούτε εμπλέκονται οι ίδιοι, ούτε παρέχουν στήριξη στο θύμα. Η συμμετοχή τους στην εκφοβιστική συμπεριφορά είναι συνήθως παθητική (Smith & Sharp, 1994). Με απάθεια μπορούν εύκολα να γυρίσουν την πλάτη τους σε ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή ακόμα μπορεί και να πιστεύουν πως αγνοώντας το θα εξαφανιστεί. Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς μπορεί και να ενισχύουν τις πράξεις του θύτη

επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο τη διατήρηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Κάποιοι άλλοι μαθητές, παρόλο που μπορεί να λυπούνται τα θύματα, είναι εντούτοις απρόθυμοι να πάρουν την πρωτοβουλία και να αναφέρουν το περιστατικό σε ένα ενήλικα εξ αιτίας του φόβου τους ή της μικρής προσοχής που τυγχάνουν από τους ενήλικες ,όταν αναφέρουν τέτοια περιστατικά. Αυτή η έλλειψη αποφασιστικότητας να εμπλακούν πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης για αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Καθώς οι συνομήλικοι θεατές παίζουν ενεργό ρόλο, μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά και αποτρεπτικά στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα. Ενεργοποιούνται όταν αποκτούν ενσυναίσθηση, όταν δηλαδή μπουν στη θέση του θύματος αλλά και του θύτη. Όταν κατανοήσουν τι προκαλεί αυτή τη συμπεριφορά, νιώθουν ενοχή για τη μη παρέμβασή τους και πιστεύουν ότι έτσι αφήνουν το φαινόμενο να εξελιχθεί. Εάν ο θεατής πιστεύει ότι το θύμα προκάλεσε την διάπραξη εκφοβισμού, τότε μειώνεται η κατανόηση των συναισθημάτων και ενισχύουν την ανισορροπία δυνάμεων μεταξύ θύτη και θύματος. Για το λόγο αυτό προγράμματα στήριξης των συνομηλίκων θεατών θεωρούνται ως καταλληλότερη βοήθεια στον αγώνα κατά της ενδοσχολικής βίας. Η αξιοποίηση της ομάδας των συνομηλίκων-θεατών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά. Η δύναμη των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού αν και συχνά αποτελεί την αιτία του εκφοβισμού, μπορεί συγχρόνως να χρησιμοποιηθεί και για την αποτροπή του. (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου με τους συμμαθητές του, η σωστή ποιότητα στις σχέσεις του, η συναισθηματική στήριξη από αυτούς αποτελούν ισχυρό προστατευτικό παράγοντα κατά της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και θετική κοινωνική εξέλιξη .Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη του εφήβου προάγεται όταν συγχρωτίζεται αρμονικά με τις ομάδες των ομηλίκων του, όταν νιώθει ότι είναι αποδεκτός, επιθυμητός και αρεστός σε αυτές καθώς και ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι τους. Η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητάς του και των δεξιοτήτων του, θα δώσουν στον έφηβο την ευκαιρία να βιώσει το αίσθημα της αυτοαξίας και της αυτοεκτίμησης.

Στον αντίποδα, όταν ο έφηβος βιώνει την απόρριψη, τότε η συναναστροφή και ένταξη του σε ομάδες ομηλίκων που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά είναι αναπόφευκτη, καθώς αποτελεί εσωτερικό μηχανισμό άμυνας του ίδιου. Έτσι η επιθετικότητα που απορρέει μπλοκάρει τις κοινωνικές του δεξιότητες και ενδέχεται να οδηγήσει τον έφηβο σε αντικοινωνική συμπεριφορά και μετέπειτα στην περιθωριοποίηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Hawkins, J . D., M. W. Arthur, and R. F. Catalano. 1995. Preventing substance abuse. *In Crime and justice: Vol. 19. Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention,* edited by M. Tonry and D. Farrington, 343-427. Chicago: University of Chicago Press.

Hawkins, D., Doucek, H.J., & Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achiever. *American Research Journal, Spring, 25(1),* 31–50.

Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior,* 17, 311–332.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης.* Αθήνα: Παπαζήσηw.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Τσιμπουκλή, Α. (2002). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Θέματα εφηβείας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smith P. K. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.

Το Διαθεωρητικό Μοντέλο για την πρόβλεψη αλλαγής της συμπεριφοράς άσκησης -φυσικής δραστηριότητας

Αναστασία Γιαννάκου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc., Ph.D

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος επιστημονικού άρθρου, ήταν η παρουσίαση του Διαθεωρητικού Μοντέλου για την πρόβλεψη αλλαγής της συμπεριφοράς φυσικής δραστηριότητας και η κριτική αποτίμησή του ως μοντέλου παρέμβασης για την προαγωγή της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας στους εφήβους. Παρουσιάζονται τα δομικά συστατικά του Διαθεωρητικού Μοντέλου στα πλαίσια της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας, τα στάδια αλλαγής της συμπεριφοράς, οι διαδικασίες αλλαγής, η αυτοαποτελεσματικότητα, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθώς και οι αδυναμίες του για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή την παρεμβατικών προγραμμάτων για την προαγωγή της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας. Οι περισσότερες παρεμβάσεις που στηρίζονται στα στάδια αλλαγής, είναι πιθανότερο να προκαλέσουν βραχυπρόθεσμη αλλαγή της συμπεριφοράς άσκησης παρά πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Μελλοντική περαιτέρω έρευνα, απαιτείται για να προσδιοριστούν οι σημαντικοί και καθοριστικοί παράγοντες, πέραν των συστατικών του μοντέλου, που επιδρούν στα στάδια αλλαγής και συμβάλλουν στην πρόοδο σε ανώτερα στάδια.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαθεωρητικό μοντέλο, φυσική δραστηριότητα, έφηβοι

Εισαγωγή

Για την κατανόηση των παραγόντων που προάγουν την άσκηση χρησιμοποιούνται διάφορες θεωρίες και οικολογικά μοντέλα (Sallis et al., 2008). Η πλειοψηφία των ερευνών εξετάζει τους παράγοντες που προβλέπουν την συμπεριφορά άσκησης στους εφήβους που δεν ασκούνται και σ' εκείνους που ασκούνται τακτικά σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Από τα μοντέλα σταδίων που έχουν προταθεί το πιο διαδεδομένο είναι το διαθεωρητικό μοντέλο (TTM) ή μοντέλο των σταδίων (McKenzie et al., 2005). Η χρήση του μοντέλου των σταδίων (Prochaska & DiClemente, 1983) έχει προσφέρει σημαντικά στην κατανόηση της αλλαγής προς την υιοθέτηση της υγιεινής συμπεριφοράς, όπως η τακτική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες και σπορ (Marshall & Biddle, 2001).

Βασίζεται στην ακόλουθη αρχή: "*η υγιεινή συμπεριφορά είναι μια διαδικασία και τα άτομα ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας για αλλαγή της συμπεριφοράς*" (ACSM's, 2000, σ. 8). Το μοντέλο αυτό ορίζει ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς δεν είναι ένα μεμονωμένο φαινόμενο. Τα άτομα περνούν από πέντε δυναμικά στάδια (αδιαφορίας, σκέψης, προετοιμασίας, δράσης, διατήρησης) πριν υιοθετήσουν μια μακροπρόθεσμη υγιή συμπεριφορά, όπως η άσκηση (Cox, 2004).

Το κύριο δομικό συστατικό του διαθεωρητικού μοντέλου αποτελούν τα στάδια αλλαγής (stages of change), υπάρχουν όμως και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στα στάδια αλλαγής, ώστε να επιτελεσθεί μια αλλαγή στην συμπεριφορά. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η ισορροπία απόφασης (decisional balance), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) καθώς και οι διαδικασίες αλλαγής (processes of change) (McKenzie et al., 2005.Cox, 2004). Η κύρια συμβολή του Διαθεωρητικού Μοντέλου έγκειται στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τα διαφορετικά στάδια αλλαγής ως προς την εθελοντική άσκηση-ΦΔ, που δίνει την δυνατότητα σχεδιασμού αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων εξαιτίας του ότι ορισμένες παρεμβάσεις αποδίδουν καλύτερα σε ορισμένα στάδια από ό,τι σε άλλα.

Σκοπός της εργασίας ήταν η παρουσίαση του διαθεωρητικού μοντέλου και η κριτική αποτίμησή του για την προαγωγή της συμπεριφοράς άσκησης- φυσικής δραστηριότητας στους εφήβους.

Στάδια Αλλαγής της Συμπεριφοράς (Stages of Change)

Σύμφωνα με το διαθεωρητικό μοντέλο (Transtheoretical Model) ή το μοντέλο των σταδίων, τα άτομα, πριν υιοθετήσουν μια υγιή μακροπρόθεσμη συμπεριφορά άσκησης και γενικότερα μια μακροπρόθεσμη συμπεριφορά υγείας, διέρχονται από τα παρακάτω δυναμικά στάδια (Marcus et al., 1992a) τα οποία απεικονίζουν την διάσταση της αλλαγής ή την πρόθεση αλλαγής της συμπεριφοράς (Prochaska & Velicer, 1997): προμελέτης ή πριν τη σκέψη ή αδιαφορίας (precontemplation), μελέτης ή σκέψης (contemplation), προετοιμασίας (preparation), δράσης ή πράξης (action), διατήρησης ή συντήρησης (maintenance), τερματισμού ή κατάληξη (termination). Σύμφωνα με την άποψη διαφόρων ερευνητών το τελευταίο στάδιο αλλαγής δεν έχει σχέση με τον χώρο της άσκησης (Courneya & Bobick, 2000). Τα στάδια είναι δυναμικά, επειδή "*τα άτομα ενδέχεται να μετακινούνται μεταξύ των διαφορετικών σταδίων, πριν φτάσουν στο τελικό στάδιο (διατήρησης), το οποίο είναι επίσης δυναμικό* " (Cox, 2004, σ. 461). Η κίνηση αυτή μπορεί να είναι προς τα εμπρός, προς τα πίσω ή κυκλική.

Στάδιο Προμελέτης ή Πριν την Σκέψη ή Αδιαφορίας (Precontemplation Stage). Στα πλαίσια της άσκησης περιλαμβάνει τα άτομα που δεν ασκούνται τακτικά και δεν σχεδιάζουν να αρχίσουν να ασκούνται συνήθως για τους επόμενους έξι μήνες (Marcus et al., 1992a. Nigg et al., 2011).

Στάδιο Μελέτης ή Σκέψης (Contemplation Stage). Στα πλαίσια της άσκησης περιλαμβάνει τα άτομα που δεν ασκούνται αλλά σκέφτονται να αρχίσουν (Marcus et al., 1992a) ή κατά τους Nigg et al. (2011) τα άτομα που σκέφτονται να συμμετέχουν σε τακτική άσκηση, άμεσα, μέσα στους επόμενους έξι μήνες αλλά δεν έχουν δεσμευτεί να λάβουν δράση προς το παρόν (McKenzie et al., 2005).

Στάδιο Προετοιμασίας (Preparation Stage). Περιλαμβάνει τα άτομα που ασκούνται λίγο όχι όμως τακτικά ή προγραμματίζουν να αρχίσουν να ασκούνται στο άμεσο

μέλλον, που συνήθως προσδιορίζεται στον επόμενο μήνα (Marcus et al., 1992a. Prochaska & Velicer, 1997). Τα άτομα στο στάδιο αυτό ενώ έχουν ένα τυπικό σχέδιο δράσης, δεν έχουν αποκτήσει ένα σημαντικό κίνητρο ή δεν έχουν εφαρμόσει αποτελεσματικούς τρόπους για την επίτευξη του κριτηρίου δράσης.

Στάδιο Δράσης (Action Stage). Τα άτομα που ανήκουν στο στάδιο της δράσης ασκούνται τακτικά εδώ και έξι μήνες (Marcus et al., 1992a.Prochaska, 2008. McKenzie et al., 2005). Παρότι έχουν πραγματοποιήσει εμφανείς αλλαγές στον τρόπο ζωής, τους τελευταίους έξι μήνες (Prochaska & Velicer, 1997), που σημαίνει ότι έχουν εντάξει την άσκηση στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους και έχουν ρυθμίσει τους ανασταλτικούς περιβαλλοντικούς και εσωτερικούς παράγοντες, εντούτοις απαιτείται επαγρύπνηση, καθώς εγκυμονούν κίνδυνοι υποτροπής σε μεγάλο ποσοστό (McKenzie et al., 2005).

Στάδιο Διατήρησης ή Συντήρησης (Maintenance Stage). Τα άτομα στο στάδιο αυτό ασκούνται με υψηλή συχνότητα πάνω από έξι μήνες (Marcus et al., 1992a), εμμένουν στην συνήθειά τους να γυμνάζονται τακτικά και είναι πεπεισμένα ότι μπορούν να συνεχίσουν. Εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα υποτροπιασμού και υψηλότερη πεποίθηση ότι μπορούν να ξεπερνούν τα διάφορα εμπόδια και να συνεχίσουν την τακτική άσκηση, όπως τους τελευταίους έξι μήνες (Prochaska, 2008). Το στάδιο της διατήρησης εξακολουθεί να χρήζει προσοχής (Redding et al., 2000).

Ισορροπία Απόφασης (Decisional Balance)

Η ισορροπία απόφασης ή ζυγαριά των αποφάσεων προέρχεται από την θεωρία λήψης αποφάσεων των Janis και Mann (1977) και αντικατοπτρίζει την αξιολόγηση της βαρύτητας των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που συνδέονται με την επιδιωκόμενη αλλαγή της συμπεριφοράς. Οι Redding et al. (2000) επισημαίνουν ότι αναφέρεται στην σημασία που αποδίδει το άτομο στους λόγους αλλαγής ή όχι της συμπεριφοράς. Η ισορροπία απόφασης σχετίζεται με την προσωπική εκτίμηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που συνδέονται με την επιδιωκόμενη αλλαγή συμπεριφοράς για τον εαυτό του και τους άλλους (Marcus & Owen, 1992b). Για παράδειγμα μερικοί άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα συμμετοχής στην σωματική δραστηριότητα, όπως η βελτίωση της φυσικής κατάστασης, η κοινωνικότητα, η βελτίωση της σωματικής εμφάνισης, ενώ άλλοι είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό τις αρνητικές πλευρές της σωματικής δραστηριότητας, όπως ο περιορισμός του χρόνου ενασχόλησης με τα μαθήματα και με άλλες επιθυμητές δραστηριότητες.

Οι Janis & Mann (1977) περιγράφουν τα κίνητρα και τα γνωστικά συστατικά της διαδικασίας λήψης απόφασης, χρησιμοποιώντας την ισορροπία απόφασης, για να αξιολογήσουν τα προσδοκώμενα οφέλη (benefits) και τα κόστη (costs), δηλαδή τις απώλειες που προκύπτουν, από την υιοθέτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Πρότειναν ότι τα αντιλαμβανόμενα οφέλη και εμπόδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις οκτώ ακόλουθες μορφές συνεπειών για τον εαυτό τους και τους άλλους (Janis &

Mann, 1977): α) οφέλη προς τον εαυτό τους, β) οφέλη προς τους σημαντικούς άλλους, γ) αυτοαποδοχή, δ) αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους, ε) κόστη για τον εαυτό τους, στ) κόστη για τους σημαντικούς άλλους, ζ) αυτοαπόρριψη, η) απόρριψη από τους σημαντικούς άλλους (Prochaska, 2008). Αυτή η διαδικασία λήψης απόφασης έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με την παρούσα και μελλοντική πιθανότητα αλλαγής της συμπεριφοράς άσκησης (Marcus et al., 1994).

Τα πλεονεκτήματα είναι οι "*θετικές πλευρές της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς, ή τα οφέλη της αλλαγής*". Αντίθετα, τα μειονεκτήματα περιλαμβάνουν "*τις αρνητικές πλευρές της επιδιωκόμενης αλλαγής της συμπεριφοράς*" ή τα εμπόδια που αντιλαμβάνεται το άτομο ότι θα προκύψουν κατά την διαδικασία αλλαγής (λόγοι για να μην αλλάξει συμπεριφορά) (Redding et al., 2000, σ. 189).

Το συστατικό αυτό προέρχεται από το Μοντέλο Πεποίθησης Υγείας (HBM) και ορίζεται ως "*μια προσωπική αξιολόγηση των πιθανών εμποδίων που περιορίζουν τη συμμετοχή του ατόμου σε μια συμπεριφορά υγείας*" (Brown, 2005, σ. 107). Η υποκειμενική φύση αυτής της αξιολόγησης δεν μικραίνει την σημασία της επιρροής τους στην συμπεριφορά του ατόμου. Στην πραγματικότητα αναγνωρίζεται ότι τα αντιληπτά εμπόδια "*μπορούν να ασκήσουν μια αρνητική επιρροή εξίσου ή πιο ισχυρή από τα αληθινά εμπόδια, επειδή ένα μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς άσκησης βρίσκεται υπό τον έλεγχο της βούλησης του ατόμου*" (Godin, 1994, σ. 131). Συνεπώς τα πλεονεκτήματα (pros) και τα μειονεκτήματα (cons) που αντιλαμβάνονται τα άτομα ότι θα προκύψουν από την επιθυμητή αλλαγή της συμπεριφοράς επηρεάζουν την απόφασή τους να προχωρήσουν από το ένα στάδιο αλλαγής συμπεριφοράς στο άλλο (McKenzie et al., 2005).

Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την Άσκηση (Exercise Self Efficacy)

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας αξιώνει ότι η πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να συμμετέχει σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σχετίζεται σημαντικά με την πραγματική συμπεριφορά (Bandura, 1997). Ορίζεται ως "*η εμπιστοσύνη που ένα άτομο έχει για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς στην πρόκληση ή στον πειρασμό των καταστάσεων*" (Marshall & Biddle, 2001, σ. 229).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται στη βάση τεσσάρων πηγών πληροφόρησης, όπως η λεκτική πειθώ που παρουσιάζεται με τη μορφή της ενθάρρυνσης και γενικότερα της στήριξης από τους σημαντικούς άλλους, η μάθηση διαμέσου προτύπων, οι προσωπικές εμπειρίες ή η (προηγούμενη) επιτυχής εκτέλεση και η συναισθηματική διέγερση (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν ισχυρό παράγοντα για την πρόβλεψη της μελλοντικής συμπεριφοράς που αποδεδειγμένα ξεπερνά την προηγούμενη επιτυχημένη εκτέλεση (DiClemente, 1986).

Σύμφωνα με τα όσα αξιώνει η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την άσκηση εκτιμάται από "*τον βαθμό βεβαιότητας των ατόμων ότι μπορούν να γυμνάζονται τακτικά κάτω από μια ποικιλία εμποδίων* " (Bandura, 1997, σ. 43), όπως η κούραση, η πίεση λόγω αυξημένων σχολικών υποχρεώσεων, η έλλειψη στήριξης από φίλους ή από την οικογένεια κ.ά.

Σύμφωνα με το ΤΤΜ οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνονται από το στάδιο προμελέτης στο στάδιο διατήρησης, ενώ οι διαφορές συνήθως είναι στατιστικά σημαντικές (Elezim, et al., 2019. De Bourdeaudhuij et al., 2004). Μελέτες αποδεικνύουν ότι η αυτοποτελεσματικότητα ως προς την άσκηση, η ειδική αυτή κατά περίσταση αυτοπεποίθηση, σχετίζεται με τα στάδια αλλαγής ως προς την άσκηση (Liu et al., 2018. Annesi et al., 2010. Farmanbar et al., 2009.Taymoori et al., 2009).

Διαδικασίες Αλλαγής (Processes of Change)

Οι διαδικασίες αλλαγής αποτελούν: "*τις εμφανείς ή αφανείς διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τους ασκούμενους, για να βοηθηθούν, ώστε να μεταβούν από το ένα στάδιο στο άλλο*" (Prochaska et al., 1998, σ. 62). Οι διαδικασίες αλλαγής που χρησιμοποιούνται για την αλλαγή μιας συμπεριφοράς είναι δέκα (Prochaska & DiClemente, 1983) και διακρίνονται σε δύο διαστάσεις: α) γνωστική/εμπειρική και β) συμπεριφορική /περιβαλλοντική (De Vet et al., 2006).

Πίνακας 1: *Σχέση μεταξύ σταδίων αλλαγής της συμπεριφοράς και διαδικασιών αλλαγής, περιγραφή-κλίμακες των διαδικασιών αλλαγής*

		Διαδικασίες Αλλαγής	**Περιγραφή**
Προμελέτης - Μελέτης	Εμπει-ρικές	Αύξηση της Συνείδησης	Αυξημένη πληροφόρηση για τις αιτίες, συνέπειες της ανθυγιεινής συμπεριφοράς και ιδέες, συμβουλές για την υιοθέτηση της υγιεινής συμπεριφοράς.
		Συναισθηματική Ανακούφιση	Πρόκληση αυξημένων συναισθηματικών εμπειριών (συναισθηματικής φόρτισης) που ακολουθείται από μείωση των δυσάρεστων εμπειριών (αρνητικών συναισθημάτων), εάν το άτομο αναλάβει δράση.
		Περιβαλλοντική Επανεκτίμηση	Συνδυασμός συναισθηματικής και γνωστικής εκτίμησης για το πώς η υιοθέτηση ή όχι μιας υγιεινής συμπεριφοράς, όπως η άσκηση, επιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.
Μελέτης - Προετ/σίας		Προσωπική Επανεκτίμηση (Αυτοεπανεκτί-μηση)	Γνωστική και συναισθηματική αξιολόγηση της αυτοεικόνας του ατόμου με και χωρίς την ύπαρξη μιας συγκεκριμένης ανθυγιεινής συμπεριφοράς.

Προετ/σίας – Δράσης		Κοινωνική Απελευθέρωση	Συνειδητοποίηση από τον ενδιαφερόμενο ότι τα κοινωνικά πρότυπα λειτουργούν υποστηρικτικά προς την επιδιωκόμενη υγιεινή συμπεριφορά.
	Συμπεριφορικές	Αυτοαπελευθέρωση	Η πίστη του ατόμου ότι μπορεί να αλλάξει όσο και η δέσμευσή του για αλλαγή.
Δράσης - Διατήρησης		Εναλλακτικές Συμπεριφορές	Εκμάθηση και χρήση από τον ενδιαφερόμενο εναλλακτικών υγιεινών συμπεριφορών που θα μπορούσαν να υποκαταστήσουν την προβληματική συμπεριφορά.
		Έλεγχος των Ερεθισμάτων	Αποφυγή οποιασδήποτε αιτίας που συνδέεται με την προβληματική συμπεριφορά και αύξηση των προτροπών για υιοθέτηση πιο υγιεινών εναλλακτικών συμπεριφορών.
		Διαχείριση της Ενίσχυσης	Ενισχύσεις για τη λήψη μέτρων σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.
		Σχέσεις Αλληλοβοήθειας	Θετική στήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον που διευκολύνει την επιδιωκόμενη αλλαγή της συμπεριφοράς.

Πηγή: Prochaska et al. (2002)

Κριτική της εφαρμογής του Διαθεωρητικού Μοντέλου στην άσκηση

Διάφοροι είναι οι λόγοι που μειώνουν την συνεισφορά του μοντέλου για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης και οδηγούν σε περιορισμούς για την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων ανάλογα με το στάδιο που ανήκουν τα άτομα (Bunton et al., 2000. Adams & White, 2004). Ενδεικτικά: α) τα άτομα ανήκουν σε διαφορετικά στάδια αλλαγής ανάλογα με τον τύπο της δραστηριότητας που συμμετέχουν, που σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται διαφορετικά εμπόδια και οφέλη και διαφορετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την κάθε μορφή φυσικής δραστηριότητας (Brug et al., 2004), β) δεν χρησιμοποιούνται έγκυρες και αξιόπιστες κλίμακες ταξινόμησης και γ) σε κάθε στάδιο επιδρούν διαφορετικοί ενδοπροσωπικοί και εξωτερικοί παράγοντες (De Bourdeaudhuij et al., 2004. Adams & White, 2004), συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που δεν ανήκουν στα συστατικά του μοντέλου (Parker et al., 2009).

Επιπλέον, η χρήση του Διαθεωρητικού Μοντέλου (ΤΤΜ) για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την προαγωγή της συμπεριφοράς άσκησης-φυσικής δραστηριότητας στους εφήβους είναι πιθανόν να παρουσιάσει κάποιες αδυναμίες. Για παράδειγμα, το επίπεδο σωματικής δραστηριότητας στην εφηβεία είναι πιο υψηλό απ' ό,τι κατά την διάρκεια της ενηλικίωσης (De Bourdeaudhuij et al., 2004). Επομένως μπορούν να υπάρξουν λίγοι έφηβοι στα στάδια αδιαφορίας και σκέψης, με συνέπεια μια χαμηλή στατιστική ισχύ (Hausenblas et al., 2002). Ακόμη, είναι άγνωστο εάν η χρονική διάσταση των έξι μηνών ισχύει επίσης στα παιδιά και τους εφήβους (De

Bourdeaudhuij et al., 2004).Οι αδυναμίες που προαναναφέρθηκαν και κυρίως η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς καθιστούν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αμφισβητήσιμα και περιορισμένης χρησιμότητας ακόμη και στις περιπτώσεις που οι ερευνητές μπορούν να εξασφαλίσουν την έγκυρη ταξινόμηση στα στάδια (Adams & White, 2004. Bunton et al., 2000).

Συμπεράσματα

Αρκετές είναι οι μελέτες που επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα των συστατικών του Διαθεωρητικού Μοντέλου για την άσκηση και την εφαρμογή του για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης στους εφήβους και στους νέους (Ghiami et al., 2015. Dishman et al., 2010.Parker et al., 2009. Farmanbar et al., 2009. Berry et al., 2005. De Bourdeaudhuij et al., 2004. Kim, 2007).

Οι περισσότερες παρεμβάσεις που στηρίζονται στα στάδια αλλαγής, είναι πιθανότερο να προκαλέσουν βραχυπρόθεσμη αλλαγή συμπεριφοράς άσκησης καθώς και αλλαγές στα κίνητρα για συμμετοχή στην άσκηση και στους άλλους πιθανούς παράγοντες που μεσολαβούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς παρά πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα· επομένως οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν (Adams & White, 2005) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως «οδηγοί» για τον καλύτερο σχεδιασμό και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή παρεμβάσεων. Συνεπώς, απαιτείται μελλοντική περαιτέρω έρευνα, για να βελτιωθούν τα στάδια αλλαγής, για να προσδιοριστούν οι σημαντικοί και καθοριστικοί παράγοντες πέραν των συστατικών του μοντέλου που επιδρούν σ' αυτά και συμβάλλουν στην πρόοδο σε ανώτερα στάδια (Parker et al., 2009) και τέλος για να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν οι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε αυτούς τους καθοριστικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν έχουν δοκιμαστεί στις μέχρι τώρα παρεμβάσεις .

Γενικότερα η αποτελεσματική και μακροπρόθεσμη προώθηση της σωματικής δραστηριότητας απαιτεί μεγαλύτερης διάρκειας παρεμβάσεις που πιθανόν να ενσωματώνουν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις αντίστοιχες στρατηγικές αλλαγής που θα βελτιώσουν τις ευκαιρίες για σωματική δραστηριότητα (Brug et al., 2005). Επιπλέον απαιτεί την εξέταση ενός ευρέος φάσματος μεταβλητών από άλλες θεωρίες (Parker et al., 2009) καθώς και των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με το σχεδιασμό και τη μέθοδο που ακολουθείται.

Βιβλιογραφία

ACSM's. (2006). *Advanced exercise physiology*. New York: Lippincott Williams & Wilkins.

Adams, J., & White, M. (2004). Why don't stage-based activity promotion interventions work?. *Health Education Research*, *20*(2), 237-243.

Annesi, J., Faigenbaum, A., & Westcott, W. (2010). Relations of Transtheoretical Model Stage, Self-Efficacy, and Voluntary Physical Activity in African American Preadolescents. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, *81*(2), 239-244.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Berry, T., Naylor, P., & Wharf-Higgins, J. (2005). Stages of change in adolescents: an examination of self-efficacy, decisional balance, and reasons for relapse. *Journal Of Adolescent Health*, *37*(6), 452-459.

Brown, S. (2005). Measuring Perceived Benefits and Perceived Barriers for Physical Activity. *American Journal Of Health Behavior*, *29*(2), 107-116.

Brug, J. (2004). The Transtheoretical Model and stages of change: a critique: Observations by five Commentators on the paper by Adams, J. and White, M. (2004) Why don't stage-based activity promotion interventions work?. *Health Education Research*, *20*(2), 244-258.

Bunton, R., Baldwin, S., Flynn, D., & Whitelaw, S. (2000). The 'stages of change' model in health promotion: Science and Ideology. *Critical Public Health*, *10*(1), 55-70.

Cox, R.H. (2004). *Αθλητική ψυχολογία: Έννοιες και εφαρμογές.* (5η έκδ.) (Επιμέλεια Ελληνικής Έκδοσης, Γιάννης Ζέρβας). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

Courneya, K. S., & Bobick, T. M. (2000). Integrating the theory of planned behavior with the processes and stages of change in the exercise domain. *Psychology of Sport & Exercise*, *1*(1), 41-56.

De Vet, E., De Nooijer, J., De Vries, N., & Brug, J. (2006). Do the Transtheoretical Processes of Change Predict Transitions in Stages of Change for Fruit Intake?. *Health Education & Behavior*, *35*(5), 603-618.

De Bourdeaudhuij, I., Philippaerts, R., Crombez, G., Matton, L., Wijndaele, K., Balduck, A., & Lefevre, J. (2004). Stages of change for physical activity in a community sample of adolescents. *Health Education Research*, *20*(3), 357-366.

Diclemente, C. (1986). Self-Efficacy and the Addictive Behaviors. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, *4*(3), 302-315.

Dishman, R., Vandenberg, R., Motl, R., & Nigg, C. (2010). Using Constructs of the Transtheoretical Model to Predict Classes of Change in Regular Physical Activity: A Multi-Ethnic Longitudinal Cohort Study. *Annals Of Behavioral Medicine*, *40*(2), 150-163.

Elezim, A., Elezi, G., Gontarev, S., & Georgiev, G. (2019). Application of the Transtheoretical Model (TTM) to exercise behaviour among Macedonian college students. *Journal Of Human Sport And Exercise*, *15*(3).

Farmanbar, R., Niknami, S., Heydarnia, A., Hajizadeh, E., & Lubans, D. R. (2009). Predicting exercise behavior among Iranian college students: Using the transtheoretical model and structural equation modeling. *European Journal of Scientific Research*, *31*(3), 355-365.

Ghiami,Z., Soh, K., Fauzee, M., & Soh, L.K. (2015). Examining a Stage-Based Intervention and Predictors of Exercise Behavior among Iranian Sedentary Adolescents. *International Journal of Kinesiology & Sports Science, 3*(1).

Godin, G. (1994). Social-cognitive models. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 113-136). Champaign IL: Human Kinetics.

Hausenblas, H., Nigg, C., Downs, D., Fleming, D., & Connaughton, D. (2002). Perceptions of Exercise Stages, Barrier Self-Efficacy, and Decisional Balance for Middle-Level School Students. *The Journal Of Early Adolescence*, *22*(4), 436-454.

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice, and commitment* . New York: Free Press.

Kim, Y. (2007). Application of the transtheoretical model to identify psychological constructs influencing exercise behavior: A questionnaire survey. *International Journal Of Nursing Studies*, *44*(6), 936-944.

Liu, K., Kueh, Y., Arifin, W., Kim, Y., & Kuan, G. (2018). Application of Transtheoretical Model on Behavioral Changes, and Amount of Physical Activity Among University's Students. *Frontiers In Psychology*, *9*.

Marshall, S., & Biddle, S. (2001). The transtheoretical model of behavior change: a meta-analysis of applications to physical activity and exercise. *Annals Of Behavioral Medicine*, *23*(4), 229-246.

Marcus, B., Selby, V., Niaura, R., & Rossi, J. (1992a). Self-Efficacy and the Stages of Exercise Behavior Change. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, *63*(1), 60-66.

Marcus, B., & Owen, N. (1992b). Motivational Readiness, Self-Efficacy and Decision-Making for Exercise1. *Journal Of Applied Social Psychology*, *22*(1), 3-16.

Marcus, B., Eaton, C., Rossi, J., & Harlow, L. (1994). Self-Efficacy, Decision-Making, and Stages of Change: An Integrative Model of Physical Exercise1. *Journal Of Applied Social Psychology*, *24*(6), 489-508.

McKenzie, J. F., Neiger, B. L., & Smeltzer, J. L. (2005). *Planning, implementing, & evaluating health promotion programs: a primer (*4th ed.). San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.

Nigg, C., Geller, K., Motl, R., Horwath, C., Wertin, K., & Dishman, R. (2011). A research agenda to examine the efficacy and relevance of the Transtheoretical Model for physical activity behavior. *Psychology Of Sport And Exercise*, *12*(1), 7-12.

Parker, P., Martin, A., Martinez, C., Marsh, H., & Jackson, S. (2009). Stages of Change in Physical Activity: A Validation Study in Late Adolescence. *Health Education & Behavior*, *37*(3), 318-329.

Prochaska, J., & DiClemente, C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, *51*(3), 390-395.

Prochaska, J., & Velicer, W. (1997). The Transtheoretical Model of Health Behavior Change. *American Journal Of Health Promotion*, *12*(1), 38-48.

Prochaska, J. O., Johnson, S., & Lee, P. (1998). The transtheoretical model of behavior change. In S. A. Shumaker, E. B. Schron, J. K. Ockene, & W. L. McBee (Eds), *The handbook of health behavior change* (pp. 59-84). New York: Springer.

Prochaska, J. O., Redding, C. A., & Evers, K. E. (2002). The Transtheoretical Model and stages of change. In K.Glanz., B.K., Rimer, & F.M., Lewis., (Eds), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (3rd. ed., pp. 99-120). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Prochaska, J. (2008). Decision Making in the Transtheoretical Model of Behavior Change. *Medical Decision Making*, *28*(6), 845-849.

Redding, C. A., Rossi, J. S., Rossi, S. R., Velicer, W. F., & Prochaska, J. O. (2000). Health behavior models. *The International Electronic Journal of Health Education*, *3* (Special Issue), 180-193.

Sallis, J., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B.K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4th edition (pp. 465-482). Jossey Bass United States.

Taymoori, P., Niknami, S., Berry, T., Ghofranipour, F., & Kazemnejad, A. (2009). Application of the health promotion model to predict stages of exercise behaviour in Iranian adolescents. *Eastern Mediterranean Health Journal*, *15*(5), 1215-122.

Designing and evaluating an original speaking lesson for Young Learners in the ELT class

Αναστασία Μποζατζή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

Abstract

In a modern world full of challenges and needs, the proficiency of speaking skills is considered to be a priority for ELT learners as they evaluate their language competence based on the improvement of fluency and accuracy and the effectiveness of their communication in English language. Despite the fact that a lot of learners are fluent readers and writers of English, they have difficulties when they have to speak and communicate. This article is an attempt to design and evaluate the effectiveness of an original speaking lesson for young learners in the ELT Greek class, based on specific criteria and encouraging the teacher to implement innovative and creative methods and approaches.

Key-Words: Speaking skills, ELT classroom, Young learners, teaching speaking, design and evaluation

Introduction

Taking into consideration the needs not only of the contemporary ELT class but also of the modern society, teachers have to find efficient and successful ways to teach speaking and provide their students with various opportunities to learn and experiment with the language in an attempt to build their learning autonomy, creativity and self-confidence. In the light of these, granted that no textbook is perfect in order to fulfil learners' needs and expectations, the teacher is required to evaluate the speaking tasks and modify them, or even create new activities, in order to arm their students with all the appropriate skills for measuring up to the demands of the world outside the classroom.

Designing the speaking lesson

This lesson needs two teaching hours of 45 minutes each and it has been designed appropriately for an ELT monolingual Greek classroom which consists of young learners whose level is A2 (Waystage) according to the Common European Framework (2001). Moreover, it is important to focus on its aims and objectives. Importantly, the teacher desires to improve students' fluency and communicative skills and motivate them in order to communicate, cooperate and build self-confidence and strategic competence. Additionally, the learners have the opportunity not only to play and have fun but also to use conversational micro-skills and be exposed to speaking. Meanwhile, integration of speaking, listening, writing and reading skills is one of the main objectives. Further objectives are to promote communicative skills, provide support and feedback and make the speaking activities meaningful and purposeful. Last but not least, the students are encouraged to use L2 during the lesson while the role of the teacher during the lesson is significant; he/she is required to contribute as the 'facilitator of learning'

(Willis, 1996), providing 'adequate models, practice and feedback' (Brown and Yule, 1983:16) so as to improve learners' skills and inspire them to learn.

1. Pre-speaking stage

   Initially, a map is provided and the learners are asked if they know this continent in an attempt to activate background knowledge. After that, the learners are required to say who discovered America and another map is shown presenting Columbus' travels in order to attract and engage the students and motivate them to participate. Then, the topic is introduced and some illustrations and examples are briefly shown. At that point, the learners should listen to a listening task about a discovery. More specifically, a reporter interviews a young girl and the learners have to find the most appropriate title for the article and to circle the correct answer in a multiple-choice exercise. As a consequence, the integration of listening and speaking is obvious and as Burgess (1994) points out; the most efficient way to integrate skills is a procedure according to which the receptions result in the production in an attempt of the reflection of the real-world communication. As a result, the learners create expectations for the speaking and build their topic familiarity.

2. While-speaking stage

   At this point, the learners participate in a game based on a role play (Picture A). A game is used as it can engage the learners and encourage them to produce purposeful communication and activate their 'rich resources of imagination, creativity, curiosity and playfulness' (Zafeiriadou, 2009:6) in order to use language spontaneously. Simultaneously, role plays encourage participation and they are more appropriate for shy or reluctant speakers (Hedge, 2000). More specifically, separated in two groups (red and blue) the learners play a specific role. Both groups are inspectors (Inspector Blue and Inspector Red) and they receive a letter from an unknown man who made an unexpected discovery. He gives them some directions and the inspectors have to find the clues in order to solve the mystery. The clues are red and blue cards - which the teacher hides before the lesson- with different kinds of information (when, what, where) illustrated with pictures instead of words or sentences in order to make the game more interesting and challenging (Nation, 1989)

Student A: You are inspector Blue.

An unknown man made an unexpected discovery. You want to find it out and solve the mystery. He sent you this letter:

Hello Inspector! I cannot reveal my identity. I made an unexpected discovery and I want only you to know about it. These are some directions for you to find the clues and solve the mystery.

Clues:

1. You sleep there. Look under the … to find the clue.

Student B: You are Inspector Red

An unknown man made an unexpected discovery. You want to find it out and solve the mystery. He sent you this letter:

Hello Inspector! I cannot reveal my identity. I made an unexpected discovery and I want only you to know about it. These are some directions for you to find the clues and solve the mystery.

Clues:

1. The first clue is between your favourite books.
2. You put your books in it to go to school. Look in your …
3. You put books and CDs there. Look in your **cpuoabrd.**

Picture A: The role play

The learners read the letter and follow the directions or they find out anagrams in order to find the cards which are hidden in the room. During this process, the teacher encourages and helps the learners, if needed. The learners collect the clues and they are ready for the next activity. At this point, the students should collect all the missing points of the mystery. Then, working in pairs, they have to ask each other and cooperate, since each of them has the information that the other needs. Simultaneously, they should keep notes. Considerably, during this activity their answers should be minimal (of one to three words). After that, the same activity is repeated, in order to help the learners complete their answers (if needed) and build their confidence. Moreover, they are given some cards with fillers and linking words (Picture B) which they have to use in order to flourish their speech. Consequently, the learners are able to improve their 'strategic competence' which, according to Dornyei and Thurrell (1991), is the capacity of conveying a message effectively and successfully, even when communication problems occur.

So	Well	Actually
Really	I see…	Great
Interesting	You know…	But
because	Also	Right

Picture B: Cards with fillers

Then, the learners have to work together as they are required to check their answers and put their clues in the correct order to create the story. At this point, they have to cooperate in order to narrate the story together, pretending that they are the unknown man. Importantly, they are provided with ideational framework (Burgess, 1994) and some minutes of preparation in order to alleviate stress. The ideational frameworks are

necessary since they build the connections between ideas and information and they are helpful in order produce monologues that "flow" (Burgess, 1994).

Setting	Time Sequence	Linking Words	Feelings	Opinion
When? Where? Who? What? Why?	At first Then…, After that… Suddenly… In the end, finally	Also, …too Because Because of But	Shocked Surprised Upset	I think I believe… This experience was… Memorable Unbelievable Unforgettable Interesting Because…

Picture C: The ideational framework

1. Post- speaking stage

   At first, cartoon strips with blank word bubbles are given to the students who have to cooperate, create and read a dialogue based on a discovery. After that, the students are encouraged to prepare this dialogue and perform it as a play. Significantly, a dramatic activity is integrated into the lesson as according to Davies (1990) drama not only promotes communicative competence and fluency but also it improves learners' motivation and confidence. This activity is also used in order to set the basis for homework since the students have to use their dialogue, notes and plan provided to write a story of discovery in order to implement and expand the knowledge taught during the lesson. Last but not least, the teacher does not interrupt the learners during the lesson to correct their errors as the main purpose is to build confidence, autonomy and fluency through communication. In the light of this, feedback is given to the students-at the end of the lesson- so that they can improve their skills and performance and be encouraged.

Critical Evaluation of the Speaking Task

Back in 1976, Allwright approached a 'communicative technique' in order to teach spoken language. Some years later, great steps were taken by Johnson (1982) and Nation (1989) in order to describe the principles of communicative speaking tasks and propose features for their improvement. In our attempt to evaluate the range of success and effectiveness of this speaking task, it is important to shed some light on these criteria and on further classification features.

1. Nation's Features

The initial feature is the *Roles,* as according to Nation (1989), their adoption is significant for the learning goals. Considerably, they affect students' participation in the activity as they make them be exposed to language normally used out of the classroom (Nation, 1989). Without a doubt, all the speaking activities present clear roles for the students since they are always able to understand their specific roles and purposes either they are Inspectors and the unknown man or the cartoon characters. Moreover, they have the opportunity to experience language mostly used out of the classroom (ibid) which makes the activities more interesting.

Regarding *outcomes*, this criterion is very important as it can 'increase interest in the activity' (Nation, 1989:25) by providing learners with purpose. As a result, they are able to understand the appropriate procedure they have to follow, aiming at the completion of the activity. Importantly, the high range of interest in the activity, which is the main purpose of the *outcomes*, is achieved through *completion* (the students complete the picture story) *data gathering* (they collect information) and *producing material* (they prepare and perform a play) (ibid).

Focusing on *procedure*, this feature is significant because not only it separates the speaking activity into steps but also 'it increases the amount of speaking involving in the activity' (Nation, 1989:26) and it ensures learners' participation. There are various procedures throughout the speaking task such as collecting information, comparing answers in pairs and cooperating to write a dialogue. These procedures increase the students' participation and involving in the speaking activity (ibid).

Admittedly, the feature of *split information*, which can also be described as 'information gap' (Johnson, 1982, a: 163-75), is related to communication since most of its given definitions are based on sharing and conveying messages and information. Significantly, the main speaking activity is based on split information since each learner needs the information that the other has. As a result, this feature has a great impact on learners' cooperation and communication skills (Nation, 1989).

The feature of *challenges* can be added in order to make the activities more advanced, demanding and 'game-like' (Nation, 1989:27) in an attempt to increase interest and participation. Admittedly, in this speaking lesson, the students experience a lot of challenges since they have to find the hidden clues through anagrams and directions, they have to describe the pictures in order to offer information and they have a limitation of time to produce the monologue. Consequently, the more advanced and demanding the activities are, the more interesting they become (ibid).

2. Johnson's Principles

Initially, according to the criterion of the *information transfer*, the information is conveyed 'from a source to a different form' (Johnson, 1982, a: 163-75) or even from one person to another. This principle is obviously seen in the activities as the students use note-taking to produce a monologue and they turn the cartoon strips into a drama play.

Regarding the *information gap* which is a characteristic of real-life situations, each student has only one piece of information. Consequently, the learners have to share information through questions and answers as each of them has a part of information which is important and necessary for the other (ibid). Based on this speaking task, this principle is obvious as none of the 'inspectors' has all the information needed but only a piece of it.

Additionally, the learners have to cooperate in order to share the information they possess and complete the task (ibid), based on the principle of *jigsaw*. Undoubtedly, this speaking task contains this principle as the 'inspectors' have to combine the information (clues) they have in order to complete the speaking task (ibid). As a result, they work on communication through cooperation and pair work.

Moreover, according to Johnson (1982), the students have to utilize the information obtained during the task and acquire a sense of 'responsibility' for the way the language is used, defined as *task dependency*. Admittedly, in this speaking lesson, the learners have to utilize the information they acquire during the task since they have to use the clues given in order complete it.

Last but not least, the students' performance and language production are judged taking into consideration its communicative effectiveness (ibid), based on the *correction for the content principle*. Obviously, as far as this task is concerned, learners' performance and production are evaluated throughout the task as the teacher monitors in order to provide them feedback at the end of the lesson.

Conclusion

In the ELT classroom, the role of the speaking skill is significant since it influences learners' language competence, communication and confidence either inside the class or/and most importantly in real-life situations. By and large, the teachers should summon their knowledge and stamina in order to evaluate the material and tasks provided by textbooks and adjust them or even recreate new activities, taking into consideration their learners' needs, abilities and interests. In the light of this attempt and granted that spoken language is like music -full of sounds, special features and meanings- the teacher as a great *maestro* is required to inspire and motivate every instrument of his orchestra to produce its greatest sounds and be armed for a life full of performances.

References

Allwright, R.L. (1976). Language learning through communication practice. *ELT Documents* 76/3, 2-14.

Brown, G. & G. Yule (1983). *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Burgess. J. (1994) 'Ideational frameworks in integrated language learning'. System, 22/3: 309-318.

Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, P. (1990). 'The Use of Drama in English Language Teaching'. *TESL Canada Journal*, *8*(1), 87-99.

Dornyei, Z. & S., Thurrell (1991) 'Strategic competence and how to teach it'. *ELT Journal,* 45/1, 16-23.

Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, K.(1982a) 'Five principles in a communicative exercise type' *in Communicative Syllabus Design and Methodology.* Oxford/London: Pergamon/Prentice Hall.

Nation, P. (1989) 'Speaking activities: five features'. *ELT Journal,* 43/1, 24-29.

Willis, D. (1996) *A Framework for Task-based Learning.* London: Longman

Zafeiriadou, Nelly. (2009). 'Drama in language teaching: a challenge for creative development'. *ISSUES*, 23, 4-9.

Ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντισταθμιστικές προοπτικές και ταυτότητες «αποτυχημένων» μαθητών/τριών

Άννα Σφακιανάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 & Π.Ε.78, M.Ed, M.Sc, Ph.D

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια ανάδειξης και ερμηνείας της ανισότητας στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τα στατιστικά στοιχεία του Ιδρύματος Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. Η υπεροχή των φοιτητών/τριών που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα καταγράφεται τόσο στα ποσοτικά δεδομένα εγγραφής και φοίτησης στα Παν/μια όσο και σε παραμέτρους όπως η επιλογή των Σχολών και η γεωγραφική περιοχή φοίτησης. Η ερμηνεία της ανισότητας αυτής φέρνει στο προσκήνιο τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και νοοτροπίες, την κατασκευή ταυτοτήτων αποθαρρυντικών για τους/τις μαθητές/τριες που αποκλίνουν από την σχολική νόρμα της επιτυχίας και της αριστείας. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά σε αντισταθμιστικές και εναλλακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού σε μια ισότιμη, δημοκρατική παιδαγωγική χωρίς να παραγνωρίζονται οι διαφορετικές αφετηρίες και διαδρομές των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανισότητες, ταυτότητες, αντισταθμιστικές προοπτικές

Στατιστικά δεδομένα που αναδεικνύουν την ανισότητα

Στη μελέτη που προέκυψε από τις στατιστικές αναλύσεις του Ιδρύματος Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ, 2019) καταγράφεται η «διαχρονική τάση αύξησης του ποσοστού φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό και πολύ υψηλό κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο, με αντίστοιχη μείωση στις οικογένειες με μεσαίο κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο». Η τάση αυτή ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης: αύξηση του ποσοστού φοιτητών/τριών προερχόμενων από οικογένειες με υψηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο (σε 45,6% το 2014, από 42,3% το 2011 και 36,3% το 2001) και πολύ υψηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο (από 2,1% το 2001 σε 3,4% το 2011 και 4,7% το 2014). Η αύξηση αυτή συνδυάστηκε με τη μείωση του ποσοστού των φοιτητών/τριών με μεσαίο κοινωνικο- μορφωτικό επίπεδο (42,5% το 2014 από 47,1% το 2011 και 52,1% το 2001). Τέλος, το ποσοστό των φοιτητών/τριών που προέρχεται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο, ποσοστό που είχε πτωτική τάση την περίοδο 2001-2008 (από 9,5% σε 6,3%) ανακόπηκε κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης και κυμάνθηκε μεταξύ του 6,4%-7,8%) (ΙΟΒΕ, 2019, σελ. 227).

Οι διαφορές δεν σταματούν στο ποσοτικό μέρος της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καταγράφηκαν διαχρονικές διαφορές «στην κοινωνικο-μορφωτική οικογενειακή προέλευση των φοιτητών μεταξύ πανεπιστημιακών και άλλων ιδρυμάτων» (ΙΟΒΕ, 2019, σ. 229), στα πεδία των σπουδών (στην Ιατρική το 10,7%, στις σχολές

μηχανικών το 8,5%, της Νομικής το 7,7% των φοιτητών/ριών προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα) (ΙΟΒΕ, 2019, σ. 231), τη φοίτηση σε κεντρικά (της Αθήνας και Θεσσαλονίκης) ή περιφερειακά ιδρύματα (για τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα (ΙΟΒΕ, 2019, σ. 185).

Προσεγγίσεις της άνισης πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τα «ελλείμματα» των μαθητών/τριών

Μια πρώτη προσέγγιση του θέματος της αποτυχίας εισαγωγής στο Παν/μιο και μάλιστα στις «σχολές κύρους» οι οποίες οδηγούν σε «επαγγέλματα κύρους» γίνεται με αναφορά στα *«ελλείμματα»* των ίδιων των μαθητών/τριών και ενοχοποιεί τους/τις ίδιους/ες. Τέτοιο έλλειμμα μπορεί να θεωρηθεί η «περιορισμένη ικανότητα» των ατόμων η οποία συνδέεται με τη *χαμηλή ατομική ευφυία* (δείκτης νοημοσύνης, ΔΝ) που εμποδίζει μαθητές και μαθήτριες να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και στις εξετάσεις για το Παν/μιο. Το αφήγημα για τη σχέση του ΔΝ και της επίδοσης στα μαθήματα δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του 20ου αι., μέσα σε κλίμα έντασης και κοινωνικών προκαταλήψεων. Ένα πλήθος εργαλείων και δοκιμασιών στόχευαν στη μέτρηση του ΔΝ, ωστόσο, οι πρακτικές αυτές δέχτηκαν αμφισβήτηση γιατί μετρούσαν ικανότητες (π.χ. τη χρήση της γλώσσας) και γνώσεις του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού των μεσαίων και ανώτερων αστικών στρωμάτων ενώ ταυτόχρονα αγνοούσαν την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης. Στόχευαν στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας και της απουσίας αντισταθμιστικών μέτρων για τη συμπερίληψη των κοινωνικών ομάδων που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις επιρρίπτοντας ευθύνες στα «ατελή» βιολογικά τους χαρακτηριστικά και όχι στον κοινωνικό τους εξοβελισμό (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Παράλληλα, μέσα από την ίδια οπτική, ο καταμερισμός εργασίας σε διανοητική (με σημαντικά οικονομικά οφέλη, ηγετικές θέσεις και κοινωνικό κύρος) και σε χειρωνακτική (με περιορισμένα οφέλη και χαμηλή κοινωνική αναγνώριση) ερμηνεύτηκε με αναφορά στις εγγενείς, κληρονομημένες ή φυσικές διανοητικές ικανότητες. Η επιστημονική έρευνα κατέρριψε τους παραπάνω ισχυρισμούς αποδεικνύοντας ότι η σχολική αποτυχία όπως και η σχολική επιτυχία συνδέονται με κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους (Φραγκουδάκη, 1985).

Μια άλλη προσέγγιση συσχετίζει την αποτυχία εισαγωγής στις υψηλόβαθμες Σχολές με το *«γλωσσικό μειονέκτημα»,* δηλ. τη «φτωχή» και ελλιπή σε λεξιλόγιο και ιδέες γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως τα παιδιά εργατικών και αγροτικών οικογενειών. Η γλώσσα που καλλιεργεί και αξιολογεί το σχολείο, η γλώσσα των σχολικών βιβλίων και των εκπαιδευτικών είναι, κυρίως, η πρότυπη/επίσημη εθνική γλώσσα που δεν έχει κατακτηθεί σε μεγάλο βαθμό από όλα τα παιδιά αποδεικνύοντας και την ταξική διάσταση της χρήσης της γλώσσας. Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας (restricted code) που χρησιμοποιούν τα παιδιά των «χαμηλότερων» κοινωνικών στρωμάτων ευθύνεται κατά τον Berstein (1971a, 1971b) για τη μαζική σχολική αποτυχία καθώς τα παιδιά αυτά δημιουργούν σύντομες, απλές, συχνά

ανολοκλήρωτες προτάσεις με παρατακτική σύνταξη που συναντώνται στην καθημερινή προφορική επικοινωνία και απορρίπτονται στο πλαίσιο της «επίσημης γλώσσας» που προϋποθέτει «μη κοινή γλωσσική χρήση / formal language use». Η «κοινή χρήση της γλώσσας / public language use» με τους συγκεκριμένους όρους της είναι ευθυγραμμισμένη με το τοπικό και γλωσσικό πλαίσιο και μεταφέρει με τρόπο αποτελεσματικό τα μηνύματά της στα μέλη της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Η επίσημη γλωσσική νόρμα χρησιμοποιεί όρους με μεγάλο βαθμό αφαίρεσης, γενίκευσης και δείχνει να είναι ανεξάρτητη από το πλαίσιο (αποπλαισιωμένη). Οι μαθητές/τριες της «μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης» που έρχονται στο σχολείο με καλή γνώση της «επίσημης» γλώσσας μπορούν να περιγράφουν πρακτικές, να καταλήγουν σε συμπεράσματα ενώ οι προερχόμενοι/ες συμμαθητές/τριές τους από τα πιο «χαμηλά» κοινωνικοοικονομικά στρώματα χρησιμοποιούν τον αφηγηματικό λόγο ο οποίος συναντάται στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης και υποχωρεί στις επόμενες (Berstein, 1990). Για τον M.A.K. Halliday (1978) η αρνητική αξιολόγηση αυτής της γλωσσικής ποικιλίας από το σχολείο οδηγεί σε κοινωνική ταξινόμηση, συνδέεται με την κοινωνική προκατάληψη και αποδίδει μειονεξίες σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (στο Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Ταυτόχρονα, μέσα από την επιμονή στην πρότυπη γλώσσα (σε φωνολογικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο) ως μόνης αποδεκτής γλωσσικής επιλογής παραγνωρίζονται ποικιλίες και γλωσσικά ύφη που είναι καταλληλότερα για συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, επικοινωνιακούς στόχους ή υπαγορεύονται από το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας (τόπος, χρόνος, πομποί, δέκτες) προκειμένου να αναδείξουν τις σχέσεις πομπού-δέκτη, να δημιουργήσουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό ύφος, να απορρίψουν την άνωθεν επιβαλλόμενη γλωσσική νόρμα. Οι ταυτότητες των μαθητών/τριών που κατασκευάζονται από μια τέτοια πρακτική είναι ταυτότητες μαθητών/τριών που «έχουν κενά» μαθησιακά, είναι «αδιάφοροι/ες», «δεν μπορούν να μάθουν», «δεν προσπαθούν» είναι «κακοί/ές μαθητές/τριες».

Μέσα από μια άλλη οπτική, για την σχολική αποτυχία ευθύνεται *η πολιτισμική ένδεια,* δηλ. τα περιορισμένα μορφωτικά και πολιτισμικά ερεθίσματα (γνωριμία με την κλασική μουσική, το θέατρο, τη λογοτεχνία, τα μουσεία) που δέχονται εντός της οικογένειας τα παιδιά των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων. Το είδος του «πολιτισμικού κεφαλαίου» που κληρονομούν τα παιδιά των ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων τους εξασφαλίζει την επιτυχία. Και εδώ υπάρχει μια ταξινόμηση και αξιολόγηση που ευνοεί τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα καθώς τα αναδεικνύει ως φορείς μιας ανώτερης κουλτούρας: το σχολείο κατά τον Bourdieu (1984) μεταφράζει την κοινωνική διαφορά σε φυσική ανισότητα την οποία επιβραβεύει. Έτσι δημιουργούνται οι ταυτότητες των «προικισμένων μαθητών/τριών», των «άριστων», των «ταλαντούχων», των «ξεχωριστών», των «χαρισματικών».

Σχετική με τα παραπάνω είναι και η άποψη που αποδίδει τη σχολική αποτυχία στην *περιορισμένη επένδυση της οικογένειας* στην εκπαίδευση των παιδιών με κεφάλαια υλικά ή συμβολικά, ειδικότερα σε οικογένειες μεταναστών που βιώνουν ως προσωρινή

την παραμονή τους στην ξένη χώρα. Οι έρευνες δείχνουν αφενός την παραγνώριση του κεφαλαίου των μεταναστών και αφετέρου την αποτυχία του σχολείου για τον μετασχηματισμό και την αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων (Γκόβαρης, 2016). Ως απώτερο αποτέλεσμα, τα παιδιά με μεταναστευτική ταυτότητα υποεκπροσωπούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συγκριτικά με τα ποσοστά που παρουσιάζει η δική τους κοινωνική ομάδα στον γενικό πληθυσμό (ΙΟΒΕ, 2019).

Εκπαιδευτικές πρακτικές που συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή

Στο πλαίσιο της δωρεάν δημόσιας παιδείας και της τυπικής ισότητας που προωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διανέμει τους πόρους (σχολικά κτίρια, βιβλία, εκπαιδευτικούς) με τον ίδιο τρόπο σε κάθε γεωγραφική περιοχή, συνοικία, κοινωνική ομάδα. Ωστόσο, η τυπική ισότητα καταλήγει σε μια άδικη ανισότητα που αγνοεί τις διαφορετικές αφετηρίες, κουλτούρες, ταυτότητες, αδιαφορώντας για τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και των ανώτερων (Bourdieu, 1984, στο Σφακιανάκη, 2020). Η προπαιδεία, οι γνώσεις, η υψηλή κουλτούρα που κατακτώνται με ωσμωτικό τρόπο στο οικογενειακό περιβάλλον αποδίδονται ως μοναδικά χαρίσματα στο ίδιο το άτομο και, ταυτόχρονα, οι υλοκεντρικές και στοχοκεντρικές απαιτήσεις του σχολείου εξοβελίζουν μαθητές/τριες που φέρουν διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικές ταυτότητες.

Οι επικρατούσες στην εκπαιδευτική διαδικασία διδακτικές πρακτικές κινούνται σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής σε αυτό που ο Φρέιρε (1974) αποκαλεί τραπεζικό μοντέλο (banking model) το οποίο στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο/η μαθητής/τρια (που δεν κατέχει γνώσεις) αποτελεί το αποθετήριο για την κατάθεση της έτοιμης γνώσης που μεταφέρεται σε αυτόν/ήν από τον εκπαιδευτικό-ειδήμονα. Αυτή η κυρίαρχη προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών μετουσιώνεται σε διδακτική μεθοδολογία που αποσιωπά και περιθωριοποιεί τη φωνή και τη διαφορετική εμπειρία-διαδρομή των μαθητών/τριών (Breunig, 2005). Η αποθησαύριση μιας τέτοιας γνώσης γίνεται ευκολότερα από μαθητές και μαθήτριες που μεγαλώνουν σε υποστηρικτικά -σε υλικά και μορφωτικά αγαθά- περιβάλλοντα.

Στην τροχιά της κοινωνικής ανισότητας κινείται και η προδιαγεγραμμένη αποτυχία των παιδιών των αγροτών, εργατών, ανέργων να κατακτήσουν μια θέση στις περιζήτητες πανεπιστημιακές σχολές. Οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι μεν αδιάβλητες αλλά πέρα από τα ερωτήματα αξιοπιστίας, διακριτικότητας, εγκυρότητας επικυρώνουν και συντηρούν την κοινωνική ανισότητα (https://bit.ly/2Xmm24h). Οι περιπτώσεις παιδιών που τα καταφέρνουν χωρίς την ισχυρή επιχορήγηση των γονιών τους σε ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν αφηγήματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, ωστόσο, αποτελούν ποσοστό στατιστικά μη σημαντικό που δεν μπορεί να ανατρέψει τον γενικό κανόνα της υποεκπροσώπησης τέτοιων περιπτώσεων στα Παν/μια (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Οι εξετασιοκεντρικοί στόχοι του σχολείου ικανοποιούνταιΒ με επιτυχία από τους/τις μαθητές/τριες που έχουν το απαραίτητο για τις σχολικές απαιτήσεις μορφωτικό κεφάλαιο και παράλληλα μπορεί να δέχονται βοήθεια από τους μορφωμένους γονείς τους ή από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς με κατ΄ οίκον διδασκαλία. Οι εργασίες που δίνονται για το σπίτι, συχνά, απαντώνται από ενήλικες πεφωτισμένους και, στη συνέχεια, δέχονται την επιβράβευση των (μη υποψιασμένων) εκπαιδευτικών. Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της σχολικής γλωσσικής ποικιλίας και δεν διαθέτουν βοήθεια, η άνιση μάχη με το ακατάληπτο μήνυμα του βιβλίου ή του/της εκπαιδευτικού οδηγεί σε πανωλεθρία και σε εσωτερίκευση της ταυτότητας «του/της αποτυχημένου/ης».

Σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό που είναι επικεντρωμένα στην επίδοση, η σχολική πρόοδος των παιδιών θεωρείται ύψιστης σημασίας για την δυνατότητα να παραμείνουν ορατά και κοινωνικά αποδεκτά μέσα στα σχολικά πλαίσια. Επιπλέον, οι εξετάσεις αποτελούν μηχανισμό κατάταξης/επιλογής των μαθητών/τριών και «παρακυβέρνησης» της εκπαίδευσης (η οποία διακηρύσσει την ισότητα ευκαιριών), «καταστρατηγούν τις επίσημες προδιαγραφές των ΑΠ και εφαρμόζουν ένα δικό τους ανεπίσημο και απόκρυφο πρόγραμμα» (Μαυρογιώργος, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000, σ. 193). Μαθητές/τριες που προέρχονται από πολιτισμικές ομάδες που διαθέτουν διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο από αυτό που αναμένει και επιβραβεύει το σχολείο αποτυχαίνουν στις σχολικές δοκιμασίες και αυτές οι διαρκείς αποτυχίες τους τους/τις οδηγούν σε σχολική διαρροή και σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό που αποτελεί το προστάδιο του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι μαθητές/τριες με τις χαμηλές επιδόσεις εσωτερικεύουν το συναίσθημα της αποτυχίας τους και μπορεί να επιδεικνύουν βίαιες και αντισχολικές συμπεριφορές ή να οδηγούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου (Τουρτούρας, 2010 σ. 52). Οι Κάτσικας και Καββαδίας (2000) ισχυρίζονται ότι «η πολύ χαμηλή βαθμολογία αποτελεί ικανό παράγοντα να οδηγήσει σε εγκατάλειψη του σχολείου αφού οι συσσωρευμένες αποτυχίες σε συνδυασμό με φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στην αντικειμενική πραγματικότητα οδηγούν τα παιδιά που συγκεντρώνουν τέτοιες βαθμολογίες σε παραίτηση και στην απόφαση εγκατάλειψης ενός χώρου που τους απορρίπτει και τον απορρίπτουν» (στο Τουρτούρας, 2010, σ. 54). Από την άλλη μεριά, η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο περαιτέρω ανταγωνισμού και παράγοντα θετικής ενίσχυσης των προσπαθειών μόνο για τους καλούς μαθητές και τις καλές μαθήτριες ενώ για τους/τις κακούς/ές αποτελεί μέσο επιλογής, διάκρισης και τιμωρίας (Τουρτούρας, 2010 , σ. 51).

Αντισταθμιστικές πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές

Η πολιτεία προσπαθώντας να παρέμβει αντισταθμιστικά λαμβάνει μέτρα για να υλοποιήσει στην πράξη την διακηρυγμένη «ισότητα ευκαιριών» και τη «δωρεάν παιδεία». Ο όρος *αντιστάθμισμα* υπονοεί την ύπαρξη ελλείμματος ως προς τις ικανότητες μάθησης, χρήσης της επίσημης γλώσσας, επιτυχίας στις εξετάσεις και, σε αρκετές περιπτώσεις, αποδεικνύει την κοινωνική προκατάληψη σε βάρος των παιδιών που προέρχονται

από μη προνομιούχες ομάδες. Οι αντισταθμιστικές πολιτικές εστιάζουν στα παιδιά εκείνα που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (π.χ. παιδιά ανέργων, αγροτών, εργατών, εθνικών μειονοτήτων, μεταναστών κ.ά.) και μπορεί να θεωρηθεί ότι προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την πρόθεση για μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Οικονομίδης, https://bit.ly/35qfO7I). Στο πλαίσιο αυτό, η δωρεάν παροχή μορφωτικών αγαθών προς τους/τις μαθητές/τριες μπορεί να έχει τη μορφή της *ενισχυτικής διδασκαλίας* η οποία καλύπτει τα όποια γνωστικά ελλείμματα και αναπληρώνει την αδυναμία των γονιών να πληρώνουν για ιδιαίτερα μαθήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επιτυχία στο Παν/μιο. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το *Κοινωνικό φροντιστήριο* που στηρίζεται στην εθελοντική εργασία εκπαιδευτικών, λειτουργεί απογευματινές ώρες και οργανώνεται από τους δήμους. Ακόμα, η λήψη *μέτρων θετικών διακρίσεων* υπέρ κάποιων ομάδων για την είσοδο στο Παν/μιο (π.χ. των μουσουλμάνων μαθητών/τριών της Θράκης -στο https://bit.ly/3q8mbV0, των μαθητών/τριών των ΕΠΑΛ που εξετάζονται σε διαφορετικά θέματα στις Πανελλαδικές εξετάσεις και εισάγονται με χαμηλότερη βαθμολογία σε υψηλόβαθμες σχολές (στο https://m.naftemporiki.gr/story/1447473) στοχεύει στον περιορισμό της γεωγραφικής και κοινωνικής ανισότητας.

Πέρα από την οργάνωση δράσεων και την υιοθέτηση πολιτικών από την πολιτεία με στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων, το ίδιο το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει διαδικασίες και δράσεις συμπερίληψης των διαφορετικών μαθητών/τριών του ώστε να προσφέρει εμπειρίες επιτυχίας σε όλου/ες. Ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός για την αναγνώριση των κοινωνικών-οικονομικών παραγόντων που εμποδίζουν μερίδα μαθητών/τριών να επιτύχουν κατά τη διάρκεια της μαθητικής διαδρομής. Η όποια υπεροχή σε γνώσεις και πολιτισμικά ενδιαφέροντα επισημαίνεται στους «κληρονόμους μαθητές/τριες ενός ανώτερου πολιτισμικού κεφαλαίου» (Bourdieu & Passeron, 1996) θα πρέπει να ερμηνεύεται ως τέτοια ενώ παράλληλα το σχολείο οφείλει να μεταδίδει με συστηματικό τρόπο τα γλωσσικά ύφη που θεωρεί καταλληλότερα, να φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τα πνευματικά αγαθά, να επιβραβεύει το διαφορετικό πολιτισμικό τους κεφάλαιο και να μην εφαρμόζει πρακτικές αποκλεισμού κατασκευάζοντας τις ταυτότητες των «απορριπτέων» σε περιπτώσεις που αυτά δεν είναι φορείς ενός υποτιθέμενου «φυσικού χαρίσματος» ευφυίας και μορφωτικών αγαθών. Όσο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αγνοούν ή παραγνωρίζουν τις διαφορές των μαθητών/τριών τους τόσο η τυπική ισότητα (ίδιο βιβλίο, ίδια θέματα στις εξετάσεις κ.ά.) αναδεικνύεται σε μια άδικη προσέγγιση που λειτουργεί ως προσωπείο και δικαιολογία για την αγνόηση των πραγματικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Σφακιανάκη, 2020).

Στον αντίποδα αυτής της πρακτικής βρίσκεται η προβληματίζουσα και απελευθερωτική εκπαίδευση (problem-posing liberatory education) που χρησιμοποιεί τον διάλογο, τις ατομικές εμπειρίες, τα βιώματα, την praxis των μαθητών/τριών προκειμένου να δημιουργήσει απελευθερωτικά περιβάλλοντα και να οικοδομήσει σε αυτά τη νέα γνώση. Η διατύπωση προβλημάτων πραγματοποιείται όταν οι άνθρωποι ξεκινούν με ερευνητικό πνεύμα και κάνουν ερωτήσεις για τις καταστάσεις που επηρεάζουν άμεσα την ζωή τους. Διατύπωση προβλημάτων σημαίνει να ονομάζουμε, να στοχαζόμαστε κριτικά και

να δρούμε (Wink, 2014, σ. 261). Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να λειτουργήσει η ομαδική εργασία με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών, η παρουσίαση των ατομικών βιωμάτων και ο μετασχηματισμός τους, η δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών σε θέματα κοινωνικού προβληματισμού, η αμφισβήτηση της επίσημης γνώσης, η δημιουργία ενός εναλλακτικού Αναλυτικού Προγράμματος από μέρους των μαθητών/τριών που να μπορεί να ανταποκριθεί στις δικές τους απαιτήσεις, η ανάδειξη ποικίλων τρόπων αποτίμησης και ανατροφοδότησης της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας.

Η εναλλακτική οπτική μιας κριτικής εκπαίδευσης είναι η στοχευμένη παρέμβαση στη δεδομένη εκπαιδευτική κατάσταση όπου «οι πολιτισμικά και γλωσσικά κυρίαρχες ομάδες επιβάλλουν την κουλτούρα τους στη σχολική διαδικασία, υποκαθιστούν τον λόγο των μειονοτικών ομάδων και υπερτερούν σαφέστατα αυτών, αφαιρώντας τους κάθε πολιτισμικό και γλωσσικό κύρος και δύναμη» (Τουρτούρας, 2010, σ. 70). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η ενθάρρυνση μαθητών/τριών να αναπτύξουν πολυφωνικές και διαλογικές πρακτικές και να αναδείξουν τις πολλαπλές πραγματικότητες που συχνά αποσιωπούνται ή εξοβελίζονται από τον σχολικό λόγο. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν δεν παρουσιάζεται μια μοναδική οπτική γωνία και όταν δεν γίνεται σχολιασμός μέσα από την επικρατέστερη φωνή. Η κριτική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάδειξη του πλουραλισμού των φωνών (multi-voiced) και της συνείδησης (plurality of consciousness) ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων και της διαμεσολάβησης ομιλητή και κόσμου (Bakhtin, 1981). Παράλληλα, στοχεύει σε ένα αέναο αγώνα για μια ανθρωπιστική απελευθερωτική εκπαίδευση που οδηγεί στην κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων και στην απόρριψη όλων των μορφών εκμετάλλευσης (Freire, 1974/2005).

Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-αξιολόγησης (όταν δεν αναλώνεται στην ανάδειξη των «έμφυτων ταλέντων των χαρισματικών μαθητών/τριών») που δίνει δύναμη στις φωνές περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών προκειμένου να διατυπωθεί η γλώσσα των μαθητών/τριών στην αυθεντική της εκδοχή και όχι –απαραίτητα- σε αυτή που έχει, επισήμως, υιοθετήσει το σχολείο για να αποκτήσουν τη δική τους φωνή, να γίνουν ορατοί, να βιώσουν αισθήματα αυτοεπάρκειας, να οικοδομήσουν νέα γνώση από τις μεταξύ τους διαντιδράσεις και συνεργασίες. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση υποδηλώνει την ανάγκη να είναι η παιδαγωγική κοινωνικά ευαίσθητη για την προέλευση του/της μαθητή/τριας και να μην υπερτιμά το *κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο* ως σύνολο εσωτερικευμένων προσδοκιών από τον/την ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια και την οικογένειά του (Bourdieu 1966, στο Φραγκουδάκη, 1985).

Η οπτική αυτή προϋποθέτει ότι οι ίδιοι /ες οι εκπαιδευτικοί έχουν προσεγγίσει με κριτικό τρόπο τις δικές τους αντιλήψεις και στάσεις, τις προκαταλήψεις τους και έχουν συλλέξει και αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά στοιχεία εκείνα που πιστοποιούν κάθε μορ-

φής ανισότητα/διαφορετικότητα στον μαθητικό πληθυσμό. Η κριτική επίγνωση του δικού τους ρόλου (ως παιδαγωγοί διανοούμενοι και αναστοχαστικοί επαγγελματίες, Aronowitz & Giroux, 1986) μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και στην υιοθέτηση μιας πιο δίκαιης προσέγγισης της παιδαγωγικής διαδικασίας η οποία θα εμπλέκει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και θα τους/τις οδηγεί σε μαθησιακές εμπειρίες θετικές για την αυτοεικόνα τους και την ταυτότητά τους. Η ταυτότητα του/της «επαρκούς» μαθητή/τριας θα πάρει τη θέση των όποιων αρνητικών αξιολογήσεων και θα τον/την απεγκλωβίσει από τις περιοριστικές προσδοκίες του οικογενειακού, εκπαιδευτικού, κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος μετριάζοντας την επίδραση που ασκεί το ορισμένο πεπρωμένο της κοινωνικής ομάδας που ανήκει.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, είναι σημαντική *η δημιουργία δημοκρατικών περιβαλλόντων μάθησης* με έμφαση στις «διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και δραστηριότητες που ακολουθούν και προωθούν τα δημοκρατικά και ανθρώπινα δικαιώματα, αξίες και αρχές» (Noula, Cowan & Govaris, 2015). Χαρακτηριστικά αυτών είναι η αποδοχή της ποικιλίας και πολυμορφίας της γλωσσικής έκφρασης, η ισότιμη συμμετοχή όλων, η ελεύθερη έκφραση του ατομικού βιώματος, τα πολυφωνικά περιβάλλοντα όπου οι φωνές συναντιούνται για να αναδείξουν άλλοτε τη συμφωνία και άλλοτε τη διαφορά, η συμπερίληψη του λόγου της μειοψηφίας. Μέσα από αυτές τις πρακτικές που προωθούνται σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης αναπτύσσονται οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών (self efficacy beliefs), δηλ. ένα σύνολο από πεποιθήσεις, αντιλήψεις του ατόμου για τις ικανότητές του να τα καταφέρει σε μια επιστημονική περιοχή και σχετίζονται με τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις επίτευξης, τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και την επιλογή των δραστηριοτήτων του (Seifert, 2004). Οι μαθητές/τριες με υψηλές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας νιώθουν πιο ικανοί/ές να ανταπεξέλθουν σε μια δραστηριότητα μάθησης και δείχνουν να έχουν αυξημένα κίνητρα (Bandura, 1977).

Ο/Η εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστής διανοούμενος (transformative intellectual) (Giroux, 1997) δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν παραγωγοί πολιτισμού (cultural producers), να μπορούν να επαναδιαπραγματευτούν τις εμπειρίες και τις οπτικές τους μέσα από την κριτική επίγνωση. Βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να θεωρητικοποιήσουν, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο κριτικής αμφισβήτησης της άνισης δύναμης και εξουσίας που εμφανίζονται να κατέχουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες αλλά και ομάδες μαθητών/τριών εντός της σχολικής αίθουσας. Ταυτόχρονα, εμπλέκεται και ο/η ίδιος/α σε αυτοκριτικές αναστοχαστικές προσεγγίσεις για τα δικά του/της κίνητρα, στόχους, ιδεολογία, διδακτικές/μαθησιακές πρακτικές (Giroux, 1997).

Τέλος, οι διαδικασίες στο πλαίσιο της *εκπαιδευτικής δικαιοσύνης* μπορούν να οδηγήσουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να «αναστοχαστούν τις πολιτισμικές τους ταυτί-

σεις, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες αυτών» (Γκόβαρης, 2016) και να ενισχύσουν τις επίσημες πολιτικές για την άμβλυνση των ανισοτήτων που απορρέουν από το κοινωνικό background του μαθητικού πληθυσμού.

Συμπεράσματα

Το σχολείο καλλιεργεί την γλωσσική προκατάληψη απέναντι στη μητρική γλώσσα τοποθετώντας τα παιδιά που την χρησιμοποιούν ως κατώτερα και τη θεωρεί συνώνυμο της απουσίας κουλτούρας. Οι απαιτήσεις του σχολείου σε επίπεδο γλώσσας, αναπλαισιωμένης επιστημονικής γνώσης και η επιβράβευση, ταξινόμηση μαθητών/τριών με βάση τις επιδόσεις και την επιτυχία/αποτυχία στις συχνές εξεταστικές δοκιμασίες κάνουν τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα να στοχεύουν σε «Σχολές κύρους», στα κεντρικά Παν/μια της χώρας και οδηγούν σε επαγγέλματα με αυξημένο κοινωνικό κύρος και οικονομική επιτυχία. Έτσι το σχολείο – παρά τη διακηρυγμένη ισότητα ευκαιριών που ευαγγελίζεται- οδηγεί στην κατασκευή των ταυτοτήτων των «καλών» και «κακών» μαθητών/τριών αλλά και στην κοινωνική αναπαραγωγή. Οποιαδήποτε απόκλιση αποτελεί ποσοστό στατιστικά μη σημαντικό γιατί τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν τη σχέση μεταξύ κοινωνικής καταγωγής – μαθητικής επίδοσης- εισαγωγής στα Παν/μια. Οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις της Πολιτείας αλλά και η κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών ως προς τις διδακτικές/μαθησιακές διαδικασίες που ακολουθούν (π.χ. συστηματική διδασκαλία αυτών που απαιτεί το σχολείο και όχι επιβράβευση των κληρονομημένων χαρισμάτων) μπορεί να οδηγήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες σε πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και σε εμπειρίες επιτυχίας.

Αναφορές

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Teaching and the role of the transformative Intellectual. In Apple, M. and Weis, L. (eds) *Ideology and Practice in Schooling.* Philadelphia, TA: Temple University Press.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination* (Ed. M. Holoquist, Trans.C. Emerson & M. Holquist). Austin: University of Texas Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review. 84* (2), pp. 191–215.

Bernstein, B. (1971a). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.* London: Routledge & Kegan.

Bernstein, B. (1971b). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse, Class, codes and control.* London: Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Reproduction in education, society and culture* (2η έκδ.). London: Sage.

Breunig, M. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. *Journal of Experiential Education, 28*, (2), pp, 106-122.

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις: Κέδρος.

Freire, P. (1974/2005). *Education for critical consciousness*. Continuum: London New York. Ανακτήθηκε από το:

http://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Education-for-Critical-Consciousness-Continuum-Impacts-2005.pdf

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. West view Press.

Γκόβαρης, Χ., (2016). Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας- Η εκδοχή της δικαιοσύνης αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit). Στο Κ.Φασούλης, Ε. Φυριππής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (Επ.), Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός τόμος Δημήτρη Ματθαίου . Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Gutenberg.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. ΕΑΠ. Τόμος Α΄.

ΙΔΡΥΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ FOUNDATION FOR ECONOMIC & INDUSTRIAL RESEARCH (2019). Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα. Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιπτώσεις της κρίσης.

Noula, I., Cowan, S. & Govaris, Ch. (2015). Democratic Governance for Inclusion: a Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies, 63*:1, 47-66.

https://doi.org/10.1080/00071005.2014.984654

Οικονομίδης, Β. (χ.χ.) Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/35qfO7I

Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research, 46*(2), pp. 137-149.

Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο ως διδακτική -μαθησιακή πρακτική τοποθετημένη στις Αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*. Επίκεντρο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Εκδόσεις Παπαζήση.

Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική. Σημειώσεις από τον πραγματικό κόσμο.* Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Από το διαδίκτυο

https://bit.ly/2Xmm24h

(https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/227845_oi-panelladikes-arkei-poy-einai-adiablites-kai-ehoyn-elleimma-antikeimenikotitas)

https://bit.ly/3q8mbV0

(http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/11161/3112_Paradoteo_3.pdf)

https://m.naftemporiki.gr/story/1447473

Διδασκαλία της Ιστορίας και καλλιέργεια γραμματισμών. Παραδείγματα.

Δανιηλίδου Ευγενία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.02, Διδάκτορας
Βορβή Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.02, Διδάκτορας
Παπαγάλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Η ανάπτυξη ποικίλων ειδών γραμματισμού αποκτά μεγάλη σημασία στη σημερινή εποχή, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία. Το σχολείο καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμών που απαιτεί η κοινωνία για το παρόν και το μέλλον. Με το σκεπτικό ότι τα σχολικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των γραμματισμών, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις δραστηριότητες των εγχειριδίων Ιστορίας Γυμνασίου που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη γραμματισμών, με εστίαση στον οπτικό, ακουστικό/οπτικοακουστικό, θεατρικό και ψηφιακό γραμματισμό. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται ερωτήσεις/δραστηριότητες που προτείνονται στα εγχειρίδια Ιστορίας Γυμνασίου και στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίες παρατίθενται κατηγοριοποιημένες, ανά τάξη, ως προς το είδος του γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραμματισμοί, Ιστορία, σχολικά εγχειρίδια, δραστηριότητες

Εισαγωγή

Η έννοια του γραμματισμού δεν αφορά μόνο τη γνώση και τις δεξιότητες ορθής χρήσης των γλωσσικών δομών αλλά και την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί, να προσαρμόζεται, να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα και να μπορεί να εντάσσεται με επιτυχία στο κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας, 2007). Η ανάπτυξη ποικίλων ειδών γραμματισμού (γλωσσικού, οπτικοακουστικού, θεατρικού, ψηφιακού, κριτικού κ.ά.) αποκτά μεγάλη σημασία στη σημερινή εποχή, κατά την οποία οι τρόποι επικοινωνίας χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία. Η πληροφορία παρέχεται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, που καθιστούν αναγκαία την προσέγγιση και αποκωδικοποίησή τους. Το περιβάλλον εντός και εκτός σχολείου είναι πλούσιο σε πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, καθώς η αναπαράσταση της γνώσης και η επικοινωνία υπερβαίνουν τα όρια του προφορικού και γραπτού λόγου, για να συμπεριλάβουν κι άλλες μορφές έκφρασης όπως η εικόνα, η φωτογραφία, η μουσική, η κίνηση. Συνακόλουθα, παράλληλα με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, η κατανόηση και παραγωγή των πολυτροπικών αναπαραστάσεων και των κωδίκων των εξωγλωσσικών συστημάτων αποτελεί αναγκαία δεξιότητα γραμματισμού των μαθητών - αυριανών πολιτών για το παρόν και το μέλλον, στην οποία μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά το σχολείο (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2000; Gee, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2010).

Στα εγχειρίδια των σχολικών μαθημάτων και πιο συγκεκριμένα στα φιλολογικά μαθητικά εγχειρίδια, έντυπα και εμπλουτισμένα ψηφιακά/διαδραστικά, δίνεται σημασία

στον ρόλο των διαφόρων κωδίκων και συστημάτων επικοινωνίας και στην ανάπτυξη γραμματισμών, μέσα από τα κείμενα και τις δραστηριότητες που περιέχουν (Χοντολίδου, 2005). Επιπρόσθετα, στις οδηγίες των τελευταίων χρόνων (2016-2018) για τη διδασκαλία των φιλολογικών γνωστικών αντικειμένων στο Γυμνάσιο και στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα είδη γραμματισμών και στην ανάπτυξή τους στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα για το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα εργασία, οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίες παραμένουν ίδιες από το σχολικό έτος 2016-2017, όπως και τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια, προτείνουν δραστηριότητες ανάπτυξης ποικίλων γραμματισμών (Οδηγίες 2016-2017, Αρ. Πρωτ. 148079/Δ2/13-09-2016). Στην εργασία παρουσιάζονται ερωτήσεις/δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου και ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται στις οδηγίες διδασκαλίας, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη γραμματισμών, με εστίαση στον οπτικό, ακουστικό/οπτικοακουστικό, στον θεατρικό και στον ψηφιακό γραμματισμό (ΑΛΚΗΣΤΙΣ, 2000; Κουτσογιάννης, 2000; Γρόσδος, 2010). Η Ιστορία είναι μάθημα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδείκνυται η διδασκαλία της να ακολουθεί τις αρχές της εποπτικότητας και της βιωματικότητας,. Στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας συμβάλλει σημαντικά η αξιοποίηση δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού, υποστηρικτικών για την ανάπτυξη γραμματισμών και για την ευκολότερη κατανόηση του υπό μελέτη αντικειμένου, καθώς οι προσλαμβάνουσες πληροφορίες και παραστάσεις γίνονται σαφέστερες και το περιεχόμενό τους αποτυπώνεται καλύτερα και διατηρείται περισσότερο στη μνήμη των μαθητών. Επιπλέον, η προσέγγιση της πληροφορίας μέσω πολλών αισθήσεων ενισχύει το βαθμό πρόσληψής της και ο τρόπος της διδασκαλίας γίνεται πιο εξατομικευμένος, καθώς άλλοι μαθητές είναι τύποι «οπτικοί» κι άλλοι «ακουστικοί» (Τζόκας 2002).

Δραστηριότητες για την καλλιέργεια γραμματισμών στο μάθημα της Ιστορίας

Οι ερωτήσεις/δραστηριότητες παρατίθενται κατηγοριοποιημένες, ανά τάξη, ως προς το είδος του γραμματισμού, συνοδεύονται από ενδεικτικά παραδείγματα και είναι κωδικοποιημένες: π.χ. 2:20, ερώτηση 2 στη σελίδα 20 και 3ΔΔ:156, Άσκηση 3, διαθεματική δραστηριότητα στη σελίδα 156. Διαθεματικές δραστηριότητες εμφανίζονται μόνο στη Γ΄ τάξη.

Τάξη Α΄

Οπτικός γραμματισμός. Οι ερωτήσεις στο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Α΄ τάξης άλλοτε συνοδεύουν άμεσα το εικονιστικό υλικό, ως συνέχεια της λεζάντας των εικόνων και άλλοτε παρατίθενται στο τέλος της ενότητας, μαζί με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Οι συνοδευτικές ερωτήσεις εικόνων και χαρτών εντοπίζονται στις σελίδες: 7, 8, 9 (σε 2 εικόνες), 10, 14, 17, 19, 24, 29, 30, 40, 76, 77, 78 (σε 3 εικόνες), 138, 142. Παραδείγματα: σελ. 14, Χάρτης της ανατολικής λεκάνης της Μεσογείου. Μελέτησε τον χάρτη και εξήγησε την προνομιακή θέση της Ελλάδας στους

θαλάσσιους δρόμους - σελ. 19, Από το ένα αλφάβητο στο άλλο. Σύγκριση του φοινικικού και του ελληνικού αλφάβητου. Γιατί έδωσε ώθηση στον πολιτισμό η επινόηση μίας εύχρηστης μορφής γραφής; Οι ερωτήσεις στο τέλος της ενότητας είναι: 2:20, 2 και 4:22, 1:25, 4:28, 3:39, 3:41, 2:44, 4:56, 1,2,3 και 4:67, 3:88, 2:97, 1:101, 2:110, 1 και 2:112, 1 και 2:115, 2:120, 2:124, 3:132, 1,2 και 5:136, 1:147. Παραδείγματα: 4:28, Η μινωική τέχνη ήταν έντονα επηρεασμένη από τη φύση. Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα από τις εικόνες του βιβλίου; - 3:88, Ο χώρος έπαιξε αρνητικό ρόλο στην εξέλιξη της αθηναϊκής εκστρατείας στη Σικελία. Με ποια στοιχεία θα υποστηρίζατε την ορθότητα της παραπάνω φράσης; (Αξιοποιήστε τα δεδομένα του σχετικού χάρτη).

Ακουστικός και οπτικοακουστικός γραμματισμός. Δεν υπάρχουν σχετικές ερωτήσεις.

Θεατρικός γραμματισμός. Υπάρχουν 2 ερωτήσεις/δραστηριότητες: σελ. 35, Δύο τεχνίτες συζητούν για τη δουλειά τους σε ένα μυκηναϊκό ανάκτορο. Δημιουργήστε έναν διάλογο - 1:108, Να αναφέρετε τραγωδίες και κωμωδίες που έχετε παρακολουθήσει και τα στοιχεία που σας γοήτευσαν σε αυτά τα έργα. Επίσης να συγκρίνετε τον ρόλο του θεάτρου στην αρχαία και τη σύγχρονη κοινωνία.

Ψηφιακός γραμματισμός. Οι μαθητές δεν παρωθούνται άμεσα σε αναζήτηση διαδικτυακών πληροφοριών, εικόνων, ταινιών κ.τ.λ., ούτε ζητούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά μέσα για να δημιουργήσουν κάτι ή να παρουσιάσουν την εργασία τους. Ωστόσο, έμμεσα θα μπορούσαν ορισμένες ερωτήσεις να θεωρηθεί ότι κατευθύνουν σε αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, καθώς οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες για ένα εκτενέστερο θέμα, οπότε μπορεί να θεωρηθεί ότι στις πηγές αναζήτησης συμπεριλαμβάνουν και τα ηλεκτρονικά μέσα: 4:47, 2:97, 2:115, 1:120, 4:132, 3:136. Παραδείγματα: 4:47, Αναζητήστε περισσότερες πληροφορίες για το Ευπαλίνειο υδραγωγείο και συζητήστε τις δυσκολίες κατασκευής του. Συγκρίνετέ το με αντίστοιχο έργο της εποχής μας - 1:120, Αναζητήστε περισσότερα στοιχεία για τον πάπυρο και την περγαμηνή και συζητήστε τη σημασία τους στη διάδοση και διάσωση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Το ίδιο ισχύει για την ερώτηση 3:51, που παραπέμπει τους μαθητές σε εγκυκλοπαίδεια, για αναζήτηση πληροφοριών: Συμβουλευθείτε κάποια εγκυκλοπαίδεια και απαντήστε στα ερωτήματα: α) Γιατί πήρε την ονομασία αυτή ο Άρειος Πάγος; β) Τι είναι σήμερα ο Άρειος Πάγος; γ) Ποια τοπική διοίκηση της Στερεάς Ελλάδας (Νοέμβριος 1821) έφερε το ίδιο όνομα;

Β΄ Τάξη

Οπτικός γραμματισμός. Εστιάζεται κυρίως στην ανάγνωση χαρτών, εικόνων και γραφημάτων. Πολλές εικόνες, χάρτες και ιστογράμματα του βιβλίου συνοδεύονται από ερωτήσεις. Ερωτήσεις συνοδευτικές εικόνων και χαρτών εντοπίζονται στις σελίδες: 22, 74, 76, 84, 87, 88, 90, 91, 117, 118, 119, 120, 122, 127, 130, 131. Παραδείγματα: σελ.74, Ελεφάντινο δίπτυχο (τέλος 5ου αι.). Παρίσι, Εθνική Βιβλιοθήκη. Τι απεικονίζεται στο δίπτυχο; Από πού είναι επηρεασμένη η βυζαντινή λογοτεχνία; - σελ.127, F. Braudel, Υλικός Πολιτισμός, οικονομία, καπιταλισμός, τ. Α΄, Μορφωτικό Ινστιτούτο

Αγροτικής Τράπεζας, Αθήνα 1995. Ποια είναι η εξέλιξη του πληθυσμού της Ευρώπης; Ποιοι παράγοντες την καθορίζουν; Οι ερωτήσεις στο τέλος της ενότητας είναι: 1:9, 3:18, 3:21, 2:28, 2:30, 3:38, 3:40, 1:47, 2:49, 3:49, 4:58, 4:64, 2:66, 1, 3 και 4:84, 1:107. Παραδείγματα: 2:28, Προσπάθησε να εξηγήσεις το νόημα της φράσης «διάσπαση του μεσογειακού κόσμου», αφού συγκρίνεις τον πρώτο χάρτη του παρόντος βιβλίου (Το Ρωμαϊκό Κράτος επί Κωνσταντίνου Α΄) με τον χάρτη της παρούσας ενότητας (Οι αραβικές κατακτήσεις) - 3:49, Αξιοποιώντας τα δεδομένα του σχετικού παραθέματος και τις λεπτομέρειες της εικόνας του δείπνου, να εντοπίσεις τα στοιχεία που δείχνουν την πολυτέλεια της ζωής της βυζαντινής αριστοκρατίας (φαγητά, σερβίτσια, σκεύη, έπιπλα).

Ακουστικός και οπτικοακουστικός γραμματισμός. Δεν υπάρχουν σχετικές ερωτήσεις.

Θεατρικός γραμματισμός. Εντοπίζονται δύο ερωτήσεις: 4:93, Χωριστείτε σε τρεις ομάδες: Η πρώτη και η δεύτερη να αναπαραστήσουν θεατρικά την τελετή της περιβολής και μια σύγχρονη τελετή (π.χ. ορκωμοσία πτυχιούχων, αποφοίτηση από πανεπιστήμιο) αντίστοιχα. Η τρίτη να δραματοποιήσει μια ημέρα από τη ζωή των χωρικών (ελεύθερου γεωργού, πάροικου και δούλου) που απαριθμούν τα προβλήματά τους - 4:61, Ένας χωρικός-σταυροφόρος από τη Δύση, συνομιλεί, μετά την πτώση των Ιεροσολύμων (1199), με κάποιο άραβα αιχμάλωτο και προσπαθεί να του εξηγήσει γιατί πήρε μέρος στην πρώτη σταυροφορία (Να λάβεις υπόψη τις πληροφορίες της αφήγησης και τα στοιχεία της ομιλίας του πάπα στην Κλερμόν).

Ψηφιακός γραμματισμός. Δεν υπάρχουν σχετικές ερωτήσεις. Στο τέλος του βιβλίου (σελ. 148) προτείνονται βιντεοκασέττες – CD Rom για το Βυζάντιο, που εξυπηρετούν τον ψηφιακό και οπτικοακουστικό γραμματισμό. Επίσης, προτείνονται «Τόποι του Διαδικτύου για τη Βυζαντινή Ιστορία» μέσω της αναζήτησης δύο γενικών αναφορών: «Internet Medieval Sourcebook» και «Doaks Economic History of Byzantium».

Γ΄ τάξη

Οπτικός γραμματισμός. Ασκήσεις/δραστηριότητες: 2 και 3:19, 2:27, 3ΔΔ:32, 3ΔΔ:37, 3ΔΔ:40, 2:43, 2:45, 1:48, 1 και 3:51, 2:54, 2:58, 1 και 2:68, 1 και 2:71, 1,2 και 3:76, 1 και 2ΔΔ:80, 1 και 2:83, 1:91, 3:93, 1:103, 1, 2 και 3:113, 1:115, 2:125, 2:131, 1:134, 1:136, 3ΔΔ:140, 2:143, 2:146, 3ΔΔ:156, 2:159, 2:162, 1:168, 2:170 1,2 και 3:176, 1 και 2:184. Παραδείγματα: 1:83, Να σχολιάσετε σε σύντομο κείμενο την εικόνα 1: Ποια μορφή δεσπόζει; Ποιες άλλες μορφές εικονίζονται; Ποιους συμβολισμούς μπορείτε να εντοπίσετε; - 2:146, Να μελετήσετε τη φωτογραφία 5 και στη συνέχεια να εκπονήσετε άσκηση άστρου θέτοντας στο κέντρο τον όρο «απαρτχάιντ»».

Ακουστικός/οπτικοακουστικός γραμματισμός. Δραστηριότητες ακουστικού γραμματισμού: 3ΔΔ:120, Το ποίημα του Γ. Ρίτσου Επιτάφιος είναι εμπνευσμένο από τα γεγονότα του Μαΐου του 1936 στη Θεσσαλονίκη. Να το διαβάσετε, να ακούσετε τη μελοποίησή του από τον Μίκη Θεοδωράκη (ή τον Σταύρο Ξαρχάκο) και να το παρουσιάσετε

στην τάξη σας - 3ΔΔ:122, Πρόσφυγες και ρεμπέτικο τραγούδι. Επίσης, στον ένθετο πίνακα με προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό, ο οποίος έχει τίτλο «για μια άλλη ματιά στο παρελθόν…» προτείνονται μουσικές δημιουργίες σχετικές με το θέμα, στις σελίδες: 76, 120, 140, 143. Παράδειγμα: σελ. 76, …ακούστε Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν, Σονάτα του σεληνόφωτος, 3η Συμφωνία και 9η Συμφωνία. Δραστηριότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού: 3ΔΔ:156, Κάθε χρόνο, στις 17 Νοεμβρίου, γιορτάζεται στα ελληνικά σχολεία η επέτειος του Πολυτεχνείου. Αφού αναζητήσετε σχετικά κείμενα, προφορικές μαρτυρίες, οπτικοακουστικό και άλλο υλικό, να προτείνετε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να οργανωθεί η εκδήλωση. Σε αρκετές δραστηριότητες, κατά το πλείστον διαθεματικές, προτείνονται κινηματογραφικές ταινίες ως υλικό επικουρικό στην ιστορική αφήγηση, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν και αποκωδικοποιούν μηνύματα που μεταφέρονται μέσα από τον συνδυασμό εικόνας, ήχου και κίνησης: 3ΔΔ:71, 3ΔΔ:98, 3ΔΔ:107, 2ΔΔ:115, 2ΔΔ:117, 3ΔΔ:129, 2ΔΔ:136, 3ΔΔ:143, 2ΔΔ:153, 2ΔΔ:178. Παραδείγματα: 3ΔΔ:98, Να διαβάσετε το βιβλίο Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο, να δείτε την ομώνυμη ταινία και να οργανώσετε σχετική παρουσίαση στην τάξη σας – 2ΔΔ:153, Η δολοφονία του Λαμπράκη: το γεγονός και οι πολιτικές του προεκτάσεις, αντανακλάσεις στη λογοτεχνία (Β. Βασιλικός, Ζ) και στον κινηματογράφο (Κ. Γαβράς, Ζ). Παραπομπές σε ταινίες καταγράφονται και στον ένθετο πίνακα «για μια άλλη ματιά στο παρελθόν…», στις σελίδες: 54, 71, 91, 96, 98, 107, 113, 140, 143, 149, 153, 156, 162, 165. Παράδειγμα: σελ. 54, …δείτε Στίβεν Σπίλμπεργκ, Amistad (1997). Το δουλεμπόριο μαύρων από την Αφρική στην Αμερική. Βίκτορ Φλέμινγκ, Όσα παίρνει ο άνεμος (1939). Ταινία με φόντο τον αμερικανικό εμφύλιο πόλεμο.

Θεατρικός γραμματισμός. Υπάρχουν δύο δραστηριότητες: Η μία δραστηριότητα αφορά παιχνίδι ρόλων με τη μορφή διαλεκτικής αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate): 1:58, Αφού μελετήσετε τις πηγές και λάβετε υπόψη σας το σύνολο των στοιχείων της ενότητας, να οργανώσετε συζήτηση στην τάξη: μια ομάδα θα υπερασπιστεί, με επιχειρήματα, το έργο της Αντιβασιλείας και μια άλλη θα το επικρίνει, επίσης με κατάλληλα επιχειρήματα - Η δραστηριότητα 3:170 προτείνει παιχνίδι ρόλων: Ας υποθέσουμε ότι η τάξη σας αποτελεί την ελληνική αντιπροσωπεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Να συζητήσετε ποια μέτρα θα προτείνατε προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να αντιμετωπίσει το ζήτημα της μετανάστευσης στην Ευρώπη ανθρώπων από άλλες ηπείρους. Στον πίνακα της ενότητας «Τέχνες και Γράμματα στον κόσμο τον 19ο αιώνα», «για μια άλλη ματιά στο παρελθόν…» (σελ. 76), προτείνεται παρακολούθηση 6 θεατρικών παραστάσεων: ….δείτε θεατρικές παραστάσεις Ερρίκος Ίψεν, Το κουκλόσπιτο (1879), Βρικόλακες (1881). Αύγουστος Στρίνμπεργκ, Δεσποινίς Τζούλια (1888). Άντον Τσέχοφ, Ο γλάρος (1895), Ο θείος Βάνιας (1897), Οι τρεις αδελφές (1900).

Ψηφιακός γραμματισμός. Η μοναδική παραπομπή σε ψηφιακό υλικό και σε σελίδα διαδικτύου υπάρχει στον πίνακα της σελίδας 181 «για μια άλλη ματιά στο παρελθόν…»:. Η νεοελληνική λογοτεχνία στο Διαδίκτυο. Επισκεφτείτε τον ηλεκτρονικό κόμβο του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού (www.snhell.gr), όπου υπάρχουν πλούσιες αναφορές στο έργο των περισσότερων Νεοελλήνων λογοτεχνών. Ωστόσο, σε κάποιες

δραστηριότητες ζητούνται από τους μαθητές διαθεματικές συνθετικές εργασίες, για την εκπόνηση των οποίων απαιτείται έρευνα και επεξεργασία υλικού, πιθανόν και διαδικτυακού, αν και αυτό δεν αναφέρεται σαφώς: 3ΔΔ:71, 2ΔΔ:73. Παράδειγμα: 3ΔΔ:71, Η μετανάστευση από την Ελλάδα προς τις ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού αιώνα. Αποτυπώσεις στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο». Σε άλλες δραστηριότητες οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες, να διαβάσουν, να δουν ταινίες και να ακούσουν μουσική: 3ΔΔ:88, 3ΔΔ:91, 3ΔΔ:122, 1 και 2:129, 1:134, 2ΔΔ:136, 4:146, 3ΔΔ:156, 3:159, 3ΔΔ:165. Οι πηγές στις οποίες θα αναζητήσουν το υλικό οι μαθητές είναι πιθανόν να είναι διαδικτυακές. Επομένως, τέτοιου τύπου δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν δυνάμει παρωθητικές προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Παραδείγματα: 3:88, Να αναζητήσετε πληροφορίες για την προέλευση, την κοινωνική σύνθεση και την ιστορική διαδρομή της εβραϊκής κοινότητας της Θεσσαλονίκης - 1:129, Να διαλέξετε μια από τις κυριότερες πολεμικές επιχειρήσεις του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου (π.χ. μάχη της Αγγλίας, πολιορκία του Στάλινγκραντ, απόβαση στη Νορμανδία) και να συγκεντρώσετε πληροφορίες γι' αυτήν.

Διαδραστικά βιβλία – Οδηγίες διδασκαλίας

Στα διαδραστικά εμπλουτισμένα βιβλία υπάρχουν παραπομπές σε επιπλέον οπτικές και ψηφιακές πηγές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παραπομπές μίας ενότητας του διαδραστικού ψηφιακού βιβλίου Ιστορίας Γυμνασίου για την Α΄ τάξη. Στο κεφάλαιο 2 - ενότητα 3 «Ο μινωικός πολιτισμός», υπάρχουν 12 παραπομπές, οπτικές και ψηφιακές: κείμενα και φωτογραφικό υλικό για αρχαιολογικούς χώρους – κείμενα, πλούσιο φωτογραφικό υλικό και διαδραστικοί χάρτες για τους λόγους που συντέλεσαν στην ανάπτυξη της μινωικής Κρήτης - Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης για την κυριαρχία του Μίνωα στις Κυκλάδες - διαδραστικός χάρτης για τους εμπορικούς δρόμους της Μινωϊκής Κρήτης - οπτικοακουστικό υλικό από το Εθνικό οπτικοακουστικό αρχείο της Ελλάδας (ΕΡΤ) - κείμενο και εικόνες για τη μινωική Κρήτη, για τον δίσκο της Φαιστού, τη γραφή, την οικονομία, το μινωϊκό αριθμητικό σύστημα και για το σφραγιστικό «δαχτυλίδι του Μίνωα».

Στις οδηγίες διδασκαλίας της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου προτείνονται επιπλέον δραστηριότητες στην κατεύθυνση ανάπτυξης των γραμματισμών στους οποίους εστιάζεται η παρούσα εργασία.. Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα σχετικών προτάσεων από τις οδηγίες: σελ. 9, Κεφάλαιο Δ΄, Αρχαϊκή Εποχή (800-479 π.Χ.), Χρωμάτισε την πεπλοφόρο (δίνεται ιστοσελίδα) - σελ. 11, Κεφάλαιο Στ΄, Ηγεμονικοί ανταγωνισμοί και κάμψη των ελληνικών πόλεων (431-362 π.Χ.). Παιχνίδι ρόλων: Με το τέλος του πολέμου, ένας νικητής Σπαρτιάτης κι ένας ηττημένος Αθηναίος μιλούν για την εμπειρία του πολέμου ο καθένας από τη δική του πλευρά. Προσπαθήστε να αναπαραστήσετε αυτά που θα έλεγε ο καθένας - σελ. 12, Κεφάλαιο Ζ΄, Η ανάπτυξη της Μακεδονίας. «Διαδραστικός χάρτης - χρονολόγιο της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου», Φωτόδενδρο - Βίντεο: «Ο Μ. Αλέξανδρος στην Ινδία» (03.44΄), Εκπαιδευτικά Βίντεο, Φωτόδεντρο. Επίσης, στις οδηγίες προτείνονται: Α. Ερευνητικές εργασίες-project: Θέματα

ερευνητικών εργασιών με βάση επιλεγμένη προτεινόμενη βιβλιογραφία και δικτυογραφία από τον εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να αποτελέσουν όλα τα θέματα, σε μεγαλύτερο όμως βάθος ή χρονική διάρκεια., π.χ. Πολιτειακοί θεσμοί, εκπαίδευση. Β. Δημιουργία ιστοριογραμμών-χρονολογίων. Γ. Αφηγηματική ανασύνθεση ιστορικών γνώσεων. Απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που στηρίζεται σε ελεγμένες ιστορικά πληροφορίες. Δ. Με οδηγό την τέχνη: Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος στην τέχνη. Π.χ. Πτυχές της καθημερινής ζωής των αρχαίων Ελλήνων σε έργα της αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας. Ε. Δημιουργία σύντομων αρχαιολογικών οδηγών για χώρους-μνημεία της περιοχής σας, π.χ. Οδηγός της Κνωσού για παιδιά.

Συμπεράσματα

Με βάση τη διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας του Γυμνασίου, διαπιστώνεται ότι και τα τρία σχολικά εγχειρίδια είναι πλούσια σε εικονιστικό υλικό που συνοδεύεται από λεζάντες, οι οποίες είναι περισσότερο διαφωτιστικές και αναλυτικές στο βιβλία της Α΄ τάξης και πιο λιτές στα βιβλία των δύο μεγαλύτερων τάξεων. Στο βιβλίο της Γ΄ τάξης οι εικόνες είναι αριθμημένες και αυτό διευκολύνει τον μαθητή, όταν παραπέμπεται σε αυτές. Στις δύο πρώτες τάξεις αρκετές εικόνες συνοδεύονται από ερωτήσεις, ως συνέχεια της λεζάντας τους, ενώ αυτό δε συμβαίνει στο βιβλίο της Γ΄ τάξης. Το εγχειρίδιο της Β΄ τάξης εμπλουτίζεται από χρονογραμμές στο τέλος κάθε ενότητας, οι οποίες απουσιάζουν στα δύο άλλα εγχειρίδια που διερευνήθηκαν. Το εικονιστικό υλικό και για τις τρεις τάξεις αντλήθηκε αποκλειστικά από βιβλία και όχι από το διαδίκτυο. Με εξαίρεση το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης, δεν υπάρχουν ερωτήσεις/δραστηριότητες κατάλληλες για να δημιουργηθεί πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων ακουστικού/οπτικοακουστικού και ψηφιακού γραμματισμού. Μόνο δύο δραστηριότητες σε κάθε τάξη σχετίζονται με θεατρικό γραμματισμό.

Αναφορικά με τα παραθέματα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, στην Α΄ τάξη κανένα παράθεμα δεν προέρχεται από ηλεκτρονική πηγή, καθώς η πλειονότητα των παραθεμάτων είναι αποσπάσματα από αρχαίους συγγραφείς. Ούτε στο βιβλίο της Β΄ τάξης υπάρχει παράθεμα από ηλεκτρονική πηγή. Στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης, 19 παραθέματα προέρχονται από ιστοσελίδες του διαδικτύου και βρίσκονται στις σελίδες: 10, 11, 12 (2 παραθέματα), 15, 17, 26 (2 παραθέματα), 73, 115, 124, 125 (2 παραθέματα), 127, 136, 144, 166, 171, 172. Τα 15 από τα 19 προέρχονται από την ίδια ιστοσελίδα (Πηγή: http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/), ενώ τα υπόλοιπα 4 προέρχονται από την ιστοσελίδα του ΟΗΕ (σελ.136), από τον δικτυακό τόπο της επίσημης εφημερίδας της σοσιαλιστικής δημοκρατίας του Βιετνάμ (σελ. 144), τον δικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (σελ. 166) και τον δικτυακό τόπο των Αρχείων Άλμπερτ Αϊνστάιν (σελ. 171). Επίσης, στην ενδεικτική βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος των βιβλίων της Β΄ και της Γ΄ τάξης δεν υπάρχει παραπομπή σε δικτυακό τόπο, ενώ στο βιβλίο της Α΄ τάξης η ενδεικτική βιβλιογραφία απουσιάζει.

Τα διαδραστικά βιβλία και οι οδηγίες διδασκαλίας της Ιστορίας συμπληρώνουν και ενισχύουν τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος στο Γυμνάσιο με ποικίλες προτάσεις

που συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών αναφορικά με τους γραμματισμούς που εξετάζονται στην παρούσα εργασία. Δίνεται πρόσθετο υλικό σχετικά με τον οπτικοακουστικό, τον θεατρικό και τον ψηφιακό γραμματισμό, για αξιοποίηση στη διδακτική πράξη.

Η ιδιαιτερότητα του μαθήματος της Ιστορίας απαιτεί εποπτικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικοακουστικού, θεατρικού και ψηφιακού γραμματισμού, καθώς η οπτικοποίηση και αισθητοποίηση των ιστορικών εννοιών διευκολύνουν τη δημιουργία ισχυρών παραστάσεων που αποτυπώνονται στη μνήμη των μαθητών με διάρκεια και σταθερότητα (Βερτσέτης, 2003). Μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και οι μαθητές αποκτούν θετική στάση για το μάθημα. Η εικόνα, ο ήχος, οι θεατρικές τεχνικές και οι δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και ευνοϊκό μαθησιακό παράγοντα για τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Βιβλιογραφία

ΑΛΚΗΣΤΙΣ (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *16,* 54-68.

Κουτσογιάννης, Δ. (2000). Το διαδίκτυο ως διεθνής χώρος πρακτικών γραμματισμού. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2 (1-2),* 239-248.

Ματσαγγούρας Η. (επιμ.), (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζόκας, Σ. (2002). Δ*ιδακτικές Στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο: Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (επιμ.), *Εικόνα και παιδί.*. Θεσσαλονίκη: Cannot design publications.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computer Entertain.*, *1(1),* 20–20.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress G., & van Leeuwen. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού.* Αθήνα: Επίκεντρο.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review*, *60*(1), 66–92.

Η αξιολόγηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις πανελλαδικές εξετάσεις: Συμπεράσματα μιας εξ αποστάσεως πειραματικής βαθμολόγησης

Δρ Ελευθέριος Βέτσιος ΣΕΕ, Δρ Βορβή Ιωάννα ΣΕΕ,
Δρ Γεωργιάδης Μιχαήλ ΣΕΕ, Νικολαΐδης Αλέξανδρος M.Sc.

Περίληψη

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στα Προγράμματα Σπουδών και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές τα τελευταία χρόνια σηματοδοτούν έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και βαθμολόγησης των επιδόσεων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις πανελλαδικές εξετάσεις. Από πολλούς υποστηρίζεται ότι είναι αδύνατο να εξασφαλισθεί έστω και στοιχειώδης αντικειμενικότητα στην εξέταση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και ειδικότερα στα θέματα της περίληψης, του ερμηνευτικού σχολίου και της παραγωγής λόγου, επειδή και οι απόψεις που διατυπώνονται σ' αυτήν και τα κριτήρια που εφαρμόζονται για την αξιολόγησή της μπορεί να έχουν χαρακτήρα εντελώς υποκειμενικό. Καλό είναι το οποιοδήποτε γραπτό κείμενο, καλό ή κακό, να συγκροτείται από συγκεκριμένα στοιχεία, που είναι δυνατό να επισημανθούν, να αξιολογηθούν και, επομένως, να βαθμολογηθούν. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εξ αποστάσεως επιμορφωτικής δράσης με αντικείμενο την πειραματική βαθμολόγηση περίληψης, ερμηνευτικού σχολίου και παραγωγής λόγου της πανελλαδικώς εξεταζόμενης Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας που διοργανώθηκε από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του 1ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας τον Μάρτιο του 2020.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Πανελλαδικές εξετάσεις, Εξ αποστάσεως Αξιολόγηση

Εισαγωγή

Στην αξιολόγηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας βασικός παράγοντας που παρεμβαίνει καθοριστικά είναι ο εκπαιδευτικός που βαθμολογεί. Ο βαθμολογητής οφείλει να έχει ευσυνειδησία, πνεύμα ευθύνης, ορθή ενημέρωση για τον τρόπο αξιολόγησης των γραπτών και καλό είναι να διαθέτει και πείρα διορθωτική. Οι όροι αυτοί πρέπει να καθοδηγούν και τον μαθητή που ετοιμάζει με κόπο και αγωνία το κείμενό του, ώστε αυτό να είναι φροντισμένο στη δομή και εμφάνισή του, καθαρογραμμένο, ευανάγνωστο, για να επιτρέπει την άνετη ανάγνωσή του από τον βαθμολογητή.

Ο εκπαιδευτικός-βαθμολογητής, αναλαμβάνοντας την αξιολόγηση γραπτών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, είναι ανάγκη να γνωρίζει τον ορίζοντα και την ουσία του δοθέντος θέματος, να κατέχει τη δομή μιας συνολικής ανάλυσής του και μετά να προχωρά στην αξιολόγηση.

Οι μεγάλες διαφορές, που συχνά παρατηρούνται μεταξύ των βαθμολογητών κατά την αξιολόγηση Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις πανελλαδικές εξετάσεις,

φανερώνουν ότι η αξιολόγησή της είναι έργο πολύ λεπτό, πολύ υπεύθυνο και χρειάζεται ουσιαστική ενημέρωση. Απαιτούνται κριτήρια αντικειμενικά, προδιαγραφές που να είναι γνωστές και σεβαστές όχι μόνο στους βαθμολογητές, αλλά και στους εξεταζόμενους μαθητές.

Στην επιμορφωτική δράση που περιγράφεται στην εργασία αξιοποιήθηκε η σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, που επιτρέπει την αλληλεπίδραση επιμορφωτή – επιμορφούμενου σε υψηλό βαθμό, τη διατύπωση ερωτήσεων και αποριών, την άμεση ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και τον ανοιχτό διάλογο, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση υψηλών ποσοστών ικανοποίησης των επιμορφούμενων από την επιμορφωτική δράση, η οποία συσχετίζεται με τη γενικότερη επαγγελματική ικανοποίησή τους (Perraton, Creed & Robinson, 2002; Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005; Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015).

Η λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ελληνική πραγματικότητα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) ως σύγχρονη διδακτική και επιμορφωτική πρακτική αναδύθηκε ιστορικά μέσα από την αναθεώρηση του τρόπου οργάνωσης της εκπαίδευσης. Η εμφάνιση των μορφών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) υπήρξε επακόλουθο, αφενός της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου και αφετέρου της συνεχούς παραγωγής και διάχυσης μεγάλου όγκου πληροφοριών που υποστηρίζουν οι Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ). Ως εναλλακτική πρακτική η ΕξΑΕ χαρακτηρίζεται από τη φιλοσοφία των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και της εξασφάλισης προσβασιμότητας και μάθησης για όλους, παρακάμπτοντας τους συνήθεις περιορισμούς που αφορούν τον χρόνο τον τόπο, το κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο, την προηγούμενη γνώση και εμπειρία, τον ρυθμό και το στυλ μάθησης.

Η χρήση της διαδικτυακής μάθησης, ως συστατικό στοιχείο της ψηφιακά υποστηριζόμενης ΕξΑΕ, λειτουργεί επικουρικά, υποστηρικτικά και ενισχυτικά ως προς τη δια ζώσης και ενδείκνυται ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου η δια ζώσης επαφή είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί επιτυχώς. Απαιτείται, ωστόσο, χρόνος, προκειμένου η εκπαιδευτική κοινότητα να προσαρμοστεί, να οργανωθεί και να εξοικειωθεί με το ψηφιακό περιβάλλον (Τσινάκος, 2020). Επιπλέον, τα τεχνολογικά μέσα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης (Λιοναράκης, 2006). Επομένως, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση και προτεραιότητα στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς όρους (Anastasiades & Spantidakis,, 2006; Laipaka & Sarwoko, 2012).

Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους τομείς που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει θετικά, διευκολύνοντας την επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο σχολικό περιβάλλον (Κώστας κ.ά., 2016). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση παρέχει δυνατότητες νέων μορφών οργάνωσής της μέσω της χρήσης νέων προσεγγίσεων και τεχνολογιών.

Αποτελεί έναν ευέλικτο και ελαστικό μηχανισμό επιμόρφωσης, που διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να υπερκεράσουν τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επιμόρφωσή τους, όπως είναι οι δυσκολίες μετακίνησης, οι αυξημένες προσωπικές, οικογενειακές επαγγελματικές υποχρεώσεις και, συνακόλουθα, ο περιορισμένος χρόνος, καθώς προσαρμόζεται στις ανάγκες τους και επιτρέπει την πρόσβαση στο μάθημα και στο υλικό από οπουδήποτε και οποτεδήποτε σε οποιονδήποτε, διευκολύνοντας τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και παρέχοντας τη δυνατότητα σύγχρονης εκπαίδευσης σε μεγάλο αριθμό επιμορφουμένων (Στρίγκας & Τσιμπίρης, 2019).

Στην ελληνική πραγματικότητα υπήρξαν σε μικρή έκταση εφαρμογές της συμπληρωματικής μορφής της ΕξΑΕ (Αναστασίου κ.ά. 2015: 108), κυρίως σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων, εντός ή εκτός του υποχρεωτικού προγράμματος διδασκαλίας στη σχολική εκπαίδευση. Με τις εφαρμογές αυτές επιδιωκόταν η παροχή της δυνατότητας για επιπλέον εξάσκηση και εμβάθυνση στα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και η αναβάθμιση του επιπέδου κατανόησης και γνώσης σε αυτά.

Όμως, η κατάσταση της πανδημίας στη χώρα μας δημιούργησε τους όρους ενός νέου πλαισίου για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και των λειτουργιών των υφιστάμενων υποστηρικτικών δομών. Στο νέο αυτό πλαίσιο, η ΕξΑΕ από στοιχείο με προνομιακό χώρο εφαρμογής τη μετασχολική εκπαίδευση καθίσταται πλέον στοιχείο που χαρακτηρίζει τη λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης και την παροχή υποστηρικτικού έργου στους εκπαιδευτικούς. Υπό αυτούς τους όρους, τα καινοτομικά στοιχεία που επιχειρήθηκε να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά το σχολικό έτος 2019-2020 όπως τα Προγράμματα Σπουδών των διδασκόμενων αντικειμένων και ο αντίστοιχος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, δημιούργησαν επιμορφωτικές ανάγκες στους εκπαιδευτικούς οι οποίες έπρεπε να καλυφθούν με πρακτικές της ΕξΑΕ.

Το αντικείμενο της επιμορφωτικής δράσης

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας έχει επισημανθεί ο χαμηλός βαθμός εγκυρότητας, αξιοπιστίας, συνακόλουθα και αντικειμενικότητας που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αδαμόπουλος, 2020: 113-135). Στο ίδιο πλαίσιο, το ενδιαφέρον έχει εστιασθεί στις εξεταστικές διαδικασίες, και μάλιστα στις εξετάσεις για την πρόσβαση στα ΑΕΙ, αντιμετωπίζοντάς τις μέσα από μία καθαρά τεχνική αξιολογική οπτική. Συνακόλουθο υπήρξε και το χαρακτηριστικό της επιλεκτικής παρέμβασης των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ της λυκειακής βαθμίδας και των ΑΕΙ (Ματθαίου, 2008).

Σε ό, τι αφορά την επιλογή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ, έχουν επισημανθεί οι μεγάλες βαθμολογικές αποκλίσεις που έχουν παρατηρηθεί ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές των γραπτών των υποψηφίων. Οι αποκλίσεις αυτές, αφορούν ιδιαίτερα το αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας (Ξωχέλλης, 2008: 90-91; Αδαμόπουλος, 2020: 113-135). Μία από τις βασικές επιδιώξεις που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, η

τοποθέτηση δηλαδή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ σε μία αξιολογική σειρά με στόχο την επιλογή των ικανότερων μέσω μιας αξιόπιστης και αντικειμενικής μέτρησης των επιδόσεων τους, τίθεται εν αμφιβόλω (Ξωχέλλης 2008: 91-98). Μάλιστα, το πρόβλημα εντοπίζεται και στα «σκληρά» αντικείμενα των Θετικών Επιστημών. Για τους εκπαιδευτικούς, οι «ορατές» βαθμολογικές διαφορές αποκαλύπτουν τους περιορισμούς της βαθμολόγησης, ακόμη και της θεωρούμενης περισσότερο αντικειμενικής, και προκαλούν σε αυτούς αισθήματα άγχους (Δεληκάρη 2007: 274). Σε αυτό συντείνει ο διαφορετικός ορισμός από θεσμική άποψη των εξετάσεων πρόσβασης στα ΑΕΙ σε σχέση με τις ενδοσχολικές, προαγωγικές και απολυτήριες γραπτές δοκιμασίες. Μάλιστα, ο ορισμός προσλαμβάνει και χαρακτηριστικά δραματοποίησης, μυθοποίησης και νομιμοποίησης στην ελληνική κοινωνία.

Ως ένα στοιχείο θεραπείας του προβλήματος έχει προταθεί η χρήση της «διαβαθμισμένης κλίμακας κριτηρίων» (ρουμπρίκας), μιας μορφής της αναλυτικής προσέγγισης στη βαθμολόγηση του γραπτού κειμένου (Αδαμόπουλος 2020: 92-98). Θεωρήθηκε μάλιστα ως ενδεικνυόμενη η υιοθέτησή της για τη βαθμολόγηση της παραγωγής λόγου και της περίληψης στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσα. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών που τέθηκε σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2019-2020, η Νεοελληνική Γλώσσα αποτέλεσε ενιαίο αντικείμενο διδασκαλίας και αξιολόγησης με τη Λογοτεχνία. Κατά μείζονα λόγο, η συνεξέταση των δύο αντικειμένων δημιούργησε την επιτακτική ανάγκη για χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης που θα περιόριζε σε χαμηλά επίπεδα το υποκειμενικό στοιχείο στη βαθμολόγηση των αντίστοιχων μαθητικών γραπτών.

Η πειραματική βαθμολόγηση ως στοιχείο επιμορφωτικής δράσης

Η επιμόρφωση των φιλολόγων στη χρήση της ρουμπρίκας είναι ευνόητο ότι αποτελεί προϋπόθεση για την αξιοποίηση αυτής της μορφής βαθμολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική. Θεσμικά αρμόδιοι για την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), σύμφωνα με τις νομοθετικές ρυθμίσεις για τη λειτουργία των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στο πλαίσιο της επιμορφωτικής δράσης των ΣΕΕ του 1ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας για την υποστήριξη των φιλολόγων στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών του αντικειμένου Νεοελληνικής Γλώσσας - Λογοτεχνίας, πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις για τις προδιαγραφές της διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος, αλλά και ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις με εργαστηριακή μορφή σχετικά με τη χρήση της ρουμπρίκας στη βαθμολόγηση των γραπτών του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου. Με συνεργατικές μορφές δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας επιδιώχθηκε η εξοικείωση των φιλολόγων με αυτή τη μορφή βαθμολόγησης. Αυτού του τύπου οι δραστηριότητες προκρίθηκαν, γιατί ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας των εκπαιδευτικών απέναντι σε καινοτομικά στοιχεία που εισάγονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Θεωρήθηκε απαραίτητο από τους ΣΕΕ, μετά τον κύκλο ενημερωτικών συναντήσεων και των ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για την πειραματική

βαθμολόγηση, σε δεύτερη φάση, προκειμένου να ενισχυθούν τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής παρέμβασης με την αύξηση του βαθμού αξιοπιστίας της εν λόγω βαθμολογικής πρακτικής, η εφαρμογή της πειραματικής βαθμολόγησης να επιτρέπει τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών σε μία κοινή δραστηριότητα. Η χρήση της διαδικτυακής τηλεδιάσκεψης, ως μορφής σύγχρονης ΕξΑΕ, εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης που διανύει η χώρα παρείχε τη δυνατότητα άμεσης σύγκρισης σημαντικά μεγάλου αριθμού βαθμολογικών αποτελεσμάτων που θα μπορούσαν να αφορούν το σύνολο των συναδέλφων που δίδαξαν το αντικείμενο. Άλλωστε, στην εν λόγω τηλεδιάσκεψη προσκλήθηκαν όλοι οι φιλόλογοι που δίδασκαν το αντικείμενο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας-Λογοτεχνίας ως δυνάμει βαθμολογητές των αντίστοιχων γραπτών στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Ως διαγνωστικός – ερευνητικός στόχος της επιμορφωτικής δράσης τέθηκε η διερεύνηση του ερωτήματος, του σχετικού με το βαθμό αντικειμενικότητας που διασφαλίζει η χρήση των διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης στη Νέα Ελληνική Γλώσσα – Λογοτεχνία σε τρία πεδία: την περίληψη, την παραγωγή λόγου και το ερμηνευτικό σχόλιο.

Σε ότι αφορά το επίπεδο της εφαρμογής, αφού στάλθηκε πρόσκληση προαιρετικής συμμετοχής στη δραστηριότητα σε όλους τους φιλολόγους που ανήκαν στην ομάδα που προαναφέραμε, απεστάλησαν σε αυτούς με ηλεκτρονική αλληλογραφία μαθητικά γραπτά πριν από τις ορισθείσες ημερομηνίες των τρίωρης διάρκειας τηλεδιασκέψεων που πραγματοποιήθηκαν σε τρεις διαφορετικές ημερομηνίες, αντίστοιχες με τον αριθμό των ομάδων των επιμορφούμενων-βαθμολογητών. Τα μαθητικά γραπτά ήταν αυτά που είχαν δοθεί στη δημοσιότητα από το ΙΕΠ, επίσης για πειραματική βαθμολόγηση σε ορισμένα σχολεία της Αττικής. Στους φιλολόγους της αρμοδιότητας των ΣΕΕ του 1ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας δόθηκε η οδηγία να τα διαβάσουν, πριν προσέλθουν στην επιμορφωτική τηλεδιάσκεψη.

Στη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την τρίωρη επιμορφωτική τηλεδιάσκεψη, οι συντονιστές πραγματοποίησαν εισηγήσεις, σχετικές με τα τρία πεδία, την περίληψη, την παραγωγή λόγου και το ερμηνευτικό σχόλιο. Στις εισηγήσεις ελήφθησαν υπόψη οι πιο πρόσφατες οδηγίες του ΙΕΠ, σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών στα τρία εν λόγω πεδία.

Αφού ολοκληρώνονταν οι εισηγήσεις, ακολουθούσε η κατάθεση της βαθμολόγησης από κάθε συμμετέχοντα και συμμετέχουσα εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα κάθε εκπαιδευτικός κλήθηκε να καταθέσει ανώνυμα τη βαθμολογία του και στα τρία πεδία, της περίληψης, της παραγωγής λόγου και του ερμηνευτικού σχολίου, στο πλαίσιο της λειτουργίας της «δημοσκόπησης». Τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης κοινοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και, στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση που εστιάσθηκε στις βαθμολογίες που παρουσίασαν σημαντική απόκλιση από το σημείο όπου συγκεντρωνόταν η πλειονότητα των βαθμολογήσεων, τόσο από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ΣΕΕ. Η διαδικασία

ολοκληρωνόταν με την αναλυτική παρουσίαση και τεκμηρίωση της βαθμολόγησης των συντονιστών και για τα τρία πεδία.

Υπενθυμίζουμε ότι η εξέταση των μαθητών και μαθητριών στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία είναι ενιαία, σύμφωνα με όσα ορίζονται στον τρόπο αξιολόγησης (ΦΕΚ. Β΄ 4441/3-12-2019). Η αξιολόγηση γίνεται σε αδίδακτα κείμενα, λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά. Τα κείμενα αυτά δεν πρέπει να υπερβαίνουν το όριο των τριών (3) σελίδων.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της «δημοσκόπησης» με τη χρήση των δυνατοτήτων που παρείχε η πλατφόρμα της τηλεδιάσκεψης, προέκυψαν τα στοιχεία που περιέχονται στον πίνακα που ακολουθεί.Α



Β



Γ



Παρατηρήσεις-Ανάλυση δεδομένων

Ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τα επίπεδά της προκύπτουν τα εξής:

Στη βαθμολόγηση της περίληψης συμμετείχαν 119 εκπαιδευτικοί, στη βαθμολογία του ερμηνευτικού σχολίου συμμετείχαν 124 και στην παραγωγή λόγου 129.

Με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στους ως άνω πίνακες, οι βαθμολογήσεις των φιλολόγων των τριών ομάδων στο πεδίο του ερμηνευτικού σχολίου δεν παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση από το βαθμολογικό σημείο που τέθηκε ως κριτήριο για τη μέτρηση της απόκλισης. Ως τέτοιο τέθηκε η βαθμολογία 9-10. Είναι γνωστό βέβαια το σημαντικό επίπεδο υποκειμενικότητας που παρουσίασε στο παρελθόν το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ο μεγάλος αριθμός των αναβαθμολογήσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις. Την ίδια σχεδόν εικόνα παρουσιάζει η βαθμολόγηση το πεδίο της Περίληψης, αν και το πεδίο αυτό έχει χαρακτηριστικά που επιτρέπουν μεγαλύτερο συγκριτικά βαθμό σύγκλισης με τον βαθμό που τέθηκε ως κριτήριο από αυτόν που τελικά καταγράφηκε. Τέλος, επίσης την ίδια εικόνα παρουσίασε η βαθμολόγηση της παραγωγής λόγου, με αποκλίσεις που δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Όλα τα ως άνω σημαίνουν ότι η χρήση των διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης είναι δυνατόν υπό τις προϋποθέσεις που εξασφαλίστηκαν στην επιμορφωτική δράση να αποτελέσουν εργαλείο για την προώθηση, ως ένα βαθμό της αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση αντικειμένων που ιστορικά παρουσιάζουν υψηλό βαθμό υποκειμενικού στοιχείου στην αξιολόγηση των αντίστοιχων μαθητικών γραπτών.

Συμπεράσματα

Στην επιμορφωτική δράση των ΣΕΕ φιλολόγων σε μεγάλο βαθμό εφαρμόσθηκαν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ΕξΑΕ, κυρίως σε ό, τι αφορά τη δόμηση της επιμορφωτικής παροχής με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη σύνδεση των επιμορφωτικών στόχων με ένα συγκεκριμένο πρακτικό αποτέλεσμα και την ενεργό συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία.

Σχετικά με το αντικείμενο της επιμορφωτικής δράσης, την προετοιμασία δηλαδή των εκπαιδευτικών για την βαθμολόγηση των μαθητικών γραπτών στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας – Λογοτεχνίας ως εξεταζόμενο στις πανελλαδικές εξετάσεις, θεωρείται ότι αποτέλεσε, σε συνδυασμό με τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις για το ίδιο θέμα, μια ολοκληρωμένη προσπάθεια προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης του υποκειμενικού στοιχείου στη βαθμολόγηση και την αύξηση του βαθμού της αξιοπιστίας. Μάλιστα, η εμπειρία που περιγράφηκε και αναλύθηκε πιο πάνω θα μπορούσε, με την προϋπόθεση της παροχής πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το χαρακτήρα της πειραματικής βαθμολόγησης, της προστασίας των προσωπικών δεδομένων και της αποφυγής της προσωπικής έκθεσης, να αποτελέσει, ως καινοτόμος δράση, οργανικό στοιχείο των επιμορφωτικών παρεμβάσεων των ΣΕΕ με μόνιμη και διαρκή παρουσία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Αδαμόπουλος, Β. (2020). *Η βαθμολόγηση ενός κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Anastasiades, P. & Spantidakis, J. (2006). Advanced Learning Technologies and the New Hybrid Learning Environment towards the Knowledge Society: Steps and Implementation Policy. *Proceedings of the ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED MEDIA 2006)*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Orlando, Florida.

Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ. & Γεωργαλάς, Π. (2015). Η δυνατότητα αξιοποίησης για τη συμπληρωματική εξαποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 106-123.*

Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11*(1), 72-87.

Κώστας, Α., Σοφός, Α. & Βιτσιλάκη, Χ. (2016). Το e-Learning ως Σημείο Σύγκλισης της Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και της Δια Βίου Μάθησης: Η Περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών με τη χρήση Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών Διαδικτύου [e-Learning],* (σσ. 129-173). Αθήνα: Gutenberg.

Laipaka, R. & Sarwoko, E. A. (2012). Development Of Web-Based E-Learning With Pedagogy Concept*. In Proceedings of the 1st International Conference on Information Systems for Business Competitiveness (ICISBC 2011)*, Badan Penerbit Universitas Diponegoro. Semarang, Indonesia, 8-9 December 2011 (pp. 68-74).

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης.* Αθήνα: Προπομπός.

Ματθαίου, Δ. (2008). Πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση: Αδικαιολόγητες βεβαιότητες και επικίνδυνες ψευδαισθήσεις. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Βιτσιλάκη Χ. & Χατζηδήμου Κ. (Επιμ.), *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά ΙΒ΄ Διεθνές Συνέδριο* – Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ξωχέλλης, Π. (2008). Το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αναγκαιότητα, προβλήματα και προτάσεις. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Βιτσιλάκη Χ. & Χατζηδήμου Κ. (Επιμ.). *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά ΙΒ΄ Διεθνές Συνέδριο* – Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων στο Διαδίκτυο. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Perraton, H., Creed, C. and Robinson, B. (2002). *Teacher education guidelines: Using open and distance learning.* Paris: UNESCO.

Στρίγκας, Κ., & Τσιμπίρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15 (1), 241-267.

Τσινάκος, Α. (2020).*Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*. Ανακτήθηκε 17/2/2021 από https://tinyurl.com/3vzvtzkp.

Η σπουδαιότητα των σταθερών εικόνων- εικαστικών έργων τέχνης στην εκπαιδευτική πρακτική

Κουσκούτη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διδάκτορας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στον παρόν άρθρο γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης της σημαντικότητας της εικόνας, ιδιαίτερα των σταθερών εικόνων-εικαστικών έργων τέχνης, στην εκπαιδευτική πρακτική και παρουσιάζονται τα μαθησιακά οφέλη από τη διδακτική τους χρήση στο σχολικό περιβάλλον. Η συστηματική και ποιοτική προσέγγιση των εικόνων βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές-επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Σταδιακά οι μαθητές γίνονται ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου, με αποτέλεσμα να επικοινωνούν μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών και παράλληλα να εξελίσσονται σε ενεργούς και κριτικούς αναγνώστες εικόνων.

Λέξεις-Κλειδιά: εικόνα, εικαστικό έργο τέχνης, διδακτικές προσεγγίσεις

Η σημασία της εικόνας στην εκπαίδευση

Από τις αρχές του 19ου αιώνα ξεκίνησε η συστηματική χρήση εικόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελώντας το 1960 βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής πράξης (Σφυρόερα, Μ., 2007, σσ. 30-31). Ο πρώτος που τόνισε τη σημασία της και τον θετικό της ρόλο στη μάθηση ήταν ο Comenious το 1968, αλλά για πολλά χρόνια ο λεκτικός τρόπος μετάδοσης των πληροφοριών πρωτοστατούσε στον χώρο του σχολείου. Στις μέρες μας, λόγω του μεγάλου αριθμού εικόνων με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές (διαδίκτυο, πολυμεσικές εφαρμογές, κινητά τηλέφωνα κ.ά.), η εικόνα αποτελεί αντικείμενο έρευνας, παρατήρησης και κατανόησης. Οι μαθητές αναζητούν υπόρρητα νοήματα και πληροφορίες μέσα σε αυτή με αποτέλεσμα να ανάγεται, πολλές φορές, σε σημαντικότερο επικοινωνιακό μέσον από τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο.

Τι περιέχει όμως η έννοια της εικόνας; Μια εικόνα μπορεί να η φυσική αναπαράσταση, η απεικόνιση, η παρουσίαση μιας εσωτερικής ή εξωτερικής πραγματικότητας. Μπορεί επίσης, να αντιπροσωπεύει τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός καλλιτέχνη. Στη σημειωτική οι εικόνες έχουν τον ρόλο των συμβόλων και στην επικοινωνία αντικαθιστούν ενέργειες και ρήματα. Οι εικόνες μπορεί να είναι αντικειμενικές περιγράφοντας ένα αντικείμενο όπως είναι στην πραγματική του μορφή, αφηγηματικές αποκαλύπτοντάς μας μια ιστορία ή και ποιητικές. Υπάρχουν επίσης εικόνες πληροφοριακές, καθώς και νοητικοί χάρτες ή πίνακες δεδομένων.

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις αποτελούν το έναυσμα για ερμηνεία και σύνθεση αυτού, που ο καθένας από εμάς βλέπει και επεξεργάζεται στον εγκέφαλό του (Lieber, G. & Duncker, L. & Billmayer, F., 2010, σσ. 9-10). Αναμφισβήτητα μια εικόνα προδί-

δει συναισθήματα, εκφράζει σκέψεις και αποτυπώνει το πολιτιστικό επίπεδο του δημιουργού της, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράχθηκε. Η θέαση μιας εικόνας στον μικρό θεατή/αναγνώστη έχει ως αποτέλεσμα να εγείρει το ενδιαφέρον, να προβληματίζει και να ελκύει το «μάτι» του θεατή/αναγνώστη πριν τις λέξεις, κινητοποιώντας τον να την ανακαλύψει. Επίσης, ο εγκέφαλός μας έχει την ικανότητα να θυμάται περισσότερο τις εικόνες που είδαμε ή κατασκευάσαμε νοερά κατά την ανάγνωση ενός λεκτικού κειμένου και μπορεί να ανακαλεί αυτές τις εικόνες από μνήμης, όποτε χρειάζεται να αξιοποιηθούν (Κουσκούτη, Β., 2020, σ. 34).

Η παρουσία εικόνων μέσα σε ένα κείμενο μπορεί να είναι αποτελεσματική στην κατανόησή του, καθώς και στη μάθηση εννοιών που δύσκολα ερμηνεύονται λεκτικά, αφού μέσω των κατάλληλων εικόνων οι πληροφορίες του κειμένου *«αποσαφηνίζονται και συγκεκριμενοποιούνται»* (Βρεττός, Ι., 2018, σ. 39). Όταν η εικόνα συνυπάρχει με το κείμενο βοηθά τους μαθητές στην αποκωδικοποίησή του, κάνοντας υποθέσεις για το περιεχόμενό του. Βοηθά τους μαθητές να οργανώνουν στη σκέψη τους με τις πληροφορίες, που το κείμενο τους παρέχει, κάνοντας τις ανάλογες νοηματικές συνδέσεις. Η εικόνα λειτουργεί ως «βασικός διαμεσολαβητής» σε παιδιά που η γλώσσα του σχολείου δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα (Σφυρόερα, Μ., 2007, σσ. 36-37). Λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αφού παρέχει αφορμές για συζήτηση και διάλογο, μέσω του οποίου πραγματοποιούνται *«πλούσιες λεκτικές ανταλλαγές»,* εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των μαθητών (Σφυρόερα, Μ., 2007, σσ. 40-42).

Από τα προηγούμενα αντιλαμβανόμαστε πως η αξιοποίηση των εικόνων στην εκπαιδευτική πρακτική με σκοπό την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων και όχι μόνο, απαιτεί ικανούς αναγνώστες εικόνων. Ικανοί αναγνώστες εικόνων θεωρούνται εκείνοι που δεν περιγράφουν επιφανειακά ό,τι βλέπουν σε μια εικόνα, αλλά μπορούν και αποκωδικοποιούν το περιεχόμενό της, αντιλαμβάνονται τις προθέσεις του δημιουργού της και αναγνωρίζουν την τεχνοτροπία της.

Τα οφέλη των εικαστικών τεχνών

«Τέχνη είναι η ανθρώπινη εκείνη δημιουργία που στοχεύει στην έκφραση του ιδεώδους, του ωραίου, το οποίο δηλώνει το αισθητικά αξιόλογο» (Κάνιστρα, Μ., 1991, σ. 31). Οι κατηγορίες κάτω από τη λέξη τέχνες είναι πολλές, όπως η γλυπτική, ο χορός, τα εικαστικά, η λογοτεχνία και η ποίηση, η μουσική, η δραματική τέχνη, ο κινηματογράφος κ.ά. Όλες μαζί συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των μαθητών εντάσσοντας την τέχνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναπτύσσοντας ολόπλευρα τον μαθητή (Smyrnaiou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou M., Sotiriou S, 2017).

Αναφορά στα οφέλη της τέχνης γίνεται στο έργο του Eisner «The Arts and the Creation of Mind», ο οποίος συνδέει ότι η επαφή με τις εικαστικές τέχνες ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη (Μηλίγκου, Ε, 2016), που είναι απαραίτητα συστατικά της μαθησιακής διεργασίας και το άτομο βιώνει την αισθητική εμπειρία, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται και συνθέτει τα γνωστικά του δεδομένα αναγνωρίζοντας και τη

συμβολή τους στη στοχαστική διεργασία του νου (Eisner, 2002). Η επαφή με την τέχνη καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, που η ανάπτυξή της αποτελεί ικανότητα –κλειδί (OECD, 2017) στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και προωθεί την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, αφού καλούνται μέσα από τις αναγνώσεις των έργων τέχνης να προβληματιστούν, να εφεύρουν λύσεις σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις και να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις (Σμυρναίου, Ζ., 2017).

Ο Fowler επίσης στο βιβλίο του «Strong Arts, Strong Schools» (Fowler, Ch., 1996), υποστηρίζει τη στενή σχέση τέχνης και σκέψης, που ενισχύει τη δημιουργικότητα και κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή. Ο Efland (Efland, A, 1990) υποστηρίζει ότι η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που όλες μαζί προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και είναι η γνωστική ευελιξία, η ερμηνευτική γνώση, η φαντασία-φαντασιακή σκέψη και η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας. Ως γνωστική ευελιξία θεωρεί την ιδιαίτερη ικανότητα του νου να προσεγγίζει ένα θέμα επιλέγοντας τις κατάλληλες τεχνικές αποκωδικοποίησης, προκειμένου να το κατανοήσει και να το ερμηνεύσει. Η ερμηνευτική γνώση ενισχύεται κατά τη διάρκεια που οι μαθητές ανακαλούν και συνδυάζουν τις πληροφορίες από άλλα γνωστικά πεδία, τις οποίες έχουν αποκτήσει από την εμπειρία τους, για να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το θέμα. Όσον αφορά τη φαντασιακή σκέψη εννοεί την παραγωγή διανοητικών εικόνων, που σχηματίζει ο μαθητής, προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις πτυχές ενός έργου τέχνης, καλλιεργώντας την αισθητική του εμπειρία μέσα από την παρατήρηση των χρωμάτων, των ιδιαίτερων μορφών, την ισορροπία του έργου κ.ά. (Efland, Art., 2002, σσ. 156-170) (Μέγα, Γ., 2011, σσ. 40-41).

Η πλειοψηφία όλων των ερευνητών και των επιστημόνων κατέληξαν πως εντός σχολικού πλαισίου η ενασχόληση και η επαφή με τις τέχνες και ειδικά με το εικαστικό έργο τέχνης διευρύνει τον κριτικό στοχασμό και την αποτελεσματική σκέψη των μαθητών, αφού τα εικαστικά έργα τέχνης χρησιμοποιούν ποικίλα συμβολικά συστήματα, τα οποία καλούνται οι μαθητές να τα αποκωδικοποιήσουν πέρα από την αισθητική απόλαυση που τους προσφέρουν (Κουσκούτη, Β., 2020). Επίσης, τα εικαστικά έργα τέχνης διεγείρουν τις αισθήσεις των μαθητών και εξελίσσουν την πολιτιστική τους συνείδηση, έχοντας ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Μιχαηλίδης, Τ. & Πασχαλίδου, Τζ., 2015), της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, αφού η δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα νοητικών διεργασιών. Μέσω των εικαστικών τεχνών καλλιεργούνται πολλά είδη εγγραμματισμού, όπως γλωσσικού, μαθηματικού (Αργύρη, Π. & Σμυρναίου, Ζ., 2019), οπτικού κ.ά. , αφού μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα, που περιέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τα εικαστικά έργα τέχνης μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και ως ερεθίσματα για την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου, σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και ως τα κατάλληλα μέσα για την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η θεωρία του Gardner υποστηρίζει πως τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αξιοποιήσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, μέσα από τον σχεδιασμό, από τους εκπαιδευτικούς, διδακτικών στρατηγικών που αξιοποιούν ποικίλες δραστηριότητες, ώστε να ενεργοποιήσουν και να καλλιεργήσουν περισσότερο τους τύπους νοημοσύνης που διαθέτουν. Για τους εκπαιδευτικούς προτείνει, αφού λάβουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ατομικές κλίσεις των μαθητών να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ως «σημεία εισόδου» νέων πληροφοριών και ιδεών. Ένα από τα «σημεία εισόδου» είναι και η «αισθητική είσοδος», που απευθύνεται σε μαθητές, όπου το πεδίο των τεχνών αποτελεί πηγή έμπνευση για αυτούς (Gardner, 1997). Την αξία της επαφής με την τέχνη ο Gardner την ανέδειξε και με την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος Propel, τη δεκαετία του 1990 υποστηρίζοντας πως η αξία της αισθητικής εμπειρίας ενισχύει την νοημοσύνη των μαθητών, αφού καλούνται να αποκωδικοποιήσουν πλήθος οπτικών συμβόλων και κωδίκων, που αυτή προσφέρει. Η επαφή με την τέχνη δεν αποσκοπεί στο να κατακλύσει με γνώσεις στους μαθητές, αλλά να τους αναπτύξει δεξιότητες όπως η παρατήρηση, ο στοχασμός, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η διατύπωση υποθέσεων, η διερεύνηση αιτιών, σκοπών και συνεπειών. Δεξιότητες δηλαδή, που προάγουν και καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών (Gardner, H. & Hatch, Th., 1989).

Στη χώρα μας η πρώτη προσπάθεια εισαγωγής των τεχνών και του οπτικού εγγραμματισμού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο έγινε το 1994 μέχρι το 2004 με την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ –Εκπαίδευση και πολιτισμός» σε 100 περίπου σχολεία. Επίσης το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για την περίοδο 2011-2013 «επιστράτευσε τις τέχνες ως εναλλακτική-διδακτική πρόταση και εισηγήθηκε τη δυνατότητά τους για άλλου τύπου απεικόνιση-εμπειρία- κατανόηση» (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011) επιμορφώνοντας αρκετούς εκπαιδευτικούς.

Προσεγγίσεις εικαστικών έργων τέχνης -εικόνων

Ο ιστορικός τέχνης Erwin Panofsky, ο οποίος μελέτησε τη χρήση συμβόλων στα ιστορικά έργα τέχνης, συγκεκριμένα την αναγεννησιακή τέχνη, ανέπτυξε τρία στάδια προσέγγισης του εικαστικού έργου τέχνης. Όπως παραθέτει ο Βρεττός τα στάδια αυτά είναι: Το προ-εικονογραφικό, που αναφέρεται στην περιγραφή αυτού που βλέπει αρχικά ο θεατής. Εντοπίζει δηλαδή τα πρόσωπα που απεικονίζονται και τα αντικείμενα. Παρατηρεί τις εκφράσεις τους, την κίνηση και τη θετική ή αρνητική ατμόσφαιρα που πιθανόν να αναδύεται από το έργο. Το εικονογραφικό, όπου αναλύονται τα χρώματα, τα σύμβολα, οι γραμμές, και η πραγματική διάθεση του δημιουργού και το εικονολογικό στάδιο, το οποίο σχετίζεται με βαθύτερες αναλύσεις σχετικές με την κοσμοθεωρία της εποχής που απεικονίζει το έργο (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 150-151).

Αργότερα ο Monroe Beardsley στο έργο του *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism* (1958), το οποίο επανεκδόθηκε το 1981, περιγράφει τέσσερα στάδια προσέγγισης έργων τέχνης, τα οποία είναι τα εξής: η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση (Beardsley, M., 1981). Τα ίδια στάδια προτείνονται και από τον Edmund

Burke Feldman (Feldman, E., 1967), ενώ ο Aderson κινείται και αυτός στην ίδια κατεύθυνση προτείνοντας τέσσερα στάδια, τα οποία είναι η αρχική αντίδραση, η περιγραφή η ερμηνεία και η αξιολόγηση (Aderson, T & Milbrandt, M, 2005).

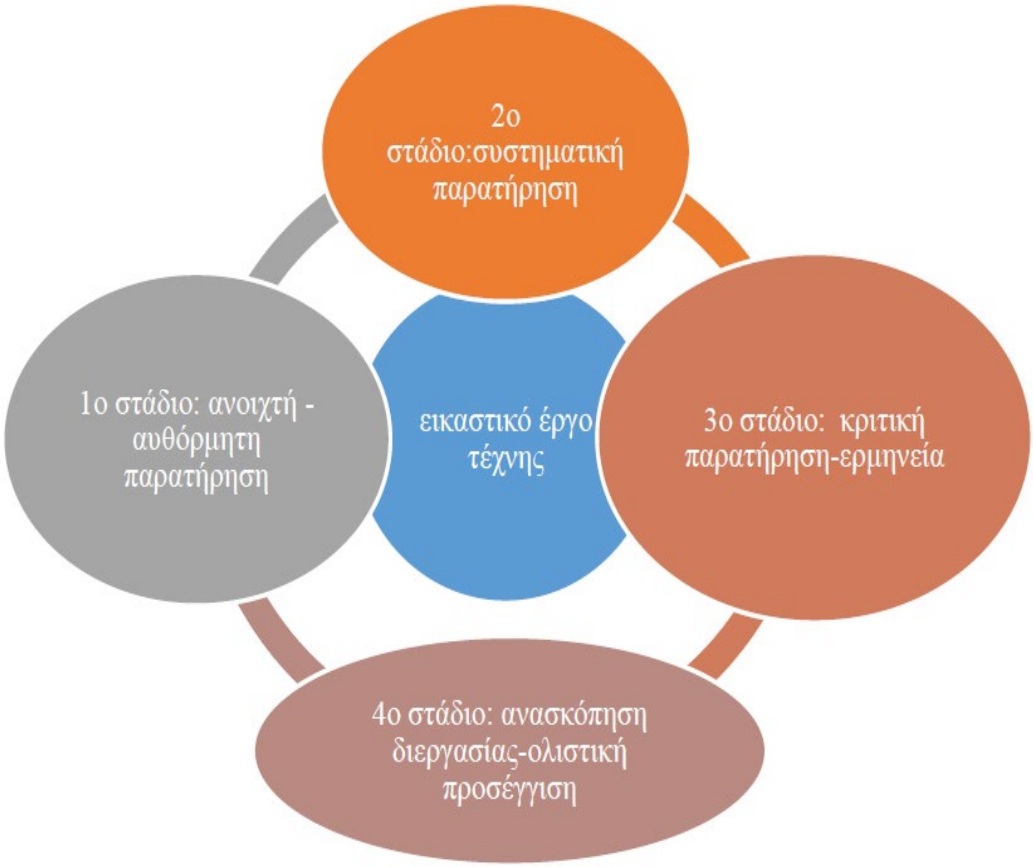
Η Laura Chapman προτείνει τη χρήση τεσσάρων επιπέδων για την προσέγγιση των εικαστικών έργων, με τη χρήση καρτών σήμανσης. Το πρώτο επίπεδο/κάρτα αναφέρεται στο ΔΕΣ-ΠΕΣ-ΠΕΡΙΓΡΑΨΕ, το δεύτερο ΨΑΞΕ-ΒΡΕΣ-ΑΝΑΛΥΣΕ, το τρίτο ΣΚΕΨΟΥ-ΣΥΝΔΕΣΕ-ΕΡΜΗΝΕΥΣΕ και το τελευταίο ΚΡΙΝΕ (Chapman, L. , 1993, σ. 194).

Πολύ γνωστό παγκοσμίως είναι και το πρόγραμμα «Visual Thinking Strategies» ή VST. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε από τον Abigail Housen και τον Philip Yenawine στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, πριν από περίπου τριάντα χρόνια. Σκοπός του προγράμματος ήταν να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν, μελετώντας εικαστικά έργα τέχνης. Εφαρμόζοντας μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας βασισμένη στη θεωρία της αισθητικής ανάπτυξης, εκπαίδευαν μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού, μέσω της θέασης έργων τέχνης. Η προσέγγιση αυτή περιλάμβανε εργαστήρια και συζητήσεις πάνω σε εικαστικό έργο τέχνης με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο διευκολυντή. Το πρόγραμμα βασιζόταν σε τρία κύρια ερωτήματα και λόγω της απλότητάς του έγινε γρήγορα πολύ γνωστό. (Κουσκούτη, Β., 2020). Τα κεντρικά ερωτήματα ήταν:

- Τι συμβαίνει εδώ (σε αυτή την εικόνα);
- Τι βλέπετε αυτό που σε κάνει να το πεις αυτό;
- Τι άλλο μπορούμε να βρούμε;

Με τη σειρά του ο David Perkins ιδρυτικό μέλος του προγράμματος Harvard Project Zero, ερευνητής και υποστηρικτής των εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των τεχνών, περιγράφει αναλυτικά την προσέγγιση έργων τέχνης μέσω μιας στρατηγικής τεσσάρων σταδίων/φάσεων, τα οποία κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πρακτική μπορούν να καλλιεργήσουν σημαντικές στρατηγικές σκέψης σε παιδιά και ενήλικες. (Perkins, D, 1994).

Τα τέσσερα στάδια περιγράφει ο Perkins στο έργο του The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art (Perkins, D, 1994), αλλά παραθέτει αναλυτικά και η Μέγα (Μέγα, Γ., 2011) περιγράφοντάς τα επί πραγματικού πλαισίου εφαρμογής σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέγα, Γ., 2013) είναι:



Πίνακας 1, Τα στάδια συστηματικής παρατήρησης του Perkins (Κουσκούτη, Β. 2020, σ. 56)

Συμπεράσματα

Από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την υπάρχουσα βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό, πως ο σχεδιασμός διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς που να εστιάζουν στη διδακτική αξιοποίηση των εικαστικών έργων τέχνης είναι αναγκαίος, ώστε να συνδεθεί η θεωρία με την πρακτική. Η χρήση των εικόνων-έργων τέχνης στα σχολικά εγχειρίδια, αν και ορίζεται ως σημαντική, πολλές φορές αποτυγχάνει να συνεισφέρει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η αδυναμία αυτή οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: α) στο ότι η αξία που δίνουν οι συγγραφείς στη λειτουργική χρήση της εικόνας δεν είναι η πρέπουσα και β) στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, με στόχο την «ανάγνωση» των εικαστικών έργων τέχνης για να είναι οι μαθητές ικανοί να τοποθετούνται κριτικά στην εκάστοτε οπτική πληροφορία.

Βιβλιογραφία

Aderson, T & Milbrandt, M. (2005). *Art For Life Authentic Instruction in Art.* N. York: McGraw-Hill Higher Education.

Beardsley, M. (1981). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism* (2 εκδ.). Indianapolis-Cambridge: Hackett Publishing Company.

Chapman, L. (1993). *Διδακτικής της τέχνης.* Αθήνα: Νεφέλη.

Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectuall and social currents in teaching the visual arts.* N. York: Teachers College Press.

Efland, Art. (2002). *Curriculum.Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum.* New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven & London: Yale University Press.

Feldman, E. (1967). *Art as image and idea.* N. Jersey: Prentice Hall.

Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools.* New York: Oxford University.

Gardner, H. & Hatch, Th. (1989, No.). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple. *Educational Researcher, 18*(8), σσ. 4-10. Ανάκτηση 2 29, 2020.

Gardner, H. (1997). The key in the key slot: Creativity in a Chinese key. *Journal ofCognitive Education*(6), σσ. 15-36.

Lieber, G. & Duncker, L. & Billmayer, F. (2010). Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία. *Μάθηση με εικόνες.* (A. Paraschou, Επιμ., & A. Paraschou, Μεταφρ.) Πρόγραμμα imago2010.

OECD. (2017). Education and Skills.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eyes:Learning to Think by Looking at art.* Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Smyrnaiou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou M., Sotiriou S. (2017). The Learning Science Through Theatre initiative in the context of Responsible Research and Innovation. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics (JSCI), 15*(5), σσ. 14-22. Ανάκτηση 9 2, 2020.

Βρεττός, Ι. (2018). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο: Εικόνα και σύγχρονο εγχειρίδιο.* Αθήνα: Διάδραση.

Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο.* Αθήνα: Σμίλη.

Κουσκούτη, Β. (2020). *Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. &. Κόκκος, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2013). *Η τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). (Π. Ινστιτούτο)

Μηλίγκου, Ε. (2016). «Δημιουργικότητα, Καινοτομία και Σχολική Εκπαίδευση: Οι όροι, οι σημασίες, οι συνάφειες» (Αδημοσίευτο κείμενο βασισμένο σε εισήγηση με τίτλο: Διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για δημιουργική μάθηση στο σχολείο). Διημερίδα *Η δημιουργική στροφή στην εκπαίδευση.* Π.Μ.Σ.: « Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» Τμήμα ΦΠΨ. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Σμυρναίου, Ζ. (2017). *Νέες εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.* Αθήνα: ΗΡΟΔΟΤΟΣ.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επεξεργασία της εικόνας* (Β΄ εκδ.). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση 2 2, 2020.

Λογοτεχνία, Ιστορία και Σχολείο. Ο πατέρας της Ιστορίας στην έτερη «οικογένεια» των μαθητών.

Αγγελάκη Ρόζη, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδάκτωρ

Περίληψη

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης στους μαθητές, μέσα από την παρουσίαση σημαντικών ιστορικών γεγονότων . Ωστόσο, η απόκτηση ιστορικής γνώσης προσκρούει, ενίοτε, σε τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που καθιστούν το μάθημα πληκτικό. Δεδομένου πως μέσα από τις αφηγήσεις επιτυγχάνεται η κατανόηση του κόσμου και των κωδίκων επικοινωνίας που ενυπάρχουν σ' αυτόν , της γλώσσας και του χρόνου, μια διαφορετική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης μπορεί να θεωρηθεί η Λογοτεχνία και, ειδικότερα, το ιστορικό μυθιστόρημα, όπου παρουσιάζεται η ιστορική πραγματικότητα και αναπαρίσταται γλωσσικά/ αφηγηματικά το κοινωνικό φαντασιακό. Σύμφωνα με τις προτάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, η ανάγνωση και μελέτη στη σχολική τάξη ενός παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να προηγείται, να κινείται παράλληλα με το μάθημα της Ιστορίας ή να έπεται αυτού. Εν προκειμένω, θα εξεταστεί πώς μέσα από το μοντέρνο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα της Λίτσας Ψαραύτη Το χαμόγελο της Εκάτης, οι μαθητές δύνανται να γνωρίσουν μια πτυχή του ηροδότειου έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεανική Λογοτεχνία, Σχολική Ιστορία, αφηγηματική τακτική, ρητορική τέχνη

Εισαγωγή

Η επιστήμη της Ιστορίας, καθώς εξετάζει παρελθοντικές πράξεις και ενώσω λαμβάνει υπόψη τα τότε ισχύοντα δεδομένα, έχοντας συλλέξει με κριτικό πνεύμα το σύνολο των πηγών της, προσφέρει στους ανθρώπους τη δυνατότητα κατανόησης του παρελθόντος και εκείνη της αξιολόγησης των κοινωνικών σχέσεων και της δημογραφικής και οικονομικής πραγματικότητας (Firth, 1905: 7-8). Η απόκτηση ιστορικής παιδείας αποτελεί συλλογικό πολιτισμικό αγαθό και σκοπό της σχολικής Ιστορίας θα πρέπει να αποτελεί η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους μαθητές, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση του ιστορικού γίγνεσθαι.

Παρ' όλα αυτά η απόκτηση της προαγωγικής ιστορικής γνώσης σήμερα παρεμποδίζεται, ένεκα του ότι, αφενός μεν, το μάθημα της Ιστορίας καταλήγει να προσιδιάζει σε στείρα αναφορά πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων, αφετέρου δε, η διδασκαλία του δεν εκσυγχρονίζεται, με αποτέλεσμα οι μαθητές να το θεωρούν πληκτικό. Προέκυψε, λοιπόν, το ερώτημα, πώς είναι δυνατόν να προσεγγίσουν εκπαιδευτικοί (πρώτα απ΄ όλα) και μαθητές το ιστορικό παρελθόν και με ποιόν τρόπο το μάθημα θα εμποτιστεί με τη δέουσα ζωντάνια, ώστε να αποτινάξει τα «αντιπαθητικά» του χαρακτηριστικά και να επιτρέψει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης - «κλειδί» για τη κατανόηση της Ιστορί-

ας (Collinwood, 1946) - στα παιδιά της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση το αξίωμα πως η Ιστορία είναι δυϊκού αριθμού- δεδομένου πως η ιστορική πραγματικότητα αναγνωρίζεται και ως βιωμένη, αλλά και ως αυτή που βίωσαν παλαιότερες γενιές- και το γεγονός πως η ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος ενισχύεται διαμέσου της αφήγησης που, καθώς ανακατασκευάζει φανταστικά το παρελθόν, το ενεργοποιεί, εμπεδώθηκε το ότι η Ιστορία δεν αποτελούσε ποτέ υπόθεση αποκλειστικά και μόνο των ιστορικών. Η Διδακτικής της Ιστορίας υποστηρίζει την έγχυση φωτός στην ιστορική πραγματικότητα με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας, η οποία ποτέ δεν έπαψε να ενδιαφέρεται για τις περιόδους της ελληνικής Ιστορίας και ανέκαθεν επεξεργαζόταν θέματα ή μοτίβα των μύθων, την εξωκειμενική κοινωνική πραγματικότητα, το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και τις σύγχρονές της συλλογικές αναπαραστάσεις.

Λογοτεχνία και ιστορικός εγγραμματισμός στη σχολική τάξη

Η Λογοτεχνία θεωρείται ότι παρωθεί εξίσου με την ιστοριογραφία και τα ιστορικά τεκμήρια τους νεαρούς ανθρώπους στον σταδιακό αυτοπροσδιορισμό τους, την κοινωνικοποίησή τους, τη γνωριμία τους με το παρελθόν, τη νηματοδότηση του παρόντος και την ενατένιση του μέλλοντος (Σμυρναίος 2008: 9). Υποστηρίζεται, επίσης, πως δια των αφηγήσεων επιτυγχάνεται η κατανόηση του κόσμου και των κωδίκων επικοινωνίας που ενυπάρχουν σ' αυτόν, της γλώσσας και του χρόνου. Μπορεί, λοιπόν, η ιστορική γνώση να γίνει κοινωνήσιμη με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας και δη με τη μορφή του ιστορικού μυθιστορήματος, του ιδιότυπου είδους διήγησης που μεταδίδει με ευχάριστο και εύκολο τρόπο την ιστορική γνώση στους ανήλικους αναγνώστες, συνδυάζοντας τη μυθοπλασία με την γλωσσική/αφηγηματική αναπαράσταση των ιστορικών συνθηκών και του κοινωνικού φαντασιακού μιας παλαιότερης περιόδου, καθώς και των συμπεριφορών των ηρώων του έργου (Βεληγιάννη 1985:.52- 55)

Η ερμηνευτική προσέγγιση, η τέρψη του αναγνώστη και η επίκληση στο συναίσθημά του, η πνευματική καλλιέργεια και η νουθεσία του, η όχι και τόσο πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας, η οποία, ωστόσο, βασίζεται στη επισταμένη έρευνα των δημιουργών, ιστορικού και λογοτέχνη, αναφορικά με τις συνθήκες, τον πολιτισμό και το διεθνές πλαίσιο της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας που επιθυμεί να αναπαραστήσει (Marwick 1985: 84), είναι στοιχεία που συναντά κανείς και στους δυο αφηγηματικούς τύπους. Σύμφωνα με τις προτάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, ο εκπαιδευτικός δύναται να επιλέξει να αναγνώσει στη σχολική τάξη συγκεκριμένα αποσπάσματα- ή ολόκληρο το μυθιστόρημα, αν κατατμήσει ορθά τον διδακτικό του χρόνο- πριν, μετά ή παράλληλα με το μάθημα της Ιστορίας. Η εν λόγω μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται, καθότι τα ιστορικά μυθιστορήματα αποτελούν έργα που διέπονται από την αντίληψη πως, από το παρελθόν που μαθαίνουμε και εξετάζουμε ενσυναισθητικά, κατανοούμε το παρόν μας και, με τη σύνδεση στοιχείων σε αυτά, μπορούμε να οραματιστούμε το μέλλον· δρομολογείται, λοιπόν, ευχάριστα η οικειοποίηση και κατανόηση των ιστορι-

κών γεγονότων από τον μαθητή, η οποία οδηγεί στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης και ενός πνεύματος κριτικού (Μουρούτη- Γκενάκου, 1994).

Παιδική Λογοτεχνία και Αρχαία Ελληνική Ιστορία

Στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα ισορροπεί, όπως προαναφέρθηκε, το ιστορικό με το φανταστικό στοιχείο, συμφύονται η Ιστορία και ο μύθος - υπό την έννοια της έκφρασης ενός αισθήματος συλλογικού και της ανθρώπινης εμπειρίας στην φυσική της μορφή (Καραφύλλης 1996)-. συχνά, όμως, η ιστορική πραγματικότητα απορροφάται και αντανακλάται και από το διασκευασμένο μυθολογικό υλικό, με στόχο τη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στην ιστορική ετερότητα του τότε και του τώρα (Βασιλαράκης 1998: 241). Λαμβάνοντας κανείς υπόψη του την καταγωγή της λέξης «μύθος», οφείλει να αναγνωρίσει πως συνυφαίνεται με την Ιστορία του ελληνικού πολιτισμού και, κατ' επέκταση, την αναγωγή της στη σφαίρα του κλασικού. Δεδομένου πως οι μύθοι ικανοποιούσαν πάντα την ανάγκη για σύνδεση με τις ρίζες και για γνώση της προγονικής ιστορίας, το ότι αναγνώριση του αρχαιοελληνικού ιδεώδους ως πρότυπο της εθνικής και της ιδεολογικής ανασυγκρότησης τον 19ο αιώνα από τους Έλληνες του νεοϊδρυθέντος ελληνικού κράτους, αποτέλεσε πραγματικότητα που η θεωρία της Λογοτεχνίας δε μπόρεσε να αγνοήσει, μιας και ο επανατονισμός διαχρονικών αντιλήψεων πολιτιστικού και ηθικού περιεχομένου δύναται να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για το παιδί, στο πλαίσιο της αναδημιουργίας των συμβεβηκότων δια των πολιτισμικών κατάλοιπων της Ιστορίας και των παραδοχών της ιστοριογραφίας, κατανοούμε και δικαιολογούμε στα παιδικά βιβλία την ύπαρξη μύθων που συνδέονται με την Αρχαία Ελλάδα.

Η Λογοτεχνία, ως θεσμός συνδεδεμένος με το Έθνος (Αναγνωστόπουλος 1993: 174) ως σπουδαίος παράγων της εθνικής κουλτούρας ενός κράτους και ως πολιτισμικό σύστημα, όπως η γλώσσα, αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τον νεαρό άνθρωπο, καθώς διανοίγει τους πνευματικούς του ορίζοντες, τον διευκολύνει να συνειδητοποιήσει την Ιστορία της χώρας του και το ότι ανήκει σε συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο με κοινές ρίζες, αλλά και να εκτιμήσει τη συμβολή των προγόνων του, λ.χ. στην καλλιέργεια του πνεύματος, στην ανάπτυξη και διάδοση των τεχνών και των επιστημών και στη θεμελίωση ιδανικών, όπως είναι η ελευθερία και η δημοκρατία.

Η σημασία της γνωριμίας των μαθητών με τον Ηρόδοτο είναι τόσο μεγάλη, αρκεί να αναλογιστεί κανείς πως με τα έργα του συνετέλεσε στο να αποκτήσει μακροβιότητα και παγκόσμια εμβέλεια η αρχαία ελληνική πνευματική ζωή και να τονωθεί η ελληνική εθνική συνείδηση, η οποία στηρίχθηκε στη μετάδοση πλατιά διαδεδομένων πληροφοριών και κοσμολογικών στοιχείων της κληρονομιάς μας. Η αναφορά στο έργο του Ηροδότου στα βιβλία σχολικής Ιστορίας και ο συνδυασμός αυτών με ιστορικά μυθιστορήματα που πραγματεύονται τις σπουδαίες του προσπάθειες να αναφέρει τα ιστορικά γεγονότα από καθολική σκοπιά, αποδεχόμενος παράλληλα τη σημασία του 12θεου, της Μοίρας, των μαντείων και άλλων υπερφυσικών στοιχείων που υπήρξαν καθοριστικά της ανθρώπινης δράσης στην αρχαία Ελλάδα, όχι μόνο εξυπηρετεί τη σύνδεση του

μαθητή παιδί με το ιστορικό παρελθόν, αλλά και επιλύει το ζήτημα της ανιστορικότητας με την οποία με την οποία προσεγγίζεται το παρόν και εξιδανικεύεται το παρελθόν (Κούγκουλος, 1996).

Παρακάτω θα γίνει προσπάθεια να στηριχθούν οι ανωτέρω απόψεις, μέσα από την ανάλυση του ιστορικού μυθιστορήματος της Λίτσας Ψαραύτη *Το χαμόγελο της Εκάτης* (Πατάκης 1995). Παράλληλα, θα σχολιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η συγγραφέας διαχειρίστηκε στα έργα της χαρακτήρες και επεισόδια της ελληνικής Ιστορίας και μυθολογίας και τα αναπαρέστησε αφηγηματικά την αρχαία Ελλάδα, συμφύροντας στοιχεία ελληνικά και οικουμενικά, όπως είναι η σημασία των νόμων, η ηθική αιτιότητα και το υπερφυσικό- θεϊκό, μοτίβα που προβλημάτισαν τον Ηρόδοτο.

Το δείγμα

Η δομή του παρόντος βιβλίου επιτρέπει την κατάταξή του στην κατηγορία των μοντέρνων ιστορικών μυθιστορημάτων. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται σε αρκετά σημεία και, πρώτα-πρώτα, στο ότι τα ιστορικά γεγονότα παρουσιάζονται σύμφωνα με τον τρόπο που τα έζησαν -σε τέσσερις διαφορετικές εποχές- οι τέσσερις νεαρές πρωταγωνίστριες, όλες κάτοικοι της Σάμου. Η καθεμιά ζει τη δική της ιστορία, η οποία εμπεριέχει και σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τη θέση της γυναίκας στο πέρασμα του χρόνου. Συνεκτικός κρίκος μεταξύ τους -και συστατικό στοιχείο της δομής- είναι το *Χαμόγελο της Εκάτης,* ήτοι το απαράμιλλης ομορφιάς περιδέραιο που, από το 522 π.Χ. που κατασκευάστηκε, άντεξε στο χρόνο και επηρέασε με έναν μυστηριώδη τρόπο τις ζωές των ηρωίδων που το πήραν στα χέρια τους.

Έτερο ιδιάζον στοιχείο του βιβλίου είναι διάθλαση της έννοιας του χρόνου, τεχνική που συναντάται στη νεοτερική πεζογραφία, θρυμματίζει την ενότητα του υποκειμένου και προσδίδει στο κείμενο περιπετειώδη μορφή. Επιπλέον, ο αναγνώστης αποκτά την αίσθηση πως η αφηγημένη πραγματικότητα αποδίδεται από διαφορετικούς αφηγητές, με διαφορετικές εστιάσεις (Καρακίτσιος 2010: 214). Σε κάθε μία από τις τέσσερις ιστορίες επιλέγεται διαφορετική αφηγηματική οπτική. Τα χρονικά, λοιπόν, άλματα, η εναλλαγή των αφηγηματικών προσώπων και η ενεργοποίηση της διαδικασίας ταύτισης των αναγνωστών (που μπορεί να είναι από παιδιά μέχρι και έφηβοι) με τους περίπου συνομηλίκους τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες, είναι μερικές από τις τεχνικές της λογοτέχνιδας για τη δημιουργία μιας πλοκής σπονδυλωτής, καθώς και για την απόδοση της ελληνικής Ιστορίας και ειδικά της Ιστορίας της Σάμου, από την αρχαία εποχή μέχρι σήμερα. Ωστόσο εδώ θα επικεντρωθούμε στην απόπειρά της να αποδώσει τη Σάμο της αρχαίας ελληνικής περιόδου, σεβόμενη την Ιστορία και τις ηροδότειες πηγές.

Το περιδέραιο, σύμφωνα με τον τριτοπρόσωπο αφηγητή του έργου, κατασκευάστηκε το δεύτερο μισό του 6^{ου} π.Χ. αι. από τον Ροίκο για τη Θεανώ, κόρη του τυράννου Πολυκράτη. Ο Ροίκος ήταν ο αρχαίος Έλληνας αρχιτέκτονας και χαλκοπλάστης του 6^{ου} αι. π.Χ. από τη Σάμο που, σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, μαζί με τον Θεόδωρο έχτισε για δεύτερη φορά τον ναό της Ήρας και ανακάλυψε την τεχνική της τήξης του χαλκού μέσα

σε καλούπια. Αμφότεροι λογίζονται και ως οι πρώτοι κατασκευαστές κλειδιών και οι πρώτοι χρήστες του σταθμικού γνώμονα, του τόρνου και του κοχλία στη γλυπτική (Kyrieleis 1993). Ο δε Πολυκράτης ήταν τύραννος της Σάμου κατά το δεύτερο μισό του 6ου αιώνα π.Χ. Από τον Ηρόδοτο, συγκεκριμένα, αναφέρεται πως, μια μέρα που ο πληθυσμός του νησιού πήγε στο ναό της Ήρας άοπλος να προσευχηθεί, εκείνος έδωσε εντολή στα αδέρφια του, Παντάγνωτο και Συλοσώντα, να δολοφονήσουν τους παρευρισκόμενους μεγαλοκτηματίες της εποχής, όσο εκείνος έκανε το αντίστοιχο στην πόλη της Σάμου. Αρχικά τα τρία αδέλφια μοίρασαν το νησί· λίγο αργότερα, όμως, ο Πολυκράτης σκότωσε τον Παντάγνωτο, εξόρισε τον Συλοσώντα και εξολόθρευσε όσους περισσότερους υποστηρικτές του ολιγαρχικού πολιτεύματος μπορούσε. Στην προσπάθειά του, δε, να αυξήσει τα εισοδήματά του και να απαλλαχθεί από αντιπάλους του, συμμάχησε με πολλούς βασιλιάδες και άρχοντες άλλων χωρών, για να έχει πάντα την υποστήριξή τους (Groningen, 1963: 228-232).

Σύμφωνα με την αφήγηση, όντας αλαζόνας και επιπόλαιος ο Πολυκράτης, αγνόησε τις παρακλήσεις της κόρης και των φίλων του, πήγε στις Σάρδεις και, τελικά, έπεσε θύμα της ενέδρας που του είχε στήσει ο Πέρσης ύπαρχος Οροίτης. Ορφανή από πατέρα η νεαρή Θεανώ, αναζήτησε τη μητέρα της στο Ηραίον -όπου ζούσε, πλέον, ως ιέρεια της θεάς Ήρας- και αποφάσισε να λάβει και η ίδια μέρος στην εντυπωσιακή λατρευτική πομπή. Σύμφωνα με τον εξωδιηγητικό αφηγητή, ωστόσο, η κίνηση της ηρωίδας να φορέσει το περίλαμπρο περιδέραιο του αγαπημένου της Ροίκου στα Ηραία αποτέλεσε ύβρη για την αρχαία θεά, που αποφάσισε να την τιμωρήσει με θάνατο· άφησε, έτσι, τον Ροίκο απαρηγόρητο και το κόσμημα θαμμένο κάπου στη σπηλιά, όπου δεν πρόλαβε να την συναντήσει.

Παρατηρήσεις – συμπεράσματα

Όσοι διαβάσουν το συγκεκριμένο μυθιστόρημα της Ψαραύτη, θα διαπιστώσουν πως αποπνέει το σεβασμό της συγγραφέως για την Ιστορία, μιας και η συγγραφέας, αναζητώντας την ιστορική αρτιότητα, διαπιστώθηκε ότι συμβουλεύτηκε το Γ' βιβλίο *Ηροδότου "Ιστορίαι", Ευτέρπη- Θάλεια*. Προβάλλει την Ιστορία ως παρακαταθήκη του ανθρώπινου πολιτισμού και, με βάση το ότι σε όλο το εύρος του κειμένου προβάλλεται η οπτική γωνία των λογοτεχνικών προσώπων και διασαφηνίζεται πως οι απόψεις που εκφέρουν αποκρυσταλλώθηκαν στη νοοτροπία τους σύμφωνα με την εποχή όπου ανήκουν και τις συγκυρίες που έζησαν, την αποδίδει και ως ολιστικού χαρακτήρα κοινωνική επιστήμη, που στοχεύει να ανακαλύψει τους μηχανισμούς των κοινωνικών σχηματισμών και να ερμηνεύσει την εξελικτική τους πορεία. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δηλώνει την απουσία της ιδεολογικής ουδετερότητας και της απόλυτης εγκυρότητας της Ιστορίας ως προς τις ερμηνείες της, έτσι όμως ισχυροποιείται το προαναφερθέν επιχείρημα πως Ιστορία και Λογοτεχνία είναι επιστήμες με δεσμούς συνάφειας.

Ο εκπαιδευτικός που θα αναγνώσει στη σχολική του τάξη αποσπάσματα του εν λόγω έργου της Ψαραύτη εκ του παραλλήλου, φερ' ειπείν, με το βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και όσο διδάσκει την 7η Ενότητα (*Το δαχτυλίδι του Πολυκράτη*, σελ. 42), το

σίγουρο είναι ότι θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του για την Ιστορία αλλά και τη Λογοτεχνία, με την οποία ο νέος αποκτά την ευκαιρία για απόκτηση συναίσθησης, μα και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να λειτουργεί με επάρκεια μέσα στην κοινωνία (Ζερβού, 2010). Επιπροσθέτως, θα επισημάνει στους μαθητές του τη συμβολή του Ηροδότου ως προς τη διάσωση κοσμοϊστορικής σημασίας γεγονότων, τα οποία και εξέθεσε από αντικειμενική σκοπιά, ενώ τονίζοντας την ιστοριογραφική επιχειρηματολογία της Ψαραύτη, αναμφίβολα, θα εξοικειώσει το μαθητικό του κοινό με την έρευνα των ιστορικών τεκμηρίων.

Αναφορές

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1993). Η επικράτηση Ιδεολογικών Αρχών στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας από τα μέσα του 18ου αι. έως το 1836. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη,* Τόμ. Β' (σσ. 157-174). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βασιλαράκης, Ι.Ν. (1998). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους.* Αθήνα: Δαρδανός.

Βεληγιάννη, Χ. (1985). Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα. *Φιλόλογος* 39, 52- 66.

Collinwood R.G. (1946). *The Idea of History*. London: Oxford University Press.

Groningen, B.A. (1963). *Herodotus' Historien*. Leiden: Brill.

Ζερβού, Α. (2010). Σημερινά παιδικά βιβλία για τον Β' Παγκόσμιο και τον ναζισμό: Δευτερογενής μνήμη και τον ναζισμό: Δευτερογενής μνήμη και τεχνικές αφήγησης. Στο Γ. Παπαντωνάκης& Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία* (σσ. 314-329). Αθήνα: Πατάκης.

Firth, C.H. (1905). *A plea for the historical teaching of history: an inaugural lecture delivered on November 9, 1904* . Oxford: Clarendon Press.

Καρακίτσιος, Α. (2010). *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καραφύλλης, Γ.(1996). Από το μύθο στο λόγο. Μυθικές και λογικές εξηγήσεις του κόσμου. Στο Ε.Αυδίκος (επιμ.) – Μ.Γ. Μερακλής (εισαγωγή), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεοτερικότητα* (σσ. 25- 43). Κομοτηνή: Οδυσσέας.

Κούγκουλος. Θ. (1996). Η ιδεολογική χρήση της προϊστορίας στα κόμικς: μια πρόταση προσέγγισης. Στο Ε. Αυδίκος (επιμ.) – Μ.Γ. Μερακλής (εισαγωγή), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεοτερικότητα* (σσ.726-741). Κομοτηνή: Οδυσσέας.

Kyrielei, H. (1993). The Heraion at Samos. In N. Marinatos N. - R. Hägg (Eds.), *Greek Sanctuaries. New Approaches* (p.p.99- 123). Routledge: London& New York.

Marwick, A. (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία* (μετάφραση Κ. Τρίγκου). Αθήνα: Κουτσουμπός.

Μουρούτη- Γκενάκου, Ζ. (1994). Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και Ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη,* Τόμ. Β' (σσ. 79-104). Αθήνα: Καστανιώτης.

Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας, Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Νεοελληνική Γλώσσα και Διαπολιτισμικότητα

Δανιηλίδου Ευγενία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.02, Διδάκτορας
Βορβή Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.02, Διδάκτορας
Παπαγάλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία δημιουργεί την ανάγκη υιοθέτησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων με στόχευση τη διδασκαλία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης έδειξαν ότι το συγκεκριμένο βιβλίο περιέχει άμεσες ή έμμεσες διαπολιτισμικές αναφορές. Με βάση αυτές τις αναφορές προτείνονται τρόποι δημιουργίας μαθησιακού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος, κατάλληλου για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ΝΕ Γλώσσα, Γυμνάσιο, διαπολιτισμικότητα, σχολικό εγχειρίδιο

Εισαγωγή

Η εισροή πληθυσμών με προσφυγική/μεταναστευτική βιογραφία στη χώρα μας δημιουργεί διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες για εξοικείωση όλων των μαθητών με τις έννοιες της πολυμορφίας, της πολιτισμικής αυτογνωσίας, της πολιτισμικής έκφρασης, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο αναδεικνύει την αναγκαιότητα διαπολιτισμικού προσανατολισμού στη διδακτική πράξη, η οποία είναι σημαντικό να διέπεται από βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ισοτιμία των πολιτισμών, η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, το δικαίωμα της πολιτιστικής αυτοδιάθεσης, η παροχή ίσων ευκαιριών, η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998; Δαμανάκης, 2002; Κεσίδου, 2014).

Ο ρόλος της γλώσσας είναι σημαντικός για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής διαβίωσης σε ένα πλαίσιο δημοκρατικών αξιών και αποδοχής της διαφορετικότητας (Κεσίδου, 2008). Η γλωσσική εκμάθηση διασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές επάρκεια στις γλωσσικές δεξιότητες, πρόσβαση στη σχολική γνώση και, παράλληλα, την ενεργό συμμετοχή τους στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα ενισχύοντας τις διαπροσωπικές τους επαφές. Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προσφέρεται ιδιαίτερα για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι, μεταξύ άλλων, οι μαθητές «να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα

της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού, να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών, να κατανοήσουν, τέλος, ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003: 3778).

Τα αλλόγλωσσα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τις κοινωνικές συμβάσεις της χώρας υποδοχής και ο εκπαιδευτικός καλείται με κατάλληλες πρακτικές να δημιουργήσει «γέφυρες» ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μέσα στην τάξη, ώστε η ανταλλαγή εμπειριών να γίνει μοχλός της μαθησιακής, της κοινωνικής και της αξιακής ανάπτυξης των μαθητών (Harwayne, 2000; Coehlo, 2007). Για τη διαμόρφωση του συστήματος αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών είναι σημαντικός ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων, καθώς το περιεχόμενό τους μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν διαπολιτισμική στόχευση (Μπονίδης, 2004; Ξωχέλλης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, προκειμένου να εντοπιστούν κείμενα με άμεσες διαπολιτισμικές αναφορές και, κυρίως, κείμενα που, χωρίς να έχουν εμφανή διαπολιτισμικό προσανατολισμό, διαμορφώνουν κατάλληλο μαθησιακό και παιδαγωγικό περιβάλλον, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται σε βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασικό ζητούμενο είναι τα ευρήματα της διερεύνησης να αποτελέσουν ένα χρήσιμο «εργαλείο» που διευκολύνει και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια να ενισχύσει την ομαλή προσαρμογή και την αποτελεσματική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, καθώς και τη μαθησιακή τους απόδοση. Ο εκπαιδευτικός, ορμώμενος από κείμενα, λέξεις, φράσεις ή χωρία των κειμένων και επικουρούμενος από τις δραστηριότητες που συνοδεύουν τα κείμενα, έχει τη δυνατότητα οργάνωσης συστηματικών παρεμβάσεων με τη διαπολιτισμική οπτική. Τα κείμενα που καταγράφονται στην παρούσα εργασία θα προσφέρουν έρεισμα στους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς, για να σκεφτούν, να μιλήσουν και να γράψουν τα δικά τους κείμενα μέσα και έξω από την τάξη, σχετικά με θέματα που προωθούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με βάση τα κείμενα προτείνονται θέματα συζήτησης ή εργασίας που θα αποτελέσουν το πλαίσιο ενός γόνιμου προβληματισμού και πρόσφορο πεδίο για την παρουσίαση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών, λαών, ομάδων, ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό, ιστορικό, κοινωνικό υπόβαθρο και παρελθόν. Επίσης, τα προτεινόμενα θέματα θα λειτουργήσουν ως έναυσμα προληπτικών παρεμβάσεων για τον περιορισμό των κοινωνικών διακρίσεων και κάθε είδους ρατσισμού, καθώς και για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ο ρόλος της οποίας είναι σημαντικός για την ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών στην αρμονική συνύπαρξη και στον σεβασμό της ετερότητας. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να επιλέξει κείμενα και τα κατάλληλα θέματα συζήτησης, τα οποία μπορεί να τα εμπλουτίσει και να τα τροποποιήσει.

Διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης του σχολικού εγχειριδίου της

Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου

Το σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει ποικίλα κείμενα (δημοσιογραφικά, επιστημονικά, λογοτεχνικά, αλλά και σκίτσα, φωτογραφίες κ.τ.λ.) (Κατσαρού κ.ά., 2006). Το περιεχόμενο του εγχειριδίου διατάσσεται σε οκτώ ενότητες, καθεμιά από τις οποίες έχει ένα θεματικό άξονα. Αρκούν οι τίτλοι των οκτώ θεματικών ενοτήτων του βιβλίου, για να κατανοήσουμε ότι ολόκληρο το περιεχόμενό του προσφέρεται για διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική: 1. Η Ελλάδα στον κόσμο – 2. Γλώσσα – Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου – 3. Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι Διαφορετικοί – 4. Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες – 5. Ειρήνη – Πόλεμος – 6. Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών – 7. Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές – 8. Μπροστά στο μέλλον.

Ποσοτική καταγραφή

Από τα 85 συνολικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου τα 25 προέρχονται από ξένες πηγές. Τα κείμενα ξένων συγγραφέων/ποιητών, που εμπεριέχονται στο βιβλίο του μαθητή, είναι, ανά ενότητα, κατά μέσο όρο 2 ή 3. Αναλυτικά, στην πρώτη ενότητα, 2 από τα 13 κείμενα είναι ξένης προέλευσης (σ.σ. 10 και 14), στη δεύτερη ενότητα, 2 από τα 11 (σ.σ. 31 και 40), στην τρίτη ενότητα, 3 από τα 11 (σ.σ. 46, 48 και 53 με μορφή κόμικ), στην τέταρτη ενότητα, 7 από τα 13 κείμενα (σ.σ. 72, 73, 75, 77 με μορφή ξένης ιστοσελίδας, 79, 80 και 80), στην πέμπτη ενότητα, 1 από τα 8 κείμενα (σ.σ. 93), στην έκτη ενότητα, 4 από τα 9 κείμενα (σ.σ. 107, 107, 108 με μορφή κόμικ και 111, κείμενο-αφήγηση στο πλαίσιο δραστηριότητας), στην έβδομη ενότητα διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει κείμενο ξένου δημιουργού στο σύνολο των 8 κείμενων και στην όγδοη ενότητα από τα 12 κείμενα τα 6 έχουν ξένη προέλευση (σ.σ. 135, 141, 144, 145, 148 με μορφή σκίτσου και 149). Ο μεγαλύτερος αριθμός κειμένων ξένης προέλευσης εντοπίζεται στην τέταρτη ενότητα (από τα 13 κείμενα της ενότητας τα 7 είναι ξένα) και στην όγδοη (από τα 12 κείμενα τα 6 είναι ξένα), ενώ, αντίθετα, στα 8 κείμενα της έβδομης ενότητας δεν υπάρχει κανένα κείμενο ξένου συγγραφέα. Όσον αφορά το πλούσιο εικονιστικό υλικό του συγκεκριμένου βιβλίου, αρκετές από τις εικόνες και τα σκίτσα, που εντάσσονται στις θεματικές ενότητες και δεν χαρακτηρίζονται ως κείμενα για επεξεργασία, μπορούν να αξιοποιηθούν για συζήτηση ή εργασία με διαπολιτισμική οπτική: πρώτη ενότητα, 2 εικόνες (σ.13), δεύτερη ενότητα, 1 εικόνα (σ. 29), τρίτη ενότητα, 7 εικόνες (σ.σ. 45, 47, 48, 52, 57, 58: 2 εικόνες), τέταρτη ενότητα, 4 εικόνες (σ.σ. 63, 64, 72, 84), πέμπτη ενότητα, 1 εικόνα (σ. 102) και 1 κόμικ (σ.94), έκτη ενότητα, 4 εικόνες (σ.σ. 105, 109, 118), έβδομη ενότητα, 1 εικόνα (σ.σ. 121 και 122), όγδοη ενότητα, 1 εικόνα (σ.133).

Ενδεικτικές προτάσεις παρέμβασης με διαπολιτισμική οπτική

Τα κείμενα, που μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για ανάπτυξη διαλόγου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πλαισιωμένα και από τις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν, παρουσιάζονται ανά θεματική ενότητα, ενδεικτικά, μαζί με συναφή θέματα που

προτείνονται για συζήτηση ή εκπόνηση εργασιών/δραστηριοτήτων, τα οποία ακολουθούν μετά την άνω και κάτω τελεία (:). Οι τίτλοι των κειμένων και η αρίθμησή τους παρουσιάζονται όπως και στο σχολικό εγχειρίδιο. Στην αναλυτική παρουσίαση που ακολουθεί, οι αριθμοί σε παρένθεση αντιστοιχούν στις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου, ενώ το γράμμα Κ υποδηλώνει τη λέξη «Κείμενο». Για παράδειγμα, η κωδικοποιημένη ένδειξη Κ1 αφορά το Κείμενο υπ' αριθμ. 1 (με την αρίθμηση του σχολικού εγχειριδίου). Όπου προσφέρεται, τα κείμενα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα και ακολουθεί το θέμα συζήτησης/εργασίας που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη ομάδα κειμένων (χαρακτηριστικές είναι οι ομαδοποιήσεις στις ενότητες 4 και 5).

1η ενότητα «Η Ελλάδα στον κόσμο». Κ1 [Η συνεισφορά των Ελλήνων] (10): η συνεισφορά του πολιτισμού των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές, στον παγκόσμιο πολιτισμό. - Κ3 [Η ελληνική κοινωνία αλλάζει] (11): το ζήτημα συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Κ5 [Ελλάδα, σταυροδρόμι των λαών] (12): η επικοινωνία μεταξύ των λαών, γενικότερα. - Κ6 [Μελετώντας τον χάρτη της Ελλάδας] (13): στοιχεία που ενώνουν τους μεσογειακούς και βαλκανικούς λαούς και, γενικότερα τους ανθρώπους. - Κ10 Ρωμιοσύνη (18) και 11 [Χίος] (19): οι μαθητές περιγράφουν προφορικά ή γραπτά ένα τοπίο της περιοχής τους ή τον τόπο καταγωγής τους. - Κ12 Γραικός, Γραικοί και Έλληνες (21): ονομασίες χωρών και λαών.

2η ενότητα «Γλώσσα – Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου». Κ1 [Γλώσσες που χάνονται] (30): η μητρική γλώσσα των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών – το πλήθος των διαφορετικών γλωσσών, ως επιθυμητό αγαθό και πολύτιμη κληρονομιά. - Κ2 [Η δύναμη της γλώσσας] (31): γλωσσικές δυσκολίες και δυσκολίες επικοινωνίας και κατανόησης για τα άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα από τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν. - Κ3 [Ο εφιάλτης της Νέας Ομιλίας] (31): γλωσσικός πλούτος των γλωσσών και οφέλη. - Κ4 [Παπαφίγκος] (32): ξένες λέξεις στο λεξιλόγιο των μητρικών γλωσσών όλων των μαθητών και γλωσσικά δάνεια μεταξύ των γλωσσών αυτών. Διεπίδραση γλωσσών. - Κ6 [Μια λέξη, πολλές σημασίες] (37): πολυσημία της λέξης, κοινό χαρακτηριστικό στις μητρικές γλώσσες των μαθητών. - Κ7 Δύο γλώσσες σ' ένα μυαλό (38): δίγλωσσοι μαθητές. Οφέλη και δυσκολίες διγλωσσίας. - Κ9 [Η γλώσσα της Φυσικής] (40): ορολογία επιστημονικών κλάδων και επαγγελματικών ομάδων στις διάφορες γλώσσες. Συμβολή της ελληνικής γλώσσας. Καταγραφή ορολογίας από διάφορα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές (Φυσική, Βιολογία, Μουσική, Μαθηματικά, Χημεία). - Κ10 [Χωρίς γλωσσική αντίσταση] (42) και Κ11 [Η αφομοιωτική δύναμη της ελληνικής] (42): η αφομοιωτική δύναμη των γλωσσών (της ελληνικής και των γλωσσών των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών). Αφήγηση χιουμοριστικού επεισοδίου παρεξήγησης λόγω της πολυσημίας κάποιας λέξης ή δημιουργία σχετικών σκίτσων όπως αυτά της σελ. 38. Αξιοποιώντας την προσωπική τους εμπειρία οι μαθητές γράφουν άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η γνώση μίας ή και δύο ξένων γλωσσών στον σύγχρονο νέο.

3η ενότητα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί». Κ1 Ο ρατσισμός όπως τον

εξήγησα στην κόρη μου (46): ανισότητα, ρατσιστική συμπεριφορά· πώς εκφράζονται, εναντίον ποιων. - Κ3 [Διακρίσεις σε βάρος των γυναικών] (48): προκαταλήψεις και μεροληπτικές συμπεριφορές στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή εναντίον των μαύρων, των γυναικών, των μειονοτικών ομάδων. - Κ4 [Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο] (52): τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Πολυπολιτισμικές τάξεις, ετερότητα. Εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα στη συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής εθνικότητας, με διαφορετικό επίπεδο επάρκειας της ελληνικής γλώσσας, διαφορετικό γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και συνθήκες ζωής. - Κ5 [Εγώ προκατειλημμένη;] (53): στερεότυπα και προκαταλήψεις κατά των γυναικών και των ξένων που έρχονται στη χώρα μας, ρατσιστικές συμπεριφορές προς άτομα με εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές και άλλες διαφορές. Ισότητα, ευαισθητοποίηση πολιτών για αλλαγή τέτοιου είδους στάσεων και αγώνες που έγιναν για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κατάργηση των κοινωνικών διακρίσεων. Κ6 Ο μπαμπάς ο πόλεμος (53): συναισθήματα ατόμων που υφίστανται ρατσιστικές συμπεριφορές. - Κ7 [Οι μαθητές ερευνούν] (54): ρατσισμός ανθρώπινα δικαιώματα. Σύνταξη σχετικού ερωτηματολογίου για διερεύνηση στάσεων. - Κ8 Η γενετική είναι… αντιρατσίστρια (57): η διαφορετικότητα δεν έχει βιολογική βάση. Ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και την κατηγοριοποίησή τους ως προς την προέλευσή τους, τον τόπο κατοικίας τους, το χρώμα κτλ. - Κ9 [Ο διωγμός των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Ναζί] (58): οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης και η πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της πόλης διαχρονικά έως και σήμερα. - Κ10 [Ό,τι χωράει η καρδιά] (58): φόβος για το διαφορετικό, ρατσισμός, προκαταλήψεις, στερεότυπα, διακρίσεις και τρόποι αποτροπής τους. Ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

4η ενότητα «Ενωμένη Ευρώπη και ευρωπαίοι πολίτες». Κ1 [Περίπατος στην Ευρώπη] (64), Κ2 [Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνική ταυτότητα] (65), Κ3 [Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός με μια ματιά] (66), Κ4 [Η Ευρώπη των 25] (66): η ιδιαίτερη φυσιογνωμία των χωρών και λαών της Ευρώπης. Το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, τάσεις πολιτισμικής ομογενοποίησης και ομοιομορφίας των σύγχρονων κοινωνιών (στους τομείς διατροφής, τέχνης, ενδυμασίας, τρόπου ζωής κ.ά..), τρόποι διατήρησης και σεβασμός της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας. - Κ5 Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΝΕΟΛΑΙΑ (69): επικοινωνία μεταξύ των νέων της Ευρώπης. Προγράμματα για νέους όλης της Ευρώπης, χωρίς διακρίσεις. Κοινές ανάγκες όλων των νέων, πολλά κοινά όνειρα και προσδοκίες και κοινά προβλήματα και ανησυχίες, ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, καταγωγή κ.τ.λ.. Ανάγκη συνεργασίας για την ειρήνη και την κοινή ευημερία. Επέκταση στις κοινωνικές και στις σχολικές δραστηριότητες, στις οποίες όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα συμμετοχής. - Κ6 [Η Ευρώπη του Κόσμου] (72) με τη συνοδευτική εικόνα, το σκίτσο του Charley Case (84), Κ7 Μετανάστες, οι είλωτες της Ευρώπης... (72): ανάγκη προσπάθειας των Ευρωπαίων για οικοδόμηση μιας Ευρώπης πιο δίκαιης, που υπερασπίζεται τα δικαιώματα του ανθρώπου, που αγωνίζεται εναντίον των ανισοτήτων, της ανεργίας και του αποκλεισμού. Μετανάστες: πολίτες δεύτερης και τρίτης κατηγορίας; Αντίφαση με την επιδίωξη της Ευρώπης για τη συγκρότηση ενός δημοκρατικού κοινωνικού μοντέλου σε ηπειρωτικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αποκλεισμός και δικαιώματα μεταναστών, συμβολή τους στην ανάπτυξη της χώρας υποδοχής. - Κ9

[Ελληνικά… στα αγγλικά] (77), Κ10 [Σελίδα λεξικού] (78), Κ11 [Τίτλοι από τον γαλλικό Τύπο] (79), Κ12 [Ελληνικά και… στα ισπανικά] (79), Κ13 [Πίνακας περιεχομένων] (80): οι αλληλεπιδράσεις των λαών, όπως αποτυπώνονται στη γλώσσα τους.

5η ενότητα «Ειρήνη - Πόλεμος». Τα κείμενα της ενότητας προσφέρονται για διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική λόγω των προσφύγων ως μίας από τις ολέθριες συνέπειες του πολέμου, του συνακόλουθου αγώνα επιβίωσής τους και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, μεταξύ των οποίων σημαντικό είναι οι αρνητικές και ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον τους. Κ1 Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή] (88) και το συνοδευτικό σκίτσο (88): η ειρήνη δεν είναι δεδομένη, αλλά πρέπει να οικοδομείται συνεχώς. Συμπεριφορές από την καθημερινή (και τη σχολική ζωή) που μπορεί να οικοδομούν την ειρηνική συνύπαρξη ή να ενισχύουν συγκρουσιακές καταστάσεις. - Κ3 [Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου] (89) και η συνοδευτική εικόνα, Κ4 […Όσα φέρνει ο πόλεμος] (91) και η συνοδευτική εικόνα, Κ5 [Γκουέρνικα] (93) και η συνοδευτική απεικόνιση του γνωστού πίνακα του Πικάσο: η αγριότητα του πολέμου. Οι ολέθριες συνέπειες του πολέμου στους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνότητας, θρησκείας ή όποιας άλλης ταυτότητάς τους: βιαιότητες, καταστροφές, μετακινήσεις, ξεσπιτωμοί, προσφυγιά, αδικίες, καταπιέσεις πείνα, θάνατος. Φθορά στο ήθος και τον λόγο των ανθρώπων, συνέπειες για το φυσικό περιβάλλον κ.ά.. Ευημερία σε καιρούς ειρήνης. - Κ6 Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο… (95) και η συνοδευτική φωτογραφία. - Κ7 Η φριχτή πολιτεία (97), Κ8 Η πορεία προς το μέτωπο (99) και η συνοδευτική εικόνα: οι φοβερές συνέπειες του πολέμου για τα παιδιά (φόβος, υποσιτισμός, τραυματισμοί, χαμένες ώρες στο σχολείο, χαμένες ευκαιρίες στη ζωή, υιοθέτηση βίαιων προτύπων και, κυρίως, η έλλειψη χαμόγελου). Εκπαίδευση για την ειρήνη.

6η ενότητα «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών». Κ1 Ο νεανικός ιδεαλισμός (106): δικαιώματα παιδιού, αρχές ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, ευαισθητοποίηση σε θέματα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από ερωτήσεις. - Κ2 [Αν δώσεις…] (107): έμφαση στο αγαθό της εκπαίδευσης. Αναφορά στα δικαιώματα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών και, γενικότερα, στις ανάγκες των παιδιών που έρχονται σε μια ξένη χώρα είτε ως πρόσφυγες είτε ως μετανάστες. Ανάπτυξη δημιουργικού διαλόγου και κριτικής προσέγγισης σε θέματα σοβαρών διακρίσεων που ταλαιπωρούν πολλές ανθρώπινες ομάδες, περιθωριοποιημένες εθνικές μειονότητες, εκατομμύρια παιδιών που εργάζονται και δεν πηγαίνουν στο σχολείο. - Κ3 κόμικς (108): θέματα κακώς εννοούμενης αλληλεγγύης, εντοπισμός ρατσιστικών αναφορών για τους φτωχούς. - Κ4 Πώς ξεκινά μια αποστολή; (108) και Κ5 Unicef (109): καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, συζήτηση για τις ανάγκες των παιδιών που έρχονται σε μια ξένη χώρα είτε ως πρόσφυγες είτε ως μετανάστες. - Κ6 [Γράμμα από τη Σομαλία] (110): ευαισθητοποίηση στον εθελοντισμό, καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από τα βιώματα του γιατρού. - Κ7 [Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί (ΜΚΟ) στο Διαδίκτυο] (113), Κ8 [Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις] (116): ενδεχόμενες εμπειρίες παιδιών από τα κέντρα προσφύγων. - Κ9 [Δεν τη βλέπεις…] (117): συζήτηση για τη φτώχεια.

7η ενότητα: *«Τέχνη: μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές»*. Κ1 Για το τραγούδι (122): το τραγούδι αμβλύνει τις διαφορές, ενώνει τους λαούς. - Κ7 Ελληνικό Θέατρο Σκιών: Φιγούρες από φως και Ιστορία (125): οι αλλοδαποί μαθητές περιγράφουν ανάλογο είδος τέχνης της πατρίδα τους (αν υπάρχει). Κοινά στοιχεία.

8η ενότητα: *«Μπροστά στο μέλλον»*. Κ2 Οικοδομώντας το μέλλον (134): διαφορές στις αντιλήψεις και στη νοοτροπία φυλετικών κοινοτήτων. - Κ7 [Δεν είναι η επιστήμη αυτή που προκαλεί καταστροφές] (144): η εκμετάλλευση της επιστήμης για να δικαιολογηθούν εκδηλώσεις ρατσισμού (γενοκτονίες λαών). - Κ9 Το μέλλον θα είναι άλλο (146), Κ10 Don' t worry be happy και Κ11 Save the humans (148): συζήτηση για τα πιθανά προβλήματα που επιφέρει η πρόοδος της επιστήμης αλλά και για τον ρόλο της στην αντιμετώπιση των ζωτικών προβλημάτων της ανθρωπότητας.

Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της διερεύνησης του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου, διαπιστώνεται ότι η διαπολιτισμική διάσταση του εν λόγω εγχειριδίου είναι ικανοποιητική. Οι θεματικές ενότητες και το περιεχόμενό τους εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Πολλά κείμενα δίνουν ευκαιρίες όχι μόνο σε Έλληνες αλλά και σε αλλοδαπούς μαθητές να εκφραστούν και να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους χώρας και του δικού τους πολιτισμού, συνεισφέροντας έτσι στην ισότιμη αντιμετώπιση και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών, καθώς και στη γνωριμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών.

Ορισμένες ενότητες προσφέρονται ιδιαίτερα για διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική. Πρόκειται για τις ενότητες 1 και 4, στις οποίες επισημαίνονται ζητήματα ετερότητας και ταυτότητας, τη 2η ενότητα, στην οποία προσεγγίζονται όψεις/εκδηλώσεις κοινωνικών ανισοτήτων, όπως η ηγεμονία ή ο εκφυλισμός γλωσσών, την 3η, βασική, ενότητα, γιατί αναδεικνύονται ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων, την 5η ενότητα, που αναφέρεται στον πόλεμο, ως την ακραία συνέπεια κοινωνικών ανισοτήτων σε κάθε επίπεδο και την 6η ενότητα, στην οποία προβάλλεται η αξία της αλληλεγγύης ως πρόταση για την αντιμετώπιση της φτώχειας, της κοινωνικής αδικίας και της παραβίασης των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Οι προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις εκτιμάται ότι συμβάλλουν στην αλληλοκατανόηση και τη δημιουργία ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών και συντελούν στη δημιουργία μαθησιακού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος, κατάλληλου για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σημαντικές παράμετροι για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη είναι ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τη φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σπουδών ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο βαθμός στον οποίο λαμβάνουν υπόψη τη διαπολιτισμικότητα κατά τον προγραμματισμό, την οργάνωση

και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Βασική παράμετρος επίσης είναι κατά πόσο και με ποιον τρόπο αξιοποιείται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών από τους διδάσκοντες με κατάλληλη διαχείριση της προς διδασκαλία ύλης.

Βιβλιογραφία

Coehlo, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Harwayne, S. (2000). *Lifetime guarantees.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Δαμανάκης Μ., (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. 5η ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2003), ΦΕΚ. Τεύχος Β΄. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α΄, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση σχετικά με μια ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ' έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης*{SEC(2007) 570}.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2006). Νεοελληνική Γλώσσα Γ Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ, «Διόφαντος».

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: Παπαναούμ Ζ. (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.

Κεσίδου (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο: Κατσαρού, Ε., Λιακοπούλου, Μ. (επιμέλεια), Θ*έματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

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

Ξωχέλλης, Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Παπαναούμ Ζ. (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.

Το δοκίμιο, ως κειμενικό είδος, μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο «*Έκθεση – Έκφραση Γ΄Λυκείου*»

Τσόκα Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψήφιος Διδάκτορας

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη μορφωτική και παιδαγωγική αξία του δοκιμίου, ως κειμενικού είδους, όπως αυτό αποτυπώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Σχολικό Εγχειρίδιο «*Έκθεση – Έκφραση Γ΄Λυκείου*». Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών του, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, με επίκεντρο το σχολικό δοκίμιο. Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των δοκιμίων που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο με αναφορά στη συμβολή που έχει για τους μαθητές η επαφή με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος ως προς τη γλωσσική καλλιέργεια.

Λέξεις-Κλειδιά: δοκίμιο, επιχειρηματολογία, εκπαίδευση, γλωσσική διδασκαλία

Εισαγωγή

"Το δοκίμιο δε μας κεντρίζει και δε μας παρακινεί απλώς σε κάποια πράξη της στιγμής.

Κάνει τη στιγμή να έχει διάρκεια (Scholes and Klaus, 1985).

Η ιστορία του δοκιμίου ανάγεται στην αρχαιότητα και πίσω από το σύγχρονο δοκίμιο στη γραπτή του μορφή μπορεί κανείς να διακρίνει την προφορική παράδοση της ρητορικής Τέχνης που αναπτύχθηκε, κατά βάση, στην Κλασική εποχή (Παρίσης & Παρίσης 2009:51-52). Την πατρότητα της λέξης διεκδικεί ο μεγάλος Γαλλος στοχαστής του 16ου αιώνα Michael de Montaigne, ο οποίος τιτλοφόρησε «*Δοκίμια*» *Essais,* συλλογή από παρατηρήσεις για τις οποίες εργάστηκε περίπου δέκα χρόνια και κυκλοφόρησαν από το 1580 έως το 1598 περίπου εννέα εκδόσεις. Αυτό που εννοούσε ο Montaigne ήταν ότι επρόκειτο για «*δοκιμασίες της κρίσης*». Ουσιαστικά αυτό που έκανε ήταν να παρατηρεί τον κόσμο γύρω του και με μια προσωπική ματιά να σημειώνει τις σκέψεις του χωρίς να ενδιαφέρεται για τεκμηρίωση και αντικειμενικότητα (Δρακόπουλος & Ρώμας 1990:9-10).

Δεν εύκολο να ορίσει κανείς με σαφήνεια την έννοια του δοκιμίου. Αν και συμπληρώνει, σχεδόν, πέντε αιώνες ζωής εξακολουθεί να είναι δύσκολη η οριοθέτησή του. «*Σήμερα, η εννοιολογική έκταση του δοκιμίου είναι τόση, ώστε να μπορεί να σημαίνει ο,τιδήποτε, από τον λίβελο μέχρι την επιστημονική πραγματεία*» (Δρακόπουλος & Ρώμας 1990:31). Στο *Shipley Dictionary of World Literary* ορίζεται ότι το «*δοκίμιο είναι έκθεση προσωπικών απόψεων με ορισμένο θέμα και μέση έκταση*» (Shipley 1943:106). Στην ελληνική λεξικογραφία, επιχειρώντας την ετυμολογική προέλευση της λέξης, καταφεύγουμε στο λεξικό της Νέας Ελληνικής, όπου αναγράφονται τα εξής: «*αρχική σημασία δοκιμή, εξέταση < αρχ. δόκιμος. Η σημασία γραπτό κείμενο*

πραγματείας ή απόψεων αποδίδει στην Ελληνική το γαλλ. essai (< ρ. essayer «προσπαθώ, δοκιμάζω», που χρησιμοποίησε αρχικώς ο Γάλλος συγγραφέας M. de Montaigne το 1588 στο έργο του Essais (Δοκιμές), για να δείξει ότι τα κείμενά του αποτελούσαν απλώς προσπάθειες προσέγγισεως του θέματος» (Μπαμπινιώτης, 2019:610). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «*το δοκίμιο είναι ένα ιδιότυπο γραμματειακό είδος που βρίσκεται στο μεταίχμιο, στο ενδιάμεσο δηλαδή διάστημα, ανάμεσα στα καθαρώς λογοτεχνικά κείμενα και στις σύντομες μελέτες. Αυτό σημαίνει ότι δεν ταυτίζεται με τα λογοτεχνικά κείμενα ούτε, βέβαια, και με τις εμπεριστατωμένες μελέτες*».[1]

Ο Νάκας (1985:8-16) επιχειρεί να οριοθετήσει τα βασικά γνωρίσματα του δοκιμίου, κυρίως, μέσα από την αντιπαράθεσή από τα υπόλοιπα κειμενικά είδη. Το δοκίμιο και η πραγματεία διαφέρουν βέβαια και ως προς την έκταση και ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Της πραγματείας το κοινό είναι πιο ειδικό, γι' αυτό και φιλόσοφοι και επιστήμονες καταφεύγουν συχνά στο δοκίμιο, όταν θέλουν να εκλαϊκεύσουν ή να δώσουν δημοσιότητα στις ιδέες τους. Το δοκίμιο προϋποθέτει μεγαλύτερη συμμετοχή του αναγνώστη, θέτει σε κίνηση τόσο τη σκέψη όσο και τη φαντασία του, απευθύνεται τόσο στη νόηση, όσο και στο συναίσθημα. Επιζητεί όχι μόνο να τον πληροφορήσει, αλλά και να τον συγκινήσει. Το δοκίμιο απευθύνεται όχι μόνο στις γνώσεις -τη μόρφωση- αλλά και στην καλαισθησία και στο γούστο του αναγνώστη. Αν η πραγματεία ή η μελέτη τον μορφώνει, το δοκίμιο τον καλλιεργεί. Από την άλλη κοινά στοιχεία αναγνωρίζονται ανάμεσα στο δοκίμιο και την επιστολή, αφού και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται η ελεύθερη περιπλάνηση από το ένα θέμα στο άλλο, ο αυτοσχεδιασμός, η εναλλαγή ανάμεσα στη σοβαρή και παιχνιδιάρικη θέαση των πραγμάτων. Ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος «*αντιλαμβάνεται το δοκίμιο ως ένα είδος ημερολογίου με πολλά βιογραφικά και αυτοβιογραφικά στοιχεία*». Σε σύμπνοια με τον Montaigne, αναγνωρίζει ότι βασικό στοιχείο του δοκιμίου είναι η αυτοεξέταση «*ο λόγος για τον εαυτό*», «*ο λόγος για το εγώ*» που παίρνει τον χαρακτήρα εσωτερικού διαλόγου. [2] Ωστόσο, το δοκίμιο δεν είναι απλή καταγραφή ή απαρίθμηση πράξεων ή γεγονότων της ζωής. Αντίθετα, είναι αναφορά στις ιδέες και τις σκέψεις, την εσωτερική και πνευματική πορεία του δοκιμιογράφου.

Το δοκίμιο δεν αυστηρά οργανωμένο από πλευράς σύνθεσης. Είναι μια ευκαιρία για τον συγγραφέα να διατυπώσει τα συναισθήματα, τους στοχασμούς και τις εμπειρίες του οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και δοκίμια που ακολουθούν «*τετράπτυχη δομή και ανάπτυξη*»: α) θέση – παρουσίαση του θέματος, β) έκθεση – ανάπτυξη των βασικών απόψεων του δοκιμιογράφου, γ) απόδειξη – τεκμηρίωση των θέσεων, δ) συμπέρασμα. Βασικό γνώρισμα, επίσης, είναι το στοιχείο της κριτικής (Παρίσης & Παρίσης 2009:51). Αυτό σημαίνει ότι δοκιμιογράφος, όντας σε ζύμωση με την κοινωνία και τα προβλήματά της θέτει προβληματισμούς, ασκώντας άμεσα ή έμμεσα κριτική στα «κακώς κείμενα». Με αυτόν τον τρόπο θέτει σε

[1] Έμμεση αναφορά από Παρίσης & Παρίσης (2009:51).
[2] Έμμεση αναφορά από Νάκας (2014:248-249).

εγρήγορση το αναγνωστικό κοινό, αφυπνίζει τις συνειδήσεις και ενεργοποιεί τις πνευματικές δυνάμεις. Γι αυτό και συχνά λέγεται ότι το δοκίμιο έχει «*διδακτικό*» χαρακτήρα (Νάκας 1985:9). Σε αυτή την περίπτωση ο «*διδακτικός*» σημαίνει «*πληροφοριακός*», «*ενημερωτικός*» και σε καμιά περίπτωση «*διδακτισμός*». Σε άλλα είδη του διδακτικού γένους, όπως γνώμες, διδαχές, διαλέξεις κ.ά, υπάρχει έκδηλος διδακτισμός, πράγμα που η φύση του δοκιμίου αποκλείει (Δρακόπουλος & Ρώμας, 1990:34). Σε ό,τι αφορά το ύφος, γνώρισμα του δοκιμίου είναι η «*επιγραμματική διατύπωση, ο αφοριστικός λόγος και η συχνή εμφάνιση αποφθέγματος*» (Νάκας 2014:253).

Τέλος, η θεματική του δοκιμίου είναι ευρύτατη. Το θέματά του μπορεί να άπτονται της καθημερινότητας, όπως τη βιώνει και την αντιλαμβάνεται ο δοκιμιογράφος, γι' αυτό και το υποκειμενικό στοιχείο είναι έντονο στο δοκίμιο. Το στοιχείο αυτό δηλώνει ότι στο δοκίμιο υπάρχει μια ιδιαίτερα χαρακτηριστική απόχρωση προσωπικών – υποκειμενικών σκέψεων. Ο δοκιμιογράφος, επιπλέον, μπορεί να πραγματεύεται θέματα φιλοσοφικά, ιστορικά, κοινωνιολογικά, από και θέματα αμιγώς επιστημονικά, όπως ιατρικά κ.ά.

Το σχολικό δοκίμιο

Η παιδαγωγική αξία του δοκιμίου είναι αναμφισβήτητη και το αίτημα για την συστηματική διδασκαλία του σε χώρες της Ευρώπης και της Ελλάδας είναι πάντα επίκαιρο. Στη χώρα μας, η διδασκαλία του δοκιμίου περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του μαθήματος «*Έκθεση – Έκφραση*», τόσο στην Α΄ όσο και στη Γ΄ Λυκείου, που θα μας απασχολήσει εν προκειμένω.

Τα δοκίμια στο Σχολικό Εγχειρίδιο της Γ΄Λυκείου.

Το δεύτερο κεφάλαιο, λοιπόν, του Σχολικού Εγχειριδίου της Γ΄Λυκείου έχει τίτλο «*Το δοκίμιο*» (Τσολάκης κ.ά., 2015:99-193). Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται προς τους διδάσκοντες για την διδασκαλία του προτείνονται συνολικά επτά (7) διδακτικές ώρες, οι οποίες κατανέμονται, ως εξής (Τσολάκης κ.ά., 2004:8):

α) Τι είναι το δοκίμιο (τα γενικά του γνωρίσματα) : 1 διδακτική ώρα

β) Η πειθώ στο δοκίμιο : 2 διδακτικές ώρες

γ) Η γλώσσα του δοκιμίου : 2 διδακτικές ώρες

δ) Η οργάνωση του δοκιμίου : 2 διδακτικές ώρες

Δεδομένου ότι το δοκίμιο παρουσιάζει, όπως προαναφέρθηκε, μια ποικιλία μορφών, θεωρήθηκε σκόπιμο από τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου να συμπεριληφθούν στην ύλη του κεφαλαίου δοκίμια που διαφέρουν ως προς την οργάνωση (αυστηρά λογική οργάνωση - ελεύθερη, συνειρμική οργάνωση) ή προς τη

γλώσσα (επιστημονική, λογοτεχνική διατύπωση).

Συγκριμένα, το δοκίμιο του Ε. Παπανούτσου «***Η δύναμη της μάζας***» (Τσολάκης κ.ά, 2015:107-109) του Ευάγγελου Παπανούτσου είναι ένα χαρακτηριστικό αποδεικτικό δοκίμιο. Οι ασκήσεις, επομένως, που ακολουθούν στοχεύουν στη γνωριμία του μαθητή με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, γι' αυτό και επικεντρώνονται στον εντοπισμό των μέσων που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να διατυπώσει τα επιχειρήματά του. Συζητούνται, επίσης, θέματα όπως ο διδακτικός χαρακτήρας του δοκιμίου και η λειτουργία του «*ως γέφυρα επικοινωνίας*» (Τσολάκης κ.ά, 2015:111) με το ευρύτερο κοινό.

Το δοκίμιο του Άγγελου Τερζάκη «***Μηχανισμός εξανδραποδισμού***» (Τσολάκης κ.ά, 2015:113-116) εντάσσεται στην κατηγορία των στοχαστικών. Σε ορισμένα σημεία η γλώσσα είναι ποιητική, έχει πιο ελεύθερη οργάνωση, όχι τόσο αυστηρά λογική, κάτι το οποίο μπορεί να εντοπίσουν εύκολα οι μαθητές παρατηρώντας ακόμα και την παραγραφοποίηση του κειμένου (π.χ.§7-8). Όλες οι ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου -συνολικά πέντε- είναι λεξιλογικές και στοχεύουν να αναδείξουν τον μεταφορικό και εικονοπλαστικό λόγο που χρησιμοποιεί στο κείμενό του ο Τερζάκης στην προσπάθειά του να αποδώσει τα δεσμά που καταδιώκουν τον σύγχρονο άνθρωπο. Ουσιαστικά, με τις μεταφορές και τις έντονες εικόνες ο δοκιμιογράφος επιδιώκει να επηρεάσει συναισθηματικά τους αναγνώστες και τους καλέσει να αντιδράσουν.

Έτσι, είναι ένα κατάλληλο κείμενο για σύγκριση, ως προς την οργάνωση και ως προς το ύφος, με το κείμενο του Παπανούτσου. Και βεβαίως, ως προς το θεματικό του περιεχόμενο αποτελεί ένα καλό δίδυμο για σύγκριση με το δοκίμιο του Παπανούτσου «***Τεχνική Πρόοδος***» (Τσολάκης κ.ά., 2015:118-121). Το περιεχόμενο του κειμένου κινείται θεματικά στην ίδια περιοχή με εκείνη του Τερζάκη, μόνο που ο Παπανούτσος εξετάζει το θέμα υπό τη δική του οπτική γωνία. Εδώ ο Παπανούτσος τονίζει τις θετικές επιδράσεις της τεχνικής προόδου, σε αντίθεση με τον Τερζάκη που πραγματεύεται στο κείμενό του μόνο τις αρνητικές. Μάλιστα το παρόν κείμενο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αποδεικτικού δοκιμίου[3] με αυστηρή λογική οργάνωση.

Αν τα δύο κείμενα του Παπανούτσου αποτελούν τυπικά δείγματα αποδεικτικού δοκιμίου, δείγματα δοκιμίων με ελεύθερη, συνειρμική οργάνωση, αποτελούν το δοκίμιο του Γιώργου Σεφέρη «***Πάντα πλήρη θεών***» (Τσολάκης κ.ά. 2015: 125-127) αλλά και το δοκίμιο του Οδυσσέα Ελύτη «***Πρώτα πρώτα η ποίηση***» (Τσολάκης κ.ά. 2015:144-145) στο οποίο κυριαρχεί η ποιητική γλώσσα και ο εξομολογητικός τόνος. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το δοκίμιο του Σεφέρη στον στοχαστικό του χαρακτήρα συνηγορεί το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το ύφος του δοκιμιογράφου (π.χ. απέναντι στον Έλγκιν, § 9) είναι ειρωνικό, σαρκαστικό,

[3]Αναλυτικότερα βλ. Αυδή «Δοκίμιο» *Διδακτικές Δοκιμές* [Online] Διαθέσιμο στη : http://www.komvos.edu.gr/glwssa/dokimes/keimena_dokeimon/c_lykeiou/dokimio_c/dokimio_4.htm

οργισμένο. Ο συγγραφέας για να στηρίζει τις απόψεις του χρησιμοποιεί τα παραδείγματα ενός αγράμματου Έλληνα, του Μακρυγιάννη, και ενός Μωαμεθανού ταξιδιώτη, του Εβλιά, για να δείξει τη συγκίνηση και το σεβασμό τους απέναντι στις αρχαιότητες «*που δύσκολα συναντούμε στον υπερεπιστημονικό καιρό των μηχανικών αυτοματισμών που ζούμε*». Το δοκίμιο του Σεφέρη παίρνει τον τόνο του ημερολογίου ή το ύφος της ομιλίας.[4] Σε ότι αφορά το δοκίμιο του Ελύτη έχει έντονα εξομολογητικό, προσωπικό, φιλοσοφικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, ο Ελύτης εξομολογείται το "αμάρτημα" του. Αυτό συνίσταται στο γεγονός ότι αποφάσισε να μπει στο χώρο του δοκιμίου κουβαλώντας το φορτίο του ποιητή, με άλλα λόγια αποφάσισε, όπως ο ίδιος ισχυρίζεται, να χρησιμοποιήσει και στον πεζό δοκιμιακό λόγο στοιχεία του ποιητικού. Ο ποιητικός λόγος επιτρέπει τις αποκλίσεις από τον αυστηρά οργανωμένο λόγο, από το επίσημο - επιστημονικό επίπεδο ύφους, από τη λογική χρήση της γλώσσας που αποτελούν κατά βάση τα εργαλεία της έκφρασης για το δοκίμιο. Ο Ελύτης θέλησε να μείνει και στο δοκίμιο αυτός που ήταν, ο ποιητής. Ουσιαστικά ο Ελύτης εξωτερικεύει ενδόμυχες σκέψεις και προβληματισμούς. Σε όλο το κείμενο, υπάρχει ο προσωπικός τόνος έκφρασης, γεγονός που γίνεται φανερό, ήδη από την αρχή του κειμένου και μπορεί να αξιοποιηθεί από τους διδάσκοντες, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τον βιωματικό χαρκτήρα του δοκιμίου.

Τέλος, το δοκίμιο του White «***Άνοιξη***», [5] αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα δοκιμίου που κινείται στο χώρο της λογοτεχνίας, στο οποίο κυριαρχεί η μεταφορά και ως προς το θέμα (αναφορά στο ναζισμό) και ως προς τη χρήση της γλώσσας. Το εν λόγω δοκίμιο είναι χαρακτηριστικό δείγμα δοκιμίου με χιουμοριστικό τόνο. Πρόκειται για ένα δοκίμιο στοχασμού στο οποίο οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του είδους του: ελεύθερο στοχασμό, συνειρμική δομή, υποκειμενική σκοπιά, συνυποδωλητική χρήση της γλώσσας, εικόνες και συμβολισμούς. Ο συγγραφέας αναφέρεται στον ναζισμό τον οποίο αντιμετωπίζει από τη λογοτεχνική του σκοπιά χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα. Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου στοχαστικού δοκιμίου έγκειται στο γεγονός ότι, αφενός έχει τις αφηγηματικές του διαστάσεις και αφετέρου τις διαστάσεις πειθούς. Και σε αυτή ακριβώς την ιδιαιτερότητα οφείλεται και η προαιρετική διδασκαλία του. Η προσέγγισή του απαιτεί προσοχή, έτσι ώστε να μην προκληθεί σύγχυση στους μαθητές.

Αυτό που οφείλουμε, βέβαια, να επισημάνουμε ότι τα παραπάνω αποσπάσματα δοκιμίων δεν εξαντλούν σε καμιά περίπτωση την ουσιαστική και σε βάθος εμπέδωση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους από τους μαθητές. Αποτελούν μόνο δείγματα,

[4] Το δοκίμιο του Σεφέρη παίρνει τον τόνο του ημερολογίου ή το ύφος της ομιλίας. Ο ποιητής χρησιμοποιεί συνήθως α΄ ρηματικό πρόσωπο (πχ. συλλογίζομαι, νομίζω κτλ.), συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας (πχ. «*να κατακρεουργήσει τον έκθετο ναό, για να προστατέψει στον ίσκιο ενός ανήλιαγου μουσείου όσα σπαράγματα μπόρεσε να σηκώσει*» § 9), τον τόνο της φιλικής συνομιλίας (πχ. «*ένας που έτυχε να έχω στο νου μου*» § 5, «*το αίσθημά μου είναι ότι τούτοι οι ναοί*» § 14).

[5] Η διδασκαλία του δοκιμίου είναι προαιρετική.

επιλεγμένα από την συγγραφική ομάδα του Σχολικού Εγχειριδίου. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την επικοινωνιακή ταυτότητα του δοκιμίου καθορίζοντας κάθε φορά τον πομπό, τον δέκτη, τα βασικά χαρακτηριστικά, τη θεματική και τον σκοπό του δοκιμίου. Και φυσικά, όλα αυτά σε συνάρτηση πάντα με την οργάνωση του δοκιμίου, τη γλώσσα και το ύφος του.

Διδακτική του δοκιμίου και γλωσσική καλλιέργεια

Σκοπός της διδασκαλίας στο κεφάλαιο αυτό είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το δοκίμιο, να κατανοήσουν τον χαρακτήρα, τη δομή και το περιεχόμενό του και να αποκτήσουν με την άσκηση κάποια δεξιότητα στο γράψιμο κειμένων δοκιμιακού τύπου. Το δοκίμιο, που ως είδος κειμένου διακρίνεται συνήθως για το καλλιεργημένο ύφος του και το προσεγμένο λεξιλόγιό του, μπορεί να συντελέσει σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και στην εξοικείωσή τους με μια εκλεπτυσμένη μορφή λόγου. Στις συζητήσεις της επιστημονικής κοινότητας για τη διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση σημαντικό πεδίο καταλαμβάνει ο *κριτικός (εγ)γραμματισμός* (critical literacy). Η έννοια του *κριτικού (εγ)γραμματισμού* (critical literacy) συχνά ταυτίζεται με την έννοια του *επικοινωνιακού εγγραμματισμού* (communicative literacy) ή του *εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών* (genre literacy), και, πρόσφατα, με τους *πολυγραμματισμούς* (multiliteracies) · κάποτε ο κριτικός εγγραμματισμός είναι γνωστός και ως *ιδεολογικός εγγραμματισμός* (ideological literacy) (Τσιπλάκου 2007:475).[6] Ο κριτικός εγγραμματισμός στην παιδαγωγική του εκδοχή είναι «*ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πως μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο*» (Χατζησαββίδης κ.ά. 2011). Η παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού[7] ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση του πολίτη με στόχο την ένταξή του στην κοινωνία, ώστε να αντιληφθεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα και να είναι σε θέση να τα αλλάξει (Ντίνας 2015:174). Μπορεί να λειτουργήσει, επομένως, το κειμενικό αυτό είδος για τους μαθητές ως γλωσσικό πρότυπο αφενός και αφετέρου τα θέματά του κοινωνικά, φιλοσοφικά, ηθικά κ.ά. ως αφόρμηση για συζήτηση και παραγωγή λόγου -γραπτού ή προφορικού- στην τάξη. Κάτι τέτοιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν δεχτούμε ότι η νοηματική προσέγγιση του κειμένου είναι αναγκαίο στοιχείο για την πρόσληψή τους από τους μαθητές αλλά και για την παραγωγή γραπτών κειμένων με συναφές θέμα (Πετράκης, 2013:208). Αυτό που κάνει σημαντικό τον επιχειρηματολογικό λόγο είναι

[6] Για τα διάφορα μοντέλα του κριτικού εγγραμματισμού αναλυτικότερα βλ. Freire (1970), Freire & Macedo (1987), Fairclough (1992, 1995), Freebody (2008), Comper (2011, 2013), Luke & Freebody (1997,1999).

[7] Στην εκπαιδευτική πράξη εμφανίζεται υπό διάφορες εκδοχές: α) η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement), που αναπτύσσεται στο Σίνδεϊ από Αυστραλούς θεωρητικούς των κειμενικών ειδών (Genre School) (Κέκια 2011) και β) με το κίνημα των Πολυγραμματισμών (New London Group Hampshire της Αυστραλίας) (Kalantzis & Cope 1997).

ότι οδηγεί το μαθητή στην κριτική σκέψη, στην ικανότητα να επεξεργάζεται και να αξιολογεί πληροφορίες, να κρίνει μεταξύ διαφόρων θέσεων, να ανακαλύπτει τις προθέσεις και να ανιχνεύει λάθη, συλλογισμούς, να οδηγείται στις συνέπειες και να εξάγει συμπεράσματα, να ερμηνεύει ένα επιχείρημα, να αναπτύσσει και να παρουσιάζει το σκεπτικό μιας θέσης (Παπούλια-Τζελέπη 2001:269). Η σύγχρονη τάση χρήσης αυθεντικού και όχι επινοημένου γλωσσικού υλικού στη διδασκαλία των γλωσσών αποτυπώνεται άψογα στην αξιοποίηση του δοκιμίου, λογοτεχνικού και μη.

Ένας από τους στόχους της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να παράγουν σωστό και οργανωμένο λόγο, να εκφράζονται δηλαδή σωστά και κυρίως τεκμηριωμένα. Και δεν υπάρχει πιο αποτελεσματική άσκηση για την επίτευξη του στόχου αυτού από τη γραφή ευσύνοπτων ή εκτενέστερων δοκιμίων στην τάξη ή στο σπίτι (Ματσαγγούρας 2011). Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συνδράμει αποφασιστικά η διδασκαλία του δοκιμίου, έτσι ώστε με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους διδάσκοντες να μάθουν να εκφράζουν τις από απόψεις τους με πειστικά επιχειρήματα. Μόνο έτσι, «*θα αποφεύγουν την προβολή θέσεων με κραυγαλέο και δογματικό τρόπο, καθώς και την προπετή και μονόπλευρη στήριξη της γνώμης τους*» (Μαρκαντωνάτος 2015).[8]

Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι εντός της σχολικής τάξης και μέσα στο ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η διδακτική προσέγγιση των δοκιμίων, συνήθως, εξαντλείται την απάντηση των συνοδευτικών ερωτήσεων του σχολικού εγχειριδίου, ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην νοηματική προσέγγιση των κειμένων στο μάθημα Έκθεση – Έκφραση. Σε ό,τι αφορά τη διδακτική του δοκιμίου έχουν γίνει αξιόλογες προσεγγίσεις. Οι Δρακόπουλος και Ρώμας (1990:53-64), βασιζόμενοι στη θεωρία των Robert Scholes και Carl Klaus (1985), υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της 1) τον τύπο – μορφή του δοκιμίου: α) Δοκίμιο Πειθούς, β) Αφηγηματικό Δοκίμιο, γ) Δραματικό Δοκίμιο, δ) Στοχαστικό Δοκίμιο και 2) τα γνωρίσματά του: α) θεματική περιοχή και ιδεολογική τοποθέτηση, β) μορφή, ιδεολογικές προεκτάσεις, συναισθηματική φόρτιση του κειμενογράφου. Σε ό,τι αφορά το σχολικό δοκίμιο αξιόλογες διδακτικές προτάσεις έχουν γίνει από την Αυδή.[9]

Επίλογος

Η αυθεντικότητα του δοκιμίου, με τα χαρακτηριστικά που αδρομερώς παρουσιάστηκαν προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα στις πραγματικές συνθήκες χρήσης της. Πέρα από το γλωσσικό επίπεδο, οι μαθητές επεκτείνουν τις γνώσεις τους, καλλιεργούν τη διαδικασία των γλωσσικών

[8] Αναλυτικότερα βλ. Γνώμες: Το δοκίμιο στην εκπαίδευση. *Το Βήμα*, 9 Αυγούστου, [Online] Διαθέσιμο https://www.tovima.gr/2015/08/08/opinions/to-dokimio-stin-ekpaideysi/

[9] Αναλυτικότερα βλ. https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_c2/02.html

συνεπαγωγών. Τα δοκίμια, με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση γίνονται έναυσμα για την ανάπτυξη διαλόγου μέσα στην τάξη με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Είναι κατάλληλη αφόρμηση προβληματισμού και γόνιμης ανταλλαγής επιχειρημάτων μεταξύ των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Comper, B. (2013). Critical Theory and Literacy. In C. Chappelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics.* New Jersey: Wiley – Blackwell.

Comper, B. (2011). Changing literacies, changing populations, changing places – English teachers' work in an age of rampant standardization, *English Teaching: Practice and Critique* 10 (4), 5-22.

Δρακόπουλος, Δ. & Ρώμας, Χ., Γ. (1990). *Το δοκίμιο. Η ιστορία του – Η αυτονομία του – Η διδακτική του προσέγγιση.* 3η έκδοση. Αθήνα: Επικαιρότητα

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the world and the word.* London: Routledge and Kegan Paul.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical study of Language.* England: Pearson Education, Longman.

Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness.* London: Longman.

Freebody, P. (2008). Critical Literacy Education: On living with 'Innocent Language'. In B.V. Street & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* vol 2 Literacy, 107–118. Heidelberg, Germany: Springer.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κεντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κέκια, Α. (2011). Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Luke, A. & Freebody, P. 1999. A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary* 4, 2: 5–8.

Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping the Social practices of Reading. In Muspratt, S., Luke, A. and P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies,* 185-226. Sydney: Allen and Unwin.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων.* 5η έκδοση έγχρωμη. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νάκας, Θ. (2014). *Γλωσσοφιλολογικά. Μελετήματα για την Γλώσσα και τη Λογοτεχνία.* Τομ. Δ΄, 5η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Νάκας, Θ. (1985). Το δοκίμιο (απόπειρα οριοθέτησης), *Διαβάζω* 117, 8-16.

Ντίνας, Κ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Τζακώστα, Μ., (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές,* 167-186. Αθήνα: Gutenberg.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η ανάπτυξη γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Μια εμπειρική έρευνα. Στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σελ. 268-280) τομ. Α΄, Αθήνα:Ατραπός

Παρίσης, Ι., & Παρίσης Ν. (2009). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Έκδοση Ι΄.ΟΕΔΒ, Αθήνα:Πατάκης

Πετράκης, Ι. (2013). Διδασκαλία δοκιμίου στο λύκειο: Η λογική της σύνταξής του, *Τα εκπαιδευτικά.* 107-109, 201-210.

Σεφέρης, Γ. (1981). *Δοκιμές.* (Πρόλογος 2ης έκδοσης), Αθήνα:Ίκαρος

Scholes, R., and Klaus, C., (1985). Στοιχεία του Δοκιμίου, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Shipley, J. (1943). *Dictionary of world literatury Terms*. New York: The Philosophical library.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός.* Αθήνα: Γρηγόρης, 466–511.

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

Διδακτικα Εγχειριδια

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., Τάνης, Δ. (2015). *Έκθεση Έκφραση για το Λύκειο.* Τεύχος Γ΄.Πάτρα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., Τάνης, Δ. (2004). *Βιβλίο του καθηγητή. Έκθεση – Έκφραση για το ενιαίο Λύκειο.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Από τον εγγραμματισμό στους πολυγραμματισμούς: Η ομάδα The New London Group

Κουσκούτη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων του «εγγραμματισμού» και των «πολυγραμματισμών». Παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με τους ορισμούς που δόθηκαν στον εγγραμματισμό και πώς αυτός επηρεάστηκε από τις ταχύτατες μεταβολές και τις αλλαγές που επίδρασαν στην ανοιχτή και πολυπολιτισμική κοινωνία μας. Αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών στο πεδίο του εγγραμματισμού ήταν να αναπτυχθεί η θεωρία των πολυγραμματισμών, που ως έννοια έρχεται να συμπληρώσει την παραδοσιακή παιδαγωγική του εγγραμματισμού, κάνοντας την πρώτη της εμφάνιση στο άρθρο «Pedagogy of Multiliteraces» το 1996, το οποίο δημοσιεύτηκε στο Harvard Educational Review από μία ομάδα ερευνητών, ειδικών στη διδασκαλία του εγγγραμματισμού. Η ομάδα αυτή καθιερώθηκε με το όνομα The New London Group .

Λέξεις-Κλειδιά: εγγραμματισμός, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα

Εγγραμματισμός

Η αναζήτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για την έννοια του εγγραμματισμού, η οποία εμπεριέχει *«ένα πλέγμα ιδεολογικών θέσεων»,* συνθέτουν την *«εκπαιδευτική διαμάχη»* περί ορισμού του (Baynham, 2000, σσ. 16-17), λόγω ότι πρόκειται για έναν πολυδύναμο και πολυδιάστατο όρο, που δύσκολα μπορεί να οριοθετηθεί. Ο Paulo Freire, που έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση παγκοσμίως στον χώρο του εγγραμματισμού ενηλίκων, υποστηρίζει πως σε ένα εξειδικευμένο επίπεδο, *«…ο γραμματισμός είναι μια φορτισμένη λέξη, με την οποία έχει συνδεθεί πλήθος εννοιών και ιδεολογιών, μια πολυδιάστατη λέξη, ένα γενετικό θέμα»* (Freire, 1973) και ο ορισμός του είναι δύσκολο να δοθεί *«γιατί σημαίνει διαφορετικά πράγματα, σε διαφορετικές εποχές, για διαφορετικά άτομα και για διαφορετικές κοινωνίες»* (Χαραλαμπόπουλος, 2006, σ. 7).

Αρχικά, τον 19ο αιώνα, στις δυτικές κοινωνίες ο εγγραμματισμός **(literacy),** που στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο αλφαβητισμός, περιοριζόταν *«στην ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει με σημείο αναφοράς την εμφάνιση των τυπωμένων κειμένων»* (Χατζησαββίδης, 2007). Όμως αυτή η αντίληψη τον τοποθετούσε σε ατομικό επίπεδο αποσυνδεδεμένο από τις κοινωνικές πρακτικές (Gee, 2006, σ. 15). Τη δεκαετία του 1960 η Unesco επανορίζει την έννοια του εγγραμματισμού πέρα από την ικανότητα χρήσης των γλωσσικών δομών και την συνδέει με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των λαών του δυτικού κόσμου και με τις δεξιότητες/ικανότητες των ατόμων. Σύμφωνα με την Unesco, όπως παραθέτει ο Baynham, *«ένα άτομο θεωρείται εγγράμματο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, που το καθιστούν ικανό να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες που ορίζει η αποτελεσματική λειτουργία της κοινωνικής*

ομάδας στην οποία συμμετέχει» (Baynham, 2000, σσ. 19-20).

Προς τα τέλη του 20ου αιώνα, πολλοί επιστήμονες αρχίζουν να αμφισβητούν τους παραδοσιακούς ορισμούς περί γραμματισμού και αρχίσουν να διερωτώνται *«Τι είναι εγγραμματισμός τελικά και ποια η χρησιμότητά του»* (Gee, 2006, σ. 40). Οι μελέτες του Freire, που ανέδειξαν την κοινωνική και πολιτική σημασία του γραμματισμού (Παπαδημητρίου, 2012, σ. 11), καθώς και πολλοί θεωρητικοί όπως ο Barton (Barton, 1998, σ. 3) (Barton & Hamilton, 2000, σ. 7), ο Gee (Gee, 1996, σ. 132) και η Health (Heath, S.B., 1983, σ. 11) κατέληξαν πως ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική, συνδεόμενη με κάθε μορφή κοινωνικής επικοινωνίας. Την άποψη αυτή υποστήριξε και το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Εγγραμματισμό των Ενηλίκων, προσδίδοντας μια κριτική διάσταση στην έννοιά του (Street, 1984, σ. 8). Σύμφωνα με το Αυστραλιανό Συμβούλιο *«ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη ….περιλαμβάνει την πολιτισμική γλώσσα, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις……στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία»* (Baynham, 2000, σ. 12)**.**

Οι ταχύτατες μεταβολές και αλλαγές που επηρεάζουν την ανοιχτή, πολυπολιτισμική κοινωνία μας η οποία εξελίσσεται συνεχώς (Παρθένης, 2010), παράγουν αντίστοιχες μεταβολές και αλλαγές στις επικοινωνιακές πρακτικές και εφόσον ο εγγραμματισμός συνδέεται στενά με την έννοια της επικοινωνίας, αλλάζουν και οι πρακτικές εγγραμματισμού (Baynham, 2000, σ. 304). Η έννοια της εγγράμματης πρακτικής συνδέεται με την αντίληψη όχι μόνο του τι κάνουν οι άνθρωποι, αλλά και του τι πιστεύουν ό,τι κάνουν ή του τι σκέφτονται να κάνουν και υπονοεί τόσο την πράξη, αλλά και τη γνώση (Baynham, 2000, σ. 55). Με τον όρο *εγγράμματα γεγονότα* εννοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο (Barton, 2009, σ. 58) σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας (Barton, 2009, σ. 59). Έτσι τα νέα κείμενα που κατασκευάζονται, προφορικά ή γραπτά, δεν είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται.

Στηριζόμενοι στους παραπάνω ορισμούς αντιλαμβανόμαστε πως σε θεωρητικό επίπεδο η έννοια του εγγραμματισμού γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική πρακτική, θεωρία που υποστηρίζουν και οι Νέες Σπουδές Εγγραμματισμού (New Literacy Studies) (Gee, 2008, σ. 42). Στο πλαίσιό τους η επιστήμη της γλώσσας στρέφεται από τη μελέτη της γλώσσας, ως συστήματος γλωσσικών στοιχείων, στη διερεύνηση των νοημάτων που παράγονται μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου, τονίζοντας τη διαλεκτική σχέση του εγγραμματισμού με την κοινωνία (Κωστούλη & Χατζηνικολάου, 2016, σ. 1). Οι Νέες Σπουδές Εγγραμματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης εισάγουν κι έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης του γραμματισμού, όχι μόνο στον χώρο του σχολείου, αλλά και στην καθημερινή ζωή. Επιδιώκουν την εξοικείωση των ατόμων με την ποικιλία των

πολιτιστικών μέσων, με στόχο την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων των κειμένων, των εικόνων και γενικά των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Cope & Kalantzis, 1999, σ. 214).

Αυτό σημαίνει πως αλλάζει το πλαίσιο της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού, το οποίο τώρα σαφώς επηρεασμένο από τις οικονομικο-κοινωνικές αλλαγές (εξάπλωση της τεχνολογίας, ανάπτυξη των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων, κ.ά (Χατζησαββίδης, Σ., 2005) απαιτεί την καλλιέργεια και την απόκτηση νέων κατάλληλων δεξιοτήτων από τους μαθητές και αυριανούς πολίτες, με σκοπό την πλήρη κατανόηση, αλλά και την παραγωγή νέων ειδών κειμένων, όπως αυτά διαμορφώνονται στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον (Baynham, 2000, σσ. 114-115). Καθώς τα νέα κείμενα, που κατασκευάζονται προφορικά ή γραπτά, δεν είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο που παράγονται, ο όρος εγγραμματισμός εμφανίζεται *«ως οπτικός, κοινωνικός, τεχνολογικός, ψηφιακός, οικολογικός, σχολικός, κειμενικός, κριτικός κ.ά.»* (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 25) και δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης (Δαφέρμου, κ.ά. , 2006).

Πολυγραμματισμοί: Η ομάδα The New London Group

Η μελέτη της ανάπτυξης του εγγραμματισμού προσέφερε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα, θεωρητικούς προβληματισμούς και συζητήσεις, που οδήγησαν στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης αλλά και της αλλαγής του τρόπου που ο εγγραμματισμός ορίζεται και διδάσκεται στη σύγχρονη εποχή (Αϊδίνης, 2012, σ. 24). Παράλληλα έφερε προβληματισμούς και για τα είδη εγγραμματισμού που πρέπει να αναπτύξει μια κοινωνία, καθώς και πώς αυτά τα είδη προσφέρονται στους πολίτες μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Μητσικοπούλου, 2001). Με δεδομένο ότι οι πολλαπλές μεταβολές σε οπτικοακουστικό επίπεδο επανακαθορίζουν τη σύγχρονη εποχή με βάση ψηφία (bits), ψηφιολέξεις (bytes) και ψηφιακές μορφές (Dimasi & Aravani, 2016) γίνεται αντιληπτό πως οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων μετατοπίζονται και επιμερίζονται σε πολλαπλά κανάλια και τρόπους λειτουργίας (Crumpler et., 2011) και δεν περιορίζονται πλέον στο έντυπο υλικό μόνο, αλλά επεκτείνονται και στα ηλεκτρονικά, ακουστικά, συνδυαστικά μέσα (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 423). Υπό αυτές τις νέες συνθήκες *«το νόημα των κειμένων διαμορφώνεται μέσα από τη χρήση πολλαπλών και αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών με αποτέλεσμα να εμφανίζεται όλο και πιο πολυτροπικό»* (Κατσαρού, 2011, σ. 404). Παρατηρείται δηλαδή μια σημειωτική αλλαγή από το λεκτικό στο οπτικό και ακουστικό σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και μια ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων παραγωγής νοήματος, στους οποίους η γλώσσα καλείται να ανταποκριθεί (The New London Group, 1996, σ. 64).

Ως απάντηση σε αυτές τις σημαντικές αλλαγές, δηλαδή στον πολλαπλασιασμό των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας μέσω των νέων τεχνολογιών (διαδίκτυο, εφαρμογή των πολυμέσων, τα ψηφιακά μέσα) και την ύπαρξη της αυξανόμενης γλωσσικής και

πολιτισμικής πολυμορφίας, που απορρέει και από την μετακίνηση των πληθυσμών ήταν να αναπτυχθεί η θεωρία των πολυγραμματισμών (multiliteracies), που αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton, 2000, σ. 7), μέσω της οποίας μπορεί και πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη (Χατζησαββίδης, 2007), δηλαδή η κριτική αντιμετώπιση των διαφόρων τύπου λόγων (discourses), δίνοντας στα άτομα την ευκαιρία να παράγουν πολλά είδη λόγου ανταποκρινόμενοι κάθε φορά στις επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2003).

Η έννοια των πολυγραμματισμών, που έρχεται να συμπληρώσει την παραδοσιακή παιδαγωγική του γραμματισμού, έκανε την πρώτη της εμφάνιση στο άρθρο «Pedagogy of Multiliterаces» το 1996 και δημοσιεύτηκε στο Harvard Educational Review (The New London Group, 1996) από μία ομάδα ερευνητών, ειδικών στη διδασκαλία του γραμματισμού, που καθιερώθηκε με το όνομα The New London Group (The New London Group, 1996, σσ. 61-62). Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από ερευνητές πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως της Παιδαγωγικής, της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας κ.ά. με βασικούς συντελεστές της τους Cope & Kalantzis. Η πρώτη τους συνάντηση έγινε τον Σεπτέμβρη του 1994 στην Αυστραλία και ο προβληματισμός τους ήταν το γεγονός πως οι ταχύτατες εξελίξεις στην κοινωνία με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας (Cope & Kalantzis, 1999) άλλαζαν ριζικά την παιδαγωγική του γραμματισμού, ο οποίος *«δεν μπορούσε πλέον να είναι στατικός και συγκεκριμένος»* (Πουρκός, 2011, σ. 66). Στηριζόμενοι σε αυτές τις σημαντικές αλλαγές, που χαρακτήριζαν τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, διατύπωσαν μια θεωρία παραγωγής νοήματος (Παπαδοπούλου, 2011) προσδιορίζοντας την έννοια των πολυγραμματισμών ως μια ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα και χρήσης αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων (Cope & Kalantzis, 2009). Οι ίδιοι υποστήριξαν πως *«Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών»* (Cope & Kalantzis, 2001).

Βασική θεώρηση της ομάδας The New London Group ήταν πως η γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη *«τις πολύμορφες κουλτούρες που αλληλοσχετίζονται με το πλήθος των κειμένων που κυκλοφορούν και την ποικιλία των κειμενικών μορφών που σχετίζονται με την πληροφορία και τις πολυμεσικές τεχνολογίες»* (Cope & Kalantzis, 2009, σσ. 5-9), θα πρέπει να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις που επιβάλλονται στους ανθρώπους, οι οποίοι είναι παραγωγοί νοημάτων. Στο σχολικό περιβάλλον οι αλλαγές αυτές επηρέασαν τη διδακτική πράξη, καθώς οι μαθητές επικοινωνούν αποτελεσματικά όχι μόνο σε γραπτό και σε προφορικό επίπεδο, αλλά και σε πολυτροπικό, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικών πολυγραμματισμών (Westby, 2010). Με δεδομένο ότι σε ένα κόσμο που συνεχώς υφίσταται αλλαγές, αλλάζει και διαμορφώνεται και αυτό το οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, το σχολείο στρέφεται προς την κατεύθυνση της γνώσης, της αυτενέργειας, της επιστημονικής αναζήτησης, του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (Street,

2000; Dimasi & Aravani, 2016).

Όσον αφορά την παραγωγή κειμένων από τους μαθητές μια άλλη βασική έννοια που εισάγει η ομάδα The New London Group και στηρίζει διδακτικά όλα τα παραπάνω είναι εκείνη του «Σχεδίου» (Desing). Η έννοια του «Σχεδίου» σύμφωνα με τους ερευνητές του New London Group αλλά και των Mary Kalantzi & Bill Cope αναφέρεται για να εξηγήσουν τη διαδικασία παραγωγής νοήματος από τα πολιτισμικά προϊόντα (Cope & Kalantzis,1999, σ. 687) (Cope & Kalantzis, 2000, σσ. 19-23) και περιλαμβάνει τρεις όψεις: α)τα Διαθέσιμα Σχέδια (Available Desings), β)τον Σχεδιασμό (Designing) και γ)το Ανασχεδιασμένο (The redesigned).

Τα Διαθέσιμα Σχέδια αναφέρονται στις πηγές νοήματος περιλαμβάνοντας τις «γραμματικές» διαφόρων σημειωτικών συστημάτων και τις «τάξεις λόγου». Επίσης περιλαμβάνουν τη γλωσσική εμπειρία των εμπλεκόμενων στον Σχεδιασμό (The New London Group, 1996, σσ. 74-75). Ο Σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία διαμόρφωσης του νοήματος σε σχέση με το πλαίσιο των συνθηκών, που λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, 2011, σ. 110). Κατά τη φάση του σχεδιασμού αξιοποιούνται οι διαθέσιμες πηγές, στηρίζεται στα Διαθέσιμα Σχέδια και αναπαράγει ή μεταπλάθει γνώσεις συγκροτώντας τες σε νέα μηνύματα (The New London Group, 1996, σσ. 75-76). Το Ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο προϊόν του σχεδιασμού, (Χατζησαββίδης, 2011, σ. 110), το οποίο στη συνέχεια μετατρέπεται σε ένα νέο διαθέσιμο σχέδιο, δηλαδή σε μια καινούρια πηγή συγκρότησης ενός νέου μηνύματος.

Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτό πως οι πολυγραμματισμοί έχουν μια πληθώρα πλεονεκτημάτων, καθώς ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας και υιοθετεί μια επικοινωνιακή προοπτική κατά την πράξη της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν. Επίσης, με δεδομένο ότι κάθε μαθητής προσλαμβάνει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, η ποικιλία των σημειωτικών τρόπων απεικόνισης της γνώσης εξασφαλίζει την επιτυχία των στόχων του διδάσκοντα, καθιστώντας παράλληλα το μάθημα πιο ελκυστικό. Με τον τρόπο αυτό δίνει στους μαθητές κίνητρα για ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδιασκαλίας.

Η συζήτηση επομένως για τους πολυγραμματισμούς έφερε στην επιφάνεια ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής τους, την πολυτροπικότητα, που ως όρος απαντάται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία.

Βιβλιογραφία

Barton, D & Hamilton, M. (1998). *Loacal Literacies: Reading and Writing in One Community.* London, NY: Routledge.

Barton, D. & Hamilton.M. (2000). Literacy Practices. Στο D. H. Barton, *Situated*

Literacies. Reading and Writing in Context. London: Routledge.

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός.* (Τ. Βαρνάβα- Σκούρα, Επιμ., & Ι. Βλαχόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.

Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού.* (Μ. Αραποπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1999). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), σσ. 164-195.

Crumpler, T., Hansfield, L., & Dean, T. (2011). Constructing difference differently in language and literacy professional development. *Research in the Teaching of, 46*(1), σσ. 55-91.

Debes, J.L. (1969). The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*(14), σσ. 25-27.

Dimasi,M. & Aravani, E. (2016). *Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή πραγματικότητα;.* Ανάκτηση 12 29, 2017.

Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed.* London: Penguin.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2 εκδ.). London: Falmer.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies.* London & New York: Routledge.

Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Κ. Αραποπούλου, Μεταφρ., σσ. 15-54). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Street, B. (2000). New literacies in theory and practice: what are the implication for language in education. *Linguistics and Education , 10*(1), σσ. 1-24.

Street, B. (1984). *Litearacy in Theory and Practice,.* Cambridge: Cambridge Univercity Press.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review, 1*(66), σσ. 60-93.

Westby, C. . (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Language Disorders, 30*(1), σσ. 64-71.

Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. &. Πουρκός, *Βίωμα, Μεταφορά και πολυτροπικότητα* (σσ. 403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κωστούλη, Τ. & Χατζηνικολάου, Α. (2016). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις. Ανάκτηση 1 5, 2018.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός Εγγραμματισμός. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Ανάκτηση 10 20, 2017.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). Εισαγωγή. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του Γλωσσικού γραμματισμού: από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρημένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον εγγραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Ανάκτηση 11 2, 2016, από www.literacy.gr: www.literacy.gr

Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*(12), σσ. 177-199.

Παύλου, Β. (2018). *Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών έργων τέχνης.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πουρκός, Μ. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 61-102). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (Επιμ.). (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση.* (Α. Κ. Αραπόπουλος, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *«Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής*

γλώσσας». Ανάκτηση 11 27, 2017, Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμούστους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. &. Μπαλάσκας, *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμιακαι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού:θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη.* Ανάκτηση 12 3, 2017, από http://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. &. Πουρκός, *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Αξιολόγηση ατόμων με Δ.Α.Φ. : Σκοπός, Δομή, Περιεχόμενο ADOS & ο Ρόλος του Ειδικού

Μπουράκης Ιωάννης, Λογοθεραπευτής, S.L.P. - M.S.c -B.S.c. - NDT, Με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την βιβλιογραφική ανασκόπηση της εννοιολογικής ορολογίας των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, των ιδιαίτερων σημειολογικών συμπτωμάτων του καθώς και της ειδικής διαγνωστικής αξιολόγησης. Έπειτα, ακολουθεί η αναδίφηση των βιβλιογραφικών δεδομένων αναφορικά με το σκοπό, τη δομή και το περιεχομένου του ειδικού διαγνωστικού εργαλείου Autism Diagnostic Schedule (ADOS), όπως επίσης και το ρόλο που διαδραματίζει ο επιστημονικός αξιολογητής. Πιστεύεται ότι τα ευρήματά της θα συμβάλλουν στην πυροδότηση διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών στο πεδίο των αξιολογητικών προγραμμάτων για άτομα με Δ.Α.Φ. ώστε να ωφεληθούν τόσο οι τελευταίοι όσο και το διεπιστημονικό προσωπικό με ενδεχόμενες καθημερινές πρακτικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Διάγνωση, Αξιολόγηση, Δομή, Autism Diagnostic Schedule (ADOS), Διαγνωστικά εργαλεία, Ρόλος ειδικού.

Εισαγωγή

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι Δ.Α.Φ. είναι μια νευροαναπτυξιακή (Gibbard et al., 2018·Gu et al., 2018·Γιώρα, 2017·Gonzalez-Barrero & Nadig, 2017) διαταραχή που εμφανίζεται πρώιμα (Σταύρου, 2016), υπομένει ολόκληρο βίο (Wilmshurst, 2011) και χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με το DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual, Fifth Edition, 2013*),* από ελλείμματα στη κοινωνική αλληλεπίδραση (κοινωνικές δεξιότητες), στην επικοινωνία (περιορισμένη αντιληπτική και εκφραστική γλωσσική ικανότητα) καθώς και στη συμπεριφορά (επαναλαμβανόμενα μοτίβα- τίναγμα χεριών, στερεοτυπικές κινήσεις- κίνηση σώματος μπροστά-πίσω) (APA, 2013·Dillon et al., 2017·Gulliano et al., 2018 ·Pappaianni et al., 2018). Επιπρόσθετα, οι Huang et al. (2018), οι Lloyd-Fox et al. (2018) και οι Lodhia et al. (2018) αναφέρουν ότι μερικοί ερευνητές (Chen et al., 2012·Pallett et al., 2014) έχουν διαπιστώσει δυσκολίες στην αισθητηριακή αντίληψη (Harris, 2017) οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Παράλληλα, οι Ospina et al. (2008) επισημαίνουν μια ποικιλία συμπεριφοριστικών δυσλειτουργιών (άγχος, προβλήματα ύπνου & διατροφής, θέματα προσοχής, θερμοκρασίας, επιθετικότητας & αυτοτραματισμού) και οι Kim et al. (2018) αναδεικνύουν τα μειωμένα ποσοστά εκτελεστικών λειτουργιών (έλεγχος προσοχής, εργαζόμενη μνήμη). Ακόμα, οι πρόσφατες επιδημιολογικές μελέτες (Cascia & Barr., 2017·Rai et al., 2013·Lai et al., 2017·Goodrich et al., 2018) αποδεικνύουν πως το ποσοστό των Δ.Α.Φ. έχει διπλασιαστεί (1 στα 68) χωρίς να ανταποκρίνεται σε αληθινή διάσταση λόγω της συνοσηρότητας που παρουσιάζει (Δημητρίου & συν, 2014). Τέλος, οι

ερευνητικές διεργασίες για την αποσαφήνιση αιτιολογίας των Δ.Α.Φ. συνεχίζονται χωρίς ωστόσο να διαπιστώνονται ακριβή και εμπεριστατωμένα δεδομένα (Δημητρίου & συν., 2014·Γιώρα, 2017·Gulliano et al., 2018·Goodrich et al., 2018·Lloyd-Fox et al., 2018).

Είναι γνωστό ότι, σήμερα, δεν έχουν αναδειχθεί σαφέστατα ιατρικά πρωτόκολλα, ικανά να εξακριβώσουν ή να αποκλείσουν την ύπαρξη Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Σταύρου, 2016·Γιώρα, 2017·Συριοπούλου & συν., 2010). Παρ΄όλα αυτά, η διάγνωση του αυτισμού βασίζεται στο εξονυχιστικό ιστορικό ανάπτυξης με ιδιαίτερη προσοχή στο πεδίο των 3 ελλειμμάτων και στην άτυπη αξιολόγηση της παρούσας συμπεριφοράς (Loth et al., 2017·Αγγελοπούλου, 2016·Συριοπούλου & συν., 2010) μέσω της κλινικής παρατήρησης (συνεχείς κολικοί, απουσία χαμόγελου, έλλειψη συναισθηματικής επαφής, απουσία βαβίσματος, δεν απαντά στο όνομά του, απουσία χειρονομιών-12μηνών, παντελής απουσία λόγου- 16 μηνών, απουσία φράσεων- 24 μηνών, ευαισθησία σε ήχους, μοναχικό παιχνίδι, απουσία βλεμματικής επαφής, απουσία γλωσσικής και κινητικής δεξιότητας κ.α.) (Zwaigenbaum, 2010·Syriopoulou, 2011·Σταύρου, 2016·Karger & Basel, 2017). Είναι αξιοπρόσεκτο ότι, η κατανόηση της ξεχωριστής προέλευσης του αυτισμού, η ιατρική πείρα και η εφαρμογή ειδικευμένων σταθμισμένων εργαλείων διάγνωσης (ADI, DISCO, 3Di, ADOS, CHAT, CARS, ADOS-G, PL-ADOS) που προεικάζουν εξειδικευμένη διδασκαλία, αποκαθιστούν την αξιοπιστία της (Zwaigenbaum, 2010·Συριοπούλου & συν., 2010·Syriopoulou, 2011·Gabrielsen, 2015·Loth et al., 2017). Ταυτόχρονα, οι ειδικοί της διεπιστημονικής ομάδας (παιδοψυχίατρος, παιδίατρος, ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, κοινωνικός λειτουργός, εργοθεραπευτής, λογοθεραπευτής) (Neik et al., 2014·Συριοπούλου & συν., 2010) θα πρέπει να είναι εξειδικευμένοι στη διαταραχή (Μπότης, 2013·Βερβέρη, 2014·Αγγελοπούλου, 2016·Γιώρα, 2017). Επίσης, τα κλινικά χαρακτηριστικά ή άλλες συνοδές καταστάσεις πιθανότατα να επιτάσσουν περαιτέρω ανιχνευτικές εξετάσεις (Αιματολογικές και Νευρολογικές εξετάσεις, Μαγνητική τομογραφία, Εγκεφαλογράφημα, Μεταβολικό ή Γενετικό έλεγχο, Ακοολογικός έλεγχος) οι οποίες είναι αναγκαίο να αιτιολογούνται και να μην πραγματοποιούνται ως πάγια τακτική (Βερβέρη, 2014·Emerson et al., 2017·Loth et al., 2016·Συριοπούλου & συν., 2010). Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η πρώιμη ανίχνευση κρίνεται όλο και πιο εντατική διότι αναδεικνύονται ενδείξεις βελτίωσης λόγου (75%), γνωστικής ικανότητας και αναπτυξιακής προόδου (Eapen, 2016·Emerson et al., 2017·French & Kennedy, 2018·Elder et al., 2017).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί αρχικά η βιβλιογραφική ανασκόπηση του εννοιολογικού ορισμού των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων και της διαγνωστικής διαδικασίας ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η αναδίφηση των βιβλιογραφικών δεδομένων σχετικά με το σκοπό, τη δομή, το περιεχόμενο καθώς και το ρόλο του διεπιστημονικού προσωπικού κατά τη διάρκεια χορήγησης του διαγνωστικού εργαλείου Autism Diagnostic Schedule (ADOS). Ανακεφαλαιώνοντας, πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των επιστημόνων κάθε ειδικότητας όχι μόνο σε ζητήματα έγκαιρης ανίχνευσης αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα, υλικά και δραστηριότητες διδασκαλίας και πρώιμης παρέμβασης μέσω των επιμορφωτικών

σεμιναρίων θα πρέπει να αποτελούν αρωγοί σε κάθε προσπάθεια ολοκλήρωσης του θεραπευτικού τους έργου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών ατόμων.

Σκοπός, Δομή & Περιεχόμενο

Autism Diagnostic Schedule (ADOS)

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το Autism Diagnostic Schedule (ADOS) είναι μία σταθμισμένη ημι-δομημένη δοκιμασία αξιολόγησης παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, η οποία αναπτύχθηκε από τους Lord et al. (1999) και αποσκοπεί στην ενδελεχή διαγνωστική εκτίμηση των επιπέδων της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των στερεοτυπικών συμπεριφορών και του παιχνιδιού ή της φανταστικής χρήσης των αντικειμένων μέσω της συστηματικής παρατήρησης από έναν εξειδικευμένο και άρτια εκπαιδευμένο εξεταστή (Park et al., 2018·Chojnicka & Pisula, 2017·Akshoomoff et al., 2006·Lefort-Besnard et al., 2020·Συριοπούλου & συν., 2010·Syriopoulou-Delli et al., 2019·Chuthapisith & Ruangdaraganon, 2011·Baranek et al., 2015·Kupper et al., 2020). Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι εμπεριέχει μία απόλυτη αντανάκλαση στα διαγνωστικά κριτήρια του Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) καθώς και σε αυτά της International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) παρέχοντας αντικειμενικές πληροφορίες (Park et al., 2018·Chojnicka & Pisula, 2017·Συριοπούλου & συν., 2010·Chuthapisith & Ruangdaraganon, 2011·Akshoomoff et al., 2006).

Ωστόσο, θα πρέπει να χρησιμοποιείται προσεκτικά τόσο στα βρέφη όσο και στα παιδιά που έχουν χαμηλό νοητικό δυναμικό (Chuthapisith & Ruangdaraganon, 2011·Gotham et al., 2008). Εντούτοις, ο συνυπολογισμός των αναπτυξιακών οροσήμων και του ηλικιακού επιπέδου (Akshoomoff et al., 2006·Συριοπούλου & συν., 2010·Chuthapisith & Ruangdaraganon, 2011·Park et al., 2018·Torres et al., 2019), η πρόσφατη διευρυμένη χρήση του τόσο στο θεραπευτικό πλάνο όσο και στην παιδαγωγική παρέμβαση διαμέσω της συλλογής απαραίτητων δεδομένων (Chojnicka & Pisula, 2017) καθώς και η επάρκεια διαφοροδιάγνωσης μεταξύ ατόμων με Δ.Α.Φ. και παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες χωρίς Δ.Α.Φ. (Συριοπούλου & συν., 2010·Akshoomoff et al., 2006·Park et al., 2018·Chojnicka & Pisula, 2017) το καθιστούν ως το πιο ευπρεπή σταθμισμένο διαγνωστικό μέσο παρατήρησης σε αναρίθμητα πληροφοριακά δεδομένα βέλτιστων Πρακτικών (Akshoomoff et al., 2006·Chuthapisith & Ruangdaraganon, 2011·Park et al., 2018). Ακόμα, αποτελεί το πιο αξιόπιστο και έγκυρο διαγνωστικό εργαλείο στην ερευνητική δραστηριότητα (Park et al., 2018·Lefort-Besnard et al., 2020·Torres et al., 2019) αφενός λόγω των καλών ψυχομετρικών ιδιοτήτων και αφετέρου λόγω της ενσωμάτωσης αναβαθμισμένων αλγορίθμων (Gotham et al., 2008·Chojnicka & Pisula, 2017·Syriopoulou–Delli et al., 2019·Akshoomoff et al., 2006). Εν κατακλείδι, αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι η εφαρμογή του δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται μεμονομένα, κυρίως λόγω περιορισμένου χρόνου υλοποίησης εκ μέρους του εξεταστή, αλλά σε συνδυασμό με το Autism Diagnostic Interview-Revision (ADI-R) διότι μόνο σε

αυτή τη περίπτωση είναι δυνατό το επιθυμητό αποτέλεσμα (Chojnicka & Pisula, 2017·Lefort-Besnard et al., 2020·Akshoomoff et al., 2006·Συριοπούλου & συν., 2010).

Είναι γεγονός ότι το ADOS περιλαμβάνει ένα συμβατικό μοτίβο δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης, τις οποίες χορηγεί ο εξεταστής προκειμένου να αναμοχλεύσει τις απαιτούμενες πληροφορίες για τη διάγνωση των Δ.Α.Φ. (Akshoomoff et al., 2006·Luyster et al., 2009·Gotham et al., 2008). Επιπλέον, η εξέταση διαρκεί 30-60 λεπτά και οι υποκείμενες δοκιμασίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα και το γλωσσικό επίπεδο (Akshoomoff et al., 2006·Gotham et al., 2008·Torres et al., 2019·Chojnicka & Pisula, 2017·Park et al., 2018). Ειδικότερα, απαρτίζεται απο 4 διαφορετικές ενότητες (στο ADOS-2 5ενότητες, συμπεριλαμβάνεται μία μεμονωμένη ενότητα που απευθύνεται σε παιδιά 12-30 μηνών με περιορισμένη εκφραστική γλώσσα) (Chojnicka & Pisula, 2017·Luyster et al., 2009):

Στάδιο 1ο: ***Προλεκτικό/Μονολεκτικό***: Είναι προγραμματισμένο για παιδιά (άνω των 30 μηνών), τα οποία δεν έχουν προφορικό λόγο ή έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και η εξέταση αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία (Ελεύθερο παιχνίδι, Απόκριση σε κάλεσμα, Αντίδραση στη συνδυαστική προσοχή, Παιχνίδι με φούσκες, Προσμονή ρουτίνας αντικειμένων, Κοινωνικό χαμόγελο, Προσμονή κοινωνικής ρουτίνας, Λειτουργική & Συμβολική μίμηση, Πάρτι γενεθλίων, Σνακ) (Park et al., 2018·Torres et al., 2019·Luyster et al., 2009·Akshoomoff et al., 2006).

Στάδιο 2ο: ***Φραστικός Λόγος:*** Είναι σχεδιασμένο για παιδιά που έχουν λόγο (χρήση φράσεων) και οι δραστηριότητες σχετίζονται με την κίνηση και την αλληλεπίδραση αντικειμένων (Κατασκευή έργων, Απόκριση σε κάλεσμα, Παιχνίδι προσποίησης, Συνδυαστικό Διαδραστικό Παιχνίδι, Συζήτηση, Αντίδραση στη συνδυαστική προσοχή, Επίδειξη έργου, Περιγραφή εικόνας, Αφήγηση ιστορίας από βιβλίο, Ελεύθερο παιχνίδι, Πάρτι γενεθλίων, Σνακ, Προσμονή ρουτίνας αντικειμένων, Παιχνίδι με φούσκες) (Park et al., 2018·Torres et al., 2019·Akshoomoff et al., 2006).

Στάδιο 3ο: ***Ευχερής λόγος:*** Χορηγείται σε άτομα που διακατέχονται από ευχέρεια λόγου και μπορούν αφενός να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα παιχνίδια και αφετέρου να ολοκληρώσουν τις δοκιμασίες σε τραπέζι (Κατασκευή έργου, Παιχνίδι προσποίησης, Συνδυαστικό διαδραστικό παιχνίδι, Επίδειξη έργου, Περιγραφή εικόνας, Αφήγηση ιστορίας από βιβλίο, Κινούμενα σχέδια, Συζήτηση & Περιγραφή, Συναισθήματα, Κοινωνικές δυσκολίες & ενόχληση, Διάλειμμα, Φιλίες, Σχέσεις & γάμος, Μοναξιά, Δημιουργία ιστορίας) (Park et al., 2018·Torres et al., 2019·Akshoomoff et al., 2006).

Στάδιο 4ο: ***Ευχερής λόγος:*** Εφαρμόζεται σε εφήβους και ενήλικες που διατηρούν την ευχέρεια στο λόγο τους και η αξιολόγησή τους περικλείεται στη συζήτηση σχετικά με τις συνηθισμένες περιπέτειες της ζωής τους (Διάλειμμα, Καθημερινή Διαβίωση, Φιλίες, Σχέσεις & γάμος, Μοναξιά, Σχέδια & Επιδιώξεις, Δημιουργία ιστορίας) (Park et al., 2018·Torres et al., 2019·Akshoomoff et al., 2006). Συνοψίζοντας, μπορεί να επισημανθεί ότι μετά την ολοκλήρωση των δοκιμασιών προς εξέταση σε κάθε στάδιο,

πραγματοποιείται η κωδικοποίηση των συμπεριφορών, βάσει ενός συστήματος αλγορίθμων 0-3, όπου το 0 ισοδυναμεί με φυσιολογική συμπεριφορά και το 3 αντιστοιχεί σε προβληματική κατάσταση (Akshoomoff et al., 2006·Gotham et al., 2008·Luyster et al., 2009).

Ρόλος Ειδικού Αξιολογητή

Κατά κοινή ομολογία, υποστηρίζεται πως τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) εμφανίζουν μία πληθώρα ιδιαίτερων γνωρισμάτων, λαμβάνοντας υπόψιν ότι τροποποιούνται ανάλογα με το ηλικιακό ή το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου (Συριοπούλου & Κασίμος, 2010). Με αφετηρία τη θέση αυτή, προκαθορίζεται η επιτακτική ανάγκη της διαφοροποιημένης, ανά περίπτωση, υποστήριξης μέσω της συστηματικής παρατήρησης από ένα εξειδικευμένο και άρτια εκπαιδευμένο εξεταστή (Park et al., 2018·Συριοπούλου & Κασίμος, 2010·Chojnicka & Pisula, 2017·Lefort – Besnard, 2020·Syriopoulou –Delli et al., 2019·Baranek et al., 2015·Kupper et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση, ως μία ποιοτική μεθοδολογία συγκέντρωσης πληροφοριών στην έρευνα κοινωνικών επιστημών (συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις) (Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Κεδράκα, 2008), η οποία διακρίνεται σε συστηματική (συχνότητα, ένταση, διάρκεια) και άτυπη (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007·Κεδράκα, 2008), αποσκοπεί στην ενδελεχή καταγραφή των αναπτυξιακών οροσήμων (κοινωνική συμπεριφορά, επικοινωνία, συναίσθημα, κίνηση, αισθήσεις, διανοητική λειτουργία) προκειμένου να αναδυθούν αφενός τα πιθανά ελλείμματα αλλά και οι ενδεχόμενες αιτίες και αφετέρου η υλοποίηση εντατικών παρεμβατικών προγραμμάτων διαμέσου των εξειδικευμένων τεχνικών (ενεργός, μη εμπλεκόμενος ενήλικας, τυχαία, συγκεκριμένα, portfolio, κουίζ, βιντεοσκόπηση σε καθημερινές ρουτίνες, δραστηριότητες, άτομα, παιχνίδι) (Μάγος, 2005·Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007·Κεδράκα, 2008·Συριοπούλου & Κασσίμος, 2010·Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ταυτόχρονη εφαρμογή της οργανωμένης και μεθοδικής εξέτασης (ADOS) με την αλληλεπιδραστική συζήτηση των κηδεμόνων του παιδιού με Δ.Α.Φ. (ADI-R) επιτρέπει τον σχηματισμό ενός είδους τριγωνισμού (Robson, 2005, 2007), διότι η πρώτη διαμελίζει τη δεύτερη αλλά και η τελευταία ενδυναμώνει το δικαίωμα διερεύνησης βαθύτερων πτυχών (Μάγος, 2005) προκειμένου να διασαφηνιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του έργου (Roddy, 2006·Γιαγλής, 2014·Κορρές, 2015), καθιστώντας το ως το απόλυτο διαγνωστικό εργαλείο στην ερευνητική πολιτική (Park et al., 2018·Lefort-Besnard et al., 2020·Torres et al., 2019).

Υποστηρίζεται συχνά ότι ο ρόλος του ειδικού στην διαδικασία είτε της αξιολόγησης ή και της παρέμβασης σε άτομα με Δ.Α.Φ. συνυφαίνεται πολυπαραγοντικός και πολυδιάστατος. Ειδικότερα, ο εξεταστής θα πρέπει να αναπτύξει κοινωνικές συνδέσεις αλληλεπίδρασης, συναίνεσης και εκτίμησης τόσο με το άτομο που πρόκειται να αξιολογήσει όσο και με τους κηδεμόνες του ή και το στενότερο οικογενειακό-εκπαιδευτικόφιλικό του περιβάλλον σεβόμενος τις αρχές ηθικής και δεοντολογίας του επαγγέλματος του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Τσιώλης, 2014·Howitt, 2010·Κεδράκα, 2008). Εντούτοις, κρίνεται απαραίτητη η αποφυγή δημιουργίας εγγύτερης προσέγγισης διότι

ανακύπτει η ανασφάλεια της ταύτισης με άμεση απόρροια τον αφανισμό της ιδιωτικότητάς του (Ίσαρη & Πουρκός 2015). Απεναντίας, χρειάζεται να κατέχει την ουδέτερη θέση του πληροφοριοδότη και να επικεντρώνει την προσοχή του στην πολύπλευρη και αρμονική συνεργασία του με άλλους εξειδικευμένους, στην εν λόγω διαταραχή, εμπειρογνώμονες της επιστημονικής κοινότητας (Συριοπούλου & Κασίμος, 2010·Ριζικιανός, 2005·Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Neik et al., 2014·Μπότης, 2013·Βερβέρη, 2014·Αγγελοπούλου, 2016·Γιώρα, 2017). Επίσης, η ειδοποίηση επιβάλλεται να εκτελείται σε γλώσσα λιτή και αντιληπτή (Καλλινικάκη, 2010). Ακόμα, ο αξιολογητής είναι αναγκαίο να εστιάσει στη διαμόρφωση του χώρου, του κλίματος, της ατμόσφαιρας, των χρήσιμων υλικών, των δοκιμασιών, του εξοπλισμού, των σκοπών, των αισθημάτων, των ειδών εκφραστικότητας, των μορφών διεπαφής, των συντονισμένων ενεργειών, του πλαισίου, του χρονικού διαστήματος καθώς και των ατόμων που συμμετέχουν λαμβάνοντας υπόψιν τα διακριτικά γνωρίσματα σε συνδυασμό με την αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα και συμπεριφορά τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Συριοπούλου & Κασίμος, 2010·Κεδράκα, 2008·Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Επεκτείνοντας το συλλογισμό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στις αρμοδιότητες του ειδικού συμπεριλαμβάνονται η μελέτη της κοινωνικής αμοιβαιότητας του παιδιού με τους άλλους, η προηγούμενη γνώση του αναπτυξιακού & ιατρικού ιστορικού, η ανάγνωση της γνωμάτευσης (ΚΕΣΥ), τα σχόλια από το ατομικό portfolio (δυνατότητες, αδυναμίες, κίνητρα, ενδιαφέροντα, τύπος μάθησης, Ε.Ε.Π.), η συγκέντρωση δεδομένων από μη τυπικά και σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία, η συνάθροιση πληροφοριών από το οικογενειακό – εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω ερωτηματολογίων καθώς και η σύγκριση βάσει αναπτυξιακών οροσήμων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι ανωτέρω πληροφορίες θα πρέπει να καταγράφονται είτε με τη μορφή σημειώσεων (λέξεις-κλειδιά) είτε κυρίως μεσω της μαγνητοφώνησης και της βιντεοσκόπησης προκειμένου να διασφαλιστούν αφενός τα λεγόμενα των υποκειμένων και κατ’ επέκταση το αξιολογητικό αποτέλεσμα και αφετέρου τα δεδομένα που δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθούν (Κεδράκα, 2008·Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επίλογος

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα άτομα με Δ.Α.Φ. αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία διαφοροποιούνται ανά ηλικιακό στάδιο και αναπτυξιακό επίπεδο (Συριοπούλου & Κασίμος, 2010). Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η πρώιμη ανίχνευση, η οποία κρίνεται όλο και πιο επιτακτική διότι αναδύονται ικανοποιητικά αποτελέσματα ανάπτυξης λόγου, γνωστικής ικανότητας και αναπτυξιακής εξέλιξης (Eapen, 2016·Emerson et al., 2017·French & Kennedy, 2018·Elder et al., 2017). Γι’ αυτό το λόγο, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία, όπως το ADOS, το οποίο συνυπολογίζει τη μικρότερη χρονολογική ηλικία, εμπεριέχει την αντιστοιχία των γνωρισμάτων των Δ.Α.Φ. με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V & ICD-10, είναι δυνατόν να διαφοροδιαγνώσει τις εν λόγω διαταραχές από άλλες και αποσκοπεί στην ενδελεχή εκτίμηση των επιπέδων της επικοινωνίας, της

κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των στερεοτυπικών συμπεριφορών και του παιχνιδιού μέσω της ποιοτικής μεθοδολογικής πρακτικής, αυτή της συστηματικής παρατήρησης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Κεδράκα, 2008) σε συνδυασμό με το ADI-R, το οποίο βοηθά στην συγκέντρωση των πληροφοριών από την πλευρά των γονέων (Park et al., 2018·Chojnicka & Pisula, 2017·Akshoomoff et al., 2006·Lefort-Besnard et al., 2020·Συριοπούλου & συν., 2010·Syriopoulou-Delli et al., 2019·Chuthapisith & Ruangdaraganon, 2011·Baranek et al., 2015·Kupper et al., 2020). Τέλος, θεωρείται σημαντικό να τονιστεί πως ο ρόλος του ειδικού αξιολογητή κρίνεται διεπιστημονικός και πολυδιάστατος διότι απαιτείται εξειδίκευση, χρόνια εμπειρία και άρτια εκπαίδευση (Συριοπούλου & Κασίμος, 2010·Ριζικιανός, 2005·Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Neik et al., 2014·Μπότης, 2013·Βερβέρη, 2014·Αγγελοπούλου, 2016·Γιώρα, 2017)

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Χ. (2016) *Πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης: Μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας έξι ετών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Βερβέρη, Α.Φ. (2014) *Η συμβολή των σωματοαισθητικών προκλητών δυναμικών στην εκτίμηση των αισθητηριακών διαταραχών και στη συνολική πρόγνωση παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Γιαγλής, Γ. (2014) *Στοιχεία ψυχομετρίας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Γιώρα, Γ.Η. (2017) «*Βασικές αρχές για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης σε άτομο με ΔΑΦ- Μελέτη περίπτωσης.».* Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητρίου, Ι., Κόσμου, Α. & Κυριαζή Δ.Β. (2014) *Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο νομό Ηρακλείου*. Ηράκλειο: Τ.Ε.Ι. Κρήτης.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο.

Καλλινικάκη, Θ. (2010) *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κεδράκα, Κ. (2008) *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κορρές, Κ. (2015) *Επιστήμες Αγωγής: Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μάγος, Κ. (2005) "*Συνέντευξη ή παρατήρηση;" Η έρευνα στη σχολική τάξη.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10.

Μπότης, Κ. (2013) *Αυτισμός: Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και θεραπευτική αντιμετώπιση.* Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007) *Εφαρμογές Διδακτικής αξιολόγησης & Μαθησιακές Δυσκολίες.* Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Ριζικιανός, Γ. Α. (2005) *Αξιολόγηση: Θεωρητική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή στην Ειδική Αγωγή.* Αθήνα.

Σταύρου, Κ. (2016) *Μελέτη περίπτωσης: «Η επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά παιδιού στο φάσμα του αυτισμού».* Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Συριοπούλου, Χ. & Κασίμος, Δ. (2010) *Αξιολόγηση & συστηματική παρατήρηση παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.* Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος, 22, 2.

Συριοπούλου, Χ., Κασίμος, Δ. & Ζαφειρίου, Δ. (2010) *Αναπτυξιακά Διαγνωστικά κριτήρια και μέσα αξιολόγησης του Αυτισμού και άλλων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.* Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος, 22, 4.

Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Akshoomoff, N., Corsello, Ch. & Schmidt, H. (2006) *The Role of the Autism Diagnostic Observation Schedule in the Assessment of Autism Spectrum Disorders in School and Community Settings.* Calif School Psychol, 11: 7–19.

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual. Edition 5th*, Washington DC.

Baranek, G.T., Watson, L.R., Turner-Brown, L., Field, S.H., Crais, E.R., Wakeford, L., Little, L.M. & Reznick, J.S. (2015) *Preliminary Efficacy of Adapted Responsive Teaching for Infants at Risk of Autism Spectrum Disorder in a Community Sample.* Autism Research and Treatment, 16.

Cascia, J. & Barr, J.J. (2017) *Associations among vocabulary, executive function skills and empathy in individuals with autism spectrum disorder*. Journal of Applied research in intellectual disabilities, 30, 627-637.

Chojnicka, I. & Pisula, E. (2017) *Adaptation and Validation of the ADOS-2, Polish Version.* Front. Psychol., 8:1916.

Chuthapisith, J. & Ruangdaraganon N. (2011) *Early Detection of Autism Spectrum Disorders, Autism Spectrum Disorders: The Role of Genetics in Diagnosis and Treatment*, Prof. Stephen Deutsch (Ed.), ISBN: 978-953-307-495-5, InTech, Available from: http://www.intechopen.com/books/autism-spectrum- disorders-the-role-of-genetics-in-diagnosis-and-treatment/early-detection-of-autism-spectrum-disorders.

Dillon, S.R., Adams, D., Goudy, L., Bittner, M. & McNamara, S. (2017) *Evaluating exercise as Evidence –Based practice for individuals with autism spectrum disorder*. Frontiers in public health, 4, 290.

Eapen, V. (2016) *Early identification of autism spectrum disorder: Do we need a paradigm shift?* Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 50(8), 718–720.

Elder, J.H., Kreider, C.M., Brasher, S.N. & Ansell, M. (2017) *Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent–child relationships*. Psychology Research and Behavior Management, 10, 283-292.

Emerson, R.W., Adams, C., Nishino, T., …, Piven, J. (2017) *Functional neuroimaging of high-* risk *6-month-old infants predicts a diagnosis of autism at 24 months of age.* Science Translational Medicine, 9.

French, L. & Kennedy, E.M.M. (2018) *Annual Research Review: Early intervention for infants and young children with, or at-risk of, autism spectrum disorder: a systematic review.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59:4, 444–456.

Gabrielsen, T.P., Farley, M., Speer, L., Villalobos, M., Baker, C.N., Miller, J. (2015) *Identifying Autism in a Brief Observation*. Pediatrics, 135 (2).

Gibbard, C.L., Ren, J., Skuse, D.H., Clayden, J.D. & Clark, C.A. (2018) *Structural connectivity of the amygdala in young adults with autism spectrum disorder*. London: Wiley, 39, 1270-1282.

Gonzalez – Barrero, A.M. & Nadig, A.S. (2017) *Can bilingualism mitigate Set-shifting difficulties in children with autism spectrum disorders*. Child Development, 0, 1-18.

Goodrich, A.J., Volk, H.E., Tancredi, D.J., McConnell, R., Lurmann, F.W., Hansen, R.L. & Schmidt, R.J. (2018) *Joint effects of prenatal air pollutant exposure and maternal folic acid supplementation on risk of autism spectrum disorder*. Autism research, 11, 69-80.

Gotham, K., Risi, S., Dawson, G., Tager- Flusberg, H., …, Pickles, F.A. & Lord, C. (2008) *A Replication of the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) Revised Algorithms.* J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 47(6): 642–651.

Gu, X., Zhou, T.J., Anagnostou, E., Soorya, L., Kolevzon, A., Hof, P.R. & Fan, J. (2018) *Heightened brain response to pain anticipation in high – functioning adults with autism spectrum disorder*. European Journal of Neurosciences, 47, 592-601.

Gulliano, A., Saviozzi, I., Brambilla, P., Muratori, F., Retico, A. & Calderoni, S. (2018) *The effect of age, sex and clinical features on the volume of corpus callosum in preschoolers with autism spectrum disorder: a case-control study.* European Journal of Neurosciences, 47, 568-578.

Harris, M. (2017) *Strategies for delivering sexual health education to adolescents with autism spectrum disorder: an integrative review of the literature*. Grace Peterson Nursing Research Colloquium.

Howitt, D. (2010) *Background to qualitative methods in psychology, especially how qualitative methods developed in psychology. In introduction to qualitative methods in psychology.* Harlow: Prentice Hall.

Huang, D., Yu, L., Wang, X., Fan, Y., Wang, S. & Zhang, Y. (2018) *Distinct patterns of discrimination and orienting for temporal processing of speech and non-speech in Chinese children with autism: an event-related potential study.* European Journal of Neurosciences, 47, 662-668.

Karger, S. & Basel, A.G. (2017) *Issues in Identification and Assessment of Children with Autism and a Proposed Resource Toolkit for Speech-Language Pathologists.* Folia Phoniatrica et Logopaedica 69, 27–37.

Kim, S.H., Grammer, J., Benrey, N., Morrison, F. & Lord, C. (2018) *Stimulus processing and error monitoring in more-able kindergarteners with autism spectrum disorder: a short review and a preliminary Event-related potentials study.* European Journal of Neurosciences, 47, 556-567.

Kupper, Ch., Stroth, S., Wolff, N., …, Schultebraucks, K. & Roepke, S. (2020) *Identifying predictive features of autism spectrum disorders in a clinical sample of adolescents and adults using machine learning.* Scientific Reports, 10:4805.

Lai, M.C., Lerch, J.P., Floris, D.L., Ruigrok, A.N.V., Pohl, A., Lombardo, M.V. & Baron-Cohen, S. (2017) *Review: Imaging sex/gender and autism in the brain: Etiological Implications.* Journal of Neurosciences Research, 95, 380-397.

Lefort-Besnard, J., Vogeley, K., Shilbach, L., Varoquaux, G., Thirion, B., Dumas, G., Bzdok, D. (2020) *Patterns of autism symptoms: hidden structure in the ADOS and ADI-R instruments.* Translational Psychiatry, 10:257.

Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Pasco, G., Gliga, T., Jones, E.J.H., Murphy, D.G.M., Elwell, C.E., Charman, T. & Johnson, M.H. (2018) *Cortical responses before six months of life associate with later autism*. European Journal of Neurosciences, 47, 736-749.

Lodhia, V., Hautus, M.J., Johnson, B.W. & Brock, J. (2018) *Atypical brain responses to auditory spatial cues in adults with autism spectrum disorder*. European Journal of Neurosciences, 47, 682-689.

Loth, E., Charman, T., Mason, L., …, Buitelaar, J.K. (2017) *The EU-AIMS Longitudinal European Autism Project (LEAP): design and methodologies to identify and validate stratification biomarkers for autism spectrum disorders*. Molecular Autism, 8, 24.

Luyster, R., Gotham, K., Guthrie, W., Coffing, M., Petrak, R., …, Richler, J. & Risi, S. (2009) *The Autism Diagnostic Observation Schedule – Toddler Module: A new module of a standardized diagnostic measure for autism spectrum disorders.* J Autism Dev Disord., 39(9): 1305–1320.

Neik, T., Lee, L.W., Low, H.M., Chia, N. & Chua, A. (2014) *Prevalence, diagnosis, treatment and research in autism spectrum disorders (ASD) in Singapore and Malaysia.* International Journal of Special Education, 29(3), 82-92.

Ospina, M.B., Seida, J.K., Clark, B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., Vandermeer, B. & Smith, V. (2008) *Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: A clinical systematic review*. PloS ONE, 3, 11.

Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Vettori, S., Venuti, P., Job, R. & Grecucci, A. (2018) *Three shades of grey: Detecting brain abnormalities in children with autism using surce-, voxel- and surface- based morphometry*. European Journal of Neurosciences, 47, 690-700.

Park, H.S., Yi, S.Y., Yoon, S.A. & Hong, S.B. (2018) *Comparison of the Autism Diagnostic Observation Schedule and Childhood Autism Rating Scale in the Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study.* Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29(4):172-177.

Rai, D., Lee, B.K., Dalman, C., Golding, J., Lewis, G. & Magnusson, C. (2013) *Parental depression, maternal antidepressant use during pregnancy and risk of autism spectrum disorders: population based case control study*. BMJ.

Robson, C. (2005) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφρ), Κ. Μιχαλοπούλου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Roddy, E. (2006) *Creating effective questionnaires and surveys and analysing the data*.

Syriopoulou – Delli, Ch. (2011) *Systematic observation of children with pervasive developmental disorders.* Review of European Studies, 3, 1.

Syriopoulou-Delli, Ch.K., Polychronopoulou, S.A., Kolaitis, G.A. & Antoniou, A.S.G. (2019) *Review on Assessment of Anxiety Symptoms of Individuals With Autism Spectrum Disorder.* Journal of Educational and Developmental Psychology, 9(2).

Torres, E.B., Rai, R., Mistry, S. & Gupta, B. (2019) *Hidden Aspects of the Research-ADOS are Bound to Affect Autism Science.* bioRxiv preprint doi: https://doi.org/10.1101/717827.

Wilmshurst, L. (2011) *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., …, Yirmiya, N. (2010) *Clinical Assessment and Management of Toddlers with Suspected Autism Spectrum Disorder: Insights from Studies of High-Risk Infants.* Pediatrics, 123(5), 1383-1391.

Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Χαρακτηριστικά Ατόμων με ΔΑΦ. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις & Προκλήσεις

Κωφίδου Χριστίνα, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιγράφουν μια διά βίου κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ελλείψεις στην κοινωνική συναλλαγή, διαταραγμένη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων, φαντασίας και ευελιξίας, και διαταραγμένη πρόσληψη και επεξεργασία αισθητηριακών ερεθισμάτων (American Psychiatric Association, 2013). Αναφέρονται σε μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, εξαιτίας αναπτυξιακών δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος (Alexandri, Papailiou & Nikolaou, 2017). Αλλιώς τις συναντούμε στη βιβλιογραφία με τους όρους «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)» ή «Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού». Ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με διαβαθμίσεις στον αριθμό και την ένταση των κλινικών χαρακτηριστικών και ελλειμμάτων (Κυπριωτάκη & Μαρκοδημητράκη, 2011), που περιλαμβάνει τη μη ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου (Στελλάτου & Μαλλόπουλος, 2016). Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναλύσει τις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με έμφαση στον αυτισμό, αλλά και να παρουσιάσει τα αίτια των ΔΑΦ, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ-αυτισμό και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προσιδιάζουν στα άτομα με ΔΑΦ.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ), νευροαναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμός, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Ορισμός Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών

Οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιγράφουν μια διά βίου κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ελλείψεις στην κοινωνική συναλλαγή, διαταραγμένη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων, φαντασίας και ευελιξίας, και διαταραγμένη πρόσληψη και επεξεργασία αισθητηριακών ερεθισμάτων (American Psychiatric Association, 2013). Αναφέρονται σε μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, εξαιτίας αναπτυξιακών δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος (Alexandri, Papailiou & Nikolaou, 2017). Αλλιώς τις συναντούμε στη βιβλιογραφία με τους όρους «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)» ή «Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού».

Πρόκειται για σύνθετες σοβαρές νευροψυχιατρικές καταστάσεις γνωστικής φύσης, οι οποίες επηρεάζουν:

- τον τρόπο μάθησης και προσαρμογής των ατόμων στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής,
- τον τρόπο αντίληψης του εαυτού και του κόσμου (Καλύβα, 2005, όπ. αναφ. στο Γαλανάκη & Σάλμοντ, 2016), αλλά και
- τον τρόπο αλληλεπίδρασης των ατόμων με τον κόσμο και το περιβάλλον τους (Alexandri et al., 2017).

«Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρές και διάχυτες βλάβες σε διάφορους τομείς ανάπτυξης, όπως τις αμοιβαίες δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τις επικοινωνιακές δεξιότητες ή την παρουσία στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων» (American Psychiatric Association, 1994).

Οι βλάβες που προσδιορίζουν αυτές τις συνθήκες αποκλίνουν από το αναπτυξιακό επίπεδο ή τη νοητική ηλικία του ατόμου, ενώ συχνά συνδέονται με κάποιο βαθμό νοητικής καθυστέρησης και άλλες γενικές ιατρικές καταστάσεις (π.χ., χρωμοσωμικές ανωμαλίες, συγγενείς λοιμώξεις, δομικές ανωμαλίες του κεντρικού νευρικού συστήματος) (American Psychiatric Association, 1994).

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές είναι αναπτυξιακές δυσκολίες, που χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενες κινήσεις και συμπεριφορές, από ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Αντωνίου & Δαλιανά, 2016), αλλά και ελλείψεις σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα (Γαλανάκη & Σάλμοντ, 2016).

Σύμφωνα με την τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές – DSM IV της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 1994), οι ΔΑΔ περιλαμβάνουν μια σειρά από διαταραχές όπως:

- η Αυτιστική Διαταραχή,
- η Διαταραχή Rett,
- η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή,
- η Διαταραχή Asperger, και
- η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Άτυπος Αυτισμός) (American Psychiatric Association, 1994).

Αυτισμός-Ορισμός

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Αμερικανό παιδοψυχίατρο Leo Kanner το 1913. Ετυμολογικά προέρχεται από τη λέξη «εαυτός», που σημαίνει «ο ίδιος, εγώ», για να δείξει ακριβώς πως τα άτομα με αυτισμό συχνά κλείνονται στον εαυτό τους.

Είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με διαβαθμίσεις στον αριθμό και την ένταση των κλινικών χαρακτηριστικών και ελλειμμάτων (Κυπριωτάκη & Μαρκοδημητράκη, 2011), που περιλαμβάνει τη μη ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου (Στελλάτου & Μαλλόπουλος, 2016). Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται πριν τα 3 έτη του παιδιού και ο επιπολασμός του είναι ένα στα 68 παιδιά (Στελλάτου & Μαλλόπουλος, 2016).

Αιτιολογία-Χαρακτηριστικά Αυτισμού

Σύμφωνα με τους Αντωνίου και Δαλιανά (2016), υπάρχουν πολλές θεωρίες που εξηγούν τα αίτια του αυτισμού και όχι μια μεμονωμένη αιτία:

- μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες και σε αυτήν την περίπτωση τα αίτια διακρίνονται σε ιδιοπαθή και δευτερογενή,
- μπορεί να οφείλεται σε χρωμοσωματικές ανωμαλίες,
- μπορεί να συνδέεται με δυσλειτουργίες του ιπποκάμπου, των φλοιωδών δομών και της αμυγδαλής,
- μπορεί να συνδέεται με την έκθεση της εγκύου σε χημικές ουσίες που υπάρχουν στο νερό, τα τρόφιμα, τον αέρα και τα διάφορα χημικά που χρησιμοποιούνται στα σπίτια,
- μπορεί να σχετίζεται με τη δυσκολία αφομοίωσης από τα άτομα οπιοδών εξωγενούς προέλευσης, όπως η γλουτένη και η καζεΐνη,
- μπορεί να οφείλεται σε συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που αποτελεί και την κυρίαρχη άποψη αιτιολογίας του αυτισμού.

Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού δεν παραμένουν σταθερά και απαράλλαχτα με την πάροδο του χρόνου, αλλά εξελίσσονται, λόγω της ανάπτυξης και της νευρολογικής ωρίμανσης του ατόμου, αλλά και λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων, της κοινωνικής εμπειρίας και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο (Γαλάνης, 2009).

Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς, όπως:

- «στην επικοινωνία (μειωμένη ικανότητα για κοινωνικές σχέσεις, περιορισμένη επικοινωνία με το περιβάλλον, δυσκολίες στην κατανόηση και στη χρήση της γλώσσας, δυσκολίες στη μη λεκτική επικοινωνία),
- στην αντίληψη,
- στο συμβολικό παιχνίδι,
- στη φαντασία,
- στην κινητικότητα (επαναλαμβανόμενες ενασχολήσεις και δράσεις),
- στη μίμηση,
- στη συμπεριφορά και

- στη μάθηση (Vivanti, Nadig, Ozonoff & Rogers, 2008, όπ. αναφ. στο Κυπριωτάκη & Μαρκοδημητράκη, 2011).

Αρχές Εκπαίδευσης/Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις των ατόμων με αυτισμό

Σύμφωνα με το National Research Council των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, (2001, όπ. αναφ. στο Γαλάνης, 2009) ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης στον αυτισμό οφείλει να διέπεται από τις παρακάτω βασικές αρχές:

- «Η παρέμβαση να βασίζεται σε εξατομικευμένο και διεξοδικό πρόγραμμα διδακτικών στόχων. Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις δυνατότητες του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του.
- Η παρέμβαση να ξεκινά ευθύς αμέσως μόλις οι αρμόδιες υπηρεσίες υποπτευθούν ότι το παιδί πάσχει από τη διαταραχή του αυτισμού.
- Η εκπαίδευση να γίνεται για τουλάχιστον 25 ώρες την εβδομάδα, καθ' όλη τη διάρκεια του ωρολογιακού έτους.
- Να δίνονται επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες διδασκαλίας, οργανωμένες σε μικρής διάρκειας περιόδους (π.χ. 15-20'), για τα πολύ μικρά παιδιά.
- Η εκπαίδευση να γίνεται με την αναλογία ένας θεραπευτής προς ένα παιδί ή πολύ μικρών ομάδων παιδιών με συναφή αναπτυξιακά χαρακτηριστικά.
- Να συμμετέχει ενεργά ολόκληρη η οικογένεια, με τους γονείς σε ρόλο θεραπευτή, αλλά να υπάρχει επιπλέον προγραμματισμός στήριξης και συμβουλευτικής γονέων.
- Να γίνεται διαρκής αξιολόγηση της προόδου του παιδιού, με σκοπό την αναδιάρθρωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού.
- Να υπάρχει αξιολόγηση και εποπτεία του προσωπικού, το οποίο θα πρέπει να είναι ειδικά εκπαιδευμένο και έμπειρο.
- Η παρέμβαση να γίνεται σε πλαίσια ένταξης, όπου οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους είναι πολλές. Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο πρέπει να δρομολογείται εφόσον εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, όπως η αλληλεπίδραση με συμμαθητές και η αυτόνομη συμμετοχή στη σχολική τάξη.
- Η παρέμβαση να δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία αυθόρμητης και λειτουργικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεξιοτήτων παιχνιδιού (και ιδιαίτερα με συνομηλίκους), καθώς και γνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, να εφαρμόζονται οι κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και η αντικατάστασή της από μια λειτουργικά ισοδύναμη, αλλά αποδεκτή αντίδραση.
- Τέλος, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού να γίνεται διδασκαλία σχολικών δεξιοτήτων που προάγουν τη λειτουργικότητα του παιδιού.

- Έμφαση πρέπει να δίνεται στη γενίκευση και τη διατήρηση των νέων δεξιοτήτων σε περιβάλλοντα όπου το παιδί κυκλοφορεί στην καθημερινή του ζωή» (σελ. 21–22).

Από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των ατόμων με αυτισμό είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, που βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της μάθησης και χρησιμοποιεί τεχνικές, όπως η δημιουργία σχέσης σύνδεσης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, οι προτροπές και η διαφορική ενίσχυση, ενώ θέτει ως αρχή της την καταγραφή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της απόδοσης (Στελλάτου & Μαλλόπουλος, 2016).

Άλλη σημαντική εκπαιδευτική προσέγγιση αποτελεί η μέθοδος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children=Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας), η οποία στηρίζεται στη δομημένη διδασκαλία και επιτυγχάνεται «μέσω της χρήσης διαφορετικών τύπων οπτικής βοήθειας, όπως τα ημερήσια προγράμματα και τα προγράμματα ατομικής εργασίας, η φυσική δόμηση του χώρου της τάξης και η οπτική δόμηση του χώρου εργασίας και των δραστηριοτήτων» (Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle & Graham, 2005, όπ. αναφ. στο Γαλάνης, 2009).

Άλλη εκπαιδευτική προσέγγιση αποτελεί η Διακριτή Δοκιμαστική Διδασκαλία (μοντέλο Lovaas), της οποίας σκοπός είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα από το χωρισμό κάθε στόχου σε μικρά βήματα και το μοντέλο DIR (που σημαίνει Developmental, Individual-difference, Relationship-based model και μεταφράζεται στα ελληνικά Αναπτυξιακό, Εξατομικευμένο και Βασισμένο στο Συναίσθημα μοντέλο ή αλλιώς μέθοδος Floortime), στο πλαίσιο του οποίου η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή βασίζεται στο παιχνίδι (Στελλάτου & Μαλλόπουλος, 2016).

Συμπεράσματα

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές να χρησιμοποιούν παρεμβάσεις και προσεγγίσεις επικυρωμένες από την επιστημονική έρευνα και βασισμένες στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε ατόμου. Θεωρείται μεγίστης σημασίας να επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των ατόμων με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως και όλων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Η συμπερίληψη-ενιαία εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που στοχεύει στην κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτιστική τους ένταξη, ενισχύει τη συνηγορία του εαυτού τους και τα καθιστά υπεύθυνα άτομα, με αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό (Κωφίδου, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Α.-Σ., & Δαλιανά, Ν. (2016). Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Α΄, σσ. 137–151). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.836

Alexandri, M., Papailiou, Ch., & Nikolaou, E. (2017). Teachers' social representations of inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in regular class. *Open Journal for Educational Research, 1*(2), 45–56.

American Psychiatric Association. (1994*). Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Γαλανάκη, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2016). Αυτισμός: Πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Α΄, σσ. 187–201). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.948

Γαλάνης, Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1283.4649

Κυπριωτάκη, Μ. Α., & Μαρκοδημητράκη, Μ. Ε. (2011). Μίμηση και αυτισμός: Μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση. *Ψυχολογία, 18*(1), 54–72.

Κωφίδου, Χ. (2017). Η ενιαία εκπαίδευση ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 2*(3), 24-29. Διαθέσιμο στο http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2017/04/kofidou_.pdf

Στελλάτου, Α., & Μαλλόπουλος, Χ. (2016). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Β΄, σσ. 1208–1215). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διερεύνηση συσχέτισης επιτελικών λειτουργιών και ύπνου σε άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Καραβασίλης Γαβριήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Ε.Α.Ε. Υποψ. Διδάκτορας,
Στατήρη Αναστασία, Σχολική Νοσηλεύτρια Π.Ε.25, M.Sc.,

Περίληψη

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες (ΕΛ) του ατόμου αλλά και στη λειτουργία του ύπνου. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συσχέτισης ΕΛ και ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ. Πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική αναζήτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων "PubMed" με τις λέξεις-κλειδιά: "executive functions", "sleep" και "autism", χωρίς να τεθούν χρονικοί περιορισμοί. Από τις δημοσιευμένες μελέτες, 10 πληρούσαν τις προϋποθέσεις ένταξης στη συστηματική ανασκόπηση. Τα αποτελέσματα των μελετών συνηγορούν ότι ο ποιοτικός βραδινός ύπνος συντελεί στην καλή ρύθμιση των επιτελικών λειτουργιών των ατόμων με ΔΑΦ, ενώ παράλληλα φαίνεται να μειώνει τα συνυπάρχοντα συμπτώματα απροσεξίας και υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας. Συμπερασματικά, παιδιά με έντονα αυτιστικά χαρακτηριστικά έχουν αυξημένα προβλήματα ύπνου τα οποία συσχετίζονται με περισσότερα ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες κατά τη διάρκεια της ημέρας.

Λέξεις-Κλειδιά: executive functions, sleep, autism

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (εφεξής ΔΑΦ) αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται α) από σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, και β) από περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Πρόκειται για μία διαταραχή με μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν τα άτομα που εντάσσονται σε αυτήν. Τα δύο βασικά κριτήρια διαφοροποίησης των αυτιστικών ατόμων είναι: 1) η συνύπαρξη ή μη νοητικής ανεπάρκειας, και 2) η συνύπαρξη ή μη διαταραχών λόγου (American Psychiatric Association, 2013).

Ένα από τα σημαντικότερα ερμηνευτικά πλαίσια για την ΔΑΦ είναι η *Υπόθεση της Επιτελικής Δυσλειτουργίας* (*Executive Dysfunction Hypothesis*, Pennington & Ozonoff, 1996). Σύμφωνα με αυτήν, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε επιτελικές λειτουργίες, τα οποία εξηγούν σε σημαντικό βαθμό τα ιδιαίτερα συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά (Pennington & Ozonoff, 1996· Hill, 2004).

Ο όρος *Επιτελικές Λειτουργίες (Executive Functions)* αναφέρεται σε ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών που βοηθούν το άτομο στην ευέλικτη προσαρμογή των σκέψεων, των συμπεριφορών και των συναισθημάτων του κατά την επίλυση ενός προβλήματος.

Είναι στοχοκατευθυνόμενες λειτουργίες, δηλαδή για την ενεργοποίηση τους είναι απαραίτητη η βούληση του ατόμου να πετύχει έναν στόχο (Diamond, 2013). Ενεργοποιούνται όταν ένα έργο είναι απαιτητικό και εισάγει νέες απρόβλεπτες καταστάσεις ή δεδομένα, τα οποία απαιτούν την προσοχή του ατόμου. Συνεπώς, είναι στενά συνδεδεμένες με την *εστίαση και διατήρηση της προσοχής* (Anderson, 2008). Παρόλο που δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με την ακριβή οργάνωση των επιτελικών λειτουργιών, ορισμένες από τις πιο αποδεκτές είναι: α) η *αναστολή* (ή *ανασταλτικός έλεγχος*), β) η *εναλλαγή* (ή *γνωστική ευελιξία*), γ) η *εργαζόμενη μνήμη* (ή *γνωστική ενημέρωση*) (Miyake και συν., 2000), και δ) η *ταχύτητα επεξεργασίας* (Anderson, 2008). Επιπλέον, επιτελικές λειτουργίες «ανώτερης τάξης» θεωρούνται: 1) η έναρξη, 2) ο σχεδιασμός (ή οργάνωση), και 3) η παρακολούθηση (Anderson, 2008· Diamond, 2013).

Έως σήμερα σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει την επιτελική δυσλειτουργία σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με ΔΑΦ, ανεξάρτητα από την επίδραση παρεμβαλόμενων παραγόντων όπως ο δείκτης νοημοσύνης, το φύλο, το άγχος, η κατάθλιψη και η συννοσηρότητα με την ΔΕΠΥ (βλ. Lai και συν., 2016· Demetriou και συν., 2018).

Επιπλέον, μία κατάσταση που παρουσιάζει συννοσηρότητα με την ΔΑΦ είναι οι διαταραχές ύπνου (Cortese και συν., 2020), οι οποίες μάλιστα δείχνουν να έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στις γνωστικές λειτουργίες (προσοχή, μνήμη, ρύθμιση διάθεσης και συμπεριφοράς) των ατόμων με ΔΑΦ (Souders και συν., 2017).

Ο ύπνος είναι μια κρίσιμη, περιοδική λειτουργία για την τυπική συναπτική ανάπτυξη και ωρίμανση του εγκεφάλου. Κατά τη διάρκεια του ύπνου παρατηρείται πτώση του επιπέδου συνείδησης και της εκούσιας κινητικότητας του ατόμου. Η μακροδομή του ύπνου χαρακτηρίζεται από δύο διακριτά φυσιολογικά στάδια, τον ύπνο Ταχέων Οφθαλμικών Κινήσεων (REM) και τον ύπνο Χωρίς Ταχείες Οφθαλμικές Κινήσεις (NREM).

Η λειτουργία του ύπνου είναι ευαίσθητη και μεταβάλλεται αναλόγως ηλικίας και επίδρασης διαφόρων καταστάσεων, ψυχικών και σωματικών νόσων ή και χρήσης ουσιών (Μαδιανός, 2006). Πρόσφατα δημοσιευμένη μελέτη των Lai και συνεργατών (2019), αναφορικά με τον επιπολασμό καταστάσεων ψυχικής υγείας σε άτομα με ΔΑΦ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο συνολικός επιπολασμός των διαταραχών ύπνου ήταν 13% στον πληθυσμό με ΔΑΦ, σε σύγκριση με 3,7% στον γενικό πληθυσμό. Σημειωτέο, προηγούμενες μελέτες που χρησιμοποίησαν λιγότερο αυστηρά κριτήρια, ανέφεραν υψηλότερο επιπολασμό διαταραχών ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ (Souders και συν., 2017).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση συσχέτισης επιτελικών λειτουργιών και ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ.

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στη διεθνή βάση ηλεκτρονικών δεδομένων "PubMed", με θέμα τη διερεύνηση της συσχέτισης επιτελικών λειτουργιών και ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ. Όσον αφορά τη στρατηγική αναζήτησης στην PubMed, χρησιμοποιήθηκε ο παρακάτω συνδυασμός λέξεων-κλειδιών: executive functions AND sleep And autsim. Η αναζήτηση λέξεων-κλειδιών έγινε στον τίτλο και στην περίληψη των επιστημονικών άρθρων, χωρίς να τεθούν χρονικοί περιορισμοί σχετικά με το χρόνο δημοσίευσης των μελετών. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες είναι δημοσιευμένες από το έτος 1993 και έπειτα. Τα κριτήρια αποκλεισμού που τέθηκαν ήταν τα εξής: οι μελέτες να έχουν δημοσιευτεί σε άλλη γλώσσα πέραν της αγγλικής, οι μελέτες να έχουν γίνει σε ζώα, να είναι μελέτες περίπτωσης, ανασκοπήσεις, άρθρα σύνταξης ή γράμματα προς τον εκδότη, να μην είναι διαθέσιμο το πλήρες κείμενο του άρθρου και τέλος οι μελέτες να μην είναι σχετικές με το θέμα της παρούσας ανασκόπησης.

Οι μελέτες αναγνώστηκαν και αξιολογήθηκαν από δυο ανεξάρτητους ερευνητές, με σκοπό τον τελικό καθορισμό των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση. Μετά την επιλογή των μελετών, έγινε εξαγωγή των παρακάτω δεδομένων από την κάθε μελέτη: ονόματα συγγραφέων, είδος μελέτης, χώρα διεξαγωγής, μελετώμενος πληθυσμός-δείγμα και αποτελέσματα μελέτης.

Αποτελέσματα

Χαρακτηριστικά Μελετών Συστηματικής Ανασκόπησης

Από το σύνολο των 55 μελετών που ανασκοπήθηκαν, οι 32 απορρίφθηκαν λόγω του ότι ο τίτλος ή/και η περίληψη δεν ήταν σχετικά με τη θεματολογία της ανασκόπησης. Τελικά, μετά την ανάγνωση του πλήρους κειμένου 23 άρθρων και με βάση τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, συμπεριλήφθηκαν 10 μελέτες στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση, όπως φαίνεται και στο παρακάτω Διάγραμμα ροής.

Διάγραμμα ροής

Απεικόνιση των βημάτων της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας



Ως προς τον υπό μελέτη πληθυσμό των ερευνών της παρούσας ανασκόπησης, όλες οι μελέτες εξέτασαν παιδιά και εφήβους ηλικίας 7 ετών και άνω. Μόνο η έρευνα των Limoges και συνεργατών (2013) είχε ως δείγμα εφήβους και νέους ενήλικες, ηλικίας 16 έως 27 ετών.

Ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των επιτελικών λειτουργιών των ατόμων που συμμετείχαν στις έρευνες, διακρίνονται δυο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε εργαλεία που βασίζονται σε αναφορές γονέων, παρόχων φροντίδας υγείας ή δασκάλων των συμμετεχόντων. Έτσι, οι επιτελικές λειτουργίες δεν αξιολογούνται άμεσα κατά την επιτέλεση ενός έργου από τον ίδιο τον συμμετέχοντα, αλλά έμμεσα με βάση αναφορές τρίτων οι οποίες μάλιστα γίνονται σε μεταγενέστερο χρόνο σε σχέση με τον χρόνο επιτέλεσης του έργου. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε δοκιμασίες που αξιολογούν τις επιτελικές λειτουργίες των συμμετεχόντων σε πραγματικό χρόνο, κατά την διάρκεια επιτέλεσης ενός συγκεκριμένου γνωστικού έργου από τους ίδιους. Έτσι, οι επιτελικές λειτουργίες αξιολογούνται άμεσα με βάση τις επιδόσεις των ίδιων των συμμετεχόντων.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται 5 έρευνες (Cremone-Caira και συν., 2019· Tanksale και συν., 2020· Holingue και συν., 2021· Tsai και συν., 2019· Murata και συν., 2017). Οι 4 από αυτές (Cremone-Caira και συν., 2019· Tanksale και συν., 2020· Holingue και συν., 2021· Tsai και συν., 2019) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο «*Behavioral Rating Inventory of Executive Function» (BRIEF)*, με το οποίο αξιολογούνται μεταξύ άλλων οι επιτελικές λειτουργίες της *αναστολής*, της *εναλλαγής*, της *εργαζόμενης μνήμης*, της *έναρξης*, του *σχεδιασμού* και της *παρακολούθησης*. Μόνο μία έρευνα (Murata και συν., 2017) χρησιμοποίησε

διαφορετικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο *«Child Behavior Checklist» (CBCL)*, με το οποίο αξιολογήθηκε η *προσοχή* των συμμετεχόντων.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται 5 έρευνες (Tse και συν., 2019· Saito και συν., 2019· Memari και συν., 2013· Limoges και συν., 2019· Holingue και συν., 2021), κάθε μία από τις οποίες χρησιμοποίησε διαφορετικές δοκιμασίες. Οι Tse και συν. (2019) αξιολόγησαν την *αναστολή* με την δοκιμασία *Go/No-Go* και την *εργαζόμενη μνήμη* με τις δοκιμασίες *Corsi* και *forward/backward digit span*. Οι Memari και συν. (2013) χρησιμοποίησαν την δοκιμασία *Wisconsin Card Sorting Test (WCST)* για την μέτρηση της *γνωστικής ευελιξίας/ εναλλαγής*. Οι Limoges και συν. (2019) αξιολόγησαν *την διατήρηση της προσοχής* και την *εστίαση της προσοχής* με δύο πρωτότυπες δοκιμασίες και την *εργαζόμενη μνήμη* με την δοκιμασία *Corsi*. Οι Saito και συν. (2019) χρησιμοποίησαν το *«Das-Naglieri Cognitive Assessment System» (DN-CAS)* για την μέτρηση του *σχεδιασμού*, της *προσοχής*, της *εργαζόμενης μνήμης*, της *εναλλαγής* και της *γνωστικής ενημέρωσης,* καθώς και τα «Morgas test» και «Continuous Performance Test» (CPT) για τη μέτρηση της *εστίασης και διατήρησης της προσοχής*. Οι Holingue και συν. (2021) μέτρησαν την *ταχύτητα επεξεργασίας* με το Wechsler Intelligence Scale for Children-V (WISC-V).

Ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του ύπνου διακρίνονται συνολικά 4 επιλογές. Τέσσερις έρευνες (Cremone-Caira και συν., 2019· Tanksale και συν., 2020· Holingue και συν., 2021· Tsai και συν., 2019) χρησιμοποίησαν το «Childrens' Sleep Habits Questionnaire» (CSHQ), το οποίο περιλαμβάνει δοκιμασίες αντίστασης ύπνου, διάρκειας ύπνου, νυχτερινών αφυπνίσεων, υπνηλίας κατά τη διάρκεια της ημέρας, καθυστέρησης έναρξης ύπνου, άγχους ύπνου, παραϋπνιών και διαταραχών υπνικής αναπνοής. Άλλες 4 έρευνες (Saito και συν., 2019· Limoges και συν., 2019· Miano et al., 2007· Murata και συν., 2017) αξιολόγησαν την ποιότητα του ύπνου με εφαρμογή ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (ΗΕΓ) και πιο συγκεκριμένα, με το λεγόμενο πολυυπνογράφημα (Polysomnography-PSG). Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στις συχνότητες των υπνικών ατράκτων κατά τη διάρκεια διαφόρων σταδίων ύπνου προκειμένου να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα αναφορικά με την ποιότητα του ύπνου των συμμετεχόντων. Οι Tse και συνεργάτες (2019) χρησιμοποίησαν δύο εργαλεία στη μελέτη τους, αρχεία καταγραφής ύπνου και αξιολόγηση κινησιογραφίας ύπνου. Τέλος, για τις ανάγκες της μελέτης των Memari και συνεργατών (2013) συμπληρώθηκε από τους γονείς ένα αρχείο καταγραφής της καθημερινής δραστηριότητας των παιδιών τους, με πληροφορίες σχετικά με τη συνολική διάρκεια ύπνου και άλλες παραμέτρους της καθημερινότητας.

Δύο συνολικά μελέτες διερεύνησαν δυσκολίες ύπνου και επιτελικών λειτουργιών σε παιδιά με ΔΑΦ που παρουσιάζουν συννοσηρότητα με ΔΕΠ-Υ (Cremone-Caira και συν., 2019· Saito και συν., 2019). Τέλος, μια μόνο μελέτη αξιολογεί την ποιότητα ύπνου και τις σχετιζόμενες πτυχές επιτελικών λειτουργιών σε διακριτές ομάδες παιδιών με ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ και τυπικής ανάπτυξης (Holingue και συν., 2021), συγκρίνοντας ουσιαστικά τα αποτελέσματα μεταξύ των ομάδων.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση της συσχέτισης επιτελικών λειτουργιών και ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ. Από τα ευρήματα των 10 μελετών προκύπτει ότι τα παιδιά με υψηλότερο βαθμό αυτιστικών χαρακτηριστικών έχουν περισσότερα και εντονότερα προβλήματα ύπνου (Tsai και συν., 2019· Limoges και συν., 2019), ενώ παράλληλα, τα αυξημένα προβλήματα ύπνου σχετίζονται με περισσότερα ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες (Tsai και συν., 2019).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όλες οι έρευνες που χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο «*Behavioral Rating Inventory of Executive Function» (BRIEF)* για την αξιολόγηση των επιτελικών λειτουργιών σε άτομα με ΔΑΦ, το συνδύασαν με το εργαλείο «Childrens' Sleep Habits Questionnaire» (CSHQ), για την αξιολόγηση του ύπνου των συμμετεχόντων (Holingue και συν., 2019· Tanksale και συν., 2020· Holingue και συν., 2021· Tsai και συν., 2019· Cremone-Caira και συν., 2019). Τα ευρήματα από τις 5 αυτές μελέτες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας 7 έως 14 ετών, οδηγούν σε σαφή συμπεράσματα αναφορικά με τη σχέση κακής ποιότητας ύπνου και ελλειμμάτων στις επιτελικές λειτουργίες. Συνολικά, υψηλότερες βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο CSHQ συσχετίστηκαν με φτωχότερες επιτελικές λειτουργίες σε όλες τις κλίμακες BRIEF (*αναστολή*, *εναλλαγή*, *εργαζόμενη μνήμη*, *έναρξη*, *σχεδιασμός, παρακολούθηση*), σε όλες τις ομάδες αναφοράς, μετά τη στάθμιση δημογραφικών παραγόντων και δείκτη νοημοσύνης (IQ). Μόνο η έρευνα των Cremone-Caira και συνεργατών (2019) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ύπνος δεν μεσολαβεί αλλά ούτε μετριάζει τη σχέση μεταξύ εργαζόμενης μνήμης και συμπτωμάτων απροσεξίας και υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας σε παιδιά με ΔΑΦ.

Αναφορικά με τις 5 έρευνες που χρησιμοποίησαν δοκιμασίες για την μέτρηση των επιτελικών λειτουργιών (Memari και συν., 2013· Limoges και συν., 2013· Saito και συν., 2019· Tse και συν., 2019· Holingue και συν., 2021), οι 4 από αυτές βρήκαν σημαντική τη σχέση του ύπνου με τις επιτελικές λειτουργίες (Memari και συν., 2013· Limoges και συν., 2013· Saito και συν., 2019· Tse και συν., 2019). Πιο συγκεκριμένα, δύο από αυτές βρήκαν σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ύπνου και πτυχών της προσοχής (Saito και συν., 2019, διατήρηση της προσοχής· Limoges και συν., 2013, εστίαση της προσοχής), μία βρήκε σημαντική συσχέτιση του ύπνου με την γνωστική ευελιξία/εναλλαγή (Memari και συν., 2013) και μία βρήκε βελτίωση τόσο του ύπνου και όσο της αναστολής μετά από παρέμβαση σωματικής δραστηριότητας (Tse και συν., 2019). Μόνο μία μελέτη δεν βρήκε σημαντική σχέση του ύπνου με τις επιτελικές λειτουργίες και, συγκεκριμένα, με την ταχύτητα επεξεργασίας (Holingue και συν., 2021). Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί ότι 3 από τις παραπάνω 4 έρευνες που βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ ύπνου και κάποιας επιτελικής λειτουργίας, αξιολόγησαν την εργαζόμενη μνήμη και δεν βρήκαν σημαντική σχέση αυτής με τον ύπνο (Saito και συν., 2019·Tse και συν., 2019· Limoges και συν., 2013).

Τα ευρήματα των μελετών που χρησιμοποίησαν ηλεκτροεγκεφαλογράφημα για την αξιολόγηση της ποιότητας ύπνου ατόμων με ΔΑΦ κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα με τις μελέτες που χρησιμοποίησαν το εργαλείο «Childrens' Sleep Habits Questionnaire» (CSHQ), για την αξιολόγηση του ύπνου των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα παρατηρούμενα μοτίβα ύπνου στα ΗΕΓ ατόμων με ΔΑΦ φαίνεται να υποδεικνύουν πιθανή δυσλειτουργία σε κάποιες εγκεφαλικές δομές, με συνέπειες στην εξασθένηση των επιτελικών λειτουργιών των ατόμων (Saito και συν., 2019· Limoges και συν., 2013· Miano και συν., 2007, Murata και συν., 2017).

Αναφορικά με τις παρεμβάσεις αντιμετώπισης των διαταραχών ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ, φαίνεται ότι η αδενοτομή για τη θεραπεία της αποφρακτικής υπνικής άπνοιας συμβάλει στη βελτίωση των αυτιστικών χαρακτηριστικών παιδιών με ΔΑΦ, και πιο συγκεκριμένα, στα προβλήματα προσοχής (Murata και συν., 2017). Επίσης, η φυσική άσκηση φαίνεται να προσφέρει σημαντικά οφέλη στη ρύθμιση των συνολικών επιτελικών λειτουργιών ατόμων με ΔΑΦ, στη μείωση ορισμένων προβλημάτων ύπνου και στην ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και συμπεριφορών (Tanksale και συν., 2020).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς. Ο βασικός περιορισμός είναι ότι η βιβλιογραφική αναζήτηση έγινε αποκλειστικά σε μια βάση δεδομένων, την PubMed. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι ανασκοπήθηκαν μελέτες που είναι δημοσιευμένες αποκλειστικά στην αγγλική γλώσσα. Έτσι, ενδεχομένως να υπάρχουν μελέτες που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί.

Συμπερασματικά, η έγκαιρη και ορθή διάγνωση και αντιμετώπιση διαταραχών ύπνου σε άτομα με ΔΑΦ, είναι ζωτικής σημασίας στη συνολική βελτίωση των επιτελικών λειτουργιών του ατόμου και στην γενικότερη άμβλυνση της ψυχοκοινωνικής επιβάρυνσης της διαταραχής. Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να δώσουν έμφαση στη διερεύνηση συσχέτισης επιτελικών λειτουργιών και ύπνου σε ενήλικα άτομα με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anderson, P.J. (2008). Towards a Developmental Model of Executive Function. In: Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P.J. (eds). *Executive Functions and the Frontal Lobes: A Lifespan Perspective.* Taylor & Francis.

Cortese, S., Wang, F., Angriman, M., Masi, G., & Bruni, O. (2020). Sleep Disorders in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Diagnosis, Epidemiology, and Management. *CNS drugs*, *34*(4), 415–423.

Cremone-Caira, A., Buirkle, J., Gilbert, R., Nayudu, N., & Faja, S. (2019). Relations between caregiver-report of sleep and executive function problems in children with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, *94*, 103464.

Demetriou, E.A., Song, C.Y., Park, S.H. et al. (2018). Autism, Early Psychosis, and Social Anxiety Disorder: a transdiagnostic examination of executive function cognitive circuitry and contribution to disability. *Transl Psychiatry, 8*, 200.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology, 64*, 135–168.

Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences, 8*(1),

Holingue, C., Volk, H., Crocetti, D. et al. (2021). Links between parent-reported measures of poor sleep and executive function in childhood autism and attention deficit hyperactivity disorder. *Sleep Health*. S2352-7218(20)30326-0.

Lai, M., Kassee, C., Besney, R., et al. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: a systematic review and meta-analysis. *The lancet. Psychiatry, 6*(10), 819–829.

Limoges, É., Bolduc, C., Berthiaume, C., et al. (2013). Relationship between poor sleep and daytime cognitive performance in young adults with autism. *Research in Developmental Disabilities, 34*(4), 1322–1335.

Maski, K., & Kothare, S. V. (2013). Sleep deprivation and neurobehavioral functioning in children. *International Journal of Psychophysiology, 89*(2), 259-264.

Memari, A. H., Ziaee, V., Shayestehfar, M., et al. (2013). Cognitive flexibility impairments in children with autism spectrum disorders: links to age, gender and child outcomes. *Research in developmental disabilities, 34*(10), 3218-3225.

Miano, S., Bruni, O., Elia, M., et al. (2007). Sleep in children with autistic spectrum disorder: A questionnaire and polysomnographic study. *Sleep Medicine, 9*(1), 64–70.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., et al. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49-100.

Murata, E., Mohri, I., Kato-Nishimura, et al. (2017). Evaluation of behavioral change after adenotosillectomy for obstructive sleep apnea in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 65*, 127–139.

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 37*(1), 51-87.

Saito, Y., Kaga, Y., Nakagawa, E., et al. (2019). Association of inattention with slow-spindle density in sleep EEG of children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Brain & Development*, *41*(9), 751–759.

Souders, M. C., Zavodny, S., Eriksen, W., et al. (2017). Sleep in Children with Autism Spectrum Disorder. *Current Psychiatry Reports, 19*(6), 34.

Tanksale, R., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Gilmour, J. (2020). Evaluating the effects of yoga-based program integrated with third-wave cognitive behavioral therapy components on self-regulation in children on the autism spectrum: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 136236132097484.

Tsai, T.-H., Chen, Y.-L., Gau, S.S.-F. (2019). Relationships between autistic traits, insufficient sleep, and real-world executive functions in children: a mediation analysis of a national epidemiological survey. *Psychological Medicine,* 1–8.

Tse, C. Y. A., Lee, H. P., Chan, K. S. K., et al. (2019). Examining the impact of physical activity on sleep quality and executive functions in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Autism*, *23*(7), 1699–1710.

Μαδιανός, Μ.Γ. (2006). *Κλινική Ψυχιατρική.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δυσλεξία και Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Λαδιά Αντωνία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η δυσλεξία αποτελεί ένα αρκετά συχνό φαινόμενο μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο σχετίζεται με την αδυναμία του μαθητή στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραφή. Υπάρχουν αρκετά στοιχεία, τα οποία διαμορφώνουν τη συμπτωματολογία της πάθησης και τα οποία αναγνωρίζονται καταρχήν από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές με δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα για αποτελεσματική ένταξη, με την προϋπόθεση της σωστής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της εξασφάλισης της ικανότητάς τους καταρχήν να αναγνωρίζουν το φαινόμενο και κατά δεύτερον να αναπτύσσουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μάθησης, προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Δυσλεξία, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριληπτική μάθηση**.**

Εισαγωγή

Η δυσλεξία αφορά μία από τις κυριότερες μορφές μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Βοσνιάδου, 1995). Η δυσλεξία αποτελεί μια συνηθισμένη οργανική διαταραχή που ανιχνεύεται σε μικρή ηλικία, δεδομένου ότι επηρεάζει άμεσα τόσο τη γραφή όσο και την ανάγνωση. Για πολλά χρόνια επικράτησε η αντίληψη ότι οι μαθητές με δυσλεξία είχαν νοητικό επίπεδο χαμηλό σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και άρα δεν μπορούσαν να αναπτυχθούν ισάξια. Ωστόσο, η δυσλεξία αποτελεί, σύμφωνα με το Βρετανικό Ινστιτούτο, μία ανικανότητα οργανωτική η οποία δεν επιδέχεται θεραπεία και προκύπτει εκ φύσεως (The British Dyslexia Association, 2008). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), εκτός από τη γραφή και την ανάγνωση, η δυσλεξία επηρεάζει και άλλες ικανότητες, όπως εκείνη της μνήμης και της αντίληψης, γεγονός που την καθιστά μία διαταραχή σύνθετη με αναπτυξιακές και κοινωνικές συνέπειες. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η προσέγγιση του ζητήματος της δυσλεξίας και η προσπάθεια ανάλυσης της εν λόγω έννοιας.

Ορισμός της δυσλεξίας

Σε γενικές γραμμές, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο έχει παρατηρηθεί μία σειρά από απόπειρες ως προς τον ορισμό της δυσλεξίας (Ανδρέου, 2002), με τις πρώτες απόπειρες διατύπωσής του να συναντώνται στον χώρο της ιατρικής. Το μοντέλο της ιατρικής, το οποίο αντιπροσωπεύσει και τη νευρολογική/βιολογική έκφανση της απόπειρας, αποτελεί ένα από τα κυριότερα ερμηνευτικά μοντέλα. Επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην ιατρική απόδοση του όρου αποτελεί η δυσλειτουργία που χαρακτηρίζει το

κεντρικό νευρικό σύστημα, καθώς επίσης και την ελλειμματική κυριαρχία του εγκεφάλου (Στασινός, 2009).

Μέσα από τα παραπάνω πλαίσια διαμορφώθηκε μια πληθώρα από ορισμούς που σχετίζονται με τη δυσλεξία, μεταξύ των οποίων η *αλεξία* και η *λεξική τύφλωση* (Μαυροειδής, 2011). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου δεν ήταν σφαιρική, αλλά μονοπαραγοντική, γεγονός που δεν αντιστοιχούσε στις ανάγκες μιας σχολικής τάξης (Στασινός, 2016). Ένα ακόμη μοντέλο που κυριάρχησε ως προς τον ορισμό της δυσλεξίας ήταν το ψυχολογικό/παιδαγωγικό μοντέλο, μέσω του οποίοι αναδείχθηκαν όλα εκείνα τα πιθανά ελλείμματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής και τα οποία αφορούν στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ορθογραφία, γραφή, μαθηματικοί υπολογισμοί) (Αγαλιώτης, 2000). Σε αντίθεση με το μονοπαραγοντικό ιατρικό μοντέλο, το ψυχολογικό/παιδαγωγικό μοντέλο είναι πολυπαραγοντικό και ως εκ τούτου η προσέγγισή του συμβαδίζει περισσότερο με τις ανάγκες της σχολικής τάξης (Βάρβογλης, 2006). Αναφορά αξίζει να γίνει και στην προσέγγιση του Firth (2002), ο οποίος προσέγγισε τη δυσλεξία μέσα από τρία επίπεδα: το γνωστικό, το συμπεριφορικό και το βιολογικό. Σε γενικές γραμμές, η εμπλοκή και ενασχόληση πληθώρας επιστημονικών κλάδων με τη δυσλεξία, συνδυαστικά με την πολυδιάστατη φύση που χαρακτηρίζει το φαινόμενο οδήγησαν στη διατύπωση πληθώρας ορισμών (Στασινός, 2009), ο πρώτος εκ των οποίων είναι εκείνος του Orton (1937). Σύμφωνα με τον τελευταίο, η δυσλεξία αφορά στην έλλειψη της κυριαρχίας του εγκεφάλου, καθώς και σε μία αναπτυξιακή καθυστέρηση. Ο αρχικό όρος που έδωσε στη λέξη ήταν *στρεφοσυμβολία*, ωστόσο αργότερα εισήγαγε τον όρο δυσλεξία.

Μία ακόμη προσπάθεια ορισμού της δυσλεξίας αποτελεί εκείνη του Πόρποδα (1997), σύμφωνα με τον οποίο ο όρος δυσλεξία αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής ως προς τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, δυσκολίες που ωστόσο δε συνδέονται με κάποια διανοητικά ελλείμματα, αλλά είναι δυσκολίες ειδικές και οργανικά προκαθορισμένες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ίδιο *«δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτηση τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις σχολικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες»* (Πόρποδας, 1997). Μία πιο πρόσφατη προσπάθεια ορισμού της δυσλεξίας είναι εκείνη του Reid (2013), σύμφωνα με τον οποίο η δυσλεξία έχει να κάνει με τις διαφορές ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών, ενώ πολλές είναι οι φορές που το φαινόμενο αυτό έχει να κάνει και με τις δυσκολίες γραμματισμού, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό διαδικασίες, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραφή. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, ορισμένες φορές η δυσλεξία επηρεάζει και άλλες γνωστικές διεργασίες, όπως εκείνη της μνήμης, της αυτοματοποίησης, του συντονισμού, της γρήγορης επεξεργασίας και της σωστής διαχείρισης του χρόνου. Αρκετά περιγραφικός είναι και ο όρος που έχει δώσει η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, σύμφωνα με την οποία *«η δυσλεξία είναι ένας όρος που αναφέρεται σε δυσκολίες στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο. Τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται να συνδέσουν τα γράμματα που βλέπουν σε μια σελίδα με τους ήχους που κάνουν. Ως αποτέλεσμα, η*

ανάγνωση γίνεται αργή ενώ παρουσιάζονται δυσκολίες και στην ορθογραφημένη γραφή» (American Psychiatric Association, 2019). Σύμφωνα με τον Αθανασιάδη (2001), η δυσλεξία χωρίζεται σε δύο διαφορετικούς τύπους: την εξελικτική/αναπτυξιακή δυσλεξία η οποία έχει να κάνει με μαθητές και επίκτητη δυσλεξία, η οποία προκύπτει κατά την ενήλικη ζωή.

Σύμφωνα με τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τη δυσλεξία, έχουν προκύψει τρία μοντέλα μέσω των οποίων κατηγοριοποιείται η δυσλεξία ανάλογα με τη μορφή με την οποία εκδηλώνεται. Πρόκειται για την ακουστική, την οπτική και τη μικτή δυσλεξία, με την πρώτη να αφορά τα προβλήματα της οπτικής μνήμης, όχι όμως και της οπτικής ικανότητας. Όσον αφορά την ακουστική δυσλεξία, αυτή αφορά στη δυσκολία της αναπαράστασης των ήχων της γλώσσας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πρόβλημα στην ακοή, ενώ αναφορικά με τη μικτή δυσλεξία αυτή έχει να κάνει με τον συνδυασμό των δύο παραπάνω (Τζιβινίκου, 2015). Σύμφωνα με τον Μεσσήνη (2010), μέσα από την ταξινόμηση αυτή καθίσταται δυνατή τόσο η αιτιολόγηση του φαινομένου όσο και η διάγνωση του. Παράλληλα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και κατά τη διδασκαλία των παιδιών. Η διάγνωση του φαινομένου και εν συνεχεία η αξιολόγησή του συμβάλλουν στην αναγνώριση των ελλειμμάτων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά και στη διαμόρφωση του κατάλληλου προγράμματος εκπαίδευσης, με στόχο την εξομάλυνση του φαινομένου.

Συμπτωματολογία της δυσλεξίας

Τα συμπτώματα είναι αποτέλεσμα της εμπειρικής έρευνας αρκετών επιστημόνων οι οποίοι παρατήρησαν μαθητές με δυσλεξία και παρουσίασαν τα αποτελέσματα σε μελέτες τους. Πιο συγκεκριμένα, πληθώρα από ερευνητές τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, όπως οι Miles (1990) και Μαυρομάτη (1995), έκαναν αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί καταρχήν η σύγχυση των εννοιών δεξί και αριστερό, όπως επίσης και η δυσκολία ως προς τη διάκριση του ματιού, ποδιού και χεριού που κυριαρχεί. Βασικό χαρακτηριστικό είναι και η δυσκολία προσανατολισμού, όπως επίσης και η αδυναμία αντίληψης του χωροχρόνου. Ένα κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσλεξία αποτελεί και η δυσκολία τους στο να διακρίνουν ηχητικά τους φθόγγους μιας λέξης, όπως επίσης και η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η κινητική αδεξιότητα. Σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί επίσης και η έλλειψη ισορροπίας ως αποτέλεσμα της μικτής πλευρικότητάς τους.

Μία ακόμα δυσκολία που έχει παρατηρηθεί από τις παραπάνω έρευνες είναι εκείνη της δυσκολίας επανάληψης των πολυσύλλαβων λέξεων με αντίστροφη σειρά, όπως επίσης και η διαταραχή της οπτικής αντίληψης μέσα από την αδυναμία διάκρισης των μορφών. Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν επίσης δυσκολία ως προς την οπτική και ακουστική αντιστοίχιση των ερεθισμάτων, όπως επίσης και αδυναμία συγκέντρωσης σε μία ορισμένη δραστηριότητα για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών που υποφέρουν από το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί και η βραχυχρόνια μνήμη, δεδομένου ότι παρουσιάζουν δυσκολία ως προς την ανάκληση

γεγονότων που συνέβησαν στο πρόσφατο παρελθόν. Ένα από τα συμπτώματα της δυσλεξίας ενδέχεται επίσης να αποτελεί και η δυσαριθμησία, δηλαδή η δυσκολία ως προς τα μαθηματικά. Κατά την έκφρασή τους, τα παιδιά με δυσλεξία χρησιμοποιούν προτάσεις ιδιαίτερα απλές με περιορισμένο λεξιλόγιο. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι απαντήσεις είναι μονολεκτικές ή αρκετά περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκφραστούν. Συχνή είναι επίσης η ύπαρξη συντακτικών δυσκολιών (Μαυρομάτη, 2004). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσλεξία αποτελεί η άρνησή τους να διαβάσουν βιβλία, ενώ έχουν πρόβλημα οργανωτικό. Παράλληλα, αδυνατούν να κατανοήσουν την αλληλουχία των πραγμάτων, όπως επίσης και την ομοιοκαταληξία στις λέξεις (Πόρποδας, 1997).

Διάγνωση της δυσλεξίας

Η διάγνωση της δυσλεξίας αποτελεί μια διαδικασία ιδιαίτερη και καθόλου απλή, δεδομένου ότι δεν περιορίζεται στη διεξαγωγή ψυχομετρικών τεστ ούτε έχει να κάνει με μια απλή αναφορά των ελλειμμάτων που χαρακτηρίζουν το παιδί αναφορικά με την ικανότητα του να κατανοήσει τον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, η διάγνωση της δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από μια δυναμικότητα, δεδομένου ότι πρόκειται για μία διαδικασία σφαιρική, η οποία πλαισιώνει όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και το ίδιο το σχολείο, τους γονείς και την κοινωνία στο σύνολό της (Τρίγκα, 2010). Σύμφωνα με τον Στασινό (2009), στη σύγχρονη εποχή η διαδικασία αυτή κλίνει περισσότερο προς το ψυχολογικό/παιδαγωγικό μοντέλο και λιγότερο προς το μονοδιάστατο ιατρικό μοντέλο, δεδομένου ότι το πρώτο ταιριάζει περισσότερο στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, αρμόδια για την αξιολόγηση των μαθητών με δυσλεξία αποτελούν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και παιδοψυχίατρους, ενώ κατά το τέλος της διαδικασίας συντάσσεται από την παραπάνω επιστημονική επιτροπή ένα έντυπο διάγνωσης μέσω του οποίου προτείνονται οι οδηγίες εκείνες προς του γονείς και το σχολείο, μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να υπερβεί τις δυσκολίες που προκύπτουν από το φαινόμενο της δυσλεξίας (Νικολόπουλος, 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η διάγνωση αποτελεί μια διαδικασία με χαρακτήρα τόσο λειτουργικό όσο και περιγραφικό, δεδομένου ότι αφενός αναγνωρίζει τα ελλείμματα που χαρακτηρίζουν το παιδί το οποίο εξετάζεται και αφετέρου είναι σε θέσει να προτείνει στρατηγικές παρέμβασης εξειδικευμένες και προσαρμοσμένες στη μορφή δυσλεξίας που χαρακτηρίζει το κάθε παιδί (Νικολόπουλος, 2008). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν η διάγνωση της δυσλεξίας είναι έγκαιρη. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της παρέμβασης αλλά και ο χρόνος που αυτή πραγματοποιείται συμβάλλει σημαντικά στον βαθμό βελτίωσης της κατάστασης του παιδιού. Δεδομένου ότι ο πρώτος που αναγνωρίζει τα συμπτώματα του εν λόγω φαινομένου είναι ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα σημαντικά βήμα αποτελεί η άμεση ενημέρωση τόσο των γονέων όσο και του διευθυντή, καθώς και όλης της υπόλοιπης ομάδας των επιστημόνων, οι οποίοι πρόκειται να

οργανώσουν τη διαδικασία παρέμβασης. Μέσα από την ταχύτητα της διάγνωσης το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίσει τόσο τις αδυναμίες του όσο και τις δυνατότητές του, κατανοώντας τα χαρακτηριστικά της πάθησής τους. Παράλληλα, κατανοεί και τη θέση που κατέχει μέσα στο σύνολο του σχολείου και επιπλέον και της κοινωνίας. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι είναι αρκετές οι περιπτώσεις που δεν πραγματοποιείται έγκαιρη διάγνωση με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στα παιδιά που υποφέρουν από το εν λόγω φαινόμενο, μεταξύ των οποίων ο φόβος, η ανασφάλεια και η απόρριψη (Doikou-Avlidou, 2015).

Μέσα από την αναγνώριση τέτοιου είδους ελλειμμάτων το παιδί έχει τη δυνατότητα να δουλέψει για να βελτιωθεί, μέσα από την ανάπτυξη συμπεριφορών κατάλληλων για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, οι οποίες δε θα είχαν κάνει την εμφάνισή τους υπό άλλες συνθήκες (Terras, Thompson, & Minnis, 2009). Στην Ελλάδα η διάγνωση της δυσλεξίας έχει θεσμοποιηθεί μέσα από τον Ν. 3699 του 2008. Σε γενικές γραμμές κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί πληθώρα διαγνωστικών κέντρων δυσλεξίας, ενώ αρκετά είναι τα βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί και στα σχολεία, με αρκετά από αυτά να διαθέτουν ειδικούς δασκάλους για την παροχή στήριξης σε δυσλεκτικά παιδιά.

Στρατηγικές αντιμετώπισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση κατά την οποία όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου εκπαιδευτικού επιπέδου και αναγκών, έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο. Στόχος των συμπεριληπτικών σχολείων της σύγχρονης εποχής είναι η προσφορά ισάξιων ευκαιριών ως προς την πρόσβαση στη μάθηση για το σύνολο των μαθητών. Απότοκος αυτής της διαδικασίας είναι η εξασφάλισης ενός περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων μαθητών (Αγγελίδης, 2011). Μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις θεμελιώδεις αρχές αυτής, μπορεί να διαμορφωθεί ένα σχολικά περιβάλλον ιδιαίτερα δεκτικό απέναντι στα άτομα με δυσλεξία. Στόχος είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά και η ύπαρξη των κατάλληλων εφοδίων για την άμεση αντιμετώπισή τους (Πολυχρόνη, 2011). Παράλληλα, εκτός από την έγκυρη διάγνωση του φαινομένου, ένας ακόμη παράγοντας άμεσης αντιμετώπισής του μέσα στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλα εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι να είναι σε θέση τόσο να εντοπίζουν το φαινόμενο όσο και να μπορούν να το αντιμετωπίζουν με τον πιο κατάλληλο τρόπο, πάντα μέσα στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Βάμβουκας, 2004).

Μέσα στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η καταγραφή όλων εκείνων των ελλειμμάτων που χαρακτηρίζει τον δυσλεκτικό μαθητή τόσο ως προς τον γραπτό λόγο όσο και ως προς την ανάγνωση και τα μαθηματικά. Η γνώση των ελλειμμάτων αυτών δύναται να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τη διαδικασία επεξεργασίας του φαινομένου. Σημαντική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί και η διαμόρφωση διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς, αλλά και η παροχή

υποστήριξης και σε αυτούς, καθώς επίσης και η παροχή της κατάλληλης ενημέρωσης αναφορικά με το φαινόμενο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τόσο ο τρόπος αντίληψης του φαινομένου από τους εκπαιδευτικούς όσο και ο τρόπος με τον οποίο το αντιλαμβάνεται η οικογένειά του μπορεί να τραυματίσει σημαντικά το παιδί προκαλώντας σημαντικές επιπτώσεις τόσο στον συναισθηματικό του κόσμο όσο και στις σχολικές του επιδόσεις, επιδρώντας με τον τρόπο αυτόν έμμεσα και στη διαμόρφωση του μέλλοντός του (Τζουριάδου, Βουγιούκας, Αναγνωστοπούλου & Μενεξές, 2015). Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της δυσλεξίας αποτελεί σύμφωνα με τη Ζαχάκου (2016) τον βασικότερο παράγοντα κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν την απαραίτητη κατάρτιση σχετικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για την κατάλληλη αντιμετώπιση του φαινομένου. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Στασινό (2001), μέσα από τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ωθήσουν σε ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης τους δυσλεκτικούς μαθητές. Στόχος είναι οι τελευταίοι να επικοινωνήσουν με τους άλλους μαθητές και έτσι να αναπτυχθεί ένα θετικό κλίμα.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί μία ακόμα επιτυχημένη παρέμβαση στο φαινόμενο της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τη μορφή δυσλεξίας και τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, με στόχο ο τελευταίος να έχει μια πιο ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί πριν την έναρξη του βασικού εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου έτσι να περιοριστεί κάθε ενδεχόμενο συναισθηματικής καταβαράθρωσης του μαθητή, ως αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας (Σαλβαράς, 2013). Μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου συμπεριληπτικού σχολείου, η χρήση των νέων τεχνολογιών έχει συμβάλλει σημαντικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών με δυσλεξία. Μέσα από τους μικροϋπολογιστές που χρησιμοποιούνται δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής στην εκάστοτε μορφή δυσλεξίας και άρα στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, ούτως ώστε μαθήματα όπως τα μαθηματικά να γίνονται με τρόπο περισσότερο αποτελεσματικό (Στασινός, 2003). Μερικές ακόμη μέθοδοι εναλλακτικής παρέμβασης αποτελούν η κιναισθητική μέθοδος, όπως επίσης και η πολυαισθητηριακή διδακτικής μέθοδος, μέσω των οποίων οι μαθητές αναπτύσσουν τεχνικές εύκολης αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης των γραμμάτων (Στασινός, 2009).

Συμπεράσματα

Αυτό που συμπερασματικά προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι η δυσλεξία αποτελεί μία αρκετά κοινή μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και η οποία απαιτεί την έγκαιρη διάγνωση ούτως ώστε να έχει και την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση. Η δυσλεξία είναι ένα φαινόμενο με ψυχοκοινωνικές συνέπειες για τον μαθητή, ωστόσο αποτελεί ένα φαινόμενο, η αντιμετώπιση του οποίου στηρίζεται στην άμεση διάγνωση. Μέσα από την παρούσα έρευνα, επίσης,

διαπιστώθηκε πως η αντιμετώπισή της είναι δυνατή και μέσα στα πλαίσια της συμπεριληπτικής μάθησης, γεγονός που ωστόσο προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων δυναμικών, όπως η σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη επικοινωνίας με τους γονείς, διότι ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός είναι η κατανόηση του φαινομένου και από πλευράς τους.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2019). *What Is Specific Learning Disorder?* https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγγελίδης, Π. (επιμ.) (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται: Διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ανδρέου, Γ. (2002). *Γλώσσα. Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

British Dyslexia Association (2019). *About dyslexia*. https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia

Βάρβογλη, Λ. (2006). *Ερευνώντας τους λαβυρίνθους του εγκεφάλου. Κλινική νευροψυχολογία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βοσνιάδου, Σ. (προλ. & επιμ.) (1995). *Γλώσσα και ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, *30*(1), 132–145.

Frith, U. (2002). «Resolving the paradoxes of dyslexia». In Reid, G. and Wearmouth, J. (eds.), *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*, 45-68. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Ζαχάκου, Ζ. (2016). «Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 307-320.

Miles, T. R. and Miles, E. (1990). *Dyslexia: A hundred Years on*. Open University Press, Milton Keynes.

Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας.* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). «Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις, διλήμματα και εκπαιδευτική πρακτική». *Ελευθέρνα, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*, *4*, 179-211. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ.Δ., (1997). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Reid, G. & Fawcett, A. J. (2004). *Dyslexia in Context. Research, Policy and Practice*. London: Whurr Publishers.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με «ειδικές ανάγκες» στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (επιμ.) (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης.* Αθήνα: Gutenberg.

Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social

functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, *15*(4), 304–327

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Καλλίπος.

Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Μενεξές, Γ. (2015). «Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία», *Scientific Annals - School of Psychology AUTh, 11*, 175-211.

Τρίγκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Εμπειρικές μέθοδοι έρευνας στην Παιδαγωγική Επιστήμη

Κακαλέ Αννούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80/60, M.Sc.

Περίληψη

Η Παιδαγωγική Επιστήμη είναι τόσο μια θεωρητική όσο και μια εφαρμοσμένη επιστήμη με κύριο στόχο την παραγωγή γνώσης, της οποίας η εφαρμογή θα συμβάλει άμεσα στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η Παιδαγωγική στη διερεύνηση του γνωστικού της αντικειμένου και των διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων και ζητημάτων είναι οι ερμηνευτικές και οι εμπειρικές. Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά στις εμπειρικές μεθόδους έρευνας επισημαίνοντας τη σημασία που έχει η Παιδαγωγική και η εκπαιδευτική έρευνα στην Παιδαγωγική επιστήμη.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική, εμπειρική έρευνα, παρατήρηση, πείραμα, τεστ

Εισαγωγή

Η Παιδαγωγική είναι μια κοινωνική επιστήμη η οποία εξετάζει τον άνθρωπο, δηλαδή τις αλλαγές της συμπεριφοράς του κυρίως στην παιδική και εφηβική του ηλικία, υπό το πρίσμα των επιδράσεων της διαδικασίας αγωγής και μάθησης (Ξωχέλλης 1989). Από την αναδρομική ανάλυση της εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης διαφαίνεται ότι σε αυτή ενυπάρχουν διαφορετικές επιστημονικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν σε δύο επιστημολογικές κατευθύνσει.ς.(www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/sofos.asp). Από τις γνώσεις που αποκομίζονται με τη χρήση των μεθόδων της μιας και της άλλης κατεύθυνσης,, προκύπτουν αντίστοιχα δύο κατευθύνσεις της παιδαγωγικής επιστήμης: η Νοολογική ή Ερμηνευτική και η Εμπειρική ή Πειραματική Παιδαγωγική. Η πρώτη χρησιμοποιεί κυρίως την ερμηνευτική και τη φαινομενολογική μέθοδο και τη σύγκριση. Η δεύτερη χρησιμοποιεί την παρατήρηση, το πείραμα, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια, τη συνέντευξη και το κοινωνιόγραμμα. (Πυργιωτάκης 1999) Στις επόμενες σελίδες θα προσπαθήσω να παρουσιάσω συνοπτικά τις κυριότερες μεθόδους της «Εμπειρικής Παιδαγωγικής».

Παρατήρηση

Παρότι αποτελεί φυσική προέκταση της φαινομενολογικής μεθόδου, κατατάσσεται στις μεθόδους της εμπειρικής παιδαγωγικής για δύο λόγους: α. Αποτελεί τη βάση από την οποία αποσπάστηκαν και διαμορφώθηκαν οι άλλες εμπειρικές μέθοδοι και κυρίως το πείραμα. β. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την συστηματική παρατήρηση εκφράζονται συνήθως με αριθμούς και υπόκεινται σε στατιστική επεξεργασία (https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192). Η παρατήρηση αποτελεί τη βάση από την οποία αποσπάστηκαν και διαμορφώθηκαν οι άλλες εμπειρικές μέθοδοι και κυρίως το πείραμα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση

εκφράζονται συνήθως με αριθμούς και υπόκεινται σε στατιστική επεξεργασία. Με τη μορφή αυτή η παρατήρηση παίρνει μια καθαρά θετική διάσταση και ανήκει στις εμπειρικές μεθόδους. Ανάλογα με τον αριθμό των υποκειμένων που μελετά η παρατήρηση διακρίνεται σε ομαδική και ατομική. Υπάρχει επίσης η άμεση παρατήρηση, στην οποία ο ερευνητής στρέφεται άμεσα στο υποκείμενο που τον ενδιαφέρει και η έμμεση παρατήρηση στην οποία χρησιμοποιεί έργα του υποκειμένου. Διακρίνουμε δύο μορφές παρατήρησης, την ετεροπαρατήρηση και την αυτοπαρατήρηση.

Αυτοπαρατήρηση

Με την αυτοπαρατήρηση η συνείδηση στρέφεται και παρατηρεί τον ίδιο τον εαυτό μας. Έτσι μπορεί κάποιος κατόπιν να αντιληφθεί όσα συμβαίνουν σε κάποιον άλλο έξω από τον εαυτό του. Υπάρχουν πολλά επιχειρήματα κατά της αυτοπαρατήρησης. Η αυτοπαρατήρηση περιέχει το υποκειμενικό στοιχείο. Επιπροσθέτως το παιδί, δεν μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα στο φανταστικό για να μας περιγράψει αυτό που παρατήρησε. Παρόλο που σήμερα υπάρχουν όργανα που μπορούν να μετρήσουν τη συχνότητα των παλμών, την πίεση του αίματος κ.λπ., η χρήση της αυτοπαρατήρησης είναι επιβεβλημένη, αφού όλα αυτά μας πληροφορούν ότι κάτι συμβαίνει στο υποκείμενο αλλά δεν γνωρίζουμε τί ακριβώς συμβαίνει. Γι’ αυτό θα μας δώσει πληροφορίες το ίδιο το άτομο.

Ετεροπαρατήρηση

Με την ετεροπαρατήρηση η συνείδηση στρέφεται σε αντικείμενα ή φαινόμενα που βρίσκονται έξω από το υποκείμενο που παρατηρεί. Έτσι το αντικείμενο της έρευνας μπορεί να παρατηρηθεί ταυτόχρονα από πολλούς παρατηρητές και υπάρχει η δυνατότητα να επαναληφθεί η παρατήρηση, ώστε να προσεχθούν αμφισβητούμενα σημεία. Ένα δεύτερο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η καταγραφή της παρατήρησης είναι απλούστερη και μπορεί να βοηθηθεί από τεχνικά μέσα, όπως φιλμ, βίντεο κ.λπ. Σημαντικό μειονέκτημα της ετεροπαρατήρησης είναι ότι η παρουσία του παρατηρητή μπορεί να αλλοιώσει τη γνησιότητα του φαινομένου.

Καταγραφή της παρατήρησης

Η καταγραφή των παρατηρήσεων μπορεί να επηρεάσει τους παρατηρούμενους και να επιδράσει στη συμπεριφορά τους. Υπάρχουν δύο είδη καταγραφής: η περιγραφική και η κωδικοποιημένη καταγραφή. Για την κωδικοποιημένη καταγραφή πρέπει να προηγηθεί μελέτη και πρόβλεψη όλων των μεταβλητών, να έχουν σχηματοποιηθεί όλες οι εκδοχές και να έχει διαμορφωθεί το αντίστοιχο σχέδιο με όλες τις πιθανές απαντήσεις. Για την περιγραφική καταγραφή δεν χρειάζεται καμιά ιδιαίτερη προετοιμασία. Ο παρατηρητής έχει μπροστά του ένα σχέδιο και καταγράφει τις παρατηρήσεις που τον ενδιαφέρουν (Πυργιωτάκης 1999).

Το πείραμα

Έχουν διαμορφωθεί δύο τάσεις σχετικά με το πείραμα διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους. Η πρώτη χαρακτηρίζει ως πείραμα κάθε σκόπιμα προκαλούμενη παρατήρηση ή συμπεριλαμβάνει σε αυτό κάθε είδους τεστ. Η άλλη περιορίζει την ερευνητική του δυνατότητα στη διερεύνηση των συναρτήσεων ανάμεσα σε δύο κυρίως παράγοντες ή μεταβλητές. Το πείραμα προέκυψε βασικά από την αδυναμία της παρατήρησης να απομονώσει τις μεταβλητές που ενδιαφέρουν, να τους φέρει σε συστηματική μεταξύ τους συνάφεια, για να διαπιστωθεί κατά πόσο η μεταβολή που επιχειρείται στη μία μεταβλητή επιφέρει αντίστοιχη μεταβολή στην άλλη. Για να διερευνήσουμε κάποιο θέμα με τη μέθοδο του πειράματος δημιουργούμε ομάδες. Για να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει οι δύο ομάδες να είναι ισοδύναμες μεταξύ τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του πειράματος είναι η δυνατότητα συγκρότησης ισοδύναμων ομάδων. Για το λόγο αυτό υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές.

Τεχνικές σχηματισμού ισοδύναμων ομάδων

Η τεχνική των ψευτοδίδυμων ζευγαριών

Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στην περίπτωση κατά την οποία απαιτούνται δύο ομάδες, μία πειραματική (στην οποία εισάγεται ο παράγοντας που ερευνάται) και μία ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική φροντίζουμε να εξομοιώσουμε τα υποκείμενα της έρευνας ένα προς ένα. Σχηματίζονται έτσι ομοιογενή ζεύγη, με βάση τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να διερευνήσουμε.

Η τεχνική του παραλληλισμού

Πολλές φορές είναι ανάγκη να χωρίσουμε τα υποκείμενα της έρευνας σε ομάδες με βάση ένα μόνο χαρακτηριστικό, αυτό που κατά κύριο λόγο ενδιαφέρει για τη συγκεκριμένη έρευνα. Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές. Μία για το σχηματισμό δύο ομάδων και μία για το σχηματισμό περισσότερων. Για το σχηματισμό δύο ομάδων, καταχωρούμε όλα τα υποκείμενα της έρευνας σε έναν απλό ονομαστικό κατάλογο, με πρώτο πάντα αυτόν που έχει το χαρακτηριστικό της έρευνας στο μεγαλύτερο βαθμό και τελευταίο εκείνον που το έχει στο μικρότερο.

Για το σχηματισμό περισσότερων των δύο ομάδων καταρτίζουμε και πάλι έναν απλό ονομαστικό κατάλογο και στη συνέχεια τοποθετούμε τα υποκείμενά μας στις ομάδες που θέλουμε να σχηματίσουμε (Πυργιωτάκης, 1999).

Σχηματισμός ομάδων με τυχαιοποίηση των υποκειμένων

Ένας εντελώς διαφορετικός τρόπος είναι η ένταξη των υποκειμένων της έρευνας σε ομάδες χωρίς καμιά συστηματική προσπάθεια δηλαδή τυχαία. Ωστόσο, και αυτή η τυχαία συγκρότηση των ομάδων έχει τη δική της τεχνική προκειμένου να είναι

πράγματι τυχαία. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος είναι να καταγράψουμε και πάλι τα υποκείμενα της έρευνας σε έναν απλό ονομαστικό κατάλογο στην τύχη.

Ιδιότητες του πειράματος

Οι βασικές ιδιότητες του πειράματος είναι τρεις: η δυνατότητα προγραμματισμού, η δυνατότητα επανάληψής του και η δυνατότητα της σκόπιμης μεταβολής μίας τουλάχιστον μεταβλητής (Πυργιωτάκης 1999).

Πιθανά λάθη

Όπως γίνεται φανερό από όλα τα παραπάνω, η διεξαγωγή του πειράματος στον χώρο των Κοινωνικών επιστημών είναι πολύπλοκη και ο κίνδυνος να συμβούν λάθη που θα αλλοιώσουν τα τελικά αποτελέσματα είναι μεγάλος. Για παράδειγμα, μια αυθόρμητη αντίδραση ένας μορφασμός του προσώπου του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει την απάντηση του υποκειμένου. Συχνά επίσης παρατηρείται η τάση, από το σύνολο των αντιδράσεων, οι ερευνητές να παρατηρούν, να καταγράφουν και να αξιολογούν μόνο εκείνες που επαληθεύουν την υπόθεσή τους και να αγνοούν όσες έρχονται σε αντίθεση με αυτήν. Ο ερευνητής μπορεί ακόμη να ασκήσει ψυχολογική επίδραση στα υποκείμενά του και να επηρεάσει τα αποτελέσματα.

Ένας τρόπος για να αποφευχθούν τα λάθη είναι να μην γνωρίζουν τα υποκείμενα ότι διεξάγεται το πείραμα. Ένας άλλος τρόπος είναι να μην έρχεται ο ίδιος ο ερευνητής σε επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά να χρησιμοποιεί ασκημένους βοηθούς και τεχνολογικά μέσα όπως βίντεο κ.λπ. Εάν όμως η απόλυτη μυστικότητα ενδέχεται να βλάψει την έρευνα, προκαλώντας στα υποκείμενα διάφορες υποψίες, είναι προτιμότερο να δοθούν μερικές γενικές πληροφορίες, χωρίς ωστόσο να αποκαλυφθεί ο κύριος σκοπός της έρευνας. Άλλοι παράγοντες που προκαλούν αλλοίωση των αποτελεσμάτων είναι η κόπωση των υποκειμένων, ο θόρυβος, ο φωτισμός, η θερμοκρασία κ.λπ. Γενικά η αποφυγή λαθών στο πείραμα εξαρτάται πάντα από τη θεωρητική κατάρτιση του ερευνητή, την πείρα και την ευρηματικότητά του να ξεπερνά τα προβλήματα που κάθε φορά προκύπτουν (Πυργιωτάκης, 1999).

Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι η «συνομιλία» δύο ή περισσότερων ανθρώπων, με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου στόχου (Χατζηδήμου 1991). Με τη συνέντευξη ο ερευνητής έρχεται σε προσωπική επαφή με το υποκείμενο και προσπαθεί να συλλέξει τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν. Ο Woods (1991), εκφράζει την άποψη ότι «οι συνεντεύξεις είναι ουσιαστικά ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων». Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) και Ανδρεαδάκη & Βάμβουκα (2005), ο σκοπός της έρευνας και η φύση του προβλήματος, προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μέθοδο και τις τεχνικές που πρέπει να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή τους. Για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ο ερευνητής προετοιμάζει το έντυπο της

συνέντευξης, το οποίο περιλαμβάνει τη δομή της συζήτησης. Η συνέντευξη μπορεί να είναι: α) απόλυτα προκαθορισμένη και τότε πρόκειται για δομημένη συνέντευξη ή β) μπορεί να φτάνει έως τον ελεύθερο συνειρμό και τότε πρόκειται για ημιδομημένη συνέντευξη.

Η δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει μια λίστα από συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες προαποφασίζονται από τον ερευνητή βάσει ενός κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου. Αυτός ο οποίος κάνει τη συνέντευξη δεν μπορεί να αποκλίνει από τα προκαθορισμένα όρια και δεν μπορεί βέβαια να επηρεάζει το συνεντευξιαζόμενο. Μπορεί να δώσει κάποιες οδηγίες ή να λύσει απορίες αλλά δεν μπορεί να εκφράσει την άποψή του (www.lesvosblogs.gr).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν πιο αδύναμη δομή και μεγαλύτερη ελευθερία, τόσο στην εκφορά των ερωτήσεων, όσο και στην ποικιλία των απαντήσεων. Στο είδος αυτό ο ερευνητής μπορεί να πει την άποψή του, ενώ μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα συναισθήματα και στα προσωπικά βιώματα (www.lesvosblogs.gr). Με την επικοινωνία τα άτομα αναλαμβάνουν και ηθικές υποχρεώσεις μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Mumby & Stohl, 1996).

Σε κάθε περίπτωση η συνέντευξη πρέπει να γίνεται στον κατάλληλο χρόνο και χώρο. Ο ερευνητής πρέπει να κερδίσει από την αρχή την εμπιστοσύνη του υποκειμένου. Ο σκοπός της συνέντευξης πρέπει να ανακοινώνεται, καθώς και τα βήματα που θα ακολουθηθούν μέχρι το πέρας της διαδικασίας. Η συνέντευξη καταγράφεται συνήθως με μαγνητόφωνο. Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής μπορεί να ακούσει πολλές φορές τη συζήτηση και να επεξεργαστεί τα δεδομένα.

Το ερωτηματολόγιο

Πολύ συνηθισμένη στην Παιδαγωγική και στις Κοινωνικές Επιστήμες γενικότερα είναι η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Ο Αμερικανός ψυχολόγος G. Stanley Hall έκανε πρώτος χρήση του ερωτηματολογίου που μοίρασε σε γονείς και δασκάλους, με σκοπό να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους για τα παιδιά ή τους μαθητές τους. Μπορεί να είναι ανοικτού (ελεύθερη έκθεση της γνώμης) ή κλειστού τύπου (απάντηση με «ναι» ή «όχι» ή με κάποιο σημείο, π.χ. +). Η μέθοδος αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι με μικρή δαπάνη, λίγο κόπο και χρόνο, ερευνώνται πολλά υποκείμενα και συλλέγονται πολλά στοιχεία. Έχει όμως και το μειονέκτημα, ότι ο ερευνητής δεν έρχεται σε άμεση επαφή με το υποκείμενο. Έτσι τα υποκείμενα είναι δυνατόν να μην καταλάβουν σωστά μια ερώτηση και χωρίς να το θέλουν να δώσουν λάθος απάντηση. Αυτό μπορεί να γίνει και σκόπιμα, ιδίως όταν το υποκείμενο θεωρεί ότι με σωστή απάντηση θα παρουσιάσει τον εαυτό του με αρνητικό τρόπο ή όταν θεωρεί την ερώτηση ύποπτη και επικίνδυνη. Ένας καλός τρόπος να αποφύγουμε τέτοιου είδους προβλήματα είναι η ανώνυμη διεξαγωγή της έρευνας. Καλό είναι να αποφεύγεται η αποστολή των ερωτηματολογίων μέσω των προϊσταμένων ιδίως όταν υπάρχουν σ’ αυτά ερωτήσεις που τους αφορούν. Μεγάλη είναι επίσης η σημασία της εισαγωγικής επιστολής που πρέπει να συνοδεύει το

ερωτηματολόγιο. Στην επιστολή αυτή πρέπει να τονίζεται καθαρά ο σκοπός και η σημασία της έρευνας και η ωφέλεια που θα αποκομίσει το ίδιο το υποκείμενο από αυτή. Απαραίτητο είναι επίσης να ορίζεται μια προθεσμία για την επιστροφή του ερωτηματολογίου και αν τα ερωτηματολόγια αποστέλλονται με το ταχυδρομείο, πρέπει να επισυνάπτεται και ο φάκελος επιστροφής (Πυργιωτάκης, 1999).

Τα τεστ

Ο όρος τεστ χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς και σημαίνει μια μέθοδο, ένα μέσο με το οποίο μπορούμε να διαπιστώσουμε ή να διαγνώσουμε κάτι. Ανάλογα με τον τομέα της προσωπικότητας τον οποίο μελετούν, τα τεστ διακρίνονται σε τεστ νοημοσύνης, προσωπικότητας, ειδικών δεξιοτήτων σχολικής επίδοσης κ.λπ. Πατέρας των τεστ ιστορικά θεωρείται ο Francis Galton (1822-1911), {https://collection.sciencemuseumgroup.org.uk/people/cp37299/francis-galton). Η καθιέρωση του όρου Test οφείλεται στον J. M. Cattell. Στην εξέλιξη της μεθόδου συντέλεσε ο Γάλλος Alfred Binet, που με τον συνεργάτη του Th. Simon κατασκεύασαν την πρώτη κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης. Τα Τεστ πρωτοεμφανίστηκαν στην Ευρώπη, αλλά διαδόθηκαν ευρύτατα στην Αμερική (επιλογή ανδρών του αμερικανικού στρατού στις κατάλληλες υπηρεσίες).

Ειδικότερα τα τεστ σχολικής επίδοσης άρχισαν να χρησιμοποιούνται όταν τέθηκε υπό αμφισβήτηση ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και αναζητήθηκαν νέοι τρόποι οι οποίοι θα έπρεπε να είναι απαλλαγμένοι από την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού, γι’ αυτό και έπρεπε να στηρίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια. Έτσι κατασκευάστηκαν τα τεστ αντικειμενικών κριτηρίων με κλειστές ερωτήσεις οι οποίες ζητούν σύντομες και τυποποιημένες απαντήσεις, ώστε να μην είναι δυνατόν να κριθούν από ένα βαθμολογητή ως σωστές και από άλλον ως εσφαλμένες. Το σύστημα αυτό εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας, οι απαντήσεις όμως του τύπου «ναι» ή «όχι» δεν αναπτύσσουν την κριτική σκέψη. Δεν δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ξεδιπλώσει τη σκέψη του και να εκφράσει τα επιχειρήματά του. Για όλους αυτούς τους λόγους τα τεστ αντικειμενικών κριτηρίων είναι χρήσιμα μόνο όταν συνδυάζονται και με άλλους τρόπους αξιολόγησης. Κατά τον ίδιο τρόπο τις τελευταίες δεκαετίες αμφισβητούνται και άλλα τεστ, π.χ. τα τεστ νοημοσύνης. Παρά τις αμφισβητήσεις αυτές, τα τεστ εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται σε μικρότερη βέβαια κλίμακα και με πολλές επιφυλάξεις (Πυργιωτάκης, 1999). Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των Τεστ.

Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πείραμα

- Είναι φυσικότερη μέθοδος, διότι προκαλεί αντιδράσεις όχι τεχνητές, αλλά φυσικές.
- Είναι πιο εύχρηστη.
- Μπορεί να διεξαχθεί όχι σε ειδικούς χώρους και εργαστήρια, αλλά σε απλή αίθουσα.

- Έχει τη δυνατότητα μέτρησης σύνθετων ψυχικών φαινομένων και όχι απλών, όπως το πείραμα.
- Ευνοεί την έρευνα ομάδων ατόμων.

Μειονεκτήματα των τεστ

- Δεν μπορεί το ίδιο τεστ να εφαρμοστεί στο ίδιο άτομο μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, λόγω της εξοικείωσης του ατόμου με αυτό.
- Κάθε τεστ δεν λαμβάνει υπόψη το ενδιαφέρον του παιδιού
- Η επιτυχία στα τεστ προϋποθέτει καλή ψυχική διάθεση, που δεν είναι πάντα εξασφαλισμένη.

Το Κοινωνιογράφημα

Είναι γραφική παράσταση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ προσώπων σε ομάδες με βάση τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρίας. Στην Παιδαγωγική χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί:

- ποια είναι η δυναμική των ομάδων στο σχολείο,
- ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την οργάνωση της τάξης και τις σχέσεις των μαθητών της σχολικής τάξης.

Κατά τη διαδικασία της μεθόδου οι μαθητές απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η επιστήμη που χρησιμοποιεί το κοινωνιογράφημα είναι η κοινωνιομετρία` η ποσοτική και ποιοτική μέτρηση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ανθρώπων ή διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Είναι μέθοδος της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας με εισηγητή τον Άγγλο ψυχίατρο και κοινωνιολόγο, J. Moreno, 1934 (https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192).

Συμπεράσματα

Ύστερα από την σύντομη παράθεση και περιγραφή των Εμπειρικών μεθόδων της Παιδαγωγικής έρευνας ο αναγνώστης μπορεί να αποκομίσει μια γενική εικόνα για την κάθε μέθοδο και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται, καθώς και να κατανοήσει ότι οι μέθοδοι αυτές δεν προέκυψαν στην τύχη, αλλά αποτελούν απόρροια βαθύτερων φιλοσοφικών ρευμάτων, τα οποία λειτουργούν ως κρίκος διασύνδεσης μεταξύ των μεθόδων της ίδιας κατεύθυνσης. Η εφαρμογή της μιας ή της άλλης μεθόδου εξαρτάται από τη στρατηγική και τους στόχους της εκπαιδευτικής (ή μη) διαδικασίας που θα ακολουθήσει ο εξεταστής ως εφαρμοστής των αντίστοιχων μεθόδων.

Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας (Σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής).

Ατραπός. Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα. Γρηγόρης (5η έκδοση).

Κουβέλη, Α. (1984), ερευνήτρια ΕΚΚΕ. *Το στοιχείο της παραμόρφωσης στην εμπειρική κοινωνική έρευνα: τυποποιημένο ερωτηματολόγιο και ελεύθερη συνέντευξη.* Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. 54/1984.

Moreno, J. L. (1932). *First Book on Group Therapy.* Beacon House.

Mumby, D. K. & Stohl, C. (1996). Discipling organizational communication studies. *Management Communication Quarterly*, 10(1): 50-72.

Πυργιωτάκης Ι. (1999) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηδήμου Δ. (1991) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Woods, P., (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. Routledge, London.

Ιστοσελίδες

Rhodes.aegean.gr/ptde/personel/sofos.asp

www.lesvosblogs.gr

https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192

https://collection.sciencemuseumgroup.org.uk/people/cp37299/francis-galton

Οι τρεις διαστάσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Σωτηρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Τμήματος Ένταξης

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έθεσε στο προσκήνιο την επιτακτική ανάγκη πραγματοποίησης ριζικών αλλαγών που στόχευαν στην εκ βαθέων αναδιοργάνωση και ανασυγκρότηση της οργανωσιακής και αξιακής βάσης των σχολείων, ώστε να μην αποτελεί πρόβλημα αλλά να μπορεί να «καλωσοριστεί» η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Βασικό άξονα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τα διαφορετικά προσωπικά τους γνωρίσματα, αλλά και σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις προσδοκίες τους. Η εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες προϋποθέτει την αναδόμηση τριών βασικών διαστάσεων που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και εν γένει με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, της σχολικής κουλτούρας, της πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, κουλτούρα, εκπαιδευτικές πρακτικές.

Εισαγωγή

Κύρια γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή είναι η πολυπλοκότητα και η διαφορετικότητα που μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ανοιχτά συστήματα που αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο περιβάλλον τους, με συνέπεια να αντικατοπτρίζουν οποιαδήποτε αλλαγή και εξέλιξη λαμβάνει χώρα σε μακροσκοπικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, τα σχολεία ενδέχεται να αντανακλούν αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και δεδομένα και να αναπαράγουν περιβάλλοντα που δεν προωθούν και υποστηρίζουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές αλλά οδηγούν κάποιους από αυτούς στον αποκλεισμό και την κοινωνική και εκπαιδευτική απομόνωση (Keddie & Niesche, 2013).

Στις μέρες μας η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει βασική προτεραιότητα και κατεξοχήν στόχο για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Αυτές οι πρωτοβουλίες έχουν ενισχυθεί από τη στρατηγική «Εκπαίδευση για όλους» που υιοθέτησαν τα Ηνωμένα Έθνη ενώ οι θεμελιώδεις αρχές της διατυπώθηκαν το 1994 στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας (UNESCO, 1994). Σύμφωνα με αυτή η επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Εκπαίδευση για όλους» μπορεί να επιτευχθεί με την επικράτηση του συμπεριληπτικού προσανατολισμού στις σχολικές μονάδες (Αγγελίδης, 2011). Υπό το πρίσμα αυτό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αποτελέσει τις τελευταίες δεκαετίες ένα θέμα που έχει προκαλέσει πολλές και έντονες συζητήσεις στους επιστημονικούς κύκλους διαφόρων πεδίων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά ένα θέμα με πολύπλοκο χαρακτήρα. Σε πρώτο επίπεδο

αφορά την τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους και την άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησής τους. Παράλληλα, βασική επιδίωξή της αποτελούν η ανταπόκριση του σχολείου στα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και στην ετερότητα του μαθητικού συνόλου αλλά και η παγίωση των δυνατοτήτων του να αξιοποιεί στο μέγιστο στις δυνατότητες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως και ανεξάρτητα από το φύλο, την αναπηρία τους, το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο, την επίδοση και την εθνικότητά τους. Ως εκ τούτου, στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και εν γένει η βελτίωση της σχολικής ζωής με την παροχή αναβαθμισμένων και ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες όλων των παιδιών (Haug, 2017).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα στάδιο αλλά σχετίζεται με μία αέναη διαδικασία και με την εδραίωση μίας φιλοσοφίας που προϋποθέτουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ευρύ μεταρρυθμιστικού πλάνου που περιλαμβάνει την αναδόμηση της κουλτούρας, της πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες (Booth & Ainscow, 2011). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η σχολική κουλτούρα και πολιτική και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και η σχέση της με τη σχολική κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό συνδέεται με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που έχουν επικρατήσει σε αυτόν. Σε ό, τι αφορά την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων η αναδόμηση της κουλτούρας, του συστήματος, δηλαδή των αξιών, των αντιλήψεων και κατ' επέκταση των στάσεων και των συμπεριφορών αποτελεί απαραίτητη διαδικασία (Γεροσίμου, 2012).

Η συμπεριληπτική κουλτούρα αφορά τη δημιουργία μίας σχολικής κοινότητας της οποίας όλα τα μέλη είναι αποδεκτά, συνεργάζονται μεταξύ τους και κατά συνέπεια νιώθουν ασφαλή. Σε μία τέτοια σχολική κοινότητα έχουν επικρατήσει και υιοθετηθεί από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συμπεριληπτικές αξίες που αφορούν την ισότητα και την ισοτιμία, τον σεβασμό, την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη, την αποστροφή σε κάθε είδους βίας, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια αλλά και την πίστη στη δυνατότητα της ολιστική ανάπτυξης του κάθε μαθητή (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Η διαφορετικότητα είτε της αναπηρίας είτε της πολιτισμικής ετερότητας είτε της θρησκείας είτε του σεξουαλικού προσανατολισμού δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα αλλά συνιστά πηγή μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαραλάμπους, 2012).

Στη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική διεύθυνση. Τα τελευταία χρόνια η σχολική διεύθυνση έχει προσλάβει έναν

πολυδιάστατο ρόλο, με αποτέλεσμα να έχει αποκτήσει τον χαρακτήρα της ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, το μοντέλο της σχολικής διεύθυνσης-ηγεσίας που η εξουσία ήταν συγκεντρωμένη σε ένα μόνο πρόσωπο φαίνεται να έχει δώσει τη θέση του σταδιακά σε ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο που υποστηρίζει τη συνεργασία και ευνοεί την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Χαραλάμπους, 2016). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι ευέλικτος, υπεύθυνος, ταπεινός, έτοιμος να διαχειρίζεται νέες καταστάσεις και να προσαρμόζεται σε αυτές, να αντιλαμβάνονται αμέσως τις ανάγκες που αναδύονται και τη μοναδικότητα της σχολικής μονάδας (Αγγελίδου, 2011).

Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται προβάλλουν και να εμπνεύσουν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και τις θεμελιώδεις αξίες της στους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπο με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους και αναπτύσσοντας παράλληλα ένα κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας στη σχολική μονάδα. Μεριμνούν να θέσουν σαφείς στόχους που αφορούν τη βελτίωση του σχολείου και την προσφορά αυξημένων ευκαιριών μάθησης σε όλους μαθητές ανεξαιρέτως με απώτερο σκοπό τη μετουσίωση του σχολικού οργανισμού σε μία κοινότητα μάθησης (Κορωνάκης, 2016) Αυτό μπορεί να επιτευχθεί από κάποιον σχολική ηγέτη που δείχνει ο ίδιος πρώτα απ' όλα σεβασμό στην ετερότητα, επιδεικνύει συνεργατική προσπάθεια, προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να έχουν ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αναπτύσσει μαζί τους διαπροσωπικές σχέσεις όντας ενεργός ακροατής και διατηρώντας ανοιχτούς επικοινωνιακούς δίαυλους (Billingsley, DeMatthews, Connally & McLeskey, 2018). Η συνεργατική κουλτούρα που θα υιοθετηθεί από γονείς, μαθητές και προσωπικό μετουσιώνεται σταδιακά σε κουλτούρα συμπερίληψης, καθώς δημιουργείται ένα ελεύθερο και δημοκρατικό κλίμα ενώ όλοι αισθάνονται ότι συνυπάρχουν και δρουν σε ένα περιβάλλον δίκαιο και υποστηρικτικό (Rumano & Morris, 2020). Η δημιουργία και η εδραίωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα αποτελεί τη βάση παραγωγής της συμπεριληπτικής πολιτικής και της εφαρμογής των συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στην τάξη (Booth & Ainscow, 2011).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και η σχέση της με την πολιτική της σχολικής μονάδας

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά τη μεταβολή κάποιας συγκεκριμένης δομής της σχολική μονάδας αλλά στοχεύει στην αλλαγή της σε ολιστικό επίπεδο, προκειμένου να διαμορφωθούν μία φιλοσοφική προοπτική και μία παιδαγωγική οπτική και προσέγγιση που θα συνάδουν με τις θεμελιώδεις αρχές της Οικουμενική Διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (Στασινός, 2016).

Η πολιτική ενός σχολείου που έχει υιοθετήσει τις αρχές, τις αξίες και εν γένει τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαπνέεται από την ιδεολογία του «Ένα σχολείου για όλους» και αποσκοπεί στον μετασχηματισμό του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στον ετερογενή χαρακτήρα του μαθητικού δυναμικού του (Μάμας, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό, η συμπεριληπτική πολιτική περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός

σχολείου που δέχεται όλα τα παιδιά της γειτονιάς του και τους προσφέρει την απαραίτητη στήριξη, για να έχουν μία ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Η υποστήριξη αυτή πρέπει να παρέχεται συντονισμένα και ταυτόχρονα να αναφέρεται σε διάφορα πεδία, είτε, δηλαδή, αφορά τη μαθησιακή διαδικασία καθημερινά μέσα στην τάξη είτε την προσαρμογή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και άλλα δρώμενα του σχολείου μέσα από την παροχή της ειδικής εκπαίδευσης και των υπηρεσιών του σχολικού ψυχολόγου. Το κτίριο του σχολείου είναι κατασκευασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι χώροι του, προαύλιο, τάξεις, τουαλέτες και αθλητικές εγκαταστάσεις να είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Villa & Thousand, 2017).

Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο σημαντικό μέρος της πολιτικής του κατέχει η εδραίωση συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης είναι απόρροια της κουλτούρας συνεργασίας που έχει επικρατήσει στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους και ανταλλάσσουν γνώμες, γνώσεις, απόψεις και θεωρήσεις. Η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μπορεί να αποφανεί ιδιαίτερα ωφέλιμοι για τους μαθητές, καθώς επιλύονται πιο εύκολα και άμεσα προβλήματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και την προσαρμογή των παιδιών στον σχολικό βίο, με αποτέλεσμα να περιορίζονται ή ακόμα και να αίρονται τα περιστατικά περιθωριοποίησης και αποκλεισμού ενώ παράλληλα βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Jurkowskia & Müller, 2018). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίες και με τους γονείς των παιδιών, ώστε το σχολείο να αποκτήσει έναν εξωστρεφή χαρακτήρα με το «άνοιγμά» του προς την τοπική κοινωνία. Οι συστηματικές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς ενδυναμώνουν το κλίμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης που διακρίνει την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις που συνθέτουν την προσωπικότητα των παιδιών, ώστε οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση πιο ποιοτικές (Beveridge, 2013). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με τους μαθητές ενώ και οι ίδιοι οι μαθητές τίθενται από τους εκπαιδευτικούς σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ώστε να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως μέρος της κοινωνίας που ζουν και φέρει ως βασικό γνώρισμα έναν πλουραλιστικό χαρακτήρα (Ainscow & Messiou, 2018).

Η χάραξη μίας συμπεριληπτικής πολιτικής περιλαμβάνει την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απεγκλωβιστούν από τον παραδοσιακό ρόλο της μεταλαμπάδευσης της γνώσης και να αποκτήσουν την απαραίτητη κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τον τρόπο που θα μεταφέρουν τη γνώση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, μέσα από τη διαρκή τους επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί ανάγονται σε «διευκολυντές» και «καθοδηγητές» σε ό,τι αφορά την προώθηση της εκπαιδευτικής εξέλιξης όλων των παιδιών ανεξαιρέτως ενώ παράλληλα είναι σε θέση να διαμορφώσουν μία συμπεριληπτική κουλτούρα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

(Huber & Mompoint-Gaillard, 2011). Η χάραξη της συμπεριληπτικής πολιτικής σηματοδοτεί τον σχεδιασμό και την προώθηση στρατηγικών φιλικά διακείμενων προς την έννοια της συμπερίληψης που περιλαμβάνουν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Booth & Ainscow, 2011).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και συμπεριληπτικές πρακτικές

Η εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών αναθέτει στους εκπαιδευτικούς έναν σημαίνοντα ρόλο στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προϋποθέτει, ωστόσο, την ύπαρξη της ανάλογης πολιτικής και σχολικής κουλτούρας με τη σχολική ηγεσία να ενθαρρύνει την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τέτοιου είδους πρακτικές (Booth & Ainscow, 2011).

Σε ένα σχολείο που έχει ακολουθήσει τη συμπεριληπτική φιλοσοφία, οι ατομικές διαφορές που εντοπίζονται στα παιδιά δεν αποτελούν πρόβλημα αλλά είναι ευκαιρία για γνώση και αναστοχασμό, ώστε να εμπλουτισθεί η μαθησιακή διαδικασία. Υπό το πρίσμα αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν πρέπει να λειτουργεί ως περιορισμός στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων αλλά έχει τη δυνατότητα να γίνει ευέλικτο και προσαρμόσιμο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να είναι επιτεύξιμοι οι διδακτικοί του στόχοι από όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Στο πλαίσιο της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, ώστε οι μαθητές να έχουν ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτυγχάνουν τους διδακτικούς στόχους (Σουρτζή, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου & Χατζημιχαΐλίδης, 2013).

Μέρος της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αποτελεί η διαδικασία μάθησης σε άτυπα περιβάλλοντα. Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης είναι εφικτή η πρόσβαση και η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, καθώς αυτή συντελείται με έναν τρόπο περισσότερο αυθόρμητο και μη κανονιστικό. Όλοι οι μαθητές μπορούν να συμπεριληφθούν στις διαδικασίες μάθησης και εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των άτυπων περιβαλλόντων, καθώς αυτές συνάδουν με το μαθησιακό προφίλ των παιδιών, διαμορφώνονται ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους και στηρίζονται στην αξιοποίηση των εμπειριών που έχουν ήδη αποκτήσει σε άλλες περιστάσεις (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011).

Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση οι μαθητές ενεργοποιούνται και γίνονται πιο συμμετοχικά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ομάδες που συγκροτούνται αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και επίπεδα ικανότητας. Οι μαθητές που διαφαίνονται πιο έμπειροι καλούνται να βοηθήσουν τους υπόλοιπους. Έτσι, στο πλαίσιο της ομάδας τα παιδιά αλληλεπιδρούν, με αποτέλεσμα να κατανοούν με έναν τρόπο πιο ευχάριστο και πιο εύκολο τις εκπαιδευτικές έννοιες. Παράλληλα, αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις και μέσα από αυτές προκύπτουν και σχέσεις φιλικές που χαρακτηρίζουν τη δραστηριοποίηση των μαθητών στον ευρύτερο σχολικό βίο και πλαίσιο (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας συνιστούν καλές συμπεριληπτικές πρακτικές, καθώς προάγουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντας τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές διεργασίες πιο ευχάριστες και πιο ψυχαγωγικές. Συμβάλλουν στη μετάδοση της γνώσης και παράλληλα αντισταθμίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται ο στιγματισμός τους. Η διδασκαλία απολύει τον δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα και γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική, γεγονός που συνάδει με τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη & Χαλιώτη, 2020).

Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί έναν νέο και εναλλακτικό προσανατολισμό και φιλοσοφία που στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά την προσπέλαση των εμποδίων που δεν επιτρέπουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στη μαθησιακή διαδικασία και στην εκπαίδευση. Ο δεύτερος άξονας αφορά τη δυνατότητα να εξασφαλίζονται ισότιμες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ώστε να είναι σε θέση να έχουν ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να σημειώνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης ορισμένων μαθητών από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και εν γένει από τη σχολική ζωή που μπορεί να οφείλονται στην καταγωγή τους, στη γλώσσα, στη θρησκεία τους, στο κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, σε κάποια αναπηρία τους ή ακόμα και στη χαμηλή σχολική επίδοσή τους. Συνεπώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την προώθηση αλλαγών στις εκπαιδευτικές μονάδες που θα τις καταστήσουν πιο αποτελεσματικές για όλους τους μαθητές και δεν αφορά απλώς μία στείρα και περιορισμένη κριτική για τις αναποτελεσματικές πρακτικές και στρατηγικές που έχουν ήδη εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών. Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο η ηγεσία έχει θέσει σαφείς στόχους και λειτουργεί ως πρότυπο σε ό, τι αφορά την υιοθέτηση των θεμελιωδών αξιών της συμπερίληψης. Όλοι οι χώροι της σχολικής μονάδας είναι προσβάσιμοι από όλους τους μαθητές ενώ το συνεργατικό πνεύμα διέπει τις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλο ηγετικό και έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που εμπλέκουν ενεργά όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία και εξασφαλίζουν τη σχολική τους επιτυχία.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. Αντωνίου, Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2012). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και βελτίωση σχολικών μονάδων. Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education, *Journal of Educational Change*, *19*(1), 1-17.

Βαθρακογιάννη, Μ., Πιτσαδιώτη, Π. & Χαλιώτη, Β. (2018). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 47-57.

Beveridge, S. (2013). *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education*. USA: RoutledgeFalmer.

Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K. & McLeskey, J. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform, *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *42*(1), 65-81.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Γεροσίμου, Ε. (2012). Συμπερίληψη και σχολική κουλτούρα: ο πυρήνας για τη δημιουργία του «Σχολείου για όλους», *X-Ray@εκπαίδευση*, *1*(5), 8-12.

Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, *10*, 155-165.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality, *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217.

Huber, J. & Mompoint-Gaillard, P. (2011). Εισαγωγή. Στο: Huber, J. & Mompoint-Gaillard, P. (επιμ.), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή. Η θεωρία πίσω από το Πρόγραμμα «Pestalozzi» του Συμβουλίου της Ευρώπης* (μτφρ. Γαρίπη Α.). Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Jurkowskia, J. & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads, *Teaching and Teacher Education*, *75*, 224-231.

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Στο: Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου Σ. & Μπαστέα, Α. (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Keddie, A. & Niesche, R. (2013). Productive engagements with student difference: Supporting equity through cultural recognition, *BERJ*, *38*(2), 333-348.

Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, 1ο Διεθνές Συνέδριο, 8-10 Απριλίου*. Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Rumano, M. & Morris, R. (2020). Inclusive Educational Leadership: meeting the Needs of a Diverse Society. In: Howley, A., Faiella, C., Kroeger, S. & Hansen, B. (eds.), *Inclusive Education. A Systematic Perspective*. USA: Information Age Publishing.

Σουρτζή, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ. & Χατζημιχαΐλίδης, Β. (2013). Μία τάξη για όλους. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνέδριου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Μεθοδολογίες Μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Ισπανία, Σαλαμάνκα. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Villa, R. & Thousand, J. (2017). *Leading an Inclusive School. Access and Success for ALL Students*. USA: ASCD.

Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης, *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, *11*, 172-186.

Παράγοντες συσχέτισης της ψυχολογικής επιβάρυνσης στους γονείς παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνητικών δεδομένων

Κουκουρίκη Ευαγγελία, Ειδική Παιδαγωγός, MEd, PhD.,

Περίληψη

Τα ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, οι συναισθηματικές αντιδράσεις και οι επιπτώσεις των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην ψυχική υγεία των γονέων βρίσκονται στο επίκεντρο συστηματικής μελέτης στον χώρο της ψυχολογίας εδώ και πέντε περίπου δεκαετίες. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν επιπλέον προκλήσεις τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών τους σχέσεων, του προσωπικού τους άγχους, της κατάθλιψης και της κοινωνικής απομόνωσής τους. Εντούτοις, η διερεύνηση των ψυχολογικών αναγκών των Ελλήνων γονέων παιδιών με ΔΑΦ έχει λάβει αναλογικά περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι -μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης διεθνών και ελληνικών ερευνητικών δεδομένων - να αναδείξει το σημαντικό αυτό ερευνητικό κενό και να κατευθύνει την μελλοντική έρευνα στην αναζήτηση των προστατευτικών παραγόντων που επιδρούν στην ψυχική υγεία των γονέων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων υποστηρικτών προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, γονείς, ψυχολογική επιβάρυνση, παράγοντες συσχέτισης.

Εισαγωγή

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αναφέρονται σε μία ομάδα ετερογενών νευροαναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία ταυτόχρονα με επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, καθώς και διαταραγμένη πρόσληψη και επεξεργασία των αισθητηριακών ερεθισμάτων, οι οποίες εμφανίζονται έως την ηλικία των τριών ετών (APA, 2013). Οι ιδιαιτερότητες των συμπτωμάτων της ΔΑΦ προκαλούν σημαντικές ανακατατάξεις στη δυναμική της οικογένειας και δημιουργούν επιπλέον ανάγκες σε όλα τα επίπεδα της ενδοπροσωπικής και ενδοοικογενειακής ζωής (Smith et al., 2010). Τα τελευταία χρόνια παρακολουθούμε μια ραγδαία αύξηση του επιπολασμού των ΔΑΦ σε διεθνές επίπεδο (Elsabbagh et al., 2012). Η αύξηση αυτή συνεπάγεται ταυτόχρονα την αύξηση του αριθμού των οικογενειών που βιώνουν τις επιδράσεις της ύπαρξης ενός μέλους με ΔΑΦ στους κόλπους τους. Έντονος είναι ο προβληματισμός της επιστημονικής κοινότητας για την διερεύνηση της επίδρασης
αυτής επί των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των υπολοίπων μελών στις οικογένειες, με στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων υποστηρικτικών παρεμβάσεων και την πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας

Η οικογένεια ως ένα δυναμικό πολυεπίπεδο σύστημα αυτοκαθορίζεται από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, αλληλεπιδρά μαζί του, ενώ παράλληλα επηρεάζει την λειτουργικότητα και τα χαρακτηριστικά των μελών της. Τα συστημικά μοντέλα προτείνουν τη μη διαμόρφωση του συστήματος μεμονωμένα από κανένα μέλος της οικογένειας ξεχωριστά, αλλά παραθέτουν τις ατομικές εμπειρίες και τα αποτελέσματα για οποιοδήποτε οικογενειακό μέλος ως συναρτώμενα από μια πληθώρα συστημικών παραγόντων εντός και εκτός οικογενειακού πλαισίου (Kovshoff et al., 2017). Σύμφωνα, λοιπόν, με το θεωρητικό αυτό πλαίσιο η ύπαρξη ενός ατόμου με ΔΑΦ επηρεάζει όχι μόνο τη συνολική οικογενειακή λειτουργία, αλλά και τα μεμονωμένα μέλη της.

Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει τα προβλήματα ψυχολογικής επιβάρυνσης των γονέων με παιδιά με ΔΑΦ καθώς και τους παράγοντες συσχέτισης, και να αναδείξει τις ανάγκες υποστήριξης των οικογενειών με αυτιστικό μέλος στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών ερευνών

Σήμερα, υπάρχει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων τα οποία υποστηρίζουν ότι οι μητέρες παιδιών με αυτισμό βιώνουν σημαντικά επίπεδα στρες (Bromley et al., 2004; Konstantareas & Papageorgiou, 2006; Sanders & Morgan, 1997; Sharpley et al., 1997), κατάθλιψης (Davis & Carter, 2008; Hoefman et al., 2014; Jose et al., 2017) και γενικότερα περισσότερη αρνητική διάθεση σε σύγκριση με μητέρες παιδιών με άλλες διαταραχές (Abbeduto et al., 2004; Pisula et al., 2007). Η διερεύνηση του γονικού άγχους σε οικογένειες με παιδί που παρουσιάζει ΔΑΦ, αποτέλεσε ένα πεδίο σημαντικής ερευνητικής δραστηριότητας (Bonis, 2016; Yorke et al., 2018). Υποστηρίζεται ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες, που συμπορεύονται τα συνοδά συμπτώματα των ΔΑΦ, δημιουργούν μια επιπλέον επιβάρυνση στους γονείς και στην υπόλοιπη οικογένεια. Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι η ιδιαίτερη φύση του αυτισμού καθιστά την κατάσταση αυτή περισσότερο στρεσογόνα για τις οικογένειες αυτές σε σχέση με άλλες αναπηρίες (Bouma & Schweitzer, 1990; Dumas et al., 1991; Fisman et al., 2000; Sanders & Morgan, 1997). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς -και κυρίως οι μητέρες- των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο άγχος από τις μητέρες παιδιών με άλλες αναπηρίες όπως σύνδρομο Down, σοβαρές νοητικές αναπηρίες, σύνδρομο Εύθραυστου Χ (Weiss, 2002; White & Hastings, 2004), μητέρες παιδιών με χρόνια ιατρικά νοσήματα (Schieve et al, 2007) ή από τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Davis & Carter, 2008; Hayes & Watson, 2013; Lovell et al., 2012; Sanders & Morgan, 1997; Sharlpey et al., 1997; Smith et al, 2010). Οι ερευνητές έχουν επισημάνει ότι ενός τέτοιου βαθμού άγχος θα μπορούσε να έχει αρνητική επίδραση στους γονείς, οδηγώντας τους σε κατάθλιψη, θυμό, φοβία και έλλειψη ικανοποίησης από την συζυγική σχέση (Benson & Karlof, 2009; Bromley et al., 2004; Sharpley et al., 1997). Συγκεκριμένα, οι Sharlpey et al. (1997) εντόπισαν ότι το 30% των γονιών του δείγματος βίωσαν ήπια έως σοβαρά επί-

πεδα άγχους, ενώ ένα ποσοστό 20% των γονιών αντιμετώπιζε κλινικώς σημαντικά επίπεδα κατάθλιψης. Το γονικό άγχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει αρνητικά ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα, συμπεριλαμβανομένου και του αδελφικού. Η έρευνα, άλλωστε, έχει αποδείξει ότι η προσαρμογή και η ανάπτυξη των παιδιών είναι στενά συνδεδεμένη με την οικογενειακή λειτουργικότητα και την ψυχική υγεία των γονιών (Davis & Carter, 2008). Επιπρόσθετα, το μέγεθος του άγχους των γονιών παιδιών με ΔΑΦ φαίνεται ότι έχει άμεση σχέση με την αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και την μείωση της ψυχολογικής τους ευημερίας (Ekas et al., 2010). Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Benson et al. (2006) επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης των γονιών και της σοβαρότητας των συμπτωμάτων του παιδιού, καθώς επίσης και μεταξύ της κατάθλιψης και του πολλαπλασιασμού του άγχους. Επίσης, σε άλλη μελέτη έχει βρεθεί ότι η έλλειψη προ-κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό εντείνει το μητρικό στρες (Beck et al., 2004).

Στην έρευνα του Hastings (2003), όπου ερευνάται η σχέση της ΔΑΦ με το γονικό άγχος, βρέθηκαν αυξημένα επίπεδα άγχους στις μητέρες σε σχέση με τους πατεράδες, αλλά και ότι το άγχος στις μητέρες συσχετιζόταν με την ψυχική υγεία των άλλων μελών της οικογένειας, στοιχείο που δεν επιβεβαιώθηκε για τους πατεράδες. Επίσης, σε άλλη έρευνα των Gau et al. (2012) υποστηρίζεται ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ εμφανίζουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα, δυσκολίες στη συζυγική σχέση και οικογενειακή δυσλειτουργία, συγκρινόμενοι με γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες εμφάνιζαν μεγαλύτερη ψυχοπαθολογία και μικρότερη ικανότητα οικογενειακής προσαρμογής και συνοχής σε σχέση με τους πατεράδες. Συναφή ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Jones et al. (2013) στην οποία διερευνήθηκαν οι διαφορές φύλου, μεταξύ μητέρας-πατέρα, σε 161 ζευγάρια γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας συγκριτικά με τους πατεράδες, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού αποτέλεσαν προβλεπτικό παράγοντα της ψυχολογικής δυσφορίας και για τους δύο γονείς. Η έρευνα καταλήγει ότι οι μεταβλητές της λειτουργικότητας του παιδιού δεν επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τους δύο γονείς. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν έρευνες οι οποίες δεν επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα αυτά (Tobing & Glenwick, 2006), ενώ κάποιες άλλες προτείνουν ότι η σοβαρότητα των συμπτωμάτων ΔΑΦ του παιδιού αποτελεί ένα σχετικά φτωχό προβλεπτικό παράγοντα του γονικού στρες (Konstadareas & Papageorgiou, 2006).

Οι Quintero και McIntyre (2010) διερεύνησαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ΤΑ αδερφών ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με διάφορους παράγοντες ευημερίας των μητέρων τους. Στη μελέτη συμμετείχαν 20 οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ προσχολικής ηλικίας και 23 οικογένειες παιδιών ΤΑ, ενώ οι γονείς αξιολόγησαν διάφορους παράγοντες ευημερίας μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια *Parenting Daily Hassles*, αναφορικά με το καθημερινό άγχος, που σχετίζεται με δραστηριότητες που αφορούν τα παιδιά (σε όλα τα παιδιά του νοικοκυριού), το *Parenting Stress Index* για τη μέτρηση του άγχους των μητέρων που σχετίζεται με παράγοντες του παιδιού, γονικούς παράγοντες, αλλά και με αγχωτικά συμβάντα

ζωής, και το *Center for Epidemiologic Studies–Depression Scale* για την αξιολόγηση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας του βασικού φροντιστή. Τα αποτελέσματα, αναφορικά με τους γονείς, έδειξαν ότι οι μητέρες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ του δείγματος αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο άγχος και περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα σε σύγκριση με τις μητέρες της ομάδας σύγκρισης. Επίσης, ανέφεραν περισσότερο άγχος ζωής και καθημερινές ενοχλήσεις, τα οποία ήταν άμεσο αποτέλεσμα της ύπαρξη του παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια.

Σε μία μετα-ανάλυση δεδομένων σχετικά με το άγχος στις οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ αναφέρεται ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν περισσότερο γονικό άγχος συγκρινόμενοι με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ή κάποιας άλλης αναπτυξιακής διαταραχής (Hayes & Watson, 2013). Εντούτοις, επισημαίνεται ότι το γονικό άγχος είναι η μία μόνο πλευρά της συνολικής γονικής εμπειρίας, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα, έως τώρα, είναι ελλιπή σχετικά με τη διερεύνηση θετικών γονικών χαρακτηριστικών, τα οποία μπορούν να περιορίσουν την επίδραση του άγχους της οικογένειας στην περίπτωση των ΔΑΦ.

Ερευνητικά δεδομένα για την ψυχική υγεία των γονέων ατόμων με ΔΑΦ στην Ελλάδα

Αντίστοιχα, υπάρχουν περιορισμένες διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με την επίδραση του αυτισμού στις ελληνικές οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση βρέθηκε περιορισμένος αριθμός πρόσφατων κυρίως μελετών, που διερευνούν το άγχος, τα καταθλιπτικά συμπτώματα ή την ψυχολογική επιβάρυνση στους γονείς (Ασημακοπούλου & συν., 2015; Gatzoyia et al., 2014; Karaivazoglou et al., 2019; Konstantareas & Papageorgiou, 2006; Ντρε & συν., 2013), καθώς και την επίδραση του στίγματος σε αυτούς (Veroni, 2019).

Αρχικά, οι Konstantareas και Papageorgiou (2006) μελέτησαν το άγχος σε 43 μητέρες ατόμων με αυτισμό, ηλικιακού εύρους από 2,3 έως 26 ετών, σε σχέση με παράγοντες, όπως η ιδιοσυγκρασία, η σοβαρότητα του αυτισμού, η λεκτική ικανότητα και το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου με ΔΑΦ. Το υψηλό επίπεδο δραστηριότητας, η χαμηλή διάθεση και η σοβαρότητα των αυτιστικών συμπτωμάτων αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότεροι προγνωστικοί παράγοντες του άγχους στις μητέρες. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα άγχους παρατηρήθηκαν στις μητέρες των ατόμων χωρίς λεκτικές ικανότητες.

Σε μία σχετικά πρόσφατη έρευνα των Ασημακοπούλου και συν. (2015), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 176 γονέων και κηδεμόνων παιδιών με αυτισμό της ευρύτερης περιοχής της Αττικής με τη χρήση της κλίμακας *APA*, διερευνώντας το άγχος, την κατάθλιψη, το θυμό καθώς και προβλήματα ύπνου, βρέθηκαν τα εξής: οι μητέρες (οι οποίες αποτελούσαν το 77,8% του συνολικού δείγματος) είχαν περισσότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης σε σύγκριση με τους πατεράδες. Επίσης, η κατάθλιψη συσχετίστηκε με το βαθμό αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού με αυτισμό. Επιπροσθέτως, δημογραφικοί παράγοντες βρέθηκε να επηρεάζουν τα ευρήματα, καθώς οι διαμένοντες στην ευρύτερη

Αττική εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης σε σύγκριση με τους διαμένοντες εντός μεγάλου αστικού κέντρου, ενώ το μεγαλύτερο εισόδημα και το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συσχετίστηκε θετικά με την ένταση του άγχους και της κατάθλιψης των συμμετεχόντων γονέων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα αυτή έχει μεθοδολογικές αδυναμίες, καθώς το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού, ενώ στερείται ομάδας ελέγχου για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της.

Σε άλλη μελέτη των Gatzoyia et al. (2014) σε Έλληνες γονείς παιδιών με ΔΑΦ (*n*=111), όπου μετρήθηκε η καταθλιπτική συμπτωματολογία με το ερωτηματολόγιο *Patient Health Questionnaire 9-* (*GHQ-9)*, οι αντιλήψεις σε σχέση με την αρρώστια (μέσω του ερωτηματολογίου *Brief Illness Perception Questionnaire- B-IPQ*) και η γενική ψυχολογική υγεία (μέσω του ερωτηματολογίου *GHQ-28*), τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά ποσοστά (34.2%) κλινικής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της γενικής ψυχολογικής επιβάρυνσης στους γονείς κυμαίνονταν στο 55%. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ορισμένοι δημογραφικοί παράγοντες, όπως η μικρότερη ηλικία των γονέων και τα περιορισμένα οικονομικά μέσα, συντελούσαν στην αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και της ψυχολογικής επιβάρυνσης.

Σε μια ερευνητική μελέτη των Ntre et al. (2018), η οποία διερεύνησε την ψυχική επιβάρυνση και τις ανάγκες των οικογενειών (γονέων) με αυτιστικό παιδί, σε δείγμα 65 οικογενειών στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, βρέθηκε ότι οι μητέρες παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα προβλημάτων υγείας (δυσλειτουργίες θυροειδούς, πόνους στα άκρα και γαστρεντερικά προβλήματα), καθώς και υψηλά επίπεδα προβλημάτων ψυχικής υγείας και καταθλιπτικών συμπτωμάτων (67,5%). Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε μια σημαντική επιβάρυνση του ρόλου των μητέρων, καθώς το 40% εξ αυτών διέθετε 5-10 ώρες καθημερινά αποκλειστικά για τη φροντίδα του παιδιού με ΔΑΦ, ενώ μόνο το ένα τρίτο των συμμετεχόντων μητέρων δήλωσε ότι μοιράζεται τις υποχρεώσεις σχετικά με το πάσχον παιδί με τους πατεράδες. Επιπλέον, ο παράγοντας που δημιουργούσε μεγαλύτερο άγχος στους γονείς, αφορούσε τις μελλοντικές ανάγκες και προοπτικές του παιδιού τους, καθώς και την έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης για ενήλικα άτομα με ΔΑΦ.

Πρόσφατα, μελετήθηκε η ψυχολογική επιβάρυνση και η ποιότητα ζωής (ΠΖ) σε Έλληνες γονείς παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες (ΑΔ)- συμπεριλαμβανομένου και του αυτισμού- (Karaivazoglou et al., 2019). Στη μελέτη συμμετείχαν 95 γονείς παιδιών με ΑΔ, οι οποίοι απευθύνθηκαν σε εξωτερική κλινική αξιολόγησης, και 35 γονείς παιδιών ΤΑ ως ομάδα σύγκρισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες των παιδιών με ΑΔ ανέφεραν στατιστικά υψηλότερα επίπεδα άγχους και σωματικού πόνου, και χαμηλότερα επίπεδα ενέργειας, κοινωνικής λειτουργικότητας και ψυχικής υγείας, σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών ΤΑ. Επιπλέον, δημογραφικοί παράγοντες βρέθηκε να συσχετίζονται με τα ευρήματα. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη περισσότερων παιδιών στην οικογένεια συσχετίστηκε με αυξημένη βαθμολογία στην κλίμακα του άγχους, ενώ η μεγαλύτερη ηλικία του παιδιού συσχετίστηκε με αυξημένα επίπεδα άγχους, περιορισμούς του

ρόλου της μητέρας εξαιτίας των συναισθηματικών προβλημάτων, καθώς και με χειρότερη ψυχική υγεία.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα ευρήματα σχετικά με την γενικότερη ψυχολογική ευημερία στους γονείς παιδιών με ΔΑΦ στην ελληνική πραγματικότητα συγκλίνουν σε σημαντική ψυχική επιβάρυνση και στην ύπαρξη υψηλών ποσοστών άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Οι ψυχολογικές δυσκολίες στους γονείς παιδιών με ΔΑΦ αποτελούν μια σύνθετη και πολυπαραγοντική συνθήκη, όπως πιστοποιείται από την παρούσα ανασκόπηση ερευνών. Η συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας στην αξιολόγηση και την παρέμβαση των αναγκών των ατόμων με ΔΑΦ είναι καίριας σημασίας καθώς και η διεπιστημονική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των αναγκών τους τόσο εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και εντός του ευρύτερου συστήματος κοινωνικής πρόνοιας και φροντίδας. Μια πρόταση για μελλοντικές έρευνες θα ήταν η διερεύνηση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στους γονείς των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και η αξιοποίηση της προσέγγιση των Οικογενειακών Συστημάτων ως θεωρητικό υπόβαθρο για μελλοντική έρευνα, ανάπτυξη πολιτικής και παροχή υπηρεσιών στις οικογένειες με αυτιστικό μέλος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G. & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 109*, 237–254.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Author.

Beck, A., Hastings, R. & Daley, D. (2004). Pro-social behavior and behavior problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(4), 339-349.

Benson, P. R. (2006). The impact of symptom severity of depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 685–695.

Benson, P. R., & Karlof, K. L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 350–362.

Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in Mental Health Nursing, 37*(3), 153-163.

Bouma, R. & Schweitzer, R. (1990). The impact of chronic childhood illness on family stress: A comparison between autism and cystic fibrosis. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 722-730.

Bromley, J., Hare, D.J., Davison, K. & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism*, 8(4), 409-23.

Davis, N. O. & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(7), 1278-1291.

Dumas, J. E., Wolf, L. C., Fisman, S. N. & Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysforia in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disodrers, and normal development. *Exceptionality*, 2, 97-110.

Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M. & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 1274–1284.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T. & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, *5*(3), 160–179.

Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D. & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, *45,* 369-375.

Gatzoyia, D., Kotsis, K., Koullourou, I., Goulia, P., Carvalho, A. F., Soulis, S. & Hyphantis, T. (2014). The association of illness perceptions with depressive symptoms and general psychological distress in parents of an offspring with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal, 7*(2), 173–180.

Gau, S. S.-F., Chou, M.-C., Chiang, H.-L., Lee, J-C., Wong, C.-C. Chou, W.-J. & Wu, Y.-Y. (2012). Parental adjustment, marital relationships, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 263–270.

Hastings, R. P. (2003) 'Behavioral Adjustment of Siblings of Children with Autism'. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 99–104.

Hayes, S. A. & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with

and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(3), 629–642.

Hoefman, R., Payakachat, N., van Exel J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J. & Tilford, J. M. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the CarerQol. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(8), 1933-1945.

Jones, L., Totsika, V., Hastings, R. P. & Petalas, M. (2013). Gender differences when parenting children with autism spectrum disorders: A multilevel modeling approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43,* 2090–2098.

Jose, A., Gupta, S., Gulati, S. & Sapra, S. (2017). Prevalence of depression in mothers of children having ASD. *Current Medicine Research and Practice, 7*(1), 11–15.

Karaivazoglou, K., Papadaki, E., Iconomou, G., Touliatos, G., Kotsopoulos, S. & Assimakopoulos, K. (2019). Psychological distress and health-related quality of life in parents of children referred to an outpatient service for children with developmental disorders. *Australasian Psychiatry, 27*(2), 152-156.

Konstantareas, M. M. & Papageorgiou, V. (2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism*, *10*(6), 593–607.

Kovshoff, H., Cebula, K., Tsai, H.-W. J. & Hastings, R. P. (2017). Siblings of children with autism: The Siblings Embedded Systems Framework. *Current Developmental Disorders Reports, 4*(2), 37–45.

Lovell B., Moss M. & Wetherell M. (2012). The psychosocial, endocrine and immune consequences of caring for a child with autism or DAH. *Psychoneuroendocrinology, 17*, 534–542.

Ntre, V., Papanikolaou, K., Triantafyllou, K., Giannakopoulos, G., Kokkosi, M. & Kolaitis G. (2018). Psychosocial and financial needs, burdens and support, and major concerns among Greek families with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *International Journal of Caring Sciences*, *11*(2), 985-995.

Pisula, E. (2007). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20,* 274–278.

Quintero, N. & McIntyre, L. L. (2010). Sibling adjustment and maternal well-being: An examination of families with and without a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(1), 37-46.

Sanders, J. L. & Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or down syndrome: Implications for intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 19*, 15–32.

Schieve, L. A., Blumberg S. J., Rice C., Visser S. N. & Boyle C. (2007). The relationship between autism and parental stress. *Pediatrics 119* (Suppl. 1), 114–21.

Sharpley, C., Bitsika, V. & Efremidis, B. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 22*, 19–28.

Smith, L. E., Hong, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Almeida, D. M. & Bishop, S. (2010). Daily experiences among mothers of adolescents and adults with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 167–178.

Tobing, L. E., & Glenwick, D. S. (2006). Predictors and moderators of psychological distress in mothers of children with pervasive developmental disorders. *Journal of Family Social Work, 10*, 1–22.

Veroni, E. (2019). The social stigma and the challenges of raising a child with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Greece. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, *6*(2), 1-29.

Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, *6*, 115-130.

White, N. & Hastings R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 17*, 181–190.

Yorke, I., White, P., Weston, A., Rafla, M., Charman, T. & Simonoff, E. (2018). The association between emotional and behavioral problems in children with autism spectrum disorder and psychological distress in their parents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(10), 3393-3415.

Ασημακοπούλου, Ε., Τζουμάκα-Μπακούλα, Χ., Ευαγγέλου, Ε., Κυρίτση-Κουκουλάρη, Ε. & Κουτελέκος, Ι. (2015). Διερεύνηση της έντασης του άγχους και της κατάθλιψης γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Νοσηλευτική, 54*(3), 270–278.

Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων

Κωφίδου Χριστίνα, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Τα παιδιά και οι έφηβοι κατά την αναπτυξιακή τους πορεία μπορεί να αναπτύξουν προβληματικές συμπεριφορές συναισθηματικής, κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής φύσης. Οι δύσκολες αυτές συμπεριφορές περιγράφονται συχνά ως παιδικές διαταραχές συναισθήματος και δυσκολίες συμπεριφοράς και μπορούν να εξομαλυνθούν με τη σωστή προσέγγιση του παιδιού και την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα δικαιώματα και οι ανάγκες των παιδιών, αλλά και αναλύονται οι παιδικές διαταραχές συναισθήματος και οι δυσκολίες συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, επισημαίνονται οι παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, καθώς και ο ρόλος της διαγνωστικής αξιολόγησης του παιδιού ή εφήβου. Τέλος, διατυπώνονται τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, διαταραχές συναισθήματος, παιδιά-έφηβοι, παράγοντες κινδύνου, διαγνωστική αξιολόγηση, τρόποι αντιμετώπισης.

Τα δικαιώματα και οι ανάγκες των παιδιών

Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν δικαιώματα, τα οποία δεν πρέπει να καταπατώνται από κανέναν. Καθώς όμως τα πρώτα χρόνια της ζωής τους αποτελούν εξαρτώμενες οντότητες από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τον κοινωνικό τους περίγυρο, πρέπει τα δικαιώματα αυτά να κατοχυρώνονται στο πλαίσιο της υγιούς, ασφαλούς και ανεμπόδιστης βιολογικής, κοινωνικοσυναισθηματικής και ψυχολογικής τους ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, κατά καιρούς έχουν θεσμοθετηθεί διάφορες διακηρύξεις, συμβάσεις και νομοθεσίες, οι οποίες εστιάζουν στα δικαιώματα των παιδιών.

Ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα σύμβασης που προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών, στην οποία οφείλουμε να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση, αποτελεί η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού), η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και υπογράφτηκε από 191 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα το 1992 (Νόμος 2101/1992).

Μια από τις δημοφιλέστερες θεωρίες ιεράρχησης των αναγκών των ανθρώπων —και, συνεπώς, και των παιδιών— είναι αυτή του Maslow (1970), σύμφωνα με την οποία:

- οι ανάγκες ιεραρχούνται σε φυσιολογικές (βιολογικές) ανάγκες, ανάγκες ασφάλειας, κοινωνικές ανάγκες, ανάγκες αυτοεκτίμησης και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης,

- προκειμένου να δημιουργηθούν κίνητρα για τις ανάγκες μιας ανώτερης βαθμίδας, πρέπει να έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες των κατώτερων βαθμίδων (Γκρεκ & Χριστιανίδη, 2011).
- Στο ίδιο πνεύμα με τις παραπάνω συγγραφείς, η Γαλιατσάτου (2012) αναφέρει πως οι ανάγκες των ατόμων σύμφωνα με τον Maslow, διακρίνονται σε:
- κατωτέρου επιπέδου ανάγκες (βιολογικές, ασφαλείας, στοργής και αγάπης) και ανωτέρου επιπέδου ανάγκες (ανάγκη για αναγνώριση, επιδοκιμασία, αυτοεκτίμηση, εκτίμηση άλλων),
- προκειμένου να εμφανιστούν οι ψυχολογικές ανάγκες στον άνθρωπο, πρέπει πρώτα να έχουν ικανοποιηθεί οι κατωτέρου επιπέδου ανάγκες του ή αλλιώς οι φυσικές ανάγκες του.

Σύμφωνα με τη Χαραλαμποπούλου (1986, όπ. ανάφ. στο Μιχαλοπούλου, 2017, σσ. 11–12), οι ανάγκες του ανθρώπου είναι οι εξής:

1η Βαθμίδα: Οι βασικότερες φυσιολογικές ανάγκες είναι η τροφή, το νερό, η αναπνοή, ο ύπνος, η ανάπαυση, η αποβολή των περιττών φυσιολογικών ουσιών, η σταθερή διατήρηση της θερμοκρασίας του σώματος και η σεξουαλική ικανοποίηση.

2η Βαθμίδα: Οι φυσιολογικές ανάγκες για φυσική ασφάλεια, όπως η αποφυγή του πόνου, των κινδύνων από κάθε παράγοντα που μπορεί να βλάψει το άτομο.

3η Βαθμίδα: Οι ψυχολογικές ανάγκες της αγάπης, της στοργής της φροντίδας, της προσοχής και της συναισθηματικής ασφάλειας εκ μέρους ενός ή περισσότερων ατόμων.

4η Βαθμίδα: Οι βασικές κοινωνικές ανάγκες του ατόμου είναι η επικοινωνία και οι καλές σχέσεις του με τους άλλους, η καλή συνεννόηση μαζί τους, ο σεβασμός της προσωπικότητάς του, η αναγνώριση της αξίας του, η επιδοκιμασία του από τους άλλους, η αποφυγή αποδοκιμασίας και απόρριψης από τους άλλους, η ανάγκη για επιτυχία στη ζωή, η επαγγελματική του αποκατάσταση, η εξασφάλιση υψηλής κοινωνικής θέσης και η ανάγκη της υπεροχής του απέναντι στους άλλους.

5η Βαθμίδα: Η ανάγκη του ατόμου να καταστεί παραγωγικό και δημιουργικό ον, η ανάγκη να εκτελεί πράξεις και έργα χρήσιμα και πολύτιμα στους άλλους ανθρώπους, καθώς και η ανάγκη για αυτογνωσία, δηλαδή να γνωρίζει τις πραγματικές ικανότητές του και τις δυνάμεις του και εν συνέχεια να τις πραγματοποιήσει. (Χαραλαμποπούλου, 1986, όπ. ανάφ. στο Μιχαλοπούλου, 2017, σσ. 11–12)

Παιδικές διαταραχές συναισθήματος και δυσκολίες συμπεριφοράς

Η Χατζή (2018) αναφέρει πως το Συμβούλιο για παιδιά με Διαταραχές Συμπεριφοράς (CCBD) αναφέρει για τη συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή τα εξής:

1. Ο όρος «συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή» σημαίνει μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος· Εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δυο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων τουλάχιστον το ένα σχετίζεται με το σχολείο και παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια, που η παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής.

2. Ο όρος περιλαμβάνει μια αναπηρία που συνυπάρχει με άλλες αναπηρίες.

3. Ο όρος περιλαμβάνει τη σχιζοφρενική διαταραχή, τη συναισθηματική διαταραχή, την αγχώδη διαταραχή ή άλλη υφιστάμενη διαταραχή της διαγωγής ή της προσαρμογής που επηρεάζει το παιδί, εφόσον η διαταραχή επηρεάζει τη σχολική επίδοση, όπως προαναφέρθηκε στην παράγραφο 1. (Federal Register, February 10, 1993, σελ.7938)

Σύμφωνα με τον Σκαλούμπακα (χ.χ.), το DSM-IV ταξινομεί τις διαταραχές συμπεριφοράς ως εξής:

- Διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης (στη διαταραχή αυτή το άτομο επαναλαμβάνει ανυπάκουες, εχθρικές, αρνητικές και προκλητικές συμπεριφορές απέναντι σε είδη εξουσίας για μια χρονική περίοδο τουλάχιστον 6 μηνών και οι οποίες μειώνουν την κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική του λειτουργικότητα, π.χ. χάνει εύκολα την ψυχραιμία του, θυμώνει, επιδιώκει να προκαλεί ενόχληση σε άλλους, θέλει να εκδικείται, ρίχνει το φταίξιμο για δικά του λάθη σε άλλους, δεν συμμορφώνεται σε κανόνες ενηλίκων),
- Διαταραχή Διαγωγής (στη διαταραχή αυτή το άτομο επαναλαμβάνει συμπεριφορές που παραβιάζουν θεμελιώδη δικαιώματα άλλων ατόμων ή βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες και διακρίνονται σε 4 κατηγορίες: επιθετική συμπεριφορά, που θέτει σε κίνδυνο ή μπορεί να θέσει σε κίνδυνο ανθρώπους ή ζώα, μη επιθετική συμπεριφορά, που μπορεί να πλήξει ξένη ιδιοκτησία, απάτη ή κλοπή και μεγάλης βαρύτητας παραβιάσεις κανόνων,
- ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας) (στη διαταραχή αυτή το άτομο επαναλαμβάνει τουλάχιστον 6 απρόσεκτες, παρορμητικές και υπερκινητικές συμπεριφορές για χρονική περίοδο τουλάχιστον 6 μηνών, οι οποίες δεν συμβαδίζουν με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, παρουσιάζονται σε τουλάχιστον 2 περιβάλλοντα π.χ. σπίτι και σχολείο, διαταράσσουν την κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική του λειτουργικότητα και δεν αποδίδονται σε άλλη ψυχική διαταραχή).

Η Κλιματσίδα (2012) κατηγοριοποιεί τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στη Λιβανίου (2004), ως εξής:

- Συναισθηματικές διαταραχές, κατά τις οποίες το παιδί εμφανίζει ντροπή, άγχη, φοβίες, δειλία, κ.ά.,
- Συνηθειακές διαταραχές, κατά τις οποίες το παιδί εκδηλώνει ανορεξία ή βουλιμία, νηπιακή ενούρηση, υπνηλία ή αϋπνία, τρώει τα νύχια του,
- Συμπεριφορικές διαταραχές, κατά τις οποίες το παιδί παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά, κλεπτομανία, κρίσεις θυμού, κ.ά.

Η ίδια συγγραφέας (Κλιματσίδα, 2012) αναφέρεται σε ορισμένα παραδείγματα προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος, όπως η σχολική φοβία, η ζήλεια, το χτύπημα του κεφαλιού, οι αντικοινωνικές πράξεις και οι διαταραχές ελέγχου των σφιγκτήρων.

Η Δεληλίγκα (2015) διακρίνει τα προβλήματα συμπεριφοράς σε:

- προβλήματα εξωτερίκευσης ή διασπαστικές συμπεριφορές (αφορούν συγκρούσεις με άλλους ανθρώπους, π.χ. επιθετικότητα, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, κατά τις οποίες τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν αισθήματα θυμού, τάσεις ανυπακοής, στοιχεία επιθετικότητας και να γίνονται ενοχλητικά) και
- προβλήματα εσωτερίκευσης ή συναισθηματικά προβλήματα (αφορούν συγκρούσεις του παιδιού με τον εαυτό του, είναι συνεπώς ενδογενή, π.χ. άγχος, δυστυχία, κατάθλιψη, μετατραυματικό στρες και έχουν διερευνηθεί λιγότερο από τα προβλήματα εξωτερίκευσης, λόγω της δυσκολίας των παιδιών να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και της κοσμοθεωρίας των γονέων, οι οποίοι συχνά δεν θεωρούν προβληματικές τις συγκεκριμένες συμπεριφορές).

Παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών

Οι παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών διακρίνονται σε ατομικούς-διαπροσωπικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς (Sameroff & Gutmann, όπ. αναφ. στη Χατζή, 2018).

Η Sutton (2003) αναλύει τους αναπτυξιακούς παράγοντες επικινδυνότητας για εμφάνιση διαταραχών στα παιδιά, όπως αυτοί διατυπώθηκαν από τον Herbert το 1981, ως εξής:

- αγχογόνοι παράγοντες στην οικογένεια, σύμφωνα με τους οποίους αρκετά παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα συνήθως, εκδηλώνουν δυσκολίες συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της απομόνωσης που μπορεί να βιώνουν, του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου, αλλά και της ελλιπούς υποστήριξης που ενδέχεται να έχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον,

- η φύση της πειθαρχίας που επιβάλλεται στα παιδιά, καθώς αυστηροί και απορριπτικοί γονείς «προκαλούν» επιθετικές συμπεριφορές στα παιδιά τους,
- ψυχολογικά, ιδιοσυγκρασιακά ή νευρολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα οποία μάς βοηθούν να τα ταυτίζουμε με 3 τύπους προσωπικότητας: εύκολα (είναι ευπροσάρμοστα και πειθήνια), δύσκολα (είναι λιγότερο ευπροσάρμοστα και είναι πιο ευερέθιστα σε νέες καταστάσεις) και βραδυψυχικά (χρειάζονται χρόνο να προσαρμοστούν, αλλά μόλις επιτευχθεί αυτό, είναι εύκολο να τα χειριστείς),
- η ποιότητα του δεσμού/προσκόλλησης με το πρόσωπο φροντίδας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά διακρίνονται σε 3 κατηγορίες, ανάλογα με τα αισθήματά τους κατά την επανασύνδεσή τους με το πρόσωπο φροντίδας: ασφαλή, αγχώδη αποφευκτικά και αγχώδη αμφιθυμικά (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, όπ. αναφ. στο Sutton, 2003).

Κατά την Δεληλίγκα (2015), η συμπεριφορά του παιδιού «μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαφόρων συνδυασμών αιτιολογικών επιδράσεων με μη προβλέψιμες συνέπειες. Για παράδειγμα, ανόμοιοι αιτιολογικοί προάγοντες μπορεί να οδηγήσουν σε παρόμοιες συμπεριφορές ή το αντίθετο».

Διαγνωστική αξιολόγηση παιδιού ή εφήβου και τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

Όσον αφορά τη διαγνωστική αξιολόγηση του παιδιού ή εφήβου, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της πολλούς παράγοντες και να προϋποθέτει τη συνεργασία παιδιού, ειδικών και κηδεμόνων. Έτσι, ο ειδικός, καλείται:

- να αξιολογήσει αν όντως το παιδί εκδηλώνει μια διαταραχή συμπεριφοράς ή απλά επρόκειτο για μη αποδεκτή συμπεριφορά περιστασιακή,
- να προσδιορίσει τους ενδοοικογενειακούς, εξωοικογενειακούς, αλλά και προδιαθεσιακούς παράγοντες, που προκαλούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού,
- να καθορίσει τη φύση, τη σοβαρότητα, τη διάρκεια των προβλημάτων, αλλά και τα ελλείμματα που προκαλεί η συμπεριφορά του παιδιού,
- να υπολογίσει την αναπτυξιακή πορεία της διαταραχής,
- να πραγματοποιήσει κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το ίδιο το παιδί,
- να διερευνήσει τις σχέσεις του παιδιού με συνομήλικούς του,
- να μελετήσει το ενδεχόμενο ύπαρξης συννοσηρών ψυχιατρικών διαταραχών (π.χ. ΔΕΠΥ, άγχος, κατάθλιψη),
- να χορηγήσει στο ίδιο το παιδί ή σε άτομο του περιβάλλοντός του κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς του παιδιού,
- να παρατηρήσει το ίδιο το παιδί στο φυσικό του περιβάλλον (Σκαλούμπακας, χ.χ.)

Ένα από τα πιο ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης της λειτουργικότητας του παιδιού, αλλά και των συμπεριφορικών ή συναισθηματικών προβλημάτων του, αποτελεί το Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ), που περιλαμβάνει τρία ερωτηματολόγια:

1. Το Ερωτηματολόγιο για Γονείς για παιδιά ηλικίας 6-18 ετών (Child Behavior Checklist – CBCL/6-18)
2. Το Ερωτηματολόγιο για Εφήβους (Youth Self-Report – YSR)
3. Το Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς (Teacher's Report Form – TRF) (Γκολοβάνοβα, 2016).

Αξίζει να επισημάνουμε πως υπάρχουν 2 είδη ψυχοπαιδαγωγικής διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών:

- η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση, που διεξάγεται από ειδικούς ψυχολόγους, με τη χρήση τυπικών μέσων αξιολόγησης, δηλαδή σταθμισμένων τεστ και της συνέντευξης των γονέων και του παιδιού και
- η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση, που διεξάγεται από τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης, με τη χρήση άτυπων μέσων αξιολόγησης (Πόρποδας, 2003).

Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, η Κουτσοθανάση (2010) αναφέρει τους παρακάτω:

- τις μη λεκτικές παρεμβάσεις (έμφαση δίνεται σε παιδοκεντρικές παρεμβάσεις, ελάχιστης και προοδευτικής φύσης, όπως π.χ. η παραγλωσσική υπόδειξη, η αγνόηση, η απτική επαφή),
- την προγραμματισμένη αγνόηση (στόχο έχει να μην διακόπτεται το μάθημα, αλλά και να μην «πυροδοτείται» η μαθητική αταξία),
- την παραγλωσσική επιτίμηση (επιδιώκεται η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς π.χ. με αποτρεπτική κίνηση του εκπαιδευτικού, με μια έντονη ματιά),
- τον έλεγχο δια της εγγύτητος (ο εκπαιδευτικός κινείται με σταθερό βήμα και σταθερό βλέμμα προς το θρανίο του μαθητή που έχει διαπράξει την αταξία),
- τον έλεγχο δια του αγγίγματος (ο εκπαιδευτικός αγγίζει απαλά το μαθητή στην πλάτη ή στο κεφάλι, με στόχο να τον προτρέψει να επανέλθει στην τάξη),
- τις λεκτικές παρεμβάσεις (λεκτικά επιδιώκεται η αποκατάσταση της τάξης),
- την έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου (δεν σχολιάζεται αρνητικά η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αλλά επαινείται η επιθυμητή συμπεριφορά),
- την αναφορά του ονόματος του άτακτου (ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει στο μαθητή ότι γνωρίζει την αταξία του και περιμένει να επανέλθει στην τάξη),
- την υποβολή ερώτησης στον άτακτο (ο εκπαιδευτικός υποβάλει ένα ερώτημα στο μαθητή που διέπραξε την αταξία),
- το χιούμορ (ο εκπαιδευτικός με κωμική προσέγγιση προσπαθεί να επαναφέρει το μαθητή στην τάξη),
- την ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας (αποσκοπεί να καταστούν ξεκάθαρες οι συνέπειες των πράξεων του ατακτούντα μαθητή στον περίγυρό του),
- την προβολή των θετικών επιπτώσεων μιας αποδεκτής συμπεριφοράς (αποσκοπεί να καταστούν ξεκάθαρες οι θετικές επιπτώσεις της αποδεκτής συμπεριφοράς στον περίγυρο του ατακτούντα μαθητή),

- την ευγενή απαίτηση για τερματισμό της παρεκτροπής (ο εκπαιδευτικός με ευγενικό και αποφασιστικό τρόπο ζητά από το μαθητή τον τερματισμό της μη αποδεκτής συμπεριφοράς),
- την επισήμανση της κακής χρήσης των υλικών (ο εκπαιδευτικός επισημαίνει την κακή χρήση κάποιου υλικού από τον ατακτούντα μαθητή),
- την υπενθύμιση των κανόνων (ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει κάποιον κανόνα συμπεριφοράς στον ατακτούντα μαθητή) και
- την επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη (ο εκπαιδευτικός επιπλήττει και διατάζει ουσιαστικά τον ατακτούντα μαθητή να επανέλθει στην τάξη).

Συμπεράσματα

Τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων χρειάζονται αναμφισβήτητα εξειδικευμένους επιστήμονες, ανθρώπους με διάθεση και αγάπη για τα παιδιά, άτομα που στόχος τους είναι η ευδαιμονία και η ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπρούζος, 2002· Σαμαρά, 2016), μια αναμφισβήτητα δυναμική διαδικασία με αναπτυξιακό χαρακτήρα, που αντικατοπτρίζει τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου/ειδικών κρίνεται θεμελιώδης, καθώς πολλαπλά είναι τα οφέλη που προκύπτουν για μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς και για την κοινωνία (Μπρούζος, 1998). Ειδικότερα, οι Μότση και Σταυρόπουλος (2017) αναφέρουν πως η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιφέρει οφέλη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (π.χ. οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού και στην ανάπτυξη ουσιαστικότερης σχέσης μεταξύ τους).

Τέλος, σύμφωνα με τις Γκιόκα και Σάλμοντ (2015), η ύπαρξη μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, εκτός του ότι συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων, στην ισοτιμία των ρόλων, στον καταμερισμό ευθυνών, υποχρεώσεων, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για έγκαιρη παρέμβαση σε προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία και τη συναισθηματική κατάσταση ή συμπεριφορά του παιδιού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γαλιατσάτου, Ε. (2012). *Τα παραδοσιακά νανουρίσματα. Η σημασία τους για το παιδί και ο ρόλος της μητέρας: Η περίπτωση της Κεφαλονιάς* (Πτυχιακή εργασία). Πρώην Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Άρτα.

Γκιόκα, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2015). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε σχολική μονάδα της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης για τις Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (Τόμος Α΄, σσ., 373–381). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://doi.org/10.12681/edusc.197

Γκολοβάνοβα, Β. (2016). *Αξιολόγηση μέσω του ερωτηματολογίου Achenbach και παρέμβαση στον τομέα της γραφοφωνολογικής ενημερότητας με εφαρμογή της μεθόδου Προ Αναγράφω* (Πτυχιακή εργασία). Πρώην Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Άρτα.

Γκρεκ, Β., & Χριστιανίδη, Β. (2011). *Βιβλιογραφική ανασκόπηση της διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης στον τομέα της υγείας* (Πτυχιακή εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας.

Δεληλίγκα, Στ. (2015). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με το γονεϊκό τύπο και το γονεϊκό στρες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κλεματσίδα, Αι. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς. Διαδικασία αξιολόγησης μέσω του ερωτηματολογίου του Achenbach* (Πτυχιακή εργασία). Πρώην Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Άρτα.

Κουτσοθανάση, Χ. (2010). *Στάσεις και απόψεις των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη* (Πτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μιχαλοπούλου, Γ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών για την υιοθεσία* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Μότση, Σ., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Απόψεις γονέων παιδιών με αυτισμό για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μπατσίλα, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος, & Ζ. Καρασίμος, *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13-15 Οκτωβρίου 2017* (Τόμος Α΄, σσ. 1142–1151). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 15,* 97–135.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Νόμος 2101/1992. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα τον παιδιού*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης , Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*(1), 2–26. https://doi.org/10.12681/hjre.8790

Πόρποδας, Κ. (2003). (Επιμ.). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)* [Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ με τίτλο «Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες»]. Πάτρα. http://edugate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf

Σαμαρά, Ε. (2016). Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016 (Τόμος Β΄, σσ. 1152–1167). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://doi.org/10.12681/edusc.1378

Σκαλούμπακας, Χρ. (χ.χ.). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. http://prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ_ΕΔΕΑΥ (1)_τελ.pdf

Sutton, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων: Μια διεπιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης* (Π. Ψαρράκη, Μεταφρ., Μ. Παυλίδου, Επιμ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Χατζή, Αι. (2018). *Η εφαρμογή μουσικοθεραπευτικών προσεγγίσεων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σχολική Ψυχολογία: Οριοθέτηση πεδίου-καθήκοντα και αρμοδιότητες του Σχολικού Ψυχολόγου

Κωφίδου Χριστίνα, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η σχολική ψυχολογία αποτελεί έναν εφαρμοσμένο κλάδο της σχολικής πραγματικότητας και καθημερινότητας, που αφορά τις υπηρεσίες που παρέχει ο σχολικός ψυχολόγος σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, προκειμένου διαγνώσει και αντιμετωπίσει προβλήματα και δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ορίσει την έννοια και το περιεχόμενο της σχολικής ψυχολογίας, να οριοθετήσει το πεδίο της, αλλά και να παρουσιάσει, περιγράψει και αναλύσει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ψυχολογία, σχολικός ψυχολόγος, καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικού ψυχολόγου, διαχείριση προβλημάτων και δυσκολιών μαθητών.

Εισαγωγή

Μέσα στην κοινωνία μπορούμε να συναντήσουμε ψυχολόγους σε διάφορα πλαίσια, τα οποία κάθε φορά μπορεί να εγείρουν προκλήσεις (Thielking, 2006). Ένα από τα πλαίσια αυτά είναι και το σχολικό περιβάλλον πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων είναι πολυπαραγοντικός και μπορεί να ποικίλει, αλλά στο δημόσιο τομέα το να εξασκεί κάποιος το επάγγελμα του ψυχολόγου, μπορεί να θεωρηθεί δύσκολη υπόθεση, κυρίως επειδή υπάρχουν αντικρουόμενες απαιτήσεις αναφορικά με το χρόνο του σχολικού ψυχολόγου. Για πολλά χρόνια, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου περιλάμβανε -πέρα από τις ψυχομετρικές δοκιμασίες- και εμπλοκή του σε διαφορετικούς τομείς της ψυχολογίας (Toland & Carrigan, 2011). Οι Boyle και Lauchlan (2009) υπογραμμίζουν τους αγώνες των σχολικών ψυχολόγων να αποστασιοποιηθούν από την ανάγκη εκ μέρους τους της εκτέλεσης διοικητικών καθηκόντων, αλλά και να εξισορροπήσουν τις ποικίλες προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των σχολείων εν γένει.

Ο κλάδος της σχολικής ψυχολογίας είναι πολύ δημοφιλής (ειδικά στις δυτικές χώρες) και σχετίζεται με θέματα που άπτονται της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης των παιδιών, εφαρμόζοντας αρχές της κλινικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, με στόχο τη διάγνωση και αντιμετώπιση των συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών (Ramalingam, 2011). Αποτελεί έναν πολύπλοκο τομέα μελέτης και έρευνας, γεγονός που οφείλεται στο μεγάλο αριθμό πελατών που πρέπει να εξυπηρετούνται αποτελεσματικά όταν δουλεύει κάποιος με παιδιά, αλλά και τις περίπλοκες σχέσεις που

αναπτύσσουν τα παιδιά με τους γονείς, την οικογένεια και τους συνομηλίκους τους (D'Amato, Zafiris, McConnell, & Dean, 2011).

Η επιστήμη της ψυχολογίας έχει πολλούς διαφορετικούς υποτομείς, μέσω των οποίων αυτό το ευγενές επάγγελμα αντιμετωπίζεται μέσω ποικιλόμορφων φακών (Boyle, 2014). Ο όρος «σχολική ψυχολογία» αναφέρεται σε ένα πεδίο, όπου οι επαγγελματίες είναι προετοιμασμένοι στην ψυχολογία και την εκπαίδευση και αναγνωρίζονται ως ειδικοί στην παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών σε παιδιά και νέους στο πλαίσιο σχολείων, οικογενειών και άλλων πλαισίων που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους (Burden, 1994). Η σχολική ψυχολογία αποτελεί την επαγγελματική εφαρμογή της ψυχολογίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια και προγράμματα (Γρηγοράτου, 2010).

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η έναρξη του επαγγέλματος της ψυχολογίας προήλθε από την εκπαιδευτική τάση και από την ανάγκη για τη γνωστική/μαθησιακή αξιολόγηση των μαθητών, ώστε οι μαθητές να δύνανται να τοποθετηθούν σε εναλλακτικά σχολικά πλαίσια και δομές, κάτι το οποίο συνέβη και στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον Alfred Binet (Boyle, 2014). Η δουλειά του Binet άρχισε σιγά σιγά να διεισδύει και σε άλλους τομείς και, μέχρι το τέλος του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου, δοκιμάζονταν οι γνωστικές ικανότητες των Αμερικανών στρατιωτών με αυτόν τον τρόπο (Danziger, 1990). Έτσι, αρχικά, ο κλάδος της σχολικής ψυχολογίας εστίαζε στη βαθμολογία και τις ψυχομετρικές δοκιμασίες μέσω σταθμισμένων εργαλείων.

Ορισμοί σχολικής ψυχολογίας

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2004), ο Αμερικανικός Σύλλογος Ψυχολόγων (American Psychological Association – APA, 1999), αναφέρει πως «η σχολική ψυχολογία είναι μια ειδικότητα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, που ασχολείται με την επιστήμη και την επαγγελματική πρακτική της ψυχολογίας σε παιδιά, εφήβους, οικογένειες, μαθητές όλων των ηλικιών, καθώς και με την εκπαιδευτική διαδικασία».

Το Εγχειρίδιο της Διεθνούς Σχολικής Ψυχολογίας είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των σχολικών ψυχολόγων, καθώς:

- περιγράφει την ειδικότητα της ψυχολογίας που ασχολείται με την παροχή υπηρεσιών σε παιδιά και νέους, τους εκπαιδευτικούς τους και τους γονείς τους,
- περιλαμβάνει ευρήματα/πληροφορίες από 95 επιστήμονες/ερευνητές 45 χωρών, που έχουν μεγάλη και ουσιαστική κατανόηση των πρακτικών της σχολικής ψυχολογίας που χρησιμοποιούνται στη χώρα τους,
- περιλαμβάνει πληροφορίες για την ιστορία της κάθε χώρας και την τωρινή της κατάσταση, τις υπάρχουσες υποδομές, τους ρόλους και τις ευθύνες των σχολικών ψυχολόγων (Jimerson, Oakland & Farrell, 2006).

Ο D'Amato και οι συνεργάτες του (2011) υπογράμμισαν στο «Petition for Reaffirmation of the Specialty of School Psychology» του Αμερικάνικου Συλλόγου Ψυχολόγων το 2009 τα εξής:

Η σχολική ψυχολογία διαφοροποιείται από τις άλλες ειδικότητες επαγγελματικής ψυχολογίας, εστιάζοντας στην εφαρμογή ψυχολογικών γνώσεων και μεθόδων για την επίλυση προβλημάτων ή τη βελτίωση διαδικασιών και αποτελεσμάτων μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή με άτομα που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η σχολική ψυχολογία δεν ορίζεται απλώς ως το πλαίσιο, όπου παρέχονται υπηρεσίες, αλλά μάλλον από τη χρήση ψυχολογικής θεωρίας και πρακτικής για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για άτομα και ομάδες μαθητών σε μια ποικιλία πλαισίων. Ένας τρόπος για να διαφοροποιήσουμε τις ειδικότητες μέσα στην επαγγελματική ψυχολογία είναι με τον προσδιορισμό των παραμέτρων που καθορίζουν την επαγγελματική πρακτική στην ειδικότητα. Ως ειδικότητα γενικής πρακτικής, η Σχολική Ψυχολογία ορίζεται ως μια ευρείας βάσης ειδικότητα, που παρέχει μια σειρά ψυχολογικών υπηρεσιών σε βρέφη, παιδιά, νέους, οικογένειες με παιδιά, ενήλικες φροντιστές, μαθητές όλων των ηλικιών, οργανώσεις και οργανισμούς. Πολλές από αυτές τις υπηρεσίες παρέχονται σε μια ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών πλαισίων (π.χ. στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ανάμεσα σε πλαίσια όπως σε σχολεία και νοσοκομεία ή σχολεία και εργασιακά πλαίσια, σε ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες και εγκαταστάσεις αποκατάστασης.

Αξίζει να αναφέρουμε πως ο όρος «εκπαιδευτική ψυχολογία» χρησιμοποιείται πολλές φορές ως συνώνυμος με τον όρο «σχολική ψυχολογία» (Moolla, 2011). Η εκπαιδευτική ψυχολογία αναφέρεται γενικά στη μελέτη της ψυχολογίας και των εφαρμογών της στον τομέα της εκπαίδευσης (Burden, 1994). Αποτελεί ένα σώμα γνώσης και έρευνας στους τομείς της παιδαγωγικής και της ανθρώπινης ανάπτυξης, ειδικά αναφορικά με τη διδασκαλία και τα στάδια εκμάθησης (Moolla, 2011).

Σύμφωνα με τους Foulin και Mouchon (2002), η εκπαιδευτική ψυχολογία αποτελεί τον τομέα της ψυχολογίας, που ερευνά το μαθητή ως ατομικότητα υπό μια ευρεία έννοια, αλλά και τους μηχανισμούς που παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ ο Norwich (2005) επισημαίνει ότι οι υπηρεσίες της εκπαιδευτικής ψυχολογίας ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από την ατομική ή ομαδική συνεργασία των σχολικών ψυχολόγων με εκπαιδευτικούς, υπηρεσίες υγείας και κοινωνικές υπηρεσίες.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικού ψυχολόγου

Η ανάγκη για την ύπαρξη εφαρμοσμένων ψυχολόγων στα σχολεία ενισχύθηκε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Eiserer, 1963), ανάγκη που συνδέθηκε με τη στροφή των χωρών στις εγχώριες ανάγκες, την μεταπολεμική έκρηξη στη γέννηση παιδιών και στην

αξία της ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (D'Amato κ.ά., 2011).

Σύμφωνα με τον APA (1999):

οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν υπηρεσίες και σε συστήματα και οργανισμούς, που εξυπηρετούν τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα, απευθύνονται σε άτομα τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς ή διαταραχές (νοητικές ή ψυχικές), που επηρεάζουν τη μάθηση, σε οικογένειες που ζητούν διαγνωστικές αξιολογήσεις των μαθησιακών δυσκολιών και κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και βοήθεια για τα ακαδημαϊκά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, σε εκπαιδευτικούς, γονείς και οργανισμούς – φορείς, με στόχο τη διαμόρφωση κατάλληλων πλαισίων για μάθηση. (Χατζηχρήστου, 2004).

Το NASP (National Association of School Psychologists) Blueprint III αναφέρεται σε ορισμένες δεξιότητες που είναι απαραίτητες, προκειμένου να είναι κάποιος επιτυχής ως σχολικός ψυχολόγος:

- κατοχή διαπροσωπικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων στη χρήση εφαρμογών τεχνολογίας,
- ευαισθητοποίηση σχετικά με την ποικιλότητα και την παροχή ευαίσθητων υπηρεσιών,
- επαγγελματική, νομική, ηθική και κοινωνική ευθύνη,
- ενίσχυση της ευεξίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων ζωής,
- ενίσχυση γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της ανάπτυξης ευεξίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ζωής,
- δεξιότητες λήψης αποφάσεων (D'Amato κ.ά., 2011).

Όπως διαφαίνεται, ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων δεν έγκειται απλώς στην άμεση παρέμβαση στους μαθητές, συνήθως με τη μορφή της πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτικής, αλλά είναι ευρύς, δαιδαλώδης και ποικιλόμορφος και επεκτείνεται πολύ περισσότερο και σε άλλες δραστηριότητες (Thielking, 2006), αν και δεν υπάρχει κάποιο τυπικό μέτρο για τον καθορισμό όλων των δραστηριοτήτων που απαρτίζουν το ρόλο των σχολικών ψυχολόγων, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συγκριτικές μελέτες (Idsoe, 2003 όπ. αναφ. στο Thielking, 2006). Ερευνητικά δεδομένα έχουν αποκαλύψει ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται σε ένα περιβάλλον που απαιτεί να είναι «πολυ-ειδικοί» (Bramston & Rice, 2000 όπ. αναφ. στο Thielking, 2006).

Οι σχολικοί ψυχολόγοι:

είναι διατεθειμένοι και προετοιμασμένοι να παρέμβουν σε ατομικό και συστημικό επίπεδο, να αναπτύξουν, υλοποιήσουν και αξιολογήσουν προληπτικά προγράμματα. Στο πλαίσιο αυτών των προσπαθειών, διεξάγουν οικολογικά έγκυρες αξιολογήσεις και παρεμβαίνουν, προκειμένου να προωθήσουν θετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα στα

οποία τα παιδιά και οι νέοι από διαφορετικό υπόβαθρο έχουν ίση πρόσβαση σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές και ψυχολογικές υπηρεσίες για την προώθηση της υγιούς ανάπτυξης. (American Psychological Association. n.d.)

Σύμφωνα με τη Λιάκου (2019), ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος:

- αξιολογεί την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών προσχολικής, σχολικής ή εφηβικής ηλικίας, με σκοπό να εντοπιστούν οι μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες τους,
- σχεδιάζει, συντονίζει, εφαρμόζει και αξιολογεί παρεμβάσεις πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης,
- παρέχει εκπαίδευση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα μάθησης, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαχείρισης κρίσεων, έρευνας, εποπτείας.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι στην Ινδία είναι πολύ εκπαιδευμένοι σε θέματα ψυχολογίας και εκπαίδευσης, ολοκληρώνουν ένα πτυχίο εξειδίκευσης στο αντικείμενό τους, που περιλαμβάνει και πρακτική για ένα χρόνο, εκπαιδεύονται σε θέματα ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ανάπτυξης παιδιών, μάθησης και διδασκαλίας, συμπεριφοράς, κινήτρων, προγράμματος σπουδών και αξιολόγησης, συμβουλευτικής και τελεσφόρας συνεργασίας, στο σχολικό δίκαιο και στα συστήματα, αλλά και πρέπει να είναι πιστοποιημένοι ή να έχουν πάρει άδεια από το κράτος στο οποίο εργάζονται (Ramalingam, 2011).

Οι σχολικοί ψυχολόγοι εκπαιδεύονται στους παρακάτω τομείς:

- βιολογικές, συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές βάσεις,
- αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία,
- οικογενειακές διεργασίες,
- πρόληψη και αντιμετώπιση,
- αποτελεσματική διδασκαλία και ακαδημαϊκή επίτευξη,
- ιστορία και συστήματα,
- ψυχολογικές μετρήσεις και χρήση ψυχομετρικών εργαλείων,
- ερευνητικό σχεδιασμό και μεθοδολογία,
- επιστημονική ηθική και
- ατομικές διαφορές (D'Amato κ.ά., 2011).

Οι δραστηριότητες των σχολικών ψυχολόγων μπορεί να περιλαμβάνουν και τις παρακάτω:

- Συμβουλευτική και αντιμετώπιση μαθητών με νοητικά, μαθησιακά, συμπεριφορικά, ψυχοκοινωνικά, οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα, αλλά και ψυχομετρική αξιολόγηση των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή χαρισματικότητα,

- Συμβουλευτική μαθητών σε περιπτώσεις τραύματος ή κρίσεων, αλλά και συμβουλευτική σταδιοδρομίας μαθητών,
- Διαβουλεύσεις με γονείς σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους ή θέματα γονικής μέριμνας, με εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση των σχολείων σχετικά με συγκεκριμένα περιστατικά μαθητών, με τα σχολικά προγράμματα σπουδών και τους τρόπους ενίσχυσης της ψυχικής υγείας των μαθητών,
- Παραπομπή μαθητών και γονέων σε εξωτερικούς φορείς, αλλά και διατήρηση συνδέσμων με εξωτερικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας,
- Σύνταξη αναφορών που σχετίζονται με ψυχομετρικές αξιολογήσεις και υλοποίηση παρεμβάσεων μέσα στο πλαίσιο της τάξης,
- Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων, αλλά και εργαστηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου,
- Διοικητικά καθήκοντα που σχετίζονται με το ρόλο τους (π.χ. προγραμματισμός συμβουλευτικών ραντεβού με μαθητές και γονείς),
- Διεξαγωγή έρευνας στους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου,
- Αυτο-επίβλεψη και επίβλεψη άλλων σχολικών ψυχολόγων (Thielking, 2006).

Ο ίδιος ερευνητής (Thielking, 2006) αναφέρει πως η Αυστραλιανή Ψυχολογική Κοινότητα (APS) δημοσίευσε το 2000 ένα έγγραφο με τίτλο «Πρότυπα για τη Χορήγηση Σχολικών Ψυχολογικών Υπηρεσιών», μέσα στο οποίο χαρακτηρίζει τους σχολικούς ψυχολόγους ως τους επαγγελματίες που είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον να εφαρμόσουν την ψυχολογική και εκπαιδευτική τους εμπειρία, με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές, τα αδέλφια τους, τους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου, ώστε να επιτύχουν όσο γίνεται τα πιο ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι:

- παρέχουν εξατομικευμένη αξιολόγηση των μαθητών, που ενδέχεται να εμφανίσουν γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, και συμπεριφορικές δυσκολίες,
- αναπτύσσουν, θέτουν σε εφαρμογή και αξιολογούν προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης,
- έχουν συμβουλευτικό ρόλο απέναντι σε γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες και
- επηρεάζουν και καθοδηγούν το ερευνητικό πεδίο (Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone, & Stewart, 2008).

Τα άτομα που παρέχουν τις παραπάνω υπηρεσίες χρησιμοποιούν διάφορους τίτλους/ονομασίες παγκοσμίως, όπως π.χ. σχολικός ψυχολόγος, εκπαιδευτικός ψυχολόγος, ψυχοπαιδαγωγός, σύμβουλος, ψυχολόγος της εκπαίδευσης ή του σχολείου (Γρηγοράτου, 2010).

Το κλιμακωτό μοντέλο δημόσιας υγείας περιλαμβάνει υπηρεσίες πρόληψης και παρέμβασης σε τρία επίπεδα/στρώματα (tiers), που συνήθως ονομάζονται:

- καθολικές υπηρεσίες (όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε αυτές και οι περισσότεροι από αυτούς (π.χ. περίπου 80%) θα χρειαστούν μόνο αυτό το επίπεδο υποστήριξης),
- επιλεκτικές υπηρεσίες (αυτές τις υπηρεσίες, που συνοδεύονται και από παρεμβάσεις, θα τις χρειαστούν εκείνοι οι μαθητές που παρουσιάζουν αναδυόμενες δυσκολίες (π.χ. περίπου 15%), και
- υποδεικνυόμενες (αυτές τις υπηρεσίες θα τις χρειαστεί ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών (π.χ. περίπου 5%) (O'Connell, Boat & Warner, 2009, όπ. αναφ. στο Splett, Fowler, Weist, McDaniel, & Dvorsky, 2013).

Συμπεράσματα

Για περισσότερα από εκατό χρόνια οι σχολικοί ψυχολόγοι αφιέρωναν το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού τους χρόνου στην ατομική αξιολόγηση και συμβουλευτική, γεγονός που άλλαξε τα τελευταία 30 χρόνια περίπου, καθώς διαφαίνεται όλο και σημαντικότερη η παροχή συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς και γονείς (π.χ. Fagan, όπ. αναφ. στο Mägi & Kikas, 2009). Αυτό είναι και το λεγόμενο «Παράδοξο της Σχολικής Ψυχολογίας», καθώς έγινε ευρέως γνωστό ότι, προκειμένου να μπορούν οι σχολικοί ψυχολόγοι να υπηρετούν τα παιδιά όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά, οφείλουν να συνεργάζονται με ενήλικες, από τη στιγμή που το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται και αλληλεπιδρούν τα παιδιά ελέγχεται και προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από ενέργειες των ενηλίκων (Mägi & Kikas, 2009). Έτσι, καθίσταται υψίστης σημασίας να δίνεται έμφαση στο συστημικό περιβάλλον και όχι απλά στην αξιολόγηση και συμβουλευτική σε ατομικό επίπεδο (Mägi & Kikas, 2009).

Αναμφισβήτητα, απαιτείται περισσότερη κατανόηση από την κοινωνία αναφορικά με τον ακριβή ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Η χρήση της ψυχομετρίας βασίζεται περισσότερο στην ιδέα να ανακαλυφθούν οι αδυναμίες, τα ελαττώματα, τα ελλείμματα αυτών που δοκιμάστηκαν, γεγονός που αποτελεί τη βάση ενός μοντέλου ελλείμματος, του λεγόμενου ιατρικού/ατομικού μοντέλου. Το μοντέλο αυτό δεν χρησιμεύει στην υιοθέτηση μιας ισορροπημένης προσέγγισης για την υποστήριξη των μαθητών στα σχολεία.

Είναι γεγονός πως οι ψυχολόγοι που εργάζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στην κατηγοριοποίηση και «ετικετοποίηση» πολλών μαθητών, οι οποίοι πιθανόν να χρειαστούν επιπλέον υποστήριξη. Ο ψυχολόγος του σχολείου, επομένως, έχει δύο κύριους ρόλους: αυτόν του «προσδιοριστή» των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών μέσω ενός συστήματος κατηγοριοποίησης και αυτόν του πληροφορητή του σχολείου, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονιών για τα πλεονεκτήματα και τα «ελλείμματα» στο προφίλ ενός ατόμου. Αυτό βέβαια μπορεί να χρησιμοποιηθεί θετικά, ώστε να ενημερωθούν τα απαραίτητα άτομα για το συγκεκριμένο στυλ μάθησης του κάθε μαθητή. Ο Rayner (2013) συνηγορεί υπέρ της σημασίας των μαθησιακών στιλ των μαθητών και προβάλλει την κατανόηση των ατομικών στυλ μάθησης των εκάστοτε πελατών ως μια μέθοδο θετικής προώθησης των ικανοτήτων τους.

Η άποψη αυτή συμβαδίζει με τους οκτώ τύπους νοημοσύνης, που επεσήμανε ο Gardner ότι υπάρχουν και οι οποίοι είναι οι εξής:

- η Λεκτική – Γλωσσική Νοημοσύνη (Verbal – Linguistic Intelligence), που έχει σχέση με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα επαρκώς, δηλαδή να μετέχει επαρκώς σε περιστάσεις προφορικής και γραπτής επικοινωνίας,
- η Λογική – Μαθηματική Νοημοσύνη (Logical – Mathematical Intelligence), που έχει σχέση με την ικανότητα του ατόμου να λύνει προβλήματα, ακολουθώντας λογικά βήματα και διεργασίες,
- η Μουσική – Ρυθμική Νοημοσύνη (Musical – Rhythmic Intelligence), που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εκτιμά τη μουσική, να εκτελεί και να συνθέτει μουσικά κομμάτια,
- η Σωματική – Κιναισθητική Νοημοσύνη (Bodily – Kinesthetic Intelligence), που συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του, προκειμένου να αποδίδει διάφορα συναισθήματα μέσω της κίνησης του σώματος,
- η Οπτικό – Χωρική Νοημοσύνη (Visual – Spatial Intelligence), που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με επάρκεια οπτικά ερεθίσματα και αναπαραστάσεις,
- η Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence), που αφορά την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα ενδιαφέροντά του, τους τρόπους επίλυσης διαφόρων προβλημάτων και να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώμη για ορθή και αποτελεσματική διαχείριση της ζωής του,
- η Διαπροσωπική Νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence), έχει σχέση με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες των άλλων, αλλά και να συνεργάζεται αρμονικά μαζί τους,
- η Οικολογική/Φυσιογνωστική Νοημοσύνη (Naturalist Intelligence), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα διάφορα είδη και οργανισμούς που υπάρχουν στον έμβιο φυσικό κόσμο (Gardner, 1999, όπ. αναφ. στο Φλουρής, & Ιβριντέλη, 2009).

Η σχολική ψυχολογία μπορεί να έχει τις ρίζες της στις ψυχομετρικές δοκιμασίες και την τοποθέτηση των μαθητών σε ειδικές σχολικές μονάδες, αλλά τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί μια εξέλιξη με διάφορα επίπεδα καινοτομίας εμφανή στη σύγχρονη πρακτική (Burnham, 2013· Toland & Carrigan, 2011).

Το ατομικό/παθολογικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, των διαφόρων προβληματικών συμπεριφορών και μαθησιακών/ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που χρησιμοποιούνταν -και σε κάποια μέρη εξακολουθεί να χρησιμοποιείται- από σχολικούς ψυχολόγους για την αξιολόγηση και την παρέμβαση σε εκπαιδευτικά ζητήματα, θεωρείται πλέον ανούσιο, αναποτελεσματικό και, συνεπώς, ξεπερασμένο. Αποτελεί γεγονός πως όλο και περισσότεροι επαγγελματίες της σχολικής ψυχολογίας ενστερνίζονται όλο και πιο καινοτόμες προσεγγίσεις στη δουλειά τους, οι οποίες βασίζονται στο θετικό παράδειγμα ψυχολογίας (Seligman, 2007). Αυτού του είδους η προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο σχολικό ψυχολόγο να παρέχει μία μορφή πιο άμεσης ψυχολογικής

παρέμβασης, που βασίζεται σε ξεκάθαρες ψυχολογικές πρακτικές. Παραδείγματα αυτής της προσέγγισης περιέχονται σε γνωστικές συμπεριφορικές προσεγγίσεις για την επιτυχία και την αποτυχία στη μάθηση (Toland & Boyle, 2008), στην οικοδόμηση ανθεκτικότητας στα σχολεία (Toland & Carrigan, 2011) και στη χρήση δυναμικής αξιολόγησης για την αναγνώριση μαθητών με μαθησιακές ανάγκες (Lauchlan, 2012).

Αυτό που απαιτείται είναι το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα να μπορέσει να συμπεριλάβει και να σεβαστεί τις διαφορετικές ανάγκες των διαφορετικών μαθητών του (Liasidou, 2007), εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης σε επίπεδο περιεχομένου, προϊόντος, διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά και τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σσ. 39–42). Μόνο με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, με απώτερο στόχο την κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτιστική ένταξή τους στη ζωή της χώρας, αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συνηγορία του εαυτού τους και καθιστώντας τους υπεύθυνα άτομα, με αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychological Association. (n.d.). *School psychology*. https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school

Boyle, C. (2013). Labelling in special education: Where do the benefits lie? In A. Holliman (Ed.), *The Routledge international companion to educational psychology* (pp. 213–221). London: Routledge.

Boyle, C. (2014). 'What's the score' with school psychology: Do we carry on regardless or is there any added value? (pp. 83–94). In T. Corcoran (ed.), *Psychology in education: Critical theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.

Boyle, C., & Lauchlan, F. (2009). Applied psychology and the case for individual casework: Some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice, 25*(1), 71–84. https://doi.org/10.1080/02667360802697639

Burden, R. L. (1994). Trends and developments in educational psychology: An international perspective. *School Psychology International, 15*(4), 293–347. https://doi.org/10.1177%2F0143034394154002

Burnham, S. (2013). Realists or pragmatists? "Reliable evidence" and the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice, 29*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/02667363.2012.734277

Γρηγοράτου, Κ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

D'Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E., & Dean, R. S. (2011). The history of school psychology: Understanding the past to not repeat it. In, M. Bray, & T. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 9–46). New York, NY: Oxford University Press, Inc. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195369809.013.0015

Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Eiserer, P. E. (1963). *The school psychologist*. Washington, D.C.: Center for Applied Research in Education.

Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (2006). Introduction to the handbook of international school psychology. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & Peter T. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 1–4). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412976138

Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the world is school psychology? Examining evidence of school psychology around the globe. *School Psychology International, 29*(2), 131–144. https://doi.org/10.1177/0143034308090056

Λιάκου, Φ. (2019). *Μελέτη του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Lauchlan, F. (2012). Improving Learning Through Dynamic Assessment. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 29*(02), 95–106. https://doi.org/10.1017/edp.2012.13

Liasidou, A. (2007). Inclusive Education Policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education, 17*(4), 329–347.

Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School psychologists' role in school: Expectations of school principals on the work of school psychologists. *School Psychology International, 30*(4), 331–346. https://doi.org/10.1177/0143034309106943

Moolla, N. (2011). *The role of school psychologists in school development in South Africa: The challenge of intersectoral collaboration* (Doctoral dissertation). University of the Western Cape, Cape Town, South Africa.

Norwich, B. (2005). *Future directions for professional educational psychology. School Psychology International, 26*(4), 387–397. https://doi.org/10.1177%2F0143034305059014

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (Επιστ. Επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Ramalingam, P. (2011). Prospects of school psychology in India. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 37*(2), 201–211.

Rayner, S. (2013). Problematising style differences theory and professional learning in educational psychology. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 30*(1), 13–35. https://doi.org/10.1017/edp.2013.2

Seligman, M. E. P. (2007). *The optimistic child. A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.

Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H., & Dvorsky, M. (2013). The critical role of school psychology in the school mental health movement. *Psychology in the Schools, 50*(3), 245–258. https://doi.org/10.1002/pits.21677

Thielking, M. (2006). *An investigation of attitudes towards the practice of school-based psychological services* (Doctoral dissertation). Swinburne University of Technology, Melbourne, Australia.

Toland, J., & Boyle C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International, 27*(3), 286-302. https://doi.org/10.1177/0143034308093674

Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International, 32*(1), 95–106. https://doi.org/10.1177%2F0143034310397284

Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ. (2009). Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των κοινωνικών σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΔ*(54), 39–59.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κυρίτσης Λεωνίδας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί μία σύντομη παρουσίαση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό που αρχικά επιχειρείται είναι η διασαφήνιση του όρου του σχολικού εκφοβισμού και η παρουσίαση των κοινών σημείων που εντοπίζονται σε κάθε προσπάθεια ορισμού του. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η παρουσίαση των μορφών του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες δεν περιορίζονται στη λεκτική και την κοινωνική βία, αλλά παίρνουν και εκφάνσεις ακόμα μεγαλύτερες, όπως η σεξουαλική και η ρατσιστική. Ακολούθως, η εργασία επικεντρώνεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στον σχολικό εκφοβισμό που δέχονται εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους, καθώς επίσης και στους τρόπους αντιμετώπισης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, μορφές, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τρόποι αντιμετώπισης.

Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές τόσο σε επίπεδο εθνικό όσο και επίπεδο διεθνές. Μία αιτία αναζωπύρωσης του ενδιαφέροντος για το εν λόγω θέμα είναι το γεγονός ότι σε αρκετές χώρες άρχισαν να αναγνωρίζονται κατά τα τελευταία χρόνια τα βασικά δικαιώματα των ανθρώπων που πέφτουν θύματα κακομεταχείρισης και διακρίσεων εξαιτίας των κατηγοριών των οποίων ανήκουν, όπως το φύλο, η καταγωγή και η αναπηρία, είτε σωματική είτε διανοητική (Καμιναρίδη & Τσαλίκη, 2017). Όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτός αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση εκφοβισμού, η οποία δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό (Παγούνη & Αντωνίου, 2016). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα εκείνου που αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθεί απόπειρα ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, στο θα παρουσιαστούν τόσο οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού όσο και οι αιτίες που οδηγούν στην πρόκλησή του, ενώ θα γίνει λόγος για τον σχολικό εκφοβισμό σε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Η βία και η επιθετικότητα, όντας δύο ποιότητες που είναι άμεσα συνυφασμένες με την ανθρώπινη φύση, έχουν αποτελέσει ανέκαθεν αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος σε παγκόσμιο επίπεδο. Από την άλλη μεριά, ο σχολικός εκφοβισμός, ή αλλιώς bullying, αποτελεί μια επιστημονική ορολογία αρκετά πρόσφατη, με την πρώτη ενασχόληση με αυτή να τοποθετείται στα 1970 από τον Dan Olweus. Κατά τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια το φαινόμενο αυτό άρχισε να αποτελεί έντονα και την επιστημονική κοινότητα της Ελλάδας (Καμιναρίδη & Τσαλίκη, 2017). Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο μπορεί να προκαλέσει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή ενός

παιδιού, επιπτώσεις οι οποίες μπορεί να το ακολουθήσουν ισόβια. Το γεγονός αυτό είναι κάτι που προκαλεί ανησυχία τόσο στους ψυχολόγους όσο και στους εκπαιδευτικούς (Europe's Antibullying Campaign Project, 2012).

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2008:1), μια προσπάθεια εννοιολογικού ορισμού του εκφοβισμού αποτελεί η περίπτωση κατά την οποία ένας μαθητής *«εκτίθεται επανειλημμένα για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς»*. Ωστόσο, πρωτοπόρος ως προς τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού υπήρξε ο Olweus (1993:9) σύμφωνα με τον οποίο το φαινόμενο αυτό προκύπτει όταν ένας μαθητής *«εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα»*. Σύμφωνα με τον ίδιο, ένα από τα βασικότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον εκφοβισμό αποτελεί το κίνητρο του θύτη και την πρόθεσή του για πρόκληση κακού στο θύμα. Παράλληλα, ένα ακόμη χαρακτηριστικό αποτελεί η συχνότητα του φαινομένου. Επίσης, χαρακτηριστικό αποτελεί και η σωματοδομή και η ηλικία μεταξύ του θύτη και του θύματος, δεδομένου ότι ο πρώτος επιλέγει ως θύματα άτομα μικρόσωμα και ηλικιακά μικρότερα. Μία ακόμα προσπάθεια ορισμού του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί εκείνη του Rigby (1996: 15), ο οποίος αντιλαμβάνεται τον ορισμό ως μία *«σκληρή και επαναλαμβανόμενη καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο χωρίς καμία αιτιολογία»*. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι μέσα στα πλαίσια των ορισμών αυτών γίνεται και μία προσπάθεια διαχωρισμού, δεδομένου ότι στις περιπτώσεις επιθέσεων μεταξύ μαθητών και ανάπτυξης αντιπαλότητας, δε γίνεται πλέον λόγος για σχολικό εκφοβισμό, αλλά για ανάπτυξη φαινομένων βίας μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου (Farrington & Tofti, 2010).

Μέσα από τα παραπάνω πλαίσια γίνεται αντιληπτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από πράξεις παρενόχλησης μέσα από συγκεκριμένες επιθέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σωματικές, ψυχολογικές και λεκτικές απειλές και έχουν ως βασικό στόχο να βλάψει ή να διαταράξει το πρόσωπο που τις δέχεται. Ως εκ τούτου, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ένα φαινόμενο κοινωνικό που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη άνισης σχέσης εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέρη, δηλαδή τον θύτη και το θύμα (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001). Ως προς τους παραπάνω ορισμούς υπήρξαν ορισμένες διαφωνίες. Πιο συγκεκριμένα, ο Arora (1996) έφερε αντίρρηση ως προς τον ορισμό του Olweus ως προς τη διάρκεια του εκφοβισμού, τονίζοντας πως ακόμα και ένα μεμονωμένο περιστατικό εκφοβισμού προς κάποιο αδύναμο παιδί μπορεί να προκαλέσει φόβο τόσο για το ίδιο το περιστατικό όσο και για την πιθανότητα επανάληψής του. Παράλληλα, διαφωνίες αναπτύχθηκαν και από τον Greene (2006) ως προς την ανισότητα της δύναμης ανάμεσα στα δύο μέρη και στη δυσκολία διάγνωσης της ανισότητας αυτής, φέρνοντας ως παράδειγμα το διαδικτυακό bullying και άρα την αδυναμία αναγνώρισης, εάν ένα παιδί που γράφει κακόφημα σχόλια για ένα άλλο είναι απαραίτητα και πιο δυνατό.

Μορφές του σχολικού εκφοβισμού και αιτίες πρόκλησης

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως *«μια μορφή επανειλημμένης, επίμονης κι επιθετικής συμπεριφοράς κατά ενός ατόμου ή μερικών ατόμων, η οποία επιδιώκει να προκαλέσει (ή πρέπει να αναγνωριστεί ότι προκαλεί) φόβο και δυστυχία και/ή ζημιά στο σώμα, στα αισθήματα, στην αυτοεκτίμηση ή στην υπόληψη ενός άλλου ατόμου»* (Καραδήμα, 2015). Σε γενικές γραμμές, αυτό που γίνεται αντιληπτό και από το προηγούμενο κεφάλαιο είναι ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός του σχολικού εκφοβισμού κοινά αποδεκτός από όλους τους ερευνητές, γεγονός δικαιολογημένο, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο. Ωστόσο, αυτό που αποτελεί κοινό τόπο σε όλους αυτούς τους ορισμούς αποτελούν ορισμένα κριτήρια μέσω των οποίων στοιχειοθετείται ο σχολικός εκφοβισμός και διαφοροποιείται από άλλες μορφές βίας που εκδηλώνονται μέσα στα σχολικά πλαίσια. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής: η πρόθεση του θύτη, η πρόκληση πόνο στο θύμα, η επανάληψη και η διάρκεια της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, η ανισορροπία δύναμης και η απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά του θύτη (Καμιναρίδη & Τσαλίκη, 2017).

Υπάρχουν αρκετές μορφές σχολικού εκφοβισμού, οι οποίοι εκτείνονται σε μεγάλο εύρος. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ο λεκτικός εκφοβισμός, ο άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός, ο κοινωνικός, σχεσιακός ή έμμεσος εκφοβισμός, ο ηλεκτρονικός/διαδικτυακός εκφοβισμός ή κυβερνοφοβισμός, ο εκβιασμός, ο οπτικός εκφοβισμός, ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ο ρατσιστικός εκφοβισμός και ο ψυχολογικός εκφοβισμός. Όσον αφορά τον πρώτο, αυτός είναι η πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού μέσα από την περιφρόνηση, την ειρωνεία, τα υπονοούμενα και τη διάδοση φημών. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που πλήττεται είναι η αυτοπεποίθηση του θύματος και η αδυναμία του να διαμορφώσει σχέσεις με τους συμμαθητές του (Bright, 2005). Όσον αφορά το δεύτερο είδος, αυτή είναι μία επίσης συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού, η οποία επεκτείνεται σε χειρονομίας, όπως χτυπήματα κ.ά., αλλά και σε καταστροφή της περιουσίας του θύματος (Kim, Koh & Leventhal, 2005). Αναφορικά με το τρίτο είδος, αυτή έχει να κάνει με συμπεριφορές αποκλεισμού του θύματος οι οποίες έχουν ως στόχο την αυτοεκτίμηση του θύματος. Στην ουσία πρόκειται για έναν έμμεσο εκφοβισμό μέσα από μια εχθρική μη λεκτική επικοινωνία. Αυτός είναι και ο λόγος που ο εκφοβισμός αυτός δε θεωρείται εύκολα ανιχνεύσιμος. (Rigby, 2008).

Επεξηγώντας την επόμενη έκφραση εκφοβισμού, αυτή σχετίζεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, ενώ σκοπός είναι ο απόλυτος διασυρμός του θύματος (Dracic, 2009). Η πέμπτη μορφή αφορά στον εκβιασμό, μία μορφή κατά την οποία το θύμα αναγκάζονται μέσω απειλών και εκβιασμών να εξυπηρετήσουν τις επιθυμίας του θύτη (Suckling & Temple, 2001). Σε σχέση με τον οπτικό εκφοβισμό, αυτός αφορά σε μία προσβολή η οποία διαδίδεται για το θύμα είτε μέσω γραπτού σημειώματος είτε μέσα από εγγραφή της προσβολής σε εμφανές σημείο του σχολικού χώρου. Αναφορικά με τον έβδομο τύπο σχολικού εκφοβισμού, αυτός έχει να κάνει με ανήθικες χειρονομίες και σχόλια, ενώ υπάρχουν και ορισμένες περιπτώσεις σοβαρών σεξουαλικών επιθέσεων με θύματα κυρίως τα κορίτσια (Espelage & Swearer, 2003). Όσον αφορά τον ρατσιστικό εκφοβισμό, αυτός αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση εκφοβισμού, η οποία

εκφράζεται είτε σωματικά είτε ψυχολογικά είτε κοινωνικά. Στόχος είναι ο στιγματισμός του θύματος που προέρχεται από διαφορετική φυλή. Η έκφραση αυτής της μορφής εκφοβισμού εκδηλώνεται άμεσα ή έμμεσα και συμπεριλαμβάνει όλες τις προαναφερθείσες μορφές επίθεσης (Smith, 2003). Αναλύοντας τον ψυχολογικό εκφοβισμό, αυτός χαρακτηρίζεται από μια σχέση φόβου και άγχους μεταξύ θύτη και θύματος. Η μορφή αυτή συνδυάζει πολλές μορφές εκφοβισμού, μεταξύ των οποίων απειλές, επίθεση μέσω ηλεκτρονικών μέσων και γενικότερο εκφοβισμό, με στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης (Alward, 2005).

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Μέσα από έναν μεγάλο αριθμό επιστημονικών δημοσιεύσεων αναγνωρίζεται η ύπαρξη ομάδων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες είναι περισσότερο ευάλωτες στον εκφοβισμό. Τέτοιου είδους ομάδες είναι παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) σωματικές αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές κ.ά. (Καμιναρίδη & Τσαλίκη, 2017). Από τους βασικότερους παράγοντες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καταρχήν η κοινωνική δομή της τάξης μέσα στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, αλλά και ο βαθμός της αναπηρίας του μαθητή (Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2009). Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα θυματοποίησης από τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ αυτό που έχει παρατηρηθεί μέσα από έρευνες είναι ότι μεγάλα είναι και τα ποσοστά εκφοβισμού στα εξ ολοκλήρου ειδικής αγωγής σχολεία. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως ακόμα και η ύπαρξη ενός εξειδικευμένου προγράμματος δεν αρκεί για να προστατεύσει τους εν λόγω μαθητές από τη θυματοποίηση (Sabornie, 1994).

Η θυματοποίηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι αποδεικνύεται η ύπαρξη καθυστερημένων αντανακλαστικών για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων. Αυτό σημαίνει ότι πολλές φορές η αποκωδικοποίηση μιας μη λεκτικής επικοινωνίας γίνεται με τρόπο αργό, με αποτέλεσμα να μη γίνεται αντιληπτή η επιθετική συμπεριφορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες να αυξήσουν την επιθετική τους συμπεριφορά απέναντι του (Sabornie, 1994). Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τους Flynt και Morton (2007), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αρκετά ευάλωτα απέναντι στον εκφοβισμό, γεγονός που προκύπτει και από έναν μεγάλο αριθμό ερευνών, όπως των Carlson, Flannery και Kral (2005), Lipsett (2007) και Misha (2003). Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταστούν θύματα εκφοβισμού, σε σχέση με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι θύτες επιλέγουν ως θύματα άτομα σωματικά πιο μικρά και αδύναμα από εκείνους και άρα τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες αποτελούν τον βασικό στόχο (Child Health Alert, 2006). Αρκετές είναι οι έρευνες μέσα από τις οποίες αποδεικνύεται ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δε χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης σε σχέση με τα

υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που συχνά τα καθιστά θύματα σχολικού εκφοβισμού (Pepler & Craig, 2000).

Μέσα από τα διαθέσιμα εμπειρικά και ερευνητικά δεδομένα γίνεται σαφές ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες σωματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Sullovan & Knutson, 2000). Τα δεδομένα αυτά τα οποία ισχύουν και μέχρι τη σύγχρονη εποχή οδηγούν το σχολείο στην ανάληψη ενός ρόλου περισσότερο κοινωνικοπαιδαγωγικού, με στόχο την πρόληψη τέτοιου είδους φαινομένων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Η αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου έχει να κάνει με τη διαχείριση ενός τέτοιου περιστατικού μέσω της παροχής βοήθειας τόσο στο θύμα όσο και στον θύτη. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης οφείλει να πλαισιώνεται από έναν μεγάλο αριθμό προσεγγίσεων και να διαμορφώνει ένα σχολικό περιβάλλον φιλικό προς το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από προσέγγιση ολιστική, οικοσυστημική και επανορθωτική, με αποτέλεσμα την αναδιαμόρφωση της προσωπικότητας τόσο του θύτη όσο και του θύματος (Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, 2015). Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που χαρακτηρίστηκε από αποτελεσματικότητα είναι το ViSC (Viennese Social Competence Program) το οποίο έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα πλαισιώνεται από τις παραπάνω προσεγγίσεις και έχει ως βασικό στόχο τόσο τη στήριξη όσο και την ενδυνάμωση σε επίπεδο κοινωνικό και ψυχολογικό του θύματος, της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του θύτη, την γενικότερη ενίσχυση μιας θετικής συμπεριφοράς, την ενθάρρυνση για συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου και την αποκατάσταση των σχέσεων ανάμεσα στα δύο μέρη, δηλαδή τον θύτη και το θύμα (Rigby, 2011).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, προκύπτει πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο έχει απασχολήσει τους επιστήμονες κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αποτελούν τον κύριο στόχο θυματοποίησης και εκφοβισμού, δεν υπάρχουν μέχρι και σήμερα επαρκείς έρευνες για το φαινόμενο αυτό, όπως επίσης δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός όρος για τον σχολικό εκφοβισμό. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα κοινά κριτήρια σε όλες τις απόπειρες ορισμού της έννοιας, τα οποία έχουν να κάνουν με την επιθυμία και το στόχο του θύτη, και με το αποτέλεσμα που προξενούν στο θύμα. Υπάρχουν αρκετά είδη εκφοβισμού, τα βασικότερα από τα οποία είναι ο λεκτικός εκφοβισμός αλλά και ο κοινωνικός εκφοβισμός, ενώ σήμερα εξαιρετικά σημαντικός είναι και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ιδίως μέσα από την καθιέρωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως μία πραγματικότητα για τους μαθητές. Τα κοινωνικά μέσα καθιστούν ακόμα πιο δύσκολο τον πλήρη προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, δεδομένου ότι μέσω του διαδικτύου ελαχιστοποιείται ο παράγοντας του σωματικού μεγέθους, καθώς η βία είναι πλέον μέσα στα όρια του κυβερνοχώρου, στα οποία η δύναμη είναι αποτέλεσμα επιρροής και όχι μεγέθους. Το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το νούμερο ένα θύμα αποτελεί έναυσμα για τα σχολεία να υιοθετήσουν προγράμματα

αντιμετώπισης τέτοιου είδους συμπεριφορών, τα οποία δεν επικεντρώνονται μόνο στο θύμα, αλλά και στον ίδιο τον θύτη, ο οποίος με άμεσο ή έμμεσο τρόπο είναι και ο ίδιος θύμα κοινωνικών και όχι μόνο καταστάσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καμιναρίδη, Β. & Τσαλίκη, Ε. (2017). Σχολικός εκφοβισμός μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. *23ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»*. Πάτρα. https://www.researchgate.net/publication/318883762_Scholikos_ekphobismos_matheton_me_kai_choris_ekpaideutikes_anankes

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, (2015). http://stop-bullying.sch.gr/wpcontent/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf

Παγούνη, Μ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/400/362

Τσιάντης, Γ. (2008). *Ενδοσχολική Βία.* Αθήνα: 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας

Ξενόγλωσση

Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope.* https://www.cdrcp.com/pdf/BullyingHow%20to%20Help%20Your%20Child%20Cope--long.pdf

Arora, C. M. J. (1996). Defining Bullying: Towards a greater understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International, 17,* 317-329.

Bright, R. (2005). It's just a grade 8 girl thing: Aggression in teenage girls. *Gender and Education, (17)* 1, 93-10l.

Child Health Alert (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? *Child Health Alert, 26,* 5

Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization. *Materia Socio Medica, 21(4),* 216-218

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2009). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 151-170). New York: Springer.

Europe's Antibullying Campaign Project. (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.* Αθήνα: Χαμόγελο του Παιδιού.

Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: A Systematic Review. Education, *Crime and Justice, 5* (6), https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf

Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues, 62*, 63-79.

Kim, Y., Koh, Y., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics, 115(2),* 357-363

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Willis-ton:Blackwell Publishers.

Pepler, D. & Craig, W. (2002). What should we do about bullying: research into prac-tice. *Peacebuilder,* 9-10

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Victoria, Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2011). *The Method of Shared Concern. A positive approach to bullying in schools*. Australia: ACER Press.

Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victim-ization in spe-cial 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 non-disabled. *Learning Disability Quarterly, 17*, 268-279.

Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London; New York: Routledge Falmer.

Sullivan, P. M. & Knuton, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect, 24* (10), 1257-1273.

Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach.* London:Jessica Kingsley Publishers.

Η διδακτική του μαθήματος της τέχνης ως γενεσιουργός αιτία θέσεων και αντιθέσεων στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Τσουρέκη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι την εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να διέπουν συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Οι σύγχρονες αντιλήψεις στην εκπαίδευση δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι απαραίτητο να συνέχονται αποκλειστικά και αυστηρά με το στενά οριζόμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γνωστικό αντικείμενο ή περιεχόμενο ενός μαθήματος, όπως εξίσου δεν είναι απαραίτητο να είναι ενσωματωμένα στο υλικό υπόστρωμα ενός σχολικού εγχειριδίου. Υπό το πρίσμα αυτό η τέχνη, κυρίως λόγω του αφηρημένου και αόριστου χαρακτήρα της, είναι από τη φύση της κατάλληλη να συνιστά τον πλέον πρόσφορο και δημιουργικό τρόπο προσέγγισης ενός μηχανισμού πρόσληψης γνώσης. Κατά την πρωτότυπη αυτή προσέγγιση είναι γεγονός ότι αναφύονται συγκλίνουσες και αποκλίνουσες απόψεις και ακολούθως διαφαίνονται συγκλίνουσες και αποκλίνουσες συμπεριφορές στην στρατηγική της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές τις θέσεις και οι αντιθέσεις φιλοδοξεί να καταδείξει το παρόν άρθρο.

Λέξεις-Κλειδιά: αισθητικό υπόβαθρο-συναισθηματική ευφυΐα –ολιστική εκπαίδευση

Οι συγκλίνουσες θέσεις

Κατ’ αρχάς το μάθημα της τέχνης συνιστά από μόνο του τέχνη. Οφείλει να αναχθεί από το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε μέσο δημιουργικής έμπνευσης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Τούτο δε καθ’ όσον η διδασκαλία του μαθήματος της τέχνης αντικατοπτρίζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, αφού είναι προφανές ότι ενδείκνυται προς εδραίωση της διαδραστικής και βιωματικής μάθησης στην τάξη, με ταυτόχρονη αντικατάσταση της παθητικής από την ενεργητική μάθηση (Healey Ch., Lemon N., 2014). Η μετάβαση αυτή συντελείται με τον ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εξελικτική πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Επιτυγχάνεται έτσι διεύρυνση του μαθησιακού πλαισίου όπου διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο βιωματικές εμπειρίες που πηγάζουν από τις αισθήσεις.

Αυτές ακριβώς οι αισθήσεις, ως πηγή συγκεκριμένης βιωματικής μάθησης, σκιαγραφούν εντέλει το έργο διανόησης του καλλιτέχνη επεκτείνοντας την σκέψη του μαθητή σε διαθεματικού τύπου προσεγγίσεις, που τελικά διασφαλίζουν διαφοροποιημένη μάθηση στην τάξη, με ουσιώδη αλληλεπίδραση στο περιβάλλον της. Πράγματι η τέχνη εκπαιδεύει το μαθητή σε νέους πρωτότυπους και παραγωγικούς τρόπους θέασης των πραγμάτων, αναδεικνύοντας συχνά διαφορετικές, αόρατες για τους πολλούς, παραστάσεις από άλλες οπτικές γωνίες, με πολυεπίπεδη και ιδιότυπη νόηση.

Επισημαίνεται ωστόσο ότι το εύρος της αντίληψης των παραστάσεων του μαθητή, εξαρτάται από την ποιότητα και την ποσότητα των αισθητικών εμπειριών που αυτός ως βίωμα κατέχει. Προβάλλει έτσι ένα πρόσθετο ποιοτικό χαρακτηριστικό που οφείλει να χαρακτηρίζει την μεταρρυθμιστική πολιτική της εκπαίδευσης.

Το χαρακτηριστικό αυτό συνίσταται στην συστηματική, εξακολουθητική, σταδιακή και βαθμιαία καλλιέργεια αισθητικής αγωγής με τη διάδοση κατάλληλων αισθητικών εμπειριών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της νοηματοδότησης συγκεκριμένων έργων τέχνης στην τάξη και της αναζήτησης των μηνυμάτων που εκπέμπουν.

Αναμφίβολα, η εντατική και μεθοδική ενασχόληση με την τέχνη εγκαθιδρύει και διασφαλίζει στο σχολικό περιβάλλον την κτήση αισθητικού υποβάθρου.

Αναπτύσσονται νεοφυείς δεξιότητες οι οποίες ενισχύουν νέα πρότυπα συμπεριφοράς που αποβλέπουν και οδηγούν στην αισθητική απόλαυση. Ακολούθως ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον τείνει να διαμορφώνει μαθητές-διανοούμενους με διακριτή ταυτότητα, που επινοούν μέσα από την αισθητική καλλιέργειά τους και οι ίδιοι τέχνη «την τέχνη του ζην με το γόητρο του διανοουμένου» (P. Bourdieu,2013).

Η θέση αυτή οφείλει να αναχθεί σε πρωταρχικό στόχο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Διακρίνονται έτσι οι γνωστικοί από τους συγκινησιακούς στόχους της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται, μέσω της διέγερσης των αισθήσεων, η μετάβαση από την τυπική στην άτυπη μορφή εκπαίδευσης. Μέσα από τη διαρκή παρατήρηση και ενασχόληση με τα έργα τέχνης πραγματώνεται η προσωπική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα μια διαρκή ενδοσκόπηση με κριτική πάντα διάθεση (Κακούρου-Χρόνη, Γ.,2002).

Αυτή ακριβώς η μαθησιακή διάσταση της τέχνης γεννά τελικά την ενσυναίσθηση στην τάξη ως μια νέα μορφή επιδιωκόμενης από την εκπαίδευση νοημοσύνης, θέσφατα και χωρίς στερεότυπα, με απελευθερωμένα συνειδησιακά πρότυπα, που εκπορεύονται από την ενέργεια και την ισχύ της φαντασίας στηριζόμενη στην εμπεριστατωμένη, μη τυποποιημένη ελεύθερη γνώση.

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να παραβλεφθεί το όφελος που επιφέρει η χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης.

Πράγματι η χρήση των πολυμέσων απογειώνει τη διδασκαλία του μαθήματος της τέχνης μέσα στην τάξη, με προφανή και πολλαπλά οφέλη. Παράλληλα εκμηδενίζει την απόσταση που χωρίζει το μαθητή από το χώρο έκθεσης ενός έργου τέχνης ταξιδεύοντας τη γνώση και την εμπειρία του σε ένα διαρκώς εμπλουτιζόμενο ψηφιακό περιβάλλον που κινητοποιεί και διεγείρει τις αισθήσεις ξεκλειδώνοντας ταυτόχρονα την πύλη της άτυπης εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά μόνο καταξιωμένα διαδικτυακά εργαστήρια εκπαίδευσης όπως EtherPad (https://bildungsserver.hamburg.de/digitale-werkzeuge)

Padlet (https://bildungsserver.hamburg.de/digitale-werkzeuge)

ZUMpad (https://bildungsserver.hamburg.de/digitale-werkzeuge)

Gougle Arts & Culture (https://artsandculture.google.com κ.λ.π, που διευκολύνουν τέτοιου είδους μάθηση.

Οι προσλαμβάνουσες και τα ερεθίσματα που παρέχει το διαδίκτυο ευνοούν τη θεσμοθέτηση διαδικασιών ολιστικής εκπαίδευσης. Τίθενται με σύγχρονα εργαλεία, νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι που αφορούν και διέπουν τον άνθρωπο ως «όλον». Μεταμορφώνουν παράλληλα το μαθητή από απλό ωτακουστή ή παρατηρητή γεγονότων και καταστάσεων σε εξερευνητή του μαγικού κόσμου των αισθήσεων. Χαρακτηριστικά στοιχεία της ολιστικής εκπαίδευσης είναι η σμίλευση της προσωπικότητας του μαθητή, που συντελείται όχι με καταιγισμό κατακερματισμένης γνώσης προερχόμενης από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Συντελείται πολύ περισσότερο με καταιγισμό σύνθετων διδακτικών μεθόδων καλλιέργειας, στοχασμού και κριτικής ικανότητας, που διευρύνουν με αλληλεπιδράσεις τον ορίζοντα της σκέψης του μαθητή. Τον καθιστούν σε θέση να επεξεργαστεί συνδυαστικά την πληροφορία, να την αξιολογήσει και τελικά να την μεταλλάξει σε βιωματική, επεξεργασμένη από τη διάνοιά του γνώση, με απώτερο σκοπό και στόχο την αναγέννηση και την ισορροπία του εαυτού του ως «όλον» πάντα επ' ωφελεία του κοινωνικού συνόλου (Σκέμπερη Λ.2010).

Η διαρκής μύηση του μαθητή στην τέχνη καλλιεργεί εξ' άλλου και το ηγετικό προφίλ του εκπαιδευόμενου, αφού η τέχνη συναρτάται άμεσα με τη δυναμική της εναντίωσης στο κατεστημένο. Αδιαμφισβήτητα η κτήση αισθητικού υποβάθρου, ιδίως δε ως συνέπεια προηγηθέντος κριτικού αναστοχασμού, εντάσσει το μαθητή σε μια άρχουσα ελίτ νέου τύπου διανόησης. Μόνο τυχαίο δεν είναι άλλωστε το γεγονός ότι το πανεπιστήμιο Harvard, προσδίδοντας βέβαια αναπόφευκτα ταξικό πρόσημο στους φοιτητές του, έχει εντρυφήσει, στην πραγματικότητα επενδύσει, σε αυτόν ακριβώς τον τομέα που σχετίζεται, ως αυτοτελής κύκλος σπουδών, με τη μύηση στη φιλοσοφία της τέχνης, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του, ενισχύοντας στοχευμένα το ηγετικό προφίλ των φοιτητών του.

Η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την τέχνη αναδεικνύει επιπλέον στην τάξη ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης του μαθητή που υπερβαίνει κατά πολύ την απλή κατανόηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Σχετίζεται δε άμεσα με τη φιλοσοφία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος και συνεργάτες, 2011).

Ειδικότερα, εντάσσεται στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης κατά Gardner H., 1990, αποκαλούμενη συγκεκριμένα «καλλιτεχνική δεξιότητα», η οποία εκφράζεται μέσω του σχήματος νέου τύπου διανόησης, που διαπλάθει τη συναισθηματική νοημοσύνη του μαθητή. Επιτυγχάνεται έτσι ένα εποικοδομητικό μπόλιασμα του νου από το θυμικό.

Η εφαρμογή της ανωτέρω διαπίστωσης στο σχεδιασμό των στόχων της εκπαίδευσης, παρέχει δημιουργική διέξοδο στις ενορμήσεις του μαθητή, χωρίς να τον κατακλύζει αποκλειστικά με τυποποιημένες γνώσεις, αλλά ωθώντας τον να ανακαλύψει ένα νέο σύστημα ιδεών μέσα από τη διαχρονικότητα των αξιών του πολιτισμού. Στην έμφυτη λοιπόν τάση του μαθητή προστίθεται και η επίκτητη, καλλιεργούμενη στο σχολείο τάση του, να ανακαλύψει και βιώσει αισθητικές εμπειρίες κατακτώντας το μέγιστο της αισθητικής του απόλαυσης μέσα από την ευρύτερη ενασχόλησή του με την τέχνη.

Απότοκος πάντων των ανωτέρω είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής ευφυΐας στην εξελικτική πορεία της μάθησης, στην οποία δεν επενεργούν ή μετενεργούν μόνο οι λειτουργίες της λογικής, αλλά εγκαθιδρύονται και ενισχύονται εξίσου μετασχηματισμοί ιδιότυπων κανόνων νόησης μέσω της κτήσης προσήκουσας αισθητικής αγωγής.

Επομένως οι στόχοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί παρά να οριοθετούνται εντός του πλαισίου που διαγράφουν συνδυαστικά και μάλιστα σωρευτικά και όχι διαζευκτικά, οι κατωτέρω αναφερόμενοι παράμετροι:

καλλιέργεια αισθητικής αγωγής στην τάξη με την κτήση αισθητικού υποβάθρου,

μέσω ποικιλόμορφων αισθητικών εμπειριών που καθιστούν ευχερή το διαδραστικό και βιωματικό τρόπο μάθησης, με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σ' ένα σύστημα άτυπης ολιστικής εκπαίδευσης που αναπτύσσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη και τον καθιστά συναισθηματικά ευφυή και τελικά ικανό να προσεγγίσει μ' ένα νέο τύπο διανόησης, προβλήματα που υπερβαίνουν τον χρόνο της; σχολικής ζωής του.

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά

Με πρόσφατη απόφαση της Υπουργού Παιδείας που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ, τεύχος Β, αρ. φύλ. 2338/15-6-2020, υπό τον τίτλο «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων Α΄ Β΄ Γ΄ Τάξεων Γενικού Λυκείου» απαλείφθηκαν από το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα όλα τα μαθήματα της τέχνης, τα οποία ήταν μαθήματα επιλογής. Συγκεκριμένα από την Α΄ Λυκείου καταργήθηκε το μάθημα της Καλλιτεχνικής Παιδείας που περιελάμβανε το τρίπτυχο Εικαστικά-Μουσική-Θεατρολογία. Από την Γ΄ Λυκείου καταργήθηκε η Ιστορία της Τέχνης και το Σχέδιο. Τέλος καταργήθηκε η ερευνητική εργασία «project» που σημειωτέον ήταν υποχρεωτικό μάθημα στην Α΄ & Β΄ Λυκείου και αναφερόταν σε τέσσερις θεματικούς κύκλους, όπου μεταξύ αυτών συγκαταλεγόταν και ο κύκλος «Τέχνη και Πολιτισμός».

Η εξέλιξη αυτή αντιβαίνει στο σύνολο όσων παραπάνω εκθέσαμε.

Πράγματι, αντί να εστιάζουμε κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην εδραίωση, εμπέδωση και διάδοση της διδασκαλίας της τέχνης του «ευ ζην», καταλήξαμε να αρκούμαστε και να διαχειριζόμαστε ένα απλό και ανιαρό «ζην», αναπαράγοντας στο σχολείο μαθησιακά πρότυπα προγενέστερων εποχών που πλήττουν ευθέως το κατά Bourdieu «γόητρο του διανοούμενου». Τη θέση της παραγωγικής έμπνευσης και

δημιουργικής απασχόλησης κατέλαβε ατυχώς, δια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η στείρα απομνημόνευση γνώσεων με διόγκωση πληροφοριών.

Ο ρόλος του καθηγητή περιορίζεται έτσι στην αναπαραγωγή και μετάδοση τυποποιημένης γνώσης. Η επιλογή όμως ενός τέτοιου συστήματος μάθησης δεν αποτελεί πηγή δημιουργικής έμπνευσης στην τάξη, ούτε ενισχύει τη μύηση σ' ένα παραγωγικό και αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Τούτο δε πολύ περισσότερο καθ' όσον σήμερα η χρήση του διαδικτύου καθιστά ανά πάσα στιγμή ευχερή την άντληση πάσης φύσεως πληροφορίας επί όλων των πτυχών κάθε διερευνούμενου στο σχολείο θέματος.

Αντίθετα, ελλείπει παντελώς από το εκπαιδευτικό μας σύστημα σήμερα η απόπειρα ανεύρεσης μια προσήκουσας μεθοδολογίας διαχείρισης της πληροφορίας με έμφαση στη σύνδεση και στην αλληλεξάρτηση διαφορετικού κλάδου γνωστικών αντικειμένων. Ο σκοπός αυτός όφειλε να αποτελέσει και δυστυχώς δεν αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο της πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Αναντίλεκτα, οι τέχνες συνεισφέρουν πρόσθετο γόνιμο πεδίο σκέψης στο χώρο της εκπαίδευσης γιατί παρέχουν τη δυνατότητα να διαμορφωθεί και αναδειχθεί η αποκλίνουσα σκέψη, όχι η συγκλίνουσα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχει η έννοια του σωστού ή λάθους, δεν υπάρχει η απομνημόνευση, η ονοματοθεσία και ό,τι απαιτείται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Στην τέχνη υπάρχουν πολλές απόψεις που εκφράζονται με πολλές εκδοχές. Η αμφισημία της εκφραστικής απεικόνισης είναι έγκυρη και παραδεκτή (Eisner, 2002).

Άλλωστε, εξ ορισμού οι τέχνες δεν απαιτούν μια μόνο σωστή απάντηση, υπερβαίνοντας εξ αντικειμένου την έννοια του σωστού ή του λάθους, πλήττοντας ευθέως τον διδακτικό φορμαλισμό της Εκπαίδευσης.

Η αναζήτηση αυτή καλλιεργεί ένα δημιουργικό πεδίο όπου αναπτύσσονται και προβάλλονται δεξιότητες, εξάπτεται η φαντασία, εξελίσσονται και αξιοποιούνται κλίσεις για κάθε μαθητή με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Το σχολείο μπορεί και πρέπει να εξοπλίζει το μαθητή με συγκεκριμένα νοητικά πρότυπα που εδράζονται ουσιωδώς στη διδακτική του κριτικού αναστοχασμού (Πετρουλάκης.Ν.,1992).

Τούτο δε πολύ περισσότερο ισχύει και αντιλαμβάνεται κανείς αν αναλογιστεί το δυναμικό χαρακτήρα της τέχνης σε αντιδιαστολή με τον στατικό χαρακτήρα άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Αυτή ακριβώς η δυναμική αναδύει διαρκώς γόνιμη και επιταχυνόμενη ενέργεια στην τάξη. Ωθεί αδιάλειπτα όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων, συνεισφέροντας ουσιωδώς, όχι μόνο στην εσωστρέφεια του σχολείου αλλά και στην εξωστρέφειά του, επ' ωφελεία όλων των μελών της κοινωνίας.

Ευτυχώς όμως, παράλληλα με την τέχνη και η πολιτική των μεταρρυθμίσεων έχει εξ' ορισμού δυναμικό χαρακτήρα. Αναμένουμε και αισιοδοξούμε συνεπώς ότι στο άμεσο μέλλον θα υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στη βάση όσων προαναφέραμε, με αναδιάρθρωση και αναδιάταξη προτεραιοτήτων που θα κατοχυρώσει και εδραιώσει ένα ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στις κατευθυντήριες αρχές και οδηγίες της άτυπης ολιστικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Κακούρου-Χρόνη, Γ., (2002), «Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες» στο Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων, Πολιτισμός και Εκπαίδευση, τόμος Γ, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κόκκος Αλ. & Συνεργάτες, (2011), Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Πετρουλάκης, Ν.,(1992), Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία, εκδ. Γρηγόρη.

Σκέμπερη Λ., (2010), «Τέχνη και Εκπαίδευση: Η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος». Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: (file:///C:/Users/user/Downloads/skemperi%20(2).pdf).

Bourdieu, P. (2013), Η Διάκριση, Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.

Eisner, E. (2002), The Arts and the Creation of Mind, New Haven & London: Yale University Press.

Gardner, H., (1990), Art Education and Human Development, Los Angeles, publ. Getty.

Healey Ch., Lemon N.,(2014), Beginning the conversation: Australian art museum education pedagogy and practice, in « Gallery and Musem Education. Purpose, Pedagogy and Practice», Journal of Artistic and Creative Education, Spesial Edition, Edited by Ruanglertbutr, P., p. 14-35.

EtherPad https://bildungsserver.hamburg.de/digitale-werkzeuge

Padlet https://bildungsserver.hamburg.de/digitale-werkzeuge

ZUMpad https://bildungsserver.hamburg.de/digitale-werkzeuge

Google Arts & Culture https://artsandculture.google.com

Διερεύνηση των δυνατοτήτων εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο. Έρευνα μέσω ομάδας εστίασης.

Ελένη Ανδρεαδέλλη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Μουσικών Π.Ε.79, Μ.Δ.Ε., M.Sc, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζεται διάρκεσε από τον Οκτώβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020 και διερευνά τη δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης σήμερα στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο. Σχεδιάστηκε μετά από τις διαπιστώσεις εκπαιδευτικών μουσικής για την ελλιπή αξιολόγηση των μαθητών τους, μέσω της παραδοσιακής αριθμητικής μεθόδου. Μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδασκαλιών που ενσωμάτωναν διαδικασίες περιγραφικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ομάδα εστίασης προκειμένου να αποτυπωθούν και να ερμηνευτούν οι απόψεις τους για τις προϋποθέσεις, τα οφέλη και τις δυσκολίες από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Διαπιστώθηκε ότι η περιγραφική αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής προσφέρει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάζει δυσκολίες στις υπάρχουσες συνθήκες, αλλά είναι δυνατό να εφαρμοστεί κάτω από τέσσερις συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιοτική αξιολόγηση, μουσική διδασκαλία, οφέλη, προϋποθέσεις.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του μαθητή ολοκληρώνει τη διδασκαλία μίας ή περισσότερων ενοτήτων των σχολικών περιεχομένων και είναι το στάδιο στο οποίο ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός αναμένουν να δουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Η παραδοσιακή αντίληψη της αξιολόγησης προτάσσει την αριθμητική αποτίμηση των επιδόσεων, δηλαδή των γνώσεων (κυρίως) που θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές, με το ‘άριστο’ και το ‘ανεπαρκές’ να ορίζονται πανελλαδικά. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν το ποσοστό επίτευξης των στόχων, χρησιμοποιώντας μια ενιαία αξιολογική κλίμακα.

Οι σύγχρονες θεωρίες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής υποστηρίζουν πως η μάθηση δεν είναι μια μονόδρομη πορεία που ξεκινά από τον εκπαιδευτικό και καταλήγει στον μαθητή, αλλά μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται και άλλοι, κοινωνικής φύσης, παράγοντες. Η γνώση αποκτιέται εντός ενός πλαισίου κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή όταν συνδέεται το προς εκμάθηση υλικό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή, οι οποίες είναι το προϊόν της προσαρμογής στα γεγονότα και στις καταστάσεις που αυτός βιώνει (Ζαβλανός, 2003). Ο καταλύτης ανάμεσα στο βίωμα και τη γνώση είναι η διδασκαλία, δηλαδή η ελεγχόμενη δυναμική διαδικασία δημιουργίας νέων βιωμάτων. Συνεπώς, για να προκύψει από τη διδασκαλία το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα πρέπει να θεωρηθεί εξ αρχής ο μαθητής ως ιδιαίτερη μονάδα, με τη δική του μαθησιακή πορεία (Tomlinson, 2015). Αυτές οι προκείμενες σκιαγραφούν έναν άλλο

τύπο μαθήματος, όπου ο μαθητής αξιολογείται περιγραφικά, σε προκαθορισμένους τομείς και η πορεία του αποτυπώνεται ποιοτικά, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, με σκοπό τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων βελτίωσής του (Ματσαγγούρας, 2008; Tomlinson, 2010).

Η περιγραφική αξιολόγηση περιλαμβάνει πέντε στάδια, που αναπτύσσονται σε σπειροειδή πορεία: α) η συλλογή των δεδομένων, β) η καταγραφή, γ) η ανάλυση, δ) η αξιοποίηση, ε) η κοινοποίηση των διαπιστώσεων. Σημαντικό στοιχείο του τελευταίου σταδίου είναι η σύνταξη της έκθεσης προόδου για κάθε μαθητή, η οποία συνθέτει τη συνολική εικόνα του και βασίζεται στα τεκμήρια που έχουν συλλεχθεί. Μέθοδοι συλλογής τεκμηρίων είναι η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, ο ατομικός φάκελος, η παρατήρηση, η συζήτηση και οι γραπτές δοκιμασίες ή εργασίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής ικανοποιεί ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με τη φύση του μαθήματος, δηλαδή την αξιοποίηση της μουσικής γνώσης για την οικοδόμηση εξατομικευμένων δεξιοτήτων, σε ένα μάθημα που δεν απαιτεί ομοιογένεια και ενισχύει τη διαφορετική έκφραση. Η αξιολόγηση του μαθητή οφείλει να αποτυπώνει αφενός την πορεία του προς μια προσωπική ολοκλήρωση, αφετέρου να λαμβάνει υπόψη την κατάκτηση γνώσεων, κυρίως ως προς τη διαδικασία δημιουργικής αξιοποίησής τους. Συνεπώς, η περιγραφική αξιολόγηση ταιριάζει με τη φύση και τις πρακτικές του μαθήματος (Υ.Α. Αριθ. 21072β/Γ2/2003). Παράλληλα, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς πως η μουσική διδασκαλία οφείλει να υπακούει στο κοινό κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο προβλέπει την παραδοσιακή βαθμολόγηση, με κυρίαρχο εργαλείο το υποχρεωτικό, επαναληπτικό διαγώνισμα. Αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα του μαθήματος της μουσικής, ο νομοθέτης προβλέπει την παράλειψη των υποχρεωτικών διαγωνισμάτων και την εφαρμογή άλλων μορφών αξιολόγησης, αλλά προκρίνει την εξαγωγή ενός τελικού αριθμητικού αποτελέσματος (Νόμος 4692/2020).

Η περιγραφική αξιολόγηση φαίνεται να είναι μια ταιριαστή παιδαγωγική προσέγγιση για το μάθημα της μουσικής, ωστόσο το κεντρικό ερώτημα που τίθεται είναι αν η εφαρμογή της στην καθημερινή σχολική πράξη είναι δυνατή και σε ποιο βαθμό. Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται είναι να διερευνηθούν τα οφέλη, οι δυσκολίες και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο, όπως αποτυπώνονται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μουσικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: α) Ποια είναι τα οφέλη για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τη μάθηση από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο; β) Ποιες είναι οι δυσκολίες για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τη μάθηση από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο ; γ) Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν, ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής στο γυμνάσιο;

Μέθοδος και πορεία της έρευνας

Αφορμή για την εκπόνηση της έρευνας ήταν η διαπίστωση από τους εκπαιδευτικούς μουσικής της δυσκολίας αξιολόγησης των μαθητών, μέσω του παραδοσιακών συστήματος βαθμολόγησης, γιατί αυτό δεν αποτυπώνει την πορεία εξέλιξης κάθε μαθητή και τα προσωπικά του επιτεύγματα, με αποτέλεσμα να εγκλωβίζει τη μουσική διδασκαλία και αξιολόγηση στο δίπολο 'σωστό – λάθος', κάτι που είναι αντίθετο με τη φύση του αντικειμένου και με τις κατευθύνσεις που δίνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.).

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση, διερευνήθηκε η δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής, στις υπάρχουσες σχολικές συνθήκες. Αξιοποιώντας το υλικό και τα ευρήματα του ΙΕΠ από την πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, σχεδιάστηκε έρευνα που διάρκεσε από τον Οκτώβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020 και εφαρμόστηκε σε γυμνάσια συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας. Συμμετείχαν εθελοντικά οκτώ (σε σύνολο εννέα) εκπαιδευτικοί μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τρεις άνδρες και πέντε γυναίκες και οκτώ τμήματα τρίτης τάξης, με σύνολο 186 μαθητών. Η ερευνητική πορεία που σχεδιάστηκε ακολούθησε δύο στάδια. Πρώτο, το στάδιο της επιμόρφωσης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης διδασκαλιών που ενσωματώνουν την περιγραφική αξιολόγηση. Δεύτερο, το κυρίως ερευνητικό στάδιο, κατά το οποίο συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μέσω ομάδας εστίασης

Κατά το πρώτο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν επί ένα μήνα για τη θεωρία και τη μεθοδολογία της περιγραφικής αξιολόγησης. Στη συνέχεια, εργάστηκαν ομαδικά και σχεδίασαν δικές τους διδασκαλίες, διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν οι μαθητές να αξιολογηθούν περιγραφικά. Η ενότητα που επέλεξαν ήταν «Από το γκόσπελ στο ροκ» της Γ΄ γυμνασίου, για την οποία δημιούργησαν ολοκληρωμένα σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας (Φ.Ε.) διαβαθμισμένης δυσκολίας και φύλλα ενεργητικής ακρόασης (Φ.Ε.Α). Για τη συλλογή των δεδομένων και την τεκμηρίωση των αξιολογικών κρίσεων, δημιουργήθηκαν φύλλα αυτοαξιολόγησης μαθητή με κριτήρια αξιολόγησης, φύλλα παρατήρησης εκπαιδευτικού με άξονες παρατήρησης, ρουμπρίκες ετεροαξιολόγησης ομαδικής δραστηριότητας και τηρήθηκε από τους μαθητές ατομικός ηλεκτρονικός φάκελος. Τέλος, σχεδιάστηκαν πρότυπα εκθέσεων προόδου διαβαθμισμένων σταδίων σύμφωνα με το δεύτερο πρότυπο έκθεσης προόδου του οδηγού για τον εκπαιδευτικό του ΙΕΠ (ΙΕΠ, 2017). Ακολούθησε η υλοποίηση της διδασκαλίας, η συμπλήρωση των εκθέσεων προόδου των μαθητών και η ενημέρωση των ίδιων και των γονέων τους, τον Φεβρουάριο, κατά την επίδοση των ελέγχων προόδου.

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, ακολούθησε το κυρίως ερευνητικό μέρος. Για την συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης. Αυτή η επιλογή αντανακλά τη βασική θεωρητική παραδοχή ότι οι απόψεις και οι ερμηνείες των ανθρώπων ορίζουν σημαντικές πλευρές της πραγματικότητας, οπότε ο ερευνητής πρέπει να δώσει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να διατυπώσουν και να ερμηνεύσουν οι ίδιοι τις απόψεις

τους, ώστε να παραχθεί νέα γνώση του κόσμου μας (Ίσαρη & Πουρίκας, 2015). Η ομάδα εστίασης συγκροτήθηκε από τους οκτώ εκπαιδευτικούς, αριθμός ικανοποιητικός, αφού βρίσκεται ανάμεσα στα όρια των έξι ως δώδεκα μελών που θέτει η βιβλιογραφία (Ιωσηφίδης, 2008). Συντονίστρια ήταν η ερευνήτρια, ενώ η οικειότητα που είχε εγκαθιδρυθεί λόγω της προηγηθείσας ομαδικής εργασίας των συμμετεχόντων επίτρεψε την δημιουργία άνετης και παραγωγικής συζήτησης. Το εργαλείο που δημιουργήθηκε ήταν ένας οδηγός θεμάτων συζήτησης, με παρακείμενες ερωτήσεις, οι οποίες θα υποβοηθούσαν τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων, αν αυτές δεν προέκυπταν αυθόρμητα από τη συζήτηση. Η ομάδα συναντήθηκε στο τέλος του Φεβρουαρίου και οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν.

Αποτελέσματα, ανάλυση και συζήτηση

Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε αρχικά απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων και παραγωγή κειμένου (Παυλίδου, 2006). Ακολούθησε θεματική ανάλυση σύμφωνα με τα έξι στάδια των Braun και Clarke (2006). Αρχικά, μελετήθηκαν τα δεδομένα και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν, ώστε να προκύψουν φράσεις, ως περιεκτικές μονάδες νοήματος. Αναζητήθηκαν υποθέματα και θέματα, έγινε έλεγχος της εσωτερικής σύνδεσής τους και επανεξετάστηκε η αντιστοίχισή τους με τα αποσπάσματα από τα οποία προήλθαν. Εξετάστηκε το σύνολο των θεμάτων ως προς το σύνολο των αποσπασμάτων και κάποια θέματα τροποποιήθηκαν. Τελικά συγκροτήθηκαν τρία θέματα, τα οποία ήταν: α) η σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης, β) τα ποιοτικά στοιχεία ως δεδομένα αξιολόγησης γ) η μουσική διδασκαλία, ως μέρος του πλαισίου και των στόχων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για κάθε θέμα, προέκυψαν επτά υποθέματα που φορτίζονταν νοηματικά ανάλογα με το κεντρικό θέμα στο οποίο υπάγονταν. Αυτά ήταν: α) ανασφάλεια και επίτευξη, β) πνευματική και σωματική κόπωση, γ) στοιχεία επάρκειας και ανεπάρκειας, δ) αποδοχή και αποτελεσματικότητα, ε) συλλογικότητα ως αναγκαιότητα στ) ανταγωνισμός και αξιολόγηση (στοιχεία της σχολικής ζωής που τη συνδέουν με την κοινωνία) ζ) απόδοση και επίδοση ως σχετικές έννοιες.

Α. Η σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης. Αυτό το θέμα απασχόλησε τους συμμετέχοντες, σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Όλοι είπαν πως αρχικά ήταν πολύ επιφυλακτικοί απέναντι στην θεωρία που έπρεπε να μελετήσουν γιατί θεωρούν ανυπέρβλητη τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη που βιώνουν [*-Ε3: «(...) ο καθένας βγάζει θεωρίες (!!!)για μπες στην τάξη να δεις!!»*]. Τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατά το στάδιο της θεωρητικής μελέτης αισθάνθηκαν ανασφάλεια και φόβο και άλλοι τρεις θεώρησαν πως δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το εγχείρημά τους. Όλοι συμφώνησαν πως ήταν έκπληξη ότι τελικά ανταποκρίθηκαν και κατάφεραν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αυτές τις διδασκαλίες. Για τη συμμετοχή των μαθητών, υπήρχε επιφύλαξη από όλους. Τέσσερις πίστευαν πως οι μαθητές θα βρουν ευκαιρία για χαλάρωση και θα διακωμωδήσουν τη διαδικασία. Οι υπόλοιποι τέσσερις θεωρούσαν πως αυτή η νέα μορφή μαθήματος και αξιολόγησης δεν θα υποστηριχτεί από τους μαθητές. Όλοι είπαν πως μετά την

εφαρμογή στην τάξη έμειναν έκπληκτοι από την αποδοχή των νέων πρακτικών από τους μαθητές, τη συμμετοχή τους στα Φ.Ε.Α. και στην ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία (παρουσίαση με πολυμέσα). Αυτό αύξησε τα αίσθημα επάρκειας και αποτελεσματικότητας που αισθάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Κοινή πεποίθηση ήταν πως η μαθησιακή διαδικασία εξελίχθηκε πολύ καλύτερα από το αναμενόμενο, ιδίως για τους 'μέτριους' και 'χαμηλών' επιδόσεων μαθητές, οι οποίοι έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να αυτοαξιολογηθούν και να αξιολογήσουν την ομάδα τους.

Το ζήτημα της πνευματικής και σωματικής κούρασης τέθηκε επανειλημμένα από όλους τους συμμετέχοντες [-*E7: «Νομίζω ότι έμαθα πολλά ...() αλλά δεν το ξανακάνω. Δεν έχω το κουράγιο…. Ίσως σε δέκα χρόνια (γέλια»)// -E3: «…είμαστε μεγάλοι πια γι' αυτά ….. πρέπει και ορισμένα να μας τα δίνουν έτοιμα… από το υπουργείο… οι σύμβουλοι….. κι εμείς τα αλλάζουμε λίγο… τότε θα ήταν μια χαρά… στα παιδιά άρεσε πολύ»*].. Όλοι δήλωσαν πως αισθάνθηκαν ικανοποίηση, έξι είπαν πως αισθάνθηκαν ενισχυμένοι επαγγελματικά και επικαιροποίησαν τις γνώσεις τους. Τέσσερις είπαν πως ενισχύθηκε σημαντικά η αυτοεκτίμησή τους και ενδυναμώθηκαν. [-*E3: «Αισθάνομαι καλύτερα ως εκπαιδευτικός ... μπαίνω στο γραφείο με άλλον αέρα»*]

Β. Τα ποιοτικά στοιχεία ως δεδομένα αξιολόγησης. Όλοι δήλωσαν πως, κατά το παραδοσιακό μάθημα μουσικής, η συλλογή ποιοτικών δεδομένων (για τη βελτίωση στο τραγούδι, στην ενεργητική ακρόαση, στη δημιουργία) γίνεται αποσπασματικά και βασίζεται στην περιστασιακή, αυθόρμητη παρατήρηση. Έξι εκπαιδευτικοί είπαν πως αυτό τους δημιουργεί ανασφάλεια για τις πρακτικές τους και για τις προσδοκίες των άλλων [-*E7: () δεν μπορείς να βασιστείς σε αυτό που βλέπεις ...ο γονιός θέλει βαθμούς και εξέταση-παράδοση ..δεν ξεφεύγει απ' αυτό/ -E2: /δε σου έχει εμπιστοσύνη. Ακόμα και αν το παιδί αναγνωρίσει πως έχουμε δίκιο*]. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, φάνηκε πως ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές αξιολογούσαν τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους και έφτιαχναν ατομικό φάκελο. Σε αυτό το γεγονός αποδίδουν έξι εκπαιδευτικοί τις καθυστερήσεις και το ανεπαρκές αποτέλεσμα αυτών των αξιολογήσεων. [-*E5: ... και προσπαθούσαν να συμμετέχουν [] αν ήξεραν από πριν πώς να κρίνουν τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους θα ήταν αλλιώς ..κι αυτό <u>εμείς</u> έπρεπε να τους το μάθουμε!»*]. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν πως αναγκαία προϋπόθεση για να έχει ουσία η περιγραφική αξιολόγηση είναι η χρήση των εργαλείων αξιολόγησης σε όλα τα μαθήματα.

Έντονος προβληματισμός αναπτύχθηκε για την εγκυρότητα των ποιοτικών δεδομένων που μπορεί να συλλέξει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα της μουσικής, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης. Όλοι είπαν πως απαιτείται ετοιμότητα και συνεχή δραστηριοποίηση, συνεχείς καταγραφές και εναλλαγές δραστηριοτήτων, κάτι που τους εξουθενώνει και επηρεάζει την εγκυρότητα του αποτελέσματος [-*E8: Έπρεπε να διαβάζω πριν μπω στην τάξη ….. όχι για το μάθημα, αλλά τι είχα να κάνω, τι χαρτιά να συμπληρώσω, ….πότε να παίξουν, πότε να ακούσουν, πότε να αξιολογήσουν, να θυμάμαι για τον καθένα …μπερδευόμουν*]. Μια επιπλέον δυσκολία που ανέφεραν επτά εκπαιδευτικοί ήταν πως η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών δε θεωρείται από τον μαθητή

ως σημαντικός στόχος του σχολικού μαθήματος, γιατί δεν κατανοούν πως αυτός είναι ένας δρόμος προς τη γνώση. Η εμμονή προς τις απόλυτες επιδόσεις (μέσω τεστ και διαγωνισμάτων) έκανε τους μαθητές να μη θεωρούν το μάθημα της μουσικής ως σημαντικό, αφού δεν ακολουθούσε την παραδοσιακή αξιολόγηση. Η περιγραφική αξιολόγηση ωφέλησε τους μαθητές με μέτρια και χαμηλή συμμετοχή και αυτοεκτίμηση, κάτι που οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν, μεταξύ άλλων, στην απουσία του ανταγωνιστικού πλαισίου, που συνήθως υποβόσκει κατά τις ποσοτικές μετρήσεις. Έξι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι 'καλοί' μαθητές ένοιωθαν πως δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αριστεύσουν, αναρωτιούνταν συνεχώς για τον βαθμό τους, δεν ήξεραν τι να διαβάσουν και υποτιμούσαν την προσπάθεια των άλλων. Επτά εκπαιδευτικοί είπαν πως δυσκολεύονταν να μετατρέψουν τα ποιοτικά στοιχεία σε ποσοτικά, για την εξαγωγή του βαθμού του τετραμήνου [*-Ε8: «Είναι αδύνατο να ξέρεις για τον καθένα(…) πώς μετράς τη βελτίωση(…) και οι ίδιοι δεν ξέρουν για τον εαυτό του/» -Ε6: «/<u>και</u> βαθμολογία <u>και</u> περιγραφική … είναι πολλά τα στοιχεία και δεν είσαι σίγουρος»*].

Γ. Η μουσική διδασκαλία, το πλαίσιο και οι στόχοι της εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για το ρόλο της ποιοτικής αξιολόγησης, όταν στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάζει τους μαθητές για την κοινωνία, η οποία είναι σκληρά ανταγωνιστική [*-Ε3: «Δεν ξέρων… είναι πιο δίκαιο…, αλλά είναι πιο σωστό;;//» -Ε7: «Για το μάθημα της μουσικής ταιριάζει (…) ίσως και για τα μαθήματα του γυμνασίου/» -Ε1: «/για το λύκειο,… τα πράγματα είναι σκληρά(…) για τις πανελλαδικές»*]. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πως η παραδοσιακή βαθμολόγηση διαιωνίζει αφενός το άγχος των 'καλών' μαθητών για διατήρηση της αποτελεσματικότητάς τους, αφετέρου το αίσθημα ανασφάλειας και ανεπάρκειας των 'μέτριων' μαθητών, οι οποίοι αγωνίζονται να καλύψουν μια βαθμολογική απόσταση για την οποία δεν τους δίνονται τα εφόδια. Έξι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μέσα από την αυτοαξιολόγηση δόθηκε η δυνατότητα σε 'αόρατους' μαθητές να πετύχουν μικρούς στόχους, αναφορικά με το τραγούδι ή την ακουστική αντίληψη, δηλαδή να καλύψουν έναν προσωπικό δρόμο βελτίωσης. Όλοι συμφώνησαν πως θα ήταν καλό η περιγραφική αξιολόγηση να εφαρμόζεται ουσιαστικά από το δημοτικό σχολείο και σταδιακά να συνοδεύεται από την απόλυτη, αριθμητική βαθμολόγηση.

Όλοι αναγνώρισαν πως οι δεξιότητες που άρχισαν να καλλιεργούνται στο μάθημα της μουσικής θα ήταν χρήσιμες για τη μελλοντική μαθησιακή πορεία του παιδιού [*-Ε5: «Η μεγάλη πλειοψηφία βρήκε ένα ενδιαφέρον(…) μπόρεσαν να καταφέρουν πράγματα»*]. Όμως, είπαν, κανείς δεν το αναγνωρίζει αυτό *[-Ε2: «Οι γονείς δεν καταλαβαίνουν…. ούτε οι συνάδελφοι/» -Ε3: «/ορισμένοι ήταν απαξιωτικοί γι' αυτό που κάναμε/» -Ε2: «/πιστεύουν… πως έχουν αξία μόνο τα βασικά μαθήματα/» -Ε7: «/και μετά παραπονιούνται ότι κάνουν μάθημα μόνο με τρεις καλούς (…) το χάσμα δε μικραίνει»*].

Συμπεράσματα

Η έρευνα που παρουσιάστηκε αφορά τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών μουσικής, μετά από την εφαρμογή διδασκαλιών που ενσωματώνουν διαδικασίες περιγραφικής

αξιολόγησης. Σκοπός της ήταν η απάντηση ερωτημάτων για τις προϋποθέσεις, τα οφέλη και τις δυσκολίες από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα οφέλη για τους μαθητές ήταν η δραστηριοποίηση, η συμμετοχή τους και η ενίσχυση του αισθήματος της επίτευξης στόχων. Η μάθηση γινόταν εντός ενός ομαλού, μη ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, το οποίο ωφέλησε μαθητές με μέτριες ως χαμηλές επιδόσεις, ενώ οι 'καλοί' μαθητές δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν στη νέα διδασκαλία. Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και τήρησης φακέλου μαθητή δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές, λόγω απουσίας πρότερης εμπειρίας από τους μαθητές. Αυτό, σε συνδυασμό με την πεποίθηση των μαθητών ότι η αξιολόγηση ισούται αποκλειστικά με μέτρηση επιδόσεων και με βαθμολόγηση, φάνηκε να μειώνει το κύρος του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ενισχύθηκε το αίσθημα επάρκειάς τους και η αυτοαντίληψη της θέσης τους, επικαιροποίησαν τις γνώσεις τους, γνώρισαν καλύτερα τους μαθητές τους και εισέπραξαν την αναγνώριση των γονέων, κατά την επίδοση των εκθέσεων προόδου. Ακόμα, θεωρούν πως η περιγραφική αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή στα μάτια των γονέων και των μαθητών μόνο και μόνο επειδή θεωρούν το μάθημα της μουσικής δευτερεύουσας σημασίας, οπότε το στοιχείο του ανταγωνισμού και το κυνήγι του βαθμού δεν είναι τόσο έντονα. Σε άλλα πιο 'βασικά' μαθήματα, η αντίδραση γονέων, συναδέλφων και μαθητών θα ήταν διαφορετική. Βασική δυσκολία που αναδείχθηκε ήταν η πνευματική και σωματική κόπωση, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας για την προετοιμασία των νέων σχεδίων διδασκαλίας, παράλληλα με τις διδακτικές υποχρεώσεις για τις υπόλοιπες ώρες διδασκαλίας.

Οι προϋποθέσεις που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής είναι: α) η δημιουργία ενός αποθετηρίου σχεδίων μαθημάτων μουσικής, τα οποία να ενσωματώνουν την περιγραφική αξιολόγηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μη χρειάζεται να τα δημιουργούν από την αρχή αλλά να τα προσαρμόζουν στις δικές τους ανάγκες, β) η επιμόρφωση με άνεση και σε βάθος χρόνου, ώστε να κατανεμηθεί η κόπωση και η υλοποίηση να γίνει χωρίς πίεση χρόνου, γ) η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης από το δημοτικό, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι γονείς με τη διαδικασία και την αλλαγή σκεπτικού, δ) η συλλογικότητα και η συνεργασία εντός των συλλόγων διδασκόντων, για την ουσιαστική ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών. Η εργασία των εκπαιδευτικών μουσικής σε δύο ή περισσότερα σχολεία, με τεράστιο αριθμό μαθητών είναι σίγουρα ο πιο ανασταλτικός παράγων για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Έχει ενδιαφέρον όταν η αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων, όπως αυτό που θίχθηκε από τους εκπαιδευτικούς για την ελλιπή αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής, τίθεται σε επεξεργασία εντός του δεδομένου πλαισίου λειτουργίας της εκπαίδευσης, παρότι η επιθυμία και το όραμα για ένα καλύτερο σχολείο εξακολουθεί να υφίσταται. Η αξιοποίηση του υπάρχοντος πλαισίου και οι δυνατότητες που δίνει μπορεί να μας εκπλήξουν, γιατί αφενός διευρύνουν τον ορίζοντα των πρακτικών μας και αφετέρου θέτουν τα πραγματικά όριά τους.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research inPsychology, 3,* 77-101.

Tomlinson, A.,C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.

Tomlinson, A.,C.(2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ζαβλανός, Μ. (2003). Δ*ιδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο γυμνάσιο. Περιγραφική αξιολόγηση: θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία,* τχ. Α΄. Ανακτήθηκε στις 19/01/2021 από τον ιστότοπο http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigoi/

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [Ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 19/01/2021 από τον ιστότοπο http://hdl.handle.net/11419/5826

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Νόμος υπ' αριθμ.4692/12-6-2020 (ΦΕΚ111Α΄) *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*.

Παυλίδου, Θ.(2006). *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τρανταφυλλίδη.

Υ.Α. Αριθ. 21072β/Γ2 (ΦΕΚ 304Β/13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής*. Ανακτήθηκε στις 19/01/2021 από τον ιστότοπο http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας στην Ελλάδα

Μαρία Μαυρομμάτη
Ακαδημαϊκή υπότροφος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας πανελλήνιας έρευνας ερωτηματολογίου μικτού τύπου σχετικά με τη χρήση του κινηματογράφου για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτυπώνονται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, οι ανασταλτικοί παράγοντες, οι δυνατότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση του φιλμ στο μάθημα της ιστορίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν τους τρόπους αξιοποίησης του φιλμ σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία καθώς και τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν.

Λέξεις-Κλειδιά: κινηματογράφος, διδακτική της ιστορίας

Εισαγωγή

Το ιστορικό φιλμ είναι ένα είδος φιλμ (genre) το οποίο έχει τύχει ειδικής μελέτης κατά τις τελευταίες δεκαετίες, με τη σχετική βιβλιογραφία να είναι αρκετά εκτεταμένη, τόσο σε επίπεδο θεωρητικό όσο και σε επίπεδο πρακτικό, με έμφαση στη διδακτική του αξιοποίηση. Από την εποχή κατά την οποία θεωρούνταν επικίνδυνη η χρήση του στη σχολική τάξη ως σήμερα έχουν μεσολαβήσει αρκετές έρευνες που πειραματίζονται με τρόπους διαχείρισης του ιστορικού φιλμ ως διδακτικού εργαλείου, αλλά και θεωρητικές συζητήσεις, μεταξύ ιστορικών, οι οποίοι αποφεύγουν πλέον να το χαρακτηρίσουν «μη ιστορία» και αντίθετα βλέπουν στο ιστορικό φιλμ την κύρια, ή τουλάχιστον μια από τις κυριότερες, εκφράσεις αυτού που ονομάζεται «δημόσια ιστορία» (Ferro, 1993; Guynn, 2006; Ramirez, 2014; Rosenstone, 2006; Tracey, 2016). Η ιστορία στην οθόνη, τη μικρή και τη μεγάλη, αντιμετωπίζεται πια από τους ακαδημαϊκούς ιστορικούς είτε ως ισότιμη αλλά διαφορετική της ακαδημαϊκής ιστορίας, είτε έστω ως έκφραση συλλογικής μνήμης, άρα άξια μελέτης και προσεκτικής εισαγωγής της στην αίθουσα διδασκαλίας. Το πεδίο αυτό της δημόσιας ιστορίας τέμνεται με αυτό της διδακτικής της ιστορίας, και δεν είναι λίγες οι φωνές που υποστηρίζουν ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί στους μαθητές ένας ιδιαίτερος ιστορικός γραμματισμός, ο ιστορικός κινηματογραφικός γραμματισμός (Marcus et al., 2010; Μαυρομμάτη, 2019; Donelly, 2014; Donelly, 2016; Kansteiner, 2017).

Ως ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας και εφαρμογής λοιπόν, δεν έχει τύχει ακόμη εκτεταμένης μελέτης στη χώρα μας, αν και υπάρχουν σχετικές προτροπές (Σακκά, 2007; Μαυρομμάτη, 2019) και έρευνα στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mavrommati, 2019; Mavrommati & Repoussi, 2020). Στην παρούσα έρευνα, γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί ο τρόπος χρήσης του κινηματογραφικού φιλμ για τη διδασκαλία της ιστορίας, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, οι πιθανές προτιμήσεις σε είδη (μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης), οι πρακτικοί περιορισμοί

που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αξιοποιήσουν το φιλμ, αλλά και οι προτάσεις τους για ουσιαστική χρήση του μέσου αυτού.

Το φιλμ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο αντικείμενο της ιστορίας

Παράλληλα με τις θεωρητικές αναζητήσεις σχετικά με τη φύση του ιστορικού φιλμ, και οι έρευνες στο πεδίο ξεκίνησαν πολύ νωρίς. Ήδη από τις αρχές του αιώνα υπάρχουν έρευνες που μελετούν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί το φιλμ στη διδασκαλία, κυρίως των κοινωνικών επιστημών, ενώ η έρευνα αυτή πολλαπλασιάστηκε από τη δεκαετία του 1990 και εξής, παράλληλα με την περαιτέρω εξέλιξη της διδακτικής της ιστορίας ως αυτόνομου πεδίου αλλά και του οπτικού γραμματισμού ως πεδίου εκπαιδευτικής ανάπτυξης και έρευνας (για μια ολοκληρωμένη αναδρομή βλ. Paxton & Marcus, 2018). Από τις σημαντικότερες έρευνες ήταν αυτή του Seixas (1993) η οποία ανέδειξε τις δυνατότητες του ιστορικού φιλμ αν χρησιμοποιηθεί με συστηματικό τρόπο, αλλά και αυτές των Wineburg et al (2000; 2007), οι οποίες επέστησαν την προσοχή των δασκάλων ιστορίας στη χρήση του ιστορικού φιλμ ακόμη περισσότερο, αναδεικνύοντας το φιλμ αυτού του είδους ως τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης ιστορικής αντίληψης, ακόμη περισσότερο από το σχολικό βιβλίο ή τις εμπειρίες/μνήμες του άμεσου περιβάλλοντος (για θέματα σύγχρονης ιστορίας).

Αντίστοιχα, στο ακαδημαϊκό πεδίο, το ιστορικό φιλμ άρχισε να μελετάται ως ιδιαίτερο κειμενικό είδος και ως είδος ιστορίας με δική του μεθοδολογία, η οποία απέχει σαφώς από τη μεθοδολογία της επιστημονικής ιστορίας, αλλά που, στα πλαίσια μιας αντίληψης για τη φύση της ιστορικής γνώσης και της μνήμης η οποία εστιάζει στην διαδικασία ερμηνείας και κοινωνικής κατασκευής του παρελθόντος, μακριά από αντικειμενικιστικές αντιλήψεις, θεωρήθηκε τουλάχιστον άξια μελέτης. Το παραπάνω, ειδικά σε συνδυασμό με τις έρευνες εκείνες που αναδείκνυαν τον πρωτεύοντα ρόλο του κινηματογράφου στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης. Έτσι, σημαντικοί μεταμοντέρνοι ιστορικοί επιχειρηματολόγησαν υπέρ της κινηματογραφικής ιστορίας, των διαφορετικών μεθόδων με τις οποίες δημιουργεί ιστορία ο κινηματογράφος (Rosentone, 2000; 2001; 2006; Toplin, 1996; Borgoyne, 2008; 2009).

Ενώ λοιπόν η γνώση γύρω από τη συχνότητα χρήσης του φιλμ, τα είδη του φιλμ, τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με το φιλμ, τους μαθησιακούς στόχους, τους παράγοντες επιλογής των φιλμ, τις ιδεολογικές προεκτάσεις της χρήσης του φιλμ στην σχολική τάξη της ιστορίας (Marcus, 2005; Marcus et al, 2006; Marcus et al, 2010; Stoddard, 2010) είναι τουλάχιστον επαρκής στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, στην Ελλάδα εμπειρικές μελέτες γύρω από τα παραπάνω ζητήματα εκλίπουν. Μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του ζητήματος στον ελληνικό χώρο αποτελεί η παρούσα έρευνα, η οποία μέσα από ένα πανελλήνιο δείγμα ευελπιστεί να αποτυπώσει την κατάσταση στο χώρο αυτό.

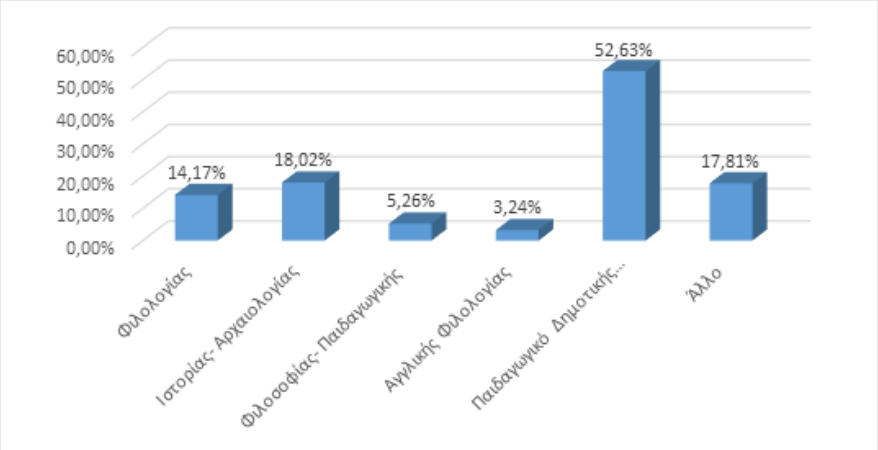
Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και διανεμήθηκε στο Surveymonkey, ένα διαδικτυακό εργαλείο που επιτρέπει τη διανομή σε μεγάλο αριθμό πιθανών συμμετεχόντων, καθώς και την παρουσίαση των ευρημάτων σε μορφή γραφημάτων. Αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, δηλαδή πρόκειται για έρευνα μικτού τύπου (Creswell, 2014). Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), ενώ για τα ποσοτικά δεδομένα δημιουργήθηκαν οπτικές αναπαραστάσεις μέσω γραφημάτων, τα οποία περιγράφουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Η σύνδεση για το ερωτηματολόγιο εστάλη με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε όλα τα σχολεία της χώρας, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια, στην ηλεκτρονική διεύθυνση του/της διευθυντή/τριας της μονάδας. Συνοδευόταν από μια επιστολή η οποία εξηγούσε τους στόχους της έρευνας και ζητούσε από τη διεύθυνση του σχολείου να προωθήσει το μήνυμα με τη σύνδεση στους διδάσκοντες ιστορία. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα εξασφαλίστηκε σε όλα τα στάδια, καθώς οι συμμετέχοντες δεν χρειάστηκε να δώσουν σε κανένα σημείο προσωπικά τους στοιχεία, όπως το όνομα ή το σχολείο στο οποίο διδάσκουν, ενώ προκειμένου να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο έπρεπε να δεχθούν τα περιεχόμενα ενός εισαγωγικού κειμένου στην αρχή του ερωτηματολογίου, το οποίο τους ενημέρωνε για την ταυτότητα και τους σκοπούς της έρευνας. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 498 άτομα από όλη την Ελλάδα.

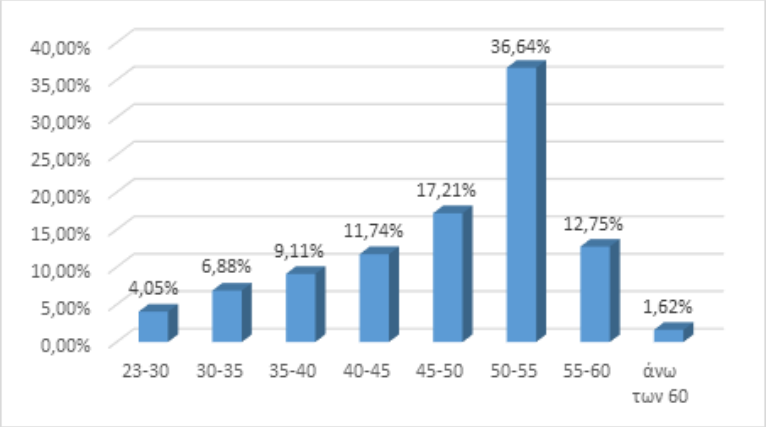
Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ένα ετερόκλητο πλήθος δασκάλων και καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων (φιλολόγων ελληνικής φιλολογίας, ξένων φιλολογιών, ιστορικών κ.λπ.), καθώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα το μάθημα της ιστορίας διδάσκεται από πτυχιούχους διαφόρων σχολών. Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 1).

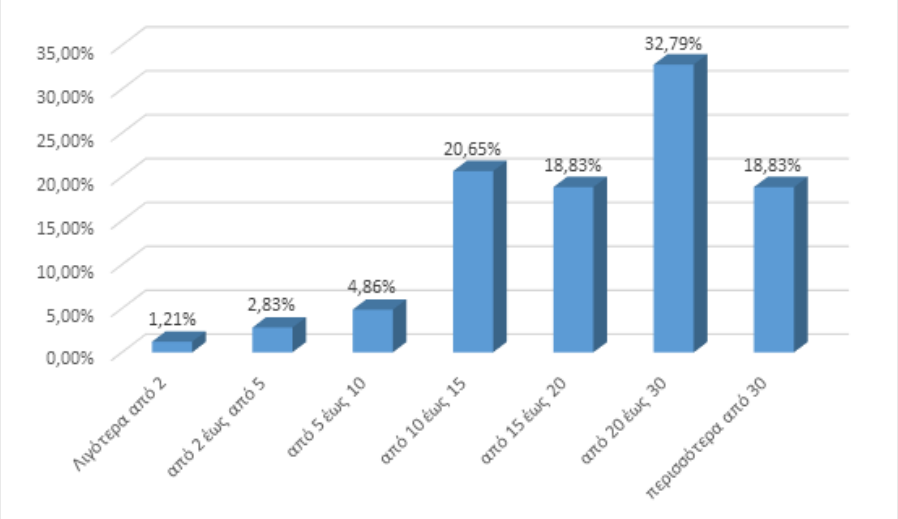


Πίνακας 1. Πτυχίο διδασκόντων

Το δείγμα αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από έμπειρους εκπαιδευτικούς, αφού περισσότεροι από τους μισούς είναι 50-55 ετών, γεγονός που αντανακλάται και στα χρόνια προϋπηρεσίας (Πίνακας 2, Πίνακας 3).



Πίνακας 2. Ηλικία



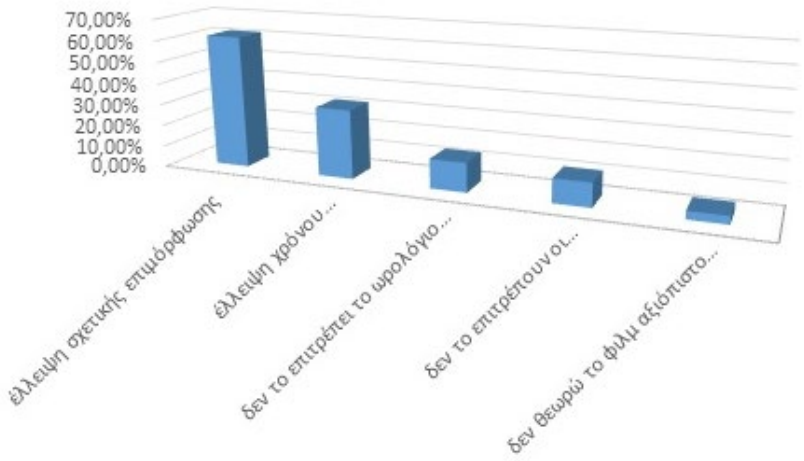
Πίνακας 3. Χρόνια διδασκαλίας

Το 68,83% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το 31,17% άντρες. Από το σύνολο των 498 ερωτηθέντων, παραπάνω από τους μισούς είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με το 87,97% αυτών να διαθέτει τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό και το 12,03% να διαθέτει διδακτορικό.

Τέλος, από τους ερωτηθέντες το 78,34% απάντησε ότι χρησιμοποιεί φιλμ για τη διδασκαλία της ιστορίας, ενώ οι υπόλοιποι (21,66%) απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αυτή.

Μη χρήση κινηματογράφου για τη διδασκαλία της ιστορίας

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας εστιάσαμε στους λόγους για τους οποίους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν φιλμ, μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης, στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, αναλύοντας τις απαντήσεις όσων απάντησαν αρνητικά. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο βασικότερος λόγος για τη μη χρήση του φιλμ είναι για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης (61,73%), με δεύτερο λόγο να αναφέρεται συχνότερα η έλλειψη χρόνου ετοιμασίας που απαιτείται προκειμένου να εισαχθεί επιτυχώς το μέσο αυτό στη διδασκαλία (32,10%). Λιγότερες ήταν οι απαντήσεις που εστίαζαν στην αναντιστοιχία των στόχων του ΑΠ ιστορίας (11,11%) ή του ωρολόγιου προγράμματος (13,58%), ενώ ακόμη μικρότερου μεγέθους είναι το ποσοστό που σχετίζεται με την αξιοπιστία του φιλμ ως διδακτικού εργαλείου (3,70%) (Πίνακας 4).



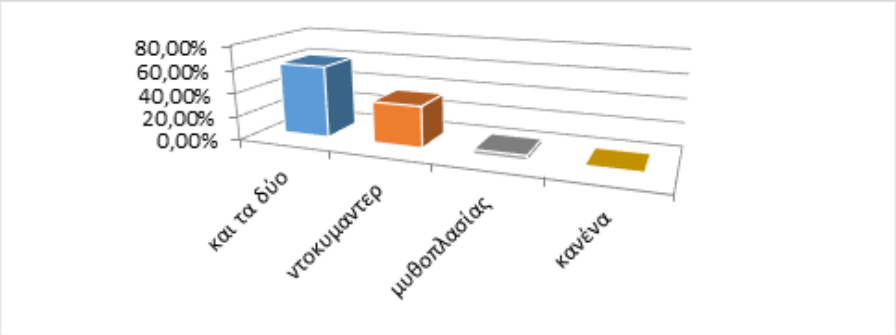
Πίνακας 4. Λόγοι μη χρήσης φιλμ στη διδασκαλία της ιστορίας

Ωστόσο, περισσότεροι από τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων θεωρούν μέτρια ή πολύ πιθανό να χρησιμοποιήσουν φιλμ στο μέλλον (πολύ: 33,75%, μέτρια: 42,50%, λίγο: 20%, καθόλου: 3,75%), επομένως μπορούμε να διακρίνουμε μια θετική στάση απέναντι στο φιλμ ως διδακτικό εργαλείο ακόμη και μεταξύ αυτών που δεν το έχουν αξιοποιήσει ακόμη. Λαμβάνοντας υπόψη και τις προηγούμενες απαντήσεις σχετικά με τους λόγους μη αξιοποίησης του φιλμ, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ενδεχομένως ένας από τους τρόπους να εισαχθεί πιο εντατικά το φιλμ στη διδασκαλία της ιστορίας στη σχολική τάξη θα μπορούσε να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο μέσο, το οποίο αποτελεί ζητούμενο και στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας (Donelly, 2014; Donelly, 2016; Mangram, 2008; Stoddard, 2009; Stoddard, 2010), αλλά και σε συζητήσεις στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο που σχετίζονται με την ανάγκη καταρχήν των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα σχετικά με την ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού, μέρος του οποίου αποτελεί και ο κινηματογραφικός γραμματισμός (Αγγελίδη κ. ά. 2016).

Χρήση κινηματογράφου για τη διδασκαλία της ιστορίας

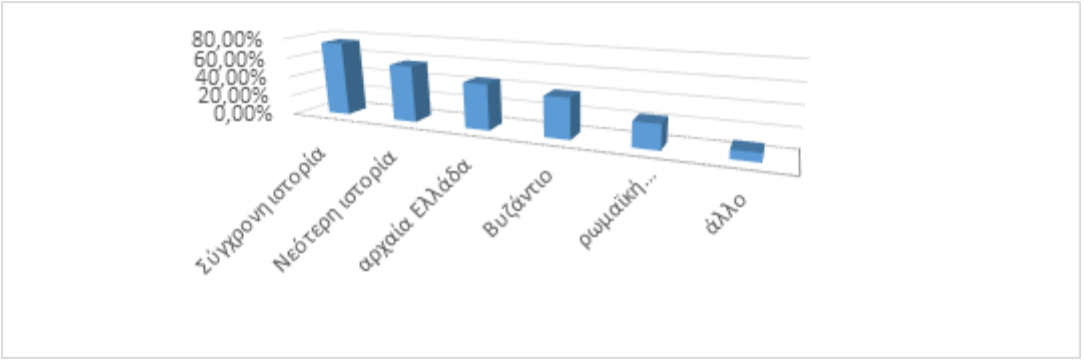
Από το σύνολο του δείγματος που απάντησε θετικά στην ερώτηση αν χρησιμοποιεί φιλμ στη διδασκαλία της ιστορίας (413 άτομα), η πλειοψηφία απάντησε ότι το έχει χρησιμοποιήσει περισσότερες από δέκα φορές ως διδακτικό εργαλείο (60,19%), ενώ 14,69% απάντησε ότι έχει χρησιμοποιήσει φιλμ 5 ως 10 φορές και σχεδόν το ένα τέταρτο (25,12%) ότι το έχει χρησιμοποιήσει μια ως 5 φορές.

Στην ανοιχτή ερώτηση αν προτιμούν φιλμ μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης και για ποιους λόγους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προτιμούν συνδυασμό των δύο σε ποσοστό 60,49%, ενώ επίσης ιδιαίτερη προτίμηση έδειξαν στο ντοκυμαντέρ, με ποσοστό σχεδόν τριπλάσιο από το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά φιλμ μυθοπλασίας (34,57% και 3,70% αντίστοιχα). Τέλος, για αυτούς που απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα από τα παραπάνω είδη (1,23%) μπορούμε να υποθέσουμε ότι η χρήση του φιλμ περιορίζεται σε εκπαιδευτικά βίντεο σε μορφή παρουσίασης ή επανάληψης της ύλης που υπάρχουν στο διαδίκτυο (Πίνακας 5).



Πίνακας 5.Προτίμηση είδους ιστορικού φιλμ για διδασκαλία

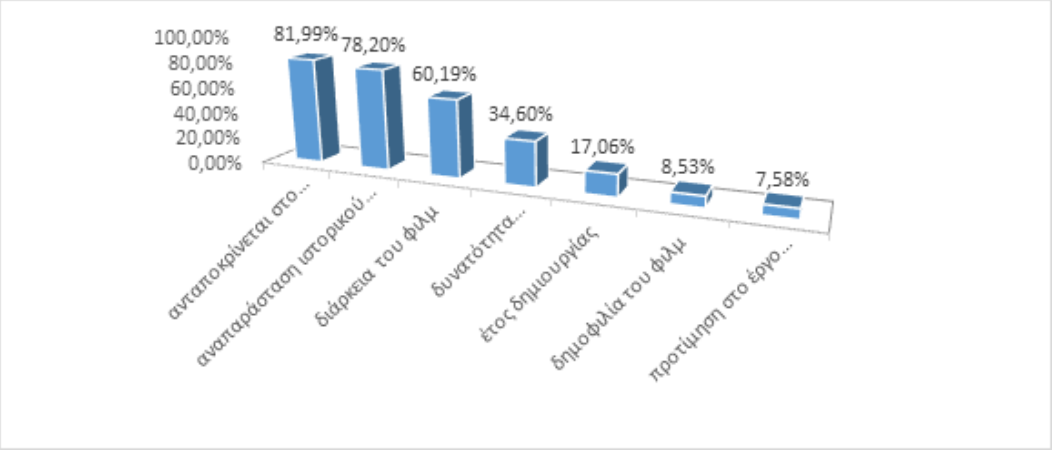
Όσον αφορά τις ιστορικές περιόδους για τη διδασκαλία των οποίων προτιμάται πιο συχνά το φιλμ, ερώτηση στην οποία μπορούσαν να δοθούν περισσότερες της μίας απαντήσεις, η πιο συχνή κατηγορία ήταν αυτή της σύγχρονης ιστορίας (20ός αιώνας) με ποσοστό 74,88%, με τα χρόνια της νεότερης ιστορίας να ακολουθούν σε ποσοστό 56,87%, και τρίτη συχνότερη απάντηση την διδασκαλία της αρχαίας Ελληνικής ιστορίας, με ποσοστό 45,5%. Ακολουθεί το Βυζάντιο με 39,81% και η ρωμαϊκή εποχή με ποσοστό 24,17%. Τέλος, 8,53% απάντησε ότι χρησιμοποιεί το φιλμ και για άλλες περιόδους, με τους περισσότερους συμμετέχοντες να προσδιορίζουν ότι χρησιμοποιούν φιλμ για την διδασκαλία της προϊστορικής εποχής.



Πίνακας 6. Ιστορικές περίοδοι για τη διδασκαλία των οποίων χρησιμοποιούνται συχνότερα τα φιλμ

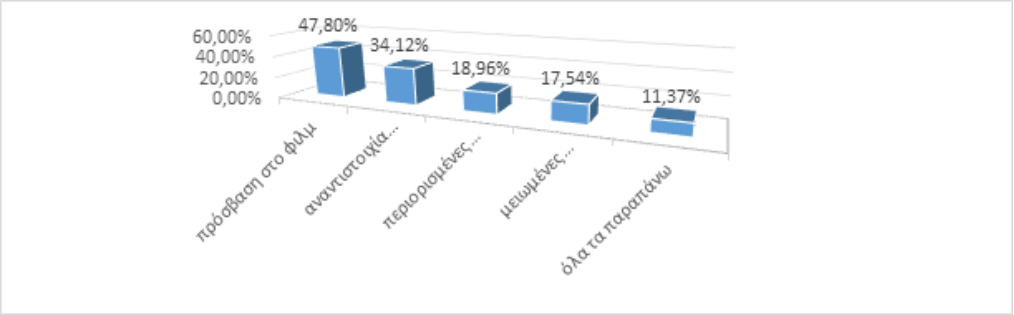
Ενδιαφέρον επίσης έχουν οι απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις περιόδους ή τα γεγονότα για τη διδασκαλία των οποίων οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα απέφευγαν τη χρήση του φιλμ. Στην επιλογή «Άλλο», στην οποία τους δόθηκε η δυνατότητα να απαντήσουν με δικό τους κείμενο για ποιες περιόδους θα απέφευγαν τη χρήση του φιλμ, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι δεν θα χρησιμοποιούσε φιλμ για τη διδασκαλία του Ελληνικού εμφυλίου, είτε διότι δεν γνωρίζουν οι ίδιοι πολλά πράγματα για την περίοδο, είτε γιατί είναι ένα θέμα πολιτικά και συναισθηματικά φορτισμένο και θα απέφευγαν να το διδάξουν έτσι και αλλιώς. Το εύρημα αυτό πάντως δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τη χρήση του συγκεκριμένου μέσου, αφού γνωρίζουμε από σχετικές έρευνες ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να θίξουν το θέμα αυτό έτσι και αλλιώς, ανεξαρτήτως μέσου και στρατηγικής διδασκαλίας (Σακκά & Καρακατσάνη, 2013). Πάντως, αντίθετα με την τάση που παρατηρείται εδώ, αμερικανικές έρευνες υποδεικνύουν ως προτιμώμενο μέσο διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της ιστορίας το φιλμ (Stoddard, 2012).

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των φιλμ, πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κάποιο φιλμ ανάλογα με τον αν θεωρούν ότι ανταποκρίνεται στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (81,99%). Δεύτερο κριτήριο αποτελεί το αν το φιλμ αναπαριστά γεγονός το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό (78,20%). Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας είναι και η διάρκεια του φιλμ (60,19%), το οποίο φαίνεται λογικό αν αναλογιστούμε την έκταση της ύλης στην ιστορία όλων των τάξεων και των βαθμίδων αλλά και τις ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαία. Λιγότερο προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των φιλμ, η πρόσβαση σε αυτό, το έτος δημιουργίας (δηλαδή αν είναι παλιό ή πρόσφατο), η δημοφιλία του φιλμ και η προσωπική τους προτίμηση στο έργο κάποιου σκηνοθέτη (Πίνακας 7).



Πίνακας 7. Κριτήρια επιλογής των φιλμ για τη διδασκαλία της ιστορίας

Σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την επιλογή των φιλμ, η πιο σημαντική θεωρείται η πρόσβαση στο φιλμ με ποσοστό 47,8%. Δεύτερη σημαντική δυσκολία είναι για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς η αναντιστοιχία του περιεχομένου του φιλμ με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της ιστορίας (34,12%). Στη συνέχεια, ως τρίτη σημαντικότερη δυσκολία αναφέρουν τις περιορισμένες γνώσεις κινηματογράφου (18,96%), τέταρτη τις μειωμένες ικανότητες ανάλυσης του φιλμ (17,54%) ενώ ένα σημαντικό ποσοστό ανέφερε ότι όλα τα παραπάνω δυσχεραίνουν τη διαδικασία αξιοποίησης του φιλμ στην τάξη της ιστορίας (11,37%).



Πίνακας 8. Δυσκολίες κατά την επιλογή του φιλμ

Προκειμένου να μάθουμε τρόπους αξιοποίησης του φιλμ, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να απαντήσουν σε σχετική ερώτηση ανοικτού τύπου. Από τις απαντήσεις τους αναδείχθηκαν, σε μορφή θεμάτων, δύο βασικοί τρόποι αξιοποίησης του φιλμ.



Πίνακας 9. Οι προσεγγίσεις διδασκαλίας με τη χρήση φιλμ

Διακρίναμε δύο βασικές προσεγγίσεις στην χρήση του φιλμ για τη διδασκαλία της ιστορίας. Η μια αφορά στη χρήση του φιλμ με τρόπο που υποστηρίζει το σχολικό βιβλίο και την επίσημη γνώση, ενώ η δεύτερη ακολουθεί μια πιο κονστρουκτιβιστική οδό,

απομακρυνόμενη από το σχολικό βιβλίο, μέσω αξιοποίησης φιλμ που δείχνουν διαφορετικές από αυτό οπτικές γωνίες ή εστιάζοντας στην υποκειμενικότητα του μέσου, με σκοπό συχνά την πραγματοποίηση κάποιου πρότζεκτ (Πίνακας 9).

Ο πιο συχνός τρόπος αξιοποίησης του φιλμ είναι ως δραστηριότητα αφόρμησης ή εμπέδωσης, σε συνδυασμό με τη χρήση του σχολικού βιβλίου και φύλλων εργασίας. Έτσι, συχνά οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι αξιοποίησαν το φιλμ ώστε να τεκμηριώσουν την άποψη του σχολικού βιβλίου σε συνδυασμό με την δασκαλοκεντρική παρουσίαση του μαθήματος, αλλά και προκειμένου οι μαθητές να σχολιάσουν ελεύθερα, μέσω διαλόγου και ερωταποκρίσεων, τις αναπαραστάσεις στο φιλμ, συχνά συγκρίνοντας το περιεχόμενό του με αυτό του σχολικού βιβλίου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, απάντησαν τα εξής (σε όλες τις αυτολεξεί αναφορές διατηρείται η ορθογραφία και η στίξη του γραπτού κειμένου των συμμετεχόντων στην έρευνα):

«Αλλοτε χρησιμοποιώ το φιλμ ως αφορμήση και άλλωτε ως τεκμηρίωση αυτών που παρουσίασα με αφήγηση και μελέτη του βιβλίου»

«Παρακολούθηση φιλμ, υπογράμμιση των πιο σημαντικών σημείων και εύρεση κοινών στοιχείων με τα γεγονότα που έχουν ήδη διδαχθεί από το σχολικό βιβλίο.»

«Προβολή φιλμ. Ανάλυση των γεγονότων με συζήτηση. Συσχέτιση του φιλμ με το περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου. Σύγκριση.»

Λιγότερο συχνά, αλλά σε αρκετά μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν το φιλμ ως έναυσμα για κάποιο πρότζεκτ ή για ομαδοσυνεργατικές εργασίες που λαμβάνουν χώρα μετά την παρακολούθηση του φιλμ. Ενδεικτικά ανέφεραν δραστηριότητες δραματοποίησης σε σχέση με τα γεγονότα του φιλμ, επιτόπιες επισκέψεις σε σημεία σχετικού ενδιαφέροντος (μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους), και έρευνα στο διαδίκτυο για την εύρεση σχετικών πηγών που αναδεικνύει το υπό μελέτη θέμα πολυπρισματικά. Ακόμη, μια από τις προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί είναι η συζήτηση του φιλμ με αναφορά στην ιδιαίτερη γλώσσα του κινηματογράφου, στην οπτική του δημιουργού και στην υποκειμενικότητα των αναπαραστάσεων, υιοθετώντας μια ακόμη πιο σχετικιστική αντίληψη για την φύση του φιλμ και της οπτικής ιστορικής αναπαράστασης. Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί, τέλος, ανέφεραν ότι αξιοποιούν το φιλμ προκειμένου να δείξουν στους μαθητές διαφορετικές απόψεις επί της διδακτέας ύλης, ένα εύρημα σε αντίθεση με τους τρόπους που αξιοποιούν το φιλμ οι εκπαιδευτικοί στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, όπου συχνά χρησιμοποιείται για γνωριμία με διαφορετικές απόψεις από αυτές που προσφέρονται από το διδακτικό εγχειρίδιο (π.χ. Stoddard, 2012).

«Παιχνίδια ρόλων - Συγγραφή διαλόγων και δραματοποίηση - Ιστοριογραμμή
Υποστηρικτικό υλικό : α)πίνακες, χάρτες, προϊόντα της τέχνης, όπως εικαστικό υλικό μουσείων, ντοκιμαντέρ(+), ταινίες κλπ. β) επισκέψεις μνημείων, μουσείων, αρχαιολογικών χώρων»

«Καμιά φορά τα διαφορετικά φιλμ βοηθούν να δείξω τις διαφορετικές απόψεις γύρω από ένα γεγονός.»

«[…] Χρήση του φιλμ για πολλαπλές ερμηνείες και συγκρίσεις. Ομαδοσυνεργατική για επιχειρήματα υπέρ και κατά. Σύνθεση όλων των προβαλλόμενων πληροφοριών και συναγωγή συμπερασμών. Πέρασμα από το χθες στο σήμερα και σύγκριση με την επικαιρότητα.»

«Αναφορά στον σκηνοθέτη ή στο κανάλι που έχει γυρίσει το φιλμ. Αναφορά στα σχόλια του αφηγητή και στην οπτική του. Στην ταινία 'Η μαχαιριά' μιλάω για τον Τούρκο σκηνοθέτη και το έργο του και στην κριτική που ασκεί στην τουρκική κοινωνία.»

Τέλος, αναφορικά με το ερώτημα αν αξιοποιούν τη γλώσσα του κινηματογράφου προκειμένου να αναπτύξουν τον ιστορικό γραμματισμό, οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες περίπου στη μέση, με το 52,38% να απαντά ότι δεν το κάνει λόγω κυρίως έλλειψης γνώσεων σχετικών με τον κινηματογράφο αλλά και λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις έδωσαν ενδιαφέρουσες προτάσεις και στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση του φιλμ αξιοποιώντας την φιλμική γλώσσα. Για παράδειγμα:

«Ασφαλώς. Π.χ. συζήτηση γύρω από την επιλογή των σκηνών και τη σειρά με την οποία εμφανίζονται στο φιλμ. Πώς γίνεται και τί εξυπηρετεί η μουσική επένδυση.»

«εναλλαγή αργών πλάνων , γρήγορων σεκάνς, σχηματοποίηση καλών και κακών π.χ. θωρηκτό Ποτέμκιν»

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα συγκεντρώνει στοιχεία από πανελλαδικό δείγμα τα οποία μας δίνουν μια εικόνα για τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη χρήση του κινηματογράφου για τη διδασκαλία της ιστορίας. Καταρχήν διαπιστώνουμε τη θετική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο φιλμ, ακόμη και αυτών που δεν το αξιοποιούν συστηματικά, αλλά και την ανάγκη για επιμόρφωση σε μεθόδους ιστορικής εκπαίδευσης με τη χρήση του φιλμ αλλά και στις βασικές αρχές οπτικού γραμματισμού. Επιπλέον, οι διαφορετικοί τρόποι αξιοποίησης που αναφέρουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τον πλούτο και τις δυνατότητες του μέσου, καθώς και την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο. Τέλος, οι πρακτικές δυσκολίες αλλά και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την επιλογή και τη χρήση ιστορικών φιλμ, απαιτούν τη δημιουργία σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, έτοιμου για χρήση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν το εργαλείο αυτό στο έπακρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελίδη Α., Αλέτρας Ν., Βαλντέν Ρ., Καλαμπάκας Β., Μουζάκη Δ. (2016). Οπτικοακουστική Εκπαίδευση. Στο: *Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία. Πορίσματα*, σελ. 76-82. Ανακτήθηκε στις 15/1/2021 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf

Borgoyne, R. (2008). *The Hollywood historical film*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Borgoyne, R. (2009). Introduction: re-enactment and imagination in the historical film. *Leidschrift. Verleden in beeld. Geschiedenis en mythe in film*, *24*(3), 7-18.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Donelly, D. (2014). Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision- Making Dynamic. *Journal of International Social Studies*, *4*(1), 17-27.

Donelly, D. (2016) 'Filmic pedagogies in the teaching of history: research on and

recommendations for using video in the classroom', *International Journal of historical learning, teaching and research*, *14*(1), 113-123.

Guynn, W. (2006). *Writing History in Film*, New York: Routledge.

Ferro M. (1993). *Cinema et Histoire*. Folio.

Kansteiner, W. (2017). Film, the Past, and a Didactic Dead End: From Teaching History to Teaching Memory, στο *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, eds. Cerretero, M., Berger, S. & Grever, M. Basingstoke: Palgrave MacMillan*,* 169-190.

Mangram, J. A. (2008). Either/or rules: Social studies teachers' talk about media and popular culture. *Theory & Research in Social Education*, *36*(2), 32–60.

Marcus, A. (2005). "It is as it was": Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, *96*, 61–7.

Marcus, A. S., Paxton, R. J., & Meyerson, P. (2006). "The reality of it all": History students read the movies. *Theory and Research in Social Education*, *34*(4), 516-552.

Marcus, A., Metzger, S. C., Paxton, R., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film. Strategies for Secondary Social Studies*. New York and London: Routledge.

Μαυρομμάτη, Μ. (2019). Διδασκαλία της ιστορίας με φιλμ μυθοπλασίας: αναπτύσσοντας τον κινηματογραφικό γραμματισμό και την ιστορική γνώση, *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΚΕΔΥΣΙ, Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Κολλεγίου Αθηνών «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός».* 10-12 Μαΐου 2019.

Mavrommati, M. (2019). Enhancing historical film literacy: a practical framework and findings from an undergraduate classroom, *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics (JHEC)*, *40,* 143-160.

Mavrommati, M. & Repoussi, M. (2020) 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy. *Journal for the Study of Education and Development*, *43*(3), 574-605, DOI: 10.1080/02103702.2020.1771965

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook.* 3rd edition. Los Angeles & London: Sage.

Paxton, R. J. & Marcus, A. S. (2018). Film media in history teaching and learning. *The Wiley international handbook in history teaching and learning*, eds. S. A. Metzger & McArthur Harris, L. Wiley-Blackwell.

Ramirez, B. (2014). *Inside the Historical Film*. McGill-Queen's University Press.

Rosenstone, R. (2000) 'Oliver Stone as Historian'. In Toplin, R. (ed.), *Oliver Stone's USA*, Lawrence: University of Kansas. Ανακτήθηκε στις 15/1/2021 από

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.2976&rep=rep1&type=pdf (last access 31/7/2019)

Rosenstone, R. (2001) 'October as history', *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, *5*, 255-274.

Rosenstone, R. (2006). *History on Film/Film on History*. Great Britain: Pearson Education.

Σακκά, Β. (2007). Η ιστορία στην εποχή του οπτικού γραμματισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας, *Νέα Παιδεία*, *122,* 127-149.

Σακκά, Β. & Καρακατσάνη, Δ., (2013). Πολιτειότητα και Διδασκαλία της Ιστορίας: στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ιστορία στην περιοχή της Μεσσηνίας. Η προσέγγιση τραυματικών και

συγκρουσιακών θεμάτων στο σχολείο και η αναγκαιότητα αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των Προγραμμάτων Σπουδών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, *Συνέδριο Πειραματικού Λυκείου Ιωνιδείου Σχολής «Η δημοκρατική αγωγή: διδάσκοντας, εκπαιδεύοντας, καλλιεργώντας...*», Πειραιάς, 27-29 Σεπτεμβρίου.

Stoddard, J. (2009). The ideological implications of using "educational" film to teach controversial events. *Curriculum Inquiry*, *39*(3), 407–433.

Stoddard, J. D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical "media". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *16*(1), 153–171. doi:10.1080/13540600903475694

Stoddard, J. (2012). Film as a 'thoughtful' medium for teaching history, *Learning, Media and Technology*, *37*(3), 271-288. http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2011.572976

Toplin, R-B. (1996). *History by Hollywood: The Use and Abuse of the American Past.* Chicago: University of Illinois Press.

Tracey, M. E. M. (2016). *Reframing the past: History, film and television*. London and New York: Routledge.

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat D. & Duncan A. (2000). What can Forrest Gump tell us about student's historical understanding?. *Social Education, 65*(1), 55-58.

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D. & Duncan, A. (2007). Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. *Phi Delta Kappan, 89*(3), 168-177.

Διευθυντής και πολιτιστική ζωή στον χώρο του σχολείου

Αμοιρίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο προτείνεται η λειτουργία του σχολείου, Δημοτικού ή Γυμνασίου, ως χώρου δημιουργίας πολιτισμού. Πέρα από τα νέα βιβλία και τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων ο Διευθυντής του σχολείου καλείται να αναλάβει τον ρόλο του εμπνευστή και εμψυχωτή πολιτιστικών δρώμενων εντός του σχολικού χώρου. Απώτερος σκοπός της συνεργασίας Διευθυντή και Συλλόγου Δασκάλων ή Καθηγητών προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η συσπείρωση των νέων γύρω από έναν κοινό στόχο: τη διαμόρφωση δυναμικής και αισιόδοξης στάσης για τη σχολική καθημερινή ζωή και για τα εφόδια που παρέχει στους νέους το εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμός, καινοτομία, διαθεματικότητα, φαντασία.

Πολιτισμός και εκπαίδευση

Είναι αλήθεια πως οι έννοιες πολιτισμός και εκπαίδευση βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση. Το σχολείο, μέσα στα πλαίσια ενός σύγχρονου κόσμου που χαρακτηρίζεται από ταχύτατους ρυθμούς και αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας, σε έναν κόσμο που πολλές βεβαιότητες δεν υπάρχουν πια, αποκτά καινούργιο περιεχόμενο και μπορεί να προσδιορίσει τις νέες δυνατότητές του.

Ένα νέο γνωστικό τοπίο διαμορφώνεται. Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας αλλά και της αγνωσίας και παραπληροφόρησης, ο ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται κυρίαρχος και ουσιαστικός. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς πολιτιστικής ανάπτυξης μιας οργανωμένης κοινωνίας. Μέσω του σχολείου η κοινωνία μεταβιβάζει τις γνώσεις της στις επόμενες γενιές, μεταφέρει δηλαδή από γενιά σε γενιά ό,τι έχει δοκιμαστεί στον χρόνο και έχει σταθερή αξία. Μόνο έτσι έχουν σημασία τα έργα του ανθρώπου, αφού η ύπαρξή τού ίδιου είναι εφήμερη και δεν μπορεί να οικειοποιηθεί επ' άπειρον προς ίδιον όφελος τα πολιτιστικά αυτά αγαθά (Jaspers, 1983). Η προσαρμογή, επομένως, του σχολείου στα νέα δεδομένα είναι απαραίτητη και επιτακτική.

Εξετάζοντας τη σημασία του όρου «πολιτισμός», διαπιστώνουμε ότι συχνά ο εν λόγω όρος συνοδεύεται από διάφορους επιθετικούς προσδιορισμούς όπως: πνευματικός, υλικός, τεχνολογικός, λαϊκός, μαζικός, ατομικός, συλλογικός κ.λπ. Από την άποψη της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Φιλοσοφίας και, γενικότερα, των Επιστημών του Ανθρώπου, ως πολιτισμός ορίζεται η συνολική κοινωνική κληρονομιά μιας ομάδας ανθρώπων ή του ανθρώπινου είδους ως συνόλου. Ο όρος αναφέρεται, δηλαδή, στο ολοκληρωμένο πρότυπο της ανθρώπινης γνώσης, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς.

Ταυτόχρονα ο όρος πολιτισμός έχει άμεση σχέση και με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο πολιτισμός στην εκπαίδευση αποτελεί μια άλλη προοπτική, στην οποία προβάλλει ως η νέα αναγκαιότητα για τον 21ο αιώνα και δίνει άλλη δυναμική στην παιδεία, συνιστά μάλλον τη ζωογόνο δύναμη που μπορεί να δώσει διαφορετικές διαστάσεις στη ζωή μας.

Καινοτόμα Προγράμματα - Νέες Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις - Νέα Βιβλία

Η ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της εκπαίδευσης φιλοδοξεί να αποκαταστήσει μια αυθεντική επικοινωνία του παιδιού με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκόμενη ύλη δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πληροφορία αλλά και ως καταγραμμένη ανθρώπινη εμπειρία, ως ερέθισμα, τελικά, συγκινήσεων. Έτσι, το σχολείο δεν καταρτίζει μόνο, δεν πληροφορεί απλώς, αλλά οδηγεί τον μαθητή σε μια γνωστική και συναισθηματική σχέση με κάθε αντικείμενο. Τον σκοπό αυτό θεραπεύουν και τα Καινοτόμα Προγράμματα, τα Νέα Βιβλία και οι Νέες Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις. Η Διαθεματική - Διεπιστημονική προσέγγιση προτείνει την ενοποίηση των επιστημονικών κλάδων και την ταυτόχρονη καλλιέργεια και δύο μορφών γνώσης, που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Μερικοί από τους σκοπούς της Ευέλικτης Ζώνης είναι:

- Η Διαθεματική προσέγγιση, που κάνει ενιαία τη γνώση, και προφυλάσσει το άτομο και την κοινωνία από τα προβλήματα της αποσπασματικότητας και της μονομέρειας.
- Η χαλάρωση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων, που θα αναδείξει τις διεπιστημονικές συναρτήσεις της γνώσης και θα καταργήσει την αξιολογική διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα».
- Ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με συναίσθημα, με ρυθμό, με φαντασία, με «χρώματα και αρώματα», τα οποία απαιτεί η ισόρροπη ανάπτυξη και η γενικότερη παιδεία του ατόμου (ΥΠΕΠΘ, 2001).

Είναι αλήθεια, επίσης, πως με τα Νέα Προγράμματα προβάλλεται μια νέα αντίληψη στον τρόπο που προσεγγίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται τα γνωστικά αντικείμενα. Η αντίληψη αυτή αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, βελτιώνει τις ικανότητές του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Στοχεύει στον διάλογο κάθε προσωπικότητας με τον εαυτό της και με τους άλλους, με το χθες, το σήμερα και το αύριο, με τις αξίες και τις ιδέες. Δίνεται πλέον έμφαση στη μαθητοκεντρική συλλογική δράση. Μέσα από βιωματικές δράσεις ενισχύεται η συνεργατική μάθηση, η οποία αυξάνει την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των παιδιών. Με τις νέες μεθόδους έχουμε δηλαδή εφαρμογή ενεργητικών, συμμετοχικών, συνεργατικών, διεπιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας. Στο βιβλίο του δασκάλου αναφέρεται:

- Οι μαθητές αναπτύσσουν νέες κοινωνικές δεξιότητες, λαμβάνουν υπόψη και αποδέχονται τις απόψεις των άλλων, συνεργάζονται ομαλά, σκέφτονται κριτικά σε σχέση με τη δική τους συμπεριφορά και τη συμπεριφορά *των* άλλων μελών της

ομάδας κ.λπ.

- Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις ζωής, που ενεργοποιεί τα κίνητρα των μαθητών, προσδίδει νόημα στη σχολική γνώση και ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.
- Η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, που ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού.
- Η ανάπτυξη συλλογικών μορφών δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης, που είναι αναγκαίες για την κριτική και δημιουργική συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα.
- Η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας.
- Η ένταξη στη μαθητική ομάδα όλων των μαθητών, ασχέτως από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική και πολιτισμική προέλευσή τους, για να προληφθούν φαινόμενα γκετοποίησης και για να ετοιμαστούν οι πάντες να ζήσουν ως δημιουργικοί πολίτες σε σύνθετες κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλότητα.

Για πρώτη φορά στα σχολικά βιβλία έχουμε ολόκληρες ενότητες που αναφέρονται στον πολιτισμό, με συγγραφείς διακεκριμένους καλλιτέχνες ή μελετητές της τέχνης, όπου δίνεται η ανάλογη έμφαση στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή.

Εκτός από την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης με σύγχρονα θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλάζει και ο τρόπος θεώρησης της γνώσης, δηλαδή η οπτική γωνία θέασης των γνωστικών αντικειμένων. Βασική φιλοσοφία και στόχος των Α.Π. είναι ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης από το μαθητή. Πρώτη και βασική αρχή των Νέων Προγραμμάτων είναι η μεθοδική προσέγγιση που ακολουθεί το διάγραμμα από τα αισθητά στα νοητά, από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα, από τον Μύθο στο Λόγο. Ο μαθητής, έτσι, καλείται να δομήσει τη νέα γνώση ξεκινώντας από την παρατήρηση, την αίσθηση, την εμπειρία, τη βιωματική δράση. Είναι αξιοσημείωτος και θα πρέπει να επισημανθεί ο τρόπος προβολής και επεξεργασίας καθαρά επιστημονικών θεμάτων. Στα βιβλία αυτά έχουμε μια ολόπλευρη, διεπιστημονική, διαθεματική θεώρηση θεμάτων που εμπίπτουν στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, όπου διαπλέκονται ο Μύθος και ο Λόγος, η επιστήμη με την τέχνη, το χιούμορ,, η φαντασία, το παιχνίδι, το θεατρικό δρώμενο.

Όμως, τα προγράμματα και τα βιβλία δεν είναι αρκετά για την ανάπτυξη της πολιτιστικής ζωής του σχολείου. Απαιτείται και το ανάλογο έμψυχο υλικό, για να μετατραπεί επιτέλους το σχολείο σε ενδιαφέρον, ελκυστικό, ευχάριστο, σε χώρο δημιουργίας και χαράς. Ανθρώπινο δυναμικό τέτοιο, που να ενδιαφέρεται για την υπόθεση του πολιτισμού και έναν Διευθυντή, ο οποίος θα συντονίζει την προσπάθεια των δασκάλων ή

καθηγητών, θα προωθεί Καινοτόμα Προγράμματα με θέματα σχετικά με την πολιτιστική ανάπτυξη, θα χαρακτηρίζεται από πραγματικό ενδιαφέρον για τον νέο άνθρωπο.

Απ' όσα προηγήθηκαν, εύκολα συμπεραίνει κανείς πως ο ρόλος του νέου Διευθυντή, που οραματιζόμαστε όλοι, αποκτά βαρύνουσα σημασία και γίνεται ουσιαστικός, διότι απαιτεί γνωστική επάρκεια, οργανωτική και επικοινωνιακή ικανότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών για την άμεση προώθηση και επίλυση προβλημάτων που, όπως επισημάνθηκε, είναι προβλήματα πλέον πολιτιστικής τάξης για το σημερινό σχολείο. Ο ηγετικός ρόλος του σημερινού Διευθυντή απαιτεί ένα άτομο που θα διαθέτει ικανότητες συντονιστή, προγραμματιστή, καθοδηγητή και εμψυχωτή των προσπαθειών και ενεργειών του συλλόγου διδασκόντων. Εν συντομία, τον σημερινό Διευθυντή που οραματιζόμαστε όλοι θα έπρεπε να μπορεί κανείς να τον χαρακτηρίσει ως δραστήριο, δημιουργικό, υπεύθυνο, επικοινωνιακό, αποφασιστικό με ευαισθησία και μεράκι για τη δουλειά του.

Μέσα από την εκπαίδευση ο νέος άνθρωπος προετοιμάζεται να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις ευρύτερα αποδεκτές αξίες και στάσεις, όλα τα επιτεύγματα, όλες τις γνώσεις που έχουν κατακτηθεί, όλες δηλαδή τις διαστάσεις του πολιτισμού. Στόχος του πολιτισμού στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία ελεύθερων ανθρώπων με αξιοπρέπεια, χωρίς περιορισμούς και εμπόδια στη σκέψη και στην έκφραση, γιατί η σημερινή τεχνολογία έχει ανοίξει απέραντες δυνατότητες και η απειλή εξανδραποδισμού των ανθρώπων, με τις νέες μορφές υποδούλωσης, γίνεται κάθε τόσο

και μεγαλύτερη. Έμφαση στον πολιτισμό σημαίνει, αρμονική συνύπαρξη, μη περιθωριοποίηση, σεβασμό της διαφορετικότητας, συμπαράσταση και προστασία της αξιοπρέπειας του ανθρώπου. Έμφαση στον πολιτισμό σημαίνει συνειδητό πλησίασμα της ανθρώπινης κατάκτησης· σημαίνει ότι η γνώση προσεγγίζεται ως προϊόν της προσπάθειας του ανθρώπου να καλυτερεύσει τη ζωή του, να επικοινωνήσει καλύτερα με τους γύρω του, να μοιραστεί με άλλους τις αγωνίες του και τα προβλήματα του. Έμφαση στον πολιτισμό σημαίνει επικοινωνία με τους άλλους, όπως γράφει και ο ποιητής Οδυσσέας Ελύτης:

«Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα και δε γίνεται μ' αυτούς χωρίς, Εσύ Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις

η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι/ και να μείνει αυτή».

Προτάσεις για την πολιτιστική ανάπτυξη στο σχολείο

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις που ίσως βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της πολιτιστικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου:

- Ο Διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων να δίνει τη δέουσα προσοχή για την αισθητική του χώρου του σχολείου.

- Να προωθεί Καινοτόμα Προγράμματα, που έχουν ως στόχο την πολιτιστική ανάπτυξη της ζωής του σχολείου.
- Να δημιουργεί αίθουσα «Πολιτισμού», όπου σχηματίζονται διάφορες «γωνιές» για τη λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο, την τεχνολογία, την επιστήμη κ.λπ.
- Να φροντίζει για την προβολή της δουλειάς του σχολείου μέσω ηλεκτρονικής σελίδας ή μπλογκ και για την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον.
- Να διευκολύνει επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικούς, όπως μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, επιστημονικά κέντρα, εργοστάσια, βιότοπους, αρχαιολογικούς χώρους κ.λπ.
- Να ενθαρρύνει τον Σύλλογο Διδασκόντων για την υλοποίηση ανάλογων δραστηριοτήτων και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα πολιτιστικής ανάπτυξης με την ανάληψη ανάλογων πρωτοβουλιών.
- Να οργανώνει πολιτιστικές εκδηλώσεις με ενδιαφερομένους φορείς, όπως σύλλογο γονέων, πολιτιστικό σύλλογο, μορφωτικά ιδρύματα κ.λπ.
- Να φροντίζει για τη δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος μεταξύ δασκάλων/ καθηγητών και μαθητών -τριών, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει χώρος ευχάριστος, χαρούμενος και δημιουργικός για το μαθητή και το δάσκαλο, χώρος όπου θ’ ανθίζει, με τη βοήθεια της επιστήμης και της τεχνολογίας, ο μύθος, η φαντασία, τ’ όνειρο.

Ως κατακλείδα: ένας νέος κόσμος μπορεί να αναδυθεί με την ανάπτυξη του πολιτισμού στο σχολείο, γιατί είναι βαθιά πίστη όλων πως είναι «μάλαμα η ψυχή του ανθρώπου και πλάθεται σαν το χρυσάφι», πολύ περισσότερο του μικρού παιδιού που το χαρακτηρίζει η ανιδιοτέλεια.

Βιβλιογραφία

Αξελός, Κ.(1996). *Προς μια πλανητική σκέψη.*Αθήνα: Εστία.

Castoriadi, C. (1981). *Durchs Labyrinth. Seele, Vemunft, Gesdlschaf,.*Frankfurt/M.

Ελύτης, Οδ. (1993), *Το Άξιον Εστί.* Αθήνα: Ίκαρος.

Hinchliffe, Arn., P. (1972) *Το Παράλογο - Η Γλώσσα της Κριτικής.* Αθήνα: Ερμής.

Θέμελης, Γ. (1975). *Η διδασκαλία των νέων Ελληνικών - Το πρόβλημα της ερμηνείας*, Β' τόμ. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Θεοδωρίδης, Χ. (1955) *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, 2η έκδοση, Αθήνα: Εστία.

Jaspers, K. (1983). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία,* μτφρ. Χρήστος Μαλεβίτσης. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.

Παπαϊωάννου, Κ. (1992). *Η αποθέωση της Ιστορίας*, Αθήνα: Θεωρία 14.

Poirier, J. (1994).“Tradition el post - montemiti” (Festival I nternational de la Octe, Valbonne Sophia - Antipolis du 5 au 9 Fevrier 1992, p. 69), βλ. Γ.Μ. Μερακλή, «Η λειτουργικότητα της λαϊκής παράδοσης σήμερα», Πρακτικά του Όγδοου Διήμερου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού με θέμα: *Ο λαϊκός Πολιτισμός και το Σχολείο,* Αθήνα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών.

Rudin, J. A. (1997) *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Schiller, Fr. (1990). *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου.* Αθήνα: Οδυσσέας.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Βλέπω το σημερινό κόσμο,* Δημιουργικές - Διαθεματικές Δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης,* Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα.

Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας

Δρ. Χαραλάμπους Κωνσταντία, Ακαδημαϊκός, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Περίληψη

Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) έχει δημιουργηθεί με απώτερο σκοπό τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα πρώτο βήμα του αποτελεί ο εντοπισμός και στη συνέχεια η επιστράτευση των παραγόντων-εμποδίων στη συμπεριληπτική προσπάθεια. Έπειτα, αποσκοπεί στη μετατροπή των εμποδίων σε συνοδοιπόρους στον στόχο του διευθυντή να συμβάλει στον σταδιακό περιορισμό των περιθωριοποιητικών τάσεων. Το προτεινόμενο μοντέλο ηγεσίας δύναται να οδηγήσει στην υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας που θα ωφελήσει όχι μόνο τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οποιοδήποτε περιθωριοποιημένο μαθητή. Συν τοις άλλοις, το μοντέλο της ΕΑΠ μπορεί να συμβάλει και στην αντιμετώπιση άλλων προβλημάτων που εμφανίζονται στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού ως διαδικασία εστιάζει στα συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να βρουν και να εφαρμόσουν τη λύση, που δεν επιβάλλεται έτοιμη και δοσμένη από πάνω.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας, Ηγεσία, Συμπερίληψη

Εισαγωγή

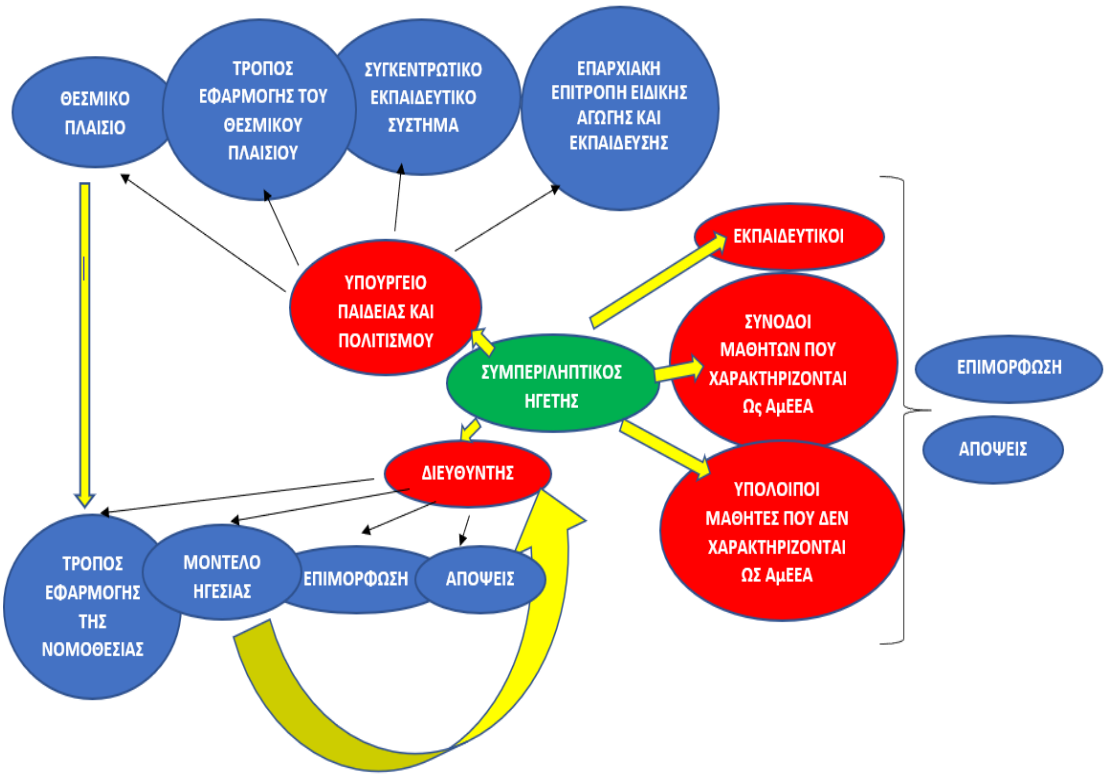
Οι διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα για τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wanda, 2016), την εκπαίδευση δηλαδή του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του (Messiou, 2017). Σύμφωνα με τους Black και Simon (2014) η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Τα εμπόδια που συναντά ένας διευθυντής στη προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων είναι πολλά. Μπορούν όμως να μετατραπούν σε συνοδοιπόρους του, μέσω της εφαρμογής του μοντέλου Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) (Charalampous & Papademetriou, 2019a).

Εμπόδια στη συμπερίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες τίθεται στο εκπαιδευτικό στερέωμα το καίριο ερώτημα: «Γιατί δεν μεταβάλλεται η ισχύουσα, περιθωριοποιητική για τους μαθητές των Ειδικών Μονάδων, κατάσταση προς το καλύτερο;». Η έρευνα που σχετίζεται με τον συνδυασμό εκπαιδευτικής ηγεσίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επιβάλλεται να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα. Σύμφωνα με τη θεωρία του μοντέλου της ΕΑΠ, προτού εφαρμοστεί το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας, τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου παροτρύνονται να συμμετάσχουν στην

προσπάθεια για εντοπισμό των παραγόντων που συνιστούν εμπόδια στη συμπερίληψη των μαθητών χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Charalampous & Papademetriou, 2019a).

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του διευθυντή προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας, σύμφωνα με τη διεθνώς διαθέσιμη βιβλιογραφία.



Εικόνα 1: Εμπόδια που συναντώνται στην πορεία του Διευθυντή προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Μέσα από το πιο πάνω σχεδιάγραμμα, φαίνεται ότι ένας εν δυνάμει συμπεριληπτικός ηγέτης αντιμετωπίζει πέντε βασικά εμπόδια, τα οποία είναι το Υπουργείο Παιδείας, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι συνοδοί των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Papademetriou & Charalampous, 2020) και οι υπόλοιποι μαθητές (Χαραλάμπους & Παπαδημητρίου, 2021). Τα εμπόδια αυτά υποδιαιρούνται σε επιμέρους προβλήματα. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας Υπουργείο επηρεάζεται άμεσα από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης (Χαραλάμπους & Παπαδημητρίου, 2017), το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Χαραλάμπους & Παπαδημητρίου, 2020) και τις Επιτροπές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ) (Charalampous & Papademetriou, 2018), οι οποίες είναι υπεύθυνες για την ένταξη μαθητών σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής επηρεάζεται από τον τρόπο εφαρμογής της νομοθεσίας, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί (Χαραλάμπους, 2016), την επιμόρφωση που έχει λάβει, και τις απόψεις του σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Επιπρόσθετα, ως εμπόδια στην

προσπάθεια του διευθυντή να συμπεριλάβει τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, φαίνεται να παρουσιάζονται η επιμόρφωση καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και των υπόλοιπων μαθητών (Charalampous, Papademetriou & Masouras (2020).

Μετατροπή των εμποδίων σε συμπεριληπτικούς παράγοντες

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τελικά είναι πολλά τα εμπόδια που συναντά ένας διευθυντής στην προσπάθεια αποτελεσματικής συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Οφείλει λοιπόν να εργαστεί σκληρά για να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό σχολείο (Carter και Abawi, 2018) και να επηρεάσει κάποιους από τους παράγοντες που καθορίζουν το συμπεριληπτικό του όραμα, μεταβάλλοντάς τους σε υποστηρικτές-συμμάχους στην προσπάθειά του. Οι ενδοσχολικοί παράγοντες επιβάλλεται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους με την αλλαγή των απόψεων και την επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπεριληπτικής ηγεσίας. Τέτοιοι παράγοντες δύνανται να συμβάλουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου αποτελώντας τη βάση της αλλαγής, χωρίς να περιμένουν να επιβληθεί άνωθεν. Μπορούν επομένως να αποτελέσουν συνοδοιπόρους ενός συμπεριληπτικού ηγέτη, αρκεί, βέβαια, να συνεργαστούν απόλυτα (Charalampous & Papademetriou, 2020).

Ο ρόλος ενός διευθυντή, όμως, επηρεάζεται και από δύο επιπλέον κατηγορίες παραγόντων, που είναι το μοντέλο ηγεσίας το οποίο σκοπεύει να ακολουθήσει και το οποίο αντανακλά τις απόψεις του και ο τρόπος εφαρμογής της νομοθεσίας. Η διαμόρφωση ενός μοντέλου ηγεσίας σε συνδυασμό με την κατανόηση της νομοθεσίας ίσως να επηρεάσει στη συνέχεια τον ηγέτη και να τον οδηγήσει ακόμη πιο κοντά στη δημιουργία ενός νέου συμπεριληπτικού ηγετικού προφίλ (Χαραλάμπους, 2016). Παράλληλα, φαίνεται ότι ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με το ΥΠΠΑΝΚ, αφού είναι το πρόσωπο που καλείται να φροντίσει για την εφαρμογή της νομοθεσίας.

Υπάρχουν, όμως, πέρα από τη νομοθεσία κι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν και επηρεάζουν την πορεία ενός διευθυντή προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο Βοηθός Διευθυντής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ο Υπεύθυνος Καθηγητής της Ειδικής Μονάδας (αντίστοιχη του Τμήματος Ένταξης στην Ελλάδα) και ο Συνδετικός Λειτουργός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ), οποίος είναι υπεύθυνος για τη διευθέτηση θεμάτων που σχετίζονται με τους μαθητές που εμπίπτουν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί τον παράγοντα κλειδί που μπορεί να διαφοροποιήσει το ρόλο όλων των υπόλοιπων παραγόντων ώστε να επιχειρήσει την αποτελεσματική συνεργασία τους με κοινό στόχο την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους μαθητές της Ειδικής Μονάδας (Χαραλάμπους, 2020).

Επομένως, τα δευτερογενή προβλήματα που πηγάζουν από το Υπουργείο είναι κάπως δύσκολο, αλλά όχι ακατόρθωτο, να επαναπροσδιοριστούν. Αντίθετα, δε, τα δευτερογενή προβλήματα που πηγάζουν από τους υπόλοιπους παράγοντες (διευθυντής, συνοδοί, εκπαιδευτικοί, υπόλοιποι μαθητές) μπορούν να επαναπροσδιοριστούν ευκολότερα στους κόλπους της σχολικής μονάδας. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δύσκολα αλλάζει σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012) γιατί συνδέεται άμεσα με το γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό σύστημα, στο οποίο κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το κράτος, ενώ οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εντολές, τις οποίες απλά εκτελούν. Πιθανότατα, λοιπόν, ακόμη και ο διευθυντής ενός σχολείου να μην έχει τη δυνατότητα να το επηρεάσει.

Στα πλαίσια ενός τέτοιου συστήματος αποτελεσματικός θεωρείται ο διευθυντής που μπορεί να λειτουργήσει συμπεριληπτικά μέσα στα ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας που του δίνονται, καθορίζοντας στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με αυτούς του Υπουργείου. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει συνεργασία, επαγγελματισμό και αίσθημα ευθύνης (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η εναρμόνιση με τους στόχους του Υπουργείου δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά αναγκαστική προσαρμογή στην ελάχιστη προσπάθεια για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αν και δεν αναμένεται άμεση αλλαγή του θεσμικού πλαισίου ή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, σίγουρα κάτι τέτοιο θα αποτελούσε τον καλύτερο τρόπο επίλυσης του προβλήματος της περιθωριοποίησης των μαθητών των Ειδικών Μονάδων. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελώντας μακροπρόθεσμο στόχο και χρονοβόρα διαδικασία, εντείνει το πρόβλημα της περιθωριοποίησης των μαθητών των Ειδικών Μονάδων (Χαραλάμπους & Παπαδημητρίου, 2017).

Το μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ)

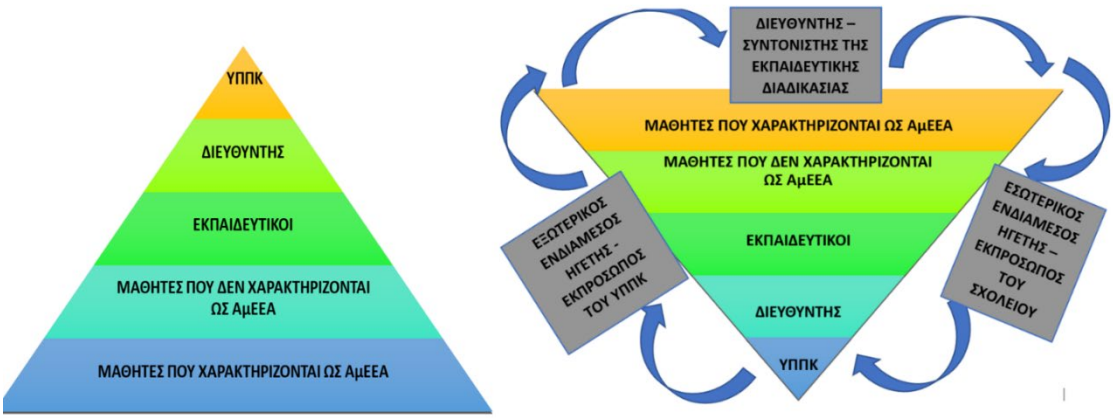
Νοουμένου ότι δύσκολα αλλάζει το σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο που κατευθύνει την παροχή ειδικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου, είναι αναγκαία η προώθηση της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη συμπεριληπτική διαδικασία. Προς επίτευξη του στόχου αυτού, δημιουργήθηκε από τη Χαραλάμπους (2020) ένα συμπεριληπτικό μοντέλο ηγεσίας, σχεδιασμένο για εφαρμογή στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, καλύπτοντας μάλιστα τόσο το βιβλιογραφικό όσο και ερευνητικό κενό που υπάρχει στον εντοπισμό ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας. Η δημιουργία του προαναφερθέντος μοντέλου ηγεσίας βασίστηκε μεθοδολογικά στη Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράση, η οποία προτείνεται από την Ivanova (2015). Βασίστηκε δηλαδή στην επιστράτευση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με στόχο τη δημιουργία και την πειραματική εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ.

Τα υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας αναπτύχθηκαν στα πλαίσια αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων ευρωπαϊκών κυρίως χωρών με νομοθεσίες και κανονισμούς που διαφέρουν από αυτούς που εφαρμόζονται στην Κύπρο. Το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται σε κάθε σχολείο μπορεί να αποτελεί εμπόδιο, αφού τοποθετεί

τη δράση του διευθυντή σε συγκεκριμένες-προδιαγεγραμμένες διαστάσεις (Χαραλάμπους, 2016). Ένα συμπεριληπτικό μοντέλο ηγεσίας δεν πρέπει να αποβλέπει στην εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, όπως συμβαίνει συχνά στην κυπριακή εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως, το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο διέπεται σε γενικές γραμμές από κάποια βασικά συμπεριληπτικά χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να μπορεί να χαρακτηριστεί στο σύνολό του ως συμπεριληπτικό (Symeonidou, 2015).

Επομένως, ιδιαίτερης προσοχής χρήζει ο τρόπος υλοποίησής του. Το σημείο αυτό εναπόκειται κυρίως στο διευθυντή του κάθε σχολείου, ο οποίος πρέπει να τροχοδρομήσει τις αλλαγές, ξεκινώντας από τον εντοπισμό του ισχυρότερου εμποδίου, το οποίο πρέπει σταδιακά να μετατρέψει σε ένα συμπεριληπτικό συνεργάτη. Την ίδια, ακριβώς, πορεία πρέπει να ακολουθήσει και με τους υπόλοιπους παράγοντες. Ποιο, όμως, μπορεί να είναι το ισχυρότερο εμπόδιο; Το ερώτημα αυτό προδικάζει την πορεία εφαρμογής του ηγετικού μοντέλου, αφού το ισχυρότερο εμπόδιο μπορεί κάλλιστα να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Αυτό, ακριβώς, το σημείο συνιστά και την καινοτομία του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας (Χαραλάμπους, 2020).

Το μοντέλο ηγεσίας της ΕΑΠ ακολουθεί μια εντελώς αντίθετη-αντεστραμμένη πορεία από αυτή που ακολουθείται χρόνια τώρα στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αποτελεί ένα καινοτόμο μοντέλο ηγεσίας που δεν προϋποθέτει μόνο την καθοδήγηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην προώθηση της συμπερίληψης ξεκινώντας από το κάτω μέρος της πυραμίδας προς τα πάνω, αλλά και την απόλυτη συνεργασία μεταξύ των παραγόντων αυτών ανεξαρτήτως της θέσης στην οποία έχουν τοποθετηθεί στην πυραμίδα (Charalampous και Papademetriou, 2019b).



Εικόνα 2: Εμπόδια στη συμπερίληψη - Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας

Δεν πρόκειται δηλαδή για μια πυραμίδα ιεραρχίας, αλλά για μια πυραμίδα συνεργασίας. Οι εμπλεκόμενοι που βρίσκονται στο κάτω μέρος της πυραμίδας (υπόλοιποι μαθητές, συνοδοί, εκπαιδευτικοί) έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με την

περιθωριοποίηση των μαθητών των Ειδικών Μονάδων. Αποτελούν, επομένως, τους παράγοντες-κλειδιά, νοουμένου ότι δύνανται να προτείνουν τρόπους βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης, σε συνεργασία πάντα με το Διευθυντή του σχολείου, τους ενδιάμεσους ηγέτες, αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς. Η πορεία που ακολουθεί το μοντέλο της ΕΑΠ θα μπορούσε να καταστεί πιο κατανοητή μέσα από τη μελέτη της Εικόνας 2. Βεβαίως, οι παράγοντες αυτοί και η θέση που κατέχουν στην αντεστραμμένη πυραμίδα ίσως να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο (Charalampous & Papademetriou, 2019a).

Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι φανερά επηρεασμένο από την προσπάθεια για ανασχηματισμό των σχολείων ξεκινώντας από τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας προς τα πάνω (bottom up reform) (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2016). Η προσπάθεια αυτή ακολουθεί την αντίθετη από τη συνηθισμένη πορεία που ακολουθείται σε παραδοσιακά διοικούμενους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως ακριβώς συμβαίνει στην περίπτωση της κυπριακής εκπαίδευσης, στην οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κορυφή, ενώ ανακοινώνονται προς και εκτελούνται από τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας (top up reform).

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Ainscow (2015), δεν φαίνεται να έχει αποτύχει στις μέρες μας μόνο η θεωρία του ανασχηματισμού των σχολείων που ξεκινά από την κορυφή προς τη βάση, αλλά και η θεωρία του ανασχηματισμού από τη βάση προς την κορυφή. Για αυτό το λόγο, εισηγούνται μια προσπάθεια ανασχηματισμού που ξεκινά από τη μέση, όπως για παράδειγμα από τις διάφορες διοικητικές περιφέρειες.

Στην περίπτωση της Κύπρου ο διευθυντής ενός σχολείου που λειτουργεί βάσει του συγκεκριμένου ηγετικού μοντέλου οφείλει να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή της συμπεριληπτικής διαδικασίας, εντοπίζοντας όμως πρώτα τους παράγοντες-εμπόδια με στόχο να τους μετατρέψει στη συνέχεια σε παράγοντες-σύμμαχους. Παράλληλα, πρέπει να εντοπίσει τους ενδιάμεσους ηγέτες που θα συνεπικουρούν στον συντονισμό της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση του προτεινόμενου μοντέλου της ΕΑΠ οι ενδιάμεσοι ηγέτες συνίσταται να είναι δύο. Ο ένας πρέπει να προέρχεται από τους παράγοντες που σχετίζονται με το Υπουργείο Παιδείας (π.χ. ΣΛΕΑΕ, ή μέλος της ΕΕΕΑΕ) και ο άλλος από τα μέλη του σχολικού οργανισμού (π.χ. Βοηθός Διευθυντής, Υπεύθυνος Ειδικής Μονάδας). Φυσικά, σε κάθε σχολείο εννοείται ότι οι ενδιάμεσοι ηγέτες μπορεί να διαφέρουν (Χαραλάμπους, 2020).

Ο ενδιάμεσος ηγέτης (middle leader) σύμφωνα με τον Busher (2005), είναι ένας εκπαιδευτικός που καλείται να διαδραματίσει ποικιλία ρόλων, διεγείροντας τη δημιουργικότητα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς της αλλαγής και της πορείας προς τη συμπερίληψη (Themane και Thopejane, 2018). Ηγείται της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ αποτελεί συνήθως το κλειδί στην προσπάθεια αυτοβελτίωσης του σχολείου (Greany, 2014). Ένας σωστός ενδιάμεσος ηγέτης συμπεριφέρεται ηθικά, δίνει κουράγιο, σκέφτεται συλλογικά και ακούει τους άλλους (Toop & Coiffait, 2015). Ταυτόχρονα,

απελευθερώνει τον Διευθυντή από κάποια καθήκοντά του, ενώ μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα και ως ερευνητής (Toop, 2013).

Επιπρόσθετα, οι ενδιάμεσοι ηγέτες αποτελούν ένα βασικό συνεργάτη του Διευθυντή, αφού βρίσκονται πιο κοντά στη διδασκαλία και τη μάθηση, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μέντορες για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να παρακολουθήσουν το μάθημα τους ή παραδίδοντας οι ίδιοι δειγματικά μαθήματα. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, τονίζουν τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να εξακολουθήσουν να έχουν ως στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (Charalampous & Papademetriou, 2019a). Η εμπλοκή, επομένως, των ενδιάμεσων ηγετών θα διευκόλυνε την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού μάλιστα ο διευθυντής δεν μπορεί να έχει τον πλήρη έλεγχο στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης

Το μοντέλο της ΕΑΠ επηρεάζει ακόμα και την πρακτική που ακολουθεί το Υπουργείο. Καλό θα ήταν, σε περίπτωση εφαρμογής του σε κάποιο σχολείο, να ανακοινώνονται στους λειτουργούς του Υπουργείου τα προβλήματα, οι ελλείψεις και σε μετέπειτα στάδιο τα αποτελέσματα της εφαρμογής του. Έτσι, το Υπουργείο θα είχε τη δυνατότητα να προσφέρει από τη μία ανατροφοδότηση στο ίδιο το σχολείο και από την άλλη συμβουλές στα υπόλοιπα σχολεία, στα οποία λειτουργούν Ειδικές Μονάδες, αποτρέποντας πιθανά λάθη. Για να πραγματοποιηθεί όμως κάτι τέτοιο, πρέπει να δημιουργηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, αρχικά τουλάχιστον σε επαρχιακό επίπεδο. Στη συνέχεια, ευελπιστείται ότι τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, αναφορικά με τα οποία θα μπορούσε να έχει πληροφορηθεί το ΥΠΠΑΝΚ, θα είχαν τη δυνατότητα να προσφέρουν ανατροφοδότηση, με στόχο την αναθεώρηση πρακτικών που ακολουθούνται και μακροπρόθεσμα του θεσμικού πλαισίου που διέπει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Charalampous & Papademetriou, 2020).

Επίλογος

Το μοντέλο της ΕΑΠ δύναται να χαράξει τον δρόμο προς τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Βεβαίως, η εφαρμογή του δεν είναι καθόλου εύκολη. Απαιτεί υψηλά επίπεδα στενής συνεργασίας, αποδοχής, ένα κοινό όραμα, αποκέντρωση της εξουσίας και αυτοαναστοχασμό. Επιπρόσθετα, η επιτυχία της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου. Έχει εκκολαφθεί στους κόλπους ενός συγκεκριμένου σχολείου. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει απαραίτητα πως δεν μπορεί να εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων άλλων σχολείων, αφού η διαδικασία αυτή έχει την ιδιότητα να εστιάζει στα συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να βρουν τη λύση και να την εφαρμόσουν. Επομένως, το σημαντικότερο είναι πως κανείς δεν επιβάλλει μία δοτή λύση.

Σε καμία περίπτωση, δεν θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλα τα σχολεία είναι πανομοιότυπα. Παρ' όλα αυτά, οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση και αν υφίσταται σε ένα σχολείο, το μοντέλο της ΕΑΠ εστιάζεται στον εντοπισμό των παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδια-ανασταλτικοί παράγοντες για την αλλαγή κουλτούρας προς οποιαδήποτε κατεύθυνση. Μπορεί επομένως να λειτουργήσει θεραπευτικά, αρκεί μόνο ο ηγέτης να κατευθύνει τους ενδιάμεσους ηγέτες προς τη μετατροπή των εμποδίων σε αρωγούς στην οριστική επίλυση του προβλήματος.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, διατυπώνεται η αισιοδοξία ότι το μοντέλο της ΕΑΠ και οι πρακτικές που προτείνονται για τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, οδηγώντας έτσι στην αποκέντρωση της εξουσίας. Παράλληλα έχει τη δυνατότητα να παρέχει ανατροφοδότηση από εξωτερικούς παράγοντες με στόχο τη βελτίωση και την αντιμετώπιση των αδυναμιών του μοντέλου της ΕΑΠ. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή ανατροφοδότησης για το σχολείο στο οποίο έχει εφαρμοστεί το μοντέλο της ΕΑΠ και συνάμα καθοδήγηση σε σχολεία στα οποία υπάρχουν Ειδικές Μονάδες.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016) Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers, *School Effectiveness & School Impovement*, 27(1), 7-23.

Black, W. & Simon, M. (2014) Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices, *National Council of Professors of Educational Administration*, 9(2), 153-172.

Busher, H. (2005) The Project of the other: Developing inclusive learning communities in schools, *Oxford Review*, 31(2), 1-21.

Carter, S. & Abawi, L. (2018) Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2018) Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research,* 8(1), 30-36.

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019a) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019b) Action research: The key to inclusive education in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 10(2), 37–64

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2020) Intermediate Inclusive leader. Creating cooperation networks, 16th European Conference on Management Leadership and Governance, 25-26 October, Oxford UK.

Charalampous, C., Papademetriou, C. & Masouras A. (2020) Transforming obstacles into supporters in the attempt to promote inclusive education, *Academy of Educational Leadership Journal*, 24(3), 1-17

Greany, T. (2014) Middle leadership: looking back and looking forward-changing mindsets on learning and collaboration? *The teaching leaders Quarterly*, 5, 2-4.

Hargreaves, A. & Ainscow, M. (2015) The top and bottom of leadership and change, *Phi Delta Kappan,* 97(3), 42-48.

Ivanova, N. (2015) *Mixed methods applications in action research*. UK: Sagepub.

Messiou, K. (2017) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103

Papademetriou, C. & Charalampous, C. (2020) The Role of special education paraprofessionals in the Inclusion of Special Secondary Education Units students', *Educational Circle*, 8(1), 230-252

Symeonidou, S. (2015) Rights of People with Intellectual Disability in Cyprus: Policies and Practices Related to Greater Social and Educational Inclusion, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120–131.

Themane, M. & Thopejane, H. (2018) Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education,* DOI: 10.1080/13603116.2018.1434690.

Toop, J. & Coiffait, L. (2015) *How to build a great middle leadership team.* Inspring Leadership Conference 2015.

Toop, J. (2013) *Making the most of middle leaders to drive change in schools*. Available online: https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jul/02/middle-leaders-driving-change-school. Last assessed at: 14/11/2016

Wanda, L. (2016) Principal preservice education for leadership in inclusive schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) Κράτος-αποκέντρωση-αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.

Χαραλάμπους Κ. (2016) Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων,* 11, 172-186.

Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2017) *Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Το Νομικό Πλαίσιο λειτουργίας τους στην Κύπρο.* Συνέδριο της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. Παρουσιάστηκε στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στις 24 Νοεμβρίου 2017.

Χαραλάμπους Κ. (2020) *Εμπόδια–συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου*, Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Χαραλάμπους Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2020) Το Συγκεντρωτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου και η διοίκηση βάσει ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21 αιώνα: Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης, της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας*, *ΕΚΕΔΙΣΥ*, 25-27 Σεπτεμβρίου 2020. Αθήνα: Κολλέγιο Αθηνών

Χαραλάμπους Κ. & Παπαδημητρίου Χ. (2021) Οι ηγετικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών-μεντόρων και των μαθητών-μεντόρων στην πορεία προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 9(1), 200-220

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008) Ο ρόλος της κουλτούρας της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Επιμόρφωση και Αγωγή*, 213-230, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Η νέα πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία. Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες προκλήσεις.

Στεφάνου Πασχάλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας

Περίληψη

Σε μια ελληνική κοινωνία που συνέχεια μεταβάλλεται γίνεται πολυπολιτισμική σε συνδυασμό με την έκρηξη των νέων τεχνολογιών η φυσιογνωμία του σχολείου αλλάζει γι αυτό πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα στις νέες προκλήσεις που έρχονται. Στη παρούσα εργασία θα δούμε τα οφέλη των συνεργασιών που φέρνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μεταξύ χωρών και σχολείων τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και το πολύ σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σημερινό σχολειό ώστε να αντιμετωπιστεί αυτή η παγκοσμιοποίηση χωρίς να αλλοιωθεί η εθνική παράδοση τα ήθη και τα έθιμα του κάθε λαού και χαθεί η πολιτιστική και εκπαιδευτική ταυτότητα των λαών.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμική κοινωνία, παγκοσμιοποίηση, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Ζούμε στην εποχή της τεχνολογικής έκρηξης, της πληροφορικής επανάστασης και της επανάστασης της γνώσης. Μια εποχή που χαρακτηρίζεται από φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας και η διεθνοποίησης αγοράς. Φαινόμενα που ευνοώντας τη μεμονωμένη ή μαζική διείσδυση οικονομικών μεταναστών και προσφύγων κατέστησαν τη χώρα μας μια de facto πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η εκπαίδευση σε ένα πολυπολιτισμικό κόσμο υπό το πρίσμα των διεθνών αλλαγών καλείται όχι μόνο να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική αυτή πραγματικότητα αλλά και να πρωταγωνιστήσει στις νέες προκλήσεις, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ικανών ατόμων ανοικτών στο διεθνές περιβάλλον. Η ίδια είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ οικονομίας, τεχνολογίας ,πολιτισμού.

Έτσι η εκπαίδευση έχει τρισυπόστατο ρόλο να επιτελέσει:

- Να συνδέσει το σχολείο με την επιχείρηση και την εργασία.
- Να εφοδιάσει με νέες τεχνολογικές γνώσεις τον άνθρωπο.
- Να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κουλτούρας που θα σέβεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε λαού και θα αποδυναμώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό μειονοτικών κοινωνικών ομάδων.

Η φυσιογνωμία του σύγχρονου σχολείου στη νέα εποχή

Η αλματώδης ανάπτυξη της πληροφορικής και η συνεχιζόμενη εμφάνιση νέας τεχνολογίας μηχανών δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα. Έτσι καθίσταται αναγκαία η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Η/Υ οι μαθητές θα πάψουν πλέον να είναι παθητικοί αποδέκτες της στερεότυπης μετωπικής διδασκαλίας και θα έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν, να σκέφτονται να εφαρμόζουν και να συνθέτουν. Ο Η/Υ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εποπτικό μέσο σε όλα τα μαθήματα από τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά μέχρι τα Καλλιτεχνικά και τη Θεατρική Αγωγή και να προωθήσει τη συνεργατική και τη διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση(ΡάπτηςΑ,-ΡάπτηΑ.,1998).Η τάξη του σύγχρονού σχολείου δε θα περικλείεται πλέον από τους γνωστούς τέσσερεις τοίχους της σχολικής αίθουσας. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ανοίξουν ένα παράθυρο επικοινωνίας με τον έξω κόσμο όπου το παιδί μπορεί να στραφεί για να αντλήσει γνώσεις παραδείγματα απαντήσεις και λύσεις στα θέματα που του ανατέθηκαν να βρίσκει συμμαθητές που έχουν το ίδιο θέμα τα ίδια μορφωτικά ενδιαφέροντα, να μπαίνει σε ομάδες εργασίας και σχολείων με κοινά κοινωνικά και εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα(Vockell &Schwatta,1998).

Συνεχίζοντας θα λέγαμε ότι διεθνείς οργανισμοί έχουν θεσπίσει σημαντικές δράσεις με τις οποίες ενισχύεται το άνοιγμα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον με τη δημιουργία δικτύων /συμπράξεων. Έτσι λοιπόν σήμερα διαδραματίζεται η δεύτερη φάση εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ευρωπαϊκής ένωσης Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το πρόγραμμα που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι το πρόγραμμα Erasmus .

Το πρόγραμμα ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχουσών χωρών στοχεύει στην ανάπτυξη της Ευρώπης της γνώσης μέσω

- Της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης
- Της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση
- Της απόκτησης τυπικών προσόντων και αναγνωρισμένων δεξιοτήτων

Ειδικότερα το κεφάλαιο Comenius υποδιαιρείται σε τρεις διαφορετικές αλληλοσυμπληρούμενες όμως δράσεις.

Η πρώτη δράση ευνοεί τη δημιουργία ευρωπαϊκής συνεργασίας μεταξύ σχολείων(νηπιαγωγεία, δημοτικά και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

Η δεύτερη δράση ενισχύει τη συνεργασία στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών ,προσφύγων και μειονοτικών ομάδων.

Η Τρίτη δράση τέλος, στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Είναι ανάγκη λοιπόν σήμερα που μιλάμε για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία να δούμε το σχολείο να συμπράττει πραγματικά με τον τοπική και διεθνή κοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλει σημαντικά δημιουργία των σχολικών συμπράξεων, ομάδων και δικτύων γιατί:

- Συμβάλει στην εκπαιδευτική αποκέντρωση στη συνεργασία με την εκπαιδευτική αποκέντρωση στη συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα και το περιβάλλον του σχολείου.
- Προωθεί την τοπική και διεθνή διάσταση.
- Εισάγει και ενσωματώνει νέα γνωστικά αντικείμενα(περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη Αγωγή υγείας και αγωγή καταναλωτή εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα εκπαίδευση για την ειρήνη, ολυμπιακή παιδεία ,αθλητική αγωγή ,θεατρική αγωγή ,κυκλοφοριακή αγωγή).
- Συμβάλει στην επιστημονική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.
- Προωθεί την ανάπτυξη και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών.

Αποτελεί ,επίσης κοινό τόπο ότι ο μελλοντικός οικονομικός πλούτος της κοινωνίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παιδεία και την κατάρτιση που οι νέοι αποκομίζουν από το σχολείο. Σήμερα απαιτείται λοιπόν η δια βίου εκπαίδευση κι η κατάρτιση στο χώρο της εργασίας. Μια καινούργια δηλαδή πραγματικότητα που απευθύνεται σε όλους για πάντα και όχι σε μερικούς και για λίγο. Μια επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση που είναι διαθέσιμη σε διαλειμματα, σε εναλλαγή με την εργασία ή άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ζωής τους(Πρεβέλου-Ακτύπη,1997).

Τα στοιχεία είναι αυτά που θα δώσουν τον καταρτισμένο απόφοιτο ο οποίος θα αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Σε αυτή την προσπάθεια θα βοηθήσει η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη των γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων των νέων, την κριτική τους σκέψη και την καλλιέργεια του χαρακτήρα τους.

Οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο

Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τον αντίλογο και τις εντάσεις που υπάρχουν γύρω από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης Πολλοί διακρίνουν μια αμερικανοποιήση καθώς και ευρωπαικοποιήση των πάντων μέσα από την προσπάθεια απαλοιφής των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κρατών την επιβολή υποκουλτούρας και την ισοπέδωση των ηθικών αξιών.

Στον τομέα της παιδείας και της εκπαίδευσης οι μοναδικές αξίες που προβάλλονται είναι η τριλογία: :λεφτά, καριέρα ,υλικά αγαθά. Δηλαδή το κίνητρο των νέων δεν είναι η απόκτηση της ηθικής και διανοητικής αρετής αλλά μέσω της βαθμοθηρίας η είσοδος στο πανεπιστήμιο και η απόκτηση χρημάτων από κάποια προσοδοφόρα εργασία αποτελέσματα της μη ολιστικής εκπαίδευσης είναι οι νέοι να έχουν ελλείπεις γενικές

γνώσεις και είναι μονοδιάστατα καταρτισμένοι σε κάποια συγκεκριμένη ειδικότητα. Επίσης αδιαφορούν για τα κοινά-δηλαδή για την πολιτική-και οι περισσότεροι νέοι είναι ανημέρωτοι για την ιστορία της χώρας του και την παγκόσμια ιστορία. Το σύστημα καθιστώντας τους λειτουργικά αναλφάβητους μπορεί να τους χειραγωγεί να τους κοιμίζει(με τα ΜΜΕ, τον κινηματογράφο, τα κοινωνικά δίκτυα, τα περιοδικά, τους υπολογιστές)και να τους κάνει πλύση εγκεφάλου.

Η αντιμετώπιση της παγκοσμιοποίησης και ο ρόλος του σημερινού σχολείου

Τη θωράκιση του ατόμου ενάντια στην παγκοσμιοποίηση καλούνται να αναλάβουν οι φορείς κοινωνικοποίησης ιδίως στην εκπαίδευση για να οπλίσουν πολιτιστικά τους ανθρώπους, ώστε να αντιταχθούν στη σαρωτική λαίλαπα της παγκοσμιοποίησης.

Η απάντηση σε όλα αυτά είναι παιδεία καλύτερη ολιστική εκπαίδευση αμφισβήτηση των πάντων. Είναι επιτακτική η ανάγκη της επιστροφής στις ηθικές αξίες. Τα πρότυπα και τα ιδανικά της ελληνικής κουλτούρας.Η συμμετοχή στα ιδεώδη του ελληνικού πολιτισμού πρέπει να είναι οικουμενική και η διείσδυση σε αυτά μπορεί να γίνει με την εκπαίδευση ήδη από τα χρόνια του δημοτικού (για παράδειγμα με την ελληνική μυθολογία) και μέσα από την οικογενειακή αγωγή.

Στόχος του σχολείου είναι να εκπαιδεύει τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και στην καλλιέργεια του συναισθηματικού τους κόσμου. Πρέπει να διασφαλίζεται η εκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς διακρίσεις. Η μορφωτική λειτουργία πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής δραστηριότητας.

Συμπέρασματα

Εκείνο που απαιτείται και μπορούμε να πετύχουμε είναι να επιμείνουμε στη θέσπιση αρχών, που θα εξασφαλίζουν μια πιο ανθρώπινη μορφή και συνεπή εφαρμογή της Παγκοσμιοποίησης, προς όφελος των λαών και των κοινωνιών τους, παγκόσμια. Τούτο μπορεί να γίνει όταν υπάρξει ειλικρινής και ισότιμη συνεργασία και συναποφασιστικότητα μεταξύ των λαών, με σεβασμό στην εθνική καθενός ταυτότητα, στον πολιτισμό του, τη θρησκεία του, στην ιστορία του και στις πανανθρώπινες αξίες της Ελευθερίας, της Δημοκρατίας, της Δικαιοσύνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Τελειώνοντας θα λέγαμε ότι ως έθνος με ιστορικές ρίζες καταβολές και μια ιδιαιτερότητα πρέπει να προασπίσουμε και να διαφυλάξουμε την εθνική, πολιτιστική και εκπαιδευτική μας ταυτότητα. Είναι λάθος όμως να μείνουμε καλυμμένοι σε ένα καβούκι πατριδογνωσίας και ελληνολατρίας και να μην παρακολουθούμε τις σύγχρονες διεθνείς οικονομικές εξελίξεις. Πρέπει να αφομοιώσουμε τις οικονομικές και τεχνικές προόδους των άλλων χωρών και παράλληλα να αμφισβητούμε τα οποία υπονομευτικά και

αλλοτριωτικά στοιχεία τους. Αυτός είναι ο προσανατολισμός και η επιθυμητή κατεύθυνση για την ελληνική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα –ΡέππαΑ.,(1999) «Κοινωνική και Ευρωπαϊκό Διάσταση της Ευρωπαϊκής Διοίκησης» τ. Γ Ε.Α.Π., Πάτρα

Πρεβέλου –Ακτύπη,Ουρ.,(1997) ‘Δια βίου εκπαίδευση-κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ενδιαφέρουσες απόψεις των T.Schuller και J.Bengston.Σχολείο και Ζωή.

Ράπτης Α,-Ράπτης Α.,(1998).Πληροφορική και Εκπαίδευση (Συνολική Προσέγγιση).

Vockell El & Schwartz E.,(1998). “The computer in the classroom.”Watsonville,CA Mitchell-Hill Publishing Company.

Οδηγίες ΥΠΑΙΘ για Ευρωπαϊκά προγράμματα 2020.

Μειονοτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Αθανασιάδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Επιβλέπων καθηγητής: Αχιλλέας Ευθυμιόπουλος, Πάντειο Πανεπιστήμιο - Εργαστήριο Πειραματικής Κοινωνικής Ψυχολογίας

Περίληψη

Βασική αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η χωρίς διακρίσεις, παροχή ίσων ευκαιριών, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να αναπτύξουν σύμμετρα τις ικανότητές και την προσωπικότητά τους, να σταδιοδρομήσουν με ίσους όρους, καλλιεργώντας την πίστη σε αξίες και ανθρωπιστικές αρχές (Χατζηθωμάς Φ., Αλέφαντος Π., 1993). Η οργανωμένη συστηματική σχολική εκπαίδευση δεν αφορά φυσικά μόνο στις πλειονοτικές ομάδες που είναι μόνιμοι κάτοικοι σε μία πολιτεία, αλλά υποχρέωση του κάθε κράτους είναι να ενδιαφέρεται και για τις μειονότητες που διαμένουν εντός των ορίων του. Στους βασικούς κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διακρίνουμε την αρχή του σεβασμού του ατόμου. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε άτομο αποτελεί ένα ηθικό και λογικό ον που αξίζει να του φέρονται με αξιοπρέπεια. Μέσα στα πλαίσια των απαιτήσεων και των προϋποθέσεων για τη φυσική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου είναι η μειονοτική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: μειονοτική εκπαίδευση, μουσουλμανική μειονότητα Θράκης

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, η μειονοτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που τα δικαιώματά της κατοχυρώθηκαν με τη Συνθήκη της Λωζάνης το 1923 και που αποτελεί τη μοναδική νομικά αναγνωρισμένη μειονότητα. Ο πληθυσμός της συγκροτείται από μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες οι οποίοι κατοικούν στους νομούς της Θράκης και απαρτίζεται από τους Πομάκους, τους Ρομά και τους Τουρκογενείς, που εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή των πληθυσμών με την Τουρκία το 1923.

Το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, απασχόλησε πολλές φορές την εκπαιδευτική κοινότητα. Από την αρχή του ορισμού της, προέκυψε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα σχετικά με τη μητρική γλώσσα. Αυτό, σε συνδυασμό με το διχοτομημένο γλωσσικά μειονοτικό σχολείο, όχι μόνο σε μαθήματα, αλλά και σε προγράμματα σπουδών και σε εκπαιδευτικές ομάδες, συνθέτει ένα ιδιόμορφο σκηνικό, που προκαλεί ερωτήματα σχετικά με την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης.

Στην εποχή που το χάσμα μεταξύ ανατολικού και δυτικού κόσμου αυξάνεται, όπου τα συναισθήματα φόβου για το πολιτισμικά αλλότριο και οι διαμάχες θρησκειών ενισχύονται, η επανεξέταση του έργου και του αποτελέσματος της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία. Στόχος για την κοινωνία της Θράκης τίθεται, όχι μόνο η ειρηνική συνύπαρξη, αλλά και η δημιουργική πολιτισμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων. Το καταλληλότερο πεδίο αλλαγών και καινοτομιών είναι η σχολική εκπαίδευση.

Γιατί τα σχολεία από φύσεως θεωρούνται κέντρα ζύμωσης και διάχυσης διαπολιτισμικών και πανανθρώπινων αξιών στους μαθητές τους, που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες.

Ορισμός Μειονότητας

Ο κοινωνιολόγος L.Wirth (1945), διατυπώνει ως μειονότητα «την ομάδα ανθρώπων που εξαιτίας των φυσικών ή πολιτιστικών τους χαρακτηριστικών διακρίνονται από τους άλλους ανθρώπους στην κοινωνία που διαβιούν, αντιμετωπιζόμενοι με διαφορετικό και άνισο τρόπο, και εξαιτίας αυτού του τρόπου αντιμετώπισης θεωρούν τους εαυτούς τους αντικείμενα συλλογικής διάκρισης».

Η Κανακίδου (1994:20) παρουσιάζει τέσσερα χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων:

1. Το εδαφικό καθεστώς καθορίζει τα μέλη των ομάδων.

2. Η άνιση συμμετοχή σε αγαθά συγκριτικά με κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα.

3. Οι διαφοροποιητικοί παράγοντες από πλειονότητα είναι: η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία και η καταγωγή.

4. Οι ιδέες ή και οι πράξεις άνισης μεταχείρισης εξαιτίας της ταυτότητας που τους αποδίδουν οι άλλοι είτε και αποδέχονται οι ίδιοι.

Η μειονοτική ομάδα αφορά σε κάτι παραπάνω από μια αριθμητική μειοψηφία μέσα στην κοινωνία. Οι μειονότητες είναι ομάδες δυσμενούς μεταχείρισης που μοιράζονται μία κοινή ταυτότητα (Giddens & Sutton 2012).

Ιστορική αναδρομή

Στα τέλη του 19ου αιώνα το ελληνικό κράτος έχοντας στόχο τη συγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι και με άξονα την εθνική ομοιοσύστασή του, αφήνει στο περιθώριο τις μειονότητες. Οι αντιλήψεις της εποχής δεν επέτρεπαν τη διδασκαλία άλλων γλωσσών πέρα της επίσημης ελληνικής (Τσιούμης 2000).

Στις αρχές του 20ου αιώνα στη Δυτική Θράκη λειτουργούσαν 86 πρωτοβάθμια ιδιωτικά κοινοτικά σχολεία. Τη διδασκαλία είχαν αναλάβει θρησκευτικοί λειτουργοί, που δίδασκαν το Κοράνιο στοχεύοντας στην μεταλαμπάδευση των αρχών της ισλαμικής θρησκείας (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001).

Με τη Συνθήκη της Λωζάνης, προβλέπεται η δυνατότητα ίδρυσης από τη μειονότητα ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως αυτή περιγράφεται από το άρθρο 40: «Οι

τούρκοι υπήκοοι… θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθύνωσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους, φιλανθρωπικά, θρησκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια μετά του δικαιώματος να ποιώνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσης των και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των».

Επιπροσθέτως με το άρθρο 41, διαφαίνεται ότι οι δύο χώρες δεσμεύονται να παρέχουν «ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω υπηκόων», το κράτος διατηρεί τη δυνατότητα να καταστήσει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας υποχρεωτική.

Από τη μειονοτική εκπαίδευση, αν και προβλέπονταν στη Συνθήκη της Λωζάνης, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ήταν ανύπαρκτη στα περισσότερα σχολεία και όταν αυτή υπήρχε, ήταν απλώς γλωσσικό μάθημα (Τσιούμης 2000). Εξαιτίας αυτού, ο νομοθέτης αναγκάζεται το 1936 να επαναλάβει το άρθρο 2 παρ. 7 του αναγκαστικού νόμου 132 της 7/25.9.1936 την «υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στα μουσουλμανικά σχολεία.

Το 1957 με υπουργική απόφαση θεσπίστηκε το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία σε αναλογία με αυτό των πλειονοτικών σχολείων (Μάκρα & Κανάρια, 2010).

Το 1968 ακολούθησε το ελληνοτουρκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο στο οποίο δόθηκαν οι όροι για τα σχολικά εγχειρίδια και το είδος των μαθημάτων που θα διδάσκονταν στην ελληνική και στη τουρκική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1969, έναν χρόνο μετά, ορίστηκε σε έγγραφο του ΥΠΕΠΘ ότι τα μαθήματα της Ιστορίας, της Πατριδογνωσίας και της Γεωγραφίας θα διδάσκονταν στην ελληνική γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα στην τουρκική (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001).

Από την υπογραφή της συνθήκης της Λωζάνης έως σήμερα, αν και έχουν περάσει σχεδόν εκατό χρόνια, ελάχιστες αλλαγές έχει υποστεί η μειονοτική εκπαίδευση.

Ο Μοσχονάς (2009) αναπτύσσει τρεις ιδεολογικές ομάδες όσων σχετίζονται με τη μουσουλμανική εκπαίδευση. Κάθε ομάδα έχει τη δική της διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο και τον σκοπό της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων μαθητών. Στην πρώτη ανήκουν οι εθνικιστές, οι οποίοι υπερασπίζονται την φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων αποκλειστικά και μόνο στα πλειονοτικά σχολεία, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία και επομένως να καταργηθούν τα μειονοτικά σχολεία. Τη δεύτερη αποτελούν οι «Τούρκοι εθνικιστές», οι οποίοι επιθυμούν αντίστοιχα με τους Έλληνες εθνικιστές τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων σε σχολεία αμιγώς τουρκόφωνα, που ακολουθούν το πρότυπο των πλειονοτικών σχολείων της Τουρκίας, με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία της Τουρκίας. Στην τρίτη ομάδα βρίσκονται οι «διαπολιτισμικοί», οι οποίοι με τη σειρά τους χωρίζονται στους γνήσιους μοντερνιστές και στους κρυπτοεθνικιστές.

Για τους διαπολιτισμικούς- εθνικιστές η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη, να αναβαθμιστεί και να εδραιωθεί στα μειονοτικά σχολεία, ενώ δεν κάνουν κανένα λόγο για την πομακική και τη ρομανί. Οι διαπολιτισμικοί – μοντερνιστές δεν επιθυμούν μέσω της ελληνικής να αφομοιωθούν οι μειονότητες, προσδίδοντας έτσι αξία στη μητρική τους γλώσσα. Για τον Μοσχονά η οπτική των μοντερνιστών είναι εν τέλει η πιο συντηρητική, καθώς «επιθυμούν, τα πράγματα να μένουν όπως είναι».

Η Μειονότητα της Δυτικής Θράκης

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης το 1923 και βάσει του άρθρου 45, αναγνωρίστηκε διεθνώς και επίσημα ως μοναδική μειονότητα στην Ελλάδα η μουσουλμανική, της οποίας τα μέλη, οι μουσουλμάνοι της Θράκης, είναι Έλληνες πολίτες και έχουν όλα τα δικαιώματα και όλες τις υποχρεώσεις που έχουν και οι υπόλοιποι πολίτες του ελληνικού κράτους.

Μοναδικό διαφοροποιητικό παράγοντα της μειονοτικής ομάδας αποτέλεσε το θρήσκευμα. Στο εσωτερικό αυτής της ομάδας, η μειονότητα χωρίζεται σε τρεις γλωσσικά διαφορετικές κατηγορίες ατόμων, τους Τουρκόφωνους που έχουν μητρική τους γλώσσα την τουρκική, τους Πομακόφωνους που έχουν μητρική τους γλώσσα την πομακική και τους Ρομά που έχουν την αθιγγανική.

Παρά την γλωσσική τους διαφοροποίηση όμως οι τρεις αυτές πτυχές της μουσουλμανικής μειονότητας αντιμετωπίζονται όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, ως ενιαίο και ομοιόμορφο σύνολο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λογίζεται ως μητρική γλώσσα και για τις τρεις υποομάδες η τουρκική.

Βάσει επίσημων στοιχείων του 1991 πληθυσμιακά οι μουσουλμάνοι κάτοικοι της Θράκης ξεπερνούσαν τα 98.000 άτομα σε ένα συνολικό πληθυσμό 338.000 κατοίκων της Θράκης. Σύμφωνα με ποσοστιαίες μετρήσεις το 33% του συνολικού πληθυσμού της Θράκης είναι μουσουλμάνοι. Από τους μουσουλμάνους κατοίκους το 50% είναι τουρκικής καταγωγής, το 35% Πομάκοι και μόλις 15% Τσιγγάνοι μουσουλμάνοι. Στους νομούς της Θράκης διανέμονται, σε 55.000 κατοίκους στον Νομό Ροδόπης σε ποσοστό 54% επί του συνολικού πληθυσμού, σε περίπου 37.000 κατοίκους στον Νομό Ξάνθης σε ποσοστό 36% και σε περίπου 7.000 κατοίκους στον Νομό Έβρου σε πολύ μικρότερο ποσοστό (Πηγή στοιχείων: el.wikipedia).

Σύμφωνα με τον Μοσχονά (2009) ο όρος «μειονότητα» στην περίπτωση της δυτικής Θράκης ενέχει χροιά υποτιμητική. Ιδίως στην περίπτωση του Νομού Ροδόπης ο όρος είναι καταχρηστικός, αφού μειονότητα αποτελούν οι χριστιανοί κάτοικοι και όχι οι μουσουλμάνοι. Ακόμη, οι δικαστικές αποφάσεις που απαγόρευσαν τον όρο «Τούρκος» σχετικά με τη μειονότητα αντικαθιστώντας τον με τον θρησκευτικό προσδιορισμό «μουσουλμάνος» αντίκειται στη θεώρηση του θρησκεύματος ως προσωπικού δεδομένου. Σε σχέση με τους γλωσσοκεντρικούς όρους «τουρκόφωνοι» και «πομακόφωνοι» υπογραμμίζει με έμφαση ότι έχουν ως κέντρο αναφοράς το «εμείς, οι ελληνόφωνοι».

Όσον αφορά τον τρόπο αντίληψης, ο Μοσχονάς (2009) παρατηρεί ότι η πλειονοτική ομάδα κάνει αναφορά σε πολλές μειονότητες, ενώ η μειονοτική ομάδα σε αποκλειστικά μία, κάτι που ερμηνεύεται ως εθνοτική στάση.

Η Φραγκουδάκη (2011:282) συγκαταλέγει στα πλήγματα της ταυτότητας των παιδιών της μειονότητας την απαγόρευση της δημόσιας χρήσης του όρου «Τούρκος», που στόχο είχε την προσπάθεια μείωσης της επιρροής της μειονότητας από την όμορο χώρα. Αυτή η πολιτική του ελληνικού κράτους σε αντιπαραβολή με την συνεχή προτροπή χρήσης των όρων «Πομάκοι» και «Ρομά» δυναμιτίζει αμυντικές συμπεριφορές και δημιουργεί αισθήματα αδικίας.

Η Κανακίδου (1994:17) διαπίστωσε πενία σε κοινωνικές έρευνες σχετικά με τη μειονότητα της Θράκης γεγονός που απέδωσε πρώτον, στην επιθυμία κάποιων «χώρων» της μειονότητας για απομόνωση με αποτέλεσμα την παγίωση των προβλημάτων τους και δεύτερον, στην ανικανότητα σαφούς κοινωνιολογικού προσδιορισμού της μειονότητας από τη μεριά των ερευνητών, που προσέγγιζαν το ζήτημα όχι κοινωνικά, αλλά μόνο ιδεολογικοπολιτικά, ιστορικά ή εθνικά.

Τρόποι Αντιμετώπισης Προβλημάτων
Προτάσεις Βελτίωσης Μειονοτικής Εκπαίδευσης

Η επιστημονική κοινότητα κατόπιν αναγνώρισης των γενεσιουργών αιτιών των εκπαιδευτικών προβλημάτων, αναζητά τρόπους να τα αντιμετωπίσει, προτάσσοντας τους παράγοντες που δρουν ενισχυτικά στην μορφωτική άνοδο και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών της μειονότητας.

Ο Βακαλιός (1997:84) παρατηρώντας την κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης σχεδόν πριν από μία δεκαετία, πρότεινε μια σειρά μέτρων για τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, μερικά από τα οποία έχουν εφαρμοστεί σήμερα. Τα μέτρα αυτά αφορούν στη συγγραφή νέων βιβλίων και στη γενική αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, στη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων, καθώς και στην εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις παιδαγωγικές σχολές, ως υποχρεωτικό μάθημα . Για την άρση των δυσκολιών πρόσβασης λόγω δυσμενούς χωροταξικής κατανομής πρότεινε σε σημεία με εύκολη πρόσβαση την ίδρυση νέων σχολείων. Για την αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης και «γκετοποίησης» πρότεινε να εφαρμοστούν προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής για την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και του σεβασμού απέναντι στον άλλον. Στα προγράμματα αυτά θα πρέπει να συμμετέχουν ανεξαιρέτως και τα παιδιά της πλειονότητας αλλά και της μειονότητας, ούτως ώστε να αναπτυχθεί αμοιβαία η κουλτούρα της πολυπολιτισμικότητας.

Για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα ταυτότητας των μαθητών τους και την ανάγκη κατανόησης και αναγνώρισης του άλλου και συμπεριφοριστικά αλλά και διδακτικά, αξίζει να τονιστεί η αναφορά της Δραγώνα (2007) και

της Φραγκουδάκη (2011), ότι ο σεβασμός στην ταυτότητα του μαθητή, έχει καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική του ανάπτυξη. Ο Schumman (στο Baker 2001: 127) αναφέρει επίσης πως ψυχολογικοί παράγοντες όπως το στρες, άγχος και γλωσσικό σοκ λόγω πολιτισμικών διαφορών επιβαρύνουν τον δίγλωσσο μαθητή και ενεργούν αρνητικά στον βαθμό επικοινωνίας και στη χρήση της δεύτερης γλώσσας. Αποδεικνύεται έτσι και αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της δημιουργίας κλίματος ασφάλειας και αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Ο Κελεσίδης (2002:105-107) υπογραμμίζει ότι οι αλλαγές πρέπει να εφαρμοστούν από την είσοδο του μειονοτικού μαθητή στο σχολείο. Αναφέρεται σε διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες στις πρώτες τάξεις στόχος του ελληνόφωνου προγράμματος πρέπει να τεθεί η εξοικείωση και η θετική στάση των μαθητών, απέναντι στην ελληνική γλώσσα, με χρήση εποπτικού υλικού, το οποίο θα σχετίζεται με τα βιώματα αυτών των μαθητών, καθώς και ελληνοτουρκικού και ελληνοπομακικού λεξικού. Υποστηρίζει την ένταξη διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και τη χρήση επικοινωνιακής μεθόδου, που βοηθά στην εσωτερίκευση της «νοητικής γραμματικής». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πολλαπλός. Να δρα και ως ψυχολόγος και ως διαμεσολαβητής ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς. Επίσης, το σχολείο πρέπει να θέσει ως στόχο του την επαφή του με την ελληνόφωνη κοινωνία και να λειτουργεί με εξωστρέφεια αποτινάσσοντας τις προκαταλήψεις, στοχεύοντας στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτό και την κοινωνία. Σε άλλο άρθρο του (2003: 588) προσθέτει την ανάγκη εκπόνησης «ανοικτού διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος διαπολιτισμικής προσέγγισης που θα συνδέει και θα υπαγορεύει το περιεχόμενο του ελληνόγλωσσου και του τουρκόφωνου προγράμματος», την καθιέρωση συνεχών και τακτικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, την πρόσθετη εξωσχολική αντισταθμιστική εκπαίδευσης και την «ενημέρωση- ευαισθητοποίηση των γονιών μέσα από σεμιναριακούς κύκλους σχολών γονέων».

Η Δραγώνα (2007) τονίζει ότι βάσει ερευνών η εδραιωμένη επαφή γονιών και εκπαιδευτικών καταπολεμά σθεναρά τη σχολική αποτυχία ακόμα και σε περιοχές με κοινωνικοοικονομική υποβάθμιση.

Στόχος της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν είναι η αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων, αλλά η ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, διατηρώντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους μέσα σε ένα πλαίσιο ανοχής και διαλόγου. Ο συνδυασμός της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι απαραίτητος. Στην Ελλάδα, έχει καθιερωθεί το δίγλωσσο πρόγραμμα στη μειονοτική εκπαίδευση, με πλήθος νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων. Ωστόσο, το ζήτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσο και σε ποιο βαθμό τα δύο προγράμματα, το ελληνόγλωσσο και το μειονοτικό αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Τα μειονοτικά σχολεία υπόκεινται σε ένα νομικό καθεστώς διττής φύσης, της ιδιωτικής και της δημόσιας, εξαρτώντας την ίδρυση καινούριων σχολικών μονάδων από την αρχή

της αμοιβαιότητας που ισχύει για την παροχή δικαιωμάτων σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης για τους μειονοτικούς πληθυσμούς της Ελλάδας και της Τουρκίας.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων της Θράκης αποτελούν σαφώς μία ιδιαίτερη κατηγορία, καθώς καλούνται να διδάξουν σε αμιγώς δίγλωσσους μαθητές, με εξειδικευμένα βιβλία, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με μόνιμα και εγγενή προβλήματα, χωρίς να έχουν καταρτιστεί και επιμορφωθεί καταλλήλως. Έτσι, από τη μία γίνονται μάρτυρες ενός στρεβλού εκπαιδευτικού συστήματος με δυσδιάκριτο στόχο και από την άλλη γίνονται μέτοχοι της προβληματικής κατάστασης λόγω της ελλιπούς ενημέρωσής τους.

Η αγωνία των εκπαιδευτικών για την πορεία της μειονοτικής εκπαίδευσης και η ανάγκη άμεσης αλλαγής της, έχουν αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και μελέτης. Από τα ευρήματα αποκαλύπτεται η επιρροή των σύγχρονων θεωριών στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, αν και παρατηρείται σε μικρό βαθμό η επιρροή αυτή στο ρόλο τους. Παρά τις σχετικές παραδοχές για την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και την ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, η λογική παραμένει επί της ουσίας συντηρητική, καθώς ως πρώτιστο εκπαιδευτικό στόχο επιμένουν να θέτουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και την περαιτέρω αφομοίωση των μαθητών από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Είναι επιτακτική η ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μειονοτικών και πλειονοτικών εκπαιδευτηρίων, πάνω σε θέματα διγλωσσίας, η συχνή επιμόρφωσή τους, η υποστήριξή τους από εξειδικευμένους συμβούλους και η συνεχής επίβλεψη και ανατροφοδότηση του δύσκολου έργου τους.

Η μειονοτική εκπαίδευση χρήζει αναδιαμόρφωσης, επαναπροσδιορισμού του σκοπού της και συνεργασίας όλων των φορέων με στόχο όχι την αφομοίωση των μαθητών, αλλά την ομαλή δίγλωσση ανάπτυξή τους που δεν θα τους αποκλείει από την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και δεν θα αποτελεί σαφώς απειλή της ταυτότητάς τους.

Τέλος, αφενός τα κράτη και αφετέρου οι εκπρόσωποι των μειονοτήτων, αποτελούν το θεμέλιο λίθο για την προάσπιση και την προώθηση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Στη βάση αυτής της προσέγγισης αποκαλύπτεται ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μια ευρεία έννοια που δε σχετίζεται αποκλειστικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση των μειονοτήτων, θέτοντάς την υπό το πρίσμα και άλλων παραγόντων, όπως άλλωστε συμβαίνει και με την εκπαίδευση της πλειονότητας.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βακαλιός, Θ. Παναγιωτίδης, Ν. Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάνη, Β. 1997, *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους: Έρευνα,* Gutenberg, Θεσσαλονίκη.

Δραγώνα, Θ. 2007, 'Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης', Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*, Β΄ έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Δραγώνα, Θ. 2007, 'Οικογένεια και σχολείο', Ανδρούσου (Επίμ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*, Β΄ έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Κανακίδου, Ε. 1994, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κελεσίδης, Γ. 2002, 'Γλωσσική πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων –διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών', *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα,* Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, v. ΙΙ, σσ. 101-115.

Κελεσίδης, Γ. 2003, 'Από τα μειονοτικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαλεκτική σχέση ή το ασύμπτωτο μίας σχέσης', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ*.), Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων,* Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 282-590.

Μάκρα, Ρ. & Κανάρια, Χ. 2010, 'Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές', *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Αθήνα.

Μοσχονάς, Σ. 2009, 'Παράλληλες μονογλωσσίες: Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη', Τσιμπιρίδου (επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες: Βιώνοντας την "κουλτούρα του κράτους",* Κριτική, Αθήνα, σσ. 121-149.

Μπαλτσιώτης Λ. Τσιτσελίκης Κ., *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια.,* Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή, 2001.

Τσιούμης, Κ. 2015, 'Πολιτικές Διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση 1923-2000', *Πρακτικά 5ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Εταιρίας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη–Ελλάδα, 02/10/2014-/10/2014,* διαθέσιμο 9 Απριλίου 2020, http://ikee.lib.auth.gr/record/269819/?ln=el.

Φραγκουδάκη, Α. 2011, ‘Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση «εμείς» και «οι άλλοι»: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές’, Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.277-293.

Χατζηθωμάς Φ., Αλέφαντος Π., *Λεξικό Αναπτυγμένων Εννοιών,* Τόμος Β’, Έκδοση 4η, Εκδόσεις Φίλιππος, Θεσσαλονίκη 1993.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Baker, C. 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* Multilingual Matters.

Giddens A., *Ethnicity and Migration*, Sutton P. 7nth Chapter Summary for Chapter 16 Race, https://www.polity.co.uk/giddens7/studentresource/summaries/Student_Summary_16.asp.

Wirth, L. 1945, ‘The Problem of Minority Groups’, Ralph Linton (ed.), *The Science of Man in the World Crisis*, Columbia University Press, New York, pp.347.

Διαδικτυακή πηγή

https://el.wikipedia.org/

Συμπερίληψη προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Χαρίτος Βασίλειος, Dr, ΣΕΕ(ΠΕ70),

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι, πολύ απλά, η εφαρμογή του θεμελιώδους δικαιώματος όλων να έχουν πρόσβαση στο σχολείο χωρίς να αποκλείονται. Πρακτικά όμως, πολλές ομάδες ανθρώπων δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό το δικαίωμα, ανεξάρτητα αν οι έννοιες της συμπερίληψης και του αποκλεισμού συνδέονται μεταξύ τους εφόσον η διαδικασία που συνεπάγεται την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι ίδια με εκείνη που ασκεί πιέσεις στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση του συνόλου της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, στον τόπο που ζουν και αναπτύσσονται με τις οικογένειές τους. Η συμμετοχή όλων στη μάθηση είναι προϋπόθεση και δεν αφορά μόνο μαθητές μίας συγκεκριμένης καταγωγής ή με αναπηρία. Η ποικιλομορφία θεωρείται ένας πλούσιος πόρος, γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια καινοτόμων δραστηριοτήτων και διαδικασιών, ώστε το δικαίωμα στην κατάλληλη και ποιοτική εκπαίδευση να αποκτήσει ουσία και καθολικότητα. Τέλος, αναγκαίες κρίνονται και οι σχέσεις μεταξύ σχολείων μεταξύ τους, αλλά και σχολείων και τοπικών φορέων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρόσφυγες, μετανάστες, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγικά

Η αυξανόμενη ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών κοινωνιών δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Εάν η ποικιλομορφία αξιοποιηθεί αποτελεσματικά μπορεί να λειτουργήσει για τις αίθουσες διδασκαλίας ως ένα εξαιρετικά υποσχόμενο πλαίσιο για να εμπλουτίσει τις ικανότητες και τη δημιουργικότητα όλων των μαθητών, να προωθήσει την ομαδική επαφή και την ισότιμη μάθηση και να δώσει ευκαιρίες προβληματισμού. Παρά την ποικιλομορφία αυτή, ο εκπαιδευτικός πληθυσμός παραμένει σε μεγάλο βαθμό αιφνιδιασμένος δείχνοντας να στερείται εμπειρίας στη διδασκαλία σε διαφορετικά περιβάλλοντα σχολικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι να διδάξουν μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές (Χαρίτος, 2011). Για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές στα σχολεία, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, κάθε χώρα πρέπει να εξοπλίσει το διδακτικό της προσωπικό με σχετικές διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της αποτίμησης, της προσαρμογής στην πολυμορφία καθώς και της πολυπολιτισμικής αυτογνωσίας (Arnesen, Allan, & Simonsen, 2010).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Εννοιολογικές παρατηρήσεις

Εξετάζοντας διεξοδικά την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι ο ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο προσδιορισμός του περιεχομένου της ή η εννοιολογική της αποσαφήνιση προσκρούει σε διαφορετικές ερμηνείες, οπτικές και ιδεολογικές αφετηρίες που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν για να της δώσουν περιεχόμενο. Με ασφάλεια μπορούμε σήμερα να δεχτούμε ότι δεν πληροί τους όρους για παράδειγμα της ενταξιακής εκπαίδευσης ή της συμμετοχικής εκπαίδευσης ή ακόμη και της διαπολιτισμικής, οι οποίες στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν διασφαλίσει τόσο τη θεωρητική όσο και την κοινωνική τους υποδομή. Ο όρος συμπερίληψη δε συγχέεται με άλλους όρους (ένταξη, αφομοίωση, ενσωμάτωση), αφενός γιατί δεν σχετίζεται μόνο με εκπαιδευτικά ζητήματα ή θέματα αναμόρφωσης των σχολείων και αφετέρου γιατί δεν απευθύνεται μόνο σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άπτεται σε ένα ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών και κοινωνικών θεμάτων (πολυπολιτισμός, αποκλεισμός, δημοκρατία, ρατσισμός, ετερότητα κ.ά.) και αφορά όλους τους συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως εκείνους που απειλούνται από εκπαιδευτικό αποκλεισμό και κοινωνική περιθωριοποίηση. Επομένως, ο ρόλος της ξεπερνάει τη μαθησιακή προσέγγιση των ατόμων ή ομάδων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και άπτεται της διαμόρφωσης των στάσεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, φορέων ανεξαρτήτως καταγωγής, πολιτισμικής προέλευσης ή κοινωνικού χώρου. Ο όρος, αν και έκανε την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του 1990, χρησιμοποιείται ευρέως μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), όπου *«κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να κατακτήσει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και ικανότητες».*

Επιθυμεί να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες όλων των μαθητών, καθώς και να αποκριθεί στα μοναδικά χαρακτηριστικά του καθενός, αλλά και στα ετερόκλητα στοιχεία που παρουσιάζουν σαν ένα σύνολο. Στόχο της έχει την αναβάθμιση της ποιότητας όλων των εκπαιδευτικών διεργασιών, τη βελτίωση της σχολικής ζωής, την ολική αναμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, τη δημιουργία νέας σχολικής κουλτούρας και την τροποποίηση των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων. Ο προσανατολισμός είναι πολυεπίπεδος, αναφέρεται σε όλο τα φάσμα της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, διατηρείται το θεμελιώδες δικαίωμα για ισότιμη πρόσβαση και παροχή ίσων ευκαιριών και προκύπτει η ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου σχολείου που θα είναι κοινό για όλους. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών, οι ευκαιρίες απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, ώστε να πετυχαίνουν εντός των σχολείων τους και κυρίως δεν υπάρχει υποψία για άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας, αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης μαθητή, λόγω καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας, φύλου, αναπηρίας, επίδοσης ή κοινωνικοοικονομικής θέσης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απορρίπτει τον αποκλεισμό από τις τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες παιδιών μειονεκτούντων λόγω οιωνδήποτε αναγκών. Όλοι οι μαθητές ακόμη και οι *διαφορετικοί άλλοι,* στη βάση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατικής συμμετοχικότητας δικαιούνται σεβασμού κι εκτίμησης, ως ισότιμα μέλη

της σχολικής κοινότητας τα οποία συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τελικό στόχο την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία στην οποία θα ζήσουν και θα δραστηριοποιηθούν (Δουζίνας, 2006). Τέλος, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεν προσδοκά να αφομοιώσει τα παιδιά στο εκάστοτε ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά επιδιώκει να προσαρμόσει το σχολείο στις ατομικές ανάγκες όλων, μέσω του μετασχηματισμού των δομών του. Συνεπώς, διευρύνει τους στόχους της στην κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών, ως μελλοντικών ενεργών πολιτών και υπεύθυνων κοινωνικών υποκειμένων. Είναι έτσι καθοριστικής σημασίας τόσο ο επανακαθορισμός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων όσο και ο επαναπροσδιορισμός των διδακτικών διαδικασιών και των μεθόδων διδασκαλίας σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης όπου δεν περισσεύει κανείς και όλοι μπορούν να επωφεληθούν (Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου, 2013).

Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο στις πολυπολιτισμικές τάξεις προϋποθέτει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του και να αξιοποιεί τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με βάση την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε παιδιού. Όπως συμβαίνει και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το ίδιο θεωρείται αναγκαίο και στη συμπεριληπτική, καθώς τα διαφοροποιημένα προγράμματα, τα οποία στηρίζονται στο σεβασμό του ενός για τον άλλον, την ανοχή, το να είσαι μέλος μιας ομάδας, τις ίσες ευκαιρίες για προσωπικές δεξιότητες και ταλέντα, την αλληλοβοήθεια, την κατανόηση του εαυτού και της κοινότητας του κάθε παιδιού, έχουν ως σκοπό να τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητές τους. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να διαρρέεται από ένα πλαίσιο αξιών, αρχών, πεποιθήσεων και δεικτών αποτελεσματικότητας κυρίως από άτομα που συνεργάζονται και δεν έχουν αντικρουόμενες στάσεις και αντιλήψεις σε ζητήματα πολυπολιτισμού και ετερότητας, διαφορετικά το όλο εγχείρημα μπορεί να αποβεί ανώφελο και να καταρρεύσει. Αναγκαία είναι η διαρκής συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών όπως και η κριτική διάθεση ή ο αναστοχασμός. Η εκπαίδευση που αναφέρεται στη διαφορετικότητα αφορά μία δυναμική διαδικασία, εν εξελίξει, που προβαίνει σε αλλαγές όταν χρειάζονται για να παραμένει χρήσιμη και ζωντανή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διαδικασία τροποποίησης της παγιωμένης, καθημερινής διδακτικής πρακτικής λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα μάθησης και τις ικανότητες των μαθητών της τάξης, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής. Η εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και μπορεί να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για όλους. Έχοντας ως βασικό θεωρητικό υπόβαθρο τη διδασκαλία διαφορετικών μαθητών με ποικίλα και ιεραρχημένα, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, μέσα, διαδικασίες και τρόπους, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες τους (Κουτσελίνη & Ιωαννίδου, 2006), μπορεί να καθοδηγήσει την πράξη κάθε εκπαιδευτικού και να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για όλους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τέσσερα στοιχεία βασισμένα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών

(Theroux, 2008). Αυτά τα στοιχεία είναι: α) το περιεχόμενο, β) η διαδικασία, γ) το τελικό προϊόν/αποτέλεσμα και δ) το μαθησιακό περιβάλλον ως προς την ετοιμότητα κάθε μαθητή να εργαστεί με κάποια έννοια ή δεξιότητα σε δεδομένο χρόνο, το ενδιαφέρον του για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, το μαθησιακό προφίλ του, τον τρόπο, δηλαδή με τον οποίο μαθαίνει, συμπεριλαμβανομένων του τύπου νοημοσύνης που διαθέτει (οπτική, ακουστική, κιναισθητική, διαπροσωπική κ.ά.), των προτιμήσεων ομαδοποίησης (εργασία σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ατομική) και των περιβαλλοντικών του προτιμήσεων (χώρος στην αίθουσα, ήσυχο ή θορυβώδες περιβάλλον κ.ά.) (Tomlinson, 2004b).

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας σκόπιμη κρίνεται προς όφελος των μαθητών και η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες για ανταλλαγή ιδεών και επίλυση προβλημάτων σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και επαγγελματικής ισοτιμίας. Η προσαρμογή της κουλτούρας του σχολείου σε μία κατεύθυνση συνεργασίας, απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε επιτυχημένες πρακτικές τόσο συμπεριληπτικής όσο και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όμως, η υλοποίηση σε τοπικό επίπεδο επιβάλλεται, με την έννοια ότι το εμπεριστατωμένο σχέδιο που καταστρώνει μία σχολική μονάδα ενδέχεται να μην διευκολύνει και να μην αφορά μία γειτονική, μιας και η εξαγωγή λύσεων για μία κουλτούρα ή μία ομάδα να είναι εντελώς διαφορετική για μία άλλη.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς προσφύγων/μεταναστών μαθητών και με φορείς με τους οποίους η οικογένεια των παιδιών έρχεται σε επαφή είναι σημαντική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διότι με την ανταλλαγή πληροφοριών για τον τρόπο ζωής, τα πολιτισμικά στοιχεία, τις συνήθειες, τις δυσκολίες που βιώνουν, υποχωρούν τα στερεότυπα, αναπτύσσεται οικειότητα κι έτσι βοηθούνται οι μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Με τον ίδιο τρόπο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση η εμπλοκή της οικογένειας και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με φορείς προσφέρουν χρήσιμές πληροφορίες σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σούλης, 2008). Τέλος, η προώθηση μεθόδων διδασκαλίας που στηρίζουν την αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών αποτελεί βασική εκπαιδευτική πρακτική τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τονώνει την αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών, τους κάνει να νιώθουν ασφαλείς συναισθηματικά με αποτέλεσμα να μειώνονται οι περιπτώσεις περιθωριοποίησης (Χατζησωτηρίου, 2011). Θετικά αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί και με την μέθοδο project, μία ομαδική, δυναμική διαδικασία μάθησης για ένα θέμα στο οποίο οι μαθητές, σε βάθος, διαμορφώνουν τη διαδικασία, την παραγωγή και τη διάχυσή του.

Κλείνοντας, για μία επιτυχημένη συμπεριληπτική διαδικασία παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένα χρήσιμα βήματα για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης. 1. Δημιουργούμε ομάδες με συμμετοχική διάθεση. 2. Προετοιμάζουμε υλικό για να ενθαρρύνουμε τη συζήτηση σχετικά με τη συμπερίληψη (βιβλία, διεθνή έγγραφα, μελέτες περιπτώσεων, κείμενα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς κ.ά.). 3. Χρησιμοποιούμε συμμετοχικές προσεγγίσεις για να καταρτίσουμε έναν κατάλογο

βασικών αξιών, πεποιθήσεων και αρχών σε σχέση με τη συμπερίληψη. 4. Αναζητούμε απόψεις για τις πιο ευάλωτες και αποκλεισμένες ομάδες (άτομα με αναπηρία, ηλικιωμένοι, πρόσφυγες κ.ά.). 5. Κατηγοριοποιούμε αυτές τις απόψεις σε απλές κατηγορίες (ζητήματα πολιτικής, αναλυτικό πρόγραμμα, υποδομές του σχολείου, κατάρτιση κ.ά.). 6. Σε κάθε κατηγορία, περιγράφουμε κάποιες μορφές συμπεριφοράς, δεξιότητες, γνώσεις και συγκεκριμένες αλλαγές ή προτάσεις που θα αποδείξουν ότι στην πράξη μπορούμε να πετύχουμε μία αξιόπιστη συμπεριληπτική προσέγγιση.

Συμπερίληψη για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές

Εκτός από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης για όλα τα παιδιά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα επωφελής για παιδιά μεταναστών και προσφύγων, καθώς διευκολύνει την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Αυτά τα παιδιά που συχνά προέρχονται από μειονεκτικές ομάδες αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια όσον αφορά την εγγραφή τους στο σχολείο, την τακτική σχολική φοίτηση και μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης, λόγω συνεχών μετακινήσεων και άλλων δυσχερών καταστάσεων. Τα σχολεία από μόνα τους, ιδίως σε περιοχές με μεγάλους προσφυγικούς πληθυσμούς, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων με τις οποίες είναι αντιμέτωποι οι πληθυσμοί αυτοί. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή φορέων και η συνεργασία είναι ευπρόσδεκτες διότι μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά, να βελτιώσουν τις επιδόσεις και την κοινωνικοποίησή τους κυρίως μέσα στο σχολείο και λιγότερο έξω από αυτό. Για παράδειγμα η συμμετοχή παιδιών προσφύγων σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, όπως αθλήματα, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, δημιουργικές δραστηριότητες κ.ά., είναι σημαντικά χαμηλότερη από ό,τι μεταξύ των γηγενών συμμαθητών τους. Όταν όμως οι δραστηριότητες αυτές οργανώνονται εντός του σχολικού χώρου και είναι μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων τείνουν να συμμετέχουν σε αυτά πιο ενεργά, ιδίως εάν κάποιες από τις δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνταν και στη χώρα από την οποία προέρχονται (Spiess et al., 2016).

Σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο έχει αξία ότι διευκολύνεται η μετάβαση από ένα επίσημο περιβάλλον σε ένα νέο διαφορετικό, ενώ το παιδί είναι ήδη στο σχολείο και συμμετέχει στα δρώμενά του. Πρόσθετοι περίπλοκοι παράγοντες, όπως οι τραυματικές εμπειρίες, η απώλεια προσώπων ή η ανέχεια, διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία εκπαίδευσης και διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών των μεταναστών και ειδικά των προσφύγων (Le Pichon-Vortsman, 2016). Τα σχολεία συχνά δεν είναι εξοπλισμένα με την απαραίτητη εμπειρία και τους κατάλληλους επαγγελματίες για να υποστηρίξουν τα παιδιά να ξεπεράσουν συναισθηματικές και ψυχολογικές προκλήσεις που εμποδίζουν την επιτυχή μάθηση και την ομαλή λειτουργία τους στην κοινωνία υποδοχής. Παράλληλα, από έρευνα των McGregor & Ragab (2016), φάνηκε ότι η σημασία των τεχνών και του πολιτισμού για την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία και ένα χρήσιμο εργαλείο έκφρασης και συναισθημάτων που σχετίζεται με την εμπειρία της μετανάστευσης και την προσπάθεια για την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής.

Σε έρευνα του ΟΟΣΑ (2015β) έχει καταγραφεί ότι σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης, η χαρά των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στο σχολείο είναι μεγαλύτερη από των γηγενών συμμαθητών τους όταν συμμετέχουν μαζί τους σε εκδηλώσεις εθνικών αργιών και τελετών. Το όφελος από τη συμπερίληψη στις μεικτές τάξεις γίνεται ακόμη μεγαλύτερο διότι οι κοινωνίες δεν εγγυώνται ακόμη τη συμπερίληψη του μετανάστη μαθητή και την κατανόηση της ιστορικής του προέλευσης. Ως εκ τούτου αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και οι συζητήσεις για ανταλλαγές πολιτισμικών στοιχείων, για κατανόηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής από το μετανάστη μαθητή αποκτούν νόημα, περιεχόμενο και συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη στο σχολείο (ΟΟΣΑ, 2015β). Άλλωστε, οι ευκαιρίες μέσα στο σχολείο, αλλά και μετά από αυτό, με την κατάλληλη κοινωνική πολιτική είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μελλοντική συμπεριφορά. Ένα αποτελεσματικό συμπεριληπτικό σχολείο βοηθά τους νέους μετανάστες να χτίζουν θετικές σχέσεις με άλλους νέους της ηλικίας τους και δίνει την ευκαιρία να στέλνουν διαφορετικά, θετικά, εναλλακτικά μηνύματα σχετικά με τη μισαλλοδοξία, τον εποικοδομητικό και ειρηνικό διάλογο μεταξύ των κοινοτήτων, καταπολεμώντας τη βία, το ρατσισμό ή τις πληροφορίες που διαδίδονται από ριζοσπαστικές ομάδες (UNESCO, 2017).

Κλείνοντας, θέλουμε να τονίσουμε τη σημαντικότητα τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διότι παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να έχει πρόσβαση στη μάθηση, να τη βελτιώνει και να αποκτά με τον καιρό τις δικές του προσωπικές εμπειρίες μάθησης σε ένα περιβάλλον σεβασμού, αποδοχής και ίσων ευκαιριών. Τέλος, περιορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά μεταναστών είναι λιγότερο πρόθυμα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, συχνά λόγω της έλλειψης διαθέσιμων υπηρεσιών ή οικονομικών πόρων, πολιτισμικών προκαταλήψεων, διαχωρισμού και άλλων αιτιών. Όταν προκύπτουν τέτοιες καταστάσεις, είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ο διευθυντής, ακόμη και οι τοπικές αρχές να εγγυώνται τη συμμετοχή και την πρόσβαση όλων των παιδιών σε αυτές, διασφαλίζοντας ότι είναι αλληλένδετες με το καθημερινό μάθημα παρέχοντας έτσι συνέχεια και πληρότητα στην ομαλή ανάπτυξη τους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον συμπερίληψης

Η προετοιμασία των μαθητών σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης συνεπάγεται την προώθηση των γνώσεών τους και την καλύτερη κατανόηση του κόσμου στον οποίον ζουν και κινούνται. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα ζητήματα ανοχής, δικαιοσύνης και ισότητας, ιδίως κατανοώντας τα ιστορικά, δομικά και πολιτικά πλαίσια που μπορούν να οδηγήσουν σε ανισότητες και προκαταλήψεις. Αν για παράδειγμα εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει στερεοτυπικά τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές τότε αρνείται τη συμπερίληψη και ενισχύει τον αποκλεισμό. Η ανάπτυξη γνώσεων για τις πολλαπλές διαστάσεις της ποικιλομορφίας και των πολιτιστικών διαφορών, όπως και η επίγνωση των στερεοτυπικών μηχανισμών στην κατασκευή της γνώσης, θεωρούνται απαραίτητες (Cowan & Maitles, 2012). Η κατανόηση του κοινωνικού, πολιτιστικού και γλωσσικού πλαισίου της συμπεριφοράς των μαθητών

και η διδασκαλία σε σχέση με αυτό το πλαίσιο, επιτρέπει την επιτυχή κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών (Keengwe, 2010). Η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας για την ποικιλομορφία προκύπτει από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαθέτουν ενσυναίσθηση που να αντανακλά τις δικές τους πεποιθήσεις για τις πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές των ατόμων μιας κοινωνίας. Ο ρόλος τους είναι ενισχυτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός. Αν η ποικιλομορφία εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα και πηγή ανάπτυξης στην απόδοση των μαθητών στις συμπεριληπτικές τάξεις τότε οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών βελτιώνονται προς όφελος όλων. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ικανότητες αλληλεπίδρασης με διαφορετικές κοινότητες, με γονείς, να τους εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία και να κατανοούν τις προσδοκίες τους (Ractliff & Hunt, 2009). Για τους εκπαιδευτικούς απαραίτητες είναι και οι παιδαγωγικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στην ποικιλομορφία μέσω της διδασκαλίας. Αυτό συνεπάγεται βασικές γνώσεις σχετικά με το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και την ικανότητα ένταξής τους, ιδίως όσον αφορά τα γλωσσικά ζητήματα. Η κατάλληλη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι υψίστης σημασίας, ώστε να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους με επιτυχία. Η σύνδεση της διαδικασίας εκμάθησης της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα του σχολείου μπορεί να είναι επωφελής τόσο για τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και για τις γενικές γλωσσικές δεξιότητες όλων των αλλοδαπών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αισθάνονται άνετα και περήφανοι για την πολύγλωσση/πολυπολιτισμική τους ταυτότητα και να γνωρίζουν τα εγγενή γνωστικά οφέλη της πολυγλωσσίας. Ωστόσο, είναι κοινώς αποδεκτό ότι ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τον εφοδιασμό τους με τις διαπολιτισμικές εκείνες ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση και τη διαχείριση του εξελισσόμενου διαφορετικού σχολικού περιβάλλοντος (Παπαχρήστος, 2007). Ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών με κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες και κυρίως με την καλλιέργεια θετικών στάσεων στις διαδικασίες και στη φιλοσοφία της συμπερίληψης κρίνει και το αποτέλεσμα μιας στοχευμένης επιμορφωτικής διαδικασίας. Κλείνοντας, ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σημαντικός για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος, που προωθεί το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, διότι ενισχύει, συμβουλεύει, καθοδηγεί όλους τους μαθητές και αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως θετική πρόκληση και όχι ως εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο περίπλοκο, με αυξανόμενες απαιτήσεις σε απαιτητικές καταστάσεις.

Σύνοψη

Δυστυχώς, οι διακρίσεις και η καταπίεση, ακόμη και στις μέρες μας, είναι εγγενείς στους περισσότερους πολιτισμούς. Συχνά, είναι η άγνοια, ο φόβος, η καταπίεση και η έλλειψη υποστήριξης και εκπαίδευσης που εμποδίζουν τους ανθρώπους να πιστεύουν ή να ενεργούν με βεβαιότητα και αξίες. Μερικές φορές είναι η βαθιά ριζωμένη παραδοσιακή συμπεριφορά, όπως η καταπίεση στους ευάλωτους και τις γυναίκες.

Δυστυχώς, σε καταστάσεις ακραίας φτώχειας και ανασφάλειας υπερτερούν οι στρατηγικές επιβίωσης, αλλά η εκπαίδευση, η ασφάλεια και η ελευθερία από την καταπίεση μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να ενταχθούν και να εξουδετερώσουν την άγνοια και το φόβο.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα εναλλακτικό πλαίσιο και μία φιλοσοφία που υποστηρίζει ένα ευρύ μεταρρυθμιστικό σχέδιο για την εκπαίδευση και την αλλαγή των συμμετεχόντων σε αυτήν, διαμέσου της ενεργής εμπλοκής τους και της οικειοθελούς τους δέσμευσης. Λογίζεται σαν μία διαδικασία σε εξέλιξη που απαιτεί συνεχή εγρήγορση και στοχεύει στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμπερίληψη και ο διαπολιτισμός στηρίζονται σε δημοκρατικές αξίες και πρεσβεύουν τη σύμπραξη όλων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των φορέων σε ένα ενιαίο σχολείο μιας υγιούς αλληλέγγυας κοινωνίας όπου η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται ως πλούτος και όχι ως πρόβλημα που χρειάζεται λύση.

Βιβλιογραφία

Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.), (2010). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Cowan, P., & Maitles, H. (Eds.) (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Continuum.

Keengwe, J. (2010). Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education Experiences. *Early childhood education journal*, 38(3): 197-204.

Le Pichon-Vortsman, E. (2016). New Patterns of Migration and Society. New Needs for Language Teaching. *Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning*, Brussels.

McGregor, E. & Ragab, N. (2016). The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants, European Commission, DG Education and culture;

OECD (2015b). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Publishing.

Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs. *Education*, 129(3), p 495-505.

Spiess K., Westermaier F., and Marcus J. (2016). Children and adolescents with refugee background less likely to participate in voluntary educational programs—with exception of extracurricular school activities. *DIW Economic Bulletin*. No 34-35;

Theroux, P. (2008). Strategies for Differentiating, Updated 20 June, 2004, Retrieved June 29. From http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html

UNESCO (2017). Preventing violent extremism through education: A guide for policy makers. Published by UNESCO, Paris.

Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου Α. & Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη, 6, 56-70.

Δουζίνας, Κ. (2006). *Το Τέλος των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Αθήνα: Παπαζήσης

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και Εφαρμογές. Λευκωσία.

Νικολάου, Γ. (2011β). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαχρήστος, Κ. (2007). Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους.* Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, C.A. (2004b). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (μετάφραση Θεοφιλής Χ. & Μαρτίδου-Φορσιέ Δ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα Ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα). *ΜΕΝΤΟΡΑΣ*, 13, 22-41.

Χαρίτος, Β. (2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

Τυπική εκπαίδευση προσφυγόπουλων

Καλύβα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Με την προσφυγική κρίση του 2015, το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) ιδρύει Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και αποτελούν ένα προπαρασκευαστικό πρόγραμμα για την εξοικείωσή τους με την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα. Επιπρόσθετα, τα προσφυγόπουλα που φοιτούν στο πρωινό επίσημο πρόγραμμα της ελληνικής εκπαίδευσης, υποστηρίζονται από Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και μια τρίτη κατηγορία, αποτελεί η φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση, δίχως να έχουν ιδρυθούν Τ.Υ. στα συγκεκριμένα σχολεία. Από τις παραπάνω προσπάθειες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προκύπτει ο προβληματισμός κατά πόσο είναι αποτελεσματική η φοίτησή τους στις ΔΥΕΠ, στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα με υποστήριξη από ΤΥ, ή ο συγκερασμός και των δυο με διαφοροποιήσεις στη χρονική διάρκεια της φοίτησης στις ΔΥΕΠ. Σε κάθε περίπτωση, η γρήγορη εξοικείωση των προσφυγόπουλων με την τυπική εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα στην διαμόρφωση μιας υγιούς πολυπολιτισμικής κουλτούρας στην ελληνική κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων, Συμπερίληψη

Εισαγωγή

Στις αρχές του 2015, ο προσφυγικός πληθυσμός στόχευε στη διέλευσή του από τη χώρα μας και την πορεία του στις χώρες τις Βόρειας Ευρώπης. Όμως, μετά το κλείσιμο των συνόρων και τον εγκλωβισμό του στην Ελλάδα άρχισε να διαμορφώνεται η στρατηγική διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασής του σε μόνιμες δομές. σε οργανωμένα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), τα οποία, σταδιακά, δεν παρέχουν μόνο στέγαση αλλά και ψυχαγωγία, μόρφωση, εκπαίδευση μιας και λειτουργούν μέχρι σήμερα και φιλοξενούν έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων. Ασφαλώς, μετέπειτα αρκετές οικογένειες, κυρίως όσοι ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, διαμένουν σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία και άλλα κτίρια ώστε να επιτυγχάνεται η ένταξή τους στον αστικό ιστό και συνεπώς και η πιο μόνιμη εγκατάστασή τους στην ελληνική επικράτεια. Χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού είναι ο υψηλός αριθμός των ανήλικων παιδιών και ιδιαίτερα ο αριθμός των ασυνόδευτων χωρίς να είναι ποτέ ακριβής, λόγω της συνεχούς κινητικότητάς τους. Όμως. το Μάρτιο του 2017, υπολογίζεται πως περίπου 8.000 παιδιά ζούσαν στα ΚΦΠ (4-15 χρονών για την υποχρεωτική εκπαίδευση) και άλλα 8.000 περίπου σε διαμερίσματα του αστικού ιστού (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017). Συμπληρωματικά, σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΑΙΘ, για το σχολικό έτους 2018-19, ο αριθμός των παιδιών που εγγράφηκαν στην τυπική εκπαίδευση ήταν 12.867, σε όλη την Ελλάδα (ΥΠΑΙΘ, 2019). Από αυτά, έχουν εγγραφεί στις ΔΥΕΠ περίπου 4,500 παιδιά ηλικίας 4-16 ετών, στα πρωινά σχολεία με ΤΥ περίπου 4.000 παιδιά και χωρίς ΤΥ άλλα

περίπου 4.000 παιδιά κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Στις αρχές του 2016, συστάθηκε από το ΥΠΠΕΘ (σήμερα Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΥΠΑΙΘ), η Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣΠΠ) που κύριο έργο της, ήταν η καταγραφή των ανηλίκων, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα ΚΦΠ, καθώς και οι προτάσεις και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα υλοποιηθεί από την αιγίδα του ΥΠΠΕΘ για τα παιδιά των προσφύγων που διαμένουν στην Ελλάδα, είτε στον αστικό ιστό, ή στα ΚΦΠ (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2016). Συνεπώς, προτάθηκε η έγκαιρη και άμεση ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας και το ΚΕΕΛΠΝΟ για τον πλήρη εμβολιασμό των παιδιών των προσφύγων, ώστε να ακολουθήσει η ασφαλής ένταξή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Προτάθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις στα ΚΦΠ και στη συνέχεια με τη νέα σχολική χρονιά, εισηγήθηκαν τις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Από την άλλη, τα παιδιά που ζουν στον αστικό ιστό εγγράφονται κανονικά στο πρωινό σχολείο στην τάξη που ανήκουν σύμφωνα με την ηλικία τους. Σε αυτή την περίπτωση λαμβάνονται μέτρα να ιδρυθούν Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ Ι/ΙΙ), σύμφωνα με το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για την ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ)). Το συντονισμό όλων των παραπάνω δράσεων, ανέλαβε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠΠΕΘ, (ΚΥΑ, αρ.πρωτ. 110694/ΓΔ3/06.07.2016) για την υποστήριξη, την φροντίδα και την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων που βρίσκονται στη χώρα μας. Επίσης, συνεπικουρείται από την Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΠΔΕ), Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΣΕΕ), ΣΕΠ, το ΙΕΠ, την ΕΣΠΠ καθώς και από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ).

Οι δομές της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων

Ασφαλώς, η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν απόλυτα προετοιμασμένη να δειχτεί ένα μεγάλο αριθμό προσφυγόπουλων στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, προερχόμενα από ποικίλες εμπόλεμες χώρες με ανομοιογενή χαρακτηριστικά και επιπρόσθετα από ποικίλους τόπους διαμονής ΚΦΠ, ξενώνες, διαμερίσματα και με άλλα ποικίλα κοινωνικά προβλήματα. Ιδιαίτερα, τη σχολική χρονιά 2017-18, παρατηρήθηκαν από εκδηλώσεις θερμής υποδοχής μέχρι απόλυτα αρνητικής στάσης από σχολεία, γονείς, τοπική κοινωνία και άλλους φορείς. Η προβληματική επικεντρώνεται κυρίως στο είδος και στον τρόπο της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων, ιδιαίτερα για την πρώτη ή δεύτερη χρονιά της φοίτησής τους. Οι απόψεις ποικίλουν από το να εκπαιδεύονται σε δομές εκτός σχολείου, μέχρι να μάθουν την ελληνική γλώσσα και μετά να εντάσσονται στο κανονικό πρωινό σχολείο, και από την άλλη να εγγράφονται κανονικά στο σχολείο της «γειτονιάς» τους, να παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους και να ενισχυθούν οι τάξεις με προγράμματα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Συνεπώς, οι ερευνητικές προτάσεις που προκύπτουν είναι: α) Τα προσφυγόπουλα πρέπει να φοιτούν στη μεσημεριανή ζώνη των ΔΥΕΠ για περιορισμένο και συγκεκριμένο χρονικό διάστημα χρόνο ανάλογα την περίπτωση. β) Τα προσφυγόπουλα πρέπει να

φοιτούν στο κανονικό, ημερήσιο, δημόσιο, ελληνικό σχολείο. γ) Τα προσφυγόπουλα πρέπει να φοιτούν σε δομές εκτός του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Για να απαντηθούν τα παραπάνω, πρέπει να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών στα σχολεία των οποίων έχουν ιδρυθεί ΔΥΕΠ, ΖΕΠ καθώς και η εμπειρία των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) σε ΚΦΠ ή αστικού ιστού. Συστήνεται να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις των προσφύγων που μένουν σε διαμερίσματα, στον αστικό ιστό ή και οικογενειών που διαμένουν σε ΚΦΠ.

Στα κέντρα φιλοξενίας ή και σε δομές του αστικού ιστού ορίζονται ΣΕΠ που μεριμνούν για θέματα που αφορούν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ, στα ΚΦΠ για τις ΔΥΕΠ, την ενημέρωση για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, την κατάρτιση καταστάσεων (και επικαιροποίηση) με τα στοιχεία των παιδιών που θα φοιτήσουν στις ΔΥΕΠ, την παρακολούθηση και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο ΚΦΠ, την καταγραφή των υπηρεσιακών ή άλλων αναγκών, σχετικών με την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ, την κατανομή των παιδιών σε ομάδες για την μεταφορά τους στις ΔΥΕΠ και εν γένει τη γενικότερη εποπτεία της επίσημης εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων είτε διαμένουν στα ΚΦΠ, είτε σε διαμερίσματα, ξενώνες και ξενοδοχεία του αστικού ιστού. Επιπρόσθετα, έχουν το συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την τυχόν έναρξη λειτουργίας και εν γένει την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων σχολικών μονάδων (νηπιαγωγεία μέσα στα ΚΦΠ), σε συνεργασία με τους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους αρμόδιους ΣΕΕ και τους υφιστάμενους στα κέντρα ή/και τις δομές φιλοξενίας του ΥΜΕΠΟ ή των Διεθνών Οργανισμών και των Διοικητών-Στρατιωτικών των ΚΦΠ.

Οι ΔΥΕΠ, ενδεχομένως να λειτουργούν τόσο μέσα στο ΚΦΠ (παράρτημα γειτονικού νηπιαγωγείου της περιοχής) όσο και έξω από αυτό, ιδρύονται ΔΥΕΠ για την πρωτοβάθμια (6-12 ετών) και τη δευτεροβάθμια (13-16 ετών) σε γειτονικά σχολεία της περιοχής. Οι ΔΥΕΠ είναι μια προενταξιακή μορφή εκπαίδευσης, που λειτουργεί κατ' εξαίρεση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσφυγικού πληθυσμού, σε απογευματινό πρόγραμμα από τις 14.00 έως 18.00 και περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, ΤΠΕ. Αισθητική αγωγή (ΥΠΠΕΘ, 2016). Ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές και δεν υπάρχουν τάξεις όπως στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα. Η λειτουργία των ΔΥΕΠ διέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις των τυπικών νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο 13-16 ετών). Τα παιδιά φοιτούν στις ΔΥΕΠ από την αρχή της σχολικής χρονιάς ή οποιαδήποτε χρονική στιγμή, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, που θα στελεχωθεί η ΔΥΕΠ με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό. Εφόσον, τα προσφυγόπουλα έχουν φοιτήσει στις ΔΥΕΠ για μια σχολική χρονιά, που ενδεχομένως να είναι μερικούς μήνες, χορηγείται βεβαίωση φοίτησης. Στη συνέχεια, μπορούν να εγγραφούν και να φοιτήσουν στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου και ενδεχομένως και να φοιτήσουν και τα παιδάκια που δεν πρόλαβαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της ΔΥΕΠ εξ ολοκλήρου αλλά για ελάχιστους μήνες ανάλογα με την

απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισηγήσεις του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της ΔΥΕΠ ή των ΣΕΠ (Νόμος, 4547/2018).

Αντιθέτως, όσα παιδιά διαμένουν στον αστικό ιστό (διαμερίσματα, ξενώνες, κτλ) εγγράφονται κανονικά, όπως τα ελληνόπουλα στο σχολείο της γειτονιάς τους, εάν υπάρχουν κενές θέσεις, διαφορετικά σε γειτονικό σχολείο, ανεξάρτητα εάν κατανοούν την ελληνική γλώσσα, ή εάν στο σχολείο έχουν ιδρυθεί ΤΥ (ΖΕΠ Ι, ΙΙ). Ο ΣΕΠ διαμεσολαβεί για την εγγραφή των παιδιών καθώς δημιουργούνται αρκετά προβλήματα μεταξύ των ΜΚΟ, των Διευθύνσεων ή και των σχολικών μονάδων λόγω της συχνής και επαναλαμβανόμενης μετακίνησης και εγκατάστασης πληθυσμών στην ενδοχώρα και ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Για να διευκολυνθούν οι εγγραφές των προσφυγόπουλων στα πρωινά σχολεία, το ΥΠΠΕΘ έκανε σημαντικές προσαρμογές για να διευκολύνει την πρόσβασή τους στα πρωινά σχολεία της γειτονιάς τους, ακόμη και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μάλιστα υπήρξαν εγκύκλιοι για διευκόλυνση της εγγραφής με ελλιπή στοιχεία στις 04/07/2016, αρ. πρωτ.: Φ1/143733/Δ2 (δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση κ.τ.λ.). Απαραίτητο είναι το τρίπτυχο εμβολίων (επιτακτικό για την προσέλευση στο σχολείο), τα παιδιά κατατάσσονται σύμφωνα με την ηλικία τους (μέχρι μιας τάξης διαφορά) και ασφαλώς, είναι απαραίτητη η υπογραφή του γονέα για οποιαδήποτε σχολικό πλαίσιο φοιτήσει ο μαθητής, ή οποιαδήποτε άλλη δράση ή δραστηριότητα, όπως και σε κάθε ελληνόπουλο.

Στις ΤΥ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΖΕΠ-Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία) γράφονται και παρακολουθούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθητές ρομά, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπου ο απαιτούμενος αριθμός είναι τουλάχιστον εννέα (9) μαθητές (και επτά (7) στη δευτεροβάθμια), διδάσκονται την Ελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και παράλληλα φοιτούν στην κανονική τάξη για τα υπόλοιπα μαθήματα ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. (ΥΠΠΕΘ, 2017β) Είτε, μπορούν να φοιτούν εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης ΤΥ, ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Αναμφίβολα, τα προσφυγόπουλα των πρωινών σχολείων εγγράφονται στην κανονική τους τάξη, σύμφωνα με την ηλικία τους και η ΤΥ είναι υποστηρικτική για τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας γραπτή και προφορική. Συνεπώς, οι συμμαθητές των προσφυγόπουλων είναι οι μαθητές της κανονικής του τάξης και όχι τα άλλα προσφυγόπουλα από την ΤΥ, καθώς και υπεύθυνη δασκάλα αυτών, είναι η δασκάλα της τάξης του και όχι της ΤΥ, για θέματα που αφορούν τις εκδρομές, τους βαθμούς του, άλλες σχολικές δραστηριότητες ή ατυχήματα που προκύπτουν. Τα προσφυγόπουλα που διαμένουν σε διαμερίσματα και φοιτούν στα πρωινά ελληνικά σχολεία έρχονται σε επαφή με την επίσημη τυπική εκπαίδευση και τους δίνεται η δυνατότητα για άμεση κοινωνική ένταξη-συμπερίληψη στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ,2017)

Αποτίμηση της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων

Αναμφιβόλως, οι ΔΥΕΠ δεν αποτελούν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για συμπεριληπτική εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην ελληνική σχολική κοινότητα, όμως παρουσιάζουν αρκετά θετικά στοιχεία, καθώς τα προσφυγόπουλα εξοικειώνονται με την επίσημη εκπαίδευση των ελληνόπουλων, με την άμεση και γρήγορη «παροχή» της σε μεγάλο αριθμό προσφυγόπουλων. Επιπρόσθετα σε μαθησιακό επίπεδο, οι ΔΥΕΠ έχουν ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα και προφίλ των παιδιών και από την άλλη, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με την τυπική ελληνική εκπαίδευση, διευθυντές, εκπαιδευτικούς, σχολεία, μαθητές από το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου ή με συχνές επισκέψεις στο πρωινό πρόγραμμα για να εξοικειωθούν με την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα. Σημαντικό μειονέκτημα για τις ΔΥΕΠ αποτελεί, το ότι τα προσφυγόπουλα βρίσκονται στην τάξη με τους ήδη γνωστούς τους συνομήλικους τους (και της ίδιας εθνικότητας) που είναι στο ΚΦΠ, συνεπώς, εκδηλώνουν παρόμοιες συμπεριφορές με τους φίλους τους στο ΚΦΠ και δεν εξοικειώνονται με την αυθεντική ελληνική σχολική κουλτούρα. Όμως παρόλα αυτά, οι ΔΥΕΠ αποτελούν ένα άμεσο, γρήγορο προπαρασκευαστικό πρόγραμμα για την επίσημη ελληνική εκπαίδευση του πρωινού προγράμματος του σχολείου.

Αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών κατευθείαν στις κανονικές τάξεις του πρωινού προγράμματος, δίχως προηγούμενη παρακολούθηση του προγράμματος της ΔΥΕΠ, δημιουργήθηκαν τόσο οργανωτικά-διοικητικά, όσο και εκπαιδευτικά-μαθησιακά προβλήματα λόγω της ρευστότητας και των συχνών, απροσδόκητων μετακινήσεων των προσφυγικών πληθυσμών, άρνησης διαμονής τους στην ελληνική επικράτεια και της συνεχής αναζήτησης τρόπου διαφυγής τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Τις περισσότερες φορές, τα προσφυγόπουλα δεν έχουν παρακολουθήσει άλλο σχολικό πρόγραμμα με αποτέλεσμα, να εγγράφονται στο σχολείο χωρίς να έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία για τον κανονισμό λειτουργίας του. Επιπρόσθετα, η πρωινή τυπική εκπαίδευση έχει υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις από τους μαθητές, αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα της τάξης, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό για τα προσφυγόπουλα να ενταχθούν τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, γιατί δεν επιτυγχάνουν επαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και τις περισσότερες φορές απέχουν από τη σχολική φοίτηση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υιοθετήσει τις αρχές της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είτε για παιδάκια με μεταναστευτικό προφίλ, ή από χαμηλά κοινωνικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όμως στην προκειμένη περίπτωση προκύπτουν αρκετές δυσκολίες για το πρωινό σχολικό πρόγραμμα μιας και πρόκειται για μεγάλο αριθμό παιδιών, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες περιοχές, που ενδεχομένως να μην είχαν σχολική φοίτηση τα τελευταία χρόνια ή μπορεί να φοίτησαν και σε άλλες χώρες κατά τη διάρκεια της μετακίνησης τους στην Ευρώπη. Συνεπώς, παρατηρούνται ελλείμματα στη σχολική κουλτούρα των παιδιών και αυτό βάζει σε προτεραιότητα την εκμάθηση κανόνων σχολικής συμπεριφοράς, ακόμη και για δεκάχρονα παιδιά τα οποία

για αρκετά χρόνια συνήθισαν να ζουν σε ΚΦΠ ελεύθερα, χωρίς να ακολουθούν κανόνες σχολικού πλαισίου. Από την άλλη μπορεί να έχουν εγγραφεί στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (σύμφωνα με την ηλικία τους) αλλά το γνωστικό τους επίπεδο να είναι σε αρκετά χαμηλότερο επίπεδο, τόσο γλωσσικά, όσο και λογικομαθηματικά. Επομένως, απαιτούνται επιπρόσθετα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, που συχνά τροποποιούνται γρήγορα ή εγκαταλείπονται λόγω της ρευστότητας στη σχολική τους φοίτηση.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε μια επιφυλακτική στάση από τις σχολικές μονάδες του πρωινού προγράμματος απέναντι στην συμπερίληψη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό σχολείο και αυτό τόσο λόγω των προαναφερθέντων οργανωτικών – διοικητικών προβλημάτων, αλλά και των ελλείψεων από το ΥΠΠΕΘ. Ενδεικτικά αναφέρονται από τους λειτουργούς των εκπαιδευτικών μονάδων, η έλλειψη προσωπικού, εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ΤΥ, έλλειψη κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων, χρονοβόρα διαδικασία για την ίδρυση των ΖΕΠ και στελέχωσή τους, ελλιπής ή ανεπαρκής επιμόρφωση, ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τόσο των σχολικών μονάδων που λειτούργησαν τις ΔΥΕΠ, αλλά και όσων υποδέχτηκαν παιδάκια στα πρωινά σχολικά προγράμματα.

Απόψεις των γονέων των προσφυγόπουλων για την τυπική εκπαίδευση

Μια σημαντική παράμετρος για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων αποτελούν οι γονείς τους, οι οποίοι, ανάλογα με τις δικές τους προθέσεις, καθορίζουν και την στάση των παιδιών τους απέναντι στην ελληνική σχολική φοίτηση. Στην αρχή της προσφυγικής κρίσης, οι γονείς των προσφυγόπουλων δεν επιθυμούσαν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν το πρωινό ελληνικό σχολικό πρόγραμμα, μιας και ήταν πεπεισμένοι πως θα αναχωρούσαν για άλλες ευρωπαϊκές χώρες σε σύντομο χρονικό διάστημα και γι αυτό επιδίωκαν να παρακολουθούν την άτυπη εκπαίδευση μέσα στα ΚΦΠ, μαθαίνοντας κυρίως γερμανικά, γαλλικά, υπολογιστές και άλλα παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο πέρασμα του χρόνου, ενισχύθηκε η πιθανότητα της μονιμότερης διαβίωσής τους στον ελληνικό κοινωνικό περιβάλλον και διαπίστωναν τα πλεονεκτήματα της φοίτησης των παιδιών τους στην τυπική εκπαίδευση, έτσι ώστε, να ενταχθούν γρηγορότερα στην ελληνική κοινωνία. Γενικότερα, οι περισσότεροι γονείς επιθυμούσαν τα παιδιά τους να φοιτήσουν για λίγο στις ΔΥΕΠ, ένα έτος το περισσότερο, ώστε να μάθουν λίγα ελληνικά και μετά να φοιτήσουν στο πρωινό για να έχουν από τη μια καλύτερη αποδοχή από τον σχολικό περίγυρο και από την άλλη, να ενδυναμωθούν με ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Πολλά προσφυγόπουλα, που φοιτούν σε πρωινό σχολείο χωρίς την υποστήριξη της ΤΥ, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη σχολική τους φοίτηση, γιατί δεν έχουν τις κατάλληλες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αρκετές φορές απουσιάζουν, διακόπτουν την σχολική τους φοίτηση, γιατί δεν ικανοποιούνται οι προσωπικές τους ανάγκες, απογοητεύονται, αποθαρρύνονται από τις δυσκολίες τους κατά τη διδακτική πράξη ή και επιλέγουν την άτυπη εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση των

παιδιών, αλλά όπως προαναφέρθηκε και οι εκπαιδευτικοί απογοητεύονται, όταν πλέον γνωρίζουν, πως ενδεχομένως σε λίγους μήνες οι μαθητές θα φύγουν και μετά θα έρθουν, πάλι, άλλοι και θα πρέπει να γίνεται συνεχώς το ίδιο. Συμπερασματικά, οι πρόσφυγες αναγνωρίζουν αυτό το μικρό μεταβατικό στάδιο μεταξύ ΔΥΕΠ και πρωινό ελληνικό σχολείο και νιώθουν χαρούμενοι που μπορούν να βρίσκονται σε ένα ελληνικό περιβάλλον τόσο χωροταξικά όσο και με το έμψυχο δυναμικό, που είναι οι έλληνες εκπαιδευτικοί και ας είναι λίγο «αποπλαισιωμένο» από το πρωινό ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο. Ανακτήθηκε στις 15-02-21 από https://goo.gl/HR6fQU

Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018), ΥΠΠΕΘ, Αθήνα, Απρίλιος 2017. Ανακτήθηκε στις 10-02-21 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_ Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016). Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων, ΥΠΠΕΘ, Αθήνα, Ιούνιος 2016. Ανακτήθηκε στις 10-02-21 από: https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/23735-08-06-16-i-katagrafi-ton-ekpaideftikon-draseon-se-40-kentra-domes-filoksenias-prosfygon-2

Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ), 180647/ΓΔ4/2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και προγράμματα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Ανακτήθηκε στις 10-02-21 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 10-02-21 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf

ΥΠΑΙΘ (2019). Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων. Ανακτήθηκε στις 15-02-21 από:https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m

ΥΠΠΕΘ (2017β). Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017 - 2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας - Β' Φάση. Ανακτήθηκε στις 15-02-21 από: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/zep_1.pdf

ΥΠΠΕΘ (2016). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών (Δημοτικό-Γυμνάσιο). Διδακτικό αντικείμενο: Ελληνική Γλώσσα. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΥΠΠΕΘ (2016). Εγγραφές αλλοδαπών μαθητών. Ανακτήθηκε στις 10-02-21 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/eggrafes_allodapwn.pdf

Δια Βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών: Επίπεδα γλωσσομάθειας και εφαρμογές στην Ελληνική ως Γ2

Πασιά Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.34, M.Sc.
Μουτή Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσέγγιση στο χώρο της Διά Βίου Μάθησης, από τη σκοπιά της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, και επικεντρώνεται στην παρουσίαση δύο βασικών ευρωπαϊκών πλαισίων αναφοράς για τις γλωσσικές δεξιότητες: α) Στο κείμενο με τις «Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο» με έμφαση στα σημεία όπου αναφέρονται οι δεξιότητες «Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες» και «Μεταγνωστικές δεξιότητες», β) Στο «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες» (ΚΕΠΑ) με ιδιαίτερη αναφορά στα Επίπεδα Γλωσσομάθειας. Παράλληλα με το ΚΕΠΑ θα πραγματοποιηθεί παρουσίαση του Ευρωπαϊκού Φακέλου Γλωσσών με αναφορά στους στόχους, στις δυνατότητές του αλλά και στη χρησιμότητά της εφαρμογής του σε: Προγράμματα Διά Βίου Μάθησης, Πρακτικές εφαρμογές των Επιπέδων Γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ στη Διδασκαλία, Εκμάθηση και Αξιολόγηση της Ελληνικής ως Γ2.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκμάθηση γλωσσών, Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, Επίπεδα Γλωσσομάθειας, Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών

Εισαγωγή

Ένας από τους κεντρικούς εκπαιδευτικούς στόχους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕ) είναι η προώθηση της Διά Βίου Μάθησης. Κι αυτό διότι, αφενός μεν, με βάση τα σύγχρονα εργασιακά δεδομένα, ένα άτομο πιθανόν να αναγκαστεί να αλλάξει επάγγελμα πολλές φορές στη ζωή του, και επομένως θα πρέπει να λαμβάνει μια πιο ευρεία και ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης, αφετέρου δε, οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας καθιστούν επιτακτική την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης με σκοπό την αύξηση των προσόντων και την πιο ολοκληρωμένη εξειδίκευση. Ο Alderson (2005:36) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η Δια Βίου Μάθηση (lifelong learning) αντικατέστησε την μάθηση για μια ζωή (learning for life), καθώς τα άτομα καλούνται να προσαρμόζονται συνεχώς στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και επαγγελματικές απαιτήσεις.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσδιορίζει τη Διά Βίου Μάθηση ως «ολοκληρωμένη μαθησιακή δραστηριότητα καθόλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, μέσα από μια προσωπική, αστική, κοινωνική και/ή επαγγελματική προοπτική» (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", November 2001, p.9).

Μία από τις πιο δημοφιλείς θεματικές Προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης, που οργανώνονται τόσο από φορείς του συστήματος διοίκησης και παροχής υπηρεσιών Διά Βίου Μάθησης όσο και από διάφορους φορείς τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης/μάθησης (εθνικού και τοπικού επιπέδου), είναι η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, για τη δια βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών ο Mackiewicz (2002) αναφέρει: «Η διά βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως την οραματίζεται η Ευρωπαϊκή Ένωση, μπορεί να είναι αποτελεσματική μονάχα εάν υπάρχει συνοχή και συνέπεια μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των διαφορετικών τομέων εκπαίδευσης, εάν οι δεξιότητες και γνώσεις που αποκτώνται εντός και εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να ταυτοποιηθούν, να αξιολογηθούν και να αναγνωριστούν από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εργοδότες, και, τέλος, εάν τα προσόντα και οι γνώσεις μπορούν να μεταφερθούν πέρα από τα εθνικά όρια».

Στο σημείο αυτό τίθεται το θέμα των γλωσσικών δεξιοτήτων τις οποίες καλείται να αποκτήσει το άτομο προκειμένου να φτάσει σε ένα επιθυμητό επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς και η αναγκαιότητα σχεδιασμού συγκεκριμένων τεχνικών αλλά και προγραμμάτων που θα οδηγήσουν στην καλλιέργεια και ανάπτυξή τους.

Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς για τις Γλωσσικές Δεξιότητες

Οι γλωσσικές δεξιότητες (language competences) αποτέλεσαν μια βασική προτεραιότητα των ευρωπαϊκών θεσμών και κειμένων. Ο Martiniuk (2006) στη μελέτη του με τίτλο “European Frameworks of Reference for Language Competences” πραγματοποίησε μια συγκριτική ανάλυση τριών προγραμμάτων τα οποία οδήγησαν σε τρία ευρωπαϊκά πλαίσια επικεντρωμένα σε γλωσσικές δεξιότητες: το PISA – αλφαβητισμός (στη μητρική γλώσσα σε συνδυασμό με τον αλφαβητισμό στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες), το EQF - και πιο συγκεκριμένα το υπο-πλαίσιο Δεξιότητες-Κλειδιά για τη Διά Βίου Μάθηση - και το CEFR – Περιγραφικό σχήμα και κλίμακες για την εκμάθηση και χρήση των ξένων γλωσσών.

Καθώς το PISA σχετίζεται μόνο με την μητρική γλώσσα, δεν θα αναλυθεί περαιτέρω στην παρούσα μελέτη. Μεγαλύτερη έμφαση θα δοθεί στα δύο επόμενα Πλαίσια Αναφοράς, τα οποία σχετίζονται με τις δεξιότητες στην εκμάθηση και χρήση των ξένων γλωσσών, το πρώτο (EQF) με μια πιο ευρεία προσέγγιση και το δεύτερο (CEFR) πλήρως επικεντρωμένο σε αυτές.

Η επικοινωνία σε ξένη γλώσσα, μέσω της ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων (language competences), αποτελεί μία από τις οκτώ βασικές δεξιότητες που ορίζει το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ERF: European Reference Framework) στο κείμενο «Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση - ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς». Από την άλλη, το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες» (CEFR: Common European Framework) παρέχει κλίμακες περιγραφητών και προσδιορισμούς επιπέδων γλωσσομάθειας τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και την ανάπτυξη της επίγνωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων

σε προσωπικό επίπεδο καθώς και την αξιολόγηση, ταυτοποίηση και στανταρντοποίησή τους. Τα δύο κείμενα λοιπόν, στα οποία θα γίνει αναφορά σε αυτή τη θεωρητική τοποθέτηση, είναι: α. Το κείμενο με τις «Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς», β. Το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες».

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς:

Οι οχτώ βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησαν, στα τέλη του 2006, ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση (http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c11090). Το Πλαίσιο Αναφοράς αναγνωρίζει και ορίζει, για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται οι πολίτες για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αποτελεί ένα εργαλείο αναφοράς για τους φορείς χάραξης πολιτικής, τους εργοδότες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Οι βασικές ικανότητες που αναφέρονται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, ορίζονται ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο. Πολλές ικανότητες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης, στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο, καθώς και σε λιγότερο τυπικό πλαίσιο, όπως μέσα από προγράμματα εθελοντισμού. Αυτές οι ικανότητες, οι οποίες θα πρέπει να εξελίσσονται και να αναπροσαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, είναι οι ακόλουθες: 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα , 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, 4) Ικανότητα στις ψηφιακές τεχνολογίες, 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn), 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7) Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, 8) Πολιτιστική γνώση και έκφραση.

Από αυτές τις 8 δεξιότητες κλειδιά, δύο είναι εκείνες που θα μας απασχολήσουν στα πλαίσια αυτής της μελέτης: η $2^{η}$ - επικοινωνία σε ξένες γλώσσες- και η $5^{η}$ - μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn).

Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες

Η επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα αναφέρεται γενικά στις ίδιες διαστάσεις δεξιοτήτων όπως και η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα. Βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να εκφράζει και να ερμηνεύει σκέψεις, συναισθήματα και γεγονότα τόσο με προφορικό όσο και με γραπτό τρόπο (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου)

και να αλληλοεπιδρά γλωσσικά σε όλα τα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια και περιβάλλοντα που μπορεί να ξεκινούν από το ίδιο το σπίτι και να επεκτείνονται στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση, στην εργασία και σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο, ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Η επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα απαιτεί επίσης δεξιότητες όπως είναι η διαπολιτισμική κατανόηση.

Μεταγνωστικές ικανότητες

Η ικανότητα μάθησης αφορά στην διάθεση και ικανότητα ενός ατόμου να οργανώνει τη μάθησή του τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Περιλαμβάνει τις δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου, επίλυσης προβλημάτων, ανάκτησης, επεξεργασίας, αξιολόγησης και αφομοίωσης νέας γνώσης καθώς και την εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η αναγνώριση της σημασίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, και πιο συγκεκριμένα της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα μέσα σε αυτό το Πλαίσιο, καθιστά επιβεβλημένη την ανάπτυξη ενός πιο συγκεκριμένου εργαλείου με στόχο την από κοινού αναγνώριση των γλωσσικών προσόντων από διαφορετικά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα και τη διευκόλυνση της μεταξύ τους συνεργασίας, καθώς και την υποβοήθηση του σχεδιασμού γλωσσικών δοκιμασιών και της ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων με μία κοινή βάση. Αυτούς ακριβώς τους σκοπούς, δηλαδή την προώθηση της διά βίου εκμάθησης γλωσσών αλλά και τη δυνατότητα αναγνώρισης των αποκτημένων γλωσσικών δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα σε πανευρωπαϊκό πια επίπεδο, καλύπτει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) και πιο συγκεκριμένα τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας που θεσπίστηκαν σε αυτό το Πλαίσιο.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)

Τα τελευταία χρόνια, στον ευρωπαϊκό χώρο αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, θεσπίστηκε μια κλίμακα η οποία ικανοποίησε την ανάγκη επικοινωνίας αναφορικά με τα επίπεδα γλωσσομάθειας και η οποία λειτουργεί ως ένα περιγραφικό εργαλείο που έχει ως στόχο να αποτελέσει μια κοινή βάση για τη διαμόρφωση γλωσσικών προγραμμάτων, προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων πιστοποίησης, γλωσσικών εγχειριδίων και γλωσσικών τεστ κ.ά. σε ολόκληρη την Ευρώπη. Είναι η κλίμακα των 6 επιπέδων γλωσσομάθειας, όπως αυτή προτάθηκε από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ εφεξής) του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, θα διαπιστώσουμε ότι η προσπάθεια για τη θέσπιση κοινής κλίμακας και επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας δεν προέκυψε πρόσφατα και δεν ικανοποιήθηκε για πρώτη και μοναδική φορά από το ΚΕΠΑ. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη αλλά και στην Αυστραλία, για διαφορετικούς σε κάθε περίπτωση λόγους, έγινε αισθητή η ανάγκη προσδιορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας και υιοθέτησης μιας κοινής κλίμακας κι ενός

κοινού πλαισίου αναφορικά με τις γλώσσες. Τη δεκαετία του 1970 άρχισαν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται σχετικές δράσεις για την ικανοποίηση των προαναφερθεισών γλωσσικών και κοινωνικών αναγκών. Στις μέρες μας οι δράσεις αυτές έχουν εξελιχθεί σε τρεις κλίμακες (Πίνακας 1).

CEFR	**ACTFL** (ILR)	**ISLPR** (ASLPR)
Common European Framework of languages www.coe.int/lang-CEFR	American Council on the Teaching of Foreign Languages http://www.actfl.org/	International Second Language Proficiency Ratings http://www.islpr.org/Overview.html

Πίνακας 1: Κλίμακες Επιπέδων Γλωσσομάθειας

Στον ευρωπαϊκό χώρο, το περιγραφικό σύστημα του ΚΕΠΑ φαίνεται να επικρατεί και να ισχυροποιείται ολοένα και περισσότερο. Σύμφωνα με τον North (2007:4-5), η σταδιακή και συλλογική διαδικασία καθορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας ουσιαστικά ξεκίνησε το 1913 με την εμφάνιση των εξετάσεων του Πανεπιστημίου του Cambridge για το Proficiency, το οποίο προσδιόριζε ένα επίπεδο επαρκούς χρήσης της γλώσσας - για πρώτη φορά- σε μη-φυσικούς ομιλητές (Γ2). Λίγο πριν το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο παρουσιάστηκε το Lower Certificate (σήμερα FCE-B2). Στη δεκαετία του 1970, το Συμβούλιο της Ευρώπης διαμόρφωσε το Threshold Level (σήμερα B1) και το Waystage Level (A2). Ο David Wilkins, στο Συμπόσιο του Ludwighaven το 1977, αναφέρθηκε για πρώτη φορά στα «Επίπεδα του Συμβουλίου της Ευρώπης». Η σημερινή μορφή του ΚΕΠΑ είχε ως αφετηρία το συνέδριο του Rüschlikon το 1991 *("Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, evaluation, certification").* Δημιουργήθηκε μια διεθνής ομάδα εργασίας με στόχο τη θέσπιση μιας κοινής μεταγλώσσας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την καθιέρωση κοινών σημείων αναφοράς σχετικά με τα επίπεδα της γλωσσικής χρήσης. Το 1992 υιοθετήθηκαν τα 6 κοινά επίπεδα αναφοράς και η θεωρητική και εμπειρική δουλειά εκείνης της ομάδας, από το 1993-1996, οδήγησε στην τελική έκδοση του ΚΕΠΑ το 2001. Το περιγραφικό σύστημα του ΚΕΠΑ περιλαμβάνει 3 κύριες βαθμίδες: Α, Β και Γ, με τους περιγραφικούς χαρακτηρισμούς Βασικός, Ανεξάρτητος και Επαρκής/ Αυτάρκης χρήστης. Οι βαθμίδες αυτές αναλύονται περαιτέρω στις ακόλουθες 6: Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1, Γ2 (Πίνακας 2).

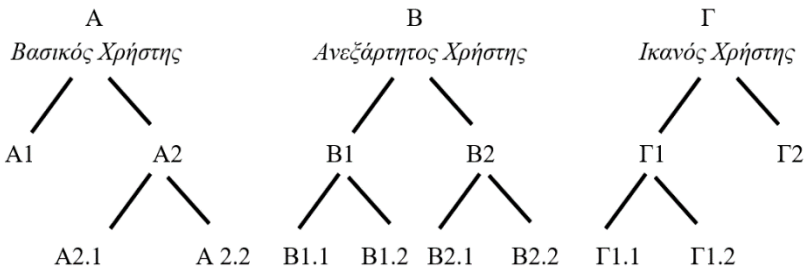
Βασικός Χρήστης	**Α1**	**Στοιχειώδης Γνώση**
	Α2	**Βασική Γνώση**
Ανεξάρτητος Χρήστης	**Β1**	**Μέτρια Γνώση**
	Β2	**Καλή Γνώση**
Αυτάρκης Χρήστης	**Γ1**	**Πολύ Καλή Γνώση**
	Γ2	**Άριστη Γνώση**

Πίνακας 2: Επίπεδα Γλωσσομάθειας-ΚΕΠΑ

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2008:65): «*ο καθορισμός των οριακών σημείων μεταξύ των επιπέδων είναι πάντα μια υποκειμενική διαδικασία. Ορισμένοι φορείς προτιμούν ευρέα*

επίπεδα, άλλοι προτιμούν στενά. Το πλεονέκτημα μιας προσέγγισης με διακλαδώσεις είναι ότι ένα κοινό σύνολο επιπέδων ή/και περιγραφητών μπορεί να «κατατμηθεί» σε διαφορετικά σημεία για τη διαμόρφωση πρακτικών τοπικών επιπέδων από διαφορετικούς χρήστες και για την ικανοποίηση τοπικών αναγκών, τα οποία όμως εξακολουθούν να σχετίζονται με ένα κοινό σύστημα».

Μπορεί να υπάρχουν τα 3 βασικά επίπεδα και η υποκατηγοριοποίησή τους σε άλλα 6, υπάρχει όμως και η δυνατότητα αναγωγής τους και σε άλλα 9 αλλά και σε όσες βαθμίδες μπορεί να εξυπηρετούν τις ανάγκες του εκάστοτε φορέα. Είναι χαρακτηριστική η μεταφορά της concertina (ένα είδος ακορντεόν), που χρησιμοποίησε ο North (2007:19) για να περιγράψει το ΚΕΠΑ και τα επίπεδά του. Ένα ενδεικτικό μοντέλο διακλάδωσης, το οποίο παρουσιάζεται στο ΚΕΠΑ (2008:66) και θα μπορούσε να εφαρμοστεί στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας γλώσσας στη χώρα όπου ομιλείται- όπως για παράδειγμα τα ελληνικά στην Ελλάδα- εστιάζει στην ανάπτυξη του επιπέδου του Ανεξάρτητου χρήστη (Πίνακας 3):



Πίνακας 3: Ενδεικτικό Μοντέλο Διακλάδωσης – ΚΕΠΑ (2008:66)

Είναι αυτονόητο ότι το ΚΕΠΑ δεν περιλαμβάνει απλά και μόνο ένα γενικό προσδιορισμό επιπέδων. Η προσέγγισή του βασίζεται σε εκείνη της επικοινωνιακής ικανότητας και παίρνει φυσική διάσταση μέσα από τους περιγραφητές της ικανότητας αυτής με έναν πολύ πρακτικό τρόπο: μέσα από γλωσσικές πράξεις που μπορεί να επιτελέσει κάποιος στη γλώσσα στόχο. Εκτός από τις βασικές κλίμακες υπάρχουν άλλες 54 υποκατηγορίες για τις διάφορες επικοινωνιακές δραστηριότητες και στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, η ανάγνωση οδηγιών, η καταγραφή σημειώσεων κ.ά., οι οποίες συμπληρώνουν το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.

Το πιο σημαντικό θέμα αναφορικά με την κλίμακα αυτή είναι πως η υιοθέτηση της δεν περιορίζεται μόνο στον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας αλλά βρίσκει εφαρμογές σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στο πεδίο της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και σε αυτό της αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα: στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών, στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, στην ανίχνευση γλωσσικών αναγκών και διάγνωση γλωσσικού επιπέδου, στον σχεδιασμό και στην επιλογή διδακτικού υλικού, στον σχεδιασμό τεστ, στην κατάρτιση διδασκόντων. Όπως αναφέρει το ίδιο το ΚΕΠΑ (2008:23), «*Το Κοινό*

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη». Μία περίπτωση των πολυδιάστατων δυνατοτήτων εφαρμογής του ΚΕΠΑ στη γλωσσική διδασκαλία είναι αυτή στα Πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». Οι Κάντζου & Σταμούλη (2014), στον σχετικό επιμορφωτικό οδηγό του εν λόγω Προγράμματος κάνουν μια συνοπτική παρουσίαση του ΚΕΠΑ ενώ ολόκληρος ο επιμορφωτικός οδηγός παραθέτει τις κλίμακες του ΚΕΠΑ για κάθε μία από τις επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες και παράλληλα επιχειρεί μια απόδοση που σχετίζεται με τις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτέλεσαν την ομάδα-στόχο του Προγράμματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2020 το Συμβούλιο της Ευρώπης δημοσίευσε την οριστική μορφή ενός Συνοδευτικού Τόμου για το ΚΕΠΑ με νέους περιγραφητές (CEFR Companion Volume-2020 (https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4), επικαιροποιώντας σε κάποια σημεία το περιεχόμενό του και εστιάζοντας σε πιο σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες (που σχετίζονται με την πολλαπλογλωσσική δεξιότητα, την ψηφιακή διάδραση, τα επίπεδα που υπάρχουν πριν το Α1 (Pre-A1).

Ακολουθούν ενδεικτικές πρακτικές εφαρμογές των επιπέδων του ΚΕΠΑ σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πιο συγκεκριμένα στον χώρο της διδασκαλίας, εκμάθησης και αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας, κυρίως για ενήλικες χρήστες/μαθητές.

Αναλυτικό Πρόγραμμα και Προγράμματα Σπουδών

Όσον αφορά στον σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος, θα ήταν εξαιρετικά δύσκολος χωρίς τον σαφή καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας βάσει ενός κοινά αποδεκτού εργαλείου. Ούτε όμως θα ήταν δυνατόν να προσδιοριστεί χρονικά και πρακτικά το πέρασμα από το ένα επίπεδο γλωσσομάθειας στο άλλο. Στη σελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης αναφέρεται η ανάγκη διαμόρφωσης εξειδικευμένων προγραμμάτων για διάφορες γλώσσες (https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far). Συγκεκριμένα, για τη Νέα Ελληνική γλώσσα, υπάρχει το ολοκληρωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94). Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, με τη σειρά του, έχει σχεδιάσει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Επιπέδων γλωσσομάθειας στο οποίο βασίζονται τα προγράμματα σπουδών του (http://smg.web.auth.gr/wordpress/?page_id=570).

Καθορισμός του επιπέδου γλωσσομάθειας-Τεστ κατάταξης/Διαγνωστικό Τεστ

Ένας άλλος τομέας στον οποίο αξιοποιείται η λογική των επιπέδων είναι ο καθορισμός του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών και η κατάταξή τους στα προγράμματα σπουδών του εκάστοτε φορέα. Για να μπορέσει αυτό να επιτευχθεί, είναι αναγκαία η εφαρμογή ενός τεστ κατάταξης το οποίο θα πρέπει να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας έτσι ώστε, κατά την τελική βαθμολόγησή του, να βοηθά στη σαφή κατάταξη του μαθητικού κοινού σε επίπεδα ή και σε ομοιογενή τμήματα. Για να γίνει ένας σαφής προσδιορισμός του γλωσσικού επιπέδου, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα κοινό σημείο αναφοράς. Αυτό το κοινό σημείο αναφοράς το προσφέρει το ΚΕΠΑ μέσα από τα 6 επίπεδά του δίνοντας παράλληλα και τη δυνατότητα υποκατηγοριοποίησής τους σε ενδιάμεσα επίπεδα. Στο Σχολείο Νέας Ελληνικής εφαρμόζεται ένα διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ το οποίο, ανάλογα με τον βαθμό κατάκτησης συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων από τους εξεταζόμενους- όπως διαφαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους- τούς κατατάσσει στο ανάλογο επίπεδο και τους εντάσσει στην αντίστοιχη τάξη. Οι Τριανταφυλλίδου, Μουτή & Κοκκινίδου (2020) παρουσιάζουν αναλυτικά όλη την πορεία διαδικασίας σχεδιασμού αυτού του ηλεκτρονικού κατατακτηρίου τεστ.

Από την άλλη, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει διαμορφώσει ένα διαγνωστικό τεστ το οποίο βασίζεται στη λογική των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας και, όπως αναφέρεται στη σχετική ιστοσελίδα, «*σκοπός της διαδικτυακής διαγνωστικής δοκιμασίας είναι μια πρώτη εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας από τον υποψήφιο για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*». Διαθέτει μάλιστα δείγματα των εξετάσεών του ανά επίπεδο δωρεάν στην ιστοσελίδα του (http://www.greeklanguage.gr/certification/node/143).

Αναζητώντας κάτι ανάλογο σε διεθνές επίπεδο, θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί στο διαγνωστικό τεστ του DIALANG, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα της γλωσσικής διάγνωσης μέσα από ένα προσαρμοστικό τεστ που προσφέρεται σε ένα μεγάλο αριθμό γλωσσών συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής ως Γ2 (https://dialangweb.lancaster.ac.uk/).

Τέλος, ένας άλλος τρόπος αυτοαξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τα επίπεδα του ΚΕΠΑ, προσφέρεται από το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης διαδικτυακά (https://edl.ecml.at/LanguageFun/Self-evaluateyourlanguageskills!/tabid/2194/Default.aspx)

Επιλογή/Διαμόρφωση διδακτικού υλικού/Επιλογή εγχειριδίου

Μετά την εφαρμογή του κατατακτηρίου τεστ και τον διαχωρισμό των μαθητών σε επίπεδα, το επόμενο βήμα είναι η επιλογή εγχειριδίου και η επιλογή ή και διαμόρφωση σχετικού διδακτικού υλικού. Το στάδιο αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο, δεδομένου ότι οι διδάσκοντες καλούνται να επιλέξουν μέσα από μια πληθώρα εγχειριδίων. Στη φάση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πυξίδα το αναλυτικό πρόγραμμα του φορέα στον οποίο φοιτούν ή από τον οποίο πρόκειται να εξεταστούν οι μαθητές (που, κατά κύριο λόγο, έχει σχεδιαστεί και πάλι με βάση τις αρχές του ΚΕΠΑ).

Εκτός από την επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου, οι διδάσκοντες την ξένη γλώσσα ενδεχομένως να χρειαστεί να εισάγουν στο μάθημά τους συμπληρωματικό υλικό, αυθεντικό ή μη, για τον εμπλουτισμό του συνολικού εκπαιδευτικού υλικού τους. Προκειμένου να μπορέσουν να εκτιμήσουν ορθά το γλωσσικό επίπεδο των δραστηριοτήτων που θα κληθούν να κατασκευάσουν και να ενσωματώσουν στη διδακτική διαδικασία, έχει σχεδιαστεί, με βάση την επιπεδοποίηση του ΚΕΠΑ, μία Σχάρα Υπολογισμού/ Εκτίμησης Επιπέδου για χρήση από διδάσκοντες γλωσσών (https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/CEFR-levelestimationgridforteachers/tabid/4443/Default.aspx). Η συγκεκριμένη σχάρα μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία όλων των ξένων γλωσσών.

Επιπλέον, ένα άλλο εργαλείο, ιδιαίτερα χρήσιμο για τους διδάσκοντες την ελληνική γλώσσας ως δεύτερη/ξένη, είναι το λογισμικό αναγνωσιμότητας το οποίο αναπτύχθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και αναφέρεται στον βαθμό δυσκολίας ανάγνωσης ενός κειμένου, σύμφωνα και πάλι με την επιπεδοποίηση του ΚΕΠΑ (http://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html).

Εξετάσεις Επάρκειας & Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει ειδική μνεία στο θέμα των εξετάσεων γλωσσομάθειας που θα μπορούσε να θεωρηθεί αφετηρία για την καθιέρωση κοινών επιπέδων αναφοράς και στανταρντοποίησης. Για την ελληνική γλώσσα ως ξένη, ένα ολοκληρωμένο σύστημα Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας είναι εκείνο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας το οποίο τα τελευταία χρόνια σταθμίστηκε και είναι σύμφωνο με τα 6 επίπεδα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Πέρα από την γενικότερη ανάγκη για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας, υπάρχουν και ειδικότερες ανάγκες, μία εκ των οποίων είναι αυτή της εγγραφής αλλόγλωσσων φοιτητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα πιστοποιητικά εκείνα που εξυπηρετούν αυτόν τον ακαδημαϊκό σκοπό - χωρίς να έχουν απαραίτητα ακαδημαϊκό περιεχόμενο - είναι το επίπεδο Β2 του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (https://www.greek-language.gr/certification/node/101.html), η Βεβαίωση Ελληνομάθειας του Διδασκαλείου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (https://www.greekcourses.uoa.gr/exetaseis_ellinomatheias/) και το Πιστοποιητικό εγγραφής στην Ανώτερη ή Ανώτατη Εκπαίδευση της Ελλάδος (επίπεδο Β2) του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (https://smg.web.auth.gr/may2019b/eparkeia-sneg/), τα οποία για τον σχεδιασμό τους ακολουθούν την επιπεδοποίηση που προτείνει το ΚΕΠΑ, και πιο συγκεκριμένα το επίπεδο Β2.

Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών (European Language Portfolio)

Εκτός από τον καθοριστικό τους ρόλο στην επιπεδοποίηση της γλωσσομάθειας, τα επίπεδα που προαναφέρθηκαν είναι πολύ σημαντικά και για την ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών, κάτι το οποίο μπορεί να συντελέσει στην περαιτέρω ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μέσω συγκεκριμένων σχαρών

αλλά και η χρήση του Φακέλου Γλωσσών είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα επίπεδα που έχουν καθοριστεί από το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ο Φάκελος Γλωσσών σχεδιάστηκε από τη διεύθυνση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τις μοντέρνες γλώσσες και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 15 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης το διάστημα μεταξύ του 1998 και του 2000. Προωθήθηκε στην Ευρώπη το 2001, που αποτελεί άλλωστε το Ευρωπαϊκό έτος Γλωσσών. Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: το γλωσσικό διαβατήριο, το γλωσσικό βιογραφικό και έναν φάκελο με δείγματα της δουλειάς και των επιτευγμάτων του μαθητή αναφορικά με την εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Οι Little et al (2011:24) αναφέρουν ότι ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών «*αποτελεί ένα μέσον περιγραφής της επάρκειας στην δεύτερη γλώσσα που υπερβαίνει τους περιορισμούς των εθνικών συστημάτων αξιολόγησης"*.

Προσπάθειες προσαρμογής και οργάνωσης ευρωπαϊκών φακέλων γλωσσών έχουν γίνει για διάφορες γλώσσες και από πολλές χώρες, οι οποίες αποτυπώνονται σε σχετική λίστα του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης (https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio/Browseportfolios/tabid/4182/language/en-GB/Default.aspx) και, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνουν και περιπτώσεις που αφορούν στην Ελληνική Γλώσσα (https://www.ecml.at/Thematicareas/Curriculaandevaluation/EuropeanLanguagePortfolio/Browseportfolios/tabid/4182/language/en-GB/Default.aspx?&ELP-Language=gre).

Συμπεράσματα

Ο προσδιορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί το εργαλείο μέσω του οποίου καθηγητές και μαθητές από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά περιβάλλοντα μπορούν να μιλήσουν την «ίδια γλώσσα». Πέραν όμως από την επίτευξη της μεταξύ τους επικοινωνίας, το ΚΕΠΑ συνδράμει στη βελτίωση των ίδιων των καθηγητών, οι οποίοι ανακαλύπτουν καθημερινά νέους τρόπους εφαρμογής και αξιοποίησης των αρχών και των επιπέδων τους στην τάξη. Ίσως γιατί αυτός ακριβώς είναι και ο ρόλος του: «*…να είναι περιεκτικό, διαφανές και συνεκτικό, αλλά επίσης ανοιχτό, δυναμικό και μη δογματικό*» (ΚΕΠΑ, 2008:47). Αυτά είναι άλλωστε και κάποια από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν τα Προγράμματα Διά Βίου Μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κάντζου, Β. &. Σταμούλη, Σ. (2014). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική παρουσίαση. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.) *Επιμορφωτικός Οδηγός: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β1)* (σελ. 14-20). Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Δράση 2 «Ενίσχυση Ελληνομάθειας», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τριανταφυλλίδου Λ, Μουτή Ά. & Κοκκινίδου Μ. (2020). «Διαβαθμισμένο Κατατακτήριο Τεστ Ελληνομάθειας: Από το Συμβατικό στο Ψηφιακό». Στο συλλογικό τόμο *Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις.* Εκδόσεις Σαϊτα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Commission of the European Communities. (2001a). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: COM 678.

Commission of the European Communities. (2007b). *Key Competences for Lifelong Learning: European reference framework*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Council of Europe, 1992. *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification*, report of Symposium held in Rüschlikon, Switzerland, 10–16 November 1991. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

North, B. 2007. "The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies". In The *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*, report on an Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg: Council of Europe.

North, B. 2007. The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal* 91 (4), 656 – 659.

Little, D., F. Gouillier and G. Hughes (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*: a history of the ELP. Strasbourg, Council of Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf)

Mackiewicz, W. (2002). Lifelong Foreign Language Learning. Speech presented at the European Seminar on *Foreign Language Learning Needs on Educational Systems.* Valencia: Ministerio de Education, Cultura y Deporte.

Martiniuk, W. (2006). *European Frameworks of Reference for Language Competences*. Language Policy Division. Strasbourg.

Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα

Ασημέλλης Ευστράτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, MSc, Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Χημείας ΑΠΘ,

Επιβλέπων Καθηγητής
Γιαννακουδάκης Παναγιώτης
Καθηγητής Φυσικοχημείας-Ηλεκτροχημείας, Τμήμα Χημείας ΑΠΘ,

Περίληψη

Η Επικοινωνία της Επιστήμης (ΕτΕ) αποτελεί μέσο για τη σύνδεση της επιστημονικής μεθοδολογίας, των αποτελεσμάτων της έρευνας και της κοινωνίας. Οι άνθρωποι εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον στο να πληροφορούνται τις επιστημονικές ανακαλύψεις (Ασημέλλης Ε., Παρισοπούλου Ε., Γιαννακουδάκης Π., 2020-2021). Για να επιτευχθεί η διασύνδεση των επιστημονικών ανακαλύψεων με το κοινό, απαιτείται εφαρμογή τεχνικών της ΕτΕ. Οι κοινωνοί της Επιστήμης έχουν πλέον στη διάθεσή τους πολλά μέσα για να επιτύχουν το σκοπό της ΕτΕ, αφού αυτά εμπλουτίζονται συνεχώς. Εντούτοις η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνικών και μέσων θα πρέπει να γίνεται κατόπιν έρευνας και ανάλυσης του κοινού (Rauchfleisch A., Schäfer M., 2018). Έτσι θα μπορεί να αξιολογηθεί η επίτευξη των επιμέρους στόχων που τίθενται και να είναι μετρήσιμο το αποτέλεσμα κάθε εφαρμογής (Fischhoff B., 2013). Στο πλαίσιο της Διδακτορικής μας έρευνας αναζητήσαμε την ποιοτική και ποσοτική αποτύπωση της κοινωνικής αντίληψης για την ΕτΕ στην Ελλάδα, τη στάση και τις προσδοκίες του κοινού από αυτή, τον εκπαιδευτικό της ρόλο και τα ωφέλιμα χαρακτηριστικά που καλείται να καλλιεργήσει όποιος επιδιώκει να λειτουργήσει ως κοινωνός της Επιστήμης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε δείγμα 1015 ατόμων μέσω ερωτηματολογίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία της Επιστήμης, ανθρωπογεωγραφία.

Εισαγωγή

Ως Επικοινωνία της Επιστήμης (ΕτΕ) ορίζεται κάθε προσπάθεια αλληλεπίδρασης της επιστημονικής γνώσης με το κοινό (Dexter M., 2000).

Ο σύγχρονος κοινωνός της Επιστήμης μπορεί πλέον να αξιοποιήσει ή και να συνδυάσει τα πολλαπλά μέσα που του διατίθενται. Ενδεικτικά αναφέρουμε το διαδίκτυο, το λογισμικό αλληλεπίδρασης, τις θεατρικές παραστάσεις, τους πολυχώρους επιστημονικής ψυχαγωγίας και τα φεστιβάλ επιστήμης.

Η παρούσα έρευνα έγινε με σκοπό τη διερεύνηση του κοινού για πολλαπλές παραμέτρους που αφορούν την ΕτΕ. Συγκεκριμένα μελετήθηκε ο εκπαιδευτικός της ρόλος, η ικανότητά της να λειτουργεί ως κίνητρο για ενασχόληση του κοινού με τις Επιστήμες, η εκπαιδευτική – γνωσιακή αποτύπωση που αποκομίζει το κοινό από αυτή, η χρηστική αποτελεσματικότητα των ενδεχόμενων γνώσεων που προκύπτουν από την διεπαφή του κοινού με κάποιο μέσο της ΕτΕ, αλλά και ο έλεγχος που το κοινό πραγματοποιεί κριτικά στις προσλαμβάνουσες από την ΕτΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας προσδοκούμε

να συμβάλλουν στην πιο συστηματική αξιοποίηση των ωφελημάτων της ΕτΕ και στην επιτυχέστερη στοχοθεσία της (Kappel K., Holmen J. S., 2019).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 23/5/2019 ως και 30/5/2019. Συμμετείχαν συνολικά 1015 άτομα, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τρεις (3) ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό προφίλ) και δεκαεπτά (17) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από τις ερωτήσεις αυτές, οι έντεκα (11) δόθηκαν στην κλίμακα Likert (Wakita T., Ueshima N., Noguchi H., 2012), ενώ από τις υπόλοιπες έξι (6) στις δύο (2) υπήρχε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων. Στο σύνολό τους οι ερωτήσεις διερευνούν τη στάση, τη γνώμη, την προσδοκία και την εκτίμηση του συμμετέχοντα για την ΕτΕ.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google forms.

Η κοινοποίηση του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο έγινε με την υποστήριξη δημοφιλών κοινωνών της Επιστήμης, με χρήση των επίσημων καναλιών τους με τα οποία αλληλεπιδρούν με το κοινό τους, όπως και μέσω των θεατρικών παραστάσεων «Science + Comedy», που έχουν ως αντικείμενο την ΕτΕ (Jarren O., 2017). Με την τεχνική αυτή κατέστη εφικτή μια μεγάλη συμμετοχή, σε σύντομο χρονικό διάστημα και απόλυτα στοχευμένη στο κοινό της ΕτΕ.

Στατιστική Ανάλυση

Στην παρούσα δημοσίευση παρουσιάζεται ένα υποσύνολο της έρευνας. Συγκεκριμένα θα ασχοληθούμε με την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τις ερωτήσεις 7, 8, 10, 11, 12 και 13 του ερωτηματολογίου.

Η ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου ήταν: Μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση μέσα από την παρακολούθηση κάποιου που επικοινωνεί την επιστήμη με τις τεχνικές που περιγράφονται στην ερώτηση 5; (Δηλαδή από ντοκιμαντέρ, εκπομπές επιστημονικού χαρακτήρα στο διαδίκτυο, επιστημονικής θεματολογίας θεατρικές παραστάσεις, φεστιβάλ Επιστήμης, βίντεο στο YouTube με πειράματα, κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές με θέμα την Επιστήμη, διαλέξεις ΕτΕ).

Ο ερωτώμενος κλήθηκε να επιλέξει μία από τις ακόλουθες δυνατές απαντήσεις στην κλίμακα Likert: 1. Σε καμία περίπτωση, 2. Ελάχιστα, 3. Λίγο, 4. Πολύ, 5. Απόλυτα ναι.

Τα αποτελέσματα με βάση τις απαντήσεις του κοινού συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

7. Μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση μέσα από την παρακολούθηση κάποιου που επικοινωνεί την επιστήμη με τις τεχνικές που περιγράφονται στην ερώτηση 5;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1. Σε καμία περίπτωση	6	,6	,6	,6
2. Ελάχιστα	47	4,6	4,6	5,2
3. Λίγο	261	25,7	25,7	30,9
4. Πολύ	421	41,5	41,5	72,4

5. Απόλυτα ναι	280	27,6	27,6	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι σε ποσοστό 69,1% το δείγμα κρίνει ότι υπάρχει έντονη ως και απόλυτη εκπαιδευτική παράμετρος στην ΕτΕ. Πρακτικά, πέρα από τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον που ενδέχεται να προκαλεί κάποια εφαρμογή της ΕτΕ σε όποιον έρχεται σε διεπαφή με αυτή, καταγράφεται ένα κυρίαρχο ποσοστό που θεωρεί ότι η επίδραση δεν περιορίζεται εκεί, αλλά συνυπάρχει με την εκπαίδευση.

Η ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου ήταν: Έχετε πάρει ερέθισμα από οποιονδήποτε μη θεσμοθετημένο φορέα της ΕτΕ, ώστε να ασχοληθείτε με κάποιο επιστημονικό αντικείμενο;.

Ο συμμετέχοντας είχε δυνατότητα να επιλέξει μία από τις ακόλουθες δυνατές απαντήσεις: 1. Πολλές φορές, 2. Κάποιες φορές, 3. Σπάνια, 4. Ποτέ.

Τα αποτελέσματα με βάση τις απαντήσεις του κοινού εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

8.Έχετε πάρει ερέθισμα μέσα από οποιονδήποτε μη θεσμοθετημένο φορέα της ΕτΕ, ώστε να ασχοληθείτε με κάποιο επιστημονικό αντικείμενο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1. Πολλές φορές	388	38,2	38,2	38,2
2. Κάποιες φορές	452	44,5	44,5	82,8
3. Σπάνια	135	13,3	13,3	96,1
4. Ποτέ	40	3,9	3,9	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 82,7% το κοινό καταγράφεται να έχει λάβει ερέθισμα ώστε να ασχοληθεί με κάποιο επιστημονικό θέμα μέσα από εφαρμοσμένη δράση της ΕτΕ. Αυτό το υψηλό ποσοστό λειτουργεί τροχιοδεικτικά για τη δυναμική της ΕτΕ στο παρόν, αλλά και τις προοπτικές αυτή να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα παρότρυνσης και ευαισθητοποίησης για τις Επιστήμες στο μέλλον.

Στην ερώτηση 10 ο συμμετέχοντας καλούνταν να συμπληρώσει την ακόλουθη φράση: «Αν μαθαίνετε με αξιοποίηση κάποιου μέσου της ΕτΕ πιστεύετε ότι:», με κάποια από τις ακόλουθες επιλογές: 1. δε μαθαίνετε από κάποιο μέσο της ΕτΕ, 2. Η γνώση είναι πρόσκαιρη, 3. Η γνώση είναι επιφανειακή, 4. Η διδακτική αξία είναι ικανοποιητική, 5. Η αποτύπωση της γνώσης είναι μόνιμη και σημαντική, 6. Η εμβάθυνση είναι ευρεία και η διδακτική αξία μεγάλη.

Τα αποτελέσματα με βάση τις απαντήσεις που λάβαμε συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

10. Αν μαθαίνετε με αξιοποίηση κάποιου μέσου ΕτΕ, πιστεύετε ότι:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1. δε μαθαίνετε από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης	6	,6	,6	,6
2. η γνώση είναι πρόσκαιρη	44	4,3	4,3	4,9
3. η γνώση είναι επιφανειακή	192	18,9	18,9	23,8
4. η διδακτική αξία είναι ικανοποιητική	432	42,6	42,6	66,4
5. η αποτύπωση της γνώσης είναι μόνιμη και σημαντική	234	23,1	23,1	89,5
6. η εμβάθυνση είναι ευρεία και η διδακτική αξία μεγάλη	107	10,5	10,5	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι μόλις το 0,6% δεν αποκομίζει γνώσεις από τη διεπαφή του με κάποιο μέσο της ΕτΕ. Επιπλέον το 23,2% αισθάνεται ότι η αλληλεπίδρασή του με την ΕτΕ, του επέτρεψε να λάβει μόνο πρόσκαιρη ή και επιφανειακή γνώση πάνω στο επιστημονικό ζήτημα αναφοράς. Το 42,6% φαίνεται να εκπλήρωσε τις προσδοκίες του, αφού θεωρεί τη διδακτική αξία των γνώσεων που κατέκτησε ικανοποιητική. Σε αντίθεση με την αναμενόμενη ίσως αίσθηση ότι η ΕτΕ περιορίζει τον χαρακτήρα της σε χαμηλού βάθους έννοιες ή ότι μια συνοπτική παρουσίαση ενός επιστημονικού θέματος δεν είναι ικανή να προσφέρει ευρεία εμβάθυνση και μόνιμη αποτύπωση γνώσης, παρατηρήθηκαν δύο σημαντικά ευρήματα: το 23,1% απέκτησε μόνιμη και σημαντική γνώση από την αξιοποίηση κάποιου μέσου της ΕτΕ, ενώ το 10,5% θεωρεί ότι η εμβάθυνση που προσφέρθηκε κάλυψε το θέμα και η διδακτική αξία ήταν μεγάλη.

Η ερώτηση 11 ήταν διατυπωμένη ως εξής: Έχετε αξιοποιήσει γνώσεις που αποκτήθηκαν από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης;

Ο ερωτώμενος καλούνταν να επιλέξει μία από τις ακόλουθες απαντήσεις: 1. Όχι γιατί δεν έχουν αποκτηθεί γνώσεις μέσα από κάποιο τέτοιο τρόπο, 2. Όχι γιατί δεν έτυχε, 3. Ελάχιστες φορές, 4. Λίγες φορές, 5. Συχνά, 6. Πολλές φορές.

Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

11. Έχετε αξιοποιήσει γνώσεις που αποκτήθηκαν από κάποιο μέσο ΕτΕ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1. Όχι, γιατί δεν έχουν αποκτηθεί γνώσεις μέσα από κάποιο τέτοιο τρόπο	9	,9	,9	,9
2. Όχι, γιατί δεν έτυχε	139	13,7	13,7	14,6
3. Ελάχιστες φορές	123	12,1	12,1	26,7

4. Λίγες φορές	280	27,6	27,6	54,3
5. Συχνά	333	32,8	32,8	87,1
6. Πολλές φορές	131	12,9	12,9	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Η ερώτηση επιχειρεί να ανιχνεύσει βαθύτερα την έννοια του γνωστικού κέρδους από τη διεπαφή του κοινού με κάποιο μέσο της ΕτΕ. Αν κάποιος είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, τότε αυτές αποκτούν χρηστικό χαρακτήρα και επαληθεύεται η ύπαρξή τους. Ενδεχομένως αυτό να δρα συνεργικά στην εμπέδωση της αξίας της ΕτΕ, οπότε να ενισχύεται ο κοινωνικός της ρόλος.

Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι μόλις το 0,9% δεν έχει αποκτήσει γνώσεις θεωρώντας πιθανά ότι δεν είναι εφικτό κάτι τέτοιο. Αντίθετα, με διαφοροποίησεις ως προς την αξιοποίησή τους – το 91,9% επιβεβαιώνει την απόκτηση γνώσεων από κάποια εφαρμογή της ΕτΕ, ποσοστό παραπλήσιο με αυτό που προσδιορίστηκε και στην προηγούμενη ερώτηση. Από όσους απάντησαν, το 13,7% δεν έχει αξιοποιήσει ακόμα τις γνώσεις που έχει αποκομίσει από κάποιο μέσο της ΕτΕ, εντούτοις θεωρεί συγκυριακή αυτή την κατάσταση και θεωρεί ότι είναι ζήτημα χρόνου να προκύψει κάτι τέτοιο. Ελάχιστες φορές έχει χρησιμοποιήσει τις γνώσεις που απέκτησε με αυτό τον τρόπο το 12,1%, λίγες φορές το 27,6%, ενώ το 45,7% απάντησε ότι συχνά ή πολλές φορές έχει αξιοποιήσει τις γνώσεις που απέκτησε από κάποια εφαρμογή της ΕτΕ.

Η ερώτηση 12 ήταν: Πώς επιβεβαιώνετε την απόκτηση γνώσεων που προέκυψαν από την παρακολούθηση κάποιου μέσου επικοινωνίας της Επιστήμης;

Ο συμμετέχοντας κλήθηκε να επιλέξει μία από τις ακόλουθες απαντήσεις: 1. Το υποθέτετε, 2. Δεν το γνωρίζετε, 3. Αξιολογηθήκατε από κάποιον επίσημο φορέα, 4. Βελτιώθηκε κάποια ικανότητα ή δεξιότητά σας.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

12. Πώς επιβεβαιώνετε την απόκτηση γνώσεων, που προέκυψαν από την παρακολούθηση κάποιου μέσου επικοινωνίας της επιστήμης,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1. Το υποθέτετε	251	24,7	24,7	24,7
2. Δεν το γνωρίζετε	171	16,8	16,8	41,6
3. Αξιολογηθήκατε από κάποιον επίσημο φορέα	125	12,3	12,3	53,9
4. Βελτιώθηκε κάποια ικανότητά ή δεξιότητά σας	468	46,1	46,1	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Η επιβεβαίωση της απόκτησης γνώσεων από την αλληλεπίδραση του κοινού με εφαρμογές της ΕτΕ είναι σημαντική παράμετρος για την τεκμηρίωση της εκπλήρωσης του

σκοπού και των επιμέρους στόχων της ΕτΕ. Η ικανότητα του ατόμου να ανακαλεί και να αξιοποιεί τις γνώσεις του, όχι μόνο επιβεβαιώνει την ύπαρξή τους, αλλά εδραιώνει και σχέση εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του μέσου απόκτησής τους.

Με βάση τις απαντήσεις του κοινού φαίνεται ότι το 12,3% πέτυχε να επιβεβαιώσει την απόκτηση γνώσεων που αποκτήθηκαν από κάποια διεπαφή με εφαρμογή της ΕτΕ μέσω αξιολόγησης από επίσημο φορέα πιστοποίησης. Επιπλέον το 46,1% του δείγματος δηλώνει ότι ως αποτέλεσμα των γνώσεων που αποκόμισαν από διάδραση με την ΕτΕ βελτιώθηκε κάποια ικανότητα ή δεξιότητά του. Το 24,7% υποθέτει την απόκτηση γνώσεων ενώ το 16,8% δεν έχει τεκμηριώσει την απόκτηση γνώσεων.

Η ερώτηση 13 ήταν: Ελέγχετε την επιστημονική εγκυρότητα όσων λέγονται από κάποιον που επικοινωνεί την επιστήμη και δεν ανήκει στους θεσμοθετημένους φορείς;

Ο ερωτώμενος καλούνταν να επιλέξει μία από τις ακόλουθες δυνατές απαντήσεις: 1. Όχι γιατί για να απευθύνεται σε κοινό έχει διασταυρώσει όσα λέει, 2. Όχι γιατί είναι βέβαιο ότι είναι αναξιόπιστη, 3. Ναι και δεν επιβεβαιώθηκε η επιστημονική ακρίβεια, 4. Ναι και υπάρχει εγκυρότητα.

Με βάση τις απαντήσεις, προέκυψε ο ακόλουθος πίνακας:

13. Ελέγχετε την επιστημονική εγκυρότητα όσων λέγονται από κάποιον που επικοινωνεί την επιστήμη και δεν ανήκει στους θεσμοθετημένους φορείς;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1. Όχι, γιατί για να απευθύνεται σε κοινό έχει διασταυρώσει όσα λέει	278	27,4	27,4	27,4
2. Όχι, γιατί είναι βέβαιο ότι είναι αναξιόπιστη οποιαδήποτε τέτοια πηγή	46	4,5	4,5	31,9
3. Ναι και δεν επιβεβαιώθηκε η επιστημονική ακρίβεια	118	11,6	11,6	43,5
4. Ναι και υπάρχει εγκυρότητα	573	56,5	56,5	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Ο έλεγχος της εγκυρότητας του μεταδιδόμενου μηνύματος οποιασδήποτε εφαρμογής της ΕτΕ αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αξιοπιστίας του μέσου. Άλλωστε η διασταύρωση των πηγών, οι αναφορές σε επιστημονικές δημοσιεύσεις και η τεκμηρίωση των λεγομένων δομεί την έννοια της ακαδημαϊκής απόδειξης στο κοινό. Έχει ιδιαίτερη σημασία να γίνει σαφής διάκριση μεταξύ των πραγματικών εφαρμογών της ΕτΕ και των όσων οικειοποιούνται τις τεχνικές της για μεθοδευμένη διακίνηση κάθε είδους συνωμοσιολογίας και ατεκμηρίωτων φημών. Επομένως έχει κορυφαία αξία να διδάξουμε το κοινό πως διακρίνεται μια αξιόπιστη εφαρμογή της ΕτΕ.

Στην ερώτηση αυτή ανιχνεύτηκε το κατά πόσο το κοινό επαληθεύει την αξιοπιστία του μηνύματος που οι κοινωνοί της Επιστήμης κομίζουν. Παρατηρείται ότι στο 56,5% των

περιπτώσεων που το κοινό διερεύνησε τις πηγές, οδηγήθηκε σε επιβεβαιωτικό συμπέρασμα σχετικά με την αλήθεια των δεδομένων που είχαν δεχτεί. Ωστόσο υπάρχει ένα αξιοσημείωτο 27,4% του δείγματος που θεωρεί δεδομένη την αξιοπιστία του μέσου, χωρίς να ελέγχει την εγκυρότητά του. Το 11,6% του κοινού της ΕτΕ επιχείρησε να επαληθεύσει την επιστημονική εγκυρότητα όσων είχε πληροφορηθεί από κάποια διεπαφή με την ΕτΕ, χωρίς θετικό αποτέλεσμα, ενώ το 4,5% θεωρεί δεδομένη την αναξιοπιστία του μέσου, χωρίς όμως να έχει προβεί σε διαδικασία επαλήθευσης.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα έγινε μια καταγραφή της ανθρωπογεωγραφίας του κοινού της ΕτΕ στην Ελλάδα.

Με βάση τα αποτελέσματα και την ανάλυση των μεταβλητών προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- σε ποσοστό 69,1% το δείγμα κρίνει ότι υπάρχει έντονη ως και απόλυτη εκπαιδευτική παράμετρος στην ΕτΕ. Αυτό αναδεικνύει την αξία και τη σημασία της ΕτΕ όχι μόνο στον τομέα της ενημέρωσης γύρω από τις επιστημονικές ανακαλύψεις, αλλά και ως οχήματος εκπαίδευσης του κοινού σε ζητήματα που αφορούν τις επιστήμες.
- σε ποσοστό 82,7% το κοινό καταγράφεται να έχει λάβει ερέθισμα ώστε να ασχοληθεί με κάποιο επιστημονικό θέμα μέσα από εφαρμοσμένη δράση της ΕτΕ. Αναμφίβολα το αποτέλεσμα αυτό τεκμηριώνει ότι τα πολλαπλά και εντυπωσιακά μέσα της ΕτΕ είναι ικανά να κινητροδοτήσουν το κοινό να ασχοληθεί με τις επιστήμες.
- Το 42,6% θεωρεί τη διδακτική αξία των γνώσεων που κατέκτησε μέσα από τη διεπαφή του με κάποια εφαρμογή της ΕτΕ ως ικανοποιητική. Επιπλέον το 23,1% απέκτησε μόνιμη και σημαντική γνώση από την αξιοποίηση κάποιου μέσου της ΕτΕ, ενώ το 10,5% θεωρεί ότι η εμβάθυνση που προσφέρθηκε κάλυψε το θέμα και η διδακτική αξία ήταν μεγάλη. Από αυτό με ασφάλεια μπορούμε να αποφανθούμε ότι μια καλά σχεδιασμένη εφαρμογή της ΕτΕ μπορεί να περιλαμβάνει εκπαιδευτικά στοιχεία όχι μόνο για βασικές αναφορές σε επιστημονικά ζητήματα, αλλά να πραγματεύεται υψηλής δυσκολίας ζητήματα.
- το 45,7% απάντησε ότι συχνά ή πολλές φορές έχει αξιοποιήσει τις γνώσεις που απέκτησε από κάποια εφαρμογή της ΕτΕ. Η χρηστική ικανότητα των γνώσεων που αποκτούμε εμπεδώνει στο κοινό την αξία και την ικανότητα του μέσου.
- το 46,1% του δείγματος δηλώνει ότι ως αποτέλεσμα των γνώσεων που αποκόμισαν από διάδραση με την ΕτΕ βελτιώθηκε κάποια ικανότητα ή δεξιότητά του. Η μετρήσιμη βελτίωση του κοινού σε κάποιον τομέα οφείλει να είναι μέρος της στοχοθεσίας των κοινωνών της Επιστήμης.
- το 56,5% του κοινού έχει επιβεβαιώσει την αξιοπιστία των πηγών της εφαρμογής της ΕτΕ με την οποία ήρθε σε διεπαφή. Ωστόσο υπάρχει ένα αξιοσημείωτο 27,4% του δείγματος που θεωρεί δεδομένη την εγκυρότητα του μέσου, χωρίς όμως να την έχει ελέγξει. Το 11,6% του κοινού της ΕτΕ επιχείρησε να

επαληθεύσει την επιστημονική εγκυρότητα όσων είχε πληροφορηθεί από κάποια διεπαφή με την ΕτΕ, χωρίς θετικό αποτέλεσμα, ενώ το 4,5% θεωρεί δεδομένη την αναξιοπιστία του μέσου χωρίς όμως να έχει προβεί σε διαδικασία επαλήθευσης. Από τα δεδομένα αυτά εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι κοινωνοί της Επιστήμης θα πρέπει να εντείνουν την προσπάθεια για προβολή της επιστημονικής τεκμηρίωσης των λεγομένων τους, ώστε το κοινό να αναζητά στο πιο εντατικά τις πηγές όσων αναφέρονται στην εφαρμογή της ΕτΕ.

Βιβλιογραφία

Ασημέλλης Ε., Παρισοπούλου Ε., Γιαννακουδάκης Π. (2020), Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» (σσ. 346-351). Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 2020, ISBN: 978-618-84728-6-3.

http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_07_Synedrio_Neos_Paidagogos_2020.pdf

Ασημέλλης Ε, Γιαννακουδάκης Π, Παρισοπούλου et al., (2020), Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα, *Νέος Παιδαγωγός online, 21* (σσ. 275-283). ISSN: 2241-6781.

http://neospaidagogos.online/files/21_Teyxos_Neou_Paidagogou_Noemvrios_2020.pdf

Ασημέλλης Ε, Γιαννακουδάκης Π, Παρισοπούλου et al., (2021), Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα, *Νέος Παιδαγωγός online, 22* (σσ. 420-428). ISSN: 2241-6781.

http://neospaidagogos.online/files/22_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2021.pdf

Rauchfleisch A., Schäfer M. (2018), Structure and development of science communication research: co-citation analysis of developing field, Journal of Science Communication, 17 (3), A07. https://doi.org/10.22323/2.17030207

Fischhoff B. (2013), The sciences of science communication.

https://doi.org/10.1073/pnas.1213273110

Dexter M. (2000), Science and the public: A review of science communication and public attitudes toward science in Britain. https://doi.org/10.3109/a036873

Kappel K., Holmen J. S. (2019), Why Science Communication, and Does It Work? A Taxonomy of Science Communication Aims and a Survey of the Empirical Evidence.

https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00055

Wakita T., Ueshima N., Noguchi H. (2012), Psychological Distance Between Categories in the Likert Scale: Comparing Different Numbers of Options.

https://doi.org/10.1177/0013164411431162

Jarren O. (2017), *Social Media und digitale Wissenschaftskommunikation. Analyse und Empfehlungen zum Umgang mit Chancen und Risiken in der Demokratie.*

https://doi.org/10.5167/uzh-148820

Η εκπαιδευτική τεχνική της επανενεργοποίησης της μνήμης για τη διεξαγωγή επανάληψης. Μελέτη περίπτωσης: Τα εργαστήρια ηλεκτρολογίας της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ) Μηχανικών της Χίου

Μανωλάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολογίας, MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής πρακτικής - διδασκαλίας που αφορά την επανάληψη, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική της επανενεργοποίησης της μνήμης όπως αναφέρεται στο Courau, (2000). Η έρευνα διεξάχθηκε στα εργαστήρια της Ηλεκτρολογίας της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ) Μηχανικών της Χίου. Μέσα από την έρευνα αυτή επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του μαθήματος της επανάληψης με τη βοήθεια συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων προσδοκώντας ότι θα συμβάλλει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων να ακολουθήσουν ανάλογες μεθοδολογίες. Αρχικά, παρουσιάζεται το Θεωρητικό Πλαίσιο του θέματος που περιλαμβάνει την αναγκαιότητας της έρευνας και τα τεχνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποιήθηκαν. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η παρουσίαση των συμπερασμάτων. Τέλος, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η μεθοδολογία αυτή αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο επανάληψης. Μέσα από αυτήν τη μέθοδο οι σπουδαστές αντλούν μνήμες από τα προηγούμενα μαθήματα και συνθέτουν τις γνώσεις τους ενώ ο καθηγητής αποφεύγει την εισήγηση και αξιολογεί τις προηγούμενες διδασκαλίες του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικές τεχνικές, ομάδες, επανάληψη, ενεργός συμμετοχή

Αναγκαιότητα της συγκεκριμένης μεθοδολογίας

Τα πορίσματα διαφόρων ερευνών σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους, τους εκπαιδευτές να χρησιμοποιούν την τεχνική της εισήγησης. Η τελευταία αντικατοπτρίζει τον αποταμιευτικό τρόπο μάθησης ο οποίος οδηγεί στην παθητική στάση του εκπαιδευόμενου εμποδίζοντάς τον να αυτοπροσδιοριστεί και να έχει ενεργό συμμετοχή στη μάθηση (Ιωάννου & Αθανασούλα, 2008).

Η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετική από το σύστημα στο οποίο εκπαιδεύονται οι μαθητές και οι σπουδαστές διαφόρων ηλικιών. Η διαφορετικότητα αυτή γίνεται αντιληπτή τόσο μέσα από την εξομοίωση της γνώσης όσο και από τα μέσα και τις τεχνικές που εφαρμόζονται ώστε να επέλθει κατανόηση σε εννοιολογικό επίπεδο, θεωριών και μοντέλων που προτείνονται στο πρόγραμμα μαθημάτων (Florea, 2014).

Τέλος, επειδή το αντικείμενο που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στην ουσιαστική μάθηση και όπως λέει και ένα αρχαίο Ελληνικό ρητό «Επανάληψις, μήτηρ πάσης μαθήσεως», επιλέχθηκε προς διερεύνηση μια μεθοδολογία μαθήματος για τις ανάγκες της επανάληψης στην οποία αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι ενεργητικές - συμμετοχικές στρατηγικές μάθησης στηρίζονται στην παραδοχή ότι οι ενήλικοι αποκομίζοντας ένα απόθεμα εμπειριών διακατέχονται από την ανάγκη για αυτοκαθορισμό και επιζητούν ενεργητικές συμμετοχές σε διαδικασίες που τους αφορούν (Χατζηευσταθίου, 2010). Για την διεξαγωγή της διδασκαλίας που παρουσιάζεται παρακάτω διερευνάτε η τεχνική της επανενεργοποίησης της μνήμης σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές όπως αυτή της εισήγησης, των ομάδων εργασίας και της συζήτησης.

Εισήγηση

Είναι γεγονός ότι η εισήγηση ως τεχνική εκπαίδευσης από πολλούς μελετητές έχει θεωρηθεί ως μία μη αποτελεσματική τεχνική για τη μάθηση. Πολλοί μελετητές αναφέρουν ότι με τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής οι απώλειες των πληροφοριών είναι μεγάλες και είναι αμφίβολη η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευόμενοι προσέχουν. Συγκεκριμένα ο Rogers (οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) αναφέρει ότι είναι μία τεχνική που οδηγεί τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο να συνωμοτήσουν ώστε να συγκαλυφθεί η αποτυχία.

Οι Φουρρέ & Θεοδοσοπούλου (1966), την αναφέρουν ως «από καθέδρας μάθημα» ωστόσο επισημαίνουν ότι δεν σημαίνει ότι η συγκεκριμένη τεχνική δεν πρέπει να χρησιμοποιείται. Συνιστάται να συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές. Επιπρόσθετα, για τα τεχνικά μαθήματα όπως της Ακαδημίας φαίνεται να είναι απαραίτητη διότι διευκολύνει τους σπουδαστές που δεν είναι απόλυτα κάτοχοι του θέματος να ακολουθούν ένα προετοιμασμένο σχέδιο εργασίας. Τέλος, βοηθάει στο να εκθέσει ο εκπαιδευτής στους σπουδαστές τι θέλει να διδάξει, τους σκοπούς και τους τρόπους.

Συζήτηση

Η τεχνική της συζήτησης χρησιμοποιείται συχνά για τη μάθηση μέσω του διαλόγου και παράλληλα αποτελεί για τον εκπαιδευτή ένα βασικό εργαλείο εμψύχωσης καθώς μπορεί να εμβαθύνει περισσότερο πάνω στο ανάλογο θέμα προς συζήτηση (Courau, 2000˙ Κόκκος, 2005). Ενθαρρύνει κάθε συμμετέχοντα να εκφραστεί επιτρέποντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται ενεργητικά με αποτέλεσμα να αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους.

Τέλος, μια ζωντανή συζήτηση ταιριάζει με το ιδεώδες της «αγοράς ιδεών». Ένα από τα καλύτερα χαρακτηριστικά της συζήτησης είναι ότι αποκαλύπτει γρήγορα τις παρανοήσεις, τις προκαταλήψεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις του σπουδαστή (“Examples of innovative instructional methods,” 2009).

Ομάδες

Η τεχνική των ομάδων εργασίας σύμφωνα με πολλούς μελετητές θεωρείται από τις πιο σημαντικές και αποδοτικές τεχνικές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς παρέχει τη βάση για τη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης για τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τον Habermas (στο Κόκκος, 2009), μέσα από τον στοχαστικό διάλογο που προσφέρουν οι ομάδες αναζητείται μια κοινή κατανόηση και αιτιολόγηση μιας πεποίθησης ή ερμηνείας. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι ομάδες έχουν τη δική τους ζωή γεγονός που μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην μάθηση. Τέλος, σύμφωνα με την Courau (2000), οι ομάδες εργασίας πληρούν τις περισσότερες προϋποθέσεις μάθησης. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

Επανενεργοποίηση της μνήμης

Η τεχνική αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να θυμηθούν ό,τι έκαναν και είδαν στο προηγούμενο μάθημα. Συνήθως, χρησιμοποιείται την πρώτη ώρα της διδακτικής ημέρας και βοηθάει στο να ξεκινήσει η μέρα με τρόπο ευχάριστο. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η εισήγηση και ταυτόχρονα δίνεται στον εκπαιδευτή η δυνατότητα να ελέγξει τις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά την προηγούμενη διδασκαλία (Courau, 2000).

Ανάλογα με τον αριθμό των σπουδαστών μία τέτοια τεχνική πραγματοποιείται σε ομάδες εργασίας. Αρχικά, πρέπει να αναγγελθεί στους εκπαιδευόμενους ο στόχος της τεχνικής αυτής, *Π.χ «Η τεχνική θα μας επιτρέψει να ελέγξουμε ό,τι συγκρατήσαμε στην προηγούμενη διδασκαλία με δημιουργικό τρόπο».* Είναι πολύ σημαντικό να ανακοινωθεί και η διάρκεια. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και η ποσότητα των πληροφοριών που χρειάζεται να ενεργοποιηθούν. Συνεπώς, ο χρόνος υπόκειται στην κρίση του κάθε εκπαιδευτή. Δημιουργούμε τις ομάδες και παρουσιάζουμε τους κανόνες της διαδικασίας γράφοντάς τους στον πίνακα. Για παράδειγμα στο μάθημα της Ηλεκτρολογίας και συγκεκριμένα στα Συστήματα Αυτόματου Ελέγχου της ενότητας Αισθητήρες, μπορούμε να γράψουμε στον πίνακα «*Θυμηθείτε ποια αισθητήρια έχουν εξεταστεί μέχρι τώρα και πώς λειτουργούν*». Στις ομάδες μπορούν να δοθούν διάφορες μεθοδολογικές συμβουλές όπως η επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπρόσωποι των ομάδων θα κρατούν τις σημειώσεις που θα πρέπει να παρουσιάσουν στο τέλος στην ολομέλεια.

Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία επαναφέρουμε τους συμμετέχοντες στην ολομέλεια και δίνουμε το λόγο στους εκπροσώπους κάθε ομάδας. Προσδιορίζονται οι ομοιότητες κι οι διαφορές μεταξύ των συνθέσεων μέσα από την τεχνική της συζήτησης και αν χρειαστεί ο εκπαιδευτής προσθέτει κάτι που πιθανόν να μην ειπώθηκε. Έπειτα συνεχίζονται οι επόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Courau, 2000).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους σπουδαστές να συνθέσουν με πληρότητα τις αποκτηθείσες γνώσεις ευχάριστα και να ενεργοποιήσει την συμμετοχή τους.

Οι στόχοι της διδασκαλίας αυτής ήταν:
Σε επίπεδο γνώσεων: Να είναι σε θέση να συνθέτουν τις προγενέστερες γνώσεις τους.
Σε επίπεδο δεξιοτήτων: Να μπορούν να οργανώνουν ομαδικά την σκέψη τους.
Σε επίπεδο στάσεων: Να ενθαρρύνονται στο να εκφράζονται σε ομαδική συζήτηση.

Εργαλεία κύριας έρευνας

Για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων έγινε χρήση «εργαλείων» ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας όπως ερωτηματολόγια και η μέθοδος της παρατήρησης.

Το ερωτηματολόγιο

Αφορούσε στην αξιολόγηση της μεθοδολογίας των διδασκαλιών, διαιρεμένο και οργανωμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αξιολογούσαν τον συνδυασμό των εκπαιδευτικών τεχνικών. Εκεί, εξεταζόταν κατά πόσο η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε βοήθησε στην κατανόηση του μαθήματος, αν εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις των σπουδαστών, αν βοήθησαν οι ομάδες στην κατανόηση της ύλης και τέλος αν απόλαυσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε ο βαθμός δυσκολίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε κατά πόσο η συγκεκριμένη διδασκαλία επιβάρυνε τους σπουδαστές με επιπρόσθετο φόρτο εργασίας και αν ο ρυθμός εισαγωγής της νέας γνώσης ήταν μεγάλος (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Η παρατήρηση

Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες και δεδομένα φιλτράροντάς τα από τη δική του οπτική σκοπιά. Τα καταγράφει και στη συνέχεια τα επεξεργάζεται και τα ερμηνεύει. (Κεδράκα, 1999). Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ένας πιο οργανωμένος τρόπος και σχεδιάστηκε μία σχάρα παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, η σχάρα παρατήρησης ήταν δομημένη πάνω σε δύο άξονες. Στον πρώτο άξονα καταγράφονταν η διάρκεια της διδασκαλίας, ο αριθμός των συμμετεχόντων. Ο δεύτερος άξονας απαρτιζόταν από έναν πίνακα στον οποίο καταγράφονταν οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η διάρκεια κάθε μίας από αυτές, η ύπαρξη παραπόνων ή κούρασης, συνεργατικότητας και επικοινωνίας μεταξύ των σπουδαστών, η εκδήλωση αντιδράσεων ή ενδιαφέροντος και συμμετοχής και αν κατά τη σκοπιά του εκπαιδευτή κατανοήθηκε το διδακτικό υλικό. Τέλος, καταγράφηκε το κλείσιμο της συζήτησης και η διάθεση που υπήρχε όταν αποχώρησε η ομάδα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Εργαλεία ανάλυσης αποτελεσμάτων

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel της Microsoft μέσω των πινάκων με ποσοστά. Αντίστοιχα, για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Ακόμα, για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης διάχυσης ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά στη στατιστική για την ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης σε ερωτηματολόγια. Για τη σωστή και ορθή χρήση του δείκτη διάχυσης προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον καθηγητή Οικονομετρίας και Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών Επαμεινώνδα Πανά, ο οποίος εξήγησε πώς προκύπτει και πώς χρησιμοποιείται.

Παρουσίαση διδασκαλίας

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα του Ε' εξαμήνου στο μάθημα «*Συστήματα Αυτόματου Ελέγχου Ι*». Για λόγους ευκολίας στην παρουσίαση των διδασκαλιών θα γίνεται αναφορά σε ένα τμήμα.

Στις προηγούμενες διδασκαλίες διδάχθηκαν εννέα διαφορετικά ηλεκτρικά αισθητήρια. Η τεχνική της επανενεργοποίησης της μνήμης πραγματοποιήθηκε την πρώτη διδακτική ώρα της ημέρας. Ο εκπαιδευτής, αρχικά, ανακοίνωσε στους σπουδαστές το είδος και τον σκοπό της τεχνικής με την τεχνική της εισήγησης. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής εξήγησε τους κανόνες της συγκεκριμένης τεχνικής αναφέροντας παράλληλα και τη διάρκεια. Οι σπουδαστές στο σύνολό τους ήταν έντεκα άτομα οπότε χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών και των τεσσάρων ατόμων αντίστοιχα. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα κατέγραφε τα όσα αναφέρονταν και στο τέλος τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια ακολουθώντας την τεχνική της συζήτησης για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Συνδυασμός εκπαιδευτικών τεχνικών της πρώτης διδασκαλίας

	1	**2**	**3**	**4**
Τεχνική	Εισήγηση	Ομάδες εργασίας	Επανενεργοποίηση μνήμης	Συζήτηση
Διάρκεια	5'	5'	20'	15'

Κατά τη διάρκεια των ομάδων, ο εκπαιδευτής ανέφερε κάποιες μεθοδολογικές συμβουλές. Ακόμα, συμβούλεψε τις ομάδες να εκφράζονται ελεύθερα και στην αρχή να αναφέρουν τα αισθητήρια ονομαστικά και αφού ολοκληρωθεί η σύνθεση αυτή, να αναλυθούν το κάθε ένα ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο αφενός ο πρακτικογράφος έχει τον χρόνο να σημειώσει και να μην υπάρχουν κενά αναμονής, αφετέρου δεν υπάρχει κίνδυνος στο να ξεχαστεί κάτι.

Ημερολόγιο παρατηρητή

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καταγράφηκαν ορισμένες παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτή με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Καθώς οι σπουδαστές δεν ήταν εξοικειωμένοι στο να εργάζονται σε ομάδες, κατά τη δημιουργία τους, κάποια άτομα έδειξαν δυσαρέσκεια θεωρώντας ότι δεν είναι αναγκαίο να αλλάζουν θέσεις και να μετακινούνται σε άλλο σημείο στην αίθουσα. Αποτέλεσμα αυτού ήταν κάποια άτομα να παρουσιάσουν ανεπαρκή επικοινωνία και συμμετοχή στις συζητήσεις των ομάδων. Με την παρότρυνση του εκπαιδευτή τα όποια προβλήματα αντιμετωπίστηκαν σε κάποιο βαθμό. Στο τέλος της διαδικασίας μέσα από τη συζήτηση παρατηρήθηκε μια ικανοποίηση από τη μεριά των σπουδαστών καθώς θυμήθηκαν και ταξινόμησαν στο μυαλό τους όλες αυτές τις πληροφορίες που είχαν αποκομίσει από τα προηγούμενα μαθήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι με τη βοήθεια των ομάδων μέσα από την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων αναλύθηκε όλη η ύλη προς επανάληψη χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτή.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της διδασκαλίας παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Είναι εμφανές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι στην παρατήρηση του εκπαιδευτή τρία άτομα δυσκολεύτηκαν στη συνεργασία, παρόλ’ αυτά όλοι απόλαυσαν τη διδασκαλία.

Δείκτες διάχυσης για τον Α’ άξονα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της πρώτης διδασκαλίας

Βαθμός ικανοποίησης	**Συμφωνώ %**	**Μάλλον συμφωνώ %**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ %**	**Μάλλον διαφωνώ %**	**Διαφωνώ %**	**Δείκτης Διάχυσης**
Κατανόηση του μαθήματος	41,2	52,9	5,9	0,0	0,0	**83,8%**
Εμπλουτισμός γνώσεων	72,7	18,2	0,0	0,0	9,1	**86,4%**
Συνδρομή της συμμετοχής σε ομάδες	75,0	8,3	8,3	8,3	0,0	**87,5%**

Απόλαυση μαθήματος	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	**91,7%**

Ο Δείκτης Διάχυσης για τον παραπάνω πίνακα είναι: (0 – 15) διαφωνώ κάθετα, (16 – 30) διαφωνώ, (31 – 49) μάλλον διαφωνώ, (50 – 65) ουδέτερο, (66 – 80) συμφωνώ και (81 – 100) συμφωνώ πολύ. Οι δείκτες κυμαίνονται από (0 – 100).

Δείκτες διάχυσης για τον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της πρώτης διδασκαλίας

Βαθμός ικανοποίησης	**Πολύ %**	**Αρ-κετά %**	**Ούτε λίγο ούτε πολύ %**	**Λίγο %**	**Πολύ λίγο %**	**Δεί-κτης Διά-χυσης**
Ρυθμός εισαγωγής νέας γνώσης	0,0	41,7	41,7	16,7	0,0	**56,3%**
Φόρτος εργασίας	0,0	8,3	50,0	16,7	25,0	**35,4%**
Ικανότητα συνεργασίας	33,3	41,7	0,0	25,0	0,0	**70,8%**
Γνώση αντικειμένου	33,3	41,7	8,3	16,75	0,0	**72,9%**

Ο Δείκτης Διάχυσης για τον παραπάνω πίνακα είναι: (0 – 15) καθόλου, (16 – 30) πολύ λίγο, (31 – 49) λίγο, (50 – 65) αρκετά, (66 – 80) πολύ και (81 – 100) πάρα πολύ. Οι δείκτες κυμαίνονται από (0 – 100).

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία αντικαθιστά ένα μάθημα αφιερωμένο στην επανάληψη. Αν ο εκπαιδευτής μέσω της εισήγησης επιχειρήσει να αναφέρει και να υπενθυμίσει όλα όσα ειπώθηκαν στα προηγούμενα μαθήματα, υπάρχει πιθανότητα κάποιος σπουδαστής να μην τα καταφέρει παρά την επιθυμία του να παρακολουθήσει. Παρά τις όποιες ελλείψεις που διαπιστώθηκαν προς το τέλος, ακολουθώντας την μεθοδολογία που παρουσιάστηκε παραπάνω, επιτεύχθηκε πλήρη σύνθεση των όσων ειπώθηκαν με την πλειοψηφία των σπουδαστών να δηλώνει ικανοποιημένη. Από την πλευρά του εκπαιδευτή πρόκειται για μια πιο ξεκούραστη διαδικασία ενώ του δίνεται παράλληλα η ευκαιρία να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των προηγούμενων διδασκαλιών.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνικών, με βάση τους Δείκτες Διάχυσης, διαφαίνεται ότι οι σπουδαστές έμειναν ικανοποιημένοι. Το ίδιο ικανοποιημένοι φαίνεται να ήταν και από τον βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας καθώς έδειξαν να κατανόησαν το αντικείμενο και παρουσίασαν πολύ καλή ικανότητα συνεργασίας. Τέλος, παρόλο που η εισαγωγή της νέας γνώσης ήταν αρκετή, ο φόρτος της όλης διαδικασίας σύμφωνα με αυτούς ήταν μικρός.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων (πρώτη εκδ.). (Α. Κόκκος, Επιμ., & Ε. Μουτσοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα, Ρ. Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην διδακτική πράξη της εκπαιδευσης ενηλίκων. In *Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην διδακτική πράξη της εκπαιδευσης ενηλίκων*.

Florea, R. (2014). Teaching Methods in Adult Education. An Appraisal of the Effectiveness of Methods Used in Training Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *142*, 352–358. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.684

Χατζηευσταθίου, Ε. (2010, Μάϊος - Αύγουστος). Εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Εκπαίδευση Ενηλίκων(20), σ. 7.

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Πάτρα: ΕΑΠ

Φουρρέ, Π., & Θεοδοσοπούλου, Κ. (1966). Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα. Οδηγός του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σσ. 65-93). ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Examples of innovative instructional methods. (2009). *AAHE-ERIC/Higher Education Research Report*, *7*(2), 33–53. https://doi.org/10.1002/aehe.3640070207

Κεδράκα, Κ. (1999). *Μεθοδολογία παρατήρησης*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχάρα Παρατήρησης

Α' ΑΞΟΝΑΣ : Ώρες μαθήματος:____ Αριθμός συμμετεχόντων :_____

Β' ΑΞΟΝΑΣ :

	Αρχή ---------- Τέλος			
Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν				
Διάρκεια τεχνικής				
Παράπονα - κούραση				
Συνεργατικότητα – επικοινωνία				
Αντιδράσεις-συμμετοχή - ενδιαφέρον σπουδαστών				
ΤΠΕ - εργαλεία				
Κατανόηση του διδακτικού υλικού				

- **Λήξη:** Πώς έγινε το κλείσιμο της συζήτησης; _____

Πώς αποχώρησε η ομάδα; _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟ

Συνδυασμός εκπαιδευτικών τεχνικών	**Συμφωνώ**	**Μάλλον συμφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Μάλλον διαφωνώ**	**Διαφωνώ**
Το υλικό (διαφάνειες, ασκήσεις) που χρησιμοποιήθηκε για το μάθημα με βοήθησε στην κατανόησή του					
Στο μάθημα αυτό, ωφελούμαι; (αν εμπλουτίζονται οι γνώσεις μου)					
Η συμμετοχή μου σε ομάδες με βοήθησε στην κατανόηση του μαθήματος					
Απόλαυσα τη συμμετοχή μου σε αυτό το μάθημα					

Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος και μαθησιακά αποτελέσματα	**Πολύ**	**Αρκετά**	**Ούτε πολύ ούτε λίγο**	**Λίγο**	**Πολύ λίγο**
Ο ρυθμός εισαγωγής της νέας γνώσης και οι έννοιες που κλήθηκα να διαχειριστώ					
Ο φόρτος (ποσότητα) εργασίας					
Ικανότητα συνεργασίας					
Γνώση και κατανόηση του αντικειμένου					

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διερεύνηση και συσχέτιση των παραγόντων που την προκαλούν

Μαυροβουνιώτη Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 ,Μ.Ed

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κατεξοχήν ανθρωπιστικό, έχει ένα πρόσθετο φορτίο ευθύνης για την ευημερία των άλλων που προκαλεί συμπτώματα κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, γεγονός που το κατατάσσει στα επαγγέλματα υψηλού άγχους. Σε έρευνες για την υγεία των εκπαιδευτικών γίνεται λόγος για το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (ΣΕΕ) που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα έρευνα που αφορά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ παραγόντων όπως φόρτος εργασίας, εργασιακές συνθήκες, χαμηλές αποδοχές, σχέσεις με γονείς μαθητών αλλά και με συναδέλφους που έχουν προσδιοριστεί σαν πηγές άγχους σε πολλές μελέτες στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων εκπονήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου , ως μέσο συλλογής δεδομένων. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν δύνανται να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικές έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα ώστε να προβλεφθεί και να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το σύνδρομο αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός, άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα επαγγέλματα υψηλού άγχους (Kyriacou,2001) ενώ ο Cooper και οι συνεργάτες (1988) επίσης το αναφέρουν ως ιδιαίτερα αγχογόνο. Συχνά σε έρευνες για την υγεία των εκπαιδευτικών γίνεται λόγος για τον φόβο και το άγχος που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, συναισθήματα που σχετίζονται με ψυχολογικούς παράγοντες όπως η επαγγελματική ικανοποίηση. Φόρτος εργασίας, εργασιακές συνθήκες, έλλειψη διαθέσιμων πόρων ,χαμηλές αποδοχές, σχέσεις με γονείς μαθητών, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων που προκύπτουν από τις συγκρουόμενες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης έχουν προσδιοριστεί σαν πηγές άγχους σε πολλές μελέτες (Δημητρόπουλος, 1998;Griffith et al, 1999; Κάντας, 1996, 2001;Κουστέλιος & Κουστέλιου,2001).Τα προβλήματα αυτά έχουν συνδεθεί με το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Kyriacou, 1987, 2001; Maslach, 1978, 1982). Αναφέρθηκαν ,επίσης, διαφορές ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες, έγγαμους και άγαμους, νεότερους και μεγαλύτερους, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το επαγγελματικό άγχος και συγκεκριμένα για την περίπτωση των εκπαιδευτικών απασχολεί τους ερευνητές από το δεύτερο μισό του 20ού αι λόγω της επίδρασης στην ψυχοσωματική τους υγεία . Οι Travers και Cooper (1996) αναφέρουν στην έρευνά τους πως το 33% στην Βρετανία και το 70% στην Αμερική βιώνουν μέτριο ή υψηλό άγχος

και εξουθένωση ενώ για την Ελλάδα το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2000) αναφέρει ότι το άγχος σε ποσοστό 28% και η επαγγελματική εξουθένωση σε ποσοστό 23% είναι τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία.

Η εξουθένωση, το άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι προβλήματα που εμφανίζονται σε πολλά επαγγέλματα, αλλά είναι σημαντικότερα κυρίως στα κοινωνικά επαγγέλματα μια και σε αυτά οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με πιο πολύ κόσμο από ότι σε άλλα επαγγέλματα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κατεξοχήν ανθρωπιστικό, έχει ένα πρόσθετο φορτίο ευθύνης για την ευημερία των άλλων. Έτσι λοιπόν, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συμπτώματα κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα ,ο Manlove (1993) υποστηρίζει ότι το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (εφεξής ΣΕΕ) των εκπαιδευτικών δεν είναι στατικής δομής αλλά αποτελεί μέρος ενός φαύλου κύκλου όπου το στρες και η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση οδηγούν στο ΣΕΕ το οποίο με τη σειρά του παράγει αυξημένο στρες και μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγώντας σε υψηλά επίπεδα το ΣΕΕ. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των παραπάνω προβλημάτων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο έγινε προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν στη ΣΕΕ ο φόρτος εργασίας και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αλλά και με τον βαθμό που επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο έργο του.

Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ο φόρτος εργασίας στην σχολική τάξη αλλά και στη σχολική μονάδα , οι ανομοιογενείς τάξεις, οι αναπτυξιακές διαταραχές των μαθητών που οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, οι εντάσεις που δημιουργούνται στις σχέσεις με τους συναδέλφους λόγω ανταγωνισμού, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών είναι μερικοί από τους παράγοντες που αυξάνουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν εισπράττουν την κοινωνική αποδοχή που αξίζουν για το επάγγελμά τους και μειώνουν συχνά μια ματαίωση που οδηγεί σε μείωση της αποδοτικότητάς τους. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει συχνά χαρακτηριστεί σαν «λειτούργημα», όρος που δίνει σπουδαιότητα στο έργο τους. Το έργο αυτό ,όμως, παρεμποδίζεται από παράγοντες όπως το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eliophotou-Menon et al., 2008).

Ενώ το σύνδρομο αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ,το σύνδρομο αυτό δεν έχει μελετηθεί σε έκταση για τα ελληνικά δεδομένα. Έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) σε δείγμα Ελλήνων

εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναισθηματική εξάντληση. Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Σε έρευνες των Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou (2005) αξιολογήθηκε η σχέση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, βρέθηκε σημαντική ,γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματικό στρες είναι λιγότερο ανεκτικοί στους μαθητές με προκλητική συμπεριφορά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η πρόσφατη μελέτη των Grayson και Alvarez (2008)σχετικά με τις συνιστώσες του σχολικού κλίματος (γονείς, διοίκηση, αξίες συμπεριφοράς των μαθητών και την επιρροή τους στις βασικές διαστάσεις της εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σύνδεση των πτυχών του σχολικού περιβάλλοντος με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μεθοδολογία

Το παρόν άρθρο βασίζεται σε ποσοτική έρευνα που έγινε από τη συγγραφέα με στόχο διερεύνηση σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών του θέματος με τη βοήθεια ερωτηματολογίου ως μέσο συλλογής δεδομένων. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων) που υπηρετούν σε αστική περιοχή της Μαγνησίας και σε ημιαστική περιοχή της Φθιώτιδας. Απεστάλη στους εκπαιδευτικούς σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση των συνεργατικών εργαλείων της Google που παρέχουν τη δυνατότητα αυτόματης αποδελτίωσης. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε σε πληροφορίες δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων έτσι ώστε να προσδιοριστεί και το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος (σχέση εργασίας, τα χρόνια που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο ή ακόμα και η θέση που κατέχει στο σχολείο). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που αλλάζει κάθε χρόνο σχολικό περιβάλλον, ή εκείνος που είναι αναπληρωτής και δεν ξέρει αν θα δουλέψει βιώνει υψηλότερο βαθμό επαγγελματικού άγχους από έναν μόνιμο εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε ένα γνωστό περιβάλλον. Επίσης η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο είναι ένας περιβαλλοντικός παράγοντας καθώς ο ρυθμός ζωής σε μια μεγάλη πόλη επηρεάζει την ψυχολογία του ανθρώπου. Η δεύτερη ενότητα, αφορούσε σε παράγοντες που δημιουργούν επαγγελματικό στρες και εξουθένωση.. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την συγγραφέα-ερευνήτρια ούτως ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και βασίστηκε στην κλίμακα μέτρησης Maslach & Jackson(1981). Η MBI –Maslach Burnout Inventory- έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και είναι το πιο κοινό εργαλείο στη διεθνή έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του πακέτου SPSS.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σε δύο ενότητες: Α) Δημογραφικά χαρακτηριστικά και Β) Σχέση μεταβλητών με τα ερευνητικά ερωτήματα .

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα πήραν μέρος τριάντα οκτώ εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 40-60 ετών (έγγαμοι σε ποσοστό 63,2%) εκ των οποίων το 73,7 % ήταν γυναίκες και το 26,3 % άνδρες.

Σχετικά με την συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση είχαν από 20 έως 30 χρόνια υπηρεσίας σε ποσοστό 39,5 % (Πιν. 1) αλλά ένα σημαντικό ποσοστό, περίπου οι μισοί (47,4 %) είχαν μόλις 0 έως 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο. Επίσης περισσότεροι από τα ¾ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό δεν κατέχει θέση ευθύνης (81, 6%).

4. ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	8	21,1	21,1	21,1
	10-20	14	36,8	36,8	57,9
	20-30	15	39,5	39,5	97,4
	30-40	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν δάσκαλοι, κλάδου ΠΕ 70 στο μεγαλύτερο ποσοστό (39,5 %) ενώ το υπόλοιπο 60,5% κατανέμεται σε ειδικότητες, καθηγητών Γαλλικών, Αγγλικών, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής, Μουσικής, Θεατρικής Αγωγής, Νηπιαγωγούς και δασκάλους/ες Ειδικής Αγωγής. Είναι όλοι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων ενώ το 34,2 % είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και το 5,3% έχει και δεύτερο πτυχίο.

Β. Σχέση μεταβλητών με ερευνητικά ερωτήματα

Με τη βοήθεια αυτού του ιστογράμματος (Πιν.2) διερευνήθηκε η σχέση της ειδικότητας με την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι εργάζονται σκληρά. Οι δάσκαλοι τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής κι οι καθηγητές Πληροφορικής βιώνουν κούραση μέσα από το επάγγελμά τους κάτι που δεν συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί Γαλλικών, Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής. Το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και τα χρόνια υπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν την αίσθηση αυτή.



Πίνακας 2: Σχέση ειδικότητας και αίσθησης σκληρής εργασίας

Η πολύχρονη υπηρεσία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μη βιώνουν επαγγελματικό άγχος εξαιτίας των συναδελφικών σχέσεων ή της σχέσης με τον Διευθυντή/τρια κάτι που δεν ισχύει για τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Μεταβαίνοντας σε άλλους κοινωνικούς παράγοντες παρατηρούμε ότι η οικογενειακή κατάσταση συνδέεται με το άγχος που προκαλεί η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Έτσι, διαπιστώνεται ότι οι άγαμοι και οι έγγαμοι προβληματίζονται πολύ για αυτόν τον λόγο.

Η ειδίκευση στην αντιμετώπιση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ή ΔΕΠ-Υ είναι ένα παράγοντας που μειώνει το άγχος εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν σε τάξεις όπου υπάρχουν τέτοιοι μαθητές , γεγονός που τεκμηριώνεται από το χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών ΠΕ 71που βιώνουν άγχος.

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα και την ανάλυση των δεδομένων τεκμαίρεται πως το ΣΕΕ συνδέεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και με τις κοινωνικές συνθήκες του επαγγέλματος. Επίσης τέθηκε το ερώτημα σε ποιο βαθμό η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση ευθύνεται για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι τα ευρήματα δεν είναι απαισιόδοξα για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα λαμβάνοντας βέβαια υπόψη το περιορισμένο δείγμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή διάθεση σε γενικές γραμμές και μπορούν να δημιουργούν ευχάριστο κλίμα με τους μαθητές τους, κάτι που τους βοηθά να είναι αποδοτικοί στο έργο τους.

Όσον αφορά στον εργασιακό φόρτο , οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι αυτό που κάνει τη δουλειά τους πολύ απαιτητική είναι ο συνδυασμός των υπόλοιπων παραγόντων που αλληλεπιδρούν και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Μεταβλητές όπως η ειδικότητα του εκπαιδευτικού, η περιοχή του σχολείου , τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας αλλά και τα χρόνια που υπηρετεί στο ίδιο σχολείο

συνδιαμορφώνουν την καθημερινότητά τους. Η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και η οικογενειακή κατάσταση είναι μεταβλητές που σχετίζονται με τον τρόπο που λειτουργούν στο επάγγελμά τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν επηρεάζονται ,για παράδειγμα, από τις σχέσεις με τους συναδέλφους ή από την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών . Σε σχέση όμως με την ειδικότητα οι δάσκαλοι παρά την εμπειρία τους αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με περισσότερο άγχος. Το υψηλό επίπεδο του επαγγελματικού στρες λόγω συμπεριφοράς των μαθητών συμφωνεί με ευρήματα έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ζαφειροπούλου & Ματή,1997) Η περιοχή, επίσης , του σχολείου επιδρά στην ψυχολογία τους καθώς η ζωή σε μια αστική περιοχή επιβάλλει τους έντονους ρυθμούς σε αντίθεση με τη ζωή σε μια επαρχιακή κωμόπολη.

Παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Η ανομοιογένεια στις τάξεις, οι δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ευθύνονται για αυτό το βαθμό εξουθένωσης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ενώ αντιμετωπίζουν σοβαρότερα προβλήματα , είναι σε θέση να τα διαχειριστούν καλύτερα με χαμηλότερο βαθμό άγχους. Οι πολυπληθείς τάξεις και τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα από τη μια πλευρά για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και τα ολιγομελή Τμήματα Ένταξης με δύο μαθήματα για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ερμηνεύει αυτή τη διαφορά. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Travers &Cooper, 1996).

Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται και αυτή από την γενικότερη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος αλλά και από τις αποδοχές. Οι έγγαμοι αλλά και οι άγαμοι αντιμετωπίζουν αγχωμένοι τον χαμηλό μισθό και την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση. Νιώθουν μέρος του προβλήματος καθώς θεωρούν ότι στερούνται ευκαιρίες επιμόρφωσης , παράγοντας που μειώνει την αποδοτικότητά τους και άρα την αποδοχή τους από την κοινωνία.

Η χρησιμότητα αυτής της έρευνας έγκειται στην επέκτασή της για εύρεση τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης του συνδρόμου

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cooper, C. L. & Cooper, R. D. & Eaker, L.H (1988). Living with Stress. Hermondsworth: Penguin.

Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008) ‘Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus’. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Grayson, J. L.& Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout : A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*,1349–1363.

Griffith, J., Steptoe, A. &Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69,*517-531.

Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it.

Learning, 7 (5), 37-39.

Kyriacou, C. (1987).Teacher stress and burnout :An international review. *Educational Research, 29,* 146-152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review, 53,* 23-35.

Manlove, E. (1993). Multiple correlates of burnout in child care workers. *Early Childhood Research Quarterly, 8,* 499-518.

Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare, 36,* 56-58.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). Maslach Burnout Inventory Manual. California: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. (1982). Burnout: The cost of caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). Teachers under pressure: Stress in the Teaching Profession. London: Routledge.

Ελληνική βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Ματή, Ε. (1997) Εργοφιλία = Εργοεξάντληση: Διαφυλικές διαφορές που επηρεάζουν το στρες των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Επίδραση στην απόδοση, την αυτό-εκτίμηση. Στο Σ. Ζιώγου (Εκδ), Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων (σ.679-707), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνκας.

Κάντας, Α.(1995). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Στο Α. Κάντας, Οργανωτική και βιομηχανική ψυχολογία: Μέρος 3ο, Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα- Επαγγελματικό άγχος (σελ. 101-118). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκη (Επιμ.) Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό σχολείο. Απόψεις των διευθυντών.

Δαμάλα Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.78, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας, σχετικά με το θεσμό του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο θεσμός του μέντορα ορίστηκε με το νόμο 3848/2010 για να παρέχει παιδαγωγικό και διδακτικό έργο υψηλής ποιότητας και να συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη. Για τη μελέτη του παραπάνω θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η επεξεργασία των δεδομένων επιβεβαίωσε τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού στο ελληνικό σχολείο, αφού η μη κάλυψη των αναγκών του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού οδηγεί σε πληθώρα προβλημάτων, τα οποία ο εκπαιδευτικός δε δύναται να διαχειριστεί επιτυχώς. Το κυριότερο όφελος εφαρμογής του θεσμού θεωρήθηκε η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας χάρη στο πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας των εκπαιδευτικών που καλλιεργεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέντορας, διευθυντής, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εισαγωγή

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο νέο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον αφορά τη συνεργασία ενός αρχάριου εκπαιδευτικού με έναν βετεράνο, μια θετική και ικανοποιητική εμπειρία όταν εφαρμόζεται καλά (Fullan & Hargreaves, 1996). Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει προσαρμοστούν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Hoy & Miskel, 2005), οπότε χρειάζονται ένα σύστημα υποστήριξης που όχι μόνο θα επιτρέψει την επιτυχή προσαρμογή τους, αλλά θα ενισχύσει και την αίσθηση της ενότητας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ελληνική πολιτεία θέσπισε το θεσμό του μέντορα ως μηχανισμό υποστήριξης και καθοδήγησης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού (νόμος 3848/2010), και εφαρμόστηκε αποσπασματικά (ΕΠΑΛ Καισαριανής το σχολικό έτος 2009- 2010, κάποια ΕΠΑΛ το 2017-2018 και σε όλα τα ΕΠΑΛ το 2018-2019), αλλά στην ουσία παραμένει ανενεργός καθώς δεν έχει εφαρμοστεί έως σήμερα σε όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Καθοριστικό ρόλο στο θεσμό αυτό έχει ο διευθυντής του σχολείου καθώς υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό ψυχολογικά και τον βοηθά να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον (Clark & Byrnes 2012).

Τι είναι ο μέντορας και το είναι mentoring (καθοδήγηση)

Η προέλευση του όρου «μέντορας» προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά και συγκεκριμένα από την *Οδύσσεια* του Ομήρου. Όταν ο Οδυσσέας έφυγε από την πατρίδα του με σκοπό να συμμετάσχει στον Τρωικό πόλεμο, όρισε τον καλό του φίλο Μέντωρ να αναλάβει τη φροντίδα του γιου του Τηλέμαχου. Ο Μέντωρ υπήρξε δάσκαλος και καθοδηγητής του Τηλέμαχου και τον προετοίμασε για τις μελλοντικές του ευθύνες του. Ο όρος, λοιπόν «Μέντορ» είναι συνώνυμος με την έννοια του συμβούλου, του δάσκαλου, του καθοδηγητή (Shea, 2002; Pask & Joy, 2007).

Ο μέντορας είναι ένα άτομο με επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες που τον καθιστούν αξιοθαύμαστο, έχει τις ικανότητες να υποστηρίζει και ενισχύει τις δυνατότητες των άλλων ανθρώπων (Mason & Bailey, 2007). Σύμφωνα με τους Meyer και Mabosa (2007) ο μέντορας έχει διπλό ρόλο, αυτόν της καθοδήγησης, της ενίσχυσης και της εκμάθησης των καθηκόντων και αυτόν της ψυχοκοινωνικής και συμβουλευτικής υποστήριξης. Ο Daresh (2004) θεωρεί ότι η καθοδήγηση παρέχει προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η βιομηχανία, η τέχνη και οι επιχειρήσεις και ο μέντορας είναι δάσκαλος, οδηγός, σύμβουλος, θετικό πρότυπο, σοφός και έμπειρος επόπτης.

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο νόμος 3848/2010 προβλέπει τη δράση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό σχολείο με τη διετή στήριξη και προετοιμασία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Το ρόλο του μέντορα αναλαμβάνει εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας που διαθέτει ευρεία εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία. Η μεντορική σχέση διαρκεί δύο χρόνια και για κάθε χρόνο υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι, όπως η ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων, η εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και η γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου.

Μέχρι σήμερα δεν έχει εφαρμοστεί στα ελληνικά σχολεία ο θεσμός του μέντορα και ίσως τα αίτια να πρέπει να αναζητηθούν στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Τσερέκας, 2018). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, όλες οι αρμοδιότητες ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας και η διοίκηση των ενδιάμεσων εξουσιών δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, παρά διεκπεραιώνει τις αποφάσεις και οδηγίες του υπουργείου (Μπρίνια, 2009).

Ο διευθυντής ως μέντορας της σχολικής μονάδας

Ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού έχει πολλαπλούς ρόλους μέσα στη σχολική ομάδα, είναι αρχηγός, ηγέτης, εκπαιδευτικός, υποστηρικτής των μαθητών και των εκπαιδευτικών, διαπραγματευτής κρίσεων, πρέπει να έχει οργανωτικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, να μπορεί να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και να επιλύει προβλήματα (Blackman & Fenwick, 2000).

Μέρος του έργου του είναι η υποδοχή και στήριξη των νέων εκπαιδευτικών και η συνεισφορά του είναι καταλυτική (Ganser, 2002). Ενημερώνει τους νέους συναδέλφους για τις απαιτήσεις του από αυτούς, διαμορφώνει ένα σχέδιο προγράμματος υπολογίζοντας τις ανάγκες τους, τους βοηθά να διατυπώσουν προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους, τους επιβλέπει και επιπλέον αποτελεί για αυτούς υπόδειγμα επαγγελματικής συμπεριφοράς (Λαϊνά, 2013). Ο διευθυντής είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, κάτι που είναι σημαντικό για αυτούς και αποτελεί συναισθηματική υποστήριξη και ασφάλεια (Richards, 2005). Σύμφωνα με τον Wong (2004), οι διευθυντές που εφάρμοσαν πετυχημένα προγράμματα mentoring οδηγήθηκαν και στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Ο διευθυντής ως μέντορας έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Προσλαμβάνει τους νέους εκπαιδευτικούς, είναι υπεύθυνος για την ύπαρξη των απαραίτητων πόρων για το σχολείο, διοικεί το σχολείο, αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο και αξιολογεί την όλη διαδικασία μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης με στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των εκπαιδευτικών (Carver, 2003).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό του μέντορα και την ανάληψη του ρόλου του μέντορα από τους ίδιους.

- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την έννοια του ρόλου του μέντορα;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής προκριμένου να αναλάβει το ρόλο του μέντορα;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την ανάληψη του ρόλου του μέντορα από τον διευθυντή;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος που κρίθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα ήταν η ποιοτική, που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει το αντικείμενο της έρευνας του μέσα από τα δικά τους λόγια, τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους και να ερμηνεύσει τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της συλλογής τους (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσω τηλεφώνου και skype εξαιτίας της αδυναμίας συνάντησης εν καιρώ πανδημίας.

Εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων

Ως εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ως πιο ευέλικτη καθώς επιτρέπει την τροποποίηση και προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, την εμβάθυνση σε κάποια θέματα που εμφανίζονται και κρίνονται ότι πρέπει να

μελετηθούν περισσότερο (Ιωσηφίδης, 2003). Η συνέντευξη αποτελείται από 9 προκαθορισμένες ερωτήσεις που σχετίζονται με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Στρατηγική Δειγματοληψίας και Δείγμα

Η δειγματοληψία που επιλέχτηκε είναι η σκόπιμη δειγματοληψία, το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα ώστε να εξυπηρετεί το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Ως δείγμα επιλέχθηκαν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με κριτήριο την εμπειρία σε θέση ευθύνης. Από την κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέχθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδα, δηλαδή επιλέχθηκαν αρχικά κάποιοι διευθυντές με μεγάλη εμπειρία και αυτοί πρότειναν τους άλλους διευθυντές (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Το δείγμα αποτέλεσαν 8 διευθυντές, 4 της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4 της Δευτεροβάθμιας του Ν. Αργολίδας, όλοι με πολυετή εμπειρία (τουλάχιστον 15 έτη) στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίοι κάθε χρόνο δέχονται νέους εκπαιδευτικούς, οπότε έχουν γνώση του ζητήματος υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων θεωρείται επαρκές για μία ποιοτική έρευνα, καθώς παρέχουν ποιοτικές πληροφορίες, επαρκείς για το θέμα της έρευνας (Mason, 2009).

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μέσω της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης επεξεργάσθηκαν, αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει στην ερευνητή να διαχωρίσει θεματικές ενότητες από επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τα έξι στάδια της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994) πραγματοποιήθηκε: εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό, δηλ. προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων, κωδικοποίηση μέσω εννοιολογικών προσδιορισμών των δεδομένων και κατηγοριοποίησή τους, εντοπισμός και δημιουργία θεματικών ενοτήτων, ορισμός και ονομασία των ενοτήτων, επανεξέταση για τυχόν αλληλοεπικαλύψεις και τελική ανάλυση και καταγραφή των ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές το ρόλο του μέντορα. Οι λέξεις που επαναλαμβάνονταν στις απαντήσεις είναι η στήριξη, η φροντίδα, η ενίσχυση. Σύμφωνα με τους διευθυντές που απάντησαν, ο μέντορας πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός που ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα με το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, να διαθέτει εμπειρία στη διδασκαλία, να είναι καταρτισμένος και καλά πληροφορημένος για το ρόλο του και ίσως να έχει την ίδια ειδικότητα. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές αναφέρουν ότι ο ρόλος του μέντορα είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και βοηθητικός, εμψυχώνει και ενθαρρύνει τους νέους εκπαιδευτικούς και παράλληλα τους αξιολογεί. Ο μέντορας πρέπει να βρίσκεται στο πλευρό του νέου εκπαιδευτικού για να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα, να οργανώσει

το διδακτικό του έργο, να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, να αποβάλλει τυχόν άγχη και ανασφάλειες, να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει συγκρούσεις και προβλήματα που θα προκύψουν στη σχολική τάξη, να ενταχθεί στο σύλλογο διδασκόντων και να μην απομονωθεί Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφωνούν στο ότι η μεντορική σχέση δεν πρέπει να σταματά στα δύο χρόνια, που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο που υπάρχει, αλλά πρέπει να εξακολουθεί να υφίσταται για όσο χρονικό διάστημα απαιτεί η κάθε περίπτωση. Η μεντορική σχέση και η ύπαρξη υποστήριξης περιορίζεται ή παύει να είναι απαραίτητη όταν ο εκπαιδευτικός αρχίσει να ενεργεί αυτόνομα και να μη χρειάζεται την καθοδήγηση. Βέβαια, ο διάλογος και οι συμβουλές ποτέ δεν σταματούν παρότι πλέον δε θα υφίσταται η ανάγκη ύπαρξης μεντορικής σχέσης. Έθεσαν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις για λειτουργήσει σωστά ο θεσμός του μέντορα, όπως η ύπαρξη σαφούς θεσμικού πλαισίου, η δυνατότητα να μην αλλάζει σχολικό περιβάλλον ο νέος εκπαιδευτικός ώστε να δημιουργηθεί σωστή σχέση, η παροχή επιμόρφωσης και κατάρτισης στο μέντορα, η ύπαρξη αξιολόγησης του μέντορα αλλά και της μεντορικής σχέσης και ένας τρόπος να υπολογίζεται – αξιολογείται η πρόοδος ένταξης και προσαρμογής του νέου εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Τα πρώτα χαρακτηριστικά που αναδύθηκαν από την έρευνα αφορούσαν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του διευθυντή, η οποία πρέπει να είναι ισχυρή και να διαθέτει αγάπη για το επάγγελμά του και προθυμία βοήθειας προς το νέο εκπαιδευτικό. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικές για το είδος της προσέγγισης, αλλά και για τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης. Η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να ακούει και να κατανοεί τους άλλους, η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, η ευελιξία ήταν λέξεις που καταγράφηκαν και σχετίζονταν με τη δεξιότητα της επικοινωνίας. Η προθυμία του διευθυντή, οι καλές προθέσεις, η διάθεση να παρέχει το χρόνο που χρειάζεται, η ύπαρξη φιλικού, ασφαλούς και συνεργατικού κλίματος θεωρήθηκαν, επίσης, σημαντικά χαρακτηριστικά για την ανάληψη του ρόλου του μέντορα. Η εμπειρία του διευθυντή και η ωριμότητά του, η συναίσθηση του χρέους, είναι στοιχεία που ταιριάζουν σε έναν μέντορα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και είναι ικανά σε συνδυασμό με τα προηγούμενα να δημιουργήσουν μία άψογη μεντορική σχέση. Τέλος, η ύπαρξη επιμόρφωσης και υποστήριξης των ίδιων των μεντόρων είναι σημαντική για την καλύτερη εφαρμογή του θεσμού. Όσον αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, αναδείχθηκε ότι ο μέντορας πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στην παιδαγωγική, στην ψυχολογία και στη διοίκηση προκειμένου να καθοδηγήσει σωστά και ομαλά το νέο εκπαιδευτικό. Η κατάρτιση του διευθυντή στο αντικείμενο που διδάσκει και η πολυετής εμπειρία διδασκαλίας τον κάνουν ως σύμβουλο και καθοδηγητή της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Τέλος, σημαντικές είναι και οι γνώσεις πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων και στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ο διευθυντής γίνεται σύμβουλος – δάσκαλος σε έναν ενήλικα με πείρα ζωής και εμπόδια που πρέπει να εξαλειφθούν.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους παράγοντες που εμποδίζουν τον διευθυντή να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Οι απαντήσεις κατέδειξαν παράγοντες που

σχετίζονται με τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή. Αρχικά, οι πολλές γραφειοκρατικές εργασίες που απαιτούνται να διεκπεραιωθούν από τον διευθυντή και όλες οι άλλες αρμοδιότητες που έχει καθημερινά, μειώνουν το χρόνο που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μέντορας. Σημαντικοί εξίσου, παράγοντες είναι και η έλλειψη επιμόρφωσης πάνω στο ρόλο αυτό αλλά και η έλλειψη σαφούς θεσμικού πλαισίου που να κατευθύνει και να ορίζει τους κανόνες και τις ευθύνες. Αναδείχθηκαν επίσης, και εμπόδια που προέρχονται από τους ίδιους τους διευθυντές, και σχετίζονται με την ανασφάλεια και το φόβο που νοιώθουν για την ανάληψη αυτού του ρόλου. Θεωρούν ότι είναι μία θέση ευθύνης που έχει αποτελέσματα πάνω στο νέο εκπαιδευτικό και δεν ξέρουν αν είναι οι σωστοί για αυτή τη θέση, εκεί θα μπορούσε να συνεισφέρει η επιμόρφωση. Οι περισσότεροι επισημαίνουν ότι οι μέντορες πρέπει να είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί και όχι διευθυντές. Εκπαιδευτικοί χωρίς γραφειοκρατική απασχόληση, όπου θα μπορούν να ασκούν το διδακτικό τους καθήκον και παράλληλα να υποστηρίζουν τους νέους εκπαιδευτικούς. Αυτοί είναι και οι πιο κατάλληλοι να τους καταλάβουν και να τους καθοδηγήσουν σωστά. Τέλος, αναφέρουν ότι μία κάποια σχέση μεταξύ νέου και έμπειρου καθηγητή δημιουργείται μέσα στο σχολείο, καθώς ο νέος εκπαιδευτικός αναζητά συμβουλές και καθοδήγηση και όταν κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός ανταποκριθεί, δημιουργείται μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, στην ουσία μία μεντορική σχέση.

Συμπεράσματα

Ο θεσμός του μέντορα έχει θεσμοθετηθεί από το 2010, και παρά τις αποσπασματικές φορές που εφαρμόστηκε, ουσιαστικά παραμένει ανενεργός. Κατά συνέπεια ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δε στηρίζεται από κάποιον επίσημο μηχανισμό υποδοχής. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας αναφορικά με τις απόψεις τους για το θεσμό του μέντορα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεώρησαν ότι η μεντορική σχέση είναι μια σχέση σημαντική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν έμπειρο κι έναν αρχάριο εκπαιδευτικό. Ακόμα κι αν δεν υπάρχει θεσμικά, ουσιαστικά αναπτύσσεται μία τέτοια σχέση ανάμεσα στο νέο εκπαιδευτικό και σε κάποιον παλαιότερο. Υπήρξε ταύτιση απόψεων σχετικά με τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο μέντορας, αλλά και για τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την ανάληψη του ρόλου του μέντορα από τους ίδιους τους διευθυντές.

Προτάσεις

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, εστίασε σε διευθυντές του νομού Αργολίδας και διεκπεραιώθηκε επιτυγχάνοντας τους στόχους που είχαν τεθεί. Τα αποτελέσματά της αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα και δεν είναι γενικεύσιμα. Περαιτέρω σχετική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί στο σύνολο των διευθυντών της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά

και στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, θα μπορούσε να υπάρξει έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχολείων στα οποία λειτούργησε ο θεσμός του μέντορα και τα αποτελέσματα που είχε στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, στους μέντορες αλλά και σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blackman M., C., & Fenwick L.T., (2000). The principalship: Looking for leaders in a time of change. Education week, 19 (29), 46, 68. Doi: 10.1007/1-4020-5516-1

Carver, C.L. (2003). The Principal's Role in New Teacher Induction. In: M. Scherer (Ed) *Keeping Good Teachers*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Clark, S.K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, *16*(1), 43-54. Doi: 10.1080/13664530.2012.666935

Creswell, J. W. (2011). Η *έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τζορματζούδης). Αθήνα: Ίων.

Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems?. *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 495-517. Doi: https://doi.org/10.1177/0013161X04267114

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* (7th Ed.). New York: McGraw Hill, Inc.

Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: https://eclass.uoa.gr

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ganser, T. (2002). Building the Capacity of School Districts to Desigm, Implement, and Evaluate New Teacher Mentor Programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 10*(1), 47-55. Doi: 10.1080/13611260220133144

Λαϊνά, Μ. (2013). Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός, 1*, σελ. 190-197.

Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί, τ. 59, τχ. 1ο-2ο*. Πανεπιστήμιο του Πειραιά, σ. 314-323.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, C., & Bailey, E. (2007) *Benefits and pitfalls of mentoring*. Διαθέσιμο στο: http://www.faculty.english.ttu.edu/barker/2

Miles, M.B, & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: Thousand Oaks: Sage Publications.

Meyer, M., & Mabosa, J. (2007). *Mentoring as a way to transfer learning and accelerate empowerment.* Διαθέσιμο στο: http://www.workinfo.com/free/Downloads/33.htm

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 71/τ.Α΄/19.05.2010).

Pask R., & Joy B. (2007). *Mentoring-Coaching: A guide for education professionals*. Glasgow: Open University Press.

Richards, J. (2004). What new teachers' value most in principals? *Principal*, *83*(3), 42-45.

Shea, G. F. (2002). *How to develop successful mentor behaviors*. California: Crisp Publications.

Τσερέκας Ν. (2018). *Ο Θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση. Απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39511

Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin, 88*(638), 41-58. Doi: https://doi.org/10.1177/019263650408863804

Προσαρμογή ερευνητικού εργαλείου μέτρησης αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συνεργατική μάθηση σε σύγκριση με την ατομική μάθηση

Ελευθερίου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας
Ιωάννου Κάλια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μετάφραση και η προσαρμογή ενός εργαλείου μέτρησης όσον αφορά στις αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για τη συνεργατική μάθηση σε σύγκριση με την ατομική μάθηση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 96 Κύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε το διάστημα Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2019. Για την έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Krečič και Ivanuš (2008). Για την αξιολόγηση της εγκυρότητας έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση η οποία αποκάλυψε την ύπαρξη ενός κυρίαρχου παράγοντα που ήταν σύμφωνος με την προηγούμενη έρευνα. Για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας μετρήθηκε η εσωτερική συνέπεια με τον υπολογισμό του Cronbach' s alpha. Συζητήθηκαν τα αποτελέσματα αυτών των ευρημάτων και εξάχθηκαν συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργατική μάθηση, ατομική μάθηση, παραγοντική ανάλυση, εσωτερική συνέπεια.

Εισαγωγή

Μεγάλη σημασία έχουν δώσει πολλοί ερευνητές στον ρόλο της συνεργατικής μάθησης σε αντίθεση με την ατομική μάθηση. Σύμφωνα με τους Morell, Buxeda, Orengo & Sánchez (2001), συνεργατική μάθηση είναι η δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται σε σταθερές ομάδες, σε δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, έχοντας αλληλεξάρτηση και στηρίζοντας ο ένας τον άλλο για να επιτύχουν τον σκοπό αυτό. Ο Θεοφιλίδης (2008) συμφωνεί, λέγοντας ότι συνεργατική μάθηση είναι η μάθηση που επιτυγχάνεται όταν εργάζεται κάποιος σε ομάδα δύο ή περισσοτέρων ατόμων, τα οποία έχουν κοινό στόχο και για να επιτύχουν τον στόχο αυτό αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλοβοήθειας και αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, ατομική μάθηση, όπως αναφέρουν οι Bolhuis & Voeten (2004), είναι μια ατομική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους αποκτώντας διανοητικές δεξιότητες.

Για να εξεταστούν η συνεργατική μάθηση σε αντίθεση με την ατομική μάθηση είναι αναγκαίο ένα εργαλείο μέτρησης το οποίο θα βοηθήσει στη μέτρηση των δύο αυτών χαρακτηριστικών. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά εργαλεία μέτρησης των παραπάνω χαρακτηριστικών, τα οποία μετρούν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεργατική μάθηση, χρησιμοποιώντας είτε ερωτηματολόγια είτε συνεντεύξεις. Πολύ λίγα είναι τα εργαλεία μέτρησης που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό.

Ο Thanh (2011) κάνει έναν συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για να διερευνήσει με ποιον τρόπο εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση. Το δείγμα του

αποτελείται από σαράντα εκπαιδευτικούς και σαράντα φοιτητές από είκοσι βιετναμέζικα κολέγια. Δίνει μεγάλη βαρύτητα στις συνεντεύξεις που παίρνει από τους συμμετέχοντες, από τις οποίες βγάζει συμπεράσματα για τον τρόπο που εφαρμόζεται στην πράξη η συνεργατική μάθηση στην τάξη. Στο κομμάτι της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιεί ένα ερωτηματολόγιο με μόνο πέντε ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται μόνο στη συχνότητα που χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση οι εκπαιδευτικοί και όχι στις αντιλήψεις τους. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κυκλώσουν την απάντησή τους μεταξύ πέντε επιλογών σε δύο διαφορετικές κλίμακες: πάντα, συχνά, μερικές φορές, σπάνια, ποτέ ή συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, αναποφάσιστοι, διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS 18.0. Δεδομένου ότι αυτή η μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τη γενική άποψη των συμμετεχόντων για τη συνεργατική μάθηση, εφαρμόστηκαν απλοί υπολογισμοί, χωρίς τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης, ούτε οποιουδήποτε δείκτης αξιοπιστίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση είναι μια κοινή και προτιμώμενη μέθοδος διδασκαλίας στο Βιετνάμ. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές υποστήριξαν ότι η συνεργατική μάθηση βοηθά κυρίως τους φοιτητές να θυμούνται πληροφορίες, αντί να αναπτύξουν μια βαθιά κατανόηση του κειμένου που μελετούσαν. Οι απαντήσεις αποκάλυψαν επίσης, ότι η συνεργατική μάθηση εμποδίζεται από μια σειρά τοπικών πολιτιστικών και θεσμικών εμποδίων όπως είναι το μέγεθος της τάξης, η κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος και το φόρτο εργασίας.

Οι Bolhuis & Voeten (2004) διεξήγαγαν έρευνα σε Ολλανδούς καθηγητές Γυμνασίων. Στην πρώτη έκδοση του ερωτηματολογίου τους είχαν δείγμα 259 καθηγητών. Αφού αξιολόγησαν τα αποτελέσματα, αφαίρεσαν όσες ερωτήσεις φάνηκε να μην ταιριάζουν στην έρευνά τους και κάποιες άλλες διορθώθηκαν για να γίνουν πιο κατανοητές. Το δείγμα της δεύτερης έκδοσης του ερωτηματολογίου αποτελείτο από 260 καθηγητές. Το διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο είναι ένα μεγάλο σε έκταση ερωτηματολόγιο και ελέγχει ένα πολύ μεγάλο φάσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Τα θέματα που τους απασχόλησαν ήταν η αυτο-ρύθμιση της μάθησης, η δόμηση της γνώσης, η κοινωνική φύση της μάθησης και ένα δυναμικό μοντέλο της νοημοσύνης.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα LISREL 8.30. Όλες οι μεταβλητές είχαν πολύ ψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους και επιβεβαίωναν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική μάθηση σε αντίθεση με την ατομική μάθηση, καθώς επίσης εξήγαγαν και πολλά άλλα συμπεράσματα άμεσα συνδεδεμένα με τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Κανένα είδος στατιστικής ανάλυσης δεν χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οι Krečič & Ivanuš (2008) αξιοποίησαν ένα μέρος από το ερωτηματολόγιο των Bolhuis & Voeten, που αναφέρθηκε παραπάνω, για να μετρήσουν ακριβώς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική μάθηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας ανέμεναν να βγάλουν συμπεράσματα για την ανάπτυξή τους ως εκπαιδευτικοί, για την καθιέρωση της ομαδικής εργασίας στην τάξη και για την ενθάρρυνση των μαθητών να εργάζονται ομαδικά.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 δηλώσεις διπολικής μορφής, 5 δηλώσεις στα αριστερά και 5 στα δεξιά. Οι συμμετέχοντες πρέπει να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων επιλογών, συμφωνώ απόλυτα με τη δήλωση στα αριστερά, συμφωνώ κάπως με τη δήλωση στα αριστερά, συμφωνώ κάπως με τη δήλωση στα δεξιά, συμφωνώ απόλυτα με τη δήλωση στα δεξιά. Η μορφή που έχει το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ξεκάθαρα τον παράγοντα που εξετάζει, τη συνεργατική – ατομική μάθηση. Η έρευνα διεξήχθη στη Σλοβενία με δείγμα 542 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με το στατιστικό πακέτο SPSS 18.0. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη συνεργατική μάθηση από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνταν ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους, υπήρχαν διαφορές στην άποψή τους για τη συνεργατική μάθηση. Τέλος, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Κανένα είδος στατιστικής ανάλυσης δεν χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Στην παρούσα έρευνα έχει γίνει προσαρμογή του ερωτηματολογίου των Krečič & Ivanuš το οποίο μετρά ακριβώς αυτό που έχει ως στόχο η έρευνα, τη μέτρηση, δηλαδή, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, επιλέχθηκε αυτό αντί του ερωτηματολογίου του Thanh, γιατί το δεύτερο μετρά μόνο τη συχνότητα χρήσης της συνεργατικής μάθησης, το οποίο δεν έχει σχέση με τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ακόμη, απορρίφθηκε το ερωτηματολόγιο των Bolhuis & Voeten, γιατί μετρούσε πολλές πλευρές του παρόντος θέματος και όχι συγκεκριμένα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, το επιλεγέν ερωτηματολόγιο είναι μικρό σε έκταση και δεν θα κουράσει το δείγμα στη συμπλήρωση του και αυτό, πιθανόν, να δώσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο που επιλέγηκε ήταν γραμμένο στην αγγλική γλώσσα, οπότε μεταφράστηκε στα ελληνικά για να μπορεί να δοθεί σε Κύπριους εκπαιδευτικούς. Μεταφράζοντας από τα αγγλικά στα ελληνικά λήφθηκαν υπ’ όψη οι πολιτιστικές διαφορές των δύο χωρών και προσαρμόστηκε, αντίστοιχα, το ερωτηματολόγιο. Δεν μεταφράστηκε, δηλαδή, ακριβώς το αγγλικό ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, αλλά μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνοκυπριακή κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998), τρεις είναι οι λόγοι που γίνεται προσαρμογή ενός ερωτηματολογίου, αντί να κατασκευαστεί ένα καινούριο: οικονομικοί λόγοι, αφού η μετάφραση είναι λιγότερο δαπανηρή σε χρόνο και σε χρήμα, διεθνικοί λόγοι, καθώς οι έρευνες σε διάφορα έθνη γίνονται ευχερέστερα όταν μεταφράζεται το ίδιο ερευνητικό εργαλείο σε διαφορετικές γλώσσες και επικοινωνιακοί λόγοι, γιατί τα πολύ γνωστά εργαλεία γίνονται αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα, ενώ δεν θα συνέβαινε το ίδιο εάν κατασκευαζόταν ένα νέο εργαλείο.

Στη συνέχεια, ήταν αναγκαίο να διασφαλιστεί η φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Για να επιτευχθεί αυτό, ζητήθηκε η γνώμη ενός ειδικού στην προσαρμογή ερωτηματολογίων. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν να δοθεί το αγγλικό

ερωτηματολόγιο και δίπλα αντιπαραβαλλόταν η μετατροπή του στην ελληνική γλώσσα. Ο ειδικός διόρθωσε αλλοιώσεις που τυχόν έγιναν κατά τη μετάφραση και έτσι διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό η φαινομενική εγκυρότητα. Ακόμη, ο ειδικός πρόσθεσε ακόμα μία επιλογή στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, «συμφωνώ και με τις δύο δηλώσεις», κάτι που δεν υπήρχε στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο.

Το επόμενο βήμα ήταν η πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δύο από τα άτομα του δείγματος και μία - μία οι ερωτήσεις συζητήθηκαν για να λυθούν απορίες, δυσκολίες ή λανθασμένη κατανόηση των ερωτήσεων. Στο παρόν ερωτηματολόγιο κανένας από τους δύο συμμετέχοντες δεν δήλωσε ότι δεν κατανοεί ή δεν είναι σε θέση να απαντήσει, γι' αυτό κρίθηκε σωστό να μη γίνει καμία τροποποίηση στο ερωτηματολόγιο.

Ακολούθως, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε έναν δεύτερο ερευνητή για να κάνει αντίστροφη μετάφραση, από τα ελληνικά στα αγγλικά. Προτιμήθηκε ένας ερευνητής ο οποίος είχε άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας και είχε άμεση σχέση με το αντικείμενο του ερωτηματολογίου. Αφού το μεταφρασμένο από τα ελληνικά στα αγγλικά ερωτηματολόγιο δεν απείχε ιδιαίτερα από το αρχικό αγγλικό ερωτηματολόγιο, θεωρήθηκε ότι είναι έτοιμο να δοθεί στο δείγμα της έρευνας.

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της Κύπρου. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία και ήταν ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, με συμπλεγματική δειγματοληψία πάρθηκε δείγμα διαδικτυακά μέσω σελίδας κοινωνικής δικτύωσης, σε ομάδες που έχουν μέλη εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Το σύνολο του δείγματος ήταν 96 εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στα σχολεία με την προσωπική παρουσία της ερευνήτριας (χέρι με χέρι) και με διαδικτυακή χορήγηση. Η διανομή «χέρι με χέρι» έγινε το διάστημα Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2019. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε από μια μέρα σε κάθε σχολείο. Κατά τη χορήγηση αναφέρθηκε επιγραμματικά ο σκοπός της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε περίπου από 2 - 3 λεπτά. Κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν οποιαδήποτε απορία σχετικά με τις ερωτήσεις και τις δηλώσεις. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν σχόλια για το ερωτηματολόγιο και από τα σχόλιά τους φάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν αρκετά κατανοητό. Όσον αφορά στη διαδικτυακή χορήγηση, αυτή έγινε τον Νοέμβριο του 2019 και παρέμεινε στο διαδίκτυο για 2 εβδομάδες, έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος συμπλήρωσής του.

Για την ανάλυση των δεδομένων, καθώς και για την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό σύστημα ανάλυσης δεδομένων SPSS Statistics 22. Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της εγκυρότητας έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, μια στατιστική μέθοδος που βοηθά στη σύνοψη των σχέσεων των μεταβλητών (Αλεξόπουλος, 1998· 2004). Για την

αξιολόγηση της αξιοπιστίας μετρήθηκε η εσωτερική συνέπεια με τον υπολογισμό του Cronbach' s alpha, ο οποίος μετρά την εσωτερική σταθερότητα ενός δοκιμίου.

Αποτελέσματα

Αρχικά, ελέγχθηκε η κανονικότητα των ερωτήσεων με τη μέθοδο Skewness και δεν κρίθηκε σκόπιμο να αφαιρεθεί καμιά ερώτηση. Για να αναλυθούν οι συσχετίσεις των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Pearson. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 των συσχετίσεων, η ερώτηση 4 (όταν έχεις την κατάλληλη εκπαιδευτική κατάρτιση, ξέρεις τι πρέπει να κάνεις/ θα ήθελα να δω πώς διδάσκουν οι συνάδελφοί μου) έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ερώτηση 2 (Δεν πιστεύω ότι μαθαίνεις πολλά συζητώντας διάφορα θέματα με άλλους/ Μαθαίνεις πολλά όταν συγκρίνεις τη γνώμη σου με τη γνώμη των άλλων) και με την ερώτηση 3 (Είναι σημαντικό να ξέρεις πώς λύνονται συγκεκριμένα προβλήματα/ Μπορείς να μάθεις πολλά από τον τρόπο που προσεγγίζουν οι άλλοι άνθρωποι τα προβλήματα). Ακόμα, η ερώτηση 5 (Νομίζω ότι οι γνώμες των ειδικών είναι αυτές που μετράνε/ Οι διαφορετικές γνώμες είναι συχνά ενδιαφέρουσες) έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις ερωτήσεις 3 και 4. Η ερώτηση 1 (Δεν είναι εύκολο να ανακαλύψεις ποιος έχει δίκιο όταν οι απόψεις διίστανται./ Ακούγοντας διαφορετικές απόψεις, είναι πιθανό να οικοδομήσεις βαθύτερη γνώση.) έχει συντελεστή συσχέτισης πολύ κοντά στο 0, οπότε δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

		q1	q2	q3	q4	q5
q1	Pearson Correlation	-				
q2	Pearson Correlation	**.176**	-			
q3	Pearson Correlation	**.172**	**.113**	-		
q4	Pearson Correlation	**.196**	**.243***	**.602****	-	
q5	Pearson Correlation	**.067**	**.118**	**.252***	**.384****	-

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 1 Correlations

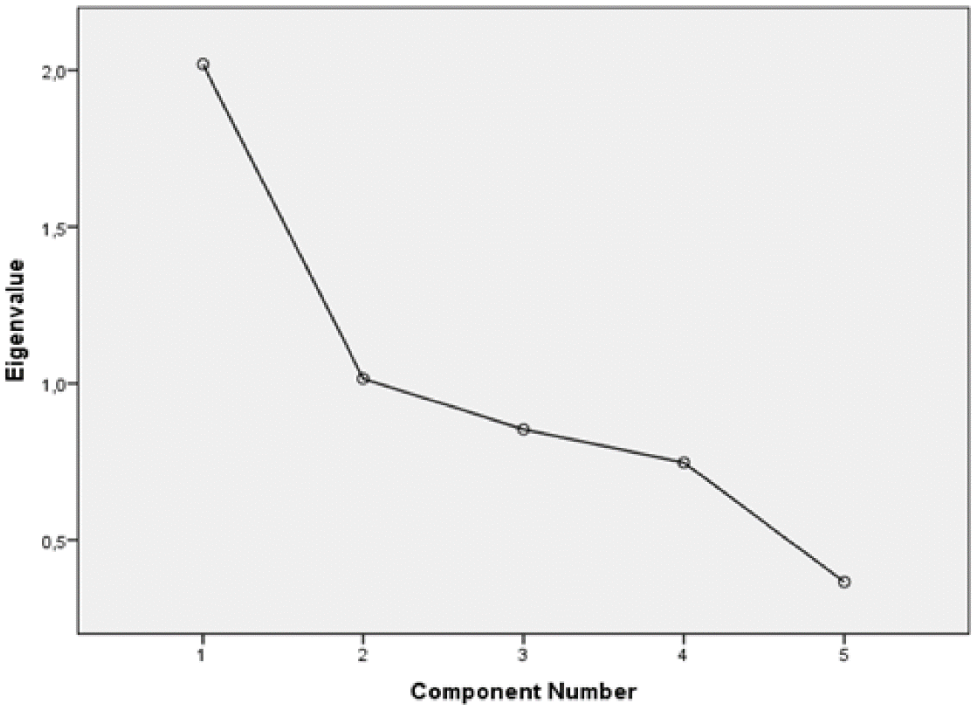
Ακολούθως, εξετάστηκε το eigenvalue τιμής ίσης ή μεγαλύτερης του 1 ως κριτήριο για την εξαγωγή παραγόντων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Οι μεταβλητές φόρτιζαν σε δύο παράγοντες, δηλαδή εξάχθηκαν 2 παράγοντες με eigenvalue μεγαλύτερο του 1. Ο πρώτος παράγοντας είχε τιμή 2.019 και ο δεύτερος ήταν οριακά πάνω από το 1, στην τιμή 1.015.

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.019	40.380	40.380	2.019	40.380	40.380
2	1.015	20.303	60.683	1.015	20.303	60.683
3	.853	17.056	77.740			
4	.747	14.942	92.682			
5	.366	7.318	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 2 Total Variance Explained

Στη συνέχεια, εξετάστηκε το διάγραμμα ιδιοτιμών Scree Plot, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, και ο δεύτερος παράγοντας ήταν πάνω στον αγκώνα, οπότε έγινε εξαγωγή του δεύτερου παράγοντα. Άρα, υπάρχει παραγοντική δομή ενός κυρίαρχου παράγοντα που περιγράφει το 40% της συνολικής μεταβλητότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 1. Scree Plot

Τέλος, μετρήθηκε η εσωτερική συνέπεια με τον υπολογισμό του Cronbach ’s alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach ’s alpha βρέθηκε πολύ χαμηλά, στην τιμή .62.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στόχος αυτής της έρευνας ήταν να ελέγξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης που χρησιμοποίησαν οι Krecˇicˇ & Ivanusˇ Grmek (2008), που εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συνεργατική μάθηση σε αντίθεση με την ατομική μάθηση.

Στο αυθεντικό ερωτηματολόγιο δεν υπάρχει κανένας πίνακας και καμία αναφορά σε ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο μετρά έναν παράγοντα, αυτόν της συνεργατικής/ ατομικής μάθησης. Για τον ίδιο λόγο κατασκευάστηκε και το αυθεντικό ερωτηματολόγιο, δηλαδή για να μετρά έναν παράγοντα, αλλά δεν υπάρχει ο πίνακας των φορτίσεων για να εξακριβωθεί η παραγοντική δομή ενός κυρίαρχου παράγοντα.

Ακόμη, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach ’s alpha βρέθηκε στην τιμή .62. Ο Αλεξόπουλος (2004) υποστηρίζει ότι το επίπεδο του συντελεστή αξιοπιστίας διαφοροποιείται ανάλογα με το ποσοστό του σφάλματος που μπορεί να γίνει αποδεκτό σε κάθε δοκίμιο. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε πολύ χαμηλότερα από τα αποδεκτά όρια του .80 – .90, όπως συμφωνούν πολλοί ερευνητές, αλλά κάποιοι άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι είναι αποδεκτές και οι τιμές μέχρι .60 (Loewenthal, 2001). Στο αυθεντικό ερωτηματολόγιο δεν αναφέρεται κανένας δείκτης αξιοπιστίας και αυτό αφήνει πολλά ερωτηματικά, για το κατά πόσο ελέγχτηκε η αξιοπιστία του εργαλείου και αν έγινε έλεγχος, μήπως ήταν πολύ χαμηλός και γι’ αυτό δεν αναφέρθηκε.

Οι λόγοι της χαμηλής αξιοπιστίας του εργαλείου θα μπορούσαν να είναι από τη μια, το μικρό δείγμα των μόλις 96 εκπαιδευτικών και από την άλλη, το μικρό σε μέγεθος ερωτηματολόγιο, που αποτελείτο μόνο από πέντε ερωτήσεις σε διπολική μορφή. Επιπλέον, η σταθερότητα των μεταβλητών θα μπορούσε να επηρεάσει την αξιοπιστία. Κάποιες ψυχολογικές καταστάσεις και εξωτερικές συνθήκες είναι πιθανό να επηρέασαν τους ερωτώμενους, με αποτέλεσμα αυτές οι μεταβλητές να μην παρέμειναν σταθερές (Παπαναστασίου, 1993). Θεωρείται ότι στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχε δυσκολία στις ερωτήσεις, ώστε αυτές να απαντιούνται στην τύχη. Επιπλέον, υπήρχε αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των ερωτήσεων, αφού όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Άρα, ένα ερωτηματολόγιο με μεγαλύτερο δείγμα και περισσότερες ερωτήσεις, πιθανόν να εξήγαγε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μια μικρή απόδειξη για το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τα επίπεδα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, με μεγαλύτερο δείγμα από αυτό της παρούσας έρευνας και ακόμα, να εξεταστεί κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικές κουλτούρες, όπως αυτή της Κύπρου. Επιπλέον, θα ήταν καλό να εξεταστεί πιο εμπεριστατωμένα και η μετάφραση – προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι για την κατανόησή του από τους συμμετέχοντες και για την εξαγωγή εγκυρότερων και πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων* (Τόμος Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλεξόπουλος, Δ. (2004). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων* (Τόμος Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and teaching*, *10*(1), 77-98.

Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο Παγόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας* (2η εκδ.). Λευκωσία: Σ. Λειβαδιώτη.

Krečič, M. J., & Ivanuš, M. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 59-68.

Loewenthal, K. M. (2001). *An Introduction to Psychological Tests and Scales* (2nd ed.). London: UCL Press.

Morell, L., Buxeda, R., Orengo, M., & Sánchez, A. (2001). After so much effort: Is faculty using cooperative learning in the classroom?. *Journal of Engineering Education*, *90*(3), 357-362.

Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Thanh, P. T. H. (2011). An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward cooperative learning (CL). *International Education Studies*, *4*(1), p3.

Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης

Περίληψη

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων γενικά και στον εργασιακό τους χώρο ειδικότερα. Η επίτευξη των στόχων και του έργου στον χώρο εργασίας δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της γνωστικής νοημοσύνης αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως καθοριστική παράμετρος στον χώρο της εκπαίδευσης για την απόδοση, αποτελεσματικότητα και επιτυχία στο έργο τους. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020 με την ποσοτική μέθοδο με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το δείγμα αποτέλεσαν 291 Νηπιαγωγοί της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Επίσης, καταγράφηκαν σημαντικές στατιστικά θετικές συσχετίσεις στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, προσχολική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους ερευνητές παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια (Καφέτσιος, 2003). Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) εισήχθη το 1990 με τις ερευνητικές μελέτες των Salovey και Mayer (Humphrey, 2014) ως είδος νοημοσύνης διαφορετικό από τη γνωσιακή (Καφέτσιος, 2003). Η επαφή του κοινού ευρύτερα με το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης πραγματοποιήθηκε με τη δημοσίευση του βιβλίου του Goleman: «Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;» το 1995 και με το βιβλίο του που ακολούθησε αργότερα το 1998 για τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο (Huang, Law & Wong, 2006). Ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα που επιδρά περισσότερο στην επιτυχία στην καθημερινή ζωή του ατόμου από τη γνωσιακή νοημοσύνη στο πεδίο της εργασίας και της εκπαίδευσης μεταξύ άλλων. Η γνωσιακή νοημοσύνη από μόνη της δεν αποτελεί δείκτη επιτυχίας στη ζωή των ανθρώπων.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ποικιλία ορισμών για τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (1998:317) « *η ΣΝ είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματά και*

των άλλων, να παρακινούμε τον εαυτό μας και να διαχειριζόμαστε καλά τα συναισθήματά μας και τα συναισθήματα στις σχέσεις μας». Οι Salovey και Mayer (1990:189) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «*το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθεί κάποιος τα αισθήματα και τα συναισθήματα του ίδιου και των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τις ενέργειές του*». Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται μέσω των δεξιοτήτων της αντίληψης, χρήσης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Mayer & Salovey, 1997). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί τα συναισθήματα και να επεξεργάζεται συναισθηματικές πληροφορίες για να ενισχύσει τις γνωστικές διαδικασίες και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά (Brackett & Katulak, 2007:2-3). Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζει συνεργασία νόησης και συναισθήματος (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτεται το άτομο και συμπεριφέρεται. Αναμφισβήτητα, από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αντιληπτό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι έννοια πολυδιάστατη. Η συναισθηματική επάρκεια διαμορφώνεται από ένα σύνολο ικανοτήτων, δεξιοτήτων οι οποίες αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Οι Ciarrochi, Forgas και Mayer (2006) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την πιο πρόσφατη προσέγγιση στο να κατανοηθεί η σχέση ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα.

Οι συναισθηματικές ικανότητες των εργαζόμενων, η συναισθηματική τους νοημοσύνη αναδεικνύονται από τη βιβλιογραφία να έχουν επίδραση στον χώρο εργασίας. Ειδικότερα, ο Goleman (2001) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως παράγοντας πρόβλεψης για τα οργανωσιακά αποτελέσματα, την απόδοση και την επιτυχία των εργαζόμενων στον εργασιακό τους χώρο. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την προσωπική ευημερία, την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και την επαγγελματική αποτελεσματικότητα (Bar-On, 2006), τη σωματική και ψυχική υγεία (Ramana, 2013). Τα συναισθήματα θετικά ή αρνητικά, αποτελούν δυναμικό μέρος του κάθε ατόμου και βρίσκονται σε κάθε οργανισμό, εργασιακό χώρο, όπως και στα σχολεία (Hargreaves, 1998). Η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών απαιτεί να αντιμετωπίζουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων (μαθητών, γονέων, συναδέλφων, διευθυντών) και να διαχειρίζονται συναισθηματικές αντιδράσεις (Brackett & Katulak, 2007). Ας σημειωθεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Ο Hargreaves (1998:835) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «*τα συναισθήματα βρίσκονται στην καρδιά της διδασκαλίας. Αποτελούν τα πιο δυναμικά χαρακτηριστικά της*». Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών έχει σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη διδασκαλία (Yin, Lee & Zhang, 2013), στην ικανοποίηση από την εργασία τους γενικότερα (Kafetsios & Zampetakis, 2008), στην αποτελεσματική διδασκαλία (Dolev & Leshem, 2016) και σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Penrose, Perry & Ball, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, τις ανάγκες τους και να συμβάλλουν θετικά στην πρόοδό τους. Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται ένα κατάλληλο

μαθησιακό περιβάλλον και κλίμα κατανόησης, το οποίο επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών (Ramana, 2013). Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει επίδραση σε μειωμένο επαγγελματικό άγχος και στον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Merida-Lopez & Extremera, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για ερευνητική μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ο ρόλος τους απαιτεί πολλές ικανότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν επίδραση στην πρόοδο των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα μπορεί να αξιοποιηθούν για την κατανόηση των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων της συναισθηματικής τους νοημοσύνης μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης και εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι: 1) Ποιο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας); 2) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA), εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA), χρήση συναισθημάτων (UOE), ρύθμιση συναισθημάτων (ROE) εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας;

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσα έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις για τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αξιοποίησε το ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wang Law Emotional Intelligence Scale WLEIS των Wong και Law (Wong & Law, 2002). Τα συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στον ορισμό που ανέπτυξαν οι Mayer και Salovey για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Brown, Qualter & MacCann, 2018). Περιλαμβάνει 16 δηλώσεις σε 4 υποκλίμακες (διαστάσεις). Την υποκλίμακα εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA) η οποία αξιολογεί την προσωπική αντίληψη για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά συναισθήματά του. Την υποκλίμακα εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA) η οποία αξιολογεί την προσωπική αντίληψη για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διακρίνει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Την υποκλίμακα της χρήσης συναισθημάτων (UOE) που σχετίζεται με την προσωπική αντίληψη του κάθε ανθρώπου για την τάση

του να παρακινεί τον εαυτό του για να ενισχύει την απόδοση του. Την υποκλίμακα της ρύθμισης συναισθημάτων (ROE) που αφορά την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης αποτυπώθηκαν σε μια επτάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 7 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Διαφωνώ λίγο, 4-=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5=Συμφωνώ λίγο, 6=Συμφωνώ, 7=Συμφωνώ απόλυτα).

Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2020. Ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης με το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο σε μορφή google forms, το οποίο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε νηπιαγωγεία της Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 291 εκπαιδευτικοί οι οποίοι το συμπλήρωσαν.

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό λογισμικό SPSS 26.0 for Windows για την περιγραφική παρουσίαση της κλίμακας WLEIS με τις υποκλίμακες με δείκτες όπως η μέση τιμή (M.T.) και η τυπική απόκλιση (T.A.). Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητας (Cronbach's alpha) (Πίνακας 1). Οι τιμές για τις υποκλίμακες με τις επιμέρους δηλώσεις όσο και για το σύνολο της κλίμακας WLEIS έδειξαν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Cronbach’s alpha>0,70). Ακολούθησε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov (291>50) των μεταβλητών ο οποίος έδειξε κανονική κατανομή των μεταβλητών. Τέλος, έγινε ο παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Pearson των υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS).

Υποκλίμακες WLEIS	**Αριθμός δηλώσεων**	**Τιμή Cronbach's Alpha**
Εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA)	4	0.736
Εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA)	4	0,757
Χρήση συναισθημάτων (UOE)	4	0,776
Ρύθμιση συναισθημάτων (ROE)	4	0,853
ΣΥΝΟΛΟ WLEIS	**16**	**0,880**

Πίνακας 1: Έλεγχος Cronbach’s Alpha

Αποτελέσματα της έρευνας

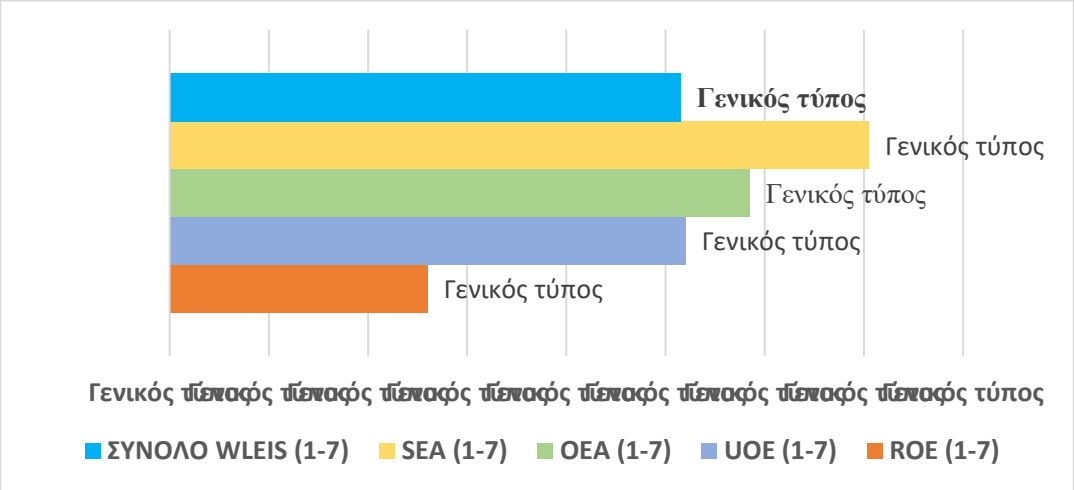
Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, η συντριπτική πλειονότητα είναι γυναίκες (N=289, 99,3%) και οι υπόλοιποι άνδρες (N=2, 0,7%). Όσον αφορά την ηλικία τους, το 54% (N=157) είναι 46-55 ετών, το 28,2% (N=82) είναι 36-45 ετών, το 11% (N=32) είναι 56 ετών και άνω και το 6,9% (N=20) είναι ηλικίας 25-35 ετών. Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειονότητα έχει μόνο το βασικό πτυχίο (N=202, 69,4%), το 24,7% (N=72) έχει μεταπτυχιακό, μόλις το 1% (N=3) έχει διδακτορικό και το 4,8% (N=14) έχει 2ο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, το 47,4% (N=138) έχει από 11-20 έτη, το 30,6% (N=89) από 21-30 έτη, το 11% (N=32) από 0-10 έτη και το 11% (N=32) από 31 έτη και άνω. Τέλος, ως προς τη σχέση εργασίας, η πλειονότητα, το 82,5% (N=240) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 17,5% (N=51) είναι αναπληρωτές.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 2), όσον αφορά την υποκλίμακα SEA (εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού), η μέση τιμή (Μ.Τ.) κυμαίνεται από 5,73-6,20. Σχετικά με τη υποκλίμακα OEA (εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων), η Μ.Τ. κυμαίνεται από 5,51 έως 6,14. Αναφορικά με τη υποκλίμακα UOE (χρήση συναισθημάτων), η Μ.Τ. είναι από 5,26 έως 6,01. Τέλος, για τη υποκλίμακα ROE (ρύθμιση συναισθημάτων), η Μ.Τ. κυμαίνεται από 4,82 έως 5,42. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έχουν δοθεί σε μια επτάβαθμη κλίμακα likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Διαφωνώ λίγο, 4-=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5=Συμφωνώ λίγο, 6=Συμφωνώ, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Όπως προκύπτει από το Γράφημα 1 η συνολική Μ.Τ. για κάθε υποκλίμακα/διάσταση είναι: SEA=6,01 (συμφωνώ), OEA=5,77 (συμφωνώ), UOE=5,64 (συμφωνώ) και ROE=5,12 (συμφωνώ λίγο). Η συνολική Μ.Τ. για την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS) είναι 5,63 (συμφωνώ).

Υποκλίμακες/διαστάσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης	**Δηλώσεις**	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**
Εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA)	**1.**Τις περισσότερες φορές έχω καλή αίσθηση του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω.	6,08	0,044
	2.Έχω καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	6,02	0,040
	3.Πραγματικά καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι.	5,73	0,054
	4.Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενη/ος ή όχι.	6,20	0,042
	5.Πάντα γνωρίζω πως αισθάνονται οι φίλοι μου από τη συμπεριφορά τους.	5,51	0,052

Εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA)	**6.** Είμαι καλή/ός παρατηρήτρια/ής των συναισθημάτων των άλλων.	5,74	0,054
	7. Είμαι ευαίσθητη/ος στα αισθήματα και συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	6,14	0,044
	8. Έχω καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	5,69	0,048
Χρήση συναισθημάτων (UOE)	**9.** Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	5,87	0,054
	10. Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα ικανό άτομο.	5,26	0,072
	11. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά εσωτερικά κίνητρα.	5,40	0,064
	12. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να δώσει τον καλύτερο εαυτό του.	6,01	0,047
Ρύθμιση συναισθημάτων(ROE)	**13**. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες.	5,33	0,071
	14. Είμαι απόλυτα ικανή/ός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	4,91	0,075
	15. Όταν θυμώνω πολύ, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	4,82	0,086
	16. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	5,42	0,062

Πίνακας 2: Αποτελέσματα απαντήσεων συναισθηματικής νοημοσύνης



Γράφημα 1: Μέση τιμή υποκλιμάκων και συνολικής κλίμακας WLEIS

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτουν σημαντικές στατιστικά θετικές συσχετίσεις με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson (Πίνακας 3) ανάμεσα στις τέσσερις υποκλίμακες/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (SEA, OEA, UOE, ROE). Συγκεκριμένα, υπάρχει σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση ανάμεσα: α) στην εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA) με την εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA) (r=0,432, p=0,000<0,01), β) στην εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA) με τη χρήση συναισθημάτων (UOE) (r=0,566, p=0,000<0,01), γ) στην εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA) με τη ρύθμιση συναισθημάτων (ROE) (r=0,522, p=0,000<0,01), δ) στην εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA) με τη χρήση συναισθημάτων (UOE) (r=0,413, p=0,000<0,01), ε) στην εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA) με τη ρύθμιση συναισθημάτων (ROE) (r=0,352, p=0,000<0,01) και στ) στη χρήση συναισθημάτων (UOE) με τη ρύθμιση συναισθημάτων (ROE) (r=0,473, p=0,000<0,01).

		SEA	**OEA**	**UOE**	**ROE**
SEA	Pearson Correlation	1	0,432**	0,566**	0,522**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000
	N	291	291	291	291
OEA	Pearson Correlation	0,432**	1	0,413**	0,352**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000
	N	291	291	291	291
UOE	Pearson Correlation	0,566**	0,413**	1	0,473**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000
	N	291	291	291	291
ROE	Pearson Correlation	0,522**	0,352**	0,473**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	
	N	291	291	291	291

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

Πίνακας 3: Συσχετίσεις υποκλιμάκων WLEIS

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και τη σχέση ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής τους νοημοσύνης: εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων εαυτού (SEA), εκτίμηση/αξιολόγηση συναισθημάτων των άλλων (OEA), χρήση συναισθημάτων (UOE), ρύθμιση συναισθημάτων (ROE). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 291 Νηπιαγωγοί.

Από τα δεδομένα και την ανάλυση προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα (5,63) συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν τις

απαραίτητες συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες για να διαχειρίζονται με ικανοποιητικό τρόπο τα δικά τους συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων συναδέλφων και των μαθητών.

Αναφορικά με τα ευρήματα στις επιμέρους υποκλίμακες της κλίμακας (WLEIS) της συναισθηματικής νοημοσύνης οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: α) ικανοποιητικά επίπεδα (6,01) στην εκτίμηση και την αξιολόγηση των συναισθημάτων τους (SEA), β) ικανοποιητικά επίπεδα (5,77) εκτίμησης και αξιολόγησης των συναισθημάτων των άλλων (OEA), γ) ικανοποιητικά επίπεδα (5,64) στη χρήση συναισθημάτων (UOE) με τη δυνατότητα να θέτουν στόχους και να παρουσιάζουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για να τους πραγματοποιήσουν και δ) μέτρια επίπεδα (5,12) στη ρύθμιση συναισθημάτων (ROE) με μέτριες δυνατότητες ελέγχου και διαχείρισης του θυμού τους και των συναισθημάτων με τη λογική. Παρόμοια είναι τα ευρήματα έρευνας (Τάσση κ.ά., 2014) σύμφωνα με τα οποία Νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής αγωγής) παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ανάλογα ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης καταδεικνύει έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008) σε 532 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως προς τις συσχετίσεις των επιμέρους υποκλιμάκων της κλίμακας για τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών του δείγματος καταδεικνύεται ότι: α) υπάρχει μέτρια (0,566) θετική συσχέτιση της εκτίμησης/αξιολόγησης των συναισθημάτων τους (SEA) με τη χρήση συναισθημάτων για την ενδυνάμωσή τους και την παρακίνησή τους για την επίτευξη στόχων (UOE) και με τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (0,522) (ROE). Επίσης, υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση (0,413) της εκτίμησης/αξιολόγησης των συναισθημάτων των άλλων (OEA) με τη χρήση συναισθημάτων (UOE) και με τη ρύθμιση συναισθημάτων (0,352) (ROE). Τέλος, υπάρχει μικρή (0,473) θετική συσχέτιση της χρήσης συναισθημάτων (UOE) με τη ρύθμιση συναισθημάτων (ROE). Επομένως, η εκτίμηση και αξιολόγηση για τα συναισθήματα των συμμετεχόντων επηρεάζει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά για την παρακίνηση και την επίτευξη στόχων που θέτουν αλλά και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν και να ελέγχουν την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών ικανοτήτων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί λόγω του περιορισμένου δείγματος της συγκεκριμένης περιοχής. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο στηρίζεται στις υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοαποτελεσματικότητα και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Θα πρέπει να γίνει επέκταση της έρευνας και σε άλλες βαθμίδες και σε άλλες περιοχές με συσχετίσεις και άλλων πρωτογενών δεδομένων για την πληρέστερη κατανόηση και τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema,* 18, 13–25.

Brackett, M. A. & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). Psychology Press.

Brown, L. E. R., Qualter, P. & MacCann, C. (2018). Measuring Emotional Intelligence. In L. D. Pool & P. Qualter (Eds.), *An introduction to Emotional Intelligence*. Hoboken: John Willey & Sons, Ltd.

Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ciarrochi, J., Forgas, J. R. & Mayer, J. D. (Eds.). (2006). *Emotional Intelligence in everyday life* (2nd ed.). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.

Dolev, N. & Leshem, S. (2016): Developing Emotional Intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in paradigm building. In C.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.

Huang, G.-H., Law, K. S. & Wong, C.-S. (2006). Emotional Intelligence: A critical review. In L. V. Wesley (Ed.), *Intelligence: New research* (pp. 95–113). Nova Science Publishers.

Humphrey, R. (2014). *Effective leadership theory, cases, and applications*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional Intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722.

Maslach, C., Schaufeli, B. W. & Leiter, P. M. (2001). *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–34). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.

Merida-Lopez, S. & Extremera, N. (2017). Emotional Intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130.

Penrose, A., Perry, C. & Ball, I. (2007). Emotional Intelligence and teacher self efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.

Ramana, V. T. (2013). Emotional Intelligence and teacher effectiveness -An analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18-22.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Τάσση, Χ., Παπασπύρου, Α., Σούλης, Σ. Γ. & Γεωργίου, Α. (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας αυτοαποτελεσματικότητας Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού,* 13, 514-522.

Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.

Yin, H. B., Lee, J. C. K. & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 137-145.

Αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το εθνικό σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης /κατάρτισης

Μαγδαληνή Πατσιάδου, PhD, MEd, MSc, Φιλόλογος

Περίληψη

Στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και της Κοινωνίας της Γνώσης, η συγκροτημένη, συντονισμένη και αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά ευρωπαϊκή και εθνική προτεραιότητα. Η προτεραιότητα αυτή αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι α) η εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο των κοινωνιών, β) η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα των εκπαιδευτικών του. Στη χώρα μας, η επιμορφωτική πολιτική έχει κάνει κατά τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικές, θετικές προσπάθειες εκσυγχρονισμού. Όμως, ο παραδοσιακός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με το προβληματικό πολιτικο-οικονομικό περιβάλλον λειτουργούν συχνά ως τροχοπέδη, παρακωλύοντας τις όποιες φιλότιμες προσπάθειες εμπλουτισμού και ανανέωσης. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για αυτές ακριβώς τις αδυναμίες του συστήματος επιμόρφωσης, διενεργήθηκε δημοσκοπική έρευνα. Η επεξεργασία των ευρημάτων επιβεβαίωσε τις χρόνιες παθογένειες και δυσλειτουργίες του εθνικού συστήματος ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Επιμόρφωση & Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, η επιμόρφωση και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται ψηλά στην πολιτική ατζέντα, καθώς εκτιμάται ως η περισσότερο βαρύνουσα παράμετρος για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικά στην περίοδο της μετανεωτερικότητας που διανύουμε, η δια βίου ενδουπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση (Fullan, 1993· Zafeirakou, 2002).

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστούν για το λόγο αυτό αντικείμενο θερμού ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Η Κοινότητα συνδέει ευθέως το ζήτημα της δια βίου επιμόρφωσης με τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την επίτευξη των οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Λισσαβόνας (Schwille & Dembélé, 2007· Uzerli &Kerger, 2010). Στη χώρα μας, ισχυρό θετικό πρόσημο -τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής και διακηρύξεων- αποδίδεται στη δυναμική της επιμόρφωσης, τόσο από τους εκπροσώπους της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και από τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιμόρφωση αποτελεί

επίσης πάγιο ποιοτικό αίτημα-απαίτηση τόσο των ελλήνων εκπαιδευτικών όσο και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (Καλομοίρης, 2011· Μπράτης, 2011).

Από την άλλη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό φαινόμενο, αφού οφείλει να λαμβάνει υπόψη πολλά επιμέρους στοιχεία, όπως είναι τα δεδομένα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, τα συμπεράσματα προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι διαθέσιμοι υλικοί και ανθρώπινοι πόροι, τα τυπικά προσόντα των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους εμπειρία, η ποιότητα των επιμορφωτών κλπ (Βεργίδης, 1998). Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση μιας εύρωστης και βιώσιμης επιμορφωτικής πρότασης παραμένει και για τη χώρα μας διαχρονικό ζητούμενο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη χώρα μας, οι πολιτικοί και εκπαιδευτικοί ιθύνοντες δείχνουν να συνειδητοποιούν αφενός τη σημαντικότητα και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και αφετέρου το μεγάλο ειδικό βάρος της ποιοτικής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Σε θεσμικό επίπεδο, στην οικοδόμηση του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης συνέβαλε τα μέγιστα η ίδρυση και επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1964 και 1976 αντιστοίχως), η ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (1995), καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2002). Από τη δεκαετία του ’70 και μετά, οι επιμορφωτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν συνοψίζονται αδρομερώς: α) Στην οργάνωση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης / ΣΕΛΔΕ και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης /ΣΕΛΜΕ, στα τέλη του ’70. β) Στην οργάνωση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων / ΠΕΚ , στις αρχές του ’90. γ) Στις προτάσεις που κατέθεσαν οι διάφορες ομάδες εργασίας του Υπουργείου Παιδείας από το 1988 έως το 1996, -προτάσεις που οδήγησαν σε μια πολυτυπία προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα ΠΕΚ και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τα προγράμματα αυτά εντάχθηκαν στη χρηματοδοτική ομπρέλα των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Αρχικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης / ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας, με αυξημένη συμμετοχή από πλευράς εκπαιδευτικών. Το σκεπτικό των προτάσεων αυτών ήταν μια επιμόρφωση που θα στοχεύει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, συνεχιζόμενη, αποκεντρωμένη, υποχρεωτικού και προαιρετικού χαρακτήρα, εστιασμένη σε συγκεκριμένες ανάγκες και συνθήκες (Ξωχέλλης, 2011).

Οπωσδήποτε, η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε από τη δεκαετία του ’80 νέα δεδομένα, που επιτάχυναν τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και προσαρμογής της εθνικής εκπαίδευσης στα κοινοτικά πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό, διατέθηκαν υψηλότατα κοινοτικά κονδύλια μέσα από τα χρηματοδοτικά εργαλεία των Κοινοτικών Προγραμμάτων Στήριξης /ΚΠΣ, των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων

Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης /ΕΠΕΑΕΚ και των Εθνικών Στρατηγικών Πλαισίων Αναφοράς /ΕΣΠΑ. Αξιοποιώντας τα προαναφερθέντα εργαλεία, η Ελλάδα προσπάθησε να συγχρονίσει και να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό της βήμα, καταγράφοντας σημαντικές θεσμικές εξελίξεις. Δεν κατάφερε, όμως, να φτάσει στο στόχο, στην καρδιά του προβλήματος, να μετασχηματίσει δηλαδή ουσιαστικά τις δομές και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Καζαμίας κ.α, 1995· Ματθαίου, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, η επιμορφωτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων σημείωσε μεν θετικά βήματα αλλά και ατελέσφορες προσπάθειες, πολυτυπία και επικαλύψεις, έλλειψη συντονισμού και γενικότερα μια διάχυτη αίσθηση αστάθειας, ρευστότητας και ασυνέχειας. Όπως αναφέρεται, υπάρχουν περίοδοι μικρής και μεγάλης δραστηριοποίησης καθώς και έντονη ασυνέχεια στο βηματισμό, λόγω της εναλλαγής κυβερνήσεων ή ακόμα και Υπουργών Παιδείας της ιδίας κυβέρνησης (Μπαγάκης, 2010, 2015α & 2015β). Πολιτικές υιοθετήθηκαν και προγράμματα εφαρμόστηκαν άκριτα, χωρίς καμία προετοιμασία και προσαρμογή στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της χώρας, και μάλιστα χωρίς καμία συνδιαλλαγή ή συνδιαμόρφωση με τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ρες, 2006). Η επιτάχυνση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν ήταν αυτόβουλη, αντιθέτως οφείλονταν περισσότερο σε εξωγενείς παράγοντες. Έγινε δε με αργά βήματα και ανορθόδοξες πρακτικές, οι οποίες προκάλεσαν συχνά σοβαρές τριβές και παρενέργειες (Μπαγάκης, 2010, 2015α & 2015β). Σε γενικές γραμμές, η εντύπωση που δίνεται είναι ότι στη χώρα μας οι επιμορφωτικές δραστηριότητες *γίνονται για να γίνουν, και όχι με στόχο την αποτελεσματικότητα* (Νικολακάκη, 2003). Όπως γίνεται αντιληπτό, τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν έντονα το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους κρατικούς φορείς (ΟΕΠΕΚ, 2007· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Το αποτέλεσμα, έτσι, είναι μέχρι και σήμερα ένα εθνικό σύστημα επιμόρφωσης με παραδοσιακά χαρακτηριστικά, με έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα και θεωρητικό προφίλ. Αναδεικνύονται έντονα στοιχεία όπως η τεχνοκρατική διεκπεραίωση των προγραμμάτων, ο διοικητικός συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατική λογική, ο σχολειοποιημένος χαρακτήρας, ο παθητικός ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, η αναντιστοιχία των νομοθετικών προβλέψεων με το πρακτέο, τα ελλείμματα στην επιστημονική έρευνα και την αξιολόγηση των προσφερόμενων προγραμμάτων, αλλά και η μη υιοθέτηση των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην υλοποίηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ματθαίου, 2008· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011· Μπουζάκης, 2011). Τρεις και πλέον δεκαετίες μετά, δεν φαίνεται να είναι σύντομος ο δρόμος για την επίτευξη μιας μακρόπνοης εθνικής επιμορφωτικής στρατηγικής.

Τι πρέπει να γίνει λοιπόν ώστε να οδηγηθούμε σε ένα βιώσιμο, συγκροτημένο, ευέλικτο και ελκυστικό εθνικό σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών; Πρέπει καταρχήν να

γίνουν άμεσα κάποια βήματα εκσυγχρονισμού, ξεκινώντας *από το κόψιμο του ομφάλιου λώρου με τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα του παρελθόντος.* Τα όποια κενά της εισαγωγικής εκπαίδευσης είναι δυνατό να ξεπεραστούν με τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Μέσα σε ένα σαφώς προσδιορισμένο και συνεκτικό πλαίσιο επιμόρφωσης, ο έλληνας εκπαιδευτικός πρέπει να τοποθετηθεί στο κέντρο της επιμορφωτικής διαδικασίας, ως κριτικός πρωταγωνιστής και όχι ως παθητικός αποδέκτης των διαδικασιών που στοχεύουν στη βελτίωση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Είναι απαραίτητο οι επιμορφωτικές διαδικασίες να αφήνουν ευανάγνωστο θετικό αποτύπωμα τόσο στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού, όσο και στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2008). Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες οφείλουν συνεπώς να εναρμονίζονται *με τα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά αυτών που επιμορφώνονται, με τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους* (Νικολακάκη, 2003). Αυτό σημαίνει πως οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται *ως ενήλικες διανοούμενοι, που βιώνουν διαδοχικά επεισόδια αναστοχασμού, κριτικής επαναδιαπραγμάτευσης, συνειδητής αφύπνισης και προβληματοποίησης, σε μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία* (Μαυρογιώργος, 2011). Κάτι τέτοιο καθιστά αναγκαία την αλλαγή της εθνικής επιμορφωτικής κουλτούρας, τόσο των επιμορφωτών όσο και των επιμορφούμενων, έτσι ώστε η στάση και των δύο να ανταποκρίνεται στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της Δια βίου Μάθησης (Ματθαίου, 2001).

Θα πρέπει επίσης να ληφθούν σοβαρά υπόψη δύο στοιχεία, των οποίων η κρισιμότητα έχει υπογραμμιστεί σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη: Το πρώτο έχει να κάνει με τις διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στις επιμέρους φάσεις της επαγγελματικής τους διαδρομής, από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση. Κατά συνέπεια, η πρότερη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών καθίσταται αναγκαία. Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με τη γήρανση του εκπαιδευτικού πληθυσμού στη χώρα μας, γεγονός που επιτάσσει το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων ελκυστικών προς τους ώριμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως δεν κινητοποιούνται εύκολα (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Προς την κατεύθυνση αυτή, έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε πρωτοβουλίες που προέρχονται από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα και τη σχολική μονάδα, π.χ. *ως προς το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης, ως προς τους μέντορες και το ρόλο τους μέσα στη σχολική μονάδα, ως προς την εξ αποστάσεως επιμόρφωση,* αλλά και να ενισχυθεί η ανάπτυξη δικτύων για τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών συναφών κλάδων και γνωστικών αντικειμένων, όπως και μεταξύ σχολείου και εξωτερικών φορέων (πανεπιστημιακά ιδρύματα, μουσεία, κλπ). Ακόμα, θα πρέπει να δοθούν κίνητρα για την αύξηση της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις, καθώς και μέσα διευκόλυνσης όσων προτίθενται να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακά προγράμματα και μετεκπαιδεύσεις στο εσωτερικό και το εξωτερικό (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011· Μπαγάκης, 2016).

Όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα δυναμικό επιμορφωτικό πλαίσιο, ικανό να υποστηρίξει αυτόν τον νέο, ανοιχτό επαγγελματισμό για τους εκπαιδευτικούς (Γρόλλιος, 1997-98). Η οργανωμένη πολιτεία οφείλει να καταβάλλει κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία ενός εύρωστου, συνεκτικού και βιώσιμου συστήματος επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώνουν και να επικαιροποιούν την αρχική τους εκπαίδευση, σε κάθε φάση της επαγγελματικής τους διαδρομής.

Σκοπός και Πλαίσιο της έρευνας

Μέσα στο προαναφερθέν πλαίσιο, διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα. Σκοπός της, να καταδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εθνικού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης / επιμόρφωσης. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, με το οποίο ανιχνεύτηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών γύρω από τη λειτουργία του συστήματος επιμόρφωσης, το βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στην παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων και την επάρκεια συγκεκριμένων οργανωσιακών παραμέτρων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε δημοσκοπικά, με συμπλήρωση δομημένου ερωτηματολογίου. Η διεξαγωγή της έγινε στο διάστημα από 1/12/2014 έως 31/3/2015. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε εντύπως και ηλεκτρονικά από 316 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Οι 247 εξ αυτών ήταν γυναίκες και οι 69 άνδρες. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν αποκλειστικά στην Περιφέρεια Αττικής. Η συνολική στατιστική επεξεργασία των δεδομένωνέγινε με τη χρήση του SPSS 22.

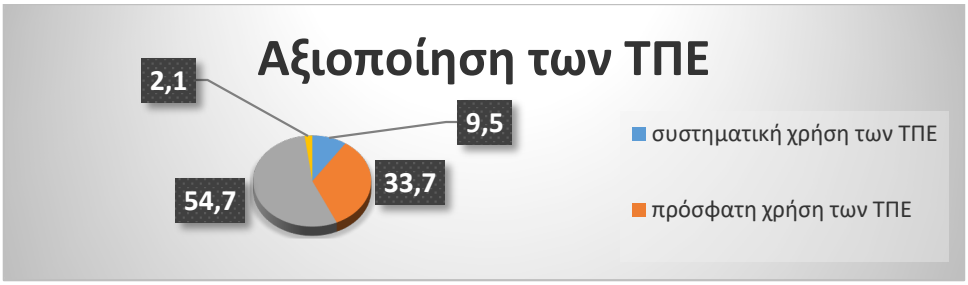
Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων



Γράφημα 1: Η άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας

Στο **Γράφημα 1**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση που αφορά στο υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας. Όπως παρατηρούμε, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πως είναι απαρχαιωμένο και ανεπαρκές και για το λόγο αυτό χρήζει μεγάλων αλλαγών (59%). Ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί μάλιστα πως παρά τις βελτιώσεις δεν είναι ακόμα αρκετά

συμβατό με τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής (40%). Τέλος, μόνο το 1% των συμμετεχόντων το κρίνει ως ποιοτικό.



Γράφημα 2: Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στο **Γράφημα 2**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση που αφορά στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαίδευση /ΤΠΕ στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε πως το 54,7% των συμμετεχόντων δηλώνει περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ στις επιμορφωτικές δραστηριότητες, το 33,7% πρόσφατη χρήση, ενώ ένα ποσοστό του 2,1% αναφέρει μηδενική αξιοποίηση. Μόνο το 9,5% των συμμετεχόντων αναφέρει συστηματική χρήση των ΤΠΕ στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.



Γράφημα 3: Πώς θα αξιολογούσατε τα παρακάτω θέματα που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει έως σήμερα

Στο **Γράφημα 3**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση που αφορά στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει έως σήμερα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, σε οργανωσιακό και λειτουργικό επίπεδο. Όπως παρατηρούμε, η πλειοψηφία των απαντήσεων δηλώνει μέτριου βαθμού ικανοποίηση όσον αφορά την παρουσία οργανωτών, την επάρκεια των μέσων, την επάρκεια του υλικού και των εκπαιδευτών, τη χρησιμότητα και την έγκαιρη παράδοση του επιμορφωτικού υλικού.

Συμπεράσματα

Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι πράγματι μια διαδικασία σύνθετη, απρόβλεπτη και εξαρτώμενη από πολλές επιμέρους συνθήκες (Day, 2003). Πρέπει να γίνει, όμως, κατανοητό πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η καλύτερη λύση για τα προβλήματα της εκπαίδευσης (Fullan, 1993). Τα περισσότερα κράτη βρίσκονται σε αναζήτηση ενός καινούργιου επιμορφωτικού παραδείγματος, ενός αποδεκτού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να ικανοποιήσει ευρύτατες κοινωνικές ανάγκες, μετά από θεσμικές αλλαγές μεγάλης κλίμακας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διαδρομή είναι δύσκολη, γεμάτη απρόβλεπτα εμπόδια και αντιστάσεις (OECD, 2005· Schwille & Dembélé, 2007).

Το ίδιο συμβαίνει και στη χώρα μας: Παρά τα θεσμικά βήματα εκσυγχρονισμού και τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβλήθηκαν, το εθνικό σύστημα επιμόρφωσης συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από πολιτικές παρεμβάσεις και μικροκομματικές σκοπιμότητες, έλλειψη μακρόπνοου σχεδιασμού, αρρυθμίες, ασυνέχειες, επικαλύψεις, ελλιπή οργανωσιακή υποστήριξη και γραφειοκρατικές εμμονές. Οι όποιες αλλαγές ήταν ως επί το πλείστον *ρεφορμιστικού και όχι ριζοσπαστικού/δομικού χαρακτήρα*, οδηγώντας την Ελλάδα σε μια *προσαρμοστική και όχι σε μια διαμορφωτική-ριζοσπαστική εκπαιδευτική πολιτική* (Καζαμίας κ.α. 1995· Ματθαίου, 2007). Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τη μέτρια έως χαμηλή αποτίμηση των επιμορφωτκών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα υποκείμενα της έρευνας.

Περί του πρακτέου έχουν ειπωθεί πολλά. Μάλιστα, στην προσπάθεια υπέρβασης αυτών των δυσχερειών, η Ελλάδα στράφηκε συχνά στο ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο, αναζητώντας καλές πρακτικές. Όμως, οι όποιες προσπάθειες σύγκλισης λαμβάνουν χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες δεν πρέπει να πάρουν το χαρακτήρα μιας άκριτης προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης στα δεδομένα της ευρωπαϊκής και διεθνούς πραγματικότητας (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995). Δεν πρέπει, δηλαδή, να υπακούσουν σε έτοιμες λύσεις ή σε ωμή μεταφύτευση πρακτικών που δοκιμάστηκαν με επιτυχία σε ξένα εκπαιδευτικά εδάφη. Η τελική επιμορφωτική πρόταση οφείλει να λάβει πολύ σοβαρά υπόψη τις ιδιαίτερες ¨κλιματικές συνθήκες¨ που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία. Διαφορετικά, είναι εκ των προτέρων καταδικασμένη να μην αφομοιωθεί οργανικά και λειτουργικά από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45: 38-41

Γρόλλιος, Γ. (1997-98). Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 44: 44-49

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ.- Κλάδης, Δ. (1995). Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καλομοίρης, Γ. (2011).Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.), Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πεδίο

Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η Συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο 20 Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα ¨Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις- Αποτελέσματα – Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος.

Ματθαίου, Δ. (2007). Παράδοση και Αλλαγή στην Ελληνική Εκπαίδευση (19ος και 20ος). Στο Ματθαίου, Δ. *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης ΙΙ: Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (2η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός

Ματθαίου, Δ. (2001). Η κουλτούρα της επιμόρφωσης ως παράγοντας χάραξης επιμορφωτικής πολιτικής. Στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Καθηγητών ξένων γλωσσών*, Πρακτικά Συνεδρίου, ΕΑΠ: Αθήνα, 24-11-2001, σ.81-91

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Μπαγάκης, Γ. (2016) (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές και πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης

Μπαγάκης, Γ. (2015α). *Κριτική θεώρηση για την συγχώνευση και το βηματισμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).* Αθήνα: Γρηγόρης

Μπαγάκης, Γ. (2015β). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ.–Σκιά,Κ. (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μπαγάκης, Γ. (2010), Εισαγωγή. Στο *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, Αθήνα:ΟΕΠΕΚ

Μπράτης, Δ. (2011). Ειμόρφωση: ένα ποιοτικό αίτημα-απαίτηση των εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Εθνικές και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.8: 5-19

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο.

ΟΕΠΕΚ, (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο.

Ρες, Γ. (2006). Φορείς Επιμόρφωσης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Μύθος και Πραγματικότητα, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.78: 18-23

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, The Falmer Press: London, New York, Philadelphia. OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OECD

Schwille, J.- Dembélé, M., in collaboration with Jane Schubert, (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, Paris: UNESCO

Uzerli, U.- Kerger, L. (2010). The continuous Professional Development of teachers in EU member-states: New Policy Approaches, new visions, στο: ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna,* Gassner,0.- Kerger, L.- Schratz, M. (ed.), University of Bucharest.

Zafeirakou, A. (2002). In-Service Training of Teachers In the European Union: Exploring Central Issues, *Metodika*, vol. 3: 253-278

Η ενσωμάτωση της Τέχνης στην εκπαίδευση έγκλειστων ενηλίκων

Κοτζαγιώτου Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων αποτελεί αναγκαιότητα για την προσωπική ανάπτυξή τους. Στις συστάσεις του R(89) για την εκπαίδευση στη φυλακή το Συμβούλιο της Ευρώπης αναφέρεται στην ανάγκη οι κυβερνήσεις να θεσπίσουν πολιτικές που να επιτρέπουν την εκπαίδευση όχι μόνο την τυπική και την επαγγελματική των εγκλείστων, αλλά και αυτή που αφορά σε δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, καθώς αποτελούν τη βάση για τις υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης κι έχουν θεραπευτική επίδραση στην ψυχολογία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Τέχνη, εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων

Βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητικός προβληματισμός

Η τέχνη στην εκπαίδευση στη φυλακή έχει πολυδιάστατη σημασία. Προσφέρει όχι μόνο ευκαιρία θεραπείας και αναψυχής, αλλά και εκπαίδευσης (Kornfeld,1997).Η δημιουργικότητα σε συνδυασμό με τη δυνατότητα κριτικής σκέψης των κρατουμένων συντελεί στη διαδικασία επανένταξής τους στην κοινωνία, «*καθώς ενθαρρύνονται για παράδειγμα στο να ανακαλύπτουν για τους εαυτούς τους νέους ρόλους»* (Clements, 2004:169-178). Στην αναφορά αξιολόγησης της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση στη φυλακή, που διενεργήθηκε από το Κέντρο Anne Peaker στο Ηνωμένο Βασίλειο καταγράφεται ότι οι τέχνες αποτελούν τη μόνη θετική διέξοδο, που βοηθά τροφίμους με προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες από την τυπική εκπαίδευση, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να ενσωματωθούν ομαλά στην κοινωνία, ενώ θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως το πλέον βασικό κομμάτι της υποστηρικτικής εκπαίδευσής τους (Bamford,2007). Η τέχνη συνδέεται με την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, αλλά και με την προσοχή, την υπομονή, την πνευματική ευελιξία, την αυτοπειθαρχία, την ικανότητα της συνεργασίας στην ομάδα- βασικά στοιχεία της δια βίου μάθησης και της επιτυχούς εύρεσης εργασίας σε μια άκρως ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Sautter,1994). Η τέχνη διδάσκει την εστίαση στο στόχο και τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται οι τρόφιμοι θετικές αλλαγές στη ζωή τους (Gude,2009 στο Brewster,2014). Μέσα από τα προγράμματα της άτυπης εκπαίδευσης και της τέχνης στη φυλακή μαθαίνουν να καλλιεργούν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (Ripley, 1993), να είναι δημιουργικοί, να υλοποιούν εργασίες (Winner & Hetland,2007) να εμπλέκονται σε παραγωγικές συναλλαγές με την κοινωνία μέσα από μια έκθεση ή

ακόμη και την πώληση των έργων τους πριν και μετά την αποφυλάκισή τους (Johnson,2007:107), αν και κάτι τέτοιο προκάλεσε αντιδράσεις στην κοινωνία της Αγγλίας, η οποία δεν μπορούσε να αποδεχτεί πώς κάποιοι εγκληματίες θα μπορούσαν να

χρησιμοποιούν τα ειδεχθή εγκλήματα που διέπραξαν για να βγάζουν χρήματα (Grove,2009:48-50). Ωστόσο, η τέχνη στην εκπαίδευση των εγκλείστων αυξάνει την επιθυμία τους για μάθηση (Langelid,2009). Έρευνα που έλαβε χώρα επίσης στην Αγγλία αποκάλυψε ότι οι νεαροί παραβάτες εκτιμούσαν ιδιαίτερα τα μαθήματα με τις τέχνες, ενώ την ίδια στιγμή αδιαφορούσαν για μαθήματα της τυπικής εκπαίδευσης (Jiang & Winfree,2006). Έγκλειστοι που συμμετείχαν σε θεατρικό πρόγραμμα στην πλειοψηφία τους επανασυνδέθηκαν με την εκπαίδευση μετά την αποφυλάκισή τους και ακολούθησαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Miles,2007). Σύμφωνα με τον Mc Millan (2003) οι τρόφιμοι των φυλακών ενδιαφέρονται περισσότερο για τα προγράμματα τέχνης από τα μαθήματα της τυπικής εκπαίδευσης, όπου ο δάσκαλος διδάσκει και ο μαθητής παθητικά μαθαίνει, και τα αντιμετωπίζουν σοβαρότερα (Clements,2004:173) από αυτά του τυπικού αναλυτικού προγράμματος. Αλλά και μεταξύ τους συνδέονται με αμοιβαίο σεβασμό εκτιμώντας ο ένας την αξία του άλλου και την καλλιτεχνική του φύση παραμερίζοντας την υποταγή από φόβο για τον ισχυρότερο (Dean & Field,2003:7). Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Lev Vygotsky *«η ανάπτυξη ενός δημιουργικού ατόμου, αυτού που αγωνίζεται για το μέλλον ενεργοποιείται από τη δημιουργική φαντασία που ενσωματώνεται στο παρόν του»* (2004:88). Ο ίδιος, επιπρόσθετα, θα υποστηρίξει ότι *«δημιούργημα απόλυτα προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του δεν θέλει τίποτε, δεν έχει τίποτε που να αγωνίζεται γι' αυτό και φυσικά δεν μπορεί να δημιουργήσει τίποτε. Γι' αυτό η δημιουργία πάντα βασίζεται στην έλλειψη προσαρμοστικότητας που γεννά ανάγκες, κίνητρα κι επιθυμίες»* (Vygotsky,2004:29). Η τέχνη, επομένως, προσφέρει στον κρατούμενο εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να προετοιμαστεί κατάλληλα να αντιμετωπίσει το εχθρικό περιβάλλον στον κόσμο έξω (Clarke,2005), να αλλάξει τη ζωή του και να απέχει στο εξής από κάθε παραβατική συμπεριφορά (Clements,2004). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες δίνεται μεγάλη σημασία στην επαφή των κρατουμένων με την υψηλή τέχνη, γι' αυτό και ενθαρρύνεται από την πολιτεία η επαφή και διαλεκτική τους σχέση με συγγραφείς, ποιητές και ζωγράφους, που εισέρχονται για μεγάλο χρονικό διάστημα στο χώρο των φυλακών, μιλούν για τη δουλειά τους και κινητοποιούν τους τροφίμους μέσα από εργαστήρια. Σύμφωνα με την Coakley (1990), εκπαιδεύτρια καλών τεχνών και δημιουργικής γραφής στη φυλακή του Cork στην Ιρλανδία, το ιρλανδικό Συμβούλιο των τεχνών λειτουργεί δύο προγράμματα στα σωφρονιστικά ιδρύματα της χώρας, το *«Συγγραφέας στη φυλακή»* και το *«Καλλιτέχνης στη φυλακή».* Μέσα από αυτά οι κρατούμενοι καταφέρνουν να αντιπαλέψουν τις αρνητικές συνέπειες του εγκλεισμού και να ανακουφιστούν στη ζοφερή και βασανιστική πραγματικότητα που βιώνουν (σ. 109-111). Για τους τροφίμους φυλακών, οι τέχνες είναι μια διαδρομή για την επανασύνδεση με τη μάθηση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και νοητικών δεξιοτήτων και για τη διερεύνηση ενός συστήματος αξιών. Για παράδειγμα, τα θεατρικά εργαστήρια στη φυλακή βοηθούν τους κρατούμενους να ερμηνεύουν εκ νέου εμπειρίες τους, όπως απέδειξε η έρευνα του Kett (2001). Οι τέχνες βοηθούν τους έγκλειστους να ξεπεράσουν τη συναισθηματική απομόνωση και να νιώσουν την αίσθηση της κοινότητας (Clover,2001) και του μετασχηματισμού, καθώς η λειτουργία της τέχνης έρχεται να αποσταθεροποιήσει τις έμμονες ιδέες και τις υφιστάμενες ταυτότητες (Nolan στο Jones et al,1996). «*Η ικανότητα προσωπικής δημιουργίας μπορεί να μετασχηματίσει τα άτομα κι άλλοτε αυτές οι αλλαγές είναι δραματικές»* θα υποστηρίξει

ο Brewster (2014). «*Για παράδειγμα ένας κρατούμενος που προσπαθεί να διαχειριστεί τον πόνο του χωρισμού από την αγαπημένη του γράφοντας στίχους, θα μετασχηματιστεί ως προσωπικότητα. Η ταυτότητά του θα αλλάξει. Κι αυτό θα συμβεί μέσα από τη σύνδεση του εσώτερου εαυτού του με τον κόσμο που θα τον ενδυναμώσει και θα τον ολοκληρώσει ως άτομο*»(Brewster,2014:7)

Η αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς στη φυλακή προσφέρει δημιουργικότητα, διευκολύνει την ευρετική μάθηση, ενθαρρύνει την αυτοπειθαρχία, την αυτονομία, οδηγεί σε προσωπική μεταμόρφωση και πραγματική αποκατάσταση. Η ελευθερία της εξερεύνησης και της έκφρασης δεν είναι μόνο απελευθερωτική, είναι ενδυναμωτική, ενώ ενθαρρύνει την αυθόρμητη και συμμετοχική μάθηση (Clements in Jones et al,1996). Τα προγράμματα τέχνης στη φυλακή συνδέουν τον κρατούμενο με τον «έξω κόσμο» (Dean & Field,2003), καθώς η ενδυνάμωση και η ικανοποίηση είναι συνυφασμένες με τη δημιουργία (Heenan,2006). Πολλοί κρατούμενοι μέσα από αυτά στράφηκαν στη συνεχή εκπαίδευση και την αυτοβελτίωση (Mc Millan,2003). Η Mullen ερεύνησε τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στις τέχνες σε φυλακισμένες κλειστής φυλακής της Φλόριντα κι απέδειξε ότι οδηγήθηκαν στην αυτοανάπτυξη μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος (Mullen,1999). Ο Gussak, που εξέτασε τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά αποτελέσματα της τέχνης ως μέσο θεραπείας σε φυλακή της Φλόριντα, απέδειξε ότι στις ομάδες των εγκλείστων είχαν μειωθεί σημαντικά τα συμπτώματα της κατάθλιψης και η διάθεσή τους είχε βελτιωθεί, καθώς η τέχνη είναι η *«θεραπεία που επιφέρει τη θετική αλλαγή»* (Gussak, 2004). Οι κρατούμενοι άρχισαν να εκφράζουν ευκολότερα κρυμμένα ως τότε συναισθήματά τους (Gussak & Ploumis-Devis,2004), κινητοποιήθηκαν, άρχισαν να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά (Vacca,2004), ενώ η τέχνη δημιούργησε γι' αυτούς ένα περιβάλλον ελκυστικό (Gussak & Ploumis- Devis,2004). Η τέχνη στην εκπαίδευση στη φυλακή *«επιτρέπει μια φυσική καταγραφή σκέψεων και ιδεών και τις αφήνει να ωριμάσουν. Μια ιστορία φτιαγμένη από αποθηκευμένες εικόνες βοηθά το οπτικό ημερολόγιο να διατηρηθεί για μελλοντική αναφορά και ανάδραση»* (Teasdale,1997 στο Johnson,2008).

Το 1997 η Δρ. Evelyn Ploumis- Devick, εφάρμοσε τη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης σε μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από την πολιτεία της Φλόριντα στην αντρική και γυναικεία πτέρυγα της φυλακής του Broward. Ομάδες–στόχοι της άντρες και γυναίκες 18-45 ετών διαφορετικών εθνοτήτων. Στην πλειοψηφία τους χρήστες ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ είχαν καταδικαστεί για κατοχή και διακίνηση ναρκωτικών, ληστείες, φόνους. Άλλοι είχαν μικρής διάρκειας ποινές κι άλλοι ακόμη και ισόβιας κάθειρξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που διενεργήθηκε μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, έδειξαν ότι οι κρατούμενοι μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης, έμαθαν πώς να μαθαίνουν, ανάπτυξαν σχέσεις με τους συγκρατούμενούς τους, καλλιέργησαν τα ταλέντα τους, απόκτησαν αυτοπειθαρχία, αυτοεκτίμηση, υπομονή. Άρχισαν να σκέφτονται κριτικά, να παίρνουν αποφάσεις (Gussak & Ploumis- Devis,2004), *«ενίσχυσαν τις γνωστικές τους ικανότητες μέσα από την ενσωμάτωση της γνώσης, των συναισθημάτων και των δεξιοτήτων τους»* (Johnson,2007), άλλαξαν τους εαυτούς τους βιώνοντας την *«αυτο-αποκατάσταση»*,

όπως θα πει σε συνέντευξή του τρόφιμος στη φυλακή San Quentin το 1980. Και θα συνεχίσει λέγοντας: *«Μέσα από τα προγράμματα τέχνης έφτιαξα ατέλειωτους κήπους στο μυαλό, την καρδιά και την ψυχή μου»* (Brune,2007).

Οι Andrew Miles & Rebecca Clarke (2006) στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν *«Τι λειτουργεί;»* κατασταλτικά στον τομέα της ποινικής δικαιοσύνης ανακαλύπτουν πως οι τέχνες παρακινούν, θέτουν τις βάσεις για εσωτερική αλλαγή του ατόμου, χτίζουν γέφυρες για περαιτέρω γνώση, συμβάλλουν στην ηθική δέσμευση, στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, προάγουν τη συνεργατική μάθηση και συμβάλλουν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Miles & Clarke,2006). Η έρευνα της Williams το 1998 έδειξε τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης ενδυνάμωσης, που χρησιμοποίησε τις τέχνες και την αφήγηση σε εξακόσιες γυναίκες θύματα ενδοοικογενειακής βίας, έγκλειστες σε φυλακή της Αϊόβα. Οι ποινές τους κυμαίνονταν από ένα έτος έως και ισόβια και τα αδικήματά τους ποικίλα. Μετά από τέσσερις εβδομάδες διάρκειας της παρέμβασης και αφού δημιουργήθηκε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τις συμμετέχουσες, έτσι ώστε μέσα από τις τέχνες να μοιραστούν τις ιστορίες τους και να επανεξετάσουν γεγονότα της ζωής τους, η απόπειρα πέτυχε το στόχο της. Οι έγκλειστες μέσα από την αφήγηση και τη δημιουργία κολάζ εξερεύνησαν το παρελθόν τους, εκφράστηκαν συναισθηματικά και καλλιτεχνικά, ενίσχυσαν την αυτοεικόνα τους και μετασχημάτισαν παλιές τους αντιλήψεις (Williams & Taylor,2004). Γι' αυτό το λόγο άλλωστε και οι Laundry et al (1996) χαρακτηρίζουν την τέχνη στην εκπαίδευση των τροφίμων φυλακής *«ως ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικό με μετασχηματιστική επίδραση».*

Η επανασύνδεση με την εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη αποτελεί μονόδρομο για την ομαλή επανένταξη των κρατουμένων στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση και τους βοηθά να την βιώσουν ως πράξη ελευθερίας (Freire,1977). Μέσα από την αποκωδικοποίηση έργων τέχνης οι έγκλειστοι έρχονται αντιμέτωποι με τα αποπροσανατολιστικά τους διλήμματα και με κριτικό στοχασμό και διάλογο ενθαρρύνονται να προσεγγίσουν δημιουργικά πολλές από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους και να φτάσουν στην ενσυναίσθηση (Mezirow,2007). Η ανάπτυξη του δημιουργικού και κριτικού στοχασμού των εγκλείστων ενηλίκων μέσα από την τέχνη στοχεύει πάνω από όλα στο να εκτιμήσουν την αξία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, προκειμένου να αποκτήσουν εκείνοι την ευθύνη για τη μόρφωσή τους (Perkins,1994). Εφόσον η τέχνη αντανακλά την ελευθερία της έκφρασης, τότε αυτοί που θα την επιδιώξουν, θα εμπλακούν σε μία κοινωνικοπολιτική δράση (Freedman,2000), για να ξαναχτίσουν τον κόσμο τους με βελτιωμένες και αναπτυγμένες κοινωνικές σχέσεις και στάσεις. Με την απελευθερωτική δράση της τέχνης, οι άνθρωποι αυτοί θα χειραφετηθούν και θα αρχίσουν να *«κατανοούν διαυγέστερα»* την ανάγκη τους για εκπαίδευση *«και με πιο ανοικτή ματιά θα αναμετρούνται με καλύτερους όρους τις συνθήκες της ζωής τους»* (Κόκκος,2011*).*

Επίλογος

Η τέχνη λειτουργεί θεραπευτικά στον τρόφιμο μιας φυλακής και *«καθώς η εγκληματική πράξη είναι μη λεκτική, η τέχνη ως θεραπευτής έχει ένα μοναδικό τρόπο να εμπλέκει τους κρατούμενους βοηθώντας τους να βρουν εναλλακτικούς τρόπους επεξεργασίας των δύσκολων συναισθημάτων και των παρορμήσεών τους»* (Delshadian,2003).Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση στη φυλακή βοηθά τους κρατούμενους να συνειδητοποιούν αξίες, να υιοθετούν ευρύτερες στάσεις ζωής, ν' απελευθερώνουν τις δυνατότητές τους, να επεξεργάζονται εμπειρίες, αισθήματα, επιθυμίες και τη φαντασία τους. Ταυτόχρονα, οδηγούνται στο να οικοδομούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ν' αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και στην κοινωνία μετά την επανένταξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bamford, A. (2007). *An evaluative report of arts in prisons,* Anne Peaker Centre for Arts in Criminal Justice (APC), Canterbury, United Kingdom

Brewster, L. (2014). California Prison Arts: A Quantitative Evaluation.Santa Cruz, CA: William James Association.

Brune, K. (2007) 'Creating Behind the Razor Wire: An Overview of Arts in Corrections in the U.S., *Community Arts Network*.

Clarke, A. (2005). "Walking toward the sun" *EPEA –MAGAZINE, Issue 29, p. 15*

Clements, P. (2004). The rehabilitative role of arts education in prison: Accommodation or Enlightenment? *International Journal of Art Design Education 23*(2), 169-178.

Clover, D. E."Feminist Artist-Educators and Community Revitalization" In *20th Anniversary Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* Edited by Tom Nesbit, pp. 43-48.Quebec: Laval University, 2001.

Coakley, C. 1990 Creativity in Prison *Yearbook of Correctional Education* Burnaby, Canada: Simon Fraser University.

Dean C. & Field J. (2003). *Building lives through an artistic Community,* IFECS A Conference 2003, and Australasian Corrections Education Inc.

Delshadian, S. (2003) 'Playing with Fire: Art Therapy in a Prison Setting' *Psychoanalytic Psychotherapy* Vol. 17:1, 68-84

Freedman, K (2000) Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching Visual Culture, *Studies in Art Education,* 41(4), 314-330

Freire, P. (1977), Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Αθήνα, Ράππας

Grove, S. (2009). *Criminal Culture, Beyond the Bars,* in Newsweek, September 7 2009.

Gussak, D. (2004). 'Art therapy with prison inmates: a pilot? Study *The Arts in Psychotherapy 33*, 188-198.

Gussak,D. & Ploumis- Devick, E.,(2004) Creating wellness in Correctional populations through the arts: an interdisciplinary Model *Visual Arts Research* 29(1), 35-43.

Heenan, D. (2006). 'Art as therapy: an effective way of promoting Positive mental health?'*Disability & Society, vol.21,* no.2, pp.179-191

Jiang, S. & Winfree, T (2006).Social Support, Gender and Inmate Adjustment to Prison Life: Insights from a National Sample, *The Prison Journal 2006, no86*, pp32.

Johnson, L. (2007). 'Jail Wall Drawings and Jail Art Programs: Invaluable Tools for Corrections, *International Journal of Criminal Justice Sciences, vol.2,* no.2, pp. 66-84 & 100-120

Johnson, L. (2008). A Place for Art in Prison: Art as a Tool for Rehabilitation and Management *Southwest Journal of Criminal Justice*, Vol. 5(2). pp. 100-120.

Jones, D., McConnell, B. and Normie, G.eds. One world, many cultures

Papers from the *4th International Conference on Adult Education and the Arts Gardened,* Scotland: Fife Regional Council 1996.

Kornfeld, P. (1997). *Cellblock visions: Prison art in America*. Princeton University Press

Langelid, T. (1999) the sharing of responsibility in the rehabilitation of prisoners in Norway *the Journal of Correctional Education (2),* 52-61

Landry, C, Green, L, Matarasso, F and Bianchini, F, (1996*).The Art Of Regeneration: Urban renewal through cultural activity.* Comedia, Stroud.

McMillan, A. (2003) 'Creative arts vision for corrections education' *IFECS A Conference 2003,* Australasian Corrections Education Association Inc.

Mezirow, J. (2007). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Miles, A & Clarke,R (2006) *The Arts in Criminal Justice A study of Research feasibility* London: Department of Culture Media And Sport. eScholar ID: 71207

Miles, A. (2007).Give prison Arts projects a Break. *Guardian,* 8 March.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art.* L.A., Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts

Ripley, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending*

Behaviour Mendip Papers MP 047 (ED 379405).

Sautter, R.C (1994). An Arts Education School Reform Strategy *Phi Delta Kappan, 75(6), 432-437.*

Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *The Journal of Correctional Education 55*(4), 297-305

Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood *Journal Of Russian and East European Psychology, vol.42,* no1, January – February, 2004, pp 7-97.

Williams, R. & Taylor, J. (2004) Narrative Art and Incarcerated Abused Women *Art Education.*March, 2004, pp. 46-52.

Winner, E & Hetland, L (2007) *Art for Our Sake: School Arts Classes Matter More Than Ever- But Not for the Reasons You Think.* The Boston Globe

Διαθέσιμο: http://www.calawyersforthearts.org/Resources/Documents/California%20Prison%20Arts%20Brewster%20Evaluation%201.14.pdf

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως βασικός παράγοντας σχολικής βελτίωσης

Ξεσφιγκούλη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η επιτακτική ανάγκη της εποχής μας για διαρκή και δια βίου μάθηση συμβαδίζει με την απαίτηση για ποιοτική αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συστηματική πρόοδος των νέων ανθρώπων. Οι, κατά τα τελευταία χρόνια, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οδηγούν σε συμπεράσματα που συνδέονται άμεσα με το παρεχόμενο έργο του εκπαιδευτικού, ώστε δίκαια ο τελευταίος να χαρακτηρίζεται ως ο «ακρογωνιαίος λίθος» για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του σχολείου. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης που αφορά την ανάδειξη της σημαντικότητας του διευρυμένου ρόλου του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού αλλά και την επισήμανση της αναγκαιότητας της επαγγελματικής του ανάπτυξης ως βασικού παράγοντα σχολικής βελτίωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, σχολική βελτίωση

Εισαγωγή

Στη μακρόχρονη ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και κυρίως η ποιότητα του έργου του αποτέλεσαν αναμφισβήτητα καθοριστικά κριτήρια για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα στο θεσμό του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του σχολείου, καλείται στις μέρες μας να ασκήσει έναν διευρυμένο ρόλο στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, ώστε να καθίσταται αποτελεσματικός προς όφελος όχι μόνο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της ευρύτερης λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που έχει στόχο την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των μελών του.

Ο διευρυμένος παιδαγωγικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνεται πλέον λόγος για ένα «διευρυμένο ρόλο» του εκπαιδευτικού που ξεπερνά τα παραδοσιακά δεδομένα και προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή με τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και τακτικών. Ο νέος αυτός ρόλος βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους αντίστοιχους ρόλους και θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος από τους οποίους προκύπτουν ανάλογες προσδοκίες και υποχρεώσεις για το έργο των εκπαιδευτικών (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2001).

Το σύγχρονο σχολείο προσπαθεί να προωθήσει τη μετάβαση από την παθητική αναπαραγωγή της γνώσης στη δημιουργία μαθησιακών καταστάσεων σχετικών με συγκεκριμένα πλαίσια δράσης, όπου αντιμετωπίζονται συγκρουσιακά κοινωνικά ζητήματα και κυριαρχεί η κριτική προσέγγιση της υπάρχουσας γνώσης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι

μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και διαπραγματεύονται από κοινού τις συνθήκες μάθησης (Posh & Altrichter, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί θέτουν, πλέον συχνά, σοβαρά ερωτήματα σχετικά με το «τι» θα διδάξουν, «πώς» θα το διδάξουν και ποιοι είναι οι «γενικοί στόχοι», οι οποίοι θα πρέπει να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους, διευρύνοντας το ρόλο τους πέρα από την απλή διεκπεραίωση των προκαθορισμένων αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, καλούνται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επωμίζονται τις αναγκαίες ευθύνες και να δημιουργούν γενικότερα ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια σχολική μάθηση που να προσανατολίζεται στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων πολιτών με δημιουργική σκέψη και αίσθημα ευθύνης για το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 2005).

Η προσδοκώμενη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή και βελτίωση σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλαμβάνουν ευθύνες για θέματα πέραν της μετάδοσης της γνώσης, της εξειδίκευσης και των δεξιοτήτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οφείλουν να λογοδοτούν απέναντι:

- στους πελάτες τους, δηλ. στους μαθητές και τους γονείς (ηθική ευθύνη),
- στον εαυτό τους και τους συναδέλφους του (επαγγελματική ευθύνη),
- στους εργοδότες τους ή την πολιτική αρχή (ευθύνη, βάση συμβολαίου) (Day, 2003).

Η παιδαγωγική έρευνα έχει υποδείξει ότι μία παράλληλα σημαντική διάσταση της διδασκαλίας αποτελεί και το ηθικό εγχείρημα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και ποικιλία εκπαιδευτικών, υπηρεσιακών και σχολικών συνθηκών, γεγονός που απαιτεί μια ισχυρή ηθική δέσμευση στο έργο του και την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων, όπως είναι η διαίσθηση, η ενόραση και ο στοχασμός (Παπαναούμ, 2003).

Η παραπάνω ηθική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού (βλ. E. Terhart, 1998) επισημαίνεται από πολλούς παιδαγωγούς ερευνητές, όπως για παράδειγμα από τον Michael Eraut (1994), ο οποίος μεταξύ των άλλων επισημαίνει τις παρακάτω βασικές υποχρεώσεις του επαγγελματία εκπαιδευτικού:

- την ηθική δέσμευση να υπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών (ευημερία, πρόοδο),
- την επαγγελματική υποχρέωση να εξετάζει κατά καιρούς τη φύση και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του για τη βελτίωση της ποιότητας των χειρισμών του, της παιδαγωγικής και της διαδικασία λήψης αποφάσεων,
- την υποχρέωση να συνεχίζει να εξελίσσει τις πρακτικές του γνώσεις, τόσο μέσω των επαγγελματικών του προβληματισμών, όσο και μέσω της αλληλεπίδρασής του με άλλους,

- το ηθικό χρέος του, ως επαγγελματίας, να συμβάλλει ο ίδιος, ως υποκινητής και όχι μόνο ως δέκτης αλλαγών της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποφασίζεται έξω από το πλαίσιο της τάξης και του σχολείου,

- την ανάγκη ανάπτυξης καλύτερων στρατηγικών για την ευόδωση των ηθικών τους στόχων προσεγγίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο περισσότερο τις ανάγκες των μαθητών (Eraut, 1994).

Η κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας στις σύγχρονες κοινωνίες καθιστά αναγκαία τη δημιουργία μιας νέας σχέσης διδάσκοντος και διδασκομένου, απαιτώντας από τον εκπαιδευτικό να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και να αντιλαμβάνεται υπό αυτό το πρίσμα την παιδαγωγική σχέση, συνυπολογίζοντας την πρωτοβουλία και τις εμπειρίες του μαθητή. Επιπλέον, ο δημοκρατικός τρόπος πολιτικής οργάνωσης και ζωής απαιτεί αφενός μία πρώιμη κλίση της νέας γενιάς στις δημοκρατικές διαδικασίες με την απόκτηση πρακτικών εμπειριών, και αφετέρου ενημέρωση αλλά και ευαισθησία του εκπαιδευτικού για θέματα εκπαιδευτικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Κοσσυβάκη, 2008).

Γενικά στη σημερινή εποχή ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να μην αρκείται στα παραδοσιακά εφόδια (γνώσεις, ικανότητες, διδακτική εμπειρία) για να διαπαιδαγωγήσει τον πολίτη του σήμερα και του αύριο. Απαιτείται ένα πρόσθετο σώμα «μορφωτικών αγαθών» ως προϋπόθεση για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων, κυρίως σε ό, τι αφορά τη μετάδοση των ανθρώπινων αξιών. Αυτό προσδιορίζει μια σημαντική αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού: πέρα από τη διδασκαλία και ό, τι συνδέεται με αυτή, έχει μεγάλη σημασία η διαμόρφωση παιδαγωγικού ήθους, δηλαδή η προτεραιότητα του παιδαγωγικού έργου και η θεώρηση του επαγγέλματός του ως λειτούργημα (Ξωχέλλης, 2005).

Επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στη σχολική βελτίωση

Η επαγγελματική ανάπτυξη βρίσκεται στην τομή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, της εργασίας και της μάθησης των εκπαιδευτικών και θεωρείται ως μείζον ζήτημα από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους πανεπιστημιακούς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πριν αποφασιστεί κάθε ενδεχόμενη εκπαιδευτική αλλαγή (Vandenberghe, 2002· Hawley & Sykes, 2007· Harris, 2013).

Το θέμα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών θίγεται εκτεταμένα από τον συγγραφέα Christopher Day (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι η συνεχιζόμενη, μακροχρόνια επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη σε όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές αλλά και να αναθεωρούν ή να ανανεώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα οράματά τους για «καλή διδασκαλία». Κατά το συγγραφέα, αναγκαία στοιχεία για αυτή την ανάπτυξη-εξέλιξη θεωρούνται η προσωπική δέσμευση και ο ενθουσιασμός για τη δια βίου μάθηση, οι ηθικοί στόχοι και η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ό, τι αφορά τη λήψη αποφάσεων που πραγματεύονται την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης. Η «διευρυμένη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης» εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την ιδιωτική, μη υποβοηθούμενη μάθηση, που προκύπτει από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση των

προαναφερθέντων παραγόντων. Ακόμη, περιλαμβάνει τις πιο τυπικές, «ταχύτερες» ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίες προσφέρονται από την υπηρεσία και υποκινούνται εσωτερικά και εξωτερικά (Day, 2003).

Αρκετοί μελετητές έχουν παρουσιάσει και τεκμηριώσει όχι μόνο τα απαραίτητα στοιχεία για μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη (Hawley & Valli, 1999), αλλά αναζητούν, επίσης, εναλλακτικά μοντέλα για αυτό τον σκοπό (Burbank & Kauchak, 2003). Βασικό ζητούμενο συνεχίζει στις μέρες μας να είναι η δημιουργία ενός οργανωτικού πλαισίου για την επαγγελματική επιμόρφωση των διδασκόντων, το οποίο να συνδυάζει μια σειρά δραστηριοτήτων εσωτερικής ενδοσχολικής υποστήριξης και εξωτερικών διαβουλεύσεων (Sykes, 1999˙ Elmore & Burney, 1999).

Ένα προτεινόμενο οργανωτικό πλαίσιο αποτελούν οι επαγγελματικές κοινότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούνται σημαντικοί χώροι για την επαγγελματική μάθηση. Μέσα σ' αυτές οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις έννοιες των πολιτικών μηνυμάτων και των μεταρρυθμιστικών προτάσεων, μπορούν να λάβουν συλλογικές αποφάσεις για το ποια μηνύματα θα ακολουθήσουν στην τάξη τους και να διαπραγματευτούν για τεχνικές και πρακτικές λεπτομέρειες εφαρμογής (Sergiovanni, 1994˙Barth, 1996˙ Hord, 1997˙ Mc Laughlin & Talbert, 2001˙ Elliott, 2005˙ Dufour, 2004).

Τα τελευταία χρόνια η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση του σχολείου γίνεται εμφανής, μέσα από τις συνθήκες μάθησης των Επαγγελματικών Εκπαιδευτικών Κοινοτήτων που εφαρμόζονται σε πολλά σχολεία. Ορισμένα από τα περιγραφικά χαρακτηριστικά αλλά και γενικές αρχές που αναφέρονται στις παραπάνω συνθήκες επισημαίνονται από τους ερευνητές Hord (1997), Dufour (2004) και Jones, Stall & Yarbrough (2013) και αφορούν τα παρακάτω:

- Διασφάλιση της μαθησιακής επιτυχίας για όλους τους μαθητές
- Συλλογική μάθηση και πρακτική εξάσκηση
- Ομάδες συνεργασίας που να εστιάζουν στη διδασκαλία και τη μάθηση
- Υποστηρικτικές συνθήκες και κοινή ηγεσία
- Κοινές αξίες και όραμα
- Χρήση δεδομένων για την καθοδήγηση στη λήψη αποφάσεων και τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη
- Διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής της οικογένειας και της κοινότητας
- Διασφάλιση της συνεχιζόμενης υποστήριξης της σχολικής ηγεσίας

Η εξέταση, επιπλέον, των θεωριών μάθησης ενηλίκων έχει αναδείξει τις ιδιαίτερες συνθήκες που προωθούν τη μάθηση μέσα σε ένα εργασιακό περιβάλλον, όπως: α) οι ατομικές ευκαιρίες εργασίας και μάθησης από συναδέλφους σε μια συνεχιζόμενη βάση, β) η συνεργατική μάθηση σε ομάδες και γ) η ποικιλία, πρόκληση, αυτονομία και επιλογή των ρόλων και των θεμάτων εργασίας (Smith, 1991).

Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η σημαντικότερη σύνδεση βρίσκεται μεταξύ της βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Σε ένα ειδικό πρόγραμμα επικεντρωμένο στη σχολική μεταρρύθμιση, με ζητούμενο την επίτευξη των υψηλότερων επιπέδων μάθησης των μαθητών, οι Phi Delta Kappan (2001) επισημαίνουν τις παρακάτω βασικές πτυχές:

- σαφείς και φιλόδοξους στόχους, συνεκτικά εκπαιδευτικά πρότυπα και υγιή μέτρα για την επίτευξη των μαθητικών επιτυχιών,
- αλλαγή και βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής,
- εκτεταμένες επενδύσεις στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, σε ισχυρά προγράμματα σπουδών και στην ηγεσία στο επίπεδο του συστήματος και του σχολείου (Meiers, M., & Ingvarson, L, 2005).

Η αναγνώριση της σπουδαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέσο βελτίωσης των ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές μπορεί να εντοπιστεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα. Παράδειγμα της συχνής αναγνώρισης της επαγγελματικής εξέλιξης, ως βασικής στρατηγικής για τη βελτίωση της διδασκαλίας ή την εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, αποτελεί μια αυστραλιανή ερευνητική μελέτη (Lankshear et al., 1997) σχετικά με τον γραμματισμό και την τεχνολογία επικοινωνίας και πληροφοριών, η οποία κάνει ισχυρές συστάσεις για το ρόλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την υποστήριξη της μάθησης των δεξιοτήτων των μαθητών για τη μάθηση και την τεχνολογία. Τα ευρήματα πολλών παρόμοιων παιδαγωγικών ερευνών προτείνουν τα σημαντικότερα πεδία επαγγελματικής εξέλιξης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Meiers & Ingvarson, 2005).

Τέλος, ένα ευρύτερο πλαίσιο που συνδέει στενά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μπορεί να περιλαμβάνει την εξέταση των γενικότερων κριτηρίων της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η ποιότητα του δασκάλου κρίνεται ως ένας παράγοντας που αντισταθμίζει το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών στην εξήγηση της διακύμανσης των επιτευγμάτων των μαθητών. Η παραλλαγή από τάξη σε τάξη, από σχολείο σε σχολείο και σε αυτό που οι μαθητές τελικά μαθαίνουν οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2000).

Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική έρευνα έχει αποδείξει επανειλημμένα ότι η διδασκαλία είναι μια σύνθετη και ανατρεπτική διαδικασία που περιλαμβάνει πλήθος δραστηριοτήτων. Από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό απαιτείται πλέον να έχει μια συνολική άποψη τόσο για το επάγγελμά του όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα του. Παράλληλα

η εκπαίδευσή του προσανατολίζεται σε νέες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, στην ενεργό μάθηση, στη συνεργατική μάθηση κ.τ.λ.. Η ποιότητα, η ευελιξία και η ευρύτητα του έργου του καθορίζουν τις περισσότερες φορές τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η πρόκληση του να προσαρμόζεται κανείς στις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών και να επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του και των σχετικών επαγγελματικών του δραστηριοτήτων, απαιτεί τη διαρκή του εξέλιξη ως επαγγελματία. Συνεπώς η μάθηση των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτή είναι ζητήματα πρωτευούσης σημασίας που χρήζουν την παροχή κατάλληλων κινήτρων και υποστήριξης. Η δράση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης θα μπορούσε παραδειγματικά να οδηγήσει όχι μόνο τους ίδιους σε προσωπική επαγγελματική εξέλιξη αλλά και να συντελέσει στην επίτευξη θετικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη βελτίωση του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barth, R. (1996). *Building a community of Learners*, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series Seminar 10, California School Leadership Centre.

Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education, 19,* pp.499–514.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, *8*, 1.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* /μτφρ. Α. Βακάλη. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

Dufour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, *61*(8), 6-11.

Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 42-62.

Elmore, R. F., & Burney, D. (1999). Investing in teacher learning. Staff development and instructional improvement. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp.263-291). San Francisco:Jossey-Bass.

Eraut, M. E. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer Press.

Harris, A. (2013). *School Improvement: What's in it for Schools*? London: Routledge.

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice, pp. 127–150. San Francisco: Jossey-Bass.

Hawley, W. D., & Sykes, G. (2007). Continuous school improvement. *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement*, pp. 153-172.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The importance of professional learning communities for school improvement. *Creative Education*, *4*(05), 357.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg.

Lankshear, C., Snyder, I., & Green, B. (2000). *Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. Allen & Unwin.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). Professional communities and the work of high school teaching. Chicago: University of Chicago Press.

Meiers, M., & Ingvarson, L. (2005). Investigating the links between teacher professional development and student learning outcomes.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο,* Αθήνα: Δάρδανος.

Posh, P. & Altrichter, H. (2009). Action research, professional development andsystemic reform. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *Handbook of educationalaction research* (pp. 213e225). London: Sage.

Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, Ε., (2001). Αυτό και ετερο-προσδιορισμός του δασκάλου και του ρόλου του, *Ο Δάσκαλος του 21ου Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Σπανίδης, 134-142, Ξάνθη.

Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational administration quarterly*, *30* (2), pp. 214-226.

Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: Challenging dominant forms of supervision*. Open University Press.

Sykes, G. (1999). *Teacher and student learning. Strengthening their connection*. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice (pp. 151–179). San Francisco: Jossey-Bass.

Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education, 33,* 4: 433-444.

Η συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Φορτούνη Ισμήνη, Μ.Δ.Ε, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει μέσω της έρευνας, την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά τη συμβολή των μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δώδεκα(12) μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Αθήνας και για τη συλλογή των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα ευρήματα της έρευνας καταγράφεται ως βασικό συμπέρασμα ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές συμβάλλουν καθοριστικά στην προσωπική, κοινωνική, επιστημονική, παιδαγωγική και λιγότερο στην άμεση οικονομική βελτίωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συντείνουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη –σταδιοδρομία, δίνοντάς τους την δυνατότητα, αν το επιδιώξουν, να αναλάβουν ηγετική θέση στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, μεταπτυχιακές σπουδές, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επιτυχία της εκπαίδευσης και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση και την αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών αλλαγών. Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή του εκπαιδευτικού, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς του επιμόρφωσης που κρίνεται απαραίτητη, « αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα, όπως διαμορφώνονται από τις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές» (Ζαβλανός, 1983, σ.105).

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η τάση για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί παγκοσμίως ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 21ου αιώνα, που προτάσσει την ανάγκη για διδασκαλία υψηλής ποιότητας από εκπαιδευτικούς με κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, στρατηγικός στόχος 2). Η συνεχής αναβάπτιση των εκπαιδευτικών στην επιστημονική γνώση εντάσσεται στη φιλοσοφία της «Δια βίου παιδείας» (Day, 1999), που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας της μάθησης. Ως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε καινούρια θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, συμπληρώνουν τις γνώσεις που απόκτησαν κατά τη διάρκεια των

βασικών τους σπουδών, βελτιώνουν τη διδακτική τους ικανότητα, αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας μεταξύ τους και συνειδητοποιούν βαθύτερα το ρόλο που επιτελούν ως εκπαιδευτικοί στην κοινωνία (Fullan & Hargreaves,1992). Επιπρόσθετα, ο Day (2004) τονίζει ότι η επαγγελματική εξέλιξη νοείται ως ανασκόπηση, ανανέωση και βελτίωση «του σκέπτεσθαι και του πράττειν» καθώς επίσης και ως καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με σκοπό να προκύψουν οφέλη άμεσα και έμμεσα για τον εκπαιδευτικό, την ομάδα και το σχολείο και τελικά να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Day,ό.π.). Ο εκπαιδευτικός, παρόλο που δύσκολα ορίζεται η ανάπτυξή του στη διεθνή βιβλιογραφία, αναπτύσσεται σαν προσωπικότητα και σαν επαγγελματίας με τρόπο που εξαρτάται τόσο από τη δική του απόφαση να επιλέξει αυτό το επάγγελμα όσο και από το πλαίσιο στο οποίο καλείται να το εξασκήσει (Evans, 2002). Οι αλλαγές του αναπτυσσόμενου εκπαιδευτικού επικεντρώνονται κατά τους Bell & Gilbert (1994) στον επαγγελματικό, προσωπικό και κοινωνικό τομέα, ενώ κατά τον Li (2001) οι αναπτυξιακοί άξονες αφορούν την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου, την παιδαγωγική, τη γνωστική και την κοινωνική του ανάπτυξη.

Σύνοψη των κεντρικών τάσεων της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Οι έρευνες αναφορικά με τις επιπτώσεις των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης δείχνουν ότι αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές τόσο στο επίπεδο της αύξησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών τους (Garet,et al, 2001). Τα εντατικά προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης (όπως τα μεταπτυχιακά) μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες (Borko, 2004),να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές (Tucker& Fushell,2013),παράγοντες που έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη τους (Desimone et al, 2002).Η ενασχόληση με το αντικείμενο σπουδών για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρέχει ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης και πολλαπλές ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και προβληματισμό (Garet et al , 2001 ,Kunter, et al ,2013), στοιχεία σημαντικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου (Garet,ό.π). Επιπρόσθετα, η επαφή και η συνεργασία με νέα πρόσωπα -καθηγητές και συμφοιτητές- με παρόμοια επιστημονικά ενδιαφέροντα τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και έξω από το περιβάλλον της τάξης, συμβάλλει στο να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί πιο σίγουροι για το επάγγελμά τους (Tucker&Fushell,2013).

Σημαντικές είναι και οι επιπτώσεις στην σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών όπου σύμφωνα με την έρευνα του Thomson (2009) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών τους, αναλαμβάνουν ή ενδιαφέρονται και επιδιώκουν να αναλάβουν ηγετική θέση στην εκπαίδευση παρότι δεν ήταν αυτός ο λόγος που ξεκίνησαν μεταπτυχιακές σπουδές. Ενδιαφέροντα για τον ελληνικό χώρο είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Σαρβανάκη κ.α (2014), όπου φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι

από την παιδαγωγική και την προσωπική τους εξέλιξη αλλά μόνο ένα μικρό ποσοστό από αυτούς από την κοινωνική και οικονομική (εξέλιξη). Στην ίδια έρευνα, η πλειοψηφία του δείγματος αισθάνεται αρκετά ικανοποιημένη για την επαγγελματική ανάπτυξη που διασφαλίστηκε με βάση το αποκτηθέν μεταπτυχιακό. Αξίζει όμως να τονιστεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον αντίκτυπο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς η κινητοποίηση και η αυτορρύθμιση των ίδιων (Kunter,et al, 2013).

Το μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση που έχει η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και πρακτική. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Ποια είναι η συμβολή των μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων της περιφέρειας Αθήνας;

Στην συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση (ποιοτική έρευνα) και ο τρόπος επιλογής του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Το δείγμα Ν αποτέλεσαν δώδεκα(12) εκπαιδευτικοί, έξι(6) γυναίκες και (έξι)6 άντρες, ηλικίας 46-61 ετών. Οι τρεις(3) έχουν αποκτήσει από δυο(2) μεταπτυχιακά, ένας τρία (3) και οι υπόλοιποι οκτώ(8), από ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι έξι(6) επέλεξαν σπουδές από απόσταση στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και οι άλλοι έξι(6) δια ζώσης. Επιπλέον, οι τρεις(3) πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές προτού διοριστούν στο δημόσιο, οι τέσσερεις(4) ενώ είχαν 4-10 χρόνια υπηρεσίας, οι έξι(6)με 10-20 χρόνια υπηρεσίας και ένας με περισσότερα από 20 χρόνια. Μόνο οι τέσσερεις (4) δεν πλήρωσαν δίδακτρα(έδωσαν εξετάσεις για την επιλογή τους) ενώ για τους άλλους οκτώ(8)το κόστος κυμάνθηκε από 2.000-7.000 ευρώ.

Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 28/1/2018 έως τις 13/2/2018 .Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική θεματική ανάλυση όπου και προήρθαν οι κατηγορίες οι οποίες συσχετίστηκαν με το θεωρητικό μέρος και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η εμπειρία ολοκλήρωσης μεταπτυχιακών σπουδών ήταν θετική για όλους τους εκπαιδευτικούς, σημαντικότερη μάλιστα από αυτό που οι ίδιοι προσδοκούσαν, όταν τις ξεκίνησαν. Για το λόγο αυτό, οι 9 εκπαιδευτικοί τις θεωρούν απαραίτητες ενώ οι άλλοι 3 σημαντικές αλλά όχι εντελώς απαραίτητες. Τα υποκείμενα της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι άνθρωπος, επιστήμονας, παιδαγωγός αλλά και επαγγελματίας της εκπαίδευσης και οι μεταπτυχιακές σπουδές συμβάλλουν καθοριστικά στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ανάλογα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προήρθε και η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων και ακολουθεί αναλυτικά η παρουσίασή τους.

Μεταπτυχιακές σπουδές και προσωπική ανάπτυξη

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ,συμφωνούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές συμβάλλουν στην *προσωπική* ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, άσχετα με το αντικείμενο του προγράμματος που υλοποιούν. Οι ακαδημαϊκές σπουδές, τις οποίες ό ίδιος επιλέγει να κάνει, προσδίδουν καινούριο νόημα στη ζωή του, ιδιαίτερα όταν έχουν περάσει πολλά χρόνια από την αποφοίτησή του από το πανεπιστήμιο και εργάζεται αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση. Η διαδικασία στην οποία μπαίνει, να διαβάσει ξανά, πέρα από τα τυποποιημένα αναγνώσματα των σχολικών βιβλίων, ή να αξιολογηθεί ,τον ενεργοποιεί και τον γοητεύει. Ξαναμαθαίνει πώς να μαθαίνει και βγάζει στην επιφάνεια ικανότητες του που δεν γνωρίζει καν ότι υπάρχουν. Από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί παίρνουν χαρά και ικανοποίηση. Διευρύνεται ο τρόπος που σκέφτονται και ο τρόπος που οργανώνουν τη δουλειά τους, ενώ παράλληλα αποκτούν μια γενικότερη μόρφωση και κουλτούρα. Από τη θέση του εκπαιδευόμενου, αναθεωρούν το ρόλο τους και σε πολλές περιπτώσεις τον επαναπροσδιορίζουν. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, συνειδητοποιούν τη δυσκολία του ρόλου που καλούνται να υποστηρίξουν και αποκτούν καινούριο όραμα για μια πιο αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία. Γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και αισθάνονται σίγουροι ότι μπορούν να υπηρετήσουν την εκπαίδευση για τα υπόλοιπα χρόνια, χωρίς να περιμένουν τη συνταξιοδότηση ως λύτρωση. Αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα φαινόμενα μιζέριας που η τυποποίηση φέρνει στο σχολείο και δεν οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση.

..γιατί μου έδωσε πάλι στόχους, μου έδωσε τρόπους που πρέπει να βλέπω τη δουλειά μου. Μου έβαλε μία άλλη λογική στο νου μου, είδα την εκπαίδευση με τελείως διαφορετική ματιά.

Οι νέες μαθησιακές εμπειρίες τους ενδυναμώνουν, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, και βελτιώνουν τις πρακτικές τους. Η ιδέα του να διδάσκονται και να μαθαίνουν, τονώνει εκ νέου το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ότι, δηλαδή, μπορούν να παρακινήσουν ευκολότερα τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιες εμπειρίες. Το γεγονός ότι συμβάλλουν ενεργά στη μάθηση των μαθητών τούς χαρίζει ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Παράλληλα καλύπτουν τις φιλοδοξίες τους και αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Μεταπτυχιακές σπουδές και κοινωνική ανάπτυξη

Η *κοινωνική* ανάπτυξη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι επίσης ένα από τα θετικά αποτελέσματα των μεταπτυχιακών σπουδών. Παρότι έχουν αυξηθεί οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, οι εννέα (9) εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν επιπλέον εκτίμηση

από τους περισσότερους ανθρώπους του επαγγελματικού και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος

.... το μεταπτυχιακό σου προσθέτει κύρος. Εγώ αυτό το εισέπραξα όπως και μια επιπλέον εκτίμηση από τους ανθρώπους που συναναστρέφομαι και συνεργάζομαι

Για τους άλλους τρεις(3), η κοινωνική ανάπτυξη έχει να κάνει όχι τόσο με την καταξίωση στον εργασιακό χώρο στον οποίο δεν βλέπουν καμιά ιδιαίτερη διαφορά, όσο με τη γνωριμία και τη συναναστροφή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, των εξετάσεων καθώς και της εκπόνησης ομαδικών εργασιών με καινούργιους ανθρώπους, με παρόμοια ενδιαφέροντα, με πολλούς από τους οποίους συνεχίζουν να συναντιούνται και να συνεργάζονται και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών.

Μεταπτυχιακές σπουδές και παιδαγωγική ανάπτυξη

Θετική είναι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, ακόμη και οι δυο(2) που έκαναν τεχνοκρατικού περιεχομένου μεταπτυχιακά (διοίκηση), θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές συμβάλλουν στην παιδαγωγική τους εξέλιξη .

. . ξεχνιέσαι όταν είσαι δάσκαλος, ξεχνάς ότι έχεις να κάνεις με παιδιά, από κάποιο σημείο και μετά ξεχνάς το ρόλο αυτό του μαθητή. Με έβαλε λοιπόν στο ρόλο του μαθητή και να σκεφτώ ξανά από την αρχή κάποια πράγματα..

Και αυτό συμβαίνει γιατί η επιστροφή στα θρανία, μετά από πολλά χρόνια με την ιδιότητα του μαθητή, τούς θυμίζει καταστάσεις που ξεχνιούνται, όταν εργάζονται ως δάσκαλοι και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους

... με βοήθησε επειδή μπαίνοντας στη θέση του εκπαιδευόμενου, του μαθητή, κατανόησα περισσότερο τους μαθητές μου και θεωρώ ότι έγινα καλύτερος καθηγητής. Από τη στιγμή που γίνεσαι ξανά μαθητής καταλαβαίνεις ότι δεν πρέπει να είσαι απόλυτος σε κάποια πράγματα και να ακούς περισσότερο τους μαθητές στην τάξη...

Συνειδητοποιούν τις αντιδράσεις τους μπροστά σε ότι δεν τους ενδιαφέρει και στο δασκαλοκεντρικό τρόπο μαθήματος, που και οι ίδιοι εφαρμόζουν στην τάξη. Επίσης βιωματικά πλέον κατανοούν το άγχος των εξετάσεων, το φόβο της αποτυχίας καθώς και τις διάφορες πιέσεις που αισθάνονται οι μαθητές τους σε σχέση με τις επιδόσεις τους και που «μεταφράζονται» σε βαθμούς.

.. κατάλαβα καλύτερα τους μαθητές μου, την πίεση χρόνου και το άγχος τους , την αγωνία τους να περάσουν, το ότι δεν τους αρέσουν κάποια μαθήματα ,ότι θέλουν να τα παρατήσουν...

Μπορούν έτσι να παρέμβουν και να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους, μιας και αυτά τα συναισθήματα τα ένιωσαν πρόσφατα και οι ίδιοι. Σημαντική επίσης βοήθεια για τους δέκα(10) εκπαιδευτικούς ,παρέχει και η καινούρια γνώση που αποκομίζει μέσα από τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες και προσεγγίσεις που διδάσκεται, και που αντιμετωπίζουν τη μάθηση και τους μαθητές με εντελώς διαφορετικό τρόπο από ό τι τις προηγούμενες δεκαετίες. .

... απόκτησα παιδαγωγικές γνώσεις που πρέπει κάθε δάσκαλος κάθε εκπαιδευτικός να αποκτήσει και με βοήθησαν να καταλάβω πως πρέπει να συμπεριφέρομαι. Μου άλλαξε τις προτεραιότητες. Βάζω μπροστά το συμφέρον των παιδιών και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακές σπουδές και επιστημονική ανάπτυξη

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές αναπτύσσονται επιστημονικά. Για τους τρεις(3) εκπαιδευτικούς μέσα από την αναζήτηση της εξειδικευμένης πληροφορίας και τη συστηματική έρευνα της νέας γνώσης αποκτιέται η βαθύτερη γνώση του ειδικού αντικειμένου η οποία και συμπληρώνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

... έχω αποκτήσει μία μεγαλύτερη ευχέρεια στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με άλλους συναδέλφους την οποία διαπιστώνω και όταν συναντιόμαστε στις πανελλήνιες εξετάσεις στο βαθμολογικό κέντρο για να δώσουμε κάποιες πρώτες απαντήσεις στα θέματα των εξετάσεων

Για τους άλλους εννέα(9) η ενασχόληση με πολλά καινούρια αντικείμενα που αφορούν την εκπαίδευση, στην ειδική αλλά και στη γενική της έννοια, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες (ΤΠΕ) κ.α. ,αυξάνει τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις και την επιστημοσύνη τους. Η γνωριμία με καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και νέες εκπαιδευτικές τεχνικές βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, στοιχεία σημαντικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.

... οι ακαδημαϊκές γνώσεις που απέκτησα καθώς και οι γνώσεις πάνω στο γνωστικό μου αντικείμενο σε συνδυασμό με νέες μεθοδολογίες και εκπαιδευτικές τεχνικές, προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών μου.

Επιπρόσθετα, οι μεταπτυχιακές σπουδές λειτουργούν ως εφαλτήριο για μεγαλύτερη ενασχόληση με την επιστήμη. Για το λόγο αυτό δυο(2) εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τις σπουδές σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, ενώ άλλοι τέσσερεις (4) συμμετέχουν ενεργά σε επιστημονικούς φορείς.

...μου δόθηκε η δυνατότητα να κάνω κάποια άλλα πράγματα όπως συμμετοχές σε συνέδρια και σεμινάρια σαν εισηγήτρια, να γράψω άρθρα σε περιοδικά κ.α. και να είναι πάντα ένα κίνητρο και μία βάση το Μεταπτυχιακό για μία συνέχιση εργασιών.

Μεταπτυχιακές σπουδές και επαγγελματική εξέλιξη -σταδιοδρομία

Παρόλο που μόνο οι τέσσερεις (4) εκπαιδευτικοί του δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, εκπόνησαν μεταπτυχιακές σπουδές με στόχο την άμεση χρησιμοποίησή τους για επαγγελματική εξέλιξη, στην πορεία, οι οκτώ(8) κάνουν χρήση του τίτλου τους και ωφελούνται σημαντικά στη βελτίωση της υπηρεσιακής τους θέσης και στην ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Από τους υπόλοιπους, οι δυο(2) σκοπεύουν να διεκδικήσουν μελλοντικά θέση ευθύνης ενώ οι άλλοι δυο(2) συνεχίζουν και δεν ενδιαφέρονται. Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία που αφορά την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (προϊστάμενος, σύμβουλος, διευθυντής, κ.α.), μοριοδοτείται ο μεταπτυχιακός τίτλος και συμβάλλει καθοριστικά στην τελική βαθμολογία- κατάταξη των υποψηφίων για τη θέση ευθύνης και εν τέλει στην ανάληψη της.

.. Ναι με βοήθησε στην επαγγελματική μου ανέλιξη και σε αυτό έπαιξαν ρόλο- τουλάχιστον για αυτά τα χρόνια που το χρησιμοποίησα και μου δόθηκε η διευθυντική θέση – οι συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης.

Μεταπτυχιακές σπουδές και οικονομική ανάπτυξη

Ένα μικρό επίδομα και δυο μισθολογικά κλιμάκια είναι η πριμοδότηση που δίνει η πολιτεία στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου. Το άμεσο οικονομικό όφελος χαρακτηρίζεται αμελητέο και από τους δώδεκα(12) εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους πόρους που δαπανήθηκαν για τις μεταπτυχιακές σπουδές. Έμμεσα όμως συνέβαλε στις μηνιαίες αποδοχές της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Για τους δυο(2) ,τα δύο κλιμάκια ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμα λόγω των αλλαγών που προέκυψαν στη μισθολογική κατάταξη του κλάδου στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης.

... Μπορεί το οικονομικό κίνητρο η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη να μην ήταν σπουδαία όμως το γεγονός ότι μόλις τελείωσα το Μεταπτυχιακό μεσούσης της οικονομικής κρίσης και της μείωσης των μισθών εξαιτίας της αλλαγής κλιμακίων εγώ ανέβηκα δυο μισθολογικά κλιμάκια και αντί να παίρνω 850 ευρώ βρέθηκα να παίρνω γύρω στα 1000 λόγω του μεταπτυχιακού.

Οικονομική ανάπτυξη επιτεύχθηκε επίσης και για τους οκτώ(8) που ανέλαβαν θέση ευθύνης

....έχω και οικονομικές απολαβές γιατί συνδυάστηκε κυρίως με την επιλογή μου σε θέση διευθυντή

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές τους συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με τις διεθνείς έρευνες που αναφέρονται αναλυτικά στην βιβλιογραφική επισκόπηση και

αφορούν την Δια Βίου μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της στην επαγγελματική τους βελτίωση (Desimone et al,2002,Tucker& Fushell,2013) καθώς και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Thomson,2009).Παρατηρείται επίσης μια διαφοροποίηση με την ελληνική έρευνα των Σαρβανάκη κ.α(2014) ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Θεωρούν λοιπόν χρέος της πολιτείας να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό κλάδο, προκειμένου να παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές ώστε να υπάρξει άμεσα βελτίωση στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Όλοι όμως συμφωνούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν είναι πανάκεια για να υπάρξει επαγγελματική ανάπτυξη. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα κίνητρα που ωθούν τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, η προσωπικότητα του και η διάθεσή του να εξελιχθεί.Τέλος εκφράζεται και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοπιστία των φορέων που πραγματοποιούν μεταπτυχιακά προγράμματα θεωρώντας ότι όλα τα Πανεπιστήμια έχουν μετατρέψει τις μεταπτυχιακές σπουδές σε μία οικονομική επιχείρηση υλοποιώντας προγράμματα, κυρίως εξ αποστάσεως, για αποκλειστικά χρηστικούς λόγους, με αμφίβολη προσφορά στην ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3–15.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge /Falmer Press

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London and New York: Routledge /Falmer Press.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three -year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81-112.

Evans, L. (2002a). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Garet, S.M., Porter, C.A., Desimone, L., Birman, F.B. & Yoon, K.S. (2001).What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers, *American Educational Research Journal, 38(4), 915–45.*

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D.,Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805-820.

Li, D.(2001).Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. in: Hall. D. R. and Hewings, A. (Eds.). *Innovations in English language teaching: A reader*. London: Routledge pp. 149-166

Thomson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block*. London: Routledge.

Tucker,J.& Fushell, M.(2013) Graduate programs in education: impact on teachers' careers *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #148, November 15, 2013

Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές:

Ζαβλανός, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 10, 104-110.

Σαρβανάκη, Β., Βιτσιλάκη, Χ.& Φώκιαλη, Π.(2014).Τυπολογία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. *Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής,* τεύχος 2-3/2014

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)— Στρατηγικός στόχος 2: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 2009/C 119/02.

Κοινωνικός & Γλωσσικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Διαθεματική προσέγγιση της ενότητας «Κοινωνικά προβλήματα»

Τζιάβα Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συνιστούν από την ίδρυσή τους (2000) έναν καινοτόμο για την Ελλάδα θεσμό τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, καλύπτοντας την ανάγκη απόκτησης απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εισάγοντας στην εκπαίδευση την έννοια των γραμματισμών, τη σύνδεση πραγματικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη - συστηματικά - διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων μέσα από δραστηριοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και χρήση Τ.Π.Ε, όπως διαφαίνεται από το παρόν διδακτικό σενάριο γλωσσικού, κοινωνικού και πληροφορικού γραμματισμού στη θεματική ενότητα «κοινωνικά προβλήματα».

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, γλωσσικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, διαθεματικότητα, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Εισαγωγικά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ στο εξής) αποτελούν μια καινοτόμο δομή διά βίου μάθησης στο πεδίο της τυπικής γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, απονέμοντας τίτλο ισότιμο του απολυτηρίου ελληνικού γυμνασίου. Σκοπός τους είναι μεταξύ άλλων η *«συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική - οικονομική ένταξη και ανέλιξη, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης»,* λειτουργούν δε προς αυτές τις κατευθύνσεις σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ν. 2525/1997, Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ΦΕΚ 1861/2014, ν. 4763/2020).

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανοικτό και ευέλικτο (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010:14) και προκρίνονται μορφές διδασκαλίας με χρήση ενεργητικών και καινοτόμων (σημ. : τέτοιες θεωρούνταν παλιότερα τουλάχιστον, σήμερα μάλλον κοινή πρακτική) εκπαιδευτικών τεχνικών, καθώς οι ενήλικοι διαθέτουν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτές τους οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη στο σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων και δραστηριοτήτων, μεταξύ των οποίων και η ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες ακαδημαϊκές έννοιες, η έντονη διάθεση – πολλών εκπαιδευόμενων – για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ο διάλογος και η απαίτηση να καλύπτονται πραγματικές ανάγκες με πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε πραγματικά δεδομένα της πραγματικότητας που πιθανά θα αντιμετωπίσουν (Κόκκος, 2005α: 99-110, Rogers, 1999: 60-64, 92-105, Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008: 36-37). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι ήδη πολίτες και πρέπει να θεω-

ρούνται άτομα που ήδη (πρέπει να) ξέρουν αρκετά (Βερβενιώτη στο Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 217), επειδή έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με δυσκολίες· συνεπώς η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να τους βοηθήσει «να μάθουν πώς να μαθαίνουν ή μάλλον να μάθουν πώς να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά» (Rogers, 1999: 110).

Γραμματισμοί – πολυγραμματισμοί

Στο πρόγραμμα των ΣΔΕ επιλέχθηκε η διδασκαλία να στηριχθεί στην έννοια των γραμματισμών (συνολικά οκτώ), που αφορά είτε λειτουργικά μοντέλα (*functional literacy models*), όπου επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπως αυτό υφίσταται τη δεδομένη στιγμή, είτε κριτικά μοντέλα γραμματισμού (*critical literacy models*), τα οποία δεν λαμβάνουν ως δεδομένο τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά τον αντιμετωπίζουν κριτικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Baynham, 2002: 28). Η έννοια του γραμματισμού κατά τον Χατζησαββίδη (2003) αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές και γνωστικές πλευρές και έχει πλέον διαμορφωθεί σε ένα πλαίσιο αρχών, την «παιδαγωγική του γραμματισμού» (*literacy education*).

Ο γλωσσικός γραμματισμός (τρίωρος) στοχεύει στην ικανότητα χειρισμού του λόγου για καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευομένων, υπερβαίνοντας σήμερα τον αλφαβητισμό με την έννοια της στοιχειώδους δεξιότητας στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου έχουν κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα, αφού οι εκπαιδευόμενοι διερευνούν και ασχολούνται με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα και στόχος στα ΣΔΕ είναι η ικανότητα να ελέγχουν τη ζωή και το περιβάλλον τους και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους με ορθολογικό τρόπο (στο Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 33, 93). Στα σύγχρονα πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα γίνεται λόγος για τους πολυγραμματισμούς (*multiliteracies*), δηλαδή για τα ποικίλα σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) που σχετίζονται με δύο νέες παραμέτρους της σύγχρονης καθημερινότητας, τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων και την ποικιλία μορφών κειμένου με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους, στην εργασία, την πολιτειότητα και την προσωπική ζωή, (Kalantzis, 1999, Kalantzis & Cope, 2001, Χατζησαββίδης, 2003, Χατζησαββίδης, 2005: 37, Cope & Kalantzis, 2009: 166, 187), καθιστώντας σήμερα απαραίτητο να είναι οι εκπαιδευόμενοι και τεχνολογικά και πληροφορικά εγγράμματοι (Δαγδιλέλης στο Βεκρής & Χοντολίδου, 2010 : 136).

Ο κοινωνικός γραμματισμός (τρίωρος) στα ΣΔΕ αποτελεί ένα ευρύτατο επιστημονικά γνωστικό πεδίο με σκοπό μέσα από την ολιστική προσέγγιση να καθιστά ικανούς τους αποφοίτους να εφαρμόσουν σε «επιχειρησιακό επίπεδο», όταν υπάρξει ανάγκη, βασικές κοινωνικές γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες (Βερβενιώτη στο Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 217), να αναπτύξουν δηλαδή την ιδιότητα του πολίτη (*citizenship*), με γνώσεις και ικανότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι, όσο και την ενεργό πολιτειότητα, δηλαδή να είναι σε θέση να ασκούν κριτική και να αμφισβητούν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας (Καραντζόλα & Ιντζίδης, 2008).

Εν κατακλείδι για τη Χοντολίδου στα ΣΔΕ ο γραμματισμός επί της ουσίας είναι κριτικός γραμματισμός, που καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους δίνοντάς τους και τη δύναμη να την αλλάξουν, οδηγώντας τους εγγράμματους κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους στην χειραφέτηση (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 9, 33), όπως αναφέρει και ο Mezirow (2007:68) γράφοντας για κοινωνικά υπεύθυνους και αυτοδύναμους εκπαιδευόμενους ενήλικες που προβαίνουν σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά.

Διαθεματικότητα - εργασία σε ομάδες - σχέδιο δράσης (project)

Τα ΣΔΕ καλύπτουν την ανάγκη κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευομένων μέσα από πολλαπλά και σύνθετα γεγονότα γραμματισμού, όπως εύστοχα αναφέρει η Χοντολίδου (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 34), άρα όχι μόνο ενθαρρύνεται αλλά είναι προτιμητέα, παρά τους διακριτούς γραμματισμούς, η διαθεματική (cross-thematic, cross-curricular) διερεύνηση των θεμάτων, η οποία βρίσκεται σε συνάρτηση με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών, συμβάλλοντας καίρια στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού (Αϊδίνης & al., 2008: 98), όπως και η ομασυνεργατική διδασκαλία και τα σχέδια δράσης (Χατζησαββίδης, 2009). Για την έννοια της διαθεματικής προσέγγισης υπάρχει πληθώρα ορισμών και όρων όπως χαρτογραφούνται στον Barnes (2015), και συγκεφαλαιωτικά αφορά μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται, με διερευνητική-ευρηματική μάθηση (Θεοφιλίδης, 2010: 11-13), καταλύονται τα διακριτά μαθήματα και αναλαμβάνεται πρωτοβουλία εκ μέρους των εκπαιδευομένων με εμπλοκή τους στον προγραμματισμό, την αναζήτηση πληροφοριών, την επεξεργασία τους, την παρουσίαση του μαθησιακού αποτελέσματος και την αξιολόγησή του (Ματσαγγούρας, 2002: 43-49, 110), ενώ επισημαίνεται η συναισθηματική εμπλοκή ως κίνητρο για μάθηση στην υλοποίηση δραστηριοτήτων και στην ομαδική εργασία, συσχετίζοντάς την τελικά και με τη δημιουργικότητα (Barnes, 2015: 263-267).

Για τον σχεδιασμό της ενότητας αυτής επιλέχθηκε (εκτεταμένο χρονικά) σχέδιο εργασίας (Βαϊνά, 1996), τεχνική πρόσφορη για ενηλίκους (Τσάφος & Χοντολίδου στο Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 43), όπως και η εργασία σε ομάδες ως εκπαιδευτική τεχνική υψηλής ποιότητας (Jaques, 2001:18). Ενδείκνυται δε για απογευματινές δραστηριότητες (Courau, 2000: 66), αν αναλογιστούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ προσέρχονται στο σχολείο απόγευμα μετά από μια απαιτητική ημέρα συνήθως, καθώς λειτουργεί ως το κατάλληλο και αποτελεσματικό ενθαρρυντικό περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης για ενήλικες (βλ. Rogers, 1999 : 202-203, Courau, 2000 : 27-29).

Διδακτική πρόταση

Διάρκεια **:** είκοσι μία (21) διδακτικές ώρες, μία (1) διδακτική επίσκεψη**.** *Πληθυσμός-στόχος* : τμήμα με ενήλικους εκπαιδευομένους (των 20 ατόμων με σποραδικές απουσίες) Α΄κύκλου ΣΔΕ, προς το τέλος του β΄ τετραμήνου, ώστε να έχουν προσαρμοστεί

στις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων, να έχουν αναπτύξει την αίσθηση του «ανήκειν» και να έχουν ήδη διδαχθεί βασικές αρχές κοινωνικού, γλωσσικού και πληροφορικού γραμματισμού.

Σκοπός: να ευαισθητοποιηθούν, να προβληματιστούν και να εμβαθύνουν στην έννοια, τις αιτίες, τις διαστάσεις, τις συνέπειες, τις πιθανές λύσεις των κοινωνικών προβλημάτων.

Επιμέρους *στόχοι* της διδακτικής ενότητας *σε επίπεδο των γνώσεων* : 1. να κατανοήσουν τον ορισμό των κοινωνικών προβλημάτων και να τα διακρίνουν από τα προσωπικά προβλήματα, να ανιχνεύουν τη σχέση μεταξύ τους και το πώς συμπλέκονται, να εμπεδώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις θεμάτων που βιωματικά ίσως αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι ή εντοπίζουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, 2. να διαχωρίζουν τις αιτίες από τις συνέπειες των φαινομένων, 3. να κατανοούν το ειδικό επιστημονικό λεξιλόγιο και να κάνουν σωστή επιλογή όρων.

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων/δεξιοτήτων : 1. να εμβαθύνουν και να προσεγγίζουν κριτικά τη σύγχρονη πραγματικότητα, να εντοπίζουν τα προβλήματα και τις πραγματικές αιτιώδεις σχέσεις και να είναι σε θέση να προτείνουν πιθανές λύσεις, 2. να παρουσιάζουν ολοκληρωμένα την άποψή τους με επιχειρήματα, να έχουν ειρμό και πειθώ, να εκφράζονται με σαφήνεια τόσο προφορικά όσο και γραπτά, προσχεδιάζοντας κατάλληλα τον λόγο τους, 3. να συνομιλούν και να ανταλλάσσουν απόψεις σε ήπιο κλίμα, να συμμετέχουν στον διάλογο με την ομάδα, να σέβονται την αντίθετη άποψη και να την αντικρούουν με επιχειρήματα, 4. να καταστούν πιο ευέλικτοι, να συνεργάζονται και να αναπτύξουν μηχανισμούς αντιμετώπισης απρόβλεπτων καταστάσεων και εξομάλυνσης διαφορών που προκύπτουν στο πλαίσιο της συνεργασίας στην ομάδα, 5. να ανατρέχουν για πληροφορίες στο διαδίκτυο (κριτικά) σχετικά με φορείς που ασχολούνται ειδικά για κάποιο θέμα (πρόληψης ή/και αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων) που τους απασχολεί, ώστε να απευθύνονται στις αρμόδιες υπηρεσίες, 6. να συντάσσουν με επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα αιτήματά τους προς κοινωνικούς φορείς-δημόσιους ή ιδιωτικούς- ή υπηρεσίες, και κείμενα με τις εντυπώσεις ή/τον απολογισμό επισκέψεων (ενεργειών κ.λπ.) και συνεπώς να είναι σε θέση να αξιολογούν εσωτερικά και εξωτερικά δράσεις, γεγονότα, διαδικασίες & 7. να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, την ενδυνάμωσή τους και τη χειραφέτηση τελικά (κατά Brookfield, 2005).

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων: 1. να ευαισθητοποιηθούν για κοινωνικά ζητήματα γνωστά ή λιγότερο οικεία, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να επιδιώκουν με κάθε πιθανό τρόπο (τηλεφωνικά ή/και διαδικτυακά) να βρουν πληροφορίες , βοήθεια και λύση σε προβλήματα, να μην τα αφήνουν να παρέλκουν ή να επιδεινώνονται, ει δυνατόν να τα προλαμβάνουν αναγνωρίζοντας τις σχετικές ενδείξεις, βοηθώντας τους ίδιους ή και τον περίγυρό τους, 2. να έρχονται σε επαφή με κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας και να γνωρίσουν τη δράσης τους με στόχο διττό : αν ανήκουν σε ευάλωτη κοινωνική ομάδα (πολύ συχνή περίπτωση εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ), να εντοπίζουν ποιοι φορείς

τοπικά μπορούν να τους βοηθήσουν, ή , αν δεν ανήκουν, να πληροφορηθούν για κοινωνικές δράσεις στις οποίες ενδεχομένως να ήθελαν να προσφέρουν, όπως συχνά συμβαίνει στα ΣΔΕ (βλ. Frey, 1986: 44-51 για συνεργασία με φορείς και αναγωγή στον κοινωνικό περίγυρο), 3. να προσεγγίζουν διάφορα θέματα χωρίς προκαταλήψεις και να ανακαλύπτουν διαφορετικές επόψεις των πραγμάτων προσεγγίζοντάς τα από διάφορες οπτικές & 4. να εξομαλύνουν αυτορρυθμιζόμενοι τις διαφορές και τις πιθανές συγκρούσεις σε μια ομάδα και μέσα από την αντίθεση να επιδιώκουν τη σύνθεση.

Πορεία υλοποίησης : Με ιδεοθύελλα οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ό,τι τους φέρνει στο μυαλό η φράση «κοινωνικά προβλήματα», ακολουθεί επεξεργασία των απαντήσεων, ο διαχωρισμός των κοινωνικών προβλημάτων από τις συνέπειες και τις αιτίες (που συνήθως αναφέρονται) και η γλωσσική εξομάλυνση. Με χρήση βιντεοπροβολέα δημιουργούμε ένα «συννεφόλεξο» (εργαλείο "wordit") και αναπτύσσεται με τις κατάλληλες καθοδηγητικές ερωτήσεις συζήτηση-διάλογος πρώτα σε δυάδες και μετά στην ολομέλεια. Ενδεικτικά οι ερωτήσεις :

- Μπορεί ένα προσωπικό/ατομικό πρόβλημα να είναι κοινωνικό ταυτόχρονα;
- Μπορεί ένα κοινωνικό πρόβλημα να αποτελέσει αιτία ενός άλλου;
- Τα κοινωνικά προβλήματα αγγίζουν όλο τον πληθυσμό με τον ίδιο τρόπο ;
- Έχουν όλες οι κοινωνίες τα ίδια προβλήματα; Έχουν όλες τις εποχές τα ίδια προβλήματα;

Ακολουθεί η επεξεργασία (2 ώρες) ανά ζεύγη κοινού φύλλου εργασίας με βασικό γνωστικό υλικό (συμπλήρωση κενών σε διασκευασμένο κείμενο με δοτές λέξεις), το οποίο απαντάται στην ολομέλεια (3η ώρα) μαζί με τη σχετική συζήτηση και συμπληρώνεται ατομικά μία σύντομη ανακεφαλαιωτική άσκηση (σωστό-λάθος) για αυτοαξιολόγηση των γνώσεων από το φύλλο εργασίας. Την 4-5-6η ώρα σε ομάδες των πέντε ατόμων δίνεται από ένα φύλλο εργασίας, το οποίο και επεξεργάζονται ομαδικά, ενώ ενθαρρύνονται να εισφέρουν και σχετικό υλικό και οι ίδιοι (άρθρα, φωτογραφίες, βίντεο) στην παρουσίαση που θα ετοιμάσουν για την ολομέλεια στο εργαστήριο υπολογιστών, ιδανικά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή πληροφορικού γραμματισμού. Το φύλλο εργασίας για κάθε ομάδα έχει σταθερή (πλην της φωτογραφίας) δομή, μία φωτογραφία που απεικονίζει ένα κοινωνικό πρόβλημα (*ανεργία, ενδοοικογενειακή βία, ναρκωτικά, κατάθλιψη, φτώχεια, βία στα γήπεδα, σχολικός εκφοβισμός, αλκοολισμός, παιδική εργασία και κάθε είδους εκμετάλλευση* κ.α. με αναφορά στη διαδικτυακή πηγή της ή και πολυτροπικό πληροφοριακό γράφημα) και τις εξής ερωτήσεις :

- Ποιο κοινωνικό πρόβλημα εικονίζεται στη φωτογραφία ;
- Ποιες είναι οι αιτίες εκδήλωσής του; Ποιες είναι οι συνέπειές του ;
- Υπάρχουν λύσεις που μπορείτε να προτείνετε για την αντιμετώπισή του;
- Υπάρχει κάποιος φορέας στην περιοχή μας που ασχολείται με το πρόβλημα αυτό; Πού μπορεί να απευθυνθεί κανείς για βοήθεια;

Δίνονται οι κατάλληλες οδηγίες και η εκπαιδεύτρια καθοδηγεί εμψυχωτικά και παρακολουθεί διευκολυντικά τη λειτουργία των ομάδων, παρεμβαίνοντας διακριτικά όπου

χρειάζεται εξομάλυνση (βλ. Frey 1986: 57-59, Κόκκος, 2005β: 120). Την 7 & 8η ώρα οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση με παρεμβάσεις των συνεκπαιδευομένων. Την 9η & 10η ώρα η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αποτυπώσει σε μεγάλη αφίσα σε χαρτί του μέτρου (με φωτογραφίες και σημειώσεις) το πρόβλημα που επεξεργάστηκε, αναρτάται το «πανόραμα» της εργασίας στην αίθουσα και συγκεντρώνονται τα τηλέφωνα ανάγκης και οι διευθύνσεις για βοήθεια σε πανελλαδικό αλλά κυρίως τοπικό επίπεδο, ώστε να φτιαχτεί μια αφίσα, που ζητείται από τη διεύθυνση του σχολείου να αναρτηθεί σε εμφανές σημείο του πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Είναι δυνατόν να γίνει και με χρήση του εργαλείου "Canva", ώστε να αναρτηθεί στο ιστολόγιο που έχει η εκπαιδεύτρια ως υποστηρικτικό για τους γραμματισμούς της, αλλά και στην ιστοσελίδα του σχολείου (βλ. Cope & Kalantzis, 2009: 182). Την 11η ώρα επιλέγεται κατόπιν συζήτησης ο σχετικός τοπικός φορέας όπου θα μπορούσε να γίνει διδακτική επίσκεψη (σε βάθος χρόνου ανάλογα με τον προγραμματισμό του σχολείου μπορούν να επιλεγούν περισσότεροι φορείς, ενδεικτικά: συσσίτια μητροπόλεως ή άλλων τοπικών φορέων, κοινωνικό παντοπωλείο δήμου, παράρτημα ΚΕΘΕΑ, συμβουλευτικό κέντρο γυναικών, ίδρυμα φροντίδας ΑΜεΑ, Κλαμπ Οικογενειών με Προβλήματα από Αλκοόλ κ.τ.ό.). Τη 12η & 13η ώρα συντάσσεται το αίτημα για επίσκεψη (από δυάδες εκπαιδευομένων) : πρόκειται για αναπλαισιωμένη δραστηριότητα γλωσσικού γραμματισμού, που κατά την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί κατάλληλη και δημιουργική εφαρμογή της νέας γνώσης/όσων αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (μετασχηματισμένη πρακτική, βλ. Χατζησαββίδης, 2003, Cope & Kalantzis, 2009: 186, *"applying appropriately/creatively"*). Διορθώνονται όλα τα κείμενα στην τάξη και συνεργατικά διαμορφώνεται το τελικό κείμενο που αποστέλλεται ως αίτημα προς τον επιλεγμένο φορέα (συνήθως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου). Στη *διδακτική επίσκεψη* (ένα απόγευμα, 14η ώρα) μπορεί να συμμετάσχει και όλο το σχολείο ανάλογα με τη συγκυρία. Ακολουθεί αναστοχασμός της επίσκεψης (15η ώρα) και σύνταξη του δελτίου τύπου της επίσκεψης ως δραστηριότητα γλωσσικού γραμματισμού (για το ιστολόγιο του γραμματισμού ή/και ανάρτηση για την ιστοσελίδα του σχολείου). Τη 16η-17η-18η ώρα (συνεχόμενες) προτείνεται η προβολή ταινίας κοινωνικού περιεχομένου («Η θάλασσα μέσα μου» ή «Million dollar baby», και οι δύο για το θέμα της ευθανασίας). Ακολουθεί συζήτηση και σύνταξη-διόρθωση γραπτού κειμένου κριτικής της ταινίας (19η-20η ώρα). Είναι σύνηθες να δίνεται έμφαση στον οπτικό γραμματισμό, που εισάγει τους εκπαιδευόμενους στην ανάλυση και κριτική κατανόηση της εικόνας (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010 : 183), και στο πλαίσιο της πολιτιστικής-αισθητικής αγωγής (που έχει διδάξει η εκπαιδεύτρια ως τρίτη ανάθεση) να προβάλλονται ταινίες ως αφορμή και σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (Κόκκος 2009). Ακολουθεί, τέλος, η αξιολόγηση συνολικά της ενότητας (21η ώρα).

Αξιολόγηση - συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια της ενότητας ακολουθείται διαμορφωτική αξιολόγηση από πλευράς της εκπαιδεύτριας, ώστε, αν εντοπιστούν δυσλειτουργίες, η διδακτική διαδικασία να αναπροσαρμοστεί (βλ. Bloom, 1971, στον Μαυρογιώργο, 2006: 278). Η απολογιστική

αξιολόγηση (βλ. αναλυτικά Noye & Piveteau, 1999 : 135-140 & Rogers, 1999: 294-299, 301, 303-307) είναι αυτοαξιολόγηση, όπως η άσκηση «σωστού-λάθους» στο πρώτο φύλλο εργασίας και η τελική αξιολογική συζήτηση, που εστιάζει κυρίως στο «τι μάθαμε» (γνώση που κατακτήθηκε), πόσο θεωρεί ότι ανταποκρίθηκε ο καθένας και συμμετείχε, τι θα πρότεινε να αλλάξει, πόσο ικανοποιημένος/η είναι από τη διαδικασία, τη συνεργασία/σύσφιξη της ομάδας και τα παραδοτέα. Εν προκειμένω επιλέχθηκε ως πιο πρόσφορη η δημιουργία των σχετικών ερωτημάτων μέσω του «Mentimeter», που προκαλεί και μια παιγνιώδη διάθεση, ακολουθεί δε συζήτηση επί των αποτελεσμάτων σε πραγματικό χρόνο, με κοινή διαπίστωση την ικανοποίηση από την ενεργό συμμετοχή όλων και την παρουσίαση της ενότητας από τους εκπαιδευόμενους σε ρόλο «εισηγητών-εκπαιδευτών».

Η συγκεκριμένη ενότητα προσεγγίστηκε αποτελεσματικά με την αξιοποίηση του κοινωνικού, του γλωσσικού, του πληροφορικού και του οπτικού γραμματισμού με μικτή τεχνική ανακάλυψης και εφαρμογής (Courau, 2000: 65-67). Σύμφωνα με τη Βερβενιώτη (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: 218) ο κοινωνικός γραμματισμός είναι «αφ' εαυτού» διαθεματικός, αλλά και προσφέρεται για διαθεματικές συνεργασίες με τους άλλους γραμματισμούς- όλους θα προσθέταμε. Γίνεται σαφές, επίσης, ότι η γλώσσα από αντικείμενο διδασκαλίας καθίσταται το μέσον για την κατάκτηση της γνώσης σε όλα τα επιστημονικά πεδία (Δενδρινού, 2001), αφού διατρέχει όλους τους γραμματισμούς. Για τον λόγο αυτό – και παρότι σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία ο κοινωνικός γραμματισμός διδάσκεται ως β' ανάθεση από ΠΕ02/φιλολόγους ως αποτέλεσμα εξορθολογισμού της κατανομής του προσωπικού - η εφαρμογή του σεναρίου από μία εκπαιδεύτρια ΠΕ02 ολιστικά και αποτελεσματικά (ακόμα και σε πρακτικές εφαρμογές πληροφορικού γραμματισμού), αν και είναι επιθυμητές οι συνδιδασκαλίες στα ΣΔΕ, αποδεικνύει τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού γενικά και του εκπαιδευτή ενηλίκων ειδικότερα, που συνδυάζοντας γνώσεις, δεξιότητες και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας διαφόρων γραμματισμών πρέπει να διαθέτει, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2003:14), διεπιστημονική/πολύ-επιστημονική (multidisciplinary) εμπειρία, και κρίνεται σκόπιμο να αναδιαρθρωθούν τόσο οι γραμματισμοί όσο και οι αναθέσεις σε επικείμενη επικαιροποίηση του Κανονισμού των ΣΔΕ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ν. 2525/1997 & Ν. 4763/2020

Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ΦΕΚ 1861/2014

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. & Τρέσσου, Ε. (2008). Διαπλέκοντας γλώσσα και μαθηματικά σε ένα πρόγραμμα καλλιέργειας των βασικών μορφών γραμματισμού. Μια διερεύνηση με στόχο της εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από ενήλικες Τσιγγάνους. *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση*

και την Κοινωνική Συνοχή, σσ. 97-102. ΙΔΕΚΕ, Βόλος 2006, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα.

Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος Project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, τ. 80, σσ. 77-88.

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) 2010. *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα. ΚΕΓ.* https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/08.html (προσπελάστηκε 21/2/2020).

Θεοφιλίδης, Χ. (2010). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραντζόλα, Ε. Ιντζίδης Ευ. (2008). Επιμορφώνοντας για την πολιτ(ε)ιότητα: ο ρόλος του γραμματισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων. *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή,* σσ. 73-76. ΙΔΕΚΕ, Βόλος 2006, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α.(2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων:Ανιχνεύοντας το πεδίο*.Αθήνα:Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ίδρυμα Ευγενίδου.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα : Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.* τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς. Ν., (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης Διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλόλογος*, τεύχος 113, σσ. 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου συνεδρίου ΟΜΕΡ* (ο τόμος ανακτήθηκε 10/06/2019 από https://www.omep.gr.συνέδρια.html)

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Η παιδαγωγική του γραμματισμού στη πράξη: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. *Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου, Μ. (επιμ.). Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*, σσ. 159-178 . ΚΕΓ. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Courau, S.(2000).*Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project»*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kalantzis, M. (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, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, σσ.680-695. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα. ΚΕΓ.* https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html (προσπελάστηκε 20/1/2021)

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*.Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noye, D.,& Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*.Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barnes, J. (2015). An Introduction to Cross-Curricular Learning.*The Creative Primary Curriculum*. Chapter Thirteen, pp. 260-283. Edition: Second. Ed.: Driscoll, P., Lambirth, A. and Roden J. Sage.

Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. Wiley.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning'. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), pp. 164-195.

Ο Μέντορας στην εκπαίδευση – Οπτικές της Μεντορικής σχέσης

Δημήτριος Δημακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc

Περίληψη

Σε πολλές χώρες του εξωτερικού ο νέος εκπαιδευτικός υποστηρίζεται εδώ και χρόνια από το Μέντορα. Στην Ελλάδα με το Ν.3848/2010, έκανε την εμφάνισή του στο εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του Μέντορα, προκαλώντας στους κύκλους των εκπαιδευτικών περισσότερο αναστάτωση, λόγω του μη ξεκάθαρου τρόπου εφαρμογής του και της ελλιπούς ενημέρωσης, παρά ανακούφιση και επιδοκιμασία. Mentoring στην εκπαίδευση, ονομάζεται η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, το Μέντορα, και σε ένα λιγότερο έμπειρο και συνήθως νεοδιοριζόμενο στην εκπαίδευση ή νεοεισερχόμενο στο Σχολείο, τον εκπαιδευόμενο, με στόχο την παροχή υποστήριξης, καθοδήγησης και ανατροφοδότησης. Ο Μέντορας, αποσκοπώντας στο να συμβάλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευομένου, γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, διδάσκει, πληροφορεί, εξηγεί, εμπνέει, συμβουλεύει, προκαλεί, ενθαρρύνει το νέο συνάδελφό του.
Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο διευκολύνεται το δειλό ξεκίνημα του αρχάριου εκπαιδευτικού, αλλά και αναβαθμίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας του.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring), μέντορας, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Ο μέντορας, όπως προαναφέραμε, είναι ένα πιο έμπειρο και καταρτισμένο άτομο που διδάσκει, εμψυχώνει και καθοδηγεί ένα λιγότερο έμπειρο και πεπειραμένο άτομο. Στο σχολικό χώρο είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο να προσφέρει καθοδήγηση και στήριξη σε ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (APEC, 1997). Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος ορίζεται ή κατά προτίμηση, προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει τον εποπτικό, το συμβουλευτικό, και μερικές φορές αξιολογικό ρόλο για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Andrews, 1987). Στο περιβάλλον μιας επιχείρησης ένας μέντορας (mentor) επηρεάζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη ενός καθοδηγούμενου (mentee). Οι περισσότεροι παραδοσιακοί μέντορες είναι ανώτερα στελέχη που έχουν υπό την εποπτεία τους μια πληθώρα υπαλλήλων

Θεωρητικό πλαίσιο - Διασαφήνιση του όρου

Η λέξη «Μέντορας» προέρχεται από την κλασσική ελληνική μυθολογία και, πιο συγκεκριμένα, πηγάζει από το ομηρικό έπος «Οδύσσεια» και το όνομα ενός από τους χαρακτήρες του έπους (Gabel-Dunk & Craft, 2004). Ο Μέντορας, ο πιστός φίλος και σύντροφος του Οδυσσέα, του βασιλιά της Ιθάκης, ήταν το πρόσωπο που κατά τη διάρκεια του Τρωικού πολέμου, έμεινε πίσω για να μεγαλώσει τον γιο του Οδυσσέα, τον Τηλέμαχο (Στραβάκου, 2007). Ο Οδυσσέας λοιπόν, πριν αναχωρήσει για τον πόλεμο στην

Τροία, ανέθεσε σε αυτόν την ευθύνη για την φροντίδα των οικογενειακών του υποθέσεων και, κυρίως, την ανατροφή, την παιδεία και την προετοιμασία του Τηλέμαχου, του γιου του, ως μελλοντικού διαδόχου του θρόνου, όπως υπαγόρευαν τα πρότυπα της εποχής (Hansman, 2002). Συνεπώς, ο Μέντορας είχε το ρόλο του κηδεμόνα, του δασκάλου και του καθοδηγητή για τον Τηλέμαχο (Στραβάκου, 2007). Επίσης, στην ελληνική μυθολογία η θεά Αθήνα, παρουσιάζεται στον Τηλέμαχο με τη μορφή του Μέντορα προκειμένου να τον καθοδηγήσει στη διαμάχη του με τους μνηστήρες, καθώς επίσης και για να τον προστατέψει και να τον ωθήσει σε αυτόνομη και αυτοδύναμη δράση (Green-Powell, 2012). Εδώ λοιπόν ο Μέντορας δεν ταυτίζεται μόνο με τη «σοφία», αλλά και με το «θεϊκό στοιχείο», το πρόσωπο της Αθηνάς. Γίνεται αντιληπτό πως η επίδραση του Μέντορα στη ζωή του Τηλέμαχου ήταν μεγάλης σημασίας (Lim, 2005). Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι το διάστημα που απουσίαζε ο Οδυσσέας, ο Μέντορας αποτέλεσε έναν «σοφό σύμβουλο» για τον Τηλέμαχο, συμβάλλοντας στη πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, ώστε να μεταβεί από την νεότητα στην ενηλικίωση (Jonson, 2008). Έτσι, η ιστορία του Τηλέμαχου και του Μέντορα μπορεί να διαβαστεί ως μια αλληγορία για την έναρξη στην ενήλικη ζωή και την αναζήτηση του ρόλου ενός ατόμου στη ζωή. Ο Τηλέμαχος είναι το άτομο που αναζητά, ενώ ο Μέντορας και η Αθηνά συμβολίζουν τη γνώση και την πρακτική σοφία (Awaya et al, 2003).
Στο λεξικό του Δημητράκου, Μέντωρ σημαίνει, σώφρων, φίλος και σύμβουλος. Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη, Μέντωρ (ο) {Μέντορ-ος, ·α 1. μυθολ. πιστός φίλος τού Οδυσσέα τού οποίου τη μορφή έπαιρνε η Αθηνά για να βοηθήσει τον ίδιο ή τον Τηλέμαχο 2. (μετωνυμ.) για πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον, ώστε να κάνει σωστές επιλογές. Ο μέντορας παρέχει στον προστατευόμενό του γνώσεις, συμβουλές και υποστήριξη, ώστε να γίνει ένα κανονικό μέλος, ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού / κοινωνικού χώρου.

Είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο να προσφέρει καθοδήγηση και στήριξη σε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (APEC, 1997). Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος ορίζεται ή, κατά προτίμηση, προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει τον εποπτικό, το συμβουλευτικό, και μερικές φορές αξιολογικό ρόλο για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Andrews, 1987).

Είναι προφανές ότι υπάρχει μια διαφωνία ή μια διαφορετική προσέγγιση για το ρόλο του μέντορα μεταξύ των δύο ορισμών. Ο Andrews αναφέρει τον αξιολογικό ρόλο των μεντόρων ενώ η μελέτη του APEC εστιάζεται στον ενθαρρυντικό ρόλο. Και οι δύο ορισμοί όμως σημειώνουν ότι ο μέντορας πρέπει να είναι πεπειραμένος εκπαιδευτικός. Επιπλέον, ο ορισμός της Coleman (1997) εστιάζει στη βοήθεια που παρέχεται στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στα επιμέρους μαθήματα, αφού υποστηρίζει ότι: Ο μέντορας μπορεί να είναι σύμβουλος συγκεκριμένου μαθήματος και να στοχεύει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανότητας, ή μπορεί να επικεντρωθεί σε έναν ευρύτερο ρόλο, τονίζοντας τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης. Ο ορισμός της Coleman παραπέμπτει σε μια διττή ιδιότητα του μέντορα αυτή του μέντορα συμβούλου και αυτή του διευκολυντή «προπονητή» (Coach). Υπονοεί δηλαδή ότι ο μέντορας μπορεί να αναλάβει το ρόλο της ανάπτυξης του αυτοσεβασμού και της

αυτάρκειας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή μπορεί να αναλάβει το ρόλο του προσώπου που θα βοηθήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σχολική κουλτούρα και να ενσωματωθούν σε αυτή και να τους βοηθήσει να προσανατολιστούν στον οργανισμό και το επάγγελμα. Από την ποικιλία των ορισμών και του έργου των μεντόρων προκύπτει ότι το έργο τους είναι πολυδιάστατο και μπορούν να το ασκήσουν αυτοί και αυτές που διαθέτουν τις σχετικές δεξιότητες και την προθυμία. Οι Brock και Grady (1998) υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις ικανότητες ή δεξιότητες για να γίνουν αποτελεσματικοί μέντορες. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο θεσμός του μέντορα τονίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός καθώς είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (APEC, 1997) και θεωρείται μία αποτελεσματική μέθοδος για στήριξη και κοινωνικοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης σε σχολική βάση.

Mentoring και «Μεντορική σχέση»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, όλα τα αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης είχαν ως κοινό στοιχείο, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη μεντόρων οι οποίοι συνεργάζονταν και στήριζαν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Καλογήρου, Σπυροπούλου, Παντελής 2010). Ο μέντορας παρέχει στον προστατευόμενό του γνώσεις, συμβουλές και υποστήριξη, ώστε να γίνει ένα κανονικό μέλος, ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού / κοινωνικού χώρου. Η σχέση mentoring δύναται να περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία ρόλων (διδασκαλία, συμβουλευτική, επιτήρηση, φιλία) (Johnson, B., 2002). Οι λειτουργίες του mentoring, είναι «εκείνα τα στοιχεία μιας εξελικτικής σχέσης που εντείνουν την ανάπτυξη και τη βελτίωση και των δύο ατόμων (Kram, K.E., 1988). Συνεπώς πρόκειται για μια ωφέλιμη και θετική εμπειρία τόσο για τον μέντορα όσο και για τον μεντορευόμενο.

Η μεντορική σχέση πρέπει να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και εμπιστευτικότητα. Ο μέντορας δεν επιλύει προβλήματα αλλά είναι μάλλον ένας καλός ακροατής ο οποίος ενθαρρύνει και προκαλεί τις σκέψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μαθαίνει και εκείνος από τους επωφελούμενους. Στην πιο αποτελεσματική της μορφή η μεντορική σχέση θεωρείται ότι προσφέρει μία αμοιβαία εποικοδομητική επαγγελματική ανάπτυξη για μέντορες και νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς η μεντορική σχέση παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού για τη δουλειά τους, εξέτασης των πρακτικών τους και αντιμετώπισης των προκλήσεων που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τους μέντορες, το όφελος από τη μεντορική σχέση, το οποίο αναφέρεται πιο συχνά, είναι το γεγονός ότι η μεντορική σχέση προσφέρει τη δυνατότητα στο μέντορα να αναστοχαστεί τις δικές του επαγγελματικές γνώσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002, όπως αναφέρεται από τους Καλογήρου, Σπυροπούλου, Παντελής 2010. Μεγάλη έμφαση δίνεται από πλήθος μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία για την ποιότητα της σχέσης μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου και σημειώνεται ότι η πιο επιθυμητή σχέση είναι αυτή που συνδυάζει τις αλληλεπιδράσεις

για την εκπλήρωση διαδικαστικών αναγκών αναπτύσσοντας μια γνήσια συνεργασία βασισμένη στην επαγγελματική και διαπροσωπική σχέση (Rippon and Martin 2003). Ένα άλλο στοιχείο που μας δίνουν οι έρευνες είναι το γεγονός ότι είναι καλύτερο να συνεργαστούν μέντορες και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στην ίδια τάξη και τις ίδιες θεματικές περιοχές. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθημερινή, έγκαιρη και σχετική καθοδήγηση, που σημαίνει ότι μέντορες και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν καθημερινή επαφή, να διδάσκουν στις ίδιες θεματικές περιοχές και στην ίδια τάξη. Με αυτό τον τρόπο, όπως αναφέρουν οι Hargreaves and Fullan, (2000) ακυρώθηκε το παλιό μοντέλο που ήθελε το μέντορα αυθεντία.

Δυσκολίες και προβλήματα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Καθώς, ο νέος εκπαιδευτικός ξεκινά τη σταδιοδρομία του και εισέρχεται στη σχολική μονάδα διακατέχεται από ποικίλα συναισθήματα και αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα, η λύση των οποίων καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη.
Οι εστίες αυτών των δυσκολιών - προβλημάτων επηρεάζουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000, Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992).

Πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως οι πιο νέοι, διακατέχονται από το σύνδρομο του «Ροβινσώνα Κρούσου», σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός απομονώνεται στην αίθουσά του, χωρίς να επικοινωνεί ή να παρατηρεί τους υπολοίπους. Αποφεύγει να ζητήσει βοήθεια από τους συναδέλφους του, λόγω ανασφάλειας, και έτσι απομονωμένος δομεί την επαγγελματική αλλά και κοινωνική του ζωή. Η ίδια η οργάνωση του σχολείου, αλλά και ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας, πολλές φορές καλλιεργεί την απομόνωση του εκπαιδευτικού και περιορίζει την παιδαγωγική του ελευθερία.
Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στην Ελλάδα από την ημέρα που παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα τοποθέτησής του, καλείται να αναλάβει τα καθήκοντά του. Το γεγονός ότι είναι παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τυπικά καταρτισμένος, δεν τον καθιστά επαρκώς προετοιμασμένο να ανταποκριθεί σε δυσκολίες όπως, η διαχείριση της σχολικής τάξης και η αντιμετώπιση θεμάτων πειθαρχίας, εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος. Το ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό. Ο ελλιπής ή μη λειτουργικός εξοπλισμός για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία. Οι προσωπικές ελλείψεις σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι. Η παρακίνηση των μαθητών. Η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές διαφορές των μαθητών, καθώς και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ανεπάρκεια του χρόνου, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως και η κατανόηση τυχόν κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που μπορεί να επιδρούν στην επίδοσή τους. Το κυριότερο δε γνωρίζει την κουλτούρα της Σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να μπορέσει και εκείνος να προσαρμοστεί.

Επιπρόσθετα, στις παραπάνω δυσκολίες, που αφορούν το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, έρχονται να προστεθούν και άλλα προβλήματα που δεν έχουν άμεση σχέση με τη

διδασκαλία. Ένα από αυτά είναι η σχέση με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του. Ο νεοδιόριστος διακατέχεται από μεγάλο άγχος πριν την πρώτη επαφή. Προβληματίζεται για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαχειριστεί ειδικά αυτούς που είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν, είναι δυσαρεστημένοι ή δυσπιστούν στο πρόσωπό του, λόγω του νεαρού της ηλικίας και της απειρίας του και ως εκ τούτου υποτιμούν την δουλειά του. Στόχος του είναι να κερδίσει τη συμπάθεια, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση όλων (μαθητών, γονέων και κηδεμόνων, συναδέλφων, προϊσταμένων).

Η έλλειψη εκτίμησης από τους μαθητές, επαγγελματικής αναγνώρισης από τους γονείς και συνεργασίας και υποστήριξης από το σχολικό περιβάλλον αποτελούν τρεις από τους παράγοντες εξουθένωσής τους (Hudson, P., Skamp, K. & Brooks, 2005).
Τέλος, είναι πολύ πιθανό ο νεοεισερχόμενος να αντιμετωπίζει δυσκολίες και στην ανταπόκριση στα διοικητικά καθήκοντα που του ανατίθενται, σε γραφειοκρατικά θέματα και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους ή με τη διεύθυνση. Τα προβλήματα αυτά συνήθως οφείλονται στον ανταγωνισμό ή στην έλλειψη συνεργασίας και εμπιστοσύνης από τους «αρχαιότερους» συναδέλφους. Δεν λείπουν, όμως, οι αντιπαραθέσεις και οι εντάσεις στον Σύλλογο Διδασκόντων.

Ο νόμος 3848/2010

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του μέντορα θεσπίστηκε το 2010 με το Νόμο 3848, ο οποίος παραμένει ανενεργός (Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Σύμφωνα με το νόμο αυτό για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ένας μέντορας, ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση και την υποστήριξή του. Ο μέντορας αυτός θα πρέπει να έχει μεγάλη εμπειρία και να υπηρετεί στην ίδια ή σε όμορη με το εκπαιδευόμενο σχολική μονάδα και να είναι του ίδιου κλάδου και ειδικότητας. Αυτό όμως που αποδυναμώνει το θεσμό του μέντορα και τη σχέση που πρέπει να αναπτυχθεί, όπως προβλέπεται στο συγκεκριμένο νόμο, είναι η σύνδεσή τους με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προκειμένου να μονιμοποιηθεί (Μπαραλός, 2015). Ο Ν.3848/2010 λοιπόν κάνει λόγο για μεντορική σχέση μεταξύ δύο εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ίδιο σχολείο ή στην ίδια περιοχή. Όταν όμως το σχολείο είναι μονοθέσιο ή ολιγοθέσιο και βρίσκεται σε μια απομακρυσμένη ή νησιωτική περιοχή (γεγονός που παρατηρείται συχνά στην ελληνική πραγματικότητα) η παραδοσιακή δια ζώσης συμβουλευτική καθοδήγηση παύει να είναι πρακτική ή και εφικτή ακόμα (Φραγκούλης, Παπαδάκης, & Βελισάριος, 2015). Εξάλλου στη σύγχρονη εποχή που η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία και η εξάπλωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι ταχύτατη η ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring) γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής (Σπανορρήγα, 2017)

Νέες προσεγγίσεις στη μεντορική σχέση.

Σύμφωνα με τους Hargreaves and Fullan (2000): χρειάζεται να επανασχεδιαστούν τα προγράμματα της μεντορικής σχέσης ως εργαλεία επαναπροσδιορισμού της σχολικής

κουλτούρας. Η μεντορική σχέση πρέπει να συνδεθεί με άλλα στοιχεία που αφορούν το μετασχηματισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κυρίως πρέπει να λάβει υπόψη τις ανάγκες όλων των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο, όχι μόνο των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Οι μέντορες είναι αρωγοί. Το είδος τους κυμαίνεται από αυτό ενός επίμονου εμψυχωτή που μας βοηθά να χτίσουμε την αυτοπεποίθηση μας, ως αυτό ενός απαιτητικού αφεντικού που μας διδάσκει να εκτιμούμε την τελειότητα στην απόδοση. Οποιοδήποτε και εάν είναι το είδος τους, νοιάζονται για μας και για το τι προσπαθούμε να κάνουμε (Gordon, 1992).

Επίλογος

Ο θεσμός του μέντορα αναμφισβήτητα θα μπορούσε να συμβάλλει σημαντικά στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανεξάρτητα από τη μορφή του. Η επιλογή της μορφής της συμβουλευτικής καθοδήγησης (παραδοσιακή ή ηλεκτρονική) θα μπορούσε να εξαρτάται από τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού και από τις συνθήκες που διαβιώνει. Όπως επίσης τονίζουν οι ερευνητές, θα πρέπει όλοι εκπαιδευτικοί, μέντορες, «μεντορευόμενοι», αλλά και οι υπόλοιποι που ούτως ή άλλως ως ενήλικες είναι σε μια διαδικασία διαρκούς μετάβασης, σε μια δια βίου διαδικασία μεντορικής υποστήριξης, να συνειδητοποιήσουν ότι, ανοίγεται ένα ζωτικής σημασίας παράθυρο ευκαιρίας για την αναδημιουργία του επαγγέλματός τους

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγορή.

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., Παντελή, Μ.(2010) Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου Π.Ι.Κ., Λευκωσία

Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης 1998: 1078 *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας* Κέντρο Λεξικογραφίας

Μπαραλός, Γ. (2015). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*.

Πυργωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Αθήνα: Κυριακίδης.

Σπανορρήγα, Χ. (2017). *Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία).* Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2007). «Μέντορας». Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής,* 440-442. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

ΥπΔΒΜΘ (2010). Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής.

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισάριος, Α. (2015). Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων.

Ξενόγλωσση

APEC (1997) *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim,* U.S. Department of Education, Available from: http://www.ed.gov/pubs/APEC/, (Accessed 01 October 2005).

Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers*, in Wideen, M.F., Andrews, I., Staff development for school Improvement-A focus on the teacher, Sussex, The Falmer Press.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). "Mentoring as a journey". *Teaching and Teacher Education.*

Brock, B.L., Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal, *Clearing House,* Vol. 71, January/February.

Gordon, S**.** (1992). *Mentoring : a practical guide*, Crisp Publications.

Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring, in Bush, T. and Middlewood,D. (eds), *Managing people in education,* London, Paul Chapman.

Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). "The Road to Ithaca: A Mentee's and Mentor's Journey". *Teacher Development,*

Green-Powell, P. (2012). "The Rewards of Mentoring". *US-China Education Review B,*. ERIC document No 531660. Available online at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531660.pdf, Retrieved on 06/05/2014.

Hansman, C. A. (2002). "Mentoring: From Athena to the 21st Century". In C

Hargreaves and Fullan, (2000) Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millenium, *Theory into Practice.*

Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teachers development*. London: Cassell. Hudson, P., Skamp, K. & Brooks, L. (2005). Development of an Instrument: Mentoring for Effective Primary Science Teaching (MEPST). *Science Teacher Educatio.*.

Johnson, B. (2002), *The Intentional Mentor. Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring,* United States Naval, Academy, Professional Psychology Research and Practice.

Kram, K.E. (1988). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in organizational life.* NewYork: UniversityPressofAmerica.

Lim, L. H. (2005). "Illuminating the Heart of Mentoring: Intrinsic Value in Education". *New Horizons in Education,* 51. ERIC document No 848452. Available online at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848452.pdf, Retrieved on 08/05/2014

Rippon, J., Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count, *Mentoring and Tutoring*.

Τα επιμορφωτικά δίκτυα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Κριτική ανασκόπηση και προτάσεις για τη βέλτιστη αξιοποίησή τους

Παπαγεωργίου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed
Βασιλοπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed
Βασιλοπούλου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed

Περίληψη

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στην έννοια της ποιότητας στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτοί που καλούνται πρώτοι να στηρίξουν την αναβάθμιση της ποιότητας είναι οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς η επιμόρφωσή τους καθίσταται αναγκαία, λόγω τόσο των αλλαγών που σημειώνονται εντός του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και λόγω των γενικότερων παγκόσμιων μεταβολών που καθιστούν πιο σύνθετο το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού και διαφοροποιούν την επαγγελματική του ταυτότητα. Αντικείμενο της παρούσης μελέτης είναι μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω στο πεδίο των επιμορφωτικών δικτύων. Στόχος είναι να σκιαγραφηθεί η συμβολή τους, αφενός στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην αναβάθμιση του σχολείου μέσα από πρακτικές που υπηρετούν αποτελεσματικότερα τους στόχους της εκπαίδευσης και το πρόταγμα της δια βίου μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, τυπική-μη τυπική-άτυπη επιμόρφωση, δίκτυα

Εισαγωγή

Σε αναλογία με τους ορισμούς της εκπαίδευσης (Σαλτερής, 2011):

α) Ως *άτυπη επιμόρφωση* εννοείται ό,τι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει κάθε μέρα μέσω επιδράσεων που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να διαφοροποιεί τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση και παράλληλα να αποκτά δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του στρατηγικές. Η διαδικασία αυτή αποτελεί αυτό που ονομάζουμε διδακτική κουλτούρα και κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταβιβάζεται από τις παλιότερες στις νεότερες γενιές εκπαιδευτικών. Είναι διαφορετική από τη μαθητεία και τη μεντορική σχέση επειδή είναι διάχυτη και δεν προσδιορίζεται θεσμικά.

β) Ως *μη τυπική επιμόρφωση* εννοείται κάθε επιμορφωτική δράση με οργανωμένη μορφή, η οποία παρέχεται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, έχοντας επιμέρους θεματολογία και στόχο και απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, διάφοροι σύλλογοι είναι δυνατόν να οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος και του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, όπου συμμετέχουν ελεύθερα όσοι συμφωνούν με τους συγκεκριμένους στόχους και επιθυμούν να αποκτήσουν ανάλογες δεξιότητες.

γ) Ως *τυπική επιμόρφωση* εννοείται κάθε επιμορφωτική δράση η οποία προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα και έχει ως στόχο τη συνολική ή επιμέρους στήριξή τους ως επαγγελματιών, βασισμένη στις ανάγκες τις οποίες ιεραρχεί αρχικά το σύστημα και σε δεύτερη φάση οι ίδιοι.

Επιμορφωτικά δίκτυα εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ποικίλες εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, μέρος των οποίων αποτελούν και τα δίκτυα ομάδων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών οργανισμών που έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Delannoy, 2000). Τέτοιες μορφές στηρίζουν την «μάθηση εντός σχολείου», μέσα από ανταλλαγή εμπειριών, ανάπτυξη δικτύων εκπαιδευτικών, έρευνα δράσης, την «μάθηση εκτός της τάξης», μέσα από συμπράξεις σχολείων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίκτυα, κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης και ομάδες ενδιαφερόντων και την «μάθηση εντός της τάξης» (Day, 1999). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αλλά και διεθνώς, γίνονται προσπάθειες οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν δράσεις που θα αναδείξουν το σχολείο ως ζωντανό οργανισμό ανοιχτό στην κοινωνία και τον κόσμο. Τα επιμορφωτικά δίκτυα είναι απτή απόδειξη αυτών των προσπαθειών και αποτελούν μια διαφορετική και καινοτόμο προσέγγιση στο πεδίο της επιμόρφωσης. Αναπτύσσονται τόσο στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης, όσο και στο πλαίσιο των μη τυπικών ή άτυπων.

Μία ενδεικτική κατηγοριοποίηση των εν λόγω επιμορφωτικών πλαισίων είναι η ακόλουθη :

α) *Επιμορφωτικά δίκτυα προσφοράς τυπικής επιμόρφωσης*. Σε αυτή την περίπτωση συναντάμε τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας) που υλοποιούνται με βασικό φορέα οργάνωσης και συντονισμού τις αρμόδιες Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Πρόκειται για ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν να διευκολύνουν την προώθηση επιμέρους προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες. Κάποια από αυτά τα προγράμματα οργανώθηκαν με βάση το κοινό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για κάποια συγκεκριμένη μορφή τέχνης, ενώ κάποια άλλα οργανώθηκαν στη βάση ενός κοινού θέματος με κοινωνικό χαρακτήρα. Το βασικό κίνητρο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν φαίνεται να είναι η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, προσωπική εξέλιξη και βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας, καθώς συμμετέχουν στα δίκτυα εθελοντικά χωρίς ανταλλάγματα και επενδύουν πολύ χρόνο εκτός του υποχρεωτικού ωραρίου τους και πολλή προσπάθεια.

β) *Ηλεκτρονικά δίκτυα επικοινωνίας, με έμφαση στην «εξ αποστάσεως» επιμόρφωση μέσω κοινοτήτων μάθησης*. Η εισαγωγή των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση προσδίδει νέα δυναμική στα επιμορφωτικά προγράμματα συνδυάζοντας όλα τα πλεονεκτήματα και οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των νέων παιδαγωγικών μεθόδων με τις εξελιγμένες δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, ενώ παράλληλα δίνουν οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να νιώθουν μέλη μιας ομάδας που μοιράζονται εμπειρίες και γνώσεις και αλληλεπιδρούν οικοδομώντας

κοινές στάσεις. Επιπλέον, οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης θεωρούνται ως χρήσιμο εργαλείο αφού μπορούν να συνδυάσουν το μαζικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης με την παροχή ποιοτικής επιμόρφωσης προσαρμοσμένης στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του κάθε εκπαιδευτικού (Παπαδοπούλου & Βασάλα, 2010). Τα δίκτυα αυτής της μορφής μπορεί να στηρίζονται μόνο σε ηλεκτρονική επικοινωνία ή να έχουν υβριδική μορφή.

γ) *Άτυπα δίκτυα αλληλοεπιμόρφωσης, σε ενδοσχολικό επίπεδο, με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών*. Πρόκειται για δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εστιασμένες σε μια νέα θεώρηση περί εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, με στόχο τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν γνώσεις κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς, μέσω της παρακολούθησης του έργου των συναδέλφων τους και γνωρίζοντας από πριν πού πρέπει να εστιάσουν (MacBeath, 2005). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές σπουδές, απαιτεί και τη δεύτερη φάση που συνδέεται με τη γνώση του «πώς» που παίρνει πάντα τη μορφή μαθητείας σε ομότεχνους-έμπειρους εκπαιδευτικούς (Κουζέλης, 2005). Σε έρευνα για τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δράσεων, ο Sparks (1986) διαπίστωσε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έδειξαν πιο δεκτικοί στις πρακτικές των προγραμμάτων ανήκαν στην ομάδα που είχε καθοδήγηση από ένα συνάδελφό τους σε σύγκριση με τις ομάδες που συντονίζονταν από ειδικούς εκπαιδευτές (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται και καινοτόμες ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες εμφανίζονται σε μαθησιακά πλούσιες σχολικές μονάδες (Rozenholtz,1991), όπου παρατηρείται συνεργασία των εκπαιδευτικών, εστίαση σε ένα κοινό όραμα και πίστη στη δια βίου μάθηση (Τσίγκου, 2011).

δ) *Συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ή ομάδων εκπαιδευτικών, του ίδιου ή διαφορετικών σχολείων, καθώς και μεγαλύτερων δικτύων προς την ίδια κατεύθυνση, στα πλαίσια συγχρηματοδοτούμενων, ευρωπαϊκών ή διεθνών προγραμμάτων.* Καθώς ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη διακρατικών επαφών και συνεργασιών, με στόχο την αξιοποίηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας, οι σχολικές συνεργασίες είναι μία αυξανόμενη κοινή πρακτική που αποκτά ευρεία αναγνώριση. Ενδεικτικά θα αναφερθούν κάποιες ενέργειες που επιδιώκουν να κινητοποιήσουν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς συνεισφέροντας με επιστημονικά τεκμηριωμένες και έγκυρες απόψεις και προτάσεις παρεμβάσεων καθώς και με πιλοτικές δράσεις στα κοινωνικά μικρο- και μακρο-συστήματα, όπως το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο (European Network – EUN), η δράση eTwinning, ο θεσμός των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και αδελφοποιήσεων μεταξύ ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διάφορα σχολεία του εξωτερικού, καθώς και η συμμετοχή μαθητών σε διεθνείς συναντήσεις, συνέδρια, διαγωνισμούς και άλλες εκδηλώσεις.

Κριτική ανασκόπηση και προβληματισμοί στο πεδίο των επιμορφωτικών δικτύων

Τα επιμορφωτικά δίκτυα αποτελούν ένα ευρύ πεδίο που εμφανίζει πολυμορφία και μεγάλη ενδελέχεια. Η δυναμική του επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τους λειτουργούς της εκπαίδευσης όσο και τον χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, τα δίκτυα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τις δεξιότητες τους, βελτιώνοντας τις ικανότητες και τα προσόντα τους και διευρύνοντας το ρόλο τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης. Καθιστούν εφικτή τη δια βίου επιμόρφωσή τους σε θέματα που σχετίζονται τόσο με το μεταβαλλόμενο περιεχόμενο των διδαχθέντων αντικειμένων όσο κυρίως με τους νέους τρόπους μάθησης και της εν γένει προσέγγισης του μαθητή (MacBeath & Dempster, 2009). Παρέχουν τη δυνατότητα της άμεσης εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου που διαμορφώνεται, όχι μόνο από συναδέλφους που προέρχονται από την ίδια σχολική μονάδα, αλλά συχνά διαχέονται προωθώντας συνεργασίες μεταξύ σχολείων σε εθνικό ή ακόμα και υπερεθνικό επίπεδο. Διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που επιτρέπει τη δοκιμή νέων παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς δίνει στους εκπαιδευτικούς το χρόνο να πεισθούν για την παιδαγωγική τους αξία και να αισθανθούν ασφαλείς για τη γενικευμένη εφαρμογή τους. Επιπλέον, παρέχουν αυξημένα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών καθώς, σε μεγάλο βαθμό, λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνοντας τους μια αίσθηση αυτονομίας, αυτενέργειας και αυξημένης αυτοπεποίθησης. Στο πλαίσιο του δικτύου, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, εφόσον εμπλέκονται σε πρωτοβουλίες που επιφέρουν αλλαγές, όσο μικρές κι αν είναι αυτές, στη σχολική μονάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο επειδή νοιάζονται για αυτό που κάνουν, έχουν αίσθημα ευθύνης για τις προσπάθειες τους, γνωρίζουν τους κανόνες των συναδέλφων τους και βρίσκονται στο κέντρο της δράσης στη θέση ακριβώς που χρειάζεται για να εγκαινιάσουν μια προγραμματισμένη αλλαγή, στη βάση των αναγκών. Απόρροια όλων των παραπάνω είναι και η αξιοσημείωτη μεταστροφή σημαντικού ποσοστού των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Άλλωστε, για αρκετούς εκπαιδευτικούς η ενεργός εμπλοκή τους σε μια επιμορφωτική διαδικασία δικτυακού τύπου αποτελεί μια ευχάριστη εμπειρία, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να ξεφύγουν από το ασφυκτικά προκαθορισμένο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Παράλληλα, η λειτουργία των δικτύων βελτιώνει και προάγει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να αναλαμβάνουν ευθύνες σε θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα (Τσεμπερλίδου, 2011). Ακόμα, μέσα από τα δίκτυα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν με γνωστικά αντικείμενα που δεν περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα και συμβάλλουν καταλυτικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα δίκτυα που αφορούν διάφορες μορφές τέχνης . Αυτά αναδεικνύουν και καλλιεργούν ταλέντα, κινητροδοτούν τους μαθητές και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα τους. Κάτι τέτοιο είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα

όσον αφορά μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, καθώς μειώνει φαινόμενα περιθωριοποίησης τους και καθιστά τόσο το χώρο του σχολείου όσο και τα πρόσωπα των καθηγητών πιο προσιτά και ευχάριστα σε αυτούς. Συνακόλουθα, όλα τα παραπάνω φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Μέσα από την αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης, επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις και το σχολείο γίνεται ένα ανοιχτό σύστημα, που μπορεί να αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον, τόσο σε επίπεδο σχολικής κοινότητας όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τα εμπλεκόμενα υποκείμενα μέσα από διαδικασίες που εξυπηρετούν αφενός ατομικές όσο και συλλογικές ανάγκες (Frost & Durrant, 2003). Εντός αυτού του πλαισίου, γίνεται αντιληπτή και η συμβολή ορισμένων δικτύων στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων φαινομένων που διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός αλλά και γενικότερα οι εκδηλώσεις βίας με όποια μορφή και αν προσλαμβάνουν αυτές, ο ρατσισμός, οι μαθησιακές δυσκολίες, η αδιαφορία που επιδεικνύουν κάποιοι μαθητές, κ.α.

Παρ' όλ'αυτά, πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη λειτουργία των δικτύων σχετίζονται άμεσα με τη μη ένταξη τους σε ένα ενιαίο πρόγραμμα που θα ενορχηστρώνει αρμονικά και στοχευμένα όλους τους φορείς που αναλαμβάνουν επιμορφωτικές δράσεις. Η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων από θεσμικά και οργανωτικά υπεύθυνους λαμβάνει χώρα χωρίς προηγουμένως να έχει σχεδιαστεί και χωρίς να έχει ενταχθεί σε μια ολότητα και ένα συνολικό σχέδιο που θα διασφαλίζει την εύστοχη κάλυψη των αναγκών των επιμορφούμενων και τη συνετή διαχείριση πόρων. Οι όποιες επιμορφωτικές δράσεις, μεταξύ αυτών και τα δίκτυα, υλοποιούνται χωρίς να συναρθρώνουν ενιαίο λόγο και χωρίς να αποκτούν ένα κοινό προσανατολισμό, αντίθετα ακολουθούν παράλληλες πορείες. Αυτή η έλλειψη διασύνδεσης μειώνει την αποτελεσματικότητα τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που δυσχεραίνει τη λειτουργία των δικτύων αποτελεί και η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης πολλών εξ αυτών, με αποτέλεσμα η ενδυνάμωση και η διάχυση τους να συναντά πολλά προσκόμματα. Αυτό άλλωστε συνδέεται άμεσα και με την περιορισμένη κινητροδότηση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, καθώς τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει ανταποδοτικό όφελος. Μεγάλα προβλήματα δημιουργεί και η μη αξιοποίηση του κομβικού ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της εξάπλωσης των δικτύων σε κάθε σχολική μονάδα μέσω της έγκαιρης ενημέρωσης και κατάλληλης υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Οι συντονιστές εκπαίδευσης, παρόλο που λόγω θέσεως έχουν συνολική εποπτεία και είναι πολύ καλοί γνώστες των επιμορφωτικών αναγκών της περιφέρειας τους, τις περισσότερες φορές εξαντλούν τα καθήκοντα τους σε σεμιναριακού τύπου επιμορφώσεις γνωσιολογικού περιεχομένου. Αυτό συχνά οδηγεί και στην απουσία συνέπειας και συνέχειας των δικτυακών δράσεων που αναπτύσσουν τα σχολεία. Ανασταλτικό ρόλο στην θετική επενέργεια της λειτουργίας των δικτύων κάποιες φορές διαδραματίζει και η τυπική ηγεσία του εκάστοτε σχολείου, περιορίζοντας τα θετικά αποτελέσματα των ηγετικών πρωτοβουλιών μαθητών και εκπαιδευτικών. Έχουν αναφερθεί περιπτώσεις εκπαιδευτικών σε θέσεις εξουσίας οι οποίοι, αν και ωφελήθηκαν από τη συνεργασία με συναδέλφους τους, παρ' όλα αυτά αισθάνθηκαν πιο απομονωμένοι απ' όσο πριν αναλάβουν αυτούς τους ρόλους ηγεσίας, γεγονός που έχει αποδοθεί στην αδυναμία του

συστήματος να κατανοήσει με σαφήνεια το ρόλο του ηγέτη εκπαιδευτικού (Wasley, 1991). Τέτοιου είδους φαινόμενα δεν είναι σπάνια και λειτουργούν ανασταλτικά στη μελλοντική ανάληψη ανάλογων πρωτοβουλιών τόσο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών .

Προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση των δικτύων

Τα επιμορφωτικά δίκτυα μπορούν να προωθήσουν δυναμικά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου, αλλά όχι αυτόματα. Για να αποφέρει καρπούς αυτή η καινοτόμος επιμορφωτική πρακτική είναι απαραίτητο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά, τα επιμορφωτικά δίκτυα ως μόρφωμα εκπαιδευτικής πολιτικής χρήζουν αξιολόγησης, ώστε να αποτιμηθεί η λειτουργία τους και να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα επαγγελματικού αναστοχασμού. Είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν εργαλεία που θα αξιολογούν αν όσα οι εκπαιδευτικοί έμαθαν στις επιμορφωτικές δράσεις εφαρμόστηκαν στην πράξη με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σαλτερής, 2011).

Αδιαμφισβήτητα η απουσία σχεδιασμού, συντονισμού και συνεργασίας των δικτύων οδηγεί σε σημαντικά προβλήματα όπως η επικάλυψη ρόλων, οι διαφωνίες για το ποιος έχει τη δικαιοδοσία να παρέχει επιμόρφωση, η διενέργεια παράλληλων δράσεων με κοινούς στόχους αλλά χωρίς καμιά επικοινωνία, συνεννόηση και συνεργασία, η απουσία κεντρικά προσανατολισμένων δράσεων, η σποραδική παρουσία καλών πρακτικών οι οποίες, ελλείψει κεντρικού σχεδιασμού, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να διαδοθούν (Μαυρογιώργος, 2007). Για τον λόγο αυτό, θεωρείται απαραίτητη η ένταξη των δικτύων σε ένα ολιστικό πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα αποβλέπει στον συντονισμό και στην ανάπτυξη συνέργειας μεταξύ τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μορφών επιμόρφωσης.

Στην περίπτωση των ενδοσχολικών επιμορφωτικών δικτύων, κρίνεται σημαντική η εξασφάλιση της συμμετοχής του συνόλου ή έστω της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να δημιουργηθεί μια ενιαία κουλτούρα, να τεθούν κοινοί παιδαγωγικοί στόχοι και συνακόλουθα να εφαρμοστούν ευκολότερα οι προτεινόμενες αλλαγές και λύσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που προσδοκά κανείς από αυτούς είναι να είναι ανοιχτοί στις νέες εξελίξεις και να θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Σημαντική προϋπόθεση θεωρείται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναστοχάζονται αξιολογώντας την ίδια τους τη δράση, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματά της, να αναλύουν τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους και να πράττουν ανάλογα (Brinkmann, 1996).

Τέλος, προτείνεται η τήρηση φακέλου υλικού των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δράσεις , ώστε να αποτελέσει εργαλείο αναστοχασμού, στοιχείο αυτοαξιολόγησης και αφορμή ανταλλαγής απόψεων, η διεύρυνση της θεματολογίας των

δικτύων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου, η προσαρμογή τους με βάση τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας και της σχολικής πράξης και η ανάπτυξη περισσότερων δικτύων επικοινωνίας με άλλους επιμορφωτικούς φορείς, πανεπιστήμια, επιμορφωτικά κέντρα, εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών, ώστε να προωθηθούν γόνιμες αλληλεπιδράσεις.

Συμπεράσματα

Οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις της εποχής μας απαιτούν τη διαμόρφωση ενός δημιουργικού και ανοιχτού εκπαιδευτικού κλίματος, το οποίο θα αξιοποιεί σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και θα ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να μεσολαβήσουν μεταξύ ενός κόσμου που αλλάζει ταχύτατα και των μαθητών που θα κληθούν να διαδραματίσουν έναν ρόλο μέσα σ΄ αυτόν. Αρωγοί σε αυτήν την προσπάθεια είναι τα επιμορφωτικά δίκτυα σε όποιο πλαίσιο κι αν λειτουργούν, είτε σε αυτό της προσφοράς τυπικής επιμόρφωσης, είτε στην ηλεκτρονική τους μορφή με έμφαση στην «εξ αποστάσεως» επιμόρφωση μέσω κοινοτήτων μάθησης, είτε στην άτυπη μορφή αλληλοεπιμόρφωσης σε ενδοσχολικό επίπεδο ή στα πλαίσια συγχρηματοδοτούμενων, ευρωπαϊκών ή διεθνών προγραμμάτων. Στόχος τους είναι η αύξηση της ποσότητας, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο, προκειμένου να αναβαθμιστεί το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Τα επιμορφωτικά δίκτυα, μέσω της ανάδειξης και διάχυσης παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού και καλών πρακτικών, αξιοποιούν στο έπακρο την υπάρχουσα εμπειρία και το σχολικό κεφάλαιο που έως τώρα παρέμενε στην αφάνεια και το καθιστούν λειτουργικό υλικό που προσφέρει ανατροφοδότηση και πολλαπλές ευκαιρίες εμπλοκής στη σχολική κοινότητα. Μπορεί να μην αποτελούν τη μαγική λύση στο πρόβλημα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Είναι φανερό ότι παρουσιάζουν και αυτά αρκετά προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση, αποτελούν μια επιμορφωτική τακτική η οποία αξίζει να μελετηθεί και να αξιοποιηθεί περαιτέρω. Τα δίκτυα δημιουργούν κάθετες και οριζόντιες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ πολυεθνικών συνασπισμών, κρατών, θεσμών, ιδρυμάτων και λειτουργών με ένα τρόπο που ευνοεί μια παιγνιώδη ώσμωση με φόντο το ψηφιδωτό της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Brinkmann, G. (1996). Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 24,* 27-37.

MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουζέλης, Γ. (2005). Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής. Στο: Κ. Βρατσάλης (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007). «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις». Στο: Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και* εκ*παιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006).Διερεύνηση των Επιμορφωτικών Αναγκών των Νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11,* 143-158.

Παπαδοπούλου, Ρ.& Βασάλα, Π. (2010). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση» (23-25 Απριλίου): 1390- 1405*, Νάουσα.

Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και συστήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών : εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών.* Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσεμπερλίδου, Μ. (2011). «Το σχολείο που μ΄αρέσει»: Δίκτυο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών.* Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσίγκου, Π. (2011). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* . Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Ξενόγλωσση

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* London: Routledge Falmer

Delannoy, F. (2000). Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges, *TechKnowLogia, 10-13.*

Frost, D. & Durrant, J. (2003). *Teacher-led development work. Guidance and support.* London: David Fulton Publishers.

MacBeath, J. & Dempster, N. (eds.) (2009). *Leadership for learning: Making the connections.* London: Routledge.

Rozenholtz, S., J. (1991). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools.* New York and London: Teachers' College, Columbia University.

Sparks, G. (1986). The Effectiveness of Alternative Training Activities in Changing Teaching Practices. *American Educational Research Journal, 23 (2),* 217-225.

Wasley, P.A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice.* New York: Teachers' College Press.

Διακρίβωση αιτιών και κινήτρων που καθιστούν απαραίτητη την επίκληση της νομοθεσίας για εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Χαλιαμάλιας Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διακρίβωση των κινήτρων που καθιστούν, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απαραίτητη την επίκληση της νομοθεσίας. Για την πραγματοποίησή της υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν, με τη χρήση ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Βοιωτίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, για διάφορες και διαφορετικές αιτίες, οδηγούνται στην διαδικασία αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου. Επικαλούνται τη νομοθεσία όταν διεκδικούν ή όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα, την επιλέγουν για την αντιμετώπιση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτό καθώς και σε αρκετές άλλες περιστάσεις. Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με το σημερινό ανταγωνιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός, καθιστά αναγκαία τη δημιουργία προϋποθέσεων ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολυσύνθετου ρόλου του μέσα στο σχολείο αλλά και στις δυσκολίες που προκύπτουν στην προσωπική του ζωή.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική νομοθεσία, κίνητρα αναζήτησης, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Η κοινωνία της γνώσης με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, καθιστούν απαραίτητη συνθήκη την ύπαρξη σχολικών μονάδων ανοιχτών στις νέες προκλήσεις, στελεχωμένες με εκπαιδευτικούς κατάλληλα ενημερωμένους και αποτελεσματικούς. Για να ανταποκριθεί όμως εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις των μαθητών του αλλά και της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας , οφείλει να γνωρίζει και τις συνθήκες που επικρατούν γύρω του, το σημερινό ανταγωνιστικό πλαίσιο δηλαδή μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Χρειάζεται συχνά να αναζητά λύσεις στην εκπαιδευτική νομοθεσία και είναι περισσότερο από κάθε άλλη φορά αναγκαία η κατάλληλη ενημέρωση και στήριξη με τελικό σκοπό την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που αναπόφευκτα του προκύπτουν και που αποτελούν κίνητρα αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας τέθηκε η μελέτη των κινήτρων και αιτιών που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επίκληση της νομοθεσίας. Η προσπάθεια αυτή ενισχύθηκε και από το σημαντικό γεγονός πως κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ αναδείχθηκαν αρκετές αναφορές για την αξία γνώσης της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς, δεν προέκυψε κάποια έρευνα που να εστιάζει στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Αιτίες αναζήτησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας

Ο εκπαιδευτικός καθημερινά καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολυσύνθετου ρόλου του μέσα στο σχολείο αλλά και στις δυσκολίες που προκύπτουν στην προσωπική του ζωή. Συνυπάρχει και συνεργάζεται με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς τους, ενώ ως υπάλληλος λειτουργεί στα πλαίσια που καθορίζει η υπηρεσία. Βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια ώστε να επιτύχει τα μεγαλύτερα δυνατά αποτελέσματα, να μπορέσει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, να εγκαθιδρύσει σχέσεις με τους μαθητές του σταθεροποιώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον για την προσωπική ανάπτυξή τους . Οι συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει είναι πιο δύσκολες από ποτέ καθώς οφείλει να υπηρετήσει την εκπαίδευση και ταυτόχρονα την κοινωνία , σε μια χρονική περίοδο που δεν ευνοεί πάντα το έργο του, χωρίς να λείπουν οι συγκρούσεις και οι προβληματικές καταστάσεις. Η διαχείριση και επίλυση τέτοιων περιπτώσεων, πολύ συχνά οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ανάγκη να καταφύγει στη δικαιοσύνη και να αναζητήσει πληροφορίες για το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση, στην προσπάθεια να τις αντιμετωπίσει.

Η έννοια των συγκρούσεων

Στις διαδικασίες που επιτελούνται στο σχολείο, όπως και σε κάθε χώρο εργασίας, οι σχέσεις των μελών δεν είναι πάντα αρμονικές. Η βαθιά γνώση των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων σε συνδυασμό με την ενημέρωση για την εκπαιδευτική νομοθεσία μπορούν να αποτρέψουν προβληματικές καταστάσεις. Πολλές φορές, το ανθρώπινο δυναμικό έρχεται αντιμέτωπο με διαπροσωπικές συγκρούσεις. Κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπικότητα και συχνά στην ανάγκη για κοινές αποφάσεις και δράσεις προκύπτουν διαφωνίες, ενώ δε λείπουν και οι περιπτώσεις που οδηγούνται σε νομικές αντιδικίες, για την αντιμετώπιση των οποίων καθίσταται απαραίτητη η επίκληση της νομοθεσίας.

Στην προσπάθεια αρχικά να διατυπωθούν ορισμοί που αφορούν την έννοια της σύγκρουσης, εύκολα διαπιστώνει κανείς την ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας. Σύμφωνα με τους Burton (1986) και Burgess & Spangler (2003) η σύγκρουση είναι ένα φυσικό μέρος της κοινωνικής ύπαρξης και είναι μια πραγματικότητα για όλα τα ανθρώπινα όντα που συνεργάζονται. Οι Griffin και Moorhead (1986) ερμηνεύουν τη σύγκρουση ως μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ομάδες, όπου κάποια ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειες τους για να επιτύχει τους στόχους της. Πιο συγκεκριμένα ο Jones (1994) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση αρχίζει όταν μία ομάδα επιδιώκει τα συμφέροντά της εις βάρος των συμφερόντων των άλλων ομάδων. Ανατρέχοντας στον Robbins (1993) και τη θεωρία συγκρούσεων, αναφέρει ότι βασικό αίτιο μπορεί να είναι η φτωχή επικοινωνία, η δυσπιστίας και η κακή διοίκηση με τα προβλήματα που επιφέρει στις εργασιακές σχέσεις. Είναι εμφανές ότι η σύγκρουση είναι μία κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Μπουραντάς, 2002) .

Κάθε σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από μέλη με ξεχωριστές ικανότητες, συγκεκριμένες δυνατότητες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η ανάγκη να αντιμετωπίσουν ζητήματα της καθημερινότητας και να λάβουν αποφάσεις κάποιες φορές οδηγεί και στις διαμάχες για διάφορους λόγους. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Κάντα (1995) μπορούν να χαρακτηριστούν είτε «διαμάχες», όταν αφορούν σε διαφωνίες απόψεων, είτε «συγκρούσεις κανονισμών» όταν πρόκειται για συμπεριφορές που αποκλίνουν από τους τυπικούς κανόνες της ομάδας. Στην ίδια κατεύθυνση και οι αναφορές σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, διαφωνίες σε προσωπικό επίπεδο, στις διαφωνίες για τις διαδικασίες, διαφωνίες για τον τρόπο εκτέλεσης των ενεργειών που οδηγούν στην ολοκλήρωση της εργασίας, και σε διαφωνίες που αφορούν στην ίδια την εργασία, την ανάληψη ή όχι μιας συγκεκριμένης αποστολής. Σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύ πιθανή η εμφάνισή τους όταν διαμορφώνονται συνθήκες διάκρισης και ανταγωνισμού, (π.χ. λόγω σύγκρουσης συμφερόντων ή προσπάθειας για διατήρηση ή εξύψωση της ατομικής ή κοινωνικής ταυτότητας, (Hogg & Vaughan, 2010), ή όταν σημειώνεται αποτυχία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και μέσων στη σχολική μονάδα (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015). Επομένως, αν και συχνά η σύγκρουση στο σχολείο είναι αναπόφευκτη, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι απαραίτητα θα έχει αρνητικές συνέπειες αν η αντιμετώπισή της γίνει με τους κατάλληλους χειρισμούς. Ουσιαστικά, δεν είναι η σύγκρουση που διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα την προσεγγίζουν και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να την αντιμετωπίσουν.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη των βασικών αιτιών σύγκρουσης, καθώς συνδέονται άμεσα με τη δημιουργία καταστάσεων οι οποίες απαιτούν γνώση του νομοθετικού πλαισίου. Οι κύριες αιτίες που δημιουργούν τα προβλήματα δεν είναι πάντα εμφανείς, αλλά έχουν βαθύτερες ρίζες. Σίγουρα είναι οι οικονομικοί λόγοι, καθώς παρατηρείται όλο και πιο έντονα, λόγω και των δεδομένων συνεπειών της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να διαχειριστούν και να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Οι διαφορετικοί στόχοι στη σχολική μονάδα επίσης είναι λογικό να υπάρχουν, εφόσον αυτή αποτελείται από διάφορα άτομα που το καθένα από αυτά έχει τη δική του προσωπικότητα και τις δικές του επιδιώξεις. Τα προβλήματα στην επικοινωνία που ανακύπτουν πολλές φορές, μπορεί να θεωρηθούν αιτίες συγκρούσεων. Οι ατομικές διαφορές που αναμφισβήτητα, υπάρχουν και είναι πάρα πολλές , έχουν να κάνουν με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και το γεγονός πως δεν έχουν όλοι το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο. Επίσης ο ανταγωνισμός, που στη σημερινή εποχή, είναι πάρα πολύ συχνό φαινόμενο και συνδέεται με την έννοια του ατομισμού. Στο σχολείο, συχνά μπορεί να επικρατεί το πνεύμα της προσωπικής ανάπτυξης και του ατομικού συμφέροντος. Το άγχος έχει εδραιώσει τη θέση του στην κοινωνία και δε θα μπορούσε να λείπει από το χώρο της εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών νιώθει άγχος και πολλές φορές παρεμποδίζεται η απόδοση και η επιτυχία τους. Τέλος η ελλιπής ενημέρωση για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ως υπάλληλος , καθώς και η άγνοια για την εκπαιδευτική νομοθεσία, οδηγεί πολλές φορές τον εκπαιδευτικό σε διαμάχες (Πασσιά, Πέτκου & Τσίτσιου, 2016).

Σχολικό κλίμα και ανάγκη επίκλησης της νομοθεσίας

Σε κάθε σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει εκείνο το σχολικό κλίμα, που θα ευνοεί την ομαλή λειτουργία της, περιορίζοντας τον κίνδυνο δημιουργίας εντάσεων και αντιδικιών. Οι Sergiovanni &Starratt (1998), ορίζουν το σχολικό κλίμα ως «*την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολικό οργανισμό*». Σύμφωνα με τον Γουρναρόπουλο (2007), το σχολικό κλίμα είναι «*ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους, του προσδίδει διάρκεια και επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σε αυτόν*». Επιπλέον, προσθέτει ότι το σχολικό κλίμα «επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου, όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών».

Η απουσία των απαραίτητων συνθηκών οδηγεί σε προβληματικές καταστάσεις, για την επίλυση των οποίων οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη νομική οδό και γίνεται έτσι επιτακτική ανάγκη η επίκλησης της νομοθεσίας. Η έλλειψη αυτή μπορεί να αποδειχθεί καθοριστική, γιατί, όπως χαρακτηριστικά μια σύγκρουση μπορεί να θέσει σε κίνηση μηχανισμούς που θα δρομολογήσουν την επίλυσή της, μπορεί να εξελιχθεί σε μια αυτοτροφοδοτούμενη διαδικασία που θα κάνει τη διευθέτησή της αδύνατη (Vallacher et al, 2013). Το σχολικό κλίμα στο οποίο κυριαρχεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η διάθεση συνεργασίας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επίκληση της νομοθεσίας. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα, καθότι, εκτός του γεγονότος ότι δεν απαντώνται σχετικές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο, επιπλέον η προσπάθεια διακρίβωσης των περιστάσεων, κατά τις οποίες κρίνεται απαραίτητη η διαδικασία αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου, είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή της μεθοδολογίας έγινε σύμφωνα με τα ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν . Ουσιαστικά, επιχειρείται να διερευνηθούν οι αιτίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας καταφεύγουν στη νομοθεσία για την επίλυση ζητημάτων που τους απασχολούν. Επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος με σκοπό να υπάρξει γενίκευση συμπερασμάτων, με ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και μπορεί να απαντηθεί άμεσα, γρήγορα και ανώνυμα.

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι κατασκευασμένες σύμφωνα με την πεντάβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από 1 έως 5 όπου (1) Σχεδόν Καθόλου, (2) Σε μικρό βαθμό, (3) Σε μέτριο βαθμό, (4) Σε

μεγάλο βαθμό, (5) Σε πολύ μεγάλο βαθμό . Οι κλίμακες Likert ενδείκνυνται για τη μέτρηση των στάσεων, και ζητούν από τους ερωτώμενους να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά από απαντήσεις (Bell, 1997:208). Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τις αιτίες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση της νομοθεσίας. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται να διερευνηθούν οι αιτίες και τα κίνητρα που στρέφουν τον εκπαιδευτικό στην αναζήτηση της νομοθεσίας. Γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι λόγοι που προκαλούν τις συγκρούσεις και στη συνέχεια τα προβλήματα που για να αντιμετωπιστούν γίνεται απαραίτητη η επίκληση της νομοθεσίας, πόσο ασφαλείς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το σχολικό κλίμα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο 2018 έως και τον Ιανουάριο 2019. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική εκδοχή του συνολικού ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις διερεύνησης των ερευνητικών προβληματισμών) με τη βοήθεια ενός survey template του Google form, προκειμένου για τη διευκόλυνση της συγκέντρωσης του δείγματος. Μέσω του ηλεκτρονικού συνδέσμου οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο (στην ηλεκτρονική του μορφή) καθώς και στις οδηγίες για την online συμπλήρωσή του. Η διαδικτυακή συλλογή δεδομένων προκρίθηκε της συμβατικής καθώς τα πλεονεκτήματά της στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκαν ότι ήταν συντριπτικά περισσότερα από τα μειονεκτήματα που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Metha & Sivadas, 1995; Medlin, Subroto & Theong, 2005; Van Selm & Janovski, 2006).

Δείγμα

Το δείγμα απετέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι περισσότερες ήταν γυναίκες (ποσοστό 71,3%) ενώ οι ηλικίες σε μεγαλύτερο ποσοστό ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 109 (72,7%) ήταν μόνιμοι, ενώ σε ποσοστό 40,0% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι περισσότεροι είχαν αρκετά χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία και δεν κατείχαν θέση ευθύνης. Τέλος, 57 εκπαιδευτικοί (38 %) δηλώνουν την πρόθεσή τους να διεκδικήσουν στο μέλλον θέση ευθύνης σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ μόλις 12 (8%) δεν το επιθυμούν.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια ασθενή θετική άποψη για τη συχνότητα δημιουργίας συγκρούσεων που απαιτούν τη λύση της νομοθεσίας για να τις αντιμετωπίσουν (η πλειοψηφία δηλώνει ότι πρόκειται για ένα γεγονός που συμβαίνει σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό στη σχολική τους μονάδα με 38,7% και 42% αντίστοιχα). Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων αναφέρει πως όταν δημιουργηθούν συνθήκες κινδύνου, η ανάγκη για αναζήτηση πληροφοριών σχετικές με το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση υπάρχει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (34,7% και 57,3% αντίστοιχα). Στην ίδια

κατεύθυνση η επιλογή τους και στην περίπτωση που έχουν επιλέξει να προβούν σε διεκδικήσεις, όπου και πάλι δηλώνουν ότι συμβαίνει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (46,7% και 41% αντίστοιχα). Όταν βιώσουν το συναίσθημα της αδικίας στον εργασιακό τους χώρο , επισημαίνουν πως αποτελεί αιτία αναζήτησης της νομοθεσίας σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (46% και 40% αντίστοιχα), ενώ ανάλογη γνώμη εκφράζουν και στην περίπτωση που νιώσουν να μην γίνονται σεβαστά τα όρια κοινού δικαίου ,καθώς απαντούν ξανά σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (44% και 38,7%). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό (46%)ότι η ενημέρωση για νομικά ζητήματα είναι συνδεδεμένη με την προσπάθεια εξέλιξης και βελτίωσης της θέσης . Σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (26% και 36,7% αντίστοιχα), δηλώνουν ότι άλλο ένα κίνητρο αναζήτησης νομοθετικών πηγών είναι η ύπαρξη καταστάσεων που αποτελούν παράγοντα πίεσης . Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η αυξημένη πιθανότητα να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός συγκρουσιακές καταστάσεις στο σχολείο του και να καταφεύγει, στην προσπάθεια να ενημερωθεί και να βρει αποτελεσματικές λύσεις, στην αναζήτηση της νομοθεσίας.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με οριακά θετική γνώμη, για τους λόγους που δημιουργούν τις προϋποθέσεις συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η πλειονότητα όσων ρωτήθηκαν δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό (46%) ότι οι σχέσεις με τους γονείς συχνά οδηγούνται σε αρνητικές καταστάσεις και δεν λείπουν οι περιπτώσεις νομικής αντιδικίας. Παρόμοια εικόνα των απαντήσεων και στο ζήτημα των προβλημάτων με τον διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς να το αναφέρουν ως αιτία, σε μέτριο και μεγάλο βαθμό (36,7% και 34% οι αντίστοιχες τιμές).

Πολλά από τα καθημερινά ζητήματα που καλούνται να διεκπεραιώσουν ως υπάλληλοι στην εκπαίδευση, καθιστούν απαραίτητη τη συνεργασία με την υπηρεσία. Σύμφωνα με τις επιλογές τους , σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό, αυτή η σχέση συνεργασία μπορεί να αποτελέσει λόγω ύπαρξης σύγκρουσης που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς την επίκληση της νομοθεσίας (29,3% και 34% αντίστοιχα). Θέτοντας την πιθανότητα να οδηγήσουν οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, σε αντιδικίες ,οι ερωτώμενοι επισημαίνουν σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (28,7% και 32% οι τιμές) την ύπαρξη αυτού του κινδύνου. Επιπρόσθετα, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η ζωή κάθε εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο εντός της σχολικής μονάδας και έχει να επιλύσει ζητήματα και έξω από αυτό. Τα προβλήματα στην εξωσχολική τους ζωή, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναγνωρίζουν επίσης ως πηγή συγκρούσεων σε μικρό ή μέτριο βαθμό (30% και 26,7% αντίστοιχα). Από τη στιγμή κατά την οποία είναι υπαρκτό το ενδεχόμενο ο εκπαιδευτικός να έρθει αντιμέτωπος με ζήτημα που χρειάζεται νομική υποστήριξη, η ανασφάλεια του αυξάνεται καθώς και η ανησυχία για την εξέλιξή του. Με ασθενή θετική γνώμη, εκφράζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ,στο ζήτημα της ασφάλειας που νιώθουν για ένα τέτοιο ενδεχόμενο και όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους αισθάνονται ασφαλείς σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (46,7& και 23,3 % αντίστοιχα). Γίνεται αντιληπτό από τα στοιχεία που προέκυψαν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αρκετά προβλήματα ως αιτίες συγκρούσεων στο χώρο εργασίας τους και

αυτό αποτελεί ένα γεγονός που τους δημιουργεί μια ανασφάλεια, ακόμη κι αν δεν είναι έντονη, είναι ικανή όμως να τους προβληματίσει και να κάνει πιο δύσκολη την υλοποίηση του έργου που έχουν αναλάβει. Παρατηρώντας τα ευρήματα της έρευνας για το συγκεκριμένο ζήτημα, γίνεται αντιληπτό πως σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (48,7% και 33,3% αντίστοιχα), υιοθετείται η αντίληψη για την αξία βαθιάς γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα μέλη κάθε συλλόγου διδασκόντων. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, πόσο σημαντική είναι, για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η γνώση των νόμων και η σωστή διαχείριση αυτών των πληροφοριών. Η σωστή και επιτυχημένη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, προϋποθέτει βαθιά γνώση όσων προβλέπει η νομοθεσία για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, απ τους εκπαιδευτικούς που τον αποτελούν.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Βασικό εύρημα των αποτελεσμάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί στην άποψη πως συχνά δημιουργούνται ζητήματα που χρειάζεται η αξιοποίηση της νομοθεσίας για να επιλυθούν. Φυσικά βασικές αιτίες αναζήτησης και για τις οποίες εκφράζονται θετικά οι συμμετέχοντες είναι τόσο οι προσπάθειες για εκπλήρωση προσωπικών επιδιώξεων όσο και η αντιμετώπιση απειλών και κινδύνων. Ερμηνεύοντας τις παραπάνω στάσεις και επιλογές , διαπιστώνει κανείς πόσο ευάλωτος και απροστάτευτος αισθάνεται ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις στον εργασιακό του χώρο, γεγονός που περισσότερο από πότε του δημιουργεί την ανάγκη να υπερασπιστεί τη θέση του με τη βοήθεια της νομοθεσίας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετές καταστάσεις που οδηγούνται στη σύγκρουση και τη νομική αντιδικία. Τα προβλήματα στις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών είναι εκείνα που κυριαρχούν , χωρίς να παραβλέπουμε και τις δυσκολίες μεταξύ συναδέλφων ή με τον διευθυντή του σχολείου και την υπηρεσία. Αν συνυπολογιστούν και οι προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν και εκτός σχολείου, διαπιστώνεται γιατί , έστω κι αν δεν εκφράστηκε με τον πιο έντονο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ιδιαίτερα ασφαλείς στον εργασιακό τους χώρο, μια άποψη που εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνοι που δεν κατέχουν θέση ευθύνης στο σχολείο τους.

Οι συγκρούσεις είναι μέρος της ζωής μας και μπορεί να εμφανιστούν οπουδήποτε, είτε αφορά το χώρο εργασίας είτε κάποιο άλλο κοινωνικό χώρο. Προφανώς και το σχολικό περιβάλλον αποτελεί χώρο που συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις καθώς απαρτίζεται από άτομα που καθημερινά αποφασίζουν για κοινά τους θέματα, επιδιώκουν συλλογικές αλλά και ατομικές επιτυχίες, ενώ δε λείπουν οι περιπτώσεις που εμπλέκονται και άτομα εκτός σχολείου στο έργο τους, όπως γονείς μαθητών, υπάλληλοι της υπηρεσίας και της αυτοδιοίκησης. Τα αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης είναι έντονα στους μαθητές και τις οικογένειές τους, ενώ δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την δική του προσωπικότητα. Συχνά έρχεται αντιμέτωπος με τις αξιώσεις που εγείρει η κοινωνία, το σχολείο και η υπηρεσία , μέσα σε ένα πλαίσιο ιδιαίτερα απαιτητικό και ανταγωνιστικό, χωρίς να λείπουν οι συγκρούσεις και οι προβληματικές καταστάσεις. Η διαχείριση και επίλυση τέτοιων περιπτώσεων, πολύ συχνά οδηγεί τον εκπαιδευτικό

στην ανάγκη να καταφύγει στη δικαιοσύνη και να αναζητήσει πληροφορίες για το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση, στην προσπάθεια να τις αντιμετωπίσει. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι σημαντικό να διαθέτουν ικανότητα διαχείρισης των μεταξύ τους συγκρούσεων, καθώς μόνο στην περίπτωση που κινηθούν ευέλικτα, άμεσα και αποτελεσματικά, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα.

Προτάσεις

Η πραγματοποίηση, σε μελλοντικό χρόνο, έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, με μεγαλύτερο δείγμα, σίγουρα θα είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Σημειώνεται στο σημείο αυτό το γεγονός ότι δεν έχουν διεξαχθεί ανάλογες έρευνες στην ελληνική ερευνητική δραστηριότητα. Χρήσιμη θα ήτανε και έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να διερευνηθούν ακόμη πιο αναλυτικά οι απόψεις γύρω από το συγκεκριμένο θέμα σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου να αποτυπωθεί η άποψη και οι θέσεις τους, και στη συνέχεια να σχεδιαστούν ουσιαστικές παρεμβάσεις που θα δημιουργήσουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η εκπαιδευτική νομοθεσία να αποτελέσει στήριγμα των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κάντας Α.(1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 3ο). Διεργασίες Ομάδες – Σύγκρουση – Ανάπτυξη και Αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καραγιάννη, & Ρουσσάκης (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 547-558.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.

Πασσιά, Μ. , Πέτκου, Π. & Τσίτσιου, Ε. (2016). *Επίλυση συγκρούσεων στη σχολική τάξη.* Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής & Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες.* Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.

Burton, J. W. (1986). *Systems, States, Diplomacy and Rules*. London and New York: Cambridge University Press.

Griffin R.W., G. Moorhead, (1986). *Organizational Behavior*. Houghton Mifflin, Boston.

Robbins, S. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* . N.J.: Prentice Hall.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). Κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Metha, R., & Sivadas, E. (1995). Comparing response rates and response content in mail versus electronic mail surveys. *Journal of the Market Research Society, 37*(4), 429-439

Sergiovanni &Starratt (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapoore: McGraw-Hill

Jones, A. (1994). *The Learning Organization: Adult Learning and Organizational Transformation.*

Spangler, H. B. (2003, September). *Consensus Building*. Boulder, University of Colorado.

Vallacher, R. R., Coleman, P. T., Nowak, A., Bui-Wrzosinska, L., Liebovitch, L., Kugler, K. G., & Bartoli, A. (2013). *Peace psychology book series. Attracted to conflict: Dynamic foundations of destructive social relations.* New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.

Van Selm, M., & Janovski, N.W. (2006). Conducting online Surveys. *Quality & Quantity, 40*, 345-456.

Διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση

Ιωαννίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.8702.M.Sc.

Περίληψη

Η εκπαίδευση ως μια βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού, που επηρεάζει την οικονομική του ανάπτυξη και συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και εθνική του πρόοδο. Οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν βελτιώνουν μόνο το γνωστικό τους οπλοστάσιο, αλλά ολοκληρώνονται και ως προσωπικότητες. Είναι πλέον καιρός τα σχολεία του 21ου αιώνα να γίνουν σχολεία ποιότητας με στόχο τη συνεχή βελτίωση χωρίς να φοβούνται την αλλαγή και την εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογιών. Απαραίτητο τα σχολεία να παρέχουν τα απαραίτητα μέσα στους μαθητές ώστε να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, να δημιουργούν και να αυτενεργούν. Να έχουν δασκάλους που θα διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο και διευθυντές που θα τους διευκολύνουν. Όχημα για τα παραπάνω είναι η εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management-TQM ή εφεξής ΔΟΠ). Η συστημική προσέγγιση της Δ.Ο.Π., εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα, εστιάζει στην ανάγκη *εξασφάλισης ποιοτικών εισροών* (π.χ. προγράμματα σπουδών, εγκαταστάσεις, εξοπλισμός) και *ποιοτικών διαδικασιών* (π.χ. διδακτικής μεθοδολογίας, διοίκησης), ώστε να διασφαλίζονται ποιοτικές εισροές-αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση ολικής ποιότητας, ποιότητα στην εκπαίδευση, αλλαγή σχολικής κουλτούρας.

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση αναπτύχθηκε από τους Walter Shewhart και W. Edwards Deming (1982). Και οι δύο έδωσαν έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, στις δυνατότητές του, στην ομαδική προσπάθεια, στον προγραμματισμό και την συνεχή βελτίωση μέσω των εργαλείων και των μοντέλων ποιότητας (Μπλάνας, 2003). Για την εκπαίδευση ολική ποιότητα είναι «η διηνεκής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, με άλλα λόγια είναι αυτό που κάνει τη μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία.» (Ζαβλανός, 2003).

Η χρήση των εργαλείων και μοντέλων ποιότητας στην Εκπαίδευση αποτελεί μία νέα προσέγγιση που αρχίζει και αναπτύσσεται στη χώρα μας. Διευθυντές, δάσκαλοι, γονείς αλλά και κρατικοί φορείς συνειδητοποιούν την επιτακτική ανάγκη εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, της χρήσης των νέων τεχνολογιών,

στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και στην αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, στην παρακολούθηση των επιδόσεων των σπουδαστών και των ευκαιριών της απασχόλησης που τους ανοίγονται μέσω της εκπαίδευσης τους» (Μπρίνια Β,2008).

Σχολεία ποιότητας», είναι τα σχολεία που εφαρμόζουν τις αρχές της ολικής ποιότητας και διακρίνονται για την προσπάθεια να φτάσει η απόδοση τους στην τελειότητα (Ζαβλανός, 2003). Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για αναζήτηση δεδομένων και έρευνα, καθώς τους δίνεται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσα από το οποίο αποκτούν δεξιότητες όπως, να εκφράζουν υποθέσεις, να επιλύουν προβλήματα και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Altynay, 2016:2127)

Στο επίκεντρο βρίσκεται το ανθρώπινο δυναμικό με την καθιέρωση ομαδικού πνεύματος και κουλτούρας συνεργασίας. Εντός και εκτός αυτού πρέπει να υπάρχουν δίκτυα υποστήριξης, καθώς και γνώση των καθηκόντων και ευθυνών από όλους, για τη διασφάλιση της ποιότητας (Φασουλής, 2001).

Ο Ζαβλανός (2003) ορίζει την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως την «αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών» .Στις εκπαιδευτικές μονάδες και τους οργανισμούς οι «επιχειρηματικές διαδικασίες» αντιστοιχούν στις «μαθησιακές ενέργειες» για την προσφορά αγαθών και υπηρεσιών που διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, καλλιεργούν την αγωγή και προωθούν την παιδεία και τον πολιτισμό.

Οι απόψεις των τριών σημαντικότερων εκφραστών της ποιότητας, Crosby (1979), Deming (1986) και Juran (1988) παρά τις διαφορές τους, ταυτίζονται σε κάποιες βασικές αρχές για την εφαρμογή με αποτελεσματικό τρόπο της ΔΟΠ, οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν σε οποιονδήποτε οργανισμό: «α) η διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτική ποιότητας, β) η δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, γ) η έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών, δ) η δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, ε) η συνέχεια και η συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και στ) η έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών»(Κατσαρός, 2008).

Η συνεχής βελτίωση των διαδικασιών στη σχολική μονάδα σκοπεύει στη μείωση των μεταβολών των αποτελεσμάτων που παράγονται από τις διαδικασίες (Κέφης, 2014). Η διαδικασία είναι «μια σειρά από αλληλένδετα βήματα, στόχος των οποίων είναι να προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα που θα ικανοποιεί τις ανάγκες/ικανότητες των μαθητών. Οι διαδικασίες υπάρχουν για να υποστηρίζουν συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους» (Ζαβλανός, 2003)

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, διέπεται από ένα σύνολο αρχών που αναφέρονται στην συνεχή βελτίωση, στο ομαδικό πνεύμα εργασίας, στην συμμετοχή και επαγγελματική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση τους, στην ενεργή συμμετοχή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών σε κάθε παιδαγωγική διαδικασία, στην αξιοποίηση του δυναμικού των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και τέλος στην έντιμη επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών στην πορεία για συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στην Ελλάδα η ΔΟΠ έχει αξιοποιηθεί ελάχιστα στην εκπαίδευση. Η πλειονότητα των ερευνών αναφορικά με τη ΔΟΠ στοχεύουν στη διερεύνηση του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με την ποιότητα και την καταγραφή πρακτικών διασφάλισης ποιότητας που επικρατούν σε τριτοβάθμια ιδρύματα, καθώς και στην καταγραφή των διεθνών τάσεων που επικρατούν στο διεθνή χώρο σχετικά με την ποιότητα (Γκίκα, 2004; Κωστίτσα & Σπανάκα, 2013; Οικονομίδου, 2015).

Ρόλος των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Zakuan και συν., 2012, οι κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας της ΔΟΠ είναι: η επικοινωνία, η εμπλοκή των εργαζομένων, η συνεργασία, ο αποτελεσματικός έλεγχος, η εστίαση στον πελάτη, η συνεχής βελτίωση, η δέσμευση της ηγεσίας, η δέσμευση των εργαζομένων, η ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας και η εκπαίδευση των εργαζομένων. Η προσπάθεια είναι απαραίτητη (James, 2008) και η συνολική διαχείριση ποιότητας δεν θα έχει νόημα χωρίς τη συμμετοχή του προσωπικού του σχολείου (Sallis, 2002 όπως αναφέρεται στο Shahmohammadi, 2017).

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί το κυρίαρχο όργανο της σχολικής μονάδας αφού μεταξύ άλλων «αποτελεί όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων καλύτερης εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου διότι ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους καθώς και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας με τους κοινωνικούς φορείς» (Ορφανός, 2019).

Για την εκπαίδευση ολική ποιότητα είναι «*η* διηνεκής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα». Με διαφορετικό τρόπο είναι «αυτό που κάνει τη μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία» (Ζαβλανός, 2003)˙. Η εφαρμογή της θεωρίας αυτής στην εκπαίδευση βασίζεται «στην αποδοχή ότι η ποιοτική εκπαίδευση έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού» (Πασιαρδής, 2014).

Οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης συνεπάγεται αλλαγή της κουλτούρας και του πλαισίου του οργανισμού που επικρατεί στην εκπαιδευτική μονάδα. Κατά συνέπεια τα μέλη του οργανισμού πρέπει να αποδεχτούν και να κατανοήσουν τη αναγκαιότητα της αλλαγής (Θεοφιλίδης, 2012)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών του με τη συμπεριφορά, την πνευματική και παιδαγωγική του πανοπλία. Χρειάζεται να αγαπά τη δουλειά του και πολύ περισσότερο τα παιδιά. Οι μαθητές που δέχονται την ευεργετική

επίδραση της αγάπης του καθηγητή τους, μπορούν να πετύχουν πολλά: να βελτιώσουν την απόδοση τους, να είναι πειθαρχημένοι και υπάκουοι, να έχουν σεβασμό, να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα, να είναι συνεργάσιμοι.

Επίσης, είναι χρήσιμο να εξασφαλίζει πνεύμα συνεργασίας και σωστής επικοινωνίας με τους μαθητές μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Με το πνεύμα αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίσει την ψυχική ιδιομορφία των μαθητών, να εκριζώσει κάθε κακή και αρνητική καταβολή τους, να τους εξοπλίσει με τις αρετές της εργατικότητας και της αυτοβελτίωσης, να καλλιεργήσει διάφορες ψυχικές και ηθικές δυνάμεις, όπως την υπομονή, την επιμονή, τον ενθουσιασμό, το θάρρος, την αισιοδοξία (Μπρίνια, 2008).

Τέλος, «ψυχή» και ανώτατο όργανο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ο διευθυντής και τις περισσότερες φορές η επιτυχία της εξαρτάται απ' αυτόν και από τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του. Οφείλει να ενώσει τον κόσμο του σχολείου με την κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της εποχής, που απαιτούν ευελιξία, προσαρμοστικότητα στις αλλαγές και δημιουργικότητα στην καινούρια γνώση, ενταγμένη στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο ρόλος του διευθυντή, του οποίου η επιτυχία ή η αποτυχία κρίνεται από την επίτευξη των παραπάνω στόχων, καθίσταται, ιδιαίτερα, σύνθετος και καθορίζεται από πρακτικές και μεθόδους, που ανήκουν στο χώρο του management ενώ η δράση του βασίζεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Μπρίνια, 2008)

Ρύθμιση Παραμέτρων λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Προτάσεις

Σύμφωνα με τον Fullan (2001), η αλλαγή προσδιορίζεται ως: «η διαδικασία του να γίνει πράξη μια ιδέα, ένα πρόγραμμα ή ένα σύνολο δραστηριοτήτων καθώς και να δημιουργηθούν νέες δομές για τους ανθρώπους που προσπαθώ ή αναμένω να αλλάξω» (Fullan, 2001). Επιπλέον είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί το «τι θα αλλάξει και πώς θα γίνει αυτή η αλλαγή (Fullan, 2001).

Οι παράμετροι λειτουργίας της σχολικής μονάδας στις οποίες θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα αναφορικά με τις αλλαγές που θα επιχειρηθούν είναι:

1. Ενημέρωση όλων για τις επιδιωκόμενες αλλαγές καθώς και συναίνεση για την πραγματοποίηση τους.

2. Εξασφάλιση πλήρους υλικοτεχνικής υποδομής.

3. Προγραμματισμός της διδασκαλίας με νέες μεθόδους διδασκαλίας που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για γνώση.

4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (εσωτερική και εξωτερική) σε διάφορα επίπεδα (ψυχολογίας, νέων τεχνολογιών, διδακτικής μεθοδολογίας, κ.λ.π.) με σκοπό την εφαρμογή καινούργιων μεθόδων διδασκαλίας που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Τεχνικές επιμόρφωσης, που προωθούν τον στοχασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

1. Σεμιναριακού τύπου μαθήματα, στα οποία κεντρικοί ομιλητές είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν και συζητούν σχετικές προσωπικές εμπειρίες, π.χ. αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ της δικής τους φιλοσοφίας και κεντρικά καθορισμένων προδιαγραφών ή των προσδοκιών γονέων, στελεχών διοίκησης, συναδέλφων κ.λπ. (Baron 1996)

2. Οργάνωση πρακτικής άσκησης ή εφαρμογών με στόχο τη 'σκόπιμη', 'στοχοκεντρική' και διαθεματική διδασκαλία. Δηλαδή, ο επιμορφούμενος καλείται να επιλέξει τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη του το εκάστοτε πλαίσιο και τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών που θα διδάξει. Στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να απαντούν σε ερωτήματα όπως 'τι θέλω να πετύχω με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών', 'ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν', 'ποια θα ήταν η πιο αποτελεσματική μέθοδος', 'ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου', 'ποιοι μαθητές θα επωφεληθούν λιγότερο και ποιοι περισσότερο από τη συγκεκριμένη μέθοδο', 'ποιοι παράγοντες του πλαισίου ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη χρήση της', 'πότε θα ξέρω αν η μέθοδος απέδωσε και πως θα το καταλάβω' (Baron 1996).

5. Αλλαγή σχολικής κουλτούρας.

6. Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων(μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) στη λήψη αποφάσεων και στην δημιουργία κοινού οράματος. Απαραίτητη η συνεργασία των στελεχών με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη(μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) με στόχο την ανάπτυξη κοινού οράματος. Η ενθάρρυνση για συμμετοχή στη διαδικασία της λήψης σοβαρών αποφάσεων που αφορούν την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι κοινός στόχος όλων των εμπλεκόμενων .Η συμμετοχή και η δράση του Συλλόγου Γονέων προς αυτόν τον σκοπό θα πρέπει να είναι ουσιαστική.

7. Προβολή των δράσεων του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον(κοινωνία).

Ο ρόλος του Διευθυντή

Η ηγεσία των αρχηγών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό ανάπτυξης των σχολείων (Wiyono, 2017).

Ο ρόλος του Διευθυντή στην διαδικασία της επιχειρούμενης αλλαγής θα πρέπει να επικεντρωθεί στα εξής:

1. Να θέσει ρεαλιστικούς στόχους και να έχει την πλήρη συνείδηση της αλλαγής που επιθυμεί .

2. Οργάνωση του σχεδίου της αλλαγής με την συνεισφορά και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

3. Ενθάρρυνση και προτροπή των υφιστάμενων για την εκπλήρωση του σχεδίου αλλαγής. Να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς του, του κύρους και της εργασιακής προσφοράς, συμβάλλοντας έτσι στην όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση και διευκόλυνση του έργου του.

4. Διοργάνωση σεμιναρίων με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας

5. Εξασφάλιση της χρηματοδότησης για τον απαραίτητο καινούργιο εξοπλισμό με σκοπό την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας(πχ. υπολογιστές νέας τεχνολογίας)

6. Επιδίωξη της συνεργασίας με προβολή το κοινό συμφέρον.

7. Επίλυση προβλημάτων και ορθή λήψη αποφάσεων.

8. Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με σεβασμό και αναγνώριση της προσπάθειας του.

9. Ένταξη της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον. Να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα για ένταξη της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον, εντοπίζοντας τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος που διαρκώς αλλάζουν και εναρμονίζοντας την αντίστοιχη ανταπόκριση.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για να είναι επιτυχής θα πρέπει όλα τα άτομα που απαρτίζουν την σχολική μονάδα από την ηγεσία μέχρι τους εργαζόμενους, να υιοθετήσουν μια νέα κουλτούρα που στόχο θα έχει την παραγωγή-παροχή ποιοτικών υπηρεσιών και τη συνεχή βελτίωση. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν, να ενισχύεται και να παροτρύνεται η συμμετοχή των εργαζομένων στην ποιότητα, με συνεχή εκπαίδευση και ικανοποίηση αναγκών.

Η διαμόρφωση της οργάνωσης με σκοπό τη δημιουργία δυναμικού κλίματος συνεχής βελτίωσης και αποτελεσματικών αλλαγών εξαρτάται από την ηγεσία. Η ηγεσία με τη στάση της διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας ή αδιαφορίας το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως φραγμός ή ως ενίσχυση της βελτίωσης της ποιότητας.

Ο ρόλος όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ενισχυμένος, καθώς θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και καθοριστικά στην

εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνοντας μέσα από διαδικασίες διαλόγου, τόσο τους βασικούς στόχους και το όραμα του σχολείου τους, όσο και τις προϋποθέσεις αλλαγής της υφιστάμενης σχολικής κουλτούρας σε ποιοτική.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Γκίκα, Σ. Ι. (2004). Η *Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση-Οργανωτικές Δομές Αξιολόγησης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Ζαβλανού Μ. (2003). *<<Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση>>.* Αθήνα: Σταμούλη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΠΕΘ.

Κέφης, Β. Ν. (2014*). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Θεωρία και Πρότυπα.* (2η έκδοση).

Κωστίτσα, Α. & Σπανάκα, Α. (2013). *Η διασφάλιση της ποιότητας στην ανοικτή και* εξ *αποστάσεως ανώτατη εκπαίδευση*: Μία διεθνής καταγραφή. Ανακτήθηκε 04 Σεπτεμβρίου, 2016, από http://epublishing.ekt.gr

Μπλάνας, Γ. (2003). Δικτύωση ολικής ποιότητας. Αθήνα: Πατάκης.

Μπρίνια, Β.,(2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Οικονομίδου, Μ. Ε. (2015). *Μέτρηση, Αξιολόγηση και Βελτίωση Ολικής Ποιότητας του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο: Η Χρήση της Εξισορροπημένης Αξιολόγησης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ορφανός, Π. (2019). *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* [σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος]. Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου. Χειμερινό εξάμηνο 2019-2020. Πάφος.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* 2η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2002) Διοίκηση Ποιότητας στην εκπαίδευση. Διοικητική ενημέρωση, 22, 55-60.

Φασουλής Κ. (2001). *Η ποιότητα στη Διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων(4), σσ. 186-196.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Altunay, E. (2016). The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. *Universal Journal of Educational Research, 4* (9), 2126-2133. Ανακτήθηκε 8 /12/2020, από http://files.eric.ed.gov /fulltext/EJ1113920.pdf

Barone T. (1996). *A future for teacher education developing a strong sense of professionalism.*

Deming, W. E. (1982), "Quality, productivity and competitive position", Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.

Fullan, M. (2001). T*he New Meaning of Educational Change*, London: Teachers College Press.

James, F. (2008). *An exploration of school improvement theory and practice in secondary schools in Trinidad and Tobago University of Warwick Institute of Education. British Educational Research Association Annual Conference,* Heriot-Watt University, Edinburgh .

Shahmohammadi, N. (2017). *The Evaluation of Teachers' Job Performance Based on Total Quality Management (TQM). International Education Studies*, . Published by Canadian Center of Science and Education. Ανακτήθηκε στις 10/2/2021από https://eric.ed.gov/?id=EJ1138604

Wiyono, B. B. (2017). The *Effect of Self-evaluation on the Principals'Transformational Leadership, Teachers' Work Motivation, Teamwork Effectiveness, and School Improvement. Theory and Practice, International Journal of Leadership in Education,* Pages 1-21. Ανακτήθηκε από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2017.1318960

Zakuan, N., Muniandy, S., Saman, M. Z. M., Ariff, M. S. M., Sulaiman, S. & Jalil, R. A. (2012). *Critical Success Factors of Total Quality ManagementImplementation in Higher Education Institution: A Review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 2(12), 19-32. Ανακτήθηκε από https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1932467

Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα

Τσολακίδης Γ. Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed, Διδάκτορας

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη στη Μαγνησία. Συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί. Μέσα από την εμπειρική ποιοτική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τους ως επαγγελματίες τον εαυτό τους. Η έρευνα προέβαλε σημαντικές όψεις της διαμόρφωσης της πολύπλευρης επαγγελματικής ττους ταυτότητας άμεσα συνδεδεμένες με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που υφίστανται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και σε προσωπικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών η οποία συνοδεύεται από πολυποίκιλες και πολύμορφες απαιτήσεις και συνδέεται από εξελίξεις στο χώρο των επιστημών και της τεχνολογίας, έθεσε τις βάσεις για αλλαγές στο επάγγελμα του-ης εκπαιδευτικού. Ο-Η σύγχρονος εκπαιδευτικός στη προσπάθεια διαμόρφωσης της επαγγελματικής του-ης ταυτότητας καλείται να αναθεωρήσει, να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τις γνώσεις του-ης, υιοθετώντας καινοτόμες πρακτικές προσαρμοσμένες στις νέες μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες που προβάλλουν στον 21ο αιώνα.

Μέσα από τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας του-ης εκπαιδευτικού, η οποία προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, είναι εφικτή η κατανόηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας κι ανάπτυξης. Καθώς η ταυτότητα όπως υποστηρίζουν οι Gewirtz & Cribb (2011: 152) αναφέρεται στο «ποιος-α πιστεύουμε ότι είμαστε και τι θέλουμε να γίνουμε», το άτομο συμβάλλει στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων του, διαπραγματεύοντας τες ενεργά, ενώ οι επιλογές του υπόκεινται σε περιορισμούς με ποικίλους τρόπους.

Η επαγγελματική ταυτότητα του-ης εκπαιδευτικού ούτε επιβάλλεται από άλλους, ούτε είναι καθορισμένη, αντίθετα πρόκειται για μία έννοια που αναπροσαρμόζεται μέσω των εμπειριών (Sachs, 2005). Παρέχει το πλαίσιο κατανόησης τόσο της εργασιακής υπόστασης, όσο και της θέση του-ης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης των εργαζόμενων μεταξύ τους γιατί χάρη σε αυτή διαθέτουν μια εξειδικευμένη βάση γνώσης (τεχνική κουλτούρα) η οποία περικλείει επαγγελματική δέσμευση κι αυτονομία (Day 2003).

Η εικόνα που διαμορφώνει ο-η εκπαιδευτικός σε σχέση με το επάγγελμά του-ης διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της επαγγελματικής του ταυτότητας η οποία εκλαμβάνεται σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2000) σε συνδυασμό με την επαγγελματική γνώση, δηλαδή τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, την παιδαγωγική στάση, τις εμπειρίες και τις ηθικο-κοινωνικο-συναισθηματικές αξίες που κατέχει κι υιοθετεί οι οποίες συμβάλλουν καθοδηγητικά στη μαθησιακή διαδικασία .

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το ποια στοιχεία διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Μέθοδος-Δείγμα

Στην παρούσα εργασία έγινε εφαρμογή ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης μέσω της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης. Για τη διεξαγωγή της κατασκευάσθηκε οδηγός συνέντευξης πέντε αξόνων ο οποίος αναφερόταν στην επαγγελματική ταυτότητα. Ο πρώτος άξονας είχε το χαρακτήρα του αυτοπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού με εστίαση στην περιγραφή του εκπαιδευτικού από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο δεύτερος άξονας, αναφερόταν στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών θέτοντας ζητήματα που συνάγουν τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π). Ο τρίτος άξονας, επικεντρωνόταν στους παράγοντες-εμπόδια, που επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Ο τέταρτος άξονας, ήταν σχετικός με ευρύτερα θέματα παιδαγωγικής φύσεως, διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Τέλος, ο πέμπτος άξονας διαπραγματεύεται πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν τα εξής (δημογραφικά) χαρακτηριστικά: Οι 6 στους 10 εκπαιδευτικούς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Ακολουθούσαν 3 που ανήκαν ηλικιακά στην ομάδα 51+ετών. και μια που ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούσαν (60%, n=6), έναντι των ανδρών. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10) είχαν δημόσια προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη. Ακολουθούσαν αυτοί που είχαν 26 + χρόνια (30%, n=3), ενώ άλλες δυο είχαν η μια από 11 έως 15 έτη και η άλλη από 21 έως 25 έτη. 2 στους 10 εκπαιδευτικοί κατείχαν άλλο πτυχίο (πέραν του βασικού τους), ενώ δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν απάντησαν καταφατικά ότι ήταν κάτοχοι κάποιου Μεταπτυχιακού Τίτλου. Οι οκτώ στους δέκα είχαν παρακολουθήσει Εισαγωγική επιμόρφωση, ενώ σχεδόν όλοι (9/10), δήλωσαν ότι συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμόρφωση-εις. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια (7/10) υπερτερούσαν σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια (1/10) ή σε Επαγγελματικά Λύκεια (2/10). Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, εργάζονταν σε περισσότερες σχολικές μονάδες διαφορετικού τύπου (π.χ Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ κ.ά), όπου διατίθενται κυρίως για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου. Τέλος, οι επτά στους 10 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών, ενώ οι υπόλοιποι σε σχολεία αστικών περιοχών.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα γίνει βάσει των προαναφερθέντων αξόνων.

Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς

Ένα από τα θέματα που αναδείχθηκαν και κυριάρχησαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν η διατύπωση εκ μέρους τους «σιγουριάς» εκτέλεσης του επαγγέλματος τους. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν τον εαυτό τους «καλό», σωστό, επαρκώς-καλά καταρτισμένο, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να βρίσκουν τρόπους, ώστε να βελτιώνονται επαγγελματικά:

« Με όλα τα πλην, που έχει ένας άνθρωπος που μπαίνει μέσα σε μια τάξη, πιστεύω ότι δίνω το καλύτερο μου εαυτό, και αυτό εισπράττεται από τους μαθητές κάπου Φροντίζω, πάντοτε να είμαι προετοιμασμένη για το μάθημα…» (1Δ)

« Θα έλεγα ότι είμαι αρκετά καλή… Πάντα προσπαθώ να βρίσκω τρόπους να γίνομαι καλύτερος εκπαιδευτικός.» (3Δ)

Η *αγάπη τους, τόσο, προς επάγγελμα που ασκούνε, η υπευθυνότητα, όσο και η εγγύτητα-φιλικότητα με τους μαθητές*, αποτελούν στοιχεία συνδεδεμένα με την επαγγελματική τους ταυτότητα, δηλώθηκε από έξι εκπαιδευτικούς (6/10).

«…ήταν αυτό που ήθελα πάντα να κάνω. Αγαπώ το επάγγελμα μου.» (3Δ)

«..Γενικότερα, είναι μια δουλειά που μου αρέσει. Γι' αυτό το λόγο πιστεύω ότι μπορώ να προσφέρω στους μαθητές.» (8Δ)

Η *ευσυνειδησία*, και η *συνέπεια* είναι κάτι που τους χαρακτηρίζει, (2/10) παρότι θα μπορούσαν να είχαν περιθώρια βελτίωσης στις σύγχρονες απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία.

«Ως εκπαιδευτικός, θα θεωρούσα ότι κάνω ευσυνείδητα τη δουλειά μου, και με συνέπεια, αλλά δε μπορώ να ανταποκριθώ πάντα στις κοινωνικές απαιτήσεις κυρίως. Δεδομένου του ότι, οι μαθητές είναι ζωντανοί οργανισμοί που εξελίσσονται, έχουν τη δικιά τους βιοθεωρία, τα δικά τους προβλήματα. Κάποιες φορές, αισθάνομαι ότι δε μπορώ να τα καταλάβω.» (7Δ)

Σύμφωνα με δυο εκπαιδευτικούς, η *εργασιακή τους εμπειρία και η καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής*, συντέλεσαν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας

« Πιστεύω, ότι όλα αυτά τα χρόνια προϋπηρεσίας μ' έκαναν σωστό εκπαιδευτικό στην τάξη. Αυτό φαίνεται, από τους μαθητές μου, κι όλη την εκπαιδευτή κοινότητα.» (5Δ)

Δεύτερος άξονας: Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (9/10) θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους ως προς τη διδασκαλία, το Α.Π.:

« Στα καθήκοντα μου, ανταποκρίνομαι με ευσυνειδησία, κατά το ανθρωπίνως δυνατό.» (7Δ)

« Ως προς τη διδασκαλία ,πιστεύω πως ναι…» (10Δ)

Μάλιστα, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης τους:

« Ναι. Θεωρώ ότι ανταποκρίνομαι σε αρκετά υψηλό βαθμό. Βεβαίως, πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης» (3Δ)

Επίσης, εκφράστηκαν κι αρνητικά-εν μέρει- σχόλια για το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) από δυο εκπαιδευτικούς:

«…Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μένα είναι το λιγότερο σημαντικό. Άμα δεν είσαι εκεί, να πιάσεις το σφυγμό των παιδιών και να τα βοηθήσεις έτσι όπως πρέπει είναι το λιγότερο, για μένα ως άνθρωπο. Προσπαθώ, κάνω το καλύτερο.» (8Δ)

*«..Ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι όπως είναι δομημένο, πιστεύω πως όχι…» (*10Δ)

Όσον αφορά στην ανταπόκριση των καθηκόντων τους ως προς την κοινωνία, μια εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής: *«.. Αν αυτό-η καλή δουλειά των εκπαιδευτικών- εκτιμάται από τους γονείς, θα ήταν ευχής έργο...»* (1Δ), δίνοντας έτσι το αίσθημα της αντίληψης, που υπάρχει σχετικά με τους εκπαιδευτικούς από ομάδες ατόμων της κοινωνίας .

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι: «*Το αν είναι κάποιος καλός στο αντικείμενο του, δε φαίνεται αναγκαστικά άμεσα, αλλά μετά από χρόνια*.» (4Δ)

Τρίτος άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος

Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματός τους, τα θέματα που προέκυψαν, ήταν τα ακόλουθα:

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (6/10), δήλωσαν κύρια την έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής, στις περισσότερες σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

«…θα έλεγα. ότι όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, εκεί έχω παράπονα. Θα ήθελα περισσότερο εξοπλισμό. Κινητούς υπολογιστές, προτζέκτορες. Για να μπορέσω κι εγώ, να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου. Ειδικά τώρα, με τις νέες τεχνολογίες,

επιβάλλεται.» (1Δ)

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με τα χαρακτηριστικά του, ήταν ένα θέμα το οποίο συγκέντρωσε 5 αναφορές. Σύμφωνα με τις δηλώσεις αρκετών εκπαιδευτικών, ως κύριος εξωτερικός παράγοντας, θεωρούνται κυρίως οι συνθήκες της σημερινής κοινωνίας στη χώρα μας, τόσο σε οικονομικό, πολιτικό, αλλά και ευρύτερα κοινωνικό, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις, τους παρεμποδίζουν στην υλοποίηση του έργο τους.

« Βεβαίως, υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες. Όπως, η οικονομική κρίση-η ύφεση καλύτερα-η οποία υπάρχει τώρα..» (3Δ)

Μια εκπαιδευτικός τονίζει τις αλλαγές της κοινωνίας, που συνδέονται με την ανασφάλεια που προκύπτει λόγων αυτών των αλλαγών.

« Παράγοντες που επηρεάζουν το επάγγελμα μου: οι κοινωνικές συνθήκες που αλλάζουν, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που με βρίσκουν απροετοίμαστη-γιατί δεν ενημερώνομαι και δεν υποστηρίζομαι κατάλληλα- καθώς και η ανασφάλεια κάποιας αλλαγής στο μέλλον.» (7Δ)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός, υπογραμμίζει την επιρροή της κοινωνίας πάνω στους μαθητές, σε ότι αφορά την εκπαίδευση: *« ..πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η κοινωνία, η οποία επηρεάζει στο πως φέρονται τα παιδιά στο σχολείο και τι σημασία δίνουν» (9Δ)*

Ένα άλλο θέμα που συγκέντρωσε 2 αναφορές ήταν αυτό των διοικητικών/υπηρεσιακών θεμάτων (2/10).

«…ένα σωρό υπηρεσιακοί παράγοντες. Φόρτος εργασίας ανούσιος, χωρίς λόγο ύπαρξης, που επηρεάζει σαφώς την εκτέλεση του επαγγέλματός μας. Το ότι πρέπει να πηγαίνουμε και σε 2-3 σχολεία δυσχεραίνει το έργο μας κλπ.» (8Δ)

Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί, θεωρούν σημαντικά κατά την εκτέλεση του έργου τους την καλή τους ψυχολογική και σωματική κατάσταση, καθώς και τις σχέσεις, μεταξύ των συναδέλφων που συναναστρέφονται στο σχολείο τους (3/10).

« Βεβαίως και υπάρχουν. Οι εσωτερικοί έχουν να κάνουν με το αν είμαι κουρασμένος, τη διάθεση μου, πόσες ώρες μάθημα έχω. Δηλαδή, αν έχω περισσότερες ώρες μάθημα, κάνω οικονομία ώστε να μπορώ να ανταπεξέλθω…» (10Δ)

Τέταρτος άξονας: Κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων- Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του αντικειμένου και του Αναλυτικού Προγράμματος

Το σύνολο των συμμετεχόντων, αισθάνεται επάρκεια ως προς τις γνώσεις του και τις δεξιότητες σε σχέση με το γνωστικό του αντικείμενο και το Αναλυτικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

« Ναι. Γιατί έχω διαβάσει πολύ για το αντικείμενό μου. Έχω γράψει και 2 βιβλία.. Μπορώ να προσαρμόσω το μάθημα μου, το οποίο δε γίνονται σε άλλα σχολεία. Μπορώ ανά πάσα στιγμή-κι αυτό το χαίρονται οι μαθητές. Τους εξηγώ γιατί γίνεται αυτό, γιατί πρέπει να το κάνουμε, τι θα κερδίσουμε αν το κάνουμε έτσι. Αυτό βοηθά πολύ.» (10Δ)

Δυο εκπαιδευτικοί, μάλιστα δηλώνουν ότι αυτό το απέκτησαν μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία, με την πάροδο του χρόνου

« Πιστεύω ότι μετά από τόσα χρόνια πείρας μέσα στα σχολεία, μπορώ να ελίσσομαι καλύτερα, από ότι για παράδειγμα, στην πρώτη πενταετία της υπηρεσίας μου.» (1Δ)

Επιπλέον, η διάθεση τους για βελτίωση των δεξιοτήτων και της ευελιξίας τους ώστε να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι, διατυπώθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς (3/10)

« Διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις που με βοηθούν κατέχω, λόγω της διδακτικής μου εμπειρίας. Όχι όμως, ότι είμαι και απολύτως επαρκής» (7Δ)

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την άποψη τους, όσον αφορά την κατοχή των δεξιοτήτων του στο αντικείμενο διδασκαλίας του και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) και νιώθουν ότι δεν είναι επαρκείς

« Κυρίως στο αντικείμενο θα έλεγα. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όχι. Τα ίδια κάνουν όλοι οι καθηγητές. Αλλά στο αντικείμενο, έχω διδακτικές δεξιότητες να το προσεγγίσω.» (9Δ)

Πέμπτος άξονας: Αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους

Το κυρίαρχο θέμα που αναδείχθηκε στον άξονα αυτό, ήταν η επιπρόσθετη προσφορά χρόνου, στους μαθητές (8/10). Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές τους, εντός και εκτός ωραρίου, για καλύψουν θέματα που αφορούν τόσο στον γνωστικό, όσο και τον κοινωνικό τομέα.

« Ναι. Αφιερώνω κι έχω όλη τη διάθεση να αφιερώσω επιπρόσθετο χρόνο σε διάφορες δραστηριότητες» (4Δ)

Συνάμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η όλη υποστηρικτική τους προσπάθεια που γίνεται ως προς όφελος των μαθητών τους, πραγματοποιείται και σε ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου

« Ναι, μπορώ να πω ότι αφιερώνω αρκετό χρόνο για την υποστήριξη των μαθητών μου. Είτε πρόκειται για διδασκαλία εντός ή εκτός της τάξης. Ανκάποιος μου ζητήσει εκτός ωραρίου, θα μπορέσω άνετα να του αφιερώσω κάποιο χρόνο, για να του λύσω τια απορίες τις οποίες έχει. Αυτό βέβαια, έχει συμβεί ελάχιστες φορές, αλλά εγώ είμαι

διατιθέμενος για την υποστήριξη των μαθητών μου, κυρίως μαθησιακά.» (5Δ)

Μόνο, δύο αναφορές, υπήρξαν, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο.

«*Δεν αφιερώνω επιπρόσθετο χρόνο για τη βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών. Μόνο, στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος στο μάθημα, στη διάρκεια του διαλλείματος. Γενικά, κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου στο σχολείο κατά τη διδασκαλία.»* (7Δ),

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στην προσπάθεια τους να προσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, αντιλαμβάνονται την αυτοπροσδοκία τους να εκλαμβάνεται ως αιτία συνέχισης της διδασκαλίας τους, ένα όνειρο ζωής με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Σύμφωνα με τους Van Huizen, Van Oers και Wubbels (2005), το να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, σημαίνει κυρίως ανάπτυξη μιας ταυτότητας που κινείται, τόσο σε προσωπικό, όσο κι επαγγελματικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί προάγουν μέσα από το λόγο τους τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους, αυτοποριζόμενοι-ες περισσότερο ως λειτουργό παρά ως επαγγελματία.

Αναφορικά με τα καθήκοντα τους σύμφωνα με δηλώσεις τους θεωρούν ότι η υπευθυνότητα για τη διδασκαλία και για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο,. Κάποιοι από τους-τις εκπαιδευτικούς εκφράζουν την επιθυμία βελτίωσης τους, ενώ κάποιοι άλλοι-άλλες τονίζουν την αρνητική «τυπολατρική» εφαρμογή του Α.Π., που τους προσδίδει επιπρόσθετο άγχος στον επαγγελματικό τους χώρο, το οποίο εναρμονίζεται με τις απόψεις του Huber, (2011:837) αναφορικά με τις αυξημένες ευθύνες των εκπαιδευτικών και το άγχος τους για την επίτευξη αποτελεσματικότητας.

Έντονη αναφορά έγινε από τους-τις εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τη γραφειοκρατική, διοικητική εργασία και τις εξωδιδακτικές ασχολίες, που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συντηρεί κι αναπαράγει. Παράλληλα εκδηλώθηκαν παράπονα για την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στην ουσία, ο-η Έλληνας-νίδα εκπαιδευτικός, βρίσκεται αβοήθητος-η, αναζητώντας κατάλληλους τρόπους, ώστε να αντεπεξέλθει στα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως εντοπίζεται κι από την Apple, (2008), ο-η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαχειριστή-ίστριας, από τον-την οποίο-ά αναμένεται η αποτελεσματική διεκπεραίωση των ζητούμενων τόσο της κοινωνίας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων από τα υποκείμενα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τους Birman, Desimone, Porter, & Garet, (2000), οι οποίοι θεωρούν ως απαραίτητο προσόν ενός-μιας αποτελεσματικού-ής εκπαιδευτικού, την απόκτηση ενός εκτεταμένου σώματος γνώσεων που συμβάλει στον τρόπο που ο-η

εκπαιδευτικός αποδίδει στην πρακτική. Παρόλ'αυτά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μη κατοχή προσαρμοστικών προσεγγίσεων τόσο του αντικειμένου τους, όσο κι ευρύτερα του Αναλυτικού Προγράμματος, εκφράζοντας την αμφιβολία τους, αλλά και την αβεβαιότητα τους αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Τέλος, η προθυμία των εκπαιδευτικών της έρευνας για παροχή βοήθειας στους-ις μαθητές-ριές, στηρίζεται στην καλή επικοινωνία, το οποίο ευθυγραμμίζεται με άλλους ερευνητές αναφορικά με τη σωστή επικοινωνία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η οποία περικλείει προσδοκίες, θέτει στόχους για τους μαθητές-ρίες (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007), δίνει ώθηση για ακαδημαϊκή δέσμευση και παρακίνηση, κι επηρεάζει θετικά το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον της τάξης (Ryan & Patrick, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. (2008) *Επίσημη γνώση.* Επιμ-Εισαγ. Γ. Γρόλλιος, Μτφρ. Μ.Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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.

Birman, B. F., Desimone, L., Garet, M. S., & Porter, A. C. (2000) Designing professional development that works. *Educational Leadership*. 57(8), 28-33.

Day, C. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.

Gewirtz Sh. - Cribb A. (2011), Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση, Μεταίχμιο, Αθήνα

Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education.* 37: 5, 837-853.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, *99*(1), 83.

Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*

(pp. 5-21). Oxford: Routledge.

Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.

Ενδοσχολικές συγκρούσεις, αιτίες & επιπτώσεις

Χρηστίδου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων (ΕΑΠ) , M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΔΙΠΑΕ)

Περίληψη

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί έναν «ζωντανό» οργανισμό, όπου διαφορετικά άτομα αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται. Όπως είναι φυσικό, σ' ένα τέτοιο πλαίσιο πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων, οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι σύνηθες φαινόμενο. Καθώς στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην εν γένει λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, διεύθυνση, μαθητές/τριες, γονείς, τοπική κοινωνία και κράτος, επόμενο είναι να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, προσδοκίες, και πρακτικές, που συχνά αντιπαρατίθενται και συγκρούονται μεταξύ τους. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις γεννώνται εξαιτίας ζητημάτων που αφορούν τρόπους διδασκαλίας, υποδομές, συνεργασία με γονείς και φορείς, αλλαγές, μεταρρυθμίσεις κ.ά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδοσχολικές συγκρούσεις, αιτίες, συνέπειες.

Εισαγωγή

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις είναι και δεδομένες και συνήθεις. Με βάση παλαιότερες έρευνες, το 43% του ωφέλιμου χρόνου εργασίας των διευθυντών/ντριών καταναλώνεται στην διευθέτηση συγκρούσεων (Watson & Hoffman, 1996). Αλλά το ποσοστό αυτό έχει πιθανότατα αυξηθεί, ως συνέπεια της δύσκολης οικονομικό-κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί στην χώρα μας κατά την τελευταία δεκαετία. Οι συγκρούσεις, ως λογικό επακόλουθο των πολύπλοκων σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ ατόμων ή ομάδων, εκφράζονται συνήθως ως διαφωνία-διάσταση απόψεων, και αποτελούν φορέα και πηγή έντονων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η πικρία, η απογοήτευση κ.ά. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Mayer (2000), «η σύγκρουση είναι ένα συναίσθημα, μια διαφωνία, μια πραγματική ή φαινομενική ασυμβατότητα συμφερόντων, μια αντιφατική αντίληψη ή ένα σύνολο αντικρουόμενων συμπεριφορών».

Πηγές και αιτίες των ενδοσχολικών συγκρούσεων

Με βάση τους περισσότερους ερευνητές, οι αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον οφείλονται:

- Στο σύστημα επικοινωνίας

Βασική προϋπόθεση, για να επιτύχει τους στόχους του το σχολείο, είναι η αρμονική συνεργασία των μελών του και η από κοινού αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν (Σαΐτης, 2008). Αλλά η αρμονική συνεργασία είναι αποτέλεσμα της σωστής

επικοινωνίας και της ανταλλαγής πληροφοριών και μηνυμάτων που διακρίνονται από σαφήνεια, ευκρίνεια και πληρότητα. Η ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών, η αναποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων, η αδυναμία ειλικρινούς έκφρασης, η απουσία ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, μπορούν να οδηγήσουν σε προστριβές τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σαΐτη, 2007; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Οι μελέτες των ερευνητών, που ασχολήθηκαν με τον ρόλο της επικοινωνίας στους σχολικούς οργανισμούς, ανέδειξαν ότι η κακή επικοινωνία αποτελεί τον πρώτο και βασικότερο λόγο εκδήλωσης των ενδοσχολικών συγκρούσεων (Iordanides, et al., 2014; Saiti, 2015).

- Στα προβλήματα οργάνωσης

Οι οργανωτικές αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας οδηγούν αναπόφευκτα σε συγκρούσεις. Βασικές προϋποθέσεις της σωστής οργάνωσης είναι η κατανόηση του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων του οργανισμού, και ο σαφής καθορισμός καθηκόντων, ρόλων, και αρμοδιοτήτων (Μπουραντάς, 2002). Σε αντίθετη περίπτωση, εκδηλώνονται συγκρούσεις που αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, η κατανομή των τάξεων, οι εφημερίες, η αναπλήρωση εκπαιδευτικού που απουσιάζει, η κατανομή εξωδιδακτικού έργου κ.ά. (Ghaffar, 2010). Ο σαφής καθορισμός του οράματος του σχολείου, η σύνταξη εσωτερικού κανονισμού, η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην λήψη αποφάσεων και η δέσμευσή του για την υλοποίησή τους, θα μπορούσαν να αποτρέψουν πολλές από αυτές τις συγκρουσιακές καταστάσεις.

- Στις διαφορές αντιλήψεων και αξιών

Τα άτομα, που συνυπάρχουν και συνεργάζονται εντός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, διαφέρουν αισθητά ως προς την προσωπικότητα, την μόρφωση, τις εμπειρίες, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, και τις αντιλήψεις. Κατά συνέπεια, είναι διαφορετικές και οι απόψεις τους σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες, τους κανόνες, και τις τεχνικές για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Επιπρόσθετα, κάθε άτομο μπορεί να επιδιώκει με διαφορετικό τρόπο την ικανοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών του αναγκών και φιλοδοξιών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Ζαβλανός, 1999). Ο συγκερασμός όλων αυτών των διαφορετικών απόψεων και συμπεριφορών είναι εξαιρετικά δύσκολος, με συνέπεια να παρεμποδίζεται η θετική αλληλεπίδραση, και οι διαφορές να γίνονται αιτία για εκδήλωση συγκρούσεων (Μπρίνια, 2010). Τέλος, μια συναφής πηγή συγκρούσεων και διατάραξης του σχολικού κλίματος είναι η παρέμβαση των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών, που εμφανίζεται αυξημένη κατά την τελευταία δεκαετία (Lareau & Munoz, 2012).

- Στους συγκρουόμενους στόχους

Όταν οι στόχοι των ατόμων ή των ομάδων μιας σχολικής μονάδας δεν συμπίπτουν, τότε ξεσπούν συγκρούσεις (Σαΐτης, 2008), κατά την διάρκεια των οποίων η κάθε πλευρά προσπαθεί να επιβάλει τις απόψεις της και να πετύχει με κάθε τρόπο τους στόχους της, εις βάρος των απόψεων και στόχων των αντιπάλων (Μπουραντάς, 2002). Οι Neuman & Baron (1998) επισημαίνουν ότι οι περισσότερες συγκρούσεις οφείλονται στην αίσθηση που έχουν οι εργαζόμενοι ότι απειλούνται, λόγω πιθανής απώλειας της εξουσίας και του status τους στην μικροκοινωνία του σχολείου. Όταν οι συγκρουόμενοι στόχοι αφορούν υποομάδες και είναι ασύμβατοι με τους γενικούς στόχους του σχολείου, τότε ανακύπτει σοβαρό ζήτημα λειτουργικότητας, απόδοσης, και αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

- Στο εξωτερικό περιβάλλον

Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό υποσύστημα που επηρεάζεται από τα τεκταινόμενα στην ευρύτερη κοινωνία. Λειτουργεί, δηλαδή, εντός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου, από το οποίο δέχεται ποικίλες επιρροές και παρεμβάσεις, που άλλοτε παρεμποδίζουν και άλλοτε διευκολύνουν και ενισχύουν το έργο του (Παπακωνσταντίνου, 2007). Οι έξωθεν παρεμβάσεις (από γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κ.ά.) οδηγούν συχνά μέλη ή και το σύνολο της σχολικής κοινότητας σε σύγκρουση με τους εξωσχολικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να αποκόπτεται το σχολείο από τον κοινωνικό του περίγυρο και να δυσχεραίνεται η ομαλή λειτουργία του. Είναι ευθύνη της ηγεσίας να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να θέσει το πλαίσιο και τις βάσεις μιας καλής συνεργασίας του εκπαιδευτικού οργανισμού με το εξωτερικό του περιβάλλον.

- Στους περιορισμένους πόρους

Ένα χρόνιο πρόβλημα των σχολικών μονάδων, που δημιουργεί εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις, είναι οι περιορισμένοι πόροι: ανθρώπινο δυναμικό, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, κονδύλια για τις λειτουργικές δαπάνες (Καντάς, 2009; Χυτήρης, 2001). Αρμόδια για τις υποδομές και τις δαπάνες λειτουργίας του σχολείου είναι η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η οποία συνήθως αδυνατεί ν' ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της. Η κατάσταση αυτή προκαλεί καταρχάς προστριβές ανάμεσα στην σχολική μονάδα και τους τοπικούς άρχοντες, αλλά αποτελεί επιπλέον και αιτία εσωτερικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, και διενέξεων με τους γονείς. (Montana & Charnov, 2002; Μπρίνια, 2010; Σαΐτης, 2008).

- Στις αλλαγές και τις καινοτομίες

Η εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό πεδίο, που ενσωματώνει συνεχώς νέες αντιλήψεις, ιδέες, και πρακτικές. Γι' αυτό, άλλωστε, οι αλλαγές και η εισαγωγή καινοτομιών είναι σύνηθες φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι αλλαγές είναι είτε μικρές, άμεσα εφαρμόσιμες, και χωρίς σημαντικές επιπτώσεις στην σχολική καθημερινότητα, είτε μεγάλες, χρονοβόρες, και προβληματικές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Everard & Morris (1999), «όποτε γίνεται προσπάθεια να αλλάξει κάτι, υπολανθάνει η

σύγκρουση». Οι λειτουργικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση των αλλαγών, οι νέες δεξιότητες που απαιτεί η εισαγωγή μιας καινοτομίας, οι αυξημένες προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, και η αβεβαιότητα για τα αποτελέσματα, μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, ή ανάμεσα σε υποομάδες, ή ακόμα και συγκρούσεις με γονείς και μαθητές/τριες. .

- Στο στυλ διοίκησης

Ευθύνη για την εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων μπορεί να έχει και ο/η διευθυντής/ντρια, ανάλογα με το στυλ διοίκησης που εφαρμόζει. Όταν οι αποφάσεις του/της είναι αντίθετες με αυτό που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρεσβεύει, όταν η συμπεριφορά του/της και ο τρόπος με τον οποίον διοικεί τον οργανισμό χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστική διάθεση, διακρίσεις και αυταρχισμό, τότε ναι, αποτελεί και ο/η ίδιος/α πηγή συγκρούσεων (Iordanides, et al., 2014).

Επιπτώσεις συγκρούσεων στην σχολική μονάδα

Όπως έχουμε ήδη πει, οι συγκρούσεις και οι επιπτώσεις τους σε μια σχολική μονάδα πρέπει να θεωρούνται δεδομένες. Σύμφωνα με την κλασική διοικητική αντίληψη (Montana & Charnov, 2002; Μπουραντάς, 2002), οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ανεπιθύμητες, γιατί επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Ωστόσο, η «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις, ως φυσικό επακόλουθο των σχέσεων αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται σ' έναν οργανισμό, έχουν και θετικές επιπτώσεις, όχι μόνον αρνητικές. Γι' αυτό και οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι επιθυμητές, καθώς αποτελούν αφορμή για αλλαγές και περαιτέρω εξέλιξη (Tjosvold, at al., 2001; Saiti 2015). Με βάση την σχετική βιβλιογραφία, οι σημαντικότερες επιπτώσεις των συγκρούσεων (που συναντώνται και στις σχολικές μονάδες) είναι οι εξής:

Θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων

- Δημιουργικότητα και καινοτομία

Σύμφωνα με τον Rahim (2001), «η *σύγκρουση μπορεί να διεγείρει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη σε έναν οργανισμό*». Όταν είναι γνωστικής φύσεως και αφορά το έργο της σχολικής μονάδας, τότε η προσπάθεια των συγκρουόμενων μερών, να αιτιολογήσουν και να υποστηρίξουν τις απόψεις και τις επιλογές τους, οδηγεί στην παραγωγή νέων (ευφυέστερων) ιδεών και στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών (Αντωνάκης, 2008; Σαΐτης, 2008). Επίσης, ο ανταγωνισμός, που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού, αυξάνει πολλές φορές το ενδιαφέρον και την δημιουργικότητά τους και βελτιώνει τις προσπάθειές τους για την επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων (Χυτήρης, 1996).

- Βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων

Η σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες ενός οργανισμού βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται. Είτε με την βούλησή τους είτε εξ ανάγκης, τα εμπλεκόμενα μέρη έρχονται σε διάλογο μεταξύ τους, εξετάζουν και συγκρίνουν τις αντικρουόμενες θέσεις τους, αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία τους, και καταλήγουν, έτσι, σε ποιοτικότερες λύσεις των προβλημάτων (Καψάλης 2015). Μάλιστα, η επιλογή και εφαρμογή της τεχνικής της συνεργατικής διαχείρισης συγκρούσεων διασφαλίζει την ενότητα και την αίσθηση δικαίου, όποτε η σύγκρουση μετατρέπεται από πρόβλημα σε δημιουργική δύναμη (Tjosvold & Hui, 2001; Παρασκευόπουλος, 2008).

- Αλλαγή και προσαρμογή διοικητικών διαδικασιών

Σύμφωνα με τους Everard & Morris, (1999) οι συγκρούσεις έχουν, υπό προϋποθέσεις, θετική επίδραση στο έργο των διοικήσεων. Πράγματι είναι δυνατόν, κατά την διάρκεια μιας σύγκρουσης με αφορμή κάποιο πρόβλημα, να προταθούν στρατηγικές και τακτικές επίλυσης αποτελεσματικότερες από αυτές που ακολουθούσε μέχρι τότε ο οργανισμός (Rahim, 2001). Όπως υποστηρίζουν οι Tjosvold & Yu (2007), μέσω της σύγκρουσης αμφισβητείται η παραδοσιακή σκέψη, αναγνωρίζονται οι απειλές και οι ευκαιρίες, και βρίσκονται νέες λύσεις. Άλλοι μελετητές υπογραμμίζουν ότι η σύγκρουση εξωθεί τους ανθρώπους στην εξεύρεση καλύτερων τρόπων διαχείρισης, επιβάλλοντας κατ' ουσίαν την βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

- Ενδυνάμωση επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων

Χάρη στις συγκρούσεις, τα άτομα εκφράζουν τις ανάγκες τους, μυούνται στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, και ενισχύουν τον σεβασμό προς τον εαυτό και τους άλλους. Επίσης, βελτιώνουν την ορθολογικότητα και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες (όπως η ενεργητική ακρόαση, η κατανόηση, η εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων), με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της συλλογικής οργανωτικής επικοινωνίας (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003), η οποία συμβάλλει στην αποφυγή συγκρούσεων στο μέλλον και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού. Ύστερα από κάθε επιτυχημένη συνεργατική διευθέτηση μιας σύγκρουσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων αναβαθμίζονται, καθώς όλοι νιώθουν πιο δυνατοί και ικανοποιημένοι (Tjosvold & Hui, 2001).

- Δημιουργία συνοχής της ομάδας

Οι συγκρούσεις αυξάνουν αναπόφευκτα την συνοχή των ομάδων, δεδομένου ότι τα μέλη καθεμιάς συνεργάζονται στενά, προκειμένου να υποστηρίξουν επιτυχώς τις απόψεις και τις προτάσεις τους, και γι' αυτό έρχονται πιο κοντά το ένα στο άλλο. Τα επίπεδα συνεργασίας και απόδοσης αυξάνονται και όλοι επιδεικνύουν αφοσίωση στην ομάδα και προσήλωση στον κοινό στόχο (Everard & Morris, 1999; Χυτήρης, 2001). Επιπλέον, η αντιπαράθεση των ομάδων και το συνυφασμένο με αυτήν «ζήτημα γοήτρου» οδηγούν στην αναζήτηση της βέλτιστης λύσης, με αποτέλεσμα να προκύπτουν πολλές εναλλακτικές προτάσεις που λειτουργούν προς όφελος του οργανισμού. Τέλος,

εάν η σύγκρουση επιλυθεί με συνεργατικό-δημιουργικό τρόπο, τότε αυξάνεται το ενεργειακό επίπεδο των εμπλεκομένων και βελτιώνονται οι μεταξύ τους σχέσεις (Παρασκευόπουλος, 2008).

- Έκφραση συναισθημάτων και ενίσχυση της αυτοαντίληψης

Η εμπλοκή των ατόμων σε συγκρούσεις προκαλεί συναισθηματική ένταση, άγχος, και αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, η ζήλια κ.ά. Μέσα από τις διαδικασίες διαχείρισης των συγκρούσεων, τα άτομα αναγκάζονται να εκφράσουν αυτά τα συναισθήματα και να διατυπώσουν με σαφήνεια τις απόψεις και τα επιχειρήματά τους. Μετά την δημιουργική επίλυση της σύγκρουσης, μένουν μόνο το θετικό δυναμικό της εμπειρίας και η ηθική ικανοποίηση, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα ελαττώνονται ή και εξαφανίζονται, με αποτέλεσμα να ενισχύονται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, και να επικρατεί μια αίσθηση ικανοποίησης στα άτομα (Tjosvold & Yu, 2007).

Αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων

- Δυσπιστία και διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων

Όταν η αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων σε μια σύγκρουση μερών εμποδίζει την επίτευξη ατομικών, ομαδικών, ή οργανωσιακών στόχων, τότε η σύγκρουση είναι δυσλειτουργική και προκαλεί αμοιβαία δυσπιστία και καχυποψία. Μέσα σε αυτό το αρνητικό κλίμα, μειώνεται η ποιότητα της επικοινωνίας, και η ενεργητική ακρόαση αντικαθίσταται από αρνητικές προκαταλήψεις και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για τους αντιπάλους (Everand & Morris, 1999). Όχι λίγες φορές, η σύγκρουση εκφράζεται με προσωπικές απειλές, εχθρότητα, επικρίσεις, βίαια ξεσπάσματα και έντονο ανταγωνισμό, με αποτέλεσμα η πόλωση να γιγαντώνεται και να αναπτύσσεται αρνητικό κλίμα στον οργανισμό (Μπρίνια, 2010 ; Σαΐτης 2008).

- Αύξηση εργασιακού άγχους και πτώση ηθικού

Κάθε σύγκρουση προκαλεί συναισθηματική φόρτιση και επηρεάζει αρνητικά την διάθεση των εμπλεκομένων για εργασία. Η συχνότητα και ο βαθμός έντασης των συγκρούσεων μπορεί να προκαλέσουν άγχος, ανασφάλεια, ανησυχία, απογοήτευση, και αίσθημα κατωτερότητας, με αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006; Rahim, 2001). Έτσι, ενδέχεται τα εμπλεκόμενα άτομα να εκδηλώσουν εχθρότητα και επιθετικότητα, να απουσιάζουν συχνά από την εργασία τους, και να εμφανίσουν συμπτώματα ψυχοσωματικών διαταραχών, όπως κεφαλόπονους και στομαχικές ενοχλήσεις (De Dreu et al., 2004). Επίσης, η δημιουργικότητα και η απόδοσή τους αντικαθίστανται από την αντίσταση στην αλλαγή, την άρνηση για ενεργό συμμετοχή, και την αδιαφορία για την ολοκλήρωση των στόχων του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

- Σπατάλη ενέργειας και μείωση παραγωγικότητας

Οι συγκρούσεις απορροφούν σημαντικό μέρος της ενέργειας των εμπλεκομένων, με αποτέλεσμα να μειώνεται η παραγωγικότητά τους και να βλάπτεται, εν τέλει, η αποτελεσματικότητα ολόκληρου του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα μέλη της σχολικής μονάδας δεν μπορούν να προσφέρουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους στο απαιτητικό διδακτικό τους έργο, με συνέπεια την πτώση της ποιότητας της διδασκαλίας. Επίσης, τα άτομα που σπαταλούν την ενέργειά τους σε συγκρούσεις δείχνουν απρόθυμα για ανάληψη νέων πρωτοβουλιών, αντιστέκονται στην αλλαγή, και έχουν χαμηλή οργανωσιακή δέσμευση (Rahim, 2001). Επομένως, οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις διαταράσσουν το σχολικό κλίμα και επηρεάζουν την λειτουργία και την παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας (Saiti, 2015).

- Εμπόδια στη συνεργασία

Μια από τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι η δημιουργία εμποδίων στα εμπλεκόμενα μέρη για μελλοντική τους συνεργασία. Οι συγκρούσεις, όταν δεν γίνεται σωστή διαχείρισή τους, προκαλούν έντονα συναισθήματα, επιτείνουν τις διαφορές μεταξύ των μελών του οργανισμού, και δημιουργούν πόλωση, με αποτέλεσμα την διαμόρφωση κλίματος που εμποδίζει τους εμπλεκομένους να συνεργαστούν (Μπρίνια, 2010; Χυτήρης, 2001). Αυτή η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία ενδέχεται να οδηγήσει σε περαιτέρω αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, με δυσάρεστες συνέπειες την διαιώνιση των δυσλειτουργιών, την μείωση της αποτελεσματικότητας, και την έκπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2012).

Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό μπορεί να έχουν είτε θετικές είτε αρνητικές επιπτώσεις. Ο έγκαιρος εντοπισμός των πηγών και των αιτίων τους, καθώς και η ορθή εκτίμηση της φύσης και της έντασής τους, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον ποιοτικό χαρακτηρισμό των επιπτώσεών τους. Τέλος, σημαντική παράμετρο αποτελεί και η κατάλληλη διαχείρισή τους, η οποία είναι δυνατόν να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις και να μεγιστοποιήσει τις θετικές (Ζαβλανός, 1998; Χυτήρης, 2001).

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία στο Καρακατσάνη, Δ, Παπαδιαμαντάκη, Π. Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

Αντωνάκης, Ι. (2008). *Κοινωνιολογία των Οργανώσεων.* Ηράκλειο: Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Evarard, K., & Morris, G. (1999) . *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ, Αθήνα: Έλλην.

Καντάς, Α. (2009*). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας - Σύγκρουση - Ανάπτυξη και αλλαγή - Κουλτούρα - Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη*: Αφοί Κυριακίδη

Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ: Κλασική θεωρία Μάνατζμεντ, δομές οργανισμών, Μάνατζμεντ προσωπικού και δυναμική ομάδων εργασίας.* Αθήνα: Κλειδάριθμος

Μπρούζος, Α. & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε., 16*, 129-174.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα : Γ. Μπένου

Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων.* Αθήνα: Σταμούλη

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διοικητική ενημέρωση. 41(2): 62-72

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις.* Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

De Dreu, C.K.W., van Dierendonck, D. & Dijkstra, M.T.M. (2004). Conflict at work and individual well-being. *International Journal of Conflict Management*, 15 (1): 6-26.

Ghaffar, A., Naz, A., Zaman, A., (2012). A Comparative Study of Conflict Management Styles of Public & Private Secondary Schools' Principals. In: Bulletin of Education and Research, 34 (2) : 59-70

Iordanides, G., Bakas, Th., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). Primary teachers' and 125 principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45-69. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=95A873F2F4E8F0FA0651C3AE1339689B?doi=10.1.1.679.7927&rep=rep1&type=pdf retrieved 11/11/2019

Lareau, A. & Munoz, V. (2012) . You' re not going to call the shots: Structural conflicts between the principal and PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education,* 85(3) : 201-218.

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets.*Journalofmanagement*,24 (3) :391-419. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014920639802400305 retrieved 27/12/2019

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.).Westport, CT: Quorum Books

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators". In*: Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4): 582- 609

Tjosvold, D., Hui, P., & Law, K. S. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36 (2), 166-83

Tjosvold, D, Yu, Z., (2007). *Group risk taking: The constructive role of controversy in China.* Group & Organization Management 32 (6) : 653-74

Εργασιακή ικανοποίηση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μυλωνάς Γιώργος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Επιβλέπων Καθηγητής: Τραυλός Αντώνιος, Καθηγητής

Περίληψη

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς επηρεάζει τόσο το έργο των εκπαιδευτικών, όσο και τη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται από τους μαθητές. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios (1991) και Koustelios και Bagiatis (1997). Μέσα από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι παράγοντες με την υψηλότερη ικανοποίηση είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον προϊστάμενο, τη φύση της εργασίας και τις συνθήκες της εργασίας. Αντίθετα, παράγοντες με το χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης είναι εκείνοι που σχετίζονται με την προαγωγή και με το μισθό. Βρέθηκε, επιπλέον, ότι η ηλικία, η κατοχή διευθυντικής θέσης, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας αποτελούν σημαντικούς προσδιοριστικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση. Τέλος, βρέθηκε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διέπονται από χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Λέξεις-Κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, εκπαίδευση, σχέση εργασίας

Εισαγωγή

Ως εργασιακή ικανοποίηση ενός ατόμου ορίζεται ο βαθμός κατά τον οποίο ένα άτομο αισθάνεται ότι είναι ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που καλείται να εκπληρώσει σε ένα επάγγελμα (Evans, 1997). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες οι οποίες εστίασαν στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο άγχος των εκπαιδευτικών, την εργασιακή τους ικανοποίηση και την αποτελεσματική διδασκαλία (Tschannen-Moran&WoolfolkHoy, 2007; Wilson, 2002).
Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο προσδιορισμός και η διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Πιο αναλυτικά οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής: α) να διευκρινιστεί ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, β) να διευκρινιστεί αν το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης διαφέρει ανάμεσα στους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, και γ) να διευκρινιστεί αν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών επιδρούν στο επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της εργασιακής ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στη στάση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας η οποία μπορεί να στηρίζεται ως επί το πλείστον στην επιτυχία ή την αποτυχία ενός ατόμου, στην επίτευξη των επιμέρους στόχων που συνδέονται με την εργασία του, στην αντιλαμβανόμενη συμβολή της εργασίας στους στόχους αυτούς (Shabbiretal., 2014), καθώς και στις «*συναισθηματικές επιδράσεις του ατόμου σε ένα τομέα της εργασίας του*» (Smith, Kendall, &Hullin, 1969, σ. 6, όπως αναφέρεται στον Παπαδόπουλος, 2013). Αναφέρεται επίσης στο συναίσθημα του εργαζόμενου που δίνει ιδιαίτερη σημασία σε κάθε στοιχείο της εργασίας όπως η επικοινωνία στον εργασιακό χώρο, η ασφάλεια, η ανταμοιβή, η ευκαιρία για ανταμοιβή και οι συνθήκες της εργασίας (Spector, 1997).

Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και σημασία της

Η εργασιακή ικανοποίηση απορρέει από το πώς ένας εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την εργασία του και τις διάφορες πτυχές της. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει ποια στοιχεία της εργασίας παράγουν ικανοποίηση και ποια δυσαρέσκεια.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) τους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, β) τους παράγοντες που σχετίζονται με συγκεκριμένες διαστάσεις της εργασίας, και γ) τους παράγοντες που σχετίζονται με τους συναδέλφους (Koustelios, 2001). Σε θεωρητικό επίπεδο, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τα κίνητρα της εργασίας, καθώς και με τις στάσεις, τις αξίες και τις υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων για την εργασία την οποία ασκούν και γι΄ αυτό υποστηρίζεται πως δεν αποτελεί μία σταθερή διαδικασία (Κάντας, 1993).

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνουν τη διανοητικά προκλητική εργασία, τη δίκαιη ανταμοιβή, τις υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας και την υποστήριξη από τους συναδέλφους (Chamundeswari, 2013), τη φύση του επαγγέλματος, τις ευκαιρίες που προσφέρονται στον εργαζόμενο για προαγωγή αλλά και την υποστήριξη που λαμβάνει ο εργαζόμενος από το κοινωνικό σύνολο γενικότερα και η οποία εμπεριέχει στοιχεία συμπάθειας και φροντίδας (Antoniou, 2009). Σημαντικό ρόλο στα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης παίζει και η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων στο εργασιακό περιβάλλον (Koustelios, Theodorakis, &Goulimaris, 2004).

Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναφέρει ως κυριότερους παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών α) την προσωπικότητα, την εμπειρία και το φύλο, β) την κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το κατά πόσο μπορούν να δημιουργήσουν εύκολα διαπροσωπικές σχέσεις, γ) το περιβάλλον στο οποίο

εργάζονται (π.χ. φόρτος εργασίας, ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης), και δ) τη σχολική κουλτούρα.

Οι έρευνες δείχνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στοιχεία όπως, το φύλο η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το εισόδημα, καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που μόλις έχουν διοριστεί, καθώς και οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης ενώ η εμπειρία από την εργασία οδηγεί τους εργαζόμενους σε ευεξία και εργασιακή ικανοποίηση. Υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης έχουν και οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διευθυντικές θέσεις (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι υποδομές, η μισθολογική κλίμακα, τα ωράρια εργασίας, η αναγνώριση των υπερβολικών εργασιών, ο αριθμός των μαθητών, το μέγεθος της τάξης, η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη περιθωρίων πρωτοβουλίας, η αρνητική στάση από την κοινωνία και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, η ευαισθητοποίηση και η νοοτροπία των γονέων καθώς και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων (Chamundeswari, 2013; Thomson, McNamara, &Hoyle, 1997; Zembylas&Papanastasiou, 2004). Η υψηλή απόδοση των μαθητών αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση ενώ οι χαμηλές απολαβές των εκπαιδευτικών σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, οι μειωμένες ευκαιρίες προαγωγής, η φύση της εργασίας, αλλά και το καθεστώς εποπτείας, αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Getahunetal., 2016).

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα προέκυψε μέσα από τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, βάσει της οποίας επιλέχθηκαν 240 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας και του Ν. Βοιωτίας, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2016 – 2017. Από τους 240 εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν, έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 237 δηλαδή ένα ποσοστό ανταπόκρισης 98,75%.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Employee Satisfaction Inventory (ESI – Καταγραφή Εργασιακής Ικανοποίησης) των Koustelios (1991) και Koustelios και Bagiatis (1997) το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις που μετρούν τις έξι ακόλουθες διαστάσεις: (1) *Συνθήκες εργασίας* (*Συνθήκες*). (2) *Μισθός*. (3) *Ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* ή *προαγωγές* (*Προαγωγές*). (4) Το *επάγγελμα* ή *ίδια η δουλειά* (*Επάγγελμα*). (5) *Καθοδήγηση* ή *άμεσος προϊστάμενος* (εφεξής για συντομία *Προϊστάμενος*) και (6) *Η οργάνωση συνολικά* ή *οργανισμός ως ολότητα* (*Οργανισμός*).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν απάντησαν σε όλες τις προτάσεις σύμφωνα με την 5/βάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 5 = συμφωνώ απόλυτα). Οι έξι διαστάσεις – παράγοντες υπολογίσθηκαν σύμφωνα με τα ευρήματα και τις επισημάνσεις των Koustelios και Bagiatis (1997).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016 – 2017. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μόνοι τους το ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε στο χώρο του σχολείου, κατόπιν άδειας του διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας, μετά από την επίσκεψη του ερευνητή. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη ενώ οι συμμετέχοντες πριν συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας. Συγκεντρώθηκαν, συνολικά, 237 ερωτηματολόγια.

Αποτελέσματα

Σε ότι αφορά στη γενική εικόνα του δείγματος αναφορικά με τις 6 διαστάσεις του ερωτηματολογίου (*Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, Οργανισμός*), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το *Επάγγελμα* ,τις *Συνθήκες Εργασίας* και τον *Προϊστάμενο*, μερικώς ικανοποιημένοι για τον *Οργανισμό* ενώ εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για το *Μισθό* και τις *Προαγωγές*.

Σχέση Εργασίας Εκπαιδευτικών

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες *Μισθός*, *Προαγωγές*, *Προϊστάμενος*, και *Οργανισμός,* οφείλονται στις υψηλότερες τιμές των Μονίμων σε σχέση με τους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

		Παράγοντες του ESI					
Σχέση Εργασίας	N	*Συνθήκες*	*Μισθός*	*Προαγωγές*	*Επάγγελμα*	*Προϊστάμενος*	*Οργανισμός*
Μόνιμος	164	3.85±.68	2.59±.53	2.54±.77	4.27±.58	3.85±.99	3.00±.82
Αναπλ/της	73	3.83±.61	2.45±.55	2.26±.73	4.12±.53	3.53±1.00	2.74±.83
Σύνολο	237	3.84±.66	2.55±.54	2.46±.77	4.23±.57	3.75±1.01	2.92±.83

Πίνακας 1. *Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές, Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός ανάλογα με τη Σχέση Εργασίας.*

Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για τους παράγοντες *Μισθός* και *Προαγωγές* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με 26 - 38 έτη προϋπηρεσίας (*M* = 2.72, *TA* = .51; *M* = 2.71, *TA* = .71, αντίστοιχα) ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ικανοποιημένοι μόνο από τους εκπαιδευτικούς που είχαν 9 - 15 έτη προϋπηρεσίας (*M* = 2.43, *TA* = .47; *M* = 2.34, *TA* = .78, αντίστοιχα). Στις υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

		Παράγοντες του ESI					
Προϋπ/σία	N	*Συνθήκες*	*Μισθός*	*Προαγωγές*	*Επάγγελμα*	*Προϊστάμενος*	*Οργανισμός*
0-8	59	3.80±.60	2.47±.57	2.36±.71	4.12±.48	3.50±1.04	2.70±.87
9-15	61	3.90±.59	2.43±.47	2.34±.78	4.20±.59	3.90±.81	3.05±.75
16-25	49	3.93±.65	2.57±.57	2.38±.83	4.28±.56	3.92±.92	3.00±.81
26-38	67	3.78±.76	2.72±.51	2.71±.71	4.30±.62	3.71±1.16	2.94±.87
Σύνολο	236	3.84±.65	2.55±.54	2.46±.77	4.22±.57	3.75±1.01	2.92±.83

Πίνακας 2. *Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές, Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (0-8, 9-15, 16-25, 26-38).*

Ηλικία των Εκπαιδευτικών

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για τον παράγοντα *Προαγωγές* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία πάνω από 51 έτη (*M* = 2.75, *TA* = .69) ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με ηλικία 31-40 έτη (*M* = 2.31, *TA* = .73) και 41 – 50 έτη (*M* = 2.35, *TA* = .85). Στις υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

		Παράγοντες του ESI					
Ηλικία	N	*Συνθήκες*	*Μισθός*	*Προαγωγές*	*Επάγγελμα*	*Προϊστάμενος*	*Οργανισμός*
20-30	44	3.80±.56	2.48±.58	2.37±.72	4.07±.50	3.62±1.04	2.82±.88

31-40	63	3.91±.58	2.44±.49	2.32±.73	4.22±.52	3.82±.86	2.87±.78
41 - 50	56	3.92±.62	2.57±.53	2.35±.85	4.28±.60	3.80±.94	2.85±.84
51-65	66	3.83±.76	2.67±.52	2.75±.69	4.35±.57	3.81±1.14	3.00±.86
Σύ-νολο	229	3.87±.64	2.55±.53	2.46±.77	4.25±.55	3.77±1.00	2.92±.83

Πίνακας 3. *Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές, Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών (20-30, 31-40, 41-50, 51-65).*

Δάσκαλοι και Ειδικότητες Εκπαιδευτικών

Η στατιστική σημαντικότητα στους παράγοντες *Μισθός* και *Οργανισμός* οφείλεται στο ότι οι ειδικότητες (*M* = 2.76, *TA* = .57; *M* = 3.19, *TA* = .72, αντίστοιχα) ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (*M* = 2.45, *TA* = .52; *M* = 2.84, *TA* = .84, αντίστοιχα). Στις υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

		Παράγοντες του ESI					
Ειδικότητα	N	*Συνθήκες*	*Μισθός*	*Προαγωγές*	*Επάγγελμα*	*Προϊστάμενος*	*Οργανισμός*
ΠΕ 70	186	3.84±.65	2.45±.52	2.48±.75	4.22±.57	3.68±1.06	2.84±.84
Ειδικότητες	49	3.84±.67	2.76±.57	2.39±.85	4.28±.54	3.99±.73	3.19±.72
Σύνολο	235	3.84±.66	2.55±.54	2.46±.77	4.23±.57	3.75±1.01	2.91±.83

Πίνακας 4. *Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές, Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (ΠΕ 70 και Ειδικότητες).*

Θέση Ευθύνης Εκπαιδευτικών

Η στατιστική σημαντικότητα στους παράγοντες *Συνθήκες*, *Προαγωγές*, και *Επάγγελμα* οφείλεται στις στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές ικανοποίησης των Διευθυντών (M = 4.36, TA = .50; M = 2.96, TA = .64; M = 4.45, TA = .53, αντίστοιχα) σε σχέση με τους υπόλοιπους διδάσκοντες (M = 3.78, TA = .64; M = 2.39, TA = .76; M = 4.20, TA = .57, αντίστοιχα). Στις υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p > .05). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

		Παράγοντες του ESI					
Θέση Ευθύνης	N	*Συνθήκες*	*Μισθός*	*Προαγωγές*	*Επάγγελμα*	*Προϊστάμενος*	*Οργανισμός*
Διευθυντές	27	4.36±.50	2.48±.45	2.96±.64	4.45±.53	3.94±1.00	3.21±.73
Διδάσκοντες	210	3.78±.64	2.56±.575	2.39±.76	4.20±.57	3.73±1.01	2.88±.84
Σύνολο	237	3.84±.66	2.55±.54	2.46±.77	4.23±.57	3.75±1.01	2.92±.83

Πίνακας 5. *Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές, Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός ανάλογα με τη θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών (Διευθυντές, Διδάσκοντες).*

Φύλο Εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς (MANOVA) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (*Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός*) ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (Wilks'sλ = .952, $F_{6, 229}$= 1.94, p = .076).

Οικογενειακή Κατάσταση Εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς (MANOVA) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (*Συνθήκες, Μισθός, Προαγωγές, Επάγγελμα, Προϊστάμενος, και Οργανισμός*) ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (Έγγαμος, Άγαμος) δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (Wilks'sλ = .954, $F_{6, 224}$= 1.81, p = .097).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το *Επάγγελμα*, τις *Συνθήκες Εργασίας* και τον *Προϊστάμενο* αλλά όχι από τον *Μισθό* και τις *Προαγωγές*. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από τους αναπληρωτές ως προς τους παράγοντες *Μισθός*, *Προαγωγές*, *Προϊστάμενος*, και *Οργανισμός*. Όλοι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ως προς τους παράγοντες *Επάγγελμα*, *Συνθήκες* και *Προϊστάμενος*, αλλά οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στο *Επάγγελμα* και στον *Προϊστάμενο* σε σύγκριση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους ενώ δεν υπάρχει διαφορά ως προς τις *Συνθήκες*. Αρκετά ικανοποιημένοι εμφανίζονται να είναι και απ' τον παράγοντα *Οργανισμός* με τους μόνιμους να παρουσιάζονται ελαφρώς πιο ικανοποιημένοι απ' τους αναπληρωτές. Χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης παρουσιάζουν ως προς τους παράγοντες *Μισθός* και *Προαγωγές* όπου πάλι όμως οι μόνιμοι εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές. Στην παρούσα εργασία φαίνεται πως ο *Μισθός* δεν ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αρνητικά την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι, ως προς τον *Μισθό* και τις *Προαγωγές*, μόνο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν από 9 έως 15 έτη προϋπηρεσίας. Όσον αφορά στην ηλικία, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι απ' τους εκπαιδευτικούς που ανήκαν στις ηλικίες από 31 έως 50 ετών ως προς τον παράγοντα *Προαγωγές*, αλλά όχι απ' αυτούς που ήταν μικρότερης ηλικίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητες ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι, ως προς τον *Μισθό* και τον *Οργανισμό*, απ' ότι οι συνάδελφοι τους ΠΕ70. Οι Διευθυντές παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ως προς τους παράγοντες *Συνθήκες*, *Προαγωγές* και *Επάγγελμα*, σε σύγκριση με του διδάσκοντες. Τέλος, σε αντίθεση με ότι αναμένονταν, δεν παρουσιάστηκε καμία διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά ούτε και ανάμεσα στους έγγαμους και άγαμους εκπαιδευτικούς.

Προτάσεις

Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε, επίσης, να εξετάσει τυχόν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή ακόμα και μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων. Μια έρευνα που θα εμπεριείχε ένα δείγμα από εκπαιδευτικούς που θα προέρχονται από όλους τους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών (δημόσιους και ιδιωτικούς) και όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) θα ήταν περισσότερο ολοκληρωμένη, καθώς θα οδηγούσε στη διερεύνηση της επίδρασης και άλλων παραγόντων στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3*(5), 420 – 428.

Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 13*, 831 – 845.

Getahun, T., Tefera, B. F., &Burichew, A. H. (2016). Teacher's Job Satisfaction and Its Relationship With Organizational Commitment In Ethiopian Primary Schools: Focus On Primary Schools Of Bonga Town. *European Scientific Journal, 12*(13), 380 – 401.

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Μέρος 1ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management, 15*, 354 – 358.

Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management, 18*(2), 87 – 92.

Shabbir, M., Wei, S., Nabi, G., Zaheer, A. N., & Khan, H. (2014). Job satisfaction status of public primary school teachers: a case of Pakistan administrative Kashmir. *European Journal of Educational Sciences, 1*(4), 56 – 71.

Smith, P., Kendall, L., & Hullin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand-McNally. Στο Παπαδόπουλος, Θ. Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *ΕΣΔΟ Oral*, Λάρισα 8 – 10 Ιουνίου 2013, 134 – 154.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Applications, assessment, causes and consequences*. London: SAGE.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944 – 956.

Η έννοια της σύγκρουσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: Αίτια και τρόποι διαχείρισης μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας

Παναγιώτα Κουντουριώτου
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Med Ειδικής Αγωγής, Msc Εκπαιδευτικής Ηγεσίας & Πολιτικής

Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο, το οποίο συναντάται σε όλους τους οργανισμούς, άρα και στον εκπαιδευτικό χώρο και είναι αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης και των διαφορετικών στόχων που έχουν τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων. Μάλιστα, είναι άξιο λόγου ότι ο ρόλος της σύγκρουσης είναι διττός, μιας και αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί άλλοτε ως εποικοδομητική και άλλοτε ως επιβλαβής, ενώ η έλλειψη της μπορεί να οφείλεται σε αδιαφορία ή ακόμα και έλλειψη ευθυνών από τους αρμόδιους. Έτσι, μπορεί τα αίτια εμφάνισης των συγκρούσεων να ποικίλλουν, η αντιμετώπισή τους όμως μπορεί να γίνει μέσα από την από κοινού διάθεση των εμπλεκόμενων να υιοθετήσουν ένα σύστημα αποτελεσματικής επικοινωνίας, το οποίο θα εξασφαλίσει αφενός τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό και την περαιτέρω ανάπτυξή του κι αφετέρου την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, σχολική δομή, επικοινωνία, εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Η έννοια της σύγκρουσης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε αυτή προέρχεται από διάσταση απόψεων σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος, είτε πηγάζει από τη σύγκρουση προσωπικών συμφερόντων, δεν είναι πάντα ανεπιθύμητη. Απεναντίας αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής (Everard&Morris, 1999). Αυτονόητο είναι ότι το κλίμα που επικρατεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ύπαρξη ή μη συγκρούσεων και είναι βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, μιας και αυτό είναι το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν μέρος, συνυπολογίζοντας όλες τις ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και φυσικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τους εμπλεκόμενους (Πασιαρδής, 1993).

Έτσι, μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται *η έννοια της σύγκρουσης*, η οποία οροθετείται στην αποφυγή ή μη συγκρούσεων στις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι οι συγκρούσεις μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά και δεν έχουν απαραίτητα αρνητικό χαρακτήρα, ενώ επισημαίνεται η αναγκαιότητά τους, τόσο για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτόν. Τέλος, επιχειρείται *η ανάλυση της διαχείρισης συγκρούσεων με έμφαση στον ρόλο του συστήματος επικοινωνίας*.

Η Έννοια της Σύγκρουσης και τα Αίτια Εμφάνισής της

Η έννοια της σύγκρουσης εμφανίζεται σε όλους τους οργανισμούς, όπου τα διάφορα μέλη τους βρίσκονται αντιμέτωπα με ασυμβατότητες, έλλειψη πόρων και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Με το πέρασμα των χρόνων πολλοί ορισμοί έχουν αναπτυχθεί για την έννοια της σύγκρουσης. Έτσι, σύμφωνα με τους Masters&Albright (2002), *η σύγκρουση υφίσταται όταν δύο ή περισσότερα αλληλεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν*, ενώ σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), *οι συγκρούσεις είναι μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου/ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου/ομάδας*.

Ενώ η έννοια της σύγκρουσης ενέχει μια χροιά αρνητικότητας για τους περισσότερους ανθρώπους, η αντιπαράθεση μέσα από τη μορφή σύγκρουσης μπορεί να αποτελέσει *πηγή δημιουργικότητας* και να βοηθήσει στην *πιο αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού*.

Όσον αφορά τα κυριότερα αίτια της σύγκρουσης, είναι σύμφωνα με τους Masters&Albright (2002):

- *Το εξωτερικό περιβάλλον*, το οποίο περιλαμβάνει όλους τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και νομικές συνθήκες που επικρατούν κι επηρεάζουν τη λειτουργία του εκάστοτε οργανισμού.
- *Ο οργανισμός*, όπου περιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, η φιλοσοφία του, η κουλτούρα του, η στρατηγική του κ.ά.
- *Το εργασιακό περιβάλλον*, στο οποίο εντάσσεται το ανθρώπινο δυναμικό, το κλίμα, οι συνθήκες ασφάλειας και υγιεινής, καθώς και η τεχνολογία που χρησιμοποιείται.
- *Οι ατομικοί παράγοντες*, στους οποίους εντάσσεται η προσωπικότητα, η ψυχολογία, οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω κάθε ατόμου.

Όσον αφορά ειδικότερα τις εκπαιδευτικές μονάδες, ο Rahim (1986) υποστηρίζει ότι αυτές προέρχονται από την αντιπαράθεση των ενδιαφερόντων, την προσωπική φιλοδοξία, την αφοσίωση στην ομάδα και τις απαιτήσεις σε σπάνιους πόρους. Τέλος, οι Crawford&Bodine (1996) χώρισαν τις πηγές συγκρούσεων στα σχολεία σε τρεις θεματικές κατηγορίες οι οποίες είναι:

- *οι περιορισμένοι πόροι* (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, διαχείριση χρόνου)
- *οι ακάλυπτες βασικές ανάγκες* (η αίσθηση του «ανήκειν», η ελευθερία λόγου και η δύναμη)
- *οι διαφορετικές αξίες* (πεποιθήσεις, προτεραιότητες, αρχές).

Η Έννοια της Σύγκρουσης ως Συνθήκη Επαγγελματικής Ανάπτυξης στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας, γεγονός που είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ποικιλομορφία τόσο των εμπλεκόμενων, όσο και των θεμάτων, των διαδικασιών και των προβλημάτων που

αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Έτσι, ενώ σύμφωνα με την ψυχοπαθολογία η σύγκρουση ταυτίζεται ως μια κοινωνική διαταραχή, ωστόσο αυτή *μπορεί να αποτελέσει τη ρίζα της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής, να καταστεί ως η δημιουργική δύναμη για θετικές αλλαγές* (Johnson, Johnson&Smith, 1996) και την ίδια στιγμή να γίνει το μέσο, μέσω του οποίου μπορούν να διατυπωθούν αφενός τα προβλήματα που υπάρχουν κι αφετέρου οι λύσεις που μπορούν να επιτευχθούν (DiPaola&Hoy, 2001).

Με άλλα λόγια, το ζήτημα δεν είναι πώς θα αποφευχθούν οι συγκρούσεις, αλλά πώς θα αποφευχθούν οι ζημιογόνες/καταστροφικές συγκρούσεις και συγχρόνως πώς θα προωθηθούν οι εποικοδομητικές που οδηγούν τη σχολική μονάδα, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ανάπτυξη και εξέλιξη. Μάλιστα, σύμφωνα με τον DeDreu (1997), τα διοικητικά στελέχη που επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα ομοιογενές περιβάλλον σε μια σχολική μονάδα, καταστέλλοντας τις διαφωνίες, οδηγούνται τελικά στο να μειώνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία των εμπλεκόμενων, διακινδυνεύοντας με αυτόν τον τρόπο να κλιμακώνουν τις όποιες εσωτερικές συγκρούσεις υπάρχουν στο προσκήνιο. Για παράδειγμα, σε ένα αυταρχικό σχολείο όπου οι διευθυντές απαιτούν απλά την πιστή υπακοή στους κανόνες και τη μειωμένη έκφραση απόψεων για πιθανές αλλαγές, μπορούν να δημιουργηθούν αντιπάθειες, οι οποίες με τον καιρό θα οξύνονται, θα δημιουργούν κλίμα δυσαρέσκειας και θα οδηγούν σε μείωση αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Στην ενότητα αυτή, αναλύεται *η θετική πλευρά της σύγκρουσης* ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο *πώς αυτή συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους*. Έχει παρατηρηθεί ότι μέσα από τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση σε σχέση με το επάγγελμά τους, τονώνεται το ηθικό και ο ενθουσιασμός τους για τη σχολική μονάδα και εντείνουν τις προσπάθειες τους για τη δημιουργία αποτελεσματικότερου κλίματος (Πασιαρδής, 2004).

Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι η θετική σύγκρουση αναπτύσσει την προσωπικότητα του ατόμου, κάνοντάς το να αισθάνεται πιο ολοκληρωμένο και ικανό στη λήψη αποφάσεων (Burns, 1978). Αυτό παίζει καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη των ατόμων, άρα και ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, *η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός για να βελτιωθεί η επικοινωνία, να κατανοηθούν τα πολύπλοκα προβλήματα, να διερευνηθούν οι προοπτικές της οργανωτικής ζωής και να αναπτυχθεί μια βάση για τη διαχείριση των διαφορών, η οποία θα οδηγήσει στην αναβάθμιση και εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών* (Putman, 1997).

Η Διαχείριση των Συγκρούσεων και η Συμβολή του Συστήματος Επικοινωνίας στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Οι περισσότεροι μελετητές, συγκλίνουν στην άποψη ότι η σύγκρουση δεν είναι ούτε κακή, ούτε καλή, αλλά εξαρτάται από τις στρατηγικές που ακολουθούνται για την αντιμετώπισή της (Crawford&Bodine, 1996).Έχοντας εξετάσει παραπάνω όλους

εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη συγκρούσεων, στην παρούσα ενότητα αναλύεται *η σπουδαιότητα του «συστήματος επικοινωνίας» σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό*, μιας και από τη μια πλευρά η προβληματική επικοινωνία μπορεί να προκαλέσει ρήξη στις σχέσεις των μελών, δυσχεραίνοντας το κλίμα της σχολικής μονάδας και από την άλλη η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση των συγκρούσεων και στην εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της μονάδας.

Αναφορικά με τον ορισμό της διαχείρισης της σύγκρουσης, σύμφωνα με τους Bloomfield&Reilly (1998), είναι *ο θετικός και εποικοδομητικός χειρισμός της διαφοράς και της απόκλισης, έτσι ώστε να ενταχθούν τα αντίπαλα μέρη σε μια συνεργατική διαδικασία και να σχεδιαστεί ένα πρακτικό και εφαρμόσιμο σύστημα για την εποικοδομητική διαχείρισης της διαφοράς τους*.

Όσον αφορά την επικοινωνία, πρόκειται για μια σύνθετη έννοια, η οποία αποτελεί ζωτικό γνώρισμα του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος, πραγματοποιείται παντού στη σχολική μονάδα και με ποικίλους τρόπους και ουσιαστικά είναι αυτή που καθορίζει τις διδακτικές, διαπροσωπικές, οργανωτικές και διοικητικές διαδικασίες και δομές μιας σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2013).

Σε μια εποχή λοιπόν, όπου υπάρχουν έντονες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, ο σχολικός ηγέτης καλείται να χειριστεί και να εξομαλύνει ολοένα και πιο δυσχερή ζητήματα, τα οποία προκαλούν τριγμούς στο σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους, οφείλει να μειώσει τους κινδύνους που παραμονεύουν λόγω παρερμηνείας εννοιών και καταστάσεων. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής θα πρέπει να επιδιώκει την ύπαρξη και διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέοντας με το παράδειγμα και την παρουσία του και παρέχοντας θετικά κίνητρα (Σαΐτης, 2005).

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας είναι «το κλειδί» για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας και κυρίως για την επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων. Απαριθμώντας τις προϋποθέσεις διαχείρισης των συγκρούσεων, εν τάχει συνοψίζονται στο να αναγνωρίσουν οι εμπλεκόμενοι ότι το πρόβλημα είναι κοινό και ότι η λύση του απαιτεί συνεργασία, να εκδηλώσουν επιθυμία και ευελιξία για την εξεύρεση λύσης, να αναγνωρίσει ο ένας τις ανάγκες και τα συναισθήματα του άλλου και να δείχνουν σεβασμό και κατανόηση, να διαθέτουν όλοι ικανότητες επικοινωνίας και να είναι πρόθυμοι να αναζητήσουν το κοινό τους συμφέρον. Τότε, είναι αδιαμφισβήτητο ότι μέσω της σωστής επικοινωνίας, μπορεί να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση και να επέλθει μια συμφωνία αποτελεσματική και εφαρμόσιμη (Crawford & Bodine, 1996).

Τα Χαρακτηριστικά ενός Αποτελεσματικού Συστήματος Επικοινωνίας

Βασικό στοιχείο του «συστήματος επικοινωνίας» είναι ***η απόκτηση / εξασφάλιση θετικού κλίματος***, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή και με συνεχή ροή επικοινωνία μέσα από διάφορα κανάλια (π.χ. προσωπικά emails, internet, τηλέφωνα, συσκέψεις), αλλά και διάφορους τρόπους (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία) μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο της σχολικής μονάδας και την υπακοή στους κανόνες συμπεριφοράς (Hoy&Miskel, 2013). Για παράδειγμα, ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί ένα φιλικό κι ευχάριστο κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικής ηγεσίας, επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, προκαλώντας θετικά συναισθήματα και στάσεις, βελτιώνει την παραγωγικότητά τους και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων τους με τρόπο αποτελεσματικό. Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα, εκπαιδευτικοί και μαθητές παίρνουν μέρος σε διαγωνισμούς και λαμβάνουν βραβεία, διοργανώνουν επισκέψεις και εκδρομές, διεξάγουν το μάθημα με καινοτόμες διαδικασίες και γενικότερα ξεφεύγουν από τα «συμβατικά» όρια του σχολείου.

Ένα άλλο στοιχείο είναι η ***λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων με δημοκρατικό τρόπο*** (Hoy&Miskel, 2013). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, μέσα από την έκφραση των ιδεών και απόψεων τους, προσδίδει ευθύνη σε όλους για την επίτευξη των κοινών στόχων, ενώ παράλληλα τους κάνει να αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενθουσιασμένοι με το εργασιακό τους περιβάλλον (Everard&Morris, 1999).

Ένα άλλο γνώρισμα του συστήματος επικοινωνίας είναι ***η απουσία ελέγχου και καταναγκασμού από τα ανώτερα στελέχη*** (Hoy&Miskel, 2013). Η ένταση μεταξύ διευθυντών και υφιστάμενων είναι πιθανό να είναι ιδιαίτερα επιβλαβής όταν οι ανώτεροι προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας έτσι την αίσθηση παραβίασης της αυτονομίας που χρειάζονται για να εκπληρώσουν το διδακτικό τους έργο.

Παράλληλα, ***ο σαφής προσδιορισμός των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς και των κοινών στόχων*** αποτελεί σημαντικό σημείο του «συστήματος επικοινωνίας». Μέσα λοιπόν από την αποσαφήνιση των σκοπών, των στόχων και των επιθυμητών πρότυπων συμπεριφοράς στη σχολική μονάδα, την ανάθεση δίκαιων και ισοβαρών ρόλων, καθώς και μέσα από τη θέσπιση και τήρηση δίκαιων κανόνων, δημιουργείται ένα αίσθημα ικανοποίησης, αλλά συγχρόνως και υπευθυνότητας στους εκπαιδευτικούς, το οποίο τους δίνει έναυσμα για αφοσίωση για το κοινό καλό και μειώνει την πιθανότητα συγκρούσεων λόγω παρερμηνείας καθηκόντων (Πασιαρδής, 2012).

Ακόμα, σημαντικό στοιχείο ενός καλού επικοινωνιακού συστήματος είναι ***η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης***. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής θα πρέπει να κατανοούν όχι μόνο τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων και να θέλουν να συνεργαστούν και να διαπραγματευτούν σε περίπτωση σύγκρουσης,

κάτι που μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην αποφυγή συγκρούσεων, αλλά και στην επίλυσή τους (Salovey&Mayer, 1990).

Τέλος, ο ίδιος ***ο διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του***, να αποτελεί έμπνευση και καθοδήγηση για αυτούς, να μεταδίδει σε όλους το όραμα και την κοινή κουλτούρα της σχολικής μονάδας και να μπορεί να αντιμετωπίσει τις διάφορες συγκρούσεις, μέσα από τη χρήση τεχνικών όπως αυτή της παραχώρησης, του συμβιβασμού και της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλημάτων, το οποίο σημαίνει να ακούει χωριστά και προσεκτικά όλες τις πλευρές, δείχνοντας αμεροληψία και ουδετερότητα, να τονίζει τη σημαντικότητα και τον ρόλο του καθενός, να έχει την ικανότητα εξεύρεσης των αιτιών μιας σύγκρουσης και της ανατροφοδότησης, ώστε να υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία και να φέρνει αντιμέτωπα τα εμπλεκόμενα μέλη, ζητώντας τους να προτείνουν λύσεις που θα προωθήσουν το κοινό καλό (Πασιαρδής, 2004).

Συμπεράσματα

Οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που αδιαμφισβήτητα αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον, αφού τόσο το πλήθος των ερεθισμάτων όσο και οι διαφορετικές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών που καλούνται να συνεργαστούν, συμβάλλουν στη δημιουργία διαφωνιών, εντάσεων και αντιμαχόμενων συμφερόντων, οι οποίες μπορούν μέσα από κατάλληλες διεργασίες να λειτουργήσουν θετικά. Μπορεί οι πηγές των συγκρούσεων να ποικίλλουν, παρόλα αυτά μεγάλη σημασία έχει η διαχείρισή τους, στο αν αυτές θα χαρακτηριστούν τελικά ως εποικοδομητικές ή επιβλαβείς. Έτσι στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης της θετικής τεκμηρίωσης της σύγκρουσης, όσον αφορά ειδικότερα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη λειτουργία ενός «συστήματος επικοινωνίας» ως αναγκαία συνθήκη για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα, η οποία ταυτίζεται με κάποια χαρακτηριστικά όπως η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, η αλληλοκατανόηση, ο αλληλοσεβασμός, η θέληση και η από κοινού λήψη αποφάσεων, αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται ο συγκερασμός της επίτευξης των στόχων του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Bloomfield, D. & Reilly, B. (1998). *The Changing Nature of Conflict and Conflict Management,* In Peter Harris and Ben Reilly (eds.), op. cit.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Crawford, D. & Bodine, R. (1996). Conflicting Resolution in Education: A guide to Implementing Programs in Schools, *Youth – Serving Organizations and Community and Juvenile Justice Settings.* Program Report. Washington D.C.: Office of

Juvenile Justice and Delinquency Prevention U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education.

DeDreu, C. (1997). *Productive conflict:The importance of conflict management and conflict issue*. In C. DeDreu & E. Van De Vliert (Eds.), Using conflict in organizations. London: Sage Publications.

Di Paola, M.F. & Hoy, W.K. (2001). Formalization, conflict and changes constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, *15* (5), 238- 244.

Everard, B. &Morris, G. (1999).*ΑποτελεσματικήΕκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μετάφραση Ε.Α.Π.). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Hoy,W.K. &Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Ed.). New York: McGraw – Hill.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1996). Academic controversy: Enriching college instruction through intellectual conflict. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 25*, 3. Washington, DC: The George Washington University

Masters, M. F. & Albright, R.R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in the workplace*. London: McGraw-Hill.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Πασιαρδής, Π. (1993). Group Decision-Making / The Role of the Principal. *International Journal of Educational Management, 7* (2), 8-11.

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 και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Putnam, L. (1997). *Productive conflict: Negotiation as implicit coordination*. In C. De Dreu & E. Van De Vliert (Eds.), Using conflict in organizations. London: Sage Publications.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα (Αυτοέκδοση).

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

Rahim, M.A. (1986). Some psychometric properties of two measures of French and Raven bases of power. *Journal of Psychology*, 126, 79-86.

Η κρίση της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σήμερα

Μαρκαντωνάκη Σοφία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, M.Ed

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση και οι συνεχείς αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα απαιτούν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ηγέτης να μη λειτουργεί ως ένας απλός διεκπεραιωτής των υπηρεσιακών αναγκών αλλά ως ένας σύγχρονος παιδαγωγός που διαθέτει το σθένος και το ήθος να παράσχει κίνητρα και ευκαιρίες συνεχούς μάθησης και δραστηριοποίησης όλων των συμμετεχόντων μέσα σε ένα σύγχρονο, δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει με τρόπο ευσύνοπτο τα προβλήματα που ταλανίζουν τους διευθυντές των δημόσιων σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης παρά τις εξαγγελίες των κυβερνήσεων για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Δυστυχώς η έλλειψη χρηματοδότησης μιας συστηματικής και στοχοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι μισθολογικές μειώσεις, το παραδοσιακό πρότυπο εκπαίδευσης και η εμμονή στην επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών που πληρούν μόνο τα τυπικά κριτήρια επιλογής, δυσχεραίνουν την ανταπόκριση των διευθυντών στις πολύπλοκες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές απαιτήσεις της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Κρίση

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η εκπαιδευτική ηγεσία αφορά μια ευρεία κατηγορία εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν την εκπαίδευση ως διευθυντές, υποδιευθυντές σχολείων, μέλη σχολικών συμβουλίων αλλά και εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, όπ. αναφ. στους VanVeelen, Sleegers, & Endedijk, 2017). Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στους διευθυντές των σχολείων που υπηρετούν στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Οι διευθυντές των σχολείων σήμερα σύμφωνα με τον Λαϊνά (2004) για να είναι αποτελεσματικοί στις συνεχόμενες προκλήσεις, δεν πρέπει να αρκούνται στην τήρηση των αρχείων και στην απόκτηση και συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής τους μονάδας αλλά οφείλουν να διαχειρίζονται κρίσιμες καταστάσεις, να μεταρρυθμίζουν, να καινοτομούν να διανέμουν ικανοποιητικά τους πόρους, να διδάσκουν και να διαπαιδαγωγούν. Αυτός ο πολύπλευρος και πλήρης διλημμάτων ρόλος ωστόσο δεν υποστηρίζεται ικανοποιητικά από την πολιτεία που παραμένει ακόμα προσηλωμένη στο παραδοσιακό γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και αρνείται πεισματικά να πάρει γενναίες αποφάσεις όσον αφορά την εξυγίανση της εκπαίδευσης, εμμένοντας πεισματικά στην υιοθέτηση ξενόφερτων εκπαιδευτικών συστημάτων ακατάλληλων προς την κουλτούρα και το ιδιαίτερο ιστορικοπολιτιστικό πλαίσιο της Ελλάδας.

Εκπαιδευτική Ηγεσία

Από την αρχαιότητα υπήρξε έντονο το ενδιαφέρον για την ηγεσία. Οι όροι «ηγέτης» ή «ἀγέτα» προέρχονται από το ρήμα ἡγέομαι που σημαίνει «οδηγός» στη δωρική διάλεκτο. Ο Πλάτωνας στην (Πολιτεία, 487e - 489d) αναφέρει πως μέσα στην τρικυμία ο φιλόσοφος/ βασιλιάς/ ηγέτης, ανιδιοτελής γνώστης της κυβερνητικής σώζει το πλοίο από την καταστροφή (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, χ. η.). Σήμερα η ηγεσία θεωρείται μια συνειδητή διαδικασία επηρεασμού μιας ομάδας από ένα άτομο για την επίτευξη επιθυμητών στόχων (Πασιαρδής, 2014). Ο Starratt (2017) τη θεωρεί ως ικανότητα ενός ατόμου, να πείθει, να ενδυναμώνει και να ενισχύει την αποδοτικότητα ενός έργου. Γενικότερα οι έρευνες συμφωνούν ότι η ηγεσία αφορά α) την επιρροή που ασκεί μια ομάδα με στόχο το κοινό συμφέρον και β) τις απόψεις των οπαδών της ομάδας αυτής όσον αφορά το χαρακτηρισμό της με βάση το πλαίσιο δράσης της και τις πράξεις της (Αργυροπούλου, 2018). Συχνά παρατηρείται αλληλεπικάλυψη της έννοιας της ηγεσίας με τη διεύθυνση. Ένας διευθυντής μπορεί να λειτουργεί και ως ηγέτης εφ’ όσον στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής του μονάδας (Bush & Middlewood, 2005). Επίσης κάποιος μπορεί να είναι διευθυντής χωρίς απαραίτητα να είναι ηγέτης ιδιαίτερα αν είναι απρόσωπος και επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ξεχωρίζει ως ηγέτης χωρίς απαραίτητα να είναι διευθυντής (Yukl, 2009).

Στη σύγχρονη εποχή η εκπαιδευτική ηγεσία παραμένει μια ζωντανή έννοια χάριν στους όρους του νεοφιλελευθερισμού που έχουν παρεισφρήσει στον τομέα της εκπαίδευσης και αφορούν τη λογοδοσία, τη βελτίωση και την αποδοτικότητα και τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή/ ηγέτη (Hallinger, 2005). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης συχνά παραλληλίζεται με τον αρχιτέκτονα που συστηματικά και μεθοδευμένα επαναδομεί και μετασχηματίζει τη σχολική κοινότητα (Hill, Mellon, Laker & Goddard, 2017) ενώ συγχρόνως α) καθορίζει την αποστολή του σχολείου β) διαχειρίζεται το πρόγραμμα σπουδών και γ) προωθεί ένα θετικό μαθησιακό κλίμα λαμβάνοντας αποφάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της οργάνωσης της σχολικής μονάδας (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Ο Mintzberg, (1971, B103 –B107, 1973, όπ. αναφ στον Λαϊνά, 2004) θεωρεί ότι ένας διευθυντής σχολείου οφείλει να είναι αποτελεσματικός α) στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (interpersonal roles) β) στη διαχείριση πληροφοριών και στην εκπροσώπηση του σχολείου στην κοινωνία (informational roles και γ) στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων (decisional roles). Κυρίως όμως οφείλει να είναι δίκαιος, δημοκρατικός, αμερόληπτος, τίμιος, ευσυνείδητος και ηθικός (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Επιπροσθέτως οφείλει να είναι οραματιστής, προοδευτικός, επικοινωνιακός, απλός, καινοτόμος, να προσφέρει κίνητρα, να συμπαραστέκεται και να συνεργάζεται με τους υφισταμένους του (Πασιαρδής, 2014).

Η κρίση της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σύγχρονοι ερευνητές στο εξωτερικό θεωρούν ότι η κρίση της σημερινής εκπαιδευτικής ηγεσίας αντανακλάται μέσα από α) τη σχολική αποτυχία (Connolly, James, & Fertig, 2017) β) την έλλειψη της απαραίτητης κρατικής υποστήριξης γ) την προσπάθεια των εκπαιδευτικών μονάδων να αποκτήσουν υψηλού επιπέδου στελέχη (Knapp, Copland, & Talbert, 2003, όπ. αναφ. στους Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005) δ) τη διατύπωση λάθος θεωριών και την υιοθέτηση λανθασμένων πρακτικών ε) την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών μονάδων ως τυπικών γραφειοκρατικών οργανώσεων που βασίζονται περισσότερο στην προσωπική εξουσία και λιγότερο στη δράση, στο ήθος και στον επαγγελματισμό (Sergiovani, 2005) στ) την ύπαρξη ενός αναξιοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Leithwood et al., 2004) ζ) την άκριτη υιοθέτηση πολυσυζητημένων μοντέλων και πρακτικών ηγεσίας χωρίς να επικεντρώνονται στην ποιότητα, στον τρόπο εφαρμογής και την αποτελεσματικότητά τους (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019) η) τους αστάθμητους ανθρώπινους παράγοντες και τις απρόβλεπτες συνθήκες που μπορούν να δυσχεράνουν ακόμα και την εφαρμογή των σωστών θεωριών με σωστό τρόπο (Polka & Litchka, 2008).

Στην Ελλάδα σήμερα γίνονται κυβερνητικές προσπάθειες αποδέσμευσης από το παραδοσιακό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πρότυπο εκπαιδευτικής οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Θεσπίζονται δειλά και εφαρμόζονται μεταρρυθμίσεις που αφορούν τη λογοδοσία, την αυτονομία, την προώθηση της καινοτομίας, την παροχή διευκολύνσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της μάθησης. Ωστόσο παρά τις προσπάθειες αυτές τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι απουσιάζει το κοινό όραμα, αποφεύγεται η κατανομή ηγετικών αρμοδιοτήτων και δεν προωθείται η έρευνα, η καινοτομία και η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Papazoglou & Koutouzis, 2019). Συγχρόνως άλλες έρευνες δεν παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση της αποτελεσματικότητας με την νεοφιλελεύθερη αυτή στάση (Πασιαρδής, 2005, όπ. αναφ. στους Theodorou & Tsiakkiros, 2015) που προωθεί την αυτονομία, την ανεξαρτησία και την αποδέσμευση του κράτους από την εκπαίδευση (Argyropoulou, 2018). Αντιθέτως διαχωρίζει τους μαθητές σε επίπεδα και κατευθύνσεις, υποτιμά τα χειρονακτικά επαγγέλματα (Giroux, 2010) και έμμεσα υποτάσσεται στις επιταγές της αγοράς εργασίας (Γούναρη & Γρόλιος, 2010) ενισχύοντας έτσι τους μηχανισμούς διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 1990).

Δυστυχώς ακόμα και σήμερα η επιλογή στελεχών συνδέεται με τις εκάστοτε πολιτικές επιδιώξεις, παραμελείται η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών διευθυντών, υποβαθμίζεται η επαγγελματική και μισθολογική τους εξέλιξη ενώ εντείνονται οι ελλείψεις και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τα μαθησιακά θέματα των μαθητών (Argyropoulou, 2018). Μέσα σε αυτόν το κυκεώνα προκλήσεων οι διευθυντές καλούνται να επιλέξουν να εφαρμόσουν ένα ή πολλά από τα πιο πολυσυζητημένα μοντέλα ηγεσίας της τελευταίας δεκαετίας, κατανεμημένη, μετασχηματιστική, ηγεσία των εκπαιδευτικών και τις πιο δημοφιλείς πρακτικές τους (Gumus, Bellibas, Esen, &

Gumus, 2016) ενώ στην πραγματικότητα το ενδιαφέρον τους πρέπει να εστιαστεί στην ποιότητά τους, το πώς εφαρμόζονται και την αποτελεσματικότητά τους (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019). Παρά τα διλήμματα και τις αντιξοότητες αυτές οι διευθυντές μέσα στα πλαίσια μιας σχετικής αυτονομίας (Papazoglou & Koutouzis, 2019) οφείλουν να οργανώνουν, να καθοδηγούν, να καταμερίζουν εργασίες, να δημιουργούν κίνητρα και υψηλές προσδοκίες, να εξασφαλίζουν ασφαλείς, ποιοτικές και αποτελεσματικές μαθησιακές συνθήκες (Leithwood et al., 2004) και να ενθαρρύνουν την κοινωνική και οικονομική ισότητα και τις δημοκρατικές αξίες (Giroux, 2019).

Οι παραπάνω στόχοι για να επιτευχθούν χρειάζεται η θεσμοθέτηση ενός αξιοκρατικού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος, σύγχρονα προγράμματα σπουδών, υψηλή κατάρτιση και μια υποστηρικτική και ανατροφοδοτική αξιολόγηση (Crehan, 2019). Η αξιολόγηση αυτή δεν θα αποτιμά τις ικανότητες μίμησης των σχολικών ηγετών και την υιοθέτηση μιας τεχνοκρατικού προσανατολισμού ηγεσίας αλλά την δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων. Πρωτίστως όμως το κράτος οφείλει να παράσχει τους απαραίτητους ανθρώπινους υλικούς και τεχνολογικούς πόρους στις σχολικές μονάδες ώστε οι σχολικοί ηγέτες να μην επικεντρώνονται στην αναζήτηση χρηματοδοτών και στην εξυπηρέτηση επιχειρηματικών συμφερόντων αλλά στην μαθησιακή διαδικασία (Carr, 2012). Με αυτόν τον τρόπο μόνο οι διευθυντές θα μπορούν να επικεντρωθούν στην δημιουργία ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα καλλιεργεί στους μαθητές τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες κατανόησης του κόσμου, τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και θα τους παράσχει τα κατάλληλα εφόδια που θα τους προετοιμάσουν να αγωνιστούν για ένα δίκαιο και δημοκρατικό δημόσιο βίο (Bartolomé, 2004).

Επίλογος

Συνοψίζοντας η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία για να ξεπεράσει την πολυεπίπεδη αυτή κρίση, δεν πρέπει να μόνο να εξυπηρετεί τους εθνικούς και οικονομικούς στόχους της εκάστοτε κυβέρνησης και τα δημοφιλή μοντέλα και τις πρακτικές που εξυπηρετούν αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων και των συμφερόντων της αγοράς εργασίας αλλά να λαμβάνει υπόψη της και το ιδιαίτερο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και τη δημιουργία ενός δυναμικού και ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος συλλογικότητας και σεβασμού όπου οι προκλήσεις θα λαμβάνονται ως ευκαιρίες μάθησης κι όχι συναλλαγής και χειραγώγησης. Αναγκαία προϋπόθεση και αρωγός στην προσπάθεια αυτή είναι το ίδιο το κράτος να προβεί σε μια σωστά θεσμοθετημένη και συστηματική εκπαιδευτική αλλαγή που θα έχει ως σκοπό την ανθρωπιστική παιδεία και την πολύπλευρη πνευματική και κοινωνιοψυχολογική ανάπτυξη όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης και πολιτισμικού κεφαλαίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Argyropoulou, E. & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6*(1), p. 53-72. Doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10846

Argyropoulou, E. (2018). International Organizations of Educational Planning, Government Policies and School Management and Leadership. *China-USA Business Review, 17*(2), p. 53-63. DOI: 10.17265 / 1537-1514 / 2018.02.001

Bartolomé, L. I. (2004). *Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285884005_Critical_pedagogy_and_teacher_education_Radicalizing_prospective_teachers.

Bourdieu, P., & Passeron, J.K. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* (Ed.2nd). London: Sage Publications.

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.

Carr, P.R. (2012). *Transforming educational leadership without social justice? Looking at critical pedagogy as more than a critique, and a way toward "democracy.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265336940_Transforming_educational_leadership_without_social_justice_Looking_at_critical_pedagogy_as_more_than_a_critique_and_a_way_toward_democracy

Connolly, M., James, C., & Fertig. (2017). *The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility.* Retrieved from https://doi.org/10.1177/1741143217745880

Crehan, L. (2019*). Φυτώρια Ευφυίας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Davis, S., Darling-Hammond, L., La Pointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study Developing Successful Principals* (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED533009

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014.

Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 25–48. doi:10.1177/1741143216659296

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221–239. doi:10.1080/15700760500244793

Hill, A., Mellon, L., Laker, B., & Goddard, J. (2017). Research: How the best school leaders create enduring change. *Harvard Business Review*. Retrieved from https://hbr.org/2017/09/research-how-the-best-school-leaders-create-enduring-change

Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο: Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σελ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. A. (2019). *Critical Pedagogy, Fascist Culture, and Hope in Dark Times.* Retrieved from https://zcomm.org/znetarticle/critical-pedagogy-fascist-culture-and-hope-in-dark-times/

Leithwood, K., Louis, S., Anderson,S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary How leadership influences student learning.* Retrieved from https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1–18. doi:10.1080/13632434.2019.1596077

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education,* p. 1–13. Doi:10.1080/13603124.2019.1690950

Polka, W. S., & Litchka P. R. (2008). *The Dark Side of Educational Leadership. Superintendents and the Professional Victim Syndrome*. USA: Rowman & Littlefield Education

Rehman, A. U., Khan, M. I., & Waheed, Z., (2019). School heads' perceptions about their leadership styles: A qualitative study. *Journal of Education and Educational Development, 6*(1), 138-153. DOI: 10.22555 / joeed.v6i1.2288

Sergiovanni, T. J. (2005). Perspectives on school leadership : taking another look. *Australian Council for Educational Research*. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/241801157_Perspectives_on_school_leadership_taking_another_look

Starratt, J. R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. (Επιμ- Μτφρ- Προσαρμογή: Αργυροπούλου, Ε.). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Theodorou, T., & Tsiakkiros, A. (2015). Σύνοψη και κλείσιμο εργασιών του συνεδρίου με θέμα *«Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας»*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308747931_Synopse_kai_kleisimo_ergasion_tou_synedriou_me_thema_E_paidagogike_egesia_os_metaschematistikos_mechanismos_gia_beltiose_tes_scholikes_monadas

Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations.* (7th edition). New York: PEARSON

Van Veelen , R. Sleegers , P.J.C., & Endedijk, M. D. (2017). Professional Learning Among School Leaders Secondary Education: The Impact of Personal and Work Context Factors. *Educational Administration Quarterly 53*(3), p. 365–408. Doi:10.1177/0013161X16689126

Waheed, Z., Hussin, S., Khan, M. I., Ghavifekr, S., & Bahadur, W. (2018*). Ethical leadership and change. Educational Management Administration & Leadership*, 174114321775107. doi:10.1177/1741143217751076

Ελληνόγλωσσες

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Αυτοτελές διδακτικό Υλικό*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

Λαΐνας, Θ. (2004). *Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τεύχος 17, 151-179. Ανακτήθηκε από http://62.217.125.92/jspui/bitstream/123456789/5894/1/7.%20%CE%A4%CE%BF%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%BF%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%B7%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%20%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CE%B4%CE%B1%CF%82.pdf

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (χ.η.). Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html

Η οργανωσιακή δέσμευση των Εκπαιδευτικών ως μέσο ενίσχυσης της δέσμευσης των μαθητών των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Κύπρου

Βρακάς Σάββας, Εκπαιδευτικός Εφαρμοσμένων Τεχνών, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η ανεπάρκεια του σημερινού σχολείου να ανταποκριθεί στις προσωπικές ανάγκες του μαθητή και σε διαχρονικά προβλήματα, υποδηλώνει την αδυναμία των φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση να δεσμεύσουν τους μαθητές στον σχολικό τους ρόλο (Tilak, 2002). Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που επηρεάζει τη δέσμευση των μαθητών των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Κύπρου (ΤΕΣΕΚ). Οι 274 μόνιμοι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν διδάσκοντες κατά το σχολικό έτος 2018-2019, σε οκτώ Τεχνικές σχολές πρωινής φοίτησης ανά το Παγκύπριο και απάντησαν σε ερωτηματολόγιο για την οργανωσιακή δέσμευση των Meyer & Allen (1991). Η δέσμευση των μαθητών μετρήθηκε με τον μέσο όρο των απουσιών που αντιστοιχεί στο σύνολο των μαθητών που διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δέσμευση των μαθητών σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση. Τονίζεται η ανάγκη περεταίρω διερεύνησης για την εξεύρεση λύσεων για τη μείωση του φαινομένου αυτού με την εμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Οργανωσιακή δέσμευση, Δέσμευση Μαθητών, Τεχνική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι μια σημαντική ιδέα και σε μεγάλο βαθμό απόρροια της σχέσης του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή του σχολείου (Marshall, 2015). Ο τρόπος με τον οποίο τους αντιμετωπίζει ο ηγέτης, το στιλ ηγεσίας που ακολουθεί και η δυνατότητα αυτονομίας που τους δίνει να κάνουν απτόητοι το μάθημά τους, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές δεσμευμένους με το σχολείο και την εργασία τους (Yucel & Bectas, 2012).

Ως γενικός όρος η δέσμευση είναι ο βαθμός βάσει του οποίου το άτομο αποδέχεται τον ρόλο του μέσα σε έναν οργανισμό (Weer & Greenhaus, 2020), ενώ η δέσμευση των μαθητών στο σχολείο μεταφράζεται ως η συνεχής παρουσία τους στο μάθημα, ο περιορισμός των απουσιών και ο σεβασμός του σχολείου ως θεσμός. Επιτυγχάνεται άμεσα από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή έμμεσα μέσω του διευθυντή (Hoy, 2001), με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η δέσμευση στο διδακτικό προσωπικό και στους μαθητές (Vassiou, Mouratidis, Andreou, & Kafetsios, 2016).

Περιγραφή του Προβλήματος

Στην Κύπρο η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση αντιπροσωπεύει την ανάγκη των νέων να βρουν επαγγελματικές διεξόδους παρέχοντας δυο κατευθύνσεις, τη θεωρητική και την πρακτική. Από τη μια εκφράζει την ανάγκη της πολιτείας να δώσει επαγγελματικούς δρόμους στους νέους και στις επιχειρήσεις, ώστε οι τελευταίες να πλαισιωθούν από ικανά στελέχη και εργάτες εξειδικευμένους σε διάφορους τομείς. Από την άλλη, μέσα από την τεχνική κατάρτιση που τους παρέχουν οι συγκεκριμένες σχολές, κάποιοι μπορούν να συνεχίσουν την ανέλιξή τους στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Όμως, η χαμηλή δέσμευση των μαθητών παρουσιάζεται πιο έντονα σε σχολεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Saiti, 2003) και επιδρά αρνητικά στο κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Σχολές αυτές.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει τη σχέση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ως βάση και μέσο ενίσχυσης της δέσμευσης των μαθητών που φοιτούν στις ΤΕΣΕΚ της Κύπρου. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει δεσμευμένος με τον οργανισμό που εργάζεται, πράγμα που σημαίνει ότι είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, τότε αυτό μεταφέρεται και μεταδίδεται και στους μαθητές, καθιστώντας τους επίσης δεσμευμένους (Ling & Ling, 2016).

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως θέμα τη διερεύνηση της σχέσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ως βάση και μέσο ενίσχυσης της δέσμευσης των μαθητών που φοιτούν στις Τεχνικές Σχολές της Κύπρου.

Η κατάλληλη μέθοδος που ταιριάζει με το θέμα, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν η ποσοτική ερευνητική διαδικασία. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση καθώς συμβάλλει στο να εστιάσει ο ερευνητής στα μετρούμενα χαρακτηριστικά (μεταβλητές) και να εξασφαλίσει αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Επιτρέπει να προσεγγιστεί μεγάλο μέρος του πληθυσμού (μεγάλης κλίμακας έρευνα) και να εξαχθούν συμπεράσματα με στατιστικές μεθόδους (Bryman, 2004).

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε επιλογή δύο μέσων συλλογής δεδομένων. Το πρώτο μέσο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο που μέτρησε την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και ένα ερευνητικό εργαλείο που μέτρησε τη δέσμευση των μαθητών. Έτσι, ο αριθμός των συνολικών απουσιών των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης που έγιναν στα μαθήματα των μονίμων εκπαιδευτικών που φοιτούσαν σε ΤΕΣΕΚ κατά το σχολικό έτος 2018 – 2019 επιλέχθηκε για να είναι το δεύτερο μέσο συλλογής δεδομένων.

Κατασκευή Ερευνητικού Εργαλείου

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει 15 ερωτήσεις και διερευνά την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών με βάση το εργαλείο μέτρησης των τριών συνιστωσών (συναισθηματική, συνέχειας, κανονιστική) των Meyer και Allen (1991) (Original Commitment Scale Items). Επιλέγηκε το εν λόγω εργαλείο, γιατί η εγκυρότητά του έχει τιμή ίση με = .84 που κρίνεται ως πολύ καλή. Για τις ερωτήσεις αυτές επιλέχθηκε η κλίμακα μέτρησης Likert με τιμές που βαθμολογούνται 1 = διαφωνώ απόλυτα έως το 5 = συμφωνώ απόλυτα.

Το δεύτερο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει 7 ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα, ειδικότητα, οργανική θέση εκπαιδευτικού και πληθυσμός μαθητών σχολείου.

Πληθυσμός – Δείγμα

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκαν όλοι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που εργάστηκαν σε πρωινές ΤΕΣΕΚ (910 καθηγητές) κατά το 2018-2019. Οι εκπαιδευτικοί που πληρούν τις προϋποθέσεις σχεδιασμού της έρευνας και εργάζονται στα επιλεγμένα σχολεία στα οποία διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν 429.

Το δείγμα αποτελείτο από 274 άτομα, άντρες και γυναίκες, τεσσάρων ηλικιακών ομάδων και τριών επιπέδων μόρφωσης. Τα άτομα αυτά διακρίνονται ανάλογα με τη θέση τους σε Εκπαιδευτές και Εκπαιδευτικούς, προέρχονταν από οκτώ Τεχνικές Σχολές θεωρητικής και πρακτικής κατεύθυνσης, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με τον πληθυσμό του σχολείου.

Αποτελέσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στον βαθμό συσχέτισης μεταξύ της μεταβλητής Δέσμευσης Μαθητών και των διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της μεταβλητής Οργανωσιακής Δέσμευσης και της Δέσμευσης Μαθητών, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson’s r. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Δέσμευσης Μαθητών και με τις τρεις διαστάσεις, Κανονιστική Δέσμευση, $r = .24$, $p<.05$, Συνέχειας Δέσμευση, $r = .40$, $p<.01$ και Συναισθηματική Δέσμευση, $r = .25$, $p<.05$.

Το δεύτερο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αφορούσε στον βαθμό διασποράς της δέσμευσης μαθητών που ερμηνεύει η οργανωσιακή δέσμευση. Για τον σκοπό αυτό, επιχειρήθηκε η κατασκευή ενός στατιστικού μοντέλου με στόχο την ερμηνεία της δέσμευσης των μαθητών με τη μεταβλητή της έρευνας χρησιμοποιώντας τη γραμμική παλινδρομική ανάλυση. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η δέσμευση των μαθητών και ως ανεξάρτητη μεταβλητή η οργανωσιακή δέσμευση.

Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου είναι διότι ενδείκνυται για περιπτώσεις εντοπισμού δεικτών πρόβλεψης σε μία μεταβλητή. Για την αξιολόγηση του μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκαν διαγνωστικοί έλεγχοι για τυχόν παραβιάσεις των απαιτούμενων υποθέσεων / παραδοχών της γραμμικής παλινδρόμησης. Οι συγκεκριμένοι έλεγχοι αποτελούν εργαλεία αξιολόγησης του μοντέλου ως προς την αμεροληψία, εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του.νΜετά από έλεγχο των τιμών VIF και Tolerance διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε πρόβλημα πολυσυγγραμματικότητας (VIF > .80 και Tolerance ≈ 1.0). Η μεταβλητή οργανωσιακή δέσμευση ερμήνευε το 16% στη διασπορά της δέσμευσης μαθητών, $F(2,271) = 3.19$, $p < .05$, είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο με συσχέτιση $\beta = .11$, $p < .05$.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το πρώτο βασικό εύρημα που έδειξαν τα αποτελέσματα είναι η σχέση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τη δέσμευση των μαθητών. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας του Cobanoglu (2020), ο οποίος τονίζει ότι η οργανωσιακή δέσμευση έχει σημαντικό αποτέλεσμα τόσο στους μαθητές, όσο και στην επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Τα αποτελέσματα αυτά, επίσης, συμφωνούν με άλλα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως αυτές των Aliakbari και Amoli (2016) και των Thien, Razak, και Ramayah (2014), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών βελτιώνει τη δέσμευση των μαθητών, αλλά και την απόδοσή τους στα μαθήματα.

Επιπλέον, άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να ασκεί σημαντικό ρόλο στην πρόοδο των μαθητών και τη στάση τους προς το σχολείο (Day, 2000). Γενικότερα, η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη και έχει σημαντικές επιπτώσεις στα σχολικά επιτεύγματα (Collie, Shapka, & Perry, 2011).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Huang (2011), ο εκπαιδευτικός που είναι οργανωσιακά δεσμευμένος παρέχει σε όλους τους μαθητές βοήθεια και πρόσθετη υποστήριξη ακόμη και σε αυτούς που δυσκολεύονται, εντός και εκτός τάξης. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο δεσμευμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερα αποδίδουν και καθοδηγούν τους μαθητές τους (Huang & Shen, 2012) και καταβάλουν πιο έντονες προσπάθειες για την επιτυχία και την ανάπτυξη των μαθητών (Cobanoglu, 2020). Αντίθετα, όσο λιγότερο δεσμευμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο απρόσωποι γίνονται απέναντι στους μαθητές τους (Skodra, Athanasoula-Reppa, & Eliofotou-Menon, 2012) και οι μαθητές νιώθουν λιγότερο υποχρεωμένοι για το σχολείο (VanderStoep, Anderman, & Midgley, 1994).

Συμπερασματικά, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι οργανωσιακά δεσμευμένοι, το σχολείο είναι σε θέση να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές και ανταποκρίνεται στους στόχους του σχολείου. Αυτή η δέσμευση έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη, επειδή παρέχονται στους μαθητές ποιοτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης, οι

οποίες θα ωφελήσουν τους ίδιους, τις κοινωνίες από τις οποίες προέρχονται και την οικονομία των χωρών τους (Khumalo, 2019).

Το δεύτερο εύρημα ήταν η σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο της οργανωσιακής δέσμευσης η οποία ερμήνευε τη διασπορά της δέσμευσης των μαθητών. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Liaghatdar, Samiee, Sadeghian, κ.ά. (2012) που έγινε σε φοιτητές, η οποία έδειξε ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη δέσμευση των φοιτητών.

Αντίθετα, η έρευνα των VanderStoep, κ.ά. (1994) δεν κατάφερε να προβλέψει τη δέσμευση των μαθητών μέσω της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε θεωρούν ότι υπάρχει νόημα να δεσμεύονται οι μαθητές βάσει της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτά τα συμπεράσματα πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι η ηλικιακή ομάδα των παιδιών της εν λόγω έρευνας ήταν αρκετά μικρότερη, 8 – 12 ετών.

Η μελέτη των Salvà, Pinya, Álvarez, και Calvo (2019) απέδειξε ότι η αποτροπή των αυξημένων απουσιών από τα μαθήματα και η επιστροφή μαθητών σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να καταστούν πολιτικές προτεραιότητες. Η κοινωνική συμφωνία αντικατοπτρίζει τη συναίνεση που επιτεύχθηκε σχετικά με την ανάγκη εργασίας σε δίκτυα, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τονίζει τον κεντρικό ρόλο της κοινότητας και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι προτεινόμενες δράσεις σχετικά με την τεχνική εκπαίδευση επικεντρώνονται στην ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του συστήματος, τη μετάβαση προς μια πιο περιεκτική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναγνωρίζουν και να μειώνουν τους παράγοντες κινδύνου της μη δέσμευσης.

Οι εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά, ίσως να στερούνται της γνώσης, θεωρητικής και πρακτικής, για να βοηθήσουν στη μείωση του φαινομένου αυτού. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των μελλοντικών εκπαιδευτικών, μέσω της συμμετοχής τους σε σεμινάρια, συνέδρια, εργαστήρια και έρευνες - δράσεις. Επιπλέον, αυτού του είδους επιμορφώσεων πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε σχολείου, είτε είναι ΤΕΣΕΚ είτε Γενικό Λύκειο, και του περιβάλλοντός του (Day, Gu, & Sammons, 2016).

Γενικά, όταν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι καθηγητές τους τους εκτιμούν ολόψυχα, τότε είναι πιο πρόθυμοι να ακολουθήσουν τα βήματα των εκπαιδευτικών τους (Buka, 2013). Οι αποτελεσματικοί καθηγητές πρέπει να αφιερώνουν χρόνο για να γνωρίσουν κάθε έναν από τους μαθητές τους ξεχωριστά και να χτίσουν κοινότητες μάθησης που είναι ελκυστικές, ασφαλείς και ενθαρρυντικές (Buka, 2013). Επίσης, φαίνεται ότι η αυξημένη σχεσιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών τους επιτρέπει να βελτιώσουν τη μάθηση και τη φοίτηση των μαθητών (Gidlund, 2020).

Εισηγήσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ερευνήσουν επιπρόσθετους παράγοντες που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς, όπως το εκπαιδευτικό τους στιλ (Hang, Kaur, & Patil, 2015). Σύμφωνα με την Cadena (2013), καθορίζοντας και χρησιμοποιώντας το ιδανικό στιλ μάθησης για κάθε μαθητή, οι μαθητές που δεν δεσμεύονται έχουν την τάση να βελτιώνονται, όταν αντιμετωπίζονται οι ατομικές τους ανάγκες και η εκπαίδευσή τους είναι προσαρμοσμένη για να είναι σε θέση να χειρίζονται τις εργασίες που σχετίζονται με τη μάθηση.

Επιπλέον, μπορούν να εξεταστούν και οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας (Cerda-Navarro, Sureda-Negre, & Comas-Forgas, 2017). Σύμφωνα με τις Salmi, Vehkakoski, Aunola, Määttä, Kairaluoma, και Pirttimaa (2019), όλοι οι μαθητές θα πρέπει να επωφελούνται από πολλαπλές μεθόδους διδασκαλίας και ένα καλό κλίμα στην τάξη, το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν χρησιμοποιώντας στρατηγικές διδασκαλίας που ταιριάζουν στο επίπεδο ικανότητας του κάθε μαθητή.

Η μη δέσμευση των μαθητών στο σχολείο είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών παραγόντων (Zuilkowski, Jukes, & Dubeck, 2016). Στην πραγματικότητα, μπορεί κανείς να πιστεύει ότι η μη δέσμευση είναι από μόνη της μια κοινωνική αποτυχία, η οποία θέτει υπό αμφισβήτηση την εσωτερική αποτελεσματικότητα (επιδόσεις των μαθητών) και την εξωτερική (τα προβλήματα επανένταξης των μαθητών με την εγκατάλειψη του σχολείου) του εκπαιδευτικού συστήματος (Gil, Antelm-Lanzat, Cacheiro-González, & Pérez-Navío, 2019). Αυτή η πτυχή θα μπορούσε να έχει μια πιο σημαντική εξέλιξη σε μεταγενέστερες έρευνες.

Κλείνοντας τονίζεται η ανάγκη αύξησης και βελτίωσης της έρευνας (συστηματικά και αυστηρά) που να εστιάζει στους παράγοντες μη δέσμευσης, αλλά και σε ποια μέτρα και στρατηγικές παρέμβασης είναι τα πιο κατάλληλα και αποτελεσματικά για την καταπολέμηση του υψηλού αριθμού μη δέσμευσης των μαθητών στις ΤΕΣΕΚ και, ως εκ τούτου, να προωθήσει τον σχεδιασμό ισχυρών και επιτυχημένων πολιτικών και παρεμβάσεων. Η συμβολή της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης.

Βιβλιογραφία

Aliakbari, M., & Amoli, F. A. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 7*(4), 649-649.

Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The leadership quarterly*, *15*(6), 729-769.

Buka, P. (2013). Promoting academic achievement through positive relationships. *Journal of Educational and Social Research, 3*(3), 323.

Cadena, N. (2013). *Today's dropout, tomorrow's workforce: Meeting the needs of all students in a career and technical education classroom*. The University of Texas: San Antonio.

Cerda-Navarro, A., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 9*(1), 17.

Cobanoglu, N. (2020). Investigation of Shared Leadership and Organizational Commitment in Primary and Secondary Schools: Malatya Case. *International Journal of Educational Methodology, 6*(3), 613-629.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1034-1048.

Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6*(1), 101-115.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make Difference. *Educational Administration Quarterly 52*(2), 221–258.

Gidlund, U. (2020). Relational pedagogy in a vocational programme in upper secondary school: A way to make more students graduate. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 10*(2), 106-128.

Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2019). School dropout factors: *A teacher and school manager perspective. Educational Studies, 45*(6), 756-770.

Hang, B. T. T., Kaur, A., & Patil, A. (2015). Impacts of school administration autonomy support on students' learning motivation and intentions to drop out of vocational school. *International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education (IJQAETE), 4*(2), 1-12.

Hoy, W. K., (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, *37*(3), 296-321.

Huang, T. (2011). The relationship between headmasters' leadership behaviour and teachers commitment in primary schools in the district of sarikei, Sarawak. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1725 -1732. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.418

Huang, W. S., & Shen S. P. (2012). A study of the relationship among work values, job involvement, and teaching efficacy of junior high school teachers in Kaohsiung City. *Curriculum & Instruction Quarterly, 15*(4), 161-188.

Khumalo, S. S. (2019). The Role of Transformational School Leadership in Promoting Teacher Commitment: An Antecedent for Sustainable Development in South Africa. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 10*(2), 22-32.

Liaghatdar, M. J., Adibi, P. & Ashoorion, V., (2012). What variables can influence clinical reasoning?. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, *17*(12), 1170.

Ling, S., & Ling, M. (2016). The influence of transformational leadership on teacher commitment towards organization, teaching profession, and student learning in secondary schools in Miri, Sarawak, Malaysia. *EDUCARE, 4*(2), 155-178.

Marshall, I. A. (2015). Principal Leadership Style and Teacher Commitment among a Sample of Secondary School Teachers in Barbados. *Journal of Arts and Humanities, 4*(5), p.43.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review. 1*, 61.

Saiti, A. (2003). Management in education: evidence from Greek secondary education. *Management in Education*, *17*(2), 34-38.

Salmi, E., Vehkakoski, T., Aunola, K., Määttä, S., Kairaluoma, L., & Pirttimaa, R. (2019). Motivational sources of practical nursing students at risk of dropping out from vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 9*(2), 112-131.

Salvà, F., Pinya, C., Álvarez, N., & Calvo, A. (2019). Dropout prevention in Secondary VET from different learning spaces: A social discussion experience. *International journal for research in vocational education and training, 6*(2), 153-173.

Skodra, E., Athanasoula-Reppa, A., & Eliofotou-Menon, M. (2012). The role of educational policy in shaping the professional identity of Secondary School teachers in Greece. *The Cyprus Journal of Sciences*, *10*, 3-23.

Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *Sage open, 4*(2), 1-9.

Tilak, J. B. G. (2002). Knowledge society, education, and aid. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *32*(3), 297-310.

VanderStoep, S. W., Anderman, E. M., & Midgley, C. (1994). The relationship among principal "venturesomeness", a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement, 5*(3), 254-271.

Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E., & Kafetsios, K. (2016). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: A multilevel examination. *Educational Psychology*, *36*(5), 879-897.

Weer, C. H., & Greenhaus, J. H. (2020). Managers' assessments of employees' organizational career growth opportunities: The role of extra-role performance, work engagement, and perceived organizational commitment. *Journal of Career Development*, *47*(3), 280-295.

Yucel, I., & Bektas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp.1598-1608.

Zuilkowski, S. S., Jukes, M. C., & Dubeck, M. M. (2016). I failed, no matter how hard I tried: A mixed-methods study of the role of achievement in primary school drop-out in rural Kenya. *International Journal of Educational Development, 50*, 100-107.

Η συμβολή του καινοτόμου διευθυντή στη βελτίωση του σχολείου (school improvement)

Παπαγιάννη Γιαννούλα, Π.Ε 87.09 Βρεφονηπιοκόμος, M.Sc. Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, M.Sc. Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό-τυπική, άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση.

«Κάθε σχολείο έχει τη δική του ιστορία, το δικό του φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό του σενάριο που ξεδιπλώνεται στο χρόνο σε απρόβλεπτες καταστάσεις» (MacBeath, 2001, σ.22).

Περίληψη

Η σχολική διεύθυνση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το σχολικό σύστημα καθώς η αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη λειτουργία και ανάπτυξή τους, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από αντίστοιχα αποτελεσματικούς Διευθυντές. Ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες, δύναται μέσω προσαρμογών και επικαιροποίησης να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συμβάλλει αποφασιστικά στην κατεύθυνση αυτή στο μικρο-επίπεδο του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση, Διευθυντής, Ηγεσία, Καινοτομία, Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ο διευθυντής αναλαμβάνει έναν κυρίαρχο και ηγετικό ρόλο στο χώρο του σχολείου. Η θέση που κατέχει, έχει πολλές απαιτήσεις, όπως την επίβλεψη των υφιστάμενων αρχών και την διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων. Στη σύγχρονη εποχή, οι απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης ολοένα και μεγαλώνουν και ο ρόλος του διευθυντή διευρύνεται, καθώς καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους και να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα σε αυτούς. Με λίγα λόγια ο συγκεκριμένος ρόλος βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και πέρα από διοικητικός, είναι επιστημονικός και παιδαγωγικός.

Σκοπός όμως της σύγχρονης διοικητικής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η αποτελεσματική διαχείριση της παρούσας κατάστασης από τους μάνατζερ, αλλά κυρίως η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται και να κατευθύνουν αλλαγές. (Everard, Morris & Wilson, 2004)

Συνέπεια της αυξανόμενης πίεσης που βιώνει το σχολείο να ανταποκριθεί σε όλες τις σύγχρονες απαιτήσεις, ώστε να μην καταστεί αναχρονιστικό και ξεπερασμένο, ως μαυσωλείο διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, ιδεών ή διοικητικών πρακτικών διαχείρισης, είναι η αύξηση της ανάγκης μέσα από την προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης (Clement & Vandenbergher, 2001), της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων σε όλο το φάσμα δραστηριοτήτων και παραγόντων που το συνθέτουν. Αποτέλεσμα αυτής της πραγματικότητας και αναγκαιότητας που προκύπτει, είναι η προώθηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, είτε με θεσμοθετημένη και επίσημη μορφή είτε ως ανεπίσημες καινοτόμες δράσεις και αλλαγές, που καλύπτουν όλο το φάσμα της δραστηριότητας και των διαδικασιών του σχολικού οργανισμού (Σπυρόπουλου κ.α., 2007).

Στην παρούσα εργασία, θα προσεγγιστεί ο όρος “school improvement” με εναλλακτικές – καινοτόμες προτάσεις, που ενθαρρύνουν νέες αναπτυξιακές στρατηγικές. Προς την ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η πρόσληψη του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. Ο όρος «οργανισμός που μαθαίνει» σχετίζεται σαφώς με το καινοτόμο σχολείο. Δεν μπορεί να σημαίνει απλώς, ότι το σχολείο υιοθετεί ιδέες που έχουν γεννηθεί έξω από αυτό, αλλά μάλλον ότι έχει και το ίδιο την ικανότητα να δημιουργεί γνώση, για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει (Μπαγάκης, 2003).

Ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση, οι μετακινούμενοι πληθυσμοί, έχουν δημιουργήσει τα τελευταία χρόνια μια νέα πραγματικότητα, εισάγοντας καινούργια δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Καλείται να προσπεράσει όλες τις αντιξοότητες, που τυχόν υπάρχουν στο πλαίσιο του σχολείου, ως μικρογραφία της κοινωνίας. Συγκεκριμένα ως αποτέλεσμα αυτού του ρόλου :

- Αναλαμβάνει την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας, θέτοντας υψηλούς στόχους για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων, μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι, δηλαδή ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό προς την κοινωνία.
- Καθοδηγεί επίσης τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση του σχολικού έργου, ειδικά τους νέους επαγγελματίες, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, που όμως δεν παρεμβαίνουν στο έργο του εκπαιδευτικού, αποτελώντας παράδειγμα στους υπόλοιπους.
- Επιδιώκει να γίνει το σχολείο μια μονάδα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα διοικητικά, παιδαγωγικά ή επιστημονικά θέματα .
- Αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή, ως προς το έργο των υπόλοιπων εκπαιδευτών. Προάγει πνεύμα συνεργασίας, ισοτιμίας και αλληλεγγύης. Έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

- Συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνοντας τις αντιπαραθέσεις, ενώ ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους κίνητρα.
- Αναλαμβάνει τον έλεγχο των εργασιών, που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί, δίνοντας παράλληλα κατευθύνσεις για την έγκαιρη ανταπόκρισή τους στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.
- Αξιολογεί το ρόλο των εκπαιδευτικών, όπως ορίζεται από το νόμο, ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης.
- Αναλαμβάνει την ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών, σχετικά με τη διδακτική πολιτική και τους στόχους της εκπαίδευσης και την τήρηση των εγκυκλίων.
- Αναλαμβάνει την ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, των αναπληρωτών και ωρομισθίων σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, όπως επίσης όλου του συλλόγου για τις αποφάσεις και τις εγκυκλίους που τον αφορούν.
- Συνεργάζεται με τον Υποδιευθυντή, ως νόμιμο αναπληρωτή του, καταμερίζοντας αρμοδιότητες.
- Αναλαμβάνει τη λήψη κάθε μέτρου σχετικού με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Ζαβλανός, 2003).

Η αποτελεσματικότητα του ρόλου

Τα στοιχεία αυτά που χαρακτηρίζουν το ρόλο της διεύθυνσης αποτελεσματικό, είναι εκείνα που συμβάλλουν στη βελτίωση των σχέσεων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα και η επίτευξη των στόχων που τίθενται στο περιβάλλον του σχολείου. Ο αποτελεσματικός ρόλος της διεύθυνσης αφορά την οργάνωση, τη διοίκηση και την αναβάθμιση του έργου του σχολείου με τον παράλληλο συντονισμό των εκπαιδευτικών και μαθητών. Καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να αποτελέσει πρότυπο σχετικά με διδακτικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά αλλά και διαπροσωπικά θέματα.

Το σχολείο, αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, με αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνεργάζονται για να επιτύχουν συγκεκριμένους σκοπούς (Σαΐτης, 2005).

Η Διοικητική Επιστήμη αποτελεί ένα βασικό παράγοντα στο σχολικό σύστημα. Ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αποφάσεων και στρατηγικής, λαμβάνοντας υπόψη μοντέλα και τεχνικές λήψης αποφάσεων και σύγχρονη τεχνολογία (Πραστάκος, 2000). Στο παρακάτω σχήμα αναφέρεται η διαδικασία αποτελεσματικής διοίκησης.



Η διοίκηση του σχολικού πλαισίου, επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως:

- Τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας, ανάλογα τί επιλέγει ο κάθε διευθυντής και κατά πόσο επηρεάζει τη σχέση του με τους μαθητές και τη σχέση του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επίσης, κατά πόσο είναι δεκτικός, συνεργάσιμος και πρόθυμος να ακολουθήσει υποδείξεις για την πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο Bryman (1992) παρουσιάζει την άποψή του για την «Νέα ηγεσία».



- Η διοίκηση αλλαγών αφορά τη μετατροπή μιας υπάρχουσας κατάστασης, του τρόπου εργασίας, της διεξαγωγής διαδικασιών, των στρατηγικών στόχων, την αξιοποίηση δηλαδή αποδοτικών και επιβοηθητικών μεθόδων, που συντελούν στην ομαλή και αποτελεσματική μετάβαση από μια υπάρχουσα σε μια νέα επιθυμητή κατάσταση (Ζωγόπουλος, 2008).
- Η κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος. Κατά πόσο επηρεάζει την βασική οργανωτική φιλοσοφία της σχολικής κοινότητας, καθώς και τον τρόπο και την ποιότητα εργασίας.
- Η ανάλυση S.W.O.T. Ο όρος προέρχεται από τα αρχικά των σημείων που μελετώνται. Τα σημεία αυτά είναι :

Strengths, που αφορά τους διαθέσιμους πόρους, ποιοί είναι αυτοί και το αποτέλεσμα που επιφέρουν

Weaknesses, δηλαδή εντοπισμός αδύναμων σημείων, προοπτικές βελτίωσης ή αποφυγής

Opportunities, κατά πόσο θα πραγματοποιηθούν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στην διοίκηση, στην τεχνολογία ή στην εκπαιδευτική πολιτική

Threats, η εμφάνιση εμποδίων, που συνδέεται με την εμπειρία από προηγούμενες εκπαιδευτικές προσπάθειες και μπορεί να είναι οικονομικά θέματα, ή νέοι πόροι.
Οι ηγετικές ικανότητες του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα η άτυπη επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή-καθηγητών-συλλόγου διδασκόντων, οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή-μαθητών. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στη σχολική μονάδα και ο θεσμός του 'μέντορα' στη διοίκηση της εκπαίδευσης.
Σύμφωνα με τον Σαϊτη (2000) οι ικανότητες του ηγέτη παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:



Ηγεσία και αποτελεσματικότητα/βελτίωση σχολείου

Σύμφωνα με τους Μπαγάκη & Δεμερτζή (2007), αποτελεσματικό σχολείο σημαίνει ένα σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους του και μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα (π.χ. στην επίδοση σε κάποιες εξετάσεις εθνικής κλίμακας) σε σχέση με αυτά που θα επιτύγχανε υπό τις υπάρχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την επίδοση των μαθητών του.
Ο MacBeath, (2001) αναφέρει ότι ο όρος αποτελεσματικός χρησιμοποιείται γενικότερα όταν αναφερόμαστε σε υψηλές επιδόσεις, όπου έχουν ληφθεί υπόψη οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και ως εκ τούτου το πιο αποτελεσματικό σχολείο προσδιορίζεται από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών όπως είναι:

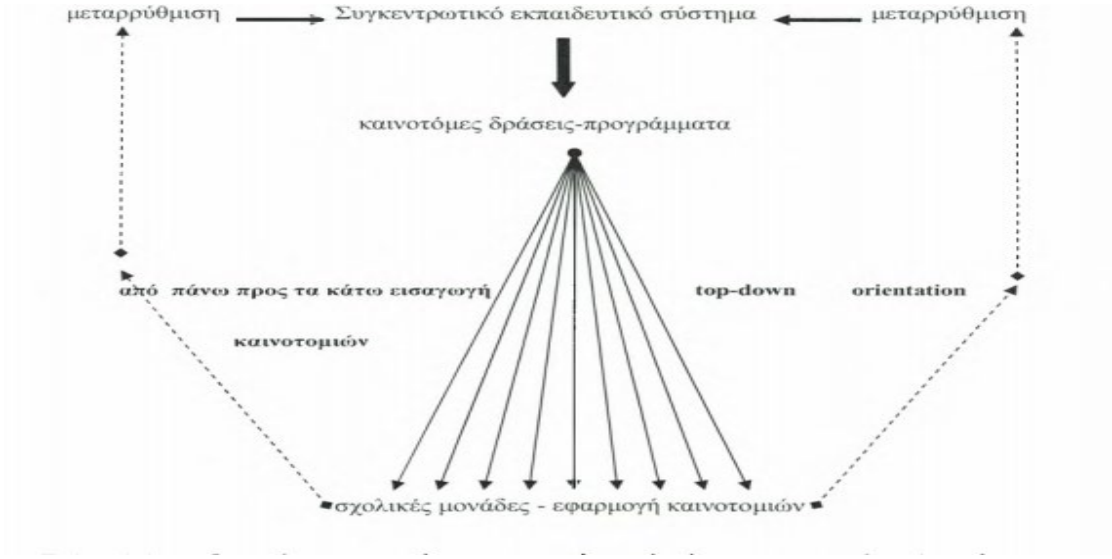
- Οι υψηλές προσδοκίες
- Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας
- Ο βαθμός «επαγγελματισμού» της διοίκησης του σχολείου
- Ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος.

Η βελτίωση του σχολείου, εστιάζει κυρίως στη διαδικασία και έχει ως στόχο «να κατανοήσει πώς τα σχολεία εξελίσσονται και να τα στηρίξει σε αυτή τη διαδικασία» (MacBeath, 1999).Στο πλαίσιο αυτό, κυριαρχούν περισσότερο οι ποιοτικές προσεγγίσεις και εμφανίζονται νέες αναπτυξιακές στρατηγικές, εργαλεία και ρόλοι, όπως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η χρήση φιλικών μεθοδολογικών εργαλείων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η αξιοποίηση της εξωτερικής υποστήριξης του σχολείου και, ιδιαίτερα, του κριτικού φίλου στην αναπτυξιακή διαδικασία (MacBeath & Jardine,1998 ; Δεμερτζή, 2007, 2007α).

Σημαντικό ρόλο στην διευθέτηση θεμάτων έχει η επιμεριστική ηγεσία, δηλαδή η ηγεσία που διαμοιράζεται και βασίζεται στην συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Συνδέεται με την «ακαδημαϊκή αισιοδοξία» των εκπαιδευτικών, την αίσθηση δηλαδή ότι μπορούν να καταφέρουν σχεδόν τα πάντα στον ακαδημαϊκό τους χώρο, έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, με λίγα λόγια την αίσθηση της αυτοεπάρκειας. (Ζωγόπουλος, 2008).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Διευθυντή

Το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό για αυτό και οι αλλαγές σύμφωνα με τους Cox et al.(1987) γίνονται από πάνω προς τα κάτω και αφορούν εφαρμογή καινοτομιών σε Εθνικό επίπεδο όπως επισημαίνει ο Inbar (1996).
Στο παρακάτω σχήμα παρατηρείται η διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών από πάνω προς τα κάτω.



Σύμφωνα με τους Cohen & Ball, (2006) στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται μεγαλύτερος βαθμός διάχυσης της εφαρμογής της καινοτομίας, επειδή συνήθως έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζει και προωθεί την εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων προγραμμάτων αποσκοπώντας σε μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές στις μαθησιακές ή διδακτικές πρακτικές. Στο πλαίσιο των αλλαγών εντάσσονται και εκείνες που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση του σχολικού οργανισμού ,με απώτερο στόχο τη μερική ή γενική μεταρρύθμισή του.

Στα πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών και στοχεύοντας στην βελτίωση του σχολείου (school improvement) ο καινοτόμος διευθυντής σχολικής μονάδας δύναται να ενθαρρύνει και να εφαρμόσει νέες πρακτικές και δράσεις και εν τέλει καινοτομίες. Αν και η εφαρμογή τέτοιων δράσεων δεν είναι πάντα συμβατή με το Ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον θα αναφερθούν παρακάτω κάποιες από τις εν δυνάμει επιλογές του :

Ενθάρρυνση για καινοτόμες δράσεις/προγράμματα

Οι πρώτες καινοτόμες δράσεις που εφαρμόστηκαν αργά και σταδιακά, ήταν τα επίσημα θεσμοθετημένα προγράμματα με Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Σπυροπούλου κ.α., 2007), τα οποία ωστόσο στην πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα είχαν ευρεία εξάπλωση και εφαρμογή λόγω κυρίως της προώθησής τους από την επίσημη Ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία.

Ωστόσο ανεπίσημες, τοπικού χαρακτήρα, καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται με πρωτοβουλία αποκλειστικά εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων, και δεν εντάσσονται σε επίσημες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας, εμφανίζονται σε πολύ μικρό ως ελάχιστο βαθμό στα Ελληνικά σχολεία. (Μπελικαΐδη, 2011).

Σε αυτές τις περιπτώσεις ο διευθυντής πρέπει να λειτουργήσει ως το παράδειγμα-πρότυπο του εκπαιδευτικού, αφού δημιουργεί μια κουλτούρα (σταθερές βαθιές αξίες και πεποιθήσεις) απόδοσης και συλλογικότητας, υποστήριξης και προσδοκιών. Για να πραγματώνονται λοιπόν οι καινοτομίες σε μία σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό την βελτίωσή της, ο διευθυντής ενθαρρύνει τους συναδέρφους του, έτσι ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν τους ρόλους τους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να οργανώνουν, να επιδεικνύουν προθυμία και διάθεση συνεργασίας. Παράλληλα καλλιεργεί διάθεση για βελτιώσεις με στόχο τον καλύτερο προσανατολισμό στο μέλλον.

Ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα συνυφασμένη με την βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου αντανακλά την ποιότητα του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2003), η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και τελικά η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στοχεύει στην αναβάθμιση και αναγνώριση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Η ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, η κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού, αποτελούν βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή και αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

- Ο θεσμός του Μέντορα

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο έχουν υιοθετήσει την συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring), ως την κυρίαρχη τάση στην υποδοχή και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Παράλληλος στόχος όμως είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και η διατήρηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού δυναμικού, που κατέχει ένα μεγάλο βαθμό επαγγελματικής ειδημοσύνης.

Παρόλο που η λέξη μέντορας (mentor) έχει ελληνική καταγωγή, παραπέμποντας στον Μέντορα που φρόντιζε τον Τηλέμαχο όσο ο πατέρας του, ο Οδυσσέας, βρισκόταν μακριά από την Ιθάκη, η χρήση του όρου στο πλαίσιο της εθνικής μας εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμα σε ένα άτυπο, παρθένο, πρώιμο στάδιο. (Μπαγάκης, 2017). Η σημασία της υποδοχής του νεοδιόριστου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη, δεν φαίνεται να συγκινεί ιδιαίτερα την επίσημη Ελληνική

εκπαιδευτική πολιτική. Η απουσία ενός μηχανισμού υποστήριξης και υποδοχής του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο, δεν βοηθά στην ομαλή ένταξη και ολοκληρωμένη άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου.

- Έρευνα δράσης

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (1999), η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια οικογένεια δραστηριοτήτων, σχετικά με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τα προγράμματα βελτίωσης των σχολείων, τον σχεδιασμό του συστήματος και την ανάπτυξη της πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό σημείο την αναγνώριση στρατηγικών σχεδιασμένης δράσης, την οποία εκτελούν, και συστηματικά υποβάλλουν σε παρατήρηση, στοχασμό και αλλαγή. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με την προσωπική βελτίωση, την αλλαγή του τρόπου σκέψης, την αναβάθμιση της προηγούμενης εμπειρίας και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).
Ο καινοτόμος διευθυντής που επιδιώκει την βελτίωση του σχολείου του, στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, στις πρακτικές δηλαδή και στάσεις των εκπαιδευτικών στον χώρο της δουλειάς τους. Σύμφωνα με τους MacBeath & Mortimore, (2001) το ισχυρότερο μήνυμα που κερδίζει συνεχώς έδαφος στη διεθνή ερευνητική κοινότητα, αφορά στη σημασία της δέσμευσης του σχολείου στη διαδικασία ανάπτυξής του. Η αλλαγή δηλαδή πρέπει να πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το σχολείο. Επιπλέον ο διευθυντής υποστηρίζει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διερευνά συστηματικά την διδασκαλία του και το ενδιαφέρον του να ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία διεξάγοντας έρευνα στην τάξη του. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)

- Portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο βασικός σκοπός του ατομικού φακέλου είναι να περιγράψει μέσα από την προσωπική επιλογή στοιχείων και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα την πορεία, την εξέλιξη και την βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Πρόκειται για μια οργανωμένη συλλογή στοιχείων και δεδομένων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και χαρακτηρίζεται ως επιλεκτική (selective), αναστοχαστική (reflective), και συνεργατική (collaborative) διαδικασία.

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους:

α) ως μέσο-τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (είτε για υπηρεσιακή ανέλιξη, είτε για προαγωγή)

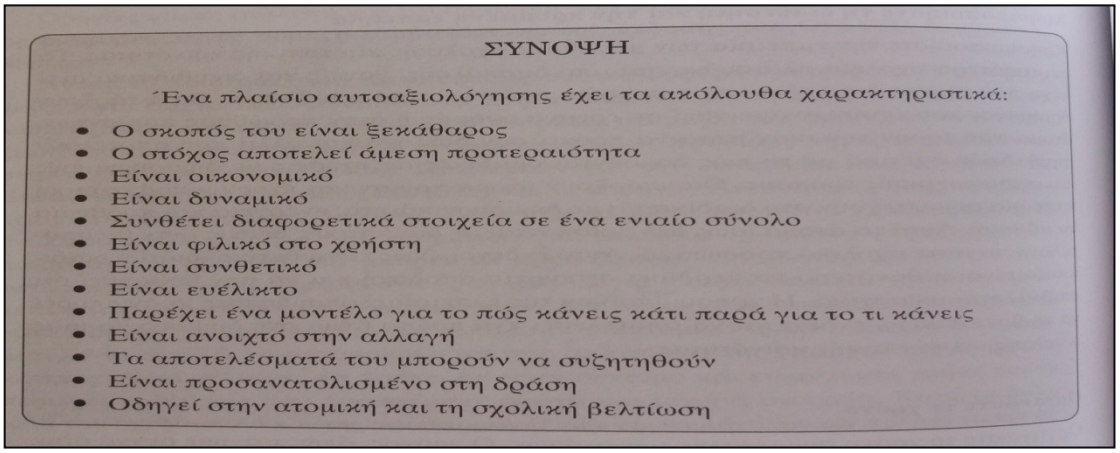
β) ως έναυσμα ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με σκοπό τη βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ.

Ο καινοτόμος διευθυντής καλείται να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς στην δημιουργία ατομικού φακέλου προς όφελος του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και στη συνέχεια του σχολείου. Ο ατομικός φάκελος αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, όσο και για τους εν ενεργεία, καθώς μπορεί να καταγράψει με σαφήνεια τα διάφορα στάδια της ανάπτυξης της επαγγελματικής πορείας τους.

- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), γι΄ αυτό και θεωρείται μηχανισμός (Hargreaves, 2003), μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου.

Σύμφωνα με το MacBeath (1999) η φιλοσοφία ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης είναι ένα σύνολο από πεποιθήσεις, οι οποίες αποτελούν αξιολογήσεις ατόμων, σχέσεων, διαδικασιών μάθησης, οργανισμών και του τι κάνει τους ανθρώπους να θέλουν να γίνουν δάσκαλοι ή να θέλουν να συνεχίσουν τη διδασκαλία, ακόμη και όταν τα παιδιά είναι αδιάφορα. Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα χαρακτηριστικά που συναντώνται σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης. (MacBeath, 1999)



ΣΥΝΟΨΗ

Ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ο σκοπός του είναι ξεκάθαρος
- Ο στόχος αποτελεί άμεση προτεραιότητα
- Είναι οικονομικό
- Είναι δυναμικό
- Συνθέτει διαφορετικά στοιχεία σε ένα ενιαίο σύνολο
- Είναι φιλικό στο χρήστη
- Είναι συνθετικό
- Είναι ευέλικτο
- Παρέχει ένα μοντέλο για το πώς κάνεις κάτι παρά για το τι κάνεις
- Είναι ανοιχτό στην αλλαγή
- Τα αποτελέσματά του μπορούν να συζητηθούν
- Είναι προσανατολισμένο στη δράση
- Οδηγεί στην ατομική και τη σχολική βελτίωση

Οι λέξεις κλειδιά που χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας και που ουσιαστικά ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση του σχολείου είναι (Μπαγάκης, 2017):

- Εστία ανάπτυξης (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007)
  Αναφέρεται στα συγκεκριμένα θέματα προς επίλυση-βελτίωση που αφορούν το εκάστοτε σχολείο και στα οποία πρέπει να εστιάσει προκειμένου προχωρήσει σε αλλαγές.
- Συνέρευνα
  Η στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας και σε επιστημονικούς ερευνητές με απώτερο σκοπό την βελτίωση του σχολείου. Η συνεισφορά των δύο πλευρών είναι ισότιμη με πεδίο δράσης καθενός τον οικείο χώρο του, αυτόν που γνωρίζει καλύτερα.
- Ο κριτικός φίλος

Πολύτιμος συνεργάτης ο οποίος διαμορφώνει το πλαίσιο για την δράση της ομάδας του σχολείου

Σύμφωνα με τον MacBeath (1999) το ισχυρότερο επιχείρημα υπέρ της ύπαρξης ενός συμβούλου-φίλου είναι, ότι μπορεί να συνεργαστεί με το σχολείο για ένα χρονικό διάστημα και να βοηθήσει στη διαδικασία της αλλαγής, μεταφέροντας εμπειρίες και προσεγγίσεις από άλλα σχολεία. Σε ότι αφορά την συμπεριφορά ο κριτικός φίλος:

- Προσπαθεί πρώτα να καταλάβει ο ίδιος παρά να γίνει κατανοητός
- Έχει θετική άποψη για το σχολείο και την κοινότητα
- Είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός
- Βοηθά τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους
- Βοηθά τους συμμετέχοντες να σκεφτούν κριτικά την πρακτική τους
- Ενθαρρύνει την διάχυση ιδεών
- Παροτρύνει την αναζήτηση αποδείξεων
- Χρησιμοποιεί τις παρατηρήσεις και κρίσεις του, ως πηγή στοιχείων ανοιχτών προς συζήτηση και τροποποίηση.
- Δέχεται την κριτική
- Δεν φοβάται την αντιπαράθεση και τη χειρίζεται παραγωγικά
- Παραπέμπει τους συμμετέχοντες σε χρήσιμες πηγές για περαιτέρω πληροφόρηση
- Εργαλεία φιλικά προς τους εκπαιδευτικούς
  Ημερολόγια , φύλλα παρατήρησης, συναδελφική παρατήρηση, είναι μερικά από τα μεθοδολογικά εργαλεία που δύναται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στις πραγματοποιηθείσες πρακτικές του.
- Το κρυμμένο κεφάλαιο

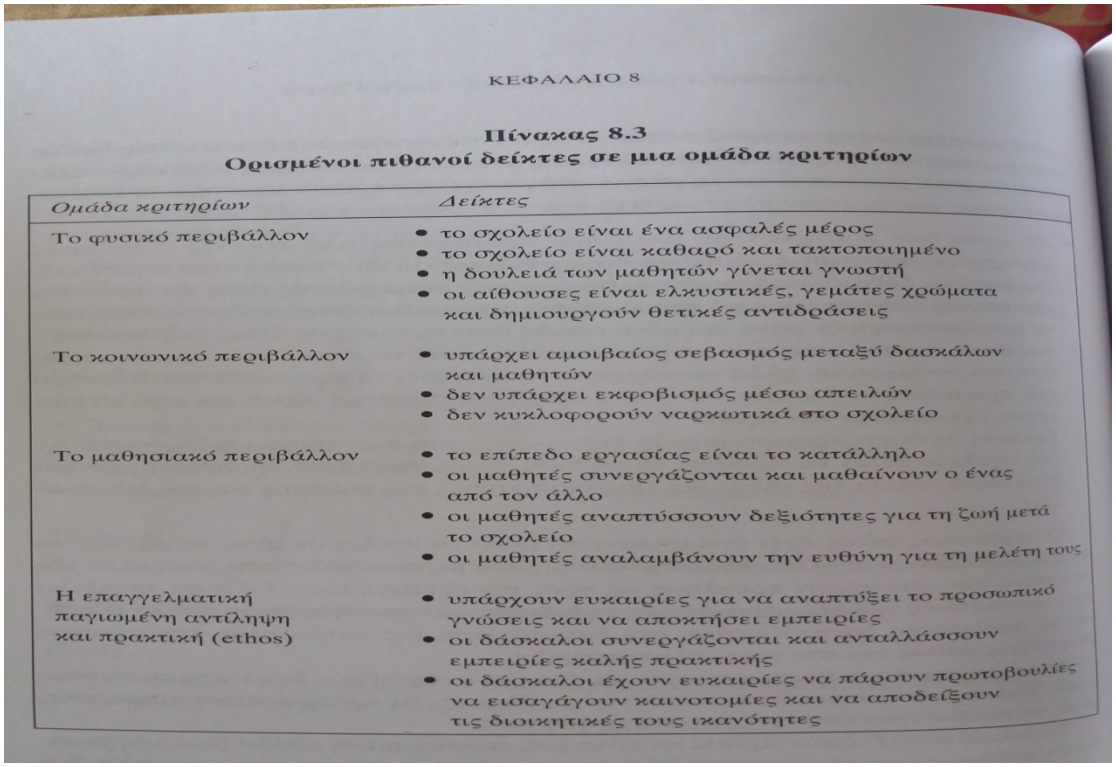
Ο κρυμμένος πλούτος του σχολείου που υπάρχει, αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί όπως η εμπειρία, οι καλές πρακτικές, οι δεξιότητες, οι προσωπικές επινοήσεις των εκπαιδευτικών. Η χρησιμοποίηση της εμπειρίας, οπουδήποτε και αν μπορεί να την βρει κανείς, ενδέχεται να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα στη δημιουργία μιας αληθινής «ερευνητικής κοινότητας».(MacBeath, 1999)

- Δυναμική των νησίδων με διαφορετική κουλτούρα
  Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συσπειρώνονται εθελοντικά σε άτυπες ομάδες, που μπορούν να δράσουν ως μοχλός ανάπτυξής του, αφού ενώνουν τον ατομικό γνωστικό τους πλούτο και μεταβαίνουμε πλέον έτσι στη συλλογική γνώση.
- Σχολεία «φάροι» και πολιτικές αξιοποίησής τους.
  Αναφέρονται ως ο κρυμμένος πλούτος του σχολείου που υπάρχει αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί όπως η εμπειρία, οι καλές πρακτικές, οι δεξιότητες, οι προσωπικές επινοήσεις των εκπαιδευτικών.
  Στα πλαίσια των παραπάνω πρακτικών ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός και καταλυτικός. Η εφαρμογή της αυτοξιολόγησης της σχολικής μονάδας,

προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του διευθυντή για την οργάνωση και την εφαρμογή της. Ο διευθυντής οφείλει:

- να εντοπίζει ελλείψεις και θέματα που χρήζουν βελτίωσης στο σχολείο
- να θέτει στόχους
- να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα
- να καθορίζει την διαδικασία
- να προτείνει μεθοδολογικά εργαλεία
- να ενθαρρύνει συνεργασίες
- να θέτει τα κριτήρια που θα αποδείξουν την επίτευξη των στόχων

Στο παρακάτω σχήμα παρατίθενται ορισμένοι πιθανοί δείκτες σε μία ομάδα κριτηρίων (MacBeath, 1999).



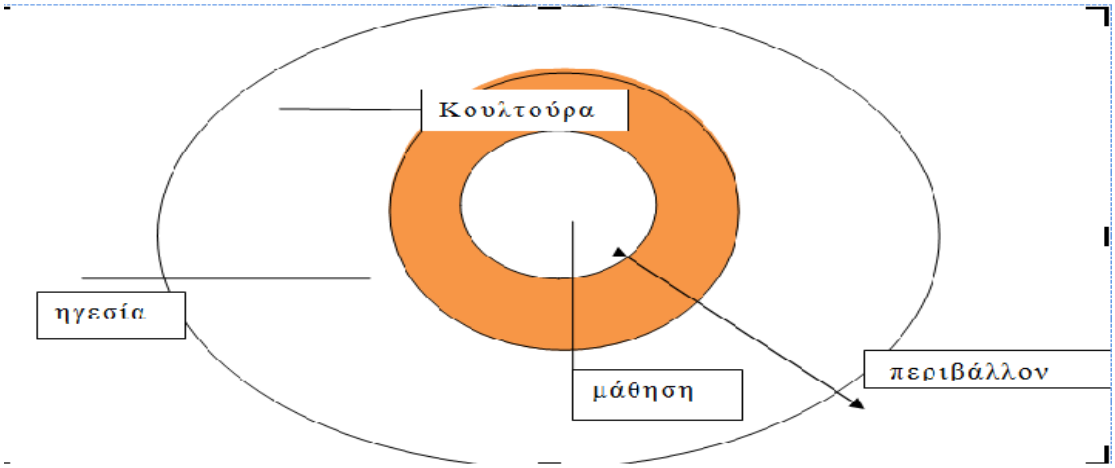
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Πίνακας 8.3
Ορισμένοι πιθανοί δείκτες σε μια ομάδα κριτηρίων

Ομάδα κριτηρίων	*Δείκτες*
Το φυσικό περιβάλλον	• το σχολείο είναι ένα ασφαλές μέρος • το σχολείο είναι καθαρό και τακτοποιημένο • η δουλειά των μαθητών γίνεται γνωστή • οι αίθουσες είναι ελκυστικές, γεμάτες χρώματα και δημιουργούν θετικές αντιδράσεις
Το κοινωνικό περιβάλλον	• υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ δασκάλων και μαθητών • δεν υπάρχει εκφοβισμός μέσω απειλών • δεν κυκλοφορούν ναρκωτικά στο σχολείο
Το μαθησιακό περιβάλλον	• το επίπεδο εργασίας είναι το κατάλληλο • οι μαθητές συνεργάζονται και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο • οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο • οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μελέτη τους
Η επαγγελματική παγιωμένη αντίληψη και πρακτική (ethos)	• υπάρχουν ευκαιρίες για να αναπτύξει το προσωπικό γνώσεις και να αποκτήσει εμπειρίες • οι δάσκαλοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν εμπειρίες καλής πρακτικής • οι δάσκαλοι έχουν ευκαιρίες να πάρουν πρωτοβουλίες να εισαγάγουν καινοτομίες και να αποδείξουν τις διοικητικές τους ικανότητες

Ηγεσία και σχολική κουλτούρα

Στόχος της σχολικής εκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης του μαθητή. Ωστόσο πέρα από το μαθητή και την αίθουσα διδασκαλίας, επιπρόσθετα στοιχεία που επηρεάζουν τη μάθησή του αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ,είναι η σχολική κουλτούρα, το κλίμα αλλά και οι συνθήκες του σχολείου.
Καθοριστικό ρόλο και κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας διαδραματίζει η ηγεσία. Για την αποτελεσματική μελέτη όλων των παραπάνω ,θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τον παράγοντα περιβάλλον, όπως χαρακτηριστικά απεικονίζεται στην παρακάτω εικόνα. (MacBeath & MacGlynn, 2002).



Προβληματισμοί-Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής που αποσκοπεί και εργάζεται για την βελτίωση του σχολείου του αναλαμβάνει ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο εφόσον καλείται να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματικός σε :

- Γνωσιολογική βάση: σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, διοικητική ανάπτυξη, θεωρίες αλλαγής, γνώσεις για αναλυτικά προγράμματα
- Τομείς δράσης: επίβλεψη/αξιολόγηση διδασκαλίας, ανάπτυξη προσωπικού, ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, ανάπτυξη ομάδων, έρευνα δράσης, θετικό σχολικό κλίμα, σχολείο και κοινότητα
- Δεξιότητες**:** διαπροσωπικές, επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, εφαρμογές, λύση προβλήματος/διαχείριση συγκρούσεων, τεχνικές, στοχοθέτηση, μέτρηση δεδομένων και σχεδιασμός, παρατήρηση, έρευνα και αξιολόγηση (Glickman, 1990)

Σύμφωνα με τους Cox et al (1987) παρότι η σχολική κοινότητα αλληλεπιδρά με την καινοτομία, ωστόσο διαπιστώνεται ότι η διάχυση των καινοτόμων δράσεων και η επιμονή των εκπαιδευτικών παραγόντων στη διατήρηση και βιωσιμότητα των διαδικασιών αυτών σε βάθος χρόνου με σκοπό να παγιωθούν, αποτελεί ακόμα ζητούμενο για τη σχολική κουλτούρα. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται η υποστήριξη όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας τόσο των εσωτερικών (διευθυντή, εκπαιδευτικών) όσο και των εξωτερικών (γονέων, πολιτικών οικονομικών και κοινωνικών φορέων και μηχανισμών).

Οι Everard et al (2004) αναζητώντας και προσπαθώντας να ταξινομήσουν τους κοινούς λόγους-παράγοντες που αντιτάσσονται στην εφαρμογή των καινοτομιών ανεξάρτητα από πού προτείνεται αυτή η καινοτομία, εντοπίζουν αρχικά ως βασικό λόγο την διαφορετική οπτική γωνία που αντιμετωπίζει ο καθένας την αλλαγή. Άλλος παράγοντας επισημαίνεται ότι είναι η αρνητική –φοβική στάση απέναντί της ,διότι την αντιμετωπίζουν ως απειλή για την ασφάλειά τους ή για τη βόλεψή τους στην πεπατημένη που έχουν εγκαθιδρύσει για χρόνια στο περιβάλλον τους. Σε αυτά τα πλαίσια εντοπίζεται και ο φόβος για το άγνωστο και τις απαιτήσεις που μπορεί να επιφέρει, όπως επίσης και για

τα επενδυμένα «συμφέροντα» .Ο Κάντας (1995) αναφέρει πως η πηγή όλης αυτής της αντίδρασης οφείλεται σε ατομικούς ή ενδογενείς παράγοντες. Οποιαδήποτε δράση διαφοροποιείται από το συνηθισμένο, θα κληθεί να έρθει αντιμέτωπη με συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα και κάποιες φορές αναπόφευκτες θα είναι και οι συγκρούσεις. Η συνεργασία όλων παρότι είναι απαραίτητη για να στεφθεί με επιτυχία μια αλλαγή, δεν θεωρείται δεδομένη.

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μονάδες και την εφαρμογή καινοτομιών, βασικό ρόλο κατέχει η σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας ,θα πρέπει να είναι υπέρμαχος και κάτοχος της έννοιας της αλλαγής, προκειμένου να μπορεί αφενός να την υποστηρίξει αφετέρου να την μεταδώσει σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς κ.α.).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεχής αναζήτηση καταλληλότερου τρόπου ηγεσίας για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ώστε να ανταποκρίνεται με τον αποτελεσματικότερο τρόπο στις απαιτήσεις και τις ανάγκες που προκύπτουν όπως αναφέρουν οι Άνθης, Κακλαμάνης, (2011).

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2017) όταν αναφέρεται η διαμοιραζόμενη ηγεσία ,δεν περιγράφεται απλά ένας ρόλος, αλλά αποτυπώνεται η συνεργατική δράση μιας κοινότητας ανθρώπων, που καταθέτουν τη δική τους ενεργή συνεισφορά στην ανάπτυξη του σχολείου, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν στη βαθμίδα διοίκησης. Η σύγχρονη τάση επικροτεί και ενθαρρύνει αυτού του τύπου την ηγεσία, ενώ βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα των συζητήσεων.

Είναι κατανοητή η βαρύτητα που έχει το σχολικό περιβάλλον στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, επομένως και η βαρύτητα του ρόλου του διευθυντή αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στην εκτέλεση αυτού του δύσκολου έργου. Η επιτυχία διεκπεραίωσης αυτού του ρόλου εξαρτάται στον μεγαλύτερο βαθμό από τον ίδιο, από τον τρόπο ηγεσίας που επιλέγει να ασκήσει,, τον τρόπο που επιλέγει να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Everard (2004), ένας manager, πρέπει να μπορεί να επιτυγχάνει αλλαγές για τον επιδιωκόμενο σκοπό, να διαχειρίζεται ανάλογα τους διαθέσιμους πόρους και να αναζητά νέους, να προάγει την αποτελεσματικότητα στο χώρο εργασίας του αναζητώντας συνεχή βελτίωση, να χαρακτηρίζεται με υπευθυνότητα και να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα συνεργασίας. Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε, ότι δεν διαφέρει πολύ από το ρόλο που αναλαμβάνει ο "διευθυντής" του σχολείου.

Γενικότερα, ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου, περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών όλων των μελών που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον και των ανωτέρων ηγετικών στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική

Ανθής Κ.Χ, Κακλαμάνης Κ. Θ, (2011) "Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση".

Δεμερτζή, Κ. (2007). Κριτικός φίλος: Ένας νέος ρόλος. Μπαγάκης, Γ. Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.) Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning. Αθήνα: Λιβάνης.

Δεμερτζή, Κ. (2007α) Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, διδακτορική διατριβή.

Ζαβλανός Μ., (2003), "Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση". Αθήνα: Σταμούλης

Ζωγόπουλος, Ε. (2008). "Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας". Τα Εκπαιδευτικά

Κατσαρού Δ. & Τσάφος, Β. (2003). Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαβάλλας.

Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η., (2003) " Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος- ομάδα- πειθαρχία- μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπελικάΐδη, Ε. (2011). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. ρόλος του Διευθυντή. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μπαγάκης, Γ., (2003). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα :Μεταίχμιο

Μπαγάκη, Γ. (1999). Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα, κινητικότητα και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπαγάκης, Γ., (2017). Εκπαιδευτικό υλικό

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007) Το ρεύμα της εκπαιδευτικής έρευνας για τη βελτίωση/ανάπτυξη του σχολείου. Ελληνικά παραδείγματα. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου του ΚΕΕ Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: από την

Αποτύπωση του συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων, Αθήνα, Νοέμβριος 2007. Αθήνα: ΚΕΕ.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007) Το ρεύμα της εκπαιδευτικής έρευνας για τη βελτίωση/ανάπτυξη του σχολείου. Ελληνικά παραδείγματα. Πρακτικά συνεδρίου "Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων". Αθήνα: ΚΕΕ.

Πραστάκος , Γ.(2005) Διοικητική επιστήμη στην πράξη, Αθήνα :Σταμούλη Α.Ε.

Σαΐτης, Χ. (2000, 2005), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Αουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007) Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13. 69-83.

Ξενόγλωσση

Brayman A. (1992) Charisma and Leadership in Organizations. London: Sage.

Cox, P.L., French, L.C., Loucks-Horsley, S. (1987). Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school-improvement. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Cohen. K.D. & Ball, D.L. (2006). Educational Innovation and the Problem of Scale. Ανακτήθηκε από το: httS://www-S11V)na1.wh ich. 1 Qjdball/chpters/Cohen-BallScale

Clement, M. & Vandenberghe, O. (2001). How School leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. School Leadership & Management, 21(1), 43-57

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). Effective School Management, 4th ed., London: Chapman Pu

Glickman, C. D. (1990). Supervision of Instruction: A Developmental Approach (2nded.). Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, D. H., Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks, London: Demos, 2003. http//eurydice.org.

Inbar, D. E. (1996). Planning for Innovation in Education. Paris: UNESCO.

MacBeath, J. and Jardine, S.J. (1998). I Didn't Know He Was Ill – The Role and Value of the Critical Friend. In Stoll, L. and Myers, K. (Eds) No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties. London: Falmer Press.

MacBeath, J. (1999). Schools must speak for themselves: The case for school self evaluation. London: Routledge.

MacBeath, J., Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001

MacBeath, J. & McGlynn, A., Self evaluation. What's in for schools? London: Routledge Falmer, 2002.

MacBeath, J., & Mortimore, P., (2001). Improving school effectiveness (Buckingham, Open University

MacBeath, J. (2003) The Self-Evaluation File, Glasgow: Learning Files Scotland.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily internentions. Journal of Educational Administration, 33(2), 31-51.

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης από την εργασία τους

Μπαντούνα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ικανοποίηση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι από την εργασία τους αποτελεί πολύ-συζητημένο θέμα στο πεδίο της οργανωσιακής ζωής. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου της ικανοποίησης εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας από την εργασία τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020 με την ποσοτική μέθοδο με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των Brayfield και Rothe (1951). Το δείγμα αποτέλεσαν 291 Νηπιαγωγοί της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ικανοποιητικά επίπεδα ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Επίσης, δεν καταγράφηκαν σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ικανοποίηση από την εργασία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ικανοποίηση, εργασία, εκπαιδευτικοί, προσχολική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, η εργασία καλύπτει μεγάλο μέρος της ζωής των ανθρώπων. Η ενασχόληση των ανθρώπων με την εργασία τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ταυτότητά τους, την υγεία τους και γενικά την αξιολόγηση της ζωής τους (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Η ικανοποίηση από την εργασία είναι καθοριστική και επηρεάζει τη συμπεριφορά των εργαζομένων στον εργασιακό τους χώρο (Spector, 1997). Η συγκεκριμένη εργασιακή συμπεριφορά έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών και την περισσότερη μελέτη (Judge et al., 2017). Το πλήθος των μελετών στο πέρασμα των ετών στη βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία του ζητήματος (Rafferty & Griffin, 2009). Ποικιλία ορισμών καταγράφονται για την εργασιακή ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Spector (1997:vii) «*η εργασιακή ικανοποίηση είναι ο βαθμός που αρέσει στους ανθρώπους η εργασία τους*». Οι Meier και Spector (2014) αναφέρονται στην ικανοποίηση από την εργασία ως συνολική αξιολόγηση της εργασίας ενός ατόμου χαρακτηρίζοντάς την ευχάριστη ή δυσάρεστη. Για τους Cranny, Smith και Stone (1992) η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση, κατάσταση που έχουν οι εργαζόμενοι για την εργασία βασισμένοι στο τι επιθυμούσαν και τι πραγματικά αντιμετωπίζουν. Οι Warr, Cook και Wall (1979) προσεγγίζουν την εργασιακή ικανοποίηση μέσα από την ικανοποίηση που αισθάνεται ο εργαζόμενος από τα ενδογενή και εξωγενή χαρακτηριστικά της εργασίας του.

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αντιληπτό ότι η εργασιακή ικανοποίηση προσεγγίζεται και αξιολογείται με δυο τρόπους, ως συνολική εργασιακή ικανοποίηση και ως ενδογενής και εξωγενής ικανοποίηση. Υπάρχει μεγάλος αριθμός από ερωτηματολόγια για την εργασιακή ικανοποίηση τα οποία διερευνούν είτε τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση με μια δήλωση-ερώτηση ή με περισσότερες ερωτήσεις ή δηλώσεις αναφορικά με το τι σκέφτονται και/ή αισθάνονται οι ερωτώμενοι για την εργασία τους στο σύνολό της είτε για συγκεκριμένες πτυχές/διαστάσεις της εργασίας τους, όπως αμοιβή, περιεχόμενο εργασίας, συνθήκες εργασίας, προοπτικές εξέλιξης, σχέση με ανώτερους και με συναδέλφους (Arnold et al., 2005). Συνεπώς, ο εργαζόμενος μπορεί γενικά να αισθάνεται ικανοποιημένος από την εργασία του στο σύνολό της, αλλά να εκφράζει έλλειψη ικανοποίησης για επιμέρους πτυχές της.

Το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εργαζόμενων θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την ψυχολογική ευεξία, την ψυχική τους υγεία και γενικότερα για το επίπεδο ευτυχίας στη ζωή τους. Επιπλέον, συχνά σχετίζεται με τα κίνητρα, την παρακίνηση και την καλή απόδοση των εργαζόμενων στην εργασία τους (Arnold et al., 2005). Στον ιδιαίτερο χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία ο απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η επίδρασή του στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003), την εσωτερική ενδυνάμωση και παρακίνησή τους (Zembylas & Papanastasiou, 2004), τη δέσμευσή τους (Perie, Baker, & Whiterner, 1997), την απόδοσή τους (Ostroff, 1992), την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη σχολική μονάδα (Koutouzis & Malliara, 2017) και γενικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Zigarelli, 1996). Η έλλειψη ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους συνδέεται με την εκδήλωση εργασιακού άγχους (Ho, 1996) και με απουσίες από την εργασία τους (Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2014) Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτή η ιδιαίτερη σημασία της εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και στην αποτελεσματικότητα του απαιτητικού έργου τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η παρούσα ερευνητική μελέτη συνεισφέρει δεδομένα στο πεδίο της ικανοποίησης από την εργασία τους εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες για τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το επίπεδο ικανοποίησης εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγών) στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας από την εργασία τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι: 1) Ποιο είναι το επίπεδο της ικανοποίησης από την εργασία εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας); 2) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και στο επίπεδο της ικανοποίησης από την εργασία τους;

Μέθοδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιουνίου 2020 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης και τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Οι εκπαιδευτικοί (Νηπιαγωγοί) προσχολικής εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας) αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε μορφή google forms σε Νηπιαγωγεία Γενικής Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν τελικά 291 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας

Δομή ερευνητικού εργαλείου

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο εργασιακής ικανοποίησης (συνολικής εργασιακής ικανοποίησης) Job Satisfaction Index (JSI) που αναπτύχθηκε από τους Brayfield και Rothe (1951). Η κλίμακα αν και έχει δημιουργηθεί πριν πολλά χρόνια ωστόσο έχει χρησιμοποιηθεί σε πρόσφατες έρευνες (Kafetsios & Zampetakis, 2008˙ Voris, 2011) λόγω της υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα μέτρησης της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων αποτυπώνοντας με ψυχομετρική επάρκεια όψεις της εργασίας (γνωστικές, θυμικές, συμπεριφορικές) (Kafetsios & Zampetakis, 2008˙ Lent et al., 2011˙ Moorman, 1993). Αν και άλλες παράμετροι, διαστάσεις της εργασίας (συνθήκες εργασίας, εργασιακό κλίμα, εργασιακή και επαγγελματική ανάπτυξη, ο μισθός, η σχέση με τον άμεσο προϊστάμενο, το σύστημα ανταμοιβών και προαγωγής, η συνολική λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού) είναι σημαντικές για την εργασιακή ικανοποίηση δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Η κλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 18 προτάσεις από τις οποίες οι 9 (B3, B4, B6, B8, B10, B11, B14, B16, B18) έχουν αρνητική διατύπωση και αντιστράφηκαν κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό λογισμικό SPSS 26.0 for Windows για την περιγραφική παρουσίαση της εργασιακής ικανοποίησης όπως η μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Επίσης, έγινε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητας Cronbach's alpha. Η τιμή για το σύνολο της κλίμακας για την εργασιακή ικανοποίηση έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα (Cronbach's alpha=0,745>0,70). Τέλος, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των ευρημάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA με τη μέθοδο Post Hoc και Bootstrap, αφού είχε προηγηθεί ο έλεγχος κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov) ο οποίος έδειξε κανονική κατανομή των μεταβλητών (p>0,05).

Αποτελέσματα έρευνας

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειονότητα είναι γυναίκες (99,3%, N=289) και οι υπόλοιποι άνδρες (N=2, 0,7%). Όσον αφορά την ηλικία τους, το 54% (N=157) είναι 46-55 ετών, το 28,2% (N=82) είναι 36-45 ετών, το 11% (N=32) είναι 56 ετών και άνω και το 6,9% (N=20) είναι ηλικίας 25-35 ετών. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα (79%, N=230) είναι έγγαμες/οι, το 12,4% (N=36) είναι άγαμες/οι και το 8,6% (N=25) δηλώνουν κάτι άλλο. Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειονότητα (69,4%, N=202) έχει μόνο το βασικό πτυχίο, το 24,7% (N=72) έχει μεταπτυχιακό, το 4,8% (N=14) διαθέτει 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ το 1% (N=3) διαθέτει διδακτορικό. Αναφορικά με την επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε., το 51,2% (N=149) έχει πιστοποίηση Β΄ επιπέδου, το 32,3% (N=94) έχει πιστοποίηση Α΄ επιπέδου, το 9,3% (N=27) έχει πιστοποίηση ECDL, το 0,7% (N=2) έχει πιστοποίηση Moodle, το 3,1% (N=9) δηλώνει κάτι άλλο, ενώ το 3,4% (N=10) δεν έχει πιστοποίηση σε Τ.Π.Ε. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, το 47,4% (N=138) έχει 11-20 έτη, το 30,6% (N=89) έχει 21-30 έτη, το 11% (N=32) έχει 0-10 έτη και το 11% (N=32) έχει 31 και άνω έτη υπηρεσίας. Ως προς τη σχέση εργασίας, η πλειονότητα (82,5%, N=240) είναι μόνιμες/οι και το 17,5% (N=51) είναι αναπληρώτριες/ές. Τέλος, σχετικά με την περιοχή έδρας των νηπιαγωγείων, το 45% (N=131) βρίσκονται σε αστική περιοχή (>10.000 κάτοικοι), το 36,4% (N=106) βρίσκονται σε αγροτική περιοχή (<2000 κάτοικοι) και το 18,6% (N=54) βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή (2000-10.000 κάτοικοι).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασιακής ικανοποίησης (Πίνακας 1), η Μ.Τ. κυμαίνεται από 1,30 (Διαφωνώ απόλυτα) «*Είμαι απογοητευμένη/ος που ανέλαβα αυτή τη δουλειά*» έως 4,36 (Συμφωνώ) «*Το επάγγελμά μου είναι συνήθως αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι*».

Δηλώσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.	Minimum	Maximum	N
1. Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	3,88	0,065	1	5	291
2. Το επάγγελμά μου είναι συνήθως αρκετά ενδιαφέρον ώστε να μη βαριέμαι.	4,36	0,038	1	5	291

3. Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	2,59	0,054	1	5	291
4. Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1,43	0,038	1	5	291
5. Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου από τον ελεύθερο χρόνο μου.	2,82	0,054	1	5	291
6. Συχνά νιώθω ανία με την εργασία μου.	1,76	0,043	1	5	291
7. Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένη/ος με την παρούσα δουλειά μου.	4,32	0,042	1	5	291
8. Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1,78	0,044	1	5	291
9. Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένη/ος με τη δουλειά μου.	4,24	0,040	1	5	291
10. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα σε σχέση με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1,80	0,050	1	5	291
11. Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1,22	0,027	1	5	291
12. Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένη/ος στη δουλειά μου απ΄ότι οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι.	3,87	0,049	2	5	291
13. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένη/ος με τη δουλειά μου.	4,11	0,039	2	5	291
14. Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	1,87	0,047	1	5	291
15. Μου αρέσει η δουλειά μου καλύτερα απ΄ότι στον μέσο εργαζόμενο.	3,86	0,044	1	5	291
16. Η δουλειά μου είναι αρκετά αδιάφορη.	1,47	0,034	1	5	291
17. Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	4,11	0,041	2	5	291
18. Είμαι απογοητευμένη/ος που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1,30	0,031	1	5	291

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Πίνακας 1: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση

Για τη συνολική αποτύπωση της εργασιακής ικανοποίησης έγινε αντιστροφή των 9 αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων (Β3, Β4, Β6, Β8, Β10, Β11, Β14, Β16 και Β18) του ερωτηματολογίου (Πίνακας 2). Η συνολική Μ.Τ. είναι 4,13 (Συμφωνώ) και το άθροισμα για τις Μ.Τ. όλων των δηλώσεων είναι 74,35 καταδεικνύοντας υψηλά επίπεδα συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων.

Δηλώσεις	**Μ.Τ.**	**Ν**
1. Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	3,88	291
2. Το επάγγελμά μου είναι συνήθως αρκετά ενδιαφέρον ώστε να μη βαριέμαι.	4,36	291
3. Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	3,41	291
4. Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	4,57	291
5. Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου από τον ελεύθερο χρόνο μου.	2,82	291
6. Συχνά νιώθω ανία με την εργασία μου.	4,24	291
7. Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένη/ος με την παρούσα δουλειά μου.	4,32	291
8. Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	4,22	291
9. Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένη/ος με τη δουλειά μου.	4,24	291
10. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα σε σχέση με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	4,20	291
11. Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	4,78	291
12. Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένη/ος στη δουλειά μου απ΄ότι οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι.	3,87	291
13. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένη/ος με τη δουλειά μου.	4,11	291
14. Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	4,13	291
15. Μου αρέσει η δουλειά μου καλύτερα απ΄ότι στον μέσο εργαζόμενο.	3,86	291
16. Η δουλειά μου είναι αρκετά αδιάφορη.	4,53	291
17. Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	4,11	291
18. Είμαι απογοητευμένη/ος που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	4,70	291
Σύνολο	**4,13**	**291**
Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση	**74,35**	**291**

Πίνακας 2: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3 δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά συσχέτιση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης με κανένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (*ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, επιμόρφωση Τ.Π.Ε. και περιοχή έδρας νηπιαγωγείου*) των συμμετεχόντων (p>0,05). Σημειώνεται ότι δεν έγινε συσχέτιση με το φύλο των συμμετεχόντων λόγω της συντριπτικής εκπροσώπησης των γυναικών (99,3%, N=289) έναντι των ανδρών (0,7%, N=2).

		Συνολική εργασιακή ικανοποίηση
Συνολική εργασιακή ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	291
Ηλικία	Pearson Correlation	0,042
	Sig. (2-tailed)	0,474
	N	291
Οικογενειακή κατάσταση	Pearson Correlation	0,049
	Sig. (2-tailed)	0,402
	N	291
Επίπεδο σπουδών	Pearson Correlation	-0,074
	Sig. (2-tailed)	0,210
	N	291
Έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation	0,040
	Sig. (2-tailed)	0,493
	N	291
Σχέση εργασίας	Pearson Correlation	-0,060
	Sig. (2-tailed)	0,311
	N	291
Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.	Pearson Correlation	-0,001
	Sig. (2-tailed)	0,988
	N	291
Περιοχή έδρας νηπιαγωγείου	Pearson Correlation	-0,029
	Sig. (2-tailed)	0,625
	N	291

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

**Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)*

Πίνακας 3: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση και δημογραφική χαρακτηριστικά

Η συσχέτιση με τις επιμέρους δηλώσεις της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις με δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων.

Αναφορικά με την ηλικία (Πίνακας 4) όσοι από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «25-35» συμφωνούν λιγότερο (mean=3,85) σε σχέση με όσους ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες «36-45» (mean=4,30) και «46-55» (4,28) ότι τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζουν τον εαυτό τους να πάνε στη δουλειά.

Δηλώσεις	**Ηλικία**	**Mean**	**Sig**
8. Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	25-35	3,85	0,010
	36-45	4,30	
	25-35	3,85	0,023
	46-55	4,28	

Πίνακας 4:Εργασιακή ικανοποίηση και ηλικία

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, οι έγγαμοι (mean=4,40) σε σχέση με τους άγαμους (mean=3,89) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό αρκετά ικανοποιημένοι με την παρούσα δουλειά τους. Επίσης, οι άγαμοι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean=4,25) σε σχέση με τους έγγαμους (mean=3,86) ότι πρέπει να αναγκάζουν τον εαυτό τους να πάνε στη δουλειά.

Δηλώσεις	**Οικογενειακή κατάσταση**	**Mean**	**Sig**
7. Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένη/ος με την παρούσα δουλειά μου.	Άγαμος	3,89	0,021
	Έγγαμος	4,40	
8. Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	Άγαμος	4,25	0,018
	Έγγαμος	3,86	

Πίνακας 5: Εργασιακή ικανοποίηση και οικογενειακή κατάσταση

Ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πινάκας 6), όσοι έχουν 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ απολαμβάνουν περισσότερο (mean=3,43) τη δουλειά τους απ΄ ότι τον ελεύθερο χρόνο τους συγκριτικά με όσους διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο (mean=2,83).

Δηλώσεις	**Επίπεδο σπουδών**	**Mean**	**Sig**
5. Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου από τον ελεύθερο χρόνο μου.	Βασικό πτυχίο	2,83	0,002
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,43	

Πίνακας 6: Εργασιακή ικανοποίηση και επίπεδο σπουδών

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων (Πινάκας 7), όσοι έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας (0-10) βρίσκουν περισσότερο ενδιαφέρον το επάγγελμά τους ώστε να μη βαριούνται σε σχέση με όσους έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας (11-20, 21-30). Όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας (31 και άνω) απολαμβάνουν περισσότερο τη δουλειά τους απ΄ ότι τον ελεύθερο χρόνο τους συγκριτικά με όσους έχουν λιγότερα έτη (11-20, 21-30). Επίσης, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους οι συμμετέχοντες με περισσότερα έτη υπηρεσίας (31 και άνω) σε σχέση με όσους διαθέτουν λιγότερα έτη υπηρεσίας (0-10, 21-30).

Δηλώσεις	**Έτη υπηρεσίας**	**Mean**	**Sig**
2. Το επάγγελμά μου είναι συνήθως αρκετά ενδιαφέρον ώστε να μη βαριέμαι.	0-10	4,63	0,035
	11-20	4,38	
	0-10	4,63	0,003
	21-30	4,24	
5. Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου από τον ελεύθερο χρόνο μου.	11-20	2,72	0,002
	31 και άνω	3,28	
	21-30	2,80	0,005
	31 και άνω	3,28	
9. Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένη/ος με τη δουλειά μου.	0-10	4,06	0,009
	31 και άνω	4,44	
	21-30	4,16	0,005
	31 και άνω	4,44	

Πίνακας 7: Εργασιακή ικανοποίηση και έτη υπηρεσίας

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας (Πίνακας 8), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι αναπληρωτές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέρον το επάγγελμά τους ώστε να μη βαριούνται συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότεροι ικανοποιημένοι σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, προς το παρόν με την παρούσα δουλειά τους.

Δηλώσεις	**Σχέση εργασίας**	**Mean**	**Sig**
2. Το επάγγελμά μου είναι συνήθως αρκετά ενδιαφέρον ώστε να μη βαριέμαι.	Μόνιμη/ος	4,31	0,002
	Αναπληρώτρια/ής	4,61	
7. Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένη/ος με την παρούσα δουλειά μου.	Μόνιμη/ος	4,39	0,011
	Αναπληρώτρια/ής	4,02	
9. Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένη/ος με τη δουλειά μου.	Μόνιμη/ος	4,28	0,039
	Αναπληρώτρια/ής	4,04	

Πίνακας 8: Εργασιακή ικανοποίηση και σχέση εργασίας

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους και την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος και στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 291 εκπαιδευτικοί (Νηπιαγωγοί).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ικανοποιητικά (Μ.Τ.=4,13, συνολικό άθροισμα=74,35) επίπεδα συνολικής εργασιακής ικανοποίησης. Ανάλογα είναι τα ευρήματα άλλων ερευνών (Voris, 2011) με το ίδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (Brayfield & Rothe, 1951). Η Voris (2011) σε έρευνά της με δείγμα 222 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 21 περιοχές του Κεντάκυ των Η.Π.Α. κατέγραψε υψηλά επίπεδα συνολικής ικανοποίησης από την εργασία τους. Η Σαργιώτη (2019) σε έρευνά της με συμμετέχοντες 160 νηπιαγωγούς από τέσσερις περιφερειακές ενότητες (Μαγνησία, Λάρισα, Τρίκαλα και Καρδίτσα) ανέδειξε ότι οι Νηπιαγωγοί παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα συνολικής εργασιακής ικανοποίησης. Επίσης, η Λιάκου (2015) σε έρευνα που διενέργησε σε 205 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (περιφερειακή ενότητα Αιτωλοακαρνανίας και Μαγνησίας) διαπίστωσε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Αναφορικά με τη σχέση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (*ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, επιμόρφωση Τ.Π.Ε. και περιοχή έδρας νηπιαγωγείου*) των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν παρατηρείται σημαντική στατιστικά συσχέτιση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλου (2020) με το ίδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας σε 161 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, βρέθηκαν σημαντικές στατιστικά θετικές συσχετίσεις σε επιμέρους μεταβλητές της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα:

α) Όσον αφορά την ηλικία, οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικιακής κατηγορίας (36-45, 46-55) σε σχέση μικρότερής ηλικιακής κατηγορίας (25-35) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τις περισσότερες φορές αναγκάζουν τον εαυτό τους να πάνε στη δουλειά. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με δεδομένα από άλλες έρευνες (Hickson & Oshagbemi, 1999) σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται μείωση της εργασιακής ικανοποίησης με την αύξηση της ηλικίας. Ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες

(De Nobile & McCormick, 2008˙ Greenberg & Baron, 2000˙ Griva & Joekes, 2003˙ Οικονόμου, 2014) όπου οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση.

β) Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι έγγαμοι σε σχέση με τους άγαμους αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι με την παρούσα εργασία και αναγκάζουν λιγότερο τον εαυτό τους να πάνε στη εργασία. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με τα ευρήματα και μελέτες των Clark (1997), Leung et al. (2000) και Ταρασιάδου & Πλατσίδου (2009) όπου οι έγγαμοι εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

γ) Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, όσοι από τους ερωτώμενους έχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών (2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ) απολαμβάνουν περισσότερο την εργασία τους απ΄ότι τον ελεύθερο χρόνο τους συγκριτικά με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα έρευνας των Theodossiou και Vasileiou (2007) όπου υπάρχει θετική συσχέτιση του επιπέδου σπουδών με την εργασιακή ικανοποίηση. Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Akhtar et al., 2010˙ Gazioglou & Tansel, 2006˙·Καραμπατάκη, 2013) όπου είτε δεν υπάρχει συσχέτιση, είτε υπάρχει αρνητική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με το επίπεδο σπουδών.

δ) Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, όσοι έχουν λιγότερα έτη (0-10) συγκριτικά με όσους έχουν περισσότερα έτη (11-20, 21-30) βρίσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέρον το επάγγελμά τους ώστε να μην βαριούνται, ενώ όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας (31 και άνω) απολαμβάνουν περισσότερο τη δουλειά τους απ΄ ότι τον ελεύθερο χρόνο τους σε σχέση με όσους έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας (11-20, 21-30) και είναι περισσότερο ικανοποιημένοι προς το παρόν από τη δουλειά τους σε σχέση με όσους έχουν πιο λίγα έτη υπηρεσίας (0-10, 21-30). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Koustelios, 2001˙ Οικονόμου, 2014˙ Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Βέβαια υπάρχουν και ευρήματα άλλων ερευνών (Klecker & Loadman, 1999˙·Sari, 2004) από τα οποία προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών με τα έτη υπηρεσίας.

ε) Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους αναπληρωτές βρίσκουν το επάγγελμά τους σε μικρότερο βαθμό ενδιαφέρον ώστε να μη βαριούνται, ενώ αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι προς το παρόν με τη δουλειά τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας των Akhtar et al. (2010). Όμως η έρευνα της Κρανιώτη (2013) δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία σε σχέση με το αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές.

Η παρούσα έρευνα, παρά τους περιορισμούς (περιορισμένο δείγμα, ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς), έρχεται να συμβάλλει στον προβληματισμό και τη συζήτηση για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν, την αναγκαιότητα ενδυνάμωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών με βάση τις

ιδιαίτερες ανάγκες τους, την ανάγκη επιμόρφωσης για απόκτηση δεξιοτήτων και δυνατότητα περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akhtar, S. N., Hashmi, M. A., & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228.

Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., & Burnes, B. (2005). *Work Psychology: Understanding Human Behavior in the Workplace*. (4th edition) New York: Financial Times/Prentice Hall.

Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311.

Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372.

De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management,* 22(2), 135-150.

Gazioglu, S., & Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain: individual and job related factors. *Applied Economics*, 38(10), 1163-1171.

Cranny, C. J., Smith, P. C., & Stone, E. F. (1992).The construct of job satisfaction', in C.J. Cranny, P.C. Smith and E.F. Stone (Eds.), *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.

Greenberg, J., & Baron, A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.

Griva, K., & Joekes, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health,* 18(4), 457-471.

Hickson, C., & Oshagbemi, T. (1999). The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics*, 26(4), 537-544.

Ho, J. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management*, 10(1), 41-48.

Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374.

Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.

Καραμπατάκη, Φ. (2013). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Εργασιακή Δέσμευση των Διευθυντών/ Προϊσταμένων επηρεάζει την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Υφισταμένων τους; Εμπειρική μελέτη στο Διοικητικό Προσωπικό μιας Πανεπιστημιακής Μονάδας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education*, 119(3), 504-513.

Κοζιώρη, Κ., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 35-57.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: the effect of principal's leadership and decision- making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89.

Κρανιώτη, Π. (2013). *Εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στη Ρόδο.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91-97.

Leung, T. W., Siu, O. L., & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.

Λιάκου, Γ. (2015). *Προσωπικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003) Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.*

Meier, L. L., & Spector, P. E. (2014). Job satisfaction. In D. E. Guest, & D. J. Needle (Eds.), *Wiley Encyclopedia of Management, 3rd edition: Volume 5: Human Resource Management* Wiley. Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.

Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational behavior. *Human Relations,* 46, 759–776.

Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος,* 2(2), 87-103.

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963–974.

Perie, M., Baker, D. P., & Whiterner, S. (1997) *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. U.S. Department of education.

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2009). Job satisfaction in organizational research. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage handbook of organizational research methods* (p. 196–212). Sage Publications Ltd.

Robbins, S., Judge, T.A., Millett, B., & Boyle, M. (2014) *Organisational Behaviour*. (7th ed.) Frenchs Forest, N.S.W.:Pearson.

Σαργιώτη, Α. (2019).*Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies,* 30(3), 291-306.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences.* Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, CA.

Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,* 3(1), 1-21.

Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής,* 4, 141-154.

Theodossiou, I., & Vasileiou, E. (2007). Making the risk of job loss a way of life: Does it affect job satisfaction? *Research in Economics,* 61(2), 71-83.

Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. University of Kentucky Doctoral Dissertation, 159, https://t.ly/4phe.

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129-148.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.

Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research*, Vol. 90, 103-9.

Ο ιδεολογικός μανδύας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Κοντογεώργου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι απόρροια πολιτικών επιλογών και σχεδιασμού, που στηρίζονται σε συγκεκριμένο κοινωνικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο και παιδαγωγικές - εκπαιδευτικές αξίες. Από τις βασικές αυτές επιλογές προκύπτει ένας καθορισμένος τρόπος κατανομής της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων μεταξύ των μερών του συστήματος, που του προσδίδει ανάλογα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα. Η συζήτηση για την αποκέντρωση της διοίκησης και των λειτουργιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχει μακρά ιστορία και δεν επιχειρείται για πρώτη φορά η θεσμοθέτησή της. Σε παράλληλη όμως πορεία καταγράφεται και η αέναη διαχρονική σύγκρουση για το εάν η αποκέντρωση θα οδηγήσει σε ολοκληρωτική αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος που θα επιφέρει εν γένει θετικά λειτουργικά αποτελέσματα ή αν πρόκειται για μια παγίδα η οποία υπονομεύει τις εργασιακές σχέσεις, οδηγεί σε όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, δημιουργεί συνθήκες ανταγωνισμού και στερεί την ανάπτυξη καινοτομιών από τις σχολικές μονάδες.

Λέξεις-Κλειδιά: Συγκεντρωτισμός, αποκέντρωση, εκπαίδευση, διοίκηση.

Συγκεντρωτισμός – Αποκέντρωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Το σύστημα διοίκησης και ελέγχου της εκπαίδευσης, που εγκαθιδρύθηκε από το 1833,ήταν πολύπλευρο και πολυδιάστατο και αντιστοιχούσε στο γενικότερο σύστημα διοίκησης που καθιερώθηκε μεταξύ της αρχής του συγκεντρωτισμού και της αρχής της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η ανάλυση για το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στην χώρα μας, εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο του προβληματισμού που αναπτύσσεται σε όλες τις εξελιγμένες χώρες Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε στην ύπαρξη αποκεντρωτικών και αποσυγκεντρωτικών τάσεων με την αναβάθμιση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι ευθύνες και αρμοδιότητες για την οργάνωση και λειτουργία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανήκουν στην τοπική αυτοδιοίκηση. Στην Φινλανδία τα σχολεία χρηματοδοτούνται κατά 50% από κρατικά κονδύλια και κατά 50% από τις τοπικές επιχειρήσεις. Στις ΗΠΑ η εκπαίδευση υπάγεται εξολοκλήρου στην Αυτοδιοίκηση κάθε Πολιτείας.

Αφετηρία της εμφάνισης αποκεντρωτικών και αποσυγκεντρωτικών τάσεων στην εκπαίδευση σηματοδοτεί η οικονομική κρίση της δεκαετίας του ’70. Τα μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που τη στιγμάτισαν, ανέδειξαν μεταξύ άλλων την αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής να εξαλείψει τις ανισότητες και τους διαχωρισμούς των μαθητών με κριτήριο το κοινωνικό υπόβαθρο και την οικονομική τους κατάσταση. Στην Ελλάδα οι προσπάθειες για αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησαν κατά τη δεκαετία του ’80 με το ν.1566/85, κατά τον οποίο

κυρίαρχος στόχος υπήρξε ο εκδημοκρατισμός και η δημιουργία καινούργιων πολιτικοοικονομικών ισορροπιών στη δημόσια διοίκηση, με την αναβάθμιση των παραγκωνισμένων Ο.Τ.Α. Με το νόμο αυτό διατυπώθηκε η ανάγκη για αποκέντρωση, αλλά στην πράξη αντικαταστάθηκαν ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των φυσικών προσώπων με το συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των εκάστοτε συμβουλίων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990).

Το σύστημα της εκπαίδευσης διακρίνεται σε συγκεντρωτικό και σε σύστημα αποκέντρωσης. Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού συστήματος βασίζεται κυρίως στο βαθμό συγκέντρωσης των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και της εξουσίας στην πυραμίδα της ιεραρχίας ή στα περιφερειακά όργανα του κράτους αντίστοιχα.

Η έννοια του συγκεντρωτικού συστήματος αναφέρεται στο σύστημα διοίκησης μιας οργάνωσης στην οποία ο βαθμός της μεταβιβαζόμενης εξουσίας και ευθύνης στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια είναι μικρός (Σαΐτης, 2005). Στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει για τη λειτουργία του συστήματος με κάθε λεπτομέρεια και οι ενδιάμεσες διοικητικές αρχές εκτελούν πιστά τις εντολές της κεντρικής διοίκησης. Δημιουργείται λοιπόν ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης. Το πλαίσιο λειτουργίας της διοίκησης που αποτελείται από ένα πολύπλοκο και πολυάριθμο σύνολο νόμων, κανόνων και οδηγιών, δεν επιτρέπει αφ' ενός την παρέκκλιση και αφ' ετέρου υποτάσσει τους υφισταμένους στην εξουσία της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994). Το κυριότερο στοιχείο της συγκέντρωσης έχει σχέση με το χαρακτήρα των τοπικών και περιφερειακών αρχών καθώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κριτήριο της συγκέντρωσης είναι ο διορισμός από το κράτος των αρχών αυτών ,η στενότητα της παρεχόμενης αρμοδιότητας τους, η ολοκληρωτική εξάρτηση από το κράτος και την κεντρική εξουσία και το γεγονός ότι οι δραστηριότητες που τους παρέχονται ασκούνται για λογαριασμό του κράτους.(Αθανασούλα – Ρέππα κ.α., 2008). Συμπερασματικά, μέσα σε αυτό το σύστημα τόσο ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα, όσο και της σχολικής μονάδας ειδικότερα, είναι δεδομένος και εξαντλείται σε μεγάλο βαθμό στην πιστή και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η έννοια του αποκεντρωτικού συστήματος ορίζεται ως το σύστημα διοίκησης μιας οργάνωσης στην οποία τα χαμηλά επίπεδα διοίκησης έχουν την εξουσία να λαμβάνουν πολλές και σημαντικές αποφάσεις (Σαΐτης, 2005). Με την αποκέντρωση πραγματοποιείται η μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στα διάφορα επίπεδα της περιφέρειας. Η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα και υπηρεσίες τους δίνει τη νομιμότητα και τη δυνατότητα να ασκούν την εξουσία στην περιοχή της ευθύνης τους χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση των κεντρικών αρχών και υπηρεσιών (Ανδρέου, 1996). Έτσι οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες, με καλύτερη άποψη για τις τοπικές ιδιομορφίες, τις ιδιαίτερες συνθήκες και την τοπική ιστορία Στο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η άσκηση των εξουσιών και αρμοδιοτήτων από τα τοπικά, τα περιφερειακά όργανα και τις υπηρεσίες

γίνεται χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών, πράγμα που σημαίνει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται στο επίπεδο που εκτελούνται, έτσι ώστε να είναι προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα και να λαμβάνονται σε μικρό χρονικό διάστημα (Ανδρέου, 1999). Σήμερα στα πλαίσια αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας και μεταβίβασης αρμοδιοτήτων στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, έγιναν σημαντικές κινήσεις με την παραχώρηση στους Ο.Τ.Α. της περιουσίας των σχολείων, τη μεταβίβαση στους δήμους των αρμοδιοτήτων επισκευής και συντήρησης στα σχολικά κτίσματα και την κατανομή των πιστώσεων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών εξόδων των σχολείων. Επιπλέον συστάθηκαν συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή, η Επιτροπή Παιδείας του Δήμου και ο Σύλλογος Γονέων.

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις που ψηφίστηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια (1976-2006) καθιερώθηκαν στο εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα της Ελλάδας τέσσερα επίπεδα διοίκησης: α) Το Εθνικό επίπεδο όπου συναντούμε την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, β) Το Περιφερειακό επίπεδο. Περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, γ) Το Νομαρχιακό επίπεδο με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, δ) Το Τοπικό επίπεδο. Εδώ εντάσσεται η σχολική μονάδα με τα διοικητικά, τα διαχειριστικά και τα υποστηρικτικά όργανα.

Αποτίμηση του χαρακτήρα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Υποστηρίζεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατατάσσεται ανάμεσα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και παράλληλα διέπεται από διακριτές ιεραρχικές σχέσεις. Η εξουσία παραμένει συγκεντρωμένη στα κεντρικά όργανα και ελάχιστες είναι εκείνες οι αποφασιστικές αρμοδιότητες που μεταβιβάζονται στα περιφερειακά και τοπικά όργανα. Αποτέλεσμα αυτού είναι το ελληνικό σύστημα να εμφανίζεται στο σύνολό του ως ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 2008). Παρά τις κατά καιρούς αποκεντρωτικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό (Λούμπος, 1994) και γραφειοκρατικό, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά λόγος για δυσλειτουργίες και να υποβάλλονται προτάσεις για την αναγκαιότητα περισσότερης αποκέντρωσης. Για τα περισσότερα θέματα, στη δομή, στη διοίκηση, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στη λειτουργία των σχολείων, η οριστική απόφαση εξαρτάται ακόμη από την κεντρική αρχή. Συνέπεια αυτού είναι η εμφάνιση καθυστερήσεων, αδυναμιών, ακόμη και λανθασμένων ενεργειών στην αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περιφέρειας.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αφήνει λιγοστά περιθώρια άσκησης διοίκησης στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, καθώς ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες έχουν μεταφερθεί σε σχολικό επίπεδο. Αντίθετα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση τα περιθώρια άσκησης διοίκησης είναι περισσότερα, αφού παρατηρείται μεγαλύτερη διοικητική ανεξαρτησία. Επιπλέον οι επικρατούσες συνθήκες δεν ευνοούν την απόκτηση εμπειριών όσον αφορά την τη λήψη αποφάσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Έτσι ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται στην εφαρμογή και εκτέλεση των αποφάσεων που λαμβάνονται από τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης.

Αναγκαιότητα αποκέντρωσης. Μύθος ή πραγματικότητα;

Ο προβληματισμός για την αποκέντρωση αρχικά του διοικητικού μηχανισμού έλαβε χώρα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της ανάγκης για πιο μικρό, πιο αποδοτικό, πιο λειτουργικό κράτος. Το 1997 ο Ο.Ο.Σ.Α σε μια έκθεσή του έδωσε μεγάλη έμφαση στην ανάγκη για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Πέρα από την αποκέντρωση που έχει υλοποιηθεί κατά διαστήματα, κρίνεται αναγκαίο ότι η πολιτική της εκπαίδευσης χρειάζεται να αποκεντρωθεί σταδιακά σε ευρύτερους τομείς και ενέργειες. Μέχρι πρότινος, εκτός από κάποια διοικητικά θέματα, τα οποία διεκπεραιώνονται ούτως ή άλλως στην περιφέρεια, η ιχνηλάτηση των αναγκών αποδεικνύει ότι η αποκέντρωση πρέπει να διευρυνθεί σε όλα τα διοικητικά θέματα αλλά και στα θέματα που σχετίζονται με τη μεταβίβαση πόρων και αρμοδιοτήτων. Εφ' όσον επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί φορείς της Περιφέρειας και της Αυτοδιοίκησης θα ασκούν πιο εύρυθμη αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για θέματα αποκλειστικά της περιφέρειας ευθύνης τους.

Ένας λόγος που αναδεικνύει την αποκέντρωση είναι ο φορμαλισμός, η ατελείωτη γραφειοκρατία και η καθυστέρηση εκπαιδευτικών διαδικασιών (μεταθέσεων, αποσπάσεων) που παρατηρείται στην κεντρική αρχή και στην προκειμένη περίπτωση στο Υπουργείο Παιδείας αλλά και στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της κάθε περιφέρειας. Η σπατάλη χρόνου και κόπου καθημερινά για τη διεκπεραίωση εγγράφων, την παρακολούθηση διαφόρων θεμάτων των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διοικητικών υπαλλήλων, είναι μια διαδικασία χρονοβόρα, η οποία θα μπορούσε να αποφευχθεί με την αποκέντρωση διοικητικών αποφασιστικών αρμοδιοτήτων. Στα πλαίσια της αποκέντρωσης το Υπουργείο Παιδείας θα μεταβληθεί στο επιτελικό όργανο το οποίο θα χαράσσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Τσούλιας, 1995) θα προσδιορίζει τις υποχρεώσεις αλλά και τις δυνατότητες ελεύθερων επιλογών των τοπικών φορέων εκπαίδευσης και θα ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον σημαντικός λόγος που φανερώνει την σπουδαιότητα της αποκέντρωσης της εκπαιδευτική πολιτικής είναι ότι τα διοικητικά και τοπικά θέματα που απασχολούν κάθε τόπο (για παράδειγμα τα μειονοτικά σχολεία) θα εντάσσονται στο επίπεδο ευθύνης των συγκεκριμένων περιφερειών, καθώς θα έχουν μεταβιβαστεί από την κεντρική αρχή. Απόρροια αυτού είναι η καλύτερη γνώση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε περιφέρεια, η ταχύτερη λήψη αποφάσεων, η αποτελεσματικότερη επίλυσή τους και εντέλει η άμεση εποπτεία των αποτελεσμάτων των εκάστοτε αποφάσεων.

Με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο γίνεται αξιόλογη προσπάθεια και μεταβιβάστηκαν στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου αρμοδιότητες, καθήκοντα, εξουσία σε θέματα που αφορούν τις τοπικές εκπαιδευτικές υποθέσεις σε επίπεδο περιφέρειας, νομού

και σχολικής μονάδας. Η μεταβίβαση αποφασιστικών εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από το Υπουργείο στην περιφέρεια πραγματοποιείται για να ενισχύσει την αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και να παράσχει τη δυνατότητα στους τοπικούς φορείς να συμβάλλουν πραγματικά στον τόπο τους και ο πολίτης από θεατής να εξελιχθεί ως κοινωνός, ενεργός και συμμέτοχος. Με αυτή την κίνηση θα υλοποιούνται πιο άμεσα οι τοπικές ανάγκες των σχολείων και θα πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η εφαρμογή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στον αντίποδα όμως εκφράζονται πολλές φοβίες και επιφυλάξεις, καθώς πολλές συνδικαλιστικές οργανώσεις αφήνουν να διαφαίνεται μεγάλος κίνδυνος από την εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για αλλαγή στο εργασιακό καθεστώς και ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών, για αποδόμηση του ενιαίου, δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης, για σχέσεις εξάρτησης και υποδούλωσης στους τοπικούς παράγοντες, για ανταγωνιστικές συνθήκες λειτουργίας και ότι στην ουσία πρόκειται για ένα νέο μοντέλο που έρχεται να ρίξει στάχτη πάνω από τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης.

Πεδία εκπαιδευτικής πολιτικής προς αποκέντρωση

Ενδεικτικό πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής προς αποκέντρωση θα ήταν το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Προτείνεται λοιπόν να μεταβιβαστεί η αρμοδιότητα γι αυτό από το Υπουργείο στην κάθε σχολική μονάδα. Το Υπουργείο ναι μεν θα ορίζει τον άξονα του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας ,αλλά θα δίνει την δυνατότητα στους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς και τους γονείς να συνδιαμορφώνουν ή να κάνουν συγκεκριμένες τροποποιήσεις, όπως να μεταβάλλουν το χρόνο διδασκαλίας σε κάποια μαθήματα του κύριου αναλυτικού προγράμματος ή να προσθέσουν και άλλες δραστηριότητες. Βέβαια είναι σημαντικό για τη δημιουργία ενός νέου περιεχομένου της εκπαίδευσης να λαμβάνονται υπόψη, η τοπική ιστορία και οι τοπικές ιδιαιτερότητες κατά τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, με εναλλακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Αντίθετα, σήμερα το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα δεν επιδέχεται τροποποιήσεις και οι σχολικές μονάδες είναι απλά οι εφαρμοστές του.

Άλλη πρόταση αποκέντρωσης συνίσταται στην ελεύθερη επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων από εγκεκριμένο κατάλογο και ελεύθερη επιλογή για τη βιβλιοθήκη του Σχολείου. Το Υπουργείο θα μεταφέρει την αρμοδιότητα αυτή σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κάθε σχολείο θα επιλέγει το διδακτικό υλικό. Αυτό θα άλλαζε τις ισχύουσες νομοτελειακές συνθήκες και καταστάσεις, καθώς σήμερα όλα ορίζονται και διαμορφώνονται, όπως προστάζει το βιβλίο του δασκάλου.

Επίσης, άλλη αρμοδιότητα που δύναται να μεταφερθεί από το Υπουργείο στην περιφέρεια είναι η καθιέρωση ανάπτυξης ενός υποχρεωτικού ετήσιου προγράμματος σε κάθε σχολείο. Η περιφέρεια θα έχει την εποπτεία για τα σχολεία ευθύνης της και κάθε σχολείο είναι υποχρεωμένο να κάνει το δικό του προγραμματισμό, την στοχοθεσία του, την διαχείριση του προϋπολογισμού του, όμως πάντα μέσα στα πλαίσια της δομής και

των στόχων που θέτει η περιφέρεια. Η Σχολική Επιτροπή θα συνδιαμορφώνει τον προϋπολογισμό κάθε σχολικής μονάδας και η εκτέλεση των δαπανών θα γίνεται με απόφαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε αντίθεση με σήμερα που υπάρχει ατελείωτη γραφειοκρατία, καθώς όλα περνάνε για έγκριση από την Διεύθυνση Εκπαίδευσης κάθε τόπου.

Προτάσεις για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Βιώνουμε την εποχή της τεχνολογίας και της εξέλιξης των πληροφοριακών συστημάτων. Η ενίσχυση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος θα πραγματοποιούνταν πιο ολοκληρωμένα με την πολύπλευρη ανάπτυξη των εφαρμογών διαχείρισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των εφαρμογών διαχείρισης πληροφοριών για τους φορείς του εκπαιδευτικού χώρου, αλλά και της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, όπως ο συντονισμός μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ενίσχυση της αποκεντρωμένης παροχής υπηρεσιών μπορεί να συντελεστεί μέσω των κινητών βιβλιοθηκών, θεσμός που εξελίσσεται σε όλες πλέον τις αναπτυγμένες χώρες.

Η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών θεσμών θα μπορούσε να χωριστεί σε δυο τομείς-ζώνες ευρύτερης δράσης. Στον τομέα της τοπικής σχολικής μονάδας και στον περιφερειακό τομέα. Στη ζώνη της σχολικής μονάδας, η οποία είναι το κύτταρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, βασικό όργανο θα είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Αυτός θα προγραμματίζει, θα οργανώνει επιμέρους εκπαιδευτικές εφαρμογές προγραμμάτων, θα επιλέγει τα πλέον πρόσφορα διδακτικά μέσα, θα εφαρμόζει τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και θα αξιολογεί την επίτευξη του έργου της σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί όμως μια τέτοια λειτουργία απαραίτητη είναι η θεσμική κατοχύρωση του συλλόγου διδασκόντων για τη λήψη αποφάσεων και υλοποίησης τους, η εξάλειψη σχέσεων εξουσίας που προέρχονται από διοικητικές ιεραρχίες, η συμμετοχή γονέων και μαθητών και η τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος εργασίας των εκπαιδευτικών. Στη ζώνη της περιφέρειας θα εντάσσεται και θα διαμορφώνεται ο εκπαιδευτικός χάρτης της περιοχής και η διανομή των επενδυτικών πόρων για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση. Ο ρόλος της περιφερειακής ζώνης θα είναι καθαρά συντονιστικός και συμβουλευτικός.

Δέουσας σημασίας σαφέστατα αναδεικνύεται η πραγματική αποκέντρωση και όχι αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων. Για μια ολοκληρωμένη αποκεντρωτική προσπάθεια προτείνεται στις μεταβιβαζόμενες αρμοδιότητες να μεταβιβάζονται και οι αντίστοιχοι οικονομικοί πόροι. Οι διατιθέμενοι πόροι θα κατανέμονται ανά περιφέρεια, ανά δήμο, ανά σχολική μονάδα με διαπιστευμένα αντικειμενικά κριτήρια. Προϋπόθεση του σκοπού αυτού είναι η Τοπική Αυτοδιοίκηση να στελεχωθεί με το απαραίτητο επιστημονικό προσωπικό που θα επιμορφώνεται συστηματικά και θα καλύπτει τις αναδυόμενες ανάγκες.

Επίσης, προτείνεται να αναδιοργανωθούν τα περιφερειακά επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης, ενοποιώντας αρχικά τις κατά τόπους Δ/νσεις Εκπαίδευσης (Α/θμια και Β/θμια) και έπειτα συντονίζοντας όλες τις διάσπαρτες εκπαιδευτικές λειτουργίες.

Νεοσυσταθέντα περιφερειακά κέντρα θα επιτελούν κομβικό έργο, καθώς θα είναι τα σημεία συντονισμού και λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της εκάστοτε περιοχής. Αυτό θα δώσει την δυνατότητα στις κεντρικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης να εργάζονται αποκλειστικά πάνω στα κύρια καθήκοντά τους για τον σχεδιασμό, τη μελέτη και την προώθηση μεταρρυθμίσεων, καινοτομιών, οι οποίες θα εκσυγχρονίσουν και θα βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εάν θέλουμε να ανασυγκροτηθεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική πολιτική μέσω της αποκέντρωσης, τότε είναι απαραίτητο να ληφθούν υπ ‘όψη κάποιες παράμετροι, όπως να υπάρχει οργανωμένη διοίκηση, να υφίστανται τοπικά συλλογικά όργανα, οι τοπικές εξουσίες να είναι αιρετά εκλεγμένες από τους πολίτες της εκάστοτε περιφέρειας και όχι τοποθετημένοι από την κεντρική αρχή καθώς και οι σχέσεις της κεντρικής εξουσίας με τις αποκεντρωμένες τοπικές εξουσίες να διέπονται από ομαλότητα και πνεύμα συνεργασίας.

Συμπεράσματα

Η αποκέντρωση ως πρόταση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, σίγουρα δεν μπορεί να έχει απεριόριστες δυνατότητες, αλλά υπόκειται και σε περιορισμούς. Χρειάζεται να υπάρχει ένα κεντρικό πλαίσιο που θα οργανώνει, θα οριοθετεί τον κεντρικό άξονα, θα χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής. Ο ρόλος του κράτους είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Dale,1997). Το κράτος, ως αρωγός, θα διατηρεί τον επιτελικό του ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα έχει το συντονισμό και την εποπτεία καθώς επηρεάζει όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αποκέντρωση δεν επιτρέπεται να θίξει τον ενιαίο, δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της Εκπαίδευσης αλλά να διακατέχεται από σαφή προσανατολισμό, πόρους, βάσεις, ώστε να μην καταλήξει η σχολική μονάδα ως «επιχείρηση», στην αναζήτηση κεφαλαίων, στην αναζήτηση «χορηγών».

Εν κατακλείδι, η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει ότι το ζήτημα της αποκέντρωσης είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο, κάτι που θα έπρεπε να θεωρείται αναμενόμενο, αφού σχετίζεται με την αναδιανομή εξουσίας και ευθύνης, με πολιτικές επιλογές και ιεράρχηση αξιών (Wolstetter and Mohrman, 1996). Ο συγκεντρωτισμός που διακατέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν πρέπει να αποτελέσει αιτία αποστασιοποίησης από τις ανάγκες της κοινωνίας και τροχοπέδη στην εξέλιξη και εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Από την άλλη πλευρά όμως και η αποκέντρωση ως λύση έχει και θετικά στοιχεία μα και συνάμα αρνητικά. Παρ’ όλα αυτά δεν πρέπει ούτε να την αποδεχτούμε άκριτα, αλλά ούτε και να την αφορίσουμε εγκλωβισμένοι στα χαρακώματα μιας συγκεντρωτικής αντίληψης για το ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Διακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Α΄ Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη

Ανδρέου, Α. (1996). Η «αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης. *Ελλωπία,, 5*, 405-418. Χανιά: Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων.

Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνης.

Dale, R. (1997). « The state and the governance of Education: An Analysis of the restructuring of the state-education relationship »In. Halsey A. H.,. Lauder H., Brown Ph., and Wells A. S (Eds.), *Education, Culture, Economy, and Society*, Oxford, Oxford University Press, Oxford,1997.

Λούμπος, Β. (1994). Εκπαιδευτική πολιτική και αποκέντρωση. *Λόγος και Πράξη, 57*, 61-69.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Τσούλιας, Ν. (1995). Αποκέντρωση: μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. *Το Σχολείο του Μέλλοντος, 13*, 2-3.

Wohlstetter, P. & Mohrman, S. (1996). *Assesment of School-Based Management.* U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

Κοντού Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 M.Sc.
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, Δρ. Χριστιάνα Καρούσιου

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση. 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. Τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές σε προοδευτικότερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στη διεθνή πρακτική. Η προτεραιότητα πλέον που τίθεται δεν είναι η διαδικασία του εξωτερικού ελέγχου, αλλά η αποδοχή ότι η εκπαιδευτική αξία συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας μέσα στην οποία πρωτεύουσα θέση καταλαμβάνουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι που αναλαμβάνουν και την ευθύνη λήψης αποφάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, αποτελεσματικότητα, βελτίωση, αυτονομία.

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι επιφορτισμένο με την οργανωμένη παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης και αποτελεί την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις αλλαγές θα πρέπει το ίδιο το σχολείο ως οντότητα αλληλεπιδρώντων μελών, να κινητοποιηθεί, να αντλήσει πληροφορίες από το περιβάλλον, να αναζητήσει μεθόδους και να διαμορφώσει στρατηγικές για την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής (Σαϊτης, 2002).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), για αυτό και θεωρείται μηχανισμός μέσου του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται σε επίπεδο σχολείου. Σκοπός της είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις λειτουργίες του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς στόχους με σκοπό τη βελτίωσή του (Schildkamp, 2001; Vanhoof, Petegem & Sven De maeyer, 2009). Έτσι τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς, ακολουθώντας μια σειρά συστηματικών διαδικασιών, κάνουν αποτίμηση της εσωτερικής ζωής της και σκιαγραφούν το «πορτραίτο» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006), αποκτώντας μια σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητας.

Ορισμός – Σκοπός της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως διαδικασία συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της και την επίτευξη

των εκπαιδευτικών στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει (Vanhoof & Petegem, 2001).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διενεργείται από την ίδια την ομάδα για σκοπούς βελτίωσής της (Boud & Donovan,1982). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση ξεκινά από την παραδοχή ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Σύμφωνα με τον MacBeath (2001) πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002;), όσο και της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Ειδικότερα η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης από όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών.

Για τον Σολομών (1999), εκτός από την εξαγωγή συμπερασμάτων, στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η καλλιέργεια συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευση τους για τη βελτίωση του έργου τους, η άντληση ικανοποίησης από το έργο που συντελείται καθώς και η επικοινωνία.

Θεωρητικό υπόβαθρο της αυτοαξιολόγησης

Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν και διαφοροποιούν την αυτοαξιολόγηση από άλλες μορφές αξιολόγησης είναι πολλά και διαφορετικά. Ίσως ένα από τα πιο σημαντικά αφορά στην εμπλοκή των συμμετεχόντων στη λήψη αποφάσεων (MacBeath, 2001). Η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και αδυναμιών της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της μέσα από την ανάληψη δράσης και όχι την απονομή ευθυνών στους εμπλεκόμενους (Kyriakides & Campbell, 2004). Ένα σχολείο όταν αφενός αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε βελτίωση της διδακτικής πράξης και του μαθητικού περιβάλλοντος του και αφετέρου, αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του θα λέγαμε ότι καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό (Creemers & Kyriakides, 2006).

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης αφού στηρίζεται στη λογική της συμμετοχικότητας. Αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία που προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των φορέων της σχολικής ζωής, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, ώστε να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των προσώπων που λαμβάνουν μέρος στη διερεύνηση της εικόνας του σχολείου και η αξιοπιστία της εικόνας αυτής (Σολομών, 1999; Kyriakides & Campbell, 2004). Βασική προϋπόθεση της συμμετοχής όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας θεωρείται απαραίτητα η αλλαγή των

σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών από ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας (Σολομών, 1999).

Βασική αρχή της αυτοαξιολόγησης είναι ότι υιοθετεί ολιστικά μοντέλα αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό λαμβάνεται υπόψη πως η οποιαδήποτε παρέμβαση που γίνεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί η μονάδα. Για να μπορεί ένα σχολείο να βελτιωθεί χρειάζεται να αναγνωρίζει ποιο είναι το συγκείμενο, ποιες είναι οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης

Όπως προαναφέραμε η αυτοαξιολόγηση διενεργείται για τη συλλογή πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων που απευθύνονται στους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και γονείς. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών και ως εκ τούτου διαφέρει από μια αξιολόγηση που διενεργείται από άτομα ξένα προς τη σχολική μονάδα. Αυτό εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της δημοκρατικότητας και της διαφάνειας που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σύστημα αξιολόγησης ενώ παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία υποστηρικτική προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας (OECD, 1998). Αποτελεί λοιπόν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας και αυτό γιατί οδηγεί στην ανάληψη δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το συγκείμενο μέσα στο οποίο η σχολική μονάδα λειτουργεί, με την εμπλοκή όλων των μελών της (Κυριακίδης, 2008). Κάτι τέτοιο αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών και την παρώθηση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Peterson, 2000). Αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο υπεύθυνο απολογισμό για τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία αφού «δικαιολογεί» το λόγο ύπαρξης και λειτουργίας της (Nevo, 2001).

Επιπλέον η αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς έχει καθοριστική σημασία, αφού περιλαμβάνει την παροχή εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να επισημαίνονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα στο συγκείμενο της ίδιας της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η σύζευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ατόμων με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής μονάδας στην οποία ο εκπαιδευτικός ανήκει και εργάζεται. Επίσης η αυτοαξιολόγηση συντείνει στη δημιουργία εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από κριτική διάθεση και αναστοχασμό. Η σχολική μονάδα που εφαρμόζει αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει το επιστημονικό κύρος και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Λαμβάνει ως δεδομένη την παρώθηση του εκπαιδευτικού για ωρίμαση στην εργασία του και για αυτοπραγμάτωση στο χώρο της εργασίας. Δημιουργεί με τον τρόπο αυτό τις προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν φορείς της δικής τους ανάπτυξης, των συναδέλφων τους και της σχολικής μονάδας ως συνόλου.

Συμπεράσματα

Η αυτοαξιολόγηση έχει συστημικό χαρακτήρα, εφόσον έχει άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Υπό το πρίσμα αυτό η αυτοαξιολόγηση συνιστά μια συνεχή δυναμική διαδικασία ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Ο βασικός σκοπός της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. Ειδικότερα, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και επιπλέον εντοπίζει αδυναμίες, αποσαφηνίζει προβλήματα, δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Επίσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίοι από παθητικοί δέκτες γίνονται ενεργητικοί φορείς ανάπτυξης και βελτιωτικών δράσεων. Η αυτοαξιολόγηση προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την προώθηση της καινοτομίας.
Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται «από» και «για» τη σχολική κοινότητα και συμβάλλει στην αυτογνωσία της σχολικής μονάδας μέσω της ενεργοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και το σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων (MacBeath, 2005). Μετακινείται δηλαδή ο έλεγχος από το εξωτερικό στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας στην οποία δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αυτοαξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στην αποσαφήνιση των προσωπικών τους αναγκών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κυριακίδης, Λ. (2008). Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πρακτικά Συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές» (σσ.107- 128). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας.

Μπαγάκης (Επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού (σσ. 29-49). (Σ. Γεωργιάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).

Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα.

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης.

Ξενόγλωσση

Boud, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitations of school-based evaluation a case study. *Journal of Curriculum Studies,* 82,*4,* 359-370

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement,* 17(3), 347–366.

Hargreaves, D. H. (2003). Education Epidemic:Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks, London: Demos. Διαθέσιμο από: http//eurydice.org.

Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-26.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E., (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. School Effectiveness and School Improvement 13 (3), 291–325

MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, μετάφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.(Πρωτότυπη έκδοση, 1999).

MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Γ.

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation, 27*(2), 95-106.

O.E.C.D. (1996). Evaluating and reforming education systems. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Peterson, K. D. (2000). Teacher Evaluation: A comprehensive Guide to new Directions and Practices. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon.

Schildkamp, K. (2001). *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education,* Enschede: IpsKamp.

Vanhoof, J.& Petegem, P.(2001). Designing and Evaluating the process of scholl-self-evaluations. *Improving schools*, *14*, 2, 200-212.

Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation, In *Studies in Educational Evaluation, 35*, pp. 21-28.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ως πυλώνας ανάπτυξης του ανοιχτού σχολείου

Καλογερά Ευτυχία.
Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed. στις Επιστήμες Αγωγής, M.Ed. στην Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις για καινοτομία στον χώρο της παιδείας κάνουν πλέον επιτακτική την ανάγκη για σύνδεση της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τον γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό του χαρακτήρα και η τοπική κοινωνία είναι ουσιαστικά αποκομμένη από τον χώρο του σχολείου. Τα περιθώρια για ουσιαστικές καινοτόμες δράσεις μέσα στο εκπαιδευτήριο συνεχώς στενεύουν και κρίνεται αναγκαίο το «άνοιγμα» του σχολείου προς την τοπική κοινωνία για επίλυση προβλημάτων και ικανοποίηση αναγκών στον τομέα της παιδείας. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν κομβικό σημείο στη διευθέτηση των εκπαιδευτικών θεμάτων και, με την κατάλληλη αξιοποίησή τους, μπορούν να συντελέσουν αποφασιστικά στην προσπάθεια εξωστρέφειας του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και η διατύπωση προτάσεων για την εξωστρέφεια και επικοινωνία της σχολικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: τοπική κοινωνία, ανοιχτό σχολείο, ΤΠΕ, εξωστρέφεια

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη σύνδεσης της τοπικής κοινωνίας και των τοπικών κοινωνικών φορέων με τη σχολική κοινότητα. Επίσης, γίνονται προσπάθειες αποκέντρωσης των οργάνων κεντρικής διοίκησης και ανοίγματος της εκπαιδευτικής μονάδας στην κοινωνία. Το σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, με το οποίο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση. Με βάση τη συστημική προσέγγιση μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα εντάσσεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, στο οποίο εμπεριέχεται ως υποσύστημα η σχολική κοινότητα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση τρόπων εξωστρέφειας της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία. Γίνεται αναφορά στη σημερινή κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξετάζεται το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του υποσυστήματος της σχολικής κοινότητας στο σύστημα της κοινωνίας και παρατίθενται προτάσεις για την εξωστρέφεια του σχολείου προς την τοπική κοινωνία και το αντίστροφο.

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τοπική κοινωνία και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Συγκεντρωτισμός και Αποκέντρωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται και διοικείται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος καθορίζει τα περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτονομίας στους οργανισμούς και στις υπηρεσίες που τον αποτελούν (Κουτούζης, 2008). Η οργάνωση, σύμφωνα με τους Σαΐτη Α. και Σαΐτη Χρ. (2012), ως «διοικητική λειτουργία αποβλέπει τόσο στην επιλογή του κατάλληλου οργανωτικού συστήματος όσο και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για την εσωτερική διάρθρωση ενός οργανισμού» (σ. 189). Υπάρχουν διάφορα οργανωτικά συστήματα, αλλά τα επικρατέστερα είναι το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008· Παπακωνσταντίνου, 2012· Σαΐτης, 2000· Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Όπως αναφέρει ο Λυμπέρης (2012), «στο συγκεντρωτικό σύστημα υπάρχει μία και μοναδική κεντρική κρατική εξουσία στην κορυφή της διοικητικής μηχανής. Οι διάφορες δομές του συστήματος ουσιαστικά δεν έχουν αρμοδιότητες και εξουσία. Είναι υποταγμένες στην κεντρική εξουσία» (σ. 134). Με τη συγκεντρωτική τάση από τη μια εξασφαλίζεται ο έλεγχος των εργασιών και γίνεται πιο εποικοδομητική χρήση των εξειδικευμένων στελεχών, ενώ από την άλλη αυξάνονται οι δημόσιες υπηρεσίες και καθυστερεί η μεταφορά της πληροφορίας (Σαΐτης, 2000).

Αντίθετα, αποκεντρωτικό σύστημα είναι «η ανάθεση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων για τη διεξαγωγή των διοικητικών περιφερειακών υποθέσεων σε περιφερειακά ή τοπικά όργανα» (Κωτσίκης, 2001, σ.48). Σύμφωνα με τον συγγραφέα, με το σύστημα αυτό μειώνονται τα καθήκοντα των οργάνων της κεντρικής διοίκησης, τα όργανα έρχονται σε στενή επαφή με τις τοπικές διοικητικές υποθέσεις και παρατηρείται ταχύτητα στην επίλυση τοπικών θεμάτων. Από την άλλη υπάρχει ο κίνδυνος διάσπασης της ενότητας, τάση για κατάχρηση εξουσίας και μεγαλύτερη δαπάνη σε σύγκριση με το συγκεντρωτικό.

Η σημερινή κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Είναι γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπερισχύει το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο με τάσεις αποκεντρωτικού χαρακτήρα μικρής έκτασης και πυραμιδοειδή μορφή (Υπουργείο – Περιφέρειες – Διευθύνσεις – Τμήματα) (Γκιούρογλου, 2011). Η πυραμιδοειδής δομή βασίζεται στην ιεραρχική κλίμακα της εξουσίας και στη μεταβίβαση εντολών και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας ιεραρχικής γραμμής εντολών από την κορυφή προς τη βάση της πυραμίδας (Κατσαρός, 2008). Αποκεντρωτικές τάσεις εμφανίστηκαν με νόμο από το 1997 και συμπληρώθηκαν με νέο νόμο το 2002.

Σύμφωνα με τον Μπάκα (2007), στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έχουν καθιερωθεί τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και, τέλος,

το επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο εθνικό επίπεδο ανήκει το ΥΠΕΠΘ με τα πειθαρχικά συμβούλια και όλοι εκείνοι οι θεσμοί που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Το περιφερειακό επίπεδο αποτελείται από τις 13 περιφέρειες της Ελλάδας και περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Το νομαρχιακό βρίσκεται στην έδρα κάθε νομού και αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης. Τέλος, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Η δημιουργία των παραπάνω οργάνων είχε ως στόχο να μεταφερθούν αρμοδιότητες από το Υπουργείο στα επί μέρους γραφεία και με τον τρόπο αυτό να επικρατήσει το αποκεντρωτικό σύστημα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Εντούτοις, η πλειοψηφία των αποφάσεων λαμβάνεται ακόμη από το Υ.ΠΑΙ.Θ. και οι υπόλοιποι φορείς λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα. Ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης μεταφέρονται στις σχολικές μονάδες, ειδικά στις δημόσιες και αυτό γίνεται φανερό από το πλήθος των νόμων, των εγκυκλίων και των διατάξεων που κατά καιρούς ψηφίζει το Υπουργείο (Κουτούζης, 2008).

Εν κατακλείδι, υπάρχουν ενδείξεις αλλαγής του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος τα τελευταία χρόνια, αλλά λόγω έλλειψης υποδομών και χρηματοδότησης δεν είναι ακόμη πραγματοποιήσιμες. Σύμφωνα με τους Βοζαΐτη και Υφαντή (2010), οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν δεν ακολουθήθηκαν από ανάλογη οικονομική υποστήριξη από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, με συνέπεια να παραμείνουν σε επίπεδο ρητορικής. Η ρητορική της αποκέντρωσης επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι το τελευταίο διάστημα γίνεται έντονα λόγος για την αυτοξιολόγηση στον εκπαιδευτικό τομέα.

Τοπική κοινωνία και Ανοικτό σχολείο

Με τον όρο «τοπική κοινωνία» γίνεται αναφορά σε κοινωνιολογικά στοιχεία και σε ισχυρούς και διαρκείς δεσμούς ατόμων που μοιράζονται τον ίδιο βιοτικό χώρο και δραστηριοποιούνται καθημερινά για να ικανοποιήσουν τις βιοτικές τους ανάγκες (Τσαούσης, 1984, όπ. αναφ. στην Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η τοπική κοινωνία βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Ως σύστημα, κατά τον Παρίτση (2003), θεωρείται κάθε οντότητα η οποία αποτελείται από αλληλοεξαρτώμενα μέρη, τα οποία αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι σκοποί. Η λειτουργία μίας ολότητας γίνεται κατανοητή όταν θεωρηθεί ως ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο δέχεται εξωτερικά ερεθίσματα και εισροές, που τα επεξεργάζεται και παράγει αποτελέσματα (Κουτούζης, 1999). Στην περίπτωση της τοπικής κοινωνίας υπάρχει το σύστημα της ευρύτερης κοινωνίας, το οποίο αποτελείται από μικρότερα υποσυστήματα, τα οποία συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ένα από τα υποσυστήματα αυτά είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και ως υποσύστημά του θεωρείται κάθε σχολική μονάδα, η οποία επηρεάζεται άμεσα από το σύστημα και τα υπόλοιπα υποσυστήματα.

Ένα σύστημα διακρίνεται σε ανοικτό και κλειστό. Το ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον και διαθέτει μηχανισμούς ελέγχου των εισροών και των εκροών, ενώ κλειστό είναι το σύστημα που δε βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Όπως συμπληρώνουν, το σχολείο, ως κοινωνική οργάνωση, αποτελεί ένα σύστημα ανοικτό, καθώς λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον-με άλλα μικρότερα ή μεγαλύτερα συστήματα- και επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό.

Σύμφωνα με τους Zakharchenko και Ksenzhonok (2000), το ανοιχτό σχολείο μπορεί να αλληλεπιδράσει ενεργά με την κοινωνία και να την επηρεάσει και για τον λόγο αυτό η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην πνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και να επικεντρώνεται στην ανανέωση των πολιτισμικών αξιών. Όπως υποστηρίζουν, το ανοιχτού τύπου σχολείο ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στο παιδί, στη ζωή και στους κοινωνικούς φορείς και προσαρμόζεται στις κοινωνικο-παιδαγωγικές αλλαγές.

Νέες Τεχνολογίες και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν συστήματα διδασκαλίας βασισμένα στις γνωστικές θεωρίες μάθησης και μορφές επικοινωνίας μέσω υπολογιστή που παρέχουν πρόσβαση σε εκατοντάδες πηγές πληροφόρησης (Karabenick, 2011). Αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών να βρίσκουν την πληροφορία που θέλουν μέσα από μία μεγάλη ποικιλία πληροφοριών που διατίθενται στο διαδίκτυο, να ενσωματώνουν τις πληροφορίες που προέρχονται από πολλαπλές πηγές και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις πληροφορίες για να λύνουν προβλήματα (Leu & Kinzer, 2000).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, προωθεί την ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δια βίου μάθηση, βοηθά στην πρόσβαση στην πληροφορία και ωθεί τα παιδιά να σκέφτονται δημιουργικά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Webb, 2005). Οι ΤΠΕ εισέρχονται δυναμικά στον εκπαιδευτικό χώρο με στόχο τόσο την υιοθέτηση τεχνολογικών εφαρμογών στη μάθηση όσο και τη χρήση στη διοίκηση και την οργάνωση του σχολικού χώρου (Hooper & Rieber, 1995; Mooji & Smeets, 2001 όπ. αναφ. στους Κολλάτου, Οικονόμου, & Σακατζής, 2014).

Πλαίσιο λειτουργίας του συστήματος της τοπικής κοινωνίας στο υποσύστημα της σχολικής κοινότητας

Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων σε κάθε σχολείο συγκροτείται ύστερα από γενική συνέλευση των γονέων και στόχο έχει τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα και την υποστήριξη της σχολικής μονάδας. Ορισμένες από τις δραστηριότητές του είναι η διοργάνωση εκδηλώσεων για τους μαθητές και σεμιναρίων για τους γονείς, η υλοποίηση μαθημάτων – όπως μουσικής και γυμναστικής – στον χώρο του σχολείου κατά τις

απογευματινές ώρες και η τεχνική υποστήριξη του σχολείου και των υποδομών του. Επιπλέον, υλοποιούνται τουλάχιστον μία φορά το τρίμηνο συναντήσεις του Συλλόγου Γονέων με τον διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων για να συζητηθούν και να επιλυθούν ζητήματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα. Οι Σύλλογοι Γονέων της ίδιας περιοχής συγκροτούν μία ένωση γονέων, οι ενώσεις γονέων κάθε νομού συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων, που με τη σειρά τους συγκροτούν μία συνομοσπονδία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Σχολική Επιτροπή

Ο θεσμός της Σχολικής Επιτροπής εισήχθη για πρώτη φορά στη χώρα με τον νόμο 1566/85, λειτουργεί σε κάθε Δήμο ή κοινότητα και αποσκοπεί στην οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων. Στη διοίκηση των Σχολικών Επιτροπών συμμετέχουν οι διευθυντές των σχολείων, εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και εκπρόσωποι μαθητών για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έργο κάθε Σχολικής Επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που τις διατίθενται από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης για τις δαπάνες λειτουργίας των σχολείων, όπως θέρμανση, φωτισμός, ύδρευση, αγορά αναλώσιμων, η συντήρηση και επισκευή των σχολικών κτιρίων και του εξοπλισμού τους, η αμοιβή των καθαριστριών, η εισήγηση προς τις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό των σχολείων με έπιπλα και βιβλία, η διαχείριση εσόδων από τα σχολικά κυλικεία και η λήψη κάθε μέτρου που κρίνεται απαραίτητο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Σιδέρη, 2010).

Δήμος

Γενική αρμοδιότητα του Δήμου, κατά τους Μακρυδημήτρη και Προβίτα (2012), αποτελεί «η διοίκηση των τοπικών υποθέσεων της περιφέρειάς του, με σκοπό την προστασία, την ανάπτυξη και τη συνεχή βελτίωση των συμφερόντων και της ποιότητας ζωής της τοπικής κοινωνίας» (σελ. 353).

Οι αρμοδιότητες του Δήμου στον τομέα της παιδείας αφορούν την ανέγερση σχολικών κτιρίων, την κατασκευή, διαχείριση και βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων, τη μίσθωση ακινήτων για τη στέγαση σχολικών μονάδων, τη μεταφορά μαθητών από την κατοικία τους στο σχολείο, την ίδρυση και λειτουργία βιβλιοθηκών και κέντρων δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών (Μακρυδημήτρης & Προβίτα, 2012). Ο Δήμος συνεισφέρει σε κάθε σχολική κοινότητα της επικράτειάς του με τη διεξαγωγή σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών. Διοργανώνει, επίσης, εκδηλώσεις και απογευματινά μαθήματα για τα παιδιά.

Η προσφορά των ΤΠΕ στην εξωστρέφεια της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει ήδη κάποιες προσπάθειες προώθησης της χρήσης των ΤΠΕ για τη βελτίωση και διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), έχουν δημιουργηθεί: α) ένα υψηλών ταχυτήτων Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας που διασυνδέει ΑΕΙ με ΤΕΙ και ερευνητικά κέντρα, β) το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, που συνεργάζεται με το Υ.ΠΑΙ.Θ. και με δώδεκα ερευνητικά και πανεπιστημιακά ιδρύματα και διασυνδέει όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο διαδίκτυο, γ) η εκπαιδευτική πύλη του Υ.ΠΑΙ.Θ., όπου κατατίθενται προτάσεις διδασκαλίας και άλλο παιδαγωγικό υλικό, δ) σύγχρονα εργαστήρια Πληροφορικής στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, ε) τεχνική υποστήριξη των σχολικών εργαστηρίων και στ) αρκετοί τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι δυνατότητες, όμως, των ΤΠΕ είναι πολύ περισσότερες και, αξιοποιώντας τες κατάλληλα, μπορεί να αναμορφωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να οδηγηθεί στην πλήρη και πραγματική αποκέντρωση και εξωστρέφεια.

Προτάσεις εξωστρέφειας

Τοπική κοινωνία προς τη σχολική κοινότητα

Το σχολείο λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας, ανήκει στη δυναμική της και αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται. Το άνοιγμα και η συνεργασία της σχολικής κοινότητας με φορείς της τοπικής κοινωνίας θα οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με την εφαρμογή καινοτομιών στο επίπεδο λειτουργιών του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αρχικά, οι τοπικοί φορείς της κοινότητας έχουν τη δυνατότητα να εξοπλίσουν κάθε εκπαιδευτική μονάδα με τον κατάλληλο αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων καινοτόμων εργαλείων, όπως διαδραστικούς πίνακες. Αυτή τη στιγμή δεν είναι όλα τα σχολεία σε κάθε περιοχή εξοπλισμένα, με αποτέλεσμα σε ορισμένα εκπαιδευτήρια να έχει διευκολυνθεί το εκπαιδευτικό έργο και να αναπτύσσονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών περισσότερο από κάποια άλλα. Τοποθετώντας έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και ένα διαδραστικό πίνακα σε κάθε τάξη και με την κατάλληλη χρήση τους από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού βελτιώνεται το επίπεδο διδασκαλίας του σχολείου και ο τρόπος κατάκτησης της γνώσης των παιδιών.

Επίσης, μπορεί να δημιουργηθεί ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων μίας περιοχής και των τοπικών κοινωνικών φορέων, όπως βιβλιοθήκες, μουσεία, πολιτιστικοί και αθλητικοί σύλλογοι. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των γνώσεων των

μαθητών και την υλοποίηση εποικοδομητικών προγραμμάτων. Ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα να εντάξει στο διδακτικό του έργο επιπλέον πληροφορίες, εκπαιδευτικές επισκέψεις και βιωματικές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας υλικό που θα του παρέχεται μέσω του δικτύου από τους κοινωνικούς φορείς. Επιπλέον, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν πτυχές της κοινωνικής ζωής και να έρθουν σε επαφή με την τοπική ιστορία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η μελέτη του τοπικού κοινωνικού, γεωγραφικού, πολιτισμικού, οικονομικού και γεωγραφικού περιβάλλοντος παρέχει τη δυνατότητα για συγκεκριμενοποίηση και επικαιροποίηση της γνώσης και βοηθά στην ανάπτυξη της συνείδησης του ενεργού πολίτη και της οικολογικής ευαισθησίας (Κατσαρός, 2008).

Σχολική κοινότητα προς την τοπική κοινωνία

Στην εξωστρέφεια της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία θα βοηθούσε αρκετά η λειτουργία δικτύου, μέσω του οποίου οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα επικοινωνούσαν μεταξύ τους και με τους φορείς της κοινωνίας. Το δίκτυο αυτό θα λειτουργούσε σωστά και εποικοδομητικά εάν συνεπικουρούσε την παντελή κατάργηση της γραφειοκρατίας. Το γραφειοκρατικό σύστημα στη χώρα μας αποτελεί τροχοπέδη για την επικοινωνία και την υλοποίηση οποιασδήποτε δραστηριότητας, καθώς διακρίνεται για τον υπερβολικά αργό ρυθμό του και τις αυξημένες απαιτήσεις στη συμπλήρωση εγγράφων. Μέσω των ΤΠΕ παρέχεται η δυνατότητα για άμεση επικοινωνία και ταχύτητα στις εργασίες που πρέπει να υλοποιηθούν από τον διευθυντή. Η χρήση του δικτύου και των ΤΠΕ επιτρέπει στον διευθυντή να είναι ενημερωμένος για τις εξελίξεις, να ανταλλάσσει πληροφορίες με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο, να παρακολουθεί καινοτόμες δραστηριότητες, να τις υιοθετεί στη σχολική μονάδα που διοικεί και να παρακινεί το διδακτικό προσωπικό να εμπλέκεται σε αυτές τις διαδικασίες (Ιορδανίδης, 2006).

Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η δημιουργία μαθητικού δικτύου μέσω υπολογιστών για τους μαθητές όλων των σχολικών μονάδων της κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής κάθε σχολείου θα μπορούσε να επικοινωνήσει, να ανταλλάξει απόψεις και να αλληλεπιδράσει με μαθητές από γειτονικά σχολεία. Θα του δινόταν, επίσης, η ευκαιρία να συνεργαστεί με παιδιά από άλλα σχολεία για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, να γνωρίσει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, να επαναπροσδιορίσει τις απόψεις του για τη γειτονιά του και, κατ' επέκταση, για την κοινότητα μέσα στην οποία ζει, τα οποία συντελούν στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους και στη δημιουργία ερεθισμάτων να ερευνήσουν και να μάθουν.

Όλα τα παραπάνω θα οδηγήσουν σε θετικά και πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα για την τοπική κοινωνία, και θα έχουν επιδράσεις, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), «στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας για τον ρόλο του σχολείου, στην πολιτιστική και κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη και στην αξιοποίηση των υπηρεσιών της σχολικής κοινότητας προς όφελος της κοινωνίας» (σελ. 55).

Συμπεράσματα

Από τα προαναφερθέντα γίνεται φανερό πως το σχολείο δεν μπορεί να είναι ένα σύστημα κλειστό προς την τοπική κοινωνία. Εφόσον στόχος του είναι να ευημερεί και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του, κρίνεται αναγκαίο τα όριά του να μην είναι στεγανά και το διδακτικό προσωπικό να επιζητεί συνεργασία με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (Σαΐτης, 2007). Η σχολική κοινότητα οφείλει να εξοπλίσει τους μαθητές, τους αυριανούς πολίτες της χώρας, με τα κατάλληλα εφόδια και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του μέλλοντος.

Για να επιτευχθεί το «άνοιγμα» της σχολικής κοινότητας προς την κοινωνία είναι αναγκαίο να αναμορφωθεί ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος και να οδηγηθεί στην αποκέντρωση. Η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός δεν είναι αρωγοί στην προσπάθεια για σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον. Χρειάζονται δραστικές λύσεις και άμεσες ενέργειες, τόσο από την πλευρά της κοινωνίας όσο και από την πλευρά των σχολικών κοινοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, & Μ. Κουτούζης. *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τόμος Γ*, Β΄ έκδ. Πάτρα: ΕΑΠ, 39-92.

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2010). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 34, 28-44.

Γκιούρογλου, Χ. (2011). *Η Περιφερειακή Διοίκηση της εκπαίδευσης υπό μορφής Διοίκησης Έργων: Οι περιπτώσεις της Κεντρικής Μακεδονίας και της Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο από Ιδρυματικό Καταθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτημένο στις 21-12-2020 από τον δικτυακό τόπο https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14376/3/GkiouroglouCharitomeniMsc2011.pdf

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 90-97.

Karabenick, A. S. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, Vol. 21, Issue 2. 290-296. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2010.07.007

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτημένο στις 10-1-2021 από τον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κολλάτου, Μ., Οικονόμου, Κ., & Σακατζής, Δ. (2014). Στάσεις απέναντι σε καινοτομίες/αλλαγές στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιοποίηση ΤΠΕ: η περίπτωση του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, *Α΄*(5), 4-14. Ανακτημένο στις 13-12-2020 από τον δικτυακό τόπο https://ekpaideytikhepikairothta.files.wordpress.com/2014/03/teyxos_5.pdf

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων-Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τόμος Α*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α*, Β΄ έκδ. Πάτρα: ΕΑΠ, 27-49.

Κωτσίκης, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά συστήματα: οργάνωση και διοίκηση – συστημική προσέγγιση*. (3η έκδ.). Ελλήν.

Leu, D. J. & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, Vol. 35 (2000), pp. 108–127.

Λυμπέρης, Ν. Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 103-104, 133-144. Ανακτημένο στις 21-12-2020 από τον δικτυακό τόπο http://impetsasaspaite.weebly.com/uploads/5/3/7/8/5378040/11.pdf

Μακρυδημήτρης, Α. & Πραβίτα, Μ.-Η. (2012). *Δημόσια διοίκηση. Στοιχεία διοικητικής οργάνωσης*. (Ε΄ έκδ.). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σακκουλά.

Μπάκας, Θ. (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής, με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. Ιωάννινα, 49-54. Ανακτημένο στις 21-2-2016 από τον δικτυακό τόπο http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια. Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 141, σελ. 25-50.

Παρίτσης, Ν. (2003). *Η νοημοσύνη της ζωής*. Αθήνα: εκδ. ΒΗΤΑ.

Σαΐτης, Α. Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Α. Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο…από τη θεωρία στην πράξη*. (Γ΄έκδ.). Αθήνα.

Σαΐτη, Χ. Α., & Σαΐτης, Α. Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα.

Σαΐτη, Χ. Α., & Σαΐτης, Α. Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα.

Σιδέρη, Φ. (2010). *Η εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διαμόρφωση κι άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι εξελίξεις από τη δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα* (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

ΦΕΚ, νόμος 1566/85. Ανακτημένο στις 12-12-2020 από τον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Webb, E. M. (2005). Affordances of ICT in science learning: implications for an intergrated pedagogy. *International Journal of Science Education*. Vol. 27, Issue 6, 705-735. DOI: 10.1080/09500690500038520

Zakharchenko, Y. E. & Ksenzhonok V. N. (2000). An open-type school and its principles in Russia. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 3, Issue 4, 381-389. DOI: 10.1080/136031200750035987

Ρόλος και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και των Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής: Προθέσεις και πραγματικότητα

Φλωρίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ειδικής Αγωγής, M.Ed

Περίληψη

Στελέχη παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης των σχολικών μονάδων για θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτέλεσαν για πολλά χρόνια στην Ελλάδα οι Σχολικοί Σύμβουλοι και πρόσφατα οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Ο ρόλος των στελεχών αυτών είναι σημαντικός, τόσο για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα της ειδικής εκπαίδευσης, όσο και για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σκοπός του άρθρου είναι να εξεταστεί πώς ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, όπως διαμορφώθηκε στην εκπαιδευτική νομοθεσία των τελευταίων δεκαετιών, επηρέασε και διαμόρφωσε τη συνεισφορά τους σε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με εφαλτήριο την Ειδική Αγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικοί Σύμβουλοι, Συντονιστές, Ειδική Αγωγή, καθήκοντα

Ιστορική αναδρομή

Ο πρώτος νόμος «*Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων*» στην Ελλάδα ήταν ο 1143/1981. Στο νόμο αυτό προβλέπονταν ότι η ειδική αγωγή και επαγγελματική εκπαίδευση θα παρέχονταν όχι μόνο σε αυτοτελή ειδικά σχολεία, αλλά και «*εις ειδικάς παραλλήλους τάξεις, τμήματα ή ομάδας, λειτουργούσας εντός κανονικών σχολείων…*» (άρθρο 3). Την «εισχώρηση» αυτή της ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία ακολούθησε η θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής στο νόμο 1304/1982. Με το νόμο αυτό καταργούνται οι Γενικοί Επιθεωρητές Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, εισάγεται ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων (Σ.Σ.) και θεσπίζονται οκτώ θέσεις Σ.Σ. Ειδικής Αγωγής. Παράλληλα, καθορίζονται και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές των Σ.Σ., οι οποίες σχετίζονται συνοπτικά με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας. Δεν υπάρχει ωστόσο κάποια ειδική αναφορά σε ιδιαίτερες αρμοδιότητες των Σ.Σ.. Ειδικής Αγωγής, κάποιες από τις οποίες καθορίζονται στους μεταγενέστερους νόμους και διατάξεις της Ειδικής Αγωγής (Ν. 3699/2008) .

Στα χρόνια που ακολούθησαν παρατηρείται μια προσπάθεια εξειδίκευσης των καθηκόντων των Σ.Σ. Τα περισσότερα νομοθετήματα ωστόσο συνέχισαν να είναι γενικόλογα και άτολμα και δεν αποσαφήνισαν τα επιμέρους καθήκοντα τους ανά τομέα ευθύνης (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002. ΠΔ. 214/1984, Φ.354.11/121/123215/Δ1/04-10-2010, Φ.353.1/28/126721/Δ1/20-9-2013). Σύμφωνα με αυτά οι Σ.Σ. αναλαμβάνουν αρμοδιότητες σε σχέση με τον προγραμματισμό και την

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμμετέχουν σε υπηρεσιακά συμβούλια και σε επιτροπές προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων και υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες παιδαγωγικής τους ευθύνης στη σύνταξη των Ωρολογίων Προγραμμάτων, τα οποία και εγκρίνουν. Ως στελέχη παιδαγωγικής ευθύνης δεν αναλαμβάνουν διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά στις περιπτώσεις που επισημαίνουν προβλήματα διοικητικού χαρακτήρα, ενημερώνουν τα όργανα της διοίκησης και εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις.

Αυτή η αποδέσμευση των Σ.Σ. από διοικητικές και ελεγκτικές λειτουργίες δημιούργησε υψηλές προσδοκίες. Θεωρήθηκε ότι ο θεσμός αυτός μπορεί να βοηθήσει στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από το συντηρητισμό και τις αδυναμίες δεκαετιών και να συμβάλει στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων όπως η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές ωστόσο δεν ικανοποιήθηκαν ολοσχερώς. Οι Σ.Σ. δεν υποστηρίχθηκαν όσο θα έπρεπε, χρησιμοποιήθηκαν ως διαμεσολαβητές ή και ως «κυματοθραύστες» ανάμεσα στις ασκούμενες πολιτικές και τον εκπαιδευτικό κόσμο, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις λειτούργησαν και ως εκφραστές της κατά καιρούς κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέρος των καθηκόντων τους ήταν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν καινοτομίες. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις ο ρόλος τους περιορίζονταν στην εφαρμογή των κυρίαρχων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών θεωριών και αξιών, οι οποίες προβάλλονταν ως καινοτόμες και ριζοσπαστικές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μαυρογιώργος, 1987 · Κανταρτζή, 2005).

Την ίδια πορεία ακολούθησαν κατά κανόνα και οι Σ.Σ. της Ειδικής Αγωγής. Δεν μπορεί ωστόσο να παραγνωρίσει κανείς τη συνεισφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα της Ειδικής Εκπαίδευσης, η υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στα πολυδιάστατα και σύνθετα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και, κυρίως, η αναγνώριση και καθιέρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως αδιαμφισβήτητου εκπαιδευτικού στόχου, δεν θα μπορούσε να υποστηριχθεί χωρίς τα ανάλογα στελέχη (Κωστίκα, 2004).

Ο θεσμός του Σ.Σ. καταργείται το 2018 σε νόμο αναδιάρθρωσης των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού (Νόμος 4547/18). Με το νόμο αυτό θεσμοθετούνται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα οποία λειτουργούν ως συλλογικά όργανα. Σε καθένα από αυτά τοποθετείται κι ένας Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Από την νέα προσθήκη στην ονομασία διαφαίνονται και οι βασικές διαφορές στο ρόλο του νέου θεσμού σε σχέση με τους Σ.Σ. Οι Σ.Ε.Ε. της Ειδικής Αγωγής δεν επωμίζονται μόνο ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και την γενικότερη εφαρμογή της πολιτικής της σχολικής ένταξης όλων των μαθητών κι όχι μόνο όσων παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο καθηκοντολόγιο των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συμπεριλαμβάνεται για πρώτη φορά ειδική παράγραφος για τους Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, στην οποία αναφέρεται ότι αναλαμβάνουν *«θέματα διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη*

μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή, αντιμετώπισης φαινομένων μαθησιακών δυσκολιών, σχολικής εγκατάλειψης, σχολικού εκφοβισμού επαγγελματικού προσανατολισμού κ.ά.» (158733/ΓΔ4 Υ.Α. ΦΕΚ. 4299, τ.Β, 27-9-2018, αρ.3, παρ. 4α). Κατά συνέπεια, οι αρμοδιότητες τους διευρύνονται ως προς τον αριθμό των υπό υποστήριξη ατόμων, αλλά και ως προς το εύρος των εκπαιδευτικών ζητημάτων που αναλαμβάνουν.

Εξέλιξη των αρμοδιοτήτων

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια πιο αναλυτική εξέταση του εύρους των εκπαιδευτικών δομών, των εκπαιδευτικών και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που στην πορεία κλήθηκαν να υποστηρίξουν οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής. Αναλαμβάνουν την παιδαγωγική καθοδήγηση όλων των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν ακόμα επιστημονικά και διαχειρίζονται καταστάσεις και συμβάντα σε όλες τις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, όλων των βαθμίδων και σε ευρείες σχολικές περιφέρειες, οι οποίες αντιστοιχούν συνήθως με τις διοικητικές περιφέρειες της χώρας.

Με την πάροδο των χρόνων αυξάνονται ραγδαία και οι προσπάθειες σχολικής ένταξης των μαθητών με αναπηρίες και κατά συνέπεια και δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Ιδρύονται και λειτουργούν νέες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, πολλαπλασιάζονται τα Τμήματα Ένταξης, εισάγεται, καθιερώνεται και αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρέχουν Παράλληλη Στήριξη, τοποθετούνται σχολικοί νοσηλευτές και ειδικό βοηθητικό προσωπικό και στα γενικά σχολεία, ενώ επεκτείνεται και η κατ' οίκον διδασκαλία για όσους μαθητές αδυνατούν για λόγους υγείας να μεταβούν στο σχολείο. Όλες αυτές τις επιπρόσθετες δομές και υπηρεσίες, που ανήκουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008), καλούνται επίσης να υποστηρίξουν παιδαγωγικά και επιστημονικά οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. της Ειδικής Αγωγής.

Ανάλογη εξέλιξη παρατηρείται και στη θεσμοθέτηση και λειτουργία φορέων υποστήριξης της Ειδικής Αγωγής. Αρχικά ιδρύονται τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα οποία με την πάροδο του χρόνου μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και τελευταία σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.). Πρόκειται για φορείς που αναλαμβάνουν πρωτίστως την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, ενώ επωμίζονται και τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Παράλληλα, τοποθετούνται στις σχολικές μονάδες και άλλες διεπιστημονικές ομάδες ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με συναφείς αρμοδιότητες, όπως οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) (17812/Γ6/7-2-2014 ΥΑ- ΦΕΚ 315, τ.Β). Προϊόντος λοιπόν του χρόνου οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. της Ειδικής Αγωγής αναλαμβάνουν και την εποπτεία αυτών των φορέων, την επιμόρφωση του προσωπικού τους και την υποστήριξη των δράσεων τους. Καλούνται ακόμα να συνεργάζονται μαζί τους και να συντονίζουν ή/και να αξιολογούν το έργο τους.

Τις εξελίξεις αυτές δεν ακολούθησε μια ανάλογη αύξηση του αριθμού των στελεχών παιδαγωγικής καθοδήγησης της Ειδικής Αγωγής. Οι οκτώ θέσεις Σ.Σ. Ειδικής Αγωγής που συστάθηκαν με το Ν. 1304/1982, αυξήθηκαν σταδιακά και έφτασαν στις δέκα οκτώ στα τελευταία χρόνια που λειτούργησε ο θεσμός. Πρόσφατα με το νόμο για τις νέες δομές εκπαίδευσης (Ν. 4547/2018) τοποθετήθηκαν είκοσι ένας Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής. Το εύρος των περιοχών ευθύνης των περισσότερων επίσης δεν άλλαξε σημαντικά. Μόνο στις δύο μεγάλες περιφέρειες της Αττικής και της Θεσσαλονίκης αυξήθηκε ελαφρώς ο αριθμός τους για ευνόητους λόγους.

Αναμφίβολα, με τις παραπάνω ρυθμίσεις επιδιώχθηκε η ενίσχυση των υποστηρικτικών υπηρεσιών και η αύξηση των δομών και των φορέων που επιλαμβάνονται ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης. Στην πορεία αυτή ωστόσο ο ρόλος των Σ.Σ. και Σ.Ε.Ε. της Ειδικής Αγωγής ούτε ενισχύθηκε συστηματικά και μεθοδευμένα, ούτε ακολούθησε ποσοτικά τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες και τα νέα δεδομένα που αναφύονταν.

Επικάλυψη αρμοδιοτήτων

Η λειτουργία όλων των προαναφερόμενων φορέων υποστήριξης της ειδικής αγωγής συμπληρώνει και πολλαπλασιάζει τις παροχές και λειτουργεί συμπληρωματικά στην προώθηση της ενταξιακής πολιτικής. Παρατηρείται ωστόσο μια επικάλυψη των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των διαφόρων υποστηρικτικών υπηρεσιών που υπονομεύει την προσπάθεια ενός μεθοδικού και στοχευόμενου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν την εποπτεία και τον συντονισμό του έργου των κατά καιρούς λειτουργούντων φορέων της Ειδικής Αγωγής (Ν. 3699/2008, Ν. 4547/2018), ωστόσο για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες όλοι γίνονται αντιληπτοί ως προϊστάμενοι με παρόμοια καθήκοντα και ρόλους. Για παράδειγμα σε περίπτωση που ένας μαθηματικός, ο οποίος παρέχει παράλληλη στήριξη, χρειαστεί ψυχοπαιδαγωγική καθοδήγηση μπορεί να απευθυνθεί στην Ε.Δ.Ε.Α.Υ., στο Σ.Σ. παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου, στο Σ.Σ. της ειδικότητας του, σε αυτόν της Ειδικής Αγωγής, στον φορέα αξιολόγησης του μαθητή (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ΚΕ.Σ.Υ.) ή και σε άλλους φορείς, όπως Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα νοσοκομείων και Κέντρα Ψυχικής Υγείας.

Η επικάλυψη αυτή ενδέχεται να επιφέρει σύγχυση, να αναδείξει διαφορές ή ακόμα και να δημιουργήσει συγκρούσεις. Σε κάθε περίπτωση δεν διευκολύνει τη συνεχή συνεργασία και συντονισμό των εμπλεκόμενων, τόσο στο επίπεδο του προγραμματισμού, όσο και στο επίπεδο της ομόγνωμης διαχείρισης των προβλημάτων (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2017 · Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Πρόσθετα καθήκοντα

Πέρα από τα καθήκοντα που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. της Ειδικής Αγωγής, ως απόρροια του ρόλου τους, αναλαμβάνουν και κάποια επιπρόσθετα καθήκοντα, καθώς και την υποχρέωση να συμμετέχουν σε υπηρεσιακά συμβούλια και επιτροπές:

- Ορίζονται αυτοδίκαια πρόεδροι των Δευτεροβάθμιων Επιτροπών αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών των μαθητών στην περίπτωση που οι γονείς διαφωνούν με τις γνωματεύσεις των πρωτοβάθμιων φορέων αξιολόγησης (Ν.3699/2008, Ν.4547/2018).
- Επικοινωνούν με τις οικογένειες των μαθητών και διαχειρίζονται κάθε ζήτημα που ανακύπτει.
- Συμμετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π), τα οποία αναλαμβάνουν θέματα τοποθετήσεων και υπηρεσιακών μεταβολών του προσωπικού της ειδικής εκπαίδευσης (Π.Δ. 1/2003 -ΦΕΚ 1 τ. Α΄/03-01-2003).
- Συντάσσουν εκθέσεις για τη φοίτηση μαθητών σε δομές της ειδικής αγωγής και για τη λειτουργία ολιγομελών τμημάτων στα ειδικά και γενικά σχολεία της περιφέρειάς τους.
- Παρακολουθούν τα δεδομένα και εισηγούνται για την ίδρυση και λειτουργία των δομών αυτών.
- Επιμορφώνουν και κατευθύνουν σε θέματα της αρμοδιότητάς τους, όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, αλλά και το προσωπικό των φορέων αξιολόγησης, τους γονείς και όλες τις ειδικότητες εργαζομένων (νοσηλευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, βοηθητικό προσωπικό κ.ά).

Οι αυξημένες αυτές αρμοδιότητες, ενισχύουν το ρόλο των στελεχών αυτών και διασφαλίζουν την ενιαία δομή και οργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης. Απασχολούν όμως μεγάλο μέρος του χρόνου των λιγοστών στελεχών της Ειδικής Αγωγής και τους εμπλέκουν σε αρκετές διοικητικές πράξεις, όπως η υπηρεσιακή εξέλιξη του προσωπικού, που δεν αναλογούν σε στελέχη που επωμίζονται την παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολείων. Παράλληλα, δεν διευκολύνουν την επικέντρωση στον παιδαγωγικό και υποστηρικτικό τους ρόλο που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση καινοτομιών και στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο χώρο της Ειδικής Αγωγής ((Βοζαΐτης, 2015 · Παναγόπουλος, 2013).

Συμπεράσματα

Ο βαθμός επιτυχίας των εκπαιδευτικών αλλαγών επηρεάζεται σημαντικά από την ορθή διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού από τα στελέχη της εκπαίδευσης. Οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. της Ειδικής Αγωγής επιδιώκεται και νομοθετικά να έχουν ηγετικό ρόλο στην αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών και στην προώθηση μεταρρυθμίσεων για την πρόσβαση όλων των μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές και υπηρεσίες. Για το λόγο αυτό η συνεισφορά τους δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και της διδακτικής μεθοδολογίας. Η ολοκληρωμένη εκπλήρωση του ρόλου τους πρέπει να αφορά και στην προσαρμογή του περιεχομένου των σπουδών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στη στήριξη καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και προγραμμάτων, στην προώθηση της διεπιστημονικής συνεργασίας του προσωπικού της Ειδικής Αγωγής και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και στη μεταφορά πληροφοριών και προτάσεων στα ανώτερα όργανα για τα δεδομένα και

τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη. Πρωταρχικό έργο τους είναι η δοκιμή, η εφαρμογή και η ερευνητική τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που τις τελευταίες δεκαετίες προωθούνται στην ειδική εκπαίδευση (Bubb et.al 2009 · Stoll et.al 2018).

Από την εξέλιξη των σχετικών θεσμών προκύπτει ότι οι παραπάνω στόχοι, αν και τίθενται σε επίπεδο προθέσεων, δεν υποστηρίχθηκαν ουσιαστικά και μεθοδευμένα. Σταδιακά στα παιδαγωγικά στελέχη της Ειδικής Αγωγής προστέθηκαν αρμοδιότητες. Δεν οριοθετήθηκαν επίσης τα διακριτά όρια του ρόλου τους σε σχέση με τους ποικίλους φορείς της ειδικής εκπαίδευσης. Αποτελούν ακόμα μια από τις λίγες ειδικότητες στελεχών της εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν ένα μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ο αριθμός των τοποθετημένων στις θεσμοθετούμενες θέσεις δεν ακολούθησε επίσης την ταχεία αύξηση των δομών της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στα γενικά σχολεία. Οι Σ.Σ. και οι Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής καλούνται να υποστηρίζουν μεγάλο αριθμό προσωπικού από διάφορες ειδικότητες και να συνεργάζονται με ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό ατόμων και φορέων της σχολικής κοινότητας. Τέλος, συμμετέχουν αυτοδίκαια σε συμβούλια και επιτροπές και αναλαμβάνουν αρκετές διοικητικές υποχρεώσεις, πολλές από τις οποίες δεν συνδέονται με τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Με τον τρόπο αυτό δαπανάται μεγάλο μέρος του χρόνου τους και περιορίζονται οι ευκαιρίες εγγύτητας με τις σχολικές μονάδες.

Πρόκειται για συνθήκες που υπονομεύουν την επικέντρωση των στελεχών αυτών στον ουσιαστικό τους ρόλο που είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης όλων των μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές και η εφαρμογή εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων με εφαλτήριο την ειδική αγωγή.

Προτάσεις

Τα αιτήματα που διατυπώνονται για την αντιμετώπιση των παραπάνω αδυναμιών και την διευκόλυνση του ριζοσπαστικού ρόλου που μπορούν να έχουν τα στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης της Ειδικής Αγωγής, εστιάζουν κυρίως στην ανάγκη σημαντικής αύξησης του αριθμού τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η πιο συχνή παρουσία τους στις σχολικές μονάδες και την τάξη. Μια τέτοια διευθέτηση δεν μπορεί να αποβεί από μόνη της αποτελεσματική εάν δεν επιδιωχθούν ταυτόχρονα και τα παρακάτω:

- Αποσαφήνιση και οριοθέτηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής.
- Αποδέσμευση των στελεχών παιδαγωγικής υποστήριξης από διοικητικά καθήκοντα και υποχρεώσεις που δεν αναλογούν στο ρόλο τους .
- Συνεχή υποστήριξη, επιμόρφωση και διευκόλυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
- Εμπλοκή των στελεχών της Ειδικής Αγωγής σε επιμορφωτικές δράσεις και

ερευνητικά προγράμματα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και θεσμοθετημένη αξιοποίηση τους στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της ένταξης.

- Αναγνώριση της συνεισφοράς τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην εξέλιξη της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Βοζαΐτης, Γ. (2015) Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή, Επιβλέπουσα Υφαντή, Α.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α.Α. (2017). Διερευνώντας τη συνεργασία των σχολικών συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα διοικητικά στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο: Κυριακίδης, Λ., Ιακωβίδης, Γ. & Πάντα, Δ. (Επιμ.) 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τ. Γ, *«Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες».* 26-38, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κανταρτζή Ε. (2005). Ο θεσμός του/ης Σχολικού/ής Συμβούλου. Στο Γεωργογιάννης Π. (Επιμ.) *Διοίκηση Π/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Παν. Συνεδρίου Άρτα*, τ.1. 285-295, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κωστίκα, Ι. (2004). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των στελεχών εκπαίδευσης: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η (αντί)σταση των εκπαιδευτικών και ο εγκιβωτισμός ενός θεσμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση 32,* 16-18.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο

Παναγόπουλος, Α. (2013) Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 163-174.

Bubb, S. & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29, (1), 23-37.

Stoll, L.,Taylor, C., Spence-Thomas, K. & Brown, C. (2018). Catalyst. An evidence-informed collaborative professional learning resource for teacher leaders and other leaders working within and across schools. London: UCL.IOE Press.

Νομοθετικό πλαίσιο

Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981) *«Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.»*

Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144/τ.Α/7-12-1982) *«Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική* Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τ.Α/2-10-2008). *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»*

Π.Δ. 1/2003 (ΦΕΚ 1 τ. Α΄/03-01-2003). «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών, τακτικών και αναπληρωτών μελών των συμβουλίων αυτών».

ΠΔ. 214/1984 (Φ.Ε.Κ. 77Α/25/29-5-1984) *«Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων».*

ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) *«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»*

ΥΑ Φ.354.11/121/123215/Δ1/04-10-2010 «Καθήκοντα Σχολικών Συμβούλων».

ΥΑ Φ.353.1/28/126721/Δ1/2013 (ΦΕΚ 2341/Β/20-9-2013) *Συμπλήρωση- τροποποίηση της υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8−10−2002 απόφασης «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων.»*

158733/ΓΔ4 (ΦΕΚ. 4299, τ.Β, 27-9-2018) *«Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.»*

17812/Γ6/7-2-2014 ΥΑ (ΦΕΚ 315, τ.Β) «*Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.*»

Γνωστικά Ενδιαφέροντα: Κατηγορίες διαμεσολάβησης μεταξύ της κριτικής γνωσιοθεωρίας και της κριτικής επιστήμης της αγωγής.

Δρ. Περπερίδης Παύλος, Συντονιστής Ε.Ε. Φιλολόγων

Περίληψη

Το θέμα της εργασίας αναφέρεται στη διακρίβωση της σχέσης που συνδέει τους γνωσιοθεωρητικούς προβληματισμούς του J. Habermas με την ανάδειξη και θεμελίωση του επιστημονικού-θεωρητικού ρεύματος της κριτικής επιστήμης της αγωγής ή της κριτικής παιδαγωγικής. Ο γερμανός φιλόσοφος αποδίδοντας στα ανθρώπινα ενδιαφέροντα έναν a priori, υπερβατολογικό χαρακτήρα διατυπώνει μια θεωρία της γνωστικής εξέλιξης ως συμπληρωματικής της κοινωνικής εξέλιξης του "ανθρώπινου είδους." Εμμένοντας στην πρωταρχικότητα του χειραφετητικού ενδιαφέροντος και της χειραφετητικής γνώσης καθιστά απαρέγκλιτο στόχο της κοινωνικής θεωρίας την ανάδειξη του κριτικού-χειραφετητικού αναστοχασμού ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην απελευθέρωση του "ανθρώπινου είδους" από τους κοινωνικούς και θεσμικούς καταναγκασμούς. Σε συνάφεια μ' αυτή την επιστημολογική προβληματική διατυπώνεται στο πεδίο της κριτικής ή χειραφετητικής παιδαγωγικής (kritische–emanzipatorische Pädagogik) έντονος επιστημονικός και φιλοσοφικός προβληματισμός, μια συνεχής αντιπαράθεση με τις άλλες δύο βασικές κατευθύνσεις της εμπειρικής παιδαγωγικής (empirische Pädagogik) και της ερμηνευτικής ή θεωρητικής (geisteswissenschaftliche Pädagogik) παιδαγωγικής οι οποίες επιδιώκουν, υπό διαφορετικές οπτικές, να διερευνήσουν τα κύρια θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως το ζήτημα του καθορισμού του επιστημολογικού και μεθοδολογικού πλαισίου της, καθώς και ζητήματα που αφορούν στη φύση και στον προσανατολισμό της παιδαγωγικής πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Γνωστικά ενδιαφέροντα, κριτική γνωσιοθεωρία, χειραφέτηση, αναστοχαστική γνώση, κριτική παιδαγωγική.

Εισαγωγή

Ο J. Habermas στο έργο του Erkenntnis und Interesse (Γνώση και Ενδιαφέρον), θα υποστηρίξει ότι το "ανθρώπινο είδος", για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αυτοσυντήρησής του αλλά και στην ανάγκη της αναπαραγωγής και αυτοσυγκρότησης του, συσσωρεύει γνώση. Κάθε είδος γνώσης, τόσο την επιστημονική, όσο και την αναστοχαστική γνώση που παράγει ο αναστοχασμός (Reflexion), την αξιολογεί ως μέρος της ίδιας της ιστορικής ανάπτυξης του "ανθρώπινου είδους". Πιο συγκεκριμένα, τους όρους γνωστικής διαμόρφωσης του "ανθρώπινου είδους," τους συναρτά άμεσα με τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα τα οποία συγκροτούνται και προσδιορίζονται από τον κοινωνικό βιόκοσμο καθώς αποτελούν *"τους θεμελιακούς προσανατολισμούς που συνοδεύουν τους καθοριστικούς όρους για την εξασφάλιση της δυνατής αναπαραγωγής και αυτοσυγκρότησης του "ανθρώπινου είδους" , δηλαδή την εργασία και την αλληλόδραση".* (Habermas, 1973:242) Εφόσον αυτή η συσσωρευμένη γνώση συνδέεται με τις πραγματικές ανθρώπινες δραστηριότητες και ανάγκες έχει συνάμα ιστορικό χαρακτήρα

αλλά και "οιονεί υπερβατολογικό", διότι αναφέρεται και σε όρους και συνθήκες που υπερβαίνουν τις εκάστοτε κοινωνικοιστορικές περιστάσεις. (Habermas, 1973:49)

Γνωστικά Ενδιαφέροντα: κατηγορίες της κριτικής γνωσιοθεωρίας

Ο γερμανός φιλόσοφος, με αναφορά σ' αυτές τις γνωσιοθεωρητικές προκείμενες, θα οριοθετήσει τα γνωστικά ενδιαφέροντα που καθοδηγούν τη γνώση, τα αντίστοιχα "μέσα" που διαμεσολαβούν για την αναπαραγωγή της καθώς και τις ερευνητικές-επιστημονικές διαδικασίες που τα προωθούν. Στο βαθμό που η διαδικασία διαμόρφωσης (Bildungsprozess) και ιστορικής αναπαραγωγής του "ανθρώπινου είδους" εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της γνωστικής του εξέλιξης, έχει σύνθετο, περίπλοκο χαρακτήρα καθώς συγκροτείται με μεθόδους και "μέσα" που αναφέρονται στο επίπεδο της υλικής, της συμβολικής και της λογικής αναπαραγωγής, δηλαδή καθορίζεται από τρία ενδιαφέροντα: το τεχνικό, το πρακτικό, το χειραφετητικό. Αυτά θεμελιώνουν τρεις κατηγορίες γνώσης: την εργαλειακή, την ερμηνευτική, τη χειραφετητική, που διαμεσολαβούνται από τα "μέσα", της εργασίας (Arbeit), της γλώσσας (sprachen) και της κυριαρχίας (Herrschaft). (Habermas, 1973:347)

Στη βάση της διάκρισης του τεχνικού, του πρακτικού και του χειραφετητικού ενδιαφέροντος και των αντίστοιχων μορφών γνώσης που τα υποκινούν, ο Habermas θα οριοθετήσει το μεθοδολογικό πλαίσιο των τριών επιστημονικών, ερευνητικών διαδικασιών: τις εμπειρικές- αναλυτικές, τις ερμηνευτικές και τις κριτικές-χειραφετητικές. (Habermas, 1969:155-158) Οι εμπειρικές- αναλυτικές επιστήμες *"συλλαμβάνουν την πραγματικότητα καθοδηγούμενες από ένα ορισμένο ενδιαφέρον για τη δυνατή διασφάλιση της πληροφορίας και για τη διεύρυνση του πεδίου της δράσης που ελέγχεται με βάση την αποτελεσματικότητα. Πρόκειται για το γνωστικό ενδιαφέρον που αφορά στον τεχνικό έλεγχο των αντικειμενικοποιημένων διαδικασιών."(* (Habermas, 1969:156-157) Γι' αυτό, καθώς επιλέγουν να ασκούν στην πρακτική τους την ορθολογικότητα των τεχνικών "ελέγχου", την "υπολογιστική" μάθηση και να συμμορφώνονται με μεθοδεύσεις εργαλειακής δράσης, έχουν καθαρά τεχνοκρατική- παραγωγιστική συμβολή, αναδεικνύουν εκείνη τη μορφή γνώσης που παρέχει δυνατότητες «τεχνικής εκμετάλλευσης» και «πρόγνωσης». (Habermas, 1990:29)

Ωστόσο για την κατανόηση του νοήματος της κοινωνικοπολιτιστικής ζωής δεν επαρκεί η εργαλειακή δράση η οποία συνδέεται με την επιτυχία, τις μετρήσεις και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, αλλά είναι αναγκαία η συμβολή της καθημερινής γλωσσικά διαμεσολαβημένης αλληλόδρασης. Μέσω αυτής συγκροτούνται οι ιστορικές-ερμηνευτικές επιστήμες τις οποίες κατευθύνει το πρακτικό ενδιαφέρον. Αντίθετα προς την "πρακτική" των εμπειρικών επιστημών η οποία καθορίζεται από τις "οιονεί" υπερβατολογικές συνθήκες της εργαλειακής δράσης, η συνθήκη των ιστορικών-ερμηνευτικών επιστημών διαμορφώνεται από τις "οιονεί" υπερβατολογικές συνθήκες της επικοινωνιακής δράσης. Στις ιστορικές - ερμηνευτικές επιστήμες την παρατήρηση αντικαθιστά η διυποκειμενική κατανόηση του νοήματος την οποία επιδιώκουν μεταξύ τους τα υποκείμενα, προκειμένου να κατανοήσουν τα μηνύματα που εκπέμπει ο *"κόσμος του*

παραδεδομένου νοήματος." Μέσω της "χωρίς βία" αλληλοαναγνώρισης τα υποκείμενα ανταλλάσσουν μεταξύ τους ερμηνείες που αφορούν σε μια από κοινού κληρονομημένη πολιτιστική παράδοση και ανακαλύπτουν τους εσωτερικευμένους κανόνες που σχετίζονται με αυτήν. (Habermas, 1969:158) Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η εμπειρική έρευνα διερευνά την κοινωνική πραγματικότητα χρησιμοποιώντας την εξήγηση και τη δυνατότητα του τεχνικού ελέγχου, ενώ η ερμηνευτική επιδίδεται στη διασφάλιση της διυποκειμενικότητας της δυνατής συνεννόησης.

Όμως, μόνον οι κριτικές-κοινωνικές επιστήμες μπορούν να διασφαλίσουν, εκτός από τη δυνατότητα μιας αλληλοκατανόησης, την αυτοστοχαστική και την αναστοχαστική δραστηριότητα. Πρωτίστως ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση και τον έλεγχο των θεωρητικών προτάσεων που αναφέρονται σε *"μεταβλητές και μη νομοτέλειες του κοινωνικού πράττειν."* (Habermas, 1990:32) Γι' αυτό συμβάλλουν στην κριτική αξιολόγηση των εμπειρικών γνώσεων που έχουν τη μορφή ιδεολογικά παγιωμένων "νόμων" και εμφανίζονται ως μη αναστρέψιμες. Επιπλέον οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες επιδιώκουν να υποστηρίξουν τη δράση των υποκειμένων προκειμένου να αναστοχαστούν τα ενδιαφέροντα, ενίοτε να τα ακυρώσουν ή να τα υπερβούν, με απώτερο σκοπό να αντισταθούν στις πιέσεις που επιβάλλουν οι κοινωνικοί θεσμοί οι οποίοι αναφέρονται σε παγιωμένες σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης. Αυτή τη διαπλοκή της διυποκειμενικής δράσης και του ανα/αυτοστοχασμού που καθιστούν δυνατή τη διαδικασία δημιουργίας και εξέλιξης της κριτικής γνώσης, ο Habermas την αποδίδει στη λειτουργία των ανθρώπινων γνωστικών ενδιαφερόντων επισημαίνοντας ότι : *"Τα γνωστικά ενδιαφέροντα συνδέονται με την προσπάθεια ενός "εγώ", το οποίο, στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνιακής πρακτικής, ακολουθώντας αυτο-στοχαστικές διαδικασίες μάθησης, επιδιώκει να προσαρμοστεί στις περιβαλλοντικές συνθήκες της ζωής του, να ενσωματωθεί στο πλέγμα της διυποκειμενικής επικοινωνίας, για να συγκροτήσει την προσωπική του ταυτότητα, μέσω της εξισορρόπησης των εσωτερικών του απαιτήσεων και των κοινωνικών καταναγκασμών".* (Habermas, 1990:35) Ως εκ τούτου κατανοούμε ότι επιβεβαιώνουν την αυτονομία και την ικανότητά του να διακρίνει το σύνολο των υποχρεωτικών κοινωνικών κανόνων από τους κοινωνικούς καταναγκασμούς που επιβάλλει το θεσμικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, ο Habermas, υιοθετώντας αυτή την κριτική στάση για τη δυνατότητα του υποκειμένου, επιδίδεται σε μια αξιολογική διαβάθμιση των παραγόμενων κατηγοριών της γνώσης προκρίνοντας τη σπουδαιότητα της κριτικής-αναστοχαστικής γνώσης για το "ανθρώπινο είδος" την οποία υποκινεί το χειραφετητικό ενδιαφέρον, έναντι της νομολογικής και της ερμηνευτικής. Την πρωταρχικότητα της εξαίρει ο φιλόσοφος διότι:*"...Το τεχνικό και το πρακτικό ενδιαφέρον μπορούν να κατανοηθούν, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος παρερμηνειών, δηλαδή χωρίς την πιθανότητα να ξεπέσουν στην ψυχολογικοποίηση ή σ' έναν νέο αντικειμενισμό, μόνο μέσω της σχέσης τους με το χειραφετητικό γνωστικό ενδιαφέρον του ορθολογικού αναστοχασμού ".*(Habermas, 1973:244). Με άλλα λόγια, μας παρέχει την εξήγηση ότι το υποκείμενο-"ανθρώπινο είδος" καλλιεργώντας την αυτοστοχαστική λειτουργία καθίσταται ικανό να παράγει κριτική-αυτοστοχαστική γνώση και να δημιουργεί όρους αυτοδιαμόρφωσης και χειραφέτησής

του. Κατά συνέπεια, μπορεί να το κατευθύνει προς την αυτογνωσία, στον αυτοκαθορισμό, στον απεγκλωβισμό του από δογματικούς τρόπους σκέψης. Ο ίδιος αιτιολογεί αυτή τη βέβαιη συνεισφορά του χειραφετητικού ενδιαφέροντος με τρόπο εκκωφαντικό διαμέσου της δημοφιλούς ομολογίας του: *"Το ενδιαφέρον για ωριμότητα .....μπορεί να διαπιστωθεί a priori. Αυτό που μας αποσπά από τη φύση είναι η μοναδική πραγματικότητα της οποίας μπορούμε να γνωρίζουμε τη φύση: η γλώσσα. Με τη δομή της, η ωριμότητα έχει τεθεί για εμάς".* (Habermas, 1969:163). Αναμφίβολα, με τέτοιου είδους διατυπώσεις, η εναρκτήρια πρόθεσή του, δια μέσου της διερεύνησης των επιστημολογικών αναζητήσεών του, να προτάξει ότι το χειραφετητικό ενδιαφέρον, κατά οντολογική προτεραιότητα, δεν είναι μόνον το σημαντικότερο, αλλά και το καθολικότερο ανθρώπινο ενδιαφέρον, διότι επανακαθορίζει το περιεχόμενο τόσο του τεχνικού όσο και του πρακτικού ενδιαφέροντος, δικαιολογημένα επιβεβαιώνεται.

Γνωστικά Ενδιαφέροντα: κατηγορίες της κριτικής επιστήμης της αγωγής

Οι εκπρόσωποι της ιδρυτικής γενιάς της κριτικής παιδαγωγικής, τη δεκαετία του '70, διερευνώντας το ζήτημα των σχέσεων της θεωρίας και της πράξης σε αντιστοιχία με τις μεθοδολογικές και γνωσιοθεωρητικές αντιλήψεις του Habermas, επιδιώκουν να διαμορφώσουν το μεθοδολογικό και γνωσιολογικό "υπόβαθρο" μιας "δυνατής" κριτικής παιδαγωγικής. (Mollenhauer 1964, 1968, Blankertz 1966, Dahmer 1968, Klafki 1971,Lempert 1971, Hoffmann 1978, Brezinka 1981, Peukert 1983, Keckeisen 1984). Σε αντίθεση, προς την ερμηνευτική παιδαγωγική η οποία επικεντρώνεται στην εκπαίδευση κυρίως στο πλαίσιο της ιστορίας των ιδεών και στην εμπειρική παιδαγωγική η οποία εξετάζει κυρίως μόνο συγκεκριμένους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, υποστηρίζουν ότι η κριτική εκπαιδευτική επιστήμη σε αντικειμενικό-θεωρητικό επίπεδο θα αξιώσει να κατανοήσει την παιδαγωγική δράση ως ιστορικά διαμεσολαβημένη κοινωνική πρακτική και αλληλεξάρτηση μεταξύ του αντίστοιχου εκπαιδευτικού συστήματος και της δομής της κοινωνίας. Προς την κατεύθυνση αυτή ενσωματώνουν στην επιστημολογική πρακτική της κριτικής παιδαγωγικής τις γνωσιολογικές- μεθοδολογικές παρατηρήσεις του Habermas που αφορούν στις τρεις επιστημονικές κατευθύνσεις, την εμπειρική-αναλυτική, την ιστορική-ερμηνευτική και την κριτική επιστήμη, καθώς και τα γνωστικά ενδιαφέροντα που τις υποκινούν, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη του χειραφετητικού γνωστικού ενδιαφέροντος. (Füerstein, 1973)

Ο Mollenhauer, ένας από τους σημαντικότερους εκφραστές του "προγράμματος" της κριτικής παιδαγωγικής, ο κύριος εμπνευστής ενός "σχεδίου" κριτικής παιδαγωγικής, στη μελέτη του *"Theorien zum Erziehungsprozeß",* προτείνει ένα τριμερές θεωρητικό μοντέλο για τη συγκρότηση της κριτικής παιδαγωγικής. (Mollenhauer, 1972) Αντίστοιχα προς τη χαμπερμασιανή αντίληψη ότι η "αναπαραγωγή" του "ανθρώπινου είδους" επιτελείται με βάση τα "μέσα" της εργασίας, της γλώσσας και της κυριαρχίας, ο Mollenhauer διατυπώνει μια σύνθετη "γνωσιοναθρωπολογική" σύλληψη της διαμόρφωσης του "ανθρώπινου γνωστικού υποκειμένου" η οποία αναφέρεται στην έννοια της επικοινωνιακής δράσης (γλώσσας), της συμβολικής αλληλόδρασης και της εργασίας. Η βασική του άποψη είναι ότι, για να διασωθεί η αλληλόδραση που αναπτύσσεται στο

επικοινωνιακό πεδίο της παιδαγωγικής πράξης και να προστατευτεί από παράγοντες που τη διαστρεβλώνουν, πρέπει να επισημανθεί και ο ρόλος των οικονομικών και κοινωνικών δομών. (Mollenhauer, 1968: 65)

Εκκινώντας από το χαμπερμασιανό επιστημολογικό μοντέλο των τριών γνωστικών ενδιαφερόντων και των αντίστοιχων επιστημών, ο Mollenhauer θα θέσει ως στόχο της κριτικής παιδαγωγικής την ανάδειξη του χειραφετητικού ενδιαφέροντος, ώστε να αντιμετωπιστεί ο ορατός κίνδυνος της εργαλειοποίησης και του λειτουργισμού της επιστήμης της αγωγής από τη συσσωρευμένη χρήση των "θετικιστικών" τεχνικών του πειράματος και της παρατήρησης. (Mollenhauer, 1968: 21)Αξιολογώντας ως αξιόπιστη την χαμπερμασιανή ποιοτική ανωτερότητα της γνώσης που παράγουν οι κριτικές-κοινωνικές επιστήμες και αποδεχόμενος τον μεθοδολογικό προσανατολισμό της κριτικής θεωρίας του Habermas, θα καταλήξει στη θέση ότι η κριτικά προσανατολισμένη παιδαγωγική πρέπει να αποβλέπει στην ανάδειξη και στην προώθηση του χειραφετητικού γνωστικού ενδιαφέροντος που υποκινεί τον αυτοστοχασμό. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής επιλογής διευκρινίζει ότι: *"για την επιστήμη της αγωγής συγκροτησιακή είναι η αρχή, η οποία αναφέρει ότι η αγωγή και η παιδεία αποβλέπουν στη χειραφέτηση των υποκειμένων….Το γνωστικά καθοδηγούμενο ενδιαφέρον της επιστήμης της αγωγής είναι το ενδιαφέρον για χειραφέτηση."* (Mollenhauer, 1968: 10)

Με την αναγνώριση αυτής της επιστημολογικής σχέσης θα υποστηρίξει ότι η κριτική παιδαγωγική πρέπει να αντιπαραθέσει στην τεχνολογική ορθολογικότητα τον "αποφασισμένο Λόγο" ο οποίος, καθώς *"ενδιαφέρεται για τη δικαιοσύνη, την ευημερία, την ειρήνη, εναντίον του δογματισμού",* επιτρέπει τη διεύρυνση της περιορισμένης κατανόησης που χαρακτηρίζει την ορθολογικότητα της παιδαγωγικής πράξης. (Mollenhauer, 1968: 67,68) Καθώς ο Mollenhauer με την κριτική του προσέγγιση του έχει στόχο να νομιμοποιήσει την αξίωση της κριτικής παιδαγωγικής για ορθολογικότητα, ασκεί κριτική στην περιορισμένη έννοια της ορθολογικότητας με την οποία η ερμηνευτική και η εμπειρική παιδαγωγική προσεγγίζουν την πράξη της αγωγής και κατανοούν την αναγκαιότητα συσχέτισης της παιδαγωγικής θεωρίας με την κοινωνική πραγματικότητα. (Mollenhauer, 1968: 67,68) Διατείνεται ότι, εφόσον η κριτική παιδαγωγική επιστήμη στοχεύει σε μια "αντιπαραδοσιακή" θεώρηση, εύλογο είναι να γίνει αποδεκτή η κυρίαρχη επιστημολογική αντίληψη του Habermas ότι η χειραφετητική γνώση που παράγουν οι κριτικές επιστήμες δε βοηθά τον άνθρωπο μόνον να εναντιωθεί στους κοινωνικούς κανονισμούς αλλά, και στοχαζόμενος, να μην τους εφαρμόζει ως "ιδεολογικά παγιωμένους".

Προς επίρρωση της θέσης του υπενθυμίζει ότι στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι η "μετατροπή των ανορθολογικών κινήτρων", που υποκινούν την παιδαγωγική πράξη σε ορθολογικά, δηλαδή ο κριτικός εξορθολογισμός των διαδικασιών της αγωγής, η αξίωση να συμβάλλει στην ενδυνάμωση του "χειραφετητικού δυναμικού" εντός της κοινωνικής πραγματικότητας. (Mollenhauer, 1982:252-265) Ως εκ τούτου το "ενδιαφέρον για ορθολογικότητα", δεν αφορά μόνο στην ανάδειξη της εμπρόθετης ορθολογικότητας, αλλά και της επικοινωνιακής ορθολογικότητας. Μόνον με το να αξιολογείται

κριτικά η υπάρχουσα παιδαγωγική πράξη παρουσιάζεται ταυτόχρονα και δυνατή η αλλαγή της. Στο πλαίσιο αυτό, ως συγκροτησιακή "αρχή" για την κριτική παιδαγωγική, ορίζει την ανάδειξη των διαδικασιών ενδυνάμωσης της "κριτικής ορθολογικότητας", καθώς, μέσω αυτών, η παιδαγωγική πράξη μπορεί να *"καλλιεργεί στα υποκείμενα το ενδιαφέρον για χειραφέτηση, για την αυτονομία της δράσης και την απελευθέρωση από το δογματισμό".* (Mollenhauer, 1968: 67) Η διαδικασία της χειραφέτησης συνυφαίνεται με την προώθηση της "κριτικής" ορθολογικότητας η οποία δεν έχει γνωστικό-εργαλειακό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου η χειραφέτηση κατανοείται ως εξορθολογισμός, ως προώθηση της ορθολογικότητας των δρώντων υποκειμένων.

Κατά τον Mollenhauer το αίτημα της χειραφέτησης παραπέμπει στη διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη δυνατότητα των διαδικασιών της αγωγής, ανάμεσα στη "γεγονότητα" και το "ιδεατό" των σχέσεων της αγωγής καθώς έχει το ιστορικό σημείο αναφοράς της στο πρότυπο μιας κοινωνίας στην οποία θα ήταν δυνατοί οι πιο ελεύθεροι, οι πιο δίκαιοι και αλληλέγγυοι τρόποι ζωής. (Mollenhauer, 1982:256) Μάλιστα επισήμανε ότι για να προωθήσει η κριτική παιδαγωγική την "κριτική της ιδεολογίας" η οποία συμβάλλει στην ωριμότητα του "ανθρώπινου είδους", απαιτείται να διαθέτει επίγνωση των κοινωνικών καταναγκασμών που παραμορφώνουν τη δομή της καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας στα όρια της παιδαγωγικής πρακτικής, να προωθεί και να αξιώνει κριτικές-μορφωτικές διαδικασίες. Αυτός ο δυνατός κριτικός εξορθολογισμός της εκπαίδευσης μπορεί να πραγματώνεται μόνον με την προώθηση επικοινωνιακών διαδικασιών οι οποίες δε νομιμοποιούν την πρακτική του κοινωνικού συστήματος στο πεδίο της. Για να συντελεστεί αυτό προκρίνει ως αναγκαίο: *"η αγωγή να μπορεί να κατανοηθεί τουλάχιστον ως οργανωμένη διαφώτιση. Σε αυτήν αναγνωρίζεται η δύναμη και η αδυναμία της".* (Mollenhauer, 1972) Αυτή η κριτική στόχευση των διαδικασιών της αγωγής που συνδέεται, κατά τον Mollenhauer, με το "πρακτικό" πρόταγμα της απελευθέρωσης του "ανθρώπινου είδους" από τις προκαταλήψεις και τη "δομικά διαστρεβλωμένη επικοινωνία," προϋποθέτει μια συνολικότερη εξήγηση της ορθολογικότητας που διέπει την παιδαγωγική πράξη.

Όπως διαφαίνεται ο Mollenhauer εκλαμβάνει την έννοια της χειραφέτησης, ως ένα a priori, "οιονεί υπερβατολογικό" δεδομένο, το οποίο εμποδίζεται να αναπτυχθεί ή παραμορφώνεται από τις πιέσεις που ασκεί το κυρίαρχο θεσμικό πλαίσιο στο περιεχόμενο και στον προσανατολισμό της διαδικασίας της αγωγής. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η ιστορικοκοινωνική εξέλιξη συσσωρεύει, ως επί το πλείστον, εργαλειακή ορθολογικότητα η οποία λειτουργεί "καταδυναστευτικά" και περιορίζει κάθε μορφή ανθρώπινης κοινωνικής δράσης. Η "ανθρωπολογική" σύσταση του χειραφετητικού ενδιαφέροντος αποδίδεται –ακολουθώντας το χαμπερμασιανό πρότυπο- σε μια οπτιμιστική εξήγηση σύμφωνα με την οποία η "ιδέα" της χειραφέτησης συνδέεται "αυτονόητα" με τις "βαθιές" δομές του "ανθρώπινου είδους". Γι' αυτό καταλήγει στη διαπίστωση ότι η έννοια του αυτοστοχασμού έχει συγκεκριμένη επιστημονική και θεωρητική αξία, διότι σε αυτόν ο Λόγος και το ενδιαφέρον για τον Λόγο ταυτίζονται. *"Ο Λόγος διαθέτει ένα ενδιαφέρον για ωριμότητα, αυτονομία της δράσης και απελευθέρωση από το*

δογματισμό".(Mollenhauer, 1968: 67) Επομένως η ενότητα χειραφετητικού ενδιαφέροντος και ορθολογικής γνώσης συνυφαίνεται στην "εμπειρία του αυτοστοχασμού".

Επίλογος

Διαπιστώνεται ότι ο Mollenhauer, προσεταιριζόμενος τις ιδέες του Habermas, επιδόθηκε, πρωτίστως, στην ανάδειξη της "κριτικής" ορθολογικότητας και στην διακρίβωση της αναστοχαστικής διυποκειμενικότητας της παιδαγωγικής πράξης. (Περπερίδης, 2018: 208-209) Σαφώς η δυνατότητα εμπέδωσης της "κριτικής" ορθολογικότητας είναι δυνατό να προωθήσει τον διυποκειμενικό-επικοινωνιακό έλεγχο των εμπειρικών όρων που διαμορφώνουν την παιδαγωγική πρακτική, οι οποίοι είτε την περιορίζουν είτε την αποτρέπουν, ενθαρρύνοντας ως επί το πλείστον μορφές εμπρόθετης ορθολογικότητας. (Mollenhauer, 1968: 64,67) Υπό την έννοια αυτή-συμφωνώντας με τον Mollenhauer - συμπεραίνουμε πως η κριτική παιδαγωγική επιστήμη καλείται να αναλάβει μια ιδιαίτερη αρμοδιότητα: πώς θα δομηθεί το "παιδαγωγικό πεδίο" (pädagogische Feld), ώστε να μην κατευθύνεται μονοδιάστατα η σκέψη των διαπαιδαγωγούμενων αλλά να προωθείται η θέλησή τους για "ορθολογικότητα". (den Willen zur Rationalität). *(*Mollenhauer, 1968: 67,70*)*

Καταληκτικά είναι ορθό να ειπωθεί ότι η κριτική εκπαιδευτική επιστήμη με την προσφυγή της στις χαμπερμασιανές μεθοδολογικές διαπιστώσεις επιδόθηκε σε μια ενδιαφέρουσα διεπιστημονική διαμεσολάβηση και επέτυχε ικανή επιστημολογική τομή για την αξιολόγηση των παιδαγωγικών δράσεων: τη διασύνδεση ερμηνευτικών και εμπειρικών διαδικασιών και την ενσωμάτωσή τους προς μια κριτικά προσανατολισμένη επιστήμη της αγωγής.(Messchelein,1991) Άλλωστε με σημείο αναφοράς αυτές τις επιστημολογικές υποθέσεις, τόσο οι επιστήμονες που πρωτοστάτησαν στην εδραίωση της κριτικής εκπαιδευτικής επιστήμης, όσο και νεώτεροι συνεχιστές τους έως και σήμερα, στις δημοσιεύσεις τους σε σχεδόν όλους τους σημαντικούς τομείς της εκπαιδευτικής επιστήμης- από την ιστορία της παιδαγωγικής, τα θέματα της σχολικής παιδαγωγικής και της θεωρίας των προγραμμάτων σπουδών, τη διδακτική και την επαγγελματική παιδαγωγική έως τα προβλήματα της εξωσχολικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής παιδαγωγικής- διατήρησαν και αξιώνουν, σε επιστημολογικό επίπεδο, ως επίκαιρο και αναγκαίο τον ισχυρισμό ότι η απελευθέρωση του δυναμικού του κριτικού λόγου μπορεί και πρέπει να είναι το αιτούμενο κάθε μελλοντικής παιδαγωγικής. (Krüger,2008:251, Περπερίδης, 2018:210-221)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blankertz, H., (1966). "Pädagogische Theorie und empirische Forschung", στο: *Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft,* στο: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* τόμος 5, σελ. 65-78.

Brezinka, W., (1981). "Die Emanzipatorische Pädagogik und ihre Folgen", στο: *Pädagogische Rundschau,* τόμ. 35, τευχ.6, σελ. 365 -383.

Dahmer, Il., (1968).“Theorie und Praxis“, στο: Dahmer,I- Klafki, W., *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger,* σελ. 35-80. Weinheim, Berlin: Beltz.

Füerstein,Th.,(1973).*Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluss an Habermas.* München: Kösel.

Habermas, J.,(1969). *Technik und Wissenschaft als Ideologie,* Frankfurt a. M. : Suhrkamp

Habermas, J., (1973). *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a. M. : Suhrkamp.

Habermas, J.,(1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής,* μτφρ., Α.Οικονόμου Αθήνα: Πλέθρον.

Hoffmann, D.,(1978).*Kritische Erziehungswissenschaft,* Stuttgart, Berlin: Kohlhamer.

Keckeisen, W., (1984). *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis,* Weinheim: Beltz.

Klafki, W., (1971) Erziehungswissenschaft als kritische Theorie, στο: *Funk –Kolleg. Erziehungswissenschaft,* τόμ.3, Frankfurt.a.M: Fischer.

Krüger, H-H., (2008). “Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft”, στο: (επιμ) Faulstich-Wieland, Hannelore, Faulstich, Peter : *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek bei Hamburg : Rowohlt , σελ. 237-264

Lempert, W., (1971).*Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung der beruflichen Bildungswesens,* Frankfurt.a. M.: Suhrkamp.

Messchelein, J.,(1991).*Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln,* Weinheim: Deutscher Studien.

Mollenhauer, K., (1966). “Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik”, στο: *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, τόμ.5, σελ. 53-64.

Mollenhauer, K.,(1968).*Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen,* München: Juventa.

Mollenhauer, K., (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß,* München: Juventa.

Mollenhauer, K., (1982). “Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft“, στο: (επιμ) König, E., P., Zedler., *Erziehungswissenschaftliche Forschung,* Paderbornh, München:Ferinand Schöningh.

Περπερίδης, Π.(2018). *Επικοινωνιακή ορθολογικότητα και Παιδαγωγική Πράξη. Από την Κριτική Κοινωνική Θεωρία του J.Habermas στην Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία,* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ελληνικό κράτος και νέοι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Το Οθώνειο Πανεπιστήμιο και το Αστεροσκοπείο.

Στεφάνου Πασχάλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα μελετήσουμε την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και την απόπειρα να συμβαδίσει με τις εξελίξεις στη Δυτική Ευρώπη. Μελετώντας το Οθώνειο Πανεπιστήμιο και το Αστεροσκοπείο Αθηνών, θα αναδείξουμε την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού στη δημιουργία των θεσμών. Ακόμα, θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε στοιχεία από τη σχέση με την προγενέστερη παράδοση του Νεοελληνικού Διαφωτισμού που επηρέασαν ή όχι την προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών θεσμών. Θα αναδείξουμε ακόμα, τη σημασία του ιστορικού πλαισίου για τη οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τέλος, θα αναφερθούμε στο ρόλο της γερμανικής επιρροής στην στελέχωση, την οργάνωση και τη διοίκηση του Πανεπιστημίου και του Αστεροσκοπείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί θεσμοί, Οθώνειο πανεπιστήμιο, Αστεροσκοπείο, Εκπαίδευση.

Το Οθώνειο Πανεπιστήμιο

Αμέσως μετά τη σύσταση του Ελληνικού κράτους, στη διάρκεια του 19ου αιώνα, δημιουργήθηκαν θεσμοί που εξυπηρετούσαν τις πολιτικές διοικητικές, οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της νέας πολιτικής οντότητας. Δύο τέτοιοι θεσμοί, που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των επιστημών και στον εκσυγχρονισμό στα πρότυπα των Δυτικών κρατών, είναι το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αστεροσκοπείο(Χριστιανίδης,Διαλέτης,2000). Για το Πανεπιστήμιο Αθηνών το αρχικό σχέδιο εκπονήθηκε το 1834 από τον Κ. Σούτσο και τον Α. Ραγκαβή, ενώ η ίδρυση του έγινε το 1837 από τον Όθωνα. Το πανεπιστήμιο οργανώθηκε γύρω από τις σχολές της Φιλοσοφίας, της Νομικής, της Ιατρικής και της Φυσικομαθηματικής, η οποία εντάχθηκε στη Φιλοσοφική σχολή στα πρότυπα των γερμανικών πανεπιστημίων(Χριστιανίδης,Διαλέτης,2000). Το πανεπιστήμιο υπό την επιρροή του Όθωνα ακολούθησε τα γερμανικά πρότυπα και αποτέλεσε πυλώνα για την διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και τη επίτευξη της κοινωνικής συνοχής του νέου κράτους. Οι καθηγητές που στελέχωσαν το πανεπιστήμιο επιχείρησαν να μεταφέρουν το κλίμα και τις διδαχές του Διαφωτισμού στην ελληνική κοινωνία, θέτοντας τις βάσεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα(Αικατερίνη Ζαμπανιώτη,2019). Η ίδρυση του Πανεπιστημίου, που μετά την εκδίωξη του Όθωνα μετονομάστηκε σε Καποδιστριακό, αποτέλεσε σύλληψη του Ι. Καποδίστρια και συνδέθηκε με τις ιστορικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής. Η επιβολή από τον Όθωνα ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης οδήγησε στο διορισμό του Καθηγητή Ιωάννου στην Φιλοσοφική Σχολή, ο οποίος αν και προέρχονταν από το χώρο

της φιλοσοφίας επέτυχε να ανταποκριθεί στα καθήκοντα του και να επιτελέσει την αποστολή του πανεπιστημίου, που θεωρήθηκε ότι θέτει τα θεμέλια του νεοελληνικού πολιτισμού. Ταυτόχρονα, στόχος του πανεπιστημίου υπήρξε η μόρφωση καθηγητών της Μέσης εκπαίδευσης. Ακόμα, το πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε στο αίτημα της κοινωνίας για εκσυγχρονισμό συνδέοντας τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες με την ανάπτυξη της Φυσικομαθηματικής σχολής και της Φαρμακευτικής χημείας. Οι σχολές αυτές ανέδειξαν σπουδαίους δασκάλους στη διάρκεια του 20ου αιώνα συμβάλλοντας καθοριστικά στον μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας (Χριστιανίδης,2000).

Το Αστεροσκοπείο

Το 1842 δημιουργήθηκε το Αστεροσκοπείο Αθηνών με πρωτοβουλία του Γ, Σινά. Η ίδρυση του Αστεροσκοπείου πέρα από την καλλιέργεια της επιστήμης της Αστρονομίας, συνδέθηκε με την ανάπτυξη του εμπορίου και της ναυτιλίας. Η χρηματοδότηση πραγματοποιήθηκε από τον Γ. Σινά ενώ ο σχεδιασμός του υλοποιήθηκε από τον αρχιτέκτονα Θ. Χάνσεν. Το Αστεροσκοπείο δημιουργήθηκε δίπλα στη Πνύκα απέναντι από την Ακρόπολη(Χριστιανίδης,Διαλέτης,2000). Το κτίριο εξοπλίστηκε με βιβλιοθήκη και αστρονομικά όργανα που υπό τη διεύθυνση του Γ. Βουρή 1802-1860), και του Ι. Παπαδάκη (1825-1884), σημείωσε αξιόλογη επιστημονική παραγωγή, η οποία ωστόσο δεν συνδέθηκε με τις χρηστικές ανάγκες της κοινωνίας γεγονός που αποτέλεσε σημείο τριβής ανάμεσα στους διευθυντές του και την θεσμική εξουσία. Η ανάληψη της διεύθυνσης το 1850 από τον Γερμανό αστρονόμο Ιούλιο Σμίθ(1825-1884), σηματοδότησε την συστηματοποίηση της έρευνας στο πεδία της αστρονομίας, της μετεωρολογίας και της γεωφυσικής. Η ερευνητική δραστηριότητα συνδέθηκε με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες και οργανώθηκε ένα σύστημα ενημέρωσης των κοινωνιών για τις φυσικές καταστροφές. Η έμφαση που δόθηκε από τον Ι. Σμίθ, στις επιστημονικές δραστηριότητες ανέδειξε τη συμβολή του ιδρύματος στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Ωστόσο, η αδιαφορία του για τα διοικητικά θέματα οδήγησε στη διάλυση και το κλείσιμο του Αστεροσκοπείου. Το ίδρυμα ουσιαστικά αναγεννήθηκε από την κυβέρνηση του Χ. Τρικούπη και τον αστρονόμο Δ. Αιγινίτη που ανέλαβε την διεύθυνση το 1889. Ο φορέας αναπτύχθηκε σε σύγχρονες βάσεις, εξοπλίστηκε με αγοράστηκαν τηλεσκόπια και οργανώθηκε η βιβλιοθήκη. Ο εκσυγχρονισμός του Αστεροσκοπείου το μετέτρεψε σε ένα από τα σύγχρονα ερευνητικά ιδρύματα που συνδέθηκαν με την ανάπτυξη των επιστημών στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια της μελέτης μας θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε τα στοιχεία του Διαφωτισμού που επηρέασαν την διαμόρφωση των νέων επιστημονικών θεσμών, και θα επισημάνουμε τη σχέση τους με το ρεύμα της σκέψης που ονομάστηκε Νεοελληνικός Διαφωτισμός.

Η επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού στην ίδρυση του Πανεπιστημίου.

Η ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου σηματοδοτεί την έναρξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το πανεπιστήμιο οργανώθηκε στα πρότυπα των γερμανικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού των ελληνικών εκπαιδευτικών θεσμών. Η ίδρυση του πανεπιστημίου συνέβαλλε στη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, όπως επίσης και στην ενοποίηση της κοινωνικής και συλλογικής ζωής. Στόχο του πανεπιστημίου υπήρξε η μεταφορά τω επιστημονικών και ιδεολογικών αντιλήψεων του Διαφωτισμού στον ελληνικό χώρο, που αναζητούσε τη θέση του στο σύγχρονο κόσμο(Αικατερίνη Ζαμπανιώτη,2019).

Την περίοδο αυτή τα επιστημονικά επιτεύγματα και τα οργανωτικά πρότυπα της Δύσης, θεωρούνται ως αξιόπιστα και επηρεάζουν ουσιαστικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις για το ρόλο του επιστήμονα, την ανεξαρτησία της επιστημονικής γνώσης, τη σχέση της κοινωνίας με την επιστήμη και καθώς εμφορούνται από το πρόταγμα του Διαφωτισμού που υποστηρίζει την ελευθερία της σκέψης, αποτελούν το ιδεολογικό και οργανωτικό πρότυπο για τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου στο νεοσύστατο κράτος. Ωστόσο, για τους ερευνητές ανοικτό παραμένει το ζήτημα της σχέσης του εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, με την παράδοση της προηγούμενης περιόδου που χαρακτηρίστηκε ως Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Η κατανόηση της περιόδου αυτής απαιτεί την περαιτέρω έρευνα και την συσχέτιση των κοινωνικών φαινομένων και των γεγονότων που ορίζουν τη σχέση της ευρωπαϊκής με την ελληνική επιστημονική δραστηριότητα.(Χριστιανίδης,Διαλέτης,2000).Οι αλλαγές στην εκπαίδευση ορίζονται από την ανάγκη δημιουργίας νέων θεσμών, την αλλαγή του ρόλου του λόγιου, που πλέον αποκτά εξειδικευμένη γνώση, την εγκατάλειψη της οικουμενικής θρησκευτικής συνείδησης, την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και την ανάγκη η γνώση να έχει μια νέα πρακτική σημασία καθώς νέα οικονομικά στρώματα ανέρχονταν στο προσκήνιο. Τα νέα αυτά εμπορικά στρώματα διεκδικώντας ένα νέο ρόλο στη πολιτική και κοινωνική ζωή και έχοντας αξιολογήσει θετικά τη νέα γνώση προέκριναν στο πνεύμα των ιδεών του Διαφωτισμού, αλλαγές στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η αμφισβήτηση της θρησκευτικής σκέψης, η ανάγκη σύνδεσης της κοινωνίας με την επιστήμη, η ορθολογική σκέψη και οργάνωση, η ελευθερία, αποτελούν στοιχεία της σκέψης του Διαφωτισμού που χαρακτηρίζουν τη συνέχεια με τη σκέψη του Νεοελληνικού Διαφωτισμού αλλά και αποτελούν νέα πρότυπα για την οργάνωση του Πανεπιστημίου.

Η αδυναμία οργάνωσης ερευνητικής δραστηριότητας, ο έλεγχος από την πολιτική εξουσία, και η υπαγωγή των επιμέρους επιστημονικών κλάδων των ανθρωπιστικών σπουδών στη φιλοσοφία και την φιλολογία μαρτυρεί ότι ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών θεσμών χαρακτηρίζεται από συνέχειες και ασυνέχειες που μαρτυρούν και τις ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνικές αντιπαραθέσεις. Θα λέγαμε ότι σε σχέση με τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό, που εξέφρασε το πνεύμα της έρευνας, της αμφισβήτησης της χριστιανικής πίστης, της υιοθέτησης των πολιτικών ιδεών του Διαφωτισμού, της αποδοχής της γνωσιολογίας και της φιλοσοφίας του ορθολογισμού

και της εγκατάλειψης του αριστοτελισμού και του πλατωνισμού, όπως επίσης και η στροφή στην μελέτη των φυσικών επιστημών αποτελούν στοιχεία συνέχειας που επιβιώνουν στου Οθώνειο Πανεπιστήμιο(Βιρβιδάκης,2000). Θα λέγαμε λοιπόν, ότι οι λόγιοι της εποχής κατάφεραν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους και να μεταφέρουν τις ιδέες του Διαφωτισμού στον ελληνικό χώρο διαμορφώνοντας και επηρεάζοντας την πνευματική, κοινωνική και οικονομική ζωή του τόπου(Αικατερίνη Ζαμπανιώτη,2019).

Η επίδραση του γερμανικού στοιχείου στη στελέχωση των θεσμών

Οι δύο θεσμοί που μελετούμε στην παρούσα εργασία οργανώθηκαν σύμφωνα με τα γερμανικά πρότυπα οργάνωσης, αλλά και διοικήθηκαν από είτε από ανθρώπους με σπουδές στην Γερμανία όπως ο καθηγητής Φ. Ιωάννου(1800-1880),που τοποθετήθηκε από τον Όθωνα στο Οθώνειο Πανεπιστήμιο, είτε από Γερμανούς επιστήμονες όπως ο αστρονόμος Ιούλιος Σμιθ που υπήρξε διευθυντής του Αστεροσκοπείου για σειρά ετών(Χριστιανίδης,Διαλέτης,2000).

Το Πανεπιστήμιο οργανώθηκε σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα και η ίδρυση του συνδέθηκε με τα ιστορικά χαρακτηριστικά και τις επιλογές, αρχικά του Ι. Καποδίστρια και στη συνέχεια του Όθωνα. Ο Όθωνας δημιουργώντας ένα συγκεντρωτικό κράτος, δημιούργησε το πανεπιστήμιο στα γερμανικά πρότυπα, το στελέχωσε με καθηγητές με γερμανική παιδεία, αλλά και έξι Γερμανούς καθηγητές των θετικών επιστημών. Επίσης, υπέδειξε τον Φ. Ιωάννου ως καθηγητή Φιλοσοφίας, ο οποίος ήταν φίλος και δάσκαλος του. Ο Ιωάννου, ωστόσο, ανταποκρίθηκε στα καθήκοντα του, δείχνοντας ότι η επιλογή του δεν είχε μόνο προσωπικά κριτήρια για τον έλεγχο του πανεπιστημίου, αλλά και αξιοκρατικά(Ζαμπανιώτη,2019).

Στην περίπτωση του Αστεροσκοπείου, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ανάγκη εκσυγχρονισμού και σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης με την κοινωνία, οδήγησε στην πρόσληψη του Ι. Σμίθ, ο οποίος διοίκησε το Αστεροσκοπείο από το 1858 έως τον θάνατο του το 1884. Η δραστηριότητα του ενώ χαρακτηρίστηκε από πλούσια επιστημονική παραγωγή φαίνεται να παραμέλησε το διοικητικό μέρος, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την παρακμή του ιδρύματος.

Συμπέρασμα

Μελετήσαμε τη ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου και του Αστεροσκοπείου ως δύο θεσμών που αντιπροσωπεύουν την προσπάθεια εκσυγχρονισμού της παιδείας αλλά και της κοινωνίας της Ελλάδας στη διάρκεια και το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Επισημάναμε, ότι οι αλλαγές αυτές πραγματοποιήθηκαν σε συνάφεια με τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις που καθόρισαν την πορεία του εκσυγχρονισμού.

Η εγκαθίδρυση της Βασιλείας του Όθωνα, και η εγκαθίδρυση ενός συγκεντρωτικού κράτους οδήγησε τις μεταρρυθμίσεις να πραγματοποιηθούν σύμφωνα με τα γερμανικά

πρότυπα. Ακόμα, οι ιδέες του Διαφωτισμού επηρέασαν την επιστημονική παραγωγή, ενώ ερώτημα για την έρευνα αποτελεί το ζήτημα της συνέχειας και της ασυνέχειας των ιδεών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και της σημασίας τους για τον εκσυγχρονισμό των θεσμών. Τέλος, σημειώσαμε ότι το γερμανικό στοιχείο επέδρασε στη στελέχωση των θεσμών σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της εξουσίας του. Ωστόσο, οι μεταρρυθμίσεις αυτές αν και απείχαν από τις εξελίξεις της Δυτική Ευρώπη, αποτέλεσαν το ορόσημο για την πορεία της Ελλάδας στο σύγχρονο κόσμο.

Βιβλιογραφία

Βιρβιδάκης Σ.(2000). « Η Φιλοσοφική σκέψη στην Ελλάδα από τον 16ο ως τον 20ο αιώνα», στο Βιρβιδάκης,Σ., και Ιεροδιακόνου, Κ. (επιμ.), *Ελληνική φιλοσοφία και Επιστήμη: από την αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα. Η Ελληνική φιλοσοφία από την αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα.* Τομ. Α΄Πάτρα, ΕΑΠ, σ. 362.

Χριστιανίδης Γ., Διαλέτης Δ., κ.ά.,(2000). «τ. Β΄: Οι επιστήμες στην Αρχαία Ελλάδα, στο Βυζάντιο και στον Νεότερο Ελληνισμό. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαμπανιώτη Α.,(2019). «Ο Φίλιππος Ιωάννου: Ο λόγιος επαναστάτης και οι απαρχές της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος», Θεσσαλικά Μελετήματα, τομ. 9.

Η ένταξη της σωματικής άσκησης στην εκπαίδευση του 19ου αιώνα

Δημήτριος Δημακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφούν και να αναλυθούν οι διαδικασίες ένταξης της σωματικής άσκησης στην εκπαίδευση του 19ου αιώνα, με βιβλιογραφική ανασκόπηση της εποχής. Στην πρώτη ενότητα χωρισμένη σε τρεις υποενότητες αναφερόμαστε, στη περίοδο του Καποδίστρια και της Αντιβασιλείας καθώς επίσης και στην αλληλοδιδακτική μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στα Αλληλοδιδακτικά Σχολεία από το 1929. Ακολουθεί η δεύτερη ενότητα, στην οποία αναφερόμαστε και αναλύουμε τα γεγονότα που έχουν σχέση με τη γυμναστική και τον αθλητισμό στα τέλη του 19ου αιώνα. Η εργασία κλείνει με τον επίλογο, όπου αναφέρονται τα κυριότερα συμπεράσματα της προσπάθειας αυτής.

Λέξεις-Κλειδιά: Σωματική αγωγή, Εκπαίδευση, 19ος αιώνας, Γυμναστική

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του αθλητισμού συνδέεται με την κλασική αθλητική παράδοση και γίνεται ανάδειξη του αθλητικού στίβου σε «Εθνικό» σπορ». Η γυμναστική συνδέεται με την παιδαγωγική σκοπιμότητα και μία εθνικιστική ιδεολογία. Το ποίημα του Σουρή, εξυμνεί το Παναθηναϊκό στάδιο, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896, στην Αθήνα. Γίνεται μια σύνδεση με την Αρχαιότητα, και επίκληση στο συναίσθημα των Ελλήνων και το στάδιο χαρακτηρίζεται θαύμα του αιώνα. Αντικατοπτρίζει την κυρίαρχη Ιδεολογία της εποχής, μια συνεχή προσπάθεια σύνδεσης του αθλητισμού και της γυμναστικής με την Αρχαιότητα, και έχει στοιχεία Ελληνοκεντρισμού. Η εμφάνιση των σύγχρονων σπορ αναζητείται στη δεκαετία του 1870.

Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός επηρέασε σημαντικά τις αντιλήψεις για τον ρόλο της γυμναστικής και του αθλητισμού γενικότερα όλες τις χώρες της Ευρώπης. Η σωματική άσκηση απελευθέρωσε το σώμα από τις θρησκευτικές προκαταλήψεις και έγινε ισχυρό πολιτικό και πολιτισμικό στοιχείο των αναδυόμενων ευρωπαϊκών αστικών κοινωνιών. Ο νεοελληνικός Διαφωτισμός στόχευε στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων και την εθνική τους αποκατάσταση και οι νεοέλληνες διαφωτιστές έθεσαν ως κύριο στόχο τους, την ίδρυση σχολείων για την μόρφωση των Ελλήνων. Η σωματική άσκηση θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αναγέννηση του Έθνους, στο πλαίσιο της αντίληψης ότι η εκπαίδευση ήταν βασικό στοιχείο προόδου και η σωματική άσκηση βασικό μέσο παιδείας. Η σωματική άσκηση ως σχολική δραστηριότητα διασφάλιζε εκτός από την ευρωστία και την υγεία των μαθητών και την απόκτηση πειθαρχικών συμπεριφορών, που με την σειρά τους θα διασφάλιζαν την υποταγή τους στους εθνικούς μηχανισμούς εξουσίας (Τσούμας, 2016).

Η γυμναστική και ο αθλητισμός στις αρχές και στα μέσα του 19ου αιώνα.

Η περίοδος Καποδίστρια

Για τον Καποδίστρια ύψιστες προτεραιότητες ήταν από την μια ο φωτισμός του γένους, με την αφομοίωση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμικού ιδεώδους και την αξιοποίηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής γνώσης και από την άλλη η ηθική και εθνική αγωγή των Ελλήνων. Ένταξε την Γυμναστική στα εννέα μαθήματα που διδάσκονταν στα σχολεία. Το μάθημα της γυμναστικής γινόταν σε χώρο ειδικά διαμορφωμένο, με τα ανάλογα γυμναστικά όργανα. Αυτό δείχνει την αντίληψη της εποχής για το ρόλο της γυμναστικής και των σωματικών ασκήσεων στην διαδικασία εκπολιτισμού της ελληνικής κοινωνίας καθώς αποτελούσαν σημαντικό πολιτικό και πολιτισμικό στοιχείο που μέσω της εκπαίδευσης στόχευε να δημιουργήσει νέους πολίτες, όπως επισημαίνεται σε πρόσφατες σχετικές μελέτες (Τσούμας, 2016).

Η περίοδος της Αντιβασιλείας

Στην περίοδο της Αντιβασιλείας σημαντικό γεγονός είναι ο νόμος «Περί δημοτικών σχολείων» του 1834. Μειονέκτημα του νόμου ήταν η δημιουργία σημαντικού κενού στη στελέχωση της εκπαίδευσης του γυναικείου φύλου. Οι σωμασκίες εντάσσονται στην εκπαίδευση έχοντας ένα δευτερεύοντα ρόλο με απώτερο σκοπό την αναμόρφωση της Ελλάδας. Οι Σωμασκίες συμβάλλουν στην διαμόρφωση πολιτισμένων πολιτών, με την πειθαρχία, την ηθική, την συλλογικότητα και τη διαμόρφωση πατριωτικής συνείδησης. Η ευθύνη για την πραγματοποίηση του μαθήματος των σωμασκιών αποδίδονταν από την Πολιτεία στους δασκάλους. Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο της περιόδου αυτής είναι οι Οδηγοί της Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου. Οι οδηγοί λειτούργησαν ως σημεία αναφοράς της διδακτικής πράξης αλλά και των σχέσεων μεταξύ δασκάλου και του Υπουργείου επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως » (Τσούμας, 2016).

Αλληλοδιδακτική μέθοδος.

Η αλληλοδιδακτική μέθοδος είναι η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στα Αλληλοδιδακτικά Σχολεία από το 1929 στο πρότυπο σχολείο της Αίγινας. Βασίστηκε στη μέθοδο του Γάλλου Sarazin. Στην Ελλάδα η αλληλοδιδακτική καθιερώνεται ως η μόνη επίσημη μέθοδος διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, με το διάταγμα του Καποδίστρια το 1830. Το εγχειρίδιο για τα αλληλοδιδακτικά σχολεία έγινε γνωστό ως οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου στα σχολεία και γνώρισε πολλές επανεκδόσεις (Τζάρτζας, 2008).

Το Αλληλοδιδακτικό Σχολείο είχε ως μεγάλο στόχο την δημιουργία ενός νέου τύπου μαθητή μέσω της πειθάρχησης του και αυτής μέσω της πειθάρχησης του σώματος. Μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν οι εξουσιαστικοί μηχανισμοί της ιεραρχικής επιτήρησης, σύμφωνα με την οποία γίνεται συνεχή παρατήρηση του μαθητή από

το παιδαγωγικό βλέμμα του διδασκάλου και της κανονιστικής κύρωσης σε συνδυασμό με τις εξετάσεις και την κυριαρχία επί του χρόνου. Το σώμα υποτάσσεται μέσα από ένα κωδικοποιημένο σύστημα διαταγών, το οποίο με την σειρά του φέρνει ως αποτέλεσμα την πειθάρχηση του μαθητή (Τζάρτζας, 2008).

Η υποχρεωτική εφαρμογή του Οδηγού της αλληλοδιδακτικής μεθόδου σε όλα τα αλληλοδιδακτικά σχολεία της επικράτειας τον καθιστούσε βασικό στοιχείο επικοινωνίας των κεντρικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών με το δάσκαλο. Οδηγοί λειτούργησαν ως σημείο αναφοράς της διδακτικής πράξης αλλά και των σχέσεων μεταξύ δασκάλου και του Υπουργείου επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως» (Τσούμας, 2016).

Ο Νικητόπουλος (1826) αναφερόμενος στη σημασία του σχολείου για την εμπέδωση της υπακοής στους νόμους του έθνους αναλύει τον ρόλο της σχολικής οργάνωσης με βάση την αλληλοδιδακτική μέθοδο για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού. Ο μαθητής οφείλει να σιωπά, να υπακούει στις εντολές, διαταγές των διδασκάλων που εφαρμόζουν τον Οδηγό της Αλληλοδιδακτικής μεθόδου, να σέβεται την ιεραρχία, να έχει επαφή με την θρησκεία, να γυμνάζει το σώμα του και να επιδεικνύει σωφροσύνη, φρόνηση, ανδρεία και να επιζητά την δικαιοσύνη.

Ο Παγώνας (1837) αναφέρεται στον σκοπό και την Εθνική αποστολή της σχολικής γυμναστικής και αναλύει τον τρόπο οργάνωσης του αντίστοιχου μαθήματος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής. Ο άνθρωπος μέσω της Γυμναστικής μπορεί να επιτελέσει έναν από τους σκοπούς της ύπαρξής του, να είναι χρήσιμος στην πατρίδα. Σκοπός της Γυμναστικής είναι η ευεργεσία και η κοινή ωφέλεια, στοχεύει στην τελειοποίηση του σώματος, βοηθάει άμεσα το σώμα και έμμεσα την ψυχή.

Η σύνδεση με τις επικρατούσες αντιλήψεις, της περιόδου, σχετικά με την εκπαίδευση.

Στόχος της εκπαίδευσης κινείται στα πλαίσια του Νους υγιής εν σώματι υγιεί. Στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, καλλιέργεια ηθικής, σωματική υγεία και ευρωστία. Εκπαιδεύει τους νέους πολίτες στην πειθαρχεία, την συλλογικότητα, την παραγωγικότητα, συμβάλλει στην διαμόρφωση πατριωτικής συνείδησης. Η εκπαίδευση με το μάθημα της σωματικής αγωγής και η αγροτική εργασία συνδεόμενες μεταξύ τους βοηθούν την βελτίωση των γεωργικών τεχνικών και ωφελείται η Ελλάδα ως έθνος.

Η εκπαίδευση στόχευε: « να συμβάλλει στη θεμελίωση των απαραίτητων σχολικών μηχανισμών που θα στήριζαν μελλοντικά προγράμματα αναδόμησης της ελληνικής κοινωνίας» **(Τσούμας, 2016).**

Στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος το μάθημα της σωματικής αγωγής αρχικά υπηρετούσε τους στόχους της εκπαίδευσης, μέσα από ένα δευτερεύοντα ρόλο, με απώτερο σκοπό την αναμόρφωση της Ελλάδος.

Το μάθημα της σωματικής αγωγής συμβάλλει στην διαμόρφωση πολιτισμένων πολιτών, με την πειθαρχία, την ηθική, την συλλογικότητα, την παραγωγικότητα. και τη διαμόρφωση πατριωτικής συνείδησης.

Η γυμναστική και ο αθλητισμός στα τέλη του 19ου.

Η γυμναστική στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος είχε ως πρότυπο την Γερμανική ενόργανη γυμναστική και ήταν ξένος θεσμός, με αποτέλεσμα να μην έχει λαϊκή απήχηση. Ο κύριος στόχος της, ήταν εκπαιδευτικός και άγγιζε τα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Με νόμο έγινε μάθημα στα σχολεία, προσδίδοντάς της ένα χαρακτήρα δημόσιο και εθνικό.

Η παραγωγική βάση του γυμναστικού θεσμού είχε δύο πυλώνες, την πειθαρχία και την δημόσια υγεία. Υπήρξε συνειδητή σύνδεση της γυμναστικής με την προσπάθεια συγκρότησης και ελέγχου της εθνικής αντρικής κυρίως κοινότητας. Το γυναικείο «σώμα» απουσίαζε από τη διαδικασία της γυμναστικής εθνικής οικοδόμησης. Οι τοπικοί Ολυμπιακοί αγώνες ήταν άλλος ένας θεσμός που κατασκευάστηκε και απέβλεπε στην συγκρότηση της εθνικής κοινότητας. Το ιδεολογικό στίγμα αυτής της αντίληψης ταυτίζεται με τον εθνικό ρομαντισμό της πρώτης περιόδου του ελληνικού κράτους. (Καποδίστριας, 2003).

Γεγονός της περιόδου αυτής ήταν η στρατιωτικοποίηση της γυμναστικής εκπαίδευσης. Στα σχολεία διορίζονται στρατιωτικοί αντί για γυμναστές για την εκπαίδευση της γυμναστικής. Η αποστρατιωτικοποίηση της γυμναστικής επιτυγχάνεται στην δεκαετία του 1880 από τον Ι. Φωκιανό, ο οποίος πέτυχε την κατάργηση των στρατιωτικών ασκήσεων προς όφελος της παιδαγωγικής γυμναστικής.

Παράλληλα σε αυτή την γυμναστική προστέθηκε μια αγωνιστική παράδοση, η οποία εντοπίζεται στον πολιτισμό της ελληνικής υπαίθρου. Είχε άμεση λαϊκή απήχηση και ο λαός παρακολουθούσε τις Κυριακές και αργίες παραστάσεις θιάσων «πλανόδιου αθλητισμού». Η εικόνα του πλανόδιου αθλητή-ακροβάτη, που παρουσιάζεται υπερδύναμος, ισορροπιστής, ρωμαλέος, αποτυπώνεται στην φιγούρα του Παναγή Κουταλιανού το 1884, στον πίνακα του ζωγράφου Θεόφιλου, λαϊκού ήρωα-αθλητή, που τον παρουσιάζει ως σύγχρονο αθλητή.

Το 1870 πραγματοποιούνται οι πρώτοι άτυποι πανελλήνιοι αθλητικοί αγώνες, με πανελλαδική συμμετοχή και κύριο στόχο την «εθνική συνοχή» μέσα από πανελλήνιες αγωνιστικές συναθροίσεις.

Από την δεκαετία του 1890 αρχίζει να καταγράφεται μαζικά η δημιουργία αθλητικών συλλόγων, σε όλη την Ελλάδα π.χ. το 1891 ιδρύεται ο Πανελλήνιος Γ.Σ.. Η αγωνιστική γιορτή του Πανελληνίου την ίδια χρονιά τραβά το ενδιαφέρον του παλατιού και της πολιτικής εξουσίας. Ο αθλητισμός χρησιμοποιείται για δικούς του σκοπούς από την πολιτική εξουσία (Καποδίστριας, 2003).

Το 1896 έχουμε αναβίωση των Ολυμπιακών αγώνων, οι οποίοι διοργανώνονται στην Αθήνα. Συνδέεται ο αθλητισμός με την αρχαιότητα και εμφανίζεται μια ιστορική συνέχεια. Η σωματική άσκηση ανάγεται σε ιδιάζον, σταθερό, εθνικό χαρακτηριστικό που προέρχεται από τους αρχαίους αγώνες, διανύει μία διαδρομή μέσα από τα λαϊκά παιχνίδια, την σχολική γυμναστική, τα σπορ έως τους Σύγχρονους Ολυμπιακούς αγώνες.

Σε πρόσφατες σχετικές μελέτες (Τσούμας, 2016) επισημαίνεται ότι οι Ολυμπιακοί Αγώνες είχαν αποτελέσει από τα προεπαναστατικά χρόνια, βασικό ιδεολογικό πόλο συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες συνδέθηκαν με την ελληνική εξωτερική πολιτική, στα πλαίσια της λύσης του ανατολικού ζητήματος και την ανάπτυξη του αθλητισμού. Άλλες πολιτικές συνέπειες ήταν η ενίσχυση του κύρους του Διαδόχου και της μοναρχίας. Η αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων του 1896 λειτούργησε ως καταλύτης για την εξάπλωση της σωματικής άσκησης στην εκπαίδευση. Υπάρχει μια σύνδεση της γυμναστικής με τους εθνικούς στόχους. Τα σωματεία γυμναστικής και κλασικού αθλητισμού, η διδασκαλία της σωματικής αγωγής στα σχολεία στοχεύουν στην στρατιωτική προετοιμασία του έθνους, συνδέοντας έτσι την σωματική άσκηση με το καθήκον προς την πατρίδα. Επιταχύνθηκε η σχολική άθληση και η διάδοση του σωματειακού αθλητισμού, όπως τονίστηκε παραπάνω. Είναι μια θετική συνέπεια για τους πολίτες καθώς στον ελεύθερο κυρίως χρόνο τους θα υπάρχει κοινωνικοποίηση με στόχο την ψυχαγωγία, την άντληση χαράς και ευχαρίστησης. Ταυτόχρονα μέσα από σημαντικές αθλητικές εκδηλώσεις θα συνδεθεί ο αθλητισμός με πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενισχύοντας την εθνική αυτοπεποίθηση σε μια εποχή έντονου αλυτρωτισμού. Η αναβίωση των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων θεωρήθηκε ως απόδειξη συνέχειας του αθλητισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα.

Ο συμβολισμός των Ολυμπιακών Αγώνων για τη νεότερη Ελλάδα, ήταν ίσως το πιο βασικό κίνητρο για τις ιδιωτικές εισφορές, που ξεπέρασαν κάθε αρχική προσδοκία. Ανακαινίσθηκε το Παναθηναϊκό στάδιο, κατασκευάστηκε το Σκοπευτήριο στην Καλλιθέα, το Ποδηλατοδρόμιο στο Φάληρο και έγιναν και άλλα μικρότερα έργα για να πραγματοποιηθούν οι αγώνες. Η επίσημη κήρυξη της έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων έγινε από τον Βασιλιά Γεώργιο τη Δευτέρα του Πάσχα 25 Μαρτίου 1896 (με το παλιό ημερολόγιο). Υπήρχε ένας διπλός συμβολισμός. Η σύμπτωση του Πάσχα με την ελληνική εθνική επέτειο, συνέδεε την χριστιανική με την αρχαιοελληνική παράδοση. Η εορτή του Πάσχα παραπέμπει στην Ανάσταση, άρα της αναβίωσης. Το ορθόδοξο Πάσχα, η επανάσταση του 1821, η αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων συνδέονται με την ενίσχυση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Η ανάπτυξη του αθλητισμού συνδέεται με την κλασική αθλητική παράδοση και γίνεται ανάδειξη του αθλητικού στίβου σε «Εθνικό» σπορ, η γυμναστική συνδέεται με την παιδαγωγική σκοπιμότητα και μία εθνικιστική ιδεολογία. Η εμφάνιση των σύγχρονων σπορ αναζητείται στη δεκαετία του 1870. Από το 1870-1914 σε Αθήνα και Πειραιά ιδρύονται το 31,5% των αθλητικών σωματείων (Κουλούρη, 1998).

Η σωματική άσκηση διακρίνεται σε γυμναστική και σπορ, παρά τα συγκεχυμένα τους όρια στον 19ο αιώνα, αλλά με διαφορετική ιδεολογική και κοινωνική εμβέλεια. Η γυμναστική χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αγωγής, παρέπεμπε στις αξίες της πειθαρχίας και της συλλογικότητας και ήταν διαδεδομένη στα κατώτερα λαϊκά στρώματα ενώ τα σπορ είχαν διαποτιστεί από τη φιλελεύθερη ιδεολογία και τον ατομικισμό και άγγιζαν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Στις πρώτες δεκαετίες του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους, η Ιατρική με επιχειρήματα τα πλεονεκτήματα της σωματικής άσκησης για την ευρωστία και την υγεία του σώματος, προτρέπει για την εισαγωγή της γυμναστικής στο σχολείο. Το 1862 εισάγεται με ψήφισμα η γυμναστική στα σχολεία, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται μια στρατιωτικοποίηση των γυμναστικής, καθώς δάσκαλοι αναλαμβάνουν στρατιωτικοί, συνοδεύεται από αγώνες και το 1871 έγινε υποχρεωτική εισαγωγή των στρατιωτικών ασκήσεων στα γυμνάσια. Τα έτη 1882-1884 ιδρύονται σχολές γυμναστών, όπως επισημαίνει και ο Λάμπρου (1902). Μετά την ήττα στον Ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, γίνεται η πιο συντονισμένη προσπάθεια για την εδραίωση της γυμναστικής στην εκπαίδευση. Η Γυμναστική και ο αθλητισμός γενικότερα κλήθηκαν να ενισχύσουν την δυνατότητα των πολιτών να αποτελούν έναν αξιόμαχο στρατό για τις ανάγκες της εποχής, για του επικείμενους πολέμους, που έρχονταν και με αυτόν τον τρόπο συνδέεται με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις της εποχής. Ταυτόχρονα δίνουν την δυνατότητα στους πολίτες για μαζική άθληση, συντελείται μια μορφή κοινωνικοποίησης που φέρνει κοντά ανθρώπους στον ελεύθερο χρόνο τους, μέσα από αθλητικές πολιτιστικές δραστηριότητες με στόχο μέσα από τα αθλητικά θεάματα, να προσφέρεται ψυχαγωγία, να αντλείται ευχαρίστηση, εκτόνωση και ικανοποίηση.

Επίλογος

Από τα ανωτέρω προκύπτουν τα εξής :

Η κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής του, αναδεικνύει την απουσία της γυμναστικής και την επιτακτική ανάγκη της εισαγωγής της στην εκπαίδευση ακολουθώντας το Γερμανικό πρότυπο, για την επίτευξη των εθνικών στόχων. Θεωρείται σημαντική εξέλιξη η δημιουργία σχολής γυμναστών για άντρες και γυναίκες, όπως και την καθοριστική και σπουδαία παρουσία του ιδιωτικού τομέα, ως σημαντικού πυλώνα της Πολιτείας για την διάδοση της γυμναστικής.

Στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος οι Σωμασκίες αρχικά υπηρετούσαν τους στόχους της εκπαίδευσης, μέσα από ένα δευτερεύοντα ρόλο, με απώτερο σκοπό την αναμόρφωση της Ελλάδος.

Ως την δεκαετία του 1890 η σωματική άσκηση νομιμοποιείται μέσω της Παιδαγωγικής ηθικής και εθνικής της ωφέλειας και δεν παραπέμπει ακόμα στην Ψυχαγωγία και την διασκέδαση. Οι σωμασκίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτισμένων πολιτών μέσα

από την πειθαρχία, την ηθική, την συλλογικότητα και τη διαμόρφωση πατριωτικής συνείδησης.

Υπάρχει μια σύνδεση της γυμναστικής με τους εθνικούς στόχους. Τα σωματεία γυμναστικής και κλασικού αθλητισμού, η διδασκαλία της σωματικής αγωγής στα σχολεία στοχεύουν στην στρατιωτική προετοιμασία του έθνους, συνδέοντας έτσι την σωματική άσκηση με το καθήκον προς την πατρίδα.

Στις επόμενες δεκαετίες, στην Ελλάδα, τα σπορ συνδέονται με την ψυχαγωγία λόγω της επιρροής του Βρετανικού προτύπου των σπορ, τα οποία είναι συνδεδεμένα με την ψυχαγωγία και έτσι η γυμναστική και ο κλασικός αθλητισμός υποχωρούν προς όφελος των ψυχαγωγικών σπορ. Ταυτόχρονα δίνουν την δυνατότητα στους πολίτες για μαζική άθληση, συντελείται μια μορφή κοινωνικοποίησης που φέρνει κοντά ανθρώπους στον ελεύθερο χρόνο τους, μέσα από αθλητικές πολιτιστικές δραστηριότητες με στόχο μέσα από τα αθλητικά θεάματα, να προσφέρεται ψυχαγωγία, να αντλείται ευχαρίστηση, εκτόνωση και ικανοποίηση.

Βιβλιογραφία

Καποδίστριας, Α. (2003). «"*Πρόχειροι πατριώται". Ο σωματικός πολιτισμός της γυμναστικής και των αγώνων στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*».

Καραμανωλάκης, Β. *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών/ΕΙΕ, Αθήνα 2006. (Ειδικότερα: σ. 187-198)

http://www.iaen.gr/i_sigkrotisi_tis_istorikis_epistimis_kai_i_didaskalia_tis_istorias_sto_panepistimio_athinon__1837_1932_-b-63.html.

Κόκκινος, Γ. «Ελληνική διανόηση και Ολυμπιακοί Αγώνες (1896, 1906)», στο Χ. Κουλούρη (επιμ.), *Αθήνα, πόλη των Ολυμπιακών Αγώνων (1896-1906),* Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία, Αθήνα 2004.

Κουλούρη, Χ. *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας. Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία, 1870-1922*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 1997. (Ειδικότερα: σ.47-69).

http://iaen.gr/athlitismos_kai_opseis_tis_astikis_koinonikotitas-b-49.html

Κουλούρη, Χ. (1998). «*Η ώρα του σώματος: Αθλητισμός, άσκηση και ψυχαγωγία στο ελληνικό κράτος (1870-1922)».* Στο *Οι Χρόνοι της Ιστορίας. Για μια Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Αθήνα, 17-19 Απριλίου 1997. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Λάμπρου, Σπ. «*Σχολική Γυμναστική*» στο *Λόγοι και άρθρα 1878-1902,* Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου, Εν Αθήναις 1902.

Τζάρτζας, Γ. (2008). «Αλληλοδιδακτικό σχολείο: το σώμα στην εκπαίδευση». Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

Τσούμας, Θ. *Η γυμναστική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Από τις σωμασκίες στη σωματική αγωγή (1834-1936)*, Opportuna, Πάτρα 2016.

Η παιδεία από τους Γάλλους σοσιαλιστές στην Κομμούνα του 1871

Μητρόπουλος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70.

Περίληψη

Οι πρώιμοι Γάλλοι κομμουνιστές είχαν ως κύριο στόχο τους την αναδιοργάνωση της καπιταλιστικής ταξικής κοινωνίας με σκοπό να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της πλειονότητας. Οι κοινωνικοί αυτοί στοχαστές θεωρούσαν ότι έτσι θα καταργούνταν η φτώχεια, οι ανισότητες, οι ανταγωνισμοί και οι σπατάλες. Στο μετασχηματισμό αυτό, ο ρόλος της παιδείας κρίνονταν καίριος. Η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι κοσμική και υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου. Επιπλέον θα έπρεπε να θεσμοθετηθούν επαγγελματικά σχολεία για την πολυτεχνική μόρφωση, τα οποία θα συνδύαζαν την πρακτική εξάσκηση με τη μελέτη των επιστημονικών θεωριών και των βιομηχανικών τεχνών. Όλα τα παραπάνω προσπάθησαν να τα υλοποιήσουν οι Κομμουνάροι παίρνοντας την εξουσία στο Παρίσι το Μάρτιο του 1871. Παρά όμως τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες, τελικά ελάχιστα εφαρμόστηκαν στην πράξη, λόγω της πτώσης της Κομμούνας δύο μήνες μετά.

Λέξεις-Κλειδιά: Κομμουνισμός, προλεταριάτο, παιδεία, Κομμούνα 1871.

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 19ου αιώνα υπήρξε ένα ευρύ κίνημα ιδεών και μια μετακίνηση του ιδεολογικού ενδιαφέροντος από τον πολιτικό προς τον κοινωνικό παράγοντα. Στόχος των διεκδικήσεων δεν ήταν πλέον το κράτος αλλά η κοινωνία. Αυτή θα έπρεπε να κατανοηθεί και να θεραπευτεί με τελικό σκοπό να βελτιωθεί. Το νέο ιδεολογικό σχήμα συνοδεύτηκε από μια νέα γλώσσα που περιελάμβανε τις λέξεις βιομηχανική κοινωνία, καπιταλισμός, προλεταριάτο και μάζες (Braudel, 2001:524). Η λέξη σοσιαλισμός άρχισε τη σταδιοδρομία της στην Αγγλία τη δεκαετία του 1830. Τα ίδια χρόνια εμφανίστηκε για πρώτη φορά δημόσια στη Γαλλία η έννοια κομμουνισμός και εξαπλώθηκε τάχιστα σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο. Οι δύο έννοιες οι οποίες στις απαρχές τους μπορούμε να τις θεωρήσουμε ως ενότητα (Mannheim, 1997:284) αποτέλεσαν τη νέα έκφραση της επαναστατικής ιδεολογίας που επιδίωκε την κοινωνική και οικονομική ισότητα (Billington, 1980:243).

Η Γαλλία ως η χώρα της μεγάλης επανάστασης δεν μπορούσε παρά να είναι πρώτη στα κηρύγματα του κομμουνισμού. Εξάλλου αυτό ευνοούνταν και από τη μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας μεταξύ των ετών 1815 και 1860. Στα χρόνια αυτά υπήρξε ένας υψηλός δείκτης ετήσιας βιομηχανικής ανάπτυξης του 2,5%. Αυτό από μόνο του ήταν αρκετό για να επιταχύνει την αύξηση των πόλεων και να αλλοιώσει την παλαιά κοινωνία. Η αστική ανάπτυξη δημιουργούσε από μόνη της το υλικό για την επαναστατική μεταστροφή των μαζών. Εξαθλίωση, ληστείες, κακοποιοί, εγκληματικότητα και άλλα παρόμοια επιδεινώνονταν εξαιτίας της μαζικής συσσώρευσης εργατών στον απίστευτα στενό χώρο που περιέκλειαν τα τείχη (Braudel, 2001:529).

Η παιδεία στους Γάλλους ουτοπικούς σοσιαλιστές

Ο πρώιμος γαλλικός σοσιαλισμός ήταν ένα πλούσιο σε ιδέες πολιτικό και πνευματικό κίνημα, όταν ακόμη ο Καρλ Μαρξ ήταν φοιτητής στο Πανεπιστήμιο. Έχοντας ως αρχές του τις ιδέες του 1789, ελευθερία, ισότητα, αδελφότητα, το κίνημα έγινε πηγή έμπνευσης και ιδεών για την οικοδόμηση του κομμουνισμού με προτεινόμενα όμως μέσα τα οποία κυμαινόταν μεταξύ ενός μεγάλου φάσματος πολιτικών δράσεων και πρακτικών (Greene, 2017:20). Παρά τις πολλές επιμέρους τάσεις του, οι κεντρικοί πυλώνες του συμφωνούσαν στα εξής χαρακτηριστικά. Υπάρχει μια διαίρεση της κοινωνίας σε ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις, με ένα αστικό προλεταριάτο και μια καταπιεστική καπιταλιστική αριστοκρατία του πλούτου (Pilbeam, 1995:155). Εφόσον, οι φτωχές εργατικές μάζες ήταν για το σοσιαλισμό πρωταρχική μέριμνα, οι στοχαστές του θεωρούσαν ότι η καπιταλιστική οικονομία του laisser-faire θα έπρεπε να αντικατασταθεί από μια κεντρική διαχείριση της παραγωγής και της διανομής του πλούτου, ένα σύστημα που ονόμαζαν *Κοινότητα (Commune)*. Η σοσιαλιστική μεταμόρφωση θα ολοκληρώνονταν διαμέσου της κατάργησης της ατομικής ιδιοκτησίας (Corcoran, 1983:1).

Όλα τα προνόμια, οι ατομικισμοί και οι ανισότητες θα έπρεπε να καταργηθούν. Η εκπαίδευση, ο γάμος, η οικογένεια και η θρησκεία θα μετασχηματίζονταν σε κοινοτικούς θεσμούς (Corcoran, 1983:1). Για τον Etienne Cabet, «*η Κοινότητα καταστέλλει τον εγωισμό, τον ατομικισμό, τα προνόμια, την κυριαρχία, την πολυτέλεια και την αδράνεια*» (Cabet, 1983:81). Για τον Theodore Dezamy, η κοινότητα δεν είναι τίποτα άλλο από την πραγματοποίηση της ενότητας και της αδελφότητας. Είναι η πιο αληθινή και πλήρως ολοκληρωμένη ενότητα, μια ενότητα σε όλα: στην εκπαίδευση, στη γλώσσα, στην εργασία, στην ιδιοκτησία, στη στέγαση, στη ζωή, στη νομοθεσία και στην πολιτική δραστηριότητα (Dezamy, 1983:190).

Το δεύτερο στοιχείο στη γέννηση του κομμουνιστικού ιδανικού ήταν η σύνδεση μεταξύ των διανοουμένων και της εκπαίδευσης. Όλοι τους θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι δημόσια, δωρεάν και καθολική για όλα τα παιδιά (Enfantin, 1983:203). Το επίσημο γαλλικό κράτος είχε ήδη καθιερώσει υποχρεωτική τη δημοτική εκπαίδευση από το 1833, θεωρώντας ότι αποτελούσε εγγύηση για την κοινωνική αρμονία και τη σταθερότητα. Αυτό όμως παρέμεινε περισσότερο στα χαρτιά γιατί την εποχή αυτή ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών δεν παρακολουθούσε το σχολείο καθώς εργάζονταν. Για το λόγο αυτό, το 1841 η γαλλική βουλή ψήφισε νόμο να μην επιτρέπεται η εργασία σε κανένα παιδί κάτω των οκτώ ετών (Heywood, 2002:257). Τα παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών μπορούσαν να εργάζονται μόνο εάν ήταν εγγεγραμμένα και φοιτούσαν στο σχολείο, ενώ μεγαλύτερα μόνο εάν διέθεταν πιστοποιητικό σπουδών. Παρά όμως τις φιλότιμες προσπάθειες της επίσημης Πολιτείας η κατάσταση, σε σχέση με την παιδική εργασία, είχε ελάχιστα βελτιωθεί (Χαρίλα, 2006:116).

Για τους Γάλλους σοσιαλιστές αυτό μπορούσε να επαλειφθεί μόνο με την καθιέρωση του κομμουνιστικού συστήματος. Αν η εκπαίδευση είναι δημόσια και δωρεάν αυτό αμέσως θα έφερνε την ανακατάταξη των τάξεων και θα αφαιρούσε από τα τέκνα των

ισχυρών το προνόμιο της μόρφωσης. Τα οφέλη θα ήταν τεράστια, η δουλεία, η φτώχεια και η αντιπαλότητα θα εξαφανίζονταν, δίνοντας τη θέση τους στα συναισθήματα της φιλανθρωπίας και της αδελφότητας (Lahautiere, 1983:57).

Ο Richard Lahautiere θεωρούσε την εκπαίδευση ως μέσο για την προετοιμασία του μυαλού των νέων ανθρώπων με σκοπό να γίνουν καλοί και χρήσιμοι πολίτες. «*Μέχρι τώρα, αυτό δεν συμβαίνει καθώς τα τέκνα της υψηλής κοινωνίας διδάσκονταν την κατάλληλη εκπαίδευση, ενώ αυτά της εργατικής τάξης το πώς θα γίνουν ξυλουργοί και τεχνίτες*», ανέφερε. Αυτή η διάκριση θα έπρεπε να λάβει τέλος, καθώς η άγνοια των μαζών και ο διαφωτισμός μιας μειονότητας θεωρούνταν ως οι κύριες αιτίες της κοινωνικής ανισότητας (Lahautiere, 1983:55).

Το 1837, ο Albert Laponneraye υποστήριζε ότι διαμέσου του κομμουνισμού θα γίνονταν σύνδεση της εργασίας με τη διανόηση, καθώς η εκπαίδευση δεν σήμαινε απλώς τη διάδοση της γνώσης, αλλά και την οικοδόμηση ενός νέου ανθρώπινου τύπου. «*Ο τύπος αυτός θα έχει ξεριζώσει από μέσα του την διαφθορά και τον εγωισμό έτσι ώστε να εργάζεται για το καλό όλης της κοινότητας*», τόνιζε (Billington, 1980:249).

Για τον Lahautiere, ο νόμος θα έπρεπε να απαιτεί να στέλνουν όλοι οι γονείς τα παιδιά τους στο σχολείο και το τελευταίο να τους διδάσκει πάνω από όλα τα ιδανικά της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφότητας. Επιπλέον, στο σχολείο «*θα πρέπει να διδάσκονταν όχι την ιστορία των βασιλέων αλλά των λαών ώστε να καλλιεργήσουν την αγάπη για την ανθρωπότητα*» (Lahautiere, 1983:56).

Η επαγγελματική εκπαίδευση

Οι Γάλλοι σοσιαλιστές έδιναν μεγάλη σημασία και στην επαγγελματική ή πολυτεχνική εκπαίδευση όπως την ονόμαζαν (Tristan, 1983:114). Ο Theodore Dezamy σε ένα δοκίμιό του το 1839 για το διαγωνισμό της Γαλλικής Ακαδημίας στο γιατί απέτυχε ο Διαφωτισμός να κάνει τον άνθρωπο περισσότερο ηθικό, υποστήριζε ότι αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με ένα νέο είδος εκπαίδευσης. Η τελευταία θα έπρεπε να είναι: «*κοινοτική, ισότιμη, αρμονική ... βιομηχανική και γεωργική*». Η ελιτιστική εκπαίδευση όλων των ειδών θα έπρεπε να καταργηθεί. Για τον Dezamy, η εκπαίδευση θα έπρεπε να κατευθύνεται από μια ισχυρή κεντρική αρχή, η οποία θα ενοποιούσε τη θεωρία με την πράξη (Billington, 1980:249).

Ο Πιέρ Ζοζέφ Προυντόν, τυπογράφος στο επάγγελμα, ήταν ένας αυτοδίδακτος διανοούμενος που άσκησε μεγάλη επιρροή στο γαλλικό εργατικό κίνημα (Gray, 1946:230). Για τον Προυντόν, «*η εκπαίδευση ήταν κάτι που έδινε υπερηφάνεια, αξία και αξιοπρέπεια στη ζωή των ανθρώπων*». Μια εκπαίδευση όμως που θα χωρίζονταν από τον κόσμο της εργασίας θα ήταν άχρηστη για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Η εκπαίδευση θα έπρεπε να εξοπλίζει τα τέκνα της εργατικής τάξης με επιστημονικές γνώσεις, ταυτόχρονα όμως προσφέροντάς τους και ένα βαθμό ανεξαρτησίας στην αγορά εργασίας (Suissa, 2004:17).

Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, η παιδεία των ανθρώπων θα έπρεπε να συνδέεται με τη διαρκή πολυτεχνική μόρφωση. Η τελευταία θα διαπαιδαγωγεί τα άτομα και ταυτόχρονα θα ανταποκρίνεται στη συνεχή ανάπτυξη της παραγωγής. Για τον Γάλλο φιλόσοφο αυτός ήταν ο μοναδικός τρόπος διαμέσου του οποίου θα εξαλείφονταν η διαίρεση ανάμεσα σε εκείνους που διοικούν και σε εκείνους που εργάζονται με την ταυτόχρονη απαλλαγή από κάθε μορφή αριστοκρατίας. Η διαρκής πολυτεχνική μόρφωση θα συνέδεε με αυτό τον τρόπο τα σχολεία με τις εργατικές ενώσεις και επομένως η αναδιοργανωμένη εργασία θα αποτελούσε από μόνη της μια επαναστατική πράξη (Debut, 1991:205).

Μπλάνκι, ο πολιτικός ρόλος της εκπαίδευσης

Ο Αύγουστος Μπλάνκι είχε σπουδάσει νομικά και ιατρική, αλλά γρήγορα άρχισε να ενδιαφέρεται για την πολιτική και ειδικότερα με το εργατικό κίνημα θεωρώντας ότι ο κομμουνισμός αποτελούσε το μέλλον της κοινωνίας (Blanqui, 2008:33). Η αντίληψη του επαναστατικού πολιτικού ρόλου της εκπαίδευσης είναι μέρος της κληρονομιάς του 18ου αιώνα την οποία προσυπέγραψε ιδιαίτερα ο Μπλάνκι (Hutton, 1981:18). Εβδομήντα χρόνια μετά τη μεγάλη επανάσταση, ο Μπλάνκι εξέφρασε την ίδια αισιοδοξία ισχυριζόμενος ότι «*μια μόρφωση για όλους θα εγγυόταν τη βασιλεία της απόλυτης ισότητας*» (Spitzer, 1957:127-8). Όλα τα πολιτικά σχήματα, οι μεταρρυθμίσεις και οι κοινωνικές βελτιώσεις θα ήταν άχρηστα χωρίς την παροχή μιας πλήρης εκπαίδευσης, ενός παράγοντα προόδου και «*μιας δύναμης που κυβερνά τον κόσμο*» (Spitzer, 1957:53).

Για τον Μπλάνκι, η εκπαίδευση αποτελούσε την πρόοδο της ανθρωπότητας, καθώς η καλλιέργεια του ανθρώπου θα βελτιώσει την κοινωνία στο σύνολό της. Η συνεχής ανησυχία του για μια μαζική λαϊκή παιδεία τον οδηγούσε στο να θεωρεί ότι η επικράτηση του κομμουνισμού θα έπρεπε να περάσει πρώτα από την καθιέρωση μιας καθολικής, δημόσιας, δωρεάν εκπαίδευσης. Η τελευταία θεωρούσε ότι θα λειτουργούσε ως το όχημα για την καθιέρωση της αταξικής κοινωνίας που ευαγγελίζονταν. «*Η επιδιωκόμενη επανάσταση δεν θα καθιερώσει μια κομμουνιστική οικονομία έως ότου ένας πλήρως μορφωμένος λαός θα αποφάσιζε ελεύθερα γι αυτό*» (Spitzer, 1957:84). Ο Μπλάνκι θεωρούσε ότι η καθολική εκπαίδευση θα «*απασφάλιζε*» τα μάτια των ανθρώπων. Η Δικτατορία του Προλεταριάτου που σχεδίαζε δεν ήταν παρά το όχημα που θα μεταβάλλει τους οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς με σκοπό να προσφέρει στο λαό την πρέπουσα εκπαίδευση (Spitzer, 1957:178-9).

Η γένεση της Κομμούνας

Τη δεκαετία του 1860 το Παρίσι ήταν ένα καζάνι που έβραζε από τις εργατικές απεργίες (Cole, 1954:137), την οικονομική δυσπραγία σε συνδυασμό με την πολιτική εχθρότητα προς την Δεύτερη Αυτοκρατορία του Ναπολέοντα ΙΙΙ (Price, 1997:43). Στις 19 Ιουλίου 1870, η Γαλλία κήρυξε τον πόλεμο στην Πρωσία. Η ήττα του γαλλικού

στρατού στο Σεντάν λίγους μήνες αργότερα και η σύλληψη του Αυτοκράτορα οδήγησε στην ανακήρυξη της Γ΄ Δημοκρατίας στο Παρίσι. Η «*Κυβέρνηση Εθνικής Αμύνης*» που σχηματίστηκε προσπάθησε να αποτρέψει την κατάληψη του Παρισιού από τα γερμανικά στρατεύματα συσπειρώνοντας ένα ετερόκλητο δυναμικό (Μαρίνου, 2014:107). Σε αυτό περιλαμβάνονταν υπέρμαχοι του έκπτωτου καθεστώτος, δημοκράτες, νεο-ιακωβίνοι, μπλανκιστές, προυντονιστές, καθώς και κομμουνιστές, μέλη του παρισινού τμήματος της Α΄ Διεθνούς (Deluermoz, 2018:109).

Στις επαναστατικές συναθροίσεις των λαϊκών στρωμάτων έγινε γρήγορα συντονισμένη απόπειρα κατάληψης της εξουσίας, κάτι που κατορθώθηκε στις 18 Μαρτίου 1871, επιβεβαιώνοντας την πρόβλεψη του Μαρξ (Γουίν, 2001:425). Άμεσα, η Αντιπροσωπία των είκοσι παρισινών Διαμερισμάτων υιοθέτησε ένα ψήφισμα για τη δημιουργία ενός επαναστατικού προγράμματος που σκοπός του ήταν: «*Η κατάργηση των προνομίων της μπουρζουαζίας, η εξαφάνισή της ως άρχουσας κάστας και η άνοδος των εργατών στην πολιτική εξουσία*» (Κροπότκιν & Αλεξίου, 2011:42). «*Αυτή είναι η ιδέα που θριάμβευσε στις 18 Μαρτίου»* (Merriman, 2014:52).

Το νέο πολιτικό καθεστώς που ονομάστηκε Κομμούνα, δημιούργησε την πρώτη εργατική κυβέρνηση (Draper, 2011:270). Την τελευταία αποτελούσαν οι εκλεγμένοι αντιπρόσωποι των είκοσι Διαμερισμάτων που ψηφίστηκαν από 229.000 χιλ. πολίτες (Cole, 1954:147). Στην ηγεσία της Κομμούνας τον κύριο λόγο είχαν οι νεο-Ιακωβίνοι με τους μπλανκιστές, ακολουθούσαν οι οπαδοί του Προυντόν, κομμουνιστές της Α' Διεθνούς (Deluermoz, 2018:109), καθώς και μέλη άλλων μικρότερων σοσιαλιστικών ομάδων (Hazan, 2015:110-1). Ο αγώνας για την ελευθερία και τον κομμουνισμό ήταν ο κοινός σκοπός τους (Παπά, 2006:37-8). *«Η χώρα μας γίνεται συνεχιστής της παράδοσης των παλιών κοινοτήτων (Communes) και της Επανάστασης* του 1789», ανέφεραν στο μανιφέστο τους (Αλεξανδρόπουλος, 2001:34).

Αν και η ζωή της Κομμούνας ήταν εξαιρετικά μικρή (Μάρτιος – Μάιος 1871), τα μέτρα που πάρθηκαν κατά τη διάρκειά της είναι αξιοσημείωτα και ενδεικτικά για την κατεύθυνση που επιδίωκε να δημιουργήσει. Στις 30 Μαρτίου, καταργήθηκε η στρατιωτική θητεία και ο τακτικός στρατός και ανακηρύχθηκε ως μοναδική ένοπλη δύναμη η εθνοφυλακή (Jellinek, 1937:388). Επιπλέον χαρίστηκαν όλα τα ενοίκια για τις κατοικίες των τελευταίων έξι μηνών, ενώ αναστάλθηκε κάθε πώληση ενέχυρων. Παράλληλα ψηφίστηκαν μέτρα για την αύξηση των μισθών των εργαζομένων και την προστασία τους από τους εργοδότες, ενώ ελήφθησαν πολλά μέτρα κοινωνικής αλληλεγγύης (Ένγκελς, 2001:20).

Την επόμενη μέρα ψηφίστηκε το διάταγμα για το χωρισμό της εκκλησίας από το κράτος. Αυτό επιτελέστηκε με τη δέσμευση της εκκλησιαστικής περιουσίας και την απόδοσή της στις κοινότητες. Παράλληλα, η εκκλησία έχασε κάθε πρόσβαση στην σχολική εκπαίδευση, ενώ απαγορεύτηκε σε όλους τους ιερείς και στις καλόγριες να διδάσκουν. Ύστερα απ' αυτό διατάχθηκε η απομάκρυνση από τα σχολεία όλων των θρησκευτικών συμβόλων και εικόνων. Στις εκκλησίες δόθηκε η δυνατότητα να συνεχίσουν την

θρησκευτική τους δραστηριότητα μόνο εφόσον οι χώροι τους ήταν ελεύθεροι τα απογεύματα για την πραγματοποίηση ανοιχτών πολιτικών και πολιτιστικών συγκεντρώσεων (Draper, 2011:273).

Η παιδεία της Κομμούνας

Για τους ηγέτες της Κομμούνας, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτέλεσε μια από τις άμεσες επιδιώξεις τους. Στον τομέα αυτό οι απόψεις όλων των επιμέρους σοσιαλιστικών ομάδων ταυτίζονταν (Κροπότκιν & Αλεξίου, 2011:47-8). Η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι κοσμική και υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου. Επακολούθως, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και η επαγγελματική εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι προσβάσιμη σε όλους και όλες (Edwards, 1973:73). Τα παραπάνω θα δημιουργούσαν υπεύθυνους πολίτες οι οποίοι θα γνώριζαν όχι μόνο τα δικαιώματά τους, αλλά και τις υποχρεώσεις τους (Edwards, 1973:103), οδηγώντας στην κοινωνική και πολιτική πρόοδο (Tombs, 1999:98).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα υλοποιούνταν υπό την καθοδήγηση του Επιτρόπου Παιδείας που ήταν ο Εδουάρδος Βαγιάν (Edouard Vaillant), πιθανότατα ο πιο μορφωμένος από τους κομμουνάρους (Vizetelly, 1914:126). Ο Βαγιάν είχε σπουδάσει πολιτικός μηχανικός και φυσικός στη Σορβόννη, στη Χαϊδελβέργη και στη Βιέννη. Είχε επαφές με τον Κάρολο Μαρξ, ενώ πίστευε στις ιδέες του Μπλάνκι. Ο ίδιος δήλωνε άθεος, υλιστής, διεθνιστής και επαναστάτης (Howorth, 1972:413, 418).

Στις 2 Απριλίου 1871, ο Βαγιάν εξέδωσε τις οδηγίες του για τη νέα εκπαίδευση (Cole, 1954:158). Κάτω από τον έλεγχο της Κομμούνας, άπαντα τα θρησκευτικά σχολεία σταμάτησαν τη λειτουργία τους και μετατράπηκαν σε δημόσια για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις (Price,1915:203). Ειδικότερα, η μετατροπή των κτιρίων των ιησουιτών σε δημόσια σχολεία έδωσε τη δυνατότητα φοίτησης σε πάνω από τρεις χιλιάδες μαθητές μεταξύ επτά και δεκαπέντε ετών. Επειδή καθαιρέθηκαν όλοι οι ιερείς εκπαιδευτικοί, ο Βαγιάν κάλεσε όλους όσους είχαν τα απαραίτητα προσόντα και επιθυμούσαν να διδάξουν (Hunt, 1973:52).

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η Κομμούνα έδωσε μια γερή ώθηση για να μορφώσει τα παιδιά της εργατικής τάξης στην επαγγελματική εκπαίδευση. Διαμέσου αυτής, οι μαθητές θα διδάσκονταν γνώσεις επιστημονικές αλλά ταυτόχρονα θα εκπαιδεύονταν και πάνω σε πρακτικά ζητήματα. Με αυτό τον τρόπο θα επιτυγχάνονταν ένα πάντρεμα των πρακτικών ικανοτήτων μαζί με τις επιστημονικές γνώσεις βοηθώντας τα τέκνα της εργατικής τάξης διανοητικά και πρακτικά (Nickel, 2001:37). Αυτό κρίνονταν αναγκαίο ώστε να δημιουργηθεί μια μελλοντική κοινωνία στην οποία τα τέκνα των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων θα πλαισίωναν όλους τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς τομείς. «*Ήταν απαραίτητο*», έγραψε κάποιος, «*αυτοί που κρατάνε στα χέρια τους εργαλεία να μπορούν να γράψουν και βιβλία*» (Tombs, 1999:98). Έτσι ο Βαγιάν κάλεσε όλους όσους είχαν κάνει πολυτεχνικές σπουδές να βοηθήσουν στην οργάνωση αυτού του εκπαιδευτικού κλάδου (Jellinek, 1937:405).

Η εκπαίδευση των γυναικών

Αξιοσημείωτη δράση υπήρξε τις ημέρες της Κομμούνας και στα ζητήματα των γυναικών, πιστεύοντας ότι η απελευθέρωση από την πατριαρχία θα αίρονταν διαμέσου του αγώνα κατά του καπιταλισμού (Vizetelly, 1914:285). Υιοθετήθηκε λοιπόν άμεσα, η υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα κορίτσια, η πλήρης ισότητα των δύο φύλων, καθώς και η ισότητα στις αμοιβές. Για πρώτη φορά επίσης διορίστηκε γυναίκα επιθεωρήτρια, η Marguerite Tinayre, στα σχολεία, ενώ οι μισθοί των διδασκαλισσών εξισώθηκαν με των ανδρών συναδέλφων τους (Hunt, 1973:52).

Επιπλέον υπό την καθοδήγηση του Βαγιάν φτιάχτηκε μια επιτροπή υπό τους Valles και Courbet με σκοπό να δημιουργήσουν τη γυναικεία επαγγελματική εκπαίδευση. Άμεσα ξεκίνησε τη λειτουργία του ένα επαγγελματικό σχολείο για κορίτσια, ενώ προγραμματίζονταν και ένα για αγόρια (Tombs, 1999:99). Παράλληλα, η Κομμουνάροι εργάστηκαν με σκοπό να απελευθερώσουν τις εργαζόμενες γυναίκες το ίδιο γνωστικά αλλά και οικονομικά. Γι' αυτό το λόγο σχεδιάστηκαν οικοτροφεία για μωρά έτσι ώστε όσες μητέρες επιθυμούσαν να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν (Nickel, 2001:37-8).

Ως επίλογος

Ο Μαρξ υποστήριξε ότι διαμέσου της Κομμούνας, «*οι Παριζιάνοι έκαναν έφοδο στον ουρανό*», εννοώντας ότι προσπάθησαν να πετύχουν το αδύνατο (Marx, 1934:123). Ορισμένοι πάλι ιστορικοί θεωρούν ότι εφόσον ο προϋπολογισμός της Κομμούνας για την παιδεία ήταν μόλις 1.000 γαλλικά φράγκα δεν μπορούσαν να γίνουν πολλές εκπαιδευτικές καινοτομίες (Jellinek, 1937:393). Σε μια εποχή όμως που ένα στα τρία παιδιά κάτω από την ηλικία των 16 ετών δεν πήγαινε στο σχολείο, ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κομμούνας ήταν η προσφορά της βασικής εκπαίδευσης σε όλους και όλες, παράλληλα με την εκκοσμίκευσή της (Edwards, 1973:36).

Σε κάποια δημοτικά διαμερίσματα πάρθηκαν αξιομνημόνευτα μέτρα όπως η δωρεάν παροχή συσσιτίου, ενδυμασίας, καθώς και εκπαιδευτικού εξοπλισμού στους μαθητές (Tombs, 1999:99). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προβλέπονταν επίσης και συναντήσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να προταθούν επιπλέον μεταρρυθμίσεις (Jellinek, 1937:405). Μπορεί το καθεστώς να είχε ελάχιστη διάρκεια (Pilbeam, 1995:261), χάρη όμως σε όλα αυτά, ο ρόλος της Εκκλησίας στα εκπαιδευτικά θέματα σταδιακά περιορίστηκε, ενώ άνοιξε ο δρόμος για τις μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές που υλοποιήθηκαν στη συνέχεια από τον Υπουργό Παιδείας Jules Ferry (Χαρίλα, 2006:269).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξανδρόπουλος, Σ. (2001). *Θεωρίες για τη συλλογική δράση και κοινωνικά κινήματα, τόμος 1ος*. Αθήνα: Κριτική.

Γουίν, Φ. (2001). *Κάρολος Μαρξ, η ζωή του*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Ένγκελς, Φ. (2001). Εισαγωγή, σσ. 13-29. Μαρξ, Κ. *Ο εμφύλιος πόλεμος στη Γαλλία*. Αθήνα: Στοχαστής.

Κροπότκιν, Π. & Αλεξίου, Ν. (2011). *Η παρισινή κομμούνα*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.

Mannheim, K. (1997. *Ιδεολογία και Ουτοπία*. Αθήνα: Γνώση.

Μαρίνου, Ξ. (2014). Αυτός που δεν ήταν εκεί. Σημειώσεις για τον Louis Auguste Blanqui στο Παρίσι του 1870-1871, σσ. 103-131. *Μνήμων, τόμος 33ος*.

Braudel, F. (2001). *Γραμματική των πολιτισμών*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Παππά, Ε. (2006). *Η Κομμούνα του 1871*. Αθήνα: Άγρα.

Χαρίλα, Θ-Ι. (2006). *Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα (1800-1870).* Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Debut, S. (1991). Saint-Simon, Fourier, Proudhon, σσ. 173-216. *Ιστορία της Φιλοσοφίας, 19ος Αιώνας, Ρομαντικοί Κοινωνιολόγοι*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Ξενόγλωσση

Billington, J. (1980). *Fire in the minds of men. Origins of the revolutionary faith*. New York: Basic Books.

Blanqui, A. (2008). *Le communisme, avenir de la société.* Paris: Le passager clandestine.

Cabet, E. (1983). Communist Propaganda, pp. 81-90. Corcoran, P. (Edit). *Before Marx: Socialism and Communism in France, 1830-48*. London: The Macmillan Press.

Cole, G. (1954). A history of socialist thought, volume II. *Socialist thought Marxism and Anarchism 1850-1890*. London: Macmillan.

Corcoran, P. (1983). *Before Marx: Socialism and Communism in France, 1830-48*. London: The Macmillan Press.

Dezamy, T. (1983). Laws of the Community, pp. 188-196. Corcoran, P. (Edit). *Before Marx: Socialism and Communism in France, 1830-48*. London: The Macmillan Press.

Deluermoz, Q. (2018). The International Working Men's Association and the

Commune, pp. 107-126. Bensimon, F. & Deluermoz, Q. & Moisand, J. (Edit.). *Arise Ye Wretched of the Earth. The First International in a Global Perspective*. Leiden: Brill.

Draper, H. (2011). *Karl Marx theory of revolution. Volume 3: The Dictatorship of the Proletariat*. Delhi: Aakar Books.

Edwards, S. (1973). *The Communards of Paris, 1871*. New York: Cornell University Press.

Enfantin, P. (1983). To Saint-Simonians Far Away From Paris, pp. 200-205.

Corcoran, P. (Edit.). *Before Marx: Socialism and Communism in France, 1830-48*. London: The Macmillan Press.

Greene, D-E. (2017). *Communist insurgent. Blanqui's Politics of Revolution*. Chicago: Haymarket Books

Gray, A. (1946). *The socialist tradition, Moses to Lenin*. England: The Ballantyne Press.

Hazan, E. (2015). *A history of the barricade*. London: Verso.

Heywood, C. (2002). *Childhood in the nineteenth century France*. Cambridge: Cambridge University Press.

Howorth, J. (1972). Edouard Vaillant, pp. 408-420. *International Review of Social History,* Vol. 17.

Hunt, P. (1973). Femonism and Anti-clericalism under the Commune, pp. 50-55.

Hicks, J & Tucker R. (Edit). *Revolution & Reaction. The Paris Commune 1871.* USA: University of Massachussets Press.

Hutton, P. (1981). *The cult of the revolutionary tradition. The Blanquists in French politics, 1864-1893*. Los Angeles: University of California Press.

Jellinek, F. (1937). *The Paris Commune of 1871*. London: Victor Collancz.

Lahautiere, R. (1983). A Brief Catechism of Social Reform, pp. 48-60**.** Corcoran, P. (Edit). *Before Marx: Socialism and Communism in France, 1830-48*. London: The Macmillan Press.

Marx, K. (1934). *Letters to Dr. Kugelmann*. London: Martin Lawrence.

Merriman, J. (2014). *Massacre: the life and death of the Paris Commune of 1871*. New Haven: Yale University Press.

Nickel, P. (2001). *The socialist minority and the Paris commune of 1871*. Master of Arts. Vancouver: University of British Columbia. Ανακτήθηκε στις 22/01/2021 https://open.library.ubc.ca/

Pilbeam, P. (1995). *Republicanism in Nineteenth-Century France, 1814-1871.* London: Macmillan.

Price, L. (1915). *Archbishop Darboy and some French tragedies 1813-1871*. London: George Allen and Unwin.

Price, R. (1997). *Napoleon III and the Second Empire*. London: Routledge.

Spitzer, A. (1957). *The Revolutionary Theories of Louis Auguste Blanqui*. New York: Columbia University Press.

Suissa, J. (2004). Vocational Education: a social anarchist perspective, pp. 14-30. *Policy Futures in Education*, Vol. 2, Number 1.

Tombs, R. (1999). *The Paris Commune 1871*. London: Longman.

Tristan, F. (1983). To Working Men and Working Women, PP. 113-125. Corcoran, P. (Edit). *Before Marx: Socialism and Communism in France, 1830-48*. London: The Macmillan Press.

Vizetelly, E-A. (1914). *My Adventures in the Commune, Paris, 1871.* London: Chatto & Windus.

Οι παιδαγωγικές συνεπαγωγές του παραλόγου και τα Α.Π.Σ. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παπαδόπουλος Γιώργος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνήσαμε τις παιδαγωγικές συνεπαγωγές της έννοιας του παραλόγου, όπως το εννοεί ο Αλμπέρ Καμύ. Ειδικότερα, και σε ένα πρώτο επίπεδο, επιχειρήσαμε να δώσουμε μορφή στον όρο παιδαγωγικό άλμα. Το τελευταίο διαπράττεται εφόσον οι εκπαιδευτικές πολιτικές και το ζεύγος της παιδαγωγικής πράξης, εκπαιδευτικός-μαθητής, παραγνωρίζουν την παιδευτική αξία του θανάτου και τον παράλογο συλλογισμό, επιζητώντας λόγους μάθησης υπό μια εργαλειακή και τελεολογική οπτική. Κατά δεύτερον, αναζητήσαμε τις επιπτώσεις του παραλόγου σε μικροσκοπικό επίπεδο, το πώς επηρεάζει τους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και σε μακροσκοπικό και την ευθυγραμμιζόμενη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού θεσμού, διαμέσου των σχετικών Α.Π.Σ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι το παράλογο προσδίδει μια ηθική κατεύθυνση στην εκπαίδευση, με πρωτεύον τον ρόλο της διαύγειας, των ορίων και της αναστοχαστικότητας, απορρίπτοντας κάθε προκαθορισμένο μαθησιακό στόχο και κάθε ατομικιστικό μαθησιακό μοντέλο. Εξίσου βασική αξία επέχει η θνητότητα, και η συνετή σχέση που θα αναπτύξει παιδαγωγός και διαπαιδαγωγούμενος μαζί της. Σε συνάρτηση τούτων, το παράλογο εκκαλεί στην αυτονόμηση του μαθητευόμενου, θέτοντας τις επικρατούσες παραστάσεις υπό ριζική αμφισβήτηση. Καταληκτικά, διά του παραλόγου δεν εναποτίθεται πρώτιστη βαρύτητα στη δημιουργία ενός ορθολογικού υποκειμένου, που επιχειρεί να υποκρύψει την εγγενή α-νοητότητα και αλλοτριότητα του κόσμου.

Λέξεις-Κλειδιά: παράλογο, Α.Π.Σ., παιδαγωγικό άλμα, εκπαίδευση, Καμύ.

Εισαγωγή

Αν και το όνομα του Αλμπέρ Καμύ είναι συνυφασμένο στο ευρύ κοινό με έργα όπως ο *Μύθος του Σίσυφου*, ο *Ξένος*, η *Πανούκλα*, η *Πτώση*, ή ο *Εξεγερμένος Άνθρωπος* (Roberts, 2013b), τα οποία, θα λέγαμε, διατηρούν ως μεταφυσικό στερέωμα, το παράλογο, δηλαδή την οντολογική και γνωσιακή κατηγορία της σκέψης του, όπως αναφέρει η Ποταμιάνου (2011), και το οποίο, θα συμπληρώναμε, μελετώντας τον Καμύ (Camus, 1970; Καμύ χ.χ., 1971), καθίσταται το σημείο εκκίνησης του πολιτικού και ηθικού του προβληματισμού, ωστόσο ουδέποτε δεν καταδείχθηκε απ' τον γαλλο-αλγερινό συγγραφέα η όποια παιδαγωγική επίδραση που ενδέχεται να διατηρεί.

Γι' αυτό ήδη απ' την περίοδο του 1960 (βλ. Denton, 1964) αναλήφθηκε αυτή η πρωτοβουλία, η οποία όμως δεν χαρακτηρίζονταν από συνέπεια, με ελάχιστες σχετικές μελέτες να διεξάγονται μέχρι το πέρας του αιώνα. Θα έπρεπε να περιμένουμε την έλευση του 21ου αιώνα, ούτως ώστε η παιδαγωγική διάσταση του Καμύ να επανακτήσει επιστημολογικό ενδιαφέρον (Curzon-Hobson, 2003, 2013, 2014, 2017a, 2017b; Gibbons,

2013a, 2013b, 2013c, 2019; Gordon, 2016; Heraud, 2013; Hjorth, 2003; Roberts, 2008a, 2008b, 2013a, 2013b; Thornton, 2019). Ως εκ τούτου, η ένταξη της σκέψης του Καμύ σε εκπαιδευτικά πλαίσια και το καταπώς επηρεάζει τις σχετικές πρακτικές και πολιτικές αποτελεί ένα νέο εγχείρημα, με τη βιβλιογραφία να βρίσκεται ακόμη σε πρώιμα στάδια και τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης μόλις προσφάτως να προσεγγίζουν με συστηματικότητα τη σκέψη του Καμύ (Wolken, 2016). Έτσι, δεν αποτελεί, θεωρούμε, έκπληξη αυτό που επισημαίνουν οι Burgh και Thornton (2014:26), ότι οι μέχρι τώρα αναλύσεις της σκέψης του Καμύ δεν έχουν καταφέρει να συναγάγουν κάποιες παιδαγωγικές κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη φιλοσοφική πρακτική των παιδιών.

Έχοντας επίγνωση αυτών, στο παρόν άρθρο θα αναζητήσουμε τις παιδαγωγικές συνεπαγωγές του παράλογου, σε μια απόπειρα κριτικού, ευσύνοπτου συγκερασμού των κυριότερων ευρημάτων της βιβλιογραφίας, αλλά και εμπλουτισμού της, γεγονός που απουσιάζει από τον ελληνικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνήσουμε τις συνεπαγωγές του παραλόγου επί του εκπαιδευτικού θεσμού, τόσο σε μικροσκοπικό επίπεδο, και των επιδράσεών του σε εκπαιδευτικούς και μαθητευόμενους, διερωτώμενοι το τι θα συνιστούσε παιδαγωγικό άλμα, όσο και σε μακροσκοπικό, ως προς τον ευρύτερο πνεύμα που οφείλει να διέπει την εκπαίδευση και το κατά πόσο κάτι τέτοιο συμβαδίζει με την υπάρχουσα στοχοθεσία των Α.Π.Σ. του Δημοτικού υπό το κράτος του καπιταλισμού. Πρωτύτερα, όμως, οφείλουμε να διευκρινίσουμε τον όρο παράλογο, όντας μια ορθολογικά απερίσταλτη έννοια που δεν εμπερικλείεται σε έναν μονοδιάστατο ορισμό.

Η έννοια παράλογο

Ανατρέχοντας στον *Μύθο του Σίσυφου* (Καμύ, χ.χ.), λοιπόν, θα λέγαμε ότι το παράλογο ανακύπτει όταν ο άνθρωπος, θεώμενος τη μεταφυσική άβυσσο, ανακαλύπτει ότι η βαθύτερη επιθυμία του για μια ενοποιό αρχή θα παραμείνει εσαεί ανικανοποίητη, καθότι τίθεται αντιμέτωπη με έναν «ψυχρό» κόσμο, που όχι μόνο αδυνατεί να προσφέρει σαφήνεια, νόημα ή σκοπό, αλλά αδιαφορεί για τον θάνατο ή τη ζωή καθέκαστου όντος. Το παράλογο, ως έννοια, και όχι ως αίσθημα, καθότι ο Καμύ τα διαχωρίζει, είναι μια αντιμαχία, μια σύγκρουση που δεν βρίσκεται σε κανένα από τα δύο μέρη της αντιπαράθεσης, ούτε στην ανθρώπινη συνείδηση, που επιθυμεί συνοχή, ενότητα, ούτε στον κόσμο, αλλά στην κοινή παρουσία τους (Καμύ, χ.χ.). Χρησιμοποιώντας αυτόν τον όρο, ο Καμύ εννοούσε κυρίως την αίσθηση σύγχυσης που μας καταβάλλει, όταν έχουμε απ' τη μία τη δική μας εμπειρία του κόσμου και της προσπάθειάς μας απ' την άλλη να τον ερμηνεύσουμε με λογικούς όρους (Cruickshank, 1967:316).

Περαιτέρω, αν το να γνωρίζεις σημαίνει πάνω από όλα να συντάσσεις τα φαινόμενα κάτω από την επικράτεια μιας ενοποιητικής αρχής, μιας «κλειστής» θεωρίας ή συστήματος, τότε, μελετώντας τον Καμύ (χ.χ.), θα λέγαμε ότι το παράλογο, ξεκινώντας από την αφετηρία της απουσίας εγγενούς νοήματος, δεν καταλήγει στην πρόκριση απόλυτων μεταφυσικών αληθειών, «ιεροποιώντας» το γνωσιοκρατικό, το λογικοκρατικό, ή το ανορθόλογο σχήμα θέασης της πραγματικότητας. Αντ' αυτού, λογίζεται με

εμπειρικούς όρους (Illing, 2017: 24), αν και οι διάσπαρτοι ορισμοί του παραλόγου προκρίνουν τη μεταφυσική πρόσληψή του, κι όχι την ψυχολογική ή τη φαινομενολογική (Pölzler, 2018)[1]. Μελετώντας τώρα τον Καμύ (χ.χ.), θα λέγαμε πως το παράλογο, ως έννοια και αίσθημα, αρκείται στο βίωμα και στα αισθητηριακά δεδομένα. Ένα σχετικό παράδειγμα είναι το ζήτημα της ύπαρξης του Θεού. Θεώμενη υπό την οπτική του παραλόγου, η συνείδηση οφείλει να παραμένει εντός των ορίων της, που σημαίνει ότι αδυνατεί να καταστήσει υποχρεωτική την ύπαρξη του Θεού, αλλά δεν μπορεί και να την αρνηθεί (Sagi, 2002:145).

Επιπρόσθετα, η επικέντρωση του Καμύ (χ.χ.) στην αισθητή εμπειρία απορρέει ως φυσική συνέπεια της εναντίωσής του στην αφηρημένη υπόσταση της επιστήμης, και της αδυναμίας της να κατανοήσει τον κόσμο, παρά μόνο να εκθέσει και να εξηγήσει τις επιμέρους λειτουργίες και φαινόμενά του. Συναφώς, όταν λέγεται ότι το παράλογο συνιστά συνώνυμο της μεθοδικής αμφιβολίας στο χώρο της ύπαρξης (Καμύ, 1971), θα λέγαμε ότι λογίζεται ως το πρωτεύον οντολογικό δεδομένο, διότι επιφέρει τη ρήξη της οντολογικής ασφάλειας. Δηλαδή, ο άνθρωπος συναισθάνεται την αδιαφορία του -φυσικού- κόσμου προς την ύπαρξή του και τη σιγή του προς τα ερωτήματα που του υποβάλλει.[2] Πράγμα που σημαίνει, θεωρούμε, ότι δεν πρόκειται για μια πάγια, λογικά αδιαφιλονίκητη οντολογική κατάσταση, αλλά για ένα συναισθηματικό και υποκειμενικό κατά το μάλλον ή ήττον οντολογικό θεμέλιο.

Επ' αυτού, η Ποταμιάνου (2011:259) σημειώνει ότι η θυμική σύλληψη της ανθρώπινης κατάστασης προκαλεί το παράλογο. Στην έννοια του παραλόγου δεν εμπεριέχονται αντικειμενικά στοιχεία της πραγματικότητας (Ποταμιάνου, 2011:258). Όπως τόνισε και ο Cruickshank (1978), η μη καθολικότητα του παραλόγου αποδεικνύεται από το γεγονός ότι επρόκειτο για σχέση, και δη σχέση που εμπεριέχει τον ανθρώπινο παράγοντα. Γεγονός που αποδεικνύει το υποκειμενικό στοιχείο του (Cruickshank, 1978). Πέραν τούτου, για τον Bowker (2008), το παράλογο υποστασιοποιείται καλύτερα μέσα από μια αμφιθυμική θεώρηση.

Συμπληρώνοντας τα ανωτέρω, το παράλογο αποτελεί μια θυμική κατηγορία του Καμύ (Ποταμιάνου, 2011:225) και συστατικό στοιχείο της υποκειμενικότητας της ύπαρξης (Ποταμιάνου, 2011:270). Ως τέτοιο συσχετίζεται με την πληθώρα αληθειών και την αξία του βιώματος (Ποταμιάνου, 2011:226). Επιπλέον, το παράλογο έχει να κάνει με ό,τι παραμένει ανεξήγητο και αδυνατεί να επιλύσει η λογική (Cruickshank, 1967). Το παράλογο πρόκειται για τη φαινομενολογική συνειδητοποίηση πως η πιθανότητα επιστημονικής σαφήνειας και κατανόησης του κόσμου είναι ανέφικτη (Burgh & Thornton, 2016b:887). Κατά συνέπεια, εμπεριέχει στοιχεία που δεν επιδέχονται ορθολογική εξήγηση, που διαταράσσουν την και αντιτίθενται στην αίσθηση του δικαίου μας όσον αφορά την τάξη των πραγμάτων, στην επιθυμία μας για ευτυχία και στην απαίτησή μας

[1] Ωστόσο, ο συγγραφέας (Pölzler, 2018) επισημαίνει πως ακολουθεί τη συντηρητική προσέγγιση.

[2] Αυτή η αδιαφορία, όπως θα δούμε, μέσω της αναφοράς του Καστοριάδη, δεν ισχύει, κατά τη γνώμη μας, μόνο για τον φυσικό κόσμο, αλλά και για τον κοινωνικό.

η ύπαρξη να διέπεται από κάποιο σκοπό (Cruickshank, 1967:316). Στα έργα του Καμύ, το παράλογο αναφέρεται στη βίωση της πλήρους απουσίας νοήματος της ζωής, αλλά και στην αλλοτριότητα εαυτού και κόσμου (Wolken, 2016:69). Στην περίπτωση της συνείδησης, λοιπόν, το παράλογο αναφέρεται σε ένα διαχωρισμό σχετικά με την επιθυμία μας να γνωρίσουμε τον κόσμο, να νιώσουμε άνετα σε αυτόν και να τον κατανοήσουμε, και στην αδιαφορία του κόσμου απέναντι σε αυτόν τον πόθο (Burgh & Thornton, 2016b:887). Εξαιρουμένων αυτών, να σημειωθεί κι ότι για τον Καμύ μια πτυχή του παραλογισμού εκδηλώνεται διαμέσου του θανάτου και της στάσης που διατηρούμε απέναντί του (Plant, 2009).

Στο σημείο αυτό, έχοντας εκθέσει αδρομερώς το ποιόν του παραλόγου, ως έννοιας, στη σκέψη του Καμύ, περνάμε στις επιδράσεις του παραλόγου στον εκπαιδευτικό θεσμό, δίνοντας έμφαση στη στοχοθεσία του, όπως διαμορφώνεται από το Α.Π.Σ. του 2003.[3]

Οι επιπτώσεις του παραλόγου στην εκπαίδευση και οι στοχεύσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Αρχικά, λοιπόν, διαβάζοντας τον Καμύ (χ.χ.), θα λογίζαμε την παιδαγωγική συνεισφορά του παραλόγου ως επίδειξη των αυταπατητικών προσδοκιών της εκπαίδευσης για πλήρη βεβαιότητα, αντιλαμβανόμενη ότι ουσία του κόσμου δεν αποτελεί η επιδεκτικότητα ερμηνείας του, αλλά η μυστικότητα και η μη διαπερατότητά του. Όπως κι ο Μερσώ του *Ξένου* εναντιώνεται στο μεταφυσικό απόλυτο του ιερέα, προκρίνοντας τη μόνη αδιάψευστη εμπειρική αλήθεια του θανάτου, έτσι και η -ελληνική- εκπαίδευση, διαμέσου των Π.Σ. της, καλείται να αναγνωρίζει τα όρια του ορθού λόγου να παράσχει κατηγορηματικά, εν πολλοίς, συμπεράσματα. Η επαναφορά της αξίας της εμπειρικής μάθησης καθίσταται, συναφώς, άμεση. Κι αυτό, όμως, όχι προς εξεύρεση μιας θεμελιώδους, πάγιας αρχής-νόμου. Όπως τονίζει ο Wolfs (2010:68), για τον Καμύ, οι αισθήσεις μπορεί να μας βεβαιώνουν για την ύπαρξη του κόσμου, αλλά δεν μας επιτρέπουν να τον κατανοήσουμε. Έτσι, μελετώντας τον *Μύθο του Σίσυφου* (Καμύ, χ.χ.), θα λέγαμε ότι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική πράξη οφείλουν να διατηρούν τις αμφιταλαντεύσεις, τις ενδεχόμενες αμφισημίες και προκλήσεις που θα συναντήσουν, υπό ένα κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο, όπου η γνώση συνεχώς ανα-κατασκευάζεται ενεργητικά.

Σε σύζευξη με τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι το παράλογο είναι σε θέση να διαρρήξει τις νοηματικές σταθερές του υποκειμένου της μάθησης, τροφοδοτώντας το με μια ριζική αμφισβήτηση των παραδοσιακών παραστάσεων, των καθιερωμένων αξιών της κληρονομημένης σκέψης. Τούτη η αμφιβολία θεωρούμε ότι απορρέει απ' αυτό που επισημαίνει ο Curzon-Hobson (2013:464): Ότι στη θέα του παραλόγου, αποκτούμε επίγνωση μιας διαφορετικού είδους αμφιβολίας: της τρυφερής αδιαφορίας του σύμπαντος, καθότι τιθόμαστε αντιμέτωποι με τη ματαιότητα ακόμη και των πιο εντατικών

[3] Να σημειώσουμε ότι στα Νέα Π.Σ. του 2011 δεν εντοπίσαμε κάποια γενική στοχοθεσία για το Δημοτικό, παρά μόνο τις επιμέρους στοχεύσεις, ανά μάθημα και τάξη.

προσπαθειών μας για νόημα και αξία, χωρίς, ωστόσο, αυτό να μειώνει, κατά τον Καμύ, την απαίτησή τους. Ο *Ξένος* (Καμύ, 1998) επιδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, με τον πιο παραστατικό τρόπο αυτή τη διάρρηξη του κοινότοπου και του παραδιδόμενου, όπου οι αναμενόμενες αντιδράσεις, οι νόρμες και εν γένει η αναντίρρητη κοινωνική τάξη αποσυντίθεται άρδην. Με άλλα λόγια, ο Καμύ μάς παρωθεί στην πρόκληση, καθότι ο κόσμος δεν είναι εκ των προτέρων διαμορφωμένος, και στην αλλαγή (Curzon-Hobson, 2003). Γι' αυτό, θα λέγαμε, και η αλλοτριότητα διαπερνά τον *Ξένο*. Όπως θα παραθέσει κι ο Curzon-Hobson (2013), η αλλοτριότητα, αυτή η δίχως αντίκρισμα απαίτηση για ενότητα, νόημα και αξία, βιώνεται κυρίως διαμέσου του ήρωα του *Ξένου*. Ο ξένος μπορεί να εκφράζει έτσι έναν καίριο καταλύτη αυτοστοχασμού, μια συναισθηματική κατάσταση που γεννά νέα πεδία σκέψης και δράσης (Curzon-Hobson, 2013:465). Σχετικά, τώρα, θα λέγαμε, με την παιδαγωγική, η απαίτηση του ξένου θα ήταν μια διαμάχη για μια εκπαίδευση βασισμένη στα όρια κι ενισχυμένη απ' τη διαύγεια του παραλόγου (Curzon-Hobson, 2013:474). Για να γίνει όμως αισθητή αυτή η διαύγεια, ο παραλογισμός οφείλει πρώτα να βιωθεί (Burgh & Thornton, 2016b:889).

Τούτα δεν είναι, φυσικά, αυτονόητα για τον παιδαγωγό, πόσω μάλλον για το έτερο μέλος της παιδαγωγικής σχέσης. Αν θέλουμε, συνεπώς, να επιτελέσουμε ένα τέτοιο έργο, διαύγασης του παραλόγου, ως αυτού του ασυμβίβαστου χάσματος μεταξύ επιστημολογίας και οντολογίας, μεταξύ των όσων σκεφτόμαστε και το πώς αυτά ανταποκρίνονται στη λειτουργία του σύμπαντος (Thornton, 2019), και διαπίστωσης του κατά πόσο τούτο καθίσταται αντικείμενο διδαχής (Ροδαμίτου, 2015), τότε θα λέγαμε ότι οφείλουμε να ξεκινήσουμε απ' αυτό που επισημαίνει ο Θεοδωρίδης (2012:230): θέτοντας, δηλαδή, ως πρώτιστη επιδίωξη της παιδαγωγικής πράξης την πρόσβαση του μαθητευόμενου στην αυτονομία του, στο να θέτει τον εαυτό του υπό διαυγή αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση. Ο Oliver (1973) θα σημειώσει σχετικά, βάσει της *Πανούκλας* του Καμύ, ότι ο μορφωμένος άνθρωπος είναι εκείνος που επιδιώκει συνειδητά την αυτονομία. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη το περιεχόμενο της παράλογης ελευθερίας και τον καίριο ρόλο της στην ηθική σκέψη του Καμύ (χ.χ.), τότε ως μια βασική συνιστώσα της αυτονομίας αναδεικνύεται η περιστολή της μελλοντικής προβολής του εαυτού.

Αναγκαία συνθήκη σε αυτήν την ηθική κατεύθυνση κρίνεται, κατά τον Denton (1963), η μεταστροφή του γνωσιοκεντρικού υποκειμένου της εστίασης στις αξίες της ορθολογικότητας, προς μια παιδαγωγική που έχει ως στόχο την παραγωγή ενός ηθικού υποκειμένου· ηθικού, διότι έχει επίγνωση της σημασίας των ορίων (όπως αναφέρεται στο Thornton, 2019:608). Το ηθικό υποκείμενο είναι, συνεπώς, το διαυγές, και, δεδομένου ότι είναι το μόνο που μπορεί να συλλάβει την παράλογη σχέση του με τον κόσμο, σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η δημιουργία τέτοιων (διαυγών) υποκειμένων (Denton, 1964). Για να δημιουργηθεί, τώρα, αυτός ο τύπος ατόμου, συμπληρώνει ο Denton (1963), χρειάζεται μια μέθοδος που θα καταδεικνύει την απαραίτητη σχέση ανάμεσα στη νόηση και στο συναίσθημα (όπως αναφέρεται στο Thornton, 2019: 609).

Η Thornton (2019:609) θα προσθέσει ότι η μέθοδος του Καμύ είναι αυτή της διαύγειας, που σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με την επίγνωση του παραλόγου. Τούτη η διαυγής

διατηρητέα επίγνωση του παράλογου δύναται να οδηγήσει στην αναγνώριση ότι η ολική γνωστική βεβαιότητα είναι ανεπίτευκτη, καθώς και στην πρόσληψη της ζωής ως ασταθούς και περατής (Thornton, 2019:611). Ο εκπαιδευόμενος αποκτά έτσι, θα υποστηρίζαμε, μια εξεγερσιακή οπτική, υπό την έννοια αυτού που επισημαίνει ο Curzon-Hobson (2014:1103): πως ο εξεγερμένος αναμετράται με το παράλογο και την ευθραυστότητα της γνώσης, αναγνωρίζοντας την αξία της αμφιβολίας. Στο πλαίσιο του *Επαναστατημένου Ανθρώπου,* το εξεγερσιακό πνεύμα απορρίπτει, μεταξύ άλλων, στον εκπαιδευτικό τομέα κάθε προκαθορισμένο σκοπό μάθησης, κάθε προδιαγεγραμμένο σκοπό γνώσης, δικαιολογώντας κάθε μέσο, και αντιτάσσεται στην ατομικιστική εστίαση της μάθησης και της γνώσης (Curzon-Hobson, 2014:1106).

Με άλλα λόγια, λοιπόν, και μελετώντας τον *Μύθο του Σίσυφου* (Καμύ, χ.χ.), θα λέγαμε ότι έχουμε να κάνουμε με έναν ανθρωπολογικό τύπο που δεν προσπαθεί να παρέχει συνεχώς απαντήσεις, αλλά εξακολουθεί να νοηματοδοτεί τη ζωή του, μαχόμενος, όπου κρίνει απαραίτητο, έναντι της παγίωσης των κυρίαρχων σημασιών, δίχως να καταφεύγει σε μεταφυσικές παρηγοριές (Θεός), οι οποίες, ως γνωστόν, τιθασεύουν την τάση αμφισβήτησης του κόσμου.

Φυσικά, πέρα απ' το γεγονός ότι κι ο ίδιος ο κοινωνικός κόσμος οφείλει να είναι τέτοιος ώστε να προσφέρει αυτή τη δυνατότητα αμφισβήτησης στα άτομα (Θεοδωρίδης, 2012:232), θεωρούμε ότι και τούτα -οφείλουν να- διέπονται από έναν κώδικα ηθικής, για να τον θέσουν -ουσιαστικότερα- υπό κρίση. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα λεπτά όρια, που, όπως διατείνεται ο Καμύ (1971) στον *Επαναστατημένο Άνθρωπο*, η υπέρβασή τους κρίνεται επιζήμια: Η καθαρή αρετή που δεν στηρίζεται στην πραγματικότητα εκτρέπεται σε αρχή κακού, ενώ όταν ταυτίζεται πλήρως με αυτήν καταλήγει στην αυτοαναίρεση. Γι' αυτό ηθική και πραγματικότητα οφείλουν να βρουν το μέτρο τους η μία μέσα στην άλλη (Καμύ, 1971). Γνωρίζοντας τούτο, ο Denton (1964) θα σημειώσει ότι η ζωή -για το διαυγές υποκείμενο της μάθησης, θα προσθέταμε- οφείλει να είναι μια ηθική διαδικασία, κι όχι, θα διατεινόμασταν, ένα πολυδαίδαλο κοινωνικοοικονομικό κατασκεύασμα, του οποίου τους αυστηρούς νόμους καλείται να εσωτερικεύσει ο εκπαιδευόμενος, μειούμενος στη λογική ότι το καθετί αιτιολογείται, όντας ερμηνεύσιμο.

Ο Plant (2009:117) θα σημειώσει σχετικά ότι, αν και ο καθένας μας θα πεθάνει, κατά κανόνα κάποιος χρειάζεται λόγους για να πεθάνει, αλλά δεν χρειάζεται αιτιολογίες για να συνεχίσει να ζει. Τοιουτοτρόπως, καθίσταται, θα λέγαμε, διαυγής. Τούτη τη διαύγεια μπορεί να την επιτύχει κανείς κι από τη στιγμή που κατανοήσει τη δύναμη της συνήθειας, έχοντας την ικανότητα να τη διαρρήξει, ώστε να θέσει υπό διερώτηση και να αναθεωρήσει τις αποφάσεις κι αξίες του (Burgh & Thornton, 2016a:171). Κι ασφαλώς, βέβαια, η πορεία προς τη διαύγεια αρχίζει όταν τελειώνουν οι βεβαιότητες (Burgh & Thornton, 2016a:171). Είναι, συνεπώς, αυτή η αμφιβολία, ως απόρροια του παραλόγου, που θέτει υπό διακύβευση τα πιο εγκάρδια σχέδια μας (Curzon-Hobson, 2013:463), και που δύναται έτσι να μας καταστήσει διαυγείς, θα συμπληρώναμε. Οι χαρακτήρες του Καμύ βλέπουν στο παράλογο τον σπουδαίο εκπαιδευτή, τον καταλύτη για τη ριζική

αμφιβολία και τον διαυγή αναστοχασμό (Curzon-Hobson, 2013:463). Οι παιδαγωγικές συνάφειες τούτων ανευρίσκονται στο ότι το έργο των εκπαιδευτικών είναι να βρίσκονται σε εγρήγορση όσον αφορά πιθανές στιγμές γνήσιας αμφιβολίας, όπως περιστατικά διαφωνίας κι αβεβαιότητας, ούτως ώστε να προκαλέσουν την [εν λόγω] διαύγεια, αλλά και να είναι σε θέση να διατηρήσουν αυτές τις στιγμές, για να μπορέσει να αναπτυχθεί η διαύγεια, καθώς και η αντιπαράθεση με το παράλογο (Burgh & Thornton, 2016b:894).

Μπορεί σε αυτό το σημείο να έχει γίνει καταληπτό πως η αξία της -ηθικής- διαύγειας κρίνεται καθοριστική στη διατήρηση του παραλόγου, ωστόσο παραμένει η προβληματική των αναδυόμενων αξιών. Μελετώντας τον Καμύ (1971), θα λέγαμε πως προκειμένου να υπερβούμε τον μηδενισμό, καλούμαστε να δώσουμε μορφή σε νέες αξίες, στη βάση της αλληλεγγύης και της αδιαίρετης ανθρώπινης κοινότητας. Η ειλικρίνεια, η εντιμότητα, η δύναμη της φιλίας (Ριέ-Ταρού), η αξιοπρέπεια, η διαρκής αυτοαμφισβήτηση, η υπομονή και επιμονή, ακόμη και εν γνώσει της ματαιότητας των προσπαθειών, αποτελούν ορισμένες απ' αυτές, όπως αναδεικνύονται μέσα απ' τον Μερσώ του *Ξένου* (Καμύ, 1998) και τον Δρ. Ριέ της *Πανούκλας* (Καμύ, 1990). Παρ' όλα αυτά, οι συντάκτες των Α.Π.Σ. του 2003, αγνοώντας το αισθηματικό στοιχείο που ενέχουν ορισμένες απ' τις παραπάνω αξίες, που επισημάναμε, όπως η φιλία και η ειλικρίνεια, αρκούνται στη νοητική τους παράσταση (Θεοδωρίδης, 2012:234).

Περαιτέρω, αν και γίνεται λόγος για καλλιέργεια πολλαπλών ικανοτήτων-δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, την ικανότητα ορθολογικών επιλογών, την ικανότητα άσκησης κριτικής σκέψης, την ικανότητα αξιοποίησης των γνώσεων, αλλά και για τη δεξιότητα της αρμονικής συνεργασίας και επικοινωνίας, οι συντάκτες των Π.Σ. παραγνωρίζουν το ανθρωπολογικό πλαίσιο εντός του οποίου προβάλλονται αυτές οι επιδιώξεις (Θεοδωρίδης, 2012:227-8). Όντας όμως, το εν λόγω πλαίσιο, μια απαραίτητη συνθήκη της αγωγής, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι όποιες αδυναμίες υλοποίησής των επιδιώξεων να αποδοθούν σε ψευδοκρίσεις ανθρωπολογικού τύπου, ήτοι στην εγγενή ανικανότητα του ανθρώπου (Θεοδωρίδης, 2012:228)

Γι' αυτό θα λέγαμε ότι οι όποιες αξίες δεν θα κατορθώσουν να πραγματωθούν, κι όχι απλώς να εμποτίσουν τον εκπαιδευτικό θεσμό σε επίπεδο στοχοθεσίας, αν δεν δοθεί ιδιαίτερη επί του πρακτέου προτεραιότητα στον διάλογο και στην αναγνώριση του καθοριστικού του ρόλου όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη δημόσια ζωή, ως το «όχημα» που σχετικοποιεί την Αλήθεια και ανοίγει χώρο για μια δημιουργική αντιπαράθεση. Το παράλογο μεταδίδεται διά του διαλόγου, και διαμέσου του τελευταίου μαθαίνουμε ότι τα γνωστικά μας εγχειρήματα είναι ήδη ταπεινωμένα (Curzon-Hobson, 2013:469), δηλαδή, θα λέγαμε, καταδικασμένα σε εγγενείς περιορισμούς κι αδιέξοδα.

Στην περίπτωση, όμως, που η σημαντικότητα του διαλόγου και των συναφών αξιών του, όπως, θα λέγαμε, είναι ο αυτοπεριορισμός και η εντιμότητα, δεν ενσαρκώνεται στη δημόσια σφαίρα, τότε οδηγούμαστε σε αδιέξοδο. Αν, με άλλα λόγια, όπως εύστοχα αναφέρει ο Θεοδωρίδης (2012:234), δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες υποκειμενικότητες

στον κοινωνικό χώρο για να καταστήσουν τις όποιες αξίες, που οφείλουν να διαπνέουν τους εκπαιδευτικούς, βάσει των συντακτών, δυνατές, (π.χ. αλληλεγγύη), τότε η επιθυμία για πραγμάτωσή τους θα παρέμενε μετέωρη, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να υπερβεί τα διαρκή αισθήματα ματαιότητας που ως συνήθως συνοδεύουν ένα τέτοιο εγχείρημα (Θεοδωρίδης, 2012:234). Δεδομένου αυτού, θα υποστηρίζαμε ότι η επίδραση του παραλόγου στον εκπαιδευτικό χώρο δεν αρκείται σε ορισμένες ήπιες μεταρρυθμίσεις, που συντελούν στην αναπαραγωγή του -κοινωνικά- όμοιου με ελάχιστες τροποποιήσεις. Απεναντίας, η σκέψη του Καμύ μάς διδάσκει να διερωτόμαστε, να θέτουμε άβολες ερωτήσεις και να είμαστε σε θέση, ως διαυγείς, να (ανα)δημιουργούμε νοήματα (Thornton, 2019:611-2).

Ωστόσο, αν θελήσουμε να εξετάσουμε, σε αυτό το σημείο, περαιτέρω το Α.Π.Σ. θα δούμε ότι όχι μόνο δεν μας υποβάλλει την αίσθηση του άβολου, υπό την έννοια της διάρρηξης του υπαρξιακού πυρήνα του υποκειμένου, αλλά διακατέχεται από μια αναπαραγωγική λογική. Εκεί, λοιπόν, στο γενικό μέρος του Α.Π.Σ. (2003), λέγεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην και επιδιώκει την αρμονική-επιτυχή κοινωνική ένταξη του ατόμου, κάτι που τονίζεται και στην εισαγωγή του Α.Π.Σ. (ΠΙ, 2003β), διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του και προωθώντας τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής διά της παροχής ίσων ευκαιριών. Σε συνέχεια τούτου, αναφέρεται ότι το σχολείο πρέπει να μάθει στον εκπαιδευόμενο «πώς να πράττει», προκειμένου να εφαρμόζει στην καθημερινότητά του και στην κατοπινή επαγγελματική του ενασχόληση τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά (ΠΙ, 2003α). Στο ίδιο πλαίσιο υπογραμμίζεται ότι η σχολική εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με έναν πιο ουσιαστικό τρόπο με την αγορά εργασίας, κι ότι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προωθεί, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη των κλίσεων του μαθητή (ΠΙ, 2003α).

Ας δούμε, όμως, αναλυτικότερα, το σημερινό -εκπαιδευτικό- πλαίσιο, εντός του όποιου προβάλλονται τούτες οι στοχεύσεις, προκειμένου να διαφανούν ευκρινέστερα οι αποκλίσεις του από τις εκπαιδευτικές συνεπαγωγές που εμπεριέχει η σκέψη του Καμύ.

Η σύγχρονη εκπαίδευση στον καπιταλισμό και το αίτημα μετασχηματισμού της υπό το πρίσμα του Καμύ

Οι εν λόγω αναφορές περί αρμονικής ένταξης στην κοινωνία και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, δεν μοιάζουν, θα λέγαμε, παράταιρες. Κι αυτό, διότι αποτελεί κοινό τόπο πως η εκπαίδευση αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στο να διευκολύνει την ένταξη του διαπαιδαγωγούμενου στην κατεστημένη κοινωνία, παρά να συντελέσει στην κοινωνική χειραφέτηση. Η παραγωγική πτυχή της εκπαίδευσης, δηλαδή η (ανα)παραγωγή της δύναμης του ανθρώπου της εργασίας, είναι η πιο ουσιώδης διάσταση της εκπαίδευσης (Πατέλης, 2000). Η Καπλάνη (2011) θα αναφέρει σχετικά ότι η σύγχρονη εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για κοινωνική ανέλιξη, μεριμνώντας ώστε οι μαθητές να λάβουν απλώς μια καλύτερη θέση στον κοινωνικό ιστό, δίχως την ενίσχυση του κριτικού και αναστοχαστικού πνεύματος. Έτσι, θα συμπληρώναμε ότι η όποια «χειραφέτηση» λογίζεται με οικονομικούς όρους. Με αυτό, λέγοντας,

εννοούμε ότι από μικρή ακόμη ηλικία οι μαθητές, εναρμονιζόμενοι με τη λογική του ότι «ο χρόνος είναι χρήμα», καλούνται να απεγκλωβιστούν από την επαχθή δεσποτεία του χρήματος, αντιμετωπίζοντας τις ώρες που αφιερώνουν στις εκπαιδευτικές αίθουσες ως επικερδή κεφαλαιοποίηση. Όπως επισημαίνει η Καπλάνη (2011), στο πνεύμα που διακατέχει τον κυρίαρχο λόγο της μετανεωτερικότητας, το ερώτημα της αλήθειας της γνώσης έχει αντικατασταθεί πλέον από εκείνο του κύρους και των απολαβών (Καπλάνη, 2011: 187).

Τούτη η πραγματικότητα δεν προξενεί, κατά τη γνώμη μας, εντύπωση. Κι αυτό, δεδομένου ότι η εκπαίδευση επιτελεί στον καπιταλισμό διττό ρόλο: Αφενός παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει τον μελλοντικό του κοινωνικό ρόλο και αφετέρου διαδίδει και επιβάλλει στους μαθητευόμενους την επικρατούσα ιδεολογία (Μηλιός, 1984). Βέβαια, αμφότεροι ρόλοι είναι στενά συνδεδεμένοι, καθόσον η γνώση που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό κατατείνει σε μια κοινή στόχευση: Την κατεύθυνση των εκπαιδευόμενων στις διάφορες θέσεις που (ανα)παράγει ο κοινωνικός -καπιταλιστικός- καταμερισμός της εργασίας (Μηλιός, 1984:14, 16).

Το σχολείο, λοιπόν, πραγματοποιεί την αναπαραγωγή της ποικιλόμορφα (ανάλογα με τις απαιτήσεις του καταμερισμού της εργασίας) ειδικευμένης εργατικής δύναμης (Αλτουσέρ, 1999:73). Γεγονός που σημαίνει ότι το σχολείο (όπως όλοι οι ιδεολογικοί κρατικοί μηχανισμοί) αναπαράγει τις σχέσεις καπιταλιστικής εκμετάλλευσης (Αλτουσέρ, 1999:92). Ωστόσο, αυτή η θέση του Αλτουσέρ υποβιβάζει τα άτομα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε απλά μέρη ενός ευρύτερου καταπιεστικού παιχνιδιού, παραγνωρίζοντας τις μορφές αντιστάσεις που εμφανίζονται στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης (Roberts, 2008a:534). Παρ' όλα αυτά, δεδομένης αυτής της κατάστασης, ακόμη κι έννοιες, όπως κοινοτισμός, συνεργασία κι αλληλεγγύη μετουσιώνονται εντός των πλαισίων του καπιταλισμού σε αυτό που επιδιώκει η νέα τάξη πραγμάτων: ένα ευέλικτο εργατικό προσωπικό (Χατζοπούλου, 2017:81). Πλέον, το κεφάλαιο αναλαμβάνει τάχιστα τον έλεγχο των σχολείων, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό χώρο σε πεδίο κερδοφορίας και εκμετάλλευσης, προσανατολίζοντας συνάμα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις ανάγκες του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας (Καλημερίδης, 2016: 369).

Ο Weddington (2007:127) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση λέγεται πως πρέπει να προσφέρει έναν όγκο -ετερόκλητων- γνώσεων και εμπειριών που ενοποιούμενες δύναται να βελτιώσουν τη ζωή του ατόμου. Εδώ υπάρχει ένα άλμα πίστεως, υπό την έννοια ότι ελπίζουμε πως η πρόσκτηση γνώσης θα παράσχει τα απαραίτητα μέσα για την απόκτηση μελλοντικών μεταμορφωτικών εμπειριών (Weddington, 2007:127). Ωστόσο, όχι μόνο απουσιάζει η όποια εγγύηση ότι η συσσώρευση γνώσης θα οδηγήσει σε σημαίνουσες αλλαγές στο μέλλον, αλλά δεν υπάρχει καμία εξασφάλιση ότι αυτό το μέλλον θα υπάρξει για καθέκαστο άτομο (Weddington, 2007:127).

Το ελληνικό σχολείο δεν απέχει, θεωρούμε, απ' αυτό, μιας και, ευθυγραμμιζόμενο με τις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, έχει καταστεί ένα «(…) ευφυές σχολείο της αγοράς» (Θεοδωρίδης, 2012:225-6). Το σχολείο του σήμερα εξακολουθεί να εγκλωβίζει τους μαθητές σε ένα βαθμοθηρικό κι ανταγωνιστικό σύστημα, με τη θέση που θα καταλάβει κανείς εντός του να προδιαγράφει καταπώς θεωρείται το επαγγελματικό του μέλλον (Καπλάνη, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, η κοινωνική πραγματικότητα θέαται ως η μόνη δυνατή, αποκομμένη από την ιστορική της διαδρομή, και η μόνη θέση που απομένει πια στον άνθρωπο είναι αυτή της προσαρμοστικότητας (Καπλάνη, 2011:187-88). Έτσι, τα υπο διαπαιδαγώγηση άτομα καλούνται να εναρμονιστούν με τις κυρίαρχες και αυτονόητες επιδιώξεις των σημερινών δυτικών κοινωνιών, που απ' ό,τι γίνεται αντιληπτό δεν είναι άλλες απ' τη διασκέδαση, το κέρδος και το γόητρο, μεταξύ άλλων (Θεοδωρίδης, 2012:236). Υπό αυτήν την έννοια δεν είναι άξιο απορίας το γεγονός ότι τα Π.Σ. δεν έχουν αντίκρισμα στο κοινωνικό πεδίο (Θεοδωρίδης, 2012:237). Κάτι τέτοιο, θα υποστηρίζαμε, οφείλεται και στην ίδια την εργαλειακή δομή του εκπαιδευτικού θεσμού. Γενικά, η εκπαίδευση έχει την τάση να προτιμά τη βεβαιότητα, την τεχνοκρατική μέθοδο (Curzon-Hobson, 2014:1105). Διαβάζοντας τον εν λόγω ερευνητή (Curzon-Hobson, 2014:1106), παρατηρούμε ότι όπως η εξέγερση τείνει να καταστεί επανάσταση έτσι και η εκπαίδευση εκλαμβάνει αυτήν την «(…) αποταμιευτική μορφή (…) ''στο όνομα'' κάτι μεγαλύτερου».

Κατά συνέπεια, γίνεται εμφανές ότι η γνώση δεν διατηρεί σημασία καθαυτή κι αναζητώντας λόγους επιδίωξης της και δε στον ορίζοντα του μέλλοντος, κατ' αναλογία των λόγων για ζωή που χαρακτηρίζουν την επανάσταση (Καμύ, 1971) και την αυτοκτονία (Καμύ, χ.χ.), υποπίπτει κανείς σε αυτό που θα αποκαλούσαμε παιδαγωγικό άλμα[4]. Διαβάζοντας, όμως, την έρευνα των Heraud & Gibbons (2007), θα λέγαμε ότι, διαπράττοντας το παιδαγωγικό άλμα, αδυνατεί κανείς να συνειδητοποιήσει τον παράλογο συλλογισμό. Κι αυτό, γιατί η επίγνωση του εν λόγω συλλογισμού επιτάσσει απ' την εκπαίδευση, άρα κι απ' τους εκπαιδευτικούς, για εμάς, να αναγνωρίσουν την κούραση που συνυφαίνεται με έναν πρωτοποριακό/επιχειρηματικό τρόπο εκπαίδευσης, που σημαίνει να αποκτήσουν γνώση της απώλειας ενδιαφέροντος που προκύπτει εξαιτίας των υποχρεωτικών μηχανικών πράξεων που απαιτούνται για την επίτευξη των προβλεπόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Heraud & Gibbons, 2007:6). Δεδομένου, επιπλέον, ότι, σε μια επιχειρηματική κουλτούρα, βλέπουμε τον μαθητή να κατασκευάζεται ως καταναλωτής των εκάστοτε προκαθορισμένων στοχεύσεων, και να λογίζεται απ' τον δάσκαλο ως τέτοιος (ως κατ' επανάληψη πελάτης-καταναλωτής) (Heraud & Gibbons, 2007:9-10), θα λέγαμε ότι η εργαλειακή διάσταση της εκπαίδευσης είναι αρκετά έκδηλη κι εδώ.

[4] Ο Καμύ στο *Μύθο του Σίσυφου* (Camus, 1955:42) τονίζει ότι με το άλμα πάντοτε ζητείται το αιώνιο. Μάλιστα, μια μορφή άλματος που αναφέρει είναι το άλμα πίστεως των θεϊστικών συγγραφέων, καθότι έλκονται από την ιδέα ενός -χριστιανικού- Θεού, ακόμη κι αν είναι άτεγκτος, ακατανόητος κι αντιφατικός, προσπαθώντας να αποδράσουν από την παράλογη κατάσταση, παρότι την έχουν διακρίνει (Camus, 1955).

Όσον αφορά, περαιτέρω, το παιδαγωγικό άλμα, λογίζεται, για εμάς, ως τέτοιο, εφόσον η εκπαιδευτική πολιτική αποπέμπει ή περιθωριοποιεί ως δυνάμει τραυματικές για το παιδί, τον έφηβο, δυσάρεστες καταστάσεις, με κορυφαία όλων την ίδια τη θανατική βεβαιότητα. Ο παραγνωρισμός, όμως, τούτος, θεωρούμε ότι αναιρεί μια βασική πτυχή της ηθικής σκέψης του Καμύ (χ.χ.), και τον καίριο ρόλο του βιώματος σε αυτήν, στην πορεία προς ανεύρεση αξιών. Το ζήτημα του θανάτου κατατρέχει, θα υποστηρίζαμε, τη σκέψη του Καμύ ήδη από τα πρώιμα έργα του (Camus, 1970), καθώς, όπως θα σημειώσει η Whistler (2018:48), ο γαλλο-αλγερινός διανοητής ήταν εμμονικός με την έννοια της ανθρώπινης περατότητας.

Θα πρέπει, λοιπόν, θεωρούμε, πέραν της εισαγωγής της έννοιας της θνητότητας, στα πλαίσια της διαθεματικότητας της γνώσης, και της εξοικείωσης, όπως αναφέρει η Αντωνάτου (2016), των μαθητών με μαθησιακές δραστηριότητες διαχείρισης του πένθους και της απώλειας, σε μια εποχή, όπως θα συμπληρώσει, που καταστέλλεται ό,τι προξενεί αναταραχές στην «κανονική» ζωή, τούτη η πρώτη αλήθεια της ύπαρξης, να αναγνωριστεί στην πληρότητά της. Πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές ήδη από μικρή ηλικία καλό θα ήταν να επισκέπτονται κοινωνικές δομές, όπως γηροκομεία, φυλακές ανηλίκων, κέντρα απεξάρτησης, ή ανίατων παθήσεων, προκειμένου αφενός να εξοικειωθούν και να αποδεχτούν φυσικά αυτή την υπαρξιακή νομοτέλεια, κι αφετέρου να συλλάβουν τις επιπτώσεις της, αντιλαμβανόμενοι την πολυμορφία, την τραγικότητα και, ως εκ τούτου, την αξία της ζωής. Κάνουμε λόγο, συνεπώς, για τη λειτουργία του θανάτου ως εξωτερικό κίνητρο. Ωστόσο, η επίγνωσή του δεν μας παρακινεί να εμπλακούμε σε μια συγκεκριμένη –εκπαιδευτική, θα συμπληρώναμε- δραστηριότητα και συναφώς με το να σκέφτεται κανείς τον θάνατο δεν σημαίνει κι ότι απαραιτήτως θα καταστεί η ζωή του νοηματοφόρα (Trisel, 2015). Ακόμη όμως κι αν δεν λειτουργεί ως εξωτερική κινητροδότηση, δεν συνεπάγεται, κατά την άποψή μας, ότι πρέπει να ζει κανείς υπό την αυταπάτη της αθανασίας. Αν και η απροσδιοριστία του «πότε» θα πεθάνουμε, τούτο ευνοεί (Trisel, 2015). Διαφορετικά, θα λέγαμε ότι εγκαθιδρύεται ένα πλασματικό πεδίο ασφάλειας κι εφησυχασμού.

Πέρα από το γεγονός, τώρα, ότι η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα έχει κατασκευάσει για τον δυτικό άνθρωπο τον ρόλο ενός παίκτη του κυρίαρχου συστήματος (Θεοδωρίδης, 2012:232-3), θα υποστηρίζαμε ότι ο εν λόγω ρόλος όχι μόνο δεν συρρικνώνεται, αλλά, απεναντίας, τείνει να διαιωνίζεται και να ισχυροποιείται βάσει δύο προϋποθέσεων. Υπό την προστασία του μέλλοντος (1η) και στο βαθμό που οι ανάγκες των ατόμων ικανοποιούνται από μέρους της πολιτείας (2η), εξασφαλίζοντας μια ευπρεπή διαβίωση, αυτή η δεκτικότητα στην αλλαγή και ριζική αμφισβήτηση του υπάρχοντος παραγνωρίζεται και/ή αναβάλλεται για την κατάλληλη στιγμή, που πάντοτε προσμένεται κι ουδέποτε καταφτάνει. Όπως θα σημειώσει η Novello (2010), μελετώντας τον *Μύθο του Σίσυφου*, ο σύγχρονος άνθρωπος είναι υπόδουλος στην κίβδηλη ιδέα περί ελεύθερης βούλησης, υπό την έννοια ότι δρα βασιζόμενος στην προοπτική του μέλλοντος.

Αν παραδεχτούμε, λοιπόν, ότι τα κοινωνικά άτομα έχουν διαμορφωθεί κατά έναν αμετάβλητο τρόπο, που αυτοαναπαράγεται στον δημόσιο χώρο, τότε μπορούμε να

εγκαταλείψουμε ή τουλάχιστον να ελαχιστοποιήσουμε την όποια -μάταια- παρέμβαση εκεί και να καταφύγουμε σε μια διαφορετικού τύπου διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών, έστω κι αν ενδέχεται να αποδειχθεί εξίσου ή λιγότερο άκαρπη. Κι αυτό, γιατί εκκαλεί σε μια νέα παιδαγωγική πορεία: της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του παραλόγου.

Έτσι, υπό μια επαναπρόσληψη της εκπαίδευσης από τη σκοπιά του Καμύ, σε σχετισμό με την παιδευτική αξία της θανατικής επίγνωσης, που επισημάναμε, μπορούμε να επιχειρήσουμε έναν εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Με αυτόν τον όρο, ο Weddington (2007:126) δεν εννοεί ότι ο σωρευτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης παύει να υπάρχει, αλλά πως η προσθήκη της νέας γνώσης διασπά τη σταθερότητα της τρέχουσας ταυτότητας του υποκειμένου, του τρόπου ζωής και εν γένει της κοσμοθεωρίας του. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι κατ' αυτόν τον τρόπο τιθέμεθα ενώπιον της εξεγερσιακής επιλογής, έχοντας την ευκαιρία να αναθεωρήσουμε, κάτι για το οποίο μιλά ο Καμύ (Camus, 1955). Τούτο καθίσταται εφικτό, μιας και «[τ]ο παράλογο με διαφωτίζει (…): δεν υπάρχει μέλλον» (Camus, 1955:58). Η παράλογη θέση εκλαμβάνεται έτσι ως αφετηρία για δράση, καθώς, μολονότι δεν υπάρχει καμία ελπίδα στο μέλλον, υπάρχει στην άμεση και ενεργητική εμπλοκή στην παροντική εμπειρία, με τον παροντικό εαυτό να εξασκεί την ελευθερία, να δημιουργεί νόημα και να καθίσταται υπεύθυνος (Weddington, 2007:127). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το μέλλον δεν θεωρείται εδώ ως ένας κατά το μάλλον ή ήττον δεδομένος αποβλεπτικός ορίζοντας, όπως στο -κατεξοχήν- σωρευτικό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Σε αυτό το σημείο, θα συμπληρώναμε τη σχετική, θεωρούμε, τοποθέτηση του Καστοριάδη, υπό την έννοια ότι, όπως και η επίγνωση του παραλόγου, έτσι και η διατύπωση του φιλοσόφου, καταδεικνύοντας το χωρίς νόημα και αιτία χαρακτήρα της ύπαρξης και προικίζοντας με μια αίσθηση αποξένωσης καθέκαστο υποκείμενο, οδηγεί, κατά την άποψή μας, στην περιστολή της μελλοντικής επικέντρωσης. Λέει, λοιπόν, ο φιλόσοφος (Καστοριάδης, 2010:93): «Και το τι είναι η κοινωνία, κανένας δεν το διατύπωσε πιο έντονα και πιο καθαρά από τον Balzac όταν γράφει (…) της ταιριάζετε πάντα, δεν της λείπετε ποτέ. Αυτό είναι η κοινωνία. Είστε μια ιδιοφυία ή μια μετριότητα, ένας ήρωας ή ένας εγκληματίας: έχει πάντα μια θέση για εσάς, δεν της λείπετε ποτέ. Μερικά δευτερόλεπτα μετά το θάνατο του πιο σπουδαίου ανθρώπου, η ζωή της κοινωνίας συνεχίζεται, αδιατάρακτη. Όπως έλεγε ο Clemenceau, τα νεκροταφεία είναι γεμάτα από αναντικατάστατους ανθρώπους».

Ασφαλώς, κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται την ολοκληρωτική απόρριψη των γνωστικών στοχεύσεων της εκπαίδευσης. Απλώς καταδεικνύει, κατά την άποψή μας, τον μάταιο χαρακτήρα της διαρκούς συσσώρευσης γνώσεων και δεξιοτήτων. Τούτο, όμως, δεν σημαίνει ότι καλό θα ήταν κανείς να παραιτηθεί (Heraud & Gibbons, 2007). Ο Καμύ δεν θα μας έλεγε μη μαθαίνετε ή μην προσπαθείτε να αποκτήσετε αυτογνωσία, καθότι το παράλογο της αναζήτησης γνώσης δεν σηματοδοτεί την αντίσταση απέναντι στη μάθηση (Gibbons, 2013a). Όπως σημειώνουν σχετικά οι Heraud και Gibbons (2007:10), είναι αυτή η προσδοκία ότι πρέπει να μαθαίνουμε σε όλη τη ζωή μας, ως μια πτυχή της

εκπαίδευσης, καταβάλλοντας μια ακατάπαυστη προσπάθεια, και μετά να πεθάνουμε, που καταδεικνύει ευδιάκριτα το παράλογο. Ή, για να το πούμε διαφορετικά, θα λέγαμε ότι, όπως ο παράλογος δημιουργός, για τον οποίο μιλά ο Καμύ (χ.χ.), εργάζεται για το τίποτα και τον αφανισμό, το ίδιο ισχύει για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ο Götz (1987:274) θα τονίσει με τη σειρά του ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει για το τίποτα, όχι απλώς με την έννοια του ανυπόστατου της επιλογής του, αλλά και με τη σημασία της προσωρινότητας κάθε διδασκαλίας. Αυτή η προοπτική του μη μέλλοντος της διδασκαλίας αποτελεί τη μόνη πιθανή πορεία για τον παράλογο εκπαιδευτικό (Götz, 1987). Αυτό, θα λέγαμε, συμβαίνει εξαιτίας ορισμένων στοιχείων που τον διακρίνουν: Ο παράλογος εκπαιδευτικός έχει επίγνωση των ορίων της λογικής, έχει κατανοήσει την καθημερινή ρουτίνα, τη μονοτονία, καθώς και την ασημαντότητα όλων στο χρονικό διάστημα του σύμπαντος, και μολαταύτα επιλέγει πρόθυμα και διαυγώς το επάγγελμά του (Stott, 1980).

Στο ίδιο -γνωστικό- πλαίσιο, ο πόθος της ενότητας δεν κρίνεται απευκταίος για τον Καμύ, αλλά το περιεχόμενο και η τροπή που προσλαμβάνει (Bowker, 2008). Η ενοχή δεν βρίσκεται στις λογικές αρχές, αλλά στις εξηγητικές σκοπιμότητες (Ποταμιάνου, 2011:255). Σε αυτό θα συμπληρώναμε, διαβάζοντας τον *Μύθο του Σίσυφου* (Καμύ, χ.χ.), ότι η ενοχή εδράζεται στη διακαή επιθυμία για γνώση προς επίλυση των ενδεχόμενων αντιφάσεων που συναντά το πνεύμα, παραδιδόμενο σε μια ορθολογική ή μη ιδέα, θεωρία και σύστημα, που αφαιρεί την περιπλοκότητα των φαινομένων.

Σε άμεσο συσχετισμό με το εν λόγω σημείο, περί μετριασμού της γνωστικής επιθυμίας, ο Καμύ κάνει λόγο στα έργα του, όπως τον *Ξένο* (Καμύ, 1998), τον *Μύθο του Σίσυφου* (Καμύ, χ.χ.), αλλά και στον *Καλιγούλα* (Καμύ, 1984) για το παράλογο του θανάτου. Εδώ θα αρκεστούμε, σημειώνοντας ότι προσλαμβάνεται ως παράλογος, εμπεριέχοντας το στοιχείο της ασυμφωνίας (Thomas, 2019), για τους εξής, μεταξύ άλλων, λόγους (Thomas, 2019:439): (1). Διότι, από τη μία, έχουμε επίγνωση της βαρύτητας του θανάτου, ενώ, από την άλλη, μπορούμε να πεθάνουμε ανά πάσα στιγμή, μέσω των πιο τετριμμένων και γελοίων γεγονότων. (2). Επειδή μας κομίζει με την επίγνωση της διάλυσης του μελλοντικού μας εαυτού, που έψαχνε εμπειρίες, σχεδίαζε project, σύναπτε σχέσεις. Σε αυτό μπορεί να προστεθεί (3) η αδιαφορία με την οποία οι άνθρωποι και ο κόσμος αντιμετωπίζει τις ζωές που φεύγουν (Thomas, 2019:439). Ως επιπρόσθετη αιτία (4), συγκαταλέγεται η πεποίθηση ότι θα υπεκφύγουμε τον θάνατο που έρχεται σε ασυμφωνία με την καθολική ισχύ του (Thomas, 2019:439-40), αλλά και το γεγονός ότι ο θάνατος εξισώνει τις πορείες ζωής όλων (5), όπως παρατηρούμε, διαβάζοντας τον *Ξένο* (Καμύ, 1998).[5]

[5] Να διευκρινίσουμε, όσον αφορά τον όρο «παραλογισμός» που αποδίδει ο Thomas (2019) στον θάνατο, ότι ο Καμύ (χ.χ.) στο *Μύθο του Σίσυφου* ταυτίζει τον παραλογισμό με την αφετηρία, το αίσθημα του παραλογισμού, στον δρόμο διαύγασης του παραλόγου του σύμπαντος. Η Thornton (2019:612) θα πει σχετικά ότι ο Καμύ τον χρησιμοποιεί για να δηλώσει την άσκοπη-μάταιη φύση της βεβαιότητας των ανθρώπων για τις πεποιθήσεις τους, τις ιδέες τους κτλ. Να σημειώσουμε, επίσης, προς αποφυγή παρερμηνειών, ότι η εν λόγω κατηγοριοποίηση (στα αίτια) δεν ακολουθεί αυστηρώς εκείνη του Thomas (2019),

Όσον αφορά, τώρα, τις εν λόγω αιτίες, θεωρούμε ότι οι παιδαγωγικές επιπτώσεις τους ταυτίζονται, ιδίως του τρίτου λόγου, με τα όσα παρέθεσε -ως άνω- ο Καστοριάδης (2010). Αυτό μεταφράζεται στο ότι μειώνουν την υπέρμετρη αξία της νόησης και της γνώσης, όντας απελευθερωτικές, και τοιουτοτρόπως παραχωρούν χώρο για την καλλιέργεια ενός δημιουργικού τύπου ατόμου, που δεν διατηρεί απεικάσματα χρηστικότητας μήτε μεγαλεπήβολες, μακρόπνοες στοχεύσεις. Με αυτό θέλουμε να πούμε πως ο εκπαιδευόμενος δεν αποκτά γνώσεις-δεξιότητες με σκοπό να απαλλοτριώσει την ελευθερία του, κερδίζοντας ορισμένα χρόνια επαγγελματικής εξασφάλισης ή/και ανέλιξης-καταξίωσης, προκειμένου αυτή να του επιστραφεί, όταν πάψει να είναι επαγγελματικά ενεργός. Μια τέτοια συλλογιστική διεξάγεται υπό μελλοντικούς όρους, δίχως να λαμβάνει υπόψη το παράλογο και τη συναφή ελευθερία που απορρέει εξ αυτού.

Ο Καμύ (χ.χ.) τόνισε ότι το παράλογο και ο θάνατος είναι οι δύο αρχές της μοναδικής λογικής ελευθερίας, αυτής που μπορεί να βιώσει ο άνθρωπος. Επ' αυτού, ο παράλογος δημιουργός, όπως επισημαίνει ο Καμύ (χ.χ.), δεν βρίσκει νόημα και παρηγοριά στα έργα του. Μπορεί να τα δει να καταστρέφονται. Είναι περιττό, όμως, να πούμε ότι τούτες οι αρχές και, ως εκ τούτου, ο δημιουργικός τύπος παράλογου ανθρώπου καταστέλλονται, εφόσον κανείς αφομοιώνεται στο ορθολογικό κι εργαλειακό πρότυπο που πρεσβεύει η καπιταλιστική διάρθρωση της κοινωνίας, με το έργο του Καστοριάδη (1998), *«Η ορθολογικότητα του καπιταλισμού»,* να εμπεριέχει ιδιαίτερα γόνιμες παρατηρήσεις επ' αυτού. Συναφώς, για να καταστεί δημιουργικός ο μαθητής οφείλει να εναντιώνεται σε κάθε προκαθορισμό της υποκειμενικότητάς του από οποιαδήποτε πτυχή της εκπαίδευσης (π.χ. απ' το Π.Σ.) (Heraud & Gibbons, 2007:11), όσο κι αν προτάσσεται ως ορθολογική επιδίωξη, θα συμπληρώναμε.

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση είναι αδύνατο να οικειοποιηθεί και να διαχειρισθεί επιτυχώς το παράλογο (Curzon-Hobson, 2017b:100), άρα και να αξιοποιήσει πλήρως τις συνεπαγωγές του, θα προσθέταμε. Κι αυτό, διότι δεν πρόκειται για τυπική γνώση, αλλά για έναν τρόπο θέασης και βίωσης του κόσμου (Curzon-Hobson, 2017b). Το παράλογο ανήκει σε κάτι πολύ πιο μεγάλο-σπουδαίο από τα όσα η εκπαίδευση μπορεί να κατηγοριοποιήσει, να εκθέσει, να απλουστεύσει και να διδάξει (Curzon-Hobson, 2017b:100). Όμως, παρά τις όποιες προτάσεις αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης, που ειπώθηκαν, το παράλογο (ως σύγκριση με την ιδανική συνθήκη, στοχεύσεις και περιεχόμενα μάθησης) στον εκπαιδευτικό χώρο είναι, για εμάς, εξαιρετικά δύσκολο να εξαλειφθεί. Ο Heraud (2013:1130) θα υποστηρίξει σχετικά πως η ίδια η κατάσταση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι αναπόφευκτα παράλογη, υπό την έννοια ότι ο μαθητής θεωρεί πως τα όσα χρειάζεται να μάθει δεν πρέπει απαραιτήτως να συμπίπτουν με εκείνα που του παρουσιάζει η εκπαίδευση, κάτι που ισχύει και για τον δάσκαλο, για διαφορετικούς ωστόσο λόγους.

ο οποίος κριτικάρει τα συνήθη αίτια (ορισμένα απ' τα οποία παραθέσαμε) που καταδεικνύουν τον παραλογισμό του θανάτου.

Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν ως εδώ, γίνεται σαφές ότι, θεώμενο το εκπαιδευτικό καθεστώς υπό τη σκοπιά του Καμύ, οφείλει να προσανατολιστεί προς μια ηθική και δημοκρατική κατεύθυνση. Υπό το πρίσμα του Καμύ, η εκπαίδευση οφείλει να βρει το μέτρο ισορροπίας ανάμεσα στην παροχή γνώσεων και την προαγωγή μιας διαυγούς συνείδησης. Η τελευταία συνίσταται στην επίγνωση των ορίων, τόσο του ορθού λόγου όσο και του ίδιου του ανθρώπου (θάνατος), στη συνεχή -αυτο και ετερο- αμφισβήτηση, διευκολύνοντας τον μαθητευόμενο να αυτονομηθεί, καθώς και στην περιστολή του μελλοντικού στοχασμού, ο οποίος εμπερικλείει τον κίνδυνο ενός εργαλειακού και τελεολογικού τρόπου θεώρησης των πραγμάτων, παραγνωρίζοντας το παράλογο (έτσι οδηγείται στο παιδαγωγικό άλμα). Για παράδειγμα, αυτό σημαίνει ότι το ερώτημα της επαγγελματικής κατεύθυνσης δεν πρέπει να εισχωρεί, επιβαλλόμενο, στις -πρώτες- εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και διδακτικά ζητήματα, όπως ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός του μαθήματος, οφείλουν να καταλάβουν μικρότερο μερίδιο προσοχής. Κάτι τέτοιο εδράζεται στην έντονη και διαρκή επίγνωση της θνητότητας που μας κομίζει η σκέψη του Καμύ, παρωθώντας μας σε μια διαυγή ζωή, που συνίσταται στην εναλλαγή παρόντων, διότι το «αύριο» του θανάτου είναι βέβαιο και συνάμα επισφαλές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις (1964-1975).* (ζ εκδ.). (Ξ. Γιαταγάνας, μτφ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

Αντωνάτου, Χ. (2016). Απώλειες και δυναμική διεργασία του πένθους στο σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015* (1), (178-185). Doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.143

Bowker, M. (2008). *Albert Camus and the Political Philosophy of the Absurd.* Retrieved 2 January 2021, from http://hdl.handle.net/1903/8255

Burgh, G., & S. Thornton (2014). Engagement as dialogue: Camus, pragmatism and constructivist pedagogy. Paper presented at *Pesa Conference,* 22-24 November 2014 (pp. 26-45). Hamilton, New Zealand: Philosophy of Education Society of Australasia.

−(2016a). Lucid Education: resisting resistance to inquiry. *Oxford Review of Education*, *42* (2), 165-177. Doi: 10.1080/03054985.2016.1151410

−(2016b) Inoculation against Wonder: Finding an antidote in Camus, pragmatism and the community of inquiry, *Educational Philosophy and Theory*, *48* (9), 884-898, DOI: 10.1080/00131857.2015.1079516

Camus, A. (1955). *The Myth of Sisyphus and Other Essays.* (J. O'Brien, trans.). New York: Knopf.

Camus, A. (1970). *Lyrical and Critical Essays.* (P. Thody, Ed.). (E. C. Kennedy, trans.). New York: Vintage Books.

Curzon-Hobson, A. (2003). Between Exile and the Kingdom: Albert Camus and empowering classroom relationships. *Educational Philosophy and Theory*, *35* (4), 367-380. Doi: https://doi.org/10.1111/1469-5812.00035

−(2013). Confronting the Absurd: An educational reading of Camus' *The stranger*. *Educational Philosophy and Theory*, *45* (4), 461-474. Doi: 10.1080/00131857.2012.718150

−(2014). Extending the contribution of Albert Camus to educational thought: An analysis of *The Rebel*. *Educational Philosophy and Theory*, *46* (10), 1098-1110. Doi: 10.1080/00131857.2013.795111

−(2017a). The experience of strangeness in education: Camus, Jean-Baptiste Clamence and the little ease. *Educational Philosophy and Theory*, *49* (3), 264-72. Doi: 10.1080/00131857.2016.1215897

−(2017b). *Albert Camus and Education.* Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Cruickshank, J. (1967). Albert Camus: Sainthood without God. In G. A. Paníchas (Eds.), *Mansions of the spirit: essays in literature and religion* (pp. 313-324). New York: Hawthorn Books, Inc.

−(1978). *Albert Camus and the literature of revolt.* Westport, Conn: Greenwood Press.

Denton, D. E. (1964). Albert Camus: Philosopher of moral concern. *Educational Theory, 14* (2), 99-127. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1964.tb00163.x

Gibbons, A. (2013a). Like a Stone: A happy death and the search for knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, *45* (11), 1092-1103. Doi: 10.1080/00131857.2013.772703

− (2013b). Beyond Education. Meursault and being ordinary. *Educational Philosophy and Theory, 45* (11), 1104-1115. Doi: 10.1080/00131857.2013.772704

−(2013c). Tragedy and Teaching. The education of narrative. *Educational Philosophy and Theory, 45* (11), 1162-1174. Doi: 10.1080/00131857.2013.774516

−(2019). Anti-intellectualism and the study of teaching: Camus and the problem of intellectual polemics. *Educational Philosophy and Theory*, *51* (4), 366-368. Doi: 10.1080/00131857.2018.1468163

Gordon, M. (2016). Teachers as Absurd Heroes: Camus's Sisyphus and the Promise of Rebellion. *Educational Philosophy and Theory*, *48* (6), 589-604. Doi: 10.1080/00131857.2015.1058219

Götz, I. L. (1987). Camus and the Art of Teaching. *Educational Theory*, *37* (3), 265-276. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00265.x

Heraud, R., & Gibbons, A. (2007). Creativity, enterprise and the absurd: education and the Myth of Sisyphus. A challenge to an educator. Paper presented at *Philosophy of Education Society of Australasia Conference*, 6-9 December. Wellington, New Zealand: Philosophy of Education Society of Australasia. Retrieved 12 January 2021, from https://pesa.org.au/images/papers/2007-papers/heraud2007.pdf

Heraud, R. (2013). The Stranger: Adventures at zero point. *Educational Philosophy and Theory, 45* (11), 1116-1132. Doi: https://doi.org/10.1080/00131857.2013.772705

Hjorth, D. (2003). In the Tribe of Sisyphus: Rethinking Management Education from an "Entrepreneurial" Perspective. *Journal of Management Education*, *27* (3), 637-653. Doi: https://doi.org/10.1177%2F1052562903257938

Θεοδωρίδης, Α. (2012). Η δυνατότητα της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου και τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διά-λογος*, (2), 224-240.

Illing, S. D. (2017). Camus and Nietzsche on politics in an age of absurdity. *European Journal of Political Theory, 16* (1), 24-40. Doi: https://doi.org/10.1177%2F1474885114562977

Καλημερίδης, Γ. (2016). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Τετράδια Μαρξισμού*, (2), 364-380.

Καμύ, Α. (χ.η.). *Ο Μύθος του Σίσυφου. Δοκίμιο πάνω στο παράλογο.* (Ε. Καλκάνη, μετ.). Αθήνα: Δαμιανός.

−(1971). *Ο Επαναστατημένος Άνθρωπος.* (Τ. Τσακίρη, μετ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

−(1984). *Καλιγούλας. Έργο σε τέσσερεις πράξεις.* (Μ. Γ. Πορτολομαίου, μτφ.). Αθήνα: Δωδώνη.

−(1990). *Η Πανούκλα.* (Α. Τατάνη, μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

−(1998). *Ο Ξένος*. (Ν. Καρακίτσου-Ντουζέ, & Μ. Κασαμπαλόγλου-Ρομπλέν, εισ.-μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Καπλάνη, Ε. (2011). Χειραφετικές προοπτικές της παιδείας. *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση φιλοσοφίας και πολιτισμού* (95), 183-196.

Καστοριάδης, Κ. (1998). *Η ορθολογικότητα του καπιταλισμού*. (Κ. Σπαντιδάκης, μτφ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Καστοριάδης, Κ. (2010). *Ακυβέρνητη Κοινωνία. Συνεντεύξεις & Συζητήσεις 1974-1997.* (Escobar, E., Gondicas, M., Vernay, P., & Κατσιμίτσης, Μ. Επιμ.). (Ζ. Σαρίκας, μτφ.). Αθήνα: Ευρασία.

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία.* (2η εκδ.). Αθήνα: Θεωρία.

Novello, S. (2010). *Albert Camus as Political Thinker. Nihilisms and the Politics of Contempt.* New York: Palgrave Macmillan.

Oliver, T. (1973). Camus, Man, and Education. *Educational Theory, 23* (3), 224-229. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1973.tb00604.x:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *Γενικό Μέρος.* σ. 2-13. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2021, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

−(2003β). *Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, σ. 1-2. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2021, από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Πατέλης, Σ. Δ. (2000). *Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας. Σύγχρονη Εκπαίδευση,* (113), σ. 47-56, (114-5), σ. 41-52.

Plant, B. (2009). Absurdity, incongruity and laughter. *Philosophy*, *84* (1), 111-134. Doi: https://doi.org/10.1017/S0031819109000060

Pölzler, T. (2018). Camus' Feeling of the Absurd. *Journal of Value Inquiry, 52* (4), 477-490. Doi: https://doi.org/10.1007/s10790-018-9633-1

Ποταμιάνου, Ε. (2011). *Μύθος και Λογική στον Albert Camus.* Αθήνα: Έννοια.

Roberts, P. (2008a). Teaching, learning and ethical dilemmas: lessons from Albert Camus. *Cambridge Journal of Education*, *38* (4), 529-542. Doi: 10.1080/03057640802482348

−(2008b). Bridging Literacy and Philosophical Genres: Judgement, reflection and education in Camus' The Fall. *Educational Philosophy and Theory, 40* (7), 873-887. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00472.x

–(2013a). Acceptance, Resistance and Educational Transformation: A Taoist reading of the First Man. *Educational Philosophy and Theory, 45* (11), 1175-1189. Doi: https://doi.org/10.1080/00131857.2013.772700

–(2013b). Education and the Face of the Other: Levinas, Camus and (mis)understanding. *Educational Philosophy and Theory, 45* (11), 1133-1149. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.772706

Ροδαμίτου, Δ. Ε. (2015). *Ο εξεγερμένος άνθρωπος ως υπαρξιακή βεβαιότητα και το παράλογο στον Α. Camus.* (Πτυχιακή εργασία). Doi: http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.7226

Sagi, A. (2002). *Albert Camus and the Philosophy of the Absurd*. (B. Stein, trans.). NY, Amsterdam: Rodopi.

Stott, L. (1980). The Absurd Teacher. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill, 15* (003), 267-272. Retrieved 15 January 2021, from https://mje.mcgill.ca/article/view/7344

Thomas, J. L. (2019). Does Death Render Life Absurd? *The Southern Journal of Philosophy, 57* (3), 428-453. Doi: 10.1111/sjp.12337

Thornton, S. (2019). The educational cost of philosophical suicide: What it means to be lucid. *Educational Philosophy and Theory, 51* (6), 608-618. Doi: https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1493681

Trisel, B. A. (2015). Does Death Give Meaning to Life? *Journal of Philosophy of Life, 5* (2), 62-81. Retrieved 16 January 2021, from https://www.philosophy of-life.org/201504.html

Weddington, H. S. (2007). The Education of Sisyphus. Absurdity, Educative Transformation, and Suicide. *Journal of Transformative Education, 5* (2), 119-133. Doi: 10.1177/1541344607303464

Whistler, G. (2018). Saints without God. Camus's poetics of secular faith. *Nordisk judaistik/Scandinavian Jewish Studies, 29* (1), 49-61. Doi: https://doi.org/10.30752/ nj.68791

Wolfs, T. (2010). The Burden of the Absurd. Camus on the problem of suicide. *Bijdragen*, *International Journal for Philosophy and Theology*, *71* (1), 65-84. Doi: https://doi.org/10.2143/BIJ.71.1.2046948

Wolken, J. D. (2016). Toward a pedagogy of the Absurd: Constitutive ambiguity, tension, and the postmodern academy. *Journal of Inquiry & Action in Education, 7*

(1), 64-79. Retrieved 29 March 2020, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133544.pdf

Χατζοπούλου, Ε. (2017). Η εναλλακτική εκπαίδευση στον καπιταλισμό. *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, (2), 77-81.

Ρομά και αποκλεισμός από την εκπαίδευση

Παπαδοπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06,Μ.Ed

Περίληψη

Οι Ρομά παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό εγγραφής στα σχολεία, ελλειπή παρακολούθηση των μαθημάτων και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα. Συχνά, η ευθύνη για τη μη ένταξη των Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδεται στους ίδιους και την κουλτούρα τους. Όμως, με αυτόν τον τρόπο, αποκρύπτονται οι κοινωνικές αιτίες αλλά και ο ρόλος του ίδιου του σχολείου στη μη ένταξη τους. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, οι διδακτικές μέθοδοι, η αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες οδηγούν στον αποκλεισμό των Ρομά από την εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, εκπαίδευση, αποκλεισμός

Εισαγωγή

Το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού των Ηνωμένων Εθνών (1989) αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών σε μια ισότιμη εκπαίδευση με τον καθορισμό της υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης για όλους και την υποχρέωση της πολιτείας να «εξασφαλίζει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση για όλους με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός» (Gamarnikow, 2011). Στην ουσία, όμως, το δικαίωμα στην εκπαίδευση παραμένει τυπικό όταν αγνοείται από την πολιτεία, όπως αναφέρουν οι Bourdieu και Passeron (1977), η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και η συμβολική βία του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής (Gamarnikow, 2011).

Για ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι Ρομά, η εκπαίδευση δεν αποτελεί αγαθό αυτονόητο, όπως για την πλειοψηφία του πληθυσμού στη σύγχρονη εποχή. Τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει υψηλό ποσοστό Ρομά που δεν φοιτούν σε σχολεία ή έχουν ελλειπή φοίτηση. Ειδικότερα, στην Ελλάδα καταγράφηκε ποσοστό αναλφάβητων 35% (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Το Υπουργείο Παιδείας, θέλοντας να αποτρέψει τη σχολική διαρροή των Ρομά έλαβε μια σειρά μέτρων όπως: διευκόλυνση της εγγραφής, κάρτα μετακινούμενου μαθητή, οικονομική ενίσχυση, προγράμματα κατάρτισης και ενισχυτικής διδασκαλίας, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διαμόρφωση και έκδοση υλικού(Ετήσια Έκθεση, 2008)

Παράλληλα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 είχαν ήδη ξεκινήσει προγράμματα για την ένταξη των Ρομά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και τα πανεπιστήμια με το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων

στο σχολείο» αρχικά του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αργότερα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Παρά την υλοποίηση των προγραμμάτων, η σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά δεν έχει επιτευχθεί και αυτό γιατί δεν έχει ακόμη βρεθεί κάποιο μοντέλο που να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών Ρομά (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Αποκλεισμός από την εκπαίδευση

Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν την έμφυτη ικανότητα για μάθηση, η μορφή της όμως και η έκταση της καθορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες όπως η ταυτότητα του ατόμου και η εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kalantzis, 2011). Η εκπαίδευση δεν θα καταλήξει σε μάθηση αν φαντάζει αδιανόητη, ανέφικτη ή ο μαθητής δεν αισθάνεται ασφαλής. Ειδικότερα, η αποτυχία του μαθητή οφείλεται στο ότι είτε η απόσταση ανάμεσα σε αυτό που είναι σαν άτομο και του σχολείου είναι μεγάλη είτε δεν αισθάνεται ότι ανήκει σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον με αποτέλεσμα ο κίνδυνος της αποτυχίας να είναι μεγαλύτερος από το όφελος της εμπλοκής (Kalatzis, 2011).

Επιπλέον, η αποτυχία των μαθητών μπορεί να οφείλεται στην ανασφάλεια που νιώθουν σε ένα μη οικείο και αφιλόξενο περιβάλλον, στην εσωτερίκευση χαμηλών προσδοκιών που έχουν οι άλλοι για αυτούς και στην αντίληψη ότι με την εκπαίδευση δεν θα αλλάξει η κοινωνική τους θέση (Βασιλειάδου και Κορρέ , 1998). Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα απευθύνεται σε παιδιά με συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση, στην οποία η έννοια του μέλλοντος παίζει σημαντικό ρόλο, η οποία όμως δεν είναι ελκυστική για περιθωριοποιημένες ομάδες που προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις πρωτεύουσες βιοτικές ανάγκες.

Πολλοί γονείς έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για την εξεύρεση εργασίας και την καλυτέρευση της ζωής τους. Αντίθετα, τα παιδιά δεν φαίνεται να ενστερνίζονται αυτές τις βλέψεις και διακόπτουν το σχολείο (Τρουμπέτα, 2001). Η στάση των γονιών για το σχολείο και την αξία του εξαρτώνται από την κοινωνική θέση των ίδιων και από το βαθμό της αποδοχής του αξιακού συστήματος της ευρύτερης κοινωνίας. Οι γονείς πολλές φορές ,όμως, δίνουν αντιφατικά μηνύματα. Ενώ, στο δημόσιο λόγο τους λένε ότι επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα, η πλειοψηφία τους δεν φέρνει αντιρρήσεις στην επιθυμία τους να σταματήσουν τα παιδιά τους το σχολείο, ίσως γιατί και οι ίδιοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα του και φοβούνται ότι θα επηρεαστούν από τις αξίες που προβάλλονται σε αυτό και θα αποκοπούν από την οικογένεια τους (Λυδάκη, 1998).

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά Ρομά που είναι πιο πιθανό να στιγματιστούν, ακόμη και να έχουν αυξημένες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας είναι αυτά που (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011):

- Έχουν αρχίσει να φοιτούν στο σχολείο αφού συμπλήρωσαν τα δέκα έτη της ηλικίας τους χωρίς να έχουν λάβει στο παρελθόν κανενός είδους σχολική εκπαίδευση.
- Οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις βασικές τους κοινωνικές ανάγκες.
- Τα παιδιά στιγματίζονται επειδή είναι αναγκασμένα να διαμένουν σε καταυλισμούς και όχι σε κανονικά σπίτια και γειτονιές.
- Έχουν πολύ συχνά την ανάγκη να αλλάζουν τόπο διαμονής.
- Προέρχονται από μεγάλες οικογένειες.
- Προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες όπου έχουν μόνο τη μητέρα τους.
- Προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και οι γονείς τους δεν έχουν λάβει καμία ή έχουν λάβει ελλιπή εκπαίδευση.
- Οι οικογένειές τους έχουν προβλήματα με τον νόμο και δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμά τους από τις αρμόδιες αρχές.

Το σχολείο πρέπει να σταματήσει να ευνοεί την κοινωνική διάκριση σε βάρος των Ρομά μαθητών είτε μέσω της επίσημης ιδεολογίας του, όπως εκφράζεται στα αναλυτικά προγράμματα είτε της ανεπίσημης όπως της οργάνωση τάξεων(Γκότοβος,1996), τις διδακτικές μεθόδους και τα διδακτικά υλικά, την αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού τους από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αυτές τις παραμέτρους του σχολείου που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των Ρομά θα εξετάσουμε παρακάτω στην εργασία μας.

Αναλυτικά προγράμματα

Τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου απευθύνονται σε μαθητές που μπορούν να επιβεβαιώσουν την ταυτότητα τους μέσα από τη ύλη που διδάσκεται, μπορούν να κατανοήσουν τον λόγο της τάξης και έχουν το χρόνο και τη βοήθεια από την οικογένεια να κάνουν τις εργασίες που απαιτεί (Kalantzis, 2011). Βασίζονται κατά το μεγαλύτερο μέρος τους στις πολιτιστικές αξίες των ανώτερων στρωμάτων όπως και οι διαδικασίες και τα μέσα που χρησιμοποιούν (Πυργιωτάκης, 1999). Επομένως, το περιεχόμενο τους δεν είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές και κυρίως για μαθητές με διαφορετικές εμπειρίες, αξίες και πρότυπα (Βασιλειάδου και Παυλή- Κορρέ, 1998).

Στην περίπτωση των Ρομά, η διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και τον κόσμο του σπιτιού είναι μεγάλη. Ο φορμαλιστικός τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής, η σχολική ρουτίνα και οι εξειδικευμένες γνώσεις που παρέχονται σε αυτό έρχονται σε αντίθεση με την καθημερινότητα του (Παυλή& Σιδέρη, 1990 στο Δαφέρμος, 2013). Επιπλέον, η μακροχρόνια εκπαίδευση μέσω της τυπικής μάθησης με στόχο την εργασία δεν συνάδει με την τακτική των Ρομά για πρόωρη ενσωμάτωση σε μια κυρίως χειρονακτική και ανειδίκευτη εργασία (Δαφέρμος, 2013).

Το αναλυτικό πρόγραμμα όμως πρέπει να βασίζεται στις γνώσεις του μαθητή, στις ικανότητες του και σε μια ποικιλία τρόπων μάθησης. Αλλιώς, λειτουργεί ως μια

ύπουλη μορφή αποκλεισμού, αφού μπορεί να είναι ανοιχτό για όλους τους μαθητές, θα πετύχουν, όμως, σε αυτό μόνο όσοι μπορούν να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο τρόπο μάθησης (Kalatzis, 2011). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αγνοεί την διαφορετικότητα, τις δεξιότητες, την κουλτούρα και την γλώσσα των Ρομά θα οδηγήσει σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση. Στη βάση αυτή, είναι ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πολιτικές που ακολουθεί να απαλλαγούν από μια εθνοκεντρική θεώρηση και να συμπεριλάβουν ομάδες όπως τους Ρομά παρέχοντας τους εκπαίδευση που να καλύπτει τις ανάγκες τους (Μουχέλη, 2005).

Βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση έγιναν με την ψήφιση του Νόμου για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 1996. Σύμφωνα με αυτό το νόμο « Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στο ντόπιο πληθυσμό» (Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τον Essinger (1990, στο Νικολάου, 1995) οι αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Ειδικότερα, η εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει τη γνωριμία και το σεβασμό των άλλων πολιτισμών, βοηθώντας στην απόκτηση συλλογικής συνείδησης και στην εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων που οδηγούν σε φαινόμενα ρατσιστικά. Αυτό, όμως, που είναι σημαντικότερο είναι οι αρχές της διαπολιτισμικές εκπαίδευσης να μην εξαντλούνται σε μεμονωμένα και αποσπασματικά προγράμματα αλλά να διαπνέουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Διδακτικές μέθοδοι-Διδακτικά υλικά

Η μάθηση δεν αποτελεί μια μηχανική, παθητική διαδικασία αλλά μια ενεργή διαδικασία που συνδέεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη ζωή εντός και εκτός σχολείου (Βοσνιάδου, 2001, στο Δαφέρμος, 2013). Ιδιαίτερα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, η διδασκαλία θα πρέπει να στηρίζεται στη συμμετοχή, την αλληεπίδραση, την εξατομίκευση και τη συνεργασία των μαθητών (Banks, 2004). Το εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, στην Ελλάδα βασίζεται κυρίως στην παροχή γνώσεων, την αποστήθιση και την αποθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης. Έτσι, στην ουσία καταδικάζει τους μαθητές που δεν διαθέτουν στρατηγικές απομνημόνευσης, όπως οι μαθητές Ρομά , σε αποτυχία (Δαφέρμος, 2013)

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές Ρομά ξεκινούν το σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία και εντάσσονται σε τάξεις με ηλικιακά μικρότερους μαθητές και με άλλα ενδιαφέροντα. Η δυσκολία στη γλώσσα επίσης τους στερεί τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πιο απαιτητικές με αποτέλεσμα να απασχολούνται σε δραστηριότητες ευκολότερες αλλά βαρετές. Η διδασκαλία όμως σύμφωνα με τον Cummins (2005) θα πρέπει να προκαλεί τη νοητική προσπάθεια των μαθητών. Αν η

διδασκαλία είναι απαιτητική και χωρίς πλαισιακή υποστήριξη, τότε θα μάθουν ελάχιστα οι μαθητές και θα απογοητευτούν. Αν πάλι η διδασκαλία δεν είναι νοητικά απαιτητική και δεν τους δραστηριοποιεί, θα βαρεθούν γρήγορα και δεν θα αναπτυχθούν οι μορφωτικές τους ικανότητες. Χρειάζεται, επομένως, ο σχεδιασμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ενεργοποίηση τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται ενδέχεται να μην είναι οικεία σε μαθητές από κάποιες κοινωνικές ομάδες . Στην περίπτωση των Ρομά η χρήση του βιβλίου δεν είναι αυτονόητη αλλά μια διαδικασία στην οποία καλούνται να εξοικειωθούν μέσα στο σχολείο. Ακόμη, όμως και «το να μάθει ο μαθητής να κρατά το μολύβι ή να κάθεται στο θρανίο είναι ένας νέος πολιτισμικός κώδικας ως προς το σώμα, τη σημασιοδότηση των αντικειμένων και την οργάνωση του χώρου» (Πλεξουσάκη, 2003).

Όσον αφορά τα βιβλία, αυτά πρέπει να περιγράφουν τις εμπειρίες διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων από την πλευρά τους, με στόχο να εξαλειφθούν τα στερεότυπα που τους ακολουθούν(Banks, 2004). Αν το περιεχόμενο των βιβλίων προβάλλει την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας αγνοώντας χαρακτηριστικά άλλων ομάδων δημιουργείται σύγχυση και επηρεάζεται η σχολική απόδοση των μαθητών (Βασιλειάδου και Παυλή- Κορρέ, 1998).

Επιπλέον, αν και η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και ανεξαιρέτως σε όλα τα παιδιά, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι η συμμετοχή σε αυτήν προϋποθέτει δαπάνη για υλικά τα οποία ορισμένες οικογένειες που ζουν κάτω από το όριο τους φτώχειας, συμπεριλαμβανομένων και των οικογενειών Ρομά μπορεί να μην διαθέτουν, με βάση το χαμηλό εισόδημα τους και την έλλειψη σταθερής εργασίας(Gamarnikow, 2011)

Η γλώσσα

Οι μαθητές Ρομά, με την ένταξη τους στο σχολείο, έχουν να αντιμετωπίσουν την πρώτη δυσκολία που αφορά στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, αφού στο πλαίσιο της οικογένειας τους μιλούν μόνο τη γλώσσα τους, τη Ρομανί . Επιπλέον, οι Ρομά μαθητές διαθέτουν ένα περιορισμένο γλωσσικό κώδικα που οφείλεται στη χαμηλή κοινωνικικοπολιτισμική προέλευση τους, η οποία σύμφωνα με τον Bernstein (στο Λυδάκη, 1998)« καθηλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη». Η σχολική γλώσσα είναι κάτι που πρέπει να μάθουν και ίσως δεν θα εξοικειωθούν απόλυτα εφόσον είναι αποκλεισμένοι από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον που αυτή μιλιέται (Βασιλειάδου & Κορρέ, 1998).

Στο γραπτό λόγο οι δυσκολίες είναι περισσότερες εφόσον είναι μια πολύπλοκη και δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά, χωρίς κίνητρο εφόσον είναι χωρίς συνομιλητή (Vygotsky, στο Λυδάκη,1998). Ο γραπτός λόγος άλλωστε δεν αποτελεί μέρος της εμπειρίας των Ρομά , καθώς η γλώσσα τους δεν είναι γραπτή και δεν υπάρχουν βιβλία στη ρομανί.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι, όμως, ότι το σχολείο και η πολιτεία αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν ή αδιαφορούν στο θέμα της διγλωσσίας του μαθητή. Έτσι, πολλές φορές δεν παρέχουν την στήριξη που οφείλουν με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης. Πολύ σημαντική επίσης είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας τους. Η υποτίμηση από το σχολείο του τρόπου που μιλάει ο μαθητής οδηγεί σε σύγχυση της προσωπικότητας του και αντίδραση στο σχολικό θεσμό ((Βασιλειάδου & Κορρέ, 1998)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός έχει να επιτελέσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι η επιτυχημένη ένταξη και μάθηση των μαθητών και το αντίθετο καθορίζονται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζει , οι οποίες θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη γνώση αλλά στο τρόπο που διαπραγματεύεται τις ταυτότητες των μαθητών του, τα μηνύματα που δίνει για το ποιοι είναι, αλλά και για τον κόσμο γύρω τους. Ο ίδιος πρέπει να φροντίσει να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με συνεργατικές σχέσεις και σεβασμό προς κάθε μαθητή. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν πραγματικά αν οι δάσκαλοι τους έχουν καλή γνώμη για αυτούς και πιστεύουν στη βελτίωση τους (Rosenthal&Jacobson, 1971, στο Πυργιωτάκης, 1999).

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις, όμως, δεν φαίνεται να υιοθετούν αυτές τις αρχές. Από έρευνα του Ντούσια (1996) σε εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι υπήρχε υψηλή άγνοια για τους Ρομά και τα προβλήματα τους. Από έρευνα που διεξήγαγαν οι Φραγκουδάκη και συνεργάτες (1997) σε δασκάλους διαπιστώθηκε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν ξενοφοβική στάση και το 1/3 προτιμά να διαχωρίζονται οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές από τους έλληνες. Άλλες έρευνες (Νικολάου, 2000, Ασκούνη και Ανδρούσου, 1998, Unicef, 2001, στο Μάγος, 2004, σ.34-35) διαπιστώνουν ότι υπάρχει έλλειψη γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δυσκολία στην εφαρμογή της μέσα στη τάξη ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται διακρίσεις σε βάρος μαθητών και αίσθημα ενόχλησης όταν υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί μαθητές σε μια τάξη.

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο όμως απαιτείται «η παρουσία και η παρέμβαση εξειδικευμένου προσωπικού για την προώθηση ενός αντι-ρατσιστικού παιδαγωγικού πλαισίου επικοινωνίας» (Γκότοβος, 1996). Όπως αναφέρει η M. Rey (1996, στο Μάγος, 2004) « η κατάλληλη επιμόρφωση αποτελεί το πραγματικό κλειδί για την διαπολιτισμική εκπαίδευση». Μια επιμόρφωση που θα στοχεύει στην υπέρβαση των εσωτερικών αντιστάσεων των εκπαιδευτικών, στην ενδοσκόπηση και στην ευαισθητοποίηση, ώστε να ανοιχτεί ο δρόμος για νέες πρακτικές μέσα στην τάξη με

απώτερο στόχο η «δημιουργία μιας δημοκρατικής απελευθερωτικής εμπειρίας» (Hucks, 1994, στο Μάγος, 2004)

Συμπεράσματα

Αυτοί οι άνθρωποι που έχουν κατά καιρούς αποτελέσει αντικείμενο κριτικής αναμφισβήτητα είναι μία ομάδα που ζει κατά κάποιο τρόπο εκτός των ορίων των σύγχρονων κοινωνιών, ακολουθώντας το δικό τους τρόπο ζωής και διαβίωσης. Σίγουρα τα βήματα αυτά συμβάλλουν στην εγγραφή των μαθητών αλλά δεν είναι αρκετά στο να παραμείνει ο μαθητής στο σχολείο. Το σχολείο πρέπει να είναι « ένα σχολείο αποδοχής, όπου ο μαθητής θα βλέπει τον εαυτό του στο βιβλίο και στο πρόγραμμα και που θα τον πείθει ότι τελειώνοντας θα τα καταφέρει να ζήσει καλύτερα από ότι αν το είχε εγκαταλείψει (Ετήσια Έκθεση, 2008, σ. 118).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (μτφ. Ν. Σταματάκης). Αθήνα: Παπαζήση.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ. (2013). Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανόπαιδες: Επιστημονικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί. Στο: Α. Λυδάκη, Ρομά. *Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*(σσ. 65-84), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2008). *Ετήσια Έκθεση Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. http://www.nchr.gr/images/pdf/aithsies_ektheseis/2008/EEDA%20ELLHNIKO_2008.pdf (8/1/2021)

Gamarnikow, E. (2011). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: Διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο: Α. Ανδρούτσου & Ν. Ασκούνη (επιμ), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση (*125-139). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο: Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λυδάκη, Α.(1998). *Οι τσιγγάνοι στην πόλη: μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 8/4/2015 από http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μουχελή, Α. (2005). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου – Αλιπράντη, Ε. Φρονίμου (Επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής.* Τόμος Α', δ' έκδοση,(σσ. 493-525). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), *Έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις μειονότητες και τις διακρίσεις. Οι Ρομά*. Ανακτήθηκε από: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/413-EU-MIDIS_ROMA_EL.pdf, στις: 5/1/2021

Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΕ, τεύχος 60, 121 – 136.

Πλεξουσάκη, Ε. (2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Πολιτισμός και Σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3229/935.pdf Ανασύρθηκε στις 5/1/2021

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της*

Θράκης: το παράδειγμα των Πομάκων και των τσιγγάνων. Αθήνα :Κριτική.

-(2008). Η αναζήτηση των Ρομά στις υποσημειώσεις της ιστορίας και στα πρωτοσέλιδα της πολιτική. Στο: Σ. Τρουμπέτα, *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος(*σσ. 11-76). Αθήνα: Κριτική.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ (επιμ). (1997). Τι είναι η πατρίδα μας;. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σχολική επίδοση, κοινωνική ανισότητα και πολιτισμική διαφορετικότητα

Τσουρής Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να δείξει ότι το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης δεν είναι η διαφορά ευφυΐας μεταξύ των ατόμων, αλλά η διαφορετική κοινωνική τους προέλευση ή η πολιτισμική διαφορετικότητά τους, ειδικά σε περιπτώσεις παιδιών που πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο. Αποδεχόμαστε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έχουν το εγγενές ποσοστό ευφυΐας που χρειάζεται για να ολοκληρώσουν με επιτυχία όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όμως τα παιδιά των εργατικών τάξεων ή οι αλλοδαποί μαθητές σε μεγάλο ποσοστό έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν τους την αποτυχία διαδραματίζει η πρότυπη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο και η αντιμετώπιση της διαφορετικής πολιτισμικής τους κουλτούρας από το σχολικό περιβάλλον τους. Μέσα στο παραπάνω σχολικό πλαίσιο αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην άρση των παραπάνω κοινωνικών και πολιτισμικών εμποδίων και στην επίτευξη της επιθυμητής σχολικής επίδοσης από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική επίδοση, κοινωνική ανισότητα, ευφυΐα, πολιτισμική διαφορετικότητα, πρότυπη γλώσσα

Εισαγωγικά

Στο άρθρο αυτό θα δείξουμε ότι το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης δεν είναι η διαφορά της νοητικής ικανότητας, δηλαδή της ευφυΐας, μεταξύ των ατόμων, αλλά η διαφορετική κοινωνική τους προέλευση ή η πολιτισμική διαφορετικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα η γλωσσική ποικιλία που μιλούν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, η οποία διαφέρει από την πρότυπη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο, καθώς και η κουλτούρα τους γενικότερα αξιολογούνται πολλές φορές αρνητικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως εκ τούτου η γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τη σχολική αποτυχία (Δραγώνα, 1997).

Με σκοπό την καλύτερη πραγμάτευση του θέματος, εξετάζουμε στην πρώτη ενότητα, εν είδει παραδείγματος, δύο αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις παιδιών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης που πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο: 1) της Κατερίνας, της οποίας οι γονείς ανήκουν στα μεσαία στρώματα ενός αστικού κέντρου, έχουν μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο (δευτεροβάθμια ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση) και είναι φορείς της γλώσσας που έχει καθιερωθεί στο σχολείο ως πρότυπη και 2) του Παναγιώτη, του οποίου οι γονείς ανήκουν στην εργατική τάξη, έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και μιλούν τόσο οι ίδιοι, όσο και το κοινωνικό τους περιβάλλον μια λαϊκή διάλεκτο. Στη δεύτερη ενότητα, εξετάζουμε τον

καθοριστικό ρόλου του εκπαιδευτικού στην άρση όχι μόνο των κοινωνικών ανισοτήτων των παραπάνω μαθητών, αλλά επιπλέον και των πολιτισμικών διαφορών των δίγλωσσων μαθητών μιας τάξης, όπως ο Χαλήλ και η Αϊσέ.

Κοινωνική ανισότητα και σχολική επίδοση

Επισημαίνουμε ότι η Κατερίνα και ο Παναγιώτης, σύμφωνα με την άποψη του Jacquard, η οποία είναι ευρέως αποδεκτή στον επιστημονικό χώρο, έχουν το εγγενές (κληρονομημένο) ποσοστό ευφυΐας που χρειάζεται για να ολοκληρώσουν με επιτυχία όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέχρι και την ανώτερη πανεπιστημιακή, όπως όλοι ανεξαιρέτως οι άνθρωποι και των δύο φύλων - με εξαίρεση ασφαλώς των περιπτώσεων με νοητικές αναπηρίες (Jacquard, 2010). Συγχρόνως όμως, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein για «τους ταξικά διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας», τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων, όπως ο Παναγιώτης εισέρχονται στο σχολείο «σε περιβάλλον αλλόγλωσσο», σε αντίθεση με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως η Κατερίνα, που εισέρχονται σε ένα γλωσσικό περιβάλλον γνώριμο και οικείο (Bernstein, 1985).

Με βάση την παραπάνω επισήμανση, η Κατερίνα και ο Παναγιώτης αντιμετωπίζουν μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα στο σχολείο. Η Κατερίνα από την πρώτη στιγμή αισθάνεται ότι βρίσκεται σε οικείο και φιλικό χώρο και αντιμετωπίζει ελάχιστες δυσκολίες προσαρμογής. Αντιθέτως τα πάντα δείχνουν να «συνωμοτούν» εναντίον του Παναγιώτη. Όλα γύρω του φαίνονται ξένα και εχθρικά, με αποτέλεσμα να τα έχει χαμένα και να μην γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να κάνει για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του δασκάλου. Ο βασικός λόγος για τον οποίο δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο σχολικό κλίμα είναι ότι χρησιμοποιεί τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος δεν γίνεται αποδεκτός και θεωρείται ότι χρήζει βελτίωσης. Ο δάσκαλος τον προτρέπει συνεχώς να «ξαναπεί κάτι σωστότερα» και αξιολογεί αρνητικά τη γλωσσική ποικιλία με την οποία έχει συνηθίσει να εκφράζεται. Αυτή η διαφορετικότητα σε συνδυασμό με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται τόσο από το δάσκαλο όσο και από το σχολικό περίγυρο έχουν καθοριστικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση του Παναγιώτη (Φραγκουδάκη, 2007). Συγχρόνως ο Παναγιώτης βρίσκεται αντιμέτωπος και με την κοινωνική προκατάληψη που κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο και θεωρεί όλες τις μορφές κουλτούρας που διαφέρουν από την επίσημη ως υποδεέστερες. Πολλές από τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές από ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις, οι αξίες με τις οποίες λειτουργούν, ο τρόπος έκφρασης, οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν χαρακτηρίζονται είτε ως κατώτερες είτε ως άσχετες με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι ο τρόπος σκέψης και απόδοσης νοημάτων, καθώς και τα πρότυπα συμπεριφοράς ως δυναμικές καταστάσεις της προσωπικότητας των μαθητών αυτών δεν κρίνονται ως γόνιμες συνθήκες πάνω στις οποίες μπορεί να στηριχθεί η εκπαίδευσή τους (Δραγώνα, 1997· Ασκούνη, 2007).

Αντίθετα, το πολιτισμικό κεφάλαιο της Κατερίνας, καθώς και οι αξίες που αυτό αντιπροσωπεύει, χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης. Επιπλέον η Κατερίνα ευνοείται και

από τις παιδαγωγικές μεθόδους του σχολείου, ενώ αυτές αποτελούν τροχοπέδη για τον Παναγιώτη. Για παράδειγμα στο σχολείο υπάρχει η τάση σε μεγάλο βαθμό η μετάδοση γνώσεων να γίνεται απαγωγικά και όχι επαγωγικά (υπενθυμίζουμε ότι επαγωγή είναι η συναγωγή γενικού συμπεράσματος από επιμέρους προτάσεις, από τα ειδικά προς τα γενικά, από τα επιμέρους στο όλον, και απαγωγή από τα γενικά στα μερικά). Η Κατερίνα, έχει μεγαλύτερη εξοικείωση με τη γενίκευση και την αφαίρεση που προϋποθέτει αυτή η μέθοδος μάθησης, λόγω της πολιτισμικής της προπαίδειας. Έτσι δείχνει να είναι εφοδιασμένη με μια επιπλέον σημαντική ικανότητα. Ο Παναγιώτης πάλι υστερεί και σ' αυτόν τον τομέα, καθώς, με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω μιας διαδικασίας που έχει ως αφετηρία το συγκεκριμένο και το επιμέρους και καταλήγει στο γενικό και το όλον (Δραγώνα, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους συνήθως δίνουν την εντύπωση ότι αγνοούν ή απλώς αρνούνται να αποδεχθούν τις πραγματικές αιτίες της ανισότητας στη σχολική επίδοση, παρόλο που αυτές είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, και εξακολουθούν να την αποδίδουν στη διαφορά της «φυσικής» ευφυΐας. Έτσι, η Κατερίνα χαρακτηρίζεται ως πολύ έξυπνη με έφεση στα γράμματα, ενώ ο Παναγιώτης θεωρείται ότι δυσκολεύεται στα γράμματα επειδή δεν είναι τόσο έξυπνος (Μυλωνάς, 1999). Γενικά η σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα σχετίζεται με την τάση να ταξινομούνται οι μαθητές σε κατηγορίες ικανότητας με βάση ορισμένα κριτήρια, τα οποία σε μεγάλο βαθμό προέρχονται από αντιλήψεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία για τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων. Μάλιστα ο Becker υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ορισμένες κοινωνικά προ-σχηματισμένες «εικόνες» για τον «ιδανικό» και για το «δύσκολο» μαθητή. Με βάση τις «εικόνες» αυτές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το πώς πρέπει να εκτελούν την εργασία τους, με τις τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιούν και με τον τρόπο που οργανώνουν τις σχέσεις τους με τους άλλους (Μιχαλακόπουλος, 1990).

Επιπλέον αυτή η στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη «θεωρία της ετικέτας» καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή, καθώς ο τελευταίος τείνει να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στην «ετικέτα» του έξυπνου και ευφυή ή του λιγότερου έξυπνου και ευφυή, την οποία του έχει προσδώσει ο δάσκαλός του (Φραγκουδάκη, 1985· Ξωχέλλης, 2003).

Ο δάσκαλος, αλλά και το σχολείο ως θεσμός, ερμηνεύουν τις περισσότερες φορές τη δυσκολία στην εκφορά και χρήση της «πρότυπης γλώσσας», καθώς και την άγνοια της επίσημης κουλτούρας από πλευράς των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ως απόδειξη μικρότερου δείκτη ευφυΐας, προκαθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την «αρνητική» τους πορεία και την αποτυχία τους στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο ασκεί όπως αναφέρει ο Pierre Bourdieu το ρόλο της «κοινωνικής συντήρησης». Η αντιμετώπιση όλων των μαθητών με ίσους όρους προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών, ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις, αγνοώντας τις όποιες διαφορές υπάρχουν στην κουλτούρα και τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιείται ως επίφαση για να

διαφυλάσσονται τα προνόμια των μορφωμένων κοινωνικών στρωμάτων και κατ' επέκταση των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Bourdieu, 1985).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή επισημαίνουμε ότι μια σειρά ερευνητικών δεδομένων τεκμηριώνουν το γεγονός ότι η σχολική επίδοση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη θέση που κατέχει η οικογένεια του κάθε μαθητή στον κοινωνικό ιστό. Όσο πιο ψηλά βρίσκεται στην κοινωνική ιεραρχία τόσο καλύτερη είναι η σχολική επίδοση και το αντίστροφο. Οι εξαιρέσεις που παρατηρούνται «επιβεβαιώνουν τον κανόνα», καθώς τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων με άριστη σχολική επίδοση που τους παρέχει το διαβατήριο για σπουδές στο πανεπιστήμιο αποτελούν στις έρευνες ποσοστά στατιστικώς μη σημαντικά. Έτσι, μαθητές όπως ο Παναγιώτης δεν πρέπει να θεωρούνται λιγότερο ευφυείς και ικανοί για «γράμματα» εξαιτίας της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης και αντίστοιχα παιδιά όπως η Κατερίνα να χαρακτηρίζονται περισσότερο ικανά για «γράμματα» και προικισμένα με μεγαλύτερη ευφυΐα (Δραγώνα, 1997).

Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου

Στην ενότητα αυτή θα προτείνουμε ορισμένες ενέργειες, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ενός δημοτικού σχολείου του οποίου η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του είναι λαϊκής καταγωγής θα κατορθώσουν να βελτιώσουν την επίδοση των Ελλήνων μαθητών τους, όπως ο Παναγιώτης αλλά και των τυχόν αλλοδαπών, όπως ο Χαλήλ ή η Αϊσέ.

Υποστηρίξαμε παραπάνω ότι το βασικό αίτιο της χαμηλής σχολικής επίδοσης του μαθητικού δυναμικού από την εργατική (λαϊκή) τάξη πηγάζει από την κοινωνική του προέλευση. Τονίστηκε ότι η γλωσσική ποικιλία που μιλούν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, η οποία διαφέρει από την πρότυπη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο, καθώς και η κουλτούρα τους γενικότερα αξιολογούνται αρνητικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ίδιο συμβαίνει όμως και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό με τη διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα των αλλόγλωσσων μαθητών. Ως εκ τούτου η γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα ευθύνονται κυρίως για τη σχολική αποτυχία, του Χαλήλ ή της Αϊσέ (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001· Φραγκουδάκη, 2007).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, που αφορά τις υλικοτεχνικές υποδομές, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα μπορούσαν να επιτύχουν την άρση του «κοινωνικού μειονεκτήματος» που απορρέει από τη σύνθεση του μαθητικού τους δυναμικού. Σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς (π.χ. τον τοπικό Δήμο) θα μπορούσαν να διεκδικήσουν υλικές παροχές (π.χ. βελτίωση και εκσυγχρονισμό των κτιριακών εγκαταστάσεων, σύγχρονα εποπτικά μέσα). Βέβαια οι παρεμβάσεις αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν απάντηση στο ζήτημά μας, αλλά διευκολύνουν και υποστηρίζουν τις προσπάθειες που είναι απαραίτητο να γίνουν σε άλλα επίπεδα (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 21).

Οι πιο σημαντικές παρεμβάσεις όμως πρέπει να συντελεστούν από τους εκπαιδευτικούς εντός της τάξης, καθώς καθοριστικοί παράγοντες για την επίδοση των μαθητών συνιστούν ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής και οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές μέθοδοι, αναδεικνύοντας έτσι τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σ' αυτόν τον τομέα (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 34).

Συγκεκριμένα ο τρόπος αντιμετώπισης, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν επίδραση στη διαμόρφωση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Όταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι χαμηλές, τότε σύμφωνα με τη «θεωρία της ετικέτας», οι μαθητές τείνουν να τις επιβεβαιώσουν και να προσαρμοστούν στην «ετικέτα» που τους αποδίδεται. (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 35· Φραγκουδάκη, 1985· Ξωχέλλης, 2003)

Βέβαια συχνά οι εκπαιδευτικοί, μη διαθέτοντας το ενδεδειγμένο διδακτικό υλικό και την κατάλληλη επιμόρφωση, αντιμετωπίζουν με λανθασμένο τρόπο το ιδιαίτερο αυτό μαθητικό δυναμικό (Σκούρτου, 2005· Γκότοβος, 2002). Είναι ανάγκη να επιμορφωθούν ουσιαστικά ώστε να συνδέσουν αποτελεσματικά τη θεωρία με τη πράξη και να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν. Προς την κατεύθυνση αυτή μεταξύ άλλων μορφών επιμόρφωσης χρήσιμες μπορούν να αποδειχθούν και οι δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 151-153).

Ακόμα επιβάλλεται να υιοθετηθεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης που προσφέρεται μέσω σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία θα τονίζει την επικοινωνία των πολιτισμών και θα υπογραμμίζει τις δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που τους συνδέουν (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 36). Να γίνουν, δηλαδή, προσπάθειες ώστε να εκπονούνται κατάλληλα προγράμματα, τα οποία θα δίνουν έμφαση στην ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και στην αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών, όπως ο Χαλήλ ή η Αϊσέ. Τα προγράμματα αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών αυτών μέσα στο σχολικό πλαίσιο και στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, καθώς διαπιστώνουν ότι ορισμένα στοιχεία από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο εκτιμούνται από το σχολείο και αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης με τη σειρά της έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 23).

Πιο συγκεκριμένα η επίτευξη μιας συνολικής διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί διαρκές ζητούμενο καθώς η λογική της χαρακτηρίζεται από ένα δυναμικό χαρακτήρα και ένα ανοιχτό παιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο διαπραγμάτευσης των εννοιών και σημασιών οι μαθητές ανάλογα με τη κουλτούρα της οποίας είναι φορείς αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης των κειμένων και των εικόνων. Αυτές τις στρατηγικές οφείλουμε από τη μια πλευρά να τις σεβαστούμε αλλά συγχρόνως πρέπει και να τις αμφισβητήσουμε διαμορφώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο διαλόγου μέσα στην τάξη.

Ουσιαστικά είναι απαραίτητη η άρνηση της βεβαιότητας της μιας αλήθειας και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να επιτύχουμε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και να τους βοηθήσουμε να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στις προσφερόμενες γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2002). Παρά τον ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχουν περιθώρια ώστε μέσα στα πλαίσια της περιορισμένης έστω ευελιξίας που παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα να γίνουν προσπάθειες για να ξεπεραστεί ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του και η μονοπολιτισμική οπτική μέσα από την οποία εξετάζονται τα γνωστικά αντικείμενα. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών πρέπει να κατευθυνθούν προς τη συγκρότηση της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» και συνακόλουθα την καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού προτάσσοντας την άμβλυνση των αρνητικών στερεοτύπων για τον «Άλλο» και τονίζοντας την προβολή ενός πολιτισμικού πλουραλισμού. τα τυχόν προβλήματα που θέτουν τα σχολικά εγχειρίδια στην επίτευξη αυτού του στόχου μπορούν να ξεπεραστούν με την υλοποίηση δράσεων που απορρέουν από τις «ενεργητικές» παιδαγωγικές μεθόδους π.χ. σύνδεση των γνωστικών πληροφοριών με τα βιώματα των παιδιών (Αβδελά, 1997).

Η επιτυχής ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου προϋποθέτει την κατάκτηση λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας που είναι άγνωστοι στα παιδιά αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην επαρκούν από μόνες τους οι δράσεις που στοχεύουν στο γνωστικό-μαθησιακό τομέα, αλλά να καθιστούν απαραίτητη την βαθύτερη γνωριμία με τον «Άλλο» και την πολιτισμική κληρονομιά του (Ανδρούσου, κ.ά., 2001: 22 & 75). Στην προσπάθεια αυτή χρήσιμα αποδεικνύονται τα προγράμματα που υιοθετούν μια διαθεματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων. Η συνηθέστερη μέθοδος που ακολουθείται για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων είναι η μέθοδος project. Πολλά από τα επικοινωνιακά εμπόδια αίρονται με τη χρησιμοποίηση παιδαγωγικών τεχνικών που ενσωματώνουν στοιχεία από τέχνες (π.χ. μουσική, εικαστικά) και δραστηριότητες όπως π.χ. παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις. Σημαντικό είναι όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος project να επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο την πολύπλευρη εξέταση των εννοιών της διαφοράς και της ομοιότητας. Οι απαιτήσεις υλοποίησης ενός project (π.χ. οργάνωση επισκέψεων) αποτελούν μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Καρυδά, 2009).

Το σχολείο απαιτεί από τους μαθητές την κατάκτηση μιας συγκεκριμένης ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας που διαφέρει από τις επικοινωνιακές δεξιότητες που κατακτούν σχετικά εύκολα τα παιδιά λαϊκής καταγωγής και έστω ξεπερνώντας μεγαλύτερες δυσκολίες οι αλλόγλωσσοι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δείξει κατανόηση στους μαθητές του παρέχοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο για την εκμάθηση της «δεύτερης» αυτής γλώσσας και συγχρόνως να τους υποστηρίζει για την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών τους, μετατρέποντας τη διγλωσσία τους από διαφαινόμενο μειονέκτημα σε πλεονέκτημα (Σκούρτου, 2011· Baker, 2001). Εξάλλου σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και την ύπαρξη της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, όσο περισσότερο οι δίγλωσσοι μαθητές κατακτούν τη μητρική

τους γλώσσα τόσο αποτελεσματικότερα οδηγούνται και στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Έτσι είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών δράσεων (Cummins, 2005). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετούν καινούριους τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι θα λειτουργούν ενισχυτικά για τους δίγλωσσους μαθητές επιδιώκοντας την πρόοδό τους μέσα από την αξιοποίηση του συνολικού τους γλωσσικού δυναμικού και του γνωστικού τους υπόβαθρου και όχι επιχειρώντας να υπερισχύσει η μια μορφή της μιας γλώσσας έναντι της άλλης (Σκούρτου, 2011).

Εν κατακλείδι

Συνοψίζοντας τονίζουμε για μια ακόμη φορά ότι για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, εκτός από τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος συνεργασίας μέσα στη τάξη, είναι πολύ σημαντική η επαρκής και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι οι στάσεις και οι απόψεις τους είναι καθοριστικές για την επίτευξη του στόχου, ενώ συχνά οι τυχόν άρρητες ερμηνείες των πραγμάτων εκ μέρους τους μέσω του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» αντιστρατεύονται τις προσπάθειές τους και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που συνειδητά προωθούν (Φλουρής, 1983· Πάσουλα, 2004). Ο πολύπλευρος ρόλος και οι κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στην άρση και το ξεπέρασμα των τυχόν κοινωνικών και πολιτισμικών εμποδίων και δυσκολιών, για να ενταχθούν οι παραπάνω μαθητές, ο Παναγιώτης, ο Χαλήλ και η Αϊσέ, ομαλά στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο και μαθησιακό γίγνεσθαι του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είναι η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σ. 49-71.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Β΄, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Σειρά: «Κλειδιά και Αντικλείδια». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Bernstein, B. (1985). «Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της*

Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση. σ. 433-468.

Bourdieu, P. (1985). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση. σ. 357-391.

Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είναι η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σ. 72-105.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι Άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Καρυδά, Ε. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»: Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πάσουλα, 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. σ. 100-106.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Νήσος. σ. 261-271.

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Σειρά: «Κλειδιά και Αντικλείδια». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Κοντού Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρμαρά Χριστιάνα, PhD University of Nicosia

Περίληψη

Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και επιχειρούν να προσδιορίσουν τις πηγές ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό καθώς συνδέεται με εργασιακές συμπεριφορές όπως η αποδοτικότητα, η δημιουργία, οι απουσίες από την εργασία, η ψυχική και κοινωνική ευημερία του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα υπόκεινται σε συνθήκες έντονου άγχους το οποίο επιδρά στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης τους. Η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και το έντονο εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στους παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και στους παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους με συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ικανοποίηση, το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση είναι συνιστώσες που συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια σημαντική εργασιακή συμπεριφορά και πολύ δημοφιλής πηγή έρευνας, καθώς επηρεάζει πολλές πτυχές της ζωής του ανθρώπου (Κουστέλιος & Κοστέλιου, 2001). Από θεωρητική άποψη η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες και αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και της εφαρμογής τους στον επαγγελματικό χώρο (Κάντας, 2009). Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές προσεγγίζουν το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης, συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος, 2001; Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας, 2003), υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από τη εργασία.

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Locke (1969) η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας που ασκεί το άτομο εφόσον εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες. Παραπλήσιος είναι και ο ορισμός των Granny, Smith & Stone (1992) σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου

απέναντι στην εργασία του, που απορρέει από τη σύγκριση ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σ' αυτά που θα ήθελε να έχει. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι στενά συνδεδεμένη με εκείνη της παρώθησης και της αποδοτικότητας. Η παρώθηση συνδέεται με ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του ατόμου και τη στάση του στο χώρο εργασίας. Η αποδοτικότητα στην εργασία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της ικανοποίησης ή μη των αναγκών που προαναφέραμε καθώς και του συναισθήματος (ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια) που νιώθει το άτομο από την ικανοποίηση ή ματαίωση των αναγκών αυτών αντίστοιχα (Ερωτοκρίτου, 1996).

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης καθίσταται ιδιαιτέρως σημαντική γιατί έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση, την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό στρες (Spector,1997; Judge et al.,2001).Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο Κάντας (1995) ο οποίος τονίζει την πολυπλοκότητα της σχέσης των δύο διαστάσεων. Η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση, αλλά μπορεί να εμφανιστεί και ανεξάρτητα από αυτή. Ωστόσο δεν αποκλείεται να ισχύει και το αντίστροφο, δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση να οδηγεί σε μειωμένη ικανοποίηση. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια ψυχολογική διαδικασία συναφής αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος. Η εξουθένωση θεωρείται ένα είδος χρόνιας αντίδρασης στο μακροχρόνιο επαγγελματικό άγχος (Capel,1987). Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να προχωρήσουμε σε εννοιολογικό προσδιορισμό των εννοιών του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση- εννοιολογικοί ορισμοί

Μελετώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τους ορισμούς για την έννοια του άγχους διαπιστώνουμε ότι συναντάμε πλήθος διαφορετικών ορισμών (Κάντας, 2001). Ο Selye (1956) ορίζει ως άγχος ένα σύνολο αντιδράσεων του οργανισμού στα εξωτερικά ερεθίσματα, θεωρώντας το ως απάντηση σε κάθε περιβαλλοντικό ερέθισμα που σχετίζεται με μια πιεστική κατάσταση και διαταράζει τον ανθρώπινο οργανισμό. Σε ότι αφορά τον τομέα της εργασίας ενός ατόμου, σύμφωνα με τον Beehr (1995), ορισμένοι παράγοντες του εργασιακού χώρου επιβαρύνουν ή δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την επιδείνωση της ψυχικής υγείας των εργαζομένων. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας γίνεται χρήση του όρου «επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών» το οποίο εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα (Παππά, 2006). Ο Κάντας (2001) ορίζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ως μια αντίδραση του εκπαιδευτικού, αρνητικού συναισθήματος (π.χ. θυμός ή κατάθλιψη), που πηγάζει από ορισμένες όψεις του έργου τους και συνοδεύεται από παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές.

Ο πιο αποδεκτός ίσως ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης διατυπώθηκε από την Christine Maslach το 1982, ερευνήτρια του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, η οποία περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχολογικής εξάντλησης αποτελούμενου

από τρεις διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επιτυχίας. Στα πλαίσια του συνδρόμου αυτού ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του, παράλληλα αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του και την εργασία του (Κουστέλιος, 2001)

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα και άρτια λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης είναι πολύ σημαντικό καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών, με εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από την εργασία και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Σαϊτης, 2007). Ο Σαϊτης (2007) ισχυρίζεται ότι αν εξασφαλιστεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν με σταθερό και συνεχή τρόπο. Σε περίπτωση που ο εργαζόμενος δεν αντλεί επαγγελματική ικανοποίηση για μεγάλο χρονικό διάστημα και εκτίθεται σε αγχογόνες καταστάσεις τότε εμφανίζεται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή,2009). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει να κάνει με τη διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων και τη λήψη αποφάσεων και για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα αγχογόνο. Συνάμα οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ευάλωτοι, μη ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου (Alder, 2005). Σύμφωνα με τον Παππά (2006) το άγχος των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αυξημένη τάση για απουσίες και μείωση της απόδοσης τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών.

Επισκόπηση ερευνών

Επισκόπηση ερευνών για επαγγελματική ικανοποίηση

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει εκπονηθεί πλήθος μελετών παγκοσμίως με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καθώς είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Zigarreli,1996).

Σύμφωνα με τους Zempylas & Papanastasiou, (2006) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται αφενός από ενδογενείς παράγοντες και εσωτερικά κίνητρα και αφετέρου από εξωγενείς παράγοντες. Ενδογενείς παράγοντες θεωρούνται η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά, οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, η αυτονομία και ανεξαρτησία, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη. Εξωγενείς παράγοντες είναι ο μισθός, οι προοπτικές προαγωγής και οι συνθήκες εργασίας.

Παρόμοια συμπεράσματα έδειξε και η έρευνα των Rhodes, Nevill & Allan,2004 η οποία διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας για να επιτευχθεί υψηλή ικανοποίηση χρειάζονται τα εξής: συναισθηματική επαφή με τα παιδιά, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους και δυνατότητα ανταλλαγής καλών πρακτικών, εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων. Αντίθετα παράγοντες που μειώνουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο φόρτος εργασίας, η απειθαρχία των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς, η δυσκολία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής καθώς και η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνα τους οι Wright & Custer (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και αντίστροφα. Ομοίως σύμφωνα με τις Spear, Gould & Lee (2000) ένας αυξανόμενος αριθμός ενδείξεων δηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με την εργασία τους, τότε βελτιώνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Με τις θέσεις των παραπάνω ερευνών συμφωνούν και τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Σημαντικοί παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Παπαναούμ (2003) είναι η επαφή με τους μαθητές, οι συνθήκες εργασίας, η ικανοποίηση προσωπικών επαφών. Σε δυσαρέσκεια οδηγούν οι κακές συνθήκες εργασίας και τυχόν κακές κρίσεις.

Ομοίως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Δήμου (2011) επτά παράγοντες παίζουν ρόλο στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, κοινωνική υποστήριξη του διδασκαλικού επαγγέλματος, η ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών, η ενίσχυση της συναδελφικότητας, η επιτυχής άσκηση διοικητικού έργου, η υποστήριξη της κτιριακής υποδομής και η αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Αρκετές έρευνες που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση έχουν μελετήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ ασκούμενης μορφής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Στην πλειονότητά τους αυτές οι έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο χαρούμενοι και ικανοποιημένοι αν η συμπεριφορά και γενικότερα η μορφή ηγεσίας που ασκεί ο προϊστάμενος τους είναι αποδεκτή από τους ίδιους (Everest, 1987; Hwa,2008; Yosof,2011).

Διάφορες έρευνες κατά καιρούς έχουν μελετήσει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα συμπεράσματα των διαφόρων αυτών ερευνών άλλοτε συμφωνούν και άλλοτε έρχονται σε αντιπαράθεση. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα σε τούρκους εκπαιδευτικούς (Sari,2004) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες. Επίσης όσο αυξάνονταν τα έτη υπηρεσίας μειωνόταν η επαγγελματική ικανοποίηση. Σε

έρευνα του Plihal (1982) βρέθηκε πως τα έτη υπηρεσίας είχαν θετική συσχέτιση με τις εσωτερικές ανταμοιβές, ενώ σε έρευνα των Watson,etal.(1991) διαπιστώθηκε ότι από την άποψη του φύλλου οι γυναίκες βίωναν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σε αντίθεση βρίσκονται τα αποτελέσματα έρευνας στην Ελλάδα (Παπαδόπουλος,2008) σύμφωνα με τα οποία η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το φύλλο δεν επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συμπέρασμα το οποίο δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών του εξωτερικού, όπως αναφέρει και ο ίδιος, και μπορεί να οφείλεται στο ιδιαίτερο κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα.

Επισκόπηση ερευνών για επαγγελματικό άγχος – επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος έχει μελετηθεί τα τελευταία χρόνια σε διάφορες ομάδες επαγγελματιών που ασχολούνται με τον άνθρωπο. Οι κατηγορίες αυτές επαγγελματιών, στις οποίες ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί, απαιτούν μεγάλη ψυχολογική εμπλοκή με συνέπεια να παρουσιάζουν οι επαγγελματίες έντονα προβλήματα εξουθένωσης μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Οι βασικότερες αιτίες που φαίνεται να προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Λεονταρίδη, Κυριακίδη και Γιαλαμά (1996) είναι οι εξής: αδιάφοροι μαθητές, χαμηλός μισθός, έλλειψη πειθαρχίας και μη ικανοποιητική αντιμετώπιση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας. Ομοίως σε έρευνά των οι Travers & Cooper (1996) αναφέρονται ως κυριότεροι παράγοντες πρόκλησης άγχους στους εκπαιδευτικούς οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, η ασάφεια του εκπαιδευτικού ρόλου και η διασύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική οικογενειακή ζωή του εκπαιδευτικού.

Σε πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Καραδήμα & συν.(2004) βρέθηκε ότι η πιο σημαντική πηγή άγχους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι ο φόρτος εργασίας και το γεγονός ότι χρειάζεται να αναλαμβάνουν δουλειά του σχολείου στο σπίτι, να προετοιμάζονται καθημερινά για τη διδασκαλία και να μεριμνούν για τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Διαχρονικές έρευνες διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά επίπεδα άγχους σε σχέση με άλλες επαγγελματικές ομάδες (Hodge, Jupp & Taylor,1994). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλό άγχος κυμαίνονται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών από 30-90% (Laughlin,1984,; Fontana,1996).

Υπάρχουν όμως και αντίθετα ευρήματα. Στην επιδημιολογική μελέτη των Feitler & Tokar(1982) διαπιστώθηκε ότι μόνο το 16% των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι θεωρεί το επάγγελμά του «πολύ αγχώδη» ή «πάρα πολύ αγχώδη». Παρόμοια σε ελληνική έρευνα με δείγμα 370 εκπαιδευτικούς μόνο ένα ποσοστό 15% δήλωσε ότι θεωρεί τη δουλειά του πολύ αγχώδη (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλαμάς,1997).

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα υποβάλλονται σε συνθήκες έντονου άγχους και οδηγούνται συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους αγχογόνους παράγοντες. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, δυσκολία συγκέντρωσης, δεν έχει αυτοπεποίθηση, χάνει το ενδιαφέρον του και τα όποια θετικά αισθήματα έχει για τους μαθητές του, δεν είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του και αδυνατεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Παππά, 2006). Επίσης σύμφωνα με τον Hughes(2001) επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγούν σε χαμηλή επίδοση στην εργασία. Ο εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο, παίρνει το μισθό του, αδιαφορώντας για κάθε εκπαιδευτική καινοτομία και για τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών. Συνεπώς η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen,1996; Hughes,2001)

Ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτοί φαίνεται να συνδέονται με τον τρόπο εισόδου του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (προσδοκίες, δυνατότητες) και προπάντων με προσωπικά χαρακτηριστικά (Κάντας, 1998). Επιπροσθέτως το περιβάλλον παράγει στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την έναρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοί είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές και οι εργασιακές συνθήκες (Παππά, 2006). Μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση υιοθετούν διαφορετική οπτική γωνία για την προσέγγιση του συνδρόμου. Ο Oranje(2001) ταξινομεί τις μελέτες αυτές σε τρεις κατηγορίες. Πρώτον η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ότι είναι ένα πρόβλημα προς αντιμετώπιση. Για παράδειγμα η επαγγελματική εξουθένωση πηγάζει από την αρνητική επίδραση της κρίσης ενός ατόμου για τις δικές του ικανότητες σε σχέση με πραγματικούς ή φανταστικούς στρεσογόνους παράγοντες του περιβάλλοντος (Eskridge & Coker,1985; Byrne,1991). Τέλος κάποιες μελέτες θεωρούν ότι το περιβάλλον παράγει στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την έναρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους συναδέλφους, καθώς και με τους διευθυντές τους και οι εργασιακές συνθήκες (Brouwers & Tomic, 1999).

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται σημαντική συνιστώσα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών εφόσον ταυτίζεται με την εκπλήρωση των αναγκών και επιθυμιών των εργαζόμενων και έχει συνδεθεί με την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και με πτυχές της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, όπως η καλή ψυχική υγεία. Η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση προϋποθέτει τη διατήρηση ενός ικανοποιημένου ανθρώπινου δυναμικού. Όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποιημένος

από την εργασία του τότε ωθείται και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας καθώς και στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών του. Για το λόγο αυτό θεωρούμε πολύ σημαντικό ότι κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναληφθεί προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς ώστε να βελτιωθεί η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και να αυξηθούν τα κίνητρα και η ικανοποίηση από την εργασία τους. Σημαντικός παράγοντας, σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, που επιδρά στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι το επαγγελματικό άγχος. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως και άλλα επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων ή τη λήψη αποφάσεων, είναι ιδιαίτερα αγχογόνο. Το επαγγελματικό άγχος αποτελεί παράγοντα που προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί ένα από τα κατ'εξοχήν κοινωνικοανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, το επαγγελματικό άγχος και ως συνέπεια αυτού, η επαγγελματική εξουθένωση, πλήττουν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι στο χώρο των εκπαιδευτικών το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια πραγματικότητα, που επηρεάζει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια παρεμποδίζουν την άσκηση του τόσο σημαντικού τους ρόλου. Πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του έργου τους λαμβάνοντας και οι ίδιοι συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο και με σχολικό ψυχολόγο θα μπορέσει να συμβάλει καταλυτικά στους παραπάνω τομείς. Η κατάλληλη καθοδήγηση θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Των Σχολείων Δεύτερης ευκαιρίας για τη συμβολή της διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.* Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπιο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996*). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Πρακτικότητα και Προοπτικές*. Λευκωσία: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Κάντας, Α. (1995). *Διεργασίες Ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και Αλλαγή, Κουλτούρα, Επαγγελματικό Άγχος: Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σς. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουστέλιος**,** Α**. &** Κουστέλιου**,** Ι**.** (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, *1*, 30-39

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα, 7(2-3),* 139-152.

Μακρή-Μπότσαρη,Ε. & Ματσαγγούρας, Η.(2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.

Παπαδόπουλος, Ι. (2008). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδραση της στην ψυχοσωματική υγεία. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαναούμ**,** Ζ**.** (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 11*, 135-142.

Ξενόγλωσση

Alder, B. (2005). *Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace.* London: Routledge

Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14 (2),* 7-26.

Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Ed.), Handbook of Stress, Medicine and Health (pp. 101-117). Bocaraton FL: CRC Press.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education, 72*, 197-209.

Capel, S.A. (1987). The incidence of and incidence on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 57*, 279-288.

Everest, G. (1987). A study of the relationship between the principal's leadership style and the level of motivation of the teaching staff. Doctor of Philosophy, Tennessee State University.

Eskridge, D., & Coker, D. (1985). Teacher stress: symptoms, causes and management techniques. *The Clearing House, 58,* 387-390.

Feitler, E.C. & Tokar, E.B. (1982). Gettinng a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership, 39(6).*

Granny, C., Smith, P. & Stone, E., (1992). *Job satisfaction: advances in research and application.* Lexington, MA: Lexington Books.

Hodge, G.M., Jupp,J.J. & Taylor, A.J., (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology, 64,* 65-76.

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management, 12 (2),* 288-298.

Judge T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, K. (2001), The job satisfaction- job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127, pp. 376–407.

Laughlin,A. (1984). Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators. *Educational Studies, 10*, 7-22.

Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, *4*, 309-334.

Oranje,A. H. (2001). *Van ouderenbeleid tot lerarentekort (From policy on elderly workers to teacher shortages).* Nijmegen: Mediagroeg KUN

Plihal, J. (1982). *Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.

Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction. Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, *71,* 74-87.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteashers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 3, 291- 306.

Selye, H. (1956). *The Stress of Life* (Rev.ed.). New York: McGraw-Hill.

Spear, M., Gould K. & Lee B. (2000). Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers. *Slough:* NFER.

Spector, P.E. (1997) Job Satisfaction: Application, Assesment, Causes and Consequences. London: SAGE.

Travers,C.J.and cooper,C.L.(1996). Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession. London: Routledge.

Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S. & Soliman, I. K**.** (1991).School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 63–77.

Wright, M. & Custer, R. (1998) 'Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers'. *Journal of Technology Education, 9 (2),* 134-146.

Yosof, J., & Tahir, I. (2011). Spiritual Leadership and Job Satisfaction: A Proposed Conceptual Framework Information. *Management and Business Review, 2(6),* 239- 245.

Zigarreli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research, 90(2),* 103–109.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E**.** (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, *36(2),* 229 – 247.

Εργαστήριο Marketing: Η αγορά της εταιρείας «Apivita» στην Ιαπωνία

Κοψιδάς Οδυσσέας
Διδάκτορας Βιομηχανικής Διοίκησης & Τεχνολογίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση του marketing plan, όσον αφορά την απόπειρα διείσδυσης της ελληνικής εταιρείας φυτικών καλλυντικών APIVITA ΑΕΒΕ στην απαιτητική αγορά την Ιαπωνίας. Η συγκεκριμένη αγορά παρουσιάζει πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφορές σε σχέση με την ελληνική, αλλά και τις υπόλοιπες αγορές. Ο καταστροφικός σεισμός 8.9 ρίχτερ, την 11η Μαρτίου 2011 (373 χλμ από την ιαπωνική πρωτεύουσα σε εστιακό βάθος 20 χλμ.), που έπληξε τη χώρα προκάλεσε βιβλικές καταστροφές, απώλεια χιλιάδων ανθρώπινων ζωών και βαρύτατο οικονομικό πλήγμα. Ολοκληρώνοντας τη μελέτη, παρουσιάζεται επιχειρησιακή περίληψη του προγράμματος και αναφέρονται σχετικά συμπεράσματα. Η αύξηση των πωλήσεων θα επιτευχθεί με τη διατήρηση του ήδη υπάρχοντος μεριδίου αγοράς και την προσέγγιση νέων πελατών παρέχοντας διαφοροποιημένα, ποιοτικά προϊόντα σε λογικές τιμές.

Λέξεις-Κλειδιά: marketing, Apivita, plan, περιβάλλον, προϊόντα, τιμές

Εισαγωγή

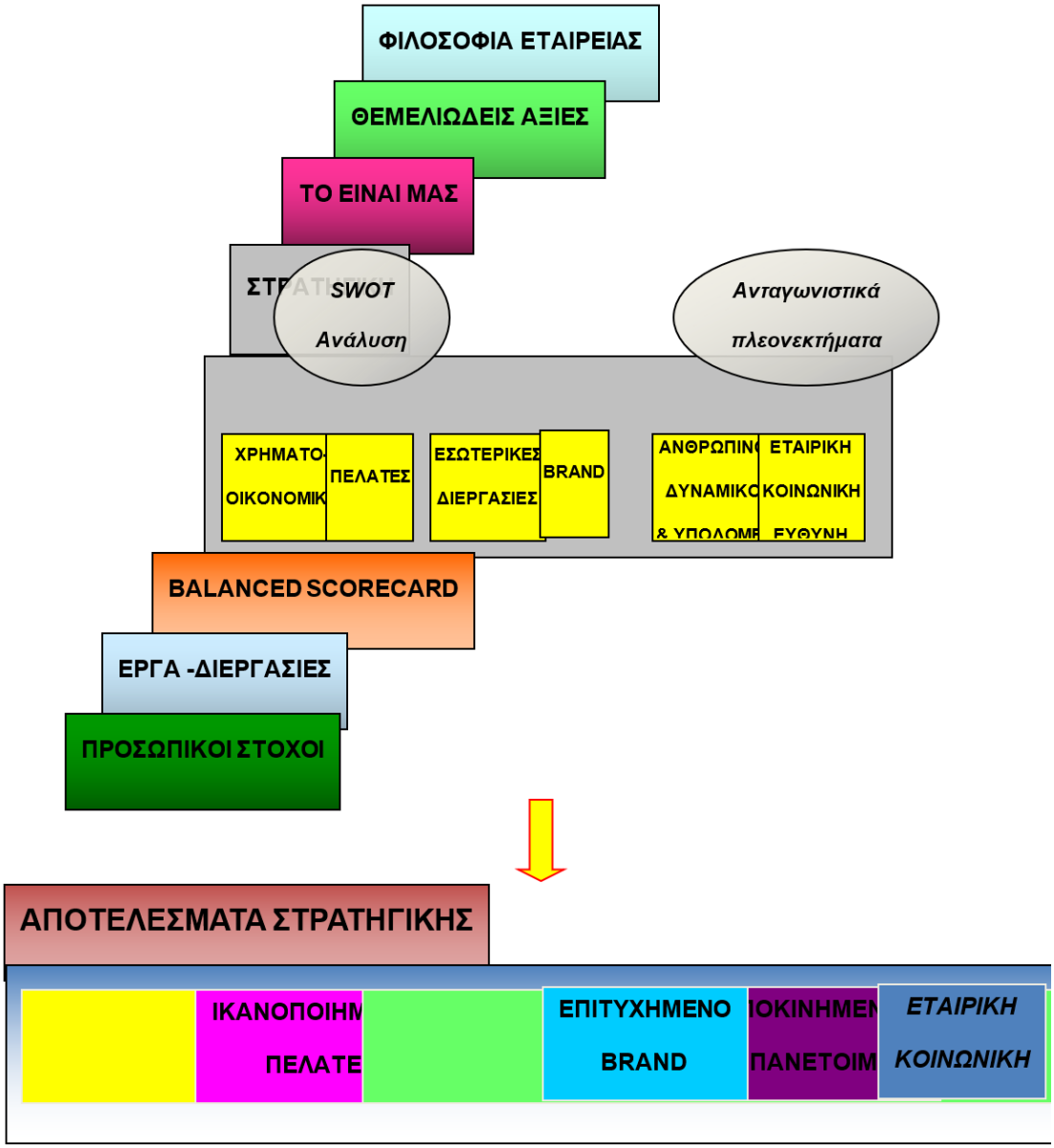
Η εταιρεία φυτικών καλλυντικών APIVITA ΑΕΒΕ ιδρύθηκε το 1979. Η APIVITA ξεκίνησε σε ένα φαρμακείο στην Αθήνα από τον Νίκο και την Νίκη Κουτσιανά το 1972. Ο Νίκος και η Νίκη Κουτσιανά είναι φαρμακοποιοί με πάθος για τα φυσικά προϊόντα και τις μέλισσες και εμπνέονται από την ολιστική προσέγγιση του Ιπποκράτη για την υγεία και την ομορφιά.

Τα προϊόντα της APIVITA παρασκευάζονταν και διατίθεντο από το φαρμακείο τους από το 1972 έως το 1978 και το πρώτο επώνυμο προϊόν λανσαρίστηκε στην αγορά το 1979. Η APIVITA είναι η πρώτη εταιρεία που παρήγαγε φυτικά καλλυντικά προϊόντα στην Ελλάδα και είναι ακόμα η μόνη που παράγει τα δικά της εκχυλίσματα από Ελληνικά βότανα και πρόπολη. Το όνομά της, που αντανακλά και το σύνολο της φιλοσοφίας της, προέρχεται από τις λέξεις:

Apis (μέλισσα) και Vita (ζωή) - APIVITA σημαίνει η ζωή της μέλισσας

Εμπνευσμένη από το μελίσσι, το αξιοθαύμαστο εργαστήριο της φύσης, αλλά και την πλούσια ελληνική χλωρίδα με τα 5000 είδη φυτών, η APIVITA συνδυάζει μελισσοκομικά προϊόντα, τιτλοδοτημένα φυτικά εκχυλίσματα και αγνά αιθέρια έλαια, κυρίως βιολογικής καλλιέργειας, για να παράγει φυσικά, επιστημονικά ελεγμένα, αποτελεσματικά προϊόντα. Έχοντας ασπαστεί τη φιλοσοφία του Ιπποκράτη, πατέρα της Ιατρικής, η APIVITA προάγει έναν ισορροπημένο, υγιεινό, φυσικό τρόπο ζωής.

Η εταιρεία είναι οργανωμένη κατά το λειτουργικό πρότυπο functional approach σε 17 διευθύνσεις, κάθε μία από τις οποίες είναι επιφορτισμένη με ένα συγκεκριμένο τομέα δραστηριότητας υποστηρίζοντας αποτελεσματικά όλο το μηχανισμό ανάπτυξής της.



Σχήμα 1 : Η Οργάνωση της Εταιρείας, Πηγή: Apivita

Η Δραστηριότητα της Εταιρείας

Η APIVITA διακρίνεται από έντονη εξαγωγική δραστηριότητα και πρόσφατα ίδρυσε θυγατρική εταιρεία στην Ισπανία (APIVITA Spain). Στην Ισπανία, τα προϊόντα διατίθενται στα πολυκαταστήματα El Cortes Ingles, σε επιλεγμένα φαρμακεία και καταστήματα καλλυντικών και πριν λίγες ημέρες εγκαινιάστηκε και το πρώτο APIVITA Shop στη Μαδρίτη. Τα προϊόντα τα βρίσκει κανείς και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Ιταλία (καταστήματα TTES), Σουηδία (Naturapoteket, Ahlens, Life, Etos), στην

Ιρλανδία (δίκτυο φαρμακείων), την Κύπρο (δίκτυο φαρμακείων), τη Δανία (Magasin du Nord, Salling, Matas) και το Βέλγιο (Cosmeticary).

Στην παρούσα εργασία θα αναλύσουμε την είσοδο της εταιρείας στη απαιτητική αγορά της Ιαπωνίας στην οποία βρίσκεται μέσω αντιπροσώπων,_όπου βρίσκεται συνολικά σε 23 καταστήματα της Ιαπωνίας και συγκεκριμένα σε 19 καταστήματα HOLIS και σε 4 καταστήματα Sony Plaza.

Ανάλυση του Επιχειρησιακού Περιβάλλοντος της Ιαπωνίας

Μια μεγάλη οικονομική δύναμη, η Ιαπωνία έχει την τρίτη (3^{η}) μεγαλύτερη οικονομία στον κόσμο, από το ονομαστικό ΑΕΠ και η τρίτη μεγαλύτερη σε αγοραστική δύναμη. Επίσης, είναι ο τέταρτος μεγαλύτερος εξαγωγέας στον κόσμο και ο πέμπτος μεγαλύτερος εισαγωγέας.

Η Ιαπωνία είναι μια από τις ισχυρότερες βιομηχανικές χώρες και μαζί με άλλες αποτελούν σήμερα μια ισχυρή βιομηχανική και εμπορική ζώνη που ανταγωνίζονται τις Η.Π.Α και την Ευρώπη. Η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη της Ιαπωνίας συντελέστηκε σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα υστέρα από σημαντικές καταστροφές που είχαν συμβεί στη χώρα κατά τη διάρκεια του Β΄ παγκοσμίου πολέμου, γεγονός που αποτέλεσε το ιαπωνικό θαύμα.

Στην Ιαπωνία το πολιτικό και το καπιταλιστικό οικονομικό καθεστώς είναι εξαιρετικά σταθερά. Η ατομική περιουσία και η επιχειρηματικότητα προστατεύονται, όπως σε όλα τα αναπτυγμένα, καπιταλιστικά κράτη.

Η πρόσφατη παγκόσμια οικονομική κρίση επηρέασε δυσμενώς την οικονομία της Ιαπωνίας. Η μείωση του πραγματικού ΑΕΠ της Ιαπωνίας για το 2008, κυρίως εξαιτίας της αύξησης της τιμής των ενεργειακών πόρων, της οικονομικής ύφεσης στις ΗΠΑ, της μειωμένης ζήτησης για εξαγωγές, των μειωμένων επενδυτικών κεφαλαίων και της αβεβαιότητας που επικρατούσε στις διεθνείς χρηματιστηριακές αγορές, οδήγησε πολλές Ιαπωνικές επιχειρήσεις βασικών εξαγωγικών τομέων (αυτοκινητοβιομηχανία, βιομηχανία ηλεκτρονικών) σε μείωση της παραγωγής και απόλυση εποχιακών υπαλλήλων. Μείωση όμως σημειώθηκε και στην εγχώρια ζήτηση και κατανάλωση με αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης. Κατά τη διάρκεια του τέταρτου τριμήνου 2008, η οικονομία της Ιαπωνίας συρρικνώθηκε με υψηλούς ρυθμούς (τους υψηλότερους από την εποχή της πρώτης πετρελαϊκής κρίσης) εξαιτίας της κατά 13,9% μείωσης των εξαγωγικών προϊόντων και υπηρεσιών. Σύμφωνα με την Κεντρική Τράπεζα της Ιαπωνίας, ο ρυθμός αύξησης του πραγματικού ΑΕΠ της χώρας για το 2008 σημείωσε αρνητική τιμή (-1,8%).

Πάντως, σύμφωνα με την έκθεση της Πρεσβείας της Ελλάδος στο Τόκιο (2010), το δεύτερο τρίμηνο του 2009 το πραγματικό ΑΕΠ της χώρας σημείωσε για πρώτη φορά αύξηση μετά από 15 μήνες (εξαιτίας κυρίως της αυξημένης εξωτερικής ζήτησης),

συνέχισε όμως να υπολείπεται σημαντικά από τα πριν την κατάρρευση της "Lehman Brothers" επίπεδα. Το τρίτο τρίμηνο 2009, η αύξηση του ΑΕΠ συνεχίστηκε (0,3%), ήταν όμως κατά πολύ μικρότερη από την αναμενόμενη (1,2%). Σε ετήσια βάση, το ΑΕΠ της Ιαπωνίας για το 2009 αυξήθηκε κατά 1,3%. Εντούτοις, το μέγεθος του πραγματικού ΑΕΠ είναι 6,5% μικρότερο σε σχέση με το 2008. Ανοδική τάση σημείωσε και ο δείκτης βιομηχανικής παραγωγής που όμως παρέμεινε σε επίπεδα 22,9% χαμηλότερα από τον αντίστοιχο δείκτη για το 2008. Τέλος, το εμπορικό πλεόνασμα αυξήθηκε επίσης σημαντικά σε σχέση με το 2008 (κυρίως όμως λόγω της μείωσης των εισαγωγών και όχι αύξησης των εξαγωγών που συνεχίζουν να υπολείπονται κατά 35% του ανώτερου επιπέδου τους).

Πίνακας 1: Κύριοι Οικονομικοί Δείκτες, Πηγή: Apivita

	2005	2006	2007	2008	2009*
ΑΕΠ (ονομαστικό, τρεχ. τιμές, σε τρέχ. Γιεν)	501,73	507,36	515,80	507,56	510,2
ΑΕΠ (πραγματικό, σε τρις Γιεν)	536,76	547,70	560,51	556,65	-
Πραγματική αύξηση ΑΕΠ (%)	1,9	2,4	2,1	-1,8	1,3
ΑΕΠ κατά κεφαλή ($ ΗΠΑ)	35.699	34.264	34.296	37.940	-
ΑΕΠ κατά κεφαλή (σε χιλ. Γιεν)	2.870	2.921	2.933	-	-
Πληθωρισμός, μέσος ετήσιος ρυθμός (%)	-0,3	0,3	0,0	1,4	1,2
Δείκτης Τιμών Καταναλωτού (με έτος βάσης το 2005)	100	100,3	100,3	101,7	-
Αριθμός Ανέργων (.000)	2.940	2.750	2.570	2.650	3.590
Μεταβολή αριθμού Ανέργων	-6,1	-6,5	-6,5	3,1	35
Ποσοστό Ανεργίας (%)	4,43	4,13	3,85	3,99	4,4
Άμεσες ξένες επενδύσεις στην Ιαπωνία (καθαρή αξία, σε δισ. Γιεν)	305,9	-756,6	2.655,3	2.524,6	-
Άμεσες Ιαπωνικές επενδύσεις στο εξωτερικό (καθαρή αξία, σε δισ. Γιεν)	-5.045	-5.845	-8.660	-13.232	-
Δημόσιο έλλειμμα (σε τρισ. Γιεν)	758	761	767	787	804
Δημόσιο χρέος ως % ΑΕΠ	150,6	148,7	148,6	154,6	157,5
Δημόσιο χρέος ως % ΑΕΠ (ΟΟΣΑ)	*175,3*	*171,9*	*170,6*	*173,0*	*174,1*
Έλλειμμα Προϋπολογισμού ως % ΑΕΠ	-5,2	-3,2	-2,8	-2,6	-4,0
Ισοζύγιο Τρεχ. Συναλλαγών (δισ. Γιεν)	18.259	19.849	24.793	16.379	-
Ισοζ. Τρεχ. Συναλλαγών ως % ΑΕΠ	3,6	3,9	4,8	4,0	-

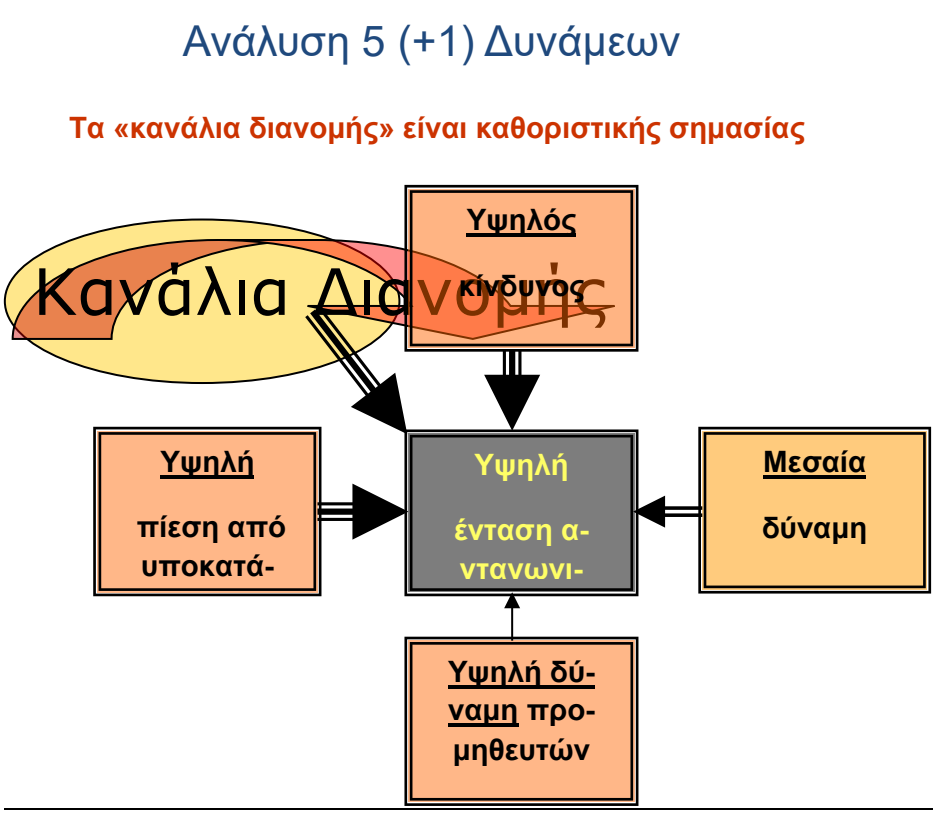
Η Αγορά Καλλυντικών στην Ιαπωνία

Η αγορά καλλυντικών στην Ιαπωνία αποτελεί την δεύτερη μεγαλύτερη αγορά παγκοσμίως μετά από αυτή των Η.Π.Α. με ετήσιες εισαγωγές που ξεπερνούν σε αξία τα 1,2 δις ευρώ. Μετά την απελευθέρωση της αγοράς καλλυντικών το 2001, και τις προσπάθειες απλούστευσης των διαδικασιών εισαγωγής και ελέγχου των προϊόντων αυτών, ο κλάδος σημειώνει αλματώδη ανάπτυξη στην χώρα.

Ιδιαίτερα αυξημένο επίσης παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για ζήτηση καλλυντικών ανδρικής περιποίησης, κυρίως όσον αφορά κρέμες αντί-γηραντικές, αντιρυτιδικές κλπ. Μάλιστα η σχετική αγορά φαίνεται να αυξήθηκε κατά 20% σε

σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Μεγάλα πολυκαταστήματα στην πόλη του Τόκιο διαθέτουν ειδικά τμήματα πώλησης ανδρικών καλλυντικών, οι πωλήσεις των οποίων γνωρίζουν πρωτοφανή άνθηση.

Ανάλυση των 5 Δυνάμεων του Porter



Σχήμα 2: Οι 5 δυνάμεις του Porter για την Apivita στην αγορά της Ιαπωνίας

Τμηματοποίηση της Αγοράς Σχηματικά

ΑΓΟΡΕΣ			
ΠΡΟΪΟΝΤΑ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΤΡΕΣ	ΠΑΙΔΙΑ
ΣΑΜΠΟΥΑΝ - ΑΦΡΟ-ΛΟΥΤΡΑ			
ΑΝΤΗΛΙΑΚΑ			
ΚΡΕΜΕΣ ΓΙΑ ΠΡΟ-ΣΩΠΟ ΚΑΙ ΜΑΤΙΑ			
ΒΑΦΕΣ ΜΑΛΛΙΩΝ			
CONDITIONER			

ΚΡΕΜΕΣ ΞΥΡΙΣΜΑ-ΤΟΣ- ***AFTER SHAVE-*** ***EAU DE TOILETTE***			
ΑΡΩΜΑΤΑ			
ΜΑΣΚΕΣ ΟΜΟΡΦΙΑΣ			
ΜΑΣΚΕΣ ΜΑΛΛΙΩΝ			

Σχήμα 3: Τμήματα της αγοράς, μπλέ: μεγάλα, πράσινα: μεσαία, μπεζ: μικρά

Αποτελέσματα της Έρευνας

Με δεδομένη τη μεταμόρφωση της Ιαπωνικής κοινωνίας από εξαγωγική σε εισαγωγική, με έμφαση στην κατανάλωση ακολουθώντας τα χνάρια των δυτικών, δημιουργούνται ευκαιρίες δραστηριοποίησης εταιρειών της δύσης. Επίσης, η μετατόπιση των προτιμήσεων του καταναλωτή από προιόντα που ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες σε άλλα που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τη γήρανση του πληθυσμού και την αύξηση του πραγματικού εισοδήματος, η ιαπωνική αγορά γίνεται ολοένα και πιο ελκυστική σε ξένες εταιρείες δημιουργώντας και μια βάση για επενδύσεις και εμπόριο στην αναπτυσσόμενη Ασία.

Οι προϋποθέσεις του ανταγωνισμού στην Ιαπωνία είναι παρόμοιες με αυτές σε οποιαδήποτε άλλη χώρα. Η ποιότητα του προϊόντος ,η τιμή , η άμεση παράδοση, η διαφήμιση και η μετά την πώληση εξυπηρέτηση, είναι μερικά από τα μέσα για να υπερνικήσει μια εταιρεία τον ανταγωνισμό. Για τις Ιαπωνικές εταιρείες έχει μεγαλύτερη σημασία η αύξηση του μεριδίου της αγοράς από την άμεση αποδοτικότητα. Με δεδομένη τη φήμη της Ιαπωνίας ότι διαθέτει το <καλύτερα προιόντα> θα πρέπει οι εταιρείες να επικεντρωθούν στην καλή ποιότητα για να είναι ανταγωνιστικές. Υπολογίζεται ότι 1.000 εταιρείες καλλυντικών δραστηριοποιούνται στην Ιαπωνία, τόσο αλλοδαπές όσο και εγχώριες. Πάντως την μερίδα του λέοντος καταλαμβάνουν εγχώριες εταιρείες, όπως η Kanebo (www.kanebo.com), η Shiseido (www.shiseido.com) και η Kao, κάθε μία από τις οποίες κατέχει περίπου το 10-15% της ιαπωνικής αγοράς καλλυντικών.

Συνοπτικά, η APIVITA απευθύνεται σε μία «αγορά φωλιά» (niche market), η οποία αναγνωρίστηκε σαν ξεχωριστό τμήμα στον κλάδο παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια με τον όρο “cosmeceuticals”.

Τα προϊόντα της APIVITA, μπορούν να καλύψουν ανάγκες όλων των ηλικιών (από τριών και άνω) και των δύο φύλων, αρκεί οι συγκεκριμένοι καταναλωτές να προτιμούν

ποιοτικά, φυτικά, βιολογικά καλλυντικά, που να απουσιάζουν από τη σύνθεσή τους χημικές προσμίξεις και χημικά συστατικά.

Η εταιρεία APIVITA, έχει πολύ σημαντικές προοπτικές αύξησης των πωλήσεών της στη χώρα της Ιαπωνίας. Η τάση ζήτησης για ποιοτικά και φυσικά προϊόντα περιποίησης, ολοένα θα αυξάνεται και αυτό είναι το σημείο που πρέπει να εκμεταλλευτεί η εταιρεία για την προώθηση των προϊόντων της. Η υψηλή ποιότητα σε συνδυασμό με τη λογική τιμή που παρέχει τα προϊόντα της (value for money), δημιουργεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την εταιρεία. Αν ληφθεί υπόψη ότι ο ρυθμός ανάπτυξης στην Ιαπωνία μειώθηκε κατά 2,2% το τελευταίο έτος (από 3.5% το 2010, κατέληξε σε 1.3% για το 2011 και το γεγονός ότι η εταιρεία APIVITA πουλά τα προϊόντα της σε λογικές τιμές καθίσταται ιδιαίτερα ελκυστική στους καταναλωτές της Ιαπωνίας. Με κατάλληλη στρατηγική μάρκετινγκ διατηρώντας πάντα σταθερές τις αρχές του πράσινου ολιστικού μάρκετινγκ, οι πωλήσεις της εταιρείας στην Ιαπωνία προβλέπεται να αυξηθούν. Σημαντικό ρόλο θα έχει η κατάλληλη τιμολογιακή πολιτική, η σωστή προώθηση των προϊόντων σύμφωνα με την Ιαπωνική κουλτούρα, η σωστή επιλογή συνεργατών, η διαφοροποίηση των προϊόντων, η καινοτομία, η συνεχής έρευνα σε νέα προϊόντα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αφουγκράζοντας τις ανάγκες του καταναλωτή στην Ιαπωνία.

Βιβλιογραφία

1. www.greece-japan.com

2. www.greekmoney.gr

3. www.ellinikomeli.gr

4. www.euro2day.gr

5. archive.enet.gr/

6. www.express.gr

Η συναισθηματική κακοποίηση του παιδιού και οι συνέπειές της

Φέσσα Παρασκευή,
Εκπ/κός Π.Ε.70, Ψυχολόγος, M.Sc. στην Οργάνωση & Διοίκηση Εκπ/κών Μονάδων

Περίληψη

Η παιδική κακοποίηση λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις παγκοσμίως. Με αυξητικό ρυθμό παρουσιάζονται έρευνες και άρθρα για το ζήτημα αυτό, καμπάνιες για την προστασία του παιδιού αλλά και η ευαισθητοποίηση του κόσμου που πλέον δεν αποδέχεται στην κουλτούρα των λαών την παιδική κακοποίηση κι εκμετάλλευση. Η τελευταία παρουσιάζεται με πολλές μορφές. Η συναισθηματική κακοποίηση είναι μια μορφή παιδικής κακοποίησης για την οποία δεν υπάρχουν εκτενείς μελέτες. Πρόκειται για μια μορφή κακοποίησης δυσδιάκριτης και συχνά μη αντιληπτής λόγω του ότι δεν υπάρχουν εμφανή εξωτερικά σημάδια καθώς αυτά αφορούν εσωτερικά μόνο ψυχικά τραύματα. Σε μεγάλο ποσοστό με τη φυσική κακοποίηση ενυπάρχει και συναισθηματική κακοποίηση τα σημάδια της οποίας είναι βαθύτερα και με μεγαλύτερη διάρκεια από τα φυσικά. Διάστασή της είναι και η παραμέληση του παιδιού. Η κακοποίηση αυτή οδηγεί το παιδί σε ακραίες συμπεριφορές (ιδιαίτερα συγκαταβατική, ιδιαίτερα απαιτητική συμπεριφορά, παθητική, επιθετική συμπεριφορά), σε σχέσεις προβληματικές και σε καταστροφικές, παραβατικές συμπεριφορές Τα σημάδια της κακοποίησης αυτής μεταφέρονται και στην ενήλικη ζωή του ατόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: κακοποίηση, ψυχικά τραύματα, συνέπειες, προβληματική συμπεριφορά και σχέσεις

Εισαγωγή

Ορισμοί- ιστορική αναδρομή- επιδημιολογία του φαινομένου

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1999) ορίζει τη συναισθηματική- ψυχολογική κακοποίηση και παραμέληση ως ανικανότητα από την πλευρά του γονέα ή φροντιστή να παράσχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο-περιβάλλον καθώς και την έλλειψη διαθεσιμότητας ενός προτύπου πρωταρχικής συναισθηματικής προσκόλλησης που χρειάζονται για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού. Η παραμέληση αφορά τη μη παροχή όσων βοηθούν στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού σε επίπεδο υγείας, εκπαίδευσης, φροντίδας, στέγης, ασφαλούς ζωής. Συνέπεια τραγική είναι η αύξηση της πιθανότητας βλάβης σωματικής, ψυχικής, ηθικής, πνευματικής και κοινωνικής, στην υγεία κι ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά τους Broadbent & Bentley (1997) η συναισθηματική κακοποίηση αφορά τις πράξεις που προέρχονται από το υπεύθυνο άτομο για την ανατροφή του παιδιού που μπορεί να προκαλέσει τραύματα ή συναισθηματική στέρηση. Η ψυχικοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού τίθεται σε κίνδυνο από επαναλαμβανόμενα μοντέλα συμπεριφοράς του γονέα ακόμη κι αν πρόκειται για λεκτική συμπεριφορά. Η μορφή αυτής της

κακοποίησης αφορά απειλές προς το παιδί, κατηγορίες, εκφοβισμό, συμπεριφορές ταπείνωσης, δυσφήμιση, διάκριση, εξευτελισμό του παιδιού και περιορισμό της κίνησής του, κακομεταχείριση, απόρριψη, περιθωριοποίηση, απομόνωση ή άλλες μη σωματικές μορφές εχθρικής συμπεριφοράς. Συχνό φαινόμενο σε ορισμένους λαούς οι μορφές αυτές της βίας να στρέφονται ενάντια σε αγόρια ή κορίτσια, εξαιτίας του φύλου ή του γένους τους, οπότε πρόκειται και για έμφυλη βία.

Επίσης η μορφή αυτή κακοποίησης αναφέρεται ως «συστηματική κατεδάφιση μιας άλλης ανθρώπινης ύπαρξης» ή μια συνεχής επίθεση στην αυτο-αξία του παιδιού ή του εφήβου (Γιωτάκος, 2008). Πρόκειται για επίμονη συναισθηματική μεταχείριση με δυσμενείς και σοβαρές επιπτώσεις στη φυσιολογική ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού (Bowlby,1984), προκαλεί σοβαρές βλάβες στη νοητική, ψυχολογική ή κοινωνική εξέλιξη του νεαρού ατόμου(Μουζακίτης, 1987) με συνέπεια αυτό να αποκτά αρνητική γνώμη για τον εαυτό του ή να παρουσιάζει διαταραγμένη συμπεριφορά (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987).

Ερευνητές αναφέρουν μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συναισθηματική κακοποίηση και την παραμέληση. Στην πρώτη διαφαίνονται κυρίως «ενεργητικές αρνητικές πράξεις» ενώ στη δεύτερη «αδιαφορία ή παθητική στάση». Βέβαια οι διαστάσεις του φαινομένου συσχετίζονται, οπότε είναι επικρατής ο όρος «ψυχολογική κακομεταχείριση» (Whiting 1976, Garbarino 1986). Πάντως, η συναισθηματική κακοποίηση δίνει μεγαλύτερη σημασία στον αντίκτυπο στα συναισθήματα ενός παιδιού και την ικανότητα να εκφράζει συναίσθημα και να αναπτύσσει σχέσεις (Ο'Hagan, 1993).

Το φαινόμενο συναντάται από τους αρχαίους ακόμη χρόνους. Το παιδί ανέκαθεν αποτελούσε στόχο βάναυσης μεταχείρισης ή αδιαφορίας λόγω της αδυναμίας του να αντισταθεί στον πανίσχυρο ενήλικα. Πολλές αναφορές καταγράφουν κακομεταχείριση παιδιών από ενήλικες ή τους ίδιους τους γονείς τους ενώ η θανάτωση παιδιών ήταν συχνή και κοινωνικά αποδεκτή. Επιπλέον συχνά ήταν ο εγκλεισμός παιδιών σε υπόγεια, η άφεση στη λιμοκτονία, το μαστίγωμα, η εμπορεία, η δουλεία, οι βασανισμοί.

Από τον 18ο αιώνα που αναπτύχθηκε η παιδιατρική αναγνωρίζεται πλέον και το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης. Σπουδαίο ρόλο στα πιο πρόσφατα χρόνια για την αναγνώριση του φαινομένου διαδραμάτισαν τα φεμινιστικά κινήματα που βοήθησαν στην αποκάλυψη των περιστατικών κακοποίησης αλλά και στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης (Κανδυλάκη, 2005).

Στη σύγχρονη εποχή, ως προς τα επιδημιολογικά στοιχεία αναφέρονται (καταγεγραμμένα) τα εξής ποσοστά: στις ΗΠΑ το 6,6% έχουν υποστεί συναισθηματική –ψυχική κακοποίηση ενώ 64, 1% και παραμέληση. Ανάλογα στον Καναδά οι έρευνες μιλούν για 10%, στην Αυστραλία 31%. Στην Ελλάδα σύμφωνα με τις καταγγελίες στο Κέντρο έρευνας και Πρόληψης Ατυχημάτων (Ιατρικής σχολής του ΕΚΠΑ) καταγράφεται ποσοστό 5-6% ενώ η παραμέληση ή εγκατάλειψη παιδιών αγγίζει το 52%. Τα ποσοστά είναι πολύ μεγαλύτερα σε παγκόσμιο επίπεδο αν λάβουμε υπόψη ότι η

συναισθηματική-ψυχολογική κακοποίηση συνυπάρχει σε όλες τις μορφές κακοποίησης όμως η συγκεκριμένη μορφή είναι συγκαλυμμένη ή δεν καταγγέλλεται τόσο συχνά όπως οι άλλες μορφές. Είναι δύσκολο τόσο να οριστεί όσο και να καταγραφεί η συναισθηματική κακοποίηση γιατί «είναι δυσδιάκριτη και η πιο κοινωνικά αποδεκτή» (Χατζηφωτίου, 2005). Εξάλλου πρόκειται για την πιο δύσκολη μορφή κακοποίησης ως προς το να αποδειχθεί δικαστικά.

Μελέτες για την συναισθηματική κακοποίηση

Πολλές μελέτες αποδεικνύουν τον αντίκτυπο του φαινομένου στα παιδιά που το έχουν υποστεί. Έρευνες σχετικά με τη διαμόρφωση του εγκεφάλου από τις εμπειρίες του ανθρώπου (στο πανεπιστήμιο Mc. Lean στη Βοστόνη των ΗΠΑ) κατέδειξαν ότι οι αντίξοες εμπειρίες διαμορφώνουν πολύ διαφορετικά τον εγκέφαλο από ό, τι συντελούν οι ευχάριστες εμπειρίες στη ζωή. Συνεπώς, τα άσχημα λόγια και οι αρνητικές συμπεριφορές των γονέων προς το παιδί έχουν έναν αντίκτυπο με διάρκεια που στον εγκέφαλο δημιουργεί έναν χρόνιο ερεθισμό φόβου, σε αντίθεση με τη γονεϊκή συμπεριφορά της αγάπης και τρυφερότητας. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου κατά τα νηπιακά και πρώιμα παιδικά χρόνια είναι η βάση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, της νοημοσύνης και του συναισθηματικού του κόσμου. Μια πρόωρη εμπειρία που είναι κυρίως αρνητική συντελεί στη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς, μάθησης και συναισθήματος μόνιμα στη ζωή ειδικά αν δεν υπάρξει θεραπευτική αντιμετώπιση. Διαφαίνεται ότι σε βάθος χρόνου πολλά παιδιά συναισθηματικά κακοποιημένα παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο και μαθησιακές δυσκολίες. Τα ψυχικά τραύματα της κακοποίησης ακολουθούν -μη αναστρέψιμα- στην ενήλικη ζωή φέρνοντας άγχος και μελαγχολία.

Σε μια άλλη μελέτη ο ψυχολόγος Seth Pollak το 2006 διαπίστωσε ότι ο θυμός των γονέων ασκεί σημαντική επίδραση στον ψυχισμό του παιδιού. Στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin-Madison πραγματοποιήθηκε μελέτη σε κακοποιημένα παιδιά 8 ως 10 ετών ερευνώντας το πώς αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κακοποιημένα παιδιά ήταν πιο ευαίσθητα στο συναίσθημα του θυμού. Η αυξημένη εγρήγορση κι αντίδραση του κακοποιημένου παιδιού προς το θυμό, που μπορεί να το οδηγήσει στην ενήλικη ζωή να ερμηνεύει ακόμη και ουδέτερα ερεθίσματα ως απειλή, συνεπάγεται και τη δυσκολία του ατόμου στη σύναψη υγιών σχέσεων με τους άλλους ενήλικες.

Επιπλέον, άλλες έρευνες συσχετίζουν το οικογενειακό περιβάλλον (με ασταθείς ή ανύπαρκτους συναισθηματικούς δεσμούς) με την παιδική παραβατικότητα. Σε έρευνα των Gluecks (1950) ανάμεσα σε παραβατικά και μη παραβατικά παιδιά διαπιστώθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον των παραβατικών παιδιών εμφάνιζε υψηλά ποσοστά συναισθηματικών διαταραχών, εγκληματικότητας, αλκοολισμού, συγκρούσεις μεταξύ των γονέων. Το οικογενειακό περιβάλλον τους παρουσίαζε έντονα χαρακτηριστικά αστάθειας, απουσία δεσμών και συναισθήματος, πειθαρχία και κανόνες αυστηρότητας,

έλλειψη ασφάλειας, ανυπαρξία στοργικής ατμόσφαιρας, χαρακτηριστικά δηλαδή που δε βοηθούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Τέλος, σε συγκριτική έρευνα του Bennett (1959) διαπιστώθηκε πως οι διακεκομμένες σχέσεις των γονιών με το παιδιά τους, χωρισμένοι γονείς, συγκρουσιακές και διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ των γονέων, το άστατο οικογενειακό περιβάλλον, η ασυνεπής επιβολή πειθαρχίας στο παιδιά αλλά και η οικονομική και κοινωνική οικογενειακή κατάσταση συντελούν στη δημιουργία δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών αλλά και συμπεριφορές αντικοινωνικές.

Η εμφάνιση της συναισθηματικής κακοποίησης- Συμπτωματολογία

Το φαινόμενο έχει διαφορετική εικόνα σε κάθε ηλικία λόγω της διαφορετικής στάσης του ενήλικα- γονέα στην παιδική ή εφηβική ηλικία του παιδιού του ενώ υπάρχει και διαφοροποίηση μεταξύ των οικογενειών. Η «κρυμμένη αυτή κακοποίηση» μπορεί να αποκαλυφθεί γιατί κάποια συμπτώματα την προδίδουν. Η απόρριψη των γονιών διακρίνεται:

- Στη βρεφική ηλικία διακρίνεται ως έλλειψη ανταπόκρισης στην ανάγκη του βρέφους για εγγύτητα κι επαφή
- Στη νηπιακή-προσχολική ηλικία ως συναισθηματικά προβλήματα, ως απαγόρευση συμμετοχής στις εκδηλώσεις της οικογένειας
- Στη σχολική ηλικία με την απόρριψη της ταυτότητας του παιδιού
- Στην εφηβική ηλικία ως ανυπαρξία κατανόησης της ανάγκης του για ανεξαρτησία

Η εχθρική στάση των γονιών εμφανίζεται με τη συχνή κι αυστηρή κριτική, την αποδοκιμασία των προσπαθειών κι ενεργειών του, τη θεώρησή του ως ανεπιθύμητου, τη μειωμένη εκδήλωση στοργής προς το παιδί, τη μειωμένη ή ανύπαρκτη παροχή φροντίδας και προστασίας, τη δυσκολία συμφιλίωσης στις συγκρούσεις και στις διαφωνίες.

Η αυταρχική στάση των γονέων εκδηλώνεται με την αποκλειστικότητα που έχουν στη λήψη αποφάσεων χωρίς να λαμβάνεται η γνώμη του παιδιού, ελεγκτική συμπεριφορά, αδιαλλαξία στην εκτέλεση των εντολών που επιβάλλουν, ακαμψία στη σκέψη, πίστη κι εμμονή στην αυθεντία τους, τάση προς ακραίες λύσεις, αδιαφορία για τις επιθυμίες ή τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Η συμπτωματολογία στα παιδιά σχετίζεται με την ηλικία (Iwaniec, 2006) αλλά και με τη δυναμική κι ιδιοσυστασία του καθενός οικογενειακού πλαισίου.

Στις μικρότερες ηλικίες συχνότερα διαπιστώνουμε:

- εξελικτικές διαταραχές (διαταραχή λόγου, καθυστέρηση στη σωματική, νοητική, συναισθηματική ανάπτυξη)

- σωματικές διαταραχές (διατροφικά προβλήματα, δυσκολία στον ύπνο, πόνοι, εμετοί, διάρροιες, συχνό αίσθημα αδιαθεσίας, ούρηση κι εγκόπριση)
- προβλήματα στο συμπεριφορικό επίπεδο (καθυστέρηση λόγου, παλινδρόμηση, νυχτερινή ενούρηση, πιπίλισμα δακτύλων)
- άλλες διαταραχές στη συμπεριφορά (βασανισμούς ζώων, πυρομανία, βανδαλισμοί, φυγή, κλοπές, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, επιθετικότητα)
- σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο υπάρχει η αρνητική εικόνα του εαυτού, χαμηλή αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια, απόμακρη ή παθητική στάση, φοβίες, αρνητικά συναισθήματα και θυμού
- στο σχολικό επίπεδο παρουσιάζονται λίγα σχολικά επιτεύγματα, μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής, διαταραχές διαγωγής, ελλειμματική προσοχή, απόσυρση στο παιχνίδι, έλλειψη φίλων.

Στην εφηβική ηλικία στη συνέχεια εμφανίζονται αντικοινωνικές συμπεριφορές, παραβατικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από την παιδική-σχολική περίοδο, προβλήματα στις σχέσεις με τους άλλους, προβλήματα ταυτότητας, τάσεις απομόνωσης και αυτοτραυματισμοί-αυτοτιμωρία (Wijma et al, 2007). Σε αυτή την ηλικία παρουσιάζονται τα πρώτα συμπτώματα εξαρτήσεων από ουσίες (αλκοόλ, ναρκωτικά, νικοτίνη) ακραίες κι επικίνδυνες διατροφικές συνήθειες (υπερφαγία, ψυχογενής ανορεξία, ψυχογενής βουλιμία), τάσεις φυγής ή αυτοκτονικές. Τα συμπτώματα όλα με τη σειρά τους αυξάνουν τις δυσκολίες με τον περίγυρό τους, μια μνησικακία εκδηλώνεται που παραμένει στην ενήλικη ζωή κι εκδηλώνεται προς κάποιον ασθενέστερο –κι ο κύκλος της βίας συνεχίζεται στην οικογένεια (Τσιλιάκου, Γιωτάκος, 2008).

Συνέπειες στην ενήλικη ζωή

Τα σημάδια της συναισθηματικής κακοποίησης του παιδιού είναι μόνιμα και το ακολουθούν στην ενήλικη ζωή. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο παιδί που μεγάλωσε σε ένα ψυχρό κι αδιάφορο οικογενειακό πλαίσιο με αυτό σε ένα αυστηρό κι επικριτικό περιβάλλον. Και στις δύο περιπτώσεις οι συνέπειες είναι αρνητικές αλλά εκφράζονται διαφορετικά.

Στην πρώτη περίπτωση το παιδί που δε βίωσε στοργή, αγάπη αλλά έλλειψη εγγύτητας κι απόσταση από τους γονείς του, στην ενήλικη ζωή συναντάει δυσκολίες στην οικειότητα, στη σωματική εγγύτητα, στο άγγιγμα και σε κάθε προσωπική προσέγγιση-επαφή με τους άλλους ενήλικες (σε προσωπικό, σε επαγγελματικό και κοινωνικό γενικότερα επίπεδο συνδιαλλαγής).

Στη δεύτερη περίπτωση το παιδί ως ενήλικας εκδηλώνει παθητική ή και επιθετική συμπεριφορά. Εφόσον δεν έχει βιώσει στα πρώτα χρόνια της ζωής του οικειότητα, εμπιστοσύνη, αίσθημα ασφάλειας και ως ενήλικας παρουσιάζει κλονισμένη εμπιστοσύνη και οικειότητα απέναντι στον περίγυρό του. Είναι συχνή λοιπόν η δημιουργία εξαρτητικών σχέσεων με τους άλλους. Πολύ συχνά ενδέχεται να έχει αρνητική γνώμη για τον εαυτό του, αλλά και για τον κόσμο που τον περιβάλλει λόγω της απορριπτικής κι

εχθρικής στάσης που εισέπραξε στο οικογενειακό του περιβάλλον. Χαρακτηριστικό επίσης της ανικανότητας χειρισμού των ιδιαίτερα επώδυνων συναισθημάτων που βίωσε από την κακοποίηση είναι η απουσία επαφής με τα συναισθήματά του (αλεξιθυμία).

Μακροπρόθεσμα, είναι πολύ συχνή η εμφάνιση διαφόρων εξαρτήσεων και χρήση ουσιών, η επιδίωξη της αγάπης και αποδοχής συχνά με διάφορες συμπεριφορές παρέκκλισης (ψυχογενής ανορεξία, υποχονδρία, αυτοτραυματισμοί ακόμη και αυτοκτονικός ιδεασμός). Επιπλέον, παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά από το γενικό πληθυσμό εμφάνισης κατάθλιψης και αγχωδών διαταραχών (κρίσεις πανικού, είδη κοινωνικών φοβιών), ενώ σε διαπροσωπικό επίπεδο παρατηρείται συχνά να ζουν απομονωμένοι, να δυσκολεύονται στη δημιουργία ερωτικών ή φιλικών σχέσεων. Από την άλλη, το επαγγελματικό επίπεδο ζωής τους δε μένει ανεπηρέαστο καθώς συχνά εμφανίζουν αστάθεια, δυσκολίες στην εργασία, απουσία επιθυμίας για εργασία ή προσπάθεια ανέλιξης λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης.

Συμπερασματικά

Αρχικά, προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής υγείας ενός παιδιού είναι κυριότερα οι ασφαλείς και σταθεροί δεσμοί του με τους γονείς. Αυτοί είναι το προστατευτικό πλαίσιο ώστε το παιδί να νιώσει ψυχική ισορροπία, ασφάλεια, εμπιστοσύνη για να μπορέσει να εκφραστεί συναισθηματικά αλλά και να αναπτύξει δυνατούς συναισθηματικούς δεσμούς.

Πολλαπλά διαπιστωμένες οι τραγικές συνέπειες της παιδικής συναισθηματικής κακοποίησης (πολύπλευρα και μακροχρόνια) επιβάλλουν όλα τα επαγγέλματα που έχουν συχνή επαφή με τα παιδιά (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, νοσηλευτές, αστυνομικοί, εισαγγελείς) να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να ανιχνεύουν και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα το φαινόμενο της ψυχολογικής (και κάθε μορφής) κακοποίηση.

Βιβλιογραφία

Bowlby, J.(1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregivings systems. *American Journal of Psycoanalysis*, 44, 9-27.

Broadbent, A. and Bentley, R. (1997), *Child Abuse and Neglect Australia 1995 - 1996*, Child Welfare Series no.17, Australian Institute of Health and Welfare, Canberra.

Garbarino, J., Guttman, E. and Seeley, J.W. (1986), *The Psychologically Battered Child*, Jossey-Bass Publishers, California.

Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification*, *assessment and intervention: a practice handbook*.Second edition. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

O'Hagan, K. (1993), *Emotional and Psychological Abuse of Children*, Open University Press, Buckingham.

Wijma, B., Thapar-Bjorkert, S., Hammarstrom, N.C., & Swahnberg, K., (2007). Cycles of abuse by consealment: a clinical report. *Journal of Psychosomatics in Obstetrics and Gynaecology*, 28(3), 155-160

Whiting, L. (1976), «Defining emotional neglect», *Children Today*, vol.5, pp.2 - 5.

Γιωτάκος, Ο. (2008). Συναισθηματική κακοποίηση. Στο *Κακοποίηση Παιδιού*. Οδηγός ανίχνευσης, αντιμετώπισης και πρόληψης (σσ. 7-8) Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία

Κανδυλάκη, Α. (2005). Αντιμετωπίζοντας τη Βία στην Οικογένεια μέσα από Δίκτυα Υπηρεσιών στην Τοπική Αυτοδιοίκηση. Στο Γ. Ζαϊμάκης & Α. Κανδυλάκη (Επιμ.), *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας:Μορφές Παρέμβασης σε Ευπαθείς Ομάδες και σε Πολυπολιτισμικές Κοινότητες* (σσ. 443-470). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.

Μουζακίτης, Χ.,(1987). Η κακοποίηση των παιδιών: Γενική θεώρηση και διεθνής προοπτική. Στο Τσιάντης & Μανωλόπουλος . *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής.* Πρώτος τόμος. Τρίτο μέρος (σσ. 381-403). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Τσιάντης , Γ., Μανωλόπουλος Σ. (1987). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, α' τόμος, *Ψυχοκοινωνικά θέματα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιάντης, Γ. (1993). Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας, Τεύχος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Τσιλιάκου , Μ.& Γιωτάκος Ο., (2008).Ο Κύκλος της κακοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις Αρχιπέλαγος.

Χατζηφωτίου, Σ. (2005). Ενδοοικογενειακή Βία Κατά των Γυναικών και Παιδιών: *Διαπιστώσεις και Προκλήσεις για την Κοινωνική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης στην εκπαίδευση

Κατράνα Γλυκερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές, καθώς επίσης και την είσοδο πολλών νέων δεδομένων, λόγω του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και των παραμέτρων αυτού που έχουν κατακλύσει τις κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπό το φως της παγκοσμιοποίησης, παρατηρείται δημιουργία σχέσης αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των λαών ανά τον κόσμο, κατά τρόπο ώστε τα στενά εθνικά όρια να παραχωρούν τη θέση τους στην παγκόσμια κοινότητα. Οι μεταβολές αυτές δεν θα ήταν δυνατό να μην επηρεάσουν άμεσα τον τομέα της εκπαίδευσης. Μεταξύ των περισσοτέρων επιδράσεων στην εκπαίδευση, διακρίνονται εκείνες που ανήκουν στον τομέα της διαμόρφωσης της «κοινωνίας της γνώσης», η οποία οφείλεται στην ταχεία μετάδοση των γνώσεων μέσω της τεχνολογίας και αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ορισμένοι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ή η UNESCO, διαμορφώνουν και προωθούν πολιτικές, οι οποίες συχνά υιοθετούνται από τα διάφορά εθνικά κράτη ή σε κάθε περίπτωση επηρεάζουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση των επιδράσεων του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και των «κοινωνιών της γνώσης» σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης, καθώς και των προσπαθειών του υπερεθνικού οργανισμού ΟΟΣΑ να διαδώσει μεταξύ των κρατών-μελών του «καλές πρακτικές» στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στην έκθεση του προγράμματος PISA.

Λέξεις-Κλειδιά: παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης, υπερεθνικοί οργανισμοί, πρακτικές, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης και της «κοινωνίας της γνώσης»

Ως παγκοσμιοποίηση ορίζεται σύμφωνα με την άποψη της επιστημονικής κοινότητας, εκείνο το σύνολο των διαδικασιών, μέσω των οποίων αίρονται τα στενά εθνικά σύνορα των κρατών σε ό, τι αφορά σε πρώτο επίπεδο, την οικονομία και το εμπόριο. Βέβαια, με δεδομένες τις συνέπειες του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, αυτή επιδρά και σε άλλους τομείς, όπως είναι για παράδειγμα μεταξύ άλλων, ο τομέας της εκπαίδευσης ή ο πολιτικός τομέας (Sklair, 2002). Βασικό χαρακτηριστικό του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης είναι η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών, καθώς επίσης και η ευρεία αξιοποίηση των μέσων αυτής από τα κράτη. Το τελευταίο αυτό στοιχείο είναι εξαιρετικά σημαντικό προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση μεταξύ των κρατών και η ταχεία και άμεση επικοινωνία τους (Cornali & Tirocchi, 2012).

Η «κοινωνία της γνώσης» εμφανίστηκε περίπου κατά τα τέλη του έτος 1960 και ως έννοια δηλώνει ότι η γνώση, κυρίως όταν μεταδίδεται ευρέως και με ευχέρεια, είναι σε θέση να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνίες, αλλά και να συμβάλλει στην διαμόρφωση της πορείας τους (Τσαούσης, 2009).

Η επίδραση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και των «κοινωνιών της γνώσης» στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης

Η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογία στα πλαίσια της «κοινωνίας της γνώσης» έχουν ασκήσει άμεση επίδραση στην εκπαίδευση και ειδικότερα, σε εκείνον τον τομέα της, ο οποίος απευθύνεται στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της., Όπως είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς μελετώντας τις σύγχρονες πρακτικές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, δηλαδή της δομής και οργάνωσής τους, αλλά και του εκπαιδευτικού τους έργου, είναι σαφές πως, η συγκριτική αντιπαραβολή αυτών λαμβάνει χώρα σχετικά με πρότυπα τα οποία έχουν καθιερωθεί σε διεθνές επίπεδο και όχι σε σχέση με εθνικά πρότυπα (Darling-Hammond, 2004). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αξιολόγησης στα πλαίσια του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, είναι τα προγράμματα PISSA, TIMSS και PIRLS, εκ των οποίων το πρώτο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις τις σύγχρονης εποχής και λιγότερη στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, ενώ αντιθέτως τα άλλα δύο επιχειρούν αξιολόγηση στη βάση του προγράμματος σπουδών (Lavrijsen & Nicaise, 2016). Η όλη διαδικασία της αξιολόγησης, είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς τα αποτελέσματά της συνιστούν μέσο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος και επομένως, αυτό διαμορφώνεται εν τέλει σε μεγάλο βαθμό στη βάση των αποτελεσμάτων της (Hattie & Timperley, 2007).

Επιπλέον, σημαντική επίδραση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση, είναι και η έντονη τάση για εξειδίκευση των μαθητών. Πράγματι, όπως είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ήδη με μία πρώτη ματιά στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, είναι σαφές ότι οι μαθητές καλούνται από το ίδιο το εκπαιδευτικό τους σύστημα να επιλέξουν την ομάδα των γνώσεων την οποία επιθυμούν να λάβουν και επομένως, εντάσσονται σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά τμήματα (Charlton & Andras, 2006). Το παραπάνω στοιχείο, συνδέεται άμεσα με μία ακόμη επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της «κοινωνίας της γνώσης» στην εκπαίδευση, το οποίο συνίσταται στην σύνδεση της εκπαίδευσης με την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, όπως απαιτεί η σύγχρονη οικονομία και το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής. Η εκπαίδευση δηλαδή, έχει καταλήξει να είναι περισσότερο τεχνική και εξειδικευμένη και να επικεντρώνεται στην επάνδρωση των μαθητών με γνώσεις που συνδέονται με την επαγγελματική τους κατάρτιση, ενώ ταυτόχρονα, έχει περιοριστεί η ανθρωπιστική παιδεία και η καλλιέργειά τους (Beaudry & Collar, 2003; Moutsios, 2010).

Τέλος, στα πλαίσια της καταγραφής των βασικότερων στοιχείων της επίδρασης του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και των «κοινωνιών της γνώσης» στους διάφορους τομείς και τις πτυχές της εκπαίδευσης, δεν θα ήταν δυνατό να μη γίνει αναφορά στην αξιοποίηση της τεχνολογίας και των μέσων αυτής σε όλη τη διάρκεια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση της τεχνολογίας, εμφανίζει διττό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτής διασφαλίζεται η ευρύτητα της γνώσης, με την άμεση και διαρκή πληροφόρηση που παρέχεται μέσα από το διαδίκτυο και μάλιστα για οτιδήποτε συμβαίνει σε όλες τις χώρες ανά τον κόσμο (Scott & O'Sullivan, 2000). Επιπλέον, η αξιοποίηση της τεχνολογίας, συνδέεται με την διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, με τη χρήση των διαφόρων μέσων της, ώστε να διευκολύνεται η μετάδοση της γνώσης, αλλά και να γίνεται η όλη διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική (Costley, 2014).

Υπερεθνικοί οργανισμοί και «καλές πρακτικές» στο πεδίο της εκπαίδευσης

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναζήτηση των ενεργειών και δράσεων στις οποίες προβαίνουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί ώστε να συμβάλλουν στην διάδοση μεταξύ των κρατών-μελών τους εκείνων των πρακτικών στα πλαίσια της εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν επικρατήσει να αποκαλούνται ως «καλές πρακτικές». Και αυτό καθώς μόνο με την διακρατική συνεργασία είναι γνωστό πως τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών μπορούν να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να εξελιχθούν (Kamens & McNeely, 2009).

Μία πρώτη σχετική δράση, η οποία έχει ως πομπό το διεθνές πρόγραμμα PISA, το οποίο πραγματοποιείται με την υποστήριξη και την οικονομική ενίσχυση του ΟΟΣΑ, είναι η δημόσια ανακοίνωση των αποτελεσμάτων που εξάγονται στα πλαίσια αυτού. Αυτό, δίνει τη δυνατότητα στα κράτη – μέλη του να γίνονται αποδέκτες της παραπάνω γνώσης, να αξιολογούν τη γνώση αυτή και αφού την αντιμετωπίσουν κριτικά, να επιλέξουν την εφαρμογή ή μη αυτής στις σχολικές μονάδες, αλλά και γενικότερα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Πρόκειται λοιπόν για τις «καλές πρακτικές» της εκπαίδευσης, όπως αυτές εξάγονται από το παραπάνω διεθνές πρόγραμμα (Lawn & Normand, 2014). Η δράση αυτή, αποτελεί μία ορθή και αποτελεσματική ενέργεια από την πλευρά του υπερεθνικού οργανισμού, καθώς η είσοδος των κρατών – μελών στις «καλές πρακτικές», αποτελεί αναγκαίο βήμα για την υιοθέτηση αυτών από τα εθνικά συστήματα παιδείας. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ενέργειας αυτής είναι και η διασφάλιση της δυνατότητας για δημόσιο, διακρατικό διάλογο, ώστε να επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η διάδοση των πρακτικών αυτών στα κράτη – μέλη του διεθνούς οργανισμού. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να λειτουργήσουν σωστά, είναι αναγκαία και η ίδια η βούληση του κάθε κράτους – μέλους να ενημερώνεται για τις πρακτικές αυτές, αλλά και να έχει τη θέληση να βελτιώνεται.

Επιπλέον, ο υπερεθνικός οργανισμός ΟΟΣΑ φροντίζει να διαδίδει τις «καλές πρακτικές» στην εκπαίδευση, μέσω της διοργάνωσης διεθνών συνεδρίων και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα, Στα πλαίσια των συνεδρίων αυτών, επιχειρείται παρουσίαση των σχετικών πρακτικών, κατόπιν ερευνών στις εκπαιδευτικές μονάδες διαφόρων χωρών. Τα συνέδρια αυτά, είναι δυνατόν να τα παρακολουθήσουν όλα τα κράτη – μέλη του, αντλώντας σχετικές γνώσεις αναγόμενες σε περισσότερες χώρες και λαμβάνοντας την απαραίτητη βοήθεια ώστε να υιοθετήσουν τις πρακτικές αυτές που ενδεχομένως να εφαρμόζονται σε άλλα κράτη και στα δικά τους εκπαιδευτικά συστήματα. Η

προσπάθεια αυτή, όπως έχει καταδείξει η διεθνής πρακτική, προσδίδει μεν δημοσιότητα στα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών του συγκεκριμένου υπερεθνικού οργανισμού, ωστόσο δεν φαίνεται να επιτυγχάνει την εφαρμογή των «καλών πρακτικών» στις σχολικές μονάδες των κρατών μελών (Gurria, 2009). Δηλαδή, οι παραπάνω δράσεις με την υιοθέτηση των «καλών πρακτικών» από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα κρίνονται ανεπαρκείς.

Τέλος, εκτός από την παραπάνω ενέργεια, είναι δυνατό να εντοπιστούν και ορισμένες περισσότερο στοχευμένες δράσεις στις οποίες προβαίνουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί, προκειμένου να προωθήσουν τις «καλές πρακτικές» της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη τους. Μάλιστα, σχετικό παράδειγμα τέτοιας δράσης είναι δυνατό να αντληθεί και από μία συγκεκριμένη πρακτική που ακολουθήθηκε στη χώρα μας, την Ελλάδα. Πιο αναλυτικά, ο ΟΟΣΑ προέβη σε απευθείας ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, περί των «καλών πρακτικών» σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση, αλλά και βελτιωτικών προτάσεων, μέσω κειμένων τα οποία συνόδευε και σχετικό υλικό. Με στόχο την πληρότητα της συγκεκριμένης αναφοράς, η ενημέρωση αυτή αφορούσε έρευνα η οποία διεξήχθη στη χώρα μας και όχι σε άλλο ή σε άλλα κράτη (Μπαγάκης, 2010). Η παραπάνω προσπάθεια εκ μέρους των υπερεθνικών οργανισμών, φαίνεται να διαθέτει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε σχέση με τις προηγούμενες, καθώς η ενημέρωση περί των «καλών πρακτικών», δεν στηρίζεται στη θέληση του αποδέκτη και στην μονομερή αναζήτηση, αλλά αντιθέτως, η ενημέρωση αυτή λαμβάνει χώρα με πρωτοβουλία του ίδιου του υπερεθνικού οργανισμού. Είναι ωστόσο δυνατό να εντοπιστεί και ένα βασικό μειονέκτημα. Πιο συγκεκριμένα, η πρακτική αυτή περιλαμβάνει αποκλειστικά και μόνο έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και συνεπώς, τα σχετικά αποτελέσματα και οι «καλές πρακτικές» , αφορούν μόνο τη χώρα μας και όχι και άλλες χώρες. Επομένως, δεν είναι εφικτό να αντληθούν δεδομένα σε διεθνές επίπεδο και έτσι να υιοθετηθούν διεθνείς «καλές πρακτικές» στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέθοδοι αξιοποίησης των «καλών πρακτικών»

Μία βασική και άξια «καλή πρακτική» εκπαίδευσης, όπως επισημάνθηκε από τον Πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κ. Κουζέλη στα πλαίσια της ανακοίνωσής που εξέδωσε σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA 2015, είναι αυτή η οποία αφορά στην καλλιέργεια της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών αλλά και της δυνατότητας να εφαρμόζουν δημιουργικά την θεωρητική γνώση και όχι να τείνουν στην απλή αναπαραγωγή της. Άλλη μια «καλή πρακτική» είναι η καλλιέργεια της ερευνητικής και επινοητικής ευφυΐας των μαθητών. Σύμφωνα με την ανακοίνωση, οι πρακτικές αυτές εντάσσονται σε μια γενικότερη προσπάθεια για ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Επομένως, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος τέθηκε ως βασική βελτιωτική πρόταση προς τα κράτη, η υιοθέτηση αυτών των πρακτικών. Άλλωστε οι θεμελιώδεις αρχές μιας κοινωνίας είναι η κρίση, η επικοινωνία, η διαβούλευση και η επιχειρηματολογία και προϋποθέτει πολίτες με κατανοητική και κριτική ικανότητα (Κουζέλης, 2016).

Μία πρώτη μέθοδος αξιοποίησης της ικανότητας δημιουργικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων, είναι η οργάνωσή τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι οποίες θα λειτουργούν υποστηρικτικά προς τις μεταδιδόμενες στους μαθητές γνώσεις μέσω των σχολικών βιβλίων (Σιούτας, κ.α., 2008). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων, είναι η διδασκαλία μαθημάτων στο φυσικό περιβάλλον, η διδασκαλία του μαθήματος μέσα από παιχνίδια, καθώς επίσης και η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία ή σε άλλα σημεία πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα είναι σε θέση να ερευνούν και να επινοούν. Επιπλέον, ως δεύτερη μέθοδο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν συστηματικά τα υπάρχοντα τεχνολογικά μέσα, ώστε είτε το μάθημα να πραγματοποιείται μέσω αυτών, δηλαδή μέσω σχετικού οπτικοακουστικού υλικού, είτε να καλούνται οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους με δυνατότητες προσομοίωσης που προσφέρει η τεχνολογία (Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας, 2006).

Βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής των παραπάνω «καλών πρακτικών», είναι αφενός μεν ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός μιας σχολικής μονάδας, στοιχείο το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την χρηματοδότηση αυτής, αφετέρου δε, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών της μονάδας σχετικά με τα αποτελέσματα της PISA και με τα οφέλη της υιοθέτησης των πρακτικών. Όμως, είναι απαραίτητη η διασφάλιση της διατήρησης του ενεργού ρόλου του εκπαιδευτικού στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, η παρουσία του οποίου δεν θα πρέπει να υποκαθίσταται από οποιοδήποτε τεχνολογικό μέσο, αλλά ούτε και να υποβαθμίζεται στα πλαίσια της πρωτοβουλίας για παρακίνηση των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, είναι προφανές ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και οι «κοινωνίες της γνώσης» έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση. Ενόψει της επίδρασης αυτής, υπάρχει έντονη προσπάθεια των υπερεθνικών οργανισμών να διαδώσουν μεταξύ των κρατών-μελών τους τις «καλές πρακτικές» στο πεδίο της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο άλλοτε το επιτυγχάνουν και άλλοτε όχι. Στα πλαίσια της έκθεσης του προγράμματος PISA που δημοσιεύτηκε το 2015, η ικανότητα δημιουργικής εφαρμογής και όχι απλής αναπαραγωγής θεωρητικών γνώσεων και η καλλιέργεια της ερευνητικής και επινοητικής ευφυΐας κρίθηκαν ως δυο εκ των «καλών πρακτικών», οι οποίες με τις κατάλληλες μεθόδους από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στη σχολική τάξη με θετικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας. (2006). *3. Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο σε: https://www.epe.org.gr/meleth/final/MEP2006-3.pdf [Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021]

Κουζέλης, Γ. (2016). *Ανακοίνωση του προσέδρου του Ι.Ε.Π. για τα αποτελέσματα του PISA 2015*. Διαθέσιμο σε: http://www.edunea.gr/~villasin/neoedunea/2012-12-06-17-50-27/35718-06-12-16-pisa.html [Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2021]

Μπαγάκης, Γ. (2010). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης - Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών.* Διαθέσιμο σε: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf [Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021]

Σιούτας, Ν., κ.α. (2008). *Δημιουργική σκέψη – Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Αθήνα: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ

Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

Beaudry, P. & Collar, F. (2003). *Globalization, Gains from Specialization and the World Distribution of Output*. Διαθέσιμο σε: http://adres.ens.fr/IMG/pdf/20102003.pdf [Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021]

Charlton, B. & Andras, P. (2006). Globalization in science education: an inevitable and beneficial trend. *Medical Hypotheses, 66(5), pp. 869-73*

Cornali, F. & Tirocchi, S. (2012). Globalization, education, information and communication technologies: what relationships and reciprocal influences?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47 (2012), pp. 2060 – 2069*

Costley, K. (2014). *The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning*. Διαθέσιμο σε: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554557.pdf [Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021]

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record, 106(6), pp. 1047-1085*

Gurria, A. (2009). *Education for the future - Promoting changes in policies and practices: the way forward*. Διαθέσιμο σε:

http://www.oecd.org/education/educationforthefuture-promotingchangesinpoliciesandpracticesthewayforward.htm [Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2021]

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77(1), pp. 81–112*

Kamens, D. & McNeely, C. (2009). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review, 54(1), pp. 5-25*

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education, 11(3), pp. 334–349*

Lawn M. & Normand, R. (2014). *Shaping of European Education. Interdisciplinary approaches.* UK: Routledge

Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education, 8(1), pp. 121-141*

Scott, J. & O'Sullivan, M. (2000). The Internet and information literacy: Taking the first step toward technology education in the social studies. *The Social Studies, 91(3), pp. 121-125*

Sklair, L. (2002). *Globalization: Capitalism and Its Alternatives*. UK: Oxford University Press

Στρατηγικές προφορικού λόγου. Διδάσκονται;

Πιτσίλκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία, στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας της διερεύνησης και ενίσχυσης των στρατηγικών προφορικού λόγου. Τα δεδομένα ανέδειξαν ότι οι μαθητές εμπλεκόμενοι ενεργά σε μια σειρά δραστηριοκεντρικών θεματικών ενοτήτων ενισχύουν τη χρήση στρατηγικών προφορικού λόγου στο πλαίσιο της διδασκαλίας, Συγχρόνως, διευρύνουν τόσο το γνωστικό τους πεδίο όσο και τις επικοινωνιακές γλωσσικές τους δεξιότητες και αποκτούν γλωσσική επίγνωση. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής: • Μπορούμε να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου; • Μπορούν να διδαχθούν οι στρατηγικές προφορικού λόγου με σκοπό να ενισχυθεί η μαθησιακή διαδικασία;

Λέξεις-Κλειδιά: στρατηγικές προφορικού λόγου, πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης , ανασκοπικές συνεντεύξεις πιλοτικό πρόγραμμα.

Προφορικός λόγος –Δεξιότητες

Οι τέσσερις βασικές διαστάσεις της γλώσσας είναι: η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Ο προφορικός λόγος διακρίνεται στις δεξιότητες της ομιλίας και της ακρόασης, δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την παραγωγή, την κατανόηση του προφορικού λόγου, όπως και κατά την επικοινωνία τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Πίνακας 1 . Δεξιότητες της γλώσσας

	Προφορικός λόγος	**Γραπτός λόγος**
Δεξιότητες πρόσληψης	Ακρόαση	Ανάγνωση
Δεξιότητες παραγωγής	Ομιλία	Γραφή

Ο προφορικός λόγος εμφανίζεται σε τρία επίπεδα τα οποία είναι η κατανόησή του, η παραγωγή λόγου και η αλληλεπίδραση σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας. Η κατάκτηση του προφορικού λόγου στηρίζεται σε δεξιότητες και σε στρατηγικές που βοηθούν στην ενδυνάμωση και ενίσχυση των δεξιοτήτων. Σχετικά, παρατηρείται περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα η οποία σχετίζεται με τον προφορικό λόγο ,αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται (Chamot & Rubin, 1994).

Κάποιες άλλες έρευνες, ενισχύουν τη σημασία της διδασκαλίας των γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικού τύπου στρατηγικών στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της

κατανόησης του προφορικού λόγου (O'Malley &Chamot, 1990). Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα των Thompson και Rubin (1996) που στόχο είχε την ενδυνάμωση των στρατηγικών μέσα από τη διδασκαλία τους.

Στρατηγικές προφορικού λόγου

Το να ορίσει κανείς τις «στρατηγικές» είναι ιδιαίτερα δύσκολο και όπως τονίζει ο Ellis(1993), δεν υπάρχει συμφωνία στο τι ορίζεται ως «στρατηγική» ούτε πόσες και ποιες είναι. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε από πολλές επιστήμες, όπως από τη Γνωστική Ψυχολογία, την Εκπαιδευτική Ψυχολογία και από την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, οπότε κάλυπτε και διαφορετικούς σκοπούς έρευνας κάθε φορά**.**

Ως στρατηγικές ορίζουμε εκείνες τις ενέργειες που επιλέγει ο μαθητής προκειμένου να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση μέσα από την πρόσκτηση, κατανόηση και εφαρμογή των νέων πληροφοριών που αποκτά (Chamot & O' Malley, 1990)

Η Oxford (1990), επισημαίνει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των στρατηγικών. Έτσι, λοιπόν οι στρατηγικές:

- Αναπτύσσονται συνειδητά από τον μαθητή
- Διδάσκονται
- Στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος ή στην επίτευξη ενός στόχου
- Ενισχύουν τη μάθηση
- Οδηγούν το μαθητή στην αυτοεκτίμηση και αυτονομία

Η Oxford (1990) διακρίνει τις στρατηγικές σε άμεσες (**direct**) και έμμεσες στρατηγικές (**indirect**).

Έρευνα

Σκοπός-Δείγμα

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται μια προσπάθεια ενίσχυσης των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές ώστε να κατανοήσουν και να παράγουν προφορικό λόγο στη μητρική τους γλώσσα. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

1ον Να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου

2ον Να διαπιστώσουμε εάν είναι εφικτό να διδαχθούν οι δεξιότητες προφορικού λόγου με σκοπό να τον ενισχύσουμε

3ον Να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της χρήσης στρατηγικών και δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή του υλικού ήταν 16 μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 8 κορίτσια και 8 αγόρια ηλικίας 10 ετών. Οι μαθητές προέρχονται από μια ημιαστική περιοχή που βρίσκεται σε απόσταση έξι χιλιομέτρων από την πόλη της Λάρισας.

Το πρόγραμμα ενίσχυσης εφαρμόστηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ο χρόνος διάρκειας του προγράμματος ήταν επτά εβδομάδες. Την πρώτη εβδομάδα εφαρμόστηκε η ενότητα καταγραφής και τις υπόλοιπες πέντε εβδομάδες το υλικό ενίσχυσης.

Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και αλληλεπίδρασαν θετικά, όπου αυτό ήταν αναγκαίο, μέσα σε ένα ιδιαιτέρως θετικό κλίμα που ευνοούσε τέτοιου είδους συνεργασίες.

Ο σχεδιασμός του γλωσσικού υλικού στηρίχθηκε στην καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση των στρατηγικών εκμάθησης. Στόχος μας ήταν να καταφέρουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερες στρατηγικές εκμάθησης, αλλά και να χειρίζονται αποτελεσματικότερα τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες αυτού.

Η εφαρμογή του υλικού περιελάμβανε έξι θεματικές ενότητες. Η πρώτη από αυτές εφαρμόστηκε ως υλικό καταγραφής των δεξιοτήτων και στρατηγικών προφορικού λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές-τριες. Περιελάμβανε τέσσερις δραστηριότητες που στόχευαν τόσο στην καταγραφή των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, αλλά και των στρατηγικών προφορικού λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές .

Οι υπόλοιπες πέντε ενότητες στόχο είχαν να ενισχύσουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν στρατηγικές προκειμένου να επιτύχουν το μαθησιακό αποτέλεσμα που επιθυμούν. Κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες που προσβλέπουν στον γενικότερο σκοπό του ερευνητή.

Εφαρμογή του προγράμματος

Το πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στους μαθητές του Δ2 τμήματος τη χρονική περίοδο Μαρτίου -Ιουνίου 2017.

Αποτελούνταν από μια σειρά θεματικών ενοτήτων με δραστηριότητες κοντά στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Οι περισσότερες από αυτές στηρίζονταν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Κυρίαρχη προσέγγιση του προγράμματος είναι η δραστηριοκεντρική και η εφαρμογή επιτεύχθηκε σε τρία στάδια: προ-στάδιο, κυρίως στάδιο, μετα-στάδιο. Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών και την ενεργοποίηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν, να αναδιατυπώσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να διαπραγματευτούν.

Το πρόγραμμα απέβλεπε στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και την ενίσχυση των στρατηγικών του με έναν περισσότερο ενδιαφέροντα τρόπο για τους μαθητές μέσα από τη συνεργασία και τη θετική στάση.

Σε κάθε δραστηριότητα λαμβάνεται υπόψη ο σκοπός, η προσέγγιση του ατόμου που τη δημιουργεί σε σχέση με όσα θέλει να επιτύχει, η αυθεντικότητά της, η γλωσσική δεξιότητα που καλλιεργείται, οι ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται κατά την πραγμάτωσή της και τέλος, το αποτέλεσμά της.

Η Willis (1996) προτείνει τη χρήση ενός συγκεκριμένου μοντέλου δόμησης των δραστηριοτήτων σε τρία στάδια:

1ºPRE-TASK(προ-στάδιο), κατά το οποίο γίνεται η προετοιμασία των μαθητών

2ºTASKCYCLE(κυρίως στάδιο) ,όπου γίνεται ο σχεδιασμός και η ολοκλήρωσή της 3ºFOCUSONFORM (μετα –στάδιο), στο οποίο γίνεται η ανάλυση και η εστίαση σε δομές και λειτουργίες

Ακολουθήθηκε η δραστηριοκεντρική μέθοδος με τα τρία στάδια της Willis: το προστάδιο της προετοιμασίας, το κυρίως στάδιο της ολοκλήρωσής της και τέλος, το μεταστάδιο όπου έχουν εστιάσει σε συγκεκριμένες γλωσσικές δομές και όχι μόνο.

Αποτελέσματα αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα στηρίχθηκαν σε δυο θεματικούς άξονες. Αρχικά, διακρίνοντας την ταξινομία των στρατηγικών (τυπολογία της Oxford) που χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, καταγράφοντας με τα εργαλεία –μεθόδους τα είδη των στρατηγικών προφορικού λόγου που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές και με ποια συχνότητα.

Η ταξινομία των στρατηγικών που ακολουθήθηκε από τον ερευνητή ήταν αυτή της Oxford. Συνεπώς, παρατηρούνται, καταγράφονται και ενισχύονται οι άμεσες και έμμεσες στρατηγικές που σύμφωνα με την Oxford διακρίνονται με τη σειρά τους σε μνημονικές, γνωστικές και επανορθωτικές (άμεσες) και τις μετα-γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές (έμμεσες).

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δέκα ερωτήματα. Έτσι, ο ερευνητής ήθελε να διαπιστώσει κατά πόσο οι μαθητές πέτυχαν τους στόχους της καθεμιάς δραστηριότητας.

Πίνακας 2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ικανοποίησης μαθητών



Μετά τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών, παρατηρείται ότι κανείς μαθητής σε καμία από τις δέκα ερωτήσεις που του δόθηκαν δεν έδωσε σαν απάντηση το «καθόλου». Μάλιστα, στις ερωτήσεις 2, 4, 6, 7 και 10 οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «πολύ» στο 100% του.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η ενίσχυση των στρατηγικών μάθησης του προφορικού λόγου και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του. Μέσα από μια σειρά ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων καταγράφτηκαν και ενισχύθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές σε μια αρχική φάση και στη συνέχεια, με μια σειρά δραστηριοτήτων ενταγμένων σε πέντε επιπλέον θεματικές ενότητες που άγγιζαν τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Είναι εμφανές, έπειτα από την ενασχόληση των μαθητών με τις δραστηριότητες καταγραφής και ενίσχυσης ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη διδασκαλία του προφορικού λόγου. Άλλωστε, έρευνες έχουν δείξει ότι ο προφορικός λόγος «αδικείται» σε σύγκριση με τον γραπτό λόγο .

Διαπιστώνουμε λοιπόν, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι οι στρατηγικές προφορικού λόγου «διδάσκονται» και αυτό συμβαίνει μέσα από την γνωριμία και επαφή τους με αυτές, αλλά και την συχνότητα που τις συναντούν και έτσι, ωθούνται να τις χρησιμοποιήσουν. Βλέπουμε, λοιπόν ότι ενώ αρχικά, γίνεται μικρότερη χρήση από τους μαθητές, σταδιακά και με την ολοκλήρωση των επόμενων θεματικών ενοτήτων, οι στρατηγικές ενισχύονται. Εξαιρούνται από την αύξηση αυτή οι συναισθηματικές στρατηγικές που έχουν να κάνουν με την μείωση άγχους, οι οποίες προοδευτικά μειώνονται και αυτό είναι επιθυμητό, διότι οι μαθητές αρχίζουν να νιώθουν περισσότερο άνετα, οπότε και λιγότερο αγχωμένοι.

Μέσα από την χρήση, ουσιαστικά καθιερώνεται η οικειοποίησή τους και η ένταξή τους στη διαδικασία κατάκτησης της νέας γνώσης. Τα ευρήματα της έρευνάς μας έρχονται να επιβεβαιώσουν την άποψη διάφορων ερευνών ότι οι στρατηγικές «διδάσκονται». Οι στρατηγικές συνεπώς, είναι διδάξιμες και ευέλικτες, μιας και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν κάθε φορά ποιες και πώς θα τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερα. Επιπλέον, αρχικά χρησιμοποιούνται συνειδητά, ωστόσο και με την πάροδο του χρόνου, η εφαρμογή τους είναι εν δυνάμει συνειδητή. Ακόμη, πολλές φορές, επειδή αλληλοσυσχετίζονται, δεν είναι ξεκάθαρα διακριτές (Γρίβα, 2016).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει πριν περάσει στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση των στρατηγικών να ορίσει τα μέσα και τα κριτήρια που θα λάβει υπόψη του. Ακόμη, είναι σημαντικό να ενισχυθεί και η ψυχολογία του μαθητή πριν τη διδασκαλία των στρατηγικών για να είναι έτσι περισσότερο αποτελεσματική η μάθηση. Σύμφωνα με τον Hedge (2000), η διδασκαλία των στρατηγικών μπορεί επίσης να λάβει χώρα και εκτός διδακτικού ωραρίου. Να αποτελέσει δηλαδή ο εξωσχολικός χρόνος των μαθητών μια συνέχεια στη διδασκαλία των στρατηγικών είτε μέσα από τη χρήση τεχνολογιών είτε σε γλωσσικά εργαστήρια είτε ακόμη και στο σπίτι.

Υποστηρίζεται πως σπουδαίο είναι να πείσουμε- σε ένα πρώτο στάδιο- τους μαθητές ότι για να γίνουν καλύτεροι ομιλητές ή γενικότερα χρήστες της γλώσσας, θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση κάποιων στρατηγικών. Ακόμη, να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση από ότι δίνονταν μέχρι σήμερα στις στρατηγικές κατάκτησης της ακρόασης και της ομιλίας, όπως και να δίνονται συχνότερες ευκαιρίες προκειμένου να αναπτυχθούν στρατηγικές κοινωνικές και συναισθηματικές τόσο εντός όσο και εκτός πλαισίων σχολικής τάξης.

Η Oxford(2002), σε αντιδιαστολή με πολλές και ποικίλες απόψεις, προτείνει να ενταχθεί η διδασκαλία των στρατηγικών σε κανονική τάξη με ειδικές οδηγίες που θα δίνονται στους εκπαιδευτικούς, κάτι που προκάλεσε αντιδράσεις από εκείνους που τις διδάσκουν σιωπηρά ή αποκομμένα από τα σχολικά μαθήματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, μιας και η εκπαιδευτικός-ερευνητής ενσωμάτωνε τη διδασκαλία των στρατηγικών στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων και επιζητούσε μέσα από τις δραστηριότητες τη χρήση στρατηγικών.

Σύμφωνα με την Liang (2009 :203), η ίδια ως εκπαιδευτικός αλλά και ως εκπαιδευόμενη στην διερεύνηση και την χρήση των στρατηγικών μάθησης προτείνει περισσότερες έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών και την αύξηση της υπευθυνότητας των μαθητών για προσωπική εξέλιξη σε επίπεδο μάθησης.

Κάποιες άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές, πολύ συχνά, χρησιμοποιούν στρατηγικές επηρεασμένοι από όσες χρησιμοποιεί και ο εκπαιδευτικός, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο της τάξης τον κατευθύνει σε κάποιο βαθμό στις επιλογές στρατηγικών που θα κάνει. Επίσης, κάτι τέτοιο συμπεραίνεται και από την έρευνά μας, μιας και ενώ στην 1η θεματική ενότητα τα παιδιά –αν και με μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τις θεματικές ενότητες που ακολούθησαν- κάνουν χρήση στρατηγικών που δεν είναι σε καμιά περίπτωση αμελητέα. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης. Βεβαίως, υπάρχει προοδευτική αύξηση στη χρήση των στρατηγικών, καθώς αυτές ενισχύονται μέσα από τη χρήση και την επανάληψη.

Ωστόσο, η περαιτέρω έρευνα καθίσταται αναγκαία για την αναγνώριση της σπουδαιότητας των στρατηγικών διδασκαλίας, για την ανάπτυξη των στρατηγικών

Προτάσεις

Ωστόσο, στη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος συναντήσαμε ορισμένες δυσκολίες που εν μέρει δυσχέραναν την υλοποίησή του. Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται παρακάτω:

- Υπήρξε περιορισμός στο χρόνο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων μιας και η πραγμάτωσή τους γίνονταν στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος
- Περιορισμοί στον χώρο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων καθώς κάποιες από αυτές « απαιτούσαν» ιδιωτικότητα προκειμένου να μην επηρεαστεί ο ένας μαθητής από τα λεγόμενα του άλλου
- Η απευθείας έκθεση στον δάσκαλο (που παράλληλα είχε και το ρόλο του ερευνητή) σύνδεε την αποτελεσματική διαχείριση της δραστηριότητας με την «αξιολόγησή» του, οπότε δίνονταν συχνότατες επεξηγήσεις
- Τέλος, υπήρξε μια χρονική πίεση ως προς τον χρόνο εφαρμογής του υλικού μιας και η δυσκολία στο χρόνο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων επηρέαζε άμεσα την διάρκεια εφαρμογής όλων των θεματικών ενοτήτων

Από την άλλη όμως, καταγράφηκαν και αρκετά θετικά στοιχεία στη διάρκεια του προγράμματος ενίσχυσης, όπως :

- Ο χώρος υλοποίησης του προγράμματος ήταν η σχολική τάξη και ο ευρύτερος χώρος του Σχολείου

- Ο ερευνητής ήταν ο εκπαιδευτικός του τμήματος που γνώριζαν ήδη τα παιδιά Τα παιδιά ένιωθαν οικεία με τέτοιου τύπου δραστηριότητες, καθώς ο ερευνητής-δάσκαλος συνήθιζε να δουλεύει με ομαδοσυνεργατικά
- Οι δραστηριότητες εντάχθηκαν στο σχολικό πρόγραμμα και ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας και της Θεατρικής αγωγής

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικά, καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι αρκετά μικρό και δεν μας επιτρέπει να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές του συγκεκριμένου ηλικιακού και γνωστικού επιπέδου.

Παρόλα αυτά όμως, μπορεί να δώσει το εναρκτήριο λάκτισμα για περαιτέρω έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία και ενίσχυση των στρατηγικών προφορικού λόγου, καθώς στο πεδίο αυτό- και ειδικότερα του προφορικού λόγου- υπάρχει μικρή ερευνητική δραστηριότητα. Επιπλέον, είναι αναγκαίο, σε σχέση με τον γραπτό λόγο, να δοθεί έμφαση και βάσει του Α.Π Σπουδών και των ΔΕΠΠΣ και στον προφορικό λόγο μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που παράλληλα θα ενδυναμώνουν τις στρατηγικές μάθησης.

Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να επιμορφωθεί προκειμένου να ενσωματώσει στη διδασκαλία του εκείνου του τύπου τις δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες προφορικού λόγου και τις στρατηγικές τους.

Βιβλιογραφία

Γρίβα, Ε και Τουρκοχωρίτη, Ε.(2013). *Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού, Proceedings of the seventh International Conference in Open & Distance Learning, International Conference in Open & Distance Learning.* Αθήνα: Ελλάδα, pp.50-58. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/1srfjekw

Γρίβα, Ε.(2016). *Σημειώσεις μαθημάτων*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτ.Μακεδονίας.

Μάγος, Κ.(2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση: Η έρευνα στη Σχολική τάξη, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. (1), 5-19. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/pq4rux25

Μανωλίτσης, Γ. *χ.η., Σημειώσεις Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας 1*,. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/1k9xvz3b

Μήτσης, Ναπ.(1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ναπ.(1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.* Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου: Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/4x8xrm9j

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. και Γούδας, Μ. χ.η. *Ποιοτικές – ερμηνευτικές μέθοδοι έρευνας στη φυσική αγωγή, Για μία καλύτερη φυσική αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, 341-364.Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/4hhdlna6

Χοντολίδου, Ε. χ.η. *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας: Γλωσσικός Υπολογιστής. Θεματικές στήλες*, 1, 115-117. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/1i1mck6z

Chamot, A.U. & O' Malley, J.M. (1990). *Learning Strategies in second language acquisition*.Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/1byzpaq0

Charters, E.(2003).*The use of Think Aloud methods in Qualitative research. An introduction to Think Aloud Method., Brock Education*, 12 (2), pp.68-82. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/pq4rux25

Ellis, R.(1994).*The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/1l67raks

Ellis, R.(2003).*Task- based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press

Hedge, T.(2000).*Teaching and Learning in the Language Classroom* Oxford: Oxford University Press.

Liang, T.(2009).*Language Learning Strategies-The theoretical framework and some suggestions for learner training practice, English Language Teaching,* 2, no.4, pp.199-206. Ανακτήθηκε από http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083730.pdf

Oxford, R. & Cohen, A.D. (1992). *Language Learning Strategies: Crucial issues of concept and classification, Applied Language Learning,* 3, pp.1-35. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/26rxlagl

Oxford, R.(2011).*Teaching and Researching Language Learning Strategies*. USA: Routledge.

Oxford, R.(1990).*Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Psaltou -Joycey, A.(2010).*Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*.Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Willis, J.(1996).*A flexible framework for task-based learning An overview of a task-based framework for language teaching.* Longman. Ανακτήθηκε από (PDF) Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview (researchgate.net)

Υφιστάμενη νομοθεσία και μελλοντικές προτάσεις για την υποστήριξη και την ανάπτυξη της τουριστικής εκπαίδευσης και συνείδησης

Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η σημασία που χαρακτηρίζει την τουριστική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα μεγάλη, δεδομένου ότι η τελευταία σχετίζεται άμεσα με τον τομέα τουρισμού, το βασικότερο οικονομικό τομέα της χώρας. Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτή παρέχεται στον δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο σύστημα εκπαίδευσης, η διοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος που αφορά τις τουριστικές σπουδές αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα. Αυτό καθιστά απαραίτητη την πραγματοποίηση αλλαγών τόσο στην ίδια την τουριστική εκπαίδευση όσο και στη νομοθεσία που την πλαισιώνει. Στην παρούσα διερεύνηση γίνεται απόπειρα ανάλυσης της νομοθεσίας και παράθεσης λύσεων αναφορικά με τη μελλοντική βελτίωση της τουριστικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του ίδιου του τουρισμού.

Λέξεις- Κλειδιά: Τουρισμός, εκπαίδευση, τουριστική εκπαίδευση, νομοθεσία.

Εισαγωγή

Ο τουριστικός τομέας αποτελεί ίσως τη σπουδαιότερη οικονομική δραστηριότητα της Ελλάδας, η ορθή λειτουργία της οποίας είναι αποτέλεσμα καταρχήν της ύπαρξης μίας σωστής δομής. Στην προκειμένη περίπτωση, η δομή αυτή νοείται ως η ύπαρξη μίας ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού που πλαισιώνει τον κλάδο του τουρισμού. Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, η τουριστική εκπαίδευση παρέχεται στη δευτεροβάθμια, μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική και τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και στη συνεχή και διά βίου. Η ύπαρξη μιας σωστής τουριστικής εκπαίδευσης αποτελεί σίγουρα τη βάση στη διαμόρφωση ενός κερδοφόρου τουριστικού κλάδου. Αυτό έχει οδηγήσει στην ανάγκη για διαμόρφωση των κατάλληλων υποδομών μέσω των οποίων θα παρέχεται κατάρτιση αναφορικά με τον τουρισμό. Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εξαρτάται κάθε φορά από το πόσο σωστή ή όχι είναι η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού στον τομέα του τουρισμού (Σπίντζος, 2014).

Ορισμός εννοιών τουρισμού και εκπαίδευσης

Ετυμολογικά, η λέξη τουρισμός προκύπτει από την αγγλική λέξη touring και τη γαλλική λέξη tour, οι οποίες έχουν την έννοια της περιήγησης και του γύρου. Η ρίζα και των δύο λέξεων προέρχεται από τη λατινική λέξη tornus (Βαρβαρέσος, 1998). Σύμφωνα με τους Έξαρχο και Καραγιάννη (2004), ο ορισμός της έννοιας του τουρισμού είναι μια διαδικασία δύσκολη εξαιτίας της πολυπλοκότητας που τον χαρακτηρίζει. Παρά το γεγονός ότι αρκετοί διανοητές έχουν αποπειραθεί για την ερμηνεία του όρου, μέχρι και σήμερα δεν έχει καθοριστεί, ωστόσο, μία κοινωνικά αποδεκτή ερμηνεία για

αυτόν. Παρά το γεγονός ότι οι προσπάθειες ερμηνείας του ξεκίνησαν από το 1940, οι επικρατέστεροι όροι είναι εκείνοι από το IRTS (International Recommendation for Tourism Statistics), σύμφωνα με το οποίο ο τουρισμός αποτελεί φαινόμενο που σχετίζεται με την τουριστική ζήτηση και προσφορά, αλλά και εκείνος του ΠΟΤ (Παγκόσμιος Οργανισμός Τουρισμού) σύμφωνα με τον οποίο *«ο τουρισμός περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των ανθρώπων που ταξιδεύουν και διαμένουν σε προορισμούς και περιοχές άλλες από αυτές που αποτελούν το συνηθισμένο περιβάλλον τους και για χρονικό διάστημα που δεν ξεπερνά τον ένα χρόνο, με σκοπό την αναψυχή, την ικανοποίηση επαγγελματικών αναγκών κ.ά.»* (Κανέλου, 2019).

Σε σχέση με την εκπαίδευση, αυτή ορίζεται από τον Παγκάκη (1993) ως μία συστηματική παροχή γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, με αποτέλεσμα την απόκτηση νέων γνώσεων και τη διάπλαση του χαρακτήρα τους (Αθανασίου, 2004). Ερμηνεύοντας, τέλος, την τουριστική εκπαίδευση, αυτή αφορά ένα φαινόμενο σχετικά καινούριο, οι στόχοι και το περιεχόμενο του οποίου βρίσκονται ακόμα υπό επεξεργασία (Αθανασίου, 2004). Ωστόσο, ο τουρισμός σχετίζεται άμεσα με αρκετούς οικονομικούς κλάδους, γεγονός που απαιτεί την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Αυτό δημιουργεί άμεση συσχέτιση με το εκπαιδευτικό σύστημα και την ανάγκη για κατάρτιση των εργαζομένων, δεδομένου ότι οι τελευταίοι μπορούν να αποκτήσουν σημαντικές ικανότητες μέσα από την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλού επιπέδου (Moira, Mylonopoulos & Kefala, 2019).

Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα: νομοθετικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η τουριστική εκπαίδευση παρέχεται από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς (Moira, Milonopoulos, D. & Anastasiou 2004). Υπάρχουν μάλιστα και πολλά άλλα προγράμματα σπουδών τουρισμού, τα οποία αποτελούν ένα ξεχωριστό μικρο-σύστημα κατάρτισης. Μέσα από την αναφορά στη νομοθεσία επιχειρείται η σύνδεση της εκπαίδευσης με τον τουρισμό. Κυρίως δίνεται έμφαση στην υποστήριξη της τυπικής, μη τυπικής και δια βίου μάθησης αναφορικά με τους τουριστικούς κλάδους. Αυτό συμπεριλαμβάνει ανάπτυξη προγραμμάτων και πρωτοβουλιών για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών τουριστικών επαγγελμάτων, αλλά και γενικότερα εργαζομένων σε επίπεδο Περιφέρειας (Moira, Milonopoulos & Kefala, 2019). Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα νομοθετικά πλαίσια του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο συμπίπτει με τον κλάδο του τουρισμού είναι καταρχήν το προεδρικό διάταγμα 144/10. Ωστόσο, πριν από την ανάλυση των παρακάτω άρθρων αξίζει να γίνει αναφορά στο Ν. 2837/2000 (ΦΕΚ 178 Α') και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 11 σύμφωνα με το οποίο οι Σχολές Τουριστικών Επαγγελμάτων μετονομάζονται σε Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με βασικό σκοπό την παροχή τόσο θεωρητικής όσο και πρακτικής εκπαίδευσης για την απόκτηση και την εφαρμογή νέων δεξιοτήτων στα τουριστικά επαγγέλματα και για τη γενικότερη ποιοτική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού.

Όσον αφορά το άρθρο 19 (http://www.opengov.gr/tourism/?p=832), μέσω αυτού πραγματοποιείται καταρχήν μια ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών που προσφέρει τόσο

ο ΕΟΤ όσο και το Υπουργείο Παιδείας. Μία από τις μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν ήταν η μετονομασία της Ανώτερης Σχολής Τουριστικής Εκπαίδευσης Αγίου Νικολάου Κρήτης σε Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Κρήτης με έδρα το Ηράκλειο. Επίσης, μία ακόμα αλλαγή που πραγματοποιήθηκε είναι εκείνη της δυνατής μεταβολής της έδρας των ΑΣΤΕ σύμφωνα με απόφαση του Υπουργείου Τουρισμού. Μία τρίτη μεταβολή που ορίζει το άρθρο είναι ότι τόσο οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) όσο και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία βρίσκονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Τουρισμού (http://www.mintour.edu.gr/index.php/2018-08-29-11-20-47), έχουν πλέον ως προϊστάμενους εκπαιδευτικούς κατηγορίες ΠΕ, όπως αυτό ορίστηκε από το άρθρο 4 του ν. 4109/2013. Μάλιστα, στην περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών ορίζονται διοικητικοί υπάλληλοι του Υπουργείου Τουρισμού και πάλι κατηγορίας ΠΕ, οι οποίοι εξειδικεύονται σε ζητήματα τουρισμού. Η θητεία, και στις δύο περιπτώσεις, είναι τριετής. Αναφορικά με την τέταρτη παράγραφο του άρθρου αφορά στην κοινή απόφαση μεταξύ Υπουργείου Τουρισμού και Διοικητικής Μεταρρύθμισης μέσω της οποίας καθορίζεται ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται οι προϊστάμενοι που προαναφέρθηκαν. Παράλληλα, μία ακόμα αλλαγή που πραγματοποιήθηκε ήταν εκείνη της παραγράφου 3 του άρθρου 44 του Ν. 4186/2013 (193/Α) στην οποία προστέθηκε η λέξη ΙΕΚ δίπλα στη λέξη ΣΕΚ. Τέλος, όσον αφορά το έκτο άρθρο, αυτό αφορά στη χρηματοδότηση των τμημάτων μετεκπαίδευσης μισθωτών τουριστικών επαγγελμάτων που αναφέρονται στο άρθρο 10 του Ν. 1077/1980 (ΦΕΚ Α). Πιο συγκεκριμένα, η χρηματοδότηση γίνεται πλέον και από πόρους του Υπουργείου Τουρισμού, πάντα μέσα στα πλαίσια εγκεκριμένων πιστώσεων (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf) .

Με το παρόν άρθρο φαίνεται πως επιχειρείται η τόνωση του τουριστικού κλάδου, με εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό. Έχει καταστεί σαφές πως οι άνθρωποι είναι αυτοί που αναβαθμίζουν τις τουριστικές υπηρεσίες και τα προϊόντα, μέσα από τον επαγγελματισμό τους, την εξειδικευμένη κατάρτιση και βαθιά γνώση του αντικειμένου και την αναπτυγμένη τουριστική συνείδηση που τους διακρίνει. Στην πράξη, φαίνεται πως οι απόφοιτοι τουριστικών σχολών δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την ενίσχυση του κλάδου, γεγονός που είναι απόρροια του μη επικαιροποιημένου περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, της απουσίας σύνδεσης των μαθημάτων με τη σύγχρονη αγορά εργασίας και κοινωνικής πραγματικότητας, όπως και της απουσίας ανάπτυξης τουριστικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, παρ' ότι στο παρόν άρθρο συμπίπτουν το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με το Υπουργείο Τουρισμού σε επίπεδο εκπαίδευσης, οι προτάσεις που διατυπώνονται αφορούν στο στάδιο της «μετεκπαίδευσης», χωρίς να προβλέπεται η δημιουργία «βάσεων» από μικρότερη ηλικία.

Αναφορικά με το άρθρο 21 του προεδρικού διατάγματος 144/10, μέσα από αυτό ορίζονται οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης και Απασχόλησης, Εμπορίου και Τουρισμού, οι οποίες αφορούν σε θέματα σχετικά με την υποστήριξη του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, οι αρμοδιότητες αφορούν σε ζητήματα που σχετίζονται με ζητήματα εκτός του πλαισίου τυπικής εκπαίδευσης, σε θέματα

εμπορίου και Ανώνυμων Εταιρειών, στην κατάρτιση τουριστικών προγραμμάτων, καθώς και σε ζητήματα τουριστικής ανάπτυξης της περιφέρειας, σε συνεργασία με τον ΕΟΤ. Η Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης, Απασχόλησης, Εμπορίου και Τουρισμού χαρακτηρίζεται από τα πέντε εξής τμήματα: Τμήμα Υποστήριξης της Εκπαίδευσης , Τμήμα Δια Βίου Μάθησης και Παιδείας, Τμήμα Απασχόλησης, Τμήμα Εμπορίου και *Τμήμα Τουρισμού*. Όσον αφορά το Τμήμα Τουρισμού, αυτό αφορά στην κατάρτιση προγραμμάτων για τον τουριστικό σχεδιασμό, αλλά και στην ανάπτυξη σχεδιασμού τουριστικής ανάπτυξης και προβολής της περιφέρειας, σε συνεργασία με ΕΟΤ, αλλά και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης α' βαθμού της περιφέρειας, όπως ορίζεται από τον νόμο 2545/1997 (ΦΕΚ 254/Α/1997). Στόχος είναι ο χαρακτηρισμός και η οριοθέτηση Περιοχών Ολοκληρωμένης Τουριστικής Ανάπτυξης, όπως επίσης και η κατάρτιση, στο πλαίσιο των αναπτυξιακών προγραμμάτων, σχεδίου ανάπτυξης υποδομών για την αντιμετώπιση των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής στον τουρισμό. Στην πράξη, φαίνεται πως αναγνωρίζεται η σημασία συνεχούς ενημέρωσης και κατάρτισης πάνω σε έναν κλάδο που χαρακτηρίζεται δυναμικός και μεταβαλλόμενος, προσφέροντας στους ενδιαφερόμενους νέα εργαλεία, ώστε να παραμένουν «επίκαιροι» και ανταγωνιστικοί. Πέρα από τις διάφορες πανεπιστημιακές σχολές, στις οποίες απευθύνεται η παραπάνω νομοθεσία, υπάρχει κατεύθυνση προς συνεργασία ιδιωτικών και δημόσιων φορέων, για την ανάπτυξη και διαχείριση αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στα προγράμματα τουρισμού που αναπτύχθηκαν σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, ένα εκ των οποίων είναι οι Λευκές Ημέρες. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό, με τίτλο *Χειμερινές Μαθητικές Εβδομάδες 2004*, το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά την περίοδο 2003-2004, με πρότερη πιλοτική εφαρμογή του στο χιονοδρομικό κέντρο Παρνασσού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο είχε την ονομασία Λευκές και Πράσινες εβδομάδες, είχε ως στόχο την ανάπτυξη της σύνδεσης των μαθητών τόσο με τη φύση όσο και με την γενικότερη πολιτισμική παράδοση της υπαίθρου, μέσα από τη διοργάνωση εκδρομών τέτοιου χαρακτήρα. Το πρόγραμμα αυτό επανήλθε στη συζήτηση το έτος 2019. Επρόκειτο για μια πρωτοβουλία που στόχο είχε τη σύνδεση της εκπαίδευσης των μαθητών με τον τουρισμό, μέσα από ένα πρίσμα ανάπτυξης περιβαλλοντικής και πολιτισμικής συνείδησης. Παρά το γεγονός πως φαίνεται ως μια ενδιαφέρουσα πρωτοβουλία, θα πρέπει να σημειωθεί πως η σύνδεση που αναμένεται να πραγματοποιηθεί ανάμεσα στα παραπάνω είναι έμμεση και δύσκολη. Οι μαθητές αναγνωρίζουν την απόκτηση γνώσεων και την εκπαίδευση ως έννοια, όταν συνδέεται με συγκεκριμένους και ξεκάθαρους στόχους. Στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται πως η βαρύτητα δίνεται στον τουρισμό και όχι στην εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές, αυτό που ισχύει σήμερα αναφορικά με την εκπαίδευση και τον τουρισμό είναι ότι, σύμφωνα με το άρθρο 9 του νόμου 4186/12 (ΦΕΚ 193), οι μαθητές των επαγγελματικών λυκείων δύνανται να παρακολουθούν αφενός μαθήματα γενικής παιδείας και αφετέρου μαθήματα περισσότερο εξειδικευμένα, τα οποία αφορούν στον τομέα που έχουν επιλέξει. Επίσης, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, αυτό που ισχύει είναι

πως στην τρίτη τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου οι μαθητές που έχουν επιλέξει τη κατεύθυνση Οικονομίας και Διοίκησης έχουν τη δυνατότητα να εξειδικευτούν ως Υ-πάλληλοι Τουριστικών Επιχειρήσεων. Παράλληλα, σύμφωνα με τις διατάξεις του ίδιου νόμου, εκτός από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει και η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της οποίας λειτουργούν τα ΙΕΚ. Μέσα από αυτά παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση όπως αυτή ορίζεται από τον ΕΟΠΠΕΠ (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) (Ν 4186/12 ΦΕΚ 193).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι παρ'όλα αυτά η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει καταφέρει ακόμα να ανταποκριθεί απόλυτα για την υποστήριξη του τουρισμού, ενός από τους σημαντικότερους οικονομικούς τομείς της Ελλάδας. Αυτό καταρχήν οφείλεται στο γεγονός ότι η τουριστική εκπαίδευση περιορίστηκε στα ΤΕΕ και μάλιστα σε πολύ συγκεκριμένες ειδικότητες, παρά το γεγονός ότι η ανάπτυξη της τουριστικής συνείδησης θα πρέπει να διαπερνά το σύνολο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, μία ακόμα αιτία αποτελεί το γεγονός ότι τα ΤΕΕ δεν απέκτησαν την απαιτούμενη προσοχή και ως εκ τούτου δεν κατάφεραν να καλύψουν τους αρχικούς τιθέμενους στόχους και τις γενικότερες προσδοκίες (Μπουρδή, 2004). Η τουριστική εκπαίδευση περιορίστηκε στα Τ.Ε.Ε. και ειδικότερα σε συγκεκριμένες ειδικότητες, ενώ η τουριστική συνείδηση -παράγοντας ιδιαίτερης σημασίας για την αναβάθμιση του Ελληνικού τουρισμού-, η τουριστική αγωγή και η τουριστική παιδεία θα πρέπει να διαπερνούν όλα τα άτομα και τα κοινωνικά στρώματα, δηλαδή το σύνολο της εκπαίδευσης.

Μέσα από τα παραπάνω προκύπτει καταρχήν ότι αυτοί που επιλέγουν να ακολουθήσουν ένα από τα σχετιζόμενα με τον τουρισμό επαγγέλματα δε διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, βγαίνοντας στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, οι μαθητές δε λαμβάνουν τουριστική εκπαίδευση και δεν αναπτύσσουν την τουριστική συνείδηση, δεξιότητα πολύ σημαντική είτε κανείς ασχοληθεί με τον κλάδο είτε όχι. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του τουριστικού τομέα είναι αναγκαίο να είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο τομέας του τουρισμού είναι ένας τομέας δυναμικός που συνεχώς αναπτύσσεται, αλλά και μεταβάλλεται, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διευρυμένες ανάγκες του κοινού. Νέα προϊόντα και υπηρεσίες σχεδιάζονται, δημιουργώντας την ανάγκη για εκπαιδευμένο και καταρτισμένο προσωπικό.

Η ανάλυση της ελληνικής περίπτωσης σχετικά με την τουριστική εκπαίδευση καταδεικνύει πως δεν υπάρχει παράλληλη ανάπτυξη του κλάδου του τουρισμού με την εκπαίδευση των εργαζομένων. Αυτό οφείλεται στην απουσία ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδίου ενίσχυσης του κλάδου, που θα συμπεριλαμβάνει θεσμικές μεταρρυθμίσεις, δημόσιες και ιδιωτικές πρωτοβουλίες για στήριξη του κλάδου, των σχετιζόμενων υπηρεσιών και επιχειρήσεων, αλλά κυρίως ευκαιρίες συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης του προσωπικού που απασχολείται στον κλάδο. Οι φορείς εκπαίδευσης παρουσιάζονται αναποτελεσματικοί ως προς την ποιότητα των συστημάτων και υπηρεσιών τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει αναντιστοιχία ζήτησης-προσφοράς δεξιοτήτων και γνώσεων. Αυτό επιδρά αρνητικά στην ανταγωνιστικότητα και ανάπτυξη του

τουριστικού κλάδου, ενώ επηρεάζει σημαντικά την αποκατάσταση και επαγγελματική εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού (Βούκουνας, 2013).

Προτάσεις για υποστήριξη της τουριστικής εκπαίδευσης

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω προκλήσεις, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν ορισμένοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή νέου επαγγελματικού προσανατολισμού με παράλληλη ενίσχυση της συμβουλευτικής των μαθητών, με έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες και σύγχρονες δεξιότητες. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερα σημαντική είναι η αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου που απαιτείται για την ανάπτυξη του τουριστικού τομέα, επενδύοντας στον ανθρώπινο παράγοντα. Σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί, επίσης, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών γύρω από τα τουριστικά δρώμενα και τη δημιουργία τουριστικού πνεύματος και τουριστικής αγωγής, τα οποία συντελούν στην ανάπτυξη της τουριστικής συνείδησης. Ένα ακόμα βήμα αντιμετώπισης των εμποδίων είναι ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών των τουριστικών σχολών με μαθήματα που θα επικαιροποιούνται, ώστε να προσφέρουν στους φοιτητές εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για εφαρμογή στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Παράλληλα, σημαντική είναι και η ανάπτυξη σχέσεων και πρωτοβουλιών ανάμεσα σε επιχειρήσεις ή φορείς τουρισμού και φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως επίσης και η εισαγωγή συστημάτων και μηχανισμών αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδακτέα ύλη και επάρκεια των εκπαιδευτικών τουριστικών σχολών (https://sete.gr/el/).

Μία από τις προτάσεις υποστήριξης της διαδικασίας της τουριστικής εκπαίδευσης είναι η σημασία του διαρκούς εμπλουτισμού και ανανέωσης των εγχειριδίων στις τουριστικές σχολές, ενώ σημαντικό είναι οι φοιτητές να αποκτούν εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες, προκειμένου να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους και στην υποστήριξη του τουριστικού κλάδου. Μία ακόμα πρόταση αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία στον τουριστικό κλάδο, ώστε να προσφέρουν εμπειρικές γνώσεις και πρακτικά εργαλεία στους φοιτητές. Η βαρύτητα, ωστόσο, πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη τουριστικής συνείδησης στους μαθητές κατά την Πρωτοβάθμια, αλλά κυρίως τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται τη σημασία του τουρισμού ως αξία και ιδέα. Η εισαγωγή μαθημάτων που θα αφορούσαν στην ανάπτυξη της τουριστικής αγωγής θα μπορούσε να συμβάλλει στην απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων, είτε απασχολούνταν οι μαθητές μελλοντικά στον τουριστικό κλάδο είτε όχι.

Μία σημαντική πρόταση για βελτίωση της τουριστικής εκπαίδευσης αποτελεί και η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα λαμβάνουν χώρα εντός ή εκτός σχολείου, θα συμβάλλουν στην κατανόηση των αρχών του τουρισμού και των διαφορετικών ειδών και εκφάνσεων που λαμβάνει. Επιπροσθέτως, ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα θα είχε η πρόσκληση επαγγελματιών του τουριστικού κλάδου σε Γυμνάσια και Λύκεια, για τη σφαιρική ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τον κλάδο και τις

προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Μάλιστα, αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με ανάθεση σχολικών εργασιών (projects) πάνω σε θέματα βιώσιμης και περιφερειακής ανάπτυξης, ενίσχυσης τουρισμού και καινοτόμων ιδεών για εφαρμογή στον κλάδο. Τέλος, η ανάπτυξη συνεργασιών σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, για την ανάπτυξη αντίληψης σχετικά με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της, θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας και διαχείρισης διαδικασιών τόσο στον τουριστικό κλάδο, αλλά και σε όλους τους σχετιζόμενους φορείς και επιχειρήσεις (https://sete.gr/el/).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, αποτελεί κοινό τόπο πως ο τουρισμός είναι η βασικότερη πηγή οικονομία της Ελλάδας και επομένως ο τομέας στον οποίο θα πρέπει να δοθεί σημαίνουσα βαρύτητα. Η διαρκής κατάρτιση του προσωπικού που ασχολείται με τον τουρισμό, αλλά και κάθε εργαζόμενου σε οποιονδήποτε τομέα, αποτελεί το κλειδί για τη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερα πετυχημένου και κερδοφόρου τομέα του τουρισμού. Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι έχει ενταχθεί στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν είναι ιδιαίτερα επαρκής. Παρά το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν ορισμένες αλλαγές στη νομοθεσία, αυτές αφορούν κυρίως στην ποιοτική αναβάθμιση ως προς τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τουρισμού και όχι ως προς τη φύση της ίδια της τουριστικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός της προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας για διοργάνωση προγραμμάτων τουριστικής φύσης για τους μαθητές, η προσέγγιση δεν ήταν η ποιοτικότερη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφία

1077/1980 (ΦΕΚ Α). Περί απασχολήσεως και Μετεκπαιδεύσεως μισθωτών τουριστικών επιχειρήσεων. https://www.e-nomothesia.gr/kat-tourismos/ksenodokheia/n-1077-1980.html

Moira, P., Milonopoulos, D. & Anastasiou, S. (2004). “Producing Graduates for the Tourism Industry in Greece: A case study”, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, Oxford Brooks University, 3* (2), 55-60.

Moira, P., Milonopoulos, D., & Kefala, St. (2019). Current trends and prospects of tourism education and training in Greece. *Piccola Impresa / Small Business, 1*, http://rivistapiccolaimpresa.uniurb.it/index.php/piccola/article/view/303.doi:https://doi.org/10.14596/pisb.303.

Αθανασίου, Α. Λ. (2004). *Τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση. Εξελίξεις, προβλήματα, ανάγκες και πολιτική*. Αθήνα: ΙΤΕΠ

Άρθρο 19. Θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στον Τουρισμό. http://www.opengov.gr/tourism/?p=832

Βαρβαρέσος Σ., (1998). *Τουρισμός, έννοιες, μεγέθη, δομές, εκδόσεις* Αθήνα: Προπομπός,

Βούκουνας, Κ. (2013). Εκπαιδευτικός/Μαθητικός τουρισμός-η περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χίου. *Διπλωματική Εργασία*. Χίος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/11382/file0.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Έξαρχος, Γ. ΣΤ. & Καραγιάννης, Στ. (2004). *Αγροτουρισμός-Μοχλός για την ανάπτυξη της υπαίθρου.* Θεσσαλονίκη: Έκδοση Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Κρήτης.

Θέματα αναβάθμισης του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης στον τομέα του τουρισμού (2019). https://sete.gr/el/stratigiki-gia-ton-tourismo/theseis-sete/2019/themata-anavathmisis-tou-sustimatos-ekpaideusis-kai-katartisis-ston-touristiko-tomea/

Κανέλου, Μ. (2019). *Τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: οι πτυχιούχοι του τμήματος τουριστικών επιχειρήσεων του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.* Πάτρα: ΤΕΙΔ

Μπουρδή, Μ. (2004). *Τουρισμός και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FpbuYwkXe5EJ:users.sch.gr/dimitro/touristiki,%25205-12-04.doc+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr

Ν. 2837/2000 (ΦΕΚ 178 Α') Ρύθμιση θεμάτων Ανταγωνισμού, Ρυθμιστικής Αρχής Ενέργειας, Τουρισμού και άλλες διατάξεις. https://www.e-nomothesia.gr/energeia/n-2837-2000.html

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-00-13). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf

Π.Δ. 144/2010 (ΦΕΚ 237/Α/27-12-10). http://www.nomos-kopio.gr/pd_144_10_21.php?toc=0&printWindow&

Παγκάκης, Λ.Γ. (1993). *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Σάκκουλα

Σπίντζος, Α. (2014). *Η εξέλιξη της τουριστικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα: ΑΤΕΙ Πειραιά

Τουριστική εκπαίδευση. http://www.mintour.edu.gr/index.php/2018-08-29-11-20-47.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διδακτική αξιοποίηση του πειράματος στην ΕξΑΕ

Ξανθίδου Πηνελόπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας

Περίληψη

Το πείραμα αποτελεί, διαχρονικά, το κυριότερο διδακτικό μέσο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η πειραματική διαδικασία σε συνδυασμό με την επιστημονική μεθοδολογία και βασιζόμενη στον κοινωνικό εποικοδομητισμό εφαρμόζονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόσο τη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη, το εκπαιδευτικό υλικό παίζει κυρίαρχο ρόλο. Μεταξύ των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού υλικού είναι η πολυμεσικότητα και η αλληλεπίδραση. Οι μορφές πειραμάτων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οι προσομοιώσεις, τα εικονικά εργαστήρια, πειράματα που εκτελεί ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές, οπτικογραφημένα πειράματα από ιστότοπους. Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται είναι η παρατήρηση, η καταγραφή, η μέτρηση, ο χειρισμός οργάνων, υλικών και συσκευών, αλλά και ψηφιακές δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: πείραμα, σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διδακτική Φυσικών Επιστημών, εκπαιδευτικό υλικό, επιστημονική μεθοδολογία

Εισαγωγή

Το πείραμα αποτελεί, διαχρονικά, το κυριότερο διδακτικό μέσο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η πειραματική διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επιστημονικής μεθοδολογίας. Η διδασκαλία των ΦΕ βασίζεται κυρίως στην διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση και στον κοινωνικό εποικοδομητισμό. Στην ΕξΑΕ το πείραμα έχει τη μορφή προσομοιώσεων, εικονικών πειραμάτων και πειραμάτων που εκτελεί ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές/τριες ασύγχρονα ή σύγχρονα.

Σκοπός της εργασίας είναι η αναζήτηση και ανάλυση των μορφών του πειράματος στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και η αξιοποίησή τους στη διδακτικομαθησιακή διαδικασία. Ως προς τη μεθοδολογία της εργασίας μας πρόκειται για βιβλιογραφική έρευνα και ανασκόπηση.

Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια αποσαφήνιση των όρων των σχετικών με τη Διδακτική Μεθοδολογία στις Φυσικές Επιστήμες με εστίαση στην πειραματική διαδικασία. Γίνεται αναφορά σε ορισμούς και τύπους πειραμάτων. Στη συνέχεια, ως προς την ΕξΑΕ, αναφέρονται και πάλι ορισμοί και διασαφηνίσεις κατατοπιστικές για το εν λόγω θέμα. Ακολουθούν οι μορφές του πειράματος στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι τρόποι ένταξής του στη διδακτικομαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η εργασία μας ολοκληρώνεται με τη σύνοψη και τον επίλογο.

Το πείραμα στη Μεθοδολογία Διδασκαλίας των Φ.Ε.

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν το επιστημονικό πεδίο, το οποίο έχει ως αντικείμενο την ανακάλυψη των φυσικών νόμων και τη δημιουργία των σχετικών θεωριών. Η εικόνα της πραγματικότητας που διαμορφώνουμε βασίζεται στις αισθητηριακές μας εντυπώσεις και ερμηνεύεται από τις θεωρίες της Φυσικής (Σπυροπούλου, 2002). Στις Φ.Ε. η μάθηση επιτυγχάνεται με τη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης, οπότε η μάθηση είναι αποτέλεσμα τόσο της προσωπικής προσπάθειας όσο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την οικοδόμηση της γνώσης.

Το Ανακαλυπτικό ή Διερευνητικό Μοντέλο είναι κυρίαρχο στη Διδακτική Φυσικών Επιστημών. Χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από εργαστηριακές δραστηριότητες και είναι βασισμένο στην επίλυση προβλήματος. Η διδακτική διαδικασία σχεδιάζεται ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμπεριφέρονται ως επιστήμονες. Οι μαθητές οδηγούνται στην «ανακάλυψη» της γνώσης, αφού ο εκπαιδευτικός τους υποβάλει καθοδηγητικές ερωτήσεις και τους παρέχει τα κατάλληλα μέσα.

Κατά την κοινωνική εποικοδομητική προσέγγιση δίνεται βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο της γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή, σε παράγοντες όπως τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, οι πεποιθήσεις, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Οι νέες γνωστικές οντότητες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, τους άλλους μαθητές και με το εκπαιδευτικό υλικό. Κατά τη διαδικασία αυτή δημιουργείται γνωστική σύγκρουση, η οποία οδηγεί στην τροποποίηση των εναλλακτικών ή λανθασμένων αντιλήψεων. Οι δραστηριότητες, τα εργαλεία και τα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε να καλλιεργούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καθώς και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Νιανούρης, Καλογιαννάκης, 2020).

Με τον όρο πείραμα εννοούμε ένα σχεδιασμένο εγχείρημα, αναπαραγωγή μιας φυσικής διαδικασίας σκόπιμα, μέσα σε απλουστευμένες και ελεγχόμενες συνθήκες, το οποίο ελέγχει και επαληθεύει ή απορρίπτει μία υπόθεση σχετική με ένα ερώτημα ή πρόβλημα και οδηγεί στην αποσαφήνιση μιας διαδικασίας (Meyer, 1987, Κοσσυβάκη, 2004). Σύμφωνα με τον Max Scheler (1995) η διδασκαλία πειραμάτων θεωρείται ότι συντελεί στην ανάπτυξη της συστηματικής παρατήρησης, της μεθοδικότητας, του ορθολογισμού και της ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων ύστερα από κριτική ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από την εξάσκηση των μαθητών σε διάφορες πειραματικές διαδικασίες μπορεί να προκύψει η απόκτηση δεξιοτήτων, η κατανόηση, και συγχρόνως η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το πείραμα είναι ένα διδακτικό εργαλείο για τις Φυσικές Επιστήμες. Η ενσωμάτωση των πειραματικών δραστηριοτήτων στη διδακτική διαδικασία συμβάλλει στη μείωση εναλλακτικών ιδεών ή παρανοήσεων σχετικά με φυσικές έννοιες που ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα (Παντούλα, Σταύρου, Γεωργόπουλος, Κώτσης, 2016). Αποκτούν εμπειρίες και δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή τους, όπως η σωστή χρησιμοποίηση συσκευών και η κατανόηση και εκτέλεση οδηγιών. Αναγνωρίζουν την έννοια του

πειραματικού σφάλματος. Εκτιμούν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και απομυθοποιούν τη βεβαιότητα των Φ.Ε. (Νιανούρης, Καλογιαννάκης, 2020).

Τα παιδαγωγικά οφέλη (εκπαιδευτική αξία) από τη χρήση των πειραμάτων στη διδακτική διαδικασία είναι αρκετά. Συγκεκριμένα οι μαθητές: 1. Διευκολύνονται κατά τη διάρκεια της εποικοδομητικής διδασκαλίας να τροποποιήσουν ή να ανασκευάσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις (alternative conceptions) για τις έννοιες των Φ.Ε., με αποτέλεσμα την σε βάθος κατανόηση των εννοιών των Φ.Ε. 2. Βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στην παρατήρηση, καταγραφή, μέτρηση, χειρισμό οργάνων, υλικών και συσκευών και γενικότερα στη μελέτη των φυσικών φαινομένων. 3. Ασκούνται στην επιστημονική μεθοδολογία με τον σχεδιασμό και την εκτέλεση πειραμάτων, καθώς στη διατύπωση ερωτημάτων και στην διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων από την καθημερινότητα. 4. Αναπτύσσουν, μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες συνεργασίας (Κώτσης, 2001).

Η εφαρμογή του ερευνητικού μοντέλου στη διδασκαλία (doing science) ρίχνει το βάρος στη χρήση μεθόδων και διαδικασιών επιστήμης στην εξερεύνηση φαινομένων, στη λύση προβλημάτων και στο να ακολουθεί τα ενδιαφέροντα που έχουν επιλέξει τα παιδιά, ίσως έπειτα από διαπραγμάτευση με τον δάσκαλο.

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ορισμός και βασικές αρχές

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) βασίζεται στη φιλοσοφία και τις αρχές της ανοικτής μάθησης (open learning), η οποία, ως εκπαιδευτικό κίνημα, διεύρυνε τις δυνατότητες πρόσβασης των πολιτών στην εκπαίδευση (Verduin & Clark, 1991). Η ανοικτή εκπαίδευση εκφράζει την παιδαγωγική αντίληψη που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να να διαχειρίζονται τη μάθησή τους σε μεγάλο βαθμό. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης, στηρίζεται μεν σε διδακτικές μεθόδους, όπως αυτές του Freinet και της Montessori, έχοντας όμως ως κριτήρια την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα, γι’ αυτό και απαιτεί προσεκτικό και συστηματικό σχεδιασμό (Learn Αιγαίου, 2020).

Με τον όρο σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφερόμαστε κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσφέρεται: α) ως αυτοδύναμη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία παρέχεται ως πρόγραμμα εκπαίδευσης και β) ως συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν λειτουργεί συμπληρωματικά με το συμβατικό σύστημα, με σκοπό την παροχή δυνατοτήτων για τον εμπλουτισμό της δια ζώσης διδασκαλία (Αναστασιάδης, 2017). Για την παρούσα κατάσταση που βιώνουμε, διεθνώς, έχει δοθεί ο όρος «Emergency Remote Teaching» (Τσινάκος, 2020).

Παρόλο που η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιεί τις Τεχνολογίες

Πληροφορικής και Επικοινωνίας και υλοποιείται μέσω αυτών, ο ρόλος τους ωστόσο δεν είναι καθοριστικός. Συμβάλλουν μεν στην αποτελεσματικότητά της, εφόσον δοθεί έμφαση κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην ευχρηστία και την φιλικότητά τους, τόσο στη σύγχρονη, όσο και στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ασύγχρονη βασίζεται κυρίως στο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ η σύγχρονη εστιάζει κυρίως στην επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (learning design) και το κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό είναι απαραίτητα και για τις δύο μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αποτελεί το πιο σημαντικό σημείο αναφοράς στο πεδίο της σύγχρονης διδακτικής και καθορίζει τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους, τις διδακτικές ενέργειες και την επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το εκπαιδευτικό υλικό κατέχει τον πιο κρίσιμο ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Οφείλει να προσελκύει το ενδιαφέρον του μαθητή, να θέτει ερωτήματα, να επεξηγεί, να ενημερώνει για το τι, το πώς, το πότε και το γιατί. Απαραίτητα δε, πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης. Στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού ακολουθούνται συγκεκριμένες προδιαγραφές, παιδαγωγικής φύσης και η χρήση των ΤΠΕ ανταποκρίνεται σε αυτές με γνώμονα την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα (Λιοναράκης, 2001).

Το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση, όπως προαναφέρθηκε το διακρίνουν χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα ο διαχωρισμός του σε διακριτά μέρη, μεταξύ των οποίων η διατύπωση των στόχων και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, τα συνδετικά και επεξηγηματικά κείμενα, πολυτροπικά – δραδραστικά στοιχεία, καθώς και δραστηριότητες ελέγχου και ανατροφοδότησης. Η πολυμεσικότητα είναι μία από τις αρχές δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ. Αναδεικνύει την αναγκαιότητα συμπερίληψης όχι μόνον κειμενικών μορφών (γραπτά και ηχητικά κείμενα), αλλά και γραφικών αναπαραστάσεων (στατικές εικόνες και δυναμικά γραφικά στοιχεία όπως: βίντεο, animation). Η ταυτόχρονη παρουσίαση των πληροφοριών με λέξεις και εικόνες επιτρέπει την αποτελεσματικότερη διαχείριση και επεξεργασία τους, γιατί συνδυάζονται δυο διαφορετικά κανάλια πρόσληψης πληροφοριών, το οπτικό και το ακουστικό (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007, Νιανούρης, Καλογιαννάκης, 2020). Η αλληλεπίδραση είναι άλλη μία κρίσιμη αρχή, που σημαίνει την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Διδακτική Μεθοδολογία Φ.Ε. στην ΕξΑΕ

Μορφές πειραμάτων στην ΕξΑΕ και ένταξή τους στη διδακτική διαδικασία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των Φ.Ε. στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και η επιστημονική μεθοδολογία σε συνδυασμό με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό. Ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα-στάδια: Εισαγωγή προβλήματος από την καθημερινότητα με την μορφή ερώτησης – Διερεύνηση ιδεών που προϋπάρχουν - Διατύπωση υπόθεσης ή

υποθέσεων – Εκτέλεση πειράματος για διερεύνηση της υπόθεσης – Εξαγωγή συμπεράσματος ή συμπερασμάτων που οδηγούν στην αποδοχή ή απόρριψη της υπόθεσης – Έλεγχος της διατήρησης των ιδεών, που προϋπήρχαν ή της αντικατάστασής τους από επιστημονικά έγκυρες ιδέες. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Στο στάδιο κατά το οποίο εκτελείται το πείραμα ή τα πειράματα επιλέγεται μία από τις παρακάτω εναλλακτικές προτάσεις:

- Παρακολούθηση επίδειξης οπτικογραφημένων πειραμάτων από το διαδίκτυο ή από οπτικογράφηση του εκπαιδευτικού.
- Παρακολούθηση επίδειξης πειραμάτων από τον ιστότοπο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης.
- Παρακολούθηση εικονικών διαδραστικών εργαστηρίων και προσομοιώσεων.
- Παρακολούθηση πειραμάτων επίδειξης από τον/την εκπαιδευτικό.
- Εκτέλεση απλών πειραμάτων από τα παιδιά ακολουθώντας γραπτές ή προφορικές οδηγίες (π.χ. πειράματα στατικού ηλεκτρισμού).

Οι μορφές πειραμάτων που αξιοποιούνται στην ΕξΑΕ είναι τα πραγματικά και τα εικονικά πειράματα. Τα πρώτα πραγματοποιούνται με τη χρήση οργάνων και υλικών εργαστηρίου ή με απλά μέσα καθημερινής χρήσης Τα πειράματα αυτά μπορεί να εκτελούνται σύγχρονα από τον εκπαιδευτικό και να τα παρακολουθούν οι μαθητές/τριες ή να είναι οπτικογραφημένα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2020).

Στο εικονικό εργαστήριο (virtual laboratory) μπορούμε να πειραματιστούμε σχεδιάζοντας μία διάταξη, η οποία αποτελείται από «εικονικά» όργανα, συσκευές, υλικά. Δίνεται η δυνατότητα διάδρασης και ρύθμισης παραμέτρων, ώστε να παρατηρηθούν οι επιπτώσεις που θα προκληθούν. Ο συνδυασμός διαφορετικών αναπαραστάσεων στο ίδιο μαθησιακό εικονικό περιβάλλον μπορεί να επιφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα. Ο πειραματισμός σε Εικονικά Εργαστήρια καθορίζεται ως μια μαθησιακή εμπειρία η οποία περιλαμβάνει μια διαδικασία στην οποία οι μαθητές/τριες χειρίζονται εικονικά - αλληλεπιδρούν με εικονικά υλικά, μοντέλα και εικονικές πειραματικές διατάξεις (Olympiou, 2012). Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται είναι η παρατήρηση, η καταγραφή, η μέτρηση, ο χειρισμός οργάνων, υλικών και συσκευών, όπως και στην δια ζώσης διδασκαλία, αλλά και οι ψηφιακές δεξιότητες.

Ως προς τα πειράματα που εκτελούνται από μαθητές/τριες μπορούν να δοθούν οδηγίες για τα υλικά και την εκτέλεσή τους ασύγχρονα. Αναλυτικότερα, η εκτέλεση πραγματικών πειραμάτων στην ΕξΑΕ μπορεί να γίνει:

- Από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σύγχρονα): Ο/Η εκπαιδευτικός συζητά τις οδηγίες με τους/τις μαθητές/τριες και εκτελεί το/τα πείραμα/πειράματα (επίδειξης) κάνοντας διαμοιρασμό της οθόνης του (share screen).

- Από τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σύγχρονα): Το πείραμα (απλό, χαμηλής επικινδυνότητας) εκτελείται από τους/τις μαθητές/τριες ακολουθώντας γραπτές ή προφορικές οδηγίες βήμα – βήμα.
- Από τους/τις μαθητές/τριες πριν από το μάθημα (ασύγχρονα): Το πείραμα (απλό, χαμηλής επικινδυνότητας) εκτελείται από τους/τις μαθητές/τριες με τη βοήθεια γραπτών οδηγιών κατ΄ οίκον και στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά τους, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση και να καταλήξουν στο τελικό συμπέρασμα.

Κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η ομάδα της τάξης διασπάται σε υποομάδες μέσω του breakout sessions της webex, οι οποίες μπορούν να εκτελούν ή να παρακολουθούν το ίδιο ή διαφορετικό πείραμα και στη συνέχεια να συζητήσουν στην ολομέλεια τις παρατηρήσεις τους και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Η εκτέλεση των πειραμάτων συνοδεύεται από Φύλλα Εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν ασκήσεις σχετικές με τους στόχους που έχουν τεθεί και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Σε περίπτωση παρακολούθησης οπτικογραφημένου πειράματος (βίντεο) ενδείκνυται να γίνει η παρακολούθηση του διακοπτόμενα, ώστε να δίνεται η ευκαιρία να προβλεφθεί η συνέχεια και το αποτέλεσμα του πειράματος.

Οι πηγές από τις οποίες αντλούνται τα πειράματα είναι ηλεκτρονικά, διαδικτυακά βιβλία, βίντεο, Φύλλα Εργασίας, εικόνες. Τα εμπλουτισμένα διαδραστικά σχολικά εγχειρίδια, περιέχουν συνδέσμους, που οδηγούν στο φωτόδεντρο ή στο PhET Interactive Simulations (προσομοιώσεις). Παραδείγματα:

Απλό ηλεκτρικό κύκλωμα

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/
http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/965

Μπαλόνια και στατικός ηλεκτρισμός

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/

https://phet.colorado.edu/sims/html/balloons-and-static-electricity/latest/balloons-and-static-electricity_el.html

Άλλη μία αξιόλογη πηγή είναι η εκπαιδευτική τηλεόραση. http://www.edutv.gr/index.php/epistimi-texnologia/fysika-kykloma.

Το αρχείο της ΕΡΤ (ertflix) Μαθαίνουμε στο σπίτι https://www.ertflix.gr/category/mathainoume-sto-spiti/

και μέσω youtube Παράδειγμα: Φυσική Ε΄ Δημοτικού Στατικός Ηλεκτρισμός https://www.youtube.com/watch?v=VQip8-kRqTY

Μία ακόμη αξιόπιστη πηγή είναι οι ιστότοποι των ΕΚΦΕ. Παράδειγμα:

ΔΙΑΔΟΣΗ ΘΕΡΜΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΑΓΩΓΗ - YouTube ΕΚΦΕ Καρδίτσας Τμήμα Πρωτοβάθμιας

Μία εξίσου έγκυρη πηγή είναι ο ιστότοπος Φυσικές Επιστήμες Δημοτική Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου. Παράδειγμα:

Velos (θερμομονωτικά υλικά) http://fysed.schools.ac.cy/index.php/el/yliko/pliroforiki-ypostirixi

Όπως έχουμε προαναφέρει, ένας από τους πιο αξιόπιστους και δημοφιλείς ιστότοπους με εικονικά εργαστήρια και προσομοιώσεις είναι το Phet simulations https://phet.colorado.edu/

Στο διαδίκτυο υπάρχουν και ιδιωτικοί ιστότοποι με πειράματα. Παράδειγμα:

Teacherland Θερμαίνοντας και ψύχοντας τα στερεά: διαστολή-Πείραμα θερμότητας - YouTube

Συστήνεται ο συνδυασμός πραγματικών και εικονικών πειραμάτων, ώστε να δίνεται μία όσο το δυνατόν πιο εμπεριστατωμένη και ολοκληρωμένη εικόνα του κάθε φαινομένου ή φυσικού νόμου, καλύπτοντας όλα τα γνωστικά στυλ (διαφοροποιημένη διδασκαλία) στοχεύοντας παράλληλα και στη συμπερίληψη.

Σύνοψη – Επίλογος

Το πείραμα στην ΕξΑΕ αποτελεί ένα «ισχυρό» διδακτικό μέσο για τις Φ.Ε., όπως άλλωστε και στη δια ζώσης διδακτική διαδικασία. Οι μορφές πειραμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ΕξΑΕ είναι τα πραγματικά πειράματα επίδειξης, αλλά και πειράματα που εκτελούνται από μαθητές, τόσο σύγχρονα, όσο και ασύγχρονα, τα οπτικογραφημένα, τα εικονικά πειράματα, οι προσομοιώσεις. Εντάσσονται στη διδακτικομαθησιακή διαδικασία, όπως καθορίζεται από τα βήματα της επιστημονικής μεθοδολογίας και της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού. αξιοποιώντας τις δυνατότητες που δίνονται από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται για την ΕξΑΕ (π.χ. webex). Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού εντάσσονται σε αυτό. Εντάσσεται στις αρχές της πολυμεσικότητας και της αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128.

DOI: https://doi.org/10.12681/jode.14057

Κοσσυβάκη, Φ. (2004), Η μορφωτική σημασία της πειραματικής διαδικασίας στο σχολείο, στο *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων* Νο 17, Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα

Κώτσης, Κ. (2001). Η χρήση πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, στο *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων* Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα

Learn Αιγαίου, (2020). *Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2021, από: https://elearn.aegean.gr/course/view.php?id=2

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 33-77. Αθήνα: Προπομπός.

Meyer H. (1987). Unterrichts Methoden, Bd II, Cornlesen, Frankfurt/a.M.

Νιανιούρης, Α., & Καλογιαννάκης, Μ. (2020). Δημιουργία Πολυμορφικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος με τη μέθοδο της ΕξΑΕ στην ενότητα «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Στ' τάξης: «Αναπνευστικό σύστημα». Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Olympiou, G. (2012). Development of a Framework for Combining Vir- tual with Physical Manipulatives in Science Laboratory Experimentation. Doctoral Thesis. ISBN: 978-9963-700-28-8

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2020, Διήμερο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Προσχολικής, Δημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης - Υλικό Επιμόρφωσης (pi.ac.cy), Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2021

Παντούλα, Χ., Σταύρου, Ο., Γεωργόπουλος, Κ. & Κώτσης, Κ. (2016). Σύγκριση εικονικών και πραγματικών πειραμάτων στη διδασκαλία για την αναδόμηση των εναλλακτικών ιδεών στο εκκρεμές. Στο Δ. Ψύλλος, Α. Μολοχίδης & Μ. Καλλέρη (επιμ.). *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Διδασκαλία και Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία: Έρευνες, Καινοτομίες και Πρακτικές,* (σσ. 402-408). Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ ΑΠΘ – ΕΝΕΦΕΤ.

Scheller, M. (1995). Die Stellung des Menschen im Kosmos, Bonn, Bouvier-Verlag

Σπυροπούλου-Κατσάνη Δ., (2002). *Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Τσινάκος, Α. (2020).*Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου, 2021, από: https://edu.ellak.gr/2020/04/02/ex-apostaseos-didaskalia-ti-ine-afto-pou-ginete-stin-ellada-ke-se-olo-ton-kosmo-afti-ti-stigmi/

Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice.* San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.

Greek Curricula In the English Language. 1977 Vs Eps-Xg 2011. A Contrastive Analysis

Αναλυτικό πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 και το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών του 2011

Kaskani Aliki, M.Ed. EFL TEACHER at the Merchant Marine Academy in Epirus, Greece.
Dimogeronta Panagiota, M.Ed. EFL Teacher at the Secondary Education in Korinthos, Greece.

Abstract

This paper is an attempt to compare and contrast the two curricula for TEFL highlighting the differences in the nature and content of the two documents by focusing on some points such as the educational and language orientation which underlies each curriculum. What is more, the areas of knowledge and skill emphasized are going to be examined. Last of all, any other significant and pertinent pieces of information contained are going to be examined as well. The aim of the particular analysis will assist teachers in evaluating both documents and express a justified conclusive statement. It is of great importance to clarify where the emphasis is placed in each curriculum, which is a significant issue concerning teachers' expectations from their students.

Key-Words: curriculum, syllabus, orientation, evaluation.

Introduction

The purpose of this paper is to attempt a critical and contrastive analysis between the English language curriculum of the year 1977 and the one of the year 2011 – known as EPS-XG, which is unified for all foreign languages and levels. - as they were formulated by the Greek state pedagogical institution.

Firstly, there is an identification of the ideological orientations as well as the language theories on which the two curricula were based according to goals and objectives. It also refers to the syllabus type deriving from each of the two curricula.

Secondly, it explores the areas of the knowledge and skill emphasized in each curriculum. Then, a discussion on the forms of evaluation and assessment each curriculum suggests is provided as well as a comment on the methodology of the two curricula. Last but not least, a critical evaluation of the two curricula will be made.

The educational and language orientation of the curricula

Ideological orientation based on goals and objectives. Studying the three educational value systems, namely classical humanism, reconstructionism and progressivism, it seems that the Greek curriculum of 2011 (EPS-XG) falls under the ideological category of progressivism, with some minor examples of reconstructionism as well, as defined by Clarke (1987).

Regarding reconstructionism, it promotes pluralingualism and pluriculturalism. It emphasizes on the importance of planning ,efficiency and rationality referring to timetable, materials, self-assessment and school equipment matters.

Goal setting is essential as well as the outcomes of the curriculum. Learning how to learn and communicative activities are examples that make the EPS-XG fall under the reconstruction category.

Progressivism is obvious since it adopts a learner-centered approach treating learners as a whole, offering them opportunities to have an active role and become autonomous by emphasizing the learning process. The teacher works with the students and acts as creator and decision maker.

On the other hand, the 1977 curriculum is obviously based on the principles of the classical humanism which is content-driven and subject centred. It tries to 'promote conscious understanding of rules' (Clarke, 1987:94) either grammatical or syntactical ones. Moreover, memorization, one of the basic characteristics of classical humanism, is present in the 1977 curriculum, as well as study of literary texts. Grammar, phonology and vocabulary are the core elements of both the classical humanism theory and the 1977 curriculum of English.(see Appendix I)

Language theory and the Syllabus type: The EPS-XG curriculum is based on functionalism, meaning that it looks at language as a functional instrument and a form of a social behavior (Chryshochoos J., Chryshochoos N.& Thompson,2002). The element of communication is dominant in the functional theory. It promotes free language production through simulations, communicative and mediation activities which focus on meaning and on the negotiation of meaning. It defines specific behavioural objectives describing intended learning outcomes. It is designed to engage Greek learners in realistic communication contexts since it focuses on the needs of the society . According to the theoretical approach of EPS-XG, the learner of a foreign language should be helped so that gradually to acquire the ability and the experience to understand and produce different types of texts, such as an email, a recipe, a reference note which are related not only to a specific language context but also to a specific cultural environment.

According to White (1988) the current syllabus type falls under the Type B category because there is more emphasis on the learning process instead of 'what' is learnt.

Objectives are decided during the course and are based upon the needs of the learners. It is a method-based syllabus.(Ayakli C., Karavas K., Manolopoulou-Sergi E., Spinthourakis J.A., 2004:44)

On the other hand, the 1977 curriculum follows the characteristics of a structural syllabus, as there are various instances of dialogue drills with emphasis on accuracy. Moreover, the focus of this syllabus is on reading and writing rather than on listening and speaking. Grammar is taught through the method of deduction and the learners are expected to understand the underlying rules. The vocabulary that is learned is selected from the text and L1 is the medium of instruction. The 1977 curriculum ,therefore, seems to identify with Type A syllabus and only,as it is evident that it only deals "with the' what' should be learned" in the classroom (Ayakli C., Karavas K., Manolopoulou-Sergi E., Spinthourakis J.A.,2004:44) rather than the "how". Furthermore, the teacher seems to be "the ultimate authority figure" who "decides what items the students should master and how they will be evaluated". (Ayakli C., Karavas K., Manolopoulou-Sergi E., Spinthourakis J.A., 2004:44)

Areas of knowledge and skill emphasized in each curriculum

The curriculum of EPS-XG, 2011 is the formal one and it includes new areas of knowledge. One of its aims is to develop oral and written mediation skills, oral and written interaction skills and communication strategies which can help raise learner's intercultural and multicultural awareness and competence. It also intends to promote learner's conscious ability and sense of plurilingualism / multilingualism and pluriculturalism / multiculturalism. (Chryshochoos et al,2002).

It introduces a cross thematic approach to learning. For example, students read texts or perform tasks that have to do with topics such as Science or Maths. All four skills, reading, writing, speaking and listening are catered for in this curriculum.

On the contrary, the 1977curriculum does not contain any information on the cross-curricular aspect, but it only focuses on the grammatical and syntactical structure of the English language, as well as on vocabulary and phonology. Special gravity in this curriculum is given on writing and reading, while the other two skills are almost completely neglected.

Methodology

Taking into consideration the three basic models of curriculum development (Ayakli C. et al, 2004:127-134), namely the objectives model, the process model and the situational model, it could be argued that the new EPS-XG was designed following the situational model. All its five components (i.e. analysis situation, goal formulation, programme building, interpretation and implementation and finally assessment and evaluation) seem to coincide with components of the EPS curriculum.

Language functions, notions, competencies, communicative situations are present in the new EPS reflecting a flexible syllabus and curriculum. External factors, like social changes, parental and community expectations, ideological shifts are considered in order to analyse the interacting elements which constitute a situation. (Ayakli C. et al, 2004:133)

The 1977 curriculum is represented by the philosophy of the audio-lingual method according to which teachers prefer their students to learn automatically. Thus, teachers use dialogues in which they include certain grammatical structures they want to teach. Memorisation, repetition, transformation and substitution drills are broadly used.

Critical evaluation of the two curricula

Starting from the older curriculum this time, it is obvious that it was designed according to the content driven classical humanist approach. Teachers were seen as transmitters of knowledge and the latter as a set of revealed truths. No needs or interests of the learners were taken into consideration since they were not the centre of importance.

As for the EPS-XG curriculum, it can be characterized as a communicative one. It is open and innovative, since it is unified, it is flexible and handy (it is linked with the exam system of KPG).The use of technology increases motivation for learning, which can be differentiated ,taking into account different origins, needs, styles or backgrounds of the learners.

However, it seems to be quite demanding and difficult to apply in a real state school classroom in Greece. Probably, throughout the years and after closer study and experience in actual situation, meaning inside the classroom, improvements can be made and the new curriculum will contribute in making intelligent learners as well as efficient teachers.

Conclusion

EPS-XG is the most complete attempt to achieve an effective course design, as it caters firstly for the learners' needs and takes into consideration numerous factors. After comparing the two curricula, it is obvious that there is no perfect curriculum, as there is no perfect teaching situation. The 1977 curriculum belongs to the past and could no longer be valid nowadays.

References

Ayakli,C.,Karavas,K.,ManolopoulouSergi,E.,Spinthourakis,J.A.,(2004).*Course Design and Evaluation,Vol.1,*Patras:HOU

Chryshochoos,J.,Chryshochoos ,N. & Thompson,I. (2002) *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with reference to the Crosscuricular*

Approach and Task-Based Learning. The Ministry of Education & Religious Affairs.Athens:The Pedagogical Institute.

Clarke,J.L.(1987) *Curriculum renewal in school foreign language learning.* Oxford: Oxford University Press.

EPS-XG: http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm (in Greek){accessed 20-10-2013}

White,R.V.(1988) .*The ELT curriculum-Design,innovation and management.*Oxford:Blackwell Publishers Ltd.

APPENDICES

APPENDIX I

11. ΔΙΑΝΥΣΜΑ.

Ἐφαρμοστὸ διάνυσμα στὸ ἐπίπεδο. Συντεταγμένες διανύσματος. Μέτρο διανύσματος. Ἐφαρμογὴ «Ἐξίσωση» κύκλου. Ἰσοδύναμα διανύσματα. Τὸ ἐλεύθερο διάνυσμα. Πρόσθεση καὶ ἀφαίρεση διανυσμάτων. Πολλαπλασιασμὸς διανύσματος μὲ πραγματικὸ ἀριθμό. Ἡ μεταφορά. Ἐφαρμογές.

12. ΟΜΟΙΟΤΗΤΑ.

Ἀνάλογα εὐθύγραμμα τμήματα. Θεώρημα τοῦ Θαλῆ καὶ οἱ ἐφαρμογὲς στὸ τρίγωνο. Ὁμοιοθεσία (διαστολή, συστολή). Ὁμοιότητα ἐπιπέδων σχημάτων (τριγώνου, πολυγώνου κτλ.). Λόγος ἐμβαδῶν ὁμοίων σχημάτων. Κλίμακες.

13. ΤΡΙΓΩΝΟΜΕΤΡΙΑ.

Τριγωνομετρικοὶ λόγοι ὀξείας γωνίας. Βασικὲς σχέσεις των. Πίνακες τριγωνομετρικῶν λόγων. Ἁπλὲς ἐπιλύσεις ὀρθογωνίων τριγώνων καὶ λοιπὲς ἐφαρμογές. Σχέσεις πολικῶν καὶ καρτεσιανῶν συντεταγμένων.

14. ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΠΟΛΥΓΩΝΑ.

Γωνία ἐγγεγραμμένη σὲ κύκλο. Γωνία ποὺ σχηματίζεται ἀπὸ χορδὴ καὶ ἐφαπτομένη στὸ ἄκρο τῆς χορδῆς. Πολύγωνα ἐγγεγραμμένα σὲ κύκλο. Κανονικὰ πολύγωνα. Μῆκος κύκλου, Ἐμβαδὸ κυκλικοῦ δίσκου.

ΑΓΓΛΙΚΗ

Α. ΣΚΟΠΟΣ.

Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς Ἀγγλικῆς στὸ Γυμνάσιο εἶναι νὰ δώσει στοὺς μαθητὲς τὰ βασικὰ στοιχεῖα τῆς γλώσσας, φωνολογία, δομὴ καὶ εὔχρηστο λεξιλόγιο. Μακροπρόθεσμη (ἀπώτερη) προοπτικὴ αὐτῆς εἶναι νὰ προσφέρει ὅλα τὰ ἀπαραίτητα στοιχεῖα ποὺ θὰ ἀποτελέσουν θεμέλια γιὰ εὐρύτερη ἀνάπτυξη, ἐμπλουτισμὸ καὶ ὁλοκλήρωση τῆς ἀγγλομάθειας τῶν παιδιῶν, ὅσο εἶναι δυνατὸ κατὰ τὴ διάρκεια τῆς παραμονῆς τους στὸ Γυμνάσιο. Εἰδικότερα, τὸ μάθημα θὰ εἶναι ἔτσι διαρθρωμένο ὥστε οἱ μαθητές :

α) Νὰ μποροῦν νὰ καταλαβαίνουν τὴν ἀγγλικὴ γλώσσα, ὅταν τὴν ἀκοῦν.

β) Νὰ τὴ μιλοῦν σωστά, ὅσο τὸ λεξιλόγιό τους σὲ κάθε δοσμένη στιγμὴ θὰ ἐπιτρέπει.

γ) Νὰ διαβάζουν καὶ νὰ καταλαβαίνουν τὰ ἁπλὰ ἀγγλικὰ κείμενα.

δ) Νὰ μποροῦν νὰ γράφουν σωστὰ ἀγγλικά.

ε) Νὰ ἀρχίσουν νὰ γνωρίζουν τὸν πολιτισμὸ καὶ τὸ πνεῦμα τῶν ἀγγλόφωνων λαῶν.

Β. ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ.

ΤΑΞΗ Α', ὧρες 3.

1. Λεξιλόγιο : Τὸ λεξιλόγιο περιλαμβάνει 500 - 600 λέξεις τῆς ἄμεσης ἐποπτείας, τοῦ περιβάλλοντος καὶ τῶν ἐνδιαφερόντων τῶν μαθητῶν. Οἱ λέξεις ἐπιλέγονται μὲ κριτήριο τὴ συχνότητα χρήσεως, τὴ χρησιμότητα καὶ τὴν καταλληλότητά τους γιὰ τὴ διδασκαλία.

2. Προφορά : Εἶναι ἀνάγκη νὰ γίνονται συστηματικὲς φωνητικὲς ἀσκήσεις, γιὰ νὰ ἐθίζονται τὰ φωνητικὰ ὄργανα τῶν μαθητῶν στὴ σωστὴ προφορὰ τῶν ἀγγλικῶν φθόγγων, φωνημάτων, ἀλλοφώνων λέξεων καὶ φράσεων. Μὲ τὶς ἀσκήσεις αὐτὲς θὰ μπορέσει ὁ μαθητὴς νὰ ἀκούσει καὶ νὰ προφέρει σωστὰ τὰ παραπάνω φωνολογικὰ στοιχεῖα μὲ τὸ χαρακτηριστικὸ τόνο τῆς ἀγγλικῆς γλώσσας.

3. Προφορικὲς ἀσκήσεις : Φράσεις προερχόμενες ἀπὸ τὸ μάθημα τῆς ἡμέρας, ἀπὸ τὸ ἄμεσο περιβάλλον, ἀπὸ τὶς κοινωνικὲς ἐκδηλώσεις καὶ γενικὰ ἀπὸ θέματα ποὺ ἐνδιαφέρουν τοὺς μαθητὲς θὰ ἀποτελοῦν βασικὸ ὑλικὸ γιὰ τὴ συστηματικὴ ἄσκηση τῶν μαθητῶν στὴ συνομιλία ἀπὸ τὰ πρῶτα στάδια τῆς διδασκαλίας. Θὰ γίνεται ἄσκηση τῶν μαθητῶν στὴ σύνθεση ἁπλῶν προτάσεων, καταφατικῶν καὶ ἀρνητικῶν, ὥστε νὰ μποροῦν νὰ ἀποκρίνονται σὲ ἁπλὲς ἐρωτήσεις. Ἡ ἀπομνημόνευση μικρῶν ποιημάτων στὴ φάση αὐτὴ θὰ εἶναι πολὺ χρήσιμη.

4. Ἀνάγνωση : Ἡ ἀνάγνωση θὰ ἀρχίσει σιγὰ - σιγά, δηλαδὴ πρῶτα μὲ σύντομες φράσεις καὶ προτάσεις ἀπὸ τὸν πίνακα ἢ ἀπὸ κατάλληλα ἐποπτικὰ μέσα, π.χ. Flash - Cards ἢ ἄλλα· θὰ ἐπεκταθεῖ ἔπειτα μὲ ἁπλὲς ἀφηγήσεις, περιγραφές, σύντομες ἱστορίες ἀπὸ τὸ ἐγκεκριμένο σχολικὸ βιβλίο. Τὸ βιβλίο τοῦτο θὰ περιέχει κείμενα ποὺ θὰ ἀναφέρονται στὸ σχολεῖο καὶ στὴ σχολικὴ ζωή, τοὺς ἀριθμούς, στὰ χρήματα, στὸ χρόνο, στὸ ἀνθρώπινο σῶμα, στὴν οἰκογενειακὴ ζωή, στὶς γιορτές. Θὰ περιέχει ἐπίσης ἁπλὰ ποιήματα ἀπὸ τὴν παιδικὴ λογοτεχνία.

5. Γραμματική : Τὰ κυριότερα στοιχεῖα ἀπὸ τὸ τυπικὸ τῆς γραμματικῆς θὰ ἀποτελέσουν τὸν πυρήνα τῆς διδασκαλίας. Εἰδικότερα, θὰ διδαχτοῦν : τὰ ἄρθρα (ὁριστικὸ καὶ ἀόριστο), τὸ οὐσιαστικό, τὸ ἐπίθετο (καὶ ἁπλά, ὁμαλὰ παραθετικά), ἀντωνυμίες (προσωπικές, δεικτικές) ἐρωτηματικές, ἀριθμητικά, προθέσεις, ἐπιρρήματα, προστακτικὲς ἐκφράσεις, τὰ βοηθητικὰ καὶ τὰ πιὸ εὔχρηστα ἐνεργητικὰ ρήματα. Θὰ διδαχθοῦν ἐπίσης οἱ χρόνοι τοῦ ρήματος : Present Simple καὶ Present Continous, Simple Past, Present Perfect καὶ I am going to.... (Future of Intention).

6. Συντακτικό : Οἱ μαθητὲς θὰ διδαχτοῦν τὴ σύνθεση ἁπλῶν προτάσεων καὶ εἰδικότερα εἶναι σκόπιμο νὰ μάθουν τὴ μεγάλη σημασία ποὺ ἔχει ἡ θέση τῶν λέξεων στὴ δομὴ τῶν ἀγγλικῶν προτάσεων (καταφατικῶν, ἀρνητικῶν, ἐρωτηματικῶν). Ἡ ἄσκηση στὰ θέματα αὐτὰ θὰ γίνεται μέσα σὲ κατάλληλο διδακτικὸ κλίμα (Situation Teaching), ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ μποροῦν νὰ χρησιμοποιοῦν ὅσα μαθαίνουν σὲ δικές τους ἁπλὲς προτάσεις.

7. Ἀσκήσεις : Γιὰ καλύτερη ἀφομοίωση καὶ ἐμπέδωση τῶν διδαχθέντων θὰ γίνονται τακτικὰ γραπτὲς ἀσκήσεις στὴν τάξη καὶ στὸ σπίτι. Χωρὶς νὰ εἶναι πολλές, πρέπει οἱ ἀσκήσεις νὰ εἶναι συστηματικὲς καὶ νὰ βασίζονται ἀποκλειστικὰ στὰ ὅσα διδάχτηκαν στὴν αἴθουσα. Οἱ ἀσκήσεις εἶναι δυνατὸ νὰ παίρνουν τὶς ἀκόλουθες μορφές : συμπλήρωση ἢ τροποποίηση φράσεων ἢ προτάσεων ἢ μικρῶν παραγράφων, ἀντικατάσταση λέξεων καὶ φράσεων σὲ προτάσεις, μετατροπὴ καταφατικῶν προτάσεων σὲ ἀρνητικὲς ἢ ἐρωτηματικές, ἀπαντήσεις σὲ ἐρωτήσεις κτλ.

8. Ἀντιγραφή : Συχνὰ θὰ ἀνατίθεται στοὺς μαθητὲς νὰ ἀντιγράφουν μερικοὺς στίχους, 4-5, καλλιγραφικὰ σὲ εἰδικὸ γι' αὐτὸν τὸ σκοπὸ τετράδιο, γιὰ νὰ συνηθίζουν στὴ σωστὴ γραφὴ τῶν λατινικῶν γραμμάτων καὶ νὰ ἐξοικειώνονται μὲ τὴν ἱστορικὴ γραφὴ τῶν ἀγγλικῶν λέξεων. Ἡ ἄσκηση στὴν ὀρθογραφία καλὸ θὰ εἶναι νὰ ἀρχίζει ἀπὸ τὸ β' τετράμηνο καὶ πάντως διευκρινίζεται ὅτι σκοπὸς αὐτῆς τῆς ἄσκησης εἶναι νὰ ἐθίζονται οἱ μαθητὲς στὴ γραφὴ τῆς γλώσσας, ὄχι νὰ βαθμολογοῦνται μὲ βάση τὸ στοιχεῖο αὐτό.

ΤΑΞΗ Β', ὧρες 3.

1. Λεξιλόγιο : Στὴν τάξη αὐτὴ θὰ διδαχθοῦν 600 περίπου νέες λέξεις ριζικὲς (Root Words). Κριτήρια ἐπιλογῆς θὰ εἶναι τὰ ἴδια ποὺ ἰσχύουν γιὰ τὴν Α' τάξη.

2. Προφορά : Θὰ συνεχιστεῖ ἡ συστηματικὴ ἄσκηση στὴν προφορά, ὅπως ἀκριβῶς γινόταν στὴν Α' τάξη.

3. Προφορικὲς ἀσκήσεις : Γιὰ τὴν προφορικὴ χρήση τῆς γλώσσας εἶναι ἀνάγκη οἱ μαθητὲς νὰ κάνουν διάφορες ἀσκήσεις. Αὐτὲς θὰ ἔχουν θέματα παρμένα ἀπὸ τὴν καθημερινὴ ζωή, τὴν ἐμπειρία τῶν μαθητῶν, καὶ θὰ εἶναι σχετικὲς μὲ τὸ περιεχόμενο τῶν κειμένων ποὺ ὑπάρχουν στὸ σχολικὸ βιβλίο. Μὲ βάση τὰ κείμενα τοῦ βιβλίου εἶναι δυνατὸ νὰ γίνονται συζητήσεις (ἐρωτήσεις - ἀπαντήσεις) ἢ νὰ ζητοῦνται προφορικὲς περιλήψεις. Σκόπιμη εἶναι καὶ ἡ ἐκμάθηση μικρῶν ποιημάτων καὶ τραγουδιῶν.

4. Ἀνάγνωση : Ἡ ἀνάγνωση θὰ γίνεται ἀπὸ τὸ ἐγκεκριμένο σχολικὸ ἐγχειρίδιο. Τὰ σχετικὰ κείμενα μπορεῖ νὰ εἶναι ἁπλὲς περιγραφές, διηγήσεις, μῦθοι, ἱστορίες ζώων, ἁπλὰ ποιήματα. Τὸ περιεχόμενό τους θὰ ἀναφέρεται στὸ γνώριμο περιβάλλον τῶν μαθητῶν (σχολεῖο, οἰκογένεια, χωριό, πόλεις, ἐπαγγέλματα, παιγνίδια κλπ.) καὶ στὴν ἁπλὴ κοινωνικὴ ζωή. Στὸ σπίτι μποροῦν ἐπίσης νὰ διαβάζουν οἱ μαθητὲς κατάλληλα ἁπλοποιημένα βιβλία (Simplified Rea-

ders). Ὁ καθηγητὴς μπορεῖ νὰ ὑποβάλλει σχετικὲς μ' αὐτὰ ἐρωτήσεις καὶ νὰ ζητεῖ πρόσφορες ἀπαντήσεις πλήρεις ἢ συντομευμένες (Complets Or Short Answers).

5. Γραμματικὴ καὶ Συνταντικό : Πρῶτα θὰ γίνει σύντομη ἐπανάληψη τῆς ὕλης ποὺ διδάχτηκε τὴν Α΄ τάξη. Ἔπειτα θὰ μπορέσει ὁ καθηγητὴς συστηματικὰ καὶ ἀποτελεσματικὰ νὰ διδάξει νέα γραμματικὰ καὶ συντακτικὰ φαινόμενα : ἀριθμητικά, παραθετικὰ ἐπιθέτων, ἀντωνυμίες, ἀνώμαλο πληθυντικὸ οὐσιαστικῶν, τὶς συνηθέστερες ἄκλιτες λέξεις, ρήματα σ' ὅλους τοὺς πιὸ εὔχρηστους χρόνους τῆς ἐνεργητικῆς φωνῆς καί, τέλος ἰδιωματικὲς ἐκφράσεις. Θὰ διδάξει ἐπίσης τὰ κύρια χαρακτηριστικὰ τῆς ἀγγλικῆς σύνταξης (διάταξη τῶν λέξεων σὲ προτάσεις). Ἡ ἄσκηση σ' ὅλα αὐτὰ τὰ ἀντικείμενα θὰ γίνεται μέσα σὲ κατάλληλο διδακτικὸ κλίμα (Situational Teaching).

6. Γραπτὲς ἀσκήσεις : Θὰ γίνονται γραπτὲς ἀσκήσεις μὲ βάση τὴν ὕλη τῆς γραμματικῆς καὶ συντακτικοῦ ποὺ ἔχει διδαχθεῖ· θὰ καλοῦνται οἱ μαθητὲς νὰ γράφουν ἀπαντήσεις σὲ κατάλληλες κάθε φορὰ ἐρωτήσεις, θὰ συμπληρώνουν π.χ. προτάσεις ἐλλιπεῖς, χωριστὲς ἢ σειρὲς ἐλλιπῶν προτάσεων, ποὺ συναποτελοῦν παράγραφο· ἐπίσης θὰ μετατρέπουν προτάσεις ἀρνητικὲς σὲ καταφατικὲς ἢ ἀντίστροφα κ.τ.λ.

7. Ὀρθογραφία.. Ἡ ὀρθογραφία πρέπει νὰ διδάσκεται συστηματικὰ μὲ βάση πάντοτε τὰ κείμενα ποὺ ἔχουν διδαχθεῖ ἢ ἄλλα κείμενα ποὺ ἐπιλέγει ὁ διδάσκων ἢ τὰ συντάσσει ὁ ἴδιος καὶ εἶναι ἀνάλογα σὲ βατότητα μὲ τὰ διδαγμένα.

8. Ἀντιγραφή : Ἐκτὸς ἀπὸ τὴν καθιερωμένη μορφὴ ἡ ἀντιγραφὴ μπορεῖ νὰ παίρνει καὶ τὴν ἀκόλουθη : δίνεται μιὰ ἀρχικὴ μεταβολὴ (κατὰ προτίμηση ἁπλὴ) στὸ συγκεκριμένο (π.χ. τροπὴ ρηματικοῦ τύπου σὲ ἄλλο πρόσωπο) καὶ ζητεῖται ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ κάνουν τὴν ἴδια τροποποίηση σ' ὅλο τὸ κείμενο ποὺ πρόκειται νὰ ἀντιγράψουν.

Διδακτική πρόταση στη διδασκαλία μαθηματικών με χρήση Τ.Π.Ε.

Ζηκίδης Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Οι εννοιολογικές δομές των παιδιών βρίσκονται ακόμη στα αρχικά στάδια ανάπτυξής τους και οι αντίστοιχες της κατανόησης της γεωμετρίας περιορίζονται στην εμπειρία του σχήματος και του χώρου σε αντίθεση με οποιεσδήποτε εκτίμηση των πιο αφηρημένων γεωμετρικών σχέσεων. Τα παιδιά βρίσκουν τη διάκριση μεταξύ σχεδίου και σχήματος προβληματική (ένα σχέδιο είναι σταθερό ως ενιαία περίπτωση, ενώ το σχήμα προορίζεται συχνά να αντιπροσωπεύσει ένα άπειρο σύνολο περιπτώσεων). Αντιμετώπιση της προβληματικής αυτής αποτελούν τα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας και η παρούσα εργασία αφορά διδακτική πρόταση βασισμένη σε αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας, GeoGebra, Sketchpad

Εισαγωγή

Το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας υποστηρίζει τις νοηματοδοτήσεις των μαθητών σύμφωνα με την πρώιμη εργασία του Papert με Logo, όπου πρόσφερε έναν νέο τρόπο σκέψης για την εκμάθηση των μαθηματικών. Μια προσέγγιση η οποία πρότεινε τη χρήση της Logo ως όχημα για μάθηση σχετικά με τη δημιουργία και την επίλυση προβλημάτων. Ο Papert πρότεινε ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν και να χρησιμοποιούν μαθηματικές έννοιες μέσα σε ένα περιβάλλον που βασίζεται στον υπολογιστή, προτού ξεκινήσει η επίσημη εργασία με αυτές τις έννοιες. "Όταν οι μαθηματικές διαδικασίες είναι μια φυσική και ευχάριστη δραστηριότητα, τότε είναι ο χρόνος για να μιλήσουμε για μαθηματικές δομές."

Τα τελευταία χρόνια, υπήρξαν αρκετές εξελίξεις λογισμικών τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ευρέως ως λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας. Αυτοί οι τύποι λογισμικών προκάλεσαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών των μαθηματικών.

Ο Papert έχει προτείνει ότι ο «χελωνόκοσμος» είναι ένα εργαλείο που το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει για να σκεφτεί τα μαθηματικά. Όταν τα παιδιά εργάζονται με τη Logo εμφανίζεται σαν να ανακαλύπτουν σύγχρονα εργαλεία χρησιμοποιώντας παλαιότερα, ενώ ταυτόχρονα δουλεύουν με μαθηματικές γνώσεις.

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα στη βιβλιογραφία των παιδιών που εργάζονται δημιουργικά και με φαντασία με τη Logo, και αυτό αντίθετα με την πιο συμβατική διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών. Είναι μια πλουραλιστική στάση, στην οποία είναι άτυπη η εκμάθηση από τη βάση προς τα πάνω δεδομένης της ίδιας εγκυρότητας με μια πιο τυπική προσέγγιση από την κορυφή προς τη βάση, η οποία είναι δυνατή στην *Cabri Geometry*. Στη Logo, τα παιδιά κατασκευάζουν σημαντικά προϊόντα μέσα

σε ένα περιβάλλον όπου είναι πιθανό να σκοντάφτουν και να γνωρίζουν μαθηματικά αντικείμενα και δομές.

Η εμπειρία των ερευνητών με τη Logo δείχνει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν εργαλεία με σκοπό την κατασκευή ενώ διακρίνουν τις ιδιότητες των εργαλείων και των δομών μέσα στο περιβάλλον.

Οι μακροεντολές αποτελούν μια σημαντική δομή στο περιβάλλον *Cabri Geometry*, όχι μόνο από την άποψη της χρησιμότητας ότι θα βοηθούσαν τα παιδιά να ολοκληρώσουν το έργο τους, αλλά επειδή η μακροεντολή περιλαμβάνει μια ακολουθία λειτουργιών ως μια νέα συνάρτηση.

Οι μαθητές με τα σχόλια δείχνουν την κατανόησή τους ότι οι Gabri geometry κατασκευές ήταν μαθηματικά κατασκευασμένα αντικείμενα αντί για απλά σχέδια. Μετά την καταγραφή και την απεικόνιση των σχημάτων που έκαναν έγραψαν: "Αυτά είναι όλα πραγματικά σχήματα γιατί μπορείτε να τα μετακινήσετε χωρίς να παραμορφώσετε το σχήμα.

Φάνηκε να υπάρχει μια τάση για αυτά τα παιδιά να απευθύνονται σε κάποιες ισχυρές γεωμετρικές ιδέες σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα γνωριμίας με το λογισμικό. Σε αυτά τα παιδιά η γεωμετρική κατασκευή κατακτήθηκε λόγω της δραστηριότητας του κιτ σχεδίασης και η επιρροή της δραστηριότητας ήταν πιο σημαντική από τις διαφορές στην ηλικία των μαθητών.

Σε μια κατασκευαστική προσέγγιση, ο μαθητής, δημιουργώντας ένα ουσιαστικό προϊόν, μαθαίνει πώς να χρησιμοποιήσει μια μαθηματική ιδέα και γιατί αυτή η ιδέα μπορεί να είναι χρήσιμη σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ταυτόχρονα, κάνει άλλες συνδέσεις σχετικά με αυτή την έννοια.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Τίτλος

Άθροισμα γωνιών τριγώνου

Γνωστικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα

Μαθηματικά

Τάξη ή τάξεις στις οποίες απευθύνεται

Μαθηματικά Στ΄ Δημοτικού. Κεφάλαιο 58.

Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα

Στο τέλος του μικρο-σεναρίου οι μαθητές αναμένεται:

1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να αξιοποιήσουν μαθηματικές γνώσεις κατά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας.
- Να ανακαλύψουν ότι το άθροισμα των γωνιών ενός τριγώνου είναι 180^o
- Να εφαρμόζουν τη γνώση αυτή στην επίλυση προβλημάτων.

2. Ως προς τη χρήση ΤΠΕ

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση των ανοιχτών λογισμικών Geogebra, Sketchpad και του διαδικτυακού εργαλείου Padlet.
- Να διακρίνουν το δυναμικό χαρακτήρα των εργαλείων.

3. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναγνωρίσουν την αξία της ομαδικής εργασίας
- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να σέβονται την άποψη των άλλων μελών της ομάδας και να περιμένουν με υπομονή τη σειρά τους στη χρήση του υπολογιστή και κατά την επίδειξη στο διαδραστικό πίνακα.

Συνοπτική περιγραφή

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε δύο διδακτικές ώρες ενώ οι μαθητές/τριες δούλεψαν σε ομάδες των 2 ή 3. Η καθεμία ομάδα είχε πρόσβαση σε υπολογιστή όπου νωρίτερα είχαμε φροντίσει να υπάρχουν εγκατεστημένα προγράμματα τα Geogebra και Sketchpad.

Οι ομάδες εργάστηκαν με το Φύλλο Εργασίας που ακολουθεί και στο τέλος κλήθηκαν να επιλύσουν ασκήσεις αξιοποιώντας την αποκτηθείσα γνώση.

Τα αποτελέσματα των πράξεών τους κοινοποιήθηκαν σε ένα πίνακα Padlet (https://padlet.com) που έχουμε δημιουργήσει για αυτό τον λόγο και είναι ορατός σε όλους στον διαδραστικό πίνακα. Κάθε ομάδα είχε επιλέξει ένα όνομα και ανάρτησαν την απάντησή τους στο ερώτημα : «Ποιο είναι το άθροισμα των γωνιών των τριγώνων που δημιουργήσατε;»

Στο επόμενο βήμα οι ομάδες όπως δούλεψαν το φύλλο εργασίας, έτσι συνεργατικά και στον διαδραστικό πίνακα επέδειξαν τη δουλειά τους στο geogebra και στο Sketchpad.

Η δραστηριότητα θα ήταν λιγότερο καθοδηγητική για τους μαθητές αν γνώριζαν τη χρήση του Sketchpad, όμως όταν πραγματοποιήθηκε στην τάξη δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, αφού πρώτη φορά ερχόταν σε επαφή με το εργαλείο. Η γνώση

όμως που αποκόμισαν από τη δράση αυτή θα αξιοποιηθεί και σε επόμενα μαθήματα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

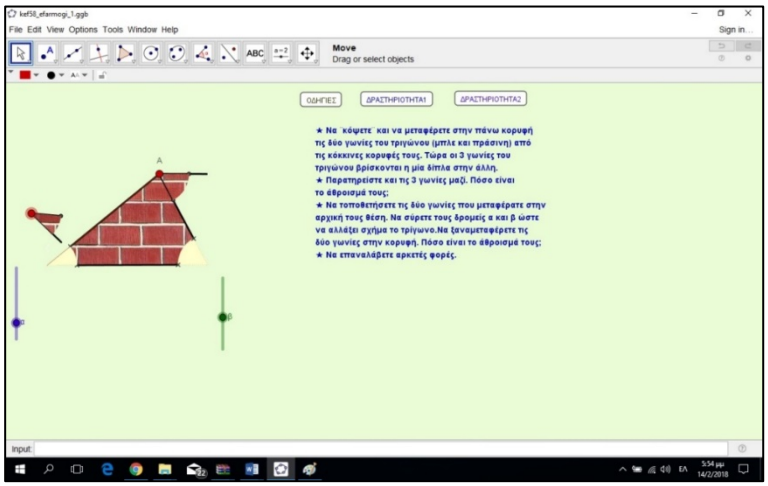
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Ανοίξτε από το Φωτόδεντρο τον παρακάτω σύνδεσμο.

ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΓΩΝΙΩΝ ΤΡΙΓΩΝΟΥ: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1837

Επιλέξτε τη Δραστηριότητα 1 και ακολουθείστε τις οδηγίες που εμφανίζονται.

(Κόψτε τις δυο γωνίες Β και Γ πιάνοντάς τες από την κόκκινη κορυφή και να τις μεταφέρετε στην κορυφή Α. Τι παρατηρείτε;)

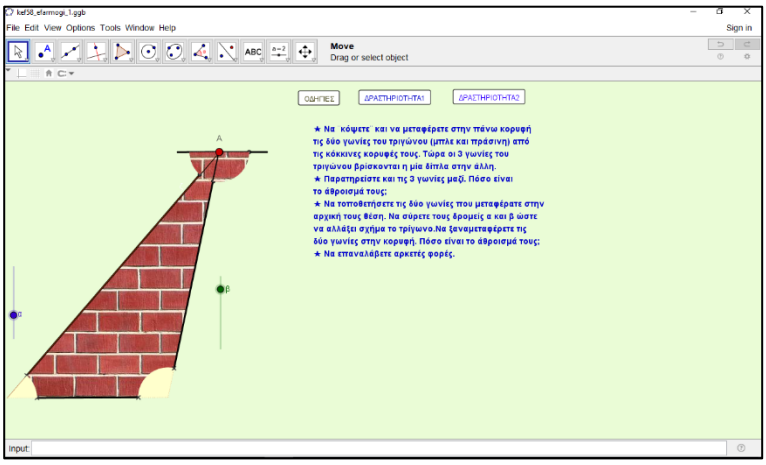


Πόσες μοίρες είναι το σύνολο και των 3 γωνιών;

Απάντηση : _____

Στη συνέχεια με τις δυο μπάρες (μπλε και πράσινη) αλλάξτε το μέγεθος των γωνιών Β και Γ και κατά συνέπεια της Α.

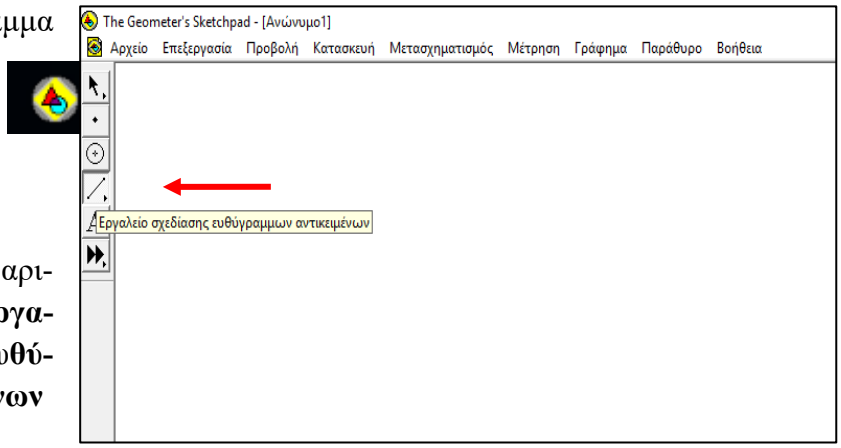
Κάθε φορά που αλλάζετε το τρίγωνο να επαναλαμβάνετε το βήμα όπου μεταφέρετε τις δυο γωνίες και τις τοποθετείτε στην κορυφή δίπλα στην Α. Τι παρατηρείτε; Πόσο είναι το άθροισμα των γωνιών των νέων τριγώνων;



Απάντηση : _____

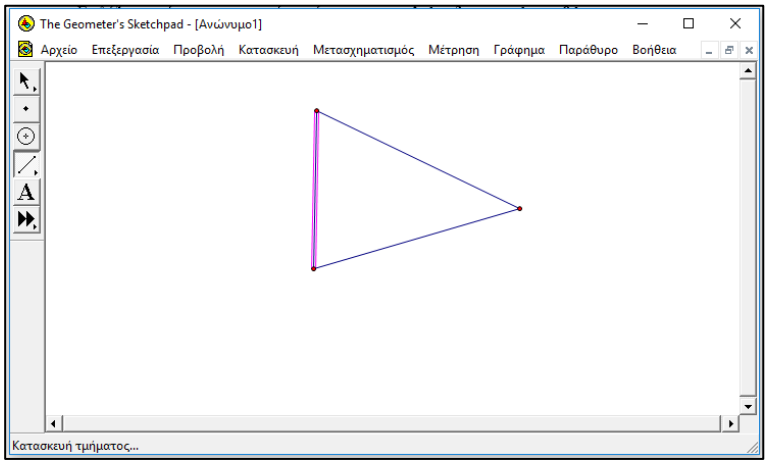
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Ανοίξτε το πρόγραμμα Sketchpad με διπλό κλικ στο εικονίδιο που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας.

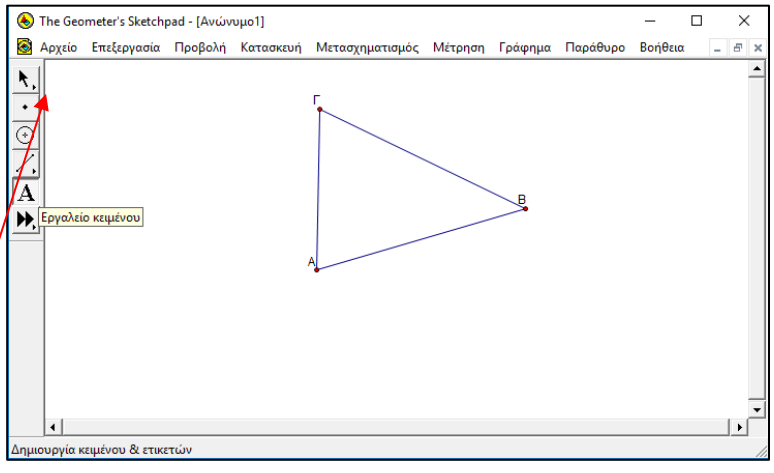


Επιλέξτε από την αριστερή μπάρα το **εργαλείο δημιουργία ευθύγραμμων αντικειμένων**

με πόσα ευθύγραμμα τμήματα θα δημιουργήστε ένα τρίγωνο ; ……

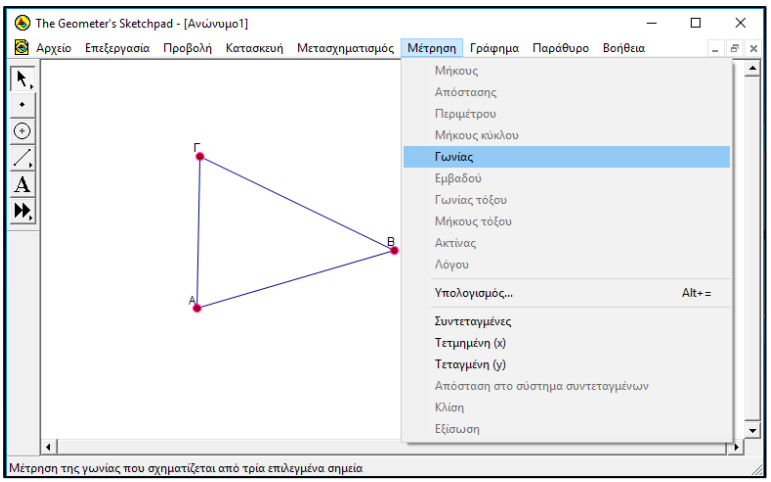


Επιλέξτε το **Εργαλείο κειμένου** και κάνοντας κλικ στις γωνίες τις δίνετε όνομα (Α, Β, Γ)

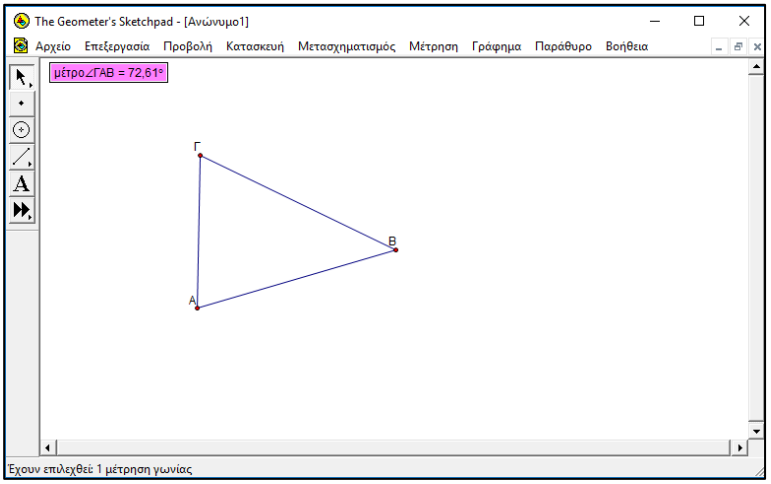


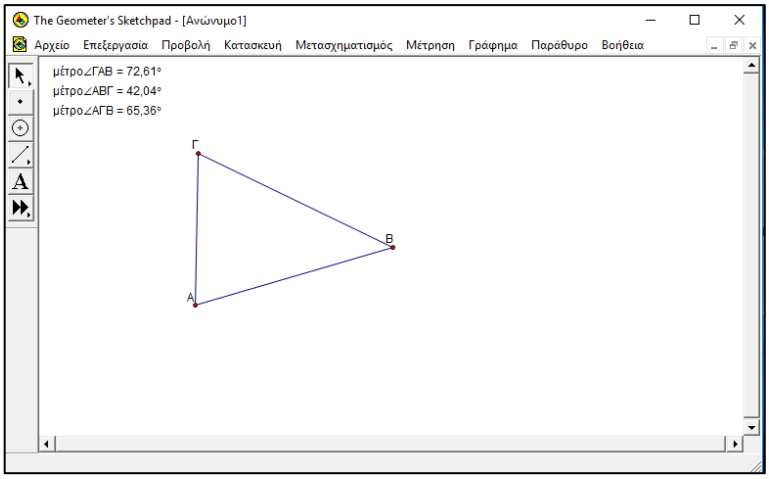
Ξαναγυρίστε τον κέρσορά σας στο βέλος.

Επιλέξτε τις γωνίες (επιλέγουμε κάθε φορά και τις 3, αλλά στη μέση αυτή που θέλουμε να μετρήσουμε. Δηλαδή για την γωνία Α κάνουμε κλικ διαδοχικά τις Β – Α – Γ) και μετρήστε τες. Κλικ στο μενού **Μέτρηση → Γωνίας**



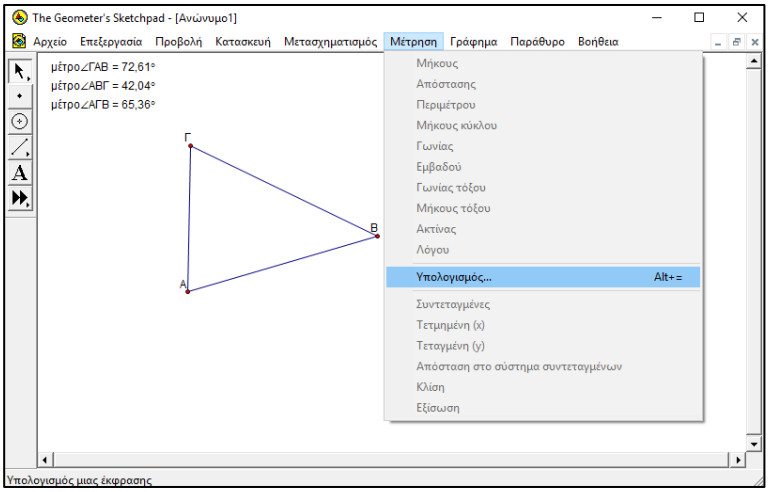
Εμφανίζεται πάνω αριστερά το μέγεθος της γωνίας.



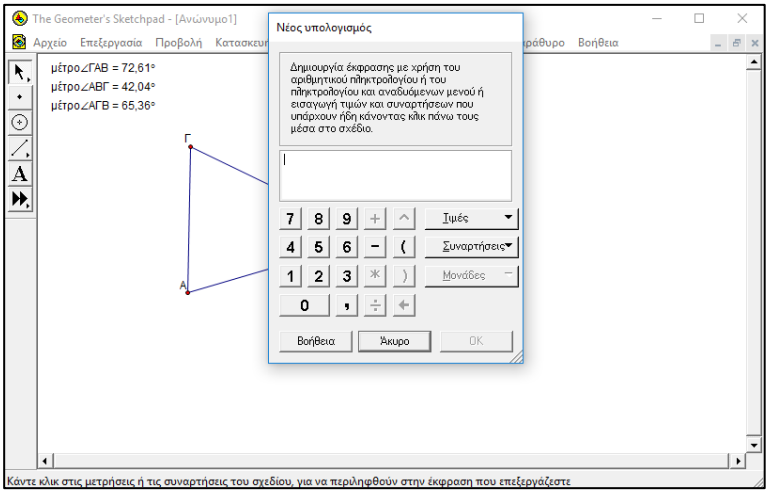


Κάνουμε το ίδιο και για τις άλλες δύο και έχουμε το μέτρο όλων.

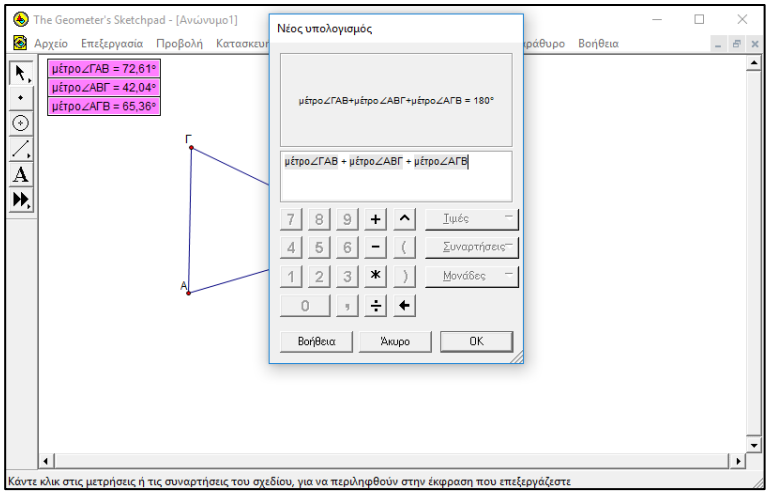
Για να βρείτε το άθροισμα των γωνιών επιλέξτε **Μέτρηση → Υπολογισμός**



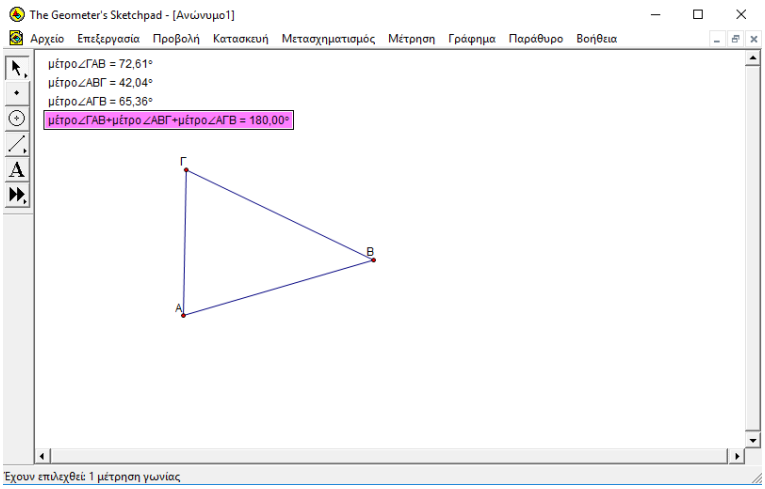
Και θα εμφανιστεί …



Επιλέξτε τις γωνίες κάνοντας πρόσθεση

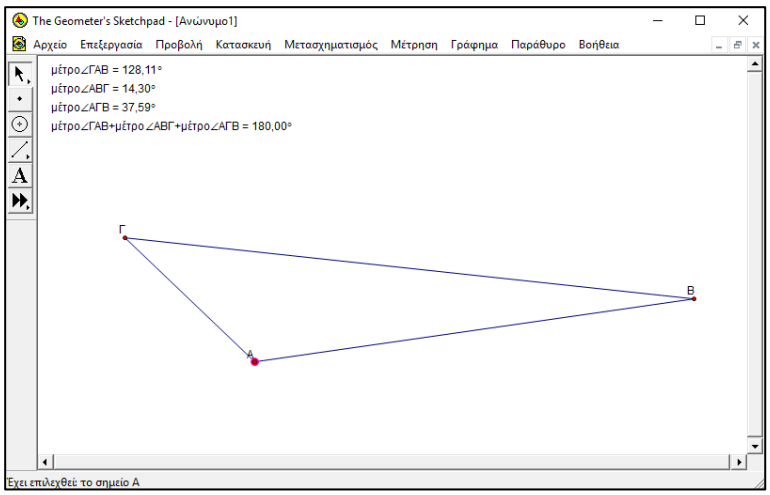


→ **OK** και εμφανίστηκε το άθροισμα = _____^{o}



Αλλάξτε το μέγεθος των γωνιών και του τριγώνου «πιάνοντας» τις γωνίες.

Πόσο είναι τώρα το άθροισμα των γωνιών: _____



Βιβλιογραφία

Papert, S. (1999). What is Logo? Who needs it. *Logo philosophy and implementation*, 4-16.

Pratt, D., & Ainley, J. (1997). The construction of meanings for geometric construction: two contrasting cases. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, *1*(3), 293-322.

Ιστοσελίδες

https://padlet.com

http://photodentro.edu.gr

Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο: «Η Άνοιξη» στη ζωγραφική»

Αζναουρίδου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: «Η Άνοιξη» στη ζωγραφική, είναι ένα σενάριο που προτείνουμε να υλοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο. Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Εκπαίδευσης και θα αναπτυχθούν γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου με τη χρήση των Τ.Π.Ε, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά των παιδιών, τις ικανότητες τους, με απώτερο σκοπό να γνωρίσουν αξίες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας την τέχνη της ζωγραφικής, η οποία λειτουργεί ως μια διεργασία μάθησης καλλιεργώντας την ικανότητα στοχασμού των μαθητών, τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, σε συνδυασμό με τις διάφορες δραστηριότητες. Συνδέεται με τις σχετικές θεωρίες μάθησης, όπως τον εποικοδομητισμό του J.Piaget, την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και τη συνεργατική μάθηση και είναι ένα σχέδιο μαθήματος διευρυμένο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μεθοδολογία ανάπτυξης. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε καλές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Άνοιξη, Τέχνη ζωγραφικής.

Οργάνωση Διδασκαλίας, Μεθοδολογική Προσέγγιση και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται κυρίως στη γνωστική περιοχή «Παιδί -Δημιουργία-έκφραση». Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Ηλικίας. Το θέμα είναι συμβατό με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ.

Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία λαμβάνουν υπόψιν τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομητισμός του J.Piaget, τη θεωρία του Bruner, με την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση, όπως οι θεωρίες του Vygotsky(Mercer,N.,1995)

Για την υλοποίηση του Διδακτικού σεναρίου απαιτούνται περίπου δύο μήνες, και κάθε διδακτική παρέμβαση διαρκεί περίπου τέσσερεις ώρες.

Για την οργάνωση της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (ΟΣΔ), η οποία προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τη βιωματική μάθηση και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. (Καμαρινού,Δ., 2002). Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους στην ομάδα και μέσα από τη συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία μπορούν ταυτόχρονα να λειτουργούν ως χρήστες της γνώσης και της πληροφορίας, αλλά και ως παραγωγοί. Μπορούν να δημοσιοποιούν τις εργασίες τους στο διαδίκτυο για μια

αποτελεσματικότερη αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης. (Β. Μπαλτά, Μ. Νέζη, Ν. Σεφερλή, 2009). Έτσι λοιπόν η μάθηση δεν είναι απλά απόκτηση πληροφοριών, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης, όπως υποστήριζει και ο Vygotsky(Good,T.and Brophy,J.,2000)

Ο χωρισμός, σε ομάδες, των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γίνεται με βασικό κριτήριο την ανομοιογένεια και τη συμμετοχή ενός τουλάχιστον μαθητή που γνωρίζει να χειρίζεται με σχετική ευχέρεια τον υπολογιστή. Υπάρχουν κάποια γνωστικά προαπαιτούμενα. Οι μαθητές γνωρίζουν αρκετά πράγματα για την Άνοιξη.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρών σενάριο στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για μάθηση του Vygotsky (Vygotsky, L.1993), σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και όχι μόνο. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες κινητοποιούν τη διαδικασία ανάπτυξης για τη νέα γνώση, υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και γενικότερα την κοινωνική αλληλεπίδραση. Με βάση τις θεωρίες αυτές τα δημιουργήματα της τέχνης είναι μέσο κοινωνικοποίησης. (Δαγδιλέλης, Β.,2010)

Αναπτύσσεται η θεωρία του επικοδομητισμού του Piaget, όπου ο μαθητής ενεργοποιείται δημιουργικά και οικοδομεί τη γνώση μέσω της τέχνης.

Στην προσπάθεια αυτή οι μαθητές αλληλεπιδρούνε με το περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό), τον εκπαιδευτικό που έχει ρόλο εμψυχωτή και καθοδηγητή, τους συμμαθητές τους, που τυχόν να έχουν και διαφορετικές απόψεις. Οι διαφορετικές απόψεις βοηθάνε τους μαθητές να υιοθετήσουν μια λογική ανωτέρου επιπέδου. (Mercer,N.,1995). Επίσης στηρίζεται και Προωθείται η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την οποία εστιάζουμε στην επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν τα παιδιά από την οικογενειακή και την κοινωνική τους ζωή για την Άνοιξη. Δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα μέσα από στρατηγικές προσέγγισης να εκφράζουν τις απόψεις τους, να διαπραγματεύονται με τους συμμαθητές και το δάσκαλο τους τις ιδέες τους για το θέμα, ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση οικοδομώντας πάνω στα δικά τους νοητικά σχήματα. (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2004) Το σενάριο λαμβάνει υπόψιν τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού (Maccoby, E.E.-Jacklin, C. 1974),τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, του (Mead, G.H. 1962)

Διδακτική Προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, νοητικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους, τη συνεργατικότητα και όλα αυτά με την ενεργό

συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης όλων των γνωστικών αντικειμένων. (Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I.,2000). Οι ΤΠΕ προσφέρουν δυνατότητες στις διερευνητικές, ενεργητικές, μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000). Ο εκπαιδευτικός, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, στην αυτονομία των παιδιών, της λεπτής κινητικότητας, στην κοινωνικοποίηση τους, διότι τα παιδιά αρέσκονται να εργάζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και στην κατάκτηση της σχέσης αίτιο-αποτέλεσμα. Δημιουργούνται κοινότητες μάθησης, με κοινούς στόχους, αναπτύσσονται δεξιότητες συντονισμού, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και αυτά όλα συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές αναπτύσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Οι εφαρμογές που κάνουν οι μαθητές πάνω στα εκπαιδευτικά λογισμικά αναδεικνύουν και τα αναπτυξιακά βήματα του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. (Fullan, M. 1999)

Η θεματική ενότητα περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες αξιοποίησης τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, εκπαιδευτικά λογισμικά, το διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών και εικόνων, ένα λογισμικό ανοιχτού τύπου με απλό χειρισμό και διασκεδαστικά εφέ ήχου, όπου οι μαθητές δημιουργούν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις, την εφαρμογή Wordclouds.com, το movie maker και τη ψηφιακή αφήγηση με τη βοήθεια πολυμεσικών εργαλείων

Το προτεινόμενο σενάριο- Διδακτικές παρεμβάσεις

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον Η/Υ. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον Η/Υ και τη χρήση του. Χωρίζονται σε πέντε ομάδες, γίνεται επίδειξη των λογισμικών και δίνονται οδηγίες χρήσης. Ακολουθεί συζήτηση και δραστηριότητες προκειμένου να πετύχουν και οι στόχοι όλων των γνωστικών αντικειμένων που αναπτύσσονται στο σενάριο αυτό.

Διδακτικές Παρεμβάσεις

1ηΔιδακτική Παρέμβαση: «Η Άνοιξη στη ζωγραφική»

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να:

-Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο

-Ευαισθητοποιηθούν σε θέματα τέχνης

-Συνειδητοποιήσουν ότι ο διάλογος συμβάλλει στην επικοινωνία και στη σύσφιγξη των σχέσεων μέσα στην ομάδα

Δραστηριότητες

Αναζητούμε στο Διαδίκτυο, με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης google, πίνακες ζωγραφικής με θέμα: Η Άνοιξη (John Everett Milas- Άνοιξη)

Προτρέπουμε τους μαθητές/τριες να:

-περιγράψουνε το γεγονός χωρίς να το κρίνουνε, να το αξιολογήσουνε ή να το ερμηνεύσουνε.

-εκφράσουν πώς αισθάνονται όταν παρατηρούν τον πίνακα ζωγραφικής

-εκφράσουν ποια ανάγκη τους είναι συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο γεγονός και συναίσθημα -
εκφράσουν με σαφήνεια και με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τι θέλουνε, τι χρειάζονται από τους άλλους και τις άλλες να πράξουν.



2ηΔιδακτική Παρέμβαση: «Η Άνοιξη στη ζωγραφική»

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να:

-Μάθουν να αντιγράφουν λέξεις στον υπολογιστή

-Χρησιμοποιούν την εφαρμογή Wordle

Δραστηριότητες

-Δείχνουμε στου/στις μαθητές/τριες πώς μπορούμε να μπούμε στην εφαρμογή Wordle και Wordclouds.com για να δημιουργήσουμε «σύννεφα λέξεων», να οπτικοποιήσουμε τις λέξεις που γράψαμε, να αλλάξουμε τη γραμματοσειρά, τα χρώματα, την κατεύθυνση των λέξεων, να κάνουμε αποθήκευση και τέλος να κάνουμε εκτύπωση και να αναρτήσουμε την εργασία του κάθε παιδιού στο ταμπλώ της τάξης.



3ηΔιδακτική Παρέμβαση: «Η Άνοιξη στη ζωγραφική»

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες

-Αναπτύσσουν νέες αναγνωστικές δεξιότητες

-Εξοικειωθούν με τη διαδικασία κατασκευής, οπτικοποίησης κειμένων

-Κατασκευάζουν και να αφηγούνται μια ιστορία με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων, όπως βίντεο, εικόνα, ήχο, φωνητική εγγραφή

Δραστηριότητες

- Προτρέπουμε τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν με τη βοήθεια του λογισμικού tuxpaint την Άνοιξη, να γράψουν τη σχετική λέξη και να αφηγηθούν μια ιστορία σχετική.



-Μαγνητοφωνούμε την ιστορία τους και φωτογραφίζουμε τη ζωγραφιά τους

-Με τη βοήθεια του moviemaker και ενός μουσικού κομματιού παρουσιάζουμε τις εργασίες των παιδιών ψηφιακά

Αξιολόγηση

Οργανώνουμε το συνολικό διδακτικό χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιούμε αποτελεσματικά τη διδακτική ώρα για την υλοποίηση των στόχων και του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Παρουσιάζουμε και συζητάμε τις εργασίες των παιδιών, για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών. Εφόσον ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας θέτουμε αρχικά ερωτήσεις στον εαυτό μας για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα: Δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων προστριβές μεταξύ των μαθητών; Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι δημιουργική; Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους είναι ενθουσιασμένοι; Οι μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενασχόληση τους με τον Η/Υ; Πέτυχαν οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά και άλλοι που δεν είχαν τεθεί; Οι διδακτικές θεωρίες μάθησης που στηριχτήκαμε προωθούν τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική - μαθητοκεντρική διδασκαλία και στη συνεργατική μάθηση; Ανέπτυξαν ικανότητες υψηλού επιπέδου, κριτικής σκέψης, ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών σε ένα μεγάλο φάσμα δεδομένων; Υπήρξε διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης;

Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που εμπλέκονται στο θέμα μας για κάθε γνωστικό αντικείμενο χωριστά. Χρησιμοποιούμε τη μαγνητοφώνηση, τη βιντεοσκόπηση που είναι σημαντική για την ανατροφοδότηση. Η Προστιθέμενη Παιδαγωγική αξία, είναι ότι οι μαθητές έχουν γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, μέσα από το Διαδίκτυο. Ο/Η Εκπαιδευτικός αποκτά νέο ρόλο και γίνεται ο/η οργανωτής/τρια των μαθησιακών καταστάσεων, ο/η συντονιστής/στρια, ο/η διευκολυντής της μάθησης και αυτός/η που βοηθάει το/η μαθητή/τρια να εμπλακεί ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, στην αυτοδιόρθωσή του/της, ώστε να γίνει και συνυπεύθυνος/η και συμμέτοχος/η για τη μάθηση του/της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) μελέτης περιβάλλοντος. (Διαθέσιμο on line: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ ,5-8-16,16.52)

Δαγδιλέλης, Β.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη Διδακτική. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης. Επιμόρφωση Τεύχος 1ο, Γενικό μέρος:* Πάτρα*:* 2010

Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*», Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Οδηγός Εκπαιδευτικών για προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο &Ε.Κ.Τ.,και Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,2011

Καμαρινού,Δ., *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο 2002

Good,T.and Brophy,J., *Looking in classrooms*, σελ.421,New York: Longman, 2000, σελ.421

Μπαλτά,Β., Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν., *"Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών". Ανακοίνωση στο 1οΕκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»,* ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2009)

Ντολιοπούλου, Ε. (1998) *Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής στην προσχολική τάξη.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27, 97-115.

Παιδαγωγικά παιχνίδια: Τεύχος Α: Παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας Ι. http://repository.edulll.gr/256 , http://hdl.handle.net/10795/256

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση.* Τόμοι Α& Β Αθήνα: Ράπτη,2004

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press, 2000

Maccoby, E.E.-Jacklin, C. *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press,1974

Mead, G.H. (1962) *Mind, Self and Society*. Chicago:University of Chicago Press, 1962

Mercer,N., *The guided construction of knowledge, Clevedon*, UK: Multilingual Matters,1995, σελ. 90, 99

Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. *The learning value of computer-based instruction of early reading skills, Journal of Computer Assisted Learning, 16(1). Oliver, R. (1994) Information Technology Courses in Teacher Education*: The need for integration, Journal of Information Technology for Teacher Education, 3(2) 2000, σελ.135-146.-Vygotsky, L. *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση 1993

Fullan, M. Change Forces: The Sequel. London: Taylor & Francis, 1999

http://www.victorianweb.org/painting/millais/paintings/35.html

Διδακτικό σενάριο μαθηματικών για το νηπιαγωγείο με χρήση αναπτυξιακά κατάλληλων ψηφιακών περιβαλλόντων

Τσιγγίδου Σουλτάνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Οι νέες τεχνολογίες επιφέρουν εντυπωσιακές καινοτομίες στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο επιχειρεί να προσεγγίσει την ενότητα των γεωμετρικών σχημάτων στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών μέσα από παιγνιώδεις ψηφιακές δραστηριότητες, στο λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration. Ειδικότερα, υλοποιούνται δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος στο περιβάλλον του λογισμικού, προκειμένου τα νήπια να προσεγγίσουν σφαιρικά και ολοκληρωμένα τις επιμέρους διαστάσεις των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων και να οδηγηθούν μόνα τους στην ανακάλυψη της γνώσης. Η αναγνώριση, ταξινόμηση των γεωμετρικών σχημάτων, η ανάλυσή τους σε στοιχεία και ιδιότητες και η σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων από άλλα σχήματα αποτελούν τον κορμό των δραστηριοτήτων αυτού του σεναρίου.

Λέξεις-Κλειδιά: γεωμετρικά σχήματα, νηπιαγωγείο, Τ.Π.Ε., λογισμικό Kidspiration.

Εισαγωγή

Η μαθηματική εκπαίδευση συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στον αυριανό πολίτη του 21ου αιώνα, καθώς η ικανότητα χρήσης της μαθηματικής σκέψης στην επίλυση των προβλημάτων αποτελεί θεμελιώδη στόχο της διδασκαλίας των μαθηματικών (Stacey, 2006). Σύμφωνα μάλιστα με τους Joseph και Strain (2010) η εκμάθηση της επίλυσης προβλημάτων αποτελεί βασικό αναπτυξιακό ορόσημο στην πρώιμη παιδική ηλικία. Μέσα από την ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες χρήσιμες για την πορεία τους στην εκπαίδευση και τη ζωή τους αργότερα. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων αποτελεί ένα μέσο για την εκμάθηση νέων εννοιών και δεξιοτήτων και την ενίσχυση αυτών που έχουν ήδη αποκτηθεί. Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην επίλυση προβλήματος μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για τους μαθητές να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες για τα μαθηματικά και να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση (Τζεκάκη, 2010). Σύμφωνα με τους Παπαδάκη, Καλογιαννάκη & Ζαράνη (2013) οι νέες τεχνολογίες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην περίπτωση αυτή, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, παρέχοντας ευκαιρίες για διερεύνηση και εμπέδωση μαθηματικών εννοιών.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθηματικές έννοιες ακολουθούν μια προοδευτική πορεία δημιουργίας και ανάπτυξης στη σκέψη των παιδιών, σχεδιάστηκε το παρακάτω εκπαιδευτικό σενάριο για τα γεωμετρικά σχήματα.

Συνοπτική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο έχει τίτλο «Με τα βασικά σχήματα οδηγό, συνθέτω νέα στο λεπτό», αφορά την ενότητα γεωμετρικά σχήματα από μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών και απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου. Για την υλοποίηση του τα νήπια θα πρέπει να είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των εργαλείων του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα, του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration, καθώς και με τη χρήση του ποντικιού και πληκτρολογίου. Η διάρκειά του υπολογίζεται σε εννιά διδακτικές ώρες νηπιαγωγείου και αυξομειώνεται ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το σενάριο είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΥΠΔΒΜΘ, 2003). Θα εφαρμοστεί στην ενότητα «Παιδί και Μαθηματικά», όπου σύμφωνα με τους στόχους της, τα παιδιά μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να πειραματίζονται με τα γεωμετρικά σχήματα. Επιπλέον το σενάριο είναι συμβατό και με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους στόχους της ενότητας «Χώρος και Γεωμετρία-Μέτρηση» της μαθησιακής περιοχής των Μαθηματικών, τα νήπια μέσα από την υλοποίηση του σεναρίου οδηγούνται να αναγνωρίζουν, να ταξινομούν με βάση ένα ή περισσότερα κριτήρια, να συνθέτουν και να αναλύουν απλά επίπεδα γεωμετρικά σχήματα σε δύο ή περισσότερα σχήματα.

Σκοπός και Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Σκοπός: Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η αναγνώριση, η ταξινόμηση επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων με βάση γενικά χαρακτηριστικά σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών, καθώς και η σύνθεση και ανάλυση τους σε άλλα σχήματα με κατάλληλη χρήση λογισμικών και ψηφιακών εφαρμογών διαδικτύου.

Στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα με βάση το μέγεθος, το σχήμα, τις γωνίες σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών.
- Να συνθέτουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα χρησιμοποιώντας άλλα σχήματα.
- Να αναλύουν ένα γεωμετρικό σχήμα σε άλλα γεωμετρικά σχήματα.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ (χειρισμό και λειτουργία).
- Να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο, προκειμένου να αποτυπώσουν τις πρότερες γνώσεις τους σχετικά με τα γεωμετρικά σχήματα.

- Να πειραματιστούν στο λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration προκειμένου να ταξινομήσουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά τους, να συνθέσουν νέα γεωμετρικά σχήματα από άλλα, δίνοντας λύση σε προβλήματα.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας στις δραστηριότητες ταξινόμησης, σύνθεσης και ανάλυσης γεωμετρικών σχημάτων στο λογισμικό Kidspiration.
- Να αναπτύξουν στάσεις αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας κατά τη διάρκεια των συνεργατικών δραστηριοτήτων
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου απαιτείται ένας διαδραστικός πίνακας και τέσσερις ηλεκτρονικοί υπολογιστές (κεντρική μονάδα, οθόνη, πληκτρολόγιο, ποντίκι) με σύνδεση στο διαδίκτυο και εγκατεστημένο το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration. Η νηπιαγωγός θα αναπτύξει διδακτικό υλικό (ένα ψηφιακό αρχείο) για κάθε δραστηριότητα στο λογισμικό Kidspiration.

Οργάνωση της Τάξης

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου τα νήπια θα εργαστούν σε ομάδες των τριών ατόμων στους τέσσερις υπολογιστές της τάξης, ενώ στην ολομέλεια θα παρουσιάσουν τις λύσεις που έδωσαν στα προβλήματα που τέθηκαν.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Οι διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες της σύγχρονης προσχολικής παιδαγωγικής κάνουν λόγο για οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της κοινωνικο-εποικοδομιστικής θεωρίας μάθησης. Συγκεκριμένα η διδακτική των μαθηματικών, στην οποία ανήκει η θεματική του συγκεκριμένου σεναρίου, δίνει έμφαση στην επίλυση προβλήματος, στην εφαρμογή της διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης και μέσα σε αυτό το πλαίσιο θεωρείται απαραίτητη η εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών που υποστηρίζουν αφενός το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και αφετέρου την παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ. Συνεπώς στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται συνάδουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις από τις οποίες προκύπτει ότι υπάρχει ανάγκη για ομαδική και συνεργατική δράση των παιδιών για τη διερεύνηση, ανακάλυψη και οικοδόμηση της νέας γνώσης. Αυτές οι στρατηγικές υποστηρίζονται από διδακτικές πρακτικές όπως η συνεργατική επίλυση προβλήματος μέσω πειραματισμού στο περιβάλλον του λογισμικού. Η παρουσίαση στην ολομέλεια των λύσεων της κάθε ομάδας προάγει την επικοινωνία και διάχυση των αποτελεσμάτων, καθώς η

γνώση διαμεσολαβείται περισσότερο ανάμεσα στα παιδιά μεταξύ τους και με τα εργαλεία και λιγότερο ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

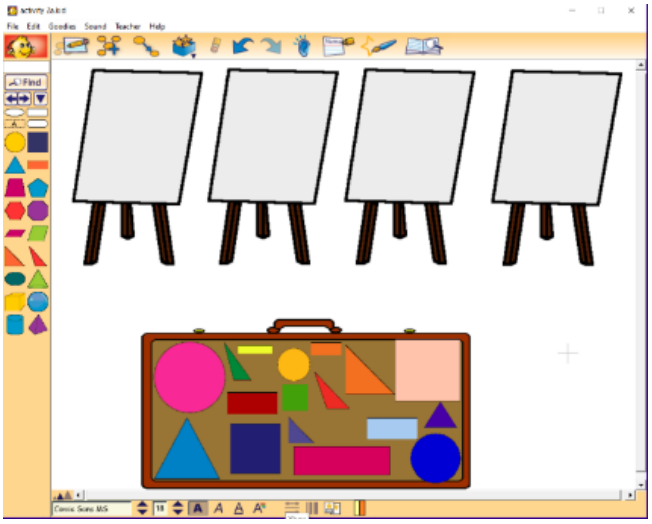
Η νηπιαγωγός προβάλει στην ολομέλεια των νηπίων στο διαδραστικό πίνακα, ένα βίντεο με πίνακες ζωγραφικής του Wassily Kandinsky, προκειμένου να ανιχνεύσει αν τα νήπια γνωρίζουν τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και ποια ακριβώς γνωρίζουν. Συγκεκριμένα δείχνει τους τέσσερις πρώτους πίνακες ζωγραφικής που εμφανίζονται στο βίντεο, σταματά το βίντεο σε κάθε έναν πίνακα και ρωτά τα νήπια ποια γεωμετρικά σχήματα βλέπουν στον πίνακα ζωγραφικής που προβάλλεται. Κάθε νήπιο που αναφέρει ένα σχήμα το κυκλώνει/υπογραμμίζει χρησιμοποιώντας το εργαλείο υπογράμμισης του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, καθώς είναι αυτός που θέτει τις ερωτήσεις σχετικά με τα γεωμετρικά σχήματα σε κάθε πίνακα. Δέχεται όλες τις απαντήσεις των νηπίων (σωστές, λανθασμένες) χωρίς να συμφωνεί ή να διαφωνεί μαζί τους προκειμένου να ανιχνεύσει τις αρχικές αντιλήψεις τους και να εντοπίσει τις λανθασμένες.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

1η δραστηριότητα

Τα νήπια βρίσκονται στην ολομέλεια μπροστά στο διαδραστικό πίνακα. Η νηπιαγωγός επισκέπτεται τη δ/νση στο διαδίκτυο (επίπεδο1) όπου επιλέγει το παιχνίδι «μαθαίνω τα σχήματα» για να παρουσιάσει στα παιδιά τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα κύκλο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, τρίγωνο, ρόμβο. Παράλληλα αναφέρει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχήματος (γωνίες, πλευρές). Στη συνέχεια επιλέγει το δεύτερο παιχνίδι «αναγνωρίζω τα σχήματα» όπου τα νήπια καλούνται να επιλέξουν κάθε φορά το γεωμετρικό σχήμα που ακούνε και να αναφέρουν πόσες γωνίες και πλευρές έχει..

Ακολούθως τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθονται μπροστά στους 4 υπολογιστές της τάξης, όπου καλούνται να επιλύσουν ένα πρόβλημα στο λογισμικό Kidspiration. Η νηπιαγωγός πληροφορεί τα νήπια ότι ο ζωγράφος Kadinsky έχει μαζέψει στη βαλίτσα του όλα τα γεωμετρικά σχήματα που θέλει να χρησιμοποιήσει στους πίνακές του. Όμως κατά τη μεταφορά της βαλίτσας στο ατελιέ του, τα γεωμετρικά σχήματα ανακατεύτηκαν. Έτσι ζητά τη βοήθεια τους για να τα ξεμπερδέψει. Για την ταξινόμηση των σχημάτων μπορούν να χρησιμοποιήσουν όσα καβαλέτα επιθυμούν από αυτά που υπάρχουν στην επιφάνεια του λογισμικού, καθώς και όποιο κριτήριο επιθυμούν.



Εικόνα 1: Ταξινόμηση των σχημάτων της βαλίτσας του ζωγράφου

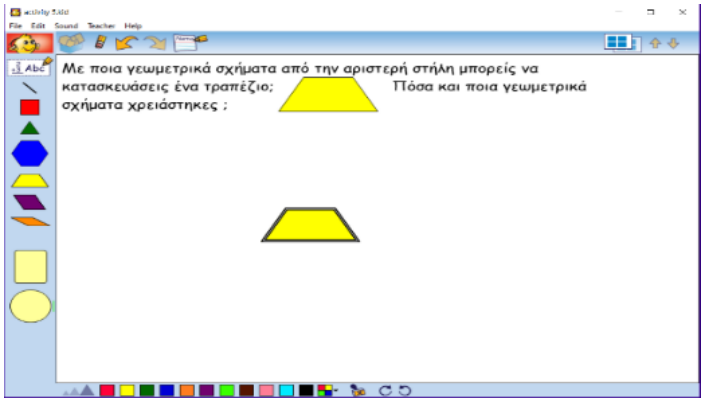
Τα νήπια σε κάθε ομάδα συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το πως θα ταξινομήσουν τα σχήματα της βαλίτσας, σε ποιο καβαλέτο θα τα τοποθετήσουν, προτείνουν λύσεις και τις εφαρμόζουν στο περιβάλλον του λογισμικού. Οι ρόλοι των νηπίων εναλλάσσονται για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ. Κάθε ομάδα αποθηκεύει στο τέλος τη λύση που έδωσε σε φάκελο στον υπολογιστή. Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τον τρόπο ταξινόμησης των σχημάτων και αναφέρει το κριτήριο που χρησιμοποίησε. Η προστιθέμενη αξία χρήσης των ΤΠΕ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ότι υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις προσφέροντας ένα ελκυστικό περιβάλλον εφαρμογής των λύσεων που προτείνονται με ταυτόχρονη εξοικονόμηση υλικών.

2η δραστηριότητα

Τα νήπια στη δραστηριότητα αυτή εργάζονται σε ομάδες των 3 στους 4 υπολογιστές της τάξης. Επισκέπτονται την εφαρμογή διαδικτύου όπου καλούνται χρησιμοποιώντας τρίγωνα να συνθέσουν ένα τετράγωνο. Με τη δραστηριότητα αυτή επιχειρείται η εισαγωγή των νηπίων στη σύνθεση επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων από άλλα σχήματα. Κάθε ομάδα αποθηκεύει τη λύση που έδωσε σε φάκελο στον υπολογιστή. Στο τέλος παρουσιάζονται στην ολομέλεια όλες οι λύσεις που δόθηκαν.

3η Δραστηριότητα

Τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθονται μπροστά στους 4 υπολογιστές της τάξης. Κάθε ομάδα καλείται να συνθέσει ένα τραπέζιο χρησιμοποιώντας τα γεωμετρικά σχήματα που εμφανίζονται στην αριστερή στήλη του λογισμικού Kidspiration.



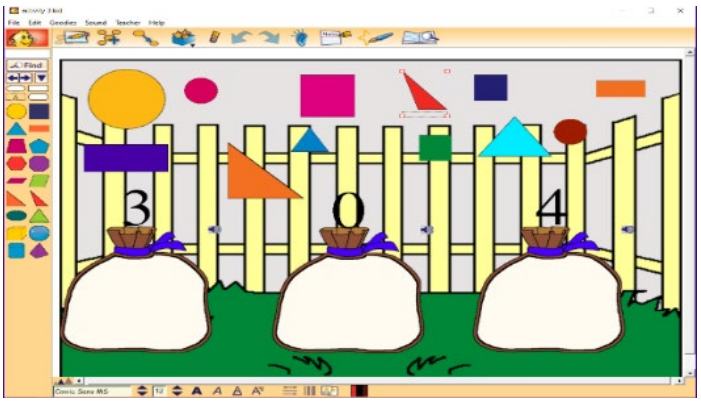
Εικόνα 3: Σύνθεση τραπεζίου από άλλα γεωμετρικά σχήματα

Η νηπιαγωγός δίνει την οδηγία ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν όποιο γεωμετρικό σχήμα θέλουν εκτός από το τραπέζιο. Τα νήπια σε κάθε ομάδα συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το ποιο γεωμετρικό σχήμα θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει να δημιουργήσουν το τραπέζιο, προτείνουν λύσεις, τις εφαρμόζουν στο περιβάλλον του λογισμικού και ανακαλύπτουν μόνα τους τη δυνατότητα σύνθεσης ενός τραπεζίου με τη χρήση τριγώνων και παραλληλογράμμου. Ο γραμματέας της ομάδας καταγράφει στο λογισμικό κάτω από το τραπέζιο που δημιούργησε η ομάδα, τον αριθμό των γεωμετρικών σχημάτων που χρησιμοποίησε. Κάθε ομάδα αποθηκεύει τη λύση που έδωσε σε φάκελο στον υπολογιστή. Στο τέλος ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τον τρόπο με τον οποίο δημιούργησαν το τραπέζιο (ποια γεωμετρικά σχήματα και πόσα). Η νηπιαγωγός έχει υποβοηθητικό ρόλο. Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας περιφέρεται ανάμεσα στις ομάδες και όπου χρειαστεί βοηθά καθοδηγεί συμβουλευτικά.

Δραστηριότητες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα

Τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθονται μπροστά στους 4 υπολογιστές της τάξης. Κάθε ομάδα καλείται να τοποθετήσει στους τρεις σάκους τα γεωμετρικά σχήματα που βλέπει με κριτήριο τις γωνίες στο λογισμικό Kidspiration.

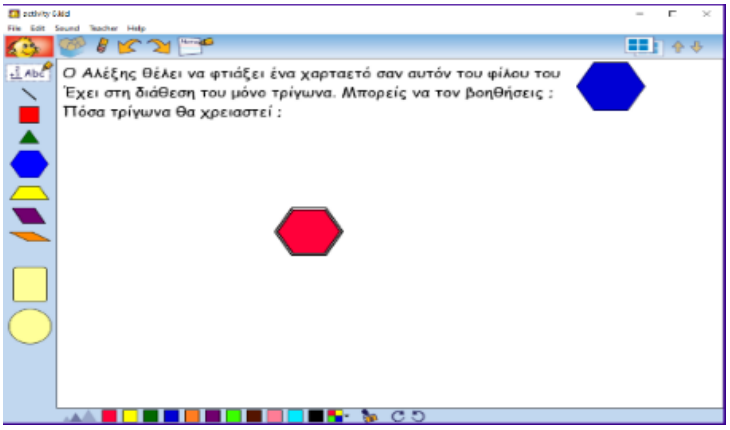


Εικόνα 4:Τοποθετήστε τα γεωμετρικά σχήματα στους σάκους με κριτήριο τις γωνίες

Στον πρώτο σάκο θα τοποθετήσουν τα γεωμετρικά σχήματα που έχουν 3 γωνίες, στο δεύτερο σάκο τα σχήματα που δεν έχουν γωνίες και στον τρίτο σάκο τα σχήματα που έχουν τέσσερις γωνίες. Η νηπιαγωγός εξηγεί ότι πρέπει να ακούσουν τις οδηγίες στο λογισμικό επιλέγοντας το εικονίδιο του ήχου. Μόλις τελειώσει κάθε ομάδα αποθηκεύει τη δραστηριότητα σε φάκελο στον υπολογιστή. Οι ρόλοι των νηπίων εναλλάσσονται για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ. Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, κάθε ομάδα με τη σειρά παρουσιάζει τη δραστηριότητα στην ολομέλεια εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο κατέληξαν σε αυτή τη λύση.

2η Δραστηριότητα

Τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθονται μπροστά στους 4 υπολογιστές της τάξης. Κάθε ομάδα καλείται να βοηθήσει τον Αλέξη να κατασκευάσει έναν εξάγωνο χαρταετό χρησιμοποιώντας μόνο τρίγωνα στο λογισμικό Kidspiration.



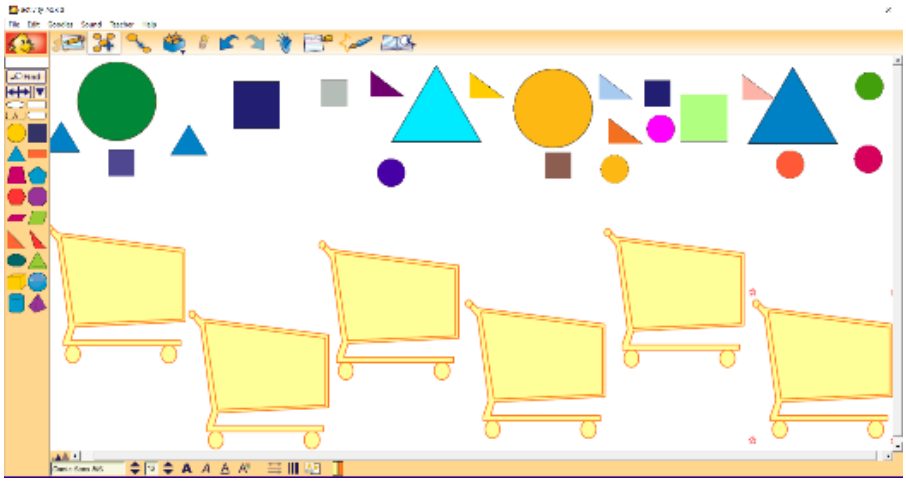
Εικόνα 5: Κατασκευή εξάγωνου χαρταετού από τρίγωνα

Οι ρόλοι των νηπίων εναλλάσσονται για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ. Τα νήπια διερευνούν μέσα από πειραματισμούς (δοκιμές), περιστροφές πόσα τρίγωνα χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα εξάγωνο. Κάθε ομάδα αποθηκεύει τη δραστηριότητα που πραγματοποίησε σε φάκελο στον υπολογιστή Στο τέλος ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τη λύση στο πρόβλημα που δόθηκε δηλαδή πόσα τρίγωνα χρειάστηκε για να δημιουργήσει τον εξάγωνο χαρταετό.

Δραστηριότητες αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα

Τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθονται μπροστά στους 4 υπολογιστές της τάξης. Η νηπιαγωγός δίνει οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες τα νήπια καλούνται να βοηθήσουν τους πολίτες της σχηματοχώρας να τοποθετήσουν τα προϊόντα-σχήματα του σουπερ μάρκετ στα καρότσια με βάση δύο κριτήρια. Έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν όσα καρότσια επιθυμούν από αυτά που βρίσκονται στην επιφάνεια εργασίας.



Εικόνα 6: Ταξινόμηση σχημάτων με δύο κριτήρια

Κάθε ομάδα αποθηκεύει τη λύση που έδωσε σε φάκελο στον υπολογιστή. Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, κάθε ομάδα με τη σειρά παρουσιάζει τη δραστηριότητα στην ολομέλεια και αναφέρει τα κριτήρια που χρησιμοποίησε.

2η Δραστηριότητα

Τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθονται μπροστά στους 4 υπολογιστές της τάξης. Η νηπιαγωγός ζητάει από κάθε ομάδα να συνθέσει τη βάρκα που εικονίζεται στο λογισμικό Kidspiration χρησιμοποιώντας όποια γεωμετρικά σχήματα επιθυμούν από την αριστερή στήλη του λογισμικού. Κάθε ομάδα αποθηκεύει στο τέλος τη λύση που έδωσε σε φάκελο στον υπολογιστή. Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, κάθε ομάδα με τη σειρά παρουσιάζει στην ολομέλεια τη λύση που έδωσε για τη σύνθεση της βάρκας.

Συμπεράσματα

Μέσα από τον παρόν εκπαιδευτικό σενάριο προσεγγίστηκαν σφαιρικά όλες οι διαστάσεις της έννοιας των γεωμετρικών σχημάτων και αναδείχτηκε η ανάγκη που υπάρχει σήμερα για δημιουργία δράσεων και περιβαλλόντων που φέρουν τα παιδιά σε επαφή με καταστάσεις και ιδέες που σχετίζονται ή βρίσκονται στην πορεία ανάπτυξης μαθηματικών εννοιών. Απώτερος στόχος του συγκεκριμένου σεναρίου, είναι να στραφεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν στην επίλυση προβλημάτων και να συμβάλλουν σε αυτό που ονομάζουμε μαθηματική δράση. Επιπρόσθετα, να δοθεί η ευκαιρία να παρουσιαστούν στρατηγικές ενσωμάτωσης ψηφιακών περιβαλλόντων με μοντέλα κοινωνικο-εποικοδομισμού, που προωθούν τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και ενισχύουν τις συνεργατικές δεξιότητες των νηπίων.

Βιβλιογραφία

Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13 (3), 28-40.

Stacey, K. (2006). What is mathematical thinking and why is it important? *Progress report, Collaborative Studies on Innovations for Teaching and Learning Mathematics in Different Cultures (II)-Lesson Study focusing on Mathematical Thinking*. CRICED: University of Tsukuba.

Ζαχάρος, Κ. (2015). *Η Μαθηματική Δραστηριότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Καμπύλη.

Παπαδάκης,Σ., Καλογιαννάκης, Μ. & Ζαράνης, Ν. (2013). Δημιουργώντας εφαρμογές για έξυπνες φορητές συσκευές με το AppInventor. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής « Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Προκλήσεις και Προοπτικές»,* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αλλάζοντας την τάξη των Μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΔΒΜΘ (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα Σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε.: «Διαχειρίζομαι πληροφορίες»

Διαμαντίδης Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία της γνωστικής περιοχής της Στατιστικής και ειδικότερα της Διαχείρισης πληροφοριών, με στόχο οι μαθητές να εξασκηθούν στον τρόπο συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο και καταγραφής των πληροφοριών που προκύπτουν, να επεξεργάζονται και να αποκωδικοποιούν ερευνητικά δεδομένα που δίνονται μέσω πίνακα και διαγραμμάτων και να αξιοποιούν ερευνητικά δεδομένα σε διαγράμματα για να εξάγουν συμπεράσματα, προβλέψεις και προτάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά, Διαχείριση πληροφοριών, εξ αποστάσεως, Τ.Π.Ε.

Παρουσίαση του σεναρίου

Τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου: «Διαχειρίζομαι πληροφορίες».

Τάξη που απευθύνεται: Δ΄ Τάξη Δημ. Σχολείου.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές περιοχές: Μαθηματικά Δ΄ Τάξης - Γ΄ Περίοδος - Κεφ. 56: Στατιστική – Διαχείριση πληροφοριών, Τ.Π.Ε. – Ο υπολογιστής ως εργαλείο μάθησης.

Εκτιμώμενη διάρκεια: Για την πλήρη υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Να γνωρίζουν τον τρόπο συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο και καταγραφής των πληροφοριών που προκύπτουν και να έχουν αντιληφθεί τη χρησιμότητα της οργάνωσής τους για την καλύτερη επεξεργασία τους. Επίσης να γνωρίζουν τον τρόπο παρουσίασης ερευνητικών δεδομένων και τον σχεδιασμό του πίνακα, του ραβδογράμματος και του σημειογράμματος (Βιβλίο Δασκάλου, 2006). Ακόμη να έχουν αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες της χρήσης Η/Υ και να κατέχουν βασικές γνώσεις: της διαδικτυακής εφαρμογής - υπολογιστικό φύλλο της Google, του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» της εκπ/κής πλατφόρμας eclass, του διαδικτυακού εργαλείου αλληλεπιδραστικών ασκήσεων Kahoot, και του ανοικτού λογισμικού γενικής χρήσης Word. Στο παρόν σενάριο αρχικά γίνεται η διερεύνηση και αποτίμηση των προαπαιτούμενων γνώσεων και ενεργοποίησής τους από την πλευρά των μαθητών και στη συνέχεια αποτελούν την αφετηρία της υλοποίησης των δραστηριοτήτων οικοδόμησης και πρόσκτησης των νέων γνώσεων (Ι.Τ.Υ.Ε., 2019).

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

α) Στο πεδίο των Μαθηματικών: Συνδέεται με την προβλεπόμενη ενότητα του Α.Π.: κεφ. 56 - Διαχειρίζομαι πληροφορίες - Μαθηματικά Δ΄ Τάξης. Οι μαθητές κατανοούν μαθηματικές μεθόδους, εξοικειώνονται με τη διαδικασία παραγωγής συλλογισμών και καλλιεργείται θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Ειδικότερα ασκούνται στις λογικές διεργασίες και παράλληλα διδάσκονται να διαχειρίζονται, να ερμηνεύουν δεδομένα και να διατυπώνουν στη συνέχεια συμπεράσματα, προτάσεις και προβλέψεις με τάξη, σαφήνεια και ακρίβεια (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Μαθηματικών, 2003· Μιχάλης, 2006). β) Στο πεδίο της Πληροφορικής: Να εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες. Να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας αλλά και ως γνωστικού εργαλείου. Να κατανοήσουν τις εφαρμογές της Πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο (Πρόγραμμα Σπουδών Τ.Π.Ε., n.d.).

Οι πρότερες γνώσεις, ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών

Οι πρότερες γνώσεις ανιχνεύονται στη δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας με μια σειρά ερωτήσεων προς τους μαθητές. α) Πρότερες γνώσεις (ορθές από σχολική ή επιστημονική άποψη) και δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές: γνωρίζουν τον τρόπο συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο και καταγραφής των πληροφοριών που προκύπτουν. Έχουν αντιληφθεί τη χρησιμότητα της οργάνωσής τους για την καλύτερη επεξεργασία τους. Γνωρίζουν τον τρόπο παρουσίασης ερευνητικών δεδομένων και τον σχεδιασμό του πίνακα και διαγραμμάτων. β) Πρότερες ιδέες και αντιλήψεις (δηλαδή λανθασμένες ή ατελείς «γνώσεις» από σχολική ή επιστημονική άποψη) και αναπαραστάσεων που έχουν στην πραγματικότητα μέχρι τώρα και πιθανότατα θα αναδυθούν και θα μετασχηματίσουν: γνωρίζουν τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, δεν έχουν όμως κατανοήσει τη σημασία της αξιοποίησής τους. Επίσης δεν έχουν κατανοήσει πλήρως ότι η αλάνθαστη οργάνωση και παρουσίαση δεδομένων οδηγεί σε πραγματικά και σωστά συμπεράσματα, προτάσεις και προβλέψεις. Οι λανθασμένες ή ατελείς πρότερες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών όταν αναδύονται στη διδασκαλία είναι ένα σημαντικό βήμα για την κατάκτηση της νέας γνώσης (Κολέζα, 2000).

Σκοπός και στόχοι του σεναρίου

Σκοπός του παρόντος σεναρίου είναι οι μαθητές να είναι ικανοί να επεξεργάζονται, να ερμηνεύουν ερευνητικά δεδομένα από πίνακες και διαγράμματα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, προτάσεις και προβλέψεις.

Στόχοι: α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Να εξασκηθούν στον τρόπο συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο και καταγραφής των πληροφοριών που προκύπτουν. Να επεξεργάζονται και να αποκωδικοποιούν ερευνητικά δεδομένα που δίνονται μέσω πίνακα και διαγραμμάτων. Να αξιοποιούν ερευνητικά δεδομένα σε διαγράμματα για

να εξάγουν συμπεράσματα, προβλέψεις και προτάσεις. Έγινε προσπάθεια ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα μέσα από πολλαπλά πλαίσια να κατανοήσουν το νέο γνωστικό αντικείμενο, κάτι που τους βοηθά στην οικοδόμηση της γνώσης (Van de Walle, 2005). β) Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών: Να αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση: του ανοικτού λογισμικού γενικής χρήσης Word (επεξεργασία κειμένου) διαδικτυακής εφαρμογής υπολογιστικού φύλλου της Google (πίνακας και γράφημα), του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» της εκπ/κής πλατφόρμας eclass διαδικτυακού εργαλείου, των αλληλεπιδραστικών ασκήσεων Kahoot (κουίζ). Να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη χρησιμότητα του Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Ανάπτυξη της προσοχής, παρατηρητικότητας, αυτοσυγκέντρωσης, επιμονής. Να οικοδομούν τη γνώση με την ενεργητική συμμετοχή τους. Να εργάζονται με αυτονομία και να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Διδακτικό υλικό: Φύλλα εργασίας, Εποπτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή, Υπολογιστικά φύλλα Google, Online αλληλεπιδραστική άσκηση (Kahoot). Καθώς το διδακτικό υλικό στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία διαδραματίζει κύριο ρόλο για να μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές, διαμορφώθηκε κατάλληλα, όπως είναι απαραίτητο (Τζιμογιάννης, 2017). Για την αποδοτικότερη χρήση του τηρήθηκαν βασικές αρχές όπως: διατύπωση με σαφή τρόπο, φιλικό ύφος και κατάλληλη γλώσσα, αισθητική επιμέλεια, ευχέρεια στην πρόσβαση και χρήση, σαφείς στόχοι, διευκρινίσεις – σαφείς οδηγίες, όπως είναι αναγκαίο (Οδηγός Ι.Ε.Π., 2020).

Υλικοτεχνική υποδομή: Ηλεκτρονικός υπολογιστής ή tablet ή Smartphone, σύνδεση στο διαδίκτυο.

Οργάνωση της Τάξης

Ο μαθητής εργάζεται αποκλειστικά με την υποστήριξη του υπολογιστή, σε συγκεκριμένο διαδικτυακό περιβάλλον, όχι μόνο σε διαφορετικό χώρο από τον δάσκαλο, αλλά και σε διαφορετικό χρόνο έχοντας τη δυνατότητα εξ αποστάσεως επικοινωνίας μαζί του και με τους συμμαθητές του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι να υποστηρίζει και εμψυχώνει τους μαθητές του με όποιον τρόπο είναι πρόσφορος για τον μαθητή, π.χ. μέσω του eclass (μηνύματα – συζητήσεις – chat) ή e-mail. Ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και εμψυχωτή σε συνδυασμό με το ειδικά σχεδιασμένο διδακτικό υλικό ενεργοποιεί τον μαθητή και τον διδάσκει στο πώς να μαθαίνει μόνος του, πώς να λειτουργεί αυτόνομα και δημιουργικά και τον οδηγεί στην αυτομάθηση και τελικά στη γνώση (Λιοναράκης, 2001).

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Θεωρητική προσέγγιση

Οι δραστηριότητες βασίζονται: α) Στον εποικοδομισμό, τη θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία η γνώση δε μεταδίδεται αλλά οικοδομείται από τον ίδιο τον μαθητή και είναι το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Ο μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία του και ο μαθητής δομεί τη γνώση με το δικό του τρόπο ενεργητικά και δεν αποτελεί ένα παθητικό δέκτη πληροφοριών και γνώσεων. Όπως προκύπτει κεντρικό ρόλο έχουν: ο μαθητής που αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του, η πρότερη γνώση του μαθητή η οποία θα πρέπει να τροποποιηθεί και να επεκταθεί ως αποτέλεσμα της μάθησης και ο δάσκαλος ο οποίος αναλαμβάνει έναν υποστηρικτικό-συμβουλευτικό ρόλο (Μακρή-Μπότσαρη κ.συν., 2006). Οι μαθητές δρουν ατομικά και αλληλεπιδρούν με το διδακτικό υλικό που δίνεται σταδιακά και αποτελεί τον βασικό πυλώνα της ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Οι μαθητές διερευνούν δεδομένα, ανακαλύπτουν και αντλούν στοιχεία, τα οποία επεξεργάζονται, κάνουν υποθέσεις και τα αξιοποιούν για να καταλήξουν στη συνέχεια σε συμπεράσματα, προβλέψεις και προτάσεις. β) Στον συμπεριφορισμό, όταν οι μαθητές καλούνται στην τελευταία δραστηριότητα, στο διακτυακό εργαλείο αλληλεπιδραστικών ασκήσεων Kahhot να απαντήσουν σε ερωτήματα ασκήσεων πολλαπλών επιλογών (μοναδικής απάντησης) και σωστού-λάθους, με επιβράβευση των σωστών απαντήσεων και δυνατότητα επανάληψης των ασκήσεων. Είναι μία σύνοψη του μαθήματος και αποτελεί ουσιαστικά αξιολόγηση για τον μαθητή. Εμπεριέχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού λογισμικού κλειστού τύπου, εξάσκησης και πρακτικής (Κόμης, 2004). Η χρήση του είναι απαραίτητη σε αυτό το στάδιο λόγω της εφαρμογής του σεναρίου σε ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Η απόσταση που χωρίζει τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό, είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία από την πραγματική τάξη, ωστόσο ο μαθητής εξακολουθεί να καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές ακολουθούν ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα που ορίζει ο εκπαιδευτικός και γίνονται συνυπεύθυνοι της ατομικής τους μαθησιακής πορείας. Σε αντίθεση με την τριαδική σχέση εκπαιδευτικού, εκπαιδευομένου και περιεχομένου, που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνεται από μια τετραδική σχέση με άξονες τον εκπαιδευτικό, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο (Σοφός & Kron, 2010). Οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα είναι κυρίως μαθητή – εκπαιδευτικού υλικού, μέσω του εκπαιδευτικού μέσου. Οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με το νέο μαθησιακό περιβάλλον και έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τους συμμαθητές τους μέσω του eclass (μηνύματα – συζητήσεις – chat) ή email ή με άλλο πρόσφορο μέσο. Επομένως, οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα σε διαφορετικό χώρο και χρόνο, αλληλεπιδρούν με το διδακτικό υλικό με προσοχή, αυτοσυγκέντρωση και επιμονή. Ο εκπαιδευτικός

τους παρέχει κάθε δυνατή υποστήριξη - εμψύχωση με οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο.

Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ

Στο παρόν σενάριο χρησιμοποιείται: α) Η διαδικτυακή εφαρμογή - υπολογιστικά φύλλα της Google για την ψηφιακή αποτύπωση ερευνητικών δεδομένων σε πίνακα και διάγραμμα. Οι μαθητές παρατηρούν, συγκρίνουν, πειραματίζονται και αξιοποιούν τα δεδομένα του διαγράμματος για να διατυπώσουν συμπεράσματα, προβλέψεις και προτάσεις. β) Γίνεται χρήση του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» της εκπ/κής πλατφόρμας eclass για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στις δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου. Γίνεται χρήση του παραπάνω εργαλείου στη δραστηριότητα εμπέδωσης όπου οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (μοναδικής απάντησης) και ελεύθερου κειμένου. Επίσης γίνεται χρήση του παραπάνω εργαλείου στη δραστηριότητα αξιολόγησης όπου οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις ελεύθερου κειμένου. γ) Το ανοικτό λογισμικό γενικής χρήσης Word χρησιμοποιείται στη δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας στη διερεύνηση, αποτίμηση των προαπαιτούμενων γνώσεων και ενεργοποίησής τους από την πλευρά των μαθητών. Επίσης στις δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου για την καταγραφή των συμπερασμάτων, προτάσεων και προβλέψεων. δ) Το διαδικτυακό εργαλείο αλληλεπιδραστικών ασκήσεων Kahoot χρησιμοποιείται στη δραστηριότητα μεταγνώσης όπου οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (μοναδικής απάντησης) και σωστού λάθους.

Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη

Δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

Αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών: Στην αρχή της 1η διδακτικής ώρας οι μαθητές διαβάζουν Φύλλο εργασίας που τους θυμίζει τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των απαντήσεων μιας έρευνας και απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις. Η παρούσα δραστηριότητα υλοποιείται με στόχο να γίνει η διερεύνηση και η αποτίμηση των προαπαιτούμενων γνώσεων και η ενεργοποίησή τους από την πλευρά των μαθητών που στη συνέχεια αποτελούν τη βάση της υλοποίησης των δραστηριοτήτων οικοδόμησης και πρόσκτησης της νέας γνώσης. Χρησιμοποιούμε το ανοικτό λογισμικό γενικής χρήσης Word και τον επεξεργαστή κειμένου για τη συμπλήρωση των απαντήσεων. Οι μαθητές εξοικειώνονται στη χρήση του και στις βασικές λειτουργίες του και στη δημιουργία ψηφιακού κειμένου που ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο (μολύβι-χαρτί). Αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας και ψηφιακού γραμματισμού.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Στη συνέχεια, σύμφωνα με το Φύλλο εργασίας διεξαγάγουν τη δικιά τους έρευνα με θέμα «Διατροφή στον καιρό της καραντίνας» απαντώντας σε ερωτηματολόγιο με τη

χρήση του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» της εκπ/κής πλατφόρμας eclass. Η παρούσα δραστηριότητα υλοποιείται με στόχο την εξάσκηση των μαθητών στον τρόπο συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο. Η χρήση της εκπ/κής πλατφόρμας που αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων και ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την υπηρεσία ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς και δεσμεύσεις γίνεται χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να υλοποιούν τη δραστηριότητα αλληλεπιδρώντας με το διδακτικό υλικό, σε ένα νέο, πρωτότυπο και ελκυστικό περιβάλλον διαφορετικό από τα φυσικά όρια της αίθουσας διδασκαλίας. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν και βρίσκονται σε άλλο χώρο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή, να τον παρακινεί για να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, να του παρέχει υποστήριξη. Ο μαθητής μπορεί να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και να δημιουργείται η αίσθηση του ακροατηρίου.

Μετά το τέλος του ερωτηματολογίου καταχωρούν τις απαντήσεις τους σε πίνακα της διαδικτυακής εφαρμογής - υπολογιστικό φύλλο της Google σύμφωνα με το Φύλλο εργασίας. Η παρούσα δραστηριότητα υλοποιείται με στόχο την εξάσκηση των μαθητών στον τρόπο καταγραφής των πληροφοριών που προκύπτουν από μια έρευνα. Ταυτόχρονα όμως η χρήση του υπολογιστικού φύλλου της Google αποτελεί σημαντική εμπειρία για τους μαθητές καθώς σε ένα νέο περιβάλλον με εύχρηστο τρόπο μπορούν ταυτόχρονα να καταχωρούν δεδομένα τα οποία αποθηκεύονται αυτόματα καθώς πληκτρολογούν για μελλοντική χρήση. Και βέβαια αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας και ψηφιακού γραμματισμού. Ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα παρακολουθεί σε πραγματικό χρόνο τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή, ελέγχει τη σωστή συμπλήρωση των απαντήσεων σε σχέση με τις απαντήσεις του κάθε μαθητή στην προηγούμενη δραστηριότητα και μπορεί να παρέμβει διορθωτικά. Επίσης κατά την πορεία υλοποίησης της δραστηριότητας λειτουργεί υποστηρικτικά με κάθε πρόσφορο μέσο.

Με την έναρξη της 2η διδακτικής ώρας οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες στο Φύλλο εργασίας και με συμπληρωμένο τον πίνακα με το σύνολο των απαντήσεων της έρευνας, οικοδομώντας τη νέα γνώση διερευνούν τα δεδομένα, ανακαλύπτουν σχέσεις και αντλούν στοιχεία, τα οποία επεξεργάζονται και τα συγκρίνουν, κάνουν υποθέσεις. Πειραματίζονται κάνοντας αλλαγές στον πίνακα και βλέπουν τις αλλαγές στο διάγραμμα. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές επεξεργάζονται και αποκωδικοποιούν ερευνητικά δεδομένα που δίνονται μέσω πίνακα και διαγράμματος. Από τα διαγράμματα επιλέχθηκε το ραβδόγραμμα καθώς στην παρούσα φάση θέλουμε οι μαθητές να μπορούν να διακρίνουν, σε σχέση με άλλα διαγράμματα, ευκολότερα ακόμη και μικρές διαφορές στις τιμές, να κάνουν συγκρίσεις και να εξάγουν συμπεράσματα. Η χρήση της εφαρμογής - υπολογιστικού φύλλου της Google, αποτελεί σημαντική, νέα και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές και βέβαια αξιοποιείται κι εδώ ως μέσο διδασκαλίας και ψηφιακού γραμματισμού. Παράλληλα ο μαθητής γνωρίζει και τον τρόπο παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων με ένα τρόπο απόλυτα κατανοητό, ελκυστικό και άμεσα επεξεργάσιμο δίνοντας και τη δυνατότητα της ταυτόχρονης με τους

συμμαθητές του μελέτης των δεδομένων της έρευνας. Ο μαθητής συνειδητοποιεί πως αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο επεξεργασίας δεδομένων και πληροφοριών.

Στη συνέχεια και σύμφωνα με το επόμενο Φύλλο εργασίας αξιοποιούν τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία μελέτησαν διεξοδικά στην προηγούμενη δραστηριότητα για να καταλήξουν από το διάγραμμα σε συμπεράσματα, προτάσεις και προβλέψεις απαντώντας σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου με τη χρήση του ανοικτού λογισμικού γενικής χρήσης Word και του επεξεργαστή κειμένου για τη συμπλήρωση των απαντήσεων. Με τη χρήση του Word εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ένα λογισμικό - ευρείας - χρήσης, επεξεργασίας κειμένου και δημιουργίας εγγράφων το οποίο ειδικά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί ένα από πιο σημαντικά μέσα.

Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του Φύλλου εργασίας και απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (μοναδικής απάντησης) και ελεύθερου κειμένου, αξιοποιώντας τα δεδομένα ενός σημειογράμματος με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» της εκπ/κής πλατφόρμας eclass. Με την παρούσα δραστηριότητα διερευνάται εάν έχει κατανοηθεί και αφομοιωθεί η νέα γνώση. Στους μαθητές παρέχεται η δυνατότητα να εμφανίζεται η συνολική βαθμολογία μετά την τελευταία προσπάθεια. Καθώς με την εξ αποστάσεως διδασκαλία ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα παρατήρησης ή ενεργής ακρόασης όταν εργάζονται οι μαθητές, η χρήση του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» αποτελεί το καλύτερο μέσο εκτίμησης του βαθμού κατανόησης και αφομοίωσης της νέας γνώσης. Και στην παρούσα φάση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρέχει κάθε δυνατή υποστήριξη - εμψύχωση με οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο.

Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Στο επόμενο Φύλλο εργασίας οι μαθητές συγκρίνουν τα δεδομένα πίνακα και διαγράμματος, που έχει σχηματιστεί με τα δεδομένα του πίνακα και περιέχει λάθη. Απαντούν σε ερωτήσεις ελεύθερου κειμένου στις «Ασκήσεις» του eclass. Με την παρούσα δραστηριότητα διερευνάται εάν δύνανται να αποκωδικοποιούν ερευνητικά δεδομένα που δίνονται μέσω πίνακα και διαγραμμάτων και εάν αξιοποιούν ερευνητικά δεδομένα σε διαγράμματα για να εξάγουν συμπεράσματα, προβλέψεις και προτάσεις. Με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου «Ασκήσεις» ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ελέγχου και βαθμολόγησης της άσκησης και ενημέρωσης του μαθητή για τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του. Επομένως επιτρέπει στον εκπαιδευτικό τη χρήση του εργαλείου ως μέσο αξιολόγησης για να αποτιμήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και της προσπάθειας που έγινε συσχετίζοντάς τα τόσο με το αρχικό ή προηγούμενο επίπεδο γνώσεων των μαθητών όσο και με τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί. Οι μαθητές εργάζονται αλληλεπιδρώντας με το μαθησιακό υλικό αυτόνομα, με προσοχή, αυτοσυγκέντρωση και επιμονή.

Μεταγνωστική δραστηριότητα

Τέλος, οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες Φύλλου εργασίας στο διαδικτυακό εργαλείο αλληλεπιδραστικών ασκήσεων Kahoot απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (μοναδικής απάντησης) και σωστού λάθους. Αποτελεί μία σύνοψη του μαθήματος και των νέων γνώσεων που αποκτήθηκαν δηλαδή τι «κέρδισαν» οι μαθητές από αυτό το μάθημα. Το διαδικτυακό εργαλείο αλληλεπιδραστικών ασκήσεων Kahoot είναι ένα δωρεάν εύχρηστο εργαλείο με ελκυστικό περιβάλλον φιλικό για το χρήστη, το οποίο προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή με παιχνιώδη τρόπο σε αξιολογικές και μεταγνωστικές δραστηριότητες. Κάθε μαθητής, βάζοντας έναν ανώνυμο κωδικό, μέσα από τη δική του συσκευή (υπολογιστή, tablet, smartphone) πηγαίνει στην διεύθυνση Kahoot-it και συνδέεται με το παιγνίδι δίνοντας το Game pin. Ακολούθως απαντά στις ερωτήσεις επιλέγοντας το χρώμα που ταιριάζει στη σωστή απάντηση. Υπάρχουν πόντοι για τις σωστές απαντήσεις και η ταχύτητα. Στο τέλος ο μαθητής γνωρίζει και στέλνει στον εκπαιδευτικό το σκορ που πέτυχε και συγκρίνεται με το σκορ άλλων μαθητών. Με συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά αποτελεί ουσιαστικά αξιολογικό κριτήριο για τον μαθητή και για την μαθησιακή διαδικασία και μία σύνοψη του μαθήματος και των νέων γνώσεων που αποκτήθηκαν.

Συμπεράσματα

Στο παρόν σενάριο θεωρούμε ότι οι στόχοι είναι συμβατοί με τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές, τις πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις και τις ιδιαιτερότητες της τάξης. Τα φύλλα εργασίας είναι συνεπή σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν. Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα κατάλληλα και χωρίς αυτά ήταν αδύνατη η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η χρήση τους δεν ήταν απλώς υποστηρικτική ή ενίσχυαν το μαθησιακό έργο του μαθητή αλλά με την προστιθέμενη αξία τους είχαν πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Οι μαθητές με τη χρήση τους απέκτησαν γνώσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν σημαντικά στο μέλλον.

Εν κατακλείδι, πιστεύουμε ότι το σενάριο αποτελεί γενικά μια καλά δομημένη διδακτική πρόταση, όλα τα μέρη του σεναρίου αποτελούν συστατικά ενός ενιαίου συνόλου και είναι συνεπή το ένα προς το άλλο με ξεκάθαρους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ.. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του έχουν επιλεγεί τα κατάλληλα εργαλεία ΤΠΕ ώστε να είναι υλοποιήσιμοι με τις δραστηριότητες - φύλλα εργασίας που προτείνονται. Οι δραστηριότητες έχουν ομοιογένεια μεταξύ τους και η ροή τους είναι συνεπής με τη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Ι.Ε.Π. (2020). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως*. Διαθέσιμο online: http://iep.edu.gr/el/, προσπελάστηκε στις 15/12/2020.

Ι.Τ.Υ.Ε «Διόφαντος» (2019*). Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Πάτρα: Επιχειρησιακό πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση.

Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών.* Αθήνα: Leader Books.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σσ. 34-52. Αθήνα: Προπομπός.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. κ.συν. (2006). Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής Τεχνολογίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μιχάλης, Ι. (2006). *Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Στατιστικής στο Δημοτικό σχολείο και οι αντιλήψεις γνώση, ερμηνεία και κατανόηση των μαθητών /τριών των τελευταίων τάξεων για τις γραφικές απεικονίσεις των δεδομένων*, Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Διαθέσιμο online: http://ikee.lib.auth.gr/ προσπελάστηκε στις 20/12/2020.

Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση των Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (n.d). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο online: http://ebooks.edu.gr/, προσπελάστηκε στις 29/12/2020.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2006). *Βιβλίο Δασκάλου Μαθηματικών Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διδακτικό σενάριο στην Στ' τάξη Δημοτικού για την εννοιολογική κατανόηση της τριβής και τους παράγοντες εξάρτησή της με τη χρήση Τεχνολογίας Τρισδιάστατης Εκτύπωσης (3D Printing)

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Msc
Στύλος Γεώργιος, Μέλος ΕΔΙΠ Παν. Ιωαννίνων
Γεωργόπουλος Κωνσταντίνος, Μέλος ΕΔΙΠ Παν. Ιωαννίνων
Γκλίναβος Ζώης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 04, Msc,
Γκουλγκούτη Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Msc
Επιβλέπων Καθηγητής: Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων,

Περίληψη

Η ενσωμάτωση σύγχρονων πρακτικών και μαθησιακών εργαλείων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την παροχή γνώσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της εκπαίδευσης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, στο παρόν διδακτικό σενάριο παρουσιάζεται η ενσωμάτωση της τεχνολογίας τρισδιάστατης εκτύπωσης (3D Printing) σε ένα ομαδοσυνεργατικό και εποικοδομητικό διδακτικό περιβάλλον για την διδασκαλία της έννοιας της τριβής και τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται σε μαθητές της Ε και Στ τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: τριβή, τεχνολογία τρισδιάστατης εκτύπωσης

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Στ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Φυσικά Δημοτικού- Ερευνώ και Ανακαλύπτω

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Σχολική Αίθουσα Εργαστήριο Πληροφορικής

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: Τρεις ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, βιντεοπροβολέας, Τρισδιάστατος εκτυπωτής

Χρησιμοποιούμενα Υλικά**:** Νήμα PLA για τη δημιουργία τρισδιάστατων μοντέλων , μετροταινίες, μολύβια, μαρκαδόροι πίνακα, σταθμά βάρους, μεταλλικά ή βαριά αντικείμενα μικρού όγκου, λάστιχα, δυναμόμετρα, γυαλόχαρτα, κόλλες χαρτιού Α4.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου - Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου περιέλαβε τις ακόλουθες πέντε φάσεις (Πίνακας 1) η οποία βασίζεται στο εκπαιδευτικό μοντέλο 5E (Bybee et al., 2006) που εμπλέκει τους μαθητές/τριες σε μια καθοδηγούμενη έρευνα εστιασμένη στην ανάδειξη, επεξεργασία και αναθεώρηση των αρχικών τους αντιλήψεων:

Φάση	***Περιγραφή***
1. Ενεργοποίηση	***Πρόκληση*** *του* ***ενδιαφέροντος*** *των μαθητών/τριών* • *με ανάδειξη των αρχικών τους αντιλήψεων* • *διατύπωση ερωτημάτων για έρευνα με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή*
2. Διερεύνηση	***Σχεδιασμός*** *και* ***πραγματοποίηση*** *έρευνας από τους μαθητές/τριες* • *με στόχο την απάντηση των ερωτημάτων που είχαν θέσει* • *χρήση φύλλων εργασίας (****διατύπωση*** *του* ***ερωτήματος****,* ***διατύπωση υποθέσεων****,* ***αναγνώριση μεταβλητών****,* ***περιγραφή πειραματικής διαδικασίας****,* ***συλλογή υλικών****,* ***εκτέλεση*** *των* ***πειραμάτων*** *με υλικά κυρίως καθημερινής χρήσης,* ***καταγραφή*** *των* ***δεδομένων****)*
3. Ερμηνεία	• ***Επεξεργασία*** *των* ***δεδομένων*** • ***Εξαγωγή συμπερασμάτων*** • ***Διατύπωση*** *των αντίστοιχων* ***νόμων*** *των φυσικών φαινομένων*
4. Εφαρμογή	***Εφαρμογή*** *της* ***γνώσης*** *που απέκτησαν οι μαθητές/τριες σε νέα προβλήματα (κυρίως από την καθημερινότητα τους)*
5. Αξιολόγηση	• ***Αναστοχασμός*** *των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία* • ***Σύγκριση*** *των* ***αρχικών*** *και* ***τελικών απαντήσεων***

Πίνακας 1. Φάσεις διδακτικής προσέγγισης

Με βάση την παραπάνω διδακτική προσέγγιση και μέσα από ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων αξιοποιώντας την τεχνολογία τρισδιάστατης εκτύπωσης (3D Printing) διδάχθηκαν την έννοια της *Τριβής* και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Η τρισδιάστατη εκτύπωση είναι μια καινοτόμος και ραγδαία αναπτυσσόμενη τεχνολογία που επιτρέπει τη δημιουργία αντικειμένων-μοντέλων με σχηματισμό στρωμάτων υλικού. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει το σχεδιασμό ενός τρισδιάστατου μοντέλου του επιθυμητού αντικειμένου, χρησιμοποιώντας υπολογιστή με τη βοήθεια λογισμικού σχεδιασμού (CAD) και τελικά την εκτύπωση του από έναν εκτυπωτή 3D.

Η τεχνολογία 3D εκτύπωσης μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο καθώς εισάγει τους μαθητές/τριες στη διαδικασία σχεδιασμού, μια πρακτική που

εμπεριέχεται στη Μηχανική, προσφέροντας μεγαλύτερες δυνατότητες για την εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης στην τάξη και συμμετοχή σε τεχνικές πρακτικές (National Research Council, 2012).

Στοχοθεσία

1. **Γνωστικοί:** Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές να:

- διαπιστώσουν πειραματικά την εμφάνιση της τριβής, όταν προσπαθούμε να θέσουμε σε κίνηση ένα σώμα.
- διαπιστώσουν πειραματικά τα αποτελέσματα της τριβής.
- κατασκευάσουν τριβόμετρο.
- διαπιστώσουν πειραματικά τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η τριβή.
- προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αυξήσουμε ή να μειώσουμε την τριβή.

2. **Παιδαγωγικοί**: Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται για τους μαθητές:

- Η δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, τη διαθεματική επεξεργασία των ενοτήτων και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
- Η καλλιέργεια στρατηγικών μάθησης , κριτικής σκέψης και δημιουργικής φαντασίας.
- Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη συνεργατικού και συλλογικού πνεύματος.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Τα τέσσερα πρώτα βήματα πραγματοποιούνται σε δύο διδακτικές ώρες και το πέμπτο σε μία διδακτική ώρα.

Φάση 1: Ενεργοποίηση: πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών *(1 διδ. ώρα)*
Το εισαγωγικό ερέθισμα αποτυπώνεται στο φύλλο εργασίας και στηρίζεται στη διαπίστωση αυτή των μαθητών.





Αφού χωρίσουμε τους μαθητές σε ομάδες με τυχαίο τρόπο, δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο χαρτί και προβάλλουμε στο βιντεοπροβολέα στους μαθητές/τριες σχετικές εικόνες και βίντεο (https://www.youtube.com/watch?v=hXGPl79HgVQ) μέσω ενός αρχείου ppt, που περιλαμβάνει σχετικές με το θέμα ερωτήσεις.

Ερωτήματα προς προβληματισμό:

Τι θα άλλαζε εάν ο δρόμος είχε καθαριστεί πριν από εκχιονιστικό μηχάνημα;

Τι θα άλλαζε εάν τα αυτοκίνητα είχαν αντιολισθητικές αλυσίδες;

Τι θα άλλαζε εάν το πρώτο φορτηγό είχε μεγάλο φορτίο;

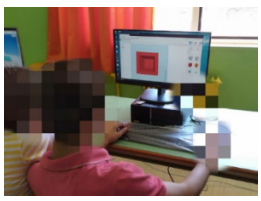
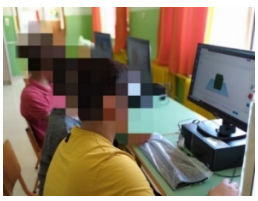
Τι θα άλλαζε εάν εκτός από τον πάγο υπήρχαν και λάδια από προηγούμενο ατύχημα;

Σε πολλές περιοχές με χαμηλές θερμοκρασίες πολλοί κάτοικοι βάζουν πάνω από τα παπούτσια τους μάλλινες κάλτσες. Αλλάζει κάτι;

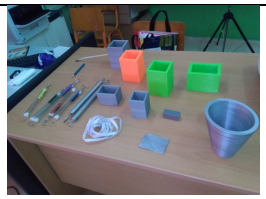
Οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις απαντήσεις και κάθε ομάδα, μέσω ενός συντονιστή, τον οποίον έχουν επιλέξει μόνοι τους στην αρχή της διαδικασίας, τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης.

Φάση 2: Διερεύνηση: σχεδιασμός και πραγματοποίηση έρευνας από τους μαθητές/τριες με στόχο την απάντηση των ερωτημάτων που είχαν θέσει

Σχεδιασμός και κατασκευή αντικειμένων μέσω 3D εκτυπωτή Ultimaker 2 (Εικόνα 1). Τα βήματα σχεδιασμού παρατίθενται στο Παράρτημα.





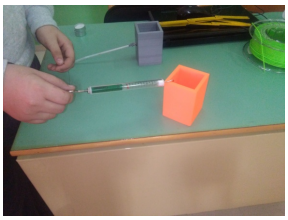
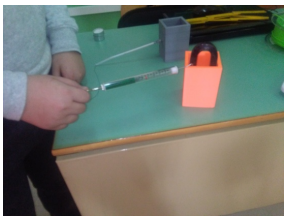
1ο πείραμα:

α) Οι μαθητές/τριες τοποθετούν το κάθε μοντέλο –αντικείμενο στο θρανίο τους και το τραβάνε με το δυναμόμετρο (σημαντικό να τραβούν το δυναμόμετρο με όσο το δυνατό σταθερή ταχύτητα και να φροντίζουν ώστε να είναι παράλληλο με την πάνω επιφάνεια του θρανίου) (Εικόνα 2).

β)Κατά την εκκίνηση του κουτιού, το ελατήριο του δυναμόμετρου τεντώνεται περισσότερο απ' ό,τι στη συνέχεια, καθώς η στατική τριβή είναι μεγαλύτερη από την τριβή ολίσθησης. Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να καταγράψουν τις μετρήσεις από το μέγεθος της παραμόρφωσης, αφού το κουτάκι αρχίσει να ολισθαίνει πάνω στο θρανίο τους.

γ)Δοκιμάζουν να το τραβήξουν πάνω σε ένα φύλλο χαρτί και σε ένα γυαλόχαρτο, που έχουν στερεώσει με ταινία στο θρανίο τους.

δ)Αφού ολοκληρώσουν το πείραμα, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους συγκρίνοντας τις μετρήσεις και στις τρεις περιπτώσεις. Διαπιστώνουν ότι η τριβή εξαρτάται από το είδος των επιφανειών που τρίβονται.

Επαναλαμβάνουν το προηγούμενο πείραμα τοποθετώντας μέσα στο κουτί διαδοχικά διάφορα αντικείμενα προσθέτοντας βάρος και, αφού το τραβήξουν με το δυναμόμετρο, παρατηρούν πότε αρχίζει να μετακινείται, και συγκρίνουν τις μετρήσεις. Με το πείραμα αυτό διαπιστώνουν ότι η τριβή εξαρτάται από το βάρος του σώματος που ολισθαίνει.

2ο πείραμα*:*

α) Οι μαθητές/τριες τραβούν το αντικείμενο με το δυναμόμετρο, μία φορά με τη μικρή του επιφάνεια να εφάπτεται στο θρανίο και άλλη μία με τη μεγάλη του επιφάνεια να εφάπτεται στο θρανίο, και διαπιστώνουν ότι η επιμήκυνση είναι ίδια και στις δύο περιπτώσεις.

***3ο πείραμα**:*

α) Χρησιμοποιούνται επιπλέον λάστιχα, τα οποία στηρίζονται στα μπροστινά ποδαράκια από τα καθίσματα . Οι μαθητές σημειώνουν στο

δάπεδο με μαρκαδόρους ένα αρχικό σημείο, όπου θα τοποθετούν ένα σώμα τεντώνοντας το λάστιχο. Αφού το αφήσουν, παρακολουθούν, μετρούν και καταγράφουν το σημείο, που αυτό σταματάει σε κάθε περίπτωση.

β) Οι μαθητές σημειώνουν στο δάπεδο με μαρκαδόρους ένα αρχικό σημείο, όπου θα τοποθετούν ένα σώμα τεντώνοντας το λάστιχο. Αφού το αφήσουν, παρακολουθούν, μετρούν και καταγράφουν το σημείο, που αυτό σταματάει σε κάθε περίπτωση.





Οι ομάδες εκτελούν τα πειράματα κυκλικά χρησιμοποιώντας όλοι οι μαθητές/τριες το σύνολο των υλικών και των εργαλείων.

Φάση 3: Ερμηνεία: επεξεργασία των δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, διατύπωση των αντίστοιχων νόμων των φυσικών φαινομένων.

Προκαλούμε συζήτηση στην τάξη, βοηθώντας τους μαθητές να γενικεύσουν τις παρατηρήσεις τους στα πειράματα που προηγήθηκαν και να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους. Με κατάλληλες ερωτήσεις κατευθύνουμε τη συζήτηση των μαθητών

- Πώς ονομάζουμε τη δύναμη που αντιστέκεται στην κίνηση;
- Πότε τεντώθηκε το λαστιχάκι από το δυναμόμετρο περισσότερο ή πότε απομακρύνθηκε το αντικείμενο λιγότερο, όταν η επιφάνεια πάνω στην οποία γλιστρούσε το κουτί ήταν λεία ή όταν ήταν τραχιά;
- Πότε είναι η τριβή μεγαλύτερη, όταν το κουτί γλιστράει πάνω σε λεία επιφάνεια ή όταν γλιστράει πάνω σε τραχιά;
- Πότε τεντώθηκε το λαστιχάκι από το δυναμόμετρο περισσότερο, όταν τραβήξαμε το κουτί μόνο του ή με το ποτήρι με κάποιο βάρος πάνω του;
- Τι συνέβη στο λαστιχάκι από το δυναμόμετρο, όταν τραβήξαμε το κουτί με τη μεγάλη ή με τη μικρή του επιφάνεια να ακουμπά στο τραπέζι;

Από τι εξαρτάται και από τι δεν εξαρτάται λοιπόν η τριβή

Φάση 4: Εφαρμογή: εφαρμογή της γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές/τριες σε νέα προβλήματα, κυρίως από την καθημερινότητα τους και την ανατροφοδότηση τους.
Ανακεφαλαιωτική εργασία, στην οποία οι ομάδες ανακοινώνουν τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις τους και καταγράφουν τα συμπεράσματα.

Φάση 5: Αξιολόγηση: Αναστοχασμός των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθήθηκε και σύγκριση των αρχικών τους απαντήσεων στα φύλλα εργασίας με τις τρέχουσες απαντήσεις τους.
Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις γνώσεις περιεχομένου από όλους τους μαθητές/τριες και παρατηρήθηκε τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών της πλειοψηφίας των φοιτητών προς τις αντίστοιχες επιστημονικές.

Γενικότερες παρατηρήσεις

Μέσα από αυτή την διδακτική διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της τρισδιάστατης εκτύπωσης στην εννοιολογική κατανόηση και μάθηση της έννοιας της δύναμης της τριβής και των παραγόντων από τους οποίους αυτή επηρεάζεται. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενισχύουν τις απόψεις και άλλων ερευνητών, οι οποίοι συμφωνούν ότι η εκτύπωση 3D μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την αφοσίωση (Buehleret et al., 2016; Chien, 2017; Gross et al., 2014; Maloy et al., 2017; Vaccarezza & Pappa, 2015).

Βιβλιογραφία

Buehler, E., Comrie, N., Hofmann, M., McDonald, S., & Hurst, A.(2016). Investigating the implications of 3D printing in special education. *ACM Transactions on Accessible Computing, 8*(3), 1–28.

Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.

Chien, Y.-H. (2017). Developing a pre-engineering curriculum for 3D printing skills for high school technology education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(7), 2941–2958.

Gross, B. C., Erkal, J. L., Lockwood, S. Y., Chen, C., & Spence, D. M. (2014). Evaluation of 3D printing and its potential impact on biotechnology and the chemical sciences. *Analytical Chemistry, 86*(7), 3240–3253.

Maloy, R., Trust, T., Kommers, S., Malinowski, A., & LaRoche, I. (2017). 3D modeling and printing in history/social studies classrooms: initial lessons and insights. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 17*(2).

National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165.

Vaccarezza, M., & Papa, V. (2015). 3D printing: a valuable resource in human anatomy education. *Anatomical Science International, 90*(1), 64–65.

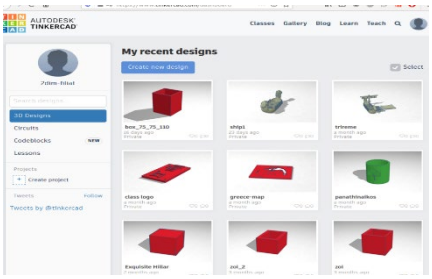
Παράρτημα

TINKERCAD

Μαθητής

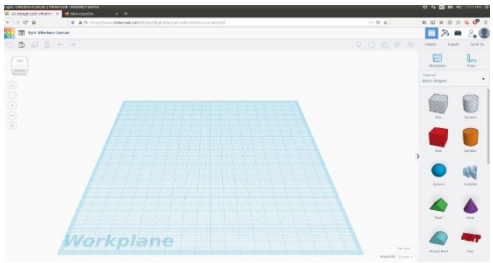
Περιβάλλον Tinkercad

Με την είσοδό μας στη διαδικτυακή εφαρμογή ερχόμαστε σε επαφή με το περιβάλλον. Επιλέγουμε από την αριστερή πλευρά της οθόνης **3D Designs** και στη συνέχεια πατάμε **Create New Design**.



Δημιουργία νέου έργου

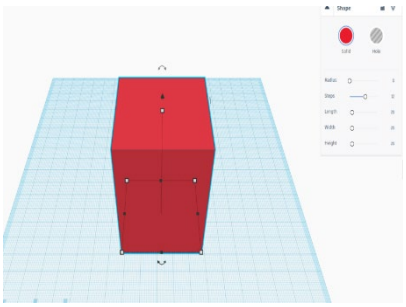
Το περιβάλλον δημιουργίας νέου έργου φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.



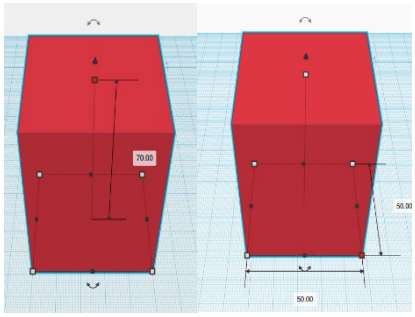
Βήμα- βήμα δημιουργίας ενός βασικού σχήματος που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία.

Δημιουργία σχήματος.

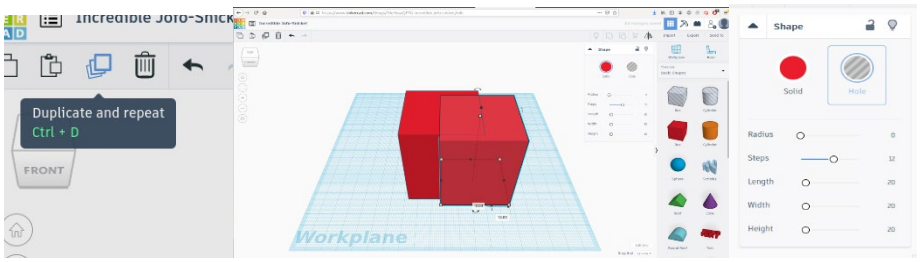
Βήμα 1ο: Επιλέγουμε το σχήμα Box απο τη λίστα με τα Βασικά Σχήματα (Basic Shapes) και με τη διαδικασία drag-and-drop (μεταφορά και απόθεση) το ρίχνουμε στην περιοχή εργασίας (workplane).



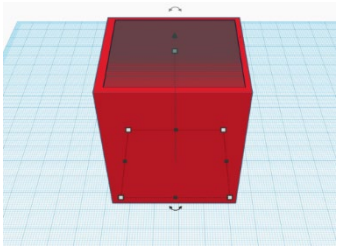
Βήμα 2ο: Για να αλλάξουμε το μέγεθος του σχήματος (μήκος – πλάτος – ύψος) κάνουμε κλικ σε μια από τις γωνίες του σχήματος όπου και γίνονται ορατά τα μεγέθη μήκος και πλάτος (τα οποία εμφανίζονται σε χιλιοστά και άρα εάν εμείς θέλουμε π.χ. 5 εκ θα γράψουμε 50) και κάνουμε κλικ και στο ύψος για να το αλλάξουμε από 70χιλ. σε 100χιλ.



Βήμα 3ο: Αφού έχει δημιουργηθεί το κατάλληλο σχήμα πατάμε

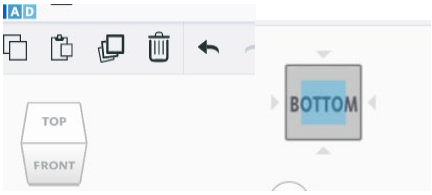


Δημιουργείται πανομοιότυπο αντικείμενο πάνω στο άλλο (δε διακρίνεται) και με την διαδικασία του βήματος 2 μπορούμε να μικρύνουμε το αντικείμενο κατά 5-10 χιλ και να πατήσουμε **Hole** έτσι ώστε το δεύτερο αντικείμενο να δημιουργήσει το κενό μέσα στο αρχικό αντικείμενό μας.



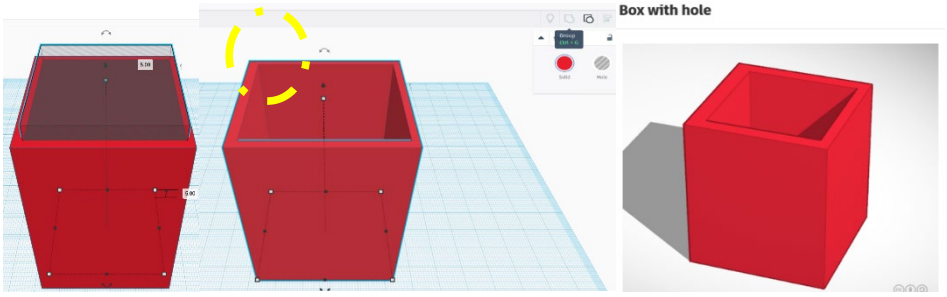
Βήμα 4ο: Στη συνέχεια με τη διαδικασία drag and drop (μεταφορά και απόθεση) μετακινούμε το δεύτερο αντικείμενο και προσπαθούμε να το βάλουμε στο κέντρο του πρώτου αντικειμένου όπως φαίνεται στην εικόνα.

Με τη βοήθεια του εργαλείου που φαίνεται στην εικόνα μπορούμε να δούμε κάθε πλευρά (Top, Front, Bottom, Right, Back, Left) του αντικειμένου που έχουμε δημιουργήσει.

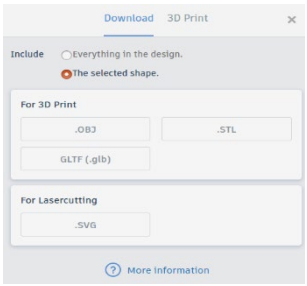


Βήμα 5ο: Σηκώνουμε το δεύτερο αντικείμενο κατά 5 χιλ, με το μαύρο βέλος που δείχνει προς τα επάνω, έτσι ώστε να μην δημιουργηθεί τρύπα στο τελικό αντικείμενο όταν θα το ομαδοποιήσουμε.

Βήμα 6ο: Επιλέγουμε τα δυο σχήματα και πατάμε Group (ομαδοποίηση) (ή ctrl + G: πλήκτρα συντόμευσης).



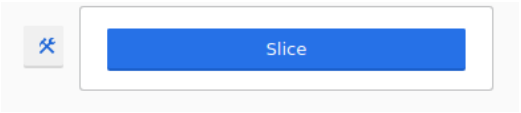
Βήμα 7ο: Πατάμε **Export** για να εξάγουμε το τελικό αντικείμενο σε μορφή τέτοια (αρχείο με επέκταση **.STL**) έτσι ώστε να μπορέσουμε να το εκτυπώσουμε στον τρισδιάστατο εκτυπωτή χρησιμοποιώντας το Ultimaker Cura.

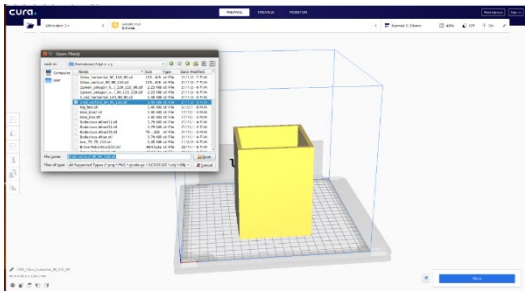


Εφαρμογή Ultimaker cura 4

Από την εφαρμογή Ultimaker cura 4 ανοίγουμε το αρχείο που φτιάξαμε με το Tinkercad και στη συνέχεια αφού τοποθετήσουμε στην usb θύρα τον usb adaptor με την SD micro card πατάμε στο κάτω μέρος της οθόνης το κουμπί Slice και μόλις τελειώσει η διαδικασία μπορούμε να το αποθηκεύσουμε στην SD micro card. Ταυτόχρονα, μας ενημερώνει για το πόσο χρόνο θα χρειαστεί η εκτύπωση στον τρισδιάστατο εκτυπωτή.







Διδακτικό σενάριο: «Unzip the United Kingdom»

Χριστίνα Σταυράκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed. in TESOL

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο 'Unzip the United Kingdom' στοχεύει να παρακινήσει τους μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους καθώς και να ανακαλύψουν νέες γνώσεις σχετικά με το Ηνωμένο Βασίλειο, το κράτος του οποίου τη γλώσσα διδάσκονται. Με στόχο την ανάπτυξη των πολλαπλών γραμματισμών (Dimasi & Theologou, 2018; Μητσικοπούλου, 2019), το σενάριο αξιοποιεί ψηφιακό υλικό, ηλεκτρονικές πλατφόρμες και ψηφιακά εργαλεία καθώς και αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές καλούνται να εξερευνήσουν το Ηνωμένο Βασίλειο μέσα από ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στα πλαίσια της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το υλικό που χρησιμοποιείται, ο ενδελεχής σχεδιασμός καθώς και οι μέθοδοι διερευνητικής μάθησης αναμένεται να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να συμβάλλουν όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνικο-πολιτισμική ανάπτυξή τους (Hinrichsen & Coombs, 2013).

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διερευνητική μάθηση, Τ.Π.Ε.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Αγγλικά

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Συνδέεται με το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού, Κεφάλαιο 1, Μάθημα 3 με τίτλο 'A Geography Project'

Προφίλ μαθητών: Το σενάριο προτείνεται για μαθητές Δημοτικού 12 ετών.

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ (Council of Europe, 2001), το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας Α2

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες στη φυσική τάξη ή προσαρμοσμένες για εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με α) μεθόδους εργασίας ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) χρήση εκπαιδευτικής πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης 'e-me για όλους', γ) διαδικασίες διερευνητικής μάθησης και δ) χρήση ψηφιακών εργαλείων web.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και με βάση τους αναλυτικούς δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-

ΞΓ) (IFLC, 2016) οι μαθητές αναμένεται

Α) Ως προς την Κατανόηση Γραπτού Λόγου:

- Να μπορούν να κατανοούν το περιεχόμενο ενός σύντομου κειμένου
- Να κατανοούν το περιεχόμενο σύντομων γραπτών κειμένων (ιστοσελίδας) τα οποία συνοδεύονται από εικόνες
- Να εντοπίζουν σε ένα σύντομο γραπτό πληροφοριακό κείμενο τις ζητούμενες πληροφορίες

Β) Ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Γραπτή Διάδραση

- Να αποδίδουν το νόημα ενός ή περισσοτέρων σύντομων κειμένων ή να συνοψίζουν τα κύρια σημεία του/τους, αξιοποιώντας γλωσσικά στοιχεία (λεξικά και γραμματικά) που χρησιμοποιούνται σε αυτό/αυτά
- Να κρατούν σημειώσεις με τις πληροφορίες που θεωρούν σημαντικές
- Να παράγουν απλά δομημένα γραπτά κείμενα σε θέμα που έχουν αντλήσει και συλλέξει πληροφορίες

Γ) Ως προς την Κατανόηση Προφορικού Λόγου:

- Να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων προφορικών πληροφοριακών ή περιγραφικών κειμένων
- Να εντοπίζουν σε ένα σύντομο ακουστικό πληροφοριακό κείμενο τις ζητούμενες πληροφορίες
- Να αξιοποιούν τις οδηγίες που δίνονται σε ένα βίντεο για τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου

Δ) Ως προς την Παραγωγή Προφορικού Λόγου και Προφορική Διάδραση:

- Να παράγουν σύντομα προφορικά κείμενα σχετικά με θέμα που έχουν αντλήσει και συλλέξει πληροφορίες

Σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας

- Να έρθουν σε επαφή με τις βασικές αρχές, τους στόχους και τη διαδικασία υλοποίησης της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Να κατανοούν το αποτέλεσμα μίας απλής αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης
- Να αξιοποιούν τον εθνικό εκπαιδευτικό συσσωρευτή (photodentro)
- Να χρησιμοποιούν Web 2.0 εργαλεία όπως τα WordArt, Lino, Coggle, Voki
- Να χρησιμοποιούν διαδικτυακά λεξικά

Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο

- Να έρθουν σε επαφή με τα γεωγραφικά, πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία της χώρας την γλώσσα της οποίας διδάσκονται
- Να παρατηρήσουν τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη χώρα τους και στο Ηνωμένο Βασίλειο
- Να αξιολογούν τις προσληφθείσες πληροφορίες

Αναλυτική περιγραφή

1η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Brainstorm your knowledge

Διάρκεια: 25 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: καταιγισμός ιδεών, δημιουργία συννεφόλεξου

Οργάνωση τάξης: οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε συνθήκες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική τάξη που έχει δημιουργηθεί στην πλατφόρμα 'e-me για όλους', ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές μέσα από το 'e-assignments' το 'Φύλλο Εργασίας 1'. Σε αυτό αναγράφονται οι οδηγίες (τα βήματα) που θα πρέπει να εκτελέσουν οι μαθητές για τη δημιουργία ενός συννεφόλεξου με τις λέξεις και φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό στο άκουσμα της φράσης 'the United Kingdom'. Στους μαθητές δίνεται ένας υπερσύνδεσμος με βίντεο που περιγράφει την διαδικασία δημιουργίας του συννεφόλεξου. Οι μαθητές μπορούν να κρατήσουν σημειώσεις. Στο φύλλο εργασίας δίνεται και ο δεύτερος υπερσύνδεσμος για το ψηφιακό εργαλείο WordArt το οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν για τη δημιουργία του συννεφόλεξού τους. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί μέσω του φύλλου εργασίας πώς θα γίνει η αποθήκευση και η αποστολή του παραγόμενου υλικού και ενθαρρύνει τους μαθητές να του αποστείλουν μήνυμα μέσω της πλατφόρμας σε περίπτωση που έχουν απορίες ή χρειάζονται επεξηγήσεις ή/και βοήθεια.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ηλεκτρονική τάξη στην πλατφόρμα 'e-me για όλους', YouTube, WordArt

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Η δραστηριότητα λειτουργεί ως αφόρμηση για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν και στοχεύει να ενεργοποιήσει τα γνωστικά σχήματα (schemata) των μαθητών. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιούν τους υπερσυνδέσμους που τους δίνονται για άντληση πληροφοριών, να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων προφορικών πληροφοριακών κειμένων, να αξιοποιούν τις οδηγίες που δίνονται σε ένα βίντεο για τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου, και να χρησιμοποιούν το Web 2.0 εργαλείο WordArt.

2η Δραστηριότητα: Share your knowledge

Διάρκεια: 20 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: ομαδοσυνεργατική, καταγραφή πληροφοριών στο συνεργατικό εργαλείο lino

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: στο 'Φύλλο εργασίας 1', το οποίο έχει αναρτηθεί στο 'e-assignments' της πλατφόρμας 'e-me για όλους' αναγράφονται οι οδηγίες που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους post it σημειώσεις γράφοντας τι γνωρίζουν για τους όρους United Kingdom, Great Britain και England καθώς και οποιαδήποτε άλλη σχετική πληροφορία που θα ήταν χρήσιμη για τους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να διαβάσουν τις αναρτήσεις των συμμαθητών τους στον ομαδοσυνεργατικό καμβά. Όταν όλοι οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί την ομάδα μέσω της πλατφόρμας.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ηλεκτρονική τάξη στην πλατφόρμα 'e-me για όλους', web 2.0 εργαλείο lino

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορούν να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων γραπτών πληροφοριακών κειμένων και να αξιοποιούν τις πληροφορίες για τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου, να παράγουν ένα απλά δομημένο γραπτό κείμενο και να χρησιμοποιούν τον ψηφιακό ομαδοσυνεργατικό καμβά lino.

2η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Show your knowledge

Διάρκεια: 25 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: παρακολούθηση βίντεο, απάντηση σε κουίζ

Ενέργειες εκπαιδευτικού: χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική τάξη ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές μέσα από το 'e-assignments' το 'Φύλλο Εργασίας 2'. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ψηφιακό κουίζ με το εργαλείο δημιουργίας κουίζ 'ProProfs' αναφορικά με τις πληροφορίες που παρέχουν τα βίντεο παραθέτει υπερσυνδέσμους από τον εθνικό εκπαιδευτικό συσσωρευτή photodentro και το YouTube. Οι μαθητές κρατούν σημειώσεις για τις πληροφορίες που λαμβάνουν προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Με την ολοκλήρωση του κουίζ οι μαθητές λαμβάνουν πιστοποιητικό για το σκορ τους. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να του αποστείλουν μήνυμα μέσω της πλατφόρμας σε περίπτωση που έχουν απορίες ή χρειάζονται επεξηγήσεις ή/και βοήθεια.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ηλεκτρονική τάξη στην πλατφόρμα ‘e-me για όλους’, photodentro, YouTube, ProProfs

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιούν τους υπερσυνδέσμους που τους δίνονται για άντληση πληροφοριών, να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων προφορικών πληροφοριακών κειμένων, να αξιολογούν τις σημαντικές πληροφορίες και να τις καταγράφουν με μορφή σημειώσεων και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να δίνουν απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο.

2η Δραστηριότητα: Present your knowledge

Διάρκεια: 20 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: παρουσίαση πληροφοριών σε εννοιολογικό χάρτη

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: ο εκπαιδευτικός αναγράφει τις οδηγίες που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για την υλοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας στο ‘Φύλλο Εργασίας 2’, το οποίο έχει αναρτηθεί στο ‘e-assignments’ της πλατφόρμας ‘e-me για όλους’. Στο φύλλο εργασίας ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με το ψηφιακό εργαλείο ‘coggle’ και παραθέτει τον σχετικό υπερσύνδεσμο. Ο εκπαιδευτικός παραθέτει επίσης έναν υπερσύνδεσμο με οδηγίες για τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου. Στη συνέχεια δίνει οδηγίες για τη δημιουργία των προεκτάσεων (branches) του εννοιολογικού χάρτη. Καλεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις σημειώσεις που δημιούργησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα για να εμπλουτίσουν τον εννοιολογικό τους χάρτη. Οι μαθητές γράφουν τη φράση ‘United Kingdom’ στο κεντρικό πεδίο του εννοιολογικού χάρτη και δημιουργούν διακλαδώσεις. Χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις που κατέγραψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα δημιουργούν τέσσερις διακλαδώσεις με τις 4 χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου, τις εμπλουτίζουν με πληροφορίες και λαμβάνουν ανατροφοδότηση για το τελικό προϊόν τους.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ηλεκτρονική τάξη στην πλατφόρμα ‘e-me για όλους’, YouTube, coggle

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορούν να κατανοούν το βασικό νόημα ενός προφορικού πληροφοριακού κειμένου σε βίντεο, να αξιοποιούν τις πληροφορίες που άκουσαν για τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη και να αξιολογούν τις πληροφορίες που θα πρέπει να συμπεριλάβουν σε αυτόν.

3η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Enrich your knowledge

Διάρκεια: 30 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: κατανόηση κειμένων, χρήση διαδικτυακού λεξικού

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές το 'Φύλλο Εργασίας 3' Αρχικά, παρατίθενται τέσσερις υπερσύνδεσμοι, ένας για κάθε χώρα, με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές πιο ενδελεχώς και να συγκεντρώσουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις τέσσερις χώρες που συγκροτούν το Ηνωμένο Βασίλειο. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι θα βρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη γλώσσα, τη μουσική, τα αθλήματα, το φαγητό και τα σύμβολα της κάθε χώρας. Ο εκπαιδευτικός παραθέτει επίσης υπερσύνδεσμο διαδικτυακού λεξικού προκειμένου οι μαθητές να αναζητήσουν τη σημασία των λέξεων που δεν γνωρίζουν τονίζοντας ότι δεν είναι απαραίτητο να βρουν τη σημασία όλων των άγνωστων λέξεων, παρά μόνο εκείνων που η αδυναμία κατανόησής τους δημιουργεί εμπόδια στην κατανόηση του γενικού νοήματος.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ηλεκτρονική τάξη στην πλατφόρμα 'e-me για όλους', Teaching English: England, Scotland, Wales, Northern Ireland, WordReference

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιούν τους υπερσυνδέσμους που τους δίνονται για άντληση πληροφοριών, να κατανοούν το βασικό νόημα γραπτών πληροφοριακών κειμένων, να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες σε ασκήσεις αυτοαξιολόγησης καθώς και να αναζητούν τη σημασία άγνωστων λέξεων σε διαδικτυακό λεξικό.

2η Δραστηριότητα: Speak your knowledge

Διάρκεια: 15 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: παρουσίαση πληροφοριών με το ψηφιακό εργαλείο Voki

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κείμενο για τη χώρα του Ηνωμένου Βασιλείου που τους εντυπωσίασε περισσότερο χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Voki. Τους ενημερώνει ότι μήνυμα μπορούν να συμπεριλάβουν πληροφορίες για τη γλώσσα, τη μουσική, τα αθλήματα, το φαγητό και τα σύμβολα της χώρας που διάβασαν στα κείμενα της προηγούμενης δραστηριότητας. Τους ζητάει να δημιουργήσουν λογαριασμό στο Voki και τους δίνει επεξηγήσεις για τις διάφορες επιλογές (χαρακτήρας, αξεσουάρ, φόντο και χρώμα). Στη συνέχεια τους εξηγεί ότι θα πρέπει να γράψουν το μήνυμά τους για τη χώρα που έχουν επιλέξει και τους ενημερώνει ότι μπορούν να επιλέξουν προφορά ανάλογη με την χώρα στην οποία αναφέρονται. Οι μαθητές πειραματίζονται με τις διάφορες επιλογές που τους δίνονται, δημιουργούν το κείμενο το οποίο ακούν κάνοντας αλλαγές αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Τέλος, αποστέλλουν μήνυμα μέσω της πλατφόρμας στον εκπαιδευτικό σε περίπτωση που έχουν απορίες ή χρειάζονται επεξηγήσεις και διαβάζουν την

ανατροφοδότησή του.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ηλεκτρονική τάξη στην πλατφόρμα ‘e-me για όλους’, Voki

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορούν να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες και νεοαποκτηθείσες γνώσεις για τη δημιουργία ενός σύντομου κειμένου καθώς και να αξιολογούν τις πληροφορίες που θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε αυτό.

Αποτίμηση και αντίκτυπος σεναρίου

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε με την έλευση της πανδημίας του Covid-19 έθεσε νέα δεδομένα για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Το παρόν σενάριο είναι εξ ολοκλήρου σχεδιασμένο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συγκεκριμένα για ασύγχρονη στην υπάρχουσα μορφή του. Είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τους επικοινωνιακούς δείκτες του ΕΠΣ-ΞΓ για το επίπεδο Α2 και στοχεύει στην οικοδόμηση νέας γνώσης και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών.

Το σενάριο αποτελείται από τρεις διδακτικές ώρες οι οποίες θα ήταν ίσως καλύτερα να αποδοθούν ως διδακτικές ενότητες (ή υποενότητες) καθώς η έννοια της διδακτικής ώρας δεν μπορεί να είναι συμβατή με την εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση όπου ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει την δραστηριότητα σε δικό του χρόνο με διακοπές και παύσεις. Η κάθε διδακτική ώρα/ενότητα αποτελείται από 2 δραστηριότητες οι οποίες ενδεικτικά θα μπορούσε να υπολογιστεί ότι διαρκούν 45 λεπτά, αν και όπως αναφέρθηκε ο κάθε μαθητής μπορεί να χρειάζεται ή να επιλέξει να την εκτελέσει με τους δικούς του ρυθμούς. Όλες οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη χρήση ενός τουλάχιστον ψηφιακού εργαλείου/εφαρμογής/ πλατφόρμας που στόχο έχει στην οικοδόμηση νέας γνώσης με βιωματικό τρόπο και στην ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Οι στόχοι που τίθενται σε κάθε δραστηριότητα είναι απλοί, διακριτοί και υλοποιήσιμοι.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως καθοδηγητικός και συντονιστικός. Παρέχει στους μαθητές μέσα από τα Φύλλα Εργασίας το υλικό το οποίο θα πρέπει να επεξεργαστούν για την υλοποίηση της δραστηριότητας και δίνει λεπτομερείς οδηγίες για τις ενέργειες που θα πρέπει να κάνουν. Επίσης ενθαρρύνει τους μαθητές να του επικοινωνήσουν τις απορίες τους ή επεξηγήσεις που πιθανώς χρειαστούν. Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές. Τέλος, έχει γίνει προσπάθεια ώστε τα φύλλα εργασίας να είναι εύστοχα, λιτά αλλά και επαρκώς καθοδηγητικά για τον μέσο μαθητή.

Προτάσεις και διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου

Παρότι το παρόν σενάριο έχει σχεδιαστεί για εξ αποστάσεως ασύγχρονη διδασκαλία,

θα μπορούσε με ελάχιστες προσαρμογές να χρησιμοποιηθεί και σε σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να κάνει διαμοιρασμό οθόνης και αποστολή συνδέσμων αλλά και να οργανώσει την υλοποίηση των δραστηριοτήτων σε ομάδες. Το ίδιο σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και σε δια ζώσης μάθημα με τις δραστηριότητες να υλοποιούνται στο εργαστήριο πληροφορικής και την αίθουσα διδασκαλίας και τα παραγόμενα αποτελέσματα να δημοσιεύονται στο blog της τάξης.

Μια άλλη πρόταση αφορά το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται το σενάριο. Ενώ το σενάριο είναι σχεδιασμένο για μαθητές της ΣΤ' τάξης με γλωσσικό επίπεδο Α2 θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και από εκπαιδευτικούς και μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου με γλωσσικό επίπεδο $A1^{+}$ ή $B1^{-}$. Οι δραστηριότητες του σεναρίου εξάλλου μπορούν να τροποποιηθούν για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, τα Φύλλα Εργασίας που είναι γραμμένα στην Ελληνική γλώσσα θα μπορούσαν να δοθούν στην Αγγλική με στόχο την μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με οδηγίες στη γλώσσα-στόχο.

Βιβλιογραφία

Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR, 2001). At http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Dimasi, M. & Theologou, S. (2018). Multiliteracy Approaches to Foreign Language Teaching: The Use of Web Tools. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 6*(1), 126–147 (in Greek).

Hinrichsen, J. & Coombs, B. (2013). The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology, 21*, 1-16.

Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC, 2011). At http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/EPS_content.pdf

Μητσικοπούλου, Β. (2019). Γραμματισμός στην Ξένη Γλώσσα και Ψηφιακός Γραμματισμός – Υλικό Επιμόρφωσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου.

Εκπαιδευτικό υλικό και προτάσεις για την προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού

Παπαδέλη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04, MSc, MSc, PhD

Περίληψη

Η τρέχουσα πανδημία ανέδειξε τη σημασία και την ανάγκη για τον ουσιαστικό βιολογικό εγγραμματισμό των μαθητών στο σχολείο, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και να μυηθούν σε συμπεριφορές, που θα τους βοηθήσουν να είναι υπεύθυνοι και ενημερωμένοι αυριανοί πολίτες. Για τον σκοπό αυτό στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό και προτάσεις για την προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: εμβόλιο, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, αγωγή υγείας

Εισαγωγή

Η βιολογία αρχικά αντιμετωπίστηκε ως εξειδικευμένο αντικείμενο, το οποίο απευθυνόταν αποκλειστικά σε εκείνους τους μαθητές που στόχευαν να γίνουν γιατροί ή ερευνητές, αργότερα, όμως, στόχος της διδακτικής της έγινε η απόκτηση δεξιοτήτων επιστημονικής μεθόδου μέσω του πειράματος και τελικά το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στις κοινωνικές επιπτώσεις της βιολογίας (Ζόγκζα, 2006). Πλέον, στόχος της διδακτικής της βιολογίας είναι η μάθηση βασικών βιολογικών εννοιών αλλά και η ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων και η δια βίου δυνατότητα κατάκτησης, κατανόησης και αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης, με στόχο τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου αυριανού πολίτη, ικανού να κρίνει και να αξιολογεί δεδομένα και να κάνει συνειδητές επιλογές για θέματα που αφορούν τη ζωή του, απορρίπτοντας, έτσι, την παραδοσιακή θεώρηση της βιολογίας ως ενός διευρυμένου συνόλου πληροφοριών προς απομνημόνευση (Ζόγκζα, 2006; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003α; 2003β). Έτσι, ένας βιολογικά εγγράμματος πολίτης έχει τουλάχιστον τις βασικές γνώσεις βιολογίας που θα του παρέχουν αφενός τη δυνατότητα να κατανοεί αυτά που συμβαίνουν στον οργανισμό του και στο περιβάλλον του και αφετέρου την ικανότητα να διαβάζει και να κατανοεί άρθρα εκλαϊκευμένης επιστήμης, να αναζητά πληροφορίες από έγκυρες πηγές και να τις αξιολογεί, να συμμετέχει σε συζητήσεις και να παίρνει ενημερωμένες αποφάσεις για θέματα της καθημερινής ζωής που αφορούν τον ίδιο αλλά και το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει. Επιπλέον, από τη διδασκαλία της βιολογίας στα σχολεία μπορεί να ωφεληθεί και η κοινωνία μέσω της μεταβίβασης της γνώσης που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο προς τα έξω, ιδιαίτερα προς το οικογενειακό περιβάλλον (Santucci et al., 2004).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει εκπαιδευτικό υλικό και προτάσεις για την προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού στο σχολείο, έτσι ώστε οι μαθητές όχι μόνο να μάθουν πώς να διαφυλάξουν την υγεία τη δική τους και των γύρω τους αλλά και να αντιληφθούν την αξία που έχουν όσα μαθαίνουν στο σχολείο για την καθημερινή ζωή, να

αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στις επιστήμες γενικά και τη βιολογία ειδικότερα και να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές των γνώσεων που αποκτούν και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Διδακτικοί στόχοι

Με την προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού στο σχολείο αναμένεται οι μαθητές να αντιληφθούν τον ρόλο των εμβολίων στην πρόληψη των λοιμώξεων, να περιγράφουν τον τρόπο δράσης των εμβολίων και να αντιληφθούν ότι πολλές λοιμώξεις, που ήταν συχνές παλιότερα, σήμερα έχουν εξαλειφθεί χάρη στα εμβόλια.

Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στα οποία γίνεται αναφορά στον εμβολιασμό, όπως η βιολογία στη Β’ γυμνασίου και τη Β’ λυκείου, η οικιακή οικονομία και τα φυσικά στη Στ’ δημοτικού. Ωστόσο, η έννοια του εμβολιασμού μπορεί να προσεγγιστεί και μέσα από άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως τα νέα ελληνικά, τα εικαστικά, κλπ., αλλά και από διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όπως ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας.

Βιολογία

Για την προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού αλλά και άλλων σχετικών εννοιών θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το φύλλο εργασίας, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην αρχική του μορφή για τη διδασκαλία της ενότητας 4.3 του σχολικού εγχειριδίου (Μαυρικάκη et al., 2007) σε μαθητές Β' Γυμνασίου από το 2015 έως το 2018. Με αφορμή την πανδημία της Covid19 επικαιροποιήθηκε με τις δραστηριότητες 6.4, 6.5, 7 και 9. Σημειώνεται ότι για την κατανόηση της λειτουργίας των m-RNA εμβολίων από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου πρέπει να γίνει μια σύντομη αναφορά στον ρόλο του m-RNA ως αγγελιοφόρου της πληροφορίας του DNA. Με κατάλληλες τροποποιήσεις το φύλλο εργασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη Β' Λυκείου.

Πολύ χρήσιμες, επίσης, είναι ορισμένες δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές αναζητούν τις ανθρώπινες ιστορίες πίσω από τα εμβόλια κι έτσι μαθαίνουν ότι η πρόοδος στην επιστήμη οφείλεται στην εργασία κάποιων φωτισμένων ανθρώπων. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να καταγράψουν σταθμούς στην ιστορία των εμβολίων, το οποίο μπορεί να γίνει σαν κολλάζ, χρονογραμμή ή παρουσίαση ή μέσω μιας ιστοεξερεύνησης. Μπορεί, ακόμη, να ζητηθεί από τους μαθητές να πάρουν μια φανταστική συνέντευξη από κάποιον επιστήμονα που συνέβαλε στην πρόληψη των λοιμώξεων ή να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν κάποιο σχετικό θεατρικό.

Προτείνονται επίσης:

- Δραστηριότητα καταιγισμού ιδεών όπου οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν ατομικά ή σε ομάδες τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «εμβόλιο»

- Δραστηριότητα κατασκευής νοητικού χάρτη για την απαρίθμηση των συνεπειών της πανδημίας σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, ο τουρισμός, η οικονομία, η ψυχική υγεία, οι κοινωνικές σχέσεις κλπ, με στόχο την κατανόηση της αναγκαιότητας του εμβολιασμού.
- Kahoot challenge με ερωτήσεις σχετικές με τα εμβόλια (Εικόνα 1)



Εικόνα 1: Δείγμα ερώτησης σωστού-λάθους του challenge.

- Άσκηση διάταξης
- Άσκηση συμπλήρωσης κενών σχετικά με το πρώτο εμβόλιο & άσκηση συμπλήρωσης κενών με έννοιες σχετικές με τις μεταδοτικές ασθένειες
- Άσκηση πολλαπλής επιλογής
- Άσκηση αντιστοίχισης

Ιστορία

Μπορεί να γίνει αναφορά σε πανδημίες που σημάδεψαν την ανθρωπότητα μέσα από μία χρονογραμμή.

Νέα Ελληνικά

Προτείνονται οι εξής δραστηριότητες:

- Συζήτηση στην τάξη με τα εξής θέματα:

Πώς θα τελειώσει η πανδημία; Πώς θα είναι ο κόσμος τότε;
Ποια είναι η γνώμη σας για την απομόνωση από το κοινωνικό σύνολο ατόμων που είναι φορείς μιας μεταδοτικής ασθένειας;
Να σχολιάσετε τη δήλωση στις αρχές Νοεμβρίου του επικεφαλής της αεροπορικής εταιρείας Quantas της Αυστραλίας: «Θέλουμε να προσαρμόσουμε τους Γενικούς Όρους Συναλλαγών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι επιβάτες πριν επιβιβάζονται στο αεροσκάφος, να δείχνουν βεβαίωση ότι έκαναν το εμβόλιο κατά του κορωνοϊού». Σε ποιους άλλους τομείς της δημόσιας και κοινωνικής ζωής θα μπορούσε να επιβληθεί η υποχρέωση του εμβολιασμού στους πολίτες; Συμφωνείτε ή όχι και γιατί;

- Κατανόηση κειμένων σχετικών με τα εμβόλια από τον τύπο ή σχετικών με τις πανδημίες από τη λογοτεχνία π.χ. "Άρρωστη Πολιτεία" – Γαλάτεια Καζαντζάκη, "Το θανατικό της Ρόδου" - Εμμανουήλ Λιμενίτης (βουβωνική πανώλη)

Αρχαία Ελληνικά

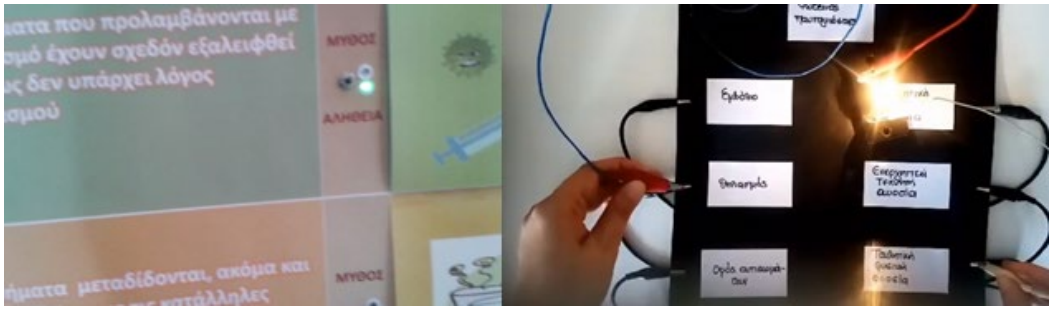
Στο μάθημα των αρχαίων μπορεί να γίνει σχολιασμός διάφορων γνωμικών π.χ. «Κάλλιον το προλαμβάνειν παρά το θεραπεύειν» ή κάποιου αποσπάσματος από τις ιστορίες του Θουκυδίδη σχετικά με τον λοιμό της Αθήνας.

Μαθηματικά

Η έννοια του εμβολιασμού μπορεί να προσεγγιστεί ακόμη και μέσα από ένα πρόβλημα στα ποσοστά, όπως το εξής «Σύμφωνα με τους επιστήμονες πρέπει να εμβολιαστεί περίπου το 70% του πληθυσμού στην Ελλάδα, για να επιτευχθεί ανοσία της αγέλης. Να υπολογιστεί ο αριθμός των ατόμων που πρέπει να εμβολιαστούν.», ή από την αποκρυπτογράφηση ενός γρίφου μέσω μαθηματικών πράξεων.

Φυσική-Τεχνολογία

Προτείνεται η κατασκευή φωτεινού παντογνώστη (Εικόνα 2) με ερωτήσεις σχετικές με τα εμβόλια.



Εικόνα 2: Κατασκευή φωτεινού παντογνώστη.

Πληροφορική

Στο μάθημα της πληροφορικής η προσέγγιση της έννοιας του εμβολιασμού μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, στο scratch για παράδειγμα. Ο στόχος του παιχνιδιού θα μπορούσε να είναι ο παίκτης να εμβολιάζει όσο περισσότερα παιδάκια μπορεί, ώστε να μην αρρωσταίνουν, όταν τους χτυπάει κάποιο μικρόβιο.

Γεωγραφία

Στο μάθημα της γεωγραφίας είναι δυνατή, μέσω εφαρμογής που αξιοποιεί ζωντανές web κάμερες από όλο τον κόσμο, η επίσκεψη σε διάφορα μέρη του κόσμου, ώστε να

παρατηρήσουν οι μαθητές πώς είναι χωρίς ανθρώπους και αυτοκίνητα περιοχές που βρίσκονται σε lockdown.

Εικαστικά

Στα εικαστικά μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν αφίσες με μηνύματα υπέρ του εμβολιασμού ή έργα ζωγραφικής.

Ξένες γλώσσες

Μέσω ενός φύλλου εργασίας που αξιοποιεί κάποιο video ή ηχητικό ντοκουμέντο, όπως αυτό που προτείνεται από τον ιστότοπο https://www.linguahouse.com, είναι δυνατή η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του εμβολιασμού αλλά και με εξειδικευμένο λεξιλόγιο.

Νηπιαγωγείο-Δημοτικό

- Δημιουργία on-line puzzles (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: On-line puzzle στην εφαρμογή jigsawplanet.

- Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης για να αντιληφθούν τα παιδιά την αναγκαιότητα τήρησης των μέτρων προστασίας και του εμβολιασμού. Για παράδειγμα, μπορούμε να βάλουμε αλεύρι στα χεράκια τους. Το αλεύρι είναι οι ιοί. Τα παιδιά πιάνουν με τα χεράκια τους άλλα χεράκια και αντικείμενα. Το αλεύρι κολλάει παντού και τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς διασπείρεται ο ιός. Μια άλλη ιδέα είναι να μοιραστούν κάρτες (Εικόνα 4) στους μαθητές με την αναγραφή «ασθενής», «εμβολιασμένος» ή «υγιής». Οι μαθητές ακουμπάνε τους συμμαθητές τους. Όταν ένας ασθενής ακουμπά ένα υγιή αυτός πλέον πρέπει να αλλάξει την κάρτα του με μία κάρτα με την αναγραφή «ασθενής», ενώ αν είναι εμβολιασμένος είναι προστατευμένος. Μεταβάλλοντας το ποσοστό των εμβολιασμένων οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την αξία του εμβολιασμού για την πρόληψη των λοιμώξεων.



Εικόνα 4: Κάρτες δραστηριότητας βιωματικής μάθησης.

- Ανάγνωση σχετικού παραμυθιού π.χ. Ο Φοίβος πηγαίνει στον γιατρό (de Petigny, 2003)
- Κρυπτόλεξο
- Φύλλο εργασίας
- Λαβύρινθος

Πρόγραμμα αγωγής υγείας

Ταυτότητα προγράμματος

Το πρόγραμμα αγωγής υγείας «Ο αόρατος κόσμος των μικροβίων» υλοποιήθηκε από 21 μαθητές/μαθήτριες της Β' Γυμνασίου του 5ου Γυμνασίου Κοζάνης. Το πρόγραμμα διήρκησε από το Δεκέμβριο του 2017 μέχρι το Μάιο του 2018. Κριτήριο για την επιλογή του θέματος αποτέλεσαν η επιδημία ιλαράς που ξέσπασε στις αρχές του σχολικού έτος 2017-2018 σε συνδυασμό με το αντιεμβολιαστικό κίνημα, αλλά και η αγάπη των μαθητών του τμήματος που αποτέλεσαν την παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος για το μάθημα της βιολογίας.

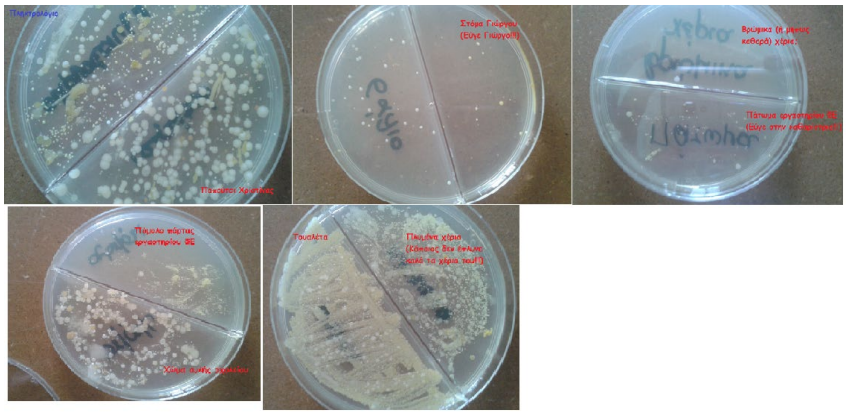
Γνωστικοί Στόχοι

Οι γνωστικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με βασικές έννοιες της διδακτέας ύλης της βιολογίας Β' γυμνασίου (μικρόβιο, ιός, βακτήριο, μόλυνση, λοίμωξη, ξενιστής, περίοδος επώασης, αντισώματα κλπ), να αντιληφθούν την αξία των εμβολίων, να αντιληφθούν την αξία της πρόληψης της μετάδοσης των παθογόνων μικροβίων, να γνωρίσουν τρόπους πρόληψης της μετάδοσης παθογόνων μικροβίων και να αντιληφθούν την αναγκαιότητα λογικής χρήσης των αντιβιοτικών και φαρμάκων.

Περιγραφή προγράμματος

- Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 6 ομάδες με τα εξής υποθέματα: α. κατηγορίες μικροοργανισμών και ασθένειες που προκαλούν β. ωφέλειες μικροοργανισμών γ. τρόποι μετάδοσης δ. τρόποι πρόληψης ε. αντιμετώπιση-αντιβιοτικά στ. κατασκευή ερωτηματολογίων με θέμα τα εμβόλια και τα αντιβιοτικά, διανομή σε μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου & επεξεργασία.

- Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σκοπό την παρακολούθηση του προγράμματος «Μικρή γλυκιά ζωή», κατά το οποίο οι μαθητές συνέλεξαν και παρατήρησαν στο μικροσκόπιο υλικό από τη λίμνη της Καστοριάς.
- Οι μαθητές ενημερώθηκαν από γιατρό μικροβιολόγο για την πρόληψη και αντιμετώπιση των λοιμώξεων.
- Οι μαθητές παρατήρησαν στο μικροσκόπιο του σχολικού εργαστηρίου φυσικών επιστημών έτοιμα παρασκευάσματα βακτηρίων και πρωτόζωων, φτιάξανε δικό τους παρασκεύασμα από μούχλα που βρήκανε σε λεμόνι ξεχασμένο στο σχολικό εργαστήριο, κάνανε ένα μπαλόνι να φουσκώσει μόνο του (χρησιμοποιώντας μαγιά και ζάχαρη) και καλλιεργήσανε σε τρυβλία μικρόβια που συλλέξανε από διάφορες πηγές (Εικόνα 5), όπως τη λεκάνη της τουαλέτας, το πάτωμα και το πόμολο της πόρτας του εργαστηρίου, τον πάτο ενός παπουτσιού, το πληκτρολόγιο του laptop, το στόμα ενός μαθητή, την αυλή του σχολείου κλπ.

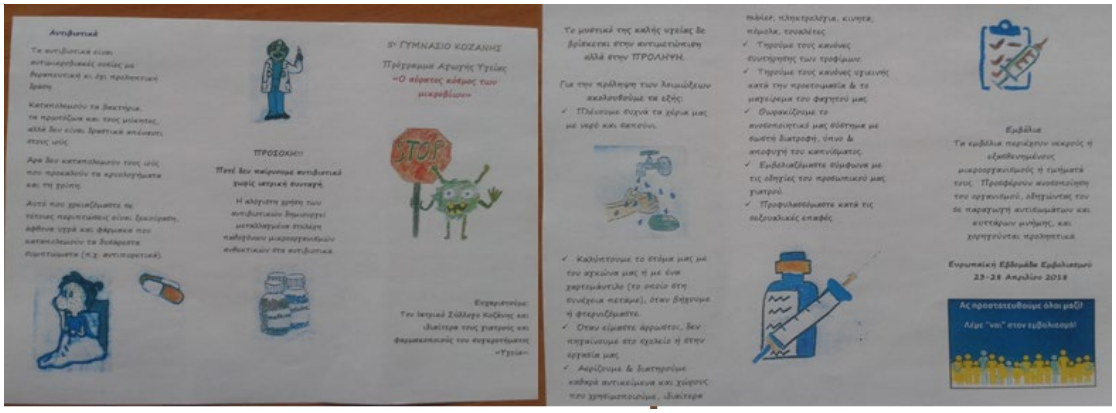


Εικόνα 5: Καλλιέργεια μικροβίων.

- Στο μάθημα των εικαστικών δημιούργησαν έργα ζωγραφικής που απεικόνιζαν μικρόβια, τα οποία κατά τη διάρκεια της ευρωπαϊκής εβδομάδας εμβολιασμού εκτέθηκαν στο φουαγιέ του Συγκροτήματος Ιατρείων «Υγεία» (Εικόνα 6), ενώ μοιράστηκαν και ενημερωτικά τρίπτυχα που φτιάξανε και φιλοτεχνήσανε οι ίδιοι (Εικόνα 7) στους επισκέπτες του συγκροτήματος.



Εικόνα 6: Πίνακες ζωγραφικής.



Εικόνα 7. Ενημερωτικό τρίπτυχο.

- Στο πλαίσιο του θεματικού άξονα «Διατροφή» της θεματικής εβδομάδας πραγματοποιήθηκε διαγωνισμός Master Chef: «Ετοιμάζω υγιεινό πρωινό, θωρακίζω το ανοσοποιητικό μου σύστημα»
- Οι μαθητές συμμετείχαν στην 4η Γιορτή Υγείας στο ΚΥΑΤ Ευόσμου Θεσσαλονίκης, όπου παρουσιάσανε την εργασία τους καθώς κι ένα θεατρικό κι ένα τραγούδι που ετοιμάσανε.

Συμπεράσματα

Η τρέχουσα πανδημία ανέδειξε τη σημασία και την ανάγκη για τον ουσιαστικό βιολογικό εγγραμματισμό των μαθητών στο σχολείο. Ελπίζουμε το υλικό που παρουσιάζεται και οι δραστηριότητες που προτείνονται στην παρούσα εργασία να συμβάλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

de Petigny, A. (2003). *Ο Φοίβος πηγαίνει στον γιατρό*. Εκδόσεις Κεντικελένη.

Santucci, A., Mini, R., Ferro, E., Martelli, P., Trabalzini, L. (2004). Innovative tools for scientific and technological education in Italian secondary schools. *Biochemistry & Molecular Biology Education*, *32* (2), 78–83.

Ζόγκζα, Β. (2006). *Θέματα διδακτικής της βιολογίας: Διδασκαλία και μάθηση βιολογικών εννοιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ., Καμπούρη, Α. (2007β). *Βιολογία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003α), ΑΠΣ Βιολογίας, ΦΕΚ 304/13-3-2003.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003β), ΔΕΠΠΣ Βιολογίας, ΦΕΚ 304/13-3-2003.

Ο νησιωτισμός του Ελύτη διδάσκοντας «Το Άξιον Εστί» στη Γ΄ Γυμνασίου -Μια μαθητοκεντρική προσέγγιση με χρήση Τ.Π.Ε.

Αμοιρίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η διδασκαλία, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου, αποσπάσματος από *Το Άξιον Έστι* με μέθοδο μαθητοκεντρική, που συνδυάζει τη χρήση βιβλιογραφίας με την εικόνα από τα collage του Ελύτη και τη διαδικτυακή αναζήτηση και καταγραφή (ΤΠΕ), παρουσιάζεται στο παρακάτω άρθρο. Χωρισμένοι σε έξι ομάδες εργασίας οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στην τάξη τους στίχους συγκεκριμένων ποιημάτων, επιλεγμένων με την καθοδήγηση της φιλολόγου τους, καθώς και τα δικά τους συμπεράσματα για τον ελυτικό νησιωτικό Παράδεισο.

Λέξεις-Κλειδιά: κηπόνησος, σύμβολο, μύθος, νησιωτικός παράδεισος

Εισαγωγή και σύσταση ομάδων εργασίας

Το νησί, ως σύμβολο στην ποίησή του Οδυσσέα Ελύτη, είναι ο τόπος της ευνομίας, της ευτοπίας και της ομορφιάς, ένας χαμένος επίγειος παράδεισος, που ο ποιητής αναζητά ή προσπαθεί συνεχώς να αναδημιουργήσει (Σταυροπούλου, 1995/96). Η αναζήτηση ενός νησιού ή η εξερεύνησή του συχνότατα υπονοεί την εσωτερική, πνευματική και ψυχική περιπέτεια του ανθρώπου. Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου παροτρύνονται από τη φιλόλογό τους, μετά τη διδασκαλία του αποσπάσματος από τον τρίτο ύμνο της «Γενέσεως», να χωριστούν σε έξι ομάδες εργασίας, των τεσσάρων ατόμων, και να παρουσιάσουν στίχους τόσο από *Το Άξιον Εστί* όσο και από άλλες ποιητικές συλλογές του Ελύτη, όπου εμφανίζεται η έννοια του νησιού με όλους τους συμβολισμούς του.

Ο ελυτικός μύθος συνδυάζει στοιχεία τόσο αρχαιοελληνικά όσο και χριστιανικά. Ο μύθος της Ατλαντίδος, της ιδανικής πολιτείας ή του χαμένου παραδείσου είναι σημασιολογικά παράλληλος με το μύθο της «Γένεσης» από την Παλαιά Διαθήκη. Πρόκειται για δύο ιστορίες δημιουργίας, ιδανικής ζωής και καταστροφής, που προήλθε από την παρακοή στους θεϊκούς νόμους με τη διαφορά, βέβαια, ότι στην Ατλαντίδα η καταστροφή φέρνει το οριστικό τέλος, ενώ στη βιβλική «Γένεση» η «πτώση» σηματοδοτεί την αρχή της νέας ζωής (Κουρούπη, 2018). Από τον συνδυασμό όλων αυτών των στοιχείων ο Ελύτης δημιούργησε έναν προσωπικό μύθο με τον οποίο μετέτρεψε το νησί σε σύμβολο, που προβάλλεται σε όλο το έργο του.

Μελέτη και συμπεράσματα των ομάδων εργασίας

Με αφορμή αυτήν τη διαπίστωση η πρώτη ομάδα εργασίας μελετά σχετική βιβλιογραφία για την αξία της νήσου στην ποίηση του Ελύτη και παρουσιάζει τα καταγεγραμμένα σε κείμενο Word συμπεράσματα της μελέτης της. Καταλήγει ότι στην ελυτική κοσμολογία το νησί ή ο κήπος γίνονται συχνά λέξεις σημασιολογικά ισοδύναμες. Η

φανταστική πολιτεία του ποιητή είναι μια «κηπόνησος», κήπος και νησί μαζί, κάπου στο Αιγαίο (Σταυροπούλου, 1995/96): «Τις ιδέες μου όλες ενησιώτισα» θα γράψει ο ποιητής στον ψαλμό ΙΓ΄ της συλλογής *Το Άξιον Εστί*. Η ομάδα περιλαμβάνει στα συμπεράσματά της παρατηρήσεις των μελετητών MarioVitti και Mircea Eliade. Συγκεκριμένα, το νησί ή ο κήπος, όπως επισημαίνει και ο MarioVitti (1991), αποτελεί έναν ιδιαίτερο τοπικό προσδιορισμό του ελυτικού παραδείσου: «Παράδεισος είναι ο περιορισμένος εκείνος χώρος, κήπος ή νησί, όπου πραγματώνεται ο μύθος.» (Vitti, 1991). Και στους παγκόσμιους μύθους ο παράδεισος κατά καιρούς τοποθετείται σε έναν κήπο, όπως ο βιβλικός Παράδεισος ή ένα νησί, σαν την Ατλαντίδα (Benoist, 1992). Σύμφωνα με τον Mircea Eliade (1991), ο επίγειος αυτός νησιωτικός Παράδεισος, που επιβίωσε στη λογοτεχνία ως μύθος της Ωκεανίας, παίρνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που, όπως επισημαίνει η ομάδα των μαθητών, απαντούν και στον ελυτικό Παράδεισο: «Στο νησί, στον Παράδεισο», γράφει ο Eliade, «η ζωή κυλά έξω απ' το Χρόνο και την Ιστορία, ο άνθρωπος είναι ευτυχισμένος, ελεύθερος, […] και οι γυναίκες είναι ωραίες, αιώνια νέες, δίχως κανενός 'νόμου' την καταπίεση στους έρωτές τους. Ακόμη κι η γυμνότητα ξαναβρίσκει στο μακρινό νησί τη μεταφυσική της σημασία: κατάσταση του τέλειου ανθρώπου, του Αδάμ πριν απ' την πτώση.».

Το θέμα της δημιουργίας του νησιωτικού Παραδείσου συναντάται για πρώτη φορά στο ποίημα «Ωδή στη Σαντορίνη» της συλλογής *Προσανατολισμοί*, που αναλαμβάνει να μελετήσει η δεύτερη ομάδα εργασίας. Η ομάδα διαπιστώνει ότι η Σαντορίνη, ως σύμβολο στην ποίηση του Ελύτη, ταυτίζεται με τη φανταστική του πολιτεία. Είναι ο χώρος της ελπίδας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της παντοτινής ομορφιάς. Η δημιουργία αυτή γίνεται για χάρη μιας φυλής ανθρώπων που ονειρεύεται. Η ομάδα κάνει προβολή των επίμαχων στίχων, με τη χρήση υπολογιστή και προτζέκτορα, σε όλη την τάξη: «Βγήκες από τα σωθικά βροντής/ Ανατριχιάζοντας μέσ' στα μετανιωμένα/ Σύννεφα Πέτρα, πικρή, δοκιμασμένη, αγέρωχη/ Ζήτησες πρωτομάρτυρα τον ήλιο/ Για ν' αντικρύσετε μαζί τη ριψοκίνδυνη αίγλη/ Ν' ανοιχτείτε με μια σταυροφόρο ηχώ στο πέλαγος/ […]/ Για να χαράξει εκεί τα σπλάχνα της η οδύνη/ Για να χαράξει εκεί τα σπλάχνα της η ελπίδα/ […]/ Ένιωσες τη χαρά της γέννησης/ Πήδησες μέσ' στον κόσμο πρώτη/ Πορφυρογέννητη, αναδυόμενη/ Ρήγισσα των παλμών και των φτερών του Αιγαίου/[…]/ Τώρα μπροστά σου ανοίγεται η δικαιοσύνη/[…]/ Ένα πρωί γεμάτο ιριδισμούς,/ Η φυλή που ζωντανεύει τα όνειρα/ Η φυλή που τραγουδάει στην αγκαλιά του ήλιου./ Ω κόρη κορυφαίου θυμού/ Γυμνή αναδυόμενη/ Άνοιξε τις λαμπρές πύλες του ανθρώπου/ Να ευωδιάσει ο τόπος από την υγεία/ Σε χιλιάδες χρώματα ν' αναβλαστήσει το αίσθημα/ Φτεροκοπώντας ανοιχτά/ Και να φυσήξει από παντού η ελευθερία/ Άστραψε μέσ' στο κήρυγμα του ανέμου/ Την καινούρια και παντοτινή ομορφιά/ Όταν ο ήλιος των τριών ωρών υψώνεται/ Πάνγλαυκος παίζοντας το αρμόνιο της Δημιουργίας.».

Το θέμα της δημιουργίας ενός νησιωτικού παραδείσου θα επανέλθει επανειλημμένα στο έργο του Ελύτη. Αυτό επισημαίνει η τρίτη ομάδα εργασίας, που επικεντρώνεται στο να μελετήσει *Το Άξιον Εστί*. Τονίζει, ωστόσο, ότι το νησί είναι ένας θεματικός πυρήνας της ελυτικής ποίησης, που επανέρχεται συνεχώς, διατρέχοντας ολόκληρο το

έργο του Ελύτη. Στη συλλογή *Το Άξιον Εστί* περιγράφεται η ιστορία του ελυτικού ήρωα αλλά και της Ελλάδας. Ο ποιητής διαπραγματεύεται αναλυτικά στη «Γένεσι» το θέμα της γέννησης του κόσμου του «μικρού του μέγα», αλλά και του ανθρώπου. Οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη τους στίχους: «Τότε είπε και γεννήθηκεν η θάλασσα/ και είδα και θαύμασα /και στη μέση της έσπειρε κόσμους μικρούς κατ' εικόνα και ομοίωσή μου:/ Ίπποι πέτρινοι με τη χαίτη ορθή/ και γαλήνιοι αμφορείς/ και λοξές δελφινιών ράχες/ η Ίος η Σίκινος η Σέριφος η Μήλος/ "Κάθε λέξη κι από 'να χελιδόνι/ για να σου φέρνει το θέρος'' είπε». Ενώ, στο «Δοξαστικόν», της ίδιας συλλογής, στο οποίο ο ποιητής θα υμνήσει ό,τι είναι άξιον από τον ελληνικό κόσμο, θα συμπεριλάβει στον ύμνο του και τα νησιά. Η ομάδα υπογραμμίζει ότι ο ποιητής θα απαριθμήσει σε μορφή καταλόγου κάποια από αυτά: «Τα νησιά με το μίνιο και με το φούμο/ τα νησιά με το σπόνδυλο κάποιανου Δία/ τα νησιά με τους έρημους ταρσανάδες/ τα νησιά με τα πόσιμα γαλάζια ηφαίστεια/ *Η Σίφνος, η Αμοργός, η Αλόννησος/ η Θάσος, η Ιθάκη, η Σαντορίνη/ η Κως, η Ίος, η Σίκινος».*

Στα έργα που ακολουθούν *Το Άξιον Εστί*, το συγκεκριμένο θέμα επαναλαμβάνεται διαρκώς, δημιουργώντας ένα θεματικό δίκτυο από επαναφορτιζόμενους θεματικούς πυρήνες. Η τέταρτη ομάδα μελετά τη συλλογή *Ο Μικρός Ναυτίλος*. Πληροφορεί τους συμμαθητές ότι ο ελυτικός ήρωας ταξιδεύει σαν ναυτίλος στο σώμα της διαχρονικής Ελλάδας για να καταγράψει σε μορφή στιγμιότυπων εικόνες απείρου φυσικού κάλλους από τα νησιά. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα «ΟΤΤΩ ΤΙΣ ΕΡΑΤΑΙ» [Τα Στιγμιότυπα] θα απαθανατίσει, σαν μέσα από φωτογραφικό φακό, την Ελλάδα αυτή που δημιουργεί. Στον διαχρονικό τούτο κόσμο που δημιουργεί άλλοτε, επικρατεί μια οπτική εικόνα ή ακουστική ή γευστική ή και όλες μαζί. Η ομάδα παραθέτει, με τη χρήση υπολογιστή και προτζέκτορα, τους ακόλουθους στίχους:

«Προπαντός η ακρίβεια, έλεγα. Κι όλο πρόσεχα να 'ναι στενό το διάφραγμα. Όταν προχώρησα στην εμφάνιση το είδα καθαρά: είχα κερδίσει τύπους από στιγμές ή, αλλιώς, «στιγμιότυπα» που, άπαξ κι υπήρξανε μια φορά, τίποτε, ποτέ πια, δεν θα μπορούσε να τα καταλύσει.

ΣΚΙΑΘΟΣ Την ώρα που η μικρή βάρκα μπαίνει στη θαλασσοσπηλιά κι από το εκθαμβωτικό φως άξαφνα βρίσκεσαι κλεισμένος μέσα σε μια παγωμένη γαλαζοπράσινη μέντα.

ΑΝΔΡΟΣ Στραπουργιές. Φεγγαρόφωτο πάνω στους ανθισμένους γκρεμούς κι ως πέρα στο μυριστικό πέλαγος, ατελεύτητα.

ΠΑΤΜΟΣ Ανοιχτόχρωμα τα τρεμάμενα κύματα και σκούρος, βαρύς, αντίκρυ, ο κωνικός βράχος. Ακούγεται το ντουκ-ντουκ ενός μπενζινοκάικου που περνάει χωρίς να φαίνεται.

ΜΥΤΙΛΗΝΗ Μια κουταλιά γλυκό βύσσινο μετά τον απογευματινόν ύπνο.

ΧΙΟΣ Πυργί. Από τη λάβρα έξω, μέσα στην υγρή δροσιά της εκκλησίας. Σ' όλο το σώμα η αίσθηση του ασβέστη με τις μισοσβησμένες τοιχογραφίες.

ΚΑΛΥΜΝΟΣ Μια συναγρίδα ψητή με πολύ εκλεκτό λάδι και λεμόνι.» (Ελύτης, 1986).

Οι τέσσερεις ομάδες διαπιστώνουν ότι υπάρχουν διασταυρούμενα στοιχεία στα συμπεράσματα της μελέτης τους. Έτσι, αφού ανατρέξουν και στις συλλογές *Τα Ρω του Έρωτα* και *Το Μονόγραμμα,* ανακοινώνουν στους συμμαθητές τους τα ακόλουθα: Σαφής αναφορά στο ποίημα «Ελυτόνησος κοινώς Ελυτονήσι» και στην «Ωδή στη Σαντορίνη» γίνεται σε αρκετά νεότερα ποιήματα του Ελύτη, όχι με την ίδια έκταση και αυτοτέλεια, όπως γίνεται στα δύο αυτά ποιήματα, αλλά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία ως προς την εξέλιξη του θέματος και του συμβόλου και ως προς τη σύνδεσή του με άλλα στοιχεία της προσωπικής μυθολογίας του ποιητή. Στο υπ' αρ. 4 τετράστιχο από την ενότητα «Τα Ρω του Έρωτα» της ομώνυμης συλλογής, ο ποιητής δημιουργεί μια νέα Σαντορίνη ως δώρο για να ζει εκεί η αγαπημένη του σε απόλυτη φυσική αρμονία: «Σου 'χτισα μια Σαντορίνη/ με καμάρες και πορτιά/ Να γυρνάς σαν το λιθρίνι/ μες στη δροσερή φωτιά».

Σχετική είναι και η εικόνα από τη συλλογή *Το Μονόγραμμα* τη ενότητας VII, όπου ο νησιωτικός Παράδεισος μοιάζει με την αγαπημένη του ποιητή: «Στον Παράδεισο έχω σημαδέψει ένα νησί/ Απαράλλαχτο εσύ κι ένα σπίτι στη θάλασσα». Στις συλλογές μετά *Το Άξιον Εστί* υπάρχουν πάμπολλες αναφορές στον Παράδεισο αυτόν, ο οποίος συνήθως χαρακτηρίζεται από την εξής εικόνα: ένα νησί, που συχνότατα δημιουργείται μέσα στο ποίημα και παρουσιάζεται να ανεβαίνει από το βυθό στην επιφάνεια, όπως συνέβη και με το ποίημα «Ωδή στη Σαντορίνη» ή το «Ελυτόνησος κοινώς Ελυτονήσι», ή να φτάνει ακόμη και στον ουρανό. Οι ομάδες καταλήγουν στο βασικό συμπέρασμά ότι η κινητικότητα του νησιού και η αίσθηση ανάληψης που κυριαρχεί είναι μια τυπική ελυτική εικόνα που σηματοδοτεί την ιδιαίτερη πνευματικότητα του ελυτικού κόσμου (Λυχναρά, 1980). Το αναδυόμενο νησί υποδηλώνει τη δημιουργική μας ικανότητα και κυρίως τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε οι ίδιοι τον παράδεισό μας. Ανάλογη εικόνα, καταλήγουν οι ομάδες, υπάρχει και στο ποίημα «Ελυτόνησος κοινώς Ελυτονήσι», και παραθέτουν τους στίχους: «Τώρα πάλι ακουγόμουν/ Καταμόνας όπως ο ασκητής/ Προτού ανεβεί απ' τα σπλάχνα μου μια Νέα Καμένη».[1] Υπάρχουν πολλές τέτοιες εικόνες, επισημαίνεται από τις ομάδες, στο σύνολο του ποιητικού έργου του Ελύτη και επομένως μπορούμε να μιλήσουμε για ένα θεματικό μοτίβο.

Η πέμπτη ομάδα αναλαμβάνει να ανιχνεύσει το εν λόγω θεματικό μοτίβο σε διάφορες ποιητικές συλλογές, με έμφαση στο *Φωτόδεντρο*. Αρχικά, στη συλλογή *Τα Ρω του Έρωτα* και στο τραγούδι το «Ερημονήσι», όπου εντοπίζει και παρουσιάζει τη σχετική εικόνα: «Βάζω πλώρη και κατάρτι/ και γυρεύω ένα νησί/ που δε βρίσκεται στο χάρτη/ Το κρατάνε στον αέρα/ τέσσερα χρυσά πουλιά». Στο «Φωτόδεντρο ΙΙΙ» της ομώνυμης συλλογής: «(Λύπη λύπη μου που δε μιλιέσαι αλλά σκάφος/ βρεμένο στην πανσέληνο

[1] Οδυσσέας Ελύτης, *Τα Ετεροθαλή*, ό.π.,σ. 50.

είσαι και αστείρευτη παραμυ-/ θία μέσ' στον ύπνο μου να ρυμουλκείς μοσχονήσια/ με αναμμένο το μισό στερέωμα […]». Στο ποίημα «Περί Πολιτείας» της ίδιας συλλογής η ομάδα παρουσιάζει τα νησιά που αιωρούνται πάνω από τα φύλλα των δέντρων μαζί με τα πουλιά: «Και στα διάφανα μεγάλα φύλλα Μια στιγμή φά-/ νηκαν τα νησιά και ακόμα πιο ψηλά μέσ' στον/ αιθέρα οι τρόποι όλοι πού 'χανε να πετάνε τα πουλιά/ σκαλί-σκαλί ως το άπειρο.». Στη συλλογή *Ο Μικρός Ναυτίλος* περνά ψηλά στον αέρα μια «Σίκινος: «Σήματα στον αέρα: ζήτα - ήτα – ωμέγα/ (Ψηλά την ώρα που σε μέγα βάθος/ Αφρίζοντας περνά μία Σίκινος)». Τέλος, η ομάδα καταλήγει στη συλλογή *Το Μονόγραμμα* και στην ενότητα IV. Εκεί η δύναμη και μόνο της αγάπης του ποιητή προς την αγαπημένη του κάνει ολόκληρο νησί να ανεβαίνει προς τον ουρανό: «Μέσ' στη μέση της θάλασσας/ Από μόνο το θέλημα της αγάπης, […]/ Ανεβάσαμε ολόκληρο νησί, […]/ Με σπηλιές και με κάβους κι ανθισμένους γκρεμούς». Αυτά τα «ουράνια νησιά», όπως συμπεραίνει η ομάδα, αποδίδουν πιθανότατα την πλατωνική αντίληψη για το «αέρινο πέλαγος» και τα «νησιά που περιβάλλονται από τον αέρα», όπως διατυπώνεται στον μεγάλο γεωγραφικό και εσχατολογικό μύθο και στο τέλος του «Φαίδωνα». Ο διάλογος αυτός, καταλήγουν οι μαθητές, ήταν ιδιαίτερα αγαπητός στον Ελύτη, όπως φαίνεται από τις συχνές αναφορές σ' αυτόν.

Η έκτη και τελευταία ομάδα αναλαμβάνει τις συλλογές *Μαρία Νεφέλη,* με τη σαφή αναφορά του μύθου της χαμένης Ατλαντίδας (Σταυροπούλου, 1995/96), καθώς και τη συλλογή *Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας.* Στο ποίημα «Η Αιγηίς» της συλλογής *Μαρία Νεφέλη* η ομάδα διαπιστώνει τις συνεχείς αναφορές στα σχετικά με την Ατλαντίδα χωρία από τον «Κριτία» του Πλάτωνα, όπου γίνεται λόγος για τον πλατωνικό «Κριτία» και τον μύθο της Ατλαντίδος. Ο τίτλος του ποιήματος μας παραπέμπει σε παλαιότερη γεωλογική περίοδο, όταν η περιοχή του Αιγαίου ήταν στεριά και, επίσης, όταν υπήρχε ακόμη η Ατλαντίδα. Αν και ο Παράδεισος αυτός έχει βουλιάξει, ωστόσο εξακολουθεί να υπάρχει σε έναν ιδανικό κόσμο αλήθειας τον οποίον αναπολεί ο ποιητής (Πολίτη, 1999). Η ομάδα παραθέτει τους ακόλουθους στίχους: «Δεν ξέρω που δεν είναι στ' όνειρο/ δεν είναι σε καιρούς παλιούς ίσως ούτε στη γη αυτή/ αλλά κι αν είναι/ τρεις κλίμακες πιο πάνω/ η χώρα όπου κανένας πλέον δεν κατοικεί/ εξακολουθεί να υπάρχει./ Εν αγνοία μας εκεί/ το Δίκαιο/ διατυπωμένο στη γλώσσα των πουλιών/ αναπαράγεται ολοένα ξεχειλίζοντας από τα τείχη/ σπιθοβολώντας από μια σ' άλλη συνείδηση/ μεταφέροντας το μήνυμα το θείο/ την αμβροσίοδμη μουσική/ και αυτή συντελεσμένη/ σ' όλους των ήχων τους συνδυασμούς από τα κρεμαστά νερά/ πέφτοντας έως τα ξημερώματα «δυνάμει»/ όπως θα λέγαμε υπάρχουν εκεί/ [...] τα έργα τέχνης όλα/ που θα μπορούσε ο άνθρωπος με μόχθο/ αφάνταστο ν' αποσπάσει από το πλήρες και Άφθαρτο αλλ'/ αδύνατον.».

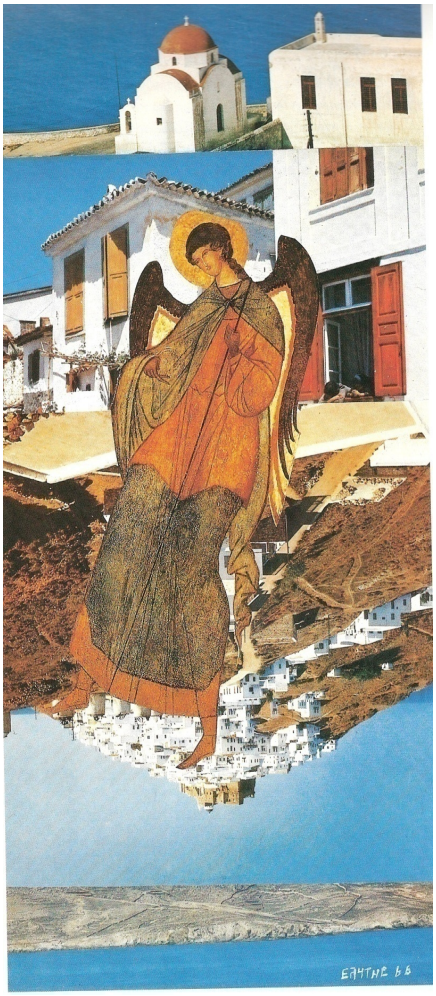
Η ομάδα τονίζει ότι τα νησιά κατοικούνται από αγγέλους ή αγίους ή παμπάλαιους εφήβους και μυθικά κορίτσια, που μετεωρίζονται στον ουρανό όπως και τα νησιά, που μεταμορφώνονται συνεχώς. Στην ενότητα «ΚΑΙ ΜΕ ΦΩΣ ΚΑΙ ΜΕ ΘΑΝΑΤΟΝ, 12», της συλλογής *Ο Μικρός Ναυτίλος*, η ομάδα επισημαίνει τους στίχους: «Να σχίζεται στα δύο τ' ουρανού το καταπέτασμα/ Κι ένας παμπάλαιος έφηβος απαράλλαχτος εσύ/ Να κατεβαίνει — κοίτα:/ Στα κύματα μ' ένα καμάκι ορθός και στους αφρούς να πλέει». Ο

παμπάλαιος έφηβος θα μεταμορφωθεί σε «Ερμής ο χελιδονοδρόμος» ή άγγελος που φέρνει το μήνυμα της απελευθέρωσης στο ποίημα «Δώδεκα Νήσων Άγγελος», το οποίο γράφει ο Ελύτης το 1946 για την ενσωμάτωση των Δωδεκανήσων με τη Μητέρα Ελλάδα. Ο Ερμής από ψηλά φέρνει το μήνυμα της λευτεριάς, πάλι στέγες, καμπαναριά, δώματα, κατάρτια. Ένας κόσμος που μετεωρίζεται όλος στον ουρανό. Η ομάδα δίνει έμφαση στους στίχους που αφορούν τα πάτρια εδάφη των ίδιων και των συμμαθητών τους: «Ερμής και χελιδονοδρόμος ποιος/ Το πρωί με φοινικιάς Ροδίτισσας/ Κλωνάρι τον αιθέρα καίοντας χύνεται/ Πάνω από της Ανατολής την ορασιά/ Στέγες κατάρτια δώματα καμπαναριά/ Μ' ιριδόστιχτο πέδιλο μόλις/ Αγγίζοντας/ […]/ Πάει πετάει — μα στις ψυχές χτυπά /Καμπάνα σηκωμού και αρνάδας λύτρωση /Βράχια που του νερού τα ξαναλέει ο αντίλαλος/ Κοπάδια - σπίτια που τα πάει Δάφνις γυμνός/ Μαϊστραλίζουν οι μανταρινιές της Κάλυμνος/Κι ακούν μισάνοιχτα της Κάσος/ Τα όστρακα/ […]/ Πάτμος της πράξης και του ονείρου/Νίσυρος/ Κως Λέρος Σύμη Αστροπαλειά /Κάρπαθος Τήλος Καστελλόριζο..../ Ποιός τώρα βουτηχτής αργοσιμώνοντας/ Τον ουρανό βυθού που ανάβει τα σφουγγάρια του/ Άξαφνα νιώθεται άγγελος και Πανορμίτης του/ Μυστικού που ξεχύνεται «χρυσέαις/ Νιφάδεσσι»/ Πάει ψηλά μ' ένα κηρύκειο φως/ Πάνω από ρημοκλήσια και ανεμόμυλους/ Μαντάτο ελευθερίας ν' αντιχτυπήσει/ Κατά των Αθηναίων το κάστρο που ρίγα —/ Ποιός με σπιλιάδας τάχος πάει γοργά/ Και ξεδιπλώνει τη σημαία της αφρισμένης/ Θάλασσας.».

Στο τέλος της διαδοχικής παρουσίασης των πορισμάτων τους εντός της τάξης, οι ομάδες συγκλίνουν σε ένα κοινό συμπέρασμα, προβάλλοντας και αντίστοιχες εικόνες από τα collage του Ελύτη.

Συμπέρασμα

Η σύνθεση του γεωφυσικού νησιωτικού κόσμου με τα πολιτιστικά στοιχεία στο ελυτικό σύμπαν απαρτίζουν την παράξενη πατρίδα του ποιητή με τις πολλές αντιθέσεις, όπως λέει ο Ήλιος στη συλλογή *Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας:* «Όμορφη και παράξενη πατρίδα/ Ωσάν αυτή που μού 'λαχε δεν είδα» (Ελύτης, 1996). Παρά τις αντιθέσεις της είναι ένας κόσμος διαχρονικός, πλήρης, αυτάρκης και συγκροτημένος, όπως μάς λέει ο ποιητής στην ενότητα «ΜΥΡΙΣΑΙ ΤΟ ΑΡΙΣΤΟΝ, XXVI» της συλλογής *Ο Μικρός Ναυτίλος*: «Ένας πλήρης, αυτάρκης και συγκροτημένος κόσμος που μου/ ανταποκρίνεται και του ανταποκρίνομαι και εισχωρούμε μαζί/ σαν ένα σώμα στον κίνδυνο και στο θαύμα./ Πλοίο διαρκείας η χώρα μου.». Η διαχρονική πατρίδα του ποιητή είναι ένα πλοίο διαρκείας που ταξιδεύει συνεχώς μέσα στο χρόνο και, παρά τις αντιθέσεις της, καταφέρνει να επιβιώνει μέσα στους δύσκολους καιρούς σαν ένα τρελοβάπορο με οδηγό του πάντα τον *Ήλιο τον Ηλιάτορα*, το νοητό ήλιο της Δικαιοσύνης, όπως γράφει ο ποιητής στο *Άξιον Εστί*.



Ο Άγγελος της Αστυπάλαιας (1966), Νο 30, σ. 69: από τη συλλογή collage του Οδυσσέα Ελύτη με τίτλο «Το δωμάτιο με τις εικόνες»

Βιβλιογραφία

Ελύτης, Οδ. (1993). *Προσανατολισμοί*. Αθήνα: Ίκαρος.

----. (1993). *Το Άξιον Εστί*. Αθήνα: Ίκαρος.

---. (1991). *Το Φωτόδεντρο και η Δέκατη Τέταρτη Ομορφιά.* Αθήνα: Ίκαρος.

---. (1996). *Ο ήλιος ο ηλιάτορας.* Αθήνα: Ίκαρος.

---. (1986). *Το δωμάτιο με τις εικόνες*. Αθήνα: Ίκαρος.

---. (1996). *Το Μονόγραμμα*. Αθήνα: Ίκαρος.

---. (1986). *Τα Ρω του Έρωτα*. Αθήνα: Ύψιλον.

---. (1994). *Μαρία Νεφέλη*. Αθήνα: Ίκαρος.

---. (1986). *Ο Μικρός Ναυτίλος*. Αθήνα: Ίκαρος.

Ιακώβ, Δ. (1985). *Η αρχαιογνωσία του Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Πολύτυπο.

Κουρούπη, Μ. (2018). *Οδυσσέας Ελύτης: Η «Ισόβια Στιγμή» και ο «Προπατορικός Παράδεισος». Σπουδή Κοσμολογικού Μύθου*. Κως: Μπαλαλής.

Λυχναρά, Λ. (1980). *Η μεταλογική των πραγμάτων: Οδυσσέας Ελύτης*. Αθήνα: Ίκαρος.

Πολίτη, Τζ. (1999). «Πλεύση για μια ανάγνωση», στον συλλογικό τόμο: *Εισαγωγή στην ποίηση του Ελύτη. Επιλογή κριτικών κειμένων,* επιμ. Mario Vitti, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. 229.

Σταυροπούλου, Ερ. (Νοέμβριος, Δεκέμβριος 1995 – Ιανουάριος, Φεβρουάριος 1996). «Η 'Σαντορίνη' του Ελύτη και η ανάπτυξη της συμβόλου», περ. *Θέματα λογοτεχνίας*, τεύχος 1, Αθήνα: Γκοβόστης, σ. 114.

Χατζηγιακουμή, Μ. (Ιούλιος – Σεπτέμβριος 2007). «Το περιεχόμενο του 'νησιωτισμού' στο έργο του Οδυσσέα Ελύτη», περ. *Οδός Πανός*, Αφιέρωμα στον Οδυσσέα Ελύτη, τεύχος 137, έτος 27ο, σ. 7.

Luc Benoist, L. (1992). *Σημεία, Σύμβολα και Μύθοι*. μτφρ. Αριστέα Παρίση, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Eliade, M. (1991). *Εικόνες και Σύμβολα Το Συλλογικό Υποσυνείδητο,* μτφρ. Άγγελος Νίκας, Αθήνα: Αρσενίδης.

Vitti, M. (1991). *Οδυσσέας Ελύτης Κριτική μελέτη.* Αθήνα: Ερμής.

Τεχνικές ενίσχυσης της συμμετοχής και βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Μπαδήλα Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50, του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Λιβαδειάς

Ηλίας Ιωάννης, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λιβαδειάς

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (ΑΒΑ) σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας (ΤΠΕ) στη σχολική τάξη ειδικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ). Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει και να ενισχύσει τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών, ενσωματώνοντας στη μέθοδο διδασκαλίας του συμπεριφοριστικές παιδαγωγικές μεθόδους, με καινοτόμο τρόπο που προωθούν τη μάθηση. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσω δύο εφαρμογών στην τάξη. Από την υλοποίηση των εφαρμογών, προέκυψε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ για παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, η εισαγωγή νέων τρόπων διδασκαλίας, όπως η ανεστραμμένη τάξη, η αξιοποίηση της καταγραφής και ανάλυσης στατιστικών δεδομένων σε γραφική παράσταση ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ως κίνητρο για διαμόρφωση λειτουργικότερων συμπεριφορών των μαθητών, επέφεραν θετικά αποτελέσματα, επιδρώντας ενισχυτικά στην εκπαίδευση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδική αγωγή, νέες τεχνολογίες, εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς, ανεστραμμένη τάξη.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το Εργαστήριο Ειδικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) Λιβαδειάς σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Από την εμπειρία και από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι μαθητές που φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ παρουσιάζουν συχνά χαμηλότερη επίδοση από αυτή που οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς προσδοκούν. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται και στο γεγονός ότι δε διαμορφώνεται ένα ενισχυτικό πλαίσιο μάθησης με συνθήκες επιτυχίας, δεν παρέχονται επαρκή κίνητρα στους μαθητές, αλλά επίσης και στο γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευρύ και επαφίεται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να επιλέξει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει.

Παρατηρείται, επομένως, απουσία κατάλληλου, προσαρμοσμένου και ελκυστικού εκπαιδευτικού υλικού για τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ που να ανταποκρίνεται επαρκώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και να τους εξοικειώνει, επί της ουσίας, με τις νέες τεχνολογίες.

Από την άλλη, οι *νέες τεχνολογίες της πληροφορίας* (ΤΠΕ) έχουν πλέον εισαχθεί στα σχολεία, βελτιώνοντας την ποιότητα της διδακτικής πράξης και ενδυναμώνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, που τις χρησιμοποιεί με τρόπο κατάλληλο, ώστε να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του, χωρίς αυτό βέβαια να συνεπάγεται ότι οποιαδήποτε καινοτομία μπορεί από μόνη της να εξασφαλίσει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Χατζηγεωργίου, 2001). Σύμφωνα με τα «*τέσσερα σκεπτικά» (κοινωνικό, επαγγελματικό, παιδαγωγικό, καταλυτικό),* υπάρχει ανάγκη ένταξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των νέων τεχνολογιών και εξοικείωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις εφαρμογές του διαδικτύου, ώστε να διδαχθούν πιο αποτελεσματικά, να ενταχθούν κοινωνικά και να προετοιμαστούν για τη ζητούμενη είσοδο στην αγορά εργασίας.

Οι ΤΠΕ, σε συνδυασμό με νέα μοντέλα μάθησης όπως, η *ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom),* μπορούν επίσης να δράσουν επιβοηθητικά στη μάθηση. Η *ανεστραμμένη τάξη* είναι ένα μεικτό μοντέλο μάθησης, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής μελετά το υλικό που του δίνεται στο σπίτι και αφού γνωρίζει το περιεχόμενο του μαθήματος και του έχουν δημιουργηθεί απορίες, εισέρχεται στη σχολική τάξη, προκειμένου να τις επιλύσει και να εξασκηθεί μέσω ασκήσεων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Trach, 2019). Μέσω αυτού του μοντέλου μάθησης δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει αδυναμίες του μαθητή, να εξατομικεύσει τις εργασίες ανατροφοδότησης και να οικοδομήσει σε στέρεα θεμέλια στη σχέση μεταξύ τους, βασιζόμενοι στο γνήσιο ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό. Επιπροσθέτως, ο μαθητής έχει την ευελιξία να μελετήσει το μάθημα με ηρεμία, με το δικό του ρυθμό, στο προσωπικό του αυτορρυθμιζόμενο περιβάλλον, δίχως επιπρόσθετο άγχος και διασπαστικά ερεθίσματα, που υπονομεύουν την επίδοσή του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ενεργοποιείται σε ένα ελκυστικό, αποδοτικό, αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δομημένο και υποστηρικτικό (Δημητριάδου, χ.η).

Τέλος, οι *εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης και ανατροφοδότησης* επιστρατεύονται για να ενισχύσουν όχι μόνο δεξιότητες γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού, αλλά και λειτουργικότερες συμπεριφορές. Η αξιολόγηση γνώσεων μέσω των google forms απευθύνεται σε όλους τους μαθησιακούς τύπους, είναι προσβάσιμη, δομημένη και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψη τη «θεωρία ελέγχου» του Glasser (1985), δηλαδή του «να ανήκει κάπου» ο μαθητής και να ικανοποιείται η ανάγκη του «να περνάει ωραία» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνεται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική πράξη ότι για διάφορους λόγους αυτή υποτιμάται (Χατζηγεωργίου,2001).

Η ακαδημαϊκή, αλλά και η κοινωνική συμπεριφορά, όμως, είναι αποτέλεσμα και της ρύθμισης περιβάλλοντος της σχολικής τάξης που μπορεί να ελεγχθεί και να ρυθμιστεί. Ελέγχοντας και προσαρμόζοντάς τις ρυθμίσεις περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός, είναι σε θέση να προλαμβάνει συμπεριφορές που δεν επιθυμεί να εκδηλώνονται, ενώ παράλληλα να ενισχύει αυτές που επιθυμεί να συμβαίνουν πιο συχνά και επομένως, αντί να υποσκάπτει την επίδοση των μαθητών, να την ενισχύει (Μέλλον, 2013).

Η *Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behaviour Analysis – ABA)* είναι η επιστήμη που χρησιμοποιεί τις αρχές και τεχνικές της συμπεριφοράς, της μάθησης και του κινήτρου και τις εφαρμόζει σε προβλήματα κοινωνικής σημασίας. Σκοπός είναι η βελτίωση της ζωής του ατόμου. Από τις βασικές αξίες της ABA είναι η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών που θέλουμε να εκδηλώνονται συχνότερα (Μέλλον, 2013).

Αυτό κατορθώνεται, αρχικά χρησιμοποιώντας *θετικούς ενισχυτές (reinforcing stimulus),* δηλαδή οποιοδήποτε θετικά ενισχυτικό ερέθισμα του οποίου η παροχή ως συνέπεια μιας δράσης αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης παρόμοιων δράσεων στο μέλλον (Μέλλον, 2013). Ο εκπαιδευτικός σταδιακά διαμορφώνει ένα πλαίσιο (σχολική τάξη) υποστήριξης, αποδοχής και επιβράβευσης το οποίο δρα ενισχυτικά για το μαθητή, διότι σε αυτό μόνο όμορφα πράγματα συμβαίνουν. Σταδιακά, παρέχοντας επιπλέον θετικούς ενισχυτές, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Για να συμβεί όμως αυτή η αλλαγή, είναι απαραίτητο να καταγράψει, να αναλύσει στατιστικά δεδομένα και να δομήσει την κάθε παρέμβασή του βάσει αυτών.

Η ABA, συνεπώς, βασίζεται στη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους ώστε να κατανοήσουμε πώς μια συμπεριφορά επηρεάζεται από περιβαλλοντικές μεταβλητές και με ποιον τρόπο μαθαίνει το κάθε άτομο (Μέλλον, 2013). Όταν κάποιος καταγράφει δεδομένα, τότε μπορεί να παρατηρήσει πραγματικά στοιχεία, όπως η συχνότητα ή η ένταση μιας συμπεριφοράς, όταν αυτή εκδηλώνεται. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνουν πρόοδο μέσα στο χρόνο, είναι μετρήσιμα και είναι αξιόπιστα όταν η καταγραφή γίνεται με έλεγχο των συνθηκών και χωρίς σφάλματα στον πειραματικό χειρισμό. Τα *γραφήματα γραμμής* θεωρούνται καταλληλότερα για το σκοπό αυτό (Vargas, 2013).

Στόχοι του προγράμματος ανά εφαρμογή

Εφαρμογή 1

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση νέων τεχνολογιών, την επεξεργασία κειμένου μέσω της εφαρμογής google docs και με την εκπαίδευση μέσω αυτών.
- Να διδαχθούν με τον τρόπο που οι δεξιότητές τους τους επιτρέπουν και παράλληλα να ενισχυθεί η αγάπη τους για το σχολείο και το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να αξιολογηθούν με εναλλακτικούς τρόπους χρησιμοποιώντας την εφαρμογή google forms.

Εφαρμογή 2

- Να ενισχυθεί η «συμπεριφορά της συνέπειας» των μαθητών μέσω της καταγραφής, για διάστημα δύο μηνών, σε κλίμακα Likert και να αποτυπωθούν τα δεδομένα σε γράφημα γραμμής.
- Μετά την παρουσίαση και ανάλυση του γραφήματος ατομικά, να παρακινηθεί ο μαθητής ώστε να διατηρήσει ή να βελτιώσει το επίπεδο συνέπειάς του. Κίνητρο μπορεί να αποτελεί: α) η μίμηση των άλλων μαθητών *(μίμηση προτύπου),* β) η λήψη θετικής ενίσχυσης από τον εκπαιδευτικό και γ) η γενίκευση – παγίωση της

συμπεριφοράς του, ώστε ακόμα κι όταν πάψει να καταγράφεται, να συνεχίσει να εκδηλώνεται διότι θα έχει πλέον αποκτήσει αυτόματα μεγάλη ενισχυτική δύναμη, αφού θα χαίρεται ο ίδιος που την εκδηλώνει.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Εφαρμογή 1

Δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου για αμβλύωπες μαθητές με κινητική αναπηρία που φοιτούν σε τμήμα Ε.Ε.Ε.ΕΚ

Προϋποθέσεις:
Οι μαθητές να βρίσκονται σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας που τους επιτρέπει να εκπαιδευτούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ύπαρξη Η/Υ στο σχολείο, στο σπίτι και σύνδεση με το διαδίκτυο. Επίσης, οι μαθητές με κινητική αναπηρία χρειάζονται άτομο-βοηθό να τους κατευθύνει και να τους υποστηρίζει όποτε το έχουν ανάγκη.

Περιγραφή της υλοποίησης:
Στο ίδιο τμήμα φοιτούσαν δύο (2) μαθητές. Ο Σ.Π. που παρουσιάζει κινητική αναπηρία, εξυπηρετείται με αναπηρικό αμαξίδιο, είναι αμβλύωπας και παρουσιάζει στοιχεία αυτισμού. Χρησιμοποιεί πληκτρολόγιο με μεγάλα πλήκτρα (big keys) και ήταν ήδη εξοικειωμένος με την επεξεργασία κειμένου της εφαρμογής. Για να διαβάσει, χρειάζεται το κείμενο να είναι προσαρμοσμένο σε γραμματοσειρά Arial Bold 30. Η Μ.Τ. είναι η δεύτερη μαθήτρια, η οποία επίσης εξυπηρετείται με αναπηρικό αμαξίδιο και παρουσιάζει αθέτωση. Παρά τη σοβαρή κινητική αναπηρία της, είναι μια μαθήτρια με πολύ καλό επίπεδο γνώσεων και αντίληψης. Οι δύο μαθητές βρίσκονταν σε πολύ καλό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας και οι οικογένειές τους ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικές σε σχέση με το νέο τρόπο εκπαίδευσης που προτάθηκε. Θα πρέπει να επισημανθεί πως οι μαθητές δε θα είχαν άλλο τρόπο ανάπτυξης γραπτού λόγου πέραν του ψηφιακού, καθώς ο ένας δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει λειτουργικά τα άκρα του και ο άλλος δεν έχει κατακτήσει τη δεξιότητα της γραφής.

Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει διαθέσιμο δωρεάν εκπαιδευτικό υλικό για αμβλύωπες το οποίο να απευθύνεται σε μαθητές αυτής της ηλικίας, αυτού του μαθησιακού επιπέδου, δομημένο, ελκυστικό, διαδραστικό και πολυαισθητηριακό, με επεξεργάσιμες ασκήσεις, που να στοχεύει στην ανάπτυξη και των ψηφιακών τους δεξιοτήτων και παράλληλα να εμπλουτίζει τις γνώσεις τους και να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με αξιόλογα και ενδιαφέροντα γι' αυτούς λογοτεχνικά κείμενα.

Οι μαθητές εργάστηκαν στην τάξη, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας για τρεις (3) διδακτικές ώρες την εβδομάδα, για διάστημα έξι (6) μηνών και κατόπιν εξ' αποστάσεως, από το σπίτι, λόγω των έκτακτων συνθηκών που διαμορφώθηκαν από την πανδημία του ιού covid-19, με τη χρήση:

- ασκήσεων παρατηρητικότητας, ανάπτυξης λόγου που αναφέρονταν σε έντυπο βιβλίο με τυπική γραμματοσειρά,

- άρθρων από έγκριτες ηλεκτρονικές εφημερίδες, περιοδικά και σύντομα κείμενα,
- ιστοριών λογικής αλληλουχίας,
- λογοτεχνικών κειμένων (ώρα φιλαναγνωσίας).

Όλα τα αρχεία που δημιουργήθηκαν στην πλατφόρμα google docs ήταν εξατομικευμένα για κάθε μαθητή και συνοδεύονταν από επεξηγηματικές επισημάνσεις, βίντεο και εικόνες, λεξιλογικές και γραμματικές ασκήσεις, ερωτήσεις κατανόησης, ενσωματωμένους υπερσυνδέσμους που οδηγούσαν σε εκπαιδευτικούς ιστότοπους, όλα δημιουργημένα από τον εκπαιδευτικό. Εφαρμόστηκε το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, σε συνδυασμό με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom). Η πρόσβαση σε όλα τα αρχεία ήταν εύκολη μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Όσον αφορά τις εργασίες στο σπίτι η διόρθωση γινόταν ανά πάσα στιγμή από τον εκπαιδευτικό, αφού τα έγγραφα στην πλατφόρμα ήταν κοινόχρηστα. Οι μαθητές λάμβαναν άμεση ανατροφοδότηση με λεκτικές επισημάνσεις και με εικόνες ενίσχυσης που υπήρχαν διαθέσιμες στο διαδίκτυο. Επιπλέον, οι μαθητές με τη βοήθεια των γονέων είχαν τη δυνατότητα να κάνουν επισκόπηση και επανάληψη της διδαχθείσας ύλης όποτε το επιθυμούσαν.

Εφαρμογή 2
Περιγραφή της υλοποίησης:
Η καταγραφή αφορούσε δύο (2) τμήματα μαθητών, με πέντε (5) και έξι (6) μαθητές αντίστοιχα. Διήρκεσε για διάστημα οκτώ (8) εβδομάδων και η συχνότητα καταγραφής ήταν δύο (2) φορές την εβδομάδα. Όσον αφορά τις εργασίες στο σπίτι, είχαν γίνει οι απαραίτητες ρυθμίσεις περιβάλλοντος ώστε να μην υπονομεύεται η προσπάθεια των μαθητών και να γίνεται η καταγραφή της συνέπειάς τους δίχως σφάλματα:

- οι ασκήσεις ήταν εύκολες και δεν απαιτούσαν μεγάλη προσπάθεια για την επίλυση,
- οι μαθητές γνώριζαν τις οδηγίες, (δίνονταν γραπτώς, ήταν σύντομες και σαφείς),
- οι μαθητές είχαν χρόνο στο σπίτι για να ασχοληθούν με την εργασία τους, ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό γινόταν έλεγχος των εξωγενών μεταβλητών (ενοχλητικοί θόρυβοι, κάποια ένταση στο διάλειμμα, κ.ά.).

Αποτελέσματα

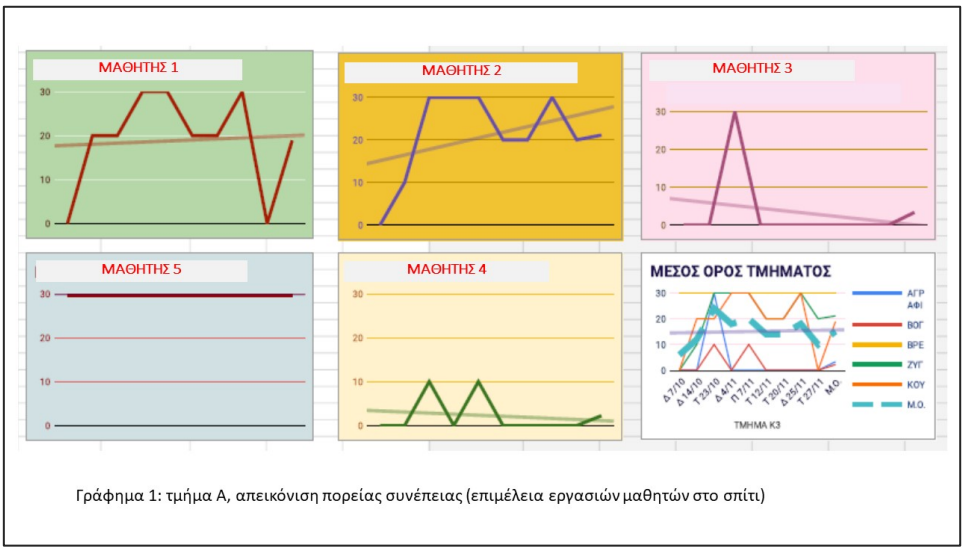
Εφαρμογή 1

Μαθητές και γονείς ένιωσαν τεράστια ικανοποίηση από τον τρόπο της εκπαιδευτικής προσέγγισης διδασκαλίας μέσω google docs. Οι μαθητές εξέφρασαν επιθυμία να εργαστούν μέσω διαδικτύου. Βίωσαν την αποδοχή, την εκτίμηση και την εκπαιδευτική εξατομίκευση. Ένιωσαν να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

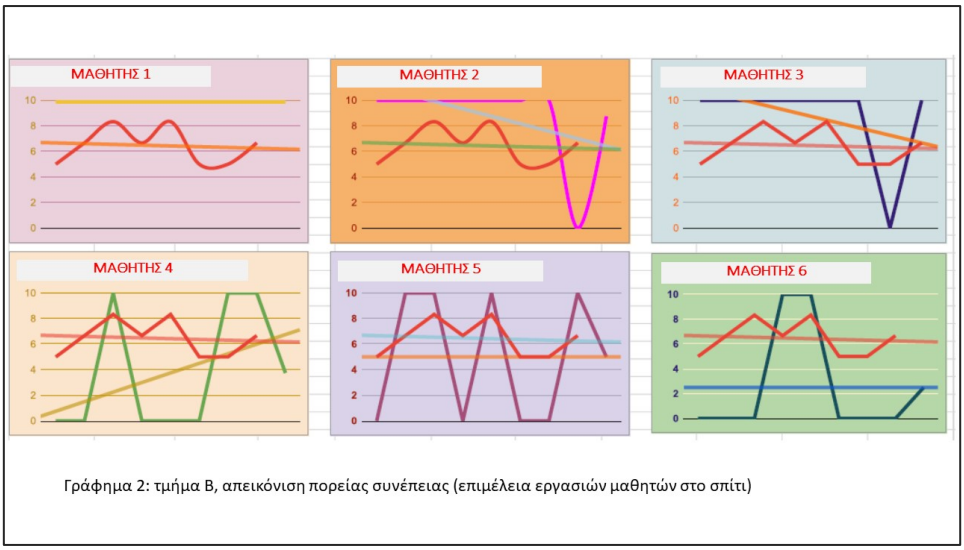
Επιπλέον, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραπτή αξιολόγηση, κατάφεραν πολύ καλύτερα αποτελέσματα μέσω του εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης. Η εμπειρία έδειξε πως οι μαθητές το βρήκαν διασκεδαστικό, διότι οι ερωτήσεις είναι δομημένες και ελκυστικές και η ανατροφοδότηση δίνεται άμεσα στο τέλος. Ο μαθητής

ενισχύεται άμεσα θετικά ή αρνητικά και αποκαθιστά τη λανθασμένη γνώση, αφού βλέπει τη σωστή απάντηση στα λάθη του εκείνη τη στιγμή.

Θα πρέπει, τέλος, να σημειωθεί πως οι μαθητές βρέθηκαν προετοιμασμένοι λίγο καιρό μετά για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν από την απόφαση να κλείσουν τα σχολεία λόγω της πανδημίας του covid-19.



Γράφημα 1: τμήμα Α, απεικόνιση πορείας συνέπειας (επιμέλεια εργασιών μαθητών στο σπίτι)



Γράφημα 2: τμήμα Β, απεικόνιση πορείας συνέπειας (επιμέλεια εργασιών μαθητών στο σπίτι)

Εφαρμογή 2

Από την ανάλυση των γραφημάτων 1 και 2 μετά από διάστημα καταγραφής δύο μηνών προέκυψαν τα εξής σε σχέση με τη *«συμπεριφορά της συνέπειας»* των μαθητών:

Τμήμα Α

Δύο από τους μαθητές όταν διαπίστωσαν πως η *συμπεριφορά της συνέπειάς* τους καταγράφεται, άρχισαν να είναι πιο συνεπείς και η συνέπειά τους διατηρήθηκε.

Δύο από τους μαθητές, διαπιστώνοντας πως *η συμπεριφορά της συνέπειάς* τους καταγράφεται, οδηγήθηκαν σε μια «έκρηξη δράσεων» και σε εκδήλωση της συμπεριφοράς

της συνέπειας, ωστόσο πολύ γρήγορα η συμπεριφορά της ασυνέπειας επανήλθε και διατηρήθηκε. Αυτό σημαίνει πως η χρήση γραφήματος δεν είχε αρκετά ενισχυτική δύναμη ώστε να αποτελέσει κίνητρο για το μαθητή και πιθανόν απαιτούνταν κάποιος άλλος θετικός ενισχυτής.

Η *συμπεριφορά της συνέπειας* ενός μαθητή που ήταν στο ανώτατο όριο, διατηρήθηκε καθ' όλη την περίοδο καταγραφής της συμπεριφοράς του. Αυτό σημαίνει πως είτε η διαπίστωση πως η συμπεριφορά του καταγράφεται ενίσχυσε την εκδήλωσή της, είτε κάποιος άλλος ενισχυτής με μεγάλη ενισχυτική δύναμη προκάλεσε την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, είτε πρόκειται για μαθημένη και γενικευμένη συμπεριφορά που παράγει από μόνη της ενισχυτικά ερεθίσματα (π.χ. χαρά, αξία) για το μαθητή.

Τμήμα Β

Η *συμπεριφορά της συνέπειας* ενός μαθητή που ήταν στο ανώτατο όριο διατηρήθηκε καθ' όλη την περίοδο καταγραφής της συμπεριφοράς του. Αυτό σημαίνει πως είτε η διαπίστωση πως η συμπεριφορά του καταγράφεται ενίσχυσε την εκδήλωσή της είτε κάποιος άλλος ενισχυτής με μεγάλη ενισχυτική δύναμη προκάλεσε την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, είτε πρόκειται για μαθημένη και γενικευμένη συμπεριφορά που παράγει από μόνη της ενισχυτικά ερεθίσματα (π.χ. χαρά, αξία) για το μαθητή.

Η *συμπεριφορά της συνέπειας* δύο μαθητών που ήταν στο ανώτατο όριο κατά τα 2/3 της περιόδου καταγραφής της συμπεριφοράς τους, παρουσίασε πτωτική τάση όχι λόγω ασυνέπειας, αλλά λόγω απουσιών από το σχολείο. Αυτό σημαίνει πως είτε η διαπίστωση πως η συμπεριφορά τους καταγράφεται ενίσχυσε την εκδήλωσή της, είτε κάποιος άλλος ενισχυτής με μεγάλη ενισχυτική δύναμη προκάλεσε την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, είτε πρόκειται για μια μαθημένη και γενικευμένη συμπεριφορά που παράγει από μόνη της ενισχυτικά ερεθίσματα για τους μαθητές. Επίσης, είναι άγνωστο αν η πτώση ήταν παροδική. Επομένως, για ασφαλέστερα αποτελέσματα, θα έπρεπε η συμπεριφορά τους να συνεχιστεί να καταγράφεται.

Ένας μαθητής όταν διαπίστωσε πως *η συμπεριφορά της συνέπειάς* του καταγράφεται από τον εκπαιδευτικό, οδηγήθηκε σε μια «έκρηξη δράσεων» και σε εκδήλωση της συμπεριφοράς της συνέπειας, άρχισε να είναι συνεπής και η συνέπειά του διατηρήθηκε έως το τέλος της καταγραφής της συμπεριφοράς του.

Η συμπεριφορά της συνέπειας ενός μαθητή που βρίσκονταν λίγο πάνω από το μέσο όρο του τμήματος δεν άλλαξε σημαντικά, όταν ο μαθητής διαπίστωσε πως η συμπεριφορά του καταγράφεται. Αυτό σημαίνει πως η διαπίστωση πως η συμπεριφορά του καταγράφεται δεν επέφερε αλλαγή στην εκδήλωσή της. Ενδεχομένως κάποιος άλλος ενισχυτής με μεγάλη ενισχυτική δύναμη να προκάλεσε την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς. Εικάζεται πως επειδή ο εν λόγω μαθητής επρόκειτο να αποφοιτήσει σύντομα, η αλλαγή της ήδη γενικευμένης συμπεριφοράς του βρήκε αντίσταση και επιπλέον καθώς περνούσε ο χρόνος, παρουσίασε τάσεις μείωσης.

Η *συμπεριφορά της συνέπειας* ενός μαθητή που βρίσκονταν αρκετά κάτω από το μέσο

όρο του τμήματος δεν άλλαξε, όταν ο μαθητής διαπίστωσε πως η συμπεριφορά του καταγράφεται. Αυτό σημαίνει πως η διαπίστωση πως η συμπεριφορά του καταγράφεται δεν επέφερε αλλαγή στην εκδήλωσή της. Θα πρέπει να σημειωθεί πως ο μαθητής εξέφρασε την αδυναμία του να εκδηλώσει τη συμπεριφορά της συνέπειας, αν και το επιθυμούσε. Η αιτιολογία του ήταν πως χρειάζεται βοήθεια στο σπίτι, προκειμένου να θυμηθεί και να οργανώσει το διάβασμά του. Μετά από επικοινωνία με τους γονείς διαπιστώθηκε πως αυτό αληθεύει και πως οι γονείς για διάφορους λόγους αδυνατούσαν να τον βοηθήσουν. Επομένως, η παρουσίαση του γραφήματος επέφερε ενισχυτικά αποτελέσματα στον μαθητή αν και αυτά, για άλλους λόγους, δεν εκδηλώθηκαν. Η παρέμβαση ίσως να ήταν πιο επιτυχημένη, εάν παρεχόταν εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να βοηθηθεί με κάποιο ταυτόχρονο πρόγραμμα ενίσχυσης.

Συμπεράσματα

Εφαρμογή 1

Πολλαπλά οφέλη προέκυψαν από τη χρήση των εφαρμογών google docs και google forms. Ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας μέσω google docs και αξιολόγησης μέσω google forms, έδειξε πως επιτεύχθηκε η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού τους, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους.

Εφαρμογή 2

Από την ανάλυση των γραφημάτων προκύπτει πως η καταγραφή δεδομένων και η απεικόνισή τους σε γράφημα συχνά οδηγεί τους μαθητές σε αύξηση της συμπεριφοράς που είναι επιθυμητή και επιβραβεύεται. Όμως, από μόνο του το γράφημα δε μπορεί να αποτελέσει θετικό ενισχυτή για το σύνολο των μαθητών. Κάποιοι από αυτούς χρειάζονται επιπλέον θετικούς ενισχυτές, προκειμένου να αυξήσουν τη συχνότητα εκδήλωσης της επιθυμητής συμπεριφοράς και φυσικά πρέπει πάντοτε να λαμβάνεται υπόψη ότι υπάρχουν μαθητές που επηρεάζονται από παράγοντες τους οποίους ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να ελέγξει (π.χ. ενδοοικογενειακές δυσκολίες).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Glasser W. (1985). Control Theory: A New Explanation of how We Control Our Lives. Harper & Row, NYC.

Trach, E. (2019). A Beginner's Guide to Flipped Classroom. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.schoology.com/blog/flipped-classroom. (Ανακτήθηκε 25/06/2020).

Vargas, J. (2013). Behavior Analysis for Effective Teaching. London, Taylor & Francis Ltd.

Δημητριάδου Κ. (χ.η.). Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς

για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/dimitriadou.pdf. (Ανακτήθηκε 02/05/2020).

Μέλλον, Ρ. (2013). Ψυχολογία της συμπεριφοράς. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). Γνώθι το curriculum, γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Ατραπός.

Διδακτική πρόταση πάνω στον πίνακα ζωγραφικής «Το παζλ»

Ζουζάκογλου Χρυσή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει μια εναλλακτική πρακτική διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης μέσα από τον πίνακα του Rob Gonsalves ΄Το παζλ΄ που με το μοναδικό του ταλέντο "μπλέκει" εικόνες στα έργα του, με αποτέλεσμα να χρειάζεται πάντα και μια δεύτερη ματιά. Ήρθε ως απάντηση στην αναζήτηση της εκπαιδευτικού για έναν ενδιαφέροντα, αποτελεσματικό, αλλά και ευχάριστο τρόπο για να παράξουν ταυτόχρονα οι μαθητές διαφορετικών γλωσσικών δυνατοτήτων γραπτό λόγο με αβίαστο τρόπο. Στην πράξη αποδείχτηκε ότι η καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αποβεί τελικά ευχάριστη και ελκυστική μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες. Κυρίως, όμως, η δραστηριότητα αυτή επιδιώκει να θέσει τα θεμέλια και να καλλιεργήσει δεξιότητες μάθησης, ζωής και νου. Να αναφερθεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν ιδιαίτερα αυξημένο και τους πρόσφερε την ευκαιρία να μιλήσουν για τον εαυτό τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, τέχνη, ενσυναίσθηση, επικοινωνία

Εισαγωγή – Θεωρητική τεκμηρίωση

Πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα και με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) αποτελεί «*η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά*» (Ν.1566/85, άρθρο 1, παρ.1, ΦΕΚ 303/Β και ΦΕΚ 304/Β, 13-3-2003). Σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει *«την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού»* και *«την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό»* (άρθρο 21, παρ.1, ΦΕΚ 159/Α, 6-9-2016). Με άλλα λόγια ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις αυτές που θα συμβάλλουν στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης (Τριλιανός, 2002, σελ. 13-16).

Συνήθως όμως, οι μαθητές αισθάνονται πλήξη ή ανία, επειδή δεν ανιχνεύουν κάτι ενδιαφέρον σε αυτό που κάνουν. Σε ερώτηση «τι είναι αυτό που δεν σας αρέσει στο μάθημα;», οι απαντήσεις συγκλίνουν περίπου στην ίδια πρόταση: «δεν έχει ενδιαφέρον, δεν μας προκαλεί, δεν μας εξάπτει τη φαντασία». Τους λείπει αυτό που θα τους «ξυπνήσει», θα τους εγείρει τις αισθήσεις και μέσα από αυτό θα τους κάνει να μάθουν.

Ταυτόχρονα, η έντονη παρουσία μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής στις τάξεις των ελληνικών σχολείων κατά τα τελευταία χρόνια μας "οδηγεί στην αναζήτηση νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διδακτική διαχείριση αυτής της πολυπολιτισμικότητας" (Νικολάου, 2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που αναγνωρίζει τις διαφορές, ενώ παράλληλα προωθεί τις κοινές εμπειρίες. Αυτή η καλλιέργεια του σεβασμού της διαφοράς, παράλληλα με τις αμοιβαίες ευθύνες, χαρακτηρίζει την αντίληψη του σχολείου για ισότητα και δικαιοσύνη. Αυτό επιδιώκεται μέσα από την αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας και την αποφυγή επίλεκτων πρακτικών που οδηγούν σε στερεότυπα.

Με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση "εισάγεται στην εκπαιδευτική πρακτική η κριτική, η αλληλεπίδραση, η αλληλεγγύη, ενώ αποδίδεται στον πολιτισμό η πλήρης σημασία του ως δυναμικό σύνολο που περιέχει τρόπους ζωής, συμβολισμούς, αξίες προφανώς χωρίς εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά με μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων" (Παπαγιάννη, 2001).

Δεν μπορούμε σήμερα να περιγράφουμε την εκπαίδευση των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνία χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη την επιρροή των μέσων που αποτελούν ήδη έναν βασικό παράγοντα της παιδικής καθημερινότητας και που επηρεάζουν όλο και περισσότερα τις συνήθειες αντίληψης της πραγματικότητας. Έτσι, η επαφή με εικόνες πάσης φύσεως καθορίζει την κοινωνικοποίηση σε μια κοινωνία των μέσων σε σημαντικό βαθμό, γεγονός που συνηγορεί στο ότι «κανείς δεν μπορεί να αποφύγει τις εικόνες» (π.χ. Boehm, 2008, σελ. 40).

Από την άλλη μεριά οι εικόνες παρέχουν και νέες ευκαιρίες αντίληψης του κόσμου. Κρύβουν δυνατότητες πληροφόρησης και ερμηνείας της πραγματικότητας, δυνατότητες αισθητικών εμπειριών και απόλαυσης. Τα πολλαπλά συναισθηματικά και λογικά μηνύματα καθιστούν τις εικόνες μέσο επικοινωνίας του πολιτισμού και της κοινωνίας (Πρόγραμμα imago, 2010).

Δεν θα μπορούσαμε, λοιπόν, να αφήσουμε ασχολίαστο το ρόλο της εικόνας. Οι εικόνες ως διδακτικά μέσα συμβάλλουν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος και στη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών/τριών, στον εμπλουτισμό των πληροφοριών, στη χρήση μνημονικών τεχνικών και στη δημιουργία ευχάριστου ψυχολογικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Τα ερεθίσματα που δημιουργούν απευθύνονται ταυτόχρονα στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών/τριών.

Η εικόνα αποτελεί μέσο και υλικό για να σχεδιαστεί, να οργανωθεί, να στοχοθετηθεί και να υλοποιηθεί μια διδασκαλία.

Περιγραφή – κυρίως σώμα

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε στις τάξεις ενός σχολείου του νομού Ροδόπης με πολυπολιτισμικό πληθυσμό και πρόσφατες αφίξεις. Αρχικά έγινε μια επιλογή στόχων ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Στη συνέχεια επιλέχθηκε ο πίνακα του Rob Gonsalves ΄Το παζλ΄. Οι στόχοι ήταν οι εξής:

1. Να μπορούν οι μαθητές βασιζόμενοι στον πίνακα του Rob Gonsalves ΄Το παζλ΄, να παρατηρούν και ακολούθως να περιγράφουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων (σωστή χρήση επιθέτου - ουσιαστικού).
2. Να αποκτήσουν την ευχέρεια να διηγηθούν προφορικά μια ιστορία με τη βοήθεια του πίνακα.
3. Να εξασκηθούν στη δόμηση σωστών προτάσεων.
4. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα.
5. Να γνωρίσουν τον καλλιτέχνη Rob Gonsalves
6. Να αντιληφθούν τις διαφορετικές ιστορίες των συμμαθητών τους
7. Να νιώσουν ενσυναίσθηση για τις ενδεχόμενες δυσκολίες που βιώνουν οι συμμαθητές τους
8. Να εφαρμόσουν στην πράξη τον σεβασμό των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων
9. Να αντιληφθούν την αξία της ψυχικής ανθεκτικότητας σε στρεσογόνες καταστάσεις
10. Να αναπτύξουν προσαρμοστικότητα
11. Και, τέλος, να αναπτύξουν συλλογική ταυτότητα

Για να γίνει αντιληπτή η όλη δραστηριότητα θα αναφερθεί ενδεικτικά η πορεία διδασκαλίας. Επιλέγουμε, ως πρώτη επαφή των μαθητών με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα το έργο του Rob Gonsalves ΄Το παζλ΄ δίχως όμως να αποκαλύψουμε τον τίτλο και το όνομα του καλλιτέχνη.



Κι ακολουθούμε τα εξής βήματα:

1. Αρχικά, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού (Φύλλο Εργασίας 1, Παράρτημα), οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν μηνύματα της εικόνας σχετικά με τα συναισθήματα των ηρώων, τις μνήμες τους, την πιθανή ζωή τους πριν και τώρα (Προτείνεται για τους μαθητές όλων των τάξεων).
2. Περιγραφή εικόνας των ηρώων (Προτείνεται για τους μαθητές των μικρότερων κυρίως τάξεων, της Α΄, Β΄, Γ΄ & Δ΄ τάξης)

- Στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου κολλάμε ένα έγχρωμο αντίγραφο του έργου του Rob Gonsalves ΄Το παζλ΄.
- Στη συνέχεια, με τη συμμετοχή των παιδιών, σημειώνουμε πάνω στην εικόνα με αριθμημένα βελάκια τα βασικά χαρακτηριστικά των ηρώων.
- Ακολούθως οι μαθητές κάνουν προτάσεις (βασιζόμενοι στα αριθμημένα βελάκια που έχουν ήδη βάλει) χρησιμοποιώντας την απλή δομή της πρότασης (Υ-Ρ-Α ή Υ-Ρ-Κ).
- Στο τέλος συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους και παράγουν ένα ενιαίο κείμενο που περιγράφει τους ήρωες.

1. Αφήγηση της ιστορίας (Προτείνεται για τους μαθητές των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων, της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης)

- Δίνεται στα παιδιά μια σειρά ερωτήσεων υποβοηθητικών σχετικά με όσα βλέπουν στο έργο κι έτσι προκύπτει η αφήγηση της σκηνής που διαδραματίζεται στον πίνακα.

1. Ολοκληρώνοντας τον παραπάνω κύκλο δραστηριοτήτων, οι μαθητές καλούνται να εργαστούν στο Φύλλο Εργασίας 2 (Παράρτημα) (Προτείνεται για τους μαθητές των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων, της Γ΄, Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης)
2. Εναλλακτικές δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν οι μαθητές όλων των τάξεων είναι και οι παρακάτω:

- Μπορούν να φιλοτεχνήσουν σελιδοδείκτες με τον συγκεκριμένο πίνακα
- Παράλληλη δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί στη γωνιά της φιλαναγνωσίας με τους μαθητές να διαβάζουν κάποιο βιβλίο σχετικό με την προσφυγιά.

Εμπειρίες - Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μετά την πραγματοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προέκυψαν οφέλη για τους μαθητές. Συγκεκριμένα οι μαθητές:

- Βελτίωσαν τη γλωσσική τους έκφραση με τις πρακτικές γραπτής παραγωγής λόγου και προφορικής αναδιήγησης.

- Ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για την ανακάλυψη ‘’μιας προσωπικής ιστορίας’’, ενός συμβόλου, ενός νοήματος.
- Καλλιέργησαν το αισθητικό τους κριτήριο.
- Ασκήθηκαν στην ‘’ανάγνωση’’ της εικόνας και στη γνώση της ‘’γραμματικής της’’, καλλιεργώντας τη ‘’φιλαναγνωσία της εικόνας’’.
- Γνώρισαν τον ζωγράφο Rob Gonsalves, την τεχνοτροπία του και άλλα έργα του.
- Καλλιέργησαν μεταξύ τους κλίμα ομαδικότητας και αλληλεγγύης.
- Ανέπτυξαν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Βιβλιογραφία

Boehm, G. (2008). *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Aufl. Berlin.

Νικολάου, Γ. (2001). Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Σε: Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 83-93.

Παπαγιάννη, Β. (2001). Εκπαίδευση προσφύγων: Μια διαπολιτισμική πρόκληση. Σε: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Θεσσαλονίκη:
Υπουργείο Πολιτισμού, 44-46.

Πρόγραμμα της ΕΕ imago2010: *Μάθηση με εικόνες. Εναύσματα για την εργασία στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού.*

Τριλιανός, Α. (2002). *Η κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο Εργασίας 1



΄Το παζλ΄ - Rob Gonsalves

Ας «διαβάσουμε» το έργο του Rob Gonsalves

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΟΥ

Παιδιά μου, τι βλέπετε σε αυτό το έργο;

Πόσες εικόνες διακρίνετε;

2. ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Τι συναισθήματα σας δημιουργούν οι εικόνες που βλέπετε;

Τα ίδια συναισθήματα σας προκαλούν και οι δύο;

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

Ποιες γραμμές διακρίνετε;

Ποια σχήματα κυριαρχούν;

Ποια χρώματα αναγνωρίζετε;

4. ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ

Εντοπίζετε αντιθέσεις στα στοιχεία του έργου;

Ποιες είναι αυτές;

Υπάρχουν αντιθέσεις στα χρώματα (ψυχρά-θερμά, φωτεινά-σκούρα, θαμπά-λαμπερά);

Γιατί;

5. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ

Τι τίτλο προτείνετε να δώσουμε στο συγκεκριμένο έργο (συγκεντρώνουμε τις πρώτες σκέψεις που έρχονται στο μυαλό των παιδιών);

6. ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΟΥΜΕ ΤΟΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΤΙΤΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗ

Μελετούμε τη βιογραφία του καλλιτέχνη, τα χαρακτηριστικά της τέχνης του και βλέπουμε και κάποια ακόμη έργα του

7. ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ

Αν θα μπορούσατε να είστε μέσα στο έργο, πού θα θέλατε να είστε;

Τι ήχους θα ακούγατε;

Τι μυρωδιές θα μυρίζατε; (Καλούμε τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να κάνουν ένα ταξίδι με τη φαντασία. Αναπαράγουμε την ηχητική ατμόσφαιρα του έργου, με τη φωνή ή με μουσικά όργανα).

8. ΤΟ ΜΗΝΥΜΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Σύμφωνα με την ψυχολογική επίδραση του είδους των γραμμών, των σχημάτων και των χρωμάτων που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, μπορούμε να επιχειρήσουμε να υποθέσουμε το μήνυμα που θέλει να μας δώσει, να υποθέσουμε το πώς θα μπορούσε να ένιωθε όταν το δημιουργούσε. Τα παιδιά μιλούν για τη συνολική αίσθηση που τους έκανε το έργο.

9. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Καλούμε τους μαθητές ανά ομάδες να προσπαθήσουν να δραματοποιήσουν το έργο. Η δημιουργική αυτή δραστηριότητα είναι πολύ ευεργετική και απελευθερώνει τους μαθητές από εκφραστικά στερεότυπα.

10. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συζητούμε πάνω στο έργο μας, εκφράζουμε συναισθήματα, βιώματα, ανταλλάσουμε προσωπικές ιστορίες.

Φύλλο Εργασίας 2

Συμπληρώνω τα κενά στο παρακάτω κείμενο με τις λέξεις που υπάρχουν στο παρακάτω πλαίσιο:

ξεχωριστό, σπουδαίους, εξωτερικό, διαφορετικούς, πρωτότυπα, μεγάλο, ρεαλιστικές, ανθρώπινη, οπτικές



΄Το παζλ΄ - Rob Gonsalves

Μπορούν η μαγεία και ο ρεαλισμός να ταιριάξουν; Κι όμως μπορούν! Ο Καναδός Robert "Rob" Gonsalves (10 Ιουλίου 1959 - 14 Ιουνίου 2017) ήταν ζωγράφος του μαγικού ρεαλισμού (σουρεαλισμός). Ο Gonsalves ήταν μόλις 12 ετών, όταν άρχισε να πειραματίζεται με τη ζωγραφική και τα όρια μεταξύ ρεαλισμού και

φανταστικού. Δημιούργησε …..…… έργα σε περιορισμένες εκδόσεις και εικονογραφήσεις για τα δικά του βιβλία. Κάθε του πίνακας είναι μια γιορτή της φαντασίας και μας προκαλεί να βρούμε που τελειώνει αυτή και που ξεκινά η πραγματικότητα!

Παρουσίασε τις εντυπωσιακές ικανότητες του στο να συγχωνεύει τους δύο …….. κόσμους στα μοναδικά έργα τέχνης, δημιουργώντας σουρεαλιστικές οφθαλμαπάτες. Οι ιδέες δημιουργούνται σε ……. βαθμό από τον …….. κόσμο και περιλαμβάνουν αναγνωρίσιμες ανθρώπινες δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας προσεκτικά σχεδιασμένες ψευδαισθήσεις. Εμπνευσμένος από …… καλλιτέχνες όπως οι Σαλβαδόρ Νταλί και Ρενέ Μαγκρίτ, ο Gonsalves ανέπτυξε το δικό του …… στυλ συνδυάζοντας τις γνώσεις του στην αρχιτεκτονική με την αγάπη του για τη ζωγραφική.

Με σοφή χρήση της προοπτικής και των ενώσεων, καταφέρνει να μετατρέψει δύο διαφορετικές ……. σκηνές σε μια μαγική οφθαλμαπάτη. Ο Rob Gonsalves εμπνέεται κυρίως από τον εξωτερικό κόσμο και την …….. καθημερινότητα, αλλά για να τους δώσει μια μαγική νότα του παίρνει αρκετό καιρό, με αποτέλεσμα να δημιουργεί συνήθως μόνο 4 πίνακες το χρόνο.

Η τέχνη του, γεμάτη …….. ψευδαισθήσεις, θα σας καταπλήξει!

Flipping My Classroom
Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης στη διδασκαλία της Ιστορίας

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Ed Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της συνδυαστικής μάθησης (Blended learning) η οποία περιλαμβάνει τη χρήση και το συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων εκπαίδευσης, όπως : ανάμειξη παραδοσιακής και ηλεκτρονικής διδασκαλίας, αυτόεκμάθηση και συνεργατική μάθηση, δια ζώσης και εικονική τάξη, κατά πρόσωπο διδασκαλία και χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας. (Driscoll, 2002). Η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα μοντέλο συνδυαστικής μάθησης σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν κάνοντας χρήση εκπαιδευτικού υλικού στο σπίτι, ενώ οι εργασίες γίνονται στην τάξη με το δάσκαλο σε ρόλο καθοδηγητικό. (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013). Με την ανεστραμμένη τάξη η διδακτική καθοδήγηση μεταφέρεται από το περιβάλλον της ομαδικής μάθησης στο περιβάλλον της ατομικής. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Στ΄Τάξης, του Δημοτικού Σχολείου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ παρουσιάστηκεκαι σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο επιμορφωτικής τηλεσυνάντησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία ,ανεστραμμένη τάξη, συνδυαστική μάθηση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Bishop & Verleger (2013) η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) στηρίζεται σε 4 πυλώνες που αποτελούν τα βασικά της χαρακτηριστικά. Πρόκειται για το ακρωνύμιο F.L.I.P που απαρτίζεται από τις λέξεις Flexible, Learning, Intentional και Professional. Αναλυτικότερα:

F (FlexibleEnvironment)-Ευέλικτο περιβάλλον: Ο δάσκαλος δημιουργεί ή/και αναδιοργανώνει ευέλικτα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία οι μαθητές επιλέγουν το χρόνο και το περιεχόμενο της μάθησης τους, ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό τους προφίλ. Επιπλέον, η αντιστροφή της τάξης εξυπηρετεί τόσο την εξατομικευμένη, όσο και την ομαδική εργασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός,συμβουλευτικός καθοδηγητικός και εμψυχωτικός.

L (LearningCulture)-Μαθησιακήκουλτούρα: Ενώ στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας ,ο δάσκαλος είναι η πρωταρχική πηγή γνώσης και πληροφόρησης, στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης κυριαρχεί η μαθητοκεντρική προσέγγιση. Οι μαθητές είναι ενεργοί εκπαιδευόμενοι, αλληλεπιδρούν, διερευνούν σε βάθος και δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης. Θέτουν στόχους, αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και αξιολογούν την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη δόμηση της γνώσης, ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών τους.

I (IntentionalContent) – Περιεχόμενο με σκοπό: Οι δάσκαλοι αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης με αυστηρή επιλογή του υλικού μελέτης που εξυπηρετεί τους γνωστικούς στόχους κάθε ενότητας. Επιπλέον, προκαθορίζουν το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να εξερευνήσουν μόνοι τους τη γνώση.

P (Professional Educator) – Επαγγελματίας εκπαιδευτικός: Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτή την προσέγγιση χαρακτηρίζεται από υψηλό επαγγελματισμό και χρειάζεται αρκετές δεξιότητες , καθώς οι απαιτήσεις για την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης είναι μεγαλύτερες από ότι στο παραδοσιακό μοντέλο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο δάσκαλος είναι σιωπηλά «πανταχού παρών», χειρίζεται με ευκολία τις Νέες Τεχνολογίες, δημιουργεί ή επιλέγει υλικό, διαχειρίζεται σωστά το χρόνο, προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών. Ωστόσο, παρά τη διακριτική παρουσία του παραμένει βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.

Στάδια εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης

Σύμφωνα με τους Estes et. al. (2014), το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αναπτύσσεται σε τρία στάδια: πριν την τάξη (pre-class), μέσα στην τάξη (in-class) και μετά την τάξη (post-class).

1ο στάδιο «Πριν την τάξη». Το εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται στους μαθητές για μελέτη, συνήθως μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Ο βαθμός αλληλεπίδρασης με το υλικό εξαρτάται από τους εκπαιδευόμενους , οι οποίοι επιλέγουν το χώρο, το ρυθμό, τη συχνότητα και την εστίαση της μελέτης (Strayer, 2007).

2ο στάδιο «Μέσα στην τάξη». Οι μαθητές έρχονται προετοιμασμένοι, έχοντας μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό και ο σχολικός χρόνος αξιοποιείται σε δημιουργικές δραστηριότητες, ομαδικές ή ατομικές εργασίες και επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του δασκάλου. Οι προσωπικές εμπειρίες, η κριτική σκέψη και ο συνδυασμός των πληροφοριών που προσελήφθησαν στο προηγούμενο στάδιο προάγουν την ενεργητική μάθηση.

3ο στάδιο «Μετά την τάξη» Τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη ακολουθεί η αξιολόγηση ,ο έλεγχος, η ανατροφοδότηση, ο εντοπισμός αδυναμιών και τέλος η βελτίωση των επιδόσεων, από τους ίδιους τους μαθητές. Καθώς, το ψηφιακό υλικό εξακολουθεί να υπάρχει στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, είναι δυνατή η συνεχής αναδρομή και η επέκταση των γνώσεων, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες.

Γιατί Ανεστραμμένη Ιστορία

Η τυπική διάλεξη ως τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση γιατί επικεντρώνεται στο δάσκαλο. Δεν είναι ελκυστική και οι μαθητές χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους. Η μη συναλλακτική φύση της δεν προσφέρει ευκαιρίες

ενεργητικής συμμετοχής. Στην καθημερινή «εξέταση» το βάρος της «διεκπεραίωσης» αναλαμβάνουν συγκεκριμένοι μαθητές, ενώ πολλοί είναι αυτοί που δυσκολεύονται στην αποστήθιση και αποσύρονται. Στη διδασκαλία της Ιστορίας δε λείπουν, βέβαια και οι πειραματισμοί. Πέρα από τη διάλεξη, πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν, κατά καιρούς και άλλες μεθόδους. Μερικές από αυτές είναι :τα σχεδιαγράμματα, το ατομικό τετράδιο Ιστορίας, διαδραστικές παρουσιάσεις (από το δάσκαλο), διαδραστικές παρουσιάσεις (από τους μαθητές), σχέδια εργασίας, εικαστικές δημιουργίες, ακόμη και δράσεις STEM. Η βασικότερη, όμως, αδυναμία όλων των παραπάνω μεθόδων είναι ο χρόνος που - σχεδόν ποτέ - δε φτάνει για ποιοτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη και η πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης. Συνεπώς , το ερώτημα που τίθεται είναι : Τελικά, τι μένει στους μαθητές στο τέλος της χρονιάς;

Ιστορία : Παραδοσιακή τάξη vs Ανεστραμμένη τάξη

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης χρησιμοποιεί την τεχνολογία με σκοπό να «απελευθερώσει» το διδακτικό χρόνο, από τη διάλεξη. Στην παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ο δάσκαλος κατέχει το ρόλο του «Σοφού» στην έδρα. Ένα τυπικό σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει αρχικά την «εξέταση» της προηγούμενης ενότητας και στη συνέχεια την «παράδοση» του νέου μαθήματος με διάλεξη/παρουσίαση. Ο ρόλος του μαθητή μπορεί να είναι ενεργητικός ή παθητικός, ωστόσο, περιορίζεται κυρίως στην ιδιότητα του ακροατή. Ο χρόνος που απομένει, συνήθως, για την εκτέλεση δραστηριοτήτων κατανόησης και εμπέδωσης δεν επαρκεί και οι περισσότερες εργασίες ανατίθενται για το σπίτι. Οι υποχρεώσεις του μαθητή για την επόμενη μέρα περιλαμβάνουν την ανάγνωση του μαθήματος και την αποστήθιση (Παγγέ κα, 2017).

Αντίθετα, στην ανεστραμμένη τάξη ο δάσκαλος είναι ο «βοηθός» στο πλευρό του μαθητή. Μια τυπική ημέρα διδασκαλίας περιλαμβάνει δραστηριότητες και αξιολογικά τεστ πάνω στο νέο υλικό που οι μαθητές επεξεργάστηκαν και μελέτησαν μόνοι τους στο σπίτι την προηγούμενη μέρα. Ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησης του, καθώς η δουλειά που του ανατίθεται για την επόμενη μέρα έχει να κάνει με την παρακολούθηση του ψηφιακού υλικού που του παρέχεται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και την εποικοδομητική αλληλεπίδραση του με αυτό.



Εικόνα 1 :Η κατανομή του διδακτικού χρόνου

Αντιστρέφοντας την τάξη σε 5 βήματα

Σύμφωνα με την παρούσα διδακτική πρόταση, για να αντιστρέψουμε την τάξη μας ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1 : Εξηγούμε στους μαθητές μας το νέο εγχείρημα και διερευνούμε προθέσεις και διαθέσεις.

Βήμα 2 :Σιγουρευόμαστε ότι όλοι διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικές συσκευές πρόσβασης.

Βήμα 3 :Δημιουργούμε μια ψηφιακή τάξη π.χe-me, eclass και εγγράφουμε τους μαθητές μας.

Βήμα 4: Διαθέτουμε 2-3 διδακτικές ώρες για πρακτική εφαρμογή της μεθόδου και εξάσκηση.

Βήμα 5:Ξεκινάμε να διαμοιράζουμε υλικό.

Ανεστραμμένη τάξη –Πρακτική εφαρμογή σε 4 βήματα

Για την πρακτική εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1 : Καθορίζουμε το περιεχόμενο της ύλης που θέλουμε να διδαχθεί.

Βήμα 2 :Αναζητούμε σχετικές πηγές, και υλικό (ή τα δημιουργούμε) και τα αναρτούμε στην ψηφιακή τάξη, μαζί με σαφείς οδηγίες για την ορθή χρήση τους.

Βήμα 3 :Αναρτούμε αξιολογικά κουίζ (για άμεση αυτοαξιολόγηση) ή αναθέτουμε εργασίες π.χ σημειώσεις, σχεδιαγράμματα κ.α).

Βήμα 4 :Την επόμενη μέρα στην τάξη, αναθέτουμε δραστηριότητες ανακαλυπτικής μάθησης και εφαρμογής της νέας γνώσης (επίλυση προβλημάτων, διάλογος και συζήτηση, πειράματα, αναστοχασμός και συμπεράσματα, παραγωγή υλικού, χρήση Νέων Τεχνολογιών).

Από τη θεωρία στην πράξη - Η ανεστραμμένη τάξη μου

Σε α΄ φάση η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Στ ΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου για τη διδασκαλία του μαθήματος «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» . Σε β΄φάση παρουσιάστηκε σε εκπαιδευτικούς ΠΕ στο πλαίσιο τηλε-επιμόρφωσης. Για την «αντιστροφή» της τάξης ακολουθήθηκαν τα βήματα πρακτικής εφαρμογής που περιγράφονται στην παρούσα διδακτική πρόταση. Η εικονική τάξη δημιουργήθηκε στην ψηφιακή εκπαιδευτική

πλατφόρμα e-me, καθώς οι μαθητές διέθεταν ήδη λογαριασμό στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και ήταν εξοικειωμένοι με την πλατφόρμα, λόγω της εξ΄αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρχικά, ενημερώθηκαν για τη φιλοσοφία του εγχειρήματος και για τις προβλεπόμενες διαδικασίες, και έγιναν μέλη στην αντίστοιχη «κυψέλη». Ακολούθησε ένα δίωρο πρακτικής εξάσκησης, εντός της τάξης, και εξοικείωση με το νέο μοντέλο διδασκαλίας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η πρώτη ανάρτηση υλικού για μελέτη στο σπίτι και ακολούθησαν δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης.



Εικόνα 2 :Ενδεικτικό υλικό μελέτης στο σπίτι

Τέλος, δημιούργησαν και δικό τους, πρωτότυπο υλικό χρησιμοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες πολυμέσων όπως το Wordwall και το Learning Apps. Ενδεικτικά:

- Κεφάλαιο 8 - Ρήγας Βελεστινλής και ο Αδαμάντιος Κοραής

  https://wordwall.net/el/resource/6761764

- Κεφάλαιο 9- Τα κυριότερα επαναστατικά κινήματα

  https://wordwall.net/el/resource/6813204

- Κεφάλαιο 10 - Οι αγώνες των Σουλιωτών

  https://learningapps.org/display?v=ptynuuic320

Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε στην ψηφιακή τάξη, κατά τη σύγχρονη διδασκαλία, με τη χρήση των ΤΠΕ.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στο νέο διδακτικό μοντέλο, ωστόσο δεν έλειψαν τα παράπονα, ιδιαίτερα στην αρχή, όταν συνειδητοποίησαν ότι ο νέος τρόπος μελέτης και εργασίας είναι πιο απαιτητικός απ'ότι στο παραδοσιακό μοντέλο. Ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι αντιλήφθηκαν ότι η ενεργός εμπλοκή του καθενός ξεχωριστά είναι βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση της γνώσης και προσάρμοσαν ανάλογα το ατομικό τους προφίλ μάθησης ,βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους.

Σε δεύτερο χρόνο η θεωρητική τεκμηρίωση και η διαδικασία εφαρμογής του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου παρουσιάστηκε σε επιμορφωτική τηλε-ημερίδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτιμήθηκε θετικά.

Εν κατακλείδι

Όπως διαπιστώθηκε, το μοντέλο της ανεστραμμένης διδασκαλίας αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή και τη θετική προδιάθεση στη μαθησιακή διαδικασία και επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό. Είναι συχνό φαινόμενο, κατά τη διάρκεια της παραδοσιακής διδασκαλίας οι μαθητές να εστιάζουν στην ταχύτητα πρόσληψης των πληροφοριών και όχι στην ουσία τους. Αντίθετα, στην ανεστραμμένη τάξη το ψηφιακό υλικό, είναι πάντα διαθέσιμο για μελέτη και επανάληψη, οποιαδήποτε χρονική στιγμή.Με την ατομική ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση ο μαθητής παρακολουθεί την πρόοδο του και ελέγχει τις επιδόσεις του. Μπορεί ακόμη να αναπτύξει δεξιότητες καθοδήγησης υποστηρίζοντας πιο «αδύνατους» μαθητές.

Επιπλέον, γίνεται καλύτερη διαχείριση της ύλης και του διδακτικού χρόνου, ενθαρρύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ομαδική εργασία, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ανοικτού τύπου.Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και να εξερευνήσουν τη νέα γνώση.

Ωστόσο είναι απαραίτητο να αναφερθούν και κάποιοι σημαντικοί προβληματισμοί που αφορούν κυρίως την άνιση πρόσβαση στην τεχνολογία, την αύξηση του χρόνου μελέτης στο σπίτι, την δημιουργία κατάλληλου πρωτότυπου υλικού, την ποιότητα και την αξιοπιστία του ψηφιακού υλικού, τα πνευματικά δικαιώματα και το μεγαλύτερο φόρτο εργασίας για τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι ενώ η ανεστραμμένη τάξη διαθέτει χαρακτηριστικά της εξ΄αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν αποτελεί εκπαίδευση από απόσταση. Η εφαρμογή της μέσα στη σχολική τάξη είναι απαραίτητο, δομικό στοιχείο που δε μπορεί να αντικατασταθεί –αλλά υποστηρίζεται- από την ψηφιακή τεχνολογία. Κατά τον ίδιο τρόπο

η απλή χρήση ψηφιακών μέσων μέσα στην τάξη δεν αποτελεί, σε καμία περίπτωση, εφαρμογή του μοντέλου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18.

Estes, M. D., Ingram, R., Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. International HETL Review, Volume 4, Article 7, Retrieved from: https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroomresearch-practice-and-technologies

Driscoll, M. (2002) Blended Learning: Let's Get beyond the Hype. E-Learning, 54

Κανδρούδη, Μ., & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση. Στα Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013.

Παγγέ, Τ., Κατσιγιάννη, Σ., Λέκκα, Α. & Σακελλαρίου, Μ. (2017). Η εφαρμογή της αντίστροφης τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία :Τάσεις και προοπτικές. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 188-198.

Strayer, J. (2007).The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system. Ph.D. dissertation, Ohio State University.

Εκπαιδευτική προσέγγιση και αξιοποίηση των φυτικών οργανισμών σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία

Κόντου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.05, M.Sc. Οικολογίας

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική προσέγγιση για την αξιοποίηση των φυτικών οργανισμών σε προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία. Τα φυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και τη συνέχιση της ζωής, διαμορφώνοντας την οικολογική ισορροπία στον πλανήτη μας και επηρεάζοντας την ποιότητα του περιβάλλοντος. Η επιλογή του θέματος έγινε με κριτήρια τον πολλαπλό ρόλο των φυτών, την ανάδειξη της σημασίας του θέματος καθώς και την εκπαιδευτική αξιο-ποίησή του μέσα από προτεινόμενες θεματικές ενότητες, κατά την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: φυτά, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η δημιουργία πολλών περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως η μη ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων και η απώλεια της βιοποικιλότητας, δημιούργησε την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων σε θέματα που σχετίζονται και με στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, αφού η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενημερωμένων, ευαισθητοποιημένων και ενεργών πολιτών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος (Κόντου, 2015).

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιο-ποιούν διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, για την ολιστική διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού θέματος, ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές υπεύθυνη και φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά, αναλαμβάνοντας δράση για την προστασία του. Τα φυτά, ως οργανισμοί που επηρεάζουν τη διατήρηση της ζωής και την οικολογική ισορ-ροπία στη γη, μπορούν να συμπεριληφθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσα από τα οποία οι μαθητές θα κατανοήσουν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με στοιχεία της φύσης, όπως είναι τα φυτά, την αναγκαιότητα διατήρησης και προστασίας τους και θα αποκτήσουν σεβασμό και φιλικές στάσεις για αυτά, αλλά και για κάθε μορφή ζωής.

Η σημασία των φυτικών οργανισμών

Τα φυτά αναφέρονται ως οργανισμοί-κλειδί για την εξέλιξη και τη συνέχιση της ζωής στη γη, αφού όλοι οι οργανισμοί για να επιβιώσουν καταναλώνουν ενέργεια που προέρχεται από τη διάσπαση των οργανικών ενώσεων, που παράγουν τα φυτά με τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης (Κόντου, 2016).Ο πρωτόγονος άνθρωπος στηρίχθηκε στο φυσικό περιβάλλον, για να εξασφαλίσει την τροφή του, συλλέγοντας καρπούς, ρίζες,

βλαστούς και είδη χόρτων, σε συνδυασμό με το κυνήγι άγριων ζώων. Τα εδώδιμα φυτά (π.χ. λαχανικά και καρποί) αποτελούν κύρια πηγή τροφής και για το σύγχρονο άνθρωπο, καθώς είναι απαραίτητα για τη διατήρηση μιας ισορροπημένης και υγιεινής διατροφής. Επίσης η επιστήμη και ο πολιτισμός στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στα φυτά. Τα αριστουργήματα της λογοτεχνίας και της επιστήμης αποτυπώθηκαν σε φυτικά προϊόντα: στους παπύρους των Αιγυπτίων και στο χαρτί των Κινέζων (Μανέτας, 2011). Οι Κινέζοι για την παραγωγή χαρτιού χρησιμοποιούσαν, άχυρα ρυζιού και σταριού και φλοιούς διαφόρων φυτών, βαμβάκι και λινάρι (Μπελέση, 2019) ενώ ο πάπυρος κατασκευαζόταν από στρώματα κοπανισμένων λωρίδων κορμού που προέρχονταν από το φυτό πάπυρος (Ζερβός, 2015). Σημαντικός είναι ο ρόλος των κλωστικών φυτών (π.χ. βαμβάκι) στην παραγωγή ενδυμάτων ενώ το ξύλο πολλών δασικών φυτών χρησιμοποιείται στην επιπλοποιία, την ναυπηγική και την βιομηχανία χαρτιού. Επίσης, τα ενεργειακά φυτά (π.χ. ηλίανθος) αξιοποιούνται ως πρώτες ύλες στην παραγωγή βιοκαυσίμων. Ενδιαφέρον έχουν τα φαρμακευτικά και αρωματικά φυτά, τα οποία αξιοποιούνται στη βιομηχανία τροφίμων, στη φαρμακοβιομηχανία, στην αρωματοποιία και στην ποτοποιία (Κάλφας, 2018). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξία των φυτών, δεν προκύπτει μόνο από τη χρήση τους από τον άνθρωπο ή τους άλλους οργανισμούς, αλλά και λόγω της επίδρασης τους στην οικολογική ισορροπία του πλανήτη μας διότι ρυθμίζουν τη ροή των επιφανειακών υδάτων, αποτρέπουν τις πλημμύρες, προστατεύουν το εδάφος από τη διάβρωση, βελτιώνουν τη σύνθεση του ατμοσφαιρικού αέρα με την παραγωγή O_2 και τη δέσμευση του CO_2, επηρεάζουν το μικροκλίμα και βελτιώνουν την αισθητική ενός τόπου.

Η ιστορία της εξέλιξης των φυτικών οργανισμών

Η εξελικτική πορεία των φυτών καθόρισε σημαντικά την εξέλιξη πολλών ζωικών ειδών και γενικότερα τη διαμόρφωση του σύγχρονου περιβάλλοντος του πλανήτη μας. Τα φυτά, μετά την αρχική εμφάνισή τους, υπέστησαν έντονες μεταβολές, για να φτάσουν στη σημερινή τους μορφή, μέσα από σημαντικά στάδια και αλλαγές στη μορφολογία και στις λειτουργίες τους, τα κυριότερα από τα οποία είναι (Φοίτος, 1996, Μανέτας, 2011, Δρούζας, 2012):

- Το πρώτο μεγάλο βήμα αναφέρεται στην εμφάνιση των φυτών και στον αποικισμό της ξηράς. Οι πρώτοι φυτικοί οργανισμοί σχηματίσθηκαν στη θάλασσα. Με το σχηματισμό της ξηράς και ευνοϊκών περιβαλλοντικών συνθηκών, τα φυτά κατόρθωσαν να εποικήσουν τα χερσαία τμήματα της γης (περίπου πριν 415 εκατ. έτη), μέσω μιας σειράς διαδοχικών σταδίων (υδρόβια-αμφίβια-υδροχαρή-χερσαία).
- Το πέρασμα από το νερό στη ξηρά απαιτούσε την ανάπτυξη μορφολογικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών, που βοήθησαν την προσαρμογή των φυτών στη χερσαία διαβίωση. Έτσι για την αξιοποίηση της ηλιακής ακτινοβολίας, ανέπτυξαν στηρικτικό ιστό και ισχυρά κυτταρικά τοιχώματα, ώστε να επιτευχθεί η καθ' ύψος αύξηση των βλαστών ενώ η ανάπτυξη του ριζικού συστήματος συντέλεσε στη σταθεροποίηση των φυτών στην ξηρά και στην πρόσληψη θρεπτικών στοιχείων.

- Μία ακόμη σημαντική αλλαγή στην αναπαραγωγή των φυτών είναι ο σχηματισμός σπερμάτων. Περίπου πριν 380 εκατ. έτη εμφανίστηκαν τα πρώτα δένδρα, ενώ την ίδια εποχή εμφανίστηκαν τα σπερματόφυτα, που μέσω των σπερμάτων εξασφάλιζαν την προστασία και θρέψη του εμβρύου και την αναπαραγωγή τους σε πιο ξηρές συνθήκες.
- Ένα άλλο βασικό εξελικτικό στάδιο για τα φυτά, πριν από περίπου 140 εκατ. έτη, ήταν η εξειδίκευση των αναπαραγωγικών οργάνων, με το σχηματισμό ανθέων και καρπών, που παρουσιάζουν εντυπωσιακή μορφολογική και λειτουργική ποικιλότητα.

Σήμερα τα φυτά περιλαμβάνουν τα βρυόφυτα (βρύα), πτεριδόφυτα (φτέρες), τα γυμνόσπερμα (κυρίως κωνοφόρα) και τα αγγειόσπερμα ή ανθόφυτα. Ειδικότερα τα αγγειόσπερμα χαρακτηρίζονται από την εντυπωσιακή προσαρμοστικότητα σε ποικίλα κλίματα και τη μεγάλη εξάπλωση στον πλανήτη.

Σχέσεις φυτών και ανθρώπων στην αρχαιότητα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση και η σημασία των φυτών στην ιατρική, στους μύθους, τη λατρεία και τις τέχνες κατά την αρχαιότητα. Στην αρχαία Ελλάδα χρησιμοποιούσαν για θεραπευτικούς σκοπούς κυρίως μέρη φυτών (ρίζες, φύλλα, άνθη κ.α.), τα οποία για να χρησιμοποιηθούν ως φάρμακα, υποβάλλονταν σε σχετικά απλές επεξεργασίες όπως πολτοποίηση, ξήρανση, κονιοποίηση, βράσιμο και ανάμιξη με άλλες ουσίες (Παπαδόπουλος, 2007). Ο Ιπποκράτης, μεγάλος γιατρός της αρχαιότητας, στις θεραπευτικές του πρακτικές χρησιμοποιούσε κυρίως φυτικά φάρμακα, που παρασκευάζονταν από διάφορα μέρη και συστατικά των φυτών. Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλά από αυτά τα φαρμακευτικά φυτά αποτελούν τη βάση για τη παρασκευή των σημερινών σύνθετων φαρμάκων (Φανουρίου, 2018).

Σχετικά με τη διατροφική αξία των φυτών, η σχέση τους με τον άνθρωπο ξεκινά με τη συλλογή άγριων σπόρων και φυτών, στη συνέχεια περιλαμβάνει την καλλιέργεια άγριων φυτών και καταλήγει με την καλλιέργεια εξημερωμένων φυτών, δηλαδή την ανάπτυξη της γεωργίας (Βαλαμώτη, 2009). Η ελιά, το αμπέλι, η συκιά, τα δημητριακά και η ροδιά ήταν φυτά με ιδιαίτερη διατροφική αξία στην αρχαία Ελλάδα. Επίσης οι αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποιούσαν πολλά ξυλώδη φυτά ως πηγή ενέργειας (π.χ. θέρμανση και μαγειρική) και ως πρώτη ύλη για διάφορες κατασκευές (π.χ. ναυπηγική, οικοτεχνία). Έτσι χρησιμοποιούσαν το ξύλο της ελάτης, της πεύκης και του κέδρου στη ναυπηγική, την ιτιά για να κατασκευάζουν καλάθια και ασπίδες, την αγριελιά για ξύλινα σφυριά και την κοκορεβυθιά για καρπούς και ρητίνη (Τσουμής, 2007).

Στην ελληνική μυθολογία, υπάρχουν αρκετοί μύθοι σχετικά με τη βλάστηση και την προστασία των δένδρων. Έτσι οι νύμφες, γυναικείες μορφές θεϊκής καταγωγής ζούσαν μέσα σε δέντρα, γεννιούνταν, χαίρονταν με την ευεξία τους και μάλιστα ο θόρυβος κατά την πτώση υλοτομούμενου δένδρου στο έδαφος θεωρούνταν το κλάμα μιας νύμφης (Τσουμής, 2007). Επίσης πολλά φυτά ήταν αφιερωμένα στους θεούς. Η δάφνη,

σύμβολο νίκης και δόξας ήταν αφιερωμένη στο θεό Απόλλωνα, ενώ η μυρτιά, σύμβολο ομορφιάς και νεότητας, ήταν αφιερωμένη στη θεά Αφροδίτη (Μπάουμαν, 1999). Επιπλέον η αρχαία Ελληνική τέχνη επηρεάστηκε και εμπνεύστηκε από τα φυσικά στοιχεία της γης, όπως είναι και τα φυτά. Πολλές φορές αυτά αποτέλεσαν τα πρότυπα για να δημιουργηθούν διάφορα καλλιτεχνικά έργα. Οι διακοσμητικές παραστάσεις φυτών σε αγγεία, γλυπτά, τοιχογραφίες και κοσμήματα αναδεικνύουν τη μεγάλη αισθητική, συμβολική και θρησκευτική σημασία τους για τον άνθρωπο.

Απόψεις και στάσεις για τους φυτικούς οργανισμούς

Αν και τα φυτά αποτελούν βασικά στοιχεία του έμβιου κόσμου, αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι άνθρωποι δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον και έλλειψη προσοχής για αυτά, θεωρώντας ότι δεν είναι τόσο ενδιαφέροντα όσο τα ζώα (Balas & Momsen, 2014, Strgar, 2007). Οι επιστήμονες για να ερμηνεύσουν τη χαμηλή υπόληψη και το μέτριο ενδιαφέρον που έχει ο άνθρωπος για τα φυτά χρησιμοποιούν τον όρο *Plant Blindness,* δηλαδή *τυφλότητα απέναντι στα φυτά* (Μανέτας, 2011). Ειδικότερα οι Wandersee & Schussler (2001) που επινόησαν τον παραπάνω όρο, περιέγραψαν ως Plant Blindness, «την αδυναμία να δούμε ή να παρατηρήσουμε τα φυτά στο δικό τους περιβάλλον» - με αποτέλεσμα τη (ν): α) αδυναμία αναγνώρισης της σημασίας των φυτών στη βιόσφαιρα και στις ανθρώπινες χρήσεις β) αδυναμία εκτίμησης των αισθητικών και μοναδικών βιολογικών χαρακτηριστικών των μορφών ζωής που ανήκουν στο φυτικό βασίλειο και γ) λανθασμένη, ανθρωποκεντρική κατάταξη των φυτών ως κατώτερη από τα ζώα.

Στα ερωτήματα γιατί οι άνθρωποι συχνά αγνοούν τα φυτά και ενδιαφέρονται λιγότερο να μάθουν και να τα κατανοήσουν σε αντίθεση με τα ζώα, ως κύριες αιτίες αναφέρονται (Wandersee & Schussler 2001, Strgar 2007, Μανέτας, 2011): α) η έλλειψη κίνησης των φυτών εν αντιθέσει με τα ζώα, β) τα φυτά είναι συνήθως μη απειλητικά στοιχεία και η επαφή μαζί τους μπορεί να αγνοηθεί χωρίς τρομερές συνέπειες, γ) τα ζώα είναι πιο ελκυστικά λόγω φυσικών ομοιοτήτων με τον άνθρωπο (π.χ. λήψη τροφής, γέννηση των απογόνων τους, έχουν μάτια και πρόσωπο) και δ) η «ζωοκεντρική» εκπαιδευτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η μελέτη των ζώων, μέσα από την διδασκαλία και το περιεχόμενο των βιβλίων, είναι πιο σημαντική από τη μελέτη φυτών.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και φυτά

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση εισάγει μια διαφορετική αντίληψη στο σχολείο, μέσω της ανακαλυπτικής, βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στη διαμόρφωση πολιτών με ενεργή συμμετοχή στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Η πλήρης κατανόηση της συνεισφορά των φυτών στο φαινόμενο της ζωής στη γη από τους μαθητές είναι απολύτως απαραίτητη και η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στο να σταματήσουν οι μαθητές να αγνοούν ή να αξιολογούν

τα φυτά μόνο με βάση τα χρώματα ή το σχήμα τους και να υιοθετήσουν στοιχεία συστημικής σκέψης, που είναι απαραίτητα για την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων μέσα στη βιόσφαιρα (Αμπράζης & Παπαδοπούλου, 2015). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, μπορεί να αναδείξει τον πολλαπλό ρόλο των φυτών στη ζωή του ανθρώπου και να συμβάλλει στην αποκατάσταση της σχέσης των παιδιών με στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως τα φυτά, με την εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης και της ανακαλυπτικής μάθησης. Η άμεση επαφή με τα έμβια όντα παρέχει πληροφορίες και εμπειρίες που δεν αποκτώνται διαβάζοντας, βλέποντας φωτο-γραφίες ή εξετάζοντας μοντέλα (Strgar, 2007) και κανένα σχολικό ή άλλο εγχειρίδιο όσο καλογραμμένο και αν είναι, καμία διάλεξη όσο εμπνευσμένη και αν γίνεται, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την επαφή με τη φύση (Τσολακίδου & Μόγιας, 2017).

Θεματικές ενότητες, προτεινόμενα θέματα προγραμμάτων για φυτικούς οργανισμούς και στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων εκδίδει κάθε χρόνο απόφαση με την οποία ρυθμίζει το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων), προτείνει ενδεικτική θεματολογία για εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και καθορίζει το πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεματικές ενότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στην Απόφαση του ΥΠΑΙΘ για το σχολικό έτος 2019-2020, οι οποίες μπορούν να συσχετισθούν με τους φυτικούς οργανισμούς ενώ προτείνονται συγκεκριμένα θέματα προγραμμάτων, ανά θεματική ενότητα, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με τη μελέτη των φυτών, τις λειτουργίες, τις χρήσεις, τις απειλές που αντιμετωπίζουν, καθώς και τη σημασία των φυτικών οργανισμών στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

ΘΕΜ1:Αειφόρο Σχολείο, αειφορική διαχείριση υλικών και άυλων πόρων της σχολικής κοινότητας

- Η συμβολή του Σχολικού Κήπου στο αειφόρο σχολείο
- Η διαμόρφωση του κήπου του σχολείου μας
- Η δημιουργία και συντήρηση ενός λαχανόκηπου στη σχολική αυλή
- Η δημιουργία σχολικού κήπου με τοπικά φυτά

ΘΕΜ2:Αειφόρος κατοικία, βιοκλιματική, αρχιτεκτονική, ασφάλεια των τεχνο-υποδομών στο δομημένο περιβάλλον, βιώσιμοι ελεύθεροι χώροι-αειφορική χρήση και αξιοποίησή τους

- Ο ρόλος της βλάστησης στο βιοκλιματικό σχεδιασμό της κατοικίας

- Πράσινο και ελεύθεροι χώροι μέσα στην πόλη μου

ΘΕΜ3:Ενεργειακό ζήτημα, οικολογικό/ενεργειακό αποτύπωμα στο σχολείο και στο

- Η βιομάζα, ως εναλλακτική μορφή ενέργειας
- Ο ρόλος της βλάστησης στην εξοικονόμηση ενέργειας
- Ενεργειακά φυτά
- Η περιβαλλοντική σημασία των βιοκαυσίμων

σπίτι, εναλλακτικές μορφές ενέργειας

ΘΕΜ4:Τοπικό φυσικό περιβάλλον, τοπικά οικοσυστήματα, βιοποικιλότητα, απειλούμενα είδη, προστατευόμενες περιοχές

- Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λίμνες)
- Η χλωρίδας και η πανίδα ενός τόπου
- Ενδημικά και απειλούμενα φυτά
- Βιοποικιλότητα και δάσος
- Βοτανικοί κήποι
- Δάση-Περιαστικά δάση
- Εθνικοί Δρυμοί
- Δέντρα και βότανα της Ελλάδας
- Βιοποικιλότητα φυτών
- Αναδασώσεις

ΘΕΜ5:Αλλαγή χρήσεων γης, αστυφιλία, οικολογική επιβάρυνση

- Ο ρόλος του αστικού και περιαστικού πρασίνου στη βιωσιμότητα των πόλεων
- Κλιματική αλλαγή, αστικό πράσινο και πόλη
- Η επίδραση των φυτών στο μικροκλίμα της πόλης
- Αστική γεωργία

ΘΕΜ6:Βιοτεχνολογικές εφαρμογές και περιβάλλον

- Βιοτεχνολογία φυτών

ΘΕΜ7:Διαχείριση Φυσικών Πόρων και βιωσιμότητα

- Η χλωρίδα και η πανίδα της Ελλάδας
- Δάσος και νερό
- Οι υγρότοποι της περιοχής μου
- Φυσικές προστατευόμενες περιοχές

ΘΕΜ8:Οικοσυστήματα, δομή και λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων

- Ο κύκλος ζωής των φυτών και το ταξίδι των σπόρων
- Υγρότοποι
- Δάση
- Λίμνες

ΘΕΜ9:Ορθολογική διαχείριση και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος

- Αειφόρος διαχείριση των δασών
- Προστασία των φυσικών οικοσυστημάτων
- Δράσεις προστασίας του δάσους
- Απειλούμενα είδη-Προστατευόμενες περιοχές

ΘΕΜ10:Ρύπανση, μόλυνση και υποβάθμιση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος

- Η επίδραση της ρύπανσης στα περιαστικά δάση
- Κλιματική αλλαγή και δάσος
- Όξινη βροχή και δάσος
- Απειλές για τη βιοποικιλότητα

ΘΕΜ11:Αειφορική διαχείριση των απορριμμάτων/αποβλήτων

- Κομποστοποίηση
- Βιοαέριο

ΘΕΜ12:Περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και διαχείρισή τους

- Απειλούμενα και σπάνια φυτά: απειλές και τρόποι προστασίας
- Κλιματική αλλαγή και φυσικά οικοσυστήματα
- Ερημοποίηση
- Κλιματική αλλαγή και σύγχρονες πόλεις
- Δασικές πυρκαγιές

ΘΕΜ13:Αγροτική ανάπτυξη, τουρισμός, εναλλακτικός/οικολογικός τουρισμός

- Αυτοφυή, ενδημικά και σπάνια φυτά
- Αρωματικά και φαρμακευτικά φυτά ενός τόπου
- Το σιτάρι, βασικό στοιχείο στη διατροφή
- Η ελιά, ένα πολύτιμο φυτό του τόπου μας
- Αγροτική παραγωγή
- Αγροτουρισμός
- Η οικονομική αξία των φυτών
- Αστική γεωργία

ΘΕΜ14:Περιβάλλον και τέχνη

- Τα φυτά ως πηγή έμπνευσης στην Τέχνη
- Τα χρώματα, τα αρώματα και οι ήχοι του δάσους
- Δημιουργίες με ζωγραφική και κατασκευές με βάση τα φυτά

ΘΕΜ15:Γεωλογικά μνημεία και μνημεία της φύσης

- Απολιθωμένο δάσος της Λέσβου
- Διατηρητέα μνημεία της φύσης, μεγάλη βοτανική, αισθητική ή ιστορική αξία.

ΘΕΜ16:Περιβάλλον και μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι και ιστορικοί τόποι

- Τα φυτά των αρχαιολογικών χώρων

ΘΕΜ17:Υλικά φιλικά προς το περιβάλλον

- Παραγωγή προϊόντων φτιαγμένα από φυτικές ύλες

ΘΕΜ18:Περιβάλλον και ιστορία, μυθολογία, λαογραφία

- Η διατροφή των ανθρώπων κατά την αρχαιότητα
- Αξία και χρήσεις των φυτών στην αρχαιότητα
- Τα βότανα στην Λογοτεχνία και στη Λαογραφία
- Φυτά, μυθολογία και πολιτισμός

ΘΕΜ19:Περιβαλλοντικές δράσεις και περιβαλλοντική συνείδηση

- Δράσεις-Εθελοντισμός για την προστασία του αστικού και περιαστικού πρασίνου
- Δράσεις για την προστασία των δασών της χώρας μου
- Αναδάσωση-Δενδροφυτεύσεις

ΘΕΜ20:Περιβαλλοντικά ζητήματα στη λογοτεχνία

- Η γνωριμία των φυτών μέσα από τη λογοτεχνία
- Η προστασία του δάσους μέσα από τη λογοτεχνία

ΘΕΜ21:Καταναλωτικά πρότυπα και περιβάλλον

- Η επίδραση των διατροφικών επιλογών μας στο περιβάλλον
- Διατροφικές συνήθειες, κατανάλωση και περιβαλλοντικά ζητήματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σχέσεις μεταξύ των θεματικών ενοτήτων που αναφέρονται στους φυτικούς οργανισμούς και των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης (Εικ. 1).



Εικ.1 Οι 17 στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Ο 1ος στόχος αναφέρεται στην εξάλειψη της φτώχειας παντού, ο 2ος στην εξάλειψη της πείνας, στην επισιτιστική ασφάλεια, στην καλύτερη διατροφή και στην προώθηση της βιώσιμης γεωργίας ενώ ο 8ος στόχος στην προώθηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, της απασχόλησης και της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Η αγροτική ανάπτυξη και ο τομέας τροφίμων προσφέρουν ολοκληρωμένες λύσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη, την πείνα και την εξάλειψη της φτώχειας, παρέχοντας θέσεις απασχόλησης που τονώνουν την οικονομία και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην επισιτιστική ασφάλεια. Οι θεματικές ενότητες που συνδέονται με αυτούς τους στόχους είναι η αγροτική ανάπτυξη και ο εναλλακτικός/οικολογικός τουρισμός (ΘΕΜ13), οι βιοτεχνολογικές εφαρμογές και το περιβάλλον (ΘΕΜ6), η αειφορική διαχείριση των απορριμ-μάτων/αποβλήτων (ΘΕΜ11) και τα υλικά φιλικά προς το περιβάλλον (ΘΕΜ17).

Ο 3ος στόχος αναφέρεται στην εξασφάλιση υγιούς ζωής και στην προώθηση της ευημερίας για όλους. Τα εδώδιμα φυτά αποτελούν βασικό μέρος της διατροφής του ανθρώπου, απαραίτητα για τη διατήρηση μιας ισορροπημένης και υγιεινής διατροφής ενώ τα αρωματικά και φαρμακευτικά φυτά αξιοποιούνται στη βιομηχανία τροφίμων και στη φαρμακοβιομηχανία. Οι θεματικές ενότητες που συνδέονται με αυτό τον στόχο είναι η αγροτική ανάπτυξη και ο εναλλακτικός/οικολογικός τουρισμός (ΘΕΜ13) και τα καταναλωτικά πρότυπα και το περιβάλλον (ΘΕΜ21).

Ο 4ος στόχος αναφέρεται στο δικαίωμα για ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους και ο 5ος στόχος στην ισότητα των φύλων και χειραφέτηση όλων των γυναικών και των κοριτσιών. Η απόκτηση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, ανεξάρτητα από το φύλο τους, η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αξιοπρεπή εργασία είναι το θεμέλιο για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και την αειφόρο ανάπτυξη. Οι παραπάνω στόχοι, που αναφέρονται σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, μπορεί να συνδεθούν

με τις θεματικές ενότητες, του Αειφόρου Σχολείου (ΘΕΜ1) και της αγροτικής ανάπτυξης και εναλλακτικού/οικολογικού τουρισμού (ΘΕΜ13).

Ο 6ος στόχος αναφέρεται στη διαθεσιμότητα και βιώσιμη διαχείριση του νερού, στη πρόσβαση σε συνθήκες υγιεινής για όλους και ο 14ος στόχος στη διατήρηση και αειφόρο χρήση των ωκεανών, των θαλασσών και των θαλάσσιων πόρων. Τα όμβρια ύδατα, το πόσιμο νερό, το κλίμα, μεγάλο μέρος της διατροφής μας, παρέχονται και ρυθμίζονται από τη θάλασσα. Η λειψυδρία και η ανεπαρκής ύδρευση είναι προβλήματα που συνδέονται με τη μη ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων. Η βλάστηση και ιδιαίτερα το δάσος μπορεί να μειώσει την επιφανειακή απορροή των υδάτων και να επηρεάσει την στάθμη των υπόγειων υδάτων. Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να συνδεθούν με το τοπικό φυσικό περιβάλλον, τα τοπικά οικοσυστήματα, τη βιοποικιλότητα (ΘΕΜ4), τη διαχείριση φυσικών πόρων και βιωσιμότητα (ΘΕΜ7), τα οικοσυστήματα, τη δομή και λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων (ΘΕΜ8) και την ορθολογική διαχείριση και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (ΘΕΜ9).

Ο 7ος στόχος αναφέρεται στην καθολική πρόσβαση σε φτηνές, αξιόπιστες, βιώσιμες και σύγχρονες μορφές ενέργειας. Τα ενεργειακά φυτά αξιοποιούνται ως πρώτες ύλες για την παραγωγή βιοκαυσίμων. Ο παραπάνω στόχος μπορεί να συνδεθεί με την θεματική ενότητα του ενεργειακού ζητήματος και εναλλακτικές μορφές ενέργειας (ΘΕΜ3).

Ο 9ος στόχος αναφέρεται στη δημιουργία ευέλικτων υποδομών, προώθηση της βιώσιμης εκβιομηχάνισης και της καινοτομίας και ο 12ος στόχος στη διασφάλιση βιώσιμων μεθόδων παραγωγής και κατανάλωσης. Τα φυτά και τα προϊόντα τους, έχουν σημαντικό ρόλο στη βιομηχανία τροφίμων, στην παραγωγή ενδυμάτων και ενέργειας, στη βιομηχανία χαρτιού και στην επιπλοποιία. Οι παραπάνω στόχοι συνδέονται με την αγροτική ανάπτυξη και τον εναλλακτικό/οικολογικό τουρισμό (ΘΕΜ13), την αειφορική διαχείριση των απορριμμάτων/αποβλήτων (ΘΕΜ11), τα υλικά φιλικά προς το περιβάλλον (ΘΕΜ17) και τα καταναλωτικά πρότυπα και το περιβάλλον (ΘΕΜ21).

Ο 10ος στόχος αναφέρεται στη μείωση της ανισότητας στο εσωτερικό και ανάμεσα στα κράτη, ο 16ος στόχος στην προώθηση ειρηνικών κοινωνιών, παροχή καθολικής πρόσβασης στη δικαιοσύνη και οικοδόμηση αξιόπιστων και συμμετοχικών θεσμών και ο 17ος στην ενίσχυση των μέσων εφαρμογής και ανανέωση της παγκόσμιας συμμαχίας για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών ευαισθητοποιημένων, περιβαλλοντικά ενημερωμένων, που διέπονται από τις αξίες της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης, με διάθεση συμμετοχής σε δράσεις εθνικές και διεθνείς για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι παραπάνω στόχοι συνδέονται με τους περιβαλλοντικούς κινδύνους και τη διαχείρισή τους (ΘΕΜ12) και τις περιβαλλοντικές δράσεις και τη περιβαλλοντική συνείδηση (ΘΕΜ 19).

Ο 11ος στόχος αναφέρεται στη μετατροπή των πόλεων και των ανθρώπινων οικισμών σε χώρους ασφαλείς, ανθεκτικούς και βιώσιμους. Η παρουσία της βλάστησης μέσα στις πόλεις, αποτελεί ένα βασικό δείκτη βιωσιμότητας, που συμβάλλει στη βελτίωση της

ποιότητας της αστικής διαβίωσης, με τη βελτίωση του κλίματος, της ποιότητας του αέρα και δίνοντας ευκαιρία για αναψυχή στους κατοίκους των πόλεων. Οι θεματικές ενότητες που συνδέονται με αυτό το στόχο είναι η αλλαγή χρήσεων γης, αστυφιλία (ΘΕΜ5) και η αειφόρος κατοικία, βιοκλιματική, βιώσιμοι ελεύθεροι χώροι (ΘΕΜ2).

Ο 13ος στόχος, αναφέρεται στην άμεση δράση για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της. Η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και η ορθολογική διαχείριση των υδάτινων και χερσαίων οικοσυστημάτων μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής. Οι θεματικές ενότητες που συνδέονται με αυτό το στόχο είναι η Αειφόρος κατοικία, βιοκλιματική, βιώσιμοι ελεύθεροι χώροι (ΘΕΜ2), το τοπικό φυσικό περιβάλλον, τοπικά οικοσυ-στήματα, βιοποικιλότητα (ΘΕΜ4), η αλλαγή χρήσεων γης, αστυφιλία, οικολογική επιβάρυνση (ΘΕΜ5), τα οικοσυστήματα, δομή και λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων (ΘΕΜ8) και οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και οι διαχείρισή τους (ΘΕΜ12).

Ο 15ος στόχος προωθεί τη βιώσιμη χρήση των χερσαίων οικοσυστημάτων και δασών, την καταπολέμηση της ερημοποίησης, την αναστροφή της υποβάθμισης του εδάφους και της βιοποικιλότητας. Οι θεματικές ενότητες που συνδέονται με αυτό το στόχο είναι το τοπικό φυσικό περιβάλλον, τοπικά οικοσυστήματα, βιοποικιλότητα (ΘΕΜ4), η διαχείριση φυσικών πόρων και βιωσιμότητα (ΘΕΜ7), τα οικοσυστήματα, η δομή και η λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων (ΘΕΜ8) και η ορθολογική διαχείριση και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (ΘΕΜ9).

Αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσέγγισης

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που περιγράφηκε αποσκοπεί, μέσω της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό περιβαλλοντικό πρόγραμμα σχετικό με τους φυτικούς οργανισμούς, στο να κατανοήσουν οι μαθητές τον πολλαπλό ρόλο και τη μεγάλη συνεισφορά των φυτών στο φαινόμενο της ζωής, τις αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν μεταξύ των φυτικών και ζωικών οργανισμών μέσα στη βιόσφαιρα, να αντιληφθούν την αναγκαιότητα προστασίας των φυτών καθώς και να αποκτήσουν σεβασμό και φιλικές στάσεις για αυτά, αλλά και για κάθε μορφή ζωής. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες από τις θεματικές ενότητες που προτείνει το ΥΠΑΙΘ σχετικά με το σχεδιασμό προγραμμάτων σχολικών δραστη-ριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μπορούν να συσχετιστούν με τους φυτικούς οργανισμούς, όποτε η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό μοχλό που θα συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που παρου-σιάστηκαν παραπάνω. Επίσης η σύνδεση των φυτικών οργανισμών και με τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης ενισχύει την σημασία των φυτών και τη συνολική προσφορά τους στη διατήρηση της ζωής και στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Αμπράζης Α. & Παπαδοπούλου Π., (2015). Διερεύνηση και καταγραφή των παρα-μέτρων της «Βασικής Στάσης απέναντι στα Φυτά» και του φαινομένου «Plant blind-ness» μαθητών. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου «Η Βιολογία στην Εκπαίδευση».

Βαλαμώτη, Σ. (2009). *Η αρχαιοβοτανική έρευνα της διατροφής στην προϊστορική Ελλάδα.* University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Δρούζας, Α. (2012). *Η εξελικτική ιστορία της ελληνικής χλωρίδας*, Στο: Το Δάσος Μια Ολοκληρωμένη Προσέγγιση, WWF Ελλάς.

Ζερβός Σπ., 2015. *Συντήρηση και Διατήρηση Χαρτιού, Βιβλίων και Αρχειακού Υλικού*. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. ΕΜΠ.

Κάλφας, Η. (2018). *Αρωματικά φυτά.* Αμερικάνικη Γεωργική Σχολή. Θεσσαλονίκη.

Κόντου, Β. (2015). *Ανακαλύπτω τις αξίες του δάσους σε ένα περιβαλλοντικό δασικό μονοπάτι*. Εκδόσεις Σαΐτα.

Κόντου, Β. (2016). *Το ταξίδι των φυτών στο γεωλογικό χρόνο μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες*. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευσίνας.

Μανέτας, Γ. (2011). *Τι θα έβλεπε η Αλίκη στη χώρα των φυτών*. Παν. Εκδόσεις Κρήτης

Μπελέση, Β. (2019). *Εκτυπωτικά Υποστρώματα*. ΠΑΔΑ. Σχολή Εφαρμοσμένων τεχνών και πολιτισμού. Αθήνα.

Μπάουμαν, Ε.(1999). *Η ελληνική χλωρίδα στο μύθο, στην τέχνη και στη λογοτεχνία*. Έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας της Φύσης. Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Γ. (2007). Τα φάρμακα στην Αρχαία Ελλάδα. Ανάμεσα στο μύθο, τη λαϊκή εμπειρική θεραπευτική και την επιστήμη, Τεύχος 102, Αρχαιολογία και τέχνες. Διαθέσιμο στο Papadopoulos.pdf προσπελάστηκε στις 1/12/2020.

Τσολακίδου, Χ. & Μόγιας, Α. (2017). Η Αξιοποίηση Βιωματικών Μεθόδων Διδα-σκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από εν ενεργεία Δασκάλους. Διαθέσιμο στο Mogias.pdf προσπελάστηκε στις 1/12/2020.

Τσουμής, Γ. (2007). Δάση και περιβάλλον στην αρχαία Ελλάδα. University Studio Press. Θεσσαλονίκη.

Φανουρίου, Ε. (2018). Ιπποκράτεια φυτά: χωρική κατανομή, προσαρμοστικότητα σε εκτατική καλλιέργεια, χημική αποτύπωση και αξιολόγηση της βιολογικής δραστικό-τητα τους. Διδακτορική Διατριβή ΓΠΑ. Διαθέσιμο στο Fanouriou.pdf στις 10/12/2020.

Φοίτος, Δ. (1996). *Μαθήματα Γεωβοτανικής*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Balas, B. & Momsen, J. (2014). Attention "Blinks" Differently for Plants and Animals. *Life Sciences Education*, 13, 437-443.

Strgar, J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education*, 42(1).

Wandersee, J. & Schussl er, E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant ScienceBulletin*, 47(1), 2-9. Διαθέσιμο στο botany.pdf προσπελάστηκε στις 1/11/2020.

Οδυσσέας Ελύτης και υπερρεαλισμός
Μια διδακτική πρόταση προσέγγισης του ποιητικού και εικαστικού έργου του

Γουργιώτου Καλλιόπη, Φιλόλογος, M.Sc

Περίληψη

Η υπερρεαλιστική ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη, πλούσια σε εικόνες από την ελληνική φύση και παράδοση, διανθίζει τα εγχειρίδια των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Η παρούσα διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να γεννήσει στους μαθητές το θαυμασμό για το έργο και την προσωπικότητα του μεγάλου ποιητή και, μέσα από την παράλληλη προσέγγιση του ποιητικού και του εικαστικού έργου του, οι μαθητές να συλλάβουν την έννοια του υπερρεαλισμού και να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του έργου του Ελύτη. Η διδακτική αυτή προσέγγιση βασίζεται στις αρχές του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού και σκοπό έχει να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν στην αναζήτηση της γνώσης αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα (Τ.Π.Ε.).

Λέξεις-Κλειδιά: Οδυσσέας Ελύτης, υπερρεαλισμός, εποικοδομισμός, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Η ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη, γεμάτη φως και ελληνικό άρωμα, ανανεωτική με τις υπερρεαλιστικές της εικόνες και τον τολμηρό συνδυασμό των λέξεων αποτελεί ευχάριστο ανάγνωσμα για τους μαθητές του Γυμνασίου και συνάμα δύσκολο στην ερμηνεία του και στην ανακάλυψη των βαθυστόχαστων μηνυμάτων του. Η παράλληλη προσέγγιση του εικαστικού έργου του Ελύτη, των «συνεικόνων» της ποίησής του, όπως εκείνος αποκαλούσε τις εικαστικές του συνθέσεις (κολάζ), μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του υπερρεαλισμού, αλλά και τα στοιχεία που προβάλλονται μέσα από το έργο του Ελύτη. Και τα στοιχεία αυτά δεν είναι άλλα από την ελληνική φύση, την ελληνική παράδοση-ιστορία και την Ορθοδοξία.

Α. Θεωρητικό πλαίσιο

Διδακτικές αρχές

Το συγκεκριμένο σενάριο θεμελιώνεται στη θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού, καθώς επιδιώκει την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών μέσα από νέες εμπειρίες, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη μάθηση σε ομάδες. Αντιμετωπίζει τη μάθηση ως ενεργητική διαδικασία και δίνει έμφαση στην πρόοδο της διαδικασίας και όχι αποκλειστικά στα αποτελέσματα της μάθησης, καθώς επιδιώκεται η κατασκευή νέας γνώσης και όχι η αποταμίευση έτοιμης γνώσης. (Κανάκης, 2002).

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί τις αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας, της βιωματικότητας και της εργασίας κατά ομάδες. Σκοπό έχει την ενεργοποίηση των μαθητών

με δική τους βούληση, προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι (Δερβίσης, 1998). Η βιωματικότητα επιδιώκεται μέσα από την αναζήτηση, την έρευνα και τις δημιουργικές συνθέσεις (Δεδούλη, 2002). Πρόκειται για ένα σενάριο που προσφέρει τη δυνατότητα της χρήσης ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων-ηλεκτρονικών, ψηφιακών πολυμέσων (Κανάκης, 2001)- και εφαρμόζει την αρχή της εποπτείας με την έννοια της άμεσης αντίληψης των πραγμάτων (Χριστιάς, 2004). Οι μαθητές συνεργάζονται κατά ομάδες και αλληλεπιδρούν. Μέσα από τον κοινό στόχο τους διορθώνουν, συμπληρώνουν, υποστηρίζουν ο ένας το λόγο του άλλου και μετακινούνται από την προσωπική υποκειμενική σκοπιά που βλέπουν τα πράγματα (Κακανά, 2008). Μέσα από τις μεθόδους αυτές ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και αναπτύσσεται η ικανότητα της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής. Τέλος, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στην παραγωγή τελικών προϊόντων, όπως παρουσιάσεων, γραπτού λόγου, προσομοιώσεων κ.ά.

Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο Γυμνάσιο

Το *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο* θέτει «ως σκοπό την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας η οποία θα περιλαμβάνει ανάμεσα σε άλλους και τους παρακάτω στόχους:

- Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο οποίο θα εντάσσεται ομαλά και με συνέπεια η χρήση των ΤΠΕ.
- Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και της μαθήτριας στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα.
- Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο[…]
- Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).
- Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011, σελ.29).

Στο *Πρόγραμμα Σπουδών* προτείνεται ακόμη ως «μονάδα οργάνωσης η διδακτική ενότητα, μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος και πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων… Η διδασκαλία της ενότητας διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα και αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην καθεμία. Κάθε ενότητα ξεκινά με τη φάση που ονομάζουμε συνήθως: *Πριν από την ανάγνωση*. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα

για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών και μαθητριών, επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους… Έπειτα, περνούμε *στη φάση της κυρίως ανάγνωσης*, που είναι και η σημαντικότερη φάση. … Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει ένα κείμενο που να ταιριάζει στις δυνατότητές της και στις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας… Στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται *μετά την ανάγνωση,* οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν… Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο, να οργανώσουν μια έκθεση ή μια εκδήλωση στο σχολείο τους» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011, σελ.30-32).

Το παρόν διδακτικό σενάριο φιλοδοξεί να κινηθεί μέσα σε αυτό το προδιαγεγραμμένο πλαίσιο.

Β. Διδακτικό σενάριο

Τάξη: Α, Β΄ ή Γ Γυμνασίου/οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες τεσσάρων ατόμων

Κείμενο: Τα ποιήματα του Ελύτη από τα σχολικά εγχειρίδια των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*

Στόχοι: 1. Να αναζητήσουν οι μαθητές και να κατανοήσουν αξίες, πνευματικές ανησυχίες και στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του Οδυσσέα Ελύτη. 2. Να αναζητήσουν βιώματα, αντιλήψεις και πρόσωπα που στιγμάτισαν το έργο του και αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης του ποιητή. 3.Να αντιληφθούν την απήχηση του έργου του. 4.Να ανακαλύψουν τα γνωρίσματα της ποίησης του Ελύτη. 5. Να αντιληφθούν τη μοναδικότητα και την ευαισθησία του ποιητή ακόμη και μέσα από το εικαστικό έργο του. 6. Να αναγνωρίσουν την αδιάρρηκτη σχέση του ποιητικού λόγου του Ελύτη με τον ζωγραφικό του λόγο, την αλληλεπίδραση και κοινή γλωσσική τους συνομιλία, το κοινό λεξιλόγιο της έκφρασής του. 7. Να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργοί. 8. Να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά μέσα και την αναζήτηση στο διαδίκτυο.

Διάρκεια και τόπος υλοποίησης του σεναρίου: 14 ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής

Α΄ Φάση: Πριν από την ανάγνωση

1ο Φύλλο εργασιών-Αφόρμηση (1ώρα)

Α. Παρακολουθήστε τη βράβευση του Οδ. Ελύτη από την Σουηδική Ακαδημία με το βραβείο Νομπέλ στην παρακάτω διεύθυνση:

https://www.youtube.com/watch?v=RiiOPd6ufzE

Β. Γνωρίζετε το βραβείο αυτό; Πώς θεσπίστηκε; Ποιου όνομα φέρει; Σε ποιους επιστήμονες, πνευματικούς δημιουργούς ή ευεργέτες δίνεται; Ποιο είναι το έπαθλο των βραβευθέντων; Να απαντήσετε στα ερωτήματα αυτά, αφού μεταβείτε στη διεύθυνση https://www.sansimera.gr/articles/1163 ή στη διεύθυνση Βικιπαίδεια (wikipedia.org) αναζητώντας το λήμμα *Βραβείο Νομπέλ*.

Γ. Στη διεύθυνση Βικιπαίδεια (wikipedia.org) αναζητήστε το λήμμα *Βραβείο Νομπέλ Λογοτεχνίας*. Να μελετήσετε σε ποιους δόθηκε όλα αυτά τα χρόνια το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας και να επισημάνετε πότε δόθηκε σε Έλληνες λογοτέχνες και ποιους.

Δ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να τα καταγράψετε σε διαφάνειες παρουσίασης και να ετοιμάσετε ένα powerpoint.

2ο Φύλλο εργασιών (3 ώρες)

Η προσωπικότητα και η απήχηση του έργου του Ελύτη

Α. Να παρακολουθήσετε το ντοκιμαντέρ από τα αρχεία της ΕΡΤ στη διεύθυνση:

https://www.youtube.com/watch?v=Iz0PZW0mYGs. Παράλληλα να κρατήσετε σημειώσεις που θα αξιοποιήσετε στα παρακάτω βήματα.

Β. Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα του μεγάλου μας ποιητή. Εκτός από τα στοιχεία του ντοκιμαντέρ μπορείτε να αξιοποιήσετε στοιχεία που θα αντλήσετε από την παρακάτω διεύθυνση του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου:

http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=169

Γ. Πού οφείλεται η παγκόσμια απήχηση του έργου του Ελύτη;

Δ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να τα συζητήσετε με τις άλλες ομάδες και τα τελικά συμπεράσματά σας να τα καταγράψετε σε διαφάνειες της παρουσίασής σας.

Ε. Να αναζητήσετε στη διεύθυνση της *Ανεμόσκαλας* https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/timeline.html?cnd_id=12 φωτογραφίες του Οδ. Ελύτη και να κατασκευάσετε με αυτές ένα ψηφιακό άλμπουμ φωτογραφιών με τίτλο *Στιγμές του μεγάλου ποιητή*. Μη λησμονήσετε να αναφέρετε ποιο γεγονός απαθανατίζουν.

3ο Φύλλο εργασιών(2 ώρες)

Γνωρίσματα της ποίησης του Ελύτη

Α. Αντλώντας στοιχεία από το ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=Iz0PZW0mYGs να απαντήσετε στο ερώτημα:

Ποια είναι στοιχεία εκείνα που δίνουν ελληνικό χρώμα στο ποιητικό έργο του Ελύτη, ποια στοιχεία της ελληνικότητας αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποίησή του; Να δώσετε ιδιαίτερη έμφαση στο τρίπτυχο ελληνική φύση-ελληνική παράδοση και ιστορία- Ορθοδοξία.

Β. Να μεταβείτε στη διεύθυνση της Πύλης στην Ελληνική Γλώσσα https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=44, όπου κριτικοί της λογοτεχνίας αναφέρονται στο έργο του Οδ. Ελύτη. Να αναζητήσετε σε αυτές τις πηγές τα εξής:

α)τα στοιχεία της ελληνικής φύσης που χαρακτηρίζουν την ποίηση του Ελύτη. Συγκεκριμένα η Ιουλίτα Ηλιοπούλου γράφει «…ο Ελύτης θήτευσε στο σχολείο της φύσης, αν όχι σαν απλός θεατής αλλά σαν προνομιακός αναγνώστης, σαν ένα αναπόσπαστο μέρος της. Ο ρόχθος της θάλασσας, ο ίσκιος της ελιάς, η λευκότητα του ασβέστη, οι απλές γραμμές «πόχουν τα ξοχόσπιτα κι οι περιστεριώνες», το βότσαλο και το φύλλο της συκιάς, οι αύρες του βασιλικού γίνονται τα σταθερά στοιχεία της αλφαβήτας του, τα ανώτερα μαθηματικά του, οι κώδικες, τα κλειδιά με τα οποία μπορεί ν' αποκρυπτογραφήσει το ακατάβλητο μυστήριο της ζωής, το θαύμα του φωτός, το παντοτεινά αναπάντητο ερώτημα του θανάτου».

β) Ο ποιητής ενστερνίζεται τον υπερρεαλισμό. Κατά την υπερρεαλιστική γραφή του ποιες τεχνικές χρησιμοποιεί;

Γ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να τα συζητήσετε με τις άλλες ομάδες και τα τελικά συμπεράσματά σας να τα καταγράψετε σε διαφάνειες της παρουσίασης που ετοιμάζετε.

4ο Φύλλο εργασιών(2 ώρες)

Ο εικαστικός Ελύτης

Το 1936 στην "Α' Διεθνή Υπερρεαλιστική Έκθεση των Αθηνών" ο Οδυσσέας Ελύτης παρουσίασε για πρώτη φορά ζωγραφικούς πίνακες με τη λεγόμενη τεχνική της χαρτοκολλητικής (collage). Ακολουθεί το ανανεωτικό πνεύμα του υπερρεαλισμού. Παράλληλα, έχει δεχθεί επιρροές από την τέχνη του λαϊκού ζωγράφου Θεόφιλου. Υπό την επιρροή λοιπόν του ανανεωτικού πνεύματος του υπερρεαλισμού αλλά και της παραδοσιακής λαϊκής τέχνης, ο Ελύτης πειραματίζεται με την τεχνική της "χαρτοκολλητικής" εικόνων. Για τον Ελύτη τα κολάζ ήταν "συνεικόνες", ήταν μια άλλη θέαση της ποίησης,

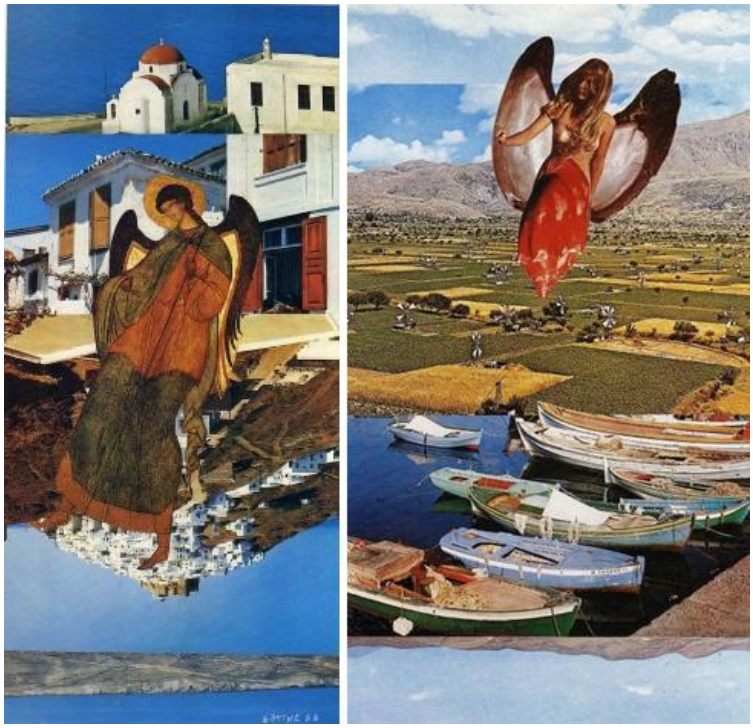
οι “συνεικόνες” του επικοινωνούσαν με την ποίησή του, αφού άλλωστε η ποίησή του στηριζόταν σε συνειρμούς εικόνων…

Α. Μεταβείτε στις διευθύνσεις:

-https://www.timesnews.gr/keimena-gia-to-eikastiko-sympan-toy-poiiti-odysseaelyti/

-https://www.youtube.com/watch?v=UYzdvFhkyNg

και αναζητήστε τα κολάζ του Ελύτη. Να συγκεντρώσετε αυτά που προβάλλουν α). το ελληνικό φυσικό περιβάλλον, β)την ελληνική παράδοση και ιστορία και γ) την Ορθοδοξία. Τα τρία αυτά στοιχεία, άλλωστε, αποτελούν χαρακτηριστικά και της ποίησης του Ελύτη. Παράδειγμα:



Β. Τι είναι όμως ο υπερρεαλισμός ή σουρρεαλισμός; Ποια είναι το βασικά μέσα έκφρασης αυτού του ρεύματος στην τέχνη;

Αναζητήστε απαντήσεις στις διευθύνσεις:

α)http://photodentro.edu.gr/photodentro/surrealism_pidx0051850/

β)Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/4716/Lexiko-Logotechnikon-Oron_Gymnasiou-Lykeiou_html-apli/index18.htm και

γ)https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=83

Γ. Αναγνωρίζετε τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού στα κολάζ του Ελύτη; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Δ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να τα συζητήσετε με τις άλλες ομάδες και τα τελικά συμπεράσματά σας να τα καταγράψετε σε διαφάνειες της παρουσίασης που ετοιμάζετε.

Β΄ Φάση: κυρίως ανάγνωση

5ο Φύλλο εργασιών(3 ώρες)

«Συνεικόνες»

Για τον Ελύτη οι εικαστικές του δημιουργίες, που συχνά συνόδευαν τα ποιήματά του, ήταν "συνεικόνες", ήταν μια άλλη θέαση της ποίησης, επικοινωνούσαν με την ποίησή του. Έχοντας αυτό υπόψη, ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα:

Α. Αναζητήστε στα σχολικά διαδραστικά βιβλία της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης στη διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/ebooks/ τα ποιήματα του Ελύτη

- Κάτω στης μαργαρίτας το αλωνάκι
- Όλα τα πήρε το καλοκαίρι
- Πίνοντας ήλιο κορινθιακό
- Το Άξιον εστί: Η Γένεσις, Τα Πάθη, Ε΄
- Δώρο ασημένιο ποίημα

Β. Να εντοπίσετε σε αυτά τις υπερρεαλιστικές εικόνες .

[Στο σημείο αυτό ο διδάσκων μπορεί να παραπέμψει τους μαθητές να αναζητήσουν περισσότερα ποιήματα του Ελύτη στην *Ποιητική Ανθολογία* του Λίνου Πολίτη (Βιβλίο όγδοο, σελ. 115-132), όπως *Του Αιγαίου, Η τρελή ροδιά, Ήλιος ο Πρώτος, Μικρή πράσινη θάλασσα, Το Δοξαστικόν* από το *Άξιον εστί*]

Γ. Ποια είναι στοιχεία εκείνα που δίνουν ελληνικό χρώμα στο ποιητικό έργο του Ελύτη, ποια στοιχεία της ελληνικότητας αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποίησή του; Να επισημάνετε ακόμη στα ποιήματα αυτά τις εικόνες και τα θέματα που προβάλλουν το τρίπτυχο ελληνική φύση-ελληνική παράδοση και ιστορία- Ορθοδοξία.

Δ. Αναγνωρίζετε την αδιάρρηκτη σχέση του ποιητικού λόγου του Ελύτη με τον ζωγραφικό του λόγο, την αλληλεπίδραση και κοινή γλωσσική τους συνομιλία, το κοινό

λεξιλόγιο της έκφρασής του, της εκδίπλωσης των οραμάτων του, των προφητικών και αισθητικών του εξερευνήσεων;

Ε. Τα συμπεράσματά σας να τα συζητήσετε με τις άλλες ομάδες, να προβείτε σε διορθώσεις-συμπληρώσεις και να τα καταγράψετε σε διαφάνειες της παρουσίασης που ετοιμάζετε.

Γ΄ Φάση: μετά την ανάγνωση

6ο Φύλλο εργασιών(3 ώρες)

Ο Ελύτης μας εμπνέει

Α. Να δημιουργήσετε δικά σας κολάζ εμπνευσμένοι από τα ποιήματα και τα κολάζ του Ελύτη με τα οποία θα προβάλλετε το ελληνικό φυσικό περιβάλλον, την ελληνική παράδοση και ιστορία. Να δώσετε ένα τίτλο σε κάθε έργο σας.

Β. Να οργανώσετε στο σχολείο σας μία εικαστική έκθεση με τίτλο *Ο Ελύτης μας εμπνέει*, κατά την οποία οι άλλοι μαθητές και οι γονείς σας θα θαυμάσουν τα έργα σας.

Γ. Τέλος να προβάλετε τις δημιουργίες σας με μια ψηφιακή έκθεση που θα επενδύσετε μουσικά και θα αναρτήσετε στο you tube ή στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

Δ. Εναλλακτικά μπορείτε να γίνετε και εσείς ποιητές. Να γράψετε ένα ποίημα με υπερρεαλιστικές εικόνες, όπου θα προβάλλετε το τρίπτυχο ελληνική φύση-ελληνική παράδοση και ιστορία- Ορθοδοξία.

Ε. Να διαβάσετε έπειτα τις δημιουργίες σας στους συμμαθητές σας και να ανταλλάξετε απόψεις για τη βελτίωσή τους. Τέλος, να δημιουργήσετε μια ψηφιακή συλλογή των ποιημάτων σας που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου μαζί με την ψηφιακή εικαστική έκθεση. Θα φέρει τον ίδιο τίτλο *Ο Ελύτης μας εμπνέει …*

Βιβλιογραφία

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα

Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Κανάκης, Ι.Ν.(2001). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*, Γρηγόρη, Αθήνα

Κανάκης, Ι.Ν.(2002).Οι σκοποί της διδασκαλίας σε μια ανοικτή κοινωνία και οι εναλλακτικές μορφές μάθησης. Πρακτικά 2ου Διεθνούς συνεδρίου *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές προσεγγίσεις*, Π.Τ.Δ.Ε.Παν. Πατρών

Πολίτης, Λ. (1977). *Ποιητική Ανθολογία*, Βιβλίο όγδοο, 2η έκδ. αναθεωρημένη, Δωδώνη, Αθήνα

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Αθήνα 2011

Χριστιάς, Ι. (2004). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Γρηγόρη, Αθήνα

Ηλεκτρονικές πηγές

Βικιπαίδεια (wikipedia.org)

http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=169

http://ebooks.edu.gr/ebooks/

https://www.greek-language.gr/

http://photodentro.edu.gr/photodentro/surrealism_pidx0051850/

https://www.sansimera.gr/articles/1163

https://www.timesnews.gr/keimena-gia-to-eikastiko-sympan-toy-poiiti-odysseaelyti/

https://www.youtube.com/watch?v=Iz0PZW0mYGs

https://www.youtube.com/watch?v=RiiOPd6ufzE

https://www.youtube.com/watch?v=UYzdvFhkyNg

Πρόγραμμα Crocus. Μαθαίνω για το Ολοκαύτωμα, καταπολεμώ τον ρατσισμό, με όχημα την Ιστορία, τη Λογοτεχνία, τη Δημιουργική Γραφή

Κολοβελώνη Γεωργία, Φιλόλογος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια καινοτόμο δράση, η οποία υλοποιήθηκε στο Μουσικό Σχολείο Τρικάλων για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και επαναλήφθηκε κατά το επόμενο σχολικό έτος 2019-2020, εντασσόμενη στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Αφορά την υλοποίηση του προγράμματος Crocus του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος. Αρχικά προσδιορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει τη συγκεκριμένη δράση, καθώς και το περιεχόμενο και η στοχοθεσία του προγράμματος. Στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια εργασίας και οι δραστηριότητες των μαθητών. Τέλος, αποτιμάται η δράση με αναφορά στα θετικά μαθησιακά της αποτελέσματα και επισημαίνεται η σημασία της εκπαίδευσης για το Ολοκαύτωμα στη σύγχρονη εποχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολοκαύτωμα, Πρόγραμμα Crocus, Ιστορία, Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή

Εισαγωγή

Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα εντάσσεται στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και αποτελεί, όπως είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς, μια δημιουργική διαδικασία η οποία έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών, μέσα από την έρευνα, τη μελέτη, την ανάδειξη και την προώθηση στοιχείων πολιτισμού. Δεν αποτελεί τυπικό μάθημα, αλλά μέσω των πεδίων σύνδεσής του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων, τα οποία συνιστούν συγκροτημένες δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα. Οι δράσεις αυτές, μέσω διαφορετικής κάθε φορά προσέγγισης, κεφαλαιοποιούν τους βασικούς άξονες – στόχους του κάθε προγράμματος. Η αξία τους θεωρείται αδιαμφισβήτητη, καθώς, μεταξύ άλλων, ενεργοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1983), συντελώντας έτσι στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Η παρούσα πρόταση είναι σε συμφωνία με τους στόχους διδασκαλίας της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, όπως αυτοί αποτυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, και αποτελεί πεδίο διασύνδεσης των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Αξιοποιεί, επιπλέον, τη δημιουργική γραφή και δίνει έμφαση στην προσέγγιση ενός επίμαχου και συγκρουσιακού ιστορικού θέματος, όπως είναι το Ολοκαύτωμα.

Είναι γενικώς παραδεκτό ότι μια από τις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο είναι ότι αυτή πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, αλλά και μέσα από την κατανόηση της ανθρώπινης

συμπεριφοράς (Τσάφος, 2008). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), σε συμφωνία με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, τον εποικοδομητισμό και την ανακαλυπτική διαδικασία (Bigge, 1997), προκρίνει διερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν, μέσω της βιωματικής προσέγγισης και της ενεργητικής συμμετοχής, στην υιοθέτηση από τους μαθητές κριτικής στάσης απέναντι στα γεγονότα και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν.

Σ' αυτή την προσέγγιση, πολύτιμος αρωγός μπορεί να σταθεί η Λογοτεχνία, η διδασκαλία της οποίας δεν αποτελεί απλώς ένα άθροισμα κειμένων και γνώσεων που πρέπει να δοθούν για απομνημόνευση, αλλά μπορεί να ειδωθεί ως ένα σύνολο στόχων που αποβλέπουν, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση του κόσμου. Σημαντική σ' αυτό το πλαίσιο είναι και η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, η οποία στον χώρο της εκπαίδευσης προσιδιάζει μάλλον σε μια διαδικασία ελεύθερης έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή (Κωτόπουλος, 2012), καθώς αναφέρεται στην ικανότητά του να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να εκφράζεται ελεύθερα, αυθεντικά και πρωτότυπα για τη δική του ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Maker, 1993), βοηθώντας τον παράλληλα να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Πρόγραμμα Crocus

Το πρόγραμμα Crocus είναι ένα πρόγραμμα του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος, απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 11 έως 18 ετών και αποτελεί δραστηριότητα σε πολλά σχολεία από όλον τον κόσμο. Είναι ένας απτός τρόπος να γνωρίσουν οι νέοι άνθρωποι το θέμα του Ολοκαυτώματος και να ενισχυθεί η γνώση τους σχετικά με τους κινδύνους των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και της μισαλλοδοξίας. Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός για το Ολοκαύτωμα στην Ιρλανδία παρέχει στα σχολεία βολβούς κίτρινου κρόκου για να φυτευτούν το Φθινόπωρο στη μνήμη του 1,5 εκατομμυρίου Εβραιόπουλων και των χιλιάδων άλλων παιδιών που πέθαναν στο Ολοκαύτωμα. Τα κίτρινα άνθη φέρνουν στη μνήμη το κίτρινο άστρο του Δαβίδ το οποίο οι Ναζί υποχρέωναν τους Εβραίους να φοράνε. Ο κρόκος ανθεί στα τέλη Ιανουαρίου ή στις αρχές Φεβρουαρίου, κοντά στην παγκόσμια Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος (27 Ιανουαρίου). Όταν οι άνθρωποι θαυμάζουν τα λουλούδια, τα παιδιά μπορούν να τους εξηγούν τι συμβολίζουν. Ο Οργανισμός, παρέχει τις κατάλληλες κατευθύνσεις και πληροφορίες οι οποίες μπορεί να βοηθήσουν τους δασκάλους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Αυτοί οι πόροι συμπληρώνουν το υπάρχον υλικό σχετικά με τον ρατσισμό και τη διαφορετικότητα. Η ανάμειξη των παιδιών στη φύτευση των βολβών και η παρακολούθηση της ανάπτυξης των λουλουδιών, ενθαρρύνει τη συνεχή επιμόρφωση σχετικά με τη σημασία της ανεκτικότητας και του σεβασμού (Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, 2015).

Περιγραφή της δράσης

Στοχοθεσία

- Να συζητήσουν οι μαθητές, παρακολουθώντας την πορεία ανάπτυξης των λουλουδιών, για ζητήματα όπως η ανεκτικότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός.
- Να μελετήσουν ποικίλες πηγές και να προβληματιστούν για το Ολοκαύτωμα, τις διακρίσεις, τα στερεότυπα, τον ρατσισμό.
- Να αντιληφθούν ότι το Ολοκαύτωμα είναι μια πραγματικότητα που αφορά το παρελθόν, αλλά είναι διαρκώς επίκαιρο στο παρόν, καθώς παρατηρούνται ποικίλα φαινόμενα ρατσισμού και μισαλλοδοξίας στη σύγχρονη εποχή.
- Να ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να στέκονται κριτικά απέναντι σε τέτοια φαινόμενα στη σύγχρονη εποχή.
- Να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και, με βάση τις σύγχρονες θεωρίες λογοτεχνίας, να τα αντιμετωπίσουν ως δημιουργήματα τα οποία μπορούν να νοηματοδοτηθούν από τους ίδιους μέσα από τις προσωπικές αναγνωστικές τους διαδρομές.
- Να εκτιμήσουν μέσα από τη δράση τους σε ομάδες την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με νέους τρόπους διδακτικής προσέγγισης και μαθησιακής διαδικασίας.
- Να ενθαρρυνθούν για προσωπική έκφραση και δημιουργική γραφή.

Πορεία υλοποίησης

Αρχικά οι μαθητές ενημερώθηκαν από τη διδάσκουσα για το πρόγραμμα και αφού αποφασίστηκε η συμμετοχή της τάξης, έγινε η σχετική αίτηση προς το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος για ένταξη στο πρόγραμμα, και κατόπιν η υποβολή του σχεδίου του προγράμματος στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Σε λίγο καιρό το Εβραϊκό Μουσείο μάς απέστειλε τους βολβούς και το σχετικό ενημερωτικό υλικό. Οι βολβοί φυτεύτηκαν, την πρώτη χρονιά στο έδαφος, σε μέρος του αύλειου χώρου του σχολείου, ενώ τη δεύτερη χρονιά σε γλάστρες.

Παρακολουθώντας την πορεία ανάπτυξης των λουλουδιών, οι μαθητές, σύμφωνα με τη στοχοθεσία του προγράμματος, είχαν την ευκαιρία, μελετώντας ποικίλες πηγές, να ενημερωθούν για το Ολοκαύτωμα και να προβληματιστούν για τις διακρίσεις, τα στερεότυπα, τον ρατσισμό. Ας σημειωθεί εδώ ότι η γράφουσα είχε επιμορφωθεί για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος σε ειδικά σεμινάρια του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος και του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και σε ανάλογα σεμινάρια στο εξωτερικό, διαθέτοντας έτσι τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία για την προσέγγιση του θέματος, καθώς τραυματικά και συγκρουσιακά γεγονότα απαιτούν σύνθετες, προσεκτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και καλό σχεδιασμό (Σακκά, 2001).

Δεδομένου ότι οι γνώσεις των μαθητών για το θέμα του Ολοκαυτώματος είναι ελλιπείς, δόθηκε αρχικά έμφαση στην ανασύσταση του ιστορικού πλαισίου της εποχής και στην πληροφόρηση πάνω στο θέμα. Υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η διερευνητική μάθηση, με παράλληλη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων. Έτσι, οι μαθητές μελέτησαν κείμενα και κατάλληλο ψηφιακό υλικό, ώστε να πληροφορηθούν το ιστορικό του Ολοκαυτώματος, ξεκινώντας από τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονταν στην άνοδο του Ναζισμού και φτάνοντας μέχρι την «Τελική Λύση» και την εξόντωση των Εβραίων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Πληροφορήθηκαν επίσης ποιες άλλες πληθυσμιακές ομάδες, πλην των Εβραίων, υπήρξαν θύματα των Ναζί. Έμαθαν για τους Δικαίους των Εθνών και για άλλες εξέχουσες προσωπικότητες, όπως ο μητροπολίτης Ζακύνθου Χρυσόστομος και ο δήμαρχος Λουκάς Καρρέρ, οι οποίοι με κίνδυνο της ζωής τους απέτρεψαν τον εκτοπισμό των Εβραίων του νησιού. Επιπλέον, έγινε απόπειρα να συνδεθεί το Ολοκαύτωμα με τον κόσμο μας σήμερα και να αντλήσουν οι μαθητές πληροφορίες για άλλες γενοκτονίες του εικοστού αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό συζητήθηκαν και τα δεινά των προσφύγων στη σύγχρονη εποχή.

Καθώς περιμέναμε τους βολβούς να ανθίσουν και να εμφανιστούν πρώτα οι πράσινες κορυφές των κρόκων και έπειτα τα κίτρινα άνθη, και παρακολουθώντας στη συνέχεια την πορεία ανάπτυξης των λουλουδιών, είχαμε την ευκαιρία να υλοποιήσουμε και κάποιες βιωματικές δραστηριότητες, με στόχο να προβληματιστούμε για τη διαφορετικότητα και να αντιληφθούμε την ανάγκη αποδοχής της. Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες αξιοποιήθηκαν τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς μέσω της δραματοποίησης, οι μαθητές χρησιμοποιούν στοιχεία του θεάτρου, προκειμένου να δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο, ο οποίος όμως εμπεριέχει όψεις του πραγματικού (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007). Εξάλλου, μέσα από την ανάληψη ρόλων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν ανθρώπινες καταστάσεις, ενίοτε να υποστούν δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν συνιστούν πραγματικά προβλήματα ή επώδυνες καταστάσεις, αφού λειτουργούν σε μια ασφαλή, μη πραγματική ζώνη, μέσα σε «ένα ψέμα που μας βοηθά να δούμε την πραγματικότητα» (Κοντογιάννη, 2012).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν προσωπικές ιστορίες θυμάτων και επιζώντων, καθώς και πολυμεσικό υλικό. Η δύναμη της προσωπικής μαρτυρίας ευαισθητοποίησε και συγκίνησε τους μαθητές και τους έκανε να αναλογιστούν το μέγεθος της θηριωδίας, καθώς πληροφορούνταν τα γεγονότα από ανθρώπους που τα έζησαν.

Στο πλαίσιο αυτό ασχοληθήκαμε και με την ιστορία της Άννας Φρανκ, το ημερολόγιο της οποίας παραμένει υψηλά στη λίστα των αναγνωσμάτων για το Ολοκαύτωμα. Διαβάσαμε εκτεταμένα αποσπάσματα του ημερολογίου της, είδαμε σχετικό οπτικοακουστικό υλικό και ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα. Τα συναισθήματα των μαθητών από την ιστορία αυτού του κοριτσιού που ένιωσαν να τους συγκινεί, οι προβληματισμοί τους για την αγριότητα του πολέμου και την απάνθρωπη συμπεριφορά των Ναζί, εκφράστηκαν μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, οι οποίες

ολοκληρώθηκαν με τη συγγραφή ενός γράμματος προς στην Άννα, στο οποίο εξέφραζαν τους προβληματισμούς αλλά και τα συναισθήματά τους.

Ας μην ξεχνάμε ότι η δημιουργική γραφή, λειτουργώντας ως μοχλός ο οποίος απελευθερώνει δημιουργικές ικανότητες, επιτρέπει μια ουσιαστική διάδραση με το λογοτεχνικό έργο και μπορεί να βοηθήσει πολλαπλά τους μαθητές, προσφέροντάς τους την ευχαρίστηση της δημιουργίας (Καρακίτσιος 2012), αλλά και την ευκαιρία να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους.

Με όσα προαναφέρθηκαν, έγινε απόπειρα να μην μείνουν οι μαθητές μόνο στην απλή παράθεση γεγονότων και αριθμών, αλλά να προσεγγίσουν σφαιρικά το ζήτημα, να προβληματιστούν και να αντιληφθούν τη μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος σε σχέση με άλλες γενοκτονίες.

Αξιολόγηση της δράσης-Συμπεράσματα - Συζήτηση

Κατά την αξιολόγηση της δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στην ομάδα με συζήτηση βασισμένη σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες έμαθαν πράγματα που αγνοούσαν σχετικά με το Ολοκαύτωμα. Προβληματίστηκαν πάνω στο θέμα και αντιλήφθηκαν, μεταξύ άλλων, ότι όλοι όσοι υπέστησαν αυτή τη θηριωδία δεν ήταν απλώς αριθμοί, ήταν άνθρωποι, με τις ζωές τους πριν και μετά (όσοι επέζησαν). Αντιλήφθηκαν ότι το Ολοκαύτωμα δεν είναι απλώς μια εβραϊκή υπόθεση, αλλά μας αφορά όλους, καθώς μπορεί να αποτελέσει έμβλημα στην προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού, αλλά και κάθε είδους διάκρισης και αποκλεισμού.

Επιλογικά, η εκπαίδευση για το Ολοκαύτωμα έχει πολλαπλά θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Υπηρετεί, μεταξύ άλλων, έναν από τους βασικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, ο οποίος είναι η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, δηλαδή η καλλιέργεια της συναίσθησης της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι στα γεγονότα. Υπό αυτό το πρίσμα καθίσταται σαφής η αναγκαιότητα διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στην εκπαίδευση (Κόκκινος κ.ά., 2007).

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη δράση, σημαντική παράμετρό της αποτέλεσε η απόπειρα διασύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν, με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε όχι μόνο να βλέπουν με κριτικό μάτι την Ιστορία, αποπειρώμενοι διασυνδέσεις με το σύγχρονο γίγνεσθαι, αλλά παράλληλα να αναγνωρίζουν και να στέκονται κριτικά απέναντι σε φαινόμενα ρατσισμού και μισαλλοδοξίας στη σύγχρονη εποχή, ενισχύοντας έτσι, μέσα από μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Αναφορές

Bigge, M. L. (1997). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, μτφ. Α. Κάντας-Α. Χατζή. Αθήνα: Πατάκης.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.

Maker, J. (1993). Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International 9*: 68-77.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος (2015). *Το πρόγραμμα Crocus.* Διαθέσιμο on line: https://www.jewishmuseum.gr/to-programma-crocus/ (Προσπελάστηκε στις 10-1-2021).

Κατσίκη–Γκίβαλου, Α. (1995). *Το Θαυμαστό παιχνίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία.* Αθήνα: Πατάκης.

Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;* Διαθέσιμο on line: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tefxos15&Itemid=95. (Προσπελάστηκε στις 15-1-2021).

Κόκκινος, Γ., Βλαχού, Μ., Σακκά, Β., Κουνέλη, Λ., Κώστογλου, Α., Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης.* Αθήνα: Πεδίο.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*, στο Τα Ετεροθαλή. Αθήνα: Ίων.

Σακκά, Β. (2001). Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδακτική της ιστορίας. *Εκπαιδευτικά,* 59-60: 105-121.

Τσάφος Β. (2008). Από τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία. *Νέα Παιδεία,* 125: 69-91.

Προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας μέσα από άτυπες μορφές γραμματισμού. Η περίπτωση της διοργάνωσης μιας σχολικής γιορτής.

Κολοβελώνη Γεωργία
Φιλόλογος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε., georgia-k@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια καινοτόμο δράση, η οποία υλοποιήθηκε στο Μουσικό Σχολείο Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Αφορά την προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας μέσα από τη διοργάνωση της σχολικής γιορτής της 28ης Οκτωβρίου. Αρχικά, παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας, στο οποίο εντάσσεται ο σχεδιασμός της γιορτής ως ένα παράδειγμα άτυπης μορφής γραμματισμού. Στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια εργασίας της συγκεκριμένης δράσης. Τέλος, αποτιμάται η δράση με αναφορά στα θετικά μαθησιακά της αποτελέσματα και επισημαίνεται η σημασία της προσέγγισης της Ιστορίας με εναλλακτικούς τρόπους, μέσα από άτυπες μορφές γραμματισμού, όπως είναι η διοργάνωση μιας σχολικής γιορτής.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική της Ιστορίας, τοπική Ιστορία, γραμματισμοί, άτυπες μορφές γραμματισμού, σχολική γιορτή

Εισαγωγή

Ένας από τους σκοπούς διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως ορίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), είναι η ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, αλλά και μέσα από την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Τσάφος, 2008). Οι νέες τάσεις στη διδακτική της ιστορίας επιβάλλουν τόσο την ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν ιστορικές πηγές, να διερευνούν, να ανακαλύπτουν και να οικοδομούν την ιστορική γνώση, όσο και την άσκηση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Guven Ulutag-Koral Ozen, 2008).

Με θεωρητικό υπόβαθρο τον εποικοδομητισμό και την ανακαλυπτική διαδικασία (Bigge, 1997), το ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει διερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες, αξιοποιώντας ποικίλα μέσα (πηγές, φωτογραφίες, βίντεο), στοχεύουν, μέσω της βιωματικής προσέγγισης και της ενεργητικής συμμετοχής, στην υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στα γεγονότα, στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, έτσι ώστε οι μαθητές να καταστούν εγγράμματα υποκείμενα τα οποία θα είναι σε θέση «να κατανοήσουν ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους και συνάμα να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους» (Α.Π.Σ. Ιστορίας).

Υπό αυτό το πρίσμα, η προσέγγιση της Ιστορίας μέσα από τυπικές αλλά και άτυπες μορφές γραμματισμού, μπορεί να σηματοδοτήσει μια προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία όχι τόσο της ιστορικής πληροφόρησης όσο των διαδικασιών και των πρακτικών εκείνων που οδηγούν «σε καλλιέργεια και ανάπτυξη προσωπικών κριτηρίων προσέγγισης του υλικού της Ιστορίας, με βάση μια προσδοκώμενη συνειδητή μεταλλαγή του σε παιδαγωγικό προϊόν, που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την καλλιέργεια δυνατοτήτων αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους μέσα στον σύγχρονο κόσμο» (Α.Π.Σ. Ιστορίας).

Η αξιοποίηση προς αυτή την κατεύθυνση και των εργαλείων web.02 μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή του τρόπου πρόσληψης και παρουσίασης του ιστορικού αντικειμένου, αφού τα εργαλεία αυτά δίνουν τη δυνατότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, τα οποία αποτελούν προϊόντα προσωπικής έκφρασης των μαθητών (Βακαλούδη, 2011· Γκίκα, 2011).

Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές βοηθούνται να αρθρώσουν τον δικό τους ιστορικό λόγο, να εντάξουν με τρόπο οργανικό το παρελθόν στο παρόν, εντάσσοντας «τα σκόρπια κατάλοιπα του παρελθόντος στην κατακερματισμένη όψη του παρόντος, αφού η μελέτη του παρελθόντος ανήκει στη σφαίρα του σήμερα και το παρελθόν συμπλέκεται με το παρόν και τις επιδιώξεις του» (Τουλούμης, 2004).

Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων θεωρητικών παραδοχών, καθώς βασικός σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, δηλαδή η καλλιέργεια της συναίσθησης της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι στα γεγονότα (Κόκκινος κ.ά., 2007), καθίσταται σαφής η αναγκαιότητα διδασκαλίας και της τοπικής Ιστορίας στο σχολείο. Ως τοπική ιστορία ορίζεται η ιστορία ενός τόπου, ατομικού, ειδικού και μοναδικού, η ιστορία των μοναδικών γεγονότων-καταστάσεων αυτού του τόπου και η ιστορία στη διάρκεια των χρόνων (Ρεπούση, 2000). Η διδασκαλία αυτή είναι απαραίτητο να γίνεται με έναν τρόπο βιωματικό, ο οποίος θα προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, θα τους δώσει τη δυνατότητα να γνωρίσουν, μέσα από τη μελέτη πηγών, την ιστορία του τόπου τους και να τη συνδέσουν με τη γενική ιστορία, αφυπνίζοντας την ερευνητική τους διάθεση και επιτυγχάνοντας παράλληλα, μέσα από την επίγνωση της ιστορικής μνήμης του τόπου και τη συγκρότηση ατομικής και πολιτικής ταυτότητας, «την πολιτική (με την αριστοτελική έννοια του όρου) κοινωνικοποίησή τους» (Παληκίδης, 2010).

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η τοπική ιστορία δεν διδάσκεται, με εξαίρεση δέκα ώρες οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Αυτό το κενό μπορούν πολλές φορές να το καλύψουν οι άτυπες μορφές γραμματισμού, όπως οι σχολικές γιορτές, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η εκπόνηση καινοτόμων δράσεων. Οι δραστηριότητες στη ζώνη της μη τυπικής μάθησης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποπειραθούν μια βιωματική προσέγγιση των θεμάτων τα οποία πραγματεύονται κάθε φορά, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνικότητα, τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012). Η αξία τους θεωρείται αδιαμφισβήτητη, καθώς,

μεταξύ άλλων, ενεργοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1983), συντελώντας έτσι στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη δράση η οποία περιγράφεται στην παρούσα εργασία, αφορμή για την ενασχόληση με το θέμα υπήρξαν δύο διαπιστώσεις. Αφενός η διαπίστωση της μη επαρκούς διδασκαλίας της τοπικής Ιστορίας στο σχολείο, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους. Αφετέρου η σκέψη ότι οι σχολικές γιορτές είναι συνήθως βαρετές και επαναλαμβανόμενες, καθώς περιορίζονται σε τυποποιημένα σχήματα, ίσως λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου, η οποία οδηγεί σε επαναλήψεις και έτοιμες λύσεις. Έτσι, δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν παρέχουν ευκαιρίες για βιωματική και διερευνητική προσέγγιση.

Η πρόταση της γράφουσας, σε συνεργασία με συνάδελφο φιλόλογο, για τη διοργάνωση μιας σχολικής γιορτής η οποία θα προσεγγίζει την τοπική ιστορία ενθουσίασε τους μαθητές, οι οποίοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Έτσι, αποφασίστηκε η διοργάνωσης της σχολικής γιορτής της 28ης Οκτωβρίου από μια ομάδα μαθητών του σχολείου.

Περιγραφή της δράσης

Καθώς η υλοποίηση μιας σχολικής δράσης απαιτεί προετοιμασία και καλό σχεδιασμό (Καλδή, 2008), μετά τη λήψη της απόφασης για τη διοργάνωση της γιορτής, ακολούθησε ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιεχομένου και η οργάνωση της όλης διαδικασίας, υπό τη συνεχή καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Αποφασίστηκε ότι το θέμα της γιορτής θα ήταν «Τα Τρίκαλα στην Κατοχή και την Αντίσταση».

Δεδομένου ότι οι γνώσεις των μαθητών για το θέμα ήταν ελλιπείς, δόθηκε αρχικά έμφαση στην ανασύσταση του ιστορικού πλαισίου της εποχής και στην πληροφόρηση πάνω στο θέμα. Υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η διερευνητική μάθηση, με παράλληλη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων. Έτσι, οι μαθητές, κατά την πρώτη φάση της δράσης, μετά από μια εισαγωγή στο θέμα από την εκπαιδευτικό, κλήθηκαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες και μελέτησαν κείμενα και κατάλληλο ψηφιακό υλικό, το οποίο αφορούσε γενικότερα το ιστορικό πλαίσιο της εποχής αλλά και ειδικότερα την ιστορία της πόλης κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Αρχικά πλοηγήθηκαν σε συγκεκριμένες (εγκεκριμένες) σελίδες με σχετικό υλικό, ώστε να συλλέξουν πληροφορίες για το θέμα και να αποφασίσουν ποιες θα αξιοποιήσουν στην εργασία τους. Διάβασαν σχετικά άρθρα, αλλά και μαρτυρίες ανθρώπων που έζησαν τα γεγονότα, καθώς και αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων που αναφέρονται στο θέμα. Βασικές πηγές υπήρξαν το βιβλίο του Δημήτρη Ι. Κωνσταντινίδη (2013) και τα βιβλία της Μαρούλας Κλιάφα (2000 και 2011).

Παράλληλα, αναζήτησαν φωτογραφικό υλικό και κλήθηκαν να μελετήσουν και να αποκωδικοποιήσουν, με στόχο να αναγνωρίζουν εφεξής, τις φωτογραφίες αυτές και το

νοηματοδοτούν φορτίο τους (Σακκά, 2001). Ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να αποτελέσει το όχημα για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού, ο οποίος είναι το βασικό ζητούμενο στην περίπτωση αυτή, βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι και οπτικά εγγράμματοι πολίτες (Abilock, 2003).

Επιπλέον, η ομάδα, με επικεφαλής τη συντονίστρια εκπαιδευτικό, οργάνωσε έναν ιστορικό περίπατο στην πόλη, κάνοντας στάση σε επιλεγμένα σημεία ιστορικού ενδιαφέροντος. Ένα πρώτο σημείο ήταν το μνημείο των πέντε Επονιτών στην πλατεία Ρήγα Φεραίου, καθώς τμήμα της γιορτής ήταν αφιερωμένο σ' αυτούς. Παρόλο που το μνημείο βρίσκεται σε κεντρικό σημείο της πόλης, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι αγνοούσαν τι απεικονίζει, καθώς το προσπερνούσαν χωρίς να του δίνουν ιδιαίτερη σημασία. Η επίσκεψη και η συζήτηση τούς έδωσε την ευκαιρία να οπτικοποιήσουν με απτό και άμεσο τρόπο πληροφορίες που είχαν ήδη διαβάσει σε κάποιες πηγές. Η επίσκεψη στο μνημείο ήταν ιδιαίτερα φορτισμένη, καθώς οι μαθητές είχαν συγκινηθεί από την ιστορία των πέντε παιδιών που κρεμάστηκαν από τους φανοστάτες στην πλατεία. Δεύτερη στάση ήταν η Εβραϊκή συναγωγή της πόλης, καθώς ένα μέρος της γιορτής ήταν αφιερωμένο στην τύχη των Εβραίων κατά τη διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Παρόλο που, λόγω έλλειψης χρόνου και μη έγκαιρου προγραμματισμού, δεν είδαμε το εσωτερικό της συναγωγής, ωστόσο οι μαθητές είχαν την ευκαιρία, έχοντας βέβαια προηγουμένως ενημερωθεί από σχετικές πηγές, να συνειδητοποιήσουν με απτό τρόπο την ύπαρξη Εβραϊκού στοιχείου στην πόλη τους, βλέποντας ένα κτίριο που σηματοδοτούσε την παρουσία τους.

Κατά τη δεύτερη φάση της δράσης, οι μαθητές κλήθηκαν να αποφασίσουν ποιες πληροφορίες θα αξιοποιήσουν και σε τι θα εστιάσουν. Μετά από συζήτηση στην ομάδα, αποφασίστηκε η οπτική γωνία από την οποία θα προσεγγιστεί το θέμα και οι πηγές που θα αξιοποιηθούν, ώστε να παραχθεί το τελικό προϊόν, το οποίο θα παρουσιαστεί στους συμμαθητές τους. Τη βασική αφήγηση των ιστορικών γεγονότων πλαισίωσε η ανάγνωση μαρτυριών, η παρουσίαση αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων καθώς και η προβολή σε λογισμικό παρουσίασης επιλεγμένων φωτογραφιών και άλλου πολυμεσικού υλικού. Παράλληλα, προτάθηκαν από τη συντονίστρια εκπαιδευτικό κατάλληλα τραγούδια, μεταξύ των οποίων περιλαμβανόταν μελοποιημένη ποίηση του Νίκου Γκάτσου και του Τάσου Λειβαδίτη, καθώς και αποσπάσματα από το «Μάουτχαουζεν», τα οποία θα παρουσίαζε η χορωδία του σχολείου, με τη βοήθεια του καθηγητή μουσικής.

Το στάδιο αυτό της δημιουργικής προσέγγισης, κατά το οποίο οι μαθητές γίνονται δημιουργοί ενός έργου, αναπτύσσοντας δημιουργικές δεξιότητες για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, θεωρείται ως μία από τις τρεις θεμελιώδεις αρχές του οπτικοακουστικού γραμματισμού (κουλτούρα, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα) (Bazalgette et al.,2000).

Με όσα προαναφέρθηκαν, έγινε απόπειρα να μην μείνουν οι μαθητές μόνο στην απλή παράθεση γεγονότων, αλλά να προσεγγίσουν σφαιρικά το ζήτημα και να μελετήσουν την ιστορία της πόλης τους κατά τη διάρκεια της Κατοχής και της Αντίστασης,

προσθέτοντας τη δική τους ψηφίδα στο παλίμψηστο των αφηγήσεων για την πόλη τους. Έτσι, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας τη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου, είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε πτυχές της τοπικής μας ιστορίας, προσπαθώντας στην πραγματικότητα να αιχμαλωτίσουμε τον χρόνο, αποθησαυρίζοντας και προβάλλοντας χαρακτηριστικά της ιστορικής φυσιογνωμίας των Τρικάλων.

Αξιολόγηση της δράσης-Συμπεράσματα - Συζήτηση

Κατά την αξιολόγηση της δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα στη σχολική τάξη με συζήτηση βασισμένη σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες έμαθαν πράγματα που αγνοούσαν σχετικά με την ιστορία της πόλης τους. Έχοντας προηγουμένως έρθει σε επαφή με ποικίλες πηγές, κατά τη διάρκεια της συλλογής του υλικού και του σχεδιασμού της γιορτής, τις οποίες επεξεργάστηκαν και αφομοίωσαν, και έχοντας κατόπιν συμμετάσχει στις πρόβες, οι μαθητές γνώρισαν πτυχές του θέματος και προβληματίστηκαν πάνω σ' αυτό. Επιπλέον, απόλαυσαν την όλη διαδικασία, είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά, να αντιληφθούν την αξία της συνεργατικής μάθησης δουλεύοντας σε ομάδες και να καταθέσουν την προσωπική τους οπτική πάνω στο θέμα.

Η παρουσίαση της συγκεκριμένης γιορτής στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, και του κοινού που είχε προσκληθεί, απέσπασε το θερμό χειροκρότημα όλων και ενθουσίασε το ακροατήριο. Πολύ συγκινητική υπήρξε η αφήγηση της ιστορίας των πέντε Επονιτών, με την προβολή των φωτογραφιών τους. Ιδιαίτερα η ανάγνωση του γράμματος του Κώστα Σύρμπα προς την οικογένειά του, με τις τελευταίες σκέψεις του πριν οδηγηθεί στην κρεμάλα, άγγιξε συναισθηματικά το ακροατήριο. Στον αρχικό σχεδιασμό της γιορτής συμπεριλαμβανόταν η ιδέα να προσκληθούν τα εν ζωή αδέρφια των ηρώων, για να παρακολουθήσουν τη γιορτή αλλά και να μιλήσουν για τη θυσία τους, καθώς η επαφή με άτομα παλιότερων γενεών μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά μια σημαντική εμπειρία, αφού «έρχονται αντιμέτωποι με έναν κόσμο πολύ πιο διαφορετικό από αυτά σε επίπεδο αντιλήψεων και τρόπου ζωής, κάτι που είναι γι' αυτά μια αποκάλυψη» (Παληκίδης, 2010). Όμως ο φόβος ενδεχόμενης συγκινησιακής φόρτισης λειτούργησε αποτρεπτικά και η πρόσκληση δεν έγινε. Ωστόσο, κατοπινές πληροφορίες, από συγγενικά μέλη της οικογένειας τα οποία παρακολούθησαν τη γιορτή, ότι τα αδέρφια των ηρώων συγκινήθηκαν με το αφιέρωμα και εξέφρασαν ευχαριστίες προς την ομάδα, έκαναν τους μαθητές να αισθανθούν χαρούμενοι και περήφανοι που γνώρισαν την ιστορία και τη θυσία των πέντε Επονιτών.

Επιλογικά, η προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας μέσα όχι μόνο από τυπικές αλλά και από άτυπες μορφές γραμματισμού, έχει πολλαπλά θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, αφού δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους με έναν τρόπο άμεσο και βιωματικό, και παράλληλα τους προβληματίζει επιτρέποντάς τους να βλέπουν με κριτικό μάτι την Ιστορία.

Επιπλέον, η συμμετοχή στη διοργάνωση μιας σχολικής γιορτής δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμπλουτίσει το διδακτικό του έργο με νέες και καινοτόμες

προσεγγίσεις, ενσωματώνοντας στα τυπικά και συμβατικά του μαθήματα εμπειρίες πολύμορφου εγγραματισμού. Παράλληλα τον απομακρύνει από το μοντέλο της απλής συμμόρφωσης στις τυπικές υποχρεώσεις και του προσφέρει όχι μόνο χαρά και ικανοποίηση αλλά συνάμα την ευκαιρία να εμπλέκεται ενεργά στη διαπραγμάτευση μιας ουσιαστικής σχέσης με την εργασία του (Μαυρογιώργος, 2009).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η ανάληψη πρωτοβουλίας για παρόμοιες καινοτόμες δράσεις, οι οποίες θα διαχέονται όχι μόνο στη σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα, στο πλαίσιο ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, είναι μια διαρκής πρόκληση και ένα ζητούμενο για το μέλλον.

Αναφορές

Abilock, D. (2003). A seven-power lens on 21st-century literacy: Instilling cross-disciplinary visual, news media, and information-literacy skills. *Multimedia Schools, 10*(6), 30.

Bazalgette, C., Earle, W., Grahame, J., Poppy, J., Reid, M., & West, A. (2000). *Moving Images in the Classroom – A Secondary Teachers Guide to Using Film & Television*. London: Cromwell Press Ltd.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.

Bigge, M. L. (1997). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, μτφ. Α. Κάντας-Α. Χατζή. Αθήνα: Πατάκης.

Βακαλούδη, Α. (2011). Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης,* τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Γκίκα, Ε. (2011). Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη Τ.Π.Ε. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 91-103.

Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές.* Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. Διαθέσιμο on line: http://old.greek-

language.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf (Προσπελάστηκε στις 20-02-2021).

Κλιάφα, Μ. (2000). *Τρίκαλα-Από τον Σεϋφουλλάχ ως τον Τσιτσάνη*, τ. Γ΄. Αθήνα: Κέδρος.

Κλιάφα, Μ. (2011). *Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Βλαχού, Μ., Σακκά, Β., Κουνέλη, Λ., Κώστογλου, Α., Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κωνσταντινίδης, Ι., Δ. (2013). *Τα Τρίκαλα στα χρόνια της Κατοχής.* Τρίκαλα: Ιδιωτική έκδοση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). *Περιθώριο για καινοτόμες πρωτοβουλίες στο σχολείο*. Μορφωτική πρωτοβουλία, Δίκτυο Σχολικής καινοτομίας, 15-20. Διαθέσιμο on line: http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf (Προσπελάστηκε στις 18/02/2021).

Παληκίδης, Α. (2010). Διδακτική της τοπικής Ιστορίας. Στο Ν. Ρουδομέτωφ (επιμ.) *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας. Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας 27 Ιανουαρίου-22 Μαρτίου 2010*, σσ.13-52. Καβάλα: Δήμος Καβάλας.

Ρεπούση Μ. (2000). *Τοπικές Ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου.* Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Σακκά, Β. (2001). Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδακτική της ιστορίας. *Εκπαιδευτικά,* 59-60: 105-121.

Τουλούμης, Κ. (2004). *Διδάσκοντας για το παρ(ελθ)όν*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.

Τσάφος Β. (2008). Από τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία. *Νέα Παιδεία*, 125: 69-91.

Ulutag, G, & Ozen, K. (2008). Μπορεί η ιστορία να ξαναγραφεί; Η Τουρκοκυπριακή εμπειρία. *Νέα παιδεία*, 127: 30-54

Φιλοσοφία για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού

Χρυσούλα Κολέσια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της εισήγησης είναι να παρουσιάσει το πρόγραμμα Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ), που ξεκίνησε στην Αμερική, τη δεκαετία του 1970, από τον Matthew Lipman και, στη συνέχεια, αναπτύχθηκε, με γοργούς ρυθμούς, σε πάνω από 50 χώρες, παγκοσμίως. Πρώτα, εξηγείται, εν συντομία, τι είναι η Φιλοσοφία για Παιδιά και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα οφέλη που έχει η υλοποίηση ενός προγράμματος Φιλοσοφίας στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της λογικής ικανότητας των μαθητών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος είναι η μετατροπή της τάξης σε ερευνητική κοινότητα και η διεξαγωγή του φιλοσοφικού διαλόγου μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλοσοφία για παιδιά, Φιλοσοφία, κριτική σκέψη, ερευνητικές κοινότητες

Εισαγωγή

Για αιώνες, η Φιλοσοφία θεωρούνταν ως μια διανοητική δραστηριότητα και μια μεθοδική και συστηματική ενασχόληση που ερευνά, αμφισβητεί, διευκρινίζει, εξετάζει, αναθεωρεί, διακρίνει, και αξιολογεί, και, μέσω των μεθόδων της, όχι απλώς αναπτύσσει την κριτική σκέψη, αλλά ήταν και εξακολουθεί να είναι η πηγή της προέλευσής της. Ως εκ τούτου, δεν ήταν κατάλληλη για τα μικρά παιδιά. Τη δεκαετία του ΄70, όμως, ο Matthew Lipman, καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης, εισήγαγε ένα πρόγραμμα Φιλοσοφίας για παιδιά, με στόχο να μάθουν να σκέφτονται κριτικά. Έχοντας, την πεποίθηση ότι η λογική είναι δυνατό να καλλιεργηθεί από πολύ μικρή ηλικία, καθώς τα παιδιά έχουν την έμφυτη τάση για εξερεύνηση, απορία, ερωτηματοθεσία, διατύπωση συμπερασμάτων, θεώρησε ότι η διδασκαλία της Φιλοσοφίας θα έπρεπε να ξεκινά από το νηπιαγωγείο ακόμη (Lipman, 1980, Κωζίκα, 2017).

Για τον ίδιο, και βάσει της εμπειρίας του, το εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής είχε ως αποτέλεσμα τη διεξαγωγή ανιαρών μαθημάτων στα σχολεία, τα οποία όχι μόνο δεν οξύνουν τη κριτική σκέψη των παιδιών, αλλά αντίθετα καταργούν κάθε ενδιαφέρον, προσωπική βούληση και πρωτοβουλία για δημιουργική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί, βασισμένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη, μετέδιδαν στείρα γνώση χωρίς να κερδίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται στα παιδιά αντίστοιχοι προβληματισμοί, και κατ' επέκταση νοηματοδοτήσεις και σχηματοποιημένη γνώση· η μάθηση επομένως δεν ήταν φυσικό αποτέλεσμα, αλλά περισσότερο πίεση και εξαναγκασμός απομνημόνευσης πληροφοριών (Lipman, 1980, Κωζίκα, 2017). Δημιούργησε, λοιπόν, μαζί με τους συνεργάτες του, εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει οδηγούς για εκπαιδευτικούς και φιλοσοφικά μυθιστορήματα που προορίζονται για νέους ηλικίας 6 έως 15 ετών, στα οποία οι έννοιες

από τους διάφορους κλάδους της φιλοσοφίας είναι προσαρμοσμένες για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Ο σκοπός των φιλοσοφικού υλικού υποστήριξης ήταν να αναπτύξει τις δεξιότητες και τις στάσεις της νέας γενιάς που σχετίζονται με την κριτική σκέψη και την ικανότητα διεξαγωγής διαλόγου με συνομηλίκους, με στόχο να επιλύσουν ένα κοινό πρόβλημα (Daniel & Auriac, 2013).

Φιλοσοφία για παιδιά και ερευνητικές κοινότητες

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αντιπροσωπεύει ένα φιλοσοφικό πρόγραμμα σπουδών, που βρίσκεται σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας και δηλώνει την τάση εξόδου της Φιλοσοφίας από τις πανεπιστημιακές αίθουσες και την ακαδημαϊκή προσέγγιση. Έννοια κλειδί στην προσέγγιση είναι οι ερευνητικές κοινότητες ή κοινότητες έρευνας (Community of Inquire). Ο Lipman εισήγαγε την ιδέα της κοινότητας έρευνας ως το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά μετατρέπονται από παθητικοί μαθητές σε ενεργούς και συνεργατικούς ερευνητές, οι οποίοι κατασκευάζουν τη γνώση και αποδεικνύουν την αλήθεια της, μέσω της αμοιβαίας συμφωνίας μεταξύ τους για το τι είναι αληθινό και τι όχι, έστω κι αν αυτό έχει μόνο προσωρινή ισχύ (Νικολιδάκη, 2005).

Η ιδέα της ερευνητικής κοινότητας στηρίζεται σε μια αντίληψη σχετικά με τη γνώση, από όπου έχει αφαιρεθεί το στοιχείο της βεβαιότητας και της αντικειμενικότητας. Όσοι παίρνουν μέρος σε μια τέτοια κοινότητα δεν καλούνται να απομνημονεύσουν κάποια ποσότητα εγκαθιδρυμένων γνώσεων, αλλά ξεκινούν αμφισβητώντας και αναζητώντας τα αίτια και τα θεμέλια. Η μάθηση παίρνει τη μορφή του προβληματισμού και της επίλυσης προβλημάτων. Η έμφαση δίνεται όχι σε μια αποθήκευση της γνώσης (στα παιδικά κεφαλάκια ή στα βοηθητικά εγχειρίδια), αλλά σε μια παραγωγή της γνώσης. Η ιδέα μιας ολιγοπρόσωπης κοινότητας βρίσκει ένα στέρεο έδαφος στον παραδοσιακό θεσμό του σχολείου. Αυτό προσφέρεται αφενός επειδή έχει ένα σαφή προσανατολισμό προς τη μάθηση, αφετέρου επειδή είναι χωρισμένο σε μικρές σχολικές τάξεις, πρόσφορες στο να συγκροτήσουν δυναμικές πυρηνικές ομάδες (Haynes, 2009).

Η κοινότητα έρευνας είναι μια μικρο-κοινωνία, όπου όλα τα μέλη έχουν κοινούς στόχους, μοιράζονται ιδέες και πληροφορίες ο ένας με τον άλλον και προσπαθούν να είναι αμερόληπτοι και αντικειμενικοί στην αμοιβαία κριτική τους. Επίσης, κάθε μέλος καλείται να αισθανθεί ενδιαφέρον για τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των άλλων και να σεβαστεί τις διαφορές οπτικής (Dewey, 1983, Daniel & Auriac, 2013).

Αποφασιστικό ρόλο παίζει εδώ η συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας. Ο διάλογος δεν διεξάγεται ανάμεσα στους ευφραδείς, στους ειδήμονες ή στους έμπειρους, αλλά επιδιώκεται η ενεργοποίηση και των πιο διστακτικών. Οποιοδήποτε συμπέρασμα οφείλει να ελεγχθεί και να εγκριθεί από την ολομέλεια, και όχι να επιβληθεί από τους επιτήδειους, με κάποια ρητορικά τεχνάσματα. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ερευνητικής κοινότητας είναι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση. Στα κρίσιμα χρόνια της παιδικής ηλικίας μαθαίνεται, προπάντων, η συμμετοχή σε έναν κοινό και από κοινού αποφασισμένο στόχο. Δεν μαθαίνουν οι ευφυέστεροι ή επιμελέστεροι για να

απορριφθούν οι λιγότερο προικισμένοι, αλλά συμβαδίζουν όλοι συνδράμοντας κατά τις δυνάμεις τους και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Έτσι μαθαίνονται, επίσης, κοινωνικές πρακτικές όπως η κατανομή αρμοδιοτήτων και κοινωνικές δεξιότητες όπως η ομαδική αυτοδιαχείριση. Τα παιδιά εξασκούνται στο να αποφασίζουν τους κανόνες στους οποίους θα υπακούν, και ολοένα λιγότερο επιτρέπουν να τους τίθενται άνωθεν ανεξέλεγκτοι κανόνες-δόγματα. Με αυτά δεν αποκτώνται απλά ατομικές ηθικές αρετές, αλλά χαλκεύονται οι κοινοτικές αρετές όπως είναι η «κοινοτική υπευθυνότητα» και η αλληλεγγύη (Haynes, 2009).

Ανάγκη για εισαγωγή της Φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία ανά τον κόσμο προσφέρουν στους μαθητές πλήθος γνώσεων και πληροφοριών χωρίς όμως να φροντίζουν ή να καταφέρνουν να τους δώσουν τα απαραίτητα εκείνα προσόντα για κριτική σκέψη, κάτι που καθίσταται δυνατό μόνο με την ενσωμάτωση της φιλοσοφίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Lipman, θεωρούσε πως από την έναρξη της εφηβείας κι έπειτα, η έμφυτη περιέργεια των παιδιών χάνεται σταδιακά, ενώ καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θα πρέπει να υπερκεραστούν λανθασμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ετών (Κωζίκα, 2017).

Η ΦγΠ είναι δυνατόν να αναδειχθεί ως μια πλήρης εκπαιδευτική πρόταση για την εισαγωγή της φιλοσοφίας στα αναλυτικά προγράμματα. Το εγχείρημα αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων μεταφερόμενες σε όλες τις γνωστικές περιοχές και σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις (με βασικό άξονα την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης) και συνδέεται κυρίως με την ανάγκη ενίσχυσης αυτών των δεξιοτήτων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη βάση του ότι διαφαίνεται πώς όσα συμπεριλαμβάνονται στη θεωρία των φιλοσοφικών πρακτικών ανακυκλώνουν όσα αναφέρονται στις στοχοθεσίες των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ΦγΠ νοούμενη ως μια ολική εμπειρία σκέψης-μέσα-στη-γλώσσα, συνδέεται με όλα τα πεδία στα οποία αναπτύσσεται η σχολική μάθηση: η φιλοσοφία διεισδύει στις λεγόμενες «βασικές δεξιότητες» (ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση) μεταφέροντας τη συστοιχία των κριτικών δεξιοτήτων και προδιαθέσεων που συνδέονται με αυτήν. Στη συνέχεια, έτσι, κριτικά, διαποτισμένες οι βασικές δεξιότητες θα μεταφερθούν στην κατάκτηση καθεμιάς από τις διαφορετικές γνωστικές περιοχές καλλιεργώντας τις προϋποθέσεις σκέψης μέσα σε αυτές (Θεοδωροπούλου, 2013).

Ο διάλογος, που γίνεται κατανοητός με την αυστηρή έννοια του όρου, είναι ένας ενεργός και κριτικός τρόπος επικοινωνίας. Διαφέρει από την απλή συζήτηση που, έτσι κι αλλιώς, γίνεται μέσα στις σχολικές τάξεις, καθώς ενεργοποιεί σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, απαιτεί συνεχή προσοχή στα λόγια του άλλου και μια υπέρβαση του εαυτού στην αναζήτηση ερωτήσεων που έχουν νόημα, έγκυρες αιτιολογήσεις, κατάλληλα επιχειρήματα, εποικοδομητικές κριτικές κλπ. (Splitter & Sharp, 1995, Gregory, 2007) Στην πραγματικότητα, ο διάλογος προϋποθέτει μια οριζόντια σχέση (έναντι ιεραρχικής), δηλαδή, μια δια-υποκειμενική επικοινωνία

μεταξύ των δύο ή περισσότερων ατόμων που συμμετέχουν στη διερεύνηση ενός θέματος. Ο διάλογος με αυτή την έννοια είναι μία υποκειμενική αλλά και μια κοινωνική εμπειρία (Dewey, 1983, Vygotsky, 1985, Daniel & Auriac, 2013).

Η διαδικασία της ΦγΠ στην τάξη

Η Γασπαράτου (2014) αναφέρει πως το πρόγραμμα ΦγΠ δεν πρόκειται για μάθημα Φιλοσοφίας ή ιστορίας της Φιλοσοφίας, αλλά περισσότερο για ένα εκπαιδευτικό κίνημα για την εισαγωγή φιλοσοφικών συζητήσεων στο σχολικό πρόγραμμα. Ξεκινά από τη βασική αρχή ότι για να μπορούμε να σκεφτόμαστε λογικά πρέπει να εκπαιδευτούμε στην σκέψη από μικρή ηλικία. Η διαδικασία μιας συνεδρίας του προγράμματος περιλαμβάνει (α) την προετοιμασία της συνεδρίας, (β) τον διαμεσολαβητή (facilitator), (γ) τους κανόνες, (δ) το ερέθισμα, (ε) τη συζήτηση και (στ) την αξιολόγηση του προγράμματος.

(α) Η προετοιμασία της συνεδρίας αναφέρεται τη διαμόρφωση του χώρου, τη χαλάρωση και τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας (Γασπαράτου, 2014). Ιδανικό είναι τα παιδιά να κάθονται σε σχήμα κύκλου στο πάτωμα. Η ομάδα των παιδιών θα πρέπει να είναι ολιγάριθμη προς διευκόλυνση της διεξαγωγής της συζήτησης, ενώ οι ηλικίες μπορεί να διαφοροποιούνται, αλλά όχι με μεγάλη απόκλιση. Η Haynes μάλιστα αναφέρει (2008) πως υπάρχουν πολλά οφέλη όταν η κοινότητα έρευνας αποτελείται από μεικτές, χωρίς μεγάλη απόκλιση, ηλικίες, όπως η ποικιλία τόσο αναφορικά με τις γνώσεις όσο και με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών (Κωζίκα, 2017).

(β) Ο διαμεσολαβητής είναι, συνήθως, ο δάσκαλος που θέτει το ερέθισμα, προκαλεί τη συζήτηση με επερωτήσεις, αντιπαραδείγματα κλπ., αποτρέπει την παρεκτροπή της συζήτησης σε περιπτωσιολογία, κατήχηση κ.ά., επιβλέπει την εφαρμογή βασικών κανόνων διαλόγου, δεν κάνει κατήχηση και έχει εξοικείωση με τη φιλοσοφία (Γασπαράτου, 2014). Ο ρόλος του δεν είναι να μεταλαμπαδεύει γνώσεις στα παιδιά, αλλά να προωθεί ένα φιλοσοφικό διάλογο μεταξύ των παιδιών, να είναι, δηλαδή, ο συντονιστής της ομάδας, να δημιουργεί ένα άνετο και ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη μέσω του οποίου θα τα εμψυχώνει στην προσπάθειά τους να εκφράσουν μια άποψη, κάνοντας τα να νιώθουν εμπιστοσύνη στο άτομό του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τα παιδιά, να δέχεται και να ακούει τις απόψεις τους, χρησιμοποιώντας τις ίδιες κάποιες φορές σαν έναυσμα για να προχωρήσει τη συζήτηση παρακάτω, να τα ενθαρρύνει ώστε να μην ντρέπονται να μιλήσουν. Ο ίδιος θα κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, δείχνοντας τον ενθουσιασμό του για το θέμα προς συζήτηση, αλλά τηρώντας μια μετρημένη και σοβαρή στάση απέναντί τους (Εξαδακτύλου, 2012).

(γ) Οι κανόνες πρέπει να επιλέγονται βάσει της προσωπικότητας των παιδιών και να σέβονται τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, ενώ θα πρέπει να διατυπωθούν με συζήτηση και διάλογο και όχι να επιβληθούν. Θα ήταν επίσης ωφέλιμο η επιλογή των κανόνων να συμφωνείται μαζί με τα παιδιά. Τέτοιοι κανόνες μπορεί να είναι: να περιμένουν να τους δοθεί ο λόγος και να μην διακόπτουν τους συνομιλητές τους, να ακούνε προσεκτικά, να αιτιολογούν τις σκέψεις τους, να μην είναι αγενείς, να είναι

ήρεμοι, να μην φωνάζουν. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε αναθεωρήσεις των κανόνων όταν κρίνεται απαραίτητο (Haynes, 2009).

(δ) Το ερέθισμα είναι η κινητήρια δύναμη που θα ωθήσει τα παιδιά στον φιλοσοφικό αναστοχασμό. Είναι εκείνο που θα δημιουργήσει στα παιδιά μια αίσθηση στοχασμού, προβληματισμού και μια ανάγκη για περαιτέρω εξερεύνηση του θέματος (Μπαρμπούνη, 2016). Υπάρχουν δύο κατηγορίες ερεθισμάτων που συναντάμε στη φιλοσοφία με παιδιά. Η πρώτη κατηγορία απαρτίζεται από ερεθίσματα, ειδικά μελετημένα για φιλοσοφία με παιδιά, ενώ η δεύτερη από ερεθίσματα που δεν είναι, ειδικά, προσαρμοσμένα σε έναν φιλοσοφικό διάλογο. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα ειδικά σχεδιασμένα εγχειρίδια και μυθιστορήματα του Lipman και άλλων φιλοσόφων - ερευνητών, τα οποία αποτελούν τα ίδια φιλοσοφία, αναφέρονται, ευθέως, στο θέμα προς συζήτηση και στοχεύουν στην άμεση ενεργοποίηση της σκέψης των παιδιών, σε πνευματικές συζητήσεις μαζί τους. Οι ιστορίες των μυθιστορημάτων δεν έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά, αλλά για εκείνον ισχύει το αντίθετο καθώς πιστεύει πως τα υπόλοιπα βιβλία δεν προσφέρονται για φιλοσοφικές συζητήσεις σε αντίθεση με τα δικά του. Επίσης κύριο χαρακτηριστικό τους είναι το ότι συνοδεύονται από ερωτήματα και προβληματισμούς επάνω στην έννοια με στόχο τη φιλοσοφική συζήτηση (Fisher, 2003, Εξαδακτύλου, 2012).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όλα εκείνα τα ερεθίσματα που δεν αποτελούν αλλά εμπεριέχουν φιλοσοφία, όπως π.χ. ένα εικονογραφημένο παραμύθι, το θέμα του οποίου δεν αποτελεί φιλοσοφικό ζήτημα, αλλά το εμπεριέχει. Για παράδειγμα, το παραμύθι “Η πεντάμορφη και το τέρας” μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για την επεξεργασία των εννοιών ασχήμια - ομορφιά (Νικολιδάκη, 2011). Το ερέθισμα, επομένως, μπορεί να είναι ένα φιλοσοφικό μυθιστόρημα, μία απευθείας ερώτηση (π.χ. Τι είναι φίλος; Είμαστε όλοι ίδιοι;), ένα νοητικό πείραμα, ένα παραμύθι ή μια ιστορία από το εμπόριο ή οτιδήποτε άλλο (παιχνίδια, κινούμενα σχέδια, βίντεο-κλιπ, ποιήματα, τραγούδια κλπ.). Ένα υποθετικό σενάριο ή νοητικό πείραμα είναι το παρακάτω (διασκευασμένο από το Fisher, 1999, First Stories for Thinking, στο Γασπαράτου, 2014)):

Η μαμά της Χριστίνας τη ρώτησε αν είχε πάρει τα παιχνίδια της. «Ναι φυσικά, τα έχω πάρει» απάντησε η Χριστίνα, αλλά ήξερε ότι δεν τα είχε πάρει. Κάποια στιγμή η μαμά είδε ότι έβρεχε κι έτρεξε να μαζέψει τη μπουγάδα. Άνοιξε την πίσω πόρτα και σκόνταψε στο αυτοκινητάκι της Χριστίνας. Πιστεύεις ότι η Χριστίνα έπρεπε να έχει πει στη μαμά της την αλήθεια; (γιατί; 1ος γύρος συζήτησης)

Το απόγευμα έρχεται για επίσκεψη η αγαπημένη γιαγιά της Χριστίνας και της φέρνει δώρο ένα καπέλο: «Έφτιαξα αυτό το καπέλο ειδικά για εσένα». Η Χριστίνα έριξε μία ματιά και σκέφτηκε: «Αυτό είναι ένα απαίσιο καπέλο. Δεν μου αρέσει, δεν θα το φορέσω ποτέ». Αλλά είπε στη γιαγιά: «Είναι ένα υπέροχο καπέλο. Μου αρέσει πολύ και θα το φορέσω αύριο στο σχολείο». Η γιαγιά χαμογέλασε και είπε: «Χαίρομαι που σου αρέσει. Μου πήρε πολύ χρόνο να το φτιάξω».
Νομίζεις ότι η Χριστίνα έπρεπε να είχε πει στη γιαγιά της την αλήθεια; (γιατί; 2ος γύρος συζήτησης)

Πρέπει να λέμε πάντα την αλήθεια;
Με ποιο κριτήριο αποφασίζω πότε θα πω αλήθεια και πότε όχι;

Οι μύθοι του Αισώπου, επίσης, αποτελούν μια διαδεδομένη πηγή έμπνευσης ως αφορμή για μια φιλοσοφική έρευνα. Η χρήση των μύθων του Αισώπου – αν πρόκειται να αποτελέσει αφορμή για μια φιλοσοφική έρευνα – θα πρέπει να υποστούν μια ορισμένη επεξεργασία – παραλείπεται συνήθως το επιμύθιο και στη θέση του αναζητούμε κάποιο ερώτημα: Στον γνωστό λ.χ. μύθο του Μέρμηγκα και του Τζίτζικα στη θέση του επιμύθιου, το οποίο είναι διδακτικό – των φρονίμων τα παιδιά πριν πεινάσουν μαγειρεύουν κτλ. – επιλέγουμε το ερώτημα: «αν ήσουν εσύ το μυρμήγκι, τότε τι θα έκανες: Θα άνοιγες ή όχι την πόρτα στο τζιτζίκι;» (Γκαδρής, 2017)

Ο Matthew Lipman υποστήριζε πως με το κατάλληλο έναυσμα, είτε αυτό είναι ένα παραμύθι, ένας ζωγραφικός πίνακας κλπ., τα παιδιά εισάγονται στη συζήτηση της βασικής έννοιας με τέτοιο παιγνιώδη τρόπο που εμπλέκουν τους εαυτούς τους ταυτίζοντάς τους με τους ήρωες του παραμυθιού ή του πίνακα κλπ. (Εξαδακτύλου, 2012). Η σημαντικότητα του ερεθίσματος είναι μεγάλη, καθώς είναι αυτό το οποίο θα φέρει το παιδί σε επαφή για πρώτη φορά με τη βασική έννοια και θα το θέσει σε προβληματισμό, μπορεί να είναι οτιδήποτε παρμένο από την καθημερινότητα (ποίημα, πίνακας κλπ), κομμένο και ραμμένο, όμως, απαραίτητα στα μέτρα των παιδιών. Το ερέθισμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικό στοιχείο σε οποιοδήποτε σημείο του διαλόγου, καθώς τα παιδιά μπορούν να ανατρέξουν σε αυτό και να ανακαλύψουν περαιτέρω πράγματα. Ερχόμενο το παιδί σε επαφή με το ερέθισμα, εμβαθύνει σε αυτό είτε μέσα από τα ερωτήματα του δασκάλου, είτε με την έκθεση διαφορετικών απόψεων των συνομηλίκων του αλλά και, μέσω αυτού, πλησιάζει περισσότερο την κεντρική έννοια και την κατανοεί (Νικολιδάκη, 2011).

(ε) Κατά τη διαδικασία της συζήτησης πρέπει να διευκρινιστούν θέματα, όπως με ποια σειρά θα μιλήσουν τα παιδιά, πως δεν θα διακόπτουν το ένα το άλλο, πως θα γίνει να μιλήσουν όσο το δυνατό περισσότερα (όλα τα) παιδιά και πως δε θα πλατειάσει η συζήτηση (Γασπαράτου, 2014). Κατά τη συζήτηση, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια σειρά από φιλοσοφικές “κινήσεις”. Αυτές τις κινήσεις δεν τις επιλέγει τυχαία, αλλά αντίθετα με ιδιαίτερα προσοχή, για να διατηρήσουν την κεκτημένη ταχύτητα και ροή ή για να προσφέρουν μια στιγμιαία ανάσα ή για να προσδώσουν σε βάθος στοχασμό. Αυτές οι κινήσεις συμπεριλαμβάνουν ερωτήματα όπως: “ Για ποιους λόγους το λες αυτό;”, “ Γιατί νομίζεις ότι είναι έτσι;”, “ Καταλαβαίνουμε όλες τις διαφορετικές απόψεις;” (haynes, 2008). Ο Rupert Wegerif τάσσεται υπέρ της καθοδήγησης των ίδιων των δασκάλων ως προς τους στόχους που θα θέσουν στα παιδιά, αλλά και στις κατάλληλες στρατηγικές που θα ακολουθήσουν, ώστε να είναι οι ίδιοι προετοιμασμένοι να υποστηρίξουν έναν φιλοσοφικό διάλογο. Πάνω σε αυτό προτείνει κάποια είδη ερωτήσεων, σύμφωνα με τα οποία ενεργοποιείται η ικανότητα της σκέψης των παιδιών, όπως είναι οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι υποθέσεις, τα παραδείγματα, ώστε να κατευθύνει τα παιδιά, οι συνδέσεις των λόγων των παιδιών με την ιδέα που αναλύεται κ.ά. (Wegerif, 2010).

Είναι απαραίτητο, επίσης, για να μιλάμε για ένα φιλοσοφικό διάλογο να ζητάει ο διαμεσολαβητής από τα παιδιά να υποστηρίζουν τις απόψεις τους, επιχειρηματολογώντας. Στηριζόμενος στις απαντήσεις των παιδιών τα βοηθάει με συμπληρωματικά σχόλια και ερωτήματα, ωθεί τη σκέψη τους παραπέρα ώστε να εμβαθύνουν στο θέμα και αν τα παιδιά κατευθύνονται σε λάθος συλλογισμούς, τότε οφείλει να τα επαναφέρει με διακριτικό τρόπο, ώστε να μην δημιουργηθούν σε αυτά και τους συνομήλικους τους λανθασμένες εντυπώσεις που θα έχουν αντίκτυπο στη νοητική τους ανάπτυξη. Όταν, επίσης, ένα παιδί εκφράζει μια απορία στο δάσκαλο εκείνος οφείλει να αναζητήσει την απάντηση μαζί με το παιδί, χωρίς να του την προσφέρει έτοιμη, γιατί ακόμη κι εκεί το παιδί θα συνειδητοποιήσει πως μπορεί να στοχαστεί, να ανακαλύψει τη λύση στηριζόμενο στη δική του αντίληψη. Ο διαμεσολαβητής οφείλει να είναι καλός παρατηρητής της στάσης σώματος των παιδιών, των εκφράσεων του προσώπου τους και γενικότερα της μη λεκτικής τους επικοινωνίας, καθώς μέσα από αυτήν γίνεται αντιληπτό εάν τα παιδιά κατανόησαν αρκετά πράγματα, εκφράζονται τα συναισθήματά τους κλπ. (Νικολιδάκη 2005, Εξαδακτύλου, 2012).

(στ) Η αξιολόγηση, τέλος, θα βοηθήσει να καταλάβουμε αν το πρόγραμμα εξελίσσεται καλά. Τα κριτήρια που μπορούμε να θέσουμε είναι η κατανόηση του ερωτήματος, η συμμετοχή στον διάλογο, η συνεργασία της ομάδας, η αναζήτηση εναλλακτικών ιδεών, ερμηνειών & λύσεων και η δικαιολόγηση και επιχειρηματολογία. Πέρα από τη διαισθητική αξιολόγηση, θα αξιοποιήσουμε εργαλεία αξιολόγησης των διαλόγων, της γλωσσικής επάρκειας, των επιχειρημάτων κλπ. Η μελέτη της γενικής απόδοσης μαθητών σε βάθος χρόνου, θα βοηθήσει να δούμε την αποτελεσματικότητα του όλου εγχειρήματος (Γασπαράτου, 2014).

Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται, τελικά, ότι η ΦγΠ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα το οποίο κατά την εφαρμογή του προσφέρει πλήθος θετικών στοιχείων στα παιδιά, αλλά και στους ενήλικες. Όπως είδαμε, συμβάλλει πολύπλευρα στην ανάπτυξη των παιδιών, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ενίσχυση του συλλογίζεσθαι και της δημιουργικής σκέψης, της ηθικής των παιδιών, στην ενίσχυση και βελτίωση της νοηματοδότησης του κόσμου εντός του οποίου ζουν και αναπτύσσονται. Επίσης, όπως και άλλα μαθήματα της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, έτσι και η φιλοσοφία μπορεί να μεταδοθεί και να καλλιεργηθεί με διάφορους τρόπους ώστε να γίνει κατανοητή από παιδιά αυτών των ηλικιών, ακόμα και μέσω των ίδιων των φιλοσοφικών κειμένων, και, μέσα από διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνίδια, έργα τέχνης, ιστορίες, μουσική κ.ά., να μπορούν να γνωρίσουν τους μεγάλους στοχαστές.

Το πρόγραμμα του Lipman έρχεται να «ταράξει τα νερά» ως προς τους τρόπους ενδυνάμωσης της ικανότητας του σκέπτεσθαι, και να προσφέρει ευκαιρίες για γόνιμη συζήτηση γύρω από θέματα που αφορούν στον ρόλο της φιλοσοφίας για την ενδυνάμωση της σκέψης των παιδιών και στις εκπαιδευτικές – ψυχολογικές μεθόδους,

οι οποίες συνεπικουρούν στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για συλλογισμό και κριτική σκέψη (Νικολιδάκη, 2005). Εάν αποδεχτούμε ότι η κριτική σκέψη δεν είναι έμφυτη ή ότι δεν συμβαίνει αυτόματα με την έναρξη της ενηλικίωσης, αλλά είναι μια δεξιότητα που απαιτεί μάθηση, τότε καταλαβαίνουμε ότι η εισαγωγή προγραμμάτων Φιλοσοφίας στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό μόνο οφέλη μπορεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριές μας.

Βιβλιογραφία/Δικτυογραφία

Γασπαράτου, Ρ. (2014). Φιλοσοφική πρακτική. Φιλοσοφία με παιδιά, εφήβους & νέους. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα Πανεπιστημίου Πατρών.

Γκαδρής, Σ. (2017). Σημειώσεις μαθήματος "Ειδική διδακτική: Φιλοσοφία για παιδιά και εφήβους". Πανεπιστήμιο Κρήτης Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Ρέθυμνο.

Εξαδακτύλου, Ν. (2012). «Φιλοσοφία για παιδιά» Βασικές έννοιες: Άνθρωπος- ζώο (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο εδώ

Θεοδωροπούλου, Έ. (2005). Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι. Στο Μ. Καΐλα, Έ. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος Ν. (επιμ.). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.

Κωζίκα., Ε. (2017). Φιλοσοφία για παιδιά: Ιστορικο-φιλοσοφικές προσεγγίσεις και η σύγχρονη προβληματική (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο εδώ

Μπαρμπούνη, Α. (2016). Από τις Οικολογικές Ιστορίες για Παιδιά στις Ιστορίες Σκέψης: Η Φιλοσοφία με παιδιά ως αναστοχαστική δικλείδα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο εδώ

Νικολιδάκη, Σ. (2005). Φιλοσοφία για παιδιά: Κριτική Προσέγγιση του προγράμματος του Matthew Lipman (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο εδώ

Νικολιδάκη, Σ. (2011). Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά. Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στην τάξη (Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο). Διαθέσιμο εδώ

Daniel, M. & Auriac E. (2013). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory.* Διαθέσιμο εδώ

Haynes: Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. "Μεταίχμιο", Αθήνα 2009

Wegerif, R. (2010). Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education. England: Open University Press. Διαθέσιμο εδώ

Δημιουργία ψηφιακών συνεργατικών logo

Σουβατζόγλου Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed, M.Sc, M.Ed

Περίληψη

Στο άρθρο προτείνεται ως σημαντική στιγμή στην υαλοποίηση ενός διασχολικού-διεθνικού σχεδίου δράσης, ο σχεδιασμός του λογότυπου (logo) με συνεργατικό τρόπο με χρήση εργαλείων που επιτρέπουν το διαμοιρασμό και τη συν-δημιουργία. Αρχικά εξετάζονται βιβλιογραφικά θέματα που αφορούν στη δημιουργία και τη λειτουργία των logo και συσχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική και πραγματικότητα. Ακολούθως παρατίθενται παραδείγματα δημιουργίας logo με συνεργατικό τρόπο και το άρθρο κλείνει με κάποιες επισημάνσεις και συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργατικά ψηφιακά logo, διεθνικά-διασχολικά προγράμματα.

Το λογότυπο στα διασχολικά σχέδια εργασίας (project)

Τα λογότυπα χρησιμοποιούνται σε πολλές εκφάνσεις της ζωής ανθρώπων, ομάδων, εταιρειών, οργανισμών ακόμα και κρατών όπως π.χ οι εθνικές τους σημαίες. Όμοια και στα συνεργατικά σχέδια διασχολικής συνεργασίας (project), δημιουργούνται logo που τα χαρακτηρίζει με μοναδικό τρόπο. Στα σχολικά προγράμματα τα logo δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν σε μια επιχείρηση, ούτε είναι υποχρεωτικό να μεταφέρουν κάποιο βαθύτερο νόημα. Παίζουν ένα ρόλο στην αναγνώριση του προγράμματος, πρώτα από τους ίδιους τους εταίρους και έπειτα από την ευρύτερη κοινότητα. Όμως σε κάθε περίπτωση τα logo πρέπει να διαθέτουν: πληροφορία, πειθώ, κόσμηση και μαγεία (Barnard, 2013). Το λογότυπο σε ένα συνεργατικό έργο είναι η ταυτότητά του και επιβάλλεται να τους εκπροσωπεί όλους. Αυτό είναι και το κύριο χαρακτηριστικό του καθώς ενώ όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που θα καθιστούσαν πιο αποτελεσματικό (Adîr, Adîr & Pascu, 2014) έρχονται δεύτερα καθώς δεν υπάρχει προσδοκία οικονομικού κέρδους και προσέλκυσης πελατών. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι σχολικές συμπράξεις δεν επιδιώκουν τη δημιουργία logo με ισχυρό μήνυμα, που προκαλούν μια ξεχωριστή εντύπωση. Φαίνεται επίσης να επιδιώκουν την αξιοποίηση της δημιουργικότητας των μελών τους. Ειδικά που σήμερα το περιβάλλον γίνεται ολοένα και περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο, ο προσδιορισμός με logo ενός προγράμματος μοιάζει εξαιρετικά σημαντικός. Το μήνυμα του logo, ως του πιο ορατού δημιουργήματος της σύμπραξης, είναι ζωτικής σημασίας για την επικοινωνία και την διάδοσή του προγράμματος (Georgiev et al., 2007). Αν και η βιβλιογραφία προτείνει πολλά χαρακτηριστικά προκειμένου ένα logo να δρα αποτελεσματικά, κρίνεται ότι αφού ένα σχολικό logo δεν συμμετέχει σε διαδικασίες της αγοράς δεν είναι απαραίτητο να διακρίνεται ή να είναι ανταγωνιστικό άλλων ούτε είναι απαιτητό να μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια. Καλό είναι όμως να είναι απλό, δηλαδή εύκολο να αναγνωσθεί, να διαθέτει απλό και ελκυστικό σχεδιασμό και να είναι κατανοητό. Πάνω απ' όλα όμως πρέπει να είναι αποδεκτό από όλους τους εταίρους της σύμπραξης και η πρόταση που τίθεται στην εργασία αυτή να είναι σχεδιασμένο και με συνεργατικό τρόπο.

Συνεργατική Δημιουργία Logo

Η δημιουργία ενός logo με συλλογική εργασία είναι κάτι εφικτό όταν η επαφή είναι πρόσωπο με πρόσωπο ενώ καθίσταται δύσκολη όταν αυτοί που πρόκειται να συνεργαστούν και να συν-δημιουργήσουν βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες απομακρυσμένες η μια από την άλλη. Όμως πλέον χάρη στην ανάπτυξη των τεχνολογιών επικοινωνίας ξεπερνιέται το εμπόδιο της χωρικής απόστασης καθώς μέσω του διαδικτύου υποστηρίζεται και η σύγχρονη και η ασύγχρονη επικοινωνία αλλά και η από κοινού δημιουργία είτε πάλι με σύγχρονο τρόπο είτε με ασύγχρονο. Σαφώς βέβαια καθώς απουσιάζει η φυσικότητα, απαιτούνται να τεθούν κανόνες αλληλεπίδρασης (Vannella, 2017). Διαπιστωμένα η συν-δημιουργία είναι ξεχωριστή εμπειρία για τους μαθητές. Το να ζωγραφίζεις με άλλους είναι σπάνια μια μοναδική εμπειρία, καθώς συνήθως συνοδεύεται από συζήτηση, ερωτήσεις, σωματική δράση, ιστορίες, υποθέσεις, πιθανά τραγούδια και ήχους ενθουσιασμού, απογοήτευσης κλπ (Knight et al., 2015). Στην παιδαγωγική θεωρείται ένα ισχυρό εργαλείο για πετυχημένες συνεργατικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όταν αυτοί σχεδιάζουν με παιδιά, μπορούν να ανοίξουν πρόσθετοι οδοί επικοινωνίας και η συνεργατική δημιουργία μπορεί να προκαλέσει διαδικασίες μετασχηματισμού τόσο για αυτούς όσο και για παιδιά (Knight, 2008). Είναι διαπιστωμένο ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες βοηθούν ακόμη και στη διαχείριση επιστημονικών εννοιών. Σε δράση κατά την οποία μαθητές μετέτρεψαν έννοιες και πληροφορίες από επιστημονικές διατυπώσεις των βιβλίων τους σε προσωπικούς τρόπους σχεδίασης και στη συνέχεια τους απέδωσαν πίσω λεκτικά, διαπιστώθηκε 1) αύξηση της χρήσης διερευνητικών διαλόγων και επικοινωνίας και 2) αύξηση της συνεργασίας που μετασχημάτισε τις ομάδες σε μαθησιακές κοινότητες. Συνεπώς αυτή η πρακτική, αν και φαίνεται να είναι ένα υποτιμημένη, αποδεικνύεται επαρκές εργαλείο κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση (Madsen, 2013). Ακόμη καθώς η ευθύνη διαχείρισης μετατοπίζεται από τον δάσκαλο και μοιράζεται σε ολόκληρη την ομάδα, παρέχεται ένα πλουσιότερο και πιο διαλογικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι ενέργειες των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή γνώσης στους εκπαιδευτικούς και να τους επιτρέψει να επανεξετάσουν τις δικές τους εκφραστικές συμπεριφορές, αφού και αυτοί συμμετέχουν και ταυτόχρονα παρακολουθούν τις πρακτικές των παιδιών με τα οποία συν-σχεδιάζουν (Knight, 2008). Σαφώς η συνεργατική δημιουργία εκτός από το να δημιουργεί πρόσθετες δυνατότητες, δημιουργεί και πρόσθετες δυσκολίες. Η ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών, αντιδράσεων και ενεργειών, οδηγούν σε νέες σκέψεις, πολλές φορές απρόβλεπτες, που μπορεί να περιλαμβάνουν αναθεωρήσεις, ανατροφοδοτήσεις, αναμίξεις και ακόμα και συγκρούσεις. Μπορεί καθώς το σχέδιο προχωρά να αναδύεται η ανάγκη για βελτιώσεις, αλλαγές και μετατοπίσεις ιδεών (Knight et al., 2015). Συνεπώς πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες δεξιότητες και προβλέψεις για τη διαχείρισή τους και αν είναι δυνατόν τη μετατροπή τους σε ευκαιρίες πιο δημιουργικής έκφρασης. Εκείνο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι το πλαίσιο που δημιουργείται από τη μεσολάβηση του υπολογιστή και κυρίως η πιθανότητα να υπάρξει τεχνολογική αποτυχία, λόγω μη γνώσης των ψηφιακών εργαλείων ή μη λειτουργικής επάρκειας των πόρων. Οι πιθανές λύσεις αντιπροσωπεύονται από εκπαιδευτικές και δοκιμαστικές συνεδρίες στη χρήση των εργαλείων και στην εφαρμογή των κανόνων που θα

χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη αποτελεσματικής συνεργασίας (Vannella, 2017). Δηλαδή προκειμένου η διαδικασία να είναι αποτελεσματική, η βιβλιογραφία προτείνει (Détienne, 2006) πριν την εκκίνηση της συνεργατικής δράσης, τη δημιουργία ενός κοινού υπόβαθρου με αναφορά στη κοινή γνώση που έχουν τα μέλη της σύμπραξης , που αποτελεί και το θεμελιώδες κοινό τους πεδίο καθώς προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η προϋπόθεση βοηθά στην κατανόηση και την κατασκευή μιας κοινής αναπαράστασης του περιεχόμενου του σχεδίου εργασίας (project). Διαπιστωμένα η απλή συνύπαρξη και η κοινή εργασία δεν αρκούν για να προκαλέσουν εποικοδομητική συνεργασία (Weinberger, Stegmann & Fischer, 2010). Για να επιτευχθεί η εγκατάσταση ενός κοινού υπόβαθρου απαιτούνται πριν τη δημιουργία του logo να προηγηθούν δραστηριότητες όπως π.χ η κατανομή και προγραμματισμός εργασιών, η διαχείριση των τηλεσυσκέψεων κ.ά. Οι ενέργειες προς τη δημιουργία ενός συνεργατικού logo μπορεί να είναι καθοριστικές γιατί η πετυχημένη συν-δημιουργία του μπορεί να επηρεάσει θετικά και την ανάπτυξη της εμπλοκής και στους άλλους γραμματισμούς που υπάρχουν στο σχέδιο δράσης. Για παράδειγμα μπορεί να οδηγήσει στη συμμετοχή των μαθητών σε σύνθετη λεκτική επικοινωνία με τους άλλους εταίρους. Η ενδυνάμωση, η αυτονομία των μαθητών και η συμπερίληψη τους επιτυγχάνεται στη διάρκεια της συν-δημιουργίας του logo ακόμα και στα πολυγλωσσικά περιβάλλοντα των διεθνικών συνεργασιών (Meier et al., 2019). Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να ενισχυθεί καθώς κατά τη δημιουργία ενός κοινού σχεδίου, τα παιδιά ενδέχεται να συμμετάσχουν σε λεπτομερή συζήτηση που διαπραγματεύεται τη συνεισφορά των εταίρων. Η δημιουργία αναπαραστάσεων που δημιουργούν τα παιδιά από κοινού μπορούν να προκαλέσουν κριτική στάση απέναντι στις δικές τους ιδέες και την προηγούμενη γνώση τους για το θέμα, ενισχύοντας έτσι τα μαθησιακά οφέλη. Για να κεφαλαιοποιηθούν αυτά τα οφέλη ενδεχόμενα να χρειαστεί πρόσθετη υποστήριξη για τη διάρθρωση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών ή μπορεί να χρειαστεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τη δημιουργία των διεθνικών ομάδων (Joshi & Rosé, 2007). Πάντως σε δοκιμασμένες εφαρμογές οι μαθητές αντέδρασαν θετικά και οι αντιδράσεις τους δείχνουν ότι κατά τη δημιουργία συλλογικών σχεδίων, κινούνται σε ποικίλους τομείς της φαντασίας και της πραγματικότητας, μιλούν καθώς σχεδιάζουν και δημιουργούν νέα νοήματα και επιδιώκουν να αφήσουν τις ιδέες ελεύθερες. Διαπιστωμένα εργάζονται σκληρά και παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα που άπτονται της τέχνης (Meager, 2014).

Χαρακτηριστικά των συνδημιουργούμενων logo

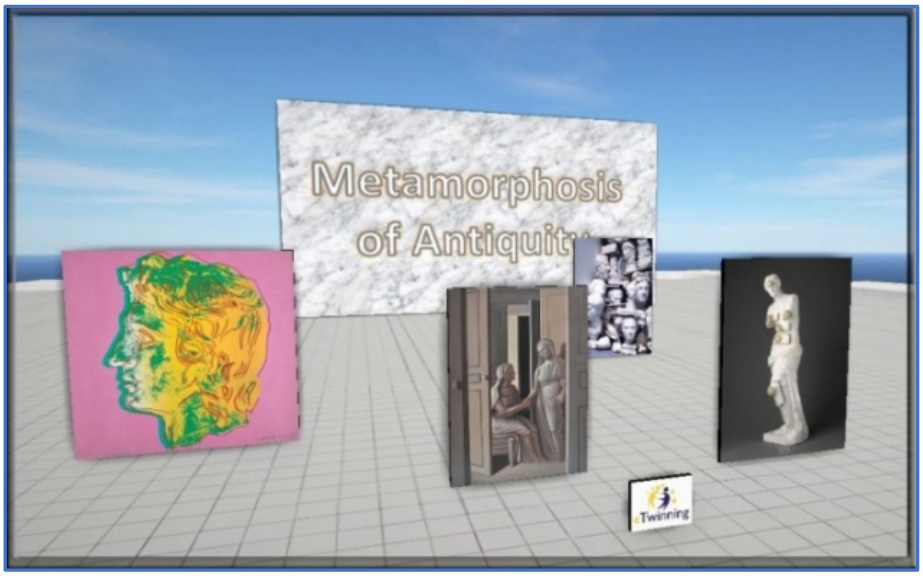
Προς τη δημιουργία του λογότυπου του έργου θα πρέπει να προσεχθούν κάποια χαρακτηριστικά που προκύπτουν μέσα από τις οδηγίες που προτείνει ο Airey (2010). Το logo πρέπει να αποτελεί την απλούστερη λύση γιατί συχνά η πιο αποτελεσματική. Ακόμη θα πρέπει να είναι σχετικό και κατάλληλο με το θέμα του project. Αν για παράδειγμα το θέμα συνεργασίας είναι ανάλαφρο ή ταξιδιάρικο μπορεί να είναι και το logo σε αυτό το πνεύμα. Επιπλέον προτείνεται να έχει και στοιχεία παραδοσιακά και να εστιάζει σ’ ένα κυρίως πράγμα. Τα χαρακτηριστικά που επίσης προτείνονται και αφορούν στο να είναι εξαιρετικά διακριτό ανάμεσα στα άλλα, να τυπώνεται στη μνήμη και να μπορεί να λειτουργεί σε πολλά μεγέθη, κρίνεται ότι δεν μπορούν να αποτελούν

προτεραιότητες για logo σχολικής χρήσης. Υπάρχουν διαφορές με τα logo εμπορικής χρήσης. Μια μεγάλη διαφορά αποτελεί ότι σΣτα logo των εταιρικών σχολικών συμπράξεων είναι σημαντικό, ακόμα, να δηλώνονται τα κράτη στα οποία ανήκουν τα σχολεία (Tourkey, Foroudi, Gupta & Shaalan, 2017). Επίσης δεν μπορεί να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο χρώματα γιατί θα περιόριζε ακόμα περισσότερο τη δράση των μαθητών αν και τα χρώματα συμβάλουν στο να δημιουργηθούν συναισθήματα (Stone et al., 2006). Σε ανάλυση των χρωμάτων σε εθνικές σημαίες οι Bartneck και Clark (2015) καταγράφουν τα πιο δημοφιλή χρώματα. Πρώτο έρχεται το Venetian Red και ακολουθεί υπολειπόμενο κατά 40% το λευκό, κατά 50% το Forest Green, κατά 60% το Mindnight Blue, κατά 70% το Light Cadmium Yellow. Ακολούθως, υπολειπόμενο κατά 79% του Ven.Red ακολουθεί το Cobalt, και υπολειπόμενα ακόμα περισσότερο βρίσκονται τα Ivory Black, Gerulean, Light Grey, Poyal Blue, Conrnflower Blue, Brown, Ultramarine Violet, κ.ά. Είναι βέβαιο ότι στο τέλος μερικά λογότυπα θα δημιουργήσουν μια αίσθηση οικειότητας ενώ άλλα όχι. Πρόκειται για μια υποκειμενική οικειότητα. Αυτό μπορεί να προκύπτει γιατί ένα λογότυπο περιέχει μια οικεία έννοια ή αξιοποιεί οικεία σύμβολα (Henderson & Cote, 1998). Αυτό όμως δεν μπορεί να αποτελεί κυρίαρχο στόχο στην πορεία δημιουργίας του συνεργατικού logo, αφού ο κύριος στόχος είναι η επιτυχής συν-δημιουργία. Εκείνο που απαιτείται είναι να υπάρχουν σαφείς οδηγίες και να γίνουν οι απαραίτητες επαφές με τη δημιουργία ενός κοινού νοητικού τόπου εργασίας. Στα παραδείγματα που ακολουθούν θα γίνουν σαφείς και οι οδηγίες και ρυθμίσεις.

Παραδείγματα

Παράδειγμα 1

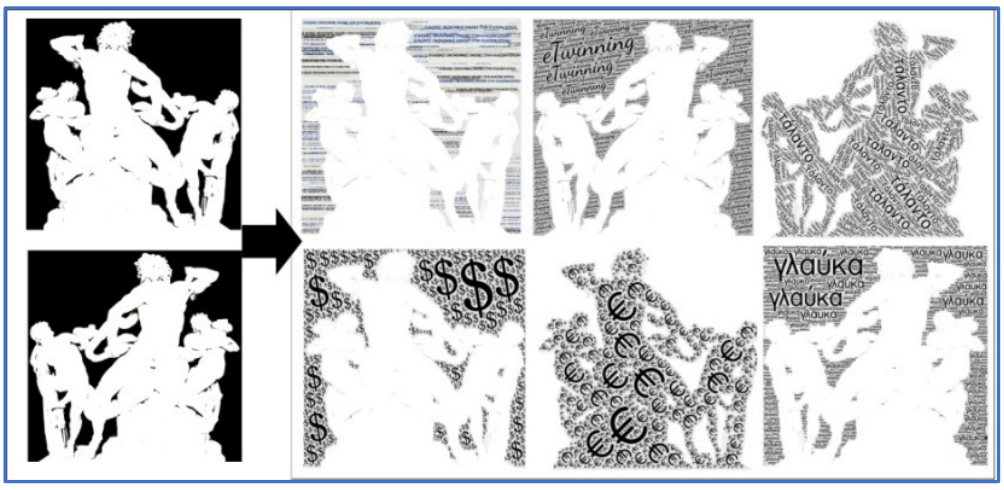
Στο έργο Metamorphosis of Antiquity στόχος ήταν να δημιουργηθούν κοινές εκθέσεις εικαστικών έργων βασισμένων σε αρχαία έργα. Συμμετείχαν δύο σχολεία. Παραδείγματα είχαν δοθεί στους μαθητές με έργα του Andy Warhol, του Salvador Dali, του Gianni Kounelli, του Giorgio de Chirico, του Yves Klein και άλλων. Η ιδέα του λογότυπου ήταν να δημιουργηθεί ένας εικονικός χώρος έκθεσης που υπονοεί και τον τελικό στόχο της κοινής έκθεσης όπου κάθε σχολείο θα αναρτούσε δύο έργα καλλιτεχνών που θεωρούσε ότι αντιπροσωπεύουν την ιδέα της μεταμόρφωσης της αρχαιότητας και τη σημαία τους. Το ένα σχολείο θα αναρτούσε το λογότυπο του etwinning και το άλλο τον τίτλο του προγράμματος. Ως χώρος αξιοποιήθηκε το artsteps και οι δύο ομάδες είχαν τον κωδικό εισόδου. Μετά από δοκιμές η μια χώρα πρότεινε ότι οι σημαίες καταστρέφουν το μήνυμα του έργου και αυτό έγινε δεκτό. Το αποτέλεσμα φαίνεται στην εικόνα 1.



Εικόνα 1. Συνεργατικό logo στο Artsteps

Παράδειγμα 2

Στο έργο «Βασικές Οικονομικές έννοιες στην κλασσική εποχή» στόχος ήταν να μελετηθούν τα έργα της αρχαιότητας από την οικονομικής διάσταση. Για παράδειγμα πόσο θα στοίχιζε ένα αγγείο ή ένα γλυπτό σήμερα. Σε τηλεδιάσκεψη κατατέθηκε η πρόταση να αξιοποιηθεί το συνεφόλεξο με βάση έργα της αρχαιότητας. Συζητήθηκε με τι θα γεμίσει το συνεφόλεξο και αφέθηκε στην κρίση κάθε σχολείου. Το κάθε σχολείο θα κατασκεύαζε τρία συνεφόλεξα. Τα δύο όπως τα ήθελε και το τρίτο θα είχε τον τίτλο του προγράμματος και το άλλο τρίτο τη λέξη eTwinning. Ζητήθηκε η βάση να είναι ίδια για όλους και έγινε δεκτό. Προκειμένου να διακρίνονται τα σχολεία το ένα σχολείο δημιούργησε στο πρότυπο και το άλλο στο ίδιο αλλά στην καθρεπτική του αντανάκλαση. Οι έξη εικόνες αναρτήθηκαν σε διαμοιραζόμενο αρχείο στο google drawings από το οποίο αντλήθηκε και το logo (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Συνεργατικό logo στο google drawings

Παράδειγμα 3

Στο έργο “Bridges across the Mediterranean: the ancient Roman and us” συμμετείχαν πέντε σχολεία. Η ιδέα δημιουργίας του logo ήταν απλή. Σε μια διαφάνεια διαμοιραζόμενης παρουσίασης του google docs, κάθε σχολείο ανάρτησε ένα ρωμαϊκό μνημείο της περιοχής του, το όνομα του σχολείου και τη χώρα του. Ένα από αυτά ανάρτησε τον τίτλο του προγράμματος και το logo eTwinning. Από εκεί αντλήθηκε και το logo (εικόνα 3, αριστερά). Στο έργο Cammina con me, το logo δημιουργήθηκε με τον ίδιο τρόπο, με τη διαφορά ότι το ένα σχολείο είχε τοποθετήσει το σκαρίφημα του δρόμου και τον τίτλο. Δεξιά αυτού τοποθέτησε στοιχεία το ένα σχολείο και αριστερά το άλλο (εικόνα 3, δεξιά).



Εικόνα 3. Logo δημιουργημένα σε google παρουσιάσεις

Παράδειγμα 4

Στο έργο Cultural Heritage Sightseeing Around European Countries συμμετείχαν τέσσερα σχολεία από τέσσερις χώρες που κάθε ένα έφτιαξε ένα logo και επιλέχθηκε το ένα με ψηφοφορία. Το έργο της εικ. 4 που συνδημιουργήθηκε με παράθεση των επιμέρους logo στο διαμοιραζόμενο χώρο του https://awwapp.com, δεν επιλέχθηκε.

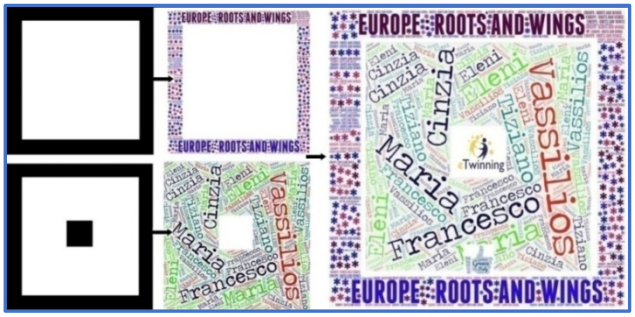


Εικόνα 4. Logo δημιουργημένο σε awwapp.com

Παράδειγμα 5

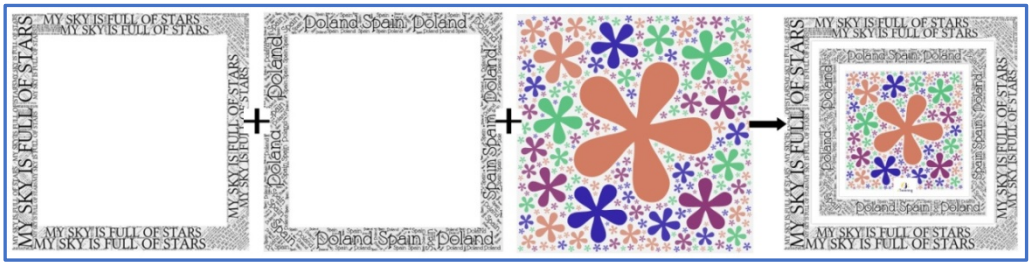
Στο έργο Europe Roots and Wings, δοκιμάστηκε η δημιουργία logo με πιο σύνθετη διαδικασία. Υπήρξε ηγεσία και καθοδήγηση από το ένα σχολείο. Εστάλησαν δύο εικόνες (εικ 5, αριστερά) όπου χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για να φτιαχτούν συνεφόλεξα. Το ένα σχολείο έφτιαξε συνεφόλεξο με τον τίτλο, τα άλλο με τα ονόματα των συμμετεχόντων μαθητών/τριών (εικ 5, κέντρο). Η τελική σύνθεση έγινε στο περιβάλλον του awwapp.com (εικ 5, δεξιά). Η συγκεκριμένη μέθοδος αφαιρεί κάτι από τη ελεύθερη

δημιουργικότητα αλλά προσθέτει στη διαδικασία της ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη δημιουργία ενός logo πιο κοντά στο πνεύμα της ψηφιακής εποχής.



Εικόνα 5. Σύνθετο logo με συνεφόλεξα σε δεδομένη φόρμα

Η ίδια περίπου διαδικασία ακολουθήθηκε στο έργο My sky is full of stars. Σε ασπρόμαυρο δοσμένο πλαίσιο όπως της εικόνας 5 (αριστερά) κάποια σχολεία έφτιαξαν συνεφόλεξα με τον τίτλο του έργου, κάποια με τις συμμετέχουσες χώρες και ένα έφτιαξε ένα συνεφόλεξο με αστέρια. Η σύνθεση έγινε στο περιβάλλον του awwapp.com. Ανάμεσα στις πολλές εκδοχές επιλέχθηκε το ένα με ψηφοφορία (εικ 6).



Εικόνα 6. Σύνθετο logo με συνεφόλεξα σε δεδομένη φόρμα

Επισημάνσεις – Παρατηρήσεις -Συμπεράσματα

Στην εργασία προτάθηκε η δημιουργία συνεργατικών logo με αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων που επιτρέπουν το διαμοιρασμό. Εκείνο που προκύπτει είναι ότι απαιτούνται σαφείς οδηγίες και κάποιος να έχει συντονιστικό, καθοδηγητικό ή και ηγετικό ρόλο. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να προσεχθεί ιδιαίτερα η χρονική στιγμή στην οποία η σύμπραξη θα προχωρήσει στη δημιουργία του συνεργατικού logo. Οι πρότερες επαφές είναι σημαντικές. Οι αναπαραστάσεις που δημιουργούν τα παιδιά από κοινού είναι εξαιρετικά σημαντικές. Πιθανά να απαιτηθεί πρόσθετη υποστήριξη για τη διάρθρωση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών ή μπορεί να χρειαστεί ιδιαίτερη προσοχή κατά την ομαδοποίηση των εταίρων (Joshi & Rosé, 2007). Η αξία του logo αυξάνει ότι υπάρχει αφήγηση πριν τη δημιουργία του αλλά κυρίως μετά τη δημιουργία του. (Madsen, 2013). Μια άλλη πρόκληση συνδέεται με τα ηθικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Ενδεχόμενα να προκύψουν ζητήματα σχέσεων ισχύος μεταξύ των εταίρων και του συντονιστή του σχεδιασμού. Αυτό πρέπει να αντιμετωπισθεί με ειλικρινή διάλογο και προσφυγή στην αυθεντική πρόσβαση στις ιδέες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν τον σκοπό του έργου γιατί η εμπλοκή τους στη διαδικασία παραγωγής ενδεχόμενα να γίνει λόγω του ασυνήθιστου της δραστηριότητας δημιουργίας από κοινού (Knight et al., 2015). Υπάρχει ακόμα ευρύ πεδίο

εξέτασης ζητημάτων που σχετίζονται με τη συνεργατική δημιουργία logo, όπως η ταυτόχρονη σχεδίαση κατά τη διάρκεια τηλεδιασκέψεων ή η ενσωμάτωση πιο προχωρημένων γραφικών τεχνικών ή τεχνασμάτων που αν και διαπιστωμένα δεν βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του λογότυπου, αλλά θεωρείται ότι προσφέρουν μια αίσθηση καινοτομικότητας (Hagtvedt, 2011).

Αναφορές

Adîr, V., Adîr, G. & Pascu, N-E. (2014). How to Design a Logo. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 140-144.

Airey, D. (2010). *Logo Design Love: A Guide to Creating Iconic Brand Identities*. Berkeley, CA: New Riders.

Barnard, M. (2013). *Graphic Design as Communication*. Hoboken: Taylor and Francis.

Bartneck, C., & Clark, A. (2015). Semi-Automatic Color Analysis For Brand Logos. *Color Research and Application*, 40(1), 72-84.

Détienne, F. (2006). Collaborative design: Managing task interdependencies and multiple perspectives. *Interacting with Computers*, 18(1), 1-20.

Georgiev, G., Nagai, Y., Taura, T. & Morita, J. (2007). Coordinating meanings of logotypes for support of the design process. *Proceedings of ConnectED 2007 International Conference on Design Education*, University of New South Wales.

Hagtvedt, H. (2011). The Impact of Incomplete Typeface Logos on Perceptions of the Firm. *Journal of Marketing*, 75, 86–93.

Henderson W. P. & Cote, A. J. (1998). Guidelines for Selecting or Modifying Logos. *Journal of Marketing*, 62, 14-30.

Hynes, Niki. (2009). Colour and meaning in corporate logos: An empirical study. *Journal of Brand Management*, 16, 545-555.

Joshi, M. & Rosé, C. P. (2007). Using transactivity in conversation for summarization of educational dialogue: Proceedings of the *SLaTE Workshop on Speech and Language Technology in Education*, Farmington, Pennsylvania.

Knight, L. (2008). Communication and Transformation through Collaboration: Rethinking Drawing Activities in Early Childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (4), 306-316.

Knight, L., McArdle, F., Bone, J., Cumming, T., Li, L., Peterken, C. & Ridgway, A. (2015). Intergenerational Collaborative Drawing: A Research Method for

Researching with/about Young Children. *Australasian journal of early childhood*, 40, 21-29.

Madsen, J. (2013). Collaboration and learning with drawing as a tool. *Teaching and Teacher Education*, 34, 154–161.

Meager, N. (2014). 'Collaborative imaginative drawing and participatory art in a primary school', in R.Marin-Viadel, J. Roldan, and X. Molinet-Medina, (eds.), *Foundation, criteria and contexts in Arts based Research and Artistic Research*. Granada: University of Granada.

Meier, G., Hall, E., Fan, X., Liu, J., Yan, T., Alshaikhi, H.& Al Shabibi, Y. (2019). *The potential of collaborative drawing for literacy engagement and identity affirmation in multilingual settings: Guidance for practice and research*. Exeter, Devon: University of Exeter (UK).

Stone, T., Adams, S. and Morioka, N. (2006). *Color Design Workbook*. Beverly: Rockport Publishers Inc.

Tourkey, M., Foroudi, P., Gupta, S. and Shaalan, A. (2017) Conceptualizing corporate identity in a dynamic environment. *Qualitative Market Research*, 22(2), 1-57.

Vannella, F. (2017). *The collaborative design process*. Torino: Politecnico di Torino.

Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2010). Learning to argue online: Scripted groups surpass individuals (unscripted groups do not). *Computers in Human Behavior*, 26(4), 506–515.

Οι χρωματικοί συμβολισμοί ανά πολιτισμό, γέφυρα στο σημερινό διαπολιτισμικό περιβάλλον

Βήκα Λαμπρινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Γιώτη Ελένη, M.Sc., Π.Ε.25

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον πολιτιστικό συμβολισμό των χρωμάτων. Πρόκειται για μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που στόχο έχει να αναδείξει τον χρωματικό συμβολισμό, σε πολιτισμούς και κουλτούρες, μέσα στο χρόνο. Το χρώμα άλλοτε είναι συνυφασμένο με το θεϊκό, άλλοτε δηλώνει έννοιες ή/και ιδέες, άλλοτε, παίρνει την αντικειμενική του αξία και άλλοτε χρησιμοποιείται ως εργαλείο θεραπείας. Άλλοτε πάλι, το χρώμα χρησιμοποιείται ως σύμβολο κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων και φαινομένων. Τα χρώματα μπορεί να επηρεάσουν διαφορετικά την ψυχική διάθεση και την σωματική υγεία κάθε ατόμου ανάλογα με την κουλτούρα στην οποία ανήκει. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο χρωματικός συμβολισμός, επηρεάζεται από τις διάφορες πολιτιστικές παραδόσεις. Η κατανόηση των χρωματικών συμβόλων στο σημερινό διαπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να μειώσει την ξενοφοβία και να αναδείξει την αποδοχή, την παραγωγική συνεργασία και την επικοινωνία. Και αυτή είναι η χρησιμότητα της εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Χρώματα, κουλτούρα, συμβολισμός, πολιτισμός.

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τον συμβολισμό των χρωμάτων σε πολιτισμούς και κουλτούρες, σε μια αναδρομή στο χρόνο. Και στόχος η ανακάλυψη ότι στα βάθη των χρόνων, η συμβολική χρήση των χρωμάτων μπορεί να έχει κοινά από πολιτισμό σε πολιτισμό και ότι τα χρώματα αποτελούν, από πάντα, κομμάτι της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το χρώμα μπορεί να προσελκύσει την προσοχή, να μεταδώσει πληροφορίες για κουλτούρες και πολιτισμούς, να διεγείρει το ενδιαφέρον και να επιδράσει στη διάθεση (Yfantis V., 2013).

Η έννοια του χρώματος

Το χρώμα ενός αντικειμένου είναι, στην πραγματικότητα, η αντίληψη του ανθρώπου της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας. Όργανο αντίληψης είναι τα μάτια, ενώ το αντικείμενο αντίληψης είναι το φως.

Το μάτι, το όργανο αντίληψης των χρωμάτων είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο σύστημα. Από ανατομική άποψη, αυτό που δίνει την ικανότητα προβολής των εικόνων, αλλά και των χρωμάτων είναι ο αμφιβληστροειδής χιτώνας. Οι φωτεινές ακτίνες μέσω της κόρης του ματιού κατευθύνονται και φτάνουν στον αμφιβληστροειδή χιτώνα πάνω στον οποίο σχηματίζεται το είδωλο του αντικειμένου του περιβάλλοντος. Στον αμφιβληστροειδή ενεργοποιούνται τα αισθητήρια κύτταρα, δηλαδή τα κωνία και τα ραβδία, και μέσω του

οπτικού νεύρου τα ερεθίσματα μεταβιβάζονται στα οπτικά κέντρα του εγκεφάλου, όπου γίνεται η αντίληψη του ειδώλου.

Πολιτισμός – Κουλτούρα

Πολιτισμός: Δεν έχει σαφές και ξεκάθαρο περιεχόμενο. Κληροδοτείται από γενιά σε γενιά μέσω της κοινωνικοποίησης και σε κάθε εποχή χαρακτηρίζεται από την ανάγκη του ανθρώπου για εκφραστικότητα προς κάτι ανώτερο από τη βιολογική του υπόσταση. Η Μπιτσάνη, 2004 διατυπώνει ότι ο όρος πολιτισμός αναφέρεται «στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη-εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής».

Ο Γ. Μπαμπινιώτης, με τον όρο «Πολιτισμός» αναφέρεται στα εκλεπτυσμένα ήθη και στην και στην πνευματική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, στην αισθητική έκφραση και στον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου (Μπαμπινιώτης, 2006).

Κουλτούρα: Μετά την Αναγέννηση η έννοια της κουλτούρας, παραφράστηκε ως πολιτισμός όμως στην ουσία, η κουλτούρα αποτελεί υποσύνολο του πολιτισμού. Μπορεί να ειπωθεί ότι κουλτούρα είναι η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση μιας πλειοψηφίας ανθρώπων, οι οποίοι επέλεξαν ή συνένωσαν στοιχεία τους, με σκοπό την ανάπτυξη του συνόλου του πολιτισμού που έχουν δημιουργήσει.

Η λέξη κουλτούρα έχει δημιουργήσει μεγάλη σύγχυση μεταξύ των ερευνητών και των θεωρητικών. Η πολυπλοκότητα της έννοιας διατηρείται μέχρι σήμερα και εμφανίζεται με διάφορες κατηγοριοποιήσεις για την καλύτερη μελέτη της, όπως εθνική, λαϊκή, αστική, ταξική, μαζική… κουλτούρα.

Πολιτισμικοί συμβολισμοί των χρωμάτων

Τα χρώματα στην ιστορία των πολιτισμών χρησιμοποιήθηκαν, για να δηλώσουν ορισμένες ιδιότητες, έννοιες ή/και ιδέες. Άλλοτε, θεωρούνταν σχεδόν θεότητες, αλλά η επιστήμη απέδειξε ότι το χρώμα είναι μόνο μια υποκειμενική αίσθηση.

Ινδία

Από την αρχαιότητα έως σήμερα οι Ινδοί είχαν ανεπτυγμένα συστήματα χρωματισμού συμβολισμού, έλεγαν ότι το χρώμα είναι τόσο αναγκαίο για τη ψυχή όσο ο αέρας για το σώμα. Η χρωματική τριάδα άσπρο-μαύρο-κόκκινο κατείχε ηγετική θέση. Το άσπρο σχετίζεται με την λύπη/στεναχώρια και το φορούν στις κηδείες. Όλοι όσοι παρευρίσκονται σε κηδεία είναι χωρίς τουρμπάνια και ως ένδειξη πένθους ρίχνουν ένα λευκό πέπλο πάνω από το κεφάλι τους. Το μαύρο, το χρησιμοποιούν για να διώχνει το κακό

μάτι, κάνουν μια μαύρη βούλα στο πρόσωπο τω νεογέννητων. Το κόκκινο είναι το χρώμα της αγνότητας και του έρωτα στην Ινδία. Όταν οι γυναίκες παντρεύονται βάφουν τη χωρίστρα στα μαλλιά τους με κόκκινο χρώμα.

Ινδουιστικές θρησκείες

Στον Ινδουϊσμό, η βασική τριάδα χρωμάτων συμβόλιζαν τις κοσμικές δυνάμεις.

Ο Μπράχμαν, που ήταν η υπέρτατη θεότητα στον Ινδουϊσμό, δεν έχει συγκεκριμένο χρώμα, μπορεί να γίνει κατανοητός μόνο στη σκέψη. Όταν απεικονίζεται, απεικονίζεται ερυθρόδερμος, ενώ τα λευκά γένια συμβολίζουν τη σοφία και την αιώνια φύση.Ο Βισνού, προστάτης της δημιουργίας, απεικονίζεται με γαλάζιο δέρμα, σύμβολο της αθάνατης φύσης και της υπέρτατης δύναμής του. Επίσης, το γαλάζιο χρώμα του Βισνού συνδέθηκε με το χρώμα του ουρανού από την μετάβαση του μαύρου της νύχτας στο γαλάζιο της αυγής, αφού ο Βισνού ενσαρκώνεται για να επαναφέρει την ισορροπία ανάμεσα στο καλό και το κακό. Το μπλε είναι, επίσης, το χρώμα του Κρίσνα στον Ινδουισμό (το χρώμα των ωκεανών και του ουρανού) και αντιπροσωπεύει την αγάπη και την ουράνια χαρά.

Τέλος, θεότητες χαμηλότερης τάξης εκπροσωπούνται, επίσης, από τη βασική τριάδα χρωμάτων. Οι καλοί θεοί και οι δυνάμεις υποδηλώθηκαν με λευκό, και οι κακοί με μαύρο ή συνδυασμό μαύρου και κόκκινου. (Mahabharata)

Κίνα

Στην αρχαία Κίνα, το χρώμα θεωρήθηκε σύμβολο συμπαντικών στοιχείων και δυνάμεων. Η βόρεια πύλη του Πεκίνου είναι ακόμα βαμμένη μαύρη, η ανατολική πύλη γαλαζοπράσινη, η νότια κόκκινη και η δυτική λευκή (Ιγνατιάδου Β., 2011).

Σήμερα, στην Κίνα το χρώμα εκφράζει μία κοινωνική κατάσταση-ομάδα: το κίτρινο θεωρείται ιερό προνόμιο της αυτοκρατορικής οικογένειας. Το άσπρο είναι το χρώμα που συμβολίζει τον θάνατο (άσπρο γαρύφαλλο χρησιμοποιείται ως φόρος τιμής για τους νεκρούς). Το κόκκινο συμβολίζει τη μακροζωία, την καλή τύχη και την ευημερία. Το μπλε για τους Κινέζους συμβολίζει την αθανασία.

Η Χρωμοθεραπεία χρησιμοποιήθηκε ευρέως στον αρχαίο πολιτισμό της Κίνας, σαν εργαλείο θεραπείας και ίασης. Αξιοποιούσε ιδιότητες των χρωμάτων για να διεγείρει συγκεκριμένα ζωτικά όργανα ή βιολογικές λειτουργίες. Ενδεικτικά, το κόκκινο χρησιμοποιούνταν για την καλή κυκλοφορία του αίματος, το κίτρινο για το νευρικό σύστημα, το πορτοκαλί για τους πνεύμονες, το μπλε για την ανακούφιση από τον πόνο και το μοβ για τα δερματικά προβλήματα.

Αρχαιότητα

Στην εποχή της αρχαιότητας, στο χρώμα αποδιδόταν θρησκευτικός, μυστικιστικός και μαγικός συμβολισμός. Ο παραδοσιακός ρόλος του χρώματος ως σύμβολο υπερευαίσθητων, μαγικών δυνάμεων, διατηρήθηκε στη φιλοσοφική σχολή των Πυθαγορείων, που έμαθε πολλά από τις γνώσεις των Βαβυλωνιακών και Αιγυπτιακών ιερέων και μάγων. Στην ακαδημία του Πλάτωνα, αλλά και τις Νεοπλατώνιες φιλοσοφικές σχολές, το λευκό και το χρυσό (κίτρινο) θεωρούνταν θεϊκά χρώματα και εξέφραζαν καλοσύνη, αλήθεια, ευτυχία, γνώση, αρμονία. Το σκοτάδι και ειδικά το μαύρο ήταν σύμβολα κακού, καταστροφών, δυνάμεων εχθρικών προς τον άνθρωπο (Ανδρόνικος Μ, 1984).

Στην εποχή της αρχαιότητας, μαζί με την επίμονη στάση για απόδοση στο χρώμα θρησκευτικών, μυστικιστικών, μαγικών σύμβολων, πολλοί επιφανείς αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι έκαναν απόπειρες να «εξηγήσουν τα χρώματα» μέσα από μία φυσική επιστημονική στάση και καθόλου μυστικιστική. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, υπάρχουν τρία «βασικά» χρώματα: Το λευκό (άχρωμο) που αντιστοιχεί στο νερό, τον αέρα και τη γη, το κίτρινο που αντιστοιχεί στη φωτιά και το μαύρο που είναι το χρώμα της καταστροφής ή της κατάστασης μετάβασης.

Όταν επισκεπτόμαστε σήμερα έναν αρχαίο ναό μας δίνεται η λανθασμένη εντύπωση ότι η αρχαία Ελλάδα ήταν άχρωμη. Αντιθέτως πολλές δημιουργίες αρχαίων (πήλινα ειδώλια, μεγαλοπρεπείς ναοί, μαρμάρινα αγάλματα) ήταν διακοσμημένα με έντονα χρώματα. Η αρχαία Ελληνική ζωγραφική είναι η λιγότερο γνωστή και αυτό γιατί τα υλικά ήταν ευπαθή και δεν διατηρήθηκαν στον χρόνο μέχρι σήμερα. (Μαστραπάς Α, 2000)

Μεσαίωνας

Το χρώμα ανέκτησε ξανά τη θέση του ως σύμβολο μυστικιστικών δυνάμεων και φαινομένων, το οποίο είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό του πρώιμου χριστιανισμού.

Το λευκό παραμένει ένα αναλλοίωτο σύμβολο αγιότητας, αγνότητας, απελευθέρωσης από τις αμαρτίες και πνευματικότητας όπως αναφέρεται στην «Αποκάλυψη» του Ιωάννη. Οι άγγελοι στον ουρανό απεικονίζονται με λευκά. Στο κίτρινο αποδόθηκε, στον πρώιμο Χριστιανισμό, θετική συμβολική έννοια (το χρώμα του Αγίου Πνεύματος, η θεϊκή αποκάλυψη, η φώτιση). Το κόκκινο στον Χριστιανισμό συμβολίζει το αίμα του Χριστού που χύθηκε για τη σωτηρία των ανθρώπων και, κατά συνέπεια, την αγάπη του για τους ανθρώπους.

Καφέ και γκρι ήταν τα χρώματα των απλών ανθρώπων. Η συμβολική τους έννοια, ειδικά στον πρώιμο Μεσαίωνα, ήταν καθαρά αρνητική. Σήμαιναν φτώχεια, απελπισία, αθλιότητα κ.λπ.

Αναγέννηση

Με την αρχή των πρώτων αστικών επαναστάσεων, της μεταρρύθμισης και του σχηματισμού της καπιταλιστικής οικονομίας, το χρώμα χάνει τους μυστικιστικούς του συμβολισμούς. Η απόδοση των χρωματικών συμβόλων γίνεται πιο καθημερινή και η στάση απέναντι στο χρώμα γίνεται πιο πρακτική. Υπάρχουν προσπάθειες να συσχετιστεί το χρώμα με δύο φυσικές ιδιότητες της ύλης, τη θερμότητα και το κρύο. Την θεωρία ότι το "πιο κρύο" είναι λευκό και το "πιο ζεστό" μαύρο, υποστήριζε και ο Ιταλός φιλόσοφος και φυσικός επιστήμονας Bernardino Telesio (1509-1588 μΧ).

Ο νεοπλατωνικός φιλόσοφος Marsilio Ficino (1433-1499), εισάγει την κατηγορία των «ιδεών του χρώματος» (στο πνεύμα του Πλάτωνα). Το μαύρο είναι ύλη, το καφέ είναι γη, το μπλε είναι αέρας, το λευκό είναι πνευματικό φως, η λάμψη (το κίτρινο) είναι Θεός. Αυτός ο συμβολισμός είχε αξιοσημείωτη επίδραση στα έργα πολλών καλλιτεχνών της Αναγέννησης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Ιταλό ζωγράφο και αρχιτέκτονα Ραφαήλ.

Κατά την Αναγέννηση, προέκυψαν τα πρώτα συστήματα χρωμάτων ανθρώπινων ψυχολογικών ιδιοτήτων. Ο Ιταλός ζωγράφος Giovanni Paolo Lomazzo (15ος αιώνας) συνέδεσε το χρώμα με τους χαρακτήρες των ανθρώπων. Έτσι το λευκό αντιστοιχεί σε ήρεμο, ήπιο, αργό τύπο, το μαύρο σε μελαγχολικό, το κόκκινο-κίτρινο **σε** θυμώδη, επιθετικό και δραστήριο. Συνδέει σκοτεινές, γήινες, μολύβδινες αποχρώσεις με θλίψη.

Διαφωτισμός

Τα επιτεύγματα της φυσικής μέσω του Άγγλου φυσικού Ισαάκ Νεύτωνα ("Διαλέξεις στην Οπτική"), οδήγησαν στο γεγονός ότι, στην εποχή του Διαφωτισμού στην Ευρώπη, το χρωματικό σύμβολο έχασε το θεολογικό του περιεχόμενο (Grushe S, 2015).

Ο χρωματικός συμβολισμός επηρεάζεται από διάφορες πολιτιστικές παραδόσεις. Στην τάξη των κοινών/απλών ανθρώπων για μεγάλο χρονικό διάστημα διατηρείται το παραδοσιακό (από αρχαίες ρίζες) περιεχόμενο των χρωματικών συμβόλων, ενώ μεταξύ της πνευματικής ελίτ του Διαφωτισμού δημιουργούνται ενεργά νέες παραλλαγές του χρωματικού συμβολισμού. Εμφανίζεται μια άλλη επιστήμη, αυτή των "υποκειμενικών χρωμάτων". Ο 18^{ος} αι. μπορεί να θεωρηθεί αφετηρία μελέτης της ψυχολογίας του χρώματος. Η εμφάνιση της επίδρασης των χρωμάτων στην ψυχολογία συνδέεται με το όνομα του Γερμανού ποιητή, συγγραφέα και πολιτικού J.V. Goethe. Οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά του σχετικά με τη σχέση μεταξύ χρώματος και ψυχής αναφέρονται από πολλούς εξέχοντες επιστήμονες και στοχαστές.

20^{ος} αιώνας

Το καινούριο για τον 20^{ο} αι. είναι η χρήση του χρώματος ως σύμβολο κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων και φαινομένων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την έντονη τριάδα λευκό-μαύρο-κόκκινο. Το κόκκινο έγινε σύμβολο πολιτικών και ιδεολογικών αγώνων

διαφόρων τάξεων και κοινωνικών ομάδων, εξ αιτίας του αίματος των νεκρών μαχητών. του αίματος των πεσμένων μαχητών (των αγώνων για την απελευθέρωση του προλεταριάτου, ή του φυλετικού διαχωρισμού-apartheid). Το μαύρο, ως επαναστατικό σύμβολο, βρίσκεται πολύ κοντά στο κόκκινο. Μαύρο είναι το χρώμα στα πανό των αναρχικών, στις στολές των υπαλλήλων της Cheka (πρώτη υπηρεσία εσωτερικής ασφάλειας του σοβιετικού καθεστώτος) και στα δερμάτινα μπουφάν των κομισάριων. Το λευκό, τέλος, έγινε σύμβολο της «λευκής κίνησης», που αποτελεί μία μορφή διαμαρτυρίας (λευκό ψηφοδέλτιο, λευκή απεργία…) (Σωτηρέλης Χ, 1988).

Πέρα από τη χρήση των χρωμάτων ως σύμβολο κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων και φαινομένων, τον 20ο αι. το νέο συμβολικό νόημα του χρώματος έχει ουσιαστικές επιρροές της αρχαϊκής φύσης του χρωματικού συμβολισμού.

Έτσι, το πράσινο αποτελεί το σύμβολο της οικολογίας, της φύσης και της νεολαίας. Αποτελεί, επίσης, το σύμβολο της μοίρας = τύχης ή αποτυχίας (πράσινη τσόχα στα χαρτοπαίγνια, πράσινο σμαράγδι φέρνει τύχη) και την ελευθερία (πράσινο φανάρι = ελεύθερο πέρασμα)

Το μπλε, πολύ δημοφιλές χρώμα στις δυτικές χώρες (το 50% του πληθυσμού το προτιμά), συμβολίζει τον ουρανό, το άπειρο, τη νύχτα, τις σκιές, τη μελαγχολία και την παθητικότητα. Δεν είναι τυχαίο ότι οι μελαγχολικές συνθέσεις τζαζ ονομάζονται "μπλουζ". Καθώς και η αγγλική φράση “I am feeling blue” που σημαίνει «είμαι πεσμένη, είμαι κακοδιάθετη». Οι Έλληνες είναι οι μόνοι που συσχετίζουν πολύ έντονα το γαλάζιο με την ανακούφιση και το ξαλάφρωμα (γαλάζια χάντρα). Επίσης, είναι οι μόνοι που σχετίζουν το μοβ πρωτίστως με τη λύπη. Ενώ στη Δύση, το μοβ ή πορφυρό είναι το χρώμα της αριστοκρατίας.

Το μαύρο συμβολίζει το πένθος και την απώλεια (κυριαρχία του μαύρου στις κηδείες), γεννά κατά σειρά λύπη, φόβο, μίσος, απογοήτευση. Το κόκκινο συσχετίζεται με τον έρωτα, τον θυμό, την ευχαρίστηση (κόκκινες κάρτες και κόκκινα λουλούδια την Ημέρα του Αγίου Βαλεντίνου) ενώ το άσπρο με την ανακούφιση, τη χαρά και την υπερηφάνεια, την αισιοδοξία, την αγνότητα (λευκό νυφικό). Το γκρι είναι συνδεδεμένο με τη μεγάλη ηλικία, τη μουντάδα και την πλήξη. Τα όνειρα είναι άχρωμα και συνήθως απεικονίζονται με γκρι χρώμα οπότε το γκρίζο μπορεί να συμβολίζει το υποσυνείδητο.

Συμπεράσματα

«Αν παρατηρήσουμε τον φυσικό κόσμο θα ανακαλύψουμε ότι, σε σχέση με το χρώμα και τη χρήση του, τελικά δεν είμαστε τόσο διαφορετικοί από άλλα ζωντανά πλάσματα» αναφέρει η Karen Haller στο βιβλίο της «Το μικρό βιβλίο των χρωμάτων».

Από την ανασκόπηση φαίνεται η μη τυχαία σύνδεση των χρωματικών συμβόλων με την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή των ανθρώπων. Αυτός ήταν και ο στόχος της εργασίας.

Στην αρχαιότητα τα χρώματα είχαν μυθολογικό συμβολισμό (σύμβολο δυνάμεων, στοιχείων, αρχών). Από την ύστερη αρχαιότητα έως την Αναγέννηση είχαν θεολογικό συμβολισμό (σύμβολα θεοτήτων, θείου, κάθε χρώμα αντιστοιχούσε σε κάποια σημαντική θρησκεία). Από την Αναγέννηση έως τον 20ο αι. είχαν κοινωνικό / ψυχολογικό συμβολισμό (σύμβολο κοινωνικών, πολιτικών, ψυχολογικών διαδικασιών και καταστάσεων).

Βιβλιογραφία

Astre, G-A. (1982). Culture de masse ou culture des peoples. La conférence mondiale de Mexico sur les politiques culturelles (pp 93-95), Mexico city: UNESCO.

Grushe, S. (2014) Revealing the nature of the final image in Newton's experimentum crucis. American Journal of Physics, 83, (7), 583.

Haller, K. (2019). The little book of colour, μετάφραση Ανδρεοπούλου Σ. Αθήνα: ΔΙΟΠΤΡΑ

Itten, J. (Τρίτη έκδοση 2011). The Art of Color, μετάφραση Ομορφοπούλου Ι. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων.

Yfantis, V. (2013). The Commercial Exploitation of Color as A Consumer Stimulus. Greek Edition: Self-Published Books CreateSpace.

Ανδρόνικος, Μ. (1984). Ο Πλάτων και η τέχνη. Αθήνα: ΝΕΦΕΛΗ.

Ιγνατιάδου, Β. (2011). Η δύναμη του χρώματος στην αντίληψη του τοπίου. Μεταπτυχιακές Διατριβές, ΙΚΕΕ / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Βιβλιοθήκη.

Κονταξάκης, Γ, (1999). Χρωματική θεωρία και πρακτική. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μαστραπάς, Α. (2000). Ιστορία του αρχαίου κόσμου, Α΄ τάξη ενιαίου Λυκείου. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (Δ΄ έκδοση 2012). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπιτσάνη, Ε. (2004) Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη: Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος. Αθήνα: Διόνικος.

Σωτηρέλης, Γ. (1988) Το δικαίωμα της λευκής ψήφου. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Διδακτική αξιοποίηση αυθεντικών έργων τέχνης και χειραφετητική μάθηση

Κοτζαγιώτου Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα επεξεργαστούμε τις ιδέες του Freire για ολιστική αξιοποίηση των έργων τέχνης και θα τις συνδέσουμε με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, καθώς η τέχνη έχει την ιδιότητα να μετασχηματίζει τη μάθηση ως διεργασία. Παράλληλα, θα επιλέξουμε έργα τέχνης για τη διδασκαλία της προσφυγιάς και της μετανάστευσης σε ένα πολυπολιτισμικό γυμνάσιο φυλακών σύμφωνα με τα κριτήρια των εκπροσώπων της Σχολής της Φραγκφούρτης και του Κορνήλιου Καστοριάδη για την Τέχνη.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Τέχνη, αυθεντικά έργα τέχνης

Εισαγωγή

Η τέχνη ενσωματώνεται σήμερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, για να ενεργοποιήσει τη λειτουργία της διαισθητικής ικανότητας και του προβληματισμού τους και να τους οδηγήσει σταδιακά σε κριτική ανάλυση της πραγματικότητας που βιώνουν και στο νοηματοδοτικό μετασχηματισμό στερεοτυπικών παραδοχών τους. Η παρατήρηση έργων τέχνης συμβάλλει θετικά στη διεργασία της μάθησης (Dewey 1934, Eisner 2002, Gardner,1990, Fowler,1996, Efland,2002 στο Μέγα,2011:62). Οι εκπαιδευόμενοι *«αποκτούν πολιτισμική ενημερότητα, ιστορική συνείδηση, στοχαστική διάθεση, πρόκληση ενδιαφέροντος με κεντρικό άξονα μορφές πολιτισμού, όπως είναι οι τέχνες»* (Μέγα,2011:77). Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των έργων τέχνης δίνεται η δυνατότητα στους ενήλικες να εμπλακούν σ' ένα στοχαστικό διάλογο και μέσω αυτού να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να εξελίξουν την σκέψη τους (Κόκκος,2011α). Η αισθητική εμπειρία γίνεται σύμμαχός τους στην αμφισβήτηση των στερεοτύπων τους και την αναζήτηση της αλήθειας, ενώ τους οδηγεί στη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους ενεργοποιώντας το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, που σχετίζεται με τη διαίσθηση, τη φαντασία, την ολιστική σύλληψη της σύνθετης πραγματικότητας (Watzlawick,1981 στο Κόκκος,2011α:73).

Ο Freire και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από την Τέχνη

Ο Freire έθεσε στόχο της ζωής του την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των χωρικών στη Ρεσίφε της Βραζιλίας (Κόκκος,2005:59). Στηρίχτηκε στη διδασκαλία κειμένων *«πολύ καλών Βραζιλιάνων συγγραφέων»* για την εκμάθηση της γλώσσας (Shor & Freire στο Κόκκος,2009) κι έκανε χρήση κυρίως σκίτσων που σχεδιάζονταν είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους -χωρικούς είτε φιλοτεχνούνταν *«κατά παραγγελία»,* από ζωγράφους της εποχής του, όπως ο Francisco Brenand, ανάλογα με το υπο-θέμα που είχε σκοπό να πραγματευτεί. Στόχος του να συμβάλλει, ώστε οι εκπαιδευόμενοι

μέσα από το διάλογο να εξετάσουν κριτικά και να αναλύσουν βαθιά το εξεταζόμενο ζήτημα(Κόκκος,2009:81). Κι όλα αυτά στην προσπάθειά του να ανακαλύψει, γιατί οι απλοί άνθρωποι του χωριού δεν ήξεραν γράμματα και επιδιώκοντας να τους δώσει ο ίδιος το έναυσμα να προβληματιστούν και ν' αλλάξουν τις καταπιεστικές συνθήκες της ζωής τους. Μέσα από την αποκωδικοποίηση σκίτσων ή καλλιτεχνημάτων, που δημιουργήθηκαν, για να υπηρετήσουν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο και σταδιακά με τη *«συνθετική, ολιστική επεξεργασία όλων των υποθεμάτων ενός θέματος»* (Κόκκος,2011α:77), ο Freire οδήγησε τους εκπαιδευόμενούς του σε ουσιαστική συνειδητοποίηση και πλήρη ανάλυση της πραγματικότητάς τους με όπλο το διάλογο και την κριτική διερεύνηση των διαστάσεων του διαπραγματευόμενου θέματος (Κόκκος,2011β:89). Η μέθοδος διδασκαλίας του Freire παρουσιάζει τον άνθρωπο ως *«υποκείμενο στον κόσμο και με τον κόσμο»,* όπως υποστήριζε ο ίδιος (Freire & Shor,1987 στο Καλογρίδη,2012:72), *«αναπτύσσει ολιστικά δηλαδή γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά»* τον εκπαιδευόμενο (Μέγα,2011:62) και οδηγεί στη μετασχηματίζουσα μάθηση σε μια προσπάθεια ολιστικής και συστημικής θεώρησης των συνθηκών ζωής των καταπιεσμένων ανθρώπων, σε μια προσπάθεια ερμηνείας, *«διαλογικής ανάλυσης»* (Κόκκος,2009:81) κι επεξεργασίας των βιωμάτων τους σε ένα όσο το δυνατό πιο ευρύ πλαίσιο. Ο Ira Shor και ο Paulo Freire στο βιβλίο "*A Pedagogy for Liberation*" (1987:115-119) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης αρχίζουν να θέτουν υπό αμφισβήτηση και να μετασχηματίζουν απόψεις, που τους είχαν επιβληθεί από το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Η φρεϊρική μέθοδος αναφέρεται αποκλειστικά σε ανθρώπους κυριαρχούμενους, καταπιεσμένους, που πρέπει να χειραφετηθούν μέσα από τη γνώση. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι μην κάνοντας χρήση αυθεντικών έργων τέχνης, η εκπαιδευτική διεργασία έχανε τη δυνατότητα να προσχωρήσει σε μια πιο διεξοδική ανάλυση ενός ζητήματος, να καλλιεργήσει πιο βαθιά την ανθρώπινη ψυχή κι αισθητική και να διδάξει μια στάση ζωής που κάνει τον άνθρωπο να αντιστέκεται σε κάθε αλλοτριωτική κατάσταση της κοινωνικής του πραγματικότητας (Κόκκος,2009:82). Ο Freire έκανε το πρώτο βήμα, για να μπορούν σήμερα οι άνθρωποι να *«κατανοούν διαυγέστερα ένα θέμα και με πιο ανοικτή ματιά να μπορούν να αναμετρούνται με καλύτερους όρους τις συνθήκες της ζωής* τους»(Κόκκος,2011β:96).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow και η Τέχνη

Η μέθοδος *«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»* εντάσσεται στο πλαίσιο που προσδιόρισε ο Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Πρόκειται για μία προσπάθεια να αξιοποιηθεί η Τέχνη για την κριτική προσέγγιση θεμάτων (Κόκκος,2011:79), που θα οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν σε μια διεργασία μέσω της οποίας θα εκφράσουν τις παραδοχές τους για το εξεταζόμενο κάθε φορά θέμα, αλλά και στη συνέχεια θα τις επανεξετάσουν, ώσπου να φτάσουν στη διαμόρφωση άλλων αντιλήψεων και νέων μετασχηματισμών (Κόκκος,2011α). Ο Mezirow μέσα από την πορεία του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει επισημάνει τη χρησιμότητα και τη συμβολή της Τέχνης στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού ακολουθώντας τον Freire, που αναγνωρίζεται ως ο θεμελιωτής της μεθοδολογίας, που αφορά στην

αξιοποίηση της Τέχνης στη μαθησιακή διεργασία (Κόκκος,2011α:77), αλλά και τον Dewey που υποστήριζε ότι *«η κριτική παρατήρηση της τέχνης μπορεί να είναι πηγή γνώσης ακριβώς στον ίδιο βαθμό που είναι και η επιστήμη»* (Dewey στο Freeland, 2005:127). Στο έργο του *"Fostering Critical Reflection in Adulthood"* (1990) ο Mezirow κάνει αναφορά στην Τέχνη και τον κριτικό στοχασμό πάνω στις λανθασμένες και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις μας, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αποκωδικοποίησης των έργων τέχνης, ενώ σε άλλο σημείο του βιβλίου υποστηρίζει ότι η κριτική συνειδητοποίηση και η αμφισβήτηση των παραδοχών μας μπορεί να γίνει *«μέσω λόγου, γραπτού κειμένου, δράματος, τέχνης ή χορού»* (Mezirow,1990 στο Κόκκος&Μέγα2007:16). Παράλληλα, επισημαίνει ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια εμπειρία που βιώνει όποιος προσπαθεί να ερμηνεύσει τα μηνύματα που απορρέουν μέσα από την διεξοδική μελέτη ή την ενδελεχή παρατήρηση έργων τέχνης (Mezirow,1990 στο Κόκκος&Μέγα,2007:17). Ο Mezirow συνέβαλε στο να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές

ενηλίκων την παρατήρηση έργων τέχνης στη μεθοδολογία της διδασκαλίας τους κάθε φορά που το περιεχόμενό τους σχετίζεται με τις *«απόψεις»* ή τις *«νοητικές συνήθειες»* των εκπαιδευομένων που πρέπει να τεθούν υπό αμφισβήτηση και να αλλάξουν (Mezirow,1990 στο Κόκκος,2011β:.87-88) επισημαίνοντας πως στη μετασχηματίζουσα μάθηση σημαντικό ρόλο παίζει η φαντασία για την ανίχνευση του αγνώστου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μέσο δοκιμής της άποψης των άλλων και πρίσμα πολλών και διαφορετικών ερμηνειών (Τερεζάκη,2010: 95).

Η προσφυγιά και η μετανάστευση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο φυλακής

Το θέμα της προσφυγιάς και μετανάστευσης, αν διδαχθεί μέσω της χρήσης έργων τέχνης σε ένα σχολείο φυλακών με μαθητές αλλοδαπούς ενήλικες κρατούμενους, θα αποτελέσει έναυσμα για την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στον ξένο. Αυτόν που αναγκάστηκε κάποτε να εγκαταλείψει την πατρίδα του και να αναζητήσει μια νέα γη, για να αποθέσει όλα του τα όνειρα και τις ελπίδες και να ξεκινήσει τη ζωή του από την αρχή. Όντας οι ίδιοι από διαφορετικές εθνότητες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο κι έχοντας βιώσει έντονα τον εκπατρισμό, την αναζήτηση νέας πατρίδας, αλλά και τον κοινωνικό εξοστρακισμό ως άμεση συνέπειά τους, αντιδρούν έντονα απέναντι στον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανισότητα. Σ' αυτούς τους ανθρώπους επέλεξα να διδάξω την εμπειρία του πρόσφυγα, του μετανάστη μέσα από την τέχνη και συγκεκριμένα, μέσα από τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία και τη γλυπτική με στόχο το μετασχηματισμό αποκρυσταλλωμένων απόψεών τους απέναντι στον Άλλο, το διαφορετικό. Τίτλος της διδασκαλίας: *«Προσεγγίζοντας την ψυχολογία του πρόσφυγα και του μετανάστη».* Όχημά μου τρία αυθεντικά έργα τέχνης: Η πρώτη σκηνή από την κινηματογραφική ταινία του Θ. Αγγελόπουλου *«Το λιβάδι που δακρύζει»,* που εκτυλίσσεται στην Ελλάδα μεταξύ 1919 και 1945 και πραγματεύεται την είσοδο του Κόκκινου Στρατού στην Οδησσό και τη φυγή της εκεί ελληνικής παροικίας. Πηγή:https://www.youtube.com/watch?v=Ozhvv5-hM6k. Το γλυπτό *«The Refugees' Ship-Το πλοίο με τους πρόσφυγες»*, του Jens Galschiøt,, μια πλωτή εγκατάσταση με

εβδομήντα γλυπτά από μπρούντζο που απεικονίζουν πρόσφυγες και δημιουργήθηκε τη χρονική περίοδο 2010-11. Ο ίδιος ο Galschiøt δηλώνει πως *«αποφάσισε να απεικονίσει κάθε πρόσφυγα με μια όμορφη, αξιοπρεπή και προσωπική ακτινοβολία για να τονίσει πως κι αυτοί είναι άνθρωποι και μπορούν να διεκδικήσουν μια αξιοπρεπή ζωή».* Πηγή: https://www.facebook.com/FlygtningeskibetMSAnton#!/ Τέλος, το αφήγημα του Δ. Χατζή «*Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα»,* απόσπασμα από το μυθιστόρημα *«Το διπλό βιβλίο»,* όπου ο συγγραφέας με ρεαλισμό παρουσιάζει τη ζωή του Κώστα, μετανάστη στη Γερμανία, που εργάζεται ως βιομηχανικός εργάτης και διαπιστώνει την απώλεια της ταυτότητάς του, προσωπικής κι εθνικής (Πηγή: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β Γυμνασίου). Και τα τρία είναι έργα υψηλής αισθητικής αξίας σύμφωνα με τις ιδέες των εκπροσώπων της Φραγκφούρτης και του Κορνήλιου Καστοριάδη για την Τέχνη, καθώς τα *«μεγάλα»* έργα τέχνης έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη χειραφετητική μάθηση, μιλούν για αυθεντικές αλήθειες, έχουν ολιστική διάσταση και οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε νοητική και συναισθηματική εγρήγορση για την κατανόησή τους (Adorno&Horkheimer στο Κόκκος,2011α:74-75). Μέσα από τη γνήσια, αυθεντική Τέχνη είναι δυνατό, σύμφωνα με τους γερμανούς στοχαστές Adorno&Horkheimer (1987) να αποκρυπτογραφηθεί με κριτική ανάλυση το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο μιας εποχής. Ταυτόχρονα*, «επιδέχονται πολλές ερμηνείες»* τα *«μεγάλα»* έργα τέχνης και οδηγούν στην αναζήτηση της αλήθειας, μιας αλήθειας διαφορετικής για τον καθένα ανάλογα με τον τρόπο που τα προσεγγίζει (Adorno στο Κόκκος,2011α :75). Κι όταν κάποιος διεισδύει πίσω από την επιφάνεια και δίνει την προσωπική του ερμηνεία, τότε γι' αυτόν η Τέχνη μπορεί να ανοίξει ένα *«Παράθυρο στο Χάος»,* μια «σχισμή» απ' όπου μπορεί να δει την *«Άβυσσο»*(Καστοριάδης,2008), να ξεχάσει τη δική του πραγματικότητα, να συγκλονιστεί, να αφεθεί στη μαγεία μιας εικόνας που ξεδιπλώνεται μπροστά του, να οδηγηθεί στην αριστοτελική κάθαρση (Adorno&Horkheimer στο Κόκκος,2011α:75). Στο έργο Τέχνης δεν υπάρχει το φαινομενικό παρά μόνο η διαφάνεια. *«Η σημαντική τέχνη αποκαλύπτει στους ανθρώπους ότι ζουν πάνω στην άβυσσο. Διασαλεύει έτσι τις θεσμισμένες βεβαιότητες που συγκαλύπτουν το χάος και προσφέρουν παρηγοριά με ψεύτικες υποσχέσεις και μάταιες ελπίδες»* (Καστοριάδης,2008).

Από την άλλη πλευρά για το ίδιο θέμα δεν θα συνιστούσα τη χρήση των εξής δύο έργων: Την κινηματογραφική ταινία *«Η Οδύσσεια ενός ξεριζωμένου»* του 1969 σε σκηνοθεσία Απ. Τεγόπουλου με πρωταγωνιστή το Ν. Ξανθόπουλο, που αναφέρεται στην προσφυγιά και την ανταλλαγή πληθυσμών μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Πηγή:https://www.youtube.com/watch?v=1gQktpM8YIc, καθώς και την ταινία *«Agon»,* παραγωγής του 2012 του αλβανού σκηνοθέτη Ρόμπερτ Μπουντίνα, με θέμα τη μετανάστευση δύο αδερφών στην Ελλάδα με το όνειρο μιας καλύτερης ζωής και τις δυσκολίες που συναντούν στη σχέση συνυπάρχοντας με τους ντόπιους. Πηγή:http://www.youtube.com/watch?v=p8R72VgJseU. Οι μαθητές πρότειναν τη συγκεκριμένη ταινία, θεωρώντας τη κοντά στα όσα βίωσαν στην ξένη χώρα. Μέσα από διάλογο και με γνώμονα τα κριτήρια αναζήτησης κι επιλογής έργων τέχνης, οδηγηθήκαμε μαζί στην απόρριψή της έχοντας ως στόχο την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και τη βαθύτερη προσέγγιση των έργων τέχνης (Mezirow,2007 στο Κόκκος,2011β:93). Τη θεωρήσαμε ένα από τα έργα μαζικής κουλτούρας, που

«ενσωματώνουν και αναπαράγουν τους κώδικες του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος(Bourdieu,1985 στο Κόκκος,2011β,:93), τα *«ψευτοπροϊόντα»* της μαζικής βιομηχανικής παραγωγής που είναι συμβατικά, τυποποιημένα, συνηθισμένα, προορισμένα να μη διαρκέσουν και αποτελούν *«πιστή αντανάκλαση της κατάρρευσης των κληρονομημένων ουσιαστικών αξιών»* στη σύγχρονη κοινωνία (Καστοριάδης,2008), ενώ δεν έχουν τη δυνατότητα να *«απεγκλωβίσουν τη συνείδησή μας από τους καταναγκασμούς της κοινωνικής πραγματικότητας»* (Adorno,2000 στο Κόκκος,2011,α:76), δεν συμβάλλουν στη μαθησιακή διεργασία, δεν βοηθούν *«να αναζωπυρωθεί μέσα μας η λαχτάρα της απελευθέρωσης»*(Marcuse,1978 στο Κόκκος,2011α:76) μέσα από τη γνώση. Άλλωστε, *«η επαφή με επιδερμικά έργα τέχνης αποστειρώνει τη σκέψη και στερεί τη δυνατότητα να ατενίζουμε πέρα από τις δεδομένες συνθήκες της πραγματικότητας»* (Κόκκος,2011β:90).

Βιβλιογραφικές αναφορές

ARTiT(2012):https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTIT_METHODOLOGY%20AND%20MODULES_GR.pdf.

Freire P. & Shor I.(1987) *A Pedagogy for Liberation*, Bergin and Carvey, New York

Freeland, C. (2005). *Μα αυτό είναι τέχνη;* Αθήνα, Πλέθρον

Καλογρίδη, Σ., (2012). *Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στο δημοτικό σχολείο.* Στα πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, 2-4/11/2012.

Καστοριάδης Κορνήλιος, (2008). *Παράθυρο στο Χάος*, Αθήνα, Ύψιλον.

Κόκκος, Α., (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Τόμος Α)-*Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 12, 16-21.

Κόκκος, Α., (2009). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη* στο 1ο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 29-31 Μαΐου, 2009

Κόκκος, Α., (2011α). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα, ΕΑΠ

Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2011β). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα, Μεταίχμιο

Κουλαουζίδης, Γ., (2007). Jack Mezirow και μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. τ.10 σελ.36-39

Νεοελληνική λογοτεχνία, Β' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2008

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση.* Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τερεζάκη, Χ.,(2010). ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε καλλιτέχνες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Επιστημονικό Βήμα,*τ.13, σελ. 87-109.

Παράρτημα- Δ. Χατζής, Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα

Για να πάω το πρωί στο εργοστάσιο παίρνω το μετρό, παίρνω και λεωφορείο, αλλιώς δεν προφταίνω. Το βράδυ όμως άμα σκολάσω, πάω με τα πόδια, χειμώνα και καλοκαίρι. Για να φτάσω στο σπίτι πρέπει να περάσω από το κέντρο της πόλης, τη μεγάλη τη λεωφόρο, με τις ρεκλάμες, τα καταστήματα, τα μπαρ, τις βιτρίνες. Τα φώτα της έχουν ανάψει. Κι αν θέλεις να ξέρεις, εγώ πολύ τ' αγαπάω τα φώτα της πόλης. Περισσότερο από τον ήλιο της μέρας. Είναι, λέω κάποτε με το μικρό το μυαλό μου, τα νέα μας μάτια, του δικού μας του κόσμου του σημερινού. Τα ηλεκτρικά τα φώτα τα βλέπουν καλύτερα. Η λεωφόρος έρχεται κάθετα στη Μύλλερ-στράσσε που βρίσκεται το κατάστημα το δικό μας. Περνώντας αποκεί στέκομαι μια στιγμή και κοιτάζω πάλι τη βιτρίνα του - κάθε βράδυ την κοιτάζω. ΑΟΥΤΕΛ απάνω με νέον και μέσα στη βιτρίνα του όλες οι λάμπες που φκιάχνουμε, μικρές και μεγάλες, αναμμένες γύρω γύρω σαν να 'ναι κανένα χριστουγεννιάτικο δέντρο. Στέκομαι και τις κοιτάζω. Σκέφτομαι πως όλες οι λάμπες αυτές, όλες όσες έρχονται σ' αυτό το κατάστημα, μικρές και μεγάλες, κόκκινες, άσπρες ή πράσινες, έχουν όλες περάσει από τις δικές μου τις πλάτες. Κοιτάζω, λοιπόν, σαν να κοιτάζω, να ψάχνω μέσα τον εαυτό μου. Κάπου, λέω, πρέπει να βρίσκεται μέσα κι αυτός. Κάνω πάλι λογαριασμούς. Δέκα δεκαπέντε εργοστάσια μας δίνουν τα προϊόντα τους έτοιμα για να γίνει ένα λαμπάκι των δύο κηρίων. Είμαστε δηλαδή διακόσιες χιλιάδες άνθρωποι. Βάλε και τις πρώτες ύλες - είμαστε όλος ο κόσμος μέσα σ' αυτό το λαμπιόνι των δύο κηρίων. Και μας χωράει. Το 'δα σ' ένα φιλμ την περασμένη βδομάδα, που πήγαμε σινεμά με κάτι Ρωμιούς. Μας έδειχναν μια στάλα νερό κι εκατομμύρια μικρόβια μέσα. Στέκομαι, λοιπόν, και γω κάθε βράδυ μπροστά σ' αυτή τη βιτρίνα. Από μέσα το δικό μου το μικροβιάκι πρέπει να με βλέπει κολοσσό σε τεράστια μεγέθυνση. Απέξω βλέπω τον εαυτό μου στην πραγματική του διάσταση μέσα σ' αυτό το μίνι λαμπιόνι. Αφήνω το κατάστημα, μπαίνω στη λεωφόρο. Στην αρχή που πρωτόρθα -τα ίδια με το ΑΟΥΤΕΛ- νόμιζα τότε πως έχει πολλά να χαζέψει κανένας στη λεωφόρο. Περίμενα δηλαδή κάθε βράδυ πως κάτι θα γίνει. Τώρα το ξέρω βέβαια το λάθος μου. Εδώ ποτέ δε γίνεται τίποτα. Δεν έχει ποτέ φασαρία, καβγάδες, να γίνει αναστάτωση, ταραχή. Σπάνια, σπανιότατα κανένα δυστύχημα μόνο. Όλα πάνε με την ίδια τάξη που πήγαν και χτες - σαν να 'ναι κάπου μια αόρατη τροχαία που τα 'χει βάλει στη ρέγουλα: Τάκα-τάκα στο εργοστάσιο. Τίκι-τίκι, τίκι-τίκι το ρολογάκι στη λεωφόρο.
Βάζω τα χέρια μου και τα δυο στις τσέπες του παντελονιού μου, με το σακάκι πίσω ανασηκωμένο -κακή συνήθεια μου λένε και δεν την κόβω- παίρνω τη λεωφόρο, την

περπατάω, με το κεφάλι σκυμμένο, σαν κάτι να ψάχνω να βρω. Άνθρωποι, κόσμος πολύς, περνάνε δίπλα μου, πάνε μαζί μου. Και πάω και γω - ο δρόμος μάς πάει, η λεωφόρος, κάτω απ' τα φώτα της. Τους κοιτάζω. Όλοι τους, λέω, πηγαίνουνε κάπου, έχουνε κάπου να πάνε. Εγώ είμαι εδώ, στη λεωφόρο, στην άσφαλτο, περισσότερο απ' όλους. Δε με περιμένει κανένας εμένα, δεν έχω πουθενά που να θέλω να πάω, να γυρίσω κάπου. Σαν να 'ναι το σπίτι μου εδώ, εδώ κι η πατρίδα μου, το κανένα σπίτι μου, η καμιά μου πατρίδα. Λένε στο καφενείο και για τους άλλους - πως ξένοι γινήκαμε όλοι στις μεγάλες αυτές πολιτείες. Αν είναι έτσι, λέω τότες εγώ - εγώ, λοιπόν, πρέπει να 'μαι ο πιο γνήσιος πολίτης της πολιτείας των ξένων, ο ιθαγενής. Και να φροντίσεις εσύ, κύριε συγγραφέα, να μου βάλουνε κάποτε και μια πλάκα στο σπίτι της Φράου Μπάουμ, από την πίσω μεριά, της αυλής, πως εδώ κατοίκησε κάποτε ο ξενότερος απ' όλους τους ξένους της πολιτείας των ξένων. **Κείμενα Νεοελληνικής λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου**



Jens Galschiøt, «The Refugees' Ship»