

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020–2021: Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

24ο Τεύχος, Μαΐου 2021

I.S.S.N.: 2241–6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμανατίδης Νικόλαος, Γούσιας Φώτιος, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Α-λέξιος, 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>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντικός 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 Μεταδιδασκατορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*3 Μαΐου 2021***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-5-2021 ως και 30-6-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 25^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 25^{ου} τεύχους:

- Ως 30-6-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-7-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-7-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-7-2021, ανάρτηση του 25^{ου} 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***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 16	00.Θ.Ε. 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης
Σελ. 29	01.Θ.Ε. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky για τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών.
Σελ. 37	01.Θ.Ε. Κριτική προσέγγιση θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης και η συμβολή τους στη συμβουλευτική διαδικασία
Σελ. 49	01.Θ.Ε. Ρομά στο δημόσιο σχολείο: Εκπαιδευτικές αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας
Σελ. 57	01.Θ.Ε. Στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
Σελ. 68	01.Θ.Ε. Συλλογική αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών
Σελ. 79	02.Θ.Ε. Evaluation - An Integral Part Of The Educational Process
Σελ. 93	02.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη μάθηση - Βασικοί άξονες διαφοροποιημένης διδασκαλίας
Σελ. 103	02.Θ.Ε. Μετάφραση και στάθμιση ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών
Σελ. 114	03.Θ.Ε. Online Teaching And Its Benefits
Σελ. 129	03.Θ.Ε. Αποτύπωση των πτυχών και της εφαρμογής της Τεχνολογικής και Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Τ.Π.Γ.Π. - Π.Γ.Π.) στις Φυσικές Επιστήμες στην Ελλάδα
Σελ. 141	03.Θ.Ε. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Έκτακτης Ανάγκης και το καθολικό δικαίωμα στην Εκπαίδευση
Σελ. 150	03.Θ.Ε. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα: Η συμβολή τους στη μάθηση και τη συνεργασία
Σελ. 159	03.Θ.Ε. Το Κίνημα των Δημιουργών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 167	03.Θ.Ε. Ψηφιακό χάσμα και πανδημία. Η κατάσταση στην ελληνική σχολική εκπαίδευση

Σελ. 177	04.Θ.Ε. Αναπτύσσοντας την υπολογιστική σκέψη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας εννοιολογικό πλαίσιο και βιβλιογραφική επισκόπηση
Σελ. 187	07.Θ.Ε. Οι απόψεις των μαθητών για τα εμβόλια και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν
Σελ. 198	08.Θ.Ε. Αντισταθμιστική εκπαίδευση και δημοτικό σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της συμπερίληψης
Σελ. 207	08.Θ.Ε. Εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Νομοθετικές ρυθμίσεις και επενέργειες
Σελ. 214	08.Θ.Ε. Ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη: Εννοιολογική επισκόπηση
Σελ. 224	08.Θ.Ε. Εντοπισμός κατάλληλων στόχων ενός εξατομικευμένου πλάνου παρέμβασης στη Λογοπαθολογία
Σελ. 231	08.Θ.Ε. Η δημιουργία ενός σχολείου για όλους μέσα από τον συνδυασμό των τριών διαστάσεων της συμπερίληψης κουλτουρών-πολιτικών-πρακτικών
Σελ. 240	08.Θ.Ε. Η θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή του σήμερα
Σελ. 250	08.Θ.Ε. Νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών
Σελ. 263	08.Θ.Ε. Οι ψυχικές επιπτώσεις του αυτισμού σε μία σύγχρονη οικογένεια και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών
Σελ. 272	08.Θ.Ε. Στρες γονέων & αναπηρία σε μέλος οικογένειας
Σελ. 280	08.Θ.Ε. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη των οικογενειών ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Η οικογένεια ως σύστημα
Σελ. 289	08.Θ.Ε. Σχολική βία και εκφοβισμός
Σελ. 297	09.Θ.Ε. Η μουσική δραματουργία στα χρόνια της ελληνικής επανάστασης του 1821 και η αξία της στη σύγχρονη εκπαίδευση
Σελ. 311	10.Θ.Ε. Εκπαίδευση στη Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένα παράδειγμα εφαρμογής

Σελ. 319	12.Θ.Ε. Αναγκαιότητα, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Σελ. 330	12.Θ.Ε. Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στη δημιουργία και αναπαραγωγή στερεοτύπων
Σελ. 337	13.Θ.Ε. How to measure Social and Task Cohesion of the Group of Teachers working at a School
Σελ. 349	13.Θ.Ε. Εθισμός στο Διαδίκτυο μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Covid-1
Σελ. 358	13.Θ.Ε. Εμπειρία εκπαιδευτικών με το πένθος και δημογραφικά χαρακτηριστικά
Σελ. 368	13.Θ.Ε. Έρευνα πεδίου: Αξιολογείν και αξιολογείσθαι. Μελέτη περίπτωσης το Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Παν/μίου Πατρών
Σελ. 380	13.Θ.Ε. Οδηγός Δημοσκοπικής έρευνας
Σελ. 399	13.Θ.Ε. Προκαταρκτική μελέτη εγκυρότητας και αξιοπιστίας της Κλίμακας "Αντιλαμβανόμενη Συλλογική Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών"
Σελ. 409	14.Θ.Ε. Διαφοροποίηση και εξατομίκευση στην σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία
Σελ. 419	14.Θ.Ε. Η εφαρμογή της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο του COVID-19
Σελ. 427	14.Θ.Ε. Η παιδαγωγική αξία της τηλεεκπαίδευσης στο χώρο της Τριτοβάθμιας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
Σελ. 444	14.Θ.Ε. Το κίνημα της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη Σουηδία βασισμένο στη Θεωρητική προσέγγιση του Freire και η συμβολή του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
Σελ. 451	15.Θ.Ε. Αξιολόγηση σχολικών μονάδων
Σελ. 462	15.Θ.Ε. Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και ο ρόλος του συγκείμενου-Dimensions of Education Leadership and the role of the context
Σελ. 472	15.Θ.Ε. Διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Σελ. 483	15.Θ.Ε. Επικοινωνία και διαχείριση της γνώσης
Σελ. 490	15.Θ.Ε. Μεταμοντέρνα Κριτική Παιδαγωγική και Μετασχηματιστική Ηγεσία
Σελ. 496	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας
Σελ. 504	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή/της Διευθύντριας στην ενδυνάμωση του κύρους του δημόσιου σχολείου στην προοπτική της αποτελεσματικότητας του
Σελ. 513	15.Θ.Ε. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού
Σελ. 525	15.Θ.Ε. Πρακτικές αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
Σελ. 532	15.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Η άρρηκτη σχέση μεταξύ τους
Σελ. 540	15.Θ.Ε. Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας
Σελ. 548	16.Θ.Ε. Η Νομική Σχολή της Κωνσταντινούπολης (11ος αιώνας)
Σελ. 559	16.Θ.Ε. Η παιδεία του 11ου αιώνα-Χαρακτηριστικά και αλλαγές
Σελ. 573	16.Θ.Ε. Η σχολή της φιλοσοφίας και ο Μιχαήλ Ψελλός
Σελ. 584	16.Θ.Ε. Η Σχολή των Μεγάλων Βραγιανών, το «Ελληνομουσείο Αγράφων»
Σελ. 598	16.Θ.Ε. Κοινωνική πολυπλοκότητα και εκπαιδευτική ηγεσία: Εθνική ταυτότητα και πολυπολιτισμικότητα, το σχολείο στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον
Σελ. 616	16.Θ.Ε. Ο ρόλος των Συντεχνιών την Οθωμανική Περίοδο και σήμερα
Σελ. 621	17.Θ.Ε. Η Αναγέννηση στο Βυζάντιο και στην Ιταλία. Αλληλεπιδράσεις
Σελ. 629	17.Θ.Ε. Μονογονεϊκότητα στην Ελλάδα: Η περίπτωση της άγαμης μητέρας-ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση

Σελ. 639	17.Θ.Ε. Σχολείο Κωφών-Βαρηκών Πανοράματος Θεσσαλονίκης. Ιστορική αναδρομή της λειτουργίας και της εκπαίδευσης
Σελ. 648	17.Θ.Ε. Το ερωτηματολόγιο ως βασική ερευνητική μέθοδος
Σελ. 656	17.Θ.Ε. Το τραγούδι στη διδασκαλία της Δεύτερης Ξένης γλώσσας: Οφέλη και διδακτικά ζητήματα
Σελ. 665	17.Θ.Ε. Τοπική ιστορία: «Η περίοδος της σερβοκρατίας στις Σέρρες τον 14ο αιώνα

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 674	02.Θ.Ε. Αντιμετωπίζοντας το μονοπολικό μοντέλο για το ηλεκτρικό ρεύμα σε απλά κυκλώματα: Ένα παράδειγμα κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης
Σελ. 681	03.Θ.Ε. Αναλυτικά Προγράμματα: Από τον δασκαλοκεντρισμό στον εποικοδομητισμό με την χρήση των Τ.Π.Ε. (χρήση Nintendo Wii)
Σελ. 689	03.Θ.Ε. Αξιοποίηση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας για την κινητοποίηση των μαθητών
Σελ. 697	06.Θ.Ε. Διδακτικά σενάριο ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας: «Ακρόπολη»
Σελ. 706	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στη Β' Λυκείου για τη διδασκαλία της γραφικής επίλυσης συστημάτων με δύο αγνώστους με τη βοήθεια του λογισμικού Geogebra
Σελ. 719	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στη Β' Γυμνασίου για την εννοιολογική κατανόηση της ομαλής ταχύτητας με χρήση νέων τεχνολογιών
Σελ. 729	08.Θ.Ε. Μοντελοποίηση/σχηματοποίηση με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας σε μαθητές με δυσαριθμησία
Σελ. 742	09.Θ.Ε. Διδακτική αξιοποίηση των τεχνών με έμφαση στη μουσική στο μάθημα της γεωγραφίας
Σελ. 751	10.Θ.Ε. Ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης στην προσχολική ηλικία. Προτάσεις δραστηριοτήτων στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Σελ. 760	10.Θ.Ε. Διδακτικές προτάσεις διαπολιτισμική Αγωγή
Σελ. 769	11.Θ.Ε. Κυκλική οικονομία: Μία λύση για ένα βιώσιμο μέλλον - Μελέτη περίπτωσης Erasmus+
Σελ. 775	12.Θ.Ε. Ενίσχυση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών
Σελ. 788	14.Θ.Ε. Σχεδιάζοντας ένα Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς με θέμα: «Το Εκπαιδευτικό Δράμα: Μία Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας»
Σελ. 800	17.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (επίπεδο B1): Γυναικεία ενδυμασία



(Πηγή: <https://www.politismika.gr/2018/06/11/90-χρόνια-1ο-δημοτικό-σχολείο-νεάπολης-τ/>)

1^ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Δημιουργικής Γραφής, PhD Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Οργανωμένος οικισμός, στη θέση που βρίσκεται σήμερα ο Δήμος Νεάπολης του νομού Θεσσαλονίκης, ιδρύθηκε από πρόσφυγες της Ανατολικής Θράκης και της Μικράς Ασίας, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στην περιοχή από το 1914 και μετά. Το πρώτο διδακτήριο της περιοχής ιδρύθηκε την περίοδο 1928-1929 και λειτούργησε ως τετρατάξιο (20^ο Θεσσαλονίκης), κατά το σχολικό έτος 1929-30 ως πεντατάξιο (31^ο Θεσσαλονίκης) και μέχρι το 1935 ως εξατάξιο. Στη συνέχεια λειτούργησε ως 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης. Το παρόν άρθρο, μετά από μία σύντομη αναφορά στην ιστορία της περιοχής, παρακολουθεί την πορεία του διδακτηρίου, όχι μόνο υπό την οπτική του κτιρίου, αλλά και του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, αξιοποιώντας επίσημα έγγραφα και φωτογραφίες της εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης

1st Primary School of Neapoli, Thessaloniki

Tsatsou-Nikolouli Sofia

Teacher, UE70, MSc in Creative Writing, PhD from the University of Macedonia

Abstract

An organized settlement in the same site where the Municipality of Neapoli, Prefecture of Thessaloniki, is located today was established by refugees from Eastern Thrace and Asia Minor, who settled in the area from 1914 onward. The first school in the area was established in 1928-1929 and operated as a 4-grade school (20th Primary School of Thessaloniki). During the school year 1929-1930 it operated as a 5-grade school (31st Primary School of Thessaloniki), while since 1935 it has operated as a 6-grade school. It was then renamed to 1st Primary School of Neapoli. The present article makes a brief reference to the history of the area, and follows the history of the school not just with regard to the building itself but also with regard to the teaching and student body utilizing to that end official documents and photographs from said time period.

Keywords: 1st Primary School of Neapoli Thessaloniki

Η Νεάπολη

Η Νεάπολη αποτελεί περιοχή του Πολεοδομικού Συγκροτήματος Θεσσαλονίκης με μικρή απόσταση από το κέντρο της πόλης. Εκτείνεται στη βορειοδυτική πλευρά της Θεσσαλονίκης κι ανήκει στον Δήμο Νεάπολης-Συκεών από το 2011 μαζί με τις Συκιές, τον Άγιο Παύλο και τα Πεύκα. Υποδιαιρείται στις εξής συνοικίες: Πυροπαθών, Στρεμπενιώτη, Αναγέννηση, Κουντουριώτου, Τρωάδα, Ρήγα Φεραίου, Υδραγωγείο, Κολοκοτρώνη, Νέα Βάρνα και Τυρολόη (Μουζακίτης, 2015: 28). Η δημιουργία του πρώτου οικισμού ξεκινά μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, όταν πρόσφυγες από το Νέβσεχρ της Καππαδοκίας (ελληνική ονομασία Νεάπολη) εγκαταστάθηκαν στη δυτική περιοχή της Θεσσαλονίκης κι έδωσαν στη νέα τους πατρίδα το όνομα της παλαιάς: Νεάπολη. Μάλιστα, οι πρόσφυγες έχτισαν στο κέντρο του οικισμού τους τον Ναό του Αγίου Γεωργίου σε ανάμνηση του ομώνυμου ναού στη Νεάπολη της Καππαδοκίας, ο οποίος σήμερα αποτελεί τον Μητροπολιτικό Ναό της Νεάπολης. Στη Νεάπολη γεννήθηκε το 1929 ο Χρήστος Σαρτζετάκης, ανακριτής στην υπόθεση Λαμπράκη τη δεκαετία του '60 και αργότερα Πρόεδρος της Δημοκρατίας (Τζήμου, 2015). Επίσης, άλλες σημαντικές προσωπικότητες που κατάγονται από τη Νεάπολη είναι ο Παντελεήμων Καλπακίδης (Μητροπολίτης Βέροιας) και ο Γιάννης Αγγελάκας (τραγουδιστής, μουσικός και ποιητής) (Κανακούδη, 2019).

Η περιοχή της Νεάπολης, όταν εγκαταστάθηκαν οι πρώτοι πρόσφυγες, ήταν ύπαιθρος, χωράφια και αμπέλια. Ένα μεγάλο μέρος της ανήκε στον Σαούλ Μοδιάνο, ο οποίος χώρισε την έκταση σε οικοπέδα και άρχισε να τα πουλά. Οι πρόσφυγες ίδρυσαν σωματείο, στο οποίο συμμετείχαν 869 ιδιώτες με την επωνυμία «η Ένωσης» με σκοπό την οικιστική αποκατάστασή τους. Σε έγγραφο του Υπουργείου Γεωργίας με Αριθμό Πρωτοκόλλου 98845 διαβάζουμε: «επιτρέπομεν όπως πωληθεί εις ένα έκαστον ονομαστί των εν τω από Ιουλίου ε.έ. πίνακι του σωματείου συνοικισμού Νεαπόλεως “η Ένωσης” αναγραφόμενων 869 ιδιωτών και διά του υπ’ αυτού κατεχόμενον οικόπεδον...» (Παρασκευόπουλος, 2004: 21).



Εικόνα 1: Η Νεάπολη το 1957

(Πηγή: <https://parallaximag.gr/thessaloniki/pente-orees-istories-sti-neapoli>)

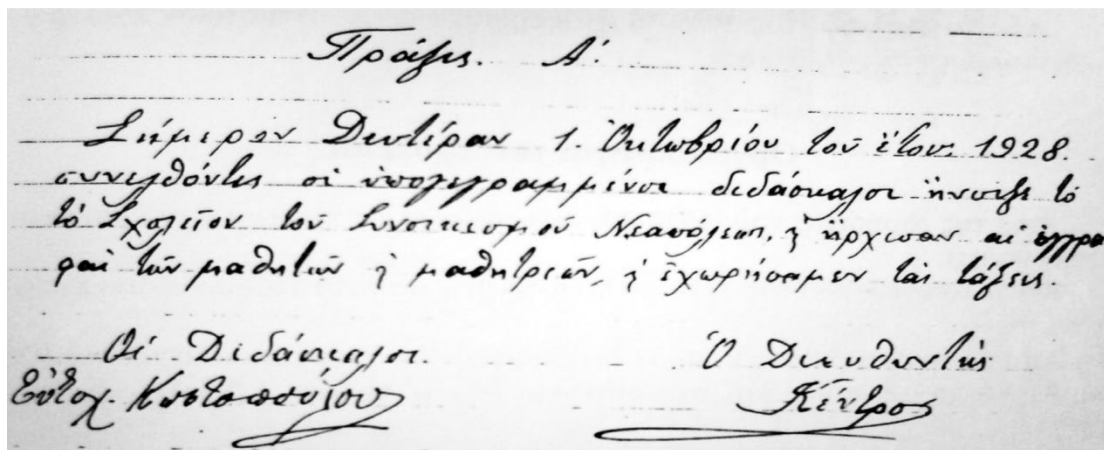
Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί ότι τον Μάρτιο του 1958 κατά τη διάνοιξη της οδού του Αγίου Στεφάνου στη Νεάπολη ανακαλύφτηκε ένας κιβωτιόσχημος τάφος, ο οποίος ήταν ασύλητος και τα κτερίσματά του ήταν εξαιρετικά πλούσια. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα ήταν πήλινα ειδώλια, κοσμήματα και χρυσά, αγγεία και άλλα αντικείμενα που χρονολογούνται στο πρώτο μισό του 2ου αιώνα π.Χ. Τα ειδώλια μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι προέρχονται από ένα ξεχωριστό εργαστήριο, το οποίο είχε αξιόλογα ποιοτικά επιτεύγματα. Σε ό,τι αφορά τα χρυσά κοσμήματα και τα άλλα πολύτιμα αντικείμενα του τάφου, πιθανότατα ανήκαν σε άτομο που προερχόταν από πλούσια οικογένεια της Νεάπολης. Μάλιστα, από το είδος των κτερισμάτων συμπεραίνουμε ότι ο τάφος ανήκε σε γυναίκα, η οποία πέθανε σε νεαρή ηλικία (Δάφφα-Νικονάνου, 1986: 181-200).

Κάποια από τα μέρη που αξίζει να επισκεφτεί κανείς στη Νεάπολη είναι το Μουσείο Προσφυγικού Ελληνισμού που δημιουργήθηκε από την Ιερά Μητρόπολη Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως και περιλαμβάνει εικόνες, βιβλία, ενδυμασίες κι έγγραφα από τη Μ. Ασία, την Ανατολική Θράκη, την Ανατολική Ρωμυλία και την Κωνσταντινούπολη. Επίσης, ιδιαίτερα γνωστή είναι και η Γέφυρα των Στεναγμών, η οποία δημιουργήθηκε από τους πρόσφυγες όταν ήρθαν στην πόλη. Σύμφωνα με θρύλους, ονομάστηκε έτσι, επειδή ο ξεριζωμός και οι δυσκολίες της ζωής ανάγκαζαν κάποιους πρόσφυγες να αναστενάζουν (Κανακούδη, 2019). Επιπλέον, στα όρια Νεάπολης-Αμπελοκήπων βρίσκονται τα συμμαχικά νεκροταφεία Ζέιτενλικ, τα οποία από την εποχή του τέλους του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου αποτελούν τη μεγαλύτερη στρατιωτική νεκρόπολη της Ελλάδος.

1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης

Το 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης είναι το πιο παλιό σχολικό κτίριο στη Νεάπολη και από τα παλαιότερα της Θεσσαλονίκης. Βρίσκεται στην οδό Ελευθερίου Βενιζέλου 99. Αρχικά, ιδρύθηκε με την επωνυμία 20ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης κι άρχισε να

λειτουργεί από τον Οκτώβριο του 1928. Στο πρώτο πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων του νεοϊδρυθέντος Σχολείου διαβάζουμε: «Σήμερα Δευτέρα 1 Οκτωβρίου του έτους 1928 συνελθόντες οι υπογεγραμμένοι διδάσκαλοι ήνοιξε το Σχολείον του Συνοικισμού Νεαπόλεως και ήρχισαν αι εγγραφαι των μαθητών και μαθητριών και εχωρίσαμεν τας τάξεις.»



Εικόνα 2: Το πρώτο πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων του Σχολείου (1/10/1928)
(Πηγή: Παρασκευόπουλος, 2004)

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2004: 30-31), από το πρώτο έτος της ίδρυσής του, 1928-1929, λειτούργησε ως τετρατάξιο (20ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης). Κατά το σχολικό έτος 1929-1930, λειτούργησε ως πεντατάξιο (31ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης) και από το σχολικό έτος 1930-1931 μέχρι το 1935 ως εξατάξιο με την ίδια επωνυμία. Στη συνέχεια λειτούργησε ως 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης. Το έτος 1964 προάχθηκε από 6/θέσιο σε 7/θέσιο, το 1970 από 8/θέσιο σε 10/θέσιο, το 1977 από 10/θέσιο σε 12/θέσιο, ενώ το 1994 υποβιβάστηκε σε 11/θέσιο, λειτουργώντας μόνο σε πρωινή ζώνη, χωρίς να επαρκούν οι τάξεις διδασκαλίας. Σήμερα, λειτουργεί ως 13/θέσιο με δύο τμήματα σε όλες τις τάξεις, εκτός από τη ΣΤ΄ τάξη, η οποία έχει τρία τμήματα.

4. Έχει εργασία γραφείο: ... Όχι ... χροιάς: ... Όχι ... σχολική βιβλιοθήκη: ... Ναι ...

5. Τι δαπάνες έχει το σχολείο: (ενοίκιο ή θέρμης) ... Δεν έχει ...

ΠΙΝΑΞ Β. - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΙ ΔΙΑ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΝ

1. Το διδακτήριον είναι προκείμενον ή διόχορον: * μικροσκοπικόν ... ή αλυσίδωτον: ... ή λωπάτωτον: ... Μακρόν ...

2. Πως είναι αέριον: (μονωμένον, διακρίνον, κλειστόν, τετρακρίνον, πεντακρίνον, εξακρίνον κλπ.) ... Εξακρίνον ...

3. Πόσες αίθουσες διδακτικής έχει: ... 8 ...

4. Είστε αέρι ή κλειστά διακρίνον την αίθουσαν διδακτικής ας ☐ (τετρακρίνον) μέγε: ... 144 ...

5. Έχει γραφείο: ...

6. Έχει δωμάτιον διὰ το ενοίκιόν προκείμενον: ... Όχι ... και πόσος: ...

7. Έχει δωμάτιον διὰ τακτικόν διδακτικόν: ... Όχι ...

8. Εξ πόσων δωματίων νύν το διδακτήριον: (δωμάτιον, Τ. Ε. Προπύλαις, Κοινωνίας, Ήλεκτροσταθμίου, Ιδρυματικόν) ... Ενωμεικομένον ... (Τ. Ε. Π.)

9. Τι διδακτικόν σας συγγράμματα και άλλα σχολικά: ... Όχι ... Πόσος: ... και ας τις αΐδας αλυσίδας: ... αλυσίδας ας ☐ μέγε ... ή ας άλλας αλυσίδας: ... Πόσος: ... αλυσίδας ας ☐ μέγε ...

10. Δαπάνη ύδατος: (δωμάτιον, Κοινωνίας, Νερό, Δαπάνη ή αλυσίδωτον, Δωμάτιον, Δωμάτιον) ... Ενωμεικομένον ... και πόσος (ενοίκιον): ... 1928-1929 ...

11. Το διδακτήριον είναι θορυβώδες: ... Όχι ... ή ανόγειον λόγω ανεπαρκούς ρυθμισμού και δαπάνης: ... Ναι ... ή λόγω άλλας αΐδας: ...

12. Το διδακτήριον έχει κλειστό: ... Όχι ... ή έχει ανόγειον επεκτάσεως: ... έχει αλλήν: ... Όχι ...

13. Έχει θέρμη σχολικά κτίρια: ... Όχι ... εάν ναι, ο χώρος του κτίριου ήτοι θέρμης του σχολείου: ... ή δωμάτιον ας αΐδας: ... δωμάτιον: (κλειστός κλπ.) ...

14. ή ανεξαρτησία ανεπαρκούς: ... έχει ανεπαρκή: ... καλλιγραφίας: ... έχει εργαλεία: ... σφύρον: ... λαβή: ...

15. Εάν δεν έχει θέρμη σχολικά κτίρια έχει τολάχιστον το σχολείον ας θέρμη του δικαίου κατάλληλον διὰ σχολικών κτίριον: ...

16. Πόσος είναι το έτησιον μέγεθος του διδακτηρίου ας θέρμης χαρτίνας: ...

* Όσα σχολικά δεν έχουν θέρμη ας διδακτικόν, αλλά συγγράμματα ας το διδακτικόν άλλων σχολείων δεν θα συμπληρώσεται τίν πίνακα Β', αλλά το συμπληρώσει έδω:

Εικόνα 4: Δελτίο Στατιστικής του Σχολείου για το έτος 1929-1930 (Πηγή: Παρασκευόπουλος, 2004: 242)

Αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι τα προβλήματα λειτουργίας του Σχολείου συνέχισαν να υπάρχουν και μετά τη στέγασή του στο καινούριο διδακτήριο. Ειδικότερα, ένα από αυτά ήταν η περιφράξη του αύλειου χώρου με τους μαθητές να παίζουν ελεύθερα και διατρέχοντας τον κίνδυνο να τραυματιστούν από τα διερχόμενα αυτοκίνητα. Επιπλέον, το Σχολείο μέχρι το 1939 δεν είχε τηλέφωνο, ενώ το 1941 έγινε επίταξη του διδακτηρίου από: 1) την Πυροσβεστική Υπηρεσία, 2) το 10ο Αστυνομικό Τμήμα και 3) από τον γερμανικό στρατό κατοχής. Επιπρόσθετα, το κτίριο ηλεκτροδοτήθηκε κατά το 1947, ενώ εργασίες εγκατάστασης κεντρικής θέρμανσης πραγματοποιήθηκαν το έτος 1972.

Συμπληρωματικά, όπως προκύπτει από τη μελέτη των πρακτικών της Σχολικής Εφορείας, όταν λειτούργησε το Σχολείο στο νέο διδακτήριο, το παράπηγμα, το πρώτο πρόχειρο Σχολείο, αξιοποιήθηκε με διάφορους τρόπους. Έτσι, κάποιες αίθουσες χρησιμοποιήθηκαν για τη λειτουργία του μαθητικού συσσιτίου, κάποιες άλλες παραχωρήθηκαν στους προσκόπους και Αλκίμους της Νεάπολης και αργότερα το παράπηγμα παραχωρήθηκε σε φορείς και συλλόγους τηςπεριοχής. Το 1965 χρησιμοποιήθηκε από το 1ο Δημοτικό Σχολείο, καθώς σε συνεδρίαση της Σχολικής Εφορείας που συνήλθε στις 8/5/1965, ο διευθυντής κ. Τσίμηντας Ζήνων ανέφερε ότι: «Το κτίσμα είναι απολύτως απαραίτητον εις το Σχολείον διά τους εξής λόγους: 1) Το Σχολείο προήχθη εις 7/θέσιον και το 7ο τμήμα θα στεγαστεί σε αίθουσα του παραπήγματος. 2) Ιδρύθηκε νηπιαγωγείο και για τη στέγασή του χρειάζεται μία αίθουσα και ένα γραφείο» (Παρασκευόπουλος, όπ. π.: 45-46).

Εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές του Σχολείου

Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του Σχολείου, 1928-1929, υπηρέτησαν σε αυτό 4 δάσκαλοι και δασκάλες, με μία ποικιλομορφία στις σπουδές τους, όπως Γυμνασιακές τάξεις, Αρσάκειο Αθηνών, Παρθεναγωγείο Σμύρνης και Διδασκαλείο Λαμίας. Τη σχολική χρονιά 1934-1935 κατά την οποία το Σχολείο λειτούργησε ως 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης, υπηρέτησαν σε αυτό 8 δάσκαλοι, ενώ κατά το σχολικό έτος 1943-1944 το Σχολείο δε λειτούργησε λόγω της γερμανικής κατοχής κι έτσι, σύμφωνα με την *Πράξη 4*: «Οι υποφαινόμενοι δημοδιδάσκαλοι του 1ου Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης... προέβημεν σήμερον την 3ην Μαρτίου ημέραν Σάββατον και ώραν 9 π.μ. του έτους 1945 εις εξέτασιν των κάτωθι μαθητών οίτινες εδιδάχθησαν κατ' οίκον παρά διδασκάλων εν ενεργεία κατά το σχολικόν έτος 1943-1944 καθ' ο η ως άνω σχολή δεν ελειτούργησε συνεπεία της επιτάξεώς της...» (ό.π.π.: 63). Σήμερα υπηρετούν στο Σχολείο 33 εκπαιδευτικοί, 19 δάσκαλοι και 14 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι τελευταίοι διδάσκουν Μουσική, Γυμναστική, Αγγλικά, Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Εικαστικά, Γερμανικά και Γαλλικά. Επιπλέον, υπηρετούν ως παράλληλη στήριξη σε Τμήμα Υποδοχής και σε Τμήμα Ένταξης. Μάλιστα, στο Σχολείο παρέχει τις υπηρεσίες του Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και Ψυχολόγος.

Συνεχίζοντας, τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του γράφτηκαν 377 μαθητές, εκ των οποίων φοίτησαν οι 332, διέκοψαν τη φοίτησή τους οι 45, προήχθησαν οι 267 και απεργρίφθησαν οι 65. Μάλιστα, από τους 332 μαθητές, οι μισοί περίπου ήταν πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη και Μικρά Ασία. Την ίδια χρονιά, η αναλογία δασκάλων προς μαθητές ήταν ένας δάσκαλος ή δασκάλα προς 83 μαθητές. Να σημειωθεί ότι το πρόβλημα με τα πληθωρικά τμήματα δε λύθηκε για πολλά χρόνια και μάλιστα στο Πρακτικό της Σχολικής Εφορείας του Σχολείου με αριθμό 12 και ημερομηνία 31 Οκτωβρίου 1947 αναφέρεται ότι: «Επειδή κατά το διαρρεύσαν σχολικό έτος ο αριθμός των τεσσάρων κατωτέρων τάξεων υπερέβη κατά πολύ τον προβλεπόμενον κανονικόν εν εκάστη τάξει...καλόν ίνα προς αποσυμφόρησην των μαθητών των Σχολείων 1, 2 και 3ου Νεαπόλεως διαρρυθμισθή καταλλήλως η Εβραϊκή Συναγωγή, εις τρόπον ώστε να δύνανται να διδάσκονται εντός αυτής τέσσερα τμήματα μαθητών» (ό.π.π.: 82-84). Σήμερα στο σχολείο φοιτούν 253 μαθητές.



Εικόνα 5: Μαθητές της Α΄ τάξης με τη δασκάλα τους κατά το σχολικό έτος 1933-1934
(Πηγή: Παρασκευόπουλος, 2004: 92)

Στο Σχολείο λειτούργησε για πολλά χρόνια συσσίτιο για τους άπορους μαθητές και μαθήτριες. Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιήθηκαν από το 1932 οι αίθουσες του παλαιού διδακτηρίου, ενώ παράλληλα χορηγήθηκαν και δωρεάν βιβλία, υποδήματα, ρούχα και παιχνίδια. Σε πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων διαβάζουμε: «Σήμερα 23 Απριλίου 1940 ημέρα Τρίτη ο Σύλλογος Διδασκόντων υπό την προεδρίαν του Δ/ντή κ. Πελαγίδη συνήλθε για να συντάξη πίνακα απόρων μαθητών που δικαιούνται κρέας λόγω του Πάσχα. Από τους 125 μαθητές που σιτίζονται συμπεριελήφθησαν στον πίνακα ογδόντα εξ (86) σύμφωνα με εντολή του κ. Επιθεωρητή». Αξίζει να τονιστεί ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες, προκειμένου να εξασφαλιστούν χρήματα για τη λειτουργία του συσσιτίου, «ανέβαζαν» θεατρικές παραστάσεις τις οποίες παρακολουθούσαν οι γονείς με εισιτήριο (ό.π.: 86).

Μεγάλη αύξηση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου σημειώθηκε κατά τη χρονική περίοδο 1966 ως και το 1980, καθώς στην περιοχή χτίστηκαν πολυώροφα κτίρια κι εγκαταστάθηκαν καινούρια νοικοκυριά. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το αρχείο του Σχολείου, κατά το σχολικό έτος 1974-1975 η πρώτη τάξη λειτούργησε με δύο τμήματα με 90 μαθητές ανά τμήμα. Μάλιστα, στο σχολείο την ίδια περίοδο φοίτησαν 586 μαθητές, ενώ την επόμενη σχολική χρονιά οι μαθητές ήταν 617. Να διευκρινιστεί, ωστόσο, ότι κατά τα επόμενα σχολικά έτη ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών του Σχολείου σημείωσε μία μείωση, καθώς στην περιοχή ιδρύθηκαν και άλλα σχολεία. Να τονιστεί ότι από την ίδρυση του Σχολείου, 1928-1929, μέχρι και σήμερα, 2020-2021, και λαμβάνοντας υπόψη ότι στοιχεία των σχολικών ετών 2004-2013 είναι δύσκολο να βρεθούν, συνολικά φοίτησαν σε αυτό 32.651 μαθητές.



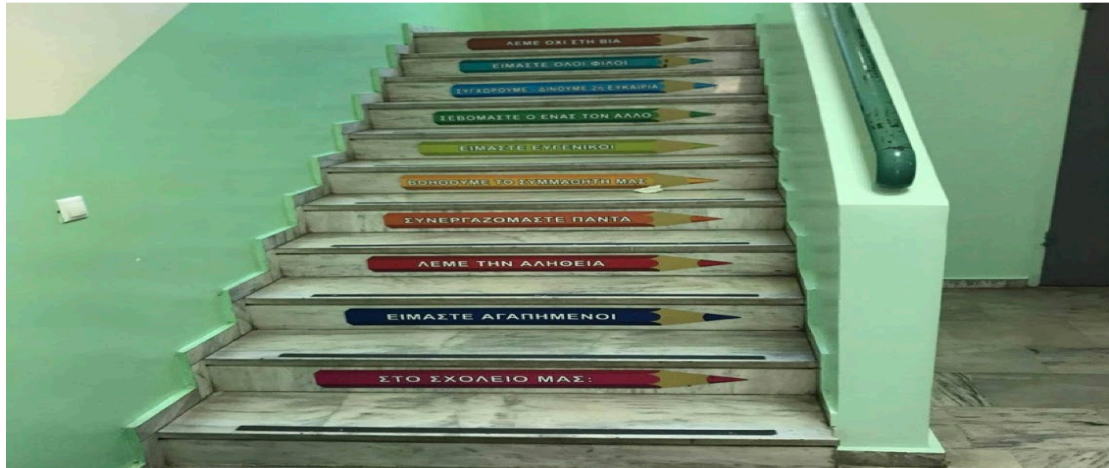
Εικόνα 6: Συνσίστιο του Σχολείου το 1940 (Πηγή: Παρασκευόπουλος, 2004: 122)



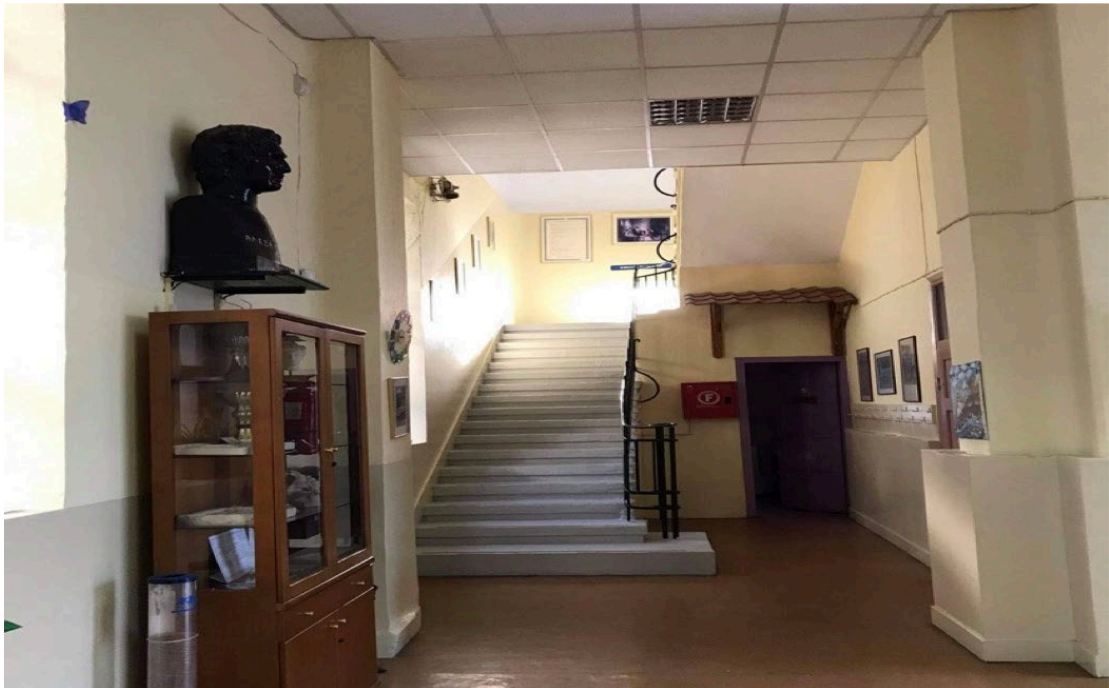
Εικόνα 7: Σχολική γιορτή στο Σχολείο (1940) (Πηγή: Παρασκευόπουλος, 2004: 102)

Το σύγχρονο 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης

Στο Σχολείο σήμερα, 2020-2021, φοιτούν 253 μαθητές. Το διδακτήριο έχει ανακαινιστεί κι έχει μεταμορφωθεί σε έναν πολύ όμορφο χώρο διδασκαλίας. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια έγιναν, γίνονται ή θα γίνουν εργασίες αποκατάστασης προβληματικών σημείων, βαψίματα, συντήρηση, βελτίωση κι αύξηση υποδομών, αλλά και προμήθειες υλικών.



Εικόνα 8: Σκάλες... με νόημα... (2020-2021) (Πηγή: Από το προσωπικό αρχείο της Διευθύντριας κ. Κλεονίκης Ξιμίνη)



Εικόνα 9: Εσωτερικό 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης (2020-2021) (Πηγή: Από το προσωπικό αρχείο της Διευθύντριας κ. Κλεονίκης Ξιμίνη)

Το σχολείο συμμετέχει σε διάφορα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αγωγής υγείας προγράμματα, διοργανώνει πλήθος εκδηλώσεων, «ανεβάζει» θεατρικές παραστάσεις και οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και γονείς.



Εικόνα 10: Εκδήλωση για την Επέτειο του Πολυτεχνείου (2015) (Πηγή: <https://blogs.sch.gr/1dimneap/2015/11/25/πολυτεχνείο/#prettyPhoto>)



Εικόνα 11: Χριστουγεννιάτικη γιορτή από την Α' τάξη (2018) (Πηγή: http://1dim-neapol.blogspot.com/2018/12/blog-post_21.html)

Επιπλέον, διαθέτει τη δική του σχολική εφημερίδα με άρθρα βγαλμένα μέσα από τις αίθουσες διδασκαλίας και τις καθημερινές ενασχολήσεις των μαθητών.



Εικόνα 12: Σχολική εφημερίδα του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης (2015) (Πηγή:

<https://blogs.sch.gr/1dimneap/2015/01/19/η-σχολική-μας-εφημερίδα/>)

«Γενιές Νεαπολιτών φοίτησαν σε αυτό το σχολείο. Είναι έκδηλα τα συναισθήματα χαράς, νοσταλγίας και αγάπης προς το Σχολείο και φαίνονται όταν έρχονται τώρα παππούδες πλέον και γιαγιάδες και ζητούν επίμονα να εγγράψουν τα εγγόνια τους, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν στην περιοχή του. Πλήθος αναμνήσεων ξανάρχονται στο μυαλό τους. Κάτι έχουν να πουν για τον δάσκαλό τους, τη δασκάλα τους, τους συμμαθητές τους, την αίθουσά τους...» (Παρασκευόπουλος, 2004: 87).

Βιβλιογραφία

- Dáffa-Nikonánu, A. (1986). Kterísmata ellinistikou táfou sti Neápoli Thessaloníkis. *Anaktíthike* Fevrouários, 7, 2021, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/makedonika/article/viewFile/5788/5527.pdf>
- Kanakoúdi, A. (2019). Neápoli Thessaloníkis: Istoría kai axiothéata. *Anaktíthike* Fevrouários 7, 2021, από <https://jourto.be/home.blog/2019/01/27/neápoli-thes-saloníkis-istoría-kai-axi/>
- Mouzakítis, A. (2015). *Análysi yfistámenis katástasis tou Poleodomikou Sygkrotímatos Thessaloníkis kai sýgkrisi ton Anatolikón kai Dytikón synoikión sýmfonta me tis axies ton katoikión tous.* (Diplomatikí ergasía). Aristotéleio Panepistímio Thessaloníkis Tmíma Michanikón Chorotaxías kai A-náptyxis, Thessaloníki.

Paraskevópoulos, V. (2004). 1ο Dimotikó Scholeío Neápolis 1928-2004. Taxídi sto chróno. Thessaloníki: Ekdóseis Erodíós.

Tzímou, K. (2015). Pénte oraíes istoríes sti Neápoli. Anaktíthike Fevrouários 7, 2021, από <https://parallaximag.gr/thessaloniki/pente-orees-istories-sti-neapoli>

References

Daffa-Nikonanou, A. (1986). *Grave-Goods from a Hellenistic Tomb in Neapoli, Thessaloniki*. Last accessed on February 7, 2021 at <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/makedonika/article/viewFile/5788/5527.pdf>

Kanakoudi, A. (2019). *Neapoli of Thessaloniki: History and sights*. Last accessed on February 7, 2021 at <https://jourto.be/home.blog/2019/01/27/νεάπολη-θεσσαλονίκης-ιστορία-και-αξι/>

Mouzakitis, A. (2015). *Analysis of the current situation of the urban complex of Thessaloniki and comparison of Western and Eastern districts in accordance with the values of their homes*. (Diploma thesis). Aristotle University of Thessaloniki, School of Spatial Planning and Development, Thessaloniki.

Paraskevopoulos, B. (2004). *1st Primary School of Neapoli 1928-2004. A journey through time*. Thessaloniki: Erodios Publishing.

Tzimou, K. (2015). *Five beautiful stories in Neapoli*. Last accessed on February 7, 2021 at <https://parallaximag.gr/thessaloniki/pente-orees-istories-sti-neapoli>

Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky για τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών.

Κολοβελώνη Γεωργία, Φιλόλογος, M.Ed., MA

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια απόπειρα μελέτης της ‘κοινωνικής’ διάστασης της εξέλιξης. Ξεκινώντας από την αναφορά τριών θεωριών για την εξέλιξη, προσδιορίζεται έπειτα η ‘ψυχολογική’ διάστασή της μέσα σ’ ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνιοπολιτισμικής θεώρησης. Κατόπιν παρατίθενται και αντιπαραβάλλονται οι απόψεις των Piaget και Vygotsky για τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών, με έμφαση στη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και στη σχέση γλώσσας και σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, εξέλιξη, διδασκαλία και μάθηση, Piaget, Vygotsky

The social aspect of education. Piaget’s and Vygotsky’s theories regarding the role of social factors to the development of children’s knowledge.

Koloveloni Georgia, Philologist, M.Ed., MA

Abstract

In the present study we attempt to approach the ‘social’ aspect of development. First we present three developmental theories, with focus on the ‘psychological’ aspect of development within a wider framework of sociocultural view. Then we mention and compare Piaget’s and Vygotsky’s theories about the role of social factors to the development of children’s knowledge, emphasizing on the procedure of learning and teaching, as well as on the relation between language and thought.

Τρεις θεωρίες για την εξέλιξη

Η φύση της εξέλιξης του παιδιού, καθώς και οι παράγοντες που την καθορίζουν, έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς και έχει οδηγήσει στη διατύπωση πολλών θεωριών. Ξεκινώντας από τη ‘γνωστική’ θεωρία των σταδίων του Piaget (Meadows, 1995), η οποία περιγράφει το εξελισσόμενο γνωστικά άτομο ως ‘προσαρμόσιμο μηχανισμό’, περνάμε στη θεωρία των ‘μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών’, η οποία θεωρεί το άτομο ως έναν μηχανισμό ‘πληροφόρησης-επεξεργασίας’, δανειζόμενη αναλογίες από τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, και τέλος στη θεωρία του ‘κοινωνικού δομισμού’ του Vygotsky, στην οποία το εξελισσόμενο άτομο αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως ένας συμμετέχων σε μια κοινωνική δομή.

Η τελευταία αυτή θεωρία εξετάζει την εξέλιξη υπό το πρίσμα της ‘κοινωνιοπολιτισμικής’ σκοπιάς, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών. Η εξέλιξη εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο των σχέσεων του παιδιού, οι οποίες είναι ενταγμένες μέσα σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Η τελευταία (Cole, 1999) θεωρείται όχι μόνο το μέσο για την εξέλιξη αλλά ξεχωριστό συστατικό της. Έτσι, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον δεν θεωρείται ως κάτι που βρίσκεται έξω από το παιδί, ως πρόσθετο στοιχείο το οποίο μπορεί να παραμεριστεί για να αποκαλυφθεί το παιδί που κρύβεται από κάτω, αλλά αντίθετα εμπλέκεται στην ψυχολογία του ως ένα εγγενές στοιχείο της το οποίο επηρεάζει την εξέλιξή του (Greene, 1999). Μάλιστα κατά τον Vygotsky (Wertsch & Tylviste, 1999), η κουλτούρα, ως προϊόν της ανθρώπινης κοινωνικής δραστηριότητας, πραγματοποιείται στο πλαίσιο κοινωνικών διεργασιών, οι οποίες βοηθούν στην εμφάνιση των νοητικών διεργασιών του ατόμου.

Η εξέλιξη, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως ‘κοινωνική’, αφού οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις βρίσκονται στο κέντρο των εμπειριών των παιδιών, και υπόκειται σε επιρροές από κοινωνικούς παράγοντες. Ο βαθμός και η έκταση της επιρροής τους θα εξεταστούν παρακάτω, μέσα από την αντιπαράθεση των θεωριών του J. Piaget και του L.S. Vygotsky.

Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών σύμφωνα με τον Jean Piaget.

Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική εξέλιξη (Meadows, 1995) ξεκινά από την ιδέα ενός παιδιού εσωστρεφούς, εστιασμένου στον εαυτό του, το οποίο προσπαθεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, έτσι ώστε να περιέλθει σε μια τελική κατάσταση αποτελεσματικής κοινωνικοποίησης της σκέψης και της συμπεριφοράς του. Έτσι, η έμφαση δίνεται στο παιδί ως κατασκευαστή της ίδιας του της εξέλιξης.

Ωστόσο, η θεώρηση από τον Piaget (Gregory, 1999) της εξέλιξης ως ‘ένος σπινάλ με αλληλεπιδραστικές αντιθέσεις’, δηλαδή αντιφάσεις μεταξύ του τι γνωρίζει ένα παιδί και κάποιων υπαρχουσών καταστάσεων στο περιβάλλον του, οι οποίες δημιουργούν νέες γνώσεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο Piaget αναγνωρίζει την επίδραση του κοινωνικού παράγοντα στην εξέλιξη, αλλά τον θεωρεί δευτερεύουσας σημασίας, σε αντίθεση με τον Vygotsky ο οποίος τον θεωρεί πρωταρχικής σημασίας για την προώθηση αυτής της διαδικασίας.

Στη γνωστή θεωρία των σταδίων του, τα οποία θεωρούνται καθολικά και αναπτύσσονται ανεξάρτητα από πολιτισμικές διαφορές (Meadows, 1995), διατύπωσε την άποψη ότι τέσσερις είναι οι αλληλοδραστικές διαδικασίες οι οποίες δημιουργούν τη γνωστική βελτίωση: η ωρίμανση, η εμπειρία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η εξισορρόπηση. Κατά τον Piaget, οι γνωστικοί μηχανισμοί αποτελούν προέκταση των ήδη υπαρχόντων βιολογικών συστημάτων. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά σχηματίζουν μαθηματικές έννοιες είναι ένα παράδειγμα της αντίληψής του ότι τα

παιδιά μαθαίνουν κάτι μόνο όταν είναι έτοιμα αναπτυξιακά. Έτσι, η μάθηση έπεται της ωρίμανσης και είναι παράγωγο της εξέλιξης. Οφείλει, λοιπόν, να παρακολουθεί το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (Gregory, 1999).

Ο Piaget μελετώντας τη συμπεριφορά και ανάπτυξη των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν να σκέφτονται τον εαυτό τους και το περιβάλλον, διατύπωσε την άποψη ότι δεν δέχονται παθητικά πληροφορίες αλλά, ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται, ερμηνεύουν όσα συμβαίνουν γύρω τους και συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της αίσθησης του περιβάλλοντος χώρου. Θεωρεί ότι μαθαίνουν μέσω της δράσης, ανακαλύπτοντας μόνα τους τα πράγματα. Έτσι, η εμπειρία που προκύπτει από την επενέργειά τους πάνω στα αντικείμενα συμβάλλει στην εξέλιξη. Δεδομένου μάλιστα ότι οι εμπειρίες είναι τόσο φυσικές όσο και κοινωνικές, γίνεται σαφές ότι ο κοινωνικός παράγοντας δεν είναι αμέτοχος της διαδικασίας εξέλιξης (Meadows, 1995).

Επιπλέον, η κοινωνική αλληλόδραση συντελεί στη γνωστική ανάπτυξη. Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση συνομηλίκων (Forman & Cazden, 1999) δεν ενδιαφέρεται να εξηγήσει τις διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σύνολό τους, αλλά ψάχνει για στοιχεία γνωστικής σύγκρουσης. Η διατάραξη της πνευματικής ισορροπίας δρα ως καταλύτης για τη γνωστική εξέλιξη και αναδιοργάνωση, αφού το παιδί, ορμώμενο από την ανάγκη να δει τα πράγματα από τη σκοπιά ενός άλλου, μετακινείται από την προσωπική του υποκειμενική σκοπιά, διατηρώντας έτσι μια ισορροπία μεταξύ της ‘αφομοίωσης’ νέας γνώσης σε προϋπάρχουσες δομές και της ‘προσαρμογής’ και μεταβολής αυτών των δομών σε νέες με την εισροή νέων πληροφοριών. Αυτή η έννοια της ‘εξισορρόπησης’, αν και προβληματική στο έργο του Piaget, πηγάζει από την ανάγκη ενός «ταιριάσματος μεταξύ του οργανισμού και του αβέβαιου εξωτερικού κόσμου» (Meadows, 1995). Η κοινωνική αλληλόδραση, λοιπόν, παίζει ρόλο στη γνωστική εξέλιξη, πράγμα που ισχύει και στην περίπτωση της γλώσσας και της σκέψης. Η αληθινή, κατά τον Piaget, κατεύθυνση ανάπτυξης της γλώσσας και της σκέψης προχωράει από το ατομικό προς το κοινωνικό.

Ο Piaget θεωρεί ότι λογική και σκέψη προηγούνται της ομιλίας και ότι «η ανάπτυξη της σκέψης είναι μια διαδικασία βαθμιαίας κοινωνικοποίησης εσωτερικών διανοητικών καταστάσεων» (Vygotsky, 1993). Εξετάζοντας την τάση του νηπίου να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τα αντικειμενικά φαινόμενα με βάση την προσωπική του αποκλειστική σκοπιά, χαρακτηρίζει τον λόγο του ‘εγωκεντρικό’. Θεωρεί ότι το παιδί (Παρασκευόπουλος, 1985) περιορίζεται στην έκφραση των δικών του απόψεων όχι από εγωιστική διάθεση αλλά επειδή οι νοητικές του λειτουργίες δεν είναι επαρκώς ευέλικτες για να το επηρεάσουν, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες του άλλου. Υποστηρίζει ότι το άτομο εξελισσόμενο παύει να χρησιμοποιεί τον ‘εγωκεντρικό’ και υιοθετεί τον ‘κοινωνικοποιημένο’ λόγο, ο οποίος εμπεριέχει την αλληλόδραση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του.

Συμπερασματικά, για τον Piaget η γλώσσα είναι το όχημα της σκέψης. Η γλώσσα δομεί τη σκέψη. Αφού, λοιπόν, η γλώσσα δομείται ατομικά, δεδομένου ότι η κατάκτησή της ακολουθεί την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού συμβαδίζοντας με το επίπεδο της ωρίμανσής του, άρα και η σκέψη δομείται ατομικά. Η αληθινή κατεύθυνση της ανάπτυξής τους είναι από το ατομικό στο κοινωνικό, όπως από το ατομικό στο κοινωνικό κινείται η εν γένει πορεία της εξέλιξης. Την αντίθετη άποψη πρεσβεύει ο Vygotsky, ο οποίος θεωρεί τον κοινωνικό παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την εξέλιξη.

Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών σύμφωνα με τον Lev S. Vygotsky.

Μελετώντας τη σχέση μεταξύ μάθησης και εξέλιξης ο Vygotsky (2000) υποστηρίζει ότι είναι αλληλοσχετιζόμενες από την πρώτη μέρα της ζωής του παιδιού. Θεωρώντας ότι η πραγματική σχέση της αναπτυξιακής διαδικασίας με τις ικανότητες μάθησης προϋποθέτει τον καθορισμό ενός νέου αναπτυξιακού επιπέδου πέραν του πραγματικού, ασκεί κριτική στην επικρατούσα αντίληψη για τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία θεωρεί ότι τα πράγματα που μπορεί να κάνει μόνο του είναι ενδεικτικά των διανοητικών του ικανοτήτων και ορίζουν το πραγματικό αναπτυξιακό του επίπεδο, και υποστηρίζει ότι η μόνη καλή διδασκαλία και μάθηση είναι αυτή που προηγείται του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού.

Εισάγει, λοιπόν, τον όρο ‘ζώνη εγγύς ανάπτυξης’ (ή ‘ζώνη επικείμενης ανάπτυξης’), για να περιγράψει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο και στο επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καθοδήγησης ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς ομηλικούς. Αν το πρώτο επίπεδο χαρακτηρίζει τη διανοητική ανάπτυξη αναδρομικά, το δεύτερο τη χαρακτηρίζει μελλοντικά και παρέχει ενδείξεις για το μέλλον του παιδιού και την αναπτυξιακή του πορεία, αφού ό,τι ορίζεται ως ‘ζώνη εγγύς ανάπτυξης’ στο παρόν, θα αποτελεί το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο στο μέλλον.

Το παιχνίδι προσποίησης είναι, κατά τον Vygotsky (1999), ένα ωραίο παράδειγμα μάθησης μέσα στη ‘ζώνη εγγύς ανάπτυξης’, αφού η διερεύνηση του ρόλου των σχέσεων καθιστά τα παιδιά ικανά να αποκτούν ένα σύνολο δυνατοτήτων για μάθηση, υιοθετώντας δεξιότητες και πολιτισμικούς ρόλους (Göncü, 1999). Εξάλλου, η έννοια της ‘ζώνης εγγύς ανάπτυξης’ συντελεί στην εκ νέου θεώρηση της μίμησης, αφού ανατρέπει το αξίωμα της ψυχολογίας ότι η μιμητική ικανότητα δεν δείχνει το επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης. Θεωρείται πλέον ότι το άτομο μπορεί να μιμηθεί μόνο ό,τι βρίσκεται μέσα στο αναπτυξιακό του επίπεδο.

Επιπλέον, τίθεται σε επανεξέταση η εν γένει σχέση ανάμεσα στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού. Η πρώτη, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να στοχεύει σε επίπεδα μπροστά, τα οποία ορίζονται από τη ‘ζώνη εγγύς ανάπτυξης’, αφυπνίζοντας εσωτερικές εξελικτικές διαδικασίες που προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις με άλλους,

οι οποίες, όταν εσωτερικευθούν, εντάσσονται στο ανεξάρτητο εξελικτικό επίτευγμα του παιδιού και γίνονται μέρος της αυτόνομης αναπτυξιακής του επιτέλεσης. Η μάθηση δεν ταυτίζεται με την ανάπτυξη, αλλά, αν είναι σωστά οργανωμένη, πρέπει να οδηγεί σε αυτή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από πρακτικές όπως η 'καθοδηγούμενη συμμετοχή' -θεωρία που ανέπτυξε η Rogoff (1999) και πραγματεύεται την άποψη ότι «η γνωστική, γλωσσική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών απορρέει από την ενεργή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τους ενήλικους»- καθώς και η 'υποστήριξη' και η 'οικειοποίηση' (Mercer, 2001 και Bruner, 2001). Ο ενήλικος καθοδηγητής μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση παίζοντας τον ρόλο μιας αναπληρωματικής συνείδησης η οποία βοηθά το παιδί να εσωτερικεύσει τη γνώση που του παρέχεται και να τη μετασχηματίσει μετατρέποντάς την σε εργαλείο για συνειδητό έλεγχο.

Αυτή η έννοια της εσωτερίκευσης, δηλαδή της διεργασίας κατά την οποία οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες κινούνται από τη σφαίρα επιρροής του διαπροσωπικού σε αυτή του ενδοπροσωπικού, είναι σημαντική για τον Vygotsky, ο οποίος πιστεύει ότι «η μάθηση χαρακτηρίζεται από την εσωτερίκευση των διαδικασιών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» και ότι η εξέλιξη επιτυγχάνεται όταν η αλληλοψυχική γίνεται ενδοψυχολογική ρύθμιση (Forman & Cazden, 1999).

Η εσωτερίκευση είναι σημαντικό στοιχείο για τις ιδέες του Vygotsky σχετικά με τις κοινωνικές αρχές της γνωστικής λειτουργίας, αφού θεωρεί ότι κάθε λειτουργία στην ανάπτυξη του παιδιού (συμπεριλαμβανομένης της μνήμης, της προσοχής κλπ.) εμφανίζεται πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο ανάμεσα στους ανθρώπους ως διαψυχολογική λειτουργία κι έπειτα εμφανίζεται εσωτερικά στο παιδί ως ενδοψυχολογική κατηγορία (Wertsch & Tulviste, 1999). Η νοητική λειτουργία αποτελεί ένα είδος δράσης, η οποία επιτυγχάνεται με τη διαμεσολάβηση εργαλείων και συμβόλων (πολιτισμικά και ψυχολογικά εργαλεία αντίστοιχα), τα οποία είναι κοινωνικά και όχι ατομικά.

Έτσι, ακόμη και λειτουργίες όπως η μνήμη θεωρούνται πρωταρχικά ως διαπροσωπικές διεργασίες που επηρεάζονται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, όπως αποδεικνύεται από τη χρήση στρατηγικών μνήμης πολιτισμικά δοσμένων οι οποίες επιβάλλονται στις βιολογικά προγραμματισμένες (Meadows, 1995). Εξάλλου, πειράματα της Σοβιετικής ψυχολόγου Istomina (Brown & DeLoach, 1999) έδειξαν ότι η χρήση στρατηγικών απομνημόνευσης σε συνθήκες παιχνιδιού δρούσε βελτιωτικά ως προς τη μνήμη, σε σχέση με συνθήκες απλής απομνημόνευσης, με παράλληλη βελτίωση στη μεταμνήμη.

Η άποψη του Vygotsky για την κοινωνική προέλευση των νοητικών λειτουργιών φαίνεται ξεκάθαρα και στις απόψεις του για τη διαδικασία δόμησης της σκέψης και τη σχέση της με τη γλώσσα. Ξεκινώντας από τη μαρξιστική αντίληψη ότι το άτομο καθορίζεται από τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες, εκφράζει την άποψη ότι η αληθινή κατεύθυνση ανάπτυξης της σκέψης είναι από το κοινωνικό στο ατομικό. Δεδομένου

μάλιστα (Meadows, 1995) ότι κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση εμπεριέχει τη γλώσσα, θεωρεί τη γλωσσική εξέλιξη ως άμεσα σχετιζόμενη με τη γνωστική.

Ο Vygotsky (1993) θεωρεί ότι ο πρώτος λόγος του παιδιού είναι ουσιαστικά κοινωνικός, αφού πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία. Βέβαια, (Παρασκευόπουλος, 1985) δέχεται, όπως και ο Piaget, ότι ο 'εγωκεντρικός' λόγος δεν είναι τόσο αποτελεσματικός στην επικοινωνία, αλλά διαφωνεί με την άποψη ότι το παιδί δεν προσπαθεί να επικοινωνήσει. Μετά από μια σειρά πειραμάτων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο 'εγωκεντρικός' λόγος είναι ένας τρόπος έκφρασης και ένα όργανο της σκέψης για εξεύρεση λύσεων και ενίοτε για μείωση της εσωτερικής έντασης. Θεωρείται ως ένα μεταβατικό στάδιο μεταξύ φωνούμενου και εσωτερικού λόγου. Ό,τι είναι ο εσωτερικός λόγος για τον ενήλικο, είναι ο 'εγωκεντρικός' λόγος για το παιδί. Υποστηρίζει ότι ο 'εγωκεντρικός' λόγος μεταφέρει κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς στη σφαίρα της ψυχολογικής λειτουργίας του ατόμου (Wertsch & Tulviste, 1999).

Κατά τον Vygotsky, η ικανότητα του παιδιού να κατέχει τα κοινωνικά μέσα της σκέψης, δηλαδή τη γλώσσα, συμβάλλει αποφασιστικά στη διανοητική του ανάπτυξη. Έτσι, βιώνοντας το παιδί τη γλώσσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όταν την εσωτερικεύει, μεταφέρει μαζί της και τις αξίες του κοινωνικού κόσμου του.

Επιπλέον, το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως λειτουργικό εργαλείο και τις λέξεις ως μέσα σχηματισμού εννοιών, έτσι ώστε να ενεργήσει πάνω στον κόσμο, ενώ παράλληλα και το ίδιο μετασχηματίζεται μέσω αυτής της διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο μεταφέρει μέσω της γλώσσας τον εξωτερικό κόσμο μέσα του, στη σκέψη (Vygotsky, 1993). Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη τον Cole (1999), δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι για να δομηθεί η γλώσσα χρειάζεται ένα πολιτισμικό πλαίσιο, είναι δηλαδή απαραίτητο τα παιδιά όχι μόνο να την ακούνε αλλά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στη δημιουργία των οποίων αυτή βοηθά. Αυτή η πολιτισμική άποψη για τη γλωσσική εξέλιξη αντικατοπτρίζεται και στην ποικιλία των τρόπων τους οποίους υιοθετεί κάθε κουλτούρα για να εμπλέξει το παιδί σε δραστηριότητες που ελέγχονται από ενήλικες, ώστε να κατακτηθεί η γλώσσα. Για παράδειγμα, χρήση συγγενούς προς το παιδί γλώσσας, γονεϊκή υποστήριξη κ.α. (Meadows, 1995).

Αφού, λοιπόν, η γλώσσα, η οποία μαθαίνεται κατά τις αλληλοδράσεις σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, δομεί τη σκέψη, άρα και η σκέψη δομείται κοινωνικά. Για τον Vygotsky (1993), οι λέξεις, η γλώσσα δεν εκφράζουν τις έννοιες και τα νοήματα όταν αυτά έχουν ωριμάσει στον νου, αλλά αντίστροφα τα νοήματα γεννιούνται και διαμορφώνονται μέσω της γλώσσας, αφού «η γλώσσα δεν είναι η έκφραση μιας 'έτοιμης' σκέψης. Δεν εκφράζεται στη λέξη, αλλά επιτελείται στη λέξη». Έτσι, όντας κοινωνικά διαμορφωμένη, κατευθύνει τις πνευματικές μας λειτουργίες.

Συμπερασματικά, ο Vygotsky θεωρώντας ότι και το μικρότερο ακόμη νήπιο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, πραγματεύεται την ιδέα ότι η γνώση εξελίσσεται μέσα από τη συμμετοχή μας σε ποικίλες κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες δραστηριότητες,

στις οποίες μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους αποκτούμε συνείδηση του εαυτού μας και ικανότητα για σκέψη. Έτσι, η εξέλιξη θεωρείται ως πρόοδος από το κοινωνικό στο ατομικό.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία παρατέθηκαν και συγκρίθηκαν οι απόψεις των Piaget και Vygotsky για τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην εξέλιξη της γνώσης των παιδιών. Με δεδομένο ότι και οι δύο αναγνωρίζουν τη συμβολή αυτών των παραγόντων, η έμφαση δόθηκε στον βαθμό της επίδρασης που ασκούν, με τον Vygotsky να τους θεωρεί, σε αντίθεση με τον Piaget, πρωταρχικής σημασίας για την προώθηση της εξέλιξης. Έγινε, έτσι, σαφής η σημασία της θεώρησης της εξέλιξης υπό το πρίσμα του κοινωνικού δομισμού, αφού εισάγει αντιλήψεις (όπως η ‘ζώνη εγγύς ανάπτυξης’), οι οποίες θέτουν την πρόκληση της εκ νέου θεώρησης, υπό το πρίσμα της κοινωνικής διάστασης, ακόμη και διεργασιών θεωρούμενων έως τώρα αποκλειστικά ατομικών, θέτοντας έτσι το κοινωνικό στον πυρήνα της εξελικτικής διαδικασίας.

Αναφορές

- Gregory, R.L. (1987). An introduction to Piaget's theory. In Gregory, R. (ed.) *The Oxford Companion to The Mind*. Oxford University Press.
- Satterly, D.J. (1987). Piaget and education. In Gregory, R. (ed.) *The Oxford Companion to The Mind*. Oxford University Press.
- Meadows, S. (1995). Cognitive development. In Bryant, P.E. and Coleman, A.M. (ed.) *Developmental Psychology*. Routledge.
- Brown, A.L. & DeLoach, J.S. (1999). Methodoi Paratirisis ton Anaptyxiakon Allagon tis Mnimis. Sto S. Vosniadou (epim.) *Keimena Exeliktikis Psychologias: Skepsi*. Athina: Gutenberg.
- Bruner, J. (2001). Apo tin epikoinonia stin omilia. Sto B. Stierer and J. Maybin (epim.) *Glossiki Anaptyxi. Glossa, Grammatismos kai Mathisi stin Ekpaideftiki Praktiki*. Patra: EAP.
- Cole, M. (1999). O Rolos tis Koultouras stin Exelixi tou Paidiou. Sto M. Woodhead, D. Faulkner and K. Littleton (epim.) *Politismikoi Kosmoi tis Protis Paidikis Ilikias*. Patra: EAP.
- Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1999). Dierevnisi ton Apopseon tou Vygotsky stin Ekpaidefsi. I Gnostiki Axia tis Allilepidrasis ton Synomilikon. Sto M. Woodhead, D. Faulkner and K. Littleton (epim.) *Mathisiakes Scheseis sti Scholiki Taxi*. Patra: EAP.

- Göncü, A. (1999). I Exelixi tis Diypokeimenikotitas sto Koinoniko Paichnidi Prospoisis. Sto M. Woodhead, D. Faulkner and K. Littleton (epim.) *Politismikoi Kosmoi tis Protis Paidikis Ilikias*. Patra: EAP.
- Greene, S. (1999). I Exelixi tou Paidiou: Palaia Themata, Nees Katefthynseis. Sto M. Woodhead, D. Faulkner and K. Littleton (epim.) *Katanoisi tis Koinonikis Exelixis*. Patra: EAP.
- Mercer, N. (2001). H Neo-vigkotskiani Theoria kai i Scholiki Ekpaidefsi. Sto B. Stierer and J. Maybin (epim.) *Glossiki Anaptyxi. Glossa, Grammatismos kai Mathisi stin Ekpaideftiki Praktiki*. Patra: EAP.
- Paraskefopoulos, I. N. (1985). *Exeliktiki Psychologia*. Athina.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., Göncü, A. (1999). I Kathodigoumeni Symmetochi ton Nipion me tous Kidemones tous stin Politismiki Arastiriotita. Sto Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (epim.) *Politismikoi Kosmoi tis Protis Paidikis Ilikias*. Patra: EAP.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Skepsi kai Glossa* (2i ekdosi). Athina: Gnosi.
- Vygotsky, L. S. (1999). O rolos tou Paichnidion stin Anaptyxi. Sto S. Vosniadou (epim.) *Keimena Exeliktikis Psychologias: Skepsi*. Athina: Gutenberg.
- Vygotsky L.S. (2000). *Nous stin koinonia: I anaptyxi ton anoteron psychologikon diadikasion* (mtf. Bimpou, A.). Athina: Gutenberg.
- Wertsch, J.V. & Tulviste, P. (1999). O L.S. Vygotsky kai i Sygchroni Exeliktiki Psychologia. Sto M. Woodhead, D. Faulkner and K. Littleton (epim.) *Mathisiakes Scheseis sti Scholiki Taxi*. Patra: EAP.

Κριτική προσέγγιση θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης και η συμβολή τους στη συμβουλευτική διαδικασία

Τσακλάρη Ι. Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και την αξιοποίησή τους στη συμβουλευτική διαδικασία. Αρχικά, γίνεται εννοιολογικός αποσαφηνισμός των όρων «σταδιοδρομία», «συμβουλευτική σταδιοδρομίας», «επαγγελματική συμβουλευτική» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Στη συνέχεια προσεγγίζονται οι Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, συγκεκριμένα του John Lewis Holland και του Donald Edwin Super. Επιπρόσθετα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι θεωρίες αυτές εντάσσονται στη συμβουλευτική διαδικασία. Καταλήγοντας σε συμπεράσματα, επιχειρείται κριτική προσέγγιση των θεωριών αυτών, υπογραμμίζοντας τον ρόλο του συμβούλου, ο οποίος θα πρέπει να συνδυάζει και να ταιριάζει τις αρχές των θεωριών στις ανάγκες του συμβουλευόμενου.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική συμβουλευτική, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, σταδιοδρομία, συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Critical approach to professional development theories and their contribution to the counseling process

Tsaklari I Aikaterini, Teacher for Primary School, M.Ed.

Abstract

This paper examines Professional Development Theories and their application in the counseling process. Initially, the terms "career", "career counseling", "professional counseling" and "professional development" are conceptually clarified. Then approached the Theories Professional Development, namely John Lewis Holland and the Donald Edwin Super. In addition, the way in which these theories are integrated into the consultative process is examined. Concluding, a critical approach to these theories is attempted, emphasizing the role of the counselor, who should combine and adapt the principles of the theories to the needs of the counselor.

Keywords : career development, career counseling, career development theories, career, career counseling

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ραγδαία αλλαγή στην εργασιακή ζωή των ανθρώπων, εξαιτίας των διευρυμένων εφαρμογών των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, της παγκοσμιοποίησης, των δημογραφικών αλλαγών και

των απαιτήσεων για αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες. Οι μεταβολές αυτές επηρεάζουν την ατομική εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ανθρώπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, θέτοντας τους μπροστά σε νέες απαιτήσεις (Krivas, 2004).

Πολλοί άνθρωποι, επηρεασμένοι από μια αποτυχία ή ακόμα και από την πίεση για επιτυχία αναζητούν τη βοήθεια επαγγελματικού συμβούλου. Επιπρόσθετα, η λήψη κατάλληλων επαγγελματικών αποφάσεων, οι δια βίου δεξιότητες καθώς και η διαχείριση από τους ίδιους τους εργαζόμενους της επαγγελματικής τους εξέλιξης, καθιστούν αναγκαία την επαγγελματική συμβουλευτική.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα άτομα εξελίσσονται όλο και περισσότερο μέσα από τα διάφορα στάδια της ζωής (Super, 1990) και από τις συνεχόμενες αλλαγές στις απαιτήσεις και τις αυξανόμενες ευθύνες που επιβάλλουν οι ρόλοι τους (Herriot, 1992).

Όταν η επαγγελματική κατάσταση είναι θετική αντικατοπτρίζεται ταυτόχρονα και στην καλή πνευματική και σωματική υγεία (Herr, 1996). Επομένως η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία εμπεριέχει όλο το φάσμα της ζωής των συμβουλευομένων, βοηθώντας τους ταυτόχρονα να καταλάβουν ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις δεν δύναται να λαμβάνονται ανεξάρτητα από άλλες αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2008).

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό στόχο να εστιαστεί στη μελέτη συγκεκριμένων θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως η τυπολογική θεωρία του John Holland, η εξελικτική θεωρία του Donald Super, καθώς και η αξιοποίησή τους στη συμβουλευτική διαδικασία.

Αρχικά, γίνονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων «σταδιοδρομία», «συμβουλευτική σταδιοδρομίας», «επαγγελματική συμβουλευτική» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Στη συνέχεια προσεγγίζονται τα βασικά σημεία των προαναφερθέντων θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης και παρουσιάζεται η αξιοποίησή τους από τον επαγγελματικό σύμβουλο. Καταλήγοντας σε συμπεράσματα διαπιστώνεται, πως κάθε θεωρητική προσέγγιση εξετάζει την επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία μέσα από διαφορετικό πρίσμα, επομένως η συμβουλευτική πράξη διαμορφώνεται μέσα από μια ευρύτερη αντίληψη κάθε μεμονωμένης θεωρίας.

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Θεωρούμε σκόπιμο πριν την παρουσίαση των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης να αποσαφηνίσουμε τους όρους «σταδιοδρομία», «συμβουλευτική σταδιοδρομίας», «επαγγελματική συμβουλευτική» καθώς και «επαγγελματική ανάπτυξη».

Σύμφωνα με τον Bampiniotis, (1998: 1663) ο όρος «σταδιοδρομία» αναφέρεται στην επαγγελματική εξέλιξη και πορεία.

Η «συμβουλευτική σταδιοδρομίας» παρέχει υποστήριξη στα ήδη ενταγμένα σε κάποιο επάγγελμα άτομα ή βοήθεια μόνο στα επερχόμενα στάδια από την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, δηλαδή περιορίζεται σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη και πορεία. Η «επαγγελματική συμβουλευτική» είναι ένας ευρύτερος όρος, περιλαμβάνοντας και τα άτομα που προετοιμάζονται για τη μελλοντική επαγγελματική τους επιλογή, δηλαδή τις φάσεις πριν την έναρξη της σταδιοδρομίας (Sidiropoulou – Dimakakou, 2006).

Η «επαγγελματική συμβουλευτική», σύμφωνα με την Konstantopoulou, (2018), είναι διαδικασία αποσαφήνισης, προσδιορισμού και εφαρμογής αποφάσεων σχετικά με την εργασία. Ο σύμβουλος συνεργάζεται με συμβουλευόμενους, ώστε να τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους για να λάβουν αποφάσεις που συνδέονται με τη σταδιοδρομία τους και να διευθετήσουν ζητήματα που συνδέονται με αυτήν. Αποτελεί μια ισόβια και ολιστική προσέγγιση καθώς εξετάζει την αλληλεπίδραση της εργασίας με άλλους ρόλους στη ζωή (Amundson et al., 2008 :9).

Η «επαγγελματική συμβουλευτική» είναι μια μορφή παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου ή να καταστήσει το άτομο ικανό για λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Spokane, 1991), λειτουργώντας και ως διευκολυντική διαδικασία στοχεύοντας να αποκαλυφθεί το δυναμικό του ατόμου που ζητά συμβουλευτική υποστήριξη (Sidiropoulou – Dimakakou, Alexopoulou, Argyropoulou, Drosos & Tampouri, 2008).

Φαίνεται ότι η «επαγγελματική συμβουλευτική» καλύπτει όλες τις φάσεις της επαγγελματικής ζωής, αναφερόμενη τόσο πριν από την έναρξη της σταδιοδρομίας, όσο και κατά τη διάρκεια αυτής. Ταυτόχρονα διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, ενισχύοντας και την προσωπική τους ανάπτυξη (Sidiropoulou – Dimakakou et al., 2008), δίνοντας ταυτόχρονα μεγάλη προσοχή σε ποικίλες εκφάνσεις και προβλήματα της ζωής που επηρεάζουν την εργασία (Isaacson & Brown, 1997).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται στην ανάπτυξη εκείνων των πλευρών και συμπεριφορών της ανθρώπινης προσωπικότητας που συνδέονται με τις προσωπικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδο στις επαγγελματικές και ερασιτεχνικές ενασχολήσεις (Sidiropoulou – Dimakakou, 2006). Είναι διά βίου διαδικασία, περιλαμβάνοντας ψυχολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, σωματικούς και τυχαίους παράγοντες, οι οποίοι συνδυάζονται, διαμορφώνοντας τη σταδιοδρομία του ατόμου (Isaacson & Brown, 1997; Sears, 1982).

Η «επαγγελματική ανάπτυξη» σύμφωνα με τους Kantas and Chantzi (1991) συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου καθώς δηλώνει την πορεία της σταδιοδρομίας του μέσα σε συγκεκριμένο εργασιακό χώρο όπου απασχολείται. Αποτελεί μακροχρόνια αναπτυξιακή διαδικασία που αφορά και τον προσανατολισμό του στον χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει. Η πορεία αυτή είναι συνεχής, δυναμική και αδιάλειπτη με αρχή, μέση

και τέλος (Isaacson & Brown, 1997), περικλείοντας διαδικασίες επιλογής, εισόδου, προσαρμογής και εξέλιξης σε ένα επάγγελμα (Brawn & Brooks, 1991).

Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν τη θεωρητική βάση παρέχοντας στους συμβούλους τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να δομήσουν ένα πλαίσιο σχεδιασμού συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Εξηγούν τα γεγονότα, εξετάζοντας τις αιτίες – παράγοντες που ευθύνονται για αυτά, επομένως είναι σε θέση να προβλέψουν και να ελέγξουν, μελλοντικά περιστατικά, εφαρμόζοντας το πλαίσιο των αιτιών στην πράξη (Konstantopoulou, 2018).

Έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης, που προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να κατατάξουν την πληθώρα των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που χαρακτηρίζουν τον τομέα αυτό, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του θέματος. Οι Kantas, and Chantzi (1991) κάνουν αρχικά έναν γενικό διαχωρισμό σε δύο κατηγορίες:

- Ψυχολογικές, όπου η προσοχή συγκεντρώνεται στο άτομο και όχι στο κοινωνικό πλαίσιο και τους περιορισμούς του.
- Κοινωνιολογικές, βλέπουν το άτομο ως παθητικό παρατηρητή και δέκτη, δίνοντας προτεραιότητα στους περιορισμούς που επιβάλει το κοινωνικό πλαίσιο.
- Ο Dimitropoulos, (1999b) ταξινομεί τις θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:
- Μη ψυχολογικές, όπου η επιλογή του επαγγέλματος αποδίδεται σε εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες, όπως τύχη, οικονομικοί, κοινωνικό-πολιτιστικοί.
- Ψυχολογικές, όπου η επιλογή του επαγγέλματος αποδίδεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο, όπως τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις αξίες, τις γνώσεις και δεξιότητές του.
- Γενικές, θεωρίες που εξηγούν την επαγγελματική πορεία, δίνοντας έμφαση σε πολλές κατηγορίες παραγόντων και την αλληλεπίδρασή τους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε θεωρητική προσέγγιση εξετάζει την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από διαφορετική οπτική, διαμορφώνοντας ένα διαφορετικό μοντέλο. Στη συμβουλευτική πράξη, ο σύμβουλος καλείται να τις συνδυάσει, διαμορφώνοντας μια ευρύτερη αντίληψη από κάθε μεμονωμένη θεωρία (Konstantopoulou, 2018).

Η τυπολογική θεωρία του John Lewis Holland

Η θεωρία του Holland ανήκει στις ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, βασισμένη στην προσωπικότητα του ατόμου, διατυπώνοντας μια τυπολογία έξι χαρακτήρων αναφορικά με τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Robins & Judge, 2012). Εστιάζεται στο πώς ο άνθρωπος συνυπάρχει με το περιβάλλον του, αποδίδοντας την επαγγελματική επιλογή στον τύπο προσωπικότητας που

έχει αναπτύξει σε σχέση με το αυτό, σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο, χωρίς να παραβλέπει τη συμβολή της κληρονομικότητας (Katakis & Simiri, 2018; Amundson et al., 2008).

Στη θεωρία του Holland αποτυπώνεται η προσπάθεια συνταιριάσματος των απαιτήσεων της εργασίας με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ανθρώπου. Τη συγκεκριμένη στιγμή της επαγγελματικής επιλογής το άτομο, ανάλογα με τον τύπο προσωπικότητας που ανήκει, έχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο συμπεριφορών και προσπαθεί να συνδυάσει τα χαρακτηριστικά του με το κατάλληλο από ψυχολογική άποψη περιβάλλον, μεγιστοποιώντας τις πιθανότητες να επιτύχει την ικανοποίηση, την παραμονή και τη συνεισφορά στο περιβάλλον αυτό (Amundson et al., 2009; Kantas & Chantzi, 1991) ή την προδιάθεση αποχώρησης από αυτό (Robins & Judge, 2012).

Ο Holland ανέπτυξε και το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Προτίμησης που περιέχει 160 επαγγελματικούς τίτλους. Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν ποιοι τους αρέσουν και ποιοι όχι, και από τις απαντήσεις τους διαμορφώνονται προφίλ προσωπικότητας. Το εξάγωνο διάγραμμα που προκύπτει, υποδεικνύει ότι όσο πιο κοντά βρίσκονται στο εξάγωνο δύο πεδία ή προσανατολισμοί, τόσο πιο συμβατοί είναι. Οι παρακείμενες κατηγορίες είναι αρκετά παρεμφερείς, ενώ οι διαγώνια αντίθετες είναι αιρετικά ανόμοιες. Επομένως η επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη, η ικανοποίηση από την εργασία είναι υψηλότερη και το ποσοστό κινητικότητας χαμηλότερο, όταν η προσωπικότητα και η εργασία συμφωνούν (Robins & Judge, 2012).

Ο Holland εισάγει στη θεωρία του συμπληρωματικές έννοιες που μπορεί να επηρεάσουν τη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας, τη συνέπεια, τη διαφοροποίηση, τη συμφωνία και το λογισμό (Katakis & Simiri, 2018: 30-40).

- **Συνέπεια:** αναφέρεται στην προσωπικότητα του ατόμου και στο περιβάλλον του. Το εξάγωνο μπορεί να προσδιορίσει τον βαθμό συνέπειας μιας προσωπικότητας, διότι όσο πλησιέστερα βρίσκονται οι τύποι που περιγράφουν την προσωπικότητα, τόσο μεγαλύτερη συνέπεια θεωρείται ότι παρουσιάζει.
- **Διαφοροποίηση:** αφορά τον βαθμό που το άτομο είναι με σαφήνεια καθορισμένο και προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του. Εάν παρουσιάζει ίση ομοιότητα και προς τους έξι τύπους είναι μη διαφοροποιημένο, έχοντας ανάμικτα χαρακτηριστικά και από διαφορετικούς τύπους και περιβάλλοντα και χρειάζεται επαγγελματική συμβουλευτική για λήψη αποφάσεων.
- **Συμφωνία:** έχουμε όταν τα άτομα εργάζονται σε περιβάλλοντα ίδιου ή παρόμοιου τύπου προς τον δικό τους, απολαμβάνοντας επαγγελματική ικανοποίηση και σταθερότητα. Μικρότερος βαθμός συμφωνίας υπάρχει ανάμεσα στις απέναντι κορυφές του εξάγωνου.
- **Λογισμός:** αναφέρεται στις αποστάσεις των τύπων στο εξάγωνο. Τύποι προσωπικότητας σε γειτονικές περιοχές σχετίζονται περισσότερο μεταξύ τους με τύπους που έχουν διαμετρικά αντίθετες θέσεις.

Αξιοποίηση της θεωρίας του Holland στη συμβουλευτική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο Self-Directed Search – SDS (Holland, 1999b, όπ.αναφ. στο Katakis and Simiri, 2018), βασισμένο στη θεωρία του Holland όσον αφορά τη συμφωνία προσωπικότητας και περιβάλλοντος για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, καταλήγει σε έναν επαγγελματικό κώδικα τριών γραμμάτων, αντανakλώντας τα τρία επικρατέστερα επαγγελματικά περιβάλλοντα στο εξάγωνό του.

Ο ρόλος του συμβούλου είναι μεσολαβητικός και υποστηρικτικός σε συνδυασμό με τα αξιολογητικά εργαλεία, ώστε να καθοδηγήσει τον συμβουλευόμενο να ανακαλύψει επαγγέλματα ή θέσεις εργασίας ή αλλαγή εργασίας ή ακόμη και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που ταιριάζουν ή έχουν υψηλόβαθμο ομοιότητας με τον κώδικά του Katakis & Simiri, 2018; Amundson et al., 2009).

Οι σύμβουλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι η προσέγγιση του Holland θεωρείται κατάλληλη για άτομα τα οποία:

- Περιορίζονται στον προσδιορισμό ενός επαγγέλματος, μιας θέσης εργασίας ή δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.
- Δεν έχουν δυσκολίες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων (παράλογες πεποιθήσεις, χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης).
- Χρειάζονται βοήθεια σε συγκεκριμένα σημεία επιλογής και όχι μακροπρόθεσμη υποστήριξη για επαγγελματική ανάπτυξη (Katakis & Simiri, 2018; Amundson et al., 2009).

Οι Nathan and Hill (2006) επισημαίνουν πως οι σύμβουλοι πρέπει να γνωρίζουν ότι οι ωφελούμενοι πελάτες τους δεν κερδίζουν κάτι σημαντικό με το να λάβουν απλώς μια βαθμολογία στις κατηγορίες του Holland. Σημαντική και ορθή διαδικασία είναι η αναλυτική συζήτηση, ώστε να προσδιορίζεται τι είναι αυτό που τους προσέλκυσε στις συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες έδωσαν έμφαση στο ερωτηματολόγιο. Μόνο μέσα από τη διερευνητική συζήτηση και σεβόμενος ο σύμβουλος τις ατομικές διαφορές θα οδηγηθεί στον προσδιορισμό θεμάτων τα οποία είναι ακριβή και δεν θα κατηγοριοποιήσει απλά τον πελάτη σε μια από όλες τις κατηγορίες. Επομένως, τονίζουν πως διαμέσω της συζήτησης πρέπει να αναλυθούν οι πτυχές της προσωπικότητας οι οποίες διευκολύνουν την απόδοση και επίτευξη του στόχου του ατόμου σε ορισμένα επαγγέλματα και περιορίζουν την επιτυχία σε άλλα.

Η εξελικτική θεωρία του Donald Edwin Super

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία του Super, η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί μια συνεχής, διαρκώς μεταβαλλόμενη και μακρόχρονη διαδικασία, εμπεριέχοντας διαδοχικά αναπτυξιακά στάδια τα οποία εκτείνονται από τη γέννηση ως το θάνατο, ικανοποιώντας και αντιμετωπίζοντας το καθένα συγκεκριμένα είδη στόχων και ιδεών που σχετίζονται με την ηλικία (Vasila., 2018; Drosos, 2011).

Ο Super πρότεινε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο με πέντε στάδια στα οποία το άτομο πρέπει να διαχειριστεί επιτυχώς τα αναπτυξιακά επαγγελματικά καθήκοντα, επιδιώκοντας στόχους σταδιοδρομίας συνεπείς με το ηλιακό εύρος (Vasila, 2018: 48). Επομένως, το άτομο αντιμετωπίζει διαφορετικά εξελικτικά στάδια (life stages) τα οποία πρέπει να ολοκληρώσει για να μεταβεί στο επόμενο (Schreiner, 2012) και είναι:

- Το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης (0-15 ετών)
- Το δεύτερο στάδιο της διερεύνησης (15-25 ετών)
- Το τρίτο στάδιο της εδραίωσης (25-45 ετών)
- Το τέταρτο στάδιο της διατήρησης (45-60 ετών)
- Το τελευταίο στάδιο της αποδέσμευσης (60+ ετών)

Η σταδιοδρομία εξ ολοκλήρου παρουσιάζεται με το «*ουράνιο τόξο της σταδιοδρομίας*», που το μήκος του αποτελούν τα εξελικτικά στάδια (Kantas & Chantzi, 1991).

Η εξέλιξη μέσα από τα στάδια αυτά δεν αποτελεί για κάποιους ανθρώπους γραμμική, αλλά δυναμική διαδικασία. Τα στάδια της διερεύνησης, της εδραίωσης και της διατήρησης μπορεί να επαναληφθούν είτε από επιλογή τους, είτε αναγκαστικά, σε διαφορετικά επαγγέλματα, προσπαθώντας να επέλθει η ικανοποίηση από την επαγγελματική επιλογή. Τα στάδια αυτά εξελίσσονται ως μεγάλοι κύκλοι στη διάρκεια ζωής του ανθρώπου. Ένας μίνι κύκλος, αποτελούμενος από τα στάδια της ανάπτυξης έως την αποδέσμευση δύναται να λάβει χώρα εντός του κάθε σταδίου, ειδικά κατά τη μετάβαση σε επόμενο (Super, 1990).

Έμφαση δίνεται στο γεγονός των πολλών και διαφορετικών ρόλων (παιδί, μαθητής, γονέας, πολίτης, εργαζόμενος, σύζυγος κ.λπ.) που καλείται να διαδραματίσει το άτομο σε διαφορετικά πλαίσια και διαφορετικά πολιτιστικά «θέατρα» (σπίτι, σχολείο, κοινότητα, εκπαίδευση, εργασία κ.λπ.). Εάν το άτομο έχει περιορισμένη ικανότητα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των πολλαπλών αυτών ρόλων επέρχεται η σύγχυση και η μη εκπλήρωση των δραστηριοτήτων που τους απαρτίζουν (Vasila, 2018).

Κεντρικό σημείο στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου έχει η αυτοαντίληψη. Οι Amundson et al., (2008) υποστηρίζουν πως η ευρύτητα και το βάθος της προσωπικής σταδιοδρομίας ενός ατόμου ορίζονται από τη συνεχόμενη αναδυόμενη αυτοαντίληψή του. Οι επαγγελματικές επιλογές επηρεάζονται διαρκώς από την αυτοαντίληψη καθώς και από εσωτερικές (αξίες, ενδιαφέροντα, αντιλήψεις, ικανότητες) και εξωτερικές μεταβολές (συνθήκες αγοράς εργασίας, οικονομικές συνθήκες). Η πορεία ολοκληρώνεται όταν επέλθει συμβιβασμός ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αντικειμενική πραγματικότητα.

Στη θεωρία του Super, σημαντικές παραμέτρους αποτελούν οι έννοιες της επαγγελματικής ωριμότητας και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Η επαγγελματική ωριμότητα αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο το άτομο έχει επιτύχει τους επαγγελματικούς στόχους που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο της εξελικτικής του πορείας, δείχνει

δηλαδή το ακριβές σημείο στο οποίο βρίσκεται στα στάδια της επαγγελματικής εξέλιξης από την ανάπτυξη ως την αποχώρηση (Drosos, 2011). Σύμφωνα με τους Levinson, Ohler, Caswell and Kiewra (1998) εκφράζεται σε πέντε διαστάσεις: προγραμματισμός, διερεύνηση, συγκέντρωση πληροφοριών, λήψη απόφασης και ρεαλιστικός προσανατολισμός. Για τους ενήλικες επικρατεί ο όρος επαγγελματική προσαρμοστικότητα, που δείχνει την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές στην εργασία τους ή να ολοκληρώνουν με επιτυχία τους κατάλληλους επαγγελματικούς αναπτυξιακούς στόχους (Drosos, 2011).

Σύμφωνα με τους Konstantopoulou, (2018); Kassotaki (2004) και Δημητρόπουλο (1999), τα βασικά σημεία της θεωρίας του Super, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Το άτομο επιλέγει επαγγέλματα που οδηγούν σε ρόλους συνεπείς προς την αυτοαντίληψή του.
- Οι επαγγελματικές προτιμήσεις, οι ικανότητες, οι συνθήκες ζωής και εργασίας και η αυτοαντίληψη μεταβάλλονται με τον χρόνο και την εμπειρία.
- Η εκπλήρωση της αυτοαντίληψης συνδέεται με το βαθμό που το άτομο βρίσκει ικανοποιητικές διεξόδους στις ικανότητες, στις αξίες και τα ενδιαφέροντά του.
- Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και ενδιαφέροντα, επομένως είναι κατάλληλοι για συγκεκριμένα επαγγέλματα και αντίστοιχες απαιτήσεις που απορρέουν από αυτά.
- Η επαγγελματική επιλογή δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά μια συνεχή διαδικασία η οποία εκτυλίσσεται σε μια αλληλουχία περιόδων.
- Η σταδιοδρομία είναι σύνθεση των αλληλεπιδρώντων ρόλων.
- Η επαγγελματική ανάπτυξη εξελίσσεται μέσω πέντε σταδίων, μέσα στα οποία το άτομο εκτελεί συγκεκριμένα εξελικτικά καθήκοντα.
- Η επαγγελματική ωριμότητα περιγράφει τον βαθμό στον οποίο το άτομο καθίσταται ικανό να εκπληρώσει τα επαγγελματικά αναπτυξιακά καθήκοντα κάθε σταδίου.

Αξιοποίηση της θεωρίας του Super στη συμβουλευτική διαδικασία

Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Career Development Inventory-CDI), σχεδιασμένο από τον Super και τους συνεργάτες του, στην τελική μου μορφή, διαχωρίζεται για μαθητές (Β΄ Γυμνασίου έως Γ΄ Λυκείου) και για φοιτητές, ώστε να εναρμονίζονται οι ερωτήσεις με το επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Drosos, 2011). Αποτελείται από 120 ερωτήσεις, βασίζεται στην έννοια της επαγγελματικής ωριμότητας και σχεδιάστηκε για να ερευνήσει την ετοιμότητα λήψης απόφασης εφήβων και νεαρών ενηλίκων (Vasila, 2018). Σκοπεύει, όπως υποστηρίζει ο Drosos, (2011), να αξιολογήσει την ετοιμότητα των ατόμων των συγκεκριμένων ηλικιών όσον αφορά τις κατάλληλες επαγγελματικές επιλογές, αφού βρίσκονται σε διερευνητικό στάδιο και διαφέρουν στην επάρκεια και εγρήγορσή τους να λάβουν υγιείς επαγγελματικές αποφάσεις.

Η θεωρία του Super μπορεί να επιλεγεί εάν απαιτείται ένα πλαίσιο σχεδιασμού ενός προγράμματος ανάπτυξης σταδιοδρομίας για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές (Amundson et al., 2008) και ο ρόλος του επαγγελματικού συμβούλου έγκειται στο:

- Να αναπτύξει ο συμβουλευόμενος ισχυρή, ξεκάθαρη και ρεαλιστική αυτοαντίληψη (Amundson et al., 2008).
- Να καθορίσει σε ποιο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης βρίσκεται.
- Να προσδιορίσει την ετοιμότητά του, έτσι ώστε να επιλέξει ανάμεσα στα διαθέσιμα επαγγέλματα και εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- Να αποφασίσει τον τρόπο που θα βοηθήσει τους αναποφάσιστους και απροετοίμαστους μαθητές (Drosos, 2011).
- Να είναι προετοιμασμένος να προσαρμόσει τη συμβουλευτική του προσέγγιση στις ανάγκες του συμβουλευόμενου, αφού οι αξίες ζωής ή οι επαγγελματικές αξίες ενός ατόμου μπορεί να αλλάξουν ή να μην αλλάξουν, ανάλογα με το στάδιο ζωής (life stage) του ή λόγω σημαντικών γεγονότων που πιθανόν έχουν προκύψει (Nathan & Hill, 2006).

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τη θεωρία του Super, οι σύμβουλοι θέτουν ως στόχο να βοηθήσουν τους συμβουλευόμενους, ειδικά τους μαθητές και εφήβους, να ανακαλύψουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τις νέες αλλά και τις υπάρχουσες ικανότητές τους, όχι μόνο για να πάρουν μια επαγγελματική απόφαση, αλλά να αυξήσουν την κατανόηση για τον εαυτό τους (Drosos, 2011: 84-86), αντιλαμβανόμενοι τη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Vasila, 2018).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία στράφηκε στην ανάλυση θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και στην αξιοποίησή τους στη συμβουλευτική διαδικασία.

Η τυπολογική θεωρία του Holland, στηρίζεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον του και συνέβαλε στη δημιουργία εργαλείων επαγγελματικού προσανατολισμού, αξιολόγησης δεξιοτήτων κ.ά., γνωρίζοντας μεγάλη αποδοχή από τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Η θεωρία αυτή βασίζεται στη σταθερότητα των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντός του και επικεντρώνεται στο πώς επηρεάζονται οι επαγγελματικές επιλογές στο συγκεκριμένο σημείο που συντελούνται. Η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας δεν εξετάζεται καθώς επίσης δεν λαμβάνονται υπόψιν το άτομο και οι αλλαγές του ίδιου και του περιβάλλοντός του στη διάρκεια του χρόνου (Katakis & Simiri, 2018; Kassotakis, 2004; Amundson et al., 2008).

Η εξελικτική θεωρία του Super βασίζεται στην έννοια της διαρκώς μεταβαλλόμενης φύσης της επαγγελματικής ανάπτυξης, εξελισσόμενη μέσω πέντε σταδίων ζωής, στα

πλαίσια των οποίων το άτομο καλείται να εκτελέσει συγκεκριμένα καθήκοντα. Η αυτοαντίληψη τους και οι ρόλοι των ατόμων, αλλάζουν με τον χρόνο και την εμπειρία κάνοντας με τον τρόπο αυτό την επιλογή και την προσαρμογή μια συνεχιζόμενη διαδικασία. Επομένως η επαγγελματική ωριμότητα δείχνει τον βαθμό στον οποίο το άτομο έχει επιτελέσει τους επαγγελματικούς στόχους που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο της εξελικτικής του πορείας (Vasila, 2018). Η θεωρία βρήκε εφαρμογή στο Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Career Development Inventory-CDI), το οποίο αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον σύμβουλο, διότι μετράει τις διάφορες όψεις της επαγγελματικής ωριμότητας, επιτρέποντας τη σύγκριση μεταξύ τους (Vasila, 2018; Drosos, 2011). Σύμφωνα με τους Kantas and Chantzi (1991) η θεωρία αυτή είναι η πιο ολοκληρωμένη εξελικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης και σε αυτό ακριβώς το σημείο βρίσκεται η δύναμη και η αδυναμία της.

Καταλήγοντας, ο ρόλος του συμβούλου στα πλαίσια της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι μεσολαβητικός για να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει βαθιά και ακριβή γνώση του εαυτού του και των επιλογών του (Sidiropoulou – Dimakakou, 2006). Δεδομένου της διαφορετικότητας της κάθε περίπτωσης η οποία μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικές δυσκολίες και ιδιαίτερες ανάγκες, δεν ακολουθούν μια θεωρία ή ένα εργαλείο αξιολόγησης, αλλά προσαρμόζουν το εύρος των γνώσεών τους στις ανάγκες του ωφελούμενου.

Βιβλιογραφία

- Vasila, A. (2018). *Theoría Epangelmatikis anaptyxis tou Donald Edwin Super. Erotimatológio Epangelmatikis anaptyxis (Inventory Care-Develpoment-CDI). Sto Konstantopoulou, D. (Eds.) Symvouleftiki Stadiodromias. Theoritikes prosengiseis kai Praktikes Efarmoges*. Athina: Grigori (pp 45-68)
- Dimitropoulos, E. (1999b). *Symvouleftiki – Prosanatolismos. Tómos B' Symvouleftiki Stadiodromias, Ekpaideftikos kai Epangelmatikos Prosanatolismos (9st ekdosi)*. Athina: Grigori.
- Drosos, N. (2011). *Epangelmatiki orimotita kai lipsi epangelmatikis apofasis efivon diaforetikon politismikon omadon*. Didaktoriki diatrivi: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. Scholi Filosofiki. Tmima Filosofias, Paidagogikis kai Psychologias. Tomeas Psychologias.
- Kantas, A. & Chantzi, A. (1991). *Epangelmatiki Symvouleftiki – I Symvouleftiki Prosen-gisi tis Epangelmatikiis Epilogis & Stadiodromias*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kassotakis, M. (2004). *Symvouleftiki kai epangelmatikos prosanatolismos, theoria kai praxi*. Athina: Typothito.

- Katakis, E. & Simiri, A. (2006). I Typologiki Theoria tou John Lewis Holland. Sto Konstantopoulou, D. (Eds.) *Symvouleftiki Stadiodromias. Theoritikes prosengiseis kai Praktikes Efarmoges*. Athina: Grigori (pp 33-44).
- Krivas, S. (2004). Oi diethneis exelixeis sto choro tis ergasias kai ta systimata Scholikou kai Epangelmatikou Prosanatolismou stis chores tis Evropaïkis Enosis. Sto: Kassotakis, M. I. (2004). *Symvouleftiki kai Epangelmatikos Prosanatolismos* (pp. 367-392). Athina: Typothito.
- Konstantopoulou, D. (2018). *Symvouleftiki Stadiodromias. Theoritikes prosengiseis kai Praktikes Efarmoges*. Athina: Grigori.
- Bampiniotis, G. (1998). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*. Athina: Kentro Lexikologias.
- Nathan, R. & Hill, L. (2008). *Epangelmatiki Symvouleftiki. I Symvouleftiki Prosengisi tis Epangelmatikis Epilogis kai Stadiodromias*. (D. Sidiropoulou-Dimakakou, mtr-epistimoniki epiméleia). Athina: Metaichmio
- Robins, S. & Judge, T. (2012). *Organosiaki Symperifora – Vasikes ennoies kai synchrones prosengiseis*. Kritiki.
- Sidiropoulou – Dimakakou, D. (2006). Eisagogi stin Elliniki Ekdosi. Sto Nathan, R. & Hill, L. *Epangelmatiki Symvouleftiki. I Symvouleftiki Prosengisi tis Epangelmatikis Epilogis kai Stadiodromias*. (D. Sidiropoulou-Dimakou, mtr-epistimoniki epimeleia). Athina: Metaichmio (pp 11-30).
- Sidiropoulou – Dimakakou, D., Alexopoulou, G., Argyropoulou, A., Drosos, N., & Tampouri, S. (2008). *Scholikos Epangelmatikos Prosanatolismos*. Athina: Pane-pistimio Athinon – Tomeas Psychologias.
- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J.A., & Spencer, G. N. (2008). *Vasikes Arches Epangelmatikis Symvouleftikis. Diadikasies kai Technikes*. Athina: Ethniko Kentro Epangelmatikou Prosanatolismou (E.K.E.P.).
- Brown D. & Brooks, L. (1991). *Career counseling technique*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herr, E.L. (1996). Toward the Convergence of Career Theory and Practice: Mythology, Issues and possibilities. In: Savickas, M., & Walsh, B. (eds). *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*. California: Davies-Black Publishing, 13-35.
- Herriot. P. (1992). *The Career Management Challenge: Balancing Individual and Organisational Needs*. London: Sage.
- Isaacson, L. E., & Brown, D. (1997). *Career Information, Career Counseling and Career Development*. (5 th ed). Boston: Allyn and Bacon.

- Levinson, E.M., Ohler, D.L., Caswell, S. & Kiewra, K. (1998). «Six approaches to the assessment of career maturity». *Journal of Counseling and Development: JCD* 78.4 (Fall 1998): 475-482.
- Schreiner, M. (2012). «Donald Super Career Counseling Theory» Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου 2020 από τη διεύθυνση <https://evolutioncounseling.com/donald-super-career-counseling-theory/>
- Sears, S. (1982). «A definision of career guidance terms. A national vocational guidance perspective», *Vocational Guidance Quarterly* 31, σσ. 137-143.
- Spokane, A.R. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Super, D.E. (1990). «A life-span, life-space approach to career development». In D. Brown & L.Brooks (Eds), *Career Choice and Development:Applying Contemporary Approaches to Practice*, (p.p. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ρομά στο δημόσιο σχολείο: Εκπαιδευτικές αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Αξαοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Οι Ρομά είναι μία ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Εξαιτίας των αντιλήψεών τους για την αξία της εκπαίδευσης, δυσκολιών επιβίωσης και στερεοτύπων των τοπικών κοινωνιών που ζουν, δε γράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο ή όταν το κάνουν, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των τελευταίων τα οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Για τους παραπάνω λόγους, σκοπός του άρθρου είναι να αναδειχθεί η σπουδαιότητα διενέργειας εκπαιδευτικών αλλαγών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπου φοιτούν παιδιά Ρομά και να προταθούν τρόποι, προκειμένου να περιοριστεί η σχολική διαρροή και να ενταχθούν τα παιδιά αυτά στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα των Ρομά, η αξιοποίηση των γνώσεων των τελευταίων σε δημιουργικές σχολικές δραστηριότητες, η υλοποίηση μέσω του σχολείου προγραμμάτων ενημέρωσης της τοπικής κοινωνίας και καταπολέμησης των στερεοτύπων εις βάρος των Ρομά, η εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που φέρνουν σε επαφή διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς επίσης ο αλφαριθμητισμός των γονέων Ρομά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, σχολική διαρροή, εκπαιδευτική αλλαγή.

Roma in public school: Educational changes at school level

Axaopoulou Maria. Teacher, M.Sc.

Abstract

Roma are a vulnerable social group. Because of their perceptions of the value of education, survival difficulties and local communities' stereotypes where they live, their children do not enroll in school or when they do so, their poor school performance leads to early school dropout. For the above reasons, the purpose of the article is to highlight the importance of making educational changes at schools, which Roma children attend and to suggest ways to reduce school dropout and integrate these children into the school and social environment. In particular, it is proposed: Teachers' training about Roma's culture, Roma's abilities to be included in creative school activities, information of the local community through school programs so as stereotypes against Roma to be eliminated, implementation of teaching methods that bring together different cultures and Roma's parents to be literate.

Keywords: Roma, school dropout, educational change.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο, για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να αφουγκράζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητριών / μαθητών του, δοκιμάζοντας, όπου απαιτείται, εκπαιδευτικές αλλαγές. Όταν φοιτούν στη σχολική μονάδα παιδιά οικογενειών Ρομά, οι αλλαγές αυτές είναι επιβεβλημένες.

Οι Ρομά είναι μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα που αντιμετωπίζει φτώχεια και περιθωριοποίηση. Τα παιδιά τους είτε δεν πηγαίνουν στο σχολείο είτε διακόπτουν τη φοίτησή τους σε αυτό (Skourtou, 2016), καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις παρουσιάζοντας σχολική υποεπίδοση. Πόσο εύκολο είναι ωστόσο να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν στην πράξη εκπαιδευτικές αλλαγές σε μία σχολική μονάδα, στην οποία επιδρούν παράγοντες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Σχολική αποτυχία- υποεπίδοση. Σχολική διαρροή

Ο Athanasiou (1997) συσχετίζει τη σχολική αποτυχία (αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις) με τη σχολική υποεπίδοση. Όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτυχία. Η σχολική διαρροή έγκειται στην πρόωγη διακοπή της φοίτησης, προτού αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος επίσημο πιστοποιητικό γνώσεων (Balourdos, 2016).

Εκπαιδευτική αλλαγή- καινοτομία

Δεν είναι ευδιάκριτο τι συνιστά αλλαγή, καθώς το περιεχόμενό της συγχέεται με εκείνο συγγενών όρων, όπως είναι η καινοτομία (Mavroskoufis, 2002). Σύμφωνα με τον Bampinioti (1998a · 1998b), αλλαγή είναι το πέρασμα από μία κατάσταση σε κάποια άλλη, ενώ η καινοτομία αφορά σε μία ουσιαστική αλλαγή. Οι Everard και Morris (1999) θεωρούν ότι η αλλαγή εμπεριέχει την καινοτομία.

Η Dakoroulou (2008) εκλαμβάνει ως εκπαιδευτικές αλλαγές τις εκπαιδευτικές τροποποιήσεις περιορισμένου βεληνεκούς. Αυτές νομιμοποιούνται μέσω υπουργικών αποφάσεων και προεδρικών διαταγμάτων ή συμβαίνουν σιωπηρά χωρίς να έχει προηγηθεί θεσμοθέτησή τους, εξαιτίας κοινωνικών αλλαγών που επηρεάζουν το σχολείο. Σύμφωνα με την ίδια, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αφορούν σε δραστηριότητες που δεν έχουν εφαρμοστεί ξανά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πάντως, οι αλλαγές προϋποθέτουν την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού και σχετίζονται με τις ανάγκες του. Έχουν επιτυχία ή όχι βάσει των συνθηκών που επικρατούν σε αυτόν (Christofidou, 2012).

Εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας

Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ των μελών που το συγκροτούν (Karatasiou & Karamitrou, 2008). Συνίσταται από υποσυστήματα. Ως

ανοικτό σύστημα, είναι αδύνατο να υπάρξει χωρίς την ανταλλαγή πληροφοριών με το ευρύτερο σύστημα όπου εντάσσεται (Everard & Morris, 1999 · Papakonstantinou, 2008). Η απόδοση κάθε συστήματος σχετίζεται με τα δικά του υποσυστήματα, αλλά και με το ευρύτερο (Saitis, 2002).

Στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας επιδρούν παράγοντες εντός του σχολείου (εσωτερικό περιβάλλον), αλλά και εκτός του σχολείου, σχετιζόμενοι άμεσα ή έμμεσα με αυτό (ειδικό και εξωτερικό περιβάλλον αντίστοιχα) (Saitis, 2002). Πρέπει να συνυπολογίζονται οι επιδράσεις αυτών των παραγόντων (Dakoroulou, 2008). Στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό σχολικό περιβάλλον εντοπίζει την αναγκαιότητα αλλαγών ο Raptis (2006).

Ρόλος της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση εξωτερικών και εσωτερικών πιέσεων

Το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης διακρίνεται για τον συγκεντρωτισμό του, αφήνοντας μικρά περιθώρια αυτονομίας στις σχολικές μονάδες για τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Lainas, 2000). Ωστόσο, οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες του τόπου, όπου βρίσκεται το σχολείο, επηρεάζουν τη λειτουργία του. Το αναγκάζουν να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας που συνδέονται με διάφορα θέματα, μεταξύ των οποίων είναι η σχολική υποεπίδοση και η διακοπή της σχολικής φοίτησης (Mantrorgiorgos, 2008).

Στην περίπτωση παιδιών Ρομά σε σχολείο, εξωτερικοί παράγοντες επιδρούν στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου πιέζοντας για αλλαγές. Συγκεκριμένα, υπάρχει απαξίωση της σχολικής μονάδας από τους γονείς Ρομά. Η άποψή τους για τον κόσμο και τη ζωή επηρεάζει τη σχολική ένταξη των παιδιών τους (Lelouda, 2014). Πιστεύουν ότι τα κορίτσια πρέπει να παντρευτούν και να γίνουν μητέρες, ενώ τα αγόρια να βρουν δουλειά και όχι να σπουδάσουν (Nova-Kaltsouni, 2000, όπ. αναφ. στις Alexoroulou & Penteri, 2016: 2). Λόγω του ότι στα σχολικά εγχειρίδια δεν υπάρχουν αναφορές στα δικά τους ήθη, φοβούνται ότι το σχολείο θα απομακρύνει τα παιδιά από τη φυλή τους και θα αλλοιώσει τον πολιτισμό τους (Vasileiadou, 1987, όπ. αναφ. στην Asderaki, 2013: 91). Οι παραπάνω αντιλήψεις της οικογένειας επηρεάζουν τις μαθήτριες / τους μαθητές Ρομά, κάνοντάς τες / τους να έχουν περιφρονητική στάση απέναντι στο σχολείο, να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και τελικά, να το εγκαταλείπουν πρόωρα.

Η εκάστοτε σχολική μονάδα υποχρεούται, λοιπόν, να κάνει τους γονείς Ρομά να συνειδητοποιήσουν ότι το «να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα» θα συμβάλει στην εύρεση μελλοντικά καλύτερης εργασίας από τη δική τους, στη διαφυγή τους από την ανέχεια και στην ομαλότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Επιπρόσθετα, πρέπει έμπρακτα να τους βοηθήσει να καταλάβουν ότι το σχολείο δε θα αλλοιώσει τα πιστεύω της φυλής τους. Αντίθετα, σέβεται τη διαφορετικότητα του πολιτισμού τους και θέλει να γνωρίσει τις παραδόσεις τους.

Σημεία εστίασης των προτεινόμενων αλλαγών

Δεδομένου ότι η γονική σχολική εμπλοκή επηρεάζει όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διεργασία, οι αλλαγές θα πρέπει να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια συνθηκών γόνιμων συναλλαγών και ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ σχολείου και γονέων Ρομά (Gkliou-Christodoulou, 2005). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανεπαρκή την πληροφόρησή τους για τον πολιτισμό των Ρομά και αυτό έχει αρνητική επίπτωση στην αποτελεσματικότητά τους στην αίθουσα διδασκαλίας (Nikolaou, 2009). Η παρεχόμενη σχολική γνώση πρέπει να συνδέεται με αυτήν που δίνεται εκτός σχολείου από την οικογένεια (Gkliou-Christodoulou, 2005). Στο πλαίσιο της συνεργασίας των δύο πλευρών, μπορούν να αξιοποιηθούν οι γνώσεις των γονέων Ρομά σε δημιουργικές σχολικές δραστηριότητες. Ακόμα, μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα με τη συμμετοχή τους για τη γνωριμία της κουλτούρας τους από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου και να γίνουν γνωστά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ή οι προσδοκίες τους από τη σχολική μονάδα.

Προτείνεται επίσης η επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Kelmali, 2015) και η αξιοποίηση μοντέλων διδασκαλίας που φέρνουν σε επαφή τους διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα στην τάξη, εκμηδενίζοντας τις προκαταλήψεις (Kossynaki, 2002, όπ. αναφ. στη Loulakaki, 2017: 19). Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου συντελεί στην ενεργοποίηση όλων των μαθητριών / μαθητών και στην ανάληψη ρόλων (Makrygiannis & Choleva, 2016). Έτσι, οι μαθήτριες / μαθητές Ρομά θα αισθάνονται περισσότερο αποδεκτές / αποδεκτοί και θα βλέπουν με διαφορετική ματιά το σχολείο. Εξάλλου, η θετικά διαμορφωμένη στάση ενός μαθητή για το σχολείο αποτελεί μοχλό για μάθηση (Fotopoulou, 2010).

Βασική είναι η αλλαγή της γνώμης της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας για τους Ρομά. Σύμφωνα με τους Pantazi και Mavrouli (2011), υπάρχει το στερεότυπο ότι οι Ρομά είναι επικίνδυνοι και ότι τα παιδιά τους έχουν παραβατική συμπεριφορά. Επιπλέον, οι γονείς των υπόλοιπων μαθητριών / μαθητών, αλλά ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποσυνείδητα αρνητική στάση απέναντί τους. Γι' αυτό, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε συνεργασία με την αρμόδια Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης προγράμματα για την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και των προκαταλήψεων εις βάρος των Ρομά τόσο για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όσο και για τους κατοίκους της περιοχής (Klaus & Marsh, 2014).

Τέλος, η σχολική αποτυχία των παιδιών οφείλεται στο ότι δεν τα βοηθάνε οι γονείς τους στη μάθηση (Pantazis & Mavrouli, 2011). Η σχολική επίδοση σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Lykidi, 2012). Οι γονείς Ρομά είναι στην πλειονότητά τους αναλφάβητοι, γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τον προσανατολισμό των παιδιών τους προς την εκπαίδευση (Ntousas, 1997, όπ. αναφ. στην Asderaki, 2013: 92). Ως εκ τούτου, ο αλφαριθμητισμός τους θα συνεισφέρει στο να μεταφέρουν θετικές εμπειρίες στα παιδιά τους για την εκπαίδευση (Flecha & Soler, 2013). Το εγχείρημα της παροχής μαθημάτων σε αυτούς στη σχολική μονάδα εκτός ωρών

λειτουργίας της από άνεργους εκπαιδευτικούς της περιοχής θα μπορούσε να πάρει σάρκα και οστά με την οικονομική στήριξή του από φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Υιοθετούμενη προσέγγιση αλλαγών

Για τη διαχείριση των φαινομένων της απαξίωσης της σχολικής μονάδας από τις μαθήτριες / τους μαθητές Ρομά και τους γονείς τους, της σχολικής υποεπίδοσης και διαρροής των πρώτων, πρέπει να υιοθετηθεί ορθολογική προσέγγιση αλλαγών. Να τεθούν δηλαδή στην έναρξη του σχολικού έτους ορθολογικοί σκοποί, όπως επίτευξη συνεργασίας σχολείου και γονέων Ρομά, γνωριμία της κουλτούρας τους από το διδακτικό προσωπικό και τις μαθήτριες / τους μαθητές μη Ρομά, αλλαγή της γνώμης της τοπικής κοινωνίας για αυτούς, αλφαριθμητισμός των γονέων Ρομά. Απαραίτητο είναι να αξιοποιηθούν επιστημονικές γνώσεις, για να καθοριστεί ο καλύτερος τρόπος επίτευξής τους (Dakoroulou, 2008) και η διαδικασία εισαγωγής τους να θυμίζει αυτήν του προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων (Papakonstantinou, 2008). Οι αλλαγές αυτές θα είναι αθροιστικές και σταδιακές, δηλαδή θα υλοποιηθούν βάσει συγκεκριμένου προγράμματος και σχεδιασμού, για να μην προκληθεί αιφνιδιασμός στους εμπλεκόμενους (Papadaki, 2016).

Συμπεράσματα

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, η αλλαγή δεν είναι εύκολη διαδικασία, καθώς σχετίζεται με τη στάση αρκετών ανθρώπων για μεγάλο χρονικό διάστημα και με την εύρεση σχετικών οικονομικών πόρων (Everard & Morris, 1999 · Lainas, 2004 · Wood, 2017). Στην περίπτωση εκπαιδευτικών αλλαγών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αυτές εξαρτώνται από τη στάση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, των γονέων μαθητριών / μαθητών Ρομά και μη, του υπόλοιπου μαθητικού δυναμικού του σχολείου, της εκάστοτε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και γενικότερα, της τοπικής κοινωνίας. Στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής βελτιωτικών αλλαγών στο σχολείο χρειάζεται αποφασιστικότητα και επιμονή από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, που πρέπει να λειτουργεί με γνώμονα το συμφέρον του σχολείου. Γι' αυτό, οφείλει να αξιοποιεί όλα τα δυνατά μέσα για την υπέρβαση των εμποδίων και των αντιστάσεων των εμπλεκόμενων στην αλλαγή (Papakonstantinou, 2008). Κρίνεται ότι το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής μονάδας, ο σωστός σχεδιασμός των αλλαγών, η παροχή κινήτρων και η παρουσίαση των ωφελειών που θα προκύψουν από αυτές θα συντελέσουν στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος (Christofidou, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexopoulou, E., & Penteri, E. (2016). Apopseis paidion Roma protoscholikis ilikias kai ton miteron tous gia ti scholiki empeiria kai ti simasia tis ekpaidefsis: I periptosi tou oikismou Agia Sofia Thessalonikis. *Erevna stin ekpaidefsi*, 5(1), 129-147. <https://doi.org/10.12681/hjre.10440>

- Asderaki, K. (2013). *Diapolitismiki anaptyxi tou scholeiou. Meleti periptosis dimotikou scholeiou me Roma mathites* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Thessalias). <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.5962>
- Athanasiou, L. (1997). *Scholiki apotychia: Gia poion chtypaei i kampana?* <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6214>
- Balourdos, D. (2016). *Scholiki diarroi. Mia prosengisi se deiktes kai statistika stoiceia*. <https://www.academia.edu/39161047/>
- Bampiniotis, G. (1998a). Allagi. Sto: Lexiko tis neas ellinikis glossas (sel. 122). Athina: Kentro Lexikologias E.P.E.
- Bampiniotis, G. (1998b). Kainotomia. Sto: Lexiko tis neas ellinikis glossas (sel. 811). Athina: Kentro Lexikologias E.P.E.
- Christofidou, E. (2012). *Diacheirisi allagis. Parousiasi sta plaisia tou programmatos epimorfosis neoproachthenton diefthynton dimotikis kai mesis ekpaidefsis*. http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kainotomies/parousiaseis/diachirisi_allagis.pdf
- Dakopoulou, A. (2008). Ekpaideftiki allagi- metarrythmisi- kainotomia. Sto: A. Kokkos (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon. Ekpaideftiki dioikisi kai politiki* (2 ekd., tom. A, sel.165-211). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi*. (mtf. : D. Kikizas). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fotopoulou, P. (2010). *Koinonikoi prosdiorismoι tis neoellinikis glossas kai scholiki epidosi. Erevna gia ti syschetisi tou oikogeneiakou perivallontos kai ton prosdokion me ti scholiki epidosi tou mathiti sto mathima tis neoellinikis glossas* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Patron).
- Gkliaou-Christodoulou, N. (2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin katefthynsi anaptyxis apotelesmatikis synergias scholeiou-oikogeneias. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, (10), 74-83.
- Karatasios, G., & Karamitrou, A. (2008, Martios). *I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas poioutas tis ekpaideftikis monadas*. Anakoinosi se diimerida, Athina.

- Kelmali, M. (2015). *Apopseis ekpaideftikon gia ta charakteristika tou mathiti me chamili scholiki epidosi* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Aigaiou). <http://hdl.handle.net/11610/17303>
- Klaush, S., & Marsh, A. (2014). A special challenge for Europe: The inclusion of Roma children in early years education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 336-346. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912896>
- Lainas, A. (2000). Dioikisi kai programmatismos scholikon monadon: Epistimonikes prosengiseis kai elliniki pragmatikotita. Sto: Z. Papanoum (Epim.), *O programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: Apo ti theoria stin praxi* (sel. 23-39). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Institutou.
- Lainas, A. (2004). To ergo tou diefthynti scholikis monadas kai i symvoli tou stin apotelesmatikotita tou scholeiou. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos D.E.*, 17, 151-179.
- Lelouda, T. (2014). "So si manke o skolios?" "Ti einai gia emena to scholeio?" *Prosdokies goneon Roma apo ti scholiki ekpaidefsi* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Thessalias).
- Loulakaki, L. (2017). *I schesi tis diapolitismikis eparkeias kai etoimotitas tou filologou ekpaideftikou me ti scholiki epidosi politismika diaforetikou mathiton sta glossika mathimata* (Diplomatiki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36268>
- Lykidi, S.-F. (2012). *Antilipseis ton ekpaideftikon gia tous mathites kai oi prosdokies tous gia ti scholiki epidosi. Mia erevnitiki prosengisi se politismika diaforetikous mathites* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Patron). <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5783>
- Makrygiannis, P., & Choleva, E. (2016). *I scholiki diarroi sto nomo Ait/nias* (Ptychiaki ergasia, TEI Dytikis Elladas).
- Mavrogiorgos, G. (2008). I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis. Sto: A. Kokkos (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon. Ekpaideftiki dioikisi kai politiki* (2 ekd., tom. A, sel. 119-164). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Mavroskoufis, D. (2002). I eisagogi kai i ypodochi ton kainotomion sta scholeia: Theoritiko plaisio kai praktika provlimata. *Nea Paideia*, (103).

- Nikolaou, G. (2009). Teacher training on Roma education in Greece: A discussion about the results of INSETRom experience in two greek schools. *Intercultural Education*, 20(6), 549-557. <https://doi.org/10.1080/14675980903448585>
- Pantazis, V., & Mavrouli, D. (2011). Ta paidia ton Roma sto dimotiko scholeio. Politismikos emploutismos i anastaltikos paragon? Oi antilipseis goneon mathiton dimotikon scholeion nomou Ileias. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 15(60). <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/24>
- Papadaki, K. (2016). *Diacheirisi allagis kai anaptyxiakes prooptikes. I periptosi tis zefxis Salaminas- Peramatos* (Ptychiaki ergasia, TEI Peiraia).
- Papakonstantinou, G. (2008). Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: O rolos tou Diefthynti. Sto: D. K. Mavroskoufis (Epim.), *Odigos epimorfosis: Diapolitismiki ekpaidefsi kai agogi* (sel. 231-240). Thessaloniki, YP.E.P.Th.
- Raptis, N. (2006). I diacheirisi tis kainotomias apo ti scholiki igesia. *Epistimoniko Vima*, (6). <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/raptis.pdf>
- Saitis, Ch. (2002). *O diefthyntis sto synchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Aftoekdosi.
- Skourtou, E. (2016). I ekpaidefsi ton paidion Roma. Sto: E. Skourtou, V. Kourti-Kazoulli, E. Sella-Mazi, A. Chatzidaki, A. Androusou, A. Revythiadou, & P. Tsokalidou, *Diglossia & didaskalia tis ellinikis os defteris glossas*. (ilektr. vivl.) Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Wood, P. (2017). Overcoming the problem of embedding change in educational organizations: A perspective from normalization process theory. *Management in Education*, 31(1), 33-38. <https://doi.org/10.1177%2F0892020616685286>

Στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Μελίστα Θεοδώρα, Κοινωνική Λειτουργός, Π.Ε.30, M.Sc, PhD

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα στη ζωή του παιδιού και στην εξέλιξή του και εστιάζει τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ γνωστικών λειτουργιών και συναισθήματος. Απαρτίζεται από την αυτοεπίγνωση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητά της, το σχολείο επιβάλλεται να καλλιεργήσει στα παιδιά τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτή. Πρώτα, όμως, πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένο και οι δάσκαλοι να παρουσιάζουν δεξιότητες που προωθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το σημαντικό ρόλο της ανάπτυξης της συναισθηματικής αγωγής των παιδιών στο σχολείο. Τονίζεται η συμβολή του εκπαιδευτικού, τα ψυχικά χαρακτηριστικά που πρέπει να τον διακρίνουν, παρουσιάζοντας στρατηγικές και στάδια, αλλά και κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί να καλλιεργηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική αγωγή, εκπαιδευτικός.

Strategies for developing the emotional intelligence of students at school. The teacher's role. »

Theodora Melista, Social Worker, M.Sc., PhD

Abstract

Emotional intelligence is a key factor in a child's life and development and focuses on the close relationship between cognitive functions and emotion. It consists of self-awareness, behavioral motivation, self-regulation, empathy and the management of interpersonal relationships. Recognizing its importance, the school must cultivate in children the skills which are associated with it. Firstly, however, it must be properly prepared and teachers must demonstrate skills that promote children's emotional intelligence. This study addresses the role of emotional intelligence development in children. The teachers' contribution and the characteristics that should distinguish them are emphasized, presenting strategies and stages, but also under what conditions can be cultivated emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, teacher.

Εισαγωγή

Τα συναισθήματα κατέχουν δεσπόζουσα θέση στη ζωή μας, καθώς καθορίζουν την ενδοπροσωπική μας συμπεριφορά και τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε και επικοινωνούμε με τους γύρω μας (Denham, 1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα νέο όρο στις επιστήμες, που δεν άργησε, όμως, να κεντρίσει την προσοχή, αφού τα θετικά που απορρέουν από την κατοχή της είναι πολλά. Η ύπαρξή της, καθιστά τη ζωή μας επιτυχή (Goleman 1995, Gross, 2002). Η συμβολή της φαίνεται πως είναι καθοριστική και για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, αλλά και για τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Ο κόσμος που ζούμε διαρκώς μεταβάλλεται, χωρίς να εξαιρείται το σχολικό πλαίσιο. Έτσι, το δεύτερο επιβάλλεται να αναθεωρήσει τους στόχους τους και να εστιάζει όχι μόνο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική. Όντας σύγχρονη, η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να καλλιεργεί στο μαθητή μια πλειάδα δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που χρειάζεται να διακατέχεται από γνώρισμα που συνάδουν με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να μπορέσει να χτίσει μια ποιοτική σχέση με τους μαθητές του και να τους διαμορφώσει τις αντίστοιχες δεξιότητες. Κρίνεται αναγκαίο, να δύναται να εντοπίζει και να αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, αποβλέποντας στην αποτελεσματική ανατροφολόγηση και στην υλοποίηση όσων έχουν τεθεί.

Αντίλαμβανόμενος ένας άνθρωπος και συγκεκριμένα ο δάσκαλος τον εαυτό του, τι αισθάνεται και τί επιπτώσεις φέρουν τα δικά του συναισθήματα, θα μπορεί να δείχνει κατανόηση και στα συναισθήματα των άλλων. Η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στις δυνατότητες που εμφανίζει το άτομο, βάση των οποίων θα μπορέσει να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες που στηρίζονται στην αυτοεπίγνωση, στο να μπορεί να κατανοήσει τους λόγους που κάποιος δρα με συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης, βασίζονται στην ικανότητα ρύθμισης των προσωπικών του συναισθημάτων, την ικανότητα να μπει στη θέση του άλλου και να προσεγγίσει τις καταστάσεις από την πλευρά του και στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η απόκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας είναι ιδιαίτερα ουσιώδης.

Όταν είμαστε σε θέση να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας, η ζωή μας θα είναι πετυχημένη, καθώς θα μπορούμε να ανταποκριθούμε με τον ορθό τρόπο στις προκλήσεις και τις δυσχέρειες που συναντάμε καθημερινά (Τρλίβια & Chimienti, 2002). Το να χειραγωγούμε όσα αισθανόμαστε, τα πάθη μας και τις επιθυμίες μας είναι μια δεξιότητα που παρουσιάζει καθοριστική συμβολή στο πώς ελέγχουμε οποιαδήποτε άλλη ικανότητα (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τον Goleman (1998), οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι ακόλουθες: ανεξάρτητες, όπου η καθεμιά συμβάλλει με ξεχωριστό τρόπο, έπειτα, οι αλληλεξαρτώμενες, όπου η επιρροή που ασκούν μεταξύ τους είναι ως ένα βαθμό, ενώ σημειώνονται αμοιβαίες επιρροές. Εν συνεχεία, οι ιεραρχικές, που η μία δημιουργείται πάνω στην άλλη και τέλος, οι αναγκαίες, αλλά όχι ικανές όπου

το άτομο έχει μια κυρίαρχη ικανότητα, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι θα διαμορφώσει και τις ανάλογες δεξιότητες.

Συναισθηματική αγωγή και εκπαίδευση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την υγεία των παιδιών. Γνωρίζοντας τα συναισθήματά τους και όντας ικανά να τα μοιραστούν μπορούν να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυνατότητες. Ωστόσο, το σχολικό σύστημα εξακολουθεί να είναι βαθμοθηρικό, να προωθεί τον ανταγωνισμό, να επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη στείρα μετάδοση των γνώσεων. Ακόμη, δημιουργεί στο παιδί την εντύπωση ότι η μάθηση πραγματοποιείται κάτω από ειδικές συνθήκες και από καθορισμένο χρόνο. Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στη λογική και αγνοεί την σπουδαιότητα καλλιέργειας πολύτιμων δεξιοτήτων, όπως είναι η υπό μελέτη έννοια, καθώς καθορίζει την μετέπειτα πορεία των μαθητών και διαρκεί μια ζωή.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στερούνται των απαραίτητων γνώσεων και δεν είναι προετοιμασμένοι για να μεριμνήσουν για την καλλιέργειά της. Επιβάλλεται να γίνει αντιληπτό πως οι εμπειρίες που κερδίζει ένας μαθητής από το σχολείο, παράλληλα με τα οικογενειακά γνωρίσματα, συγκροτούν την ορθή αναπτυξιακή βάση πάνω στην οποία θα εντυπωθεί ό,τι αποκομίζει από το σχολείο. Δεν είναι λίγοι, οι δάσκαλοι που αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά της συναισθηματικής νοημοσύνης, την επίδραση που ασκεί στο άτομο και την έμφαση που πρέπει να της δοθεί, προσπαθώντας να την προάγουν στο σχολείο (Goleman, 2000). Με τον όρο της συναισθηματικής αγωγής εννοείται η διδασκαλία όλων των ικανοτήτων που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σχολείο και στην οικογένεια (Παπαχρήστου, 2000).

Η κατάκτησή της μόνο ωφέλιμη μπορεί να αποβεί. Το να μάθουν τα παιδιά να τιθαρεύουν τα συναισθήματά τους σχετίζεται και με την ακαδημαϊκή τους πορεία και όχι μόνο με τη μελλοντική, αλλά και με το πώς αλληλεπιδρούν. Πιο συγκεκριμένα, αν είναι ικανά να μην καταβληθούν από το άγχος, θα μπορέσουν να αποδώσουν καλύτερα, αποβάλλοντας τις αρνητικές τους σκέψεις. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη σχολική επίδοση του παιδιού. Επιπλέον, θα θέτουν στόχους τους οποίους θα μάχονται να φέρουν εις πέρας (Zins, Elias, Greenberg & Weissberg, 2000). Τα σχολεία που προσπαθούν να εφαρμόσουν τη συναισθηματική αγωγή επιδιώκουν να αντιληφθούν το πώς αισθάνονται τα ίδια τα παιδιά, εστιάζουν στη δημιουργία συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, εφαρμόζουν δραστηριότητες που βασίζονται στις επιθυμίες του εκάστοτε παιδιού και διαμορφώνουν ευχάριστες συναισθηματικές συνθήκες.

Δράσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της εν λόγω δεξιότητας και στην επισήμανση της σπουδαιότητάς της θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν σε

κάθε πρόγραμμα της σχολικής ζωής (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver, 1997).

Τα προγράμματα αυτά, μάλιστα, κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, παρατηρώντας την επιρροή που ασκείται μεταξύ συνομηλίκων. Στην τάξη, οι δάσκαλοι μπορούν να διαβάζουν στα παιδιά λογοτεχνικά κείμενα για να εντοπίζουν αυτά πώς αισθάνονται και δρουν οι πρωταγωνιστές, πώς χειραγωγούν τα συναισθήματά τους και το πόσο καρποφόρες είναι οι ποικίλες τακτικές διαχείρισης των συνθηκών.

Ακόμη, μέσω της θεατρικής τεχνικής της παγωμένης εικόνας μπορούν να εκφράζουν ένα συναίσθημα και η υπόλοιπη ομάδα επιχειρεί να καταλάβει τί δηλώνει. Έπειτα, το ζωγραφίζουν. Επιπλέον, μπορούν να ενσαρκώνουν διάφορους ρόλους από ένα κείμενο που διαβάζουν με τον καθένα να έχει ανόμοια συναισθήματα ώστε να προσεγγίσει την κατάσταση σφαιρικά και να διεισδύσει στη θέση των άλλων. Το παιχνίδι αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς προσφέρει στα παιδιά χαρά. Το πρόγραμμα της συναισθηματικής ανάπτυξης αποβλέπει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση των συναισθημάτων που περιβάλλουν τον άλλον, τα ανόμοια συναισθήματα ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο, η αξιοποίηση λεξιλογίου που ανταποκρίνεται σε κάθε κουλτούρα. Επιπρόσθετους στόχους αποτελούν η ενσυναίσθηση, να μην αγνοείται ότι κάποιος ενδέχεται να μην εκφράζει τα συναισθήματά του σε κάθε στιγμή και να είναι εφικτό να τιθασεύονται μη ενδεδειγμένα συναισθήματα.

Με την κατάκτησή τους τα παιδιά σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα, δείχνουν ευαισθησία προς τους άλλους, περιορίζονται οι μη επιθυμητές καταστάσεις, οι σχέσεις με τους άλλους γίνονται καλύτερες και η ατμόσφαιρα της τάξης τροποποιείται θετικά.

Ακόμη και οι μαθητές με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες, εκ των οποίων θα μάθουν να εντοπίζουν, να παρακολουθούν, να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Αν κάποιος μαθητής, αντιμετωπίζει μια συναισθηματική διαταραχή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να το διαχειριστεί προσεκτικά (Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000). Η απουσία των παραπάνω δεξιοτήτων ενδέχεται να συντελέσει στην ανάδυση μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς, όπως εγκληματικότητα, επιθετικότητα (Elias, 2003).

Ένα παιδί για να αποκτήσει και να εξελίξει μια συμπεριφορά που συνάδει με τη συναισθηματική νοημοσύνη, πρέπει να λάβει τις ενδεδειγμένες εμπειρίες. Η εκμάθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά εξαρτάται από την ωρίμανση του εγκεφάλου, τα προσωπικά γνωρίσματα που καθιστούν κάθε παιδί ξεχωριστό, τις ανομοιότητες φύλου, τη μη τυπική ανάπτυξη, τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς και τους τρόποι με τους οποίους εκείνοι συμπεριφέρονται προς αυτό, όπως και η συναισθηματική γονική κατάσταση.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά (δηλαδή αν είναι υγιές ή βεβαρυμμένο) και το πολιτισμικό υπόβαθρο (Hyson, 1994) επηρεάζουν της καλλιέργεια της πολύτιμης αυτής δεξιότητας. Τη μεγαλύτερη επιρροή ασκούν, όμως, οι δάσκαλοι, οι γονείς, τα αδέρφια και οι παρέες (Ντολιοπούλου, 2005).

Αν οι μαθητές έχουν οικειοποιηθεί κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από μικρή ηλικία, θα μπορέσουν να τις εφαρμόσουν και μελλοντικά σε ποικίλες περιστάσεις, λόγω χάρη στον εργασιακό χώρο (Elias, 2003).

Προϋποθέσεις για καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο

Το σχολείο, αν θέλει πραγματικά να καλλιεργήσει συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές του ενδείκνυται οι εκπαιδευτικοί του να είναι αποφασισμένοι και να έχουν ενημερωθεί αναφορικά με ζητήματα που αφορούν τις εν λόγω δεξιότητες. Επιτακτικό, όμως, είναι και να δύνανται να αποπερατώνουν τα προγράμματα που αποσκοπούν στην καλλιέργεια χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την ορθή διαχείριση των συναισθημάτων. Στο έργο αυτό δεν μπορούν να είναι μόνοι τους, αλλά απαιτείται η στήριξη και η καθοδήγηση του επικεφαλούς του σχολείου (Elias, et al, 1997). Δεν αποτελεί ένα απλό εγχείρημα, αλλά χρήζει ακατάπαυστης προσπάθειας. Μια ακόμη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο είναι να μην εφαρμόζονται προγράμματα που δεν έχουν αξιολογηθεί με έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία.

Μέσα από την ενδελεχή τους εξέταση μπορούν να εντοπιστούν οι επιπτώσεις που επιφέρουν στους μαθητές, αλλά και στις σχολικές κοινότητες που τα εφαρμόζουν. Επίσης, γίνονται αντιληπτά τα κοινωνικά και συναισθηματικά επίπεδα στα οποία οι μαθητές χωλαίνουν και εκείνα που θα χρειαστούν περισσότερη προσπάθεια για να εξελίξουν, αλλά και τα σημεία που υστερούν και που υπερέχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες. Είναι αναγκαίο, μέσα από το πρόγραμμα να διδάσκονται δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες για την καθημερινότητά των παιδιών, να προωθεί τη συνεργασία δασκάλων-μαθητών-γονέων και να ανταποκρίνεται σε κάθε μαθητή. Ακόμη, να συνδυάζει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων με το αναλυτικό πρόγραμμα, να προάγονται οι μη προβληματικές αλληλεπιδράσεις, να έχει ένα ολοκληρωμένο χρονοδιάγραμμα, να είναι βοηθητικό προς τους δασκάλους, οι οποίοι ενδείκνυται να προσπαθούν να ελέγχουν διαρκώς το πρόγραμμα (Weissberg, Resnik, Payto & O'Brien, 2003).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η οικογένεια δεν είναι η μόνη αρμόδια για την εξέλιξη των παιδιών, αλλά αναλαμβάνει και το σχολείο τη διαπαιδαγώγησή του, καθώς οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τους γονείς αποτελούν σημαντικούς άλλους στη ζωή του παιδιού.

Είναι σημαντικό ο διδάσκων να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη και να την καλλιεργεί, γιατί με τον τρόπο που δρα και σκέφτεται, ασκεί αντίκτυπο στους μαθητές του,

στη μεταξύ τους επικοινωνία, στο κλίμα που θα διαμορφωθεί στην αίθουσα και να αντιλαμβάνεται πώς αισθάνονται τα παιδιά, αφού αλληλεπιδρά πολλές ώρες με αυτά.

Για τη διαμόρφωση μιας τάξης προσανατολισμένης προς τη συναισθηματική νοημοσύνη επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να δύναται να αντιμετωπίζει τους μαθητές τους ως γνήσιες οντότητες, με τα δυνατά, αλλά και τα αδύνατά τους χαρακτηριστικά. Εν συνεχεία, να αναγνωρίζει την αξία της εκμάθησής της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές του.

Βασιζόμενος στην αντίληψη αυτή θα σχεδιάζει και διεκπεραιώνει τη μαθησιακή διαδικασία, θα καλλιεργήσει ένα φιλικό κλίμα στην τάξη. Κρίνεται αναγκαίο να τους επιτρέψει να πάρουν πρωτοβουλίες, να έχουν βούληση, να είναι δημιουργικοί και να εξωτερικεύουν αυτό που σκέφτονται και αυτά που νιώθουν. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης τους δίνει έναυσμα να δράσουν, υιοθετείται μια θετική στάση απέναντι στη ζωή, περιορίζει τις βίαιες και τις καταθλιπτικές τάσεις, καθώς και την κοινωνική απομόνωση των μαθητών (Παππά, 2013). Ακόμη, είναι σημαντικό ο διδάσκων να διαμορφώσει μια ένθερμη σχέση με τα παιδιά, γιατί λειτουργώντας ως πρότυπο για αυτά, θα τα ωθήσει να πράττουν αναλόγως απέναντι στους άλλους. Χρειάζεται, δηλαδή, να αποδέχεται το πώς νιώθουν και να τα παροτρύνει να τα εξωτερικεύουν.

Τα παιδιά παρατηρώντας το δάσκαλο να αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τα συναισθήματά τους, θα τον μιμηθούν και θα προσπαθήσουν και τα ίδια να δείχνουν κατανόηση απέναντι στους άλλους. Ο δάσκαλος καλείται να διεκπεραιώσει πολλές υποχρεώσεις, εκ των οποίων μια από αυτές είναι να τονώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών του, που απορρέει από το πώς αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, εκτιμώντας ορθά ή λανθασμένα τις δυνατότητές τους και τα γνώρισμά τους. Η εικόνα που διαμορφώνουν για τους ίδιους εξαρτάται και από το κατά πόσο υλοποιούν τους στόχους που θέτουν. Η συγκεκριμένα αποστολή του εκπαιδευτικού είναι μείζονος σημασίας και χρειάζεται προσεκτικό χειρισμό (Δελασσούδας, 2005). Εκτός από τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνεργάζεται και με τους γονείς τους, γιατί μόνο από κοινού θα αποφέρουν τα πιο εποικοδομητικά αποτελέσματα για το μαθητή.

Χρειάζεται να ακολουθείται μια κοινή γραμμή μεταξύ τους και να συναποφασίζουν για δράσεις που θα αξιοποιήσουν, ώστε να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σημαντικό είναι να αναπτύξει και μαζί τους μια σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης, κατά τη διάρκεια της οποίας θα αξιοποιεί όλες τις συναισθηματικές του δεξιότητες και να τους καθοδηγεί, όπου κρίνεται. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσοι και οι γονείς αποτελούν σημαντικούς άλλους στη ζωή του παιδιού. Συνεπώς, ασκούν καταλυτική επίδραση στην ολόπλευρη εξέλιξή του (Δόικου, 2005).

Στάδια και Στρατηγικές για τη συναισθηματική αγωγή

Εντοπίζονται 5 στάδια στη διαδικασία συναισθηματικής αγωγής (Gottman, 2000). Η επίγνωση συναισθημάτων που αποτελεί τη γνώση και την εξωτερίκευση του πώς

νώθουμε, έχοντας πάρει τον προσωπικό μας χώρο και χρόνο. Έπειτα, να δείχνουμε ευαισθησία απέναντι και στα συναισθήματα που δηλώνουν οι άλλοι. Ακολουθεί, η αξιοποίηση των συναισθημάτων, η ακρόαση με ενσυναίσθηση και η έμφαση σε όσα δεν εκφράζονται λεκτικά και πρέπει να ερμηνευτούν.

Έπεται, η ενθάρρυνση στο παιδί για να μοιραστεί ένα αρνητικό συναίσθημα, καθώς θα το ανακουφίσει και θα το βοηθήσει να καταλάβει ότι δεν είναι μεμπτό και αξιοπερίεργο να έχει αισθανθεί έτσι. Τελευταίο στάδιο αποτελεί ο καθαρισμός ορίων ώστε να αντιληφθούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και στη συνέχεια, τίθενται στόχοι παρακινώντας το παιδί να εκφράσει τη γνώμη του.

Παρατίθενται, ακολούθως, ενδεχόμενες επιλογές για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης μέσα από συνεργασία. Οι ιδέες που προτείνονται αξιολογούνται και αξιοποιούνται όσες συμβαδίζουν με τις οικογενειακές αρχές (Gottman, 2000). Παρέχεται στο παιδί βοήθεια και καθοδήγηση για να αποφασίσει ποια λύση θέλει να ακολουθήσει. Είναι καταλυτικής σημασίας ο εκπαιδευόμενος να μάθει πιο βαθιά τον εαυτό του και να ακολουθήσει όποια κατεύθυνση τον ευχαριστεί. Κρίνεται απαραίτητο, ακόμη, ο διδάσκων να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών, τονώνοντας τους με αυτόν τον τρόπο και την αυτοπεποίθηση, αφού θα αισθάνονται ότι έχουν στην τάξη κάποιον που τους στηρίζει. Όμως, για να διαμορφωθεί ένα φιλικό κλίμα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή του και να δείχνει σεβασμό σε αυτές.

Οι σχέσεις που θα διαμορφωθούν μεταξύ τους θα πρέπει να είναι αγαστές, με τον πρώτο να δείχνει κατανόηση προς τους διδασκόμενους τους, ώστε να του παρακινήσει να διερευνήσουν συναισθηματικές καταστάσεις που συχνά μπορεί να καταπνίγουν. Επιπροσθέτως, να είναι διατεθειμένος να τους ακούει αμέριστα και να είναι έμπρακτα δίπλα τους όποτε τον χρειάζονται, να είναι ενεργά παρών στην τάξη, να αφιερώνει ουσιαστικό χρόνο για αυτούς.

Ο δάσκαλος συνίσταται να δίνει έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών και να τους παρακινεί να εκφραστούν. Οι μαθητές χρειάζεται να εκφράζουν αυτά που σκέφτονται στη διάρκεια του μαθήματος και να μην είναι παθητικοί δέκτες. Επιβάλλεται, ακόμη, ο δάσκαλος να δύναται να διεισδύσει στον κόσμο τους ώστε να αντιληφθεί πως σκέφτονται, χωρίς να ταυτίζεται και δείχνοντας κατανόηση προς αυτά.

Χρειάζεται να δηλώνει την άνευ όρων αποδοχή του και το σεβασμό προς την προσωπικότητα τους εκδηλώνοντας τη στοργική του διάθεση απέναντι τους. Απαραίτητο, επίσης, είναι να μην υποκρίνεται, αλλά να είναι ειλικρινής και να τους φανερώνει και δικές του εμπειρίες (Weare & Gray, 2000). Ορισμένες από τις τακτικές που μπορεί να εφαρμόσει είναι να χρησιμοποιεί επικοινωνία που δε βασίζεται στα λόγια, αλλά διεξάγεται με εκφράσεις προσώπου, νεύματα, χειρονομίες, να έχει την κατάλληλη ένταση και χροιά, να κρατά μια κανονική απόσταση από τους μαθητές. Ακόμη, ο διδάσκων να θέτει ανοιχτές ερωτήσεις ώστε να λαμβάνει γνώση για όσα χρειάζεται. Χρειάζεται,

επιπλέον, να διατυπώνονται με διαφορετικό τρόπο όσα έχουν ειπωθεί ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες.

Καίριας σημασίας αποτελεί το να αναγνωρίζει το συναίσθημα του μαθητή, τί το προκάλεσε και να το διατυπώνει με φράσεις όπως "Μου δίνεις την εντύπωση, Μου ακούγεται". Το θετικό σχόλιο και η αποδοχή του εκπαιδευτικού προς όσα εκφράζει το παιδί συντελεί στο να αντιληφθεί το δεύτερο πως έχει δίπλα του ένα σύμμαχο. Επιπλέον, μέσα από την αυτοαποκάλυψη οι μαθητές κατανοούν πιο εύκολα το πώς νιώθουν και μπορούν να οδηγηθούν σε ένα είδος προσωπικής συνειδητοποίησης. Το παιδί προσπαθεί να ελέγξει τα συναισθήματά του και επιλέγει το πώς θα το κατορθώσει (Χατζηχρήστου, 2004). Χρειάζεται ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί τις σωστές λέξεις, να οργανώνει δραστηριότητες, να διαμορφώνει δεξιότητες και να θεμελιώνει την καινούρια γνώση.

Οι βασικότερες στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής είναι να μην εκφράζονται απαξιωτικά σχόλια, να αποφεύγεται ο χλευασμός και να μη θίγεται η υπόληψη του άλλου. Να μην αποδίδονται στα παιδιά συγκεκριμένοι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και να μην τα αποθαρρύνουμε. Εν συνεχεία, να τίθενται επιμέρους στόχοι και σταδιακά, να καταβάλλεται προσπάθεια για την υλοποίηση του μείζονος, ώστε να περνάνε βαθμιαία από το ένα επίπεδο στο άλλο. Ακολουθώντας, οι διδάσκοντες να μη θέτουν σε προτεραιότητα τους στόχους που έχουμε καθορίσει με τους γονείς, αλλά να δίνουν έμφαση στη σύναψη ενός πιο προσωπικού και άμεσου δεσμού με τα παιδιά. Βοηθητικό, θα ήταν, επιπλέον, να σχηματίσουν στο μυαλό τους ένα χάρτη της καθημερινότητας του. Με αυτόν τον τρόπο θα γνωρίζουν που και με ποιους συναναστρέφονται οι μαθητές, τί κάνουν, να αναζητήσουν από που απορρέουν τα συναισθήματά του και γιατί.

Χρειάζεται, επιπλέον, να μην βρίσκονται διαρκώς "απέναντι" από το παιδί, γιατί θα αισθανθεί ότι δε λαμβάνει στήριξη. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί να αναλογίζονται τα βιώματα του παιδιού συγκρίνοντάς τα με αντίστοιχα ενηλίκων, δείχνοντας κατανόηση προς αυτό. Ακόμη, να μην το αναγκάζουν να ακολουθήσει τις δικές τους προτάσεις που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθει σε μια δύσκολη κατάσταση. Αντιθέτως να το ενισχύουν παρέχοντας του πολλές εναλλακτικές λύσεις και εκφράζοντας αποδοχή προς αυτό που προτιμάνε. Αποφασίζοντας τα ίδια θα αισθανθούν υπεύθυνα και θα τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Κρίνεται αναγκαίο να ασπαζόμαστε τα όνειρά του και τις φαντασιώσεις που κάνουν. Επιτακτικό, επιπλέον να εκφράζουν αυθεντικό ενδιαφέρον προς τους μαθητές τους οι δάσκαλοι.

Μια πρόσθετη αποτελεσματική στρατηγική αποτελεί η ανάγνωση παιδικών βιβλίων, ώστε να διευρυνθεί το λεξιλόγιο τους και η έκθεση τους σε ποικίλα συναισθήματα μέσα από καταστάσεις που βιώνουν οι ήρωες, δίνοντας τροφή για συζήτηση. Ενδείκνυται οι διδάσκοντες να μη βιάζονται και να περιμένουν, αφήνοντάς τους περιθώριο να μοιραστούν πως νιώθουν. Η ισχύς που απορρέει από τη θέση τόσο των γονιών όσο και των δασκάλων σε σχέση με το παιδί δεν πρέπει να καταχράται. Θα πρέπει να αποφεύγονται οι ποινές και οι απειλές, αλλά να δεσπόζουν η εκτίμηση, η αγάπη και η τρυφερότητα. Είναι αναγκαίο, να μη λησμονείται ότι κάθε παιδί διαθέτει αρετές που μπορούν να

συμβάλλουν στη θετική εξέλιξή του και οι οποίες ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαπαιδαγώγησή του.

Συμπεράσματα

Η αποστολή που καλείται να διεκπεραιώσει ο εκπαιδευτικός είναι πολύπλευρη και αν θέλει να ανταποκριθεί ολοκληρωτικά σε αυτή δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές του. Χρειάζεται, να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, αλλά και να τους καλλιεργήσει δεξιότητες που θα του είναι πολύτιμες στη ζωή του ώστε να αντεπεξέλθουν στις διαρκείς κοινωνικές επιταγές (Αναστασιάδης, 2000). Για να επιτευχθεί η απόκτησή τους, χρειάζεται η διαμόρφωση ενός ευχάριστου, ασφαλούς και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη, με τα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στο μάθημα.

Η συναισθηματική αγωγή είναι ευθύνη όλων όσων αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και αποτελεί μια διαδικασία εφ' όρου ζωής. Η συμβολή γονιών και δασκάλων είναι καθοριστική, υπάρχει ανάγκη να γίνουν οδηγοί και μέντορες των μαθητών, να τους δείξουν τον δρόμο χρησιμοποιώντας δράσεις και στρατηγικές, έτσι ώστε να πορευτούν μέσα στον κόσμο των συναισθημάτων, να τους μάθουν να έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να τα αναγνωρίζουν και να τα εκδηλώνουν. Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους μαθητές να μην καταπιέζουν ή φοβούνται τα συναισθήματά τους, τονώνοντας έτσι την ψυχική τους κατάσταση, την αυτοεκτίμησή τους και τη μελλοντική τους ωρίμανση. Η εκπαίδευση που ενεργοποιεί τη συναισθηματική νοημοσύνη, προάγει αποφασιστικά τη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasiadis, P. (2000). *Ston Aiona tis Pliroforias*. Athina: Ekdoseis Livani.
- Dellasoudas, L. (2005). *Scholiki entaxi mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes*. Athina: Atrapos.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. London: The Guilford Press.
- Doikou, M. (2005). O rolos tou ekpaideftikou stin proagogi tis psychikis ygeias ton mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes sto geniko scholeio, *Sygchroni Ekpaidefsi*, 143, 177-192.
- Elias, M.J. (2003). Academic and social-emotional learning, *Educational Practices Booklet #11*. Geneva: International Academy of Education and the International Bureau of Education (UNESCO).

- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. & Shriver, T.P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. *The Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *I synaisthimatiki noimosyni*. Athina: Pedio.
- Goleman, D. (1998). *Synaisthimatiki Noimosyni: Giati to «EQ» einai pio simantiko apo to «IQ»*; Athina: Ellinika Grammata.
- Goleman, D. (2011). *I synaisthimatiki noimosyni: Giati to «EQ» einai pio simantiko apo to «IQ» sto choro tis ergasias*. (mtf A. Papastavrou), Ioannis N. Nestoros, Chrysa Xenaki (epim.), Athina: Ekdoseis Pedio.
- Gottman, J. (2000). *I synaisthimatiki noimosyni ton paidion*. Athina: Ellinika Grammata.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hyson, M. (1994). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Kalantzi-Azizi, A. & Bezevegkis, I. (2000). *Themata psychikis ygeias paidion kai efivon*, Athina: Ellinika Grammata
- Ntoliopoulou E. (2005). *Sygchrona programmata gia paidia proscholikis ilikias*. Athina: Typothito – G. Dardanos.
- Pappa, V. (2013). *I logiki ton synaisthimaton – Synaisthimatiki anaptyxi kai synaisthimatiki noimosyni*. Athina: Okto.
- Platsidou, M. (2004). «Synaisthimatiki noimosyni: Sygchrones prosengiseis mias palias ennoias», *Epistimes Agogis*, (1), 1-13 Diathesimo sto: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Platsidou/publication/255730551_Synaisthematike_Noemosyne_Synchrones_prosengiseis_mias_palaias_ennoias/links/0046352095d556f7f5000000/SynaisthematikeNoemosyne-Synchrones-prosengiseis-mias-palaias-ennoias.pdf
- Triliva, S. & Chimienti, G. (2002). *Anakalypsi aftognosia aftokyriarchia aftoektimisi. Synaisthimatiki kai koinoniki epidexiotita*, Athina: Patakis.

- Weare, K. & Gray, G. (2000). Proagogi tis psychikis kai synaisthimatikis ygeias sto scholeio. *Pagosmia organosi ygeias Grapheio Enosis Europis*. Athina: Ellinika Grammata.
- Weissberg, R.P., Resnik, H., Payton, J. & O'Brien, M.U. (2003). Evaluating Social and Emotional Learning Programs. *Educational Leadership*, 46-50.
- Xatzixristou, G. X. (2004). Programma proagogis tis psychikis ygeias kai tis mathisis, Koinoniki kai synaisthimatiki agogi sto scholeio. *Proscholiki kai proti scholiki ilikia* (t.1-7). Athina: Typothito-Giorgos Dardanos.
- Zins, J., Elias, M., Greenberg, M.T. & Weissberg, R.P. (2000). Promoting social and emotional, competence in children. In: K.M. Minke & G.C. Bear (Eds.), *Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work* (pp.71- 100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Συλλογική αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

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

Περίληψη

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία η συλλογική και η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν δομικά συστατικά της που σχετίζονται μεταξύ τους, εντούτοις εννοιολογικά διαφέρουν (Bandura, 1993, 1997). Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στην επέκταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε οργανωσιακό επίπεδο, ώστε να γίνει κατανοητή η θεωρητική βάση του συστατικού της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, και στην εξέταση των αποτελεσμάτων της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών. Η αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί παράγοντα που συστηματικά έχει παρατηρηθεί ότι συνδέεται με την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών. Τα επιτυχημένα σχολεία χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από μια συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητά τους να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την μάθηση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, επιτεύγματα μαθητών

Collective Teacher Efficacy

Giannakou Anastasia, Ph.D, M.Sc.

Abstract

According to social cognitive theory the collective and personal teachers' efficacy are structural components that are related to each other, however they conceptually differ (Bandura, 1993, 1997). The purposes of this study are the extension of the concept of teacher efficacy on an organizational level, the exploration of the theoretical nature of collective teacher efficacy and the examination of the effects of collective teacher efficacy on student achievement. The perceived collective efficacy of teachers is a powerful construct that varies greatly among schools and it is systematically associated with student achievement within a school. Successful schools are characterized by teachers who possess a collective sense of effectiveness with regard to their ability to contribute effectively to socio-emotional development and student learning.

Keywords: *perceived collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, student achievement*

Εισαγωγή

Η έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας παρουσιάστηκε στην δεκαετία του 1990 από τον Albert Bandura και βασίζεται στο συστατικό της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1993, 1997). Η αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει *"τις πεποιθήσεις των μελών μιας ομάδας σχετικά με την ικανότητα απόδοσης ενός κοινωνικού συστήματος συνολικά"* (Bandura, 1997, σ. 469). Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως είναι το σχολείο, η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις *"αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ότι οι προσπάθειες του οργανισμού, ως σύνολο, θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές"* (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000, σ. 480). Με άλλα λόγια, πρόκειται για *"τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός σχολικού οργανισμού ότι ο οργανισμός, ως σύνολο, μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει το σχέδιο δράσης που απαιτείται για να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές"* (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004, σ. 4).

Παρόλο που η συλλογική και η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν δομικά συστατικά που σχετίζονται μεταξύ τους (Goddard & Goddard, 2001) εννοιολογικά διαφέρουν (Ross & Gay, 2006). Η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις προσδοκίες αποτελεσματικότητας του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει ο κάθε εκπαιδευτικός, ενώ η προσωπική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις προσδοκίες του ίδιου για τις ικανότητές του όσον αφορά στην διδασκαλία και την μάθηση των μαθητών (πχ. ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών διδασκαλίας, εμπλοκής των μαθητών, διοίκησης του τμήματος) (Ross & Gay, 2006).

Ενώ η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών μελετάται εκτεταμένα εδώ και πολλά χρόνια, η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην μάθηση και την πρόοδο των μαθητών άρχισε να μελετάται τα τελευταία δεκαπέντε έτη. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για το συστατικό της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας τα τελευταία χρόνια, το ζήτημα των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εξακολουθεί να μην συγκεντρώνει την απαιτούμενη προσοχή. Για τον λόγο αυτό ο Goddard (2001) του απέδωσε τον τίτλο του *"παραμελημένου συστατικού"* (σ. 467). Σκοπός της εργασίας ήταν η επέκταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε οργανωσιακό επίπεδο, ώστε να γίνει κατανοητή η θεωρητική βάση του συστατικού της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η εξέταση των αποτελεσμάτων της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην μάθηση και την σχολική πρόοδο των μαθητών.

Αυτοαποτελεσματικότητα και συλλογική αποτελεσματικότητα

Αν και πολλοί ερευνητές έχουν γενικά αντιμετωπίσει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως μεταβλητή έκβασης, ο Bandura αναφέρει ότι *"η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει τις ρίζες της στην προσωπική αποτελεσματικότητα"* (Bandura,

1997, σ. 481).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία ενσωματώνει την αμοιβαία αιτιακή διασύνδεση των δύο εννοιών (Bandura, 1997, 2001). Η κοινωνικογνωστική θεωρία ισχυρίζεται ότι τα μέλη της ομάδας καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας με βάση την αυτοαξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων τους. Ο Bandura προβλέπει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα σε καταστάσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο συντονισμού και αλληλεπίδρασης από την πλευρά των εμπλεκόμενων για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Bandura, 1997). Υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι, όταν πολύ αποτελεσματικοί άνθρωποι εργάζονται με άτομα που διαθέτουν υψηλή κατά περίπτωση αυτοπεποίθηση τείνουν να αναπτύξουν μια κοινή θετική αντίληψη συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, όταν οι άνθρωποι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ομαδοποιούνται με εκείνους που αυτοαμφισβητούν/αμφιταλαντεύονται για τις ικανότητές τους, τούτο έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη αντίληψης χαμηλής συλλογικής αποτελεσματικότητας. Τα άτομα υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να δυσπιστούν όσον αφορά στις ικανότητες των υπολοίπων μελών για την εκτέλεση των απαιτήσεων της εργασίας (Wu, Tsui, & Kinicki, 2010).

Τα ευρήματα πρόσφατης μελέτης αποδεικνύουν ότι η ατομική αποτελεσματικότητα είναι ένας ανεξάρτητος προγνωστικός δείκτης των πεποιθήσεων συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ninkovic' & Floric, 2016). Παλαιότερες έρευνες δεν έχουν παράσχει μια σαφή απάντηση σχετικά με την αιτιώδη σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών δηλ. εάν οι υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα ή το αντίστροφο. Εν τούτοις τα αποτελέσματα μεταγενέστερων ερευνών αποδεικνύουν την αμοιβαία αιτιακή διασύνδεση των δύο μεταβλητών (Ninkovic' & Floric, 2016. Goddard & Goddard, 2001).

Πηγές διαμόρφωσης της συλλογικής αποτελεσματικότητας

Με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία, η συλλογική αποτελεσματικότητα, διαμορφώνεται από: α) τις προσωπικές εμπειρίες ή τα παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης, β) τις εμπειρίες αναγνώρισης με βάση κοινωνικά πρότυπα, γ) την λεκτική πειθώ μέσω ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης της προσπάθειας και δ) την βιολογική και ψυχολογική διέγερση του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού (Bandura, 1997).

α) Εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου (mastery experiences) ή παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης (performance attainments) ή επιτυχής εκτέλεση (successful performance): ο Bandura (1986) υποστήριξε ότι τόσο οι προσωπικές όσο και οι συλλογικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας διαμορφώνονται από παρόμοιες πηγές πληροφόρησης, πρωτίστως όμως και άμεσα, από τις αληθινές επιτυχημένες

προσωπικές εμπειρίες. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επιτύχουν σε ένα συγκεκριμένο έργο, είτε ατομικά είτε ως μέλη του συνόλου του συλλόγου, τείνουν να αυξάνουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους. Ενισχύουν τις προσδοκίες τους όσον αφορά στην ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο ίδιο έργο και στο μέλλον και το αντίθετο. Οι αποδόσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο. Αν η επιτυχής εκτέλεση αποδίδεται σε εσωτερικές ή ελεγχόμενες αιτίες, όπως η ικανότητα ή η προσπάθεια, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας αυξάνονται. Όταν όμως οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες ή παρέμβαση άλλων, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας πιθανόν δεν αυξάνονται (Bandura, 1993).

Οι εμπειρίες είναι σημαντικές για τους οργανισμούς. Στην πραγματικότητα ένα σημαντικό κομμάτι της έρευνας αναπτύσσεται πάνω στην οργανωσιακή μάθηση (Huber, 1996. March, 1996. Simon, 1996). Σύμφωνα με την σχετική ανάλυση του Huber, τα σχολεία, όπως και τα άτομα *"τείνουν να μαθαίνουν καλά ότι κάνουν, και τείνουν να κάνουν ότι μαθαίνουν καλά"* (σ. 152). Φυσικά η οργανωσιακή μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της μάθησης των μελών του οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί, ως σύνολο, έχουν επιτυχημένες και αποτυχημένες εμπειρίες. Θετικές εμπειρίες προγενέστερων σχολικών επιτευγμάτων ενισχύουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όπως και την ικανότητα του οργανισμού στο σύνολό του, αντίθετα οι αποτυχίες τείνουν να υπονομεύουν την συλλογική αποτελεσματικότητα. Παρότι η επιτυχία μπορεί να είναι συχνή σε έναν σχολικό οργανισμό και εύκολη, εντούτοις, η αποτυχία ενδέχεται να επιφέρει αποθάρρυνση. Μια ισχυρή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας απαιτεί εμπειρία στην υπέρβαση των δυσκολιών του σχολικού οργανισμού διαμέσου της επίμονης προσπάθειας των μελών του (Goddard et al., 2004).

Ο Goddard (2001) απέδειξε ότι τα προγενέστερα σχολικά επιτεύγματα αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα των διαφορών της αντιληπτής συλλογικής αποτελεσματικότητας μεταξύ των σχολείων. Αν και δεν είναι μόνο αυτά, ωστόσο αποτελούν ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της αντιληπτής συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με άλλους σχολικούς δείκτες, όπως εκείνοι που αφορούν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την κοινωνικογνωστική θεωρία σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις συλλογικής αποτελεσματικότητας διαμορφώνονται από τις προγενέστερες εμπειρίες. Τέλος, εκτός από τα προγενέστερα σχολικά επιτεύγματα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συνδέονται με τον σχολικό οργανισμό και μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές ως προς την αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα μεταξύ των σχολείων. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τις άλλες πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία.

β) Εμπειρίες αναγνώρισης, με βάση κοινωνικά πρότυπα (vicarious experience), ή μοντελοποίηση (modeling): όπως η αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μπορεί να βελτιωθεί παρατηρώντας επιτυχημένα πρότυπα με παρόμοια χαρακτηριστικά μ' εκείνα του προτύπου (Gorrell & Capron, 1988. Schunk, 1981, 1983, 1987. Schunk & Zimmerman, 1997), έτσι και η συλλογική αποτελεσματικότητα μπορεί

επίσης να βελτιωθεί παρατηρώντας επιτυχημένους οργανισμούς, ειδικότερα εκείνους που κατορθώνουν να επιτύχουν σε παρόμοιους στόχους, έχοντας παρόμοιες δυνατότητες και αδυναμίες. Επιπλέον, οι οργανισμοί μαθαίνουν από σχετικά διαφορετικούς ομόλογους οργανισμούς, οι οποίοι έχουν να επιδείξουν ιδιαίτερης αξίας επιτεύγματα. Η αναπροσαρμογή και εφαρμογή επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί ένα καλό παράδειγμα για τα σχολεία που θέλουν να επιτύχουν παρόμοια επιτεύγματα. Επομένως, σχολεία τα οποία επιδιώκουν την βελτίωση μπορούν να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα της συλλογικής αποτελεσματικότητας με την παρατήρηση επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχολείων με υψηλά επιτεύγματα (Goddard et al., 2004). Η ιδιοποίηση από άλλους οργανισμούς είναι μια μορφή έμμεσης (διαμέσου προτύπου) οργανωσιακής μάθησης, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις είναι εξίσου αποτελεσματική με την άμεση (μέσω προσωπικής εμπειρίας) μάθηση (Dutton & Freedman, 1985). Τα παραδείγματα αυτά προτείνουν ότι η κοινωνικογνωστική θεωρία μπορεί να επεκταθεί σε επίπεδο συλλογικό για να εξηγήσει το ότι οι οργανισμοί, ως σύνολο, πράγματι μαθαίνουν έμμεσα για τις ικανότητές τους (Argote, Beckman, & Epple, 1990. Huber, 1996. Levitt & March, 1998).

γ) *Λεκτική ή κοινωνική πειθώ, μέσω θετικής ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης της προσπάθειας (verbal or social persuasion)*: η κοινωνική πειθώ είναι ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της πίστης του οργανισμού, ως σύνολο, ότι έχει τις ικανότητες να θέσει και να πετύχει τους στόχους του. Οι συζητήσεις, τα εργαστήρια, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και η ανατροφοδότηση για τα επιτεύγματα αποτελούν κίνητρα για δράση. Αν και η δοτή ενίσχυση δεν είναι ικανή από μόνη της να επιφέρει βαθιές αλλαγές στην οργανωτική δομή, όταν συνδέεται με επιτυχημένα μοντέλα και θετική άμεση εμπειρία μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Goddard et al., 2004).

Σε επίπεδο ομάδας, η κοινωνική πειθώ αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο κατά την διάρκεια της κοινωνικοποίησης, τα μέλη αλληλοεπιδρώντας δημιουργούν και αποκτούν εμπειρίες. Οι συλλογικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας λειτουργούν ως οι κανονιστικές προσδοκίες για την επίτευξη του στόχου. Μια ισχυρή αίσθηση των ικανοτήτων της ομάδας θεμελιώνει ένα ισχυρό κίνητρο για συλλογική εκτέλεση. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί σ' ένα σχολείο κοινωνικοποιούνται από τον οργανισμό (Hoy & Woolfolk, 1990) και γρήγορα μαθαίνουν για την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του οργανισμού. Στα σχολεία που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αντιληπτής συλλογικής αποτελεσματικότητας οι νέοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ότι η πρόσθετη προσπάθεια και η εκπαιδευτική επιτυχία είναι κανόνας. Με την σειρά τους αυτές οι υψηλές προσδοκίες για δράση δημιουργούν μια κανονιστική πίεση που ενθαρρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς να κάνουν ότι τους ξεχωρίζει, τους διακρίνει και τους αποθαρρύνει να εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες (Goddard et al., 2004).

Αν και οι κοινές προσδοκίες ορισμένων ομάδων δεν καταφέρνουν πάντα να κινητοποιούν τα μέλη του οργανισμού, η ζωή σ' αυτόν είναι εντούτοις γεμάτη από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαβιβάζουν τις προσδοκίες, τις κυρώσεις και τις ανταμοιβές στα μέλη. Μέρος της διαδικασίας της οργανωσιακής μάθησης ασχολείται με την απόκτηση των απαραίτητων προσανατολισμών για ικανοποιητική λειτουργία σ' ένα ρόλο (Parsons, 1951). Ως εκ τούτου, οι προσδοκίες για δράση που τίθενται από τις πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας δεν περνούν απαρατήρητες, μάλλον αυτές οι πεποιθήσεις είναι ένα σημαντικό μέρος της οργανωτικής κοινωνικοποίησης και των θεμελιωδών πυλών της οργανωσιακής κουλτούρας και της επιρροής τους στην απόδοση των μελών του οργανισμού (Goddard et al., 2004).

δ) *Βιολογική και ψυχολογική διέγερση (physiological and psychological arousal)*: τα άτομα βασίζονται σε συναισθηματικές παραμέτρους για να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους. Το επίπεδο διέγερσης, είτε ενθουσιασμού, είτε ανησυχίας, μπορεί να αποτελέσει μια καλή αφετηρία για την διέγερση ή όχι αισθημάτων αυτοεπάρκειας σε απαιτητικά έργα (Gist, 1987. Wood & Bandura, 1989). Θεωρητικά κατά τον ίδιο τρόπο αντιδρούν και οι οργανισμοί. Οργανισμοί με ισχυρές πεποιθήσεις στις ικανότητες των μελών τους μπορούν να ανεχτούν την πίεση και τις κρίσεις χωρίς να αποδυναμώνονται. Πράγματι, τέτοιοι οργανισμοί μαθαίνουν να απαντούν στις προκλήσεις όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες και αποδιοργανωτικές καταστάσεις. Οι λιγότερο αποτελεσματικοί οργανισμοί είναι πιθανότερο να αντιδράσουν δυσλειτουργικά, το οποίο με τη σειρά του, αυξάνει την πιθανότητα αποτυχίας τους. Κατά συνέπεια η συναισθηματική κατάσταση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι οργανισμοί ερμηνεύουν και αντιδρούν στις πλείστες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά (Goddard et al., 2004).

Η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών

Η αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί παράγοντα που "συστηματικά έχει παρατηρηθεί ότι συνδέεται με την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών" (Goddard et al., 2000, σ. 480). Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι συνάδελφοί τους μπορούν να επιτελούν το έργο τους με τρόπο που προάγει την μάθηση και την πρόοδο των μαθητών επιδεικνύουν υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα (Goddard & Goddard, 2001). Όταν η συλλογική πεποίθηση του προσωπικού, ως προς την επίτευξη των στόχων, είναι υψηλή, η προσωπική αίσθηση αποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού είναι επίσης υψηλή. Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν έμμεσα την επίδοση των μαθητών, όπως φαίνεται από την έρευνα των Muijs & Reynolds (2002), σύμφωνα με την οποία, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών δεν είναι ο μόνος σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την πρόοδο των μαθητών κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά επίσης σημαντικά επηρεάζεται από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (σ.13), αποδεικνύοντας μια αμοιβαία σχέση. Οι Mayer, Mullens, & Moore (2000) εξηγούν την σχέση αυτή, ως αποτέλεσμα ενός στόχου, τον οποίο όλοι

οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται να αναλάβουν με υπευθυνότητα προκειμένου να επιτύχουν την πρόοδο των μαθητών, που είναι, *"ο σχολικός οργανισμός που συλλογικά παίρνει την ευθύνη για την μάθηση των μαθητών"* (σ.36). Εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν έναν στόχο καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και παρακινούνται να εμείνουν σ' αυτόν. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην μάθηση των μαθητών, μέσω των διδακτικών πρακτικών, συνδέεται τόσο με τις προσδοκίες τους σχετικές με το εάν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μπορούν να μάθουν όσο και με την ικανότητά τους να προσαρμόζουν ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, τις πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας (Printy, 2008, σ. 198). Οι Ross & Bruce (2007) αναφέρουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές που δυσκολεύονται, για να αποφύγουν τον ενδεχόμενο κίνδυνο να αποτύχουν, καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από το να αδρανούν και να αποδίδουν τα αίτια της αποτυχίας σε παράγοντες πέρα από τον έλεγχό τους. Αυτές οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, τα κίνητρα να εμμένουν και η ικανότητα να υιοθετούν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας αναμένεται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, σχολεία που απαρτίζονταν από εκπαιδευτικούς με υψηλή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας παρουσίασαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με τα σχολεία που διέθεταν εκπαιδευτικούς με χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1993. Goddard, 2001, 2002. Goddard et al., 2000. Goddard & Goddard, 2001. Goddard, Hoy, & LoGerfo, 2003. Ross, Hogaboem-Gray & Gray, 2003).

Συλλογική αποτελεσματικότητα και συλλογική ευθύνη

Μια έκβαση της συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι η συλλογική ευθύνη. Οι Walstrom & Louis (2008) ορίζουν το συστατικό της συλλογικής ευθύνης ως *"οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όχι μόνο όσον αφορά στην ικανότητά τους να επηρεάσουν την μάθηση των μαθητών αλλά και η κοινή υποχρέωση να το κάνουν"* (σ. 466). Αυτή η συλλογική ευθύνη είναι ένας τύπος οργανωσιακής υπευθυνότητας καθώς οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις υποχρεώσεις τόσο για την μάθηση (πχ. καθοδήγηση, στήριξη) των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Taylor & Angelle, 2007). Οι Lee & Smith (1996) απέδειξαν ότι τα σχολεία με υψηλή συλλογική υπευθυνότητα για την μάθηση των μαθητών όχι μόνο πέτυχαν υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα αλλά αυτά κατανεμήθηκαν πιο "δίκαια" όσον αφορά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ως συλλογικό χαρακτηριστικό το επίπεδο συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι καθοριστικό για την κατανόηση των κανόνων και του σκοπού του οργανισμού τόσο με *"την ενθάρρυνση συγκεκριμένων δράσεων και την αποθάρρυνση άλλων"* (Goddard et al., 2004, σ. 404) όσο και με την *καθιέρωση των κοινών προσδοκιών για δράση και επίτευξη των στόχων* (σ. 405) και την *αντιμετώπιση των προβλημάτων από την ομάδα*.

Συμπεράσματα

Οι πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας σχετίζονται με την μάθηση και την σχολική επίδοση των μαθητών (Bandura, 1993. Goddard et al., 2000) με τα προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών (Sørli & Torsheim, 2011) και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Klassen, Usher, & Bong, 2010). Επιπρόσθετες θετικές εκβάσεις της συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι η επιμονή και η προσπάθεια. Οι Ross & Bruce (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επέμεναν και κατέβαλαν υψηλότερη προσπάθεια, στον φόβο επικείμενης αποτυχίας, ιδιαίτερα σε μαθητές με χαμηλότερες ικανότητες και προβλήματα πειθαρχίας. Επιπλέον, αναφέρεται ότι "οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν θετική στάση απέναντι σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση, έχουν φιλικές σχέσεις μαζί τους, και θέτουν υψηλούς μαθησιακούς στόχους γι' αυτήν την κατηγορία μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα" (σ.51).

Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπως, τα προγενέστερα σχολικά επιτεύγματα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη των αποφάσεων (Goddard, 2001. Ross et al., 2003. Goddard et al., 2003).

Ενώ επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εκείνοι που έχουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στην διδασκαλία και την διαχείριση της τάξης, τα επιτυχημένα σχολεία χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από μια συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητά τους να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την μάθηση των μαθητών (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011. Klassen et al., 2010).

Βιβλιογραφία

- Argote, L., Beckman, S. L., & Epple, D. (1990). The persistence and transfer of learning in industrial settings. *Management Science*, 36(2), 140–154.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Dutton, J. M., & Freedman, R. D. (1985). External environment and internal strategies: Calculating, and experimenting, and initiating organizations. In R. Lamb & P. Shrivastava (Eds.), *Advances in strategic management* (pp. 39–67). Greenwich, CT: JAI.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & LoGerfo, L. (2003, April). *Collective teacher efficacy and student achievement in public high schools: A path analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational & Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gorrell, J., & Capron, E. W. (1988). Effects of instrumental type and feedback on prospective teachers' self-efficacy beliefs. *The Journal of Experimental Education*, 56(3), 120–123.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279–300.
- Huber, G. P. (1996). Organizational learning: The contributing processes and literatures. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp.124–162). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Klassen, R.M., Tze, V.M., Betts, S.M, & Gordon, K.A. (2011) Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Klassen, R.M., Usher, E.L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486.
- Lee, V. E., & Smith J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.
- Levitt, B., & March, J. G. (1998). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.
- March, J. G. (1996). Exploration and exploitation in organizational learning. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 101–123). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., & Moore, M. T. (2000). *Monitoring school quality: An indicators report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors what really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15.
- Ninkovic', S.R., & Floric, O. C'. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 7, 1–16.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2003, April). *The contribution of prior student achievement and collaborative school processes to collective teacher efficacy in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93–105.

- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Educational Psychology*, 8, 76–86.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.
- Simon, H. A. (1996). Bounded rationality and organizational learning. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.). *Organizational learning* (pp.175–187). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sørli, M.A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(2), 175–191.
- Taylor, P. M., & Angelle, P. S. (2007, December). *Professional development via collegial interaction: A taxonomy of collegiality*. Paper presented at the meeting of the National Staff Development Council, Dallas, Texas.
- Wahlstrom, K., & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The role of professional community, trust, efficacy and distributed responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wood, R.E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Wu, J.B., Tsui, A.S., & Kinicki, A.J. (2010). Consequences of differentiated leadership in groups. *Academy of Management Journal*, 53(1), 90–106.

Evaluation - An Integral Part Of The Educational Process

Tsengelidou Efthalia, Teacher (P.E.87.01), M.Ed, M.Sc, Ph.D

Papakonstantinou Evangelia, Teacher at Primary School (P.E.70.50), M.Ed

Abstract

This paper started from the premise that in recent decades evaluation theories have been constantly evolving. Therefore, we first tried to identify the issues that determined the complex nature of the current evaluation, carried out through methodologies, in turn, complex and through diversified tools. In this context, the set of assessment methods used in primary education is the area that has experienced many interventions. In order for assessment to really be the element of the educational triad through which the learning outcomes are really known, but also the school performance achieved by primary school students, we tried in the chapters of this paper to identify assessment strategies, both traditional and alternative, which are suggestive, optimal, effective, suitable for measuring and assessing the level of skills acquired by students at the end of primary school, both through formal and non-formal and informal learning contexts.

Key-words: Evaluation, Evaluation theories, Evaluation methods.

Evaluation - component of the educational process

School assessment can be considered the third dimension of teaching concerns, along with teaching and learning. Its importance is, beyond any doubt, motivated both by the need to certify and prioritize the results obtained by students, and by its role of feedback, both for the student and for the factors responsible for the design and smooth running of the process. The strategy in educational evaluation represents the responsible conduct of the evaluator in all aspects and on the entire scope of the evaluative approach, as well as the option for the most appropriate type of pedagogical evaluation in the given instructive-educational situation (Dumitriu, 2004, p. 29). In an evaluative approach, the perspective from which it is conceived is very important. Ensuring school success involves transforming assessment into a continuous process, organically integrated into the structure of training processes. This feature requires its active intervention throughout development, teaching and learning. As I. Cerghit considers, “continuity is ensured by admitting evaluation in forms, ways and in various well-articulated moments” (Cerghit, 2006, p. 125).

The justification of the existence and efficiency of a system ensures the results obtained. The instructive-educational activity that takes place within the educational process can be optimized only insofar as the analysis and evaluation of the results is systematically performed, the knowledge of the degree of achievement of the objectives. In relation to the projected performances, at the end of each sequence of the didactic activity, it is necessary to evaluate the results in order to be able to take adequate measures to continue the activity. Based on the evaluation of the results in relation to the pre-established

objectives, it is possible to determine the efficiency of the system that materializes in products or results. From such a perspective, the educational process acquires the characteristics of a complex, unitary and open system. In the systemic analysis of the educational process, the functional interdependence between its constituent elements must be taken into account. Each component influences and, in turn, is influenced by the other components. They are engaged in a common activity. The evaluation approach is presented as an action taken outside the phenomenon evaluated on it; so, it appears to us as a relationship between the evaluator and what is evaluated. The evaluation of the school results, the appreciation issued by the educator on the results obtained by the students is presented as an action performed by the educator and supported by the educators.

The didactic evaluation represents the totality of the activities through which the data obtained following the application of some measuring instruments are collected, organized and interpreted, in order to issue a value judgment, on which a certain educational decision is based.

The didactic evaluation process comprises three main stages (Cucoş, 2000, p. 175):

- The measurement of school results is the operation of ascertaining the existence of the volume, correctness and degree of mastery of knowledge by applying assessment tools appropriate to the purpose (oral / written / practical tests, projects, portfolios, etc.);
- The assessment of school results represents the process of awarding the grade based on unitary criteria (performance descriptors);
- The formulation of the conclusions is an explanatory-justifying approach, having the role of facilitating the understanding, at the level of the student, of the reasons that were the basis for granting a certain grade.

The argumentation made by the teacher can manifest itself in two forms (Tăușan, 2017, p. 263):

- normative: focused on justifying the correctness of the grade given;
- formative: the teacher aims not only to make the student aware of the level of his performance, but also to mobilize him in the direction of exceeding the performance obtained at a given time.

Depending on the moment when the evaluation is performed, we can have (Cucoş, 2000, p. 177):

- initial evaluation, which is performed at the beginning of a training stage. It proves to be useful from two points of view: to establish with sufficient accuracy from the outset the gaps in the preparation of students and the measures to eliminate them,

and secondly, it is an essential point of reference for ensuring objectivity and relevance. subsequent evaluation actions;

- the continuous evaluation is performed during the training sequences and has as objective, on the one hand, the systematic monitoring of the students' progress, and on the other hand, the timely repair of the eventual dysfunctions occurred in the teaching-learning process;
- the final / summative evaluation is performed at the end of a training stage and aims to ascertain the efficiency of the instructive-educational action undertaken during this time.

Conceptions of evaluation

Docimology is the systematic study of examinations, the scientific analysis of grading methods, grading variables in different examiners and the same examiner, the subjective factors of grading, and the identification of means to help ensure the objectivity of examination and evaluation.

The object of study is the examination and grading of students.

Gilbert de Landsheere adds, to the initial sense of docimology, the study of the behavior of examiners and examinees, which means extending its problematic to the psychological repercussions of assessment (De Landsheere, 1975).

The meaning of the term "assessment" allows for different connotations, which indicates the importance and complexity of school assessment.

In the evolution of the evaluation concept, we identify three categories of definitions (Cucoş, 2000, p. 182):

Definitions of "old"; which marked the equality between assessment and measurement of student outcomes. (Evaluation = measurement; $E = M$);

Definitions of PPO (Pedagogy by objectives), which interpreted the evaluation in relation to the educational objectives (evaluation = congruence with the educational objectives);

Definitions of "new", current, modern, which conceive evaluation as appreciation, as issuing value judgments about what the student has learned and how he has learned, based on precise, well-established criteria.

The relatively recent definitions of school assessment are very diverse. But they have many things in common. From the multitude of variants, we derive the following definition: "Evaluating means issuing value judgments on student learning, based on criteria appropriate to the objectives set, in order to make decisions."

The act of evaluation therefore involves measurement, assessment and decision.

Two fundamental concepts are part of the normal evaluation process and consistent with the current stage of the evolution of school evaluation, namely:

- The notion of objective in relation to which we must situate the students' results.
- The notion of "assessment criteria", appropriate to the set objective.

Defining the evaluation and its components

Evaluation theory and practice have been marked over time by the following four docimological paradigms:

1. "Comparative" assessment, whose main function was to compare students and classify them, relating them to each other, awarding them a diploma or other distinctions according to their level of success (Cojocariu, 2008, p. 144);

2. "Objective" assessment or "criterion" assessment which aims to provide functional information, enabling students to position themselves in relation to the achievement of common objectives for all students (unitary standards) and providing improvement solutions;

3. The "corrective" assessment, which proposes a new paradigm, not only "decisional" but also "informational". It aims to provide the student with additional information according to the difficulties found to facilitate learning;

4. "Conscious" or "formative" assessment, which is in development and is based on recent developments in the field of cognitive psychology and pedagogy regarding the integration of assessment in the learning process. Its purpose oscillates between cognition, as a set of processes through which the student acquires and uses knowledge and metacognition, as a process of "knowledge about self-knowledge" (Cojocariu, 2008, p. 144).

Conscious or formative evaluation is a new megaconception. It corresponds to a dominant pedagogical approach that favors the active participation and autonomy of the student, providing him with explicit guidelines, in order to take into account his own transformation, being aware of his own difficulties and gaps. This new and final acceptance of evaluation must be accompanied by an increase in regulatory practices but also by a fundamental change in mentality.

Evaluation involves three interdependent (interacting) components: a) control (verification); b) appreciation and c) grading.

- a) The control (verification) is the component of the evaluation of the finding by the teacher or computer of the volume and quality of the theoretical and practical knowledge acquired by the pupil (student).
- b) Assessment is the component of assessment that ensures the estimation (highlighting) of the value, level and performance of knowledge (acquired) by the pupil (student).
- c) The grading is the component of the evaluation that performs the measurement and validation of the results of the preparation of the pupil (student), following the control and appreciation, which is objectified by certain conventional signs (codes or symbols) called grades. The grade is a synthetic, quantitative and qualitative indicator of the performance obtained by students as a result of their training.

Characteristics and functions of the evaluation

When we talk about the characteristics of evaluation, we must make a brief foray into the evolution of this concept.

Today there is an increasing discussion about the need for an "evaluation culture" that needs to be formed and promoted among those involved in the training of young generations. This requires fundamental transformations primarily in the mentality of theorists and practitioners in the field of education. The essence of the changes that took place in the last decade of the last century and that continues today derives from the fact that "school assessment is increasingly conceived as an integral part of the learning process and its milestone" (Cerghit, 2002, p. 125). The concept that has changed the whole pedagogy of the last decades and that has not yet exhausted its resources is that of "formative evaluation".

This concept establishes assessment as a means of training the student and allows the observation of the evolution of his skills. Considering modern assessment as an integral part of the learning process, closely associated with it, has led to its distancing from the traditional "verification" of knowledge and even from the traditional school appreciation. (Cerghit, 2002, p. 292).

Modern assessment, which promotes the transition from the notion of controlling the acquisition of knowledge to the concept of evaluating both learning outcomes and especially the processes involved, means the transition from a pedagogy of knowledge transmission to a pedagogy of knowledge acquisition and science to become. The integration of the evaluation in the structure of the didactic activity by the conceptions of the modern pedagogy determines the amplification of its educational function, placing it in a key position in the instructive-educational process. This consequence derives from a natural understanding of evaluation as a "science of value" (Cucoş, 1994, p. 287). To evaluate means, among other things, to make value judgments, which meant relating to values, referring to a system of values. The evaluation process fully reveals its feedback

function when the educator and students find themselves as partners in the educational process. This requires each of the partners to be aware of the role they play in the level of didactic interaction and to use the other's reactions to optimize their own behavior.

The current characteristics of the evaluation concept can be summarized as follows (Tăușan, 2017, p. 263):

- school assessment is only a means to the student's progress, not an end in itself;
- the evaluation must be at the service of the educational process and integrated into it;
- the evaluation must appreciate first of all the path taken by the students: progress / regress;
- assessment should stimulate the student's activity and facilitate his progress;
- to be correct, the teacher must be as neutral and objective as possible;
- evaluating a student means giving him useful information;
- assessment should help the student;
- the evaluation must be done for the benefit of the child; she must help him build his future;
- the evaluation must be addressed to a developing being who has not completed the development process;

Assessment-assisted learning

In education, evaluation acquires a certain specificity, given that educational activity as a whole is oriented and related to a system of values of culture, science, literature and art, philosophy and morality, human and social quality. In other words, education clearly states its priorities for a certain value system, justifies its choices and preferences in relation to certain values translated into objectives. These values must be acquired and internalized by the student, to integrate them in his structures of knowledge and feeling, in personal conduct.

From the perspective of the curricular and systemic approach of the educational process, the evaluation is an integral part of a whole, it should not be treated in isolation, but in close correlation with the other activities through which the educational process is carried out, with teaching and learning. On the other hand, evaluation methods, techniques and tools cannot be dissociated from the other evaluation variables: the object of evaluation (what is being evaluated), the educational criteria / objectives, the evaluation strategies, etc. (Golubițchi, 2021, p. 332)

A characteristic of the latest reference works in the field is that in the school field we have to talk about evaluation in terms of processes. Instead of the established term "evaluation" we must speak of "evaluative activity", of "evaluation in action, in progress".

In the field of school assessment, we are witnessing a process of its enrichment and the transition from its manifestation as a tool of measurement and control to an approach focused on student learning, cognitive processes, regulation and self-regulation of knowledge. From the perspective of these ideas, school evaluation becomes dynamic, focused on the mental processes of the student, favoring self-regulation, self-reflection and replacing that static conception, based on control, examination, sanction. In this way, "assessment-assisted learning" can be achieved.

The main trends of modernization of school evaluation can be summarized as follows (Tăușan, 2017, p. 265):

- The conceptual framework in the evaluation field has been quantitatively enriched and qualitatively developed; In everyday vocabulary, a number of new terms are frequently encountered with regard to assessment, while others used traditionally have enriched their meaning, in line with changes in educational theory and practice.
- Modern assessment is approached in terms of processes and not procedures / ways of measuring learning outcomes. The classic term "evaluation", which leads us spontaneously and obligatorily with the thought of "control", "verification", "examination", should be replaced, not only at the terminological level, but especially as a way of conception, by the phrase "Evaluation activity". From a modern perspective, "evaluating" means carrying out an activity that accompanies step by step the teaching-learning process.
- The introduction in the pedagogical theory and practice of the concept of "formative evaluation" determined the pedagogues' attention to the fact that their object of study in the evaluative field, in consensus with the ideas of cognitive psychology, must represent it with priority. the behaviors manifested by them as a result of learning.
- Another basic idea is to share the responsibility of the learner (the student). This involves the development of the capacity for self-reflection on one's own learning, the entry into operation of metacognitive mechanisms. In other words, "knowledge about self-knowledge".
- Modern education requires the design of a new assessment framework, a new reference system based on the training of students' skills. Many education systems, including the Romanian one in recent years, aim to develop the instructive-educational activity having as reference the general and specific competencies that the learner - the student - must acquire during and at the end of a training cycle, of one year of study etc. Focusing on skills is a major concern in recent years.

It currently tends towards a complex evaluation, carried out through a complex methodology and a diversified instrumentation:

- The range of assessment methods used by teachers in the classroom has expanded, talking more and more about the complementarity of traditional methods (oral,

written assessments, practical tests, etc.) with new, modern ones (portfolio, project, investigation, self-assessment, etc.).), which are in fact alternatives in the current educational context, when the emphasis is strongly shifted from evaluating learning products to evaluating the student's cognitive processes during the learning activity.

- The system of evaluation techniques and tools has been substantially enriched. In the current evaluation practice but also in reference specialized works, the integration in the evaluation tests of the objective, semi-objective and subjective items is required, in full correspondence with the complexity of the competencies and performances targeted by the school programs and textbooks.

Traditional evaluation - characteristics (Jinga, 1999, p. 47):

- The most frequently used expressions for the name of the evaluation activity are: examination, verification, listening, control, even if this activity takes place in an everyday context, and not at the end of a training program;
- School assessment or verification was constituted as a separate moment from the teaching-learning activity;
- Act mainly periodically, usually performing a summative assessment;
- It is synonymous with classical appreciation, with notation or correction, with the continuous control of school learning;
- It ends with the classification (ranking of students - comparative assessment);
- The grade or grade sanctioned the student's learning;
- Selects and excludes certain areas of learning that are more difficult to assess: attitudes, behaviors, personality traits, etc.;
- It is focused on knowledge;
- Scoring is an end in itself, a means of classification or certification;
- It is synonymous with the notion of knowledge control;
- The evaluator ascertains, compares and judges; it is therefore student-centered and appreciates the conformity of the knowledge taught (the lesson learned) with a scale of values that is left to the teacher's discretion and that remains largely implicit, it is not communicated to students;
- It incriminates only the student and not the assessment criteria, although often the criteria are insufficiently defined or confused;
- It hides a high degree of arbitrariness and is difficult to achieve through teamwork, cooperative, complementary;
- Activates a kind of blackmail, a more or less visible balance of power - between teacher and student - thus preventing free and creative cooperation.

Modern evaluation - characteristics (Jinga, 1999, pp. 48-49):

- It is associated with concern for measuring and appreciating results;
- It is not an end in itself, a simple control, but is achieved in order to adopt decisions and ameliorating measures;

- Emphasizes value issues and value judgment;
- Gives preponderance to the educational function of evaluation;
- It seeks to become a global question, concerned with promoting the human aspect in general;
- Covers both cognitive and affective and psychomotor areas of school learning;
- It deals with both school results and the teaching and learning processes involved;
- It is an integral part of the teaching process, it is no longer seen from the outside;
- Always develops a feedback function for the student;
- It tends to inform the teaching staff on the strengths and weaknesses of the efforts made, on the efficiency of the teaching activity;
- Assumes an active role, of continuous transformation of teaching and learning processes, of formative intervention;
- It becomes a continuous process and organically integrated into the training process;
- Assessment becomes a means of communicating information on the state of learning, in order to improve or reorganize it;
- Evaluates students in relation to a norm, with pre-formulated criteria ("Performance descriptors for primary education");
- These criteria are known to both the evaluator and the evaluated;
- Calls for a diversification of assessment techniques, methods and increasing their adequacy to concrete teaching situations;
- Aims to open the evaluation to several perspectives of the school space (relational skills, teacher-student communication; availability of social integration);
- Focuses the evaluation on the positive results, without constantly sanctioning the negative ones;
- The student becomes a partner with equal rights, in an educational relationship based on "a pedagogical contract";
- Provides transparency and methodological rigor;
- Seeks to appreciate the effectiveness of the set of processes that must lead to learning.

As can be seen, modern assessment is no longer just about assessing whether students have learned well, but also seeks to assess the effectiveness of the set of processes that must lead to learning. The object of evaluation is no longer just the student, but the whole system. Contrary to traditional evaluation, modern evaluation involves the institutional system at its various levels; it is what convinces us to consider the different meanings of the concept of evaluation: one strictly limited to the student's results, which can also be called docimological evaluation, another dedicated to the various variables included in the teaching process, called process evaluation.

Table 1.1. Comparative presentation of the characteristics of the two types of school evaluation:

The traditional evaluation has an informative character.	Modern assessment has a formative character.
The teacher imposes assessment as a task given to students.	The teacher explains the importance of evaluating students and the teaching process.
The assessment focuses on verifying the knowledge gained by students.	The evaluation focuses on assessing the ability to understand and apply new information.
The assessment is mainly focused on verifying "what the student knows".	The assessment is mainly focused on "what the student can do" and on the attitude acquired by him in the learning process.
Students' self-knowledge interests and experiences are rarely capitalized on.	Students are encouraged to self-know and self-assess their own skills.
In the evaluation, the control of the whole team predominates, through tasks administered frontally by the teacher.	The evaluation combines frontal control with group evaluation, mutual evaluation and self-evaluation.
The assessment is mainly based on traditional forms: oral, written and practical tests.	The evaluation also uses other forms of appreciation: observing the students' behavior, appreciating the products of the activity, etc.
Summative evaluation predominates, with the role of classification and sanctioning.	Formative assessment predominates, with the role of knowing the strengths of students and stimulating and remedying the weak.
Assessment is usually done by testing knowledge, skills and abilities.	The evaluation addresses the appreciation of the practical and experimental activities in which the student is engaged.
Assessment is focused on the products of student learning.	Assessment focuses on the processes that learning entails.
The student receives the task given by the teacher and solves the assessment items.	The student participates in his evaluation, evaluates his colleagues.
Assessment requires intense student memory.	Assessment requires intense attention, critical thinking and creative imagination of the student.
Assessment items usually aim for a single answer or solution.	The evaluation items aim at various answers, alternative, multiple solutions.

Unique interpretations of ideas and events are required in learning.	In learning, multiple perspectives on ideas and events are proposed.
The teacher directs the student assessment activity.	The teacher becomes a stimulating factor for students to self-evaluate and evaluate their peers.
The teacher sets unique standards for assessing learning.	Students work with the teacher to set, meet goals, and evaluate results.
The assessment is usually done at the end of the learning, to find out "who understood".	The assessment is continuous and diagnostic to achieve the teaching according to the needs of the students.
Students are usually assessed through a single form of assessment.	Students are assessed through several assessment strategies.

Source: Author's synthesis

Table 1.2. Functions of assessment and examination

Nature of function	scope of operation	Most frequently used tools
Diagnosis	Identification of performance level, strengths and weaknesses, by areas of performance	Diagnostic assessment tools: psychological, intelligence, knowledge or performance tests, etc.
Prognosis	Estimation of areas or areas with maximum future performance of learners	Tests of specific skills, abilities or abilities
of Selection	Classification of candidates in descending order of the level of performance achieved, in an examination or competition situation. The function can be updated, with a lower stake, in case of the need to create level classes.	The use of standardized normative tests is ideal. The function is also activated by certain components of the national exams.
de Certification	Recognition of the status acquired by the candidate after taking an exam or a normative evaluation	Issuance of certificates, diplomas, documents proving the acquisition of credits, etc.
Motivational	Activates and stimulates self-knowledge, self-esteem, valences metacognitive the objectives of education established from the beginning or to the purpose of evaluation previously provided	structured feedback from the teacher assessor informal (oral) or formally (as reports comments)
Counseling	Orient the decision of students and parents, depending on the level of performance obtained, so that the school and / or	Individual discussions, "parents' evenings", visits to familiarize some educational

	professional orientation of students is optimal, in a stimulating balance between desires and possibilities	institutions, other forms of counseling for students or parents

Source: Author's summary

Forms of evaluation

The forms of evaluation are primarily related to the type and duration of the study program. Thus, we have (Neacșu, Stoica, 1996, p. 69):

- a) Initial evaluation: objective - diagnosing the level of training at the beginning of the year, at the beginning of teaching a discipline, in order to know where to start, what needs to be improved; minimum scales are usually used; there are also average or performance scales;
- b) Current evaluation (continuous, progress): - objective: ensuring systematic and continuous preparation for step-by-step feedback; it is not scheduled, it is not announced in advance; daily learning is a duty of students;
- c) Periodic (intermediate) evaluation - objective: checking the degree of restructuring of the subject in larger information models and achieving the appropriate feedback;
- d) The final evaluation (of conclusion, of balance or cumulative or summative): objective: the verification of the structuring in informational synthesis of the synthesis capacity regarding the knowledge of the whole subject of study. The annual school success materializes through promotions. In the situation of annual school failure there are phenomena of: corrections (in one or more subjects); re-examinations - until the beginning of the new school year or with extensions until certain dates; repetition - in case of failure.

Also, depending on how it is performed, the evaluation can be (Neacșu, Stoica, 1996, p. 71):

- a) Oral evaluation (listening): current evaluation, exams, competitions; disadvantages - there are no controllable scales, subjectivity can be slipped in, inhibition, intimidation can occur; the answers cannot be corrected, etc.; advantages - for the teacher: can ask additional questions; - for the student: helpful questions can be asked, etc.
- b) Written assessment (theses, control tests, other written papers) - advantages and disadvantages: the student is not bothered, tense and can work independently;

With scales and scores, they can be more objective in correction; what is written remains - can be corrected can be advantage and disadvantage for pupil - student); traditional written tests - have only 2-3 subjects, which does not provide knowledge of the

preparation of the whole subject; it is possible to copy, under certain conditions, a situation that is required to be prevented.

c) Practical evaluation: practical laboratory tests, workshop on experimental-applied disciplines, on certain profiles of technical, medical, economic, pedagogical education, etc.

d) Assessment in the form of exams: has the role of ensuring the promotion to a discipline, a school year (university) or an educational cycle; one or more of the assessment methods mentioned above may be used: oral, written and practical, as appropriate;

e) Competitions: these are value selection exams, in which the competencies are confronted and ranked according to the number of places or scales (success marks between 8-9, etc.), used in: admission competitions (in high schools, in vocational schools, colleges, etc.); competitions for positions (scientific, technical, economic, teaching, medical, etc.), in which various forms of evaluation are used; written, in particular, but where appropriate, oral and practical tests.

Forms of optimizing the evaluation compared to the traditional ways:

a) Docimological tests (grids): - in particular, they are written methods, which contain 50 - 60 questions (questions and items) to which answers are given, determining the correct ones with the help of the grid. The answers can be: binary: yes or no; choosing from several answers of which only one is correct; built by the student. Advantages: issues of the whole matter; scales (scores), which lead to a faster and more objective correction. Disadvantages: - fragments the matter and removes the verification of the synthesis capacity; they can be known in advance - especially those based on grids (Cojocariu, 2008, p. 210).

b) Evaluations based on free oral discussions, based on a pre-established topic; advantage: gives the student the opportunity to express himself freely; disadvantage: difficulty in assessment and grading, not being able to achieve scales, so subjectivity of assessment may occur.

c) Evaluations with the help of electronic means - computers; based on assessment programs, electronic devices compare and grade knowledge; disadvantage: subjectivity is maintained, but the same exigency (severity) and correctness for all examinations are ensured, in relation to the evaluation program; advantage: equality in assessment and grading for all examinations that have proven the same knowledge; differentiating (prioritizing) values more objectively than in traditional evaluation;

Conclusions

In the instructive-educational process, teaching-learning is in an interdependent relationship with assessment. We manage to achieve effective learning if we constantly

take into account the feedback offered by the evaluation, by measuring and appreciating the students' school results. The evaluation completes the teacher's intervention on the student. It guides the action of the teacher and the student and contributes to the adoption of decisions related to the optimization of the teaching-learning process. So, in the intrusive-educational act, evaluation is very important.

Assessment is important for the learning process, but also for the student, because it is influenced by the way it is assessed, and to achieve an objective assessment (because of the three components: teaching - learning - assessment, assessment presents the most problems) we must use as many assessment methods as possible, both traditional and modern, and, all the more important in this regard, is to train students in the capacity for self-assessment.

Bibliography

- Cerghit, I. (2002), Sisteme de instruire alternative și complementare. *Structuri, stiluri, strategii*, București: Ed. Aramis
- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ, București: Ed. Polirom
- Cojocariu, V.M. (2008). *Teoria și metodologia instruirii*, București: E.D.P.
- Cucoș, C. (1994). Evaluarea rezultatelor activității școlare, în “Psihopedagogie”, Iași
- Cucoș, C. (2000). Pedagogie, Iași: Ed. Polirom
- De Lansheere, G. (1975). Evaluarea continuă a elevilor și examenele, București: E.D.P
- Dumitriu, C. (2004). Teoria și metodologia evaluării, București: E.D.P.
- Golubițchi, S. (2021). Tendințe moderne în evaluarea rezultatelor școlare. In *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*
- Jinga, I. (1999). Evaluarea performanțelor școlare, București: Editura Aldin
- Neacșu, I., Stoica, A. (1996). Ghid general de evaluare și examinare, București: Institutul de Științe ale Educației
- Tăușan, L. (2017). Evaluarea din perspectiva centrării pe elev. în *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, 18(3)

Διαφοροποιημένη μάθηση – Βασικοί άξονες διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πράττου Αρετή, Εκπαιδευτικός ΠΕ.0.6, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, M.Ed (Επιστήμες Αγωγής), MA (TESOL)

Περίληψη

Οι παγκόσμιες εκπαιδευτικές προκλήσεις έχουν δημιουργήσει, αναμφισβήτητα, ένα σύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφορετικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, η μάθηση, μέσα στις τάξεις μικτής ικανότητας, διαπολιτισμικού προφίλ, ποικίλων ενδιαφερόντων και μαθησιακών αναγκών, έχει ανάγκη την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, η ετερότητα των μαθητών αναδεικνύει και επισημαίνει πολυεπίπεδες μεταξύ τους διαφορές ώστε η παραδοσιακή μεθοδολογία του «one size fits all» καθίσταται αδύνατο, πλέον, να εφαρμοστεί (Tomlinson & Imbeau, 2010). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν μια επιτυχημένη διδασκαλία πρέπει να λάβουν υπόψη όχι μόνο τι διδάσκουν αλλά και ποιους διδάσκουν (Κουτσελίνη, 2008). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναλύσει τους βασικούς άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να καταδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου που αυτοί διαδραματίζουν στην κατανόηση των πολλαπλών τρόπων που δύνανται να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό προκειμένου αυτός να ωθήσει την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών μέσα από διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη μάθηση - διδασκαλία, βασικοί άξονες

Differentiated learning – Basic fields of differentiated instruction

Prattou Areti, Teacher at Primary school, M.Ed., M.A.

Abstract

Educational challenges all over the world have undoubtedly established a complex educational environment of diversity. Under these circumstances, learning within classes of mixed ability, intercultural profile, multiple interests and learning needs requires the application of differentiated instruction. At the same time, students' diversity highlights as well as it signifies several multilevel differences among them so that the traditional teaching technique of «one size fits all» has so far been inapplicable (Tomlinson & Imbeau, 2010). Therefore, educators not only should be aware of what they teach but also who they teach in order to create a successful lesson (Koutselini, 2008). The present study attempts to analyse the basic fields of differentiated instruction along with demonstrating the importance of their role to the perception of various ways in which an educator can be able to implement them so as to boost the construction of students' learning through different learning pathways.

Key – Words: Differentiated learning – instruction, basic fields

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη μάθηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των μαθησιακών προσεγγίσεων για αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών μέσα σε ετερογενείς τάξεις ή αλλιώς τάξεις μικτής ικανότητας (mixed-abilities). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εμπεριέχει μια σειρά μεθόδων αναφορικά με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες ατομικής ανάπτυξης και επίδοσης διασφαλίζοντας, παράλληλα, ένα κοινό επίπεδο βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Κανάκης, 2007). Η διδασκαλία έχει ως αφετηρία το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών παρά την υλοποίηση ενός προκαθορισμένου σχεδίου δράσης, που αγνοεί την ετοιμότητα, τα κίνητρα και το μαθησιακό τους υπόβαθρο (Tomlinson, 2003). Ταυτόχρονα, οι μαθητές γίνονται αντιληπτοί ως «βιογραφίες» και όχι ως απλά αντίγραφα της ίδιας εικόνας (Κουτσελίνη, 2006).

Η διαφοροποιημένη μάθηση αποτελεί μια διερευνητική διαδικασία, όπου ο μαθητής μετασχηματίζει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του εμπειρικά, μέσα σε καθορισμένο διδακτικό συγκείμενο, αξιοποιώντας τα λάθη του και οικοδομώντας ο ίδιος νοήματα, τα οποία, μάλιστα, αναδιαμορφώνει διαρκώς ως απόρροια αναστοχαστικής δράσης (Θεοφιλίδης, 2009). Κατ' αυτό τον τρόπο, αποτελεί βιωματική μάθηση μέσω της οποίας οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και συνδέεται στενά με την εύχρηστη γνώση που αποκτήθηκε ενεργητικά, αφομοιώθηκε δημιουργικά και παραμένει ζωντανή για να αξιοποιηθεί σε νέες συνθήκες. Ας σημειωθεί ακόμη ότι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία εκφράζει το δημοκρατικό σχολείο, όπου υπάρχει ισότητα ευκαιριών για κάθε «διαφορετικό» μαθητή να αναπτύξει αρμονικά τις εγγενείς προσωπικές του δεξιότητες στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

Βασικοί Άξονες Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά σε μία καινοτομία, αλλαγή ιδεών και τροποποίηση της προσέγγισης διδασκαλίας και μάθησης (Tomlinson, 2014, 2003). Επομένως, η πραγματική κατανόηση της έννοιας της διαφοροποίησης έγκειται στην κατάλληλη χρήση των ποικίλων στρατηγικών και τεχνικών, πρακτικών και μεθόδων ως αποτελεσματικά «εργαλεία» για τον εκπαιδευτικό ώστε αυτός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά απέναντι στα ταλέντα, τις ανάγκες και τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών (Βαλιαντή, 2010, McQuarrie et al., 2008). Αν και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία διαδικασία σύνθετη και πολύμορφη, ωστόσο, πολλοί μελετητές συγκλίνουν σε συγκεκριμένους βασικούς άξονες αυτής (Bender, 2012, Cox, 2008, Κουτσελίνη, 2006, Tomlinson, 2003).

Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού

Το περιεχόμενο καθορίζει το πεδίο γνώσης των μαθητών και τον τρόπο πρόσβασής τους σε καίριες πηγές πληροφόρησης. Ειδικότερα, αναφέρεται σε έννοιες και δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να οικοδομήσουν μέσα από πολλαπλές επιλογές εργασίας στη νέα γνώση. Συνεπώς, το περιεχόμενο κάθε γνωστικού αντικειμένου δεν είναι στατικό και προκαθορισμένο με απόλυτη ακρίβεια (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αντίθετα, διαμορφώνεται μέσα από τις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Αυτό οδηγεί συχνά στην «αναδιάρθρωση» της διδακτέας ύλης και τη «σύμπτυξη» του αναλυτικού προγράμματος (Τύρου & Μαρκαντωνάκης, 2019, Σίπη Χαράλαμπος & Κύρου, 2014, Κουτσελίνη, 2013). Έτσι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζει στην ποσότητα, όπου γίνεται ανάθεση δραστηριοτήτων σε όλους τους μαθητές, με συμπληρωματικές εργασίες του ίδιου επιπέδου σε μαθητές που ολοκληρώνουν πιο γρήγορα. Διαφοροποίηση γίνεται, όμως και ως προς την ποιότητα, όπου οι συμπληρωματικές αναθέσεις των μαθητών είναι διαβαθμισμένες σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου, συχνά, εμπεριέχει και τη δυνατότητα επιλογής από το μαθητή με βάση τα ταλέντα, τις εμπειρίες και τις προσωπικές του προτιμήσεις (Κουτσελίνη, 2006). Επεκτείνοντας, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε εργασίες διαφορετικής μορφής, οι οποίες αφορούν μία καθορισμένη οπτική ενός θέματος της επιλογής και των ενδιαφερόντων τους. Αυτού του τύπου οι εργασίες αναφέρονται σε ανεξάρτητη μελέτη (project), μαθησιακό συμβόλαιο, κέντρα μάθησης (εκπαιδευτικοί σταθμοί), πολυτροπικά κείμενα, τα οποία καλλιεργούν τόσο το γνωσιολογικό πεδίο όσο και την βελτίωση των δεξιοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, Μουταβελής, 2013). (Σχήμα 1).

- Υλικό ανάγνωσης διαφορετικού επιπέδου γλωσσομάθειας
- Επιπλέον υλικό σε διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας
- Λίστα με λέξεις-κλειδιά πριν τη διδασκαλία
- Γραφικοί οργανωτές για καταγραφή σημειώσεων
- Υλικό με επισημάνσεις βασικών ιδεών/λεξιλογίου
- Μεταφορά γραπτού υλικού σε ακουστική μορφή (π.χ. CD)
- Οπτικοακουστικό υλικό για παρουσίαση εννοιών (π.χ. video, διαδραστικός πίνακας, εικόνες με λεζάντες, εννοιολογικοί χάρτες, σχεδιαγράμματα)
- «Φιλαράκια, κολλητοί ανάγνωσης»
- Ερωτήσεις κλειστού τύπου (π.χ. Σωστό/Λάθος), κρυπτόλεξο, καρτέλες ορθογραφίας, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας
- Επαναδιδασκαλία έννοιας, λεξιλογίου, δεξιότητας για βοήθεια αδύναμων μαθητών ή/και επέκταση δεξιότητας προχωρημένων μαθητών

Σχήμα 1. Διαφοροποίηση περιεχομένου/υλικού για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας

Διαφοροποίηση Διαδικασίας

Η διαδικασία αφορά στις εργασίες που οδηγούν το μαθητή στην αφομοίωση του περιεχομένου και απόκτηση των προσδοκώμενων γνώσεων. Η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων γίνεται με γνώμονα την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών μέσω εναλλακτικών επιλογών εργασίας με εστίαση στον προκαθορισμένο στόχο. Αναφέρεται, επίσης, στην αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων, όπως χρήση μικροδιδασκαλιών για συγκεκριμένες δεξιότητες, κάρτες εισόδου –εξόδου, ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, συμπλήρωση κενών, παιχνίδια (τρίλιζα Think-Tac-Toe, Jigsaw παζλ, κύβοι), άγκυρες, τροχιακές μελέτες καθώς και εργασίες διερεύνησης, συναρμολόγησης, ανάλυσης και κριτικού στοχασμού, πρακτική ΡΑΦΤ (Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα, Τίτλος). Παράλληλα, αξιοποιούνται πολλαπλές πηγές και υλικά, όπως φύλλα εργασίας από τον εκπαιδευτικό, χρήση ΤΠΕ και διαδραστικών πινάκων αλλά και διαβαθμισμένο υλικό, όπως καρτέλες, σελιδοδείκτες υλικού και λεξικά, στα οποία ανατρέχουν οι μαθητές με σκοπό τη «νοητική στήριξη» (Τύρου & Μαρκαντωνάκης, 2019, Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, Μουταβελής, 2013). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στις ιεραρχημένες δραστηριότητες όπου όλοι οι μαθητές εργάζονται μέσα από διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας. Επιπλέον, υπάρχει διαφοροποίηση της χρονικής διάρκειας ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων ώστε να υπάρχει πρόσθετη στήριξη των αδύνατων μαθητών.

Σημαντικό παράγοντα στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων αποτελεί ο τρόπος εργασίας των μαθητών, οι οποίοι εργάζονται άλλοτε ατομικά με σκοπό τον αναστοχασμό αλλά και σε ζεύγη, ευέλικτες ομάδες (flexible grouping) ή ακόμα και στην ολομέλεια οπότε επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998). Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την εργασία των μαθητών μέσα από την προσαρμογή των οδηγιών, το συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας και τη συναισθηματική υποστήριξη. Ως εκ τούτου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εκτείνεται πέραν της διδασκαλίας και γίνεται, κυρίως, καθοδηγητικός αφού αυτός περιφέρεται στην τάξη, συζητά και κατευθύνει τους μαθητές στις εργασίες τους αποδίδοντας, έτσι, στο μάθημα μία μαθητοκεντρική διάσταση. (Σχήμα 2).

ΡΟΛΟΣ	ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ	ΦΟΡΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ
Παιδί	Γονείς	Διάλογος μεταξύ παιδιού-γονέων	Συζήτηση με τους γονείς μου για αγορά μοτοποδήλατου
Γονείς	Παιδί	Λίστα με επιχειρήματα	Εξηγούμε στο παιδί μας τους λόγους για τη μη αγορά μοτοποδήλατου
Διαφημιστική Εταιρεία	Παιδί – Γονείς	Διαφημιστικό περιοδικό /φυλλάδιο	Αγορά μοτοποδήλατου
Μέλος Ένωσης Φίλων Μοτοποδήλατου	Αναγνώστες ιστοσελίδας ή εφημερίδας	Άρθρο	Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα για την αγορά μοτοποδήλατου

Σχήμα 2. ΡΑΦΤ – Ανάπτυξη Επιχειρηματικού Λόγου για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας

Διαφοροποίηση Αποτελέσματος

Το αποτέλεσμα αναφέρεται στην υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό εκείνων των μεθόδων, που θα οδηγήσουν στην τροποποίηση του είδους, της μορφής, του περιεχομένου και της έκτασης του τελικού, παραγόμενου από τους μαθητές προϊόντος, το οποίο αντικατοπτρίζει τη νεοαποκτηθείσα γνώση μέσα από μία συγκεκριμένη διδακτική ενότητα σε σχέση πάντα με το μαθησιακό προφίλ και το επίπεδο ετοιμότητάς τους (Levy, 2008). Το αποτέλεσμα της εργασίας κρίνεται και από την αφετηρία του μαθητή στο καθορισμένο θέμα και δύναται να λάβει ποικίλες μορφές, όπως άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, γραπτό δοκίμιο, διαμόρφωση ανεξάρτητης μελέτης), δυνατότητα επιλογής οπτικοακουστικού ή κιναισθητικού υλικού, ανάλογα με τους υλοποιούμενους στόχους, αποβλέποντας στην αξιοποίηση του δυναμικού του μαθητή για τη διεκπεραίωση μίας εντελώς διαφορετικής εργασίας.

Εκτενέστερα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το αποτέλεσμα μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό μίας σειράς πρακτικών, όπως η δυνατότητα επιλογής από τους ίδιους τους μαθητές να καταδείξουν τη νέα γνώση μέσα από τη δημιουργία ενός θεατρικού παιχνιδιού, το σχεδιασμό αφίσας, τη συγγραφή επιστολής, τη δημοσίευση άρθρου στη σχολική εφημερίδα, την ανάρτηση ψηφιακής αφήγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου. Συνάμα, ο εκπαιδευτικός σχολιάζει και κατευθύνει τα διάφορα επίπεδα δεξιοτήτων και ικανοτήτων με σκοπό την επέκταση των δράσεων από τους μαθητές. Η εναλλαγή ατομικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών για τη δημιουργική εργασία τους πάνω στο αποτέλεσμα. Εξίσου πολύτιμη είναι και η ενθάρρυνση των μαθητών να προσδιορίσουν τη μορφή του αποτελέσματος με τη συμπερίληψη των απαραίτητων στοιχείων στις δραστηριότητες. (Σχήμα 3).

Θέμα: Καταστροφή της Πουμπήτας-Βεζούβιος

- Δημιουργία εικονογράφησης (π.χ. κολάζ με λεζάντες)
- Λίστα με λέξεις-κλειδιά, τίτλους, απλές προτάσεις
- Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη (συσχέτιση συμβάντων, εμπλεκόμενων, συνεπειών)
- Γραφική – Σχηματική αναπαράσταση γεγονότων - συνεπειών
- Συγγραφή πληροφοριακού κειμένου (π.χ. αναφορά)
- Ανάρτηση άρθρου στη σχολική ηλεκτρονική εφημερίδα
- Παρουσίαση βασικών σημείων με χρήση ΤΠΕ (π.χ. power point)
- Λεκτική παρουσίαση (π.χ. λεκτική αφήγηση)
- Παιχνίδι ρόλων (π.χ. συνέντευξη - μαθητής σε ρόλο δημοσιογράφου με μαθητή σε ρόλο μάρτυρα που περιγράφει σκηνές της καταστροφής, σκέψεις και συναισθήματά του)
- Δραματοποίηση (π.χ. διασώστες - θύματα σε σκηνές διάσωσης)

Σχήμα 3. Διαφοροποίηση αποτελέσματος για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας

Διαφοροποίηση Μαθησιακού περιβάλλοντος

Το περιβάλλον μάθησης δεν αφορά αποκλειστικά στην τάξη και το εποπτικό υλικό αλλά συμπεριλαμβάνει, κυρίως, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που διαμορφώνονται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Καραγεώργου, 2008). Επομένως, το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας καθώς και η αίσθηση της συναισθηματικής ασφάλειας είναι άρρηκτα συνυφασμένα μεταξύ τους, διαλύουν τους φόβους του μαθητή και τον παρακινούν να αξιοποιήσει το πνευματικό του κεφάλαιο και τα ταλέντα του με κίνητρο για τη μαθησιακή διαδικασία. Αναντίρρητα, το μαθησιακό πλαίσιο που περιβάλλεται από αισθητική και οργάνωση μεταδίδει θετικά μηνύματα δημιουργικότητας, φιλικότητας και σεβασμού στους μαθητές αλλά και την αίσθηση του «ανήκειν», της «κοινής ταυτότητας» καθώς και της επίτευξης αμοιβαίων στόχων (Tomlinson & Imbeau, 2010, Βαλιαντή, 2010).

Η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος περιλαμβάνει τη διαμόρφωση συγκεκριμένων χώρων, όπως «σταθμούς εργασίας» (με «γωνιές» μελέτης, αισθητικών δραστηριοτήτων, χρήση ΤΠΕ), τραπέζια και καθίσματα, τοποθετημένα με βάση θεματικές ενότητες, που καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δημιουργούν κλίμα οικειότητας ενώ προσφέρουν τη δυνατότητα για ατομική εργασία και ομαδικές δράσεις. Ταυτόχρονα, η ανάρτηση σε διάφορα σημεία της τάξης εργασιών των μαθητών αναδύουν προς αυτούς την αίσθηση της αναγνώρισης και εμπιστοσύνης και η χρήση υλικών και πηγών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων καλλιεργούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – στοιχεία αλληλένδετα με τη διαφοροποιημένη μάθηση. Σημαντικές παραμέτρους αποτελούν, επίσης, η ανάρτηση χαρτών και πινάκων, η δημιουργία γραφικών οργανωτών, οδηγών ανεξάρτητης εργασίας καθώς και η εκμάθηση δραστηριοτήτων καθημερινής ρουτίνας, που οργανώνουν τους μαθητές στη συμπεριφορά τους και τους διευκολύνουν να

λειτουργούν αυτόνομα και αυτόβουλα (Tomlinson, 2014, Μουταβελής, 2013, Winebrenner, 1996).

Διαφοροποίηση Αξιολόγησης

Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης αποτελεί τον πιο σημαντικό άξονα αφού επηρεάζει και τους τέσσερις προαναφερθέντες άξονες της διαφοροποιημένης μάθησης. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην τελική της μορφή και σε ένα συγκεκριμένο τεστ, που δίνει, απλά, μία αριθμητική τιμή της απόδοσης του μαθητή συγκριτικά με τους συμμαθητές του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αντίθετα, επεκτείνεται εστιάζοντας στα αποτελέσματα της αρχικής και συνεχούς αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (on going). Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση της αξιολόγησης αφορά στις πρακτικές που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό για το σχεδιασμό και την οργάνωση όλων των μορφών αξιολόγησης, οι οποίες θα οδηγήσουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ωστόσο, ίσως, ο πιο διαδεδομένος τρόπος διαφοροποίησης είναι η διαβάθμιση της αξιολόγησης ώστε η ίδια εργασία να απαιτεί μικρότερο «νοητικό φορτίο» ή να είναι λιγότερο πολύπλοκη από άλλες εφ' όσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποδίδει στη νοημοσύνη πολλαπλές μορφές.

Κατά την αρχική ή αλλιώς προγνωστική αξιολόγηση υπάρχει στόχευση στην επαναφορά της προαπαιτούμενης γνώσης. Η διαφοροποιημένη ετοιμότητα των μαθητών απαιτεί κλιμακούμενες δραστηριότητες, όπως μενού επιλογών, ιεραρχημένα φύλλα εργασίας, διαβαθμισμένα δελτία εισόδου, επιλογές εργασίας αξιολόγησης, όπου οι μαθητές είτε κινούνται ελεύθερα προς διεκπεραίωση όσων εργασιών δύνανται είτε καθορίζεται σε κάθε έναν από αυτούς, σημείο αφετηρίας. Έτσι, η «σκαλωσιά» (scaffolding) της μαθησιακής και γνωστικής διαδικασίας δομείται κατά τέτοιο τρόπο ώστε η νέα γνώση χτίζεται πάνω στις βάσεις της προγενέστερης εμπειρίας, γνώσης και ικανότητας. Εν συνεχεία, η διαμορφωτική αξιολόγηση ή, για πολλούς μελετητές, «assessment as instruction» αναφέρεται στην αξιολόγηση ως δομικό κομμάτι της ίδιας της διδασκαλίας (Tomlinson & Moon, 2013, Chappuis et al., 2012). Υπό αυτή την οπτική, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων υπόκειται σε βαθιές αναπροσαρμογές εφ' όσον ο κορμός της διδασκαλίας στηρίζεται στη διαρκή αξιολόγηση, η οποία ανατροφοδοτεί την πορεία της διδασκαλίας αλλά και τον ίδιο το μαθητή μέσα από τη χρήση φακέλου επιτευγμάτων (πορτφόλιο) και τις επιλογές εργασίας αξιολόγησης. Η περιγραφική ανατροφοδότηση, επίσης, προσφέρει δυνατότητες αυτοδιόρθωσης και ανάδρασης με τη χρήση ρούμπρικας στους μαθητές αναφορικά με συγκεκριμένους παράγοντες, όπως ειδικές δεξιότητες και προσωπικές αδυναμίες, ποιότητα και ποσότητα δραστηριοτήτων, οργάνωση εργασίας.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία συνεχή προσπάθεια εισαγωγής και πρακτικής εφαρμογής καθημερινά στη διδακτική πράξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος απομακρύνεται από τον

δασκαλοκεντρικό τρόπο παράδοσης του μαθήματος και μεταμορφώνεται σε καθοδηγητή και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, γίνεται και ερευνητής καθώς παρακολουθεί αδιάκοπα τις αλλαγές που συντελούνται στη διδασκαλία και καλείται να διαμορφώσει μία πληθώρα μεθόδων και προσεγγίσεων για να παρακινήσει στο μέγιστο τους μαθητές και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία και τις επικείμενες δράσεις τόσο ως προς το επίπεδο, τη διαδικασία και τη δομή τους όσο και ως προς το τελικό προϊόν και τους στόχους τους. Οι μαθητές, επίσης, φαίνεται να κατέχουν το δικό τους σημαντικό ρόλο αφού αναμένεται από αυτούς να αναπτύξουν ισχυρά κίνητρα για να εργαστούν δημιουργικά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και πολλαπλές επιλογές σε ένα οικείο μαθησιακό πλαίσιο ανταποκρινόμενο στις ιδιαίτερες ανάγκες και το διαφοροποιημένο μαθησιακό τους προφίλ. Συνάμα, καλλιεργούν την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία, την αυτογνωσία και ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα ενώ ενδυναμώνουν την ικανότητά τους για συνεργασία και κοινωνική μάθηση (peer tutoring, peer learning) .

Οι βασικοί άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν και από άλλες μορφές διαφοροποίησης για τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του μαθητικού πληθυσμού της τάξης (Κουτσελίνη, 2006, Stradling & Saunders, 1993)). Αυτό σημαίνει ότι, ενδέχεται να υπάρξει διαφοροποίηση ως προς τον κοινό στόχο των μαθητών με εργασία ιεραρχημένων στόχων ανά επίπεδο μέσα από το ίδιο περιεχόμενο. Συχνά, διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας των διδακτικών πηγών, υλικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας καθώς και η ποικιλία και ο τρόπος αξιοποίησής τους στο μάθημα προς επίτευξη του ίδιου στόχου. Δύναται, επίσης, να διαφοροποιηθεί και η ίδια η συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και η ανατροφοδότηση, η οποία κατευθύνεται από την προσωπική απόδοση του κάθε μαθητή. Αξιοσημείωτη είναι, τέλος, και η διαφοροποίηση ως προς το βάθος της διδασκαλίας και το ρυθμό (επιβράδυνση – επιτάχυνση) ως προς την ατομική και ομαδική υλοποίηση των εργασιών στην τάξη, όπου περιορίζεται ο λόγος του εκπαιδευτικού, αξιολογείται η μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή και επιτελείται αναθεώρηση των μαθησιακών του αναγκών με ανάλογη παροχή διαφορετικής ποσότητας και ποιότητας δραστηριοτήτων.

References

- Bender, W.N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators* (3rd edn). Thousand Oaks.CA: Crowin.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cox, .S.G.(2008). Differentiated Instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73 (9), pp. 52-54.

- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 8 (14), 161-164.
- McQuarrie, L., P., Mac Rae, & H. Stack-Cutler (2008). *Differentiated Instruction Provincial Research Review*. Edmonton, Canada: Alberta Initiative for School Improvement.
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning Profile In Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-45.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Winebrenner, S. (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Valiandes, S. (2010). Differentiation of teaching/learning processes and results in mixed ability classrooms. Doctoral dissertation. Department of Sciences in Education. Cyprus. University.
- Valiandes, S. & Neophytou, L. (2017). *Differentiated Instruction. Functional and Effective Application*. Basic fields of differentiated instruction (pp.95-118). Athens: Pedio.
- Theophilides, C. (2009). *Cracks in the foundations of traditional instruction*. Athens: Grigoris.
- Karageorgou, H. (2008). A Classroom for All Students. *Open School*, 109, 10-19.
- Koutselini, M. (2006). *Differentiation of Instruction – Learning in mixed ability classrooms: Philosophy and meaning, approaches and applications*. Volume A'. Nicosia.

Koutselini, M. (2008). *Construction and Differentiation of Instruction Learning in mixed ability classrooms*. Nicosia.

Koutselini, M. (2013). *Curricula and teaching*. Athens. Pedio.

Koutselini, M. & Theophilides, C. (1998). *Investigation and teaching for an effective instruction*. Athens. Grigoris.

Web Resources

<https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/moutavelis-d-i.pdf>

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/imerides_seminaria

Μετάφραση και στάθμιση ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών

Βασιλειάδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας ΔΠΘ

Περίληψη

Αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να αξιολογεί τον εαυτό του, βάσει καθορισμένων κριτηρίων, με στόχο τη μελλοντική του βελτίωση. Έρευνες έχουν καταδείξει πως η αυτοαξιολόγηση των μαθητών σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, ενώ, ταυτόχρονα, προάγει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αυξάνει την αυτοπεποίθηση και τον αυτοέλεγχο, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και μειώνει το άγχος της αξιολόγησης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η μετάφραση του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης των O'Neil και Abedi (1996) και η στάθμισή του στα ελληνικά δεδομένα. Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν 70 μαθητές, Ε' και ΣΤ' τάξεως Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δύο φορές, σε διάστημα δύομισι μηνών. Το παρόν ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μέτρηση και την περιγραφή του επιπέδου αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, ερωτηματολόγιο, μετάφραση, στάθμιση, αξιοπιστία

Translation and validation of a questionnaire to measure students' self-assessment ability

Vasileiadou Despina, Primary School Teacher, DUTH PhD cand

Abstract

Self-assessment is defined as the ability of an individual to assess himself, based on defined criteria, with the aim of his future improvement. Research has shown that students' self-assessment is positively related to the performance improvement, while, at the same time, it promotes self-regulated learning, increases self-confidence and self-control, contributes to the development of critical thinking skills and reduces assessment stress. This paper presents the translation of the self-assessment questionnaire by O'Neil and Abedi (1996) and its validation in the Greek data. The sample of the pilot research consisted of 70 fifth and sixth primary school students who completed the questionnaire twice, in a period of two and a half months. This questionnaire can be a useful tool for measuring and describing students' level of self-assessment.

KeyWords: self-assessment, questionnaire, translation, validation, reliability

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν και να αναλύουν διαφορετικά είδη πληροφοριών (Boud, 1995). Την ίδια στιγμή, οι σύγχρονες προσεγγίσεις δίδουν σημαντική βαρύτητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη μάθησή τους, όπως, επίσης, και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία στρατηγική μέσω της οποίας οι μαθητές περιγράφουν και αξιολογούν την ποιότητα της μάθησής τους, καθώς και των αποτελεσμάτων της (Panadero, Brown & Strijbos, 2016). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί, όλο και περισσότερο, οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στην κριτική της εργασίας και να αναγνωρίζουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

Για τη μέτρηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών απαιτείται ένα εργαλείο το οποίο θα διευκολύνει μία τέτοια διαδικασία. Ωστόσο, η ανεύρεση ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για τους ερευνητές, καθώς εκλείπει τόσο από την εγχώρια όσο και από τη διεθνή έρευνα. Έπειτα από εκτενή έρευνα, τόσο σε έντυπο όσο και σε ηλεκτρονικό υλικό, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν διάφορα τεστ τα οποία αφορούν στην αυτοαξιολόγηση, αλλά όχι ερωτηματολόγια που να έχουν εφαρμοσθεί για τη μέτρησή της.

Το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης των O'Neil και Abedi (1996), το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο σε έρευνα για τη μεταγνώση, διαθέτει χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στη θεωρία της αυτοαξιολόγησης και, επομένως, θα μπορούσε να είναι χρήσιμο σε αντίστοιχες έρευνες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η πιλοτική εφαρμογή και η στάθμιση του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης των O'Neil και Abedi (1996) στα ελληνικά δεδομένα. Ένα τέτοιο εγχείρημα φιλοδοξεί να προσφέρει στους ερευνητές ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μέτρηση και την περιγραφή του επιπέδου αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Η αυτοαξιολόγηση

Εννοιολογικά, η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η εμπλοκή των μαθητών στην κριτική της μάθησής τους και των αποτελεσμάτων της (Boud & Falteikov, 1989). Αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές σκέπτονται και αξιολογούν την ποιότητα της δουλειάς τους, κρίνουν το βαθμό στον οποίο πετυχαίνουν σαφείς και ξεκάθαρους στόχους ή κριτήρια στην εργασία τους, τα οποία, ενδεχομένως, και αναθεωρούν, με σκοπό να επιτύχουν καλύτερη επίδοση στο μέλλον (Andrade & Du, 2007· Andrade & Valtcheva, 2009· Brown & Harris, 2013). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ελέγξουν και να αξιολογήσουν την ποιότητα της σκέψης και της συμπεριφοράς τους κατά τη μάθηση, καθώς και να αναγνωρίσουν τις στρατηγικές που βελτιώνουν την κατανόηση και τις ικανότητές τους (McMillan & Hearn, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία «μαθητοκεντρική» μέθοδο με την οποία ενισχύεται ο ρόλος των μαθητών καθότι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (IEP, 2019). Με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους, καθίσταται ευκολότερο να αναγνωρίζουν από μόνοι τους τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και, εν συνεχεία, να προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες. Συγκεκριμένα, με την ανατροφοδότηση που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός οι μαθητές επανεξετάζουν την εργασία τους και αυτοδιορθώνονται (Rekalidou, 2011). Άλλωστε, έχει αποδειχθεί πως η μάθηση μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική και επιτυχημένη εάν οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο και συμμετέχουν στη μάθησή τους (Belachew, Getinet & Gashaye, 2015).

Ορισμένοι ερευνητές έχουν χαρακτηρίσει την αυτοαξιολόγηση ως μία διαδικασία συγκεκριμένων φάσεων-βημάτων. Ενδεικτικά, το 1998, οι Black και Williams παρουσίασαν τρία σημαντικά βήματα για την επίτευξη της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αρχικά, είναι απαραίτητο οι μαθητές να κατανοούν το στόχο του μαθήματος, στη συνέχεια, να αντιλαμβάνονται το σημείο που ευρίσκεται η δική τους μάθηση σε σχέση με το μαθησιακό στόχο και, τέλος, να επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα καλύψουν το κενό που τυχόν υπάρχει ανάμεσά τους. Οι McMillan και Hearn (2008), επίσης, όρισαν την αυτοαξιολόγηση ως μία διαδικασία τριών φάσεων. Στην πρώτη φάση οι μαθητές αναγνωρίζουν τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν, στη δεύτερη φάση παρέχουν ανατροφοδότηση στον εαυτό τους επάνω σε κατανοητά κριτήρια, ενώ στην τρίτη φάση καθορίζουν τα επόμενα βήματά τους, έτσι ώστε να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι εξής παράμετροι οι οποίες συνιστούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών: η ενημερότητα, οι γνωστικές στρατηγικές, ο σχεδιασμός και η αυτοδιόρθωση (O'Neil & Abedi, 1996). Η ενημερότητα αφορά στην επίγνωση που έχει το άτομο για τις διαδικασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησής του. Κατά την αυτοαξιολόγησή τους, οι μαθητές αναλογίζονται και συνειδητοποιούν τον τρόπο που σκέπτονται και δρουν στο μάθημα. Οι γνωστικές στρατηγικές, εν συνεχεία, αφορούν στις γνωστικές τεχνικές τις οποίες αξιοποιεί το άτομο για να επιλύσει μία εργασία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, με την παροχή ευκαιριών εξάσκησης στους μαθητές τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών τους στρατηγικών τις οποίες, στη συνέχεια, θα χρησιμοποιούν και σε άλλου είδους εργασίες.

Έπειτα, ο σχεδιασμός αφορά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο σχεδιάζει τις ενέργειές του, ώστε να επιτύχει τους στόχους του. Έτσι, οι μαθητές, με βάση τις ενέργειες που έκαναν κατά τη μάθησή τους, προχωρούν στο σχεδιασμό των επόμενων βημάτων τους που θα τους φέρουν πιο κοντά στην επιτυχία. Τέλος, η αυτοδιόρθωση αφορά στο βαθμό στον οποίο το άτομο διορθώνει το έργο του κατά την εκτέλεσή του. Μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό, τους δίνεται η ευκαιρία να εντοπίζουν τα σημεία τα οποία χρειάζονται αλλαγή, ώστε να προβαίνουν, μετέπειτα, στη διόρθωσή τους.

Το ερωτηματολόγιο O'Neil και Abedi

Το ερωτηματολόγιο O'Neil και Abedi (1996) αποτελείται από 20 ερωτήσεις, σε 4-βαθμη κλίμακα Likert (1- καθόλου, 2- λίγο, 3- μέτρια, 4- πάρα πολύ), οι οποίες απαρτίζουν τις τέσσερις διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή την ενημερότητα, τις γνωστικές στρατηγικές, το σχεδιασμό και την αυτοδιόρθωση. Ειδικότερα, στο ανωτέρω ερωτηματολόγιο η διάσταση *ενημερότητα* (awareness) αφορά την επίγνωση των διαδικασιών που συντελούνται κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, η διάσταση *γνωστικές στρατηγικές* (cognitive strategy) αφορά στις γνωστικές τεχνικές τις οποίες επιλέγει το άτομο για να επιλύσει ένα πρόβλημα, η διάσταση *σχεδιασμός* (planning) αφορά στο βαθμό στον οποίο σχεδιάζει τα βήματά του έτσι ώστε να επιτύχει τους στόχους του, και η διάσταση *αυτοδιόρθωση* (self-checking) αφορά στο βαθμό τον οποίο το άτομο διορθώνει μόνο του το έργο του.

Στο ερωτηματολόγιο των O'Neil και Abedi (1996) παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, στο επάνω μέρος, και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι 20 ερωτήσεις. Η συνολική έκτασή του δεν ξεπερνά τις δύο σελίδες και ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωσή του υπολογίζεται στα 10 λεπτά. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha και η ανάλυση παραγόντων για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έδειξαν πως οι κλίμακές του είναι αξιόπιστες (α επάνω από 0.70).

Η πιλοτική έρευνα

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν να εφαρμοσθεί πιλοτικά το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης των O'Neil και Abedi (1996), καθώς και να σταθμισθεί στα ελληνικά δεδομένα.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 70 μαθητές, Ε' και ΣΤ' τάξεως ενός Δημοτικού Σχολείου, προερχόμενοι από αστική περιοχή της Βορείου Ελλάδας. Για τη διενέργεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, καθώς στο συγκεκριμένο σχολείο εργαζόταν η ερευνήτρια και, επομένως, υπήρχε ελεύθερη πρόσβαση, αλλά και έγκριση από το Σύλλογο Διδασκόντων. Επομένως, παρότι η επιλογή του «βολικού» δείγματος δεν διέπεται από τους νόμους της πιθανότητας, γεγονός που συνεπάγεται περιορισμούς, αποτελεί, πολλές φορές, τον τρόπο εκείνο με τον οποίο μπορεί κανείς να διεξάγει μία εκπαιδευτική έρευνα σε σχολείο.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας ζητήθηκε άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Δ.Π.Θ., η οποία εγκρίθηκε. Επίσης, για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν και να υπογράψουν Υπεύθυνη Δήλωση Συγκατάθεσης, εντός της οποίας υπήρχε λεπτομερής περιγραφή του σκοπού, της μεθοδολογίας, αλλά και του ερευνητικού εργαλείου.

Διεξαγωγή

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε στις αρχές Φεβρουαρίου 2019. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους συμμετέχοντες, έπειτα τη συμπλήρωση ενός τεστ γνώσεων, που αφορούσε την ύλη της προηγούμενης ενότητας στο μάθημα της Ιστορίας. Μόλις οι μαθητές παρέδιδαν το τεστ στον εκπαιδευτικό τους, η ερευνήτρια μοίραζε τα ερωτηματολόγια –ένα στον κάθε μαθητή– τα οποία ήταν αριθμημένα κατ' αύξοντα αριθμό, βάσει της αλφαβητικής σειράς των επιθέτων τους. Στα ερωτηματολόγια δεν υπήρχαν αναγεγραμμένα τα στοιχεία των μαθητών.

Πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δόθηκαν λεπτομερείς οδηγίες, ενώ απαντήθηκαν και τυχόν ερωτήσεις των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη ανάγκη συμπλήρωσης κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου. Η διάρκεια ολοκλήρωσης κυμάνθηκε από 10 έως 15 λεπτά για κάθε μαθητή. Στο τέλος, κάθε μαθητής παρέδιδε συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο στην ερευνήτρια.

Έπειτα από την παρέλευση δύομισι μηνών, οι μαθητές συμπλήρωσαν εκ νέου το ερωτηματολόγιο, περί τα μέσα Απριλίου 2019, ύστερα, πάλι, από ένα τεστ γνώσεων που αφορούσε στην προηγούμενη ενότητα που διδάχθηκαν στο μάθημα της Ιστορίας. Δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, ως υπενθύμιση, των όσων είχαν να κάνουν, αλλά και να προσέξουν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η διάρκεια ολοκλήρωσης αυτού του δεύτερου ερωτηματολογίου υπολογίστηκε, επίσης, στα 10 λεπτά. Κάθε μαθητής, όταν το συμπλήρωνε ολόκληρο, το παρέδιδε στην ερευνήτρια.

Μεθοδολογία

Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα και, επομένως, ήταν απαραίτητο, αρχικά, να μεταφρασθεί στην ελληνική και, εν συνεχεία, να εφαρμοσθεί πιλοτικά, ώστε να γίνει ο έλεγχος αξιοπιστίας του και να τροποποιηθούν ορισμένα σημεία του, σε περίπτωση που κρινόταν αναγκαίο. Έτσι, το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε δύο φορές στους μαθητές, με διαφορά δύομισι μηνών.

Στάθμιση του ερωτηματολογίου

Η στάθμιση του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης στα ελληνική γλώσσα κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων από τους μαθητές, να εξαλειφθούν τυχόν αμφισημίες στις ερωτήσεις, να εντοπισθούν πιθανές περιττές ερωτήσεις ή να δημιουργηθούν νέες, καθώς και να ελεγχθεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Συγκεκριμένα, για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε να υλοποιηθούν τα βήματα του Brislin:

- i) αντίστροφη μετάφραση (back translation),
- ii) δίγλωσση τεχνική (bilingual technique),

- iii) προσέγγιση επιτροπής (committee approach),
- iv) δοκιμασία προκαταρκτικού τεστ (pretest procedure), έτσι όπως προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Cha, Kim & Erlen, 2007).

Αρχικά, υλοποιήθηκε η απλή μετάφραση των 20 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, από δύο δίγλωσσους εκπαιδευτικούς (Van de Vijver & Leung, 1997), έτσι ώστε να επιτευχθεί ισοδυναμία ανάμεσα στο νόημα των ερωτήσεων πριν και μετά τη μετάφραση. Στη συνέχεια, δύο άλλοι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν *αντίστροφη μετάφραση*, μη γνωρίζοντας την πρωτότυπη μορφή των ερωτήσεων (Hernández-Nieto, 2002). Έπειτα, έλαβε χώρα συνάντηση και των τεσσάρων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μετάφραση (προσέγγιση επιτροπής), κατά τη διάρκεια της οποίας συγκρίθηκαν οι δύο και επιλέχθηκε η καλύτερη από αυτές (Brislin, Lonner & Thorndike, 1973).

Ακόμη, στη συνάντηση αυτή, εντοπίστηκαν και οι όποιες ασυμφωνίες υπήρχαν, ώστε να καταλήξουν σε μία κοινή μετάφραση. Για να επιτευχθεί αυτό, επιλέχθηκε η μέθοδος «*ταίριασμα*», κατά την οποία οι τέσσερις εκπαιδευτικοί επέλεξαν λέξεις που ανταποκρίνονταν περισσότερο στην ελληνική γλώσσα και, αντίστοιχα, προσάρμοσαν τις ερωτήσεις (Brislin, 1970). Πράγματι, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε η μετάφραση να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στους οποίους θα εφαρμοζόταν πιλοτικά το ερωτηματολόγιο.

Στο σημείο αυτό –και για να αυξηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου– προστέθηκαν από την ερευνήτρια τέσσερις νέες ερωτήσεις, μία για κάθε διάσταση αυτοαξιολόγησης (Ερωτήσεις 21-24). Έπειτα, δύο φιλόλογοι, με πολυετή εμπειρία, επιμελήθηκαν το ερωτηματολόγιο, δίνοντας βαρύτητα στην ακρίβεια και την καταλληλότητα των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν, και, μετά από πολύ προσεκτική μελέτη, κατέληξαν σε ορισμένες τροποποιήσεις (χρόνοι ρημάτων, ακρίβεια στην έκφραση κ.ά.). Έτσι, έπειτα από τα παραπάνω βήματα, υλοποιήθηκε το τέταρτο και τελευταίο βήμα της στάθμισης του ερωτηματολογίου, που ήταν η *δοκιμασία προκαταρκτικού τεστ*.

Έλεγχος αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης ελέγχθηκε τόσο συνολικά όσο και ανά διάσταση με σκοπό να εντοπιστεί εάν τα στοιχεία που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο πράγματι μετρούν την ίδια έννοια, δηλαδή σχετίζονται μεταξύ τους. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (Cronbach, 1951) ο οποίος έχει πεδίο τιμών από 0 έως 1. Στη βιβλιογραφία ως όριο λαμβάνεται η τιμή 0.70, βάσει της οποίας θεωρείται ότι υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία. Από εκεί και ύστερα, τιμές μεγαλύτερες από 0.80 δηλώνουν πολύ καλή αξιοπιστία, ενώ τιμές μικρότερες από 0.50 θεωρούνται μη αποδεκτές. Τιμές μεταξύ 0.60 και 0.70 θεωρούνται αποδεκτές (Hulin, Netemeyer & Cudeck, 2001).

Από την ανάλυση αξιοπιστίας, που υλοποιήθηκε για το παρόν ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, φάνηκε ότι η συνολική κλίμακα του ερωτηματολογίου, καθώς και οι κλίμακες των διαστάσεών του, κρίνεται από αποδεκτή έως ικανοποιητική, κατά την αρχική (Πίνακας 1) και κατά την τελική του εφαρμογή (Πίνακας 2). Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση αξιοπιστίας φάνηκε ότι τέσσερις ερωτήσεις δεν συσχετίζονταν επαρκώς με τις αντίστοιχες κλίμακες. Οι ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν, ώστε να σχηματισθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης, όπως αυτό παρουσιάζεται στο παράρτημα, είναι οι εξής:

4. Προσπαθούσα πρώτα να καταλάβω τις ερωτήσεις και μετά να τις απαντάω.
10. Έλεγχα πόσος χρόνος μου μένει μέχρι να τελειώσω το τεστ.
22. Κοιτούσα πόσος χρόνος μου μένει για να ολοκληρώσω το τεστ στην ώρα του.
24. Απαντούσα πρώτα τις εύκολες ερωτήσεις και μετά τις δύσκολες.

Οι βαθμοί αυτοαξιολόγησης, συνολικά και ανά διάσταση, για τον κάθε μαθητή προέκυψαν από τους μέσους όρους των απαντήσεων που δόθηκαν στα στοιχεία των αντίστοιχων ερωτήσεων.

Διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης	Πλήθος Στοιχείων	Cronbach's Alpha
Ενημερότητα	6	0,729
Ερωτήσεις: 1, 5, 9, 13, 17, 21		
Γνωστικές Στρατηγικές	6	0,627
Ερωτήσεις: 3, 7, 11, 15, 19, 23		
Αυτοδιόρθωση	4	0,631
Ερωτήσεις 2, 6, 14, 18		
Σχεδιασμός	4	0,620
Ερωτήσεις: 8, 12, 16, 20		
Συνολική	20	0,838

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης –

Αρχική εφαρμογή

Διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης	Πλήθος Στοιχείων	Cronbach's Alpha
Ενημερότητα	6	0,733
Ερωτήσεις: 1, 5, 9, 13, 17, 21		
Γνωστικές Στρατηγικές	6	0,664
Ερωτήσεις: 3, 7, 11, 15, 19, 23		
Αυτοδιόρθωση	4	0,728
Ερωτήσεις 2, 6, 14, 18		
Σχεδιασμός	4	0,611
Ερωτήσεις: 8, 12, 16, 20		
Συνολική	20	0,867

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης –

Τελική εφαρμογή

Συμπεράσματα - Επίλογος

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε έχοντας ως σκοπό την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης των O'Neil και Abedi σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου και, εν συνεχεία, τη στάθμισή του στην ελληνική γλώσσα. Το υπό εξέταση ερωτηματολόγιο αποδείχθηκε πως παρουσιάζει επαρκή αξιοπιστία, τόσο στο σύνολό του όσο και ανά διάσταση. Αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο κατανοητό από μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου και εύκολο, καθώς δεν απαιτείται πολύς χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Συνεπώς, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια ως εργαλείο μέτρησης της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών Δημοτικού, αλλά και της μεταβολής της ή μη με την πάροδο του χρόνου.

Η εργασία αυτή μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την υλοποίηση ερευνών στη χώρα μας, όσον αφορά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των μαθητών, καθώς προσφέρει ένα χρήσιμο εργαλείο στους ερευνητές. Η χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αναμένεται να συμβάλλει στην παροχή χρήσιμων στοιχείων και πληροφοριών προς τους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών και για τη μεταβολή της στο χρόνο. Επίσης, η αξιοποίηση και η χρησιμοποίησή του στο ελληνικό συγκείμενο πρόκειται να συμβάλλει και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών και, κατ' επέκταση, της μάθησής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159-181.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12-19.
- Belachew, M., Getinet, M. & Gashaye, A. (2015). Perception and practice of self - assessment in EFL writing classroom. *Journal of Languages and Culture*, 6(1), 1-8. doi: 10.5897/JLC2013.0254
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box, Raising standards through classrooms*, 80 (2), 139-148.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies in student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Brislin, R.W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- Brislin, R. W., Lonner, W., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Eds), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cha, E.S, Kim K.H. & Erlen, J.A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, 58(4), 386–395.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Hernández-Nieto, R.A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Hulin, C., Netemeyer, R., & Cudeck, R. (2001). Can a Reliability Coefficient Be Too High? *Journal of Consumer Psychology*, 10 (1/2), 55-58.
- IEP (2019). Odigos Ekpaideftikou gia tin Perigrafiki Axiologisi sto Dimotiko. Perigrafiki Axiologisi: Theoritiko Plaisio kai Methodologia. Tefchos A'. Athina.

- McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87 (1), 40-49.
- O'Neil, H., & Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*, 89.
- Panadero, E., Brown, G. T. & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 803- 830.
- Rekalidou, G. (2011). *Axiologisi tis mathisis i axiologisi gia ti mathisi?* Athina: Pedio.
- Van deVijver, F. J.R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Newbury Park: Sage.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης

Οδηγίες. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και επίλεξε πώς σκέφτηκες κατά τη διάρκεια του τεστ. Βρες τη λέξη ή φράση που ταιριάζει καλύτερα στο πώς σκέφτηκες και κύκλωσε τον αριθμό της απάντησής σου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μην σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε μια απάντηση. Δώσε την απάντηση που μοιάζει να περιγράφει πώς σκέφτηκες στη διάρκεια του τεστ.

		Καθόλου	Σχεδόν	Αρκετά	Πάρα πολύ
		1	2	3	4
1.	Γνώριζα τον τρόπο που σκεφτόμουν.	1	2	3	4
2.	Έλεγχα αν είναι σωστές οι απαντήσεις μου, ενώ έκανα το τεστ.	1	2	3	4
3.	Έψαχνα να βρω ποιο είναι το νόημα στις ερωτήσεις του τεστ.	1	2	3	4
4.	Γνώριζα με ποιο τρόπο έπρεπε να σκεφτώ στο τεστ.	1	2	3	4
5.	Διόρθωνα τα λάθη μου.	1	2	3	4
6.	Αναρωτιόμουν πώς συνδέονται οι ερωτήσεις του τεστ με όσα ήδη ξέρω.	1	2	3	4

7.	Προσπαθούσα να βρω τι ακριβώς ζητούσε το τεστ.	1	2	3	4
8.	Γνώριζα ότι θα με βοηθούσε να κάνω ένα πλάνο στο μυαλό μου.	1	2	3	4
9.	Πριν ξεκινήσω να απαντάω τις ερωτήσεις, σκεφτόμουν πρώτα τι ακριβώς ζητάνε.	1	2	3	4
10.	Ήμουν σίγουρος/η ότι κατάλαβα τι ακριβώς έπρεπε να κάνω στο τεστ.	1	2	3	4
11.	Καταλάβαινα πώς προχωρούσε η σκέψη μου.	1	2	3	4
12.	Παρατηρούσα την επίδοσή μου στο τεστ και, αν χρειαζόταν, άλλαζα τον τρόπο που σκεπτόμουν.	1	2	3	4
13.	Χρησιμοποιούσα πολλούς τρόπους για να σκεφτώ και να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις.	1	2	3	4
14.	Ήμουν σίγουρος/η για τις απαντήσεις που έδινα στο τεστ.	1	2	3	4
15.	Γνώριζα ότι πρώτα έπρεπε να καταλάβω τις ερωτήσεις και μετά να τις απαντήσω.	1	2	3	4
16.	Καθώς συμπλήρωνα το τεστ, έλεγα αν είναι σωστές οι απαντήσεις μου.	1	2	3	4
17.	Για να απαντήσω σε κάποια ερώτηση, χρησιμοποιούσα όσες γνώσεις είχα.	1	2	3	4
18.	Προσπαθούσα πρώτα να καταλάβω τις ερωτήσεις και μετά να τις απαντήσω.	1	2	3	4
19.	Γνώριζα ότι έπρεπε να προσέξω ιδιαίτερα τις ερωτήσεις που με δυσκόλευαν.	1	2	3	4
20.	Χρησιμοποιούσα διάφορους τρόπους για να σκέφτομαι, πριν απαντήσω στις ερωτήσεις του τεστ.	1	2	3	4

Online Teaching And Its Benefits

Tsengelidou Efthalia, Teacher (P.E.87.01), M.Ed, M.Sc, Ph.D

*Papakonstantinou Theofano, Teacher at Primary School (P.E.70.50),, M.Ed, Ph.D.
candidate of Aristotle University of Thessaloniki*

Abstract

Recent developments have led schools around the world to move towards online education, and developments in information and communication technology (ICT) have contributed to the emergence of new and innovative learning methods for students. E-learning provides easier access to learning, promotes flexibility, so that students can overcome the limitations of space and time; it also offers greater potential for the teaching process to be focused on the needs and possibilities of learners, focusing on different learning styles. However, in 2018 it was estimated that online education has a market share of only 15% (Burquel and Busch, 2020). In this context, the COVID-19 crisis of 2020 has significantly accelerated the transfer to the online environment, to an "unprecedented and unprecedented level". To date, social segregation and school closure measures have affected education systems around the world; many changes were needed and an extraordinary effort was made in a very short period of time to respond as efficiently as possible. The teaching process had to adapt and thus the benefits of online teaching were identified.

Key-Words: Online Teaching, e-learning, ICT

Introduction

While there is an increased interest in understanding how schools responded to the pandemic (Bao, 2020; Greene, 2020; Lim, 2020; QS, 2020), there are currently few studies that reflect the experience of the rapid transition to online teaching, and the impact on society and the educational processes not fully understood (Burgess and Sievertsen, 2020). In China, the first country to be heavily affected by the COVID-19 outbreak, the decision to close schools but to continue teaching and learning, led to a massive shift to online courses, supported by the government through the initiative called "Disrupted Classes, Uninterrupted Learning" (Huang, et al. , 2020). In Singapore, a unified approach at the educational level has contributed to a smoother transition to online learning by ensuring that the educational process continues to similar quality standards, with a strong emphasis on students and their needs (Lim, 2020). In Europe, the European Commission (2020) points out that the 'COVID-19 crisis revives the need to explore online teaching and learning opportunities'.

We intend to contribute to this debate and to look in more detail at the situation that is currently affecting the education system on a large scale. Our study investigates how the transition to online education has influenced the use of training and formative

assessment methods, as well as the overall impact and effectiveness of the educational process in several European countries.

The concept of online teaching

The nature of teaching and learning processes changes with the use of electronic technologies (Teo, 2011). Most online programs are based on constructivist learning models, which assume that students are actively involved in the educational process, developing learning experiences and interacting with teachers and colleagues to accumulate and create knowledge (Bangert, 2006). A variety of instructional methods are considered to be used to increase the effectiveness of the educational process (Dixson, 2010) and to compensate for the lack of physical presence of teachers and students in the same space.

Asynchronous and synchronous means of communication can be used in the online environment (Kearns, 2012). Asynchronous communication allows the transmission of messages that can be viewed and answered at any time, depending on the availability of the participant. These means of interaction include emails, chat lists, discussion forums, blogs, announcements, shared documents, virtual whiteboard, video tutorials, and instant messaging (Craig, et al., 2012; Kearns, 2012). Synchronous communication takes place in real time, and participants must be connected online at the same time. Such interaction includes chat messaging, application sharing, audio and video conferencing (Huang, et al., 2020).

The literature review therefore shows that both the means of interaction itself and their variety are important. The purpose of these modalities is to encourage dialogue and interaction between teachers and students (Gaytan and McEwen, 2007), as they are associated with better learning outcomes (Walters, et al., 2017; Bennet, Lockyer and Agostinho, 2018). . Students should be motivated to learn, challenged to think and implement active learning, given additional help and given varied and meaningful tasks. In addition, interaction between students should be encouraged by proposing collaborative / interactive activities that give them the opportunity to share knowledge and experiences, thus building a sense of community (Johnson and Aragon, 2003; Dixson, 2010).

Evaluations are a very important part of the educational process. Many challenges have been identified in finding effective techniques for the online environment (Liang and Creasy, 2004), as online assessment requires, more than traditional, a continuous systematic approach (Robles and Braathen, 2002). Online assessment techniques are effective only if realistic scenarios are used in setting learning objectives, differences in learning styles are taken into account, and students receive adequate support in learning activities and software use (Boyle et al., 2003).). Several types of assessments are indicated as effective in the online environment: exams, timed tests, self-assessments, weekly course questions, homework / written assignments / practical papers, answers

to case studies, peer feedback assessments, projects, short essays, group work, presentations, e-portfolios, rubrics for evaluating posts and involvement in forum discussions and for analyzing comments in online chats (Robles and Braathen, 2002; Gaytan and McEwen, 2007; Kearns, 2012; Huang, et al., 2020). Another key point of the effectiveness of an online course is that assessments should be consistent with learning activities, and the most important learning outcomes that should be tested in online assessments are critical thinking, knowledge included in the course, ability to solve. of problems, teamwork and communication (OECD, 2013). The assessment of knowledge must be formative (monitoring the student's progress during the course) and summative (assessing knowledge at the end of the course). In conclusion, the previous literature emphasizes that to be effective, online education must be based on a strong methodology and good teacher-student and student-student interaction (Maki and Maki, 2007).

Barriers and facilitators of online educational processes

The barriers encountered in the online educational process can come from both internal and external sources and can be related to students, teachers and the institution (Borup and Evmenova 2019). Technical and ICT-related problems, such as insufficient hardware, inadequate software or poor management, when they occur, have been shown to have a negative impact on the use of technology in courses (Pelgrum, 2001). These infrastructure barriers may be even more difficult to overcome in the current pandemic context (Bao, 2020).

Lack of adequate training for both schools and teachers has also been identified as a barrier to ICT adoption, since teacher training and education generate a high cost, usually avoided (Pelgrum, 2001). Teachers may feel uncomfortable teaching at a distance, especially if other factors are added to the lack of training, such as limited technology available at home, insufficient equipment in school or technical problems they have encountered in technology-assisted teaching. Teachers also face internal barriers, including computer-induced anxiety, fear of technology, and sometimes inadequately defined roles, as they may sometimes find that their role is just to teach, seeing the ICT component as something separate, which simply and simply add to their daily tasks, overloading an already saturated schedule (Bhati, et al., 2009).

In turn, students may experience feelings of isolation, which may affect their level of confidence in online learning (by Metz and Bezuidenhout, 2018) and this interferes with their sense of belonging. Students' feelings of isolation can also affect how disciplined they are during their online training period, how many of them “actually finish their studies compared to their colleagues studying on campus” (Myring, Bott and Edwards, 2014, p 7) and how likely they are to actually participate and get involved in online learning (by Metz and Bezuidenhout, 2018). At the same time, in a non-traditional educational setting, students need to be more responsible, have more efficient time management and a higher level of motivation (Grabinski, Kedzior and Krasodomska, 2015; D'Aquila, Wang and Mattia, 2019). Students' skills in using the Internet and mobile

devices make them 'digital natives', appreciating the flexibility and efficiency offered by these technologies, while being aware of the growing importance of IT skills, for example in the accounting profession (Stanciu and Tinca, 2014; Stanciu and Gheorghe, 2017). The literature emphasizes the need for adequate support and training of teachers (Janse van Rensburg, 2018).

Instructional technology (such as interactive collaboration) should be used to increase student involvement (Shi, 2019), especially since some authors mention lack of participation as a challenge to be overcome by teachers who teach online (by Metz and Bezuidenhout, 2018). As one of the barriers in online / mixed teaching is the time lag in interaction, especially in the case of asynchronous methods, research suggests that timely response and feedback are very important for students enrolled in distance education courses (Grabinski, Kedzior and Krasodomska, 2015; Janse van Rensburg, 2018; Martin, Wang and Sadaf, 2018).

At the same time, in the context of the current crisis, the OECD (2020) recommends that schools optimize communication at all institutional levels, provide adequate support for vulnerable teachers and students, have a continuity plan and remain flexible in their education strategy. However, few studies empirically investigate how these principles are implemented. For example, in a study conducted in China during the pandemic, Bao (2020) identifies the lack of experience in online teaching and relevant materials to support it (audio and video content), the short period available for training and insufficient support from educational technology staff as the main challenges for the transition to online teaching. Despite the barriers and difficulties identified, the transition to online teaching can be an opportunity for higher education institutions to position themselves as experts and knowledge providers in society (Burquel and Busch, 2020), to reinvent themselves, to change their perspective (Dennis, 2020) and challenge the existing bureaucracy (Jones, 2020).

Effectiveness of online education

Many of the articles included in the study of the literature on the effectiveness of the educational process refer to the seven principles stated by Chickering and Gamson (1987):

- 1) Facilitating the contact between students and teachers / non-academic staff;
- 2) Encouraging collaboration between students;
- 3) Encouraging student involvement and active learning behavior;
- 4) Providing meaningful and timely feedback;
- 5) Emphasizing the need to allocate sufficient time for each learning activity;

6) Communication of high expectations and

7) Respect for various talents and learning methods (Gorsky and Blau, 2009).

These principles are also valid in the context of online education and much of the discussion about the quality of the online education process refers to these performance criteria.

Focusing on the effectiveness of the online educational process is beneficial for both students and educational institutions, as some studies indicate that students enrolled in online courses may perform better than students attending campus courses (Connolly, et al., 2007). For example, a study by McCarthy, Kusaila and Grasso (2019) on accounting education, in terms of the impact of online, mixed and face-to-face teaching, finds that (1) neither is superior to the other (2) both students who studied in online environments as well as those who studied in mixed systems outperformed students who studied in face-to-face and mixed mode, and in face-to-face mode, respectively.

A student-centered educational approach is an important factor in student satisfaction and successful integration of ICT tools (Englund, Olofsson and Price, 2017). As such, teachers can use a variety of approaches to facilitate technology-mediated education, such as encouraging interaction and collaboration, ensuring that students have a wide range of activities, and setting clear deadlines and benefiting from structured courses and increased attendance. of instructors (Warren et al., 2014), which may prove useful when teaching moves back into the face-to-face configuration (Baran, Correia, & Thomson, 2013).

In conclusion, the forced transition to online teaching caused by the current pandemic has caused disruptions in the education process in schools (Bao, 2020; Greene, 2020; QS, 2020), which could affect the effectiveness of the education system. We continue to focus on investigating the perception of teachers and students in several European countries on online teaching / learning technologies and the effectiveness of the process. Below we detail the methodology used in our study, followed by a discussion of the results.

Online teaching methods and their benefits

In the list below, we have synthesized a list of online teaching methods from the literature, including nine asynchronous and synchronous means of communication (Kearns, 2012; Huang et al., 2020).

- Chat
- Forum
- Upload materials online
- Send emails

- Document sharing
- Virtual board
- Pre-recorded video
- Audio conference
- Video conference

There have been studies (Huang et al., 2020) that investigated the extent to which these training methods were used by respondents before, during and are estimated (preferred) to be used after the pandemic.

The findings of the cited study showed that respondents perceive that most online training methods were used to a small extent before the pandemic. Only two methods were used to a medium or large extent, namely sending teaching materials by e-mail and uploading teaching materials to online platforms. These are means of interaction, rather than online teaching, and are classified as asynchronous means (Craig, et al., 2012; Kearns, 2012), which emphasize convenience in this process, but less on direct interaction. The transition to online interaction during the pandemic generates an increase in the use of all methods. The use of e-mails is the only means of interaction for which the increase is not statistically significant. The same study shows that the most used means of interaction during the pandemic are: uploading materials to platforms, audio conferencing, video conferencing and sending materials via e-mail. It should be noted that asynchronous communication remains important, but online teaching through synchronous methods (audio and video conferencing) becomes important during the pandemic.

Regarding the degree of use of these means of interaction after the pandemic, when schools return to face-to-face courses, we note that the degree of use is significantly higher for all means of interaction than before the pandemic crisis. Second, as expected, it is estimated that the use of means of interaction, clearly associated with online teaching (such as audio and video conferencing, chat and forum use), will decrease. However, according to the results of the cited study, it is estimated that these methods will remain used to a medium or large extent. Surprisingly, it is estimated that some means of interaction will be used to a greater extent after the pandemic crisis, some related to the online distribution of materials (online platforms, e-mails, Google drive) and others to online teaching. virtual whiteboards, pre-recorded videos). These results give us a future perspective on how education will combine traditional means of face-to-face interaction with online ones.

The study (Huang et al., 2020) shows that the use of online formative assessment before the pandemic as modest, except for online homework and projects. As expected, the use of online formative assessment increases significantly during the pandemic; themes and projects remained the most used, followed immediately by online tests. The other three methods are rarely used. Similar to training methods, the pandemic will result in an increase in online assessment after returning to face-to-face activities. Although it is estimated that the use of online methods will decrease significantly after the pandemic,

all the average values for the post-pandemic period are higher than the values before the pandemic.

Exploring the factors that influence the educational process, including the technological preparation of people and schools for the rapid transition to online teaching Greene (2020) shows that the most important group of factors is called Institutional Support and includes six factors related to school. The most important factors are related to the speed with which schools have adapted to the online format and the support received for online teaching. The average values for each factor indicate that all factors are considered important and very important for online teaching. The second factor is called Personal Effort and groups two factors: the time allocated to online teaching and the time invested in adapting (technologically) to online teaching. Both factors are considered important by Greene. The last group includes two factors that reflect the previous use of online systems. It can be seen that, for example, online systems have had a low level of use.

The quality of the educational process has been evaluated in various forms in the literature and usually refers to effectiveness (Chickering and Gamson, 1987; Gorsky and Blau, 2009), good learning outcomes and interaction (Bennett, 2018) or student satisfaction (Englund, Olofsson and Price, 2017). In a study conducted by Bao (2020) respondents were asked to indicate their perception of the effectiveness of different online teaching and evaluation methods, taking into account that the effectiveness of the system as a whole depends on the functionality and performance of each component.

The results obtained by Bao (2020) indicate that in general the positive results of online teaching are achieved on average. However, the results show that students perceive a significantly greater positive impact than teachers, which is important, given that students are an important factor in the educational process. This impact is generated by flexibility in time management, continuous feedback and taking on more responsibilities on the educational process (Grabinski, Kedzior and Krasodomska, 2015; D'Aquila, Wang and Mattia, 2019). However, the results of Bao's (2020) study indicate that students interact less, which can trigger feelings of isolation with negative consequences for learning (de Metz and Bezuidenhout, 2018).

Bao's analysis (2020) reflects the impact of the transition to online teaching during the pandemic, the assessment being made in terms of low, maintained or increased effectiveness. The author points out that communication between students, between students and teachers, immediate feedback, active learning and respect for differences between students in terms of skills and learning styles have decreased with online teaching. Students' perception of effectiveness is slightly higher than that of teachers, but even lower than in the case of traditional teaching.

Bao also points out that two of the factors influencing the educational process are positively associated with a positive impact and effectiveness of online teaching, namely

institutional support and trust in the system. Institutional support brings together the technological training of the school (existing platforms, support provided) and receptivity, as well as the preparation of students to use online systems. Moreover, trust in the system is important, which is in fact a personal reflection on the opportunity, training and impact of online education. We corroborate the conclusions formulated by Bao (2020) that the personal attitudes of teachers (Bhati et al., 2009) and students (de Metz and Bezuidenhout, 2018) are essential in the successful implementation of online education, but we also show how they are more important than personal effort or previous use of online methods. Moreover, neither the impact nor the effectiveness of online teaching is influenced by the degree of use of training and assessment methods, but is associated with their perceived effectiveness. This is a clear indication that for all respondents, teachers and students, assessment (in this case, formative, continuous assessment) is a crucial part of the educational process.

Emergency Remote Teaching

Moving online teaching can allow the flexibility of teaching and learning anywhere, anytime, but the speed with which this move to online training is expected to happen is unprecedented and amazing.

The temptation to compare online learning with face-to-face training in these circumstances will be great. Online learning has a stigma of being of lower quality than face-to-face learning, despite research showing otherwise. These emergency switching online by so many institutions simultaneously could seal the perception of online learning as a weak option, as it is impossible to sustain such a large volume of institutions with the necessary logistics and especially it is impossible to prepare such a large number teachers at once, to take full advantage of the advantages and possibilities offered by online teaching.

Researchers in educational technology, especially in the subdiscipline of online and distance learning, have carefully defined terms over the years to distinguish between highly variable design solutions that have been developed and implemented: distance learning, distributed learning, blended learning, online learning, mobile learning and others. However, the understanding of important differences has not largely spread beyond the island world of researchers and professionals in educational technology and instructional design. Here, we want to offer an important discussion around terminology and formally propose a specific term for the type of instruction that is offered in these pressing circumstances: emergency distance teaching.

Unlike experiences planned from the beginning and designed to be online, emergency distance teaching is a temporary shift from instructional teaching to an alternative mode of teaching due to crisis circumstances. This involves the use of completely distance learning solutions for training or education, which would otherwise be delivered face-to-face or in the form of mixed or hybrid courses and which will return to that format

as the crisis or urgency diminishes. The main goal in these circumstances is not to recreate a robust educational ecosystem, but rather to provide temporary access to instruction and training materials in a way that is quickly configured and reliably available during an emergency or crisis. When we understand emergency distance learning in this way, we can begin to separate it from "online learning". There are many examples of other countries responding to the closure of schools and universities in a time of crisis by implementing models such as mobile learning, radio, blended learning or other solutions that are contextually more feasible.

What becomes evident as we examine examples of educational planning in crisis situations is that these situations require creative problem solving. We need to be able to think outside the box to generate various possible solutions that will help meet the new needs of students. In some cases, it may even help us to generate new solutions to insoluble problems, such as the dangers faced by girls trying to access education in Afghanistan.

The rapid approach required for emergency distance teaching can diminish the quality of the courses offered. A full course development project can take months when done correctly. The need to „get online only” is in direct contradiction with the time and effort normally devoted to developing a quality course. Online courses created in this way should not be confused with long-term solutions, but accepted as a temporary solution to an immediate problem. Of particular concern is the extent to which the accessibility of learning materials may not be addressed during emergency distance teaching.

Evaluating emergency remote teaching

Institutions will certainly want to carry out evaluations of their efforts with emergency distance teaching, but what should they evaluate? First, let's consider what should not be evaluated. A common misconception is to compare a course face to face with an online version of the course. This type of evaluation, known as the media comparison study, does not provide any real value, for at least three reasons: First, any environment is simply a way of providing information, and an environment is not inherently better or worse than any other environment. Second, we need to better understand different environments and how people learn with different environments to design effective studies. And third, there are too many confusing variables even in the best media comparison study for the results to be valid and meaningful.

Other approaches to evaluation may be useful in this transition to ERT. The success of distance and online learning experiences can be measured in a variety of ways, depending on how "success" is defined from the perspective of a given stakeholder. From the point of view of the educational institution, the learning outcomes of the students would be of primary interest. Did the students acquire the expected knowledge, skills and / or attitudes that were the center of the training experience? Attitudinal results are also of interest to students and the school. For students, issues such as interest, motivation and

involvement are directly related to student success and this would be possible foci of assessment. For college, attitudes toward online instruction and all that it entails can affect the perception of success.

Programmatic outcomes, such as course and program completion rates, market coverage, investment during college, impact on promotion and tenure processes - all of these are relevant issues related to the provision of distance learning courses and programs. Finally, resources and implementation strategies are possible areas of evaluation research, such as the reliability of selected technology delivery systems, the provision of and access to support systems for learners, support for the professional development of teachers and online teaching tools, policies and governance issues related to remote program development and quality assurance. All these factors can influence the efficiency of distance and online learning experiences and can serve to inform the design of the learning experience and the development and implementation of programs in the case of emergency online teaching. Evaluating emergency online teaching will require more questions, especially during initial implementations.

Conclusions

The current COVID-19 pandemic has forced a sudden shift to online teaching in universities around the world. While for some the current pandemic may not be a good time to assess the effectiveness of online education (Greene, 2020), the impact of this event needs to be assessed for universities, students and employers (QS, 2020).

Compared to online educational practices, results show that the interactions and evaluation methods used indicate a rather passive delivery and a reduced interaction (the only method used to a large extent is the sending of course materials, online and video conferences being used in a medium or large measure). The repertoire of interaction and assessment methods remains quite limited compared to what is usually subsumed in online learning tools (Craig et al., 2012; Kearns, 2012), since, for example, few respondents indicated the use of videos, pre-recorded, virtual whiteboards, business games and online simulations. On the other hand, even if online interactions and assessment methods are used only to a medium to large extent (and not on a large scale) during the pandemic, increased use relative to the pre-crisis situation is statistically significant for almost all investigated methods. Therefore, we argue that the pandemic has forced stakeholders in the academic education process to quickly accept some online tools, which will continue to be used to some extent once the education system returns to a traditional format. However, we emphasize that confidence in the effectiveness of these tools is only average, which may also affect their future use. In general, it is clear that the current online experience will affect the future of education, and future research is needed to understand both the positive and negative consequences of this sudden change.

We find that the support received, the time invested, the existence and facilities of online platforms and technological training have acted as facilitators, rather than as barriers in this process. However, the shift to online teaching has been influenced by many other factors, and future research could further investigate the barriers and facilitators of this change. In this case, interviews and focus groups could provide more in-depth information about personal experiences.

The transition to online teaching has a generally perceived positive impact, and the overall effectiveness of the online educational experience is perceived as lower than in the case of face-to-face teaching. Interaction and active learning are important in online teaching, but ensuring them is not easily achievable. Studies conducted by various authors indicate that institutional support, trust in the online system and the perceived effectiveness of formative assessment are positively associated with the impact and effectiveness of online education. Therefore, we conclude that an effective online system is not only the result of a set of properly adapted training and assessment tools, but more importantly, the trust of its users, which comes from technological training and general confidence that the system works towards the proposed objectives.

Bibliography

- Albăstroi, I., Felea M. and Vasiliu, C., 2014. Geographic Information System - modern teaching method in business administration. *Amfiteatru Economic*, 16(37), p.770-783.
- Bangert, A., 2006. The development of an instrument for assessing online teaching effectiveness. *Journal of Educational Computing Research*, 35(3), pp.227-244.
- Bao, W., 2020. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), pp.113-115.
- Baran, E., Correia, A.P. and Thompson, A.D., 2013. Tracing successful online teaching in higher education: voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), pp.1-41.
- Bennett, S., Lockyer, L. and Agostinho, S., 2018. Towards sustainable technology-enhanced innovation in higher education: Advancing learning design by understanding and supporting teacher design practice. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), pp.1014–1026.
- Bhati, N., Mercer, S., Rankin, K. and Thomas B., 2009. Barriers and facilitators to the adoption of tools for online pedagogy. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(3), pp.5-19.

- Bonk, C.J., and Graham, C.R. 2006. Handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Borup, J. and Evmenova, A.S., 2019. The effectiveness of professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a college of education. *Online Learning*, 23(2), pp.1-20.
- Boyle, S.L.T., Kolosh, K., L’Allier, J., and Lambrecht J. 2003. Thompson NETg’s blended- learning model: The next generation of corporate and school-based learning. *The Delta Pi Epsilon*, 45(3), pp.145–161.
- Burgess, S. and Sievertsen, H., 2020. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. [online] VOXEU. Available at: <<https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>> [Accessed 5 May 2020].
- Burquel, N. and Busch, A., 2020. Lessons for international higher education post COVID-19. [online] University World News. Available at: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2020042408501836>> [Accessed 5 May 2020].
- Chickering, A.W. and Gamson, Z.F., 1987. Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39(7), pp.3-7.
- Connolly, T.M., MacArthur, E., Stansfield, M. and McLellan, E., 2007. A quasi-experimental study of three online learning courses in computing. *Computers & Education*, 49, pp.345-359.
- Craig, A., Coldwell-Neilson, J., Goold, A. and Beekhuyzen, J., 2012. A review of e-learning technologies. Opportunities for Teaching and Learning. In: CSEDU 2012, Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education. Porto, Portugal, 2012: INSTICC.
- D’Aquila, J.M., Wang, D. and Mattia, A., 2019. Are instructor generated YouTube videos effective in accounting classes? A study of student performance, engagement, motivation, and perception. *Journal of Accounting Education*, 47, pp.63-74.
- De Metz, N. and Bezuidenhout, A., 2018. An importance–competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), pp.27-43.
- Dennis, M. 2020. How will higher education have changed after COVID-19? [online] University World News. Available at

<<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200324065639773>> [Accessed 5 May 2020].

- Dixon, M.D., 2010. Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), pp.1-13.
- Englund, C., Olofsson, A.D. and Price, L., 2017. Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), pp.73-87.
- European Commission, 2020. COVID-19 is reviving the need to explore online teaching and learning opportunities. [online] EPAL - Electronic Platform for Adult Learning in Europe Blog. Available at: <<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/covid-19-reviving-need-explore-online-teaching-and-learning-opportunities>> [Accessed 10 May 2020].
- Gaytan, J. and McEwen, B.C., 2007. Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), pp.117-132.
- Gorsky, P. and Blau, I., 2009. Online teaching effectiveness: a tale of two instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), pp.1-27.
- Grabinski, K., Kedzior, M. and Krasodomska, J., 2015. Blended learning in tertiary accounting education in the CEE region – A Polish perspective. *Accounting and Management Information Systems*, 14(2), pp.378-397.
- Greene, J., 2020. How (not) to evaluate teaching during a pandemic. *The Chronicle of Higher Education*. [online] Available at: <<https://www.chronicle.com/article/How-Not-to-Evaluate-Teaching/248434>> [Accessed 10 May 2020].
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al., 2020. Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Janse van Rensburg, E.S., 2018. Effective online teaching and learning practices for undergraduate health sciences students: An integrative review. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 9, pp.73-80.

- Johnson, S.D. and Aragon, S.R., 2003. An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, pp.31-43.
- Jones, S., 2020. Covid-19 is our best chance to change universities for good. [online] *The Guardian*. Available at <<https://www.theguardian.com/education/2020/mar/31/covid-19-is-our-best-chance-to-change-universities-for-good>> [Accessed 5 May 2020].
- Kauppi, S., Muukkonen, H., Suorsa, T. and Takala, M., 2020. I still miss human contact, but this is more flexible — Paradoxes in virtual learning interaction and multidisciplinary collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 0(0), pp.1- 16.
- Kearns, L.R., 2012. Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), pp.198-208.
- Liang, X. and Creasy, K., 2004. Classroom assessment in Web-based instructional environment: Instructors' experience. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(7), pp.1-9.
- Lim, M., 2020. Educating despite the Covid-19 outbreak: lessons from Singapore. [online] *Times Higher Education*. Available at: <<https://www.timeshighereducation.com/blog/educating-despite-covid-19-outbreak-lessons-singapore#survey-answer>> [Accessed 5 May 2020].
- Maki, R.H. and Maki, W.S., 2007. Online Courses. In: F.T. Durso, ed., 2007, *Handbook of applied cognition*. New York: Wiley & Sons, Ltd., pp.527- 552.
- Martin, F., Wang, C. and Sadaf, A., 2018. Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, pp.52-65.
- McCarthy, M., Kusaila, M. and Grasso, L., 2019. Intermediate accounting and auditing: Does course delivery mode impact student performance? *Journal of Accounting Education*, 46, pp.26-42.
- Myring, M., Bott, J.P. and Edwards, R., 2014. New approaches to online accounting education. *CPA Journal*, 84, pp.66-71.
- OECD, 2013. Assessment of higher education learning outcomes. AHELO Feasibility Study Report. [pdf] Washington: OECD. Available at:

<<https://www.oecd.org/education/skillsbeyondschool/AHELOFSReportVolume3.pdf>> [Accessed 4 May 2020].

OECD 2020. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020.[pdf]

Available at: <https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf> [Accessed 4 May 2020].

Onete, B., Pleșea, D., Teodorescu, I. and Cîrstea, A, 2014. Evolutions and Opportunities of Business Education in the Context of Educational Reform From the Digital Age. *Amfiteatru Economic*, 16(37), pp.746-758.

Pelgrum, W.J., 2001. Obstacles to the Integration of Ict in Education: Results From a Worldwide Educational Assessment. *Computers & Education*, 37(2), pp.163-178.

QS, 2020. The impact of the coronavirus on global higher education. [pdf] London: QS, Available at: <<https://www.qs.com/portfolio-items/the-impact-of-the-coronavirus-on-global-higher-education/>> [Accessed 9 May 2020].

Robles, M. and Braathen, S., 2002. Online assessment techniques. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), pp.39-49.

Shi, M., 2019. The effects of class size and instructional technology on student learning performance. *The International Journal of Management Education*, 17, pp.130-138.

Stanciu, V. and Gheorghe, M., 2017. An exploration of the accounting profession – The stream of mobile devices. *Accounting and Management Information Systems*, 13(3), pp.369-385.

Stanciu, V. and Tinca, A., 2014. A critical look on the student's Internet use – an empirical study. *Accounting and Management Information Systems*, 13(4), pp.739-754.

Teo, T., 2011. Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), pp.2432-2440.

Warren, J., Rixner, S., Greiner, J. and Wong, S., 2014. Facilitating human interaction in an online programming course. *SIGCSE 2014 - Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. Atlanta Georgia USA, March 2014. New York: Association for Computing Machinery.

Αποτύπωση των πτυχών και της εφαρμογής της Τεχνολογικής και Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ - ΠΓΠ) στις Φυσικές Επιστήμες στην Ελλάδα

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, MSc

Γκλίναβος Ζώης, Εκπαιδευτικός Π.Ε 04, MSc

Τσιούρη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, MBA

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αποδελτιώνεται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης η παρουσία της Τεχνολογικής και της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ - ΠΓΠ) στις Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ) στην χώρα μας, η δυνατότητα σχεδίασης παρεμβάσεων με βάση αυτές και η ύπαρξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά την εφαρμογή τους. Μετά από έρευνα που έγινε στα πρακτικά των πανελλήνιων συνεδρίων της ΕΝΕΦΕΤ και της ΕΤΠΕ, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες εργασίες αναφέρονται στην ΠΓΠ και όχι στην ΤΠΓΠ, ενώ επισημαίνεται η ανάγκη αναβάθμισης της ΠΓΠ των εκπαιδευτικών. Παρά τον περιορισμένο αριθμό ερευνών σχετικά με την ΤΠΓΠ και το μικρό δείγμα που περιλαμβάνεται σε αυτές, προκύπτει ότι η διερεύνησή τους παρέχει ενδιαφέροντα αποτελέσματα σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους στις Φυσικές Επιστήμες, αξιοποιώντας τόσο την ΠΓΠ, όσο και την ΤΠΓΠ, και επιτυγχάνοντας, κατά κύριο λόγο, θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογική, Παιδαγωγική, Γνώση, Περιεχομένου.

Capturing the aspects and application of Technological and Pedagogical Knowledge of Content (TPKC - PKC) in the Natural Sciences in Greece

Pantazis Spyros, Primary teacher, MSc

Gklinavos Zois, Teacher of Secondary School, P.E. 04, MSc

Tsiouri Eleftheria, Primary Teacher, MSc, MBA

Abstract

In the present study, the presence of the Technological and Pedagogical Knowledge of Content (TPKC - PKC,) in the Natural Sciences (NS) in our country, the possibility of designing interventions based on them and the existence of learning outcomes upon their application are indexed through a bibliographic review. Following research carried out in the minutes of the pan-Hellenic conferences of ΕΝΕΦΕΤ and ΕΤΠΕ, it was found that most of the work refers to the PKC and not to the TPKC, while the need to upgrade the PKC, of teachers is pointed out. Despite the limited number of studies on TPKC and the small sample included in them, it appears that their research provides interesting results in relation to the ways in which teachers in Greece plan their teaching in the Natural Sciences, utilizing both the TPKC, as well as PKC, and achieving, primarily, positive learning outcomes.

Keywords: Technological, Pedagogical, Knowledge, Content.

Εισαγωγή

Ο όρος ΤΠΓΠ προτάθηκε από τους Mishra και Koehler (2008). ως η προέκταση του όρου «Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου» (ΠΓΠ), που εισήγαγε αρχικά ο Shulman (1986), με σκοπό τον καθορισμό της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην «Παιδαγωγική Γνώση» και τη «Γνώση Περιεχομένου». Παιδαγωγική Γνώση αναφέρεται ως η καλή γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες και τις πρακτικές ή μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Περιλαμβάνει γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, αξίες, στόχους, την κατανόηση του τρόπου μάθησης των μαθητών, των γενικών δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης, του σχεδιασμού των μαθημάτων και της αξιολόγησης των μαθητών και της ίδιας της διαδικασίας (Koehler & Mishra, 2009). Σύμφωνα με τον Shulman (1986) η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΓΠ) ορίζεται ως ένα σώμα γνώσης που δημιουργείται από τις αλληλεπιδράσεις άλλων “σωμάτων” γνώσεων που έχουν σχέση με τη διδακτέα ύλη, τη διδασκαλία της και των παρανοήσεων των μαθητών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενώ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μετασχηματιστούν με κατάλληλες αναπαραστάσεις οι παρανοήσεις των μαθητών, ώστε να διορθωθούν ή να εξαλειφθούν. Ο Shulman θέτει την ΠΓΠ στη βάση της διδασκαλίας και θεωρεί πως αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες, τη γνώση του περιεχομένου, την παιδαγωγική γνώση (οι αρχές και οι στρατηγικές που θα πρέπει να διέπουν μια σχολική τάξη), τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος και τρία συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, τη γνώση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και τη γνώση των εκπαιδευτικών στόχων.

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στις σχολικές τάξεις δημιούργησε την ανάγκη διεύρυνσης του πλαισίου της ΠΓΠ, ώστε να επιτευχθεί με επιστημονικό τρόπο η συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, για να καταστούν ικανοί να διδάσκουν αποτελεσματικά με τη χρήση της τεχνολογίας στις τάξεις τους. Η ανάγκη αυτή ώθησε μια ομάδα ερευνητών να εργαστούν εντατικά για τη δημιουργία του θεωρητικού πλαισίου της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ), με σκοπό να καθοδηγεί και να ερμηνεύει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία και μάθηση (Angeli & Valanides, 2005, 2009; Niess, 2011).

Κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με την εννοιολογική θεώρηση της ΤΠΓΠ αποτελούν το αθροιστικό μοντέλο και το μετασχηματιστικό μοντέλο. Και τα δύο θέτουν ως βάση της ΤΠΓΠ το εννοιολογικό πλαίσιο της ΠΓΠ, όπως αυτό ορίστηκε από τον Shulman (1986). Το αθροιστικό μοντέλο, προτάθηκε από τους Koehler και Mishra (2008) και αντιλαμβάνεται εννοιολογικά την ΤΠΓΠ ως ένα σώμα γνώσης, το οποίο ορίζεται από τις τομές μεταξύ του περιεχομένου και της παιδαγωγικής (PCK στο σχήμα), του περιεχομένου και της τεχνολογίας (TCK), και της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας (TPK). Το μετασχηματιστικό μοντέλο, προτάθηκε από τους Angeli και Valanides (2005, 2009) και αντιλαμβάνεται εννοιολογικά την ΤΠΓΠ ως ένα μοναδικό και ξεχωριστό σώμα γνώσης. Στο μετασχηματιστικό μοντέλο, το περιεχόμενο, η

παιδαγωγική, οι αντιλήψεις των μαθητών, η τεχνολογία και το πλαίσιο, όπου λαμβάνει χώρα η διδασκαλία με την τεχνολογία, θεωρούνται σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη της ΤΠΓΠ, ενώ αρκετοί ερευνητές υιοθετούν αυτή τη θεώρηση, υποστηρίζοντας ότι η ΤΠΓΠ μπορεί να αναπτύσσεται και να αξιολογείται ως ιδιαίτερη μορφή γνώσης και όχι ως απλό αθροιστικό αποτέλεσμα άλλων μορφών γνώσης (Graham, 2011). Κατά τους Angeli και Valanides (2009), η ΤΠΓΠ ορίζεται ως οι τρόποι με τους οποίους η γνώση για τα τεχνολογικά εργαλεία και τις δυνατότητές τους (η παιδαγωγική γνώση, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η γνώση για τους μαθητές και το περιβάλλον της διδασκαλίας) συμβάλλουν στην απόφαση των εκπαιδευτικών για το πώς ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο διδασκαλίας, που είναι δύσκολο να κατανοηθεί από τους μαθητές και να αναπαρασταθεί στην τάξη, μπορεί να μετασχηματιστεί και να διδαχθεί με τεχνολογικά εργαλεία, ώστε να καταστεί προσιτό για τους μαθητές και να αναδείξει την προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας.

Σκοπός - Μεθοδολογία

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια συγκεντρωτική αποτύπωση των εργασιών που διερεύννησαν τις πτυχές της ΠΓΠ και της ΤΠΓΠ στην Ελλάδα, καθώς επίσης και το εάν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους στις Φ.Ε. υλοποιώντας συγκεκριμένα project σύμφωνα με αυτές, αν είναι επιτυχημένη η εφαρμογή τους, σε τι έκταση και με τι τρόπους πραγματοποιούνται και αν τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι θετικά ή επαρκή. Στην παρούσα εργασία έγινε μια ανασκόπηση και αποδελτίωση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις ΤΠΓΠ – ΠΓΠ, ενώ οι εργασίες που χρησιμοποιήθηκαν για την συγγραφή της προέρχονταν από πρακτικά συνεδρίων της ΕΝΕΦΕΤ και της ΕΤΠΕ. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν και μελετήθηκαν οι εργασίες από το πρώτο, το τρίτο, το τέταρτο, το πέμπτο, το έκτο, το έβδομο, το ένατο, το δέκατο και το δέκατο όγδοο συνέδριο της ΕΝΕΦΕΤ. Επίσης, μελετήθηκαν αντίστοιχες από το τέταρτο, το έβδομο, το ένατο και το ενδέκατο συνέδριο της ΕΤΠΕ. Η επιλογή των συγκεκριμένων εργασιών έγινε με βάση την αναφορά της φράσης “Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου” ή “Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου” στον τίτλο ή στην περίληψη τους.

Αποτελέσματα

Οι έρευνες που εντοπίστηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε 3 κατηγορίες που παρουσιάζουν, σε σχέση με τη μεθοδολογία τους, τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

1) Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί - Φοιτητές: α) Πρωτοβάθμια Εκπ/ση: Αποτύπωση πτυχών της ΠΓΠ (χρήση εργαλείων Cores, PaP-eRs, προσωπικές συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις και παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών). β) Εφαρμοσμένων φυσικών επιστημών και πληροφορικής: Αναζήτηση της ΠΓΠ (σχήμα Toulmin).

2) Εν ενεργεία Εκπαιδευτικοί: α) Δευτεροβάθμια Εκπ/ση: Διερεύνηση διαστάσεων ΠΓΠ για τη χημική αντίδραση (παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς σχεδίου

διδασκαλίας, ερωτηματολόγιο και συνέντευξη), διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την ΠΓΠ (μαγνητόφωνο, δημιουργία διαγραμμάτων, κατασκευή πινάκων), διερεύνηση αναγκών μελλοντικών εκπαιδευτικών β/θμιας εκπαίδευσης (σημειώσεις του επιμορφωτή κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, αξιολόγηση της διαδικασίας με τη μέθοδο “teaching experiment”, ανάλυση του υλικού που έφεραν οι επιμορφούμενοι και της αποδελτίωσης που έκαναν στα φύλλα εργασίας που μοίρασαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους). β) Πρωτοβάθμια Εκπ/ση: Καταγραφή όψεων για την ΠΓΠ για θέματα Ηλεκτρισμού (ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου από τους Mulhall et al. με κάποιες προστιθέμενες ερωτήσεις), εξέλιξη των εκπαιδευτικών για τη διερευνητική διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ υπό το πρίσμα της ΠΓΠ (ερωτηματολόγιο CoRes), εξέταση ΠΓΠ στις ΦΕ (ηλεκτρονική αναζήτηση). γ) Προσχολική Εκπ/ση: Αναβάθμιση της Γνώσης Περιεχομένου και παραγόντων που συνθέτουν την ΠΓΠ (project στο οποίο περιέχονται γραπτές εκθέσεις, μαγνητοφώνηση και ερωτηματολόγια).

3) Μαθητές: α) Σχεδιασμός συστήματος αξιολόγησης μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (Φ.Ε.) για την ΠΓΠ (ρουμπρίκα).

Ακολουθεί η επισκόπηση, καθώς και τα κύρια αποτελέσματα των ερευνών που πληρούσαν τα κριτήρια της παρούσης εργασίας: Η έρευνα των Γρηγορίου και Καλκάνη (2011) είχε στόχο τη διερεύνηση των ενεργειών των μελλοντικών εκπαιδευτικών Φυσικής Β/βάθμιας εκπαίδευσης, όταν καλούνται να σχεδιάσουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό με βάση την ΠΓΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ΠΓΠ των φοιτητών που αποτέλεσαν το δείγμα, είναι πολύ περιορισμένη σε θέματα που αφορούν στις αντιλήψεις των μαθητών. Αντίθετα η ΠΓΠ τους είναι ανεπτυγμένη σε ό,τι έχει να κάνει με τη γενική προετοιμασία της διδασκαλίας τους μέσω λεπτομερούς στοχοθέτησης, την υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και τη διεξαγωγή πειραμάτων. Για να ελεγχθεί η ΠΓΠ των μελλοντικών εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα εργαλεία, όπως το CoRes και το Pa-PeRs, στα πλαίσια υλοποίησης ενός σεμιναρίου. Το CoRes είναι ένα εργαλείο αναπαράστασης του περιεχομένου (Content Representation), που διερευνούσε τις απόψεις τους σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τη διδακτική του. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πιθανές ερμηνείες για το επίπεδο ανάπτυξης της ΠΓΠ τους, αλλά και ερμηνείες που προβάλλουν τον προσωπικό και ιδιοσυγκρασιακό της χαρακτήρα. Σε επόμενη εργασία των ίδιων ερευνητών (2013), το δείγμα αποτελούσαν έξι μεταπτυχιακοί φοιτητές με βασικό πτυχίο στις Φυσικές Επιστήμες, ενώ βρίσκονταν στο δεύτερο έτος μεταπτυχιακών σπουδών, που αφορούσαν τη διδακτική των Φ.Ε. Οι φοιτητές κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω σε διδασκαλίες που θα διενεργούσαν και θα αφορούσαν θεματικές της μηχανικής και της διάδοσης του φωτός. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να αποτελέσει ένα παράθυρο θέασης προς την ΠΓΠ των συμμετεχόντων, ενώ μέσω της εύληπτης δομής του βοηθά στην ανάπτυξη της επίγνωσής τους γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Στην εργασία των Κουντουριώτη Γ. και Μίχα Π. (2013), παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση που απευθύνεται σε φοιτητές - υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η οποία έχει διπλό στόχο: την κατανόηση θεμάτων ηλεκτρισμού μέσω δραστηριοτήτων εποικοδομητικού τύπου και παράλληλα την καλλιέργεια της ΠΓΠ των φοιτητών με χρήση των Αναπαραστάσεων Περιεχομένου για το θέμα. Από προηγούμενη εργασία των ίδιων ερευνητών (2011), είχε προκύψει πως το δυναμικό των Αναπαραστάσεων Περιεχομένου ως εργαλείου, που προάγει την ΠΓΠ των δασκάλων, φαίνεται να είναι υψηλό. Από τις αξιολογήσεις των απαντήσεων των φοιτητών προκύπτει ότι εντόπισαν τα βασικά σημεία της ενότητας, τις προϋπάρχουσες εναλλακτικές ιδέες, τις δυσκολίες του θέματος κατά τη διδασκαλία και τους επιπλέον παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διδασκαλία σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, δεν έδωσαν ικανοποιητικές απαντήσεις για τις επιπλέον γνώσεις που έχουν για το θέμα, για τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις εναλλακτικές ιδέες τους, για τις συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν και για τις ερωτήσεις με τις οποίες θα αξιολογούσαν τους μαθητές τους.

Η Σπηλιωτοπούλου (2007) επισημαίνει ότι η ανάπτυξη της ΠΓΠ στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι δεν είναι μια απλή διαδικασία, είναι δύσκολο να αναπτυχθεί και να αποκτηθεί μέσα στη σχολική τάξη και χρειάζεται απόκτηση εμπειριών πριν από τη διδασκαλία, σχετικά με το σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχηματική αναπαράσταση του «επιχειρήματος κατά Toulmin» που χρησιμοποιήθηκε, αποτελεί κατάλληλη βάση, για να ασκηθούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των διδακτικών τους επιλογών. Ακόμη, τους ασκεί να αρθρώνουν πλευρές της ΠΓΠ και να την τεκμηριώνουν με τρόπους που είναι άμεσα πρακτικοί και εφαρμόσιμοι στη διδασκαλία στην τάξη. Η μέθοδος της κριτικής ανασκόπησης με στόχο τη διερεύνηση της ΠΓΠ έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές (Τσέου, Ε., 2009) από το χώρο των Φ.Ε. και των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, καταλήγοντας ότι η έλλειψη σαφήνειας της έννοιας της ΠΓΠ, η οποία επικρατεί στο θεωρητικό χώρο, μεταφέρεται και στον ερευνητικό χώρο, καταδεικνύοντας τη σύγχυση που επικρατεί στις έρευνες της ΠΓΠ στις Φ.Ε. των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας σχετικά με την έννοια αυτή, και την ανάγκη διασαφήνισης της φύσης της και των συστατικών τα οποία την απαρτίζουν.

Η Καλλέρη (2007) στοχεύει στην παρουσίαση αποτελεσμάτων που αφορούν στην γνώση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που βασίστηκαν σε ένα project μεγάλης διάρκειας εστιάζοντας στην αναβάθμιση της Γνώσης Περιεχομένου και στους παράγοντες που συνθέτουν την ΠΓΠ στη φυσική. Χρησιμοποιεί δείγμα 6 εν ενεργεία εκπαιδευτικών και μιας συντονίστριας/ερευνήτριας. Συλλέγει δεδομένα κάνοντας μαγνητοφώνηση των μαθημάτων, καταγραφή σημειώσεων από εκπαιδευτικούς και συντονίστρια, γραπτές εκθέσεις, απάντηση ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική πρόοδο στη θεωρητική γνώση εννοιών και φαινομένων της φυσικής και οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ανταποκρίνονται καταλληλότερα στα ερωτήματα των μαθητών. Στόχος της έρευνας των Λυμνίδου κ.α. (2017) ήταν να διερευνήσει τη δυνατότητα

αξιοποίησης των αντιλήψεων των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων δημοτικού, σχετικά με όψεις της ΠΓΠ των εκπαιδευτικών τους. Για τις ανάγκες της έρευνας, έγινε μετασχηματισμός εργαλείου, που είχε σχεδιαστεί για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να ανταποκρίνεται στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και διερευνά όψεις της ΠΓΠ, όπως την γνώση του περιεχομένου, τις διδακτικές αναπαραστάσεις και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, κατά την εκτίμηση των μαθητών, φαίνεται να διατηρούν την θέση τους ως κάτοχοι της γνώσης του αντικείμενου και να συνδέουν την γνώση τους με την καθημερινότητα, ενώ διακρίνεται η ευρεία χρήση διδακτικών αναπαραστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν δυνατότητα έκφρασης στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά δεν χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας. Η χρήση τεχνολογιών και τα πειράματα είναι ενταγμένα στην διδασκαλία, αλλά η εμπλοκή των μαθητών στα πειράματα είναι σπανιότερη. Τελικά, κρίνεται αναγκαία η αναβάθμιση της ΠΓΠ των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα του Γρηγορίου (2015) παρουσιάζονται και συγκρίνονται τα εργαλεία CoRes και PaP-ers παράλληλα με την προετοιμασία για την διεξαγωγή διδασκαλιών, τις ομαδικές συζητήσεις και την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, που όλα μαζί συνδύαστηκαν σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Ως μεθοδολογία επιλέχθηκε η μέθοδος της Εθνογραφίας. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν στα χρησιμοποιούμενα εργαλεία την άμεση επίδραση στην ΠΓΠ τους και τον επηρεασμό της γνώσης και των δράσεων τους. Στην παρούσα έρευνα έγινε αντιληπτή η συμπληρωματικότητα των εργαλείων, τόσο από πλευράς αποτελεσματικότητας, όσο και από πλευράς αποτίμησης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Ο Σοφινίδης (2015) παρουσιάζει τον σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών Φ.Ε. βασισμένο στην ΠΓΠ, την πιλοτική εφαρμογή εργαλείων του και τα αποτελέσματα της. Το σύστημα αυτό αξιοποιεί τις αντιλήψεις των μαθητών, καθώς και παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη με τη χρήση ρουμπρίκας. Ο σχεδιασμός της ρουμπρίκας βασίστηκε στις όψεις της ΠΓΠ, οι οποίες αποτέλεσαν τα κριτήρια αξιολόγησης. Η πιλοτική εφαρμογή καταδεικνύει ότι η ρουμπρίκα έχει μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας και μπορεί να οδηγήσει σε αντικειμενικά αποτελέσματα. Σε έρευνα της Τσέου (2018) μελετήθηκαν οι θεωρητικές προτάσεις σχετικά με την ΠΓΠ ως προς την αναπαραστατική και διερευνητική τους ικανότητα. Έγινε διερεύνηση της έννοιας σε βιβλιογραφικό και εμπειρικό επίπεδο και προτάθηκε ένα λειτουργικό μοντέλο που εφαρμόζεται στην διερεύνηση της ΠΓΠ των νηπιαγωγών σχετικά με την διδασκαλία της τήξης / πήξης. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κριτικής ανασκόπησης των άρθρων. Ως θέμα επιλέχθηκε το φαινόμενο της τήξης και της πήξης, λόγω της συχνής του διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Προέκυψε ότι το λειτουργικό μοντέλο της ΠΓΠ, από την κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μετά από την εφαρμογή του στο εμπειρικό πεδίο, μπορεί να αναπαραστήσει την γνώση των εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία των φυσικών επιστημών, ώστε να την διερευνήσει κατάλληλα. Αναδείχτηκαν επίσης νέα υπό - συστατικά της ΠΓΠ και συγκεκριμένα της γνώσης των διαδικασιών, των τύπων και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών.

Ειδικότερα, σχετικά με την ΤΠΓΠ έγιναν και οι επόμενες έξι εργασίες με δείγματα από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Ψύλλο και Παρασκευά (2014), διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ04 ως προς το πρόγραμμα Β' επιπέδου και τις παροχές του σχετικά με την ΤΠΓΠ, καθώς και της ετοιμότητάς τους για τις εφαρμογές στην τάξη. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ειδικά αναπτυγμένο ερωτηματολόγιο τύπου Likert ενώ συμπληρωματικά δεδομένα σε βάθος λήφθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις από δείγμα 8 επιμορφούμενων. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι αντιλήψεις των επιμορφούμενων ήταν θετικές ως προς πτυχές του μοντέλου της ΤΠΓΠ. Ανάλογη εικόνα, με ορισμένες διαφοροποιήσεις, εμφανίζεται και ως προς τις απόψεις τους για τις δεξιότητες που κατέχουν, οι οποίες σχετίζονται με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η δομή και η υλοποίηση της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου προωθεί την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσής της. Στην έρευνα που έκανε ο Ψύλλος (2014) σε εκπαιδευτικούς ΠΕ04 που παρακολούθησαν την πιλοτική εφαρμογή του μεικτού μοντέλου, διερευνήθηκε το ενδιαφέρον τους, οι αντιλήψεις τους ως προς την καταλληλότητα των συνεδριών, ως προς πτυχές της ΤΠΓΠ και ως προς το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω γραπτών ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς, που περιείχαν κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert και ανοιχτών ερωτήσεων. Αναδείχθηκε ότι επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό ο συνδυασμός των συνεδριών, ότι το πρόγραμμα και η δομή του προκάλεσαν το ενδιαφέρον και ότι έγινε αποδεκτό ως επιμορφωτική διαδικασία από τους επιμορφωμένους. Οι επιμορφωμένοι είχαν πολύ θετική αντίληψη για τις παροχές όψεων της ΤΠΓΠ, οι οποίες αφορούν στην αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και στην εξ αποστάσεως υποστήριξη στην εφαρμογή των σεναρίων. Όσον αφορά στην έρευνα των Ψύλλου, Αντώνογλου και Ταραμόπουλου (2015), παρουσιάζονται στοιχεία από τη δομή και το περιεχόμενο των σύγχρονων (ΣΣ) και ασύγχρονων συνεδριών (ΑΣ) της επιμόρφωσης με το μεικτό μοντέλο, που αφορούν στην αξιοποίηση λογισμικών εικονικού εργαστηρίου των Φυσικών Επιστημών, όπως του IrYdium Virtual Chemistry Lab. Χρησιμοποιήθηκε μία διερευνητική μελέτη περίπτωσης για τη εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της μεικτής επιμόρφωσης Β' επιπέδου και υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς ΠΕ04 από έξι διαφορετικά ΚΣΕ. Αναδεικνύεται ότι στις ενότητες που αφορούν την παιδαγωγική αξιοποίηση των εικονικών εργαστηρίων, ο συνδυασμός των εξ αποστάσεως ΣΣ και ΑΣ του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις δυνατότητες και τις παροχές τους, αλλά και να γνωρίσουν τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης τους μέσα από τις δραστηριότητες διερευνητικών Φ.Ε., που ακολουθούν την πορεία «πρόβλεψη – πειραματικός έλεγχος - εξήγηση».

Σε έρευνα των Σαμαντά και Ψύλλου (2018), διερευνήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων οι αντιλήψεις και οι πρακτικές ενός δείγματος 145 εκπαιδευτικών ΠΕ04, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ - Β' επίπεδο. Καταγράφηκαν οι απόψεις τους για την παιδαγωγική και τεχνολογική γνώση που απέκτησαν, καθώς και το αν αισθάνονται εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και αν μπορούν να σχεδιάζουν σενάρια αξιοποιώντας τις. Στην ερώτηση για το πόσο έτοιμοι αισθάνονται να σχεδιάζουν δραστηριότητες με ΤΠΕ μετά την επιμόρφωση, παρατηρήθηκε αύξηση με

στατιστικά σημαντική διαφορά. Για τις πρακτικές σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ, αρχικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν τα γενικά εργαλεία, όπως παρουσιάσεις powerpoint και φύλλα εργασίας στο office word, ενώ μετά την επιμόρφωση χρησιμοποιούν πιο εξελιγμένα μέσα, όπως προσομοιώσεις και εικονικά πειράματα. Τέλος, στην εργασία των Καζαντζή και Χατζηλεοντιάδου (2018), εξετάστηκε η συμβολή της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως εργαλείου σκέψης για την οικοδόμηση της έννοιας της ταχύτητας στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση, για έξι τελειόφοιτους μαθητές Δημοτικού με καλή γνώση πληροφορικής, μαθηματικών και φυσικής, σε μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων. Η εκπαιδευτική ρομποτική, αξιοποιούμενη με κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες υπό το πρίσμα της ΤΠΓΠ, φαίνεται να μπορεί να συμβάλει με πολλούς τρόπους στην οικοδόμηση εννοιών, είτε προσχεδιασμένους, είτε αναδυόμενους σε πιο ανοιχτές δραστηριότητες.

Συμπεράσματα

Τα συγκεντρωτικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα των ερευνών της παρούσης εργασίας συνοψίζονται στα ακόλουθα: Το λειτουργικό μοντέλο της ΠΓΠ μπορεί να αναπαραστήσει τη γνώση των εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία των φυσικών επιστημών, καθώς αναδεικνύονται νέα υπο- συστατικά της ΠΓΠ και συγκεκριμένα της γνώσης των διαδικασιών, των τύπων και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη διδασκαλία τους στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, πραγματοποιώντας διδακτικό σχεδιασμό μαθήματος φυσικών επιστημών, χρησιμοποιώντας την παιδαγωγική γνώση και τη γνώση περιεχομένου, ενώ ο αναστοχασμός δρα βαθύτερα σε συνιστώσες της ΠΓΠ. Κατά τη διερεύνηση των απόψεων τους για την παιδαγωγική και τεχνολογική γνώση που απέκτησαν, καθώς και για το αν αισθάνονται εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και αν μπορούν να σχεδιάζουν σενάρια αξιοποιώντας τις ΤΠΕ, διαπιστώνεται θετική στάση στην εφαρμογή του διερευνητικού μοντέλου διδασκαλίας και αναφέρεται μικρή βελτίωση στις αρχικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, καταγράφηκε μια συμπεριφοριστικού τύπου θεώρηση της διδασκαλίας, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού, τάξης και αντικείμενου διδασκαλίας.

Εμφανίζεται έντονη η ανάγκη του ορισμού με σαφήνεια της έννοιας της ΠΓΠ, η οποία υιοθετείται στις διάφορες έρευνες, ώστε να είναι κατανοητό τι ακριβώς ερευνάται. Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, η χρήση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας έχει μειωθεί, ενώ το διερευνητικό μοντέλο διδασκαλίας έχει αυξηθεί με στατιστικά σημαντική διαφορά. Η χρήση της ΠΓΠ ενίσχυσε τη θεωρητική γνώση εννοιών και φαινομένων της φυσικής των εκπαιδευτικών, που ανταποκρίνονταν πια επαρκέστερα στα ερωτήματα των μαθητών. Σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης, η εφαρμογή της ΠΓΠ δεν φάνηκε ιδιαίτερα επιτυχημένη και ο βασικός λόγος της αδυναμίας διδασκαλίας στην Ελληνική εκπαίδευση οφείλεται στη χαμηλού επιπέδου ΠΓΠ των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη της ΠΓΠ στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς δεν είναι απλή διαδικασία και είναι γενικά δύσκολο να αναπτυχθεί αρχικά μέσα στη σχολική τάξη. Συνεπώς, η πρόκληση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για αναστοχασμό, πρέπει να συνοδεύεται

και από περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση σε πιο ρεαλιστικές καταστάσεις, δηλαδή σε συνθήκες τάξης. Κατέστη φανερό ότι ο αναστοχασμός δρα βαθύτερα, αναδεικνύοντας νέες συνιστώσες της ΠΠΠ. Στο πεδίο των μελλοντικών εκπαιδευτικών, πλεονέκτημα της μεθόδου της διδακτικής πρότασης αποτελεί το γεγονός ότι φαίνεται να ενισχύει τα κίνητρα τους για μάθηση. Η εφαρμογή, άλλωστε, κατάλληλων διδακτικών προτάσεων έδειξε ότι οι φοιτητές κατάφεραν να ανταποκριθούν στις περισσότερες από τις απαιτήσεις της δημιουργίας Αναπαραστάσεων Περιεχομένου.

Η χρήση των τεχνολογιών και τα πειράματα είναι ενταγμένα στην διδασκαλία, αλλά η εμπλοκή των μαθητών στα πειράματα φαίνεται να είναι σπανιότερη. Η εκπαιδευτική ρομποτική αξιοποιούμενη με κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες υπό το πρίσμα της ΤΠΠΠ, φαίνεται να μπορεί να συμβάλει με πολλούς τρόπους στην καλύτερη οικοδόμηση των υπό εξέταση εννοιών. Σε κάποια άρθρα που ερευνούν εργαλεία σχετικά με την ΠΠΠ χρησιμοποιείται μικρό δείγμα για την έρευνα και τα συμπεράσματά τους δεν είναι γενικεύσιμα, αν και χρησιμοποιούν εγκεκριμένα εργαλεία. Προκύπτει ότι κάθε εργαλείο έχει τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία του, οπότε μόνο ο συνδυασμός τους μπορεί να αποδώσει καλύτερα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, παρά τον περιορισμένο αριθμό ερευνών σχετικά με την ΤΠΠΠ και το μικρό δείγμα που περιλαμβάνεται σε ορισμένες έρευνες περιορίζοντας έτσι τη γενίκευση, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνεται να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους στις Φυσικές Επιστήμες, αξιοποιώντας τόσο την ΠΠΠ όσο και την ΤΠΠΠ, επιτυγχάνοντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Καταληκτικά, υπογραμμίζεται, η ανάγκη περαιτέρω έρευνας για την αξιολόγηση της ΤΠΠΠ και την αναβάθμιση της ΠΠΠ και της ΤΠΠΠ των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice teachers as ICT designers: An instructional design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 21(4), 292–302.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154–168.
- Grigoriou, V., Kalkanis, G.Th. (2011). Ekpaideftiki ypostirixi sto plaisio enos programatos epimorfosis se mellontikous Fysikous oste na anaptyxoun tin Paidagogiki Gnosi Periechomenou tous. *Praktika 7ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi- Allilepidraseis Ekpaideftikis Erevnas kai Praxis stis Fysikes Epistimes* (s. 926-933).
- Graham C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57, 1953–1960.

- Grigoriou V., Kalkanis G., (2013). Apotyposi ptychon tis Paidagogikis Gnosis Periechomenou mellontikon Ekpaideftikon gia tis Fysikes Epistimes me ti chrisi enos Ergaleiou Anaparastasis tou periechomenou, Praktika 8ou Panelliniou Synedriou Didaktikis Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi tis ENEFET, Volos 2013 (sel 802-808).
- Grigoriou, V., Kalkanis, A. (2015). Axiologisi technikon apotyposis tis Paidagogikis Gnosis Periechomenou mellontikon ekpaideftikon. Praktika tou 9ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai neon Technologion stin Ekpaidefsi (s. 798-805). Thessaloniki: ENEFET.
- Kazantzis, Th., Chatzileontiadou, S. (2018). Anichnevontas diastaseis sti chrisi tis ekpaideftikis rompotikis os ergaleiou skepsis gia tin oikodomisi tis ennoias tis tachytitas, Praktika 11ou Panelliniou kai Diethnous Synedriou: «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Thessaloniki, 565-572.
- Kalleri, M. (2007). Anavathmisi tis gnosis ton ekpaideftikon proscholikis ilikias sti fysiki mesa apo ti symmetochi tous se diadikasies dierevnisis kai diadikasies erevnas drasis. Praktika tou 5ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi (s. 374-382). Ioannina: ENEFET.
- Koehler, M. J., & Mishra P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators (pp.3–29). New York: Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.
- Kountouriotis G. & Michas P. (2013). I chrisi ton Anaparastaseon Periechomenou gia tin kalliergeia tis Paidagogikis Gnosis Periechomenou ypopsifion ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis. Praktika 8ou Panelliniou Synedriou Didaktikis Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi tis ENEFET, (sel 809-821).
- Lymnidou, A., Sofianidis, A., Kalleri, M, (2018). Metaschimatismos ergaleiou gia tin axiologisi ton antilipseon mathiton protovathmias ekpaidefsis gia tin paidagogiki gnosi periechomenou ton ekpaideftikon tous stis fysikes epistimes. Tmima Fysikis APTh, 10o Synedrio ENEFET, sel.239-245).
- Samanta, A., Psyllos, D. (2018). I entaxi ton TPE sti didaskalia ton FE meta to V' epipedo Praktika 11ou Panelliniou kai Diethnous Synedriou: «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Thessaloniki, 137-144.

- Niess M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44, 299–317.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Sofianidis, A., Kalleri, M. (2015). Schediasmos systimatos axiologisis gia ekpaideftikous fysikon epistimon vasismeno stin Paidagogiki Gnosi Periechomenou: I anaptyxi kai i pilotiki efarmogi axiologitikis roumprikas. *Praktika tou 10ou Panelliniou Synedriou Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi tis ENEFET* (s. 537-543).
- Spiliotopoulou, V. (2007). Epipeda epignosis mellontikon ekpaideftikon os pros tin Paidagogiki Gnosi Periechomenou: I anaptyxi kai anadeixi tous mesa apo to schima epicheirimatologias tou Toulmin. *Sto Tsaparlis G. Praktika 5ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon technologion stin Ekpaidefsi* (s 391-401). Ioannina: ENEFET.
- Tseou, E. (2009). I ennoia tis Paidagogikis Gnosis Periechomenou ton ekpaideftikon tis A/vathmias ekpaidefsis stis Fysikes Epistimes: Mia kritiki anaskopisi ton schetikou erevnon. *Praktika tou 6ou Panelliniou Synedriou gia ti Didaktiki ton Fysikon Epistimon kai Efarmogi Neon Technologion stin Ekpaidefsi*, Maioi 7-10, Florina, Dytiki Makedonia, 870-877.
- Tseou, E., (2018). Paidagogiki gnosi periechomenou ton fysikon epistimon stin protovathmia ekpaidefsi : i periptosi tis didaskalias tis tixis kai tis pixis sto nipiagogeio. *TEPAE, APTh, 10o Synedrio ENEFET*, sel. 553-562.
- Chaitidou, M., Spyrtou, A., Dimitriadou, K. (2015). Meleti tis Paidagogikis Gnosis Periechomenou gia tis Fysikes Epistimes se protovathmiou ekpaideftikous. *Praktika tou 9ou Panelliniou Synedriou Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi tis ENEFET* (s. 121-127).
- Psyllos, D., Antonoglou, L. & Taramopoulos, A. (2015). Epimorfosi Ekpaideftikon P04 stin Paidagogiki Axiopoiisi Eikonikon Ergastirion: I periptosi tou Irdium VLab sto Meikto Perivallon Epimorfosis V' Epipedou. *Praktika tou 4ou Panelliniou Synedriou «Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia»*. Thessaloniki: ETPE.
- Psyllos, D. & Paraskefas, A. (2014). Antilipseis ekpaideftikon gia tin Technologiki Paidagogiki Gnosi Periechomenou: I periptosi ton epimorfoumenon Fysikon PE04. *Praktika tou 9ou Panelliniou Synedriou ETPE* (s. 508-516). Rethymno: ETPE.

Psyllos, D. (2014). Anaptyxi tou meiktou montelou epimorfosis ton ekpaideftikon kai pilotiki tou efarmogi stous ekpaideftikous PE04 (s. 1045-1052). Rethymno: ETPE.

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Έκτακτης Ανάγκης και το καθολικό δικαίωμα στην Εκπαίδευση

Γκούμα Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01-Π.Ε.78, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα καθολικό. Η παροχή, όμως, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) έκτακτης ανάγκης την περίοδο της επιδημικής κρίσης έγειρε σοβαρούς προβληματισμούς αναφορικά με τη δυνατότητα πρόσβασης σ' αυτή όλων των μαθητών κυρίως, όμως, αυτών που είχαν κοινωνικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες. Στο παρόν άρθρο καταγράφονται τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη και αφορούσε στη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών αυτών στις ψηφιακές τάξεις κατά την πρώτη φάση της επιδημικής κρίσης. Επιπλέον αντικείμενα διερεύνησης αποτέλεσαν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ και ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία υλοποίησής της. Η έρευνα ανέδειξε τη δυσκολία της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες στις ψηφιακές τάξεις, καθώς και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές που διέπουν την ΕξΑΕ. Ενθαρρυντικό εύρημα αποτέλεσε, ωστόσο, η αгаστή συνεργασία στο όλο εγχείρημα των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Μαθησιακές δυσκολίες

Emergency Distance Education and the Universal Right to Education

Gkouma Olga, Teacher of Religion and Civic Education, M.Sc., M.Ed.

Abstract

The right of access to education is a universal right. However, the provision of emergency distance education (EDE) during the epidemic crisis raised serious concerns about the possibility of access for all students to this kind of education, especially for those with social problems, learning difficulties or disabilities. The present article records the results of a conducted quantitative research that concerned the possibility of access to digital classrooms of these students, during the first phase of the epidemic crisis. Additional objects of inquiry were the training of teachers in Distance Education and the role of parents in the process of its implementation. The research highlighted the difficulty of equal access and participation of students with learning difficulties and disabilities in the digital classrooms, as well as the lack of training of teachers in the principles governing EDE. An encouraging finding, however, was the good cooperation of the parents and teachers throughout the project.

Keywords: Distance Education, Special Education, Learning Disabilities

Εισαγωγή

Σε όλο τον κόσμο η εξάπλωση του Covid-19 οδήγησε σε βαθύτατες αλλαγές στην κοινωνική οργάνωση και αλληλεπίδραση επηρεάζοντας άμεσα και τον εκπαιδευτικό χώρο (Murphy,2020). Οι πρώτες εκτιμήσεις, αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών που επηρεάστηκαν από την επιδημική κρίση, κάνουν λόγο για 1,5 δισεκατομμύριο. Πολλοί από αυτούς ήταν διαγνωσμένοι με γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Αυτούς το εκπαιδευτικό σύστημα, με τη δυσλειτουργία που επέδειξε, τους περιθωριοποίησε και τους αντιμετώπισε ως “αόρατους” (UNESCO,2020).

Στην Ελλάδα η ΕξΑΕ δεν ήταν θεσμοθετημένη ως επίσημη και πιστοποιημένη διαδικασία (Μίμινου & Σπανακά,2013) γι’ αυτό και η συμπερίληψη στις ψηφιακές τάξεις των μαθητών με γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν ιδιαίτερα δυσχερής (Preston,2020). Το ΥΠΑΙΘ με την 39317/ΓΔ4 (19/03/2020) εγκύκλιο του για την “Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” καλούσε τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν την παροχή ψηφιακής εκπαίδευσης σ’ αυτούς, ενώ μέσα από αναφορές για “κατάλληλες οδηγίες και καλές πρακτικές”, παρέπεμπε το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας τους σε Περιφερειακές δομές, όπως ήταν τα ΠΕΚΕΣ και τα ΚΕΣΥ. Η ανάθεση αυτή μετέθεσε την ευθύνη από το ΥΠΑΙΘ αδυνατώντας να χαράξει, επί της ουσίας, εκπαιδευτική πολιτική συμπερίληψης των μαθητών αυτών στις ψηφιακές τάξεις.

Οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές ανήκαν σ’ αυτούς που αντιμετώπισαν πολλαπλά προβλήματα καθώς στο εκπαιδευτικό υλικό που τους αφορούσε δεν έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις ή προσαρμογές, με αποτέλεσμα να μην τύχουν της απαραίτητης συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία θα μπορούσε πολλαπλώς να τους βοηθήσει (Khalil & Ebner, 2014). Επιπλέον, δεν ωφελήθηκαν από τα μαθήματα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης που τους αφορούσαν, (Mantzikos & Lappa,2020) καθώς δεν υπήρξε ούτε ένα μάθημα ειδικά σχεδιασμένο γι’ αυτούς.

Το αποτέλεσμα ήταν να μείνει εκπαιδευτικά μετέωρος ο πλέον “δύσκολος” στη διαχείριση του μαθητικός πληθυσμός, με την έννοια ότι απαιτούσε εξειδικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση (Liasidou & Symeou,2016). Αυτό είχε ως συνέπεια το επίπεδο μάθησης που είχε καταφέρει, πριν από την επιδημική κρίση, να τρωθεί σημαντικά με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν σημαντικά κενά στην εκπαίδευση του (Levinson et al.,2020).

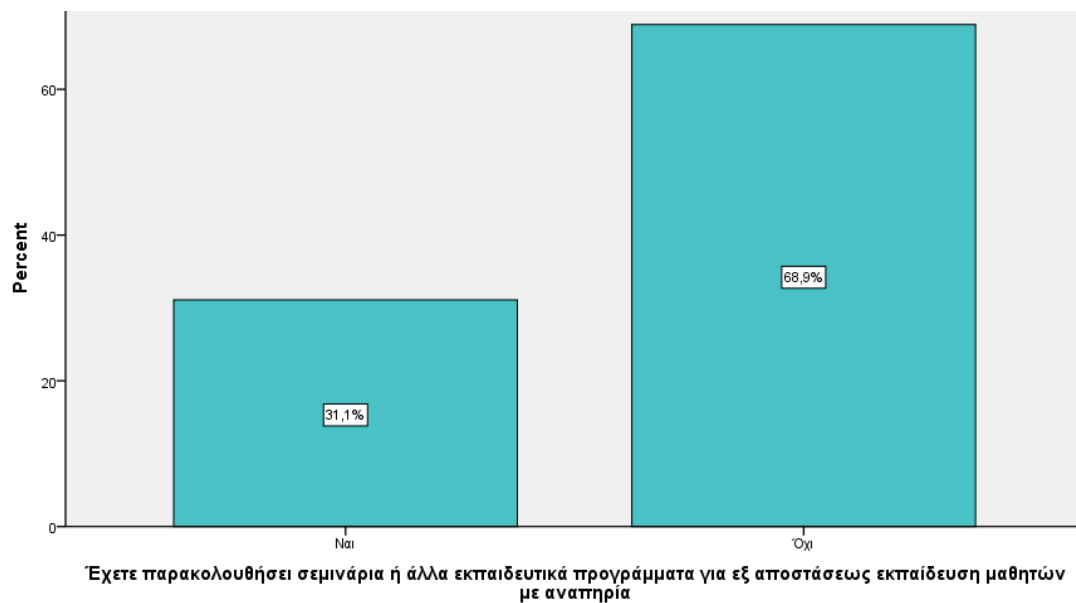
Η έρευνα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν εάν και κατά πόσο το δικαίωμα στην εκπαίδευση, υπό την οπτική της πρόσβασης στην ΕξΑΕ, αποτελούσε δικαίωμα καθολικό και αφορούσε στο σύνολο των Ελλήνων μαθητών. Επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν ήταν αν υπήρξε προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παροχή της, αν είχαν πρόσβαση στην ΕξΑΕ μαθητές με κοινωνικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες και ποιος ήταν ο ρόλος και η συμμετοχή των γονέων των

μαθητών στο εγχείρημα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 135 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, η διανομή του οποίου έγινε μέσω της εφαρμογής Google Forms. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS.

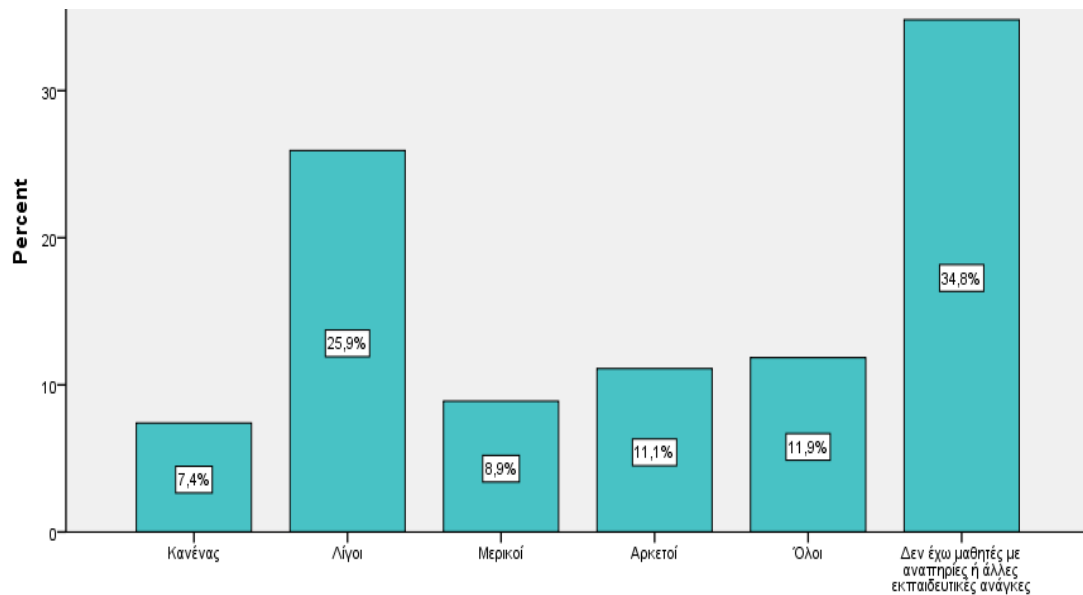
Αποτελέσματα

Στο ερώτημα εάν οι υποκείμενοι στην έρευνα εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούσαν στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην ΕξΑΕ, το 31,1% των ερωτηθέντων απάντησε πως παρακολούθησε και το 68,9% πως δεν παρακολούθησε, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για την παροχή της (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ με αναπηρίες

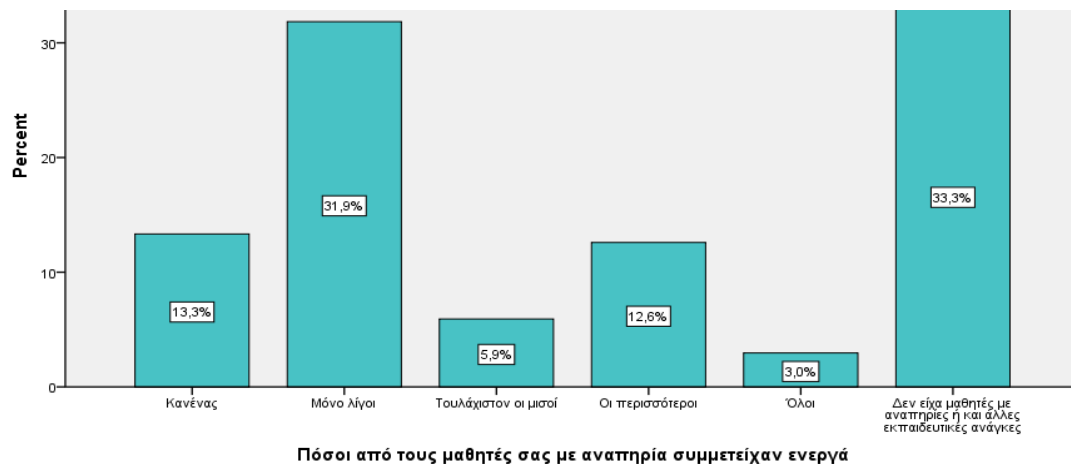
Στο ερώτημα πόσοι από τους μαθητές τους με αναπηρίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν πρόσβαση στην ΕξΑΕ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών (Γράφημα 2) δεν είχε πρόσβαση, καθώς μόνο το 11,9% απάντησε πως είχαν πρόσβαση «Όλοι» οι μαθητές, το 11,1% «Αρκετοί» και το 8,9% «Μερικοί». Στον αντίποδα το 25,9% απάντησε πως είχαν πρόβλημα «Λίγοι» και το 7,4% «Κανένας».



Πόσοι από τους μαθητές σας με αναπηρίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Γράφημα 2. Πρόσβαση μαθητών με αναπηρίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ε-ξΑΕ

Στο ερώτημα πόσοι από τους μαθητές με αναπηρίες συμμετείχαν ενεργά στην ΕξΑΕ, τα αποτελέσματα είναι μάλλον απογοητευτικά (Γράφημα 3) καθώς μόνο το 3% απάντησε πως συμμετείχαν ενεργά «Όλοι», το 12,6% «Οι περισσότεροι» και το 5,9% «Τουλάχιστον οι μισοί». Το 31,9% απάντησε «Μόνο λίγοι» και το 13,3% «Κανένας». Συνεπώς, το δικαίωμα πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία στην ΕξΑΕ δεν ήταν δικαίωμα καθολικό.

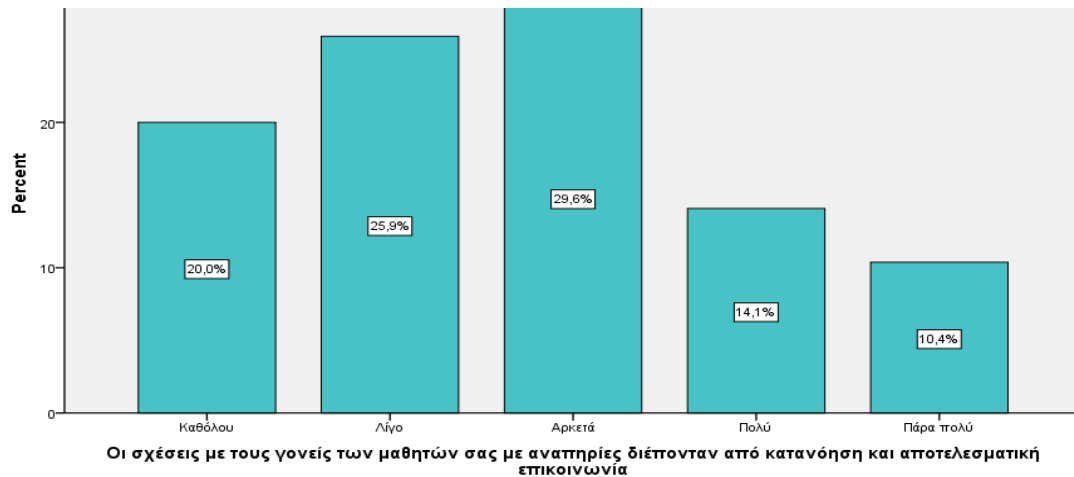


Πόσοι από τους μαθητές σας με αναπηρία συμμετείχαν ενεργά

Γράφημα 3. Ενεργή συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες στην ΕξΑΕ

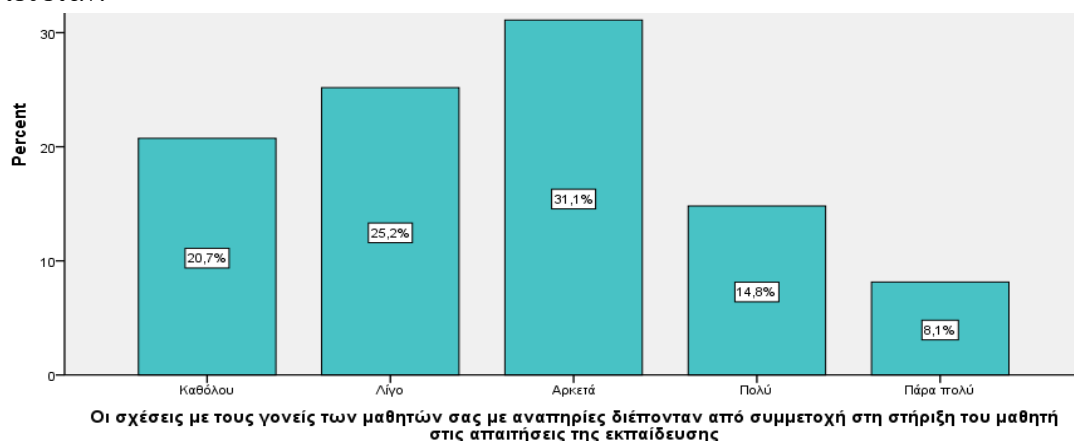
Το επόμενο ερώτημα διερευνούσε, μέσα από μια δέσμη ερωτημάτων, το είδος των σχέσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των μαθητών που είχαν οποιασδήποτε μορφής αναπηρία. Η πρώτη παράμετρος που διερευνήθηκε (Γράφημα 4) ήταν εάν υπήρξε κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο 1 στους 10 εκπαιδευτικούς (10,4%) έκρινε

πως υπήρξε κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία «Πάρα πολύ» και το 14,1% «Πολύ». Το 29,6% απάντησε «Αρκετά», ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς (25,9%) απάντησε «Λίγο» και το 20,0% «Καθόλου». Το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών με αναπηρίες φαίνεται πως είχε εκ των πραγμάτων πολλαπλές δυσκολίες.



Γράφημα 4. Κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία Εκπαιδευτικών-Γονέων μαθητών με αναπηρίες

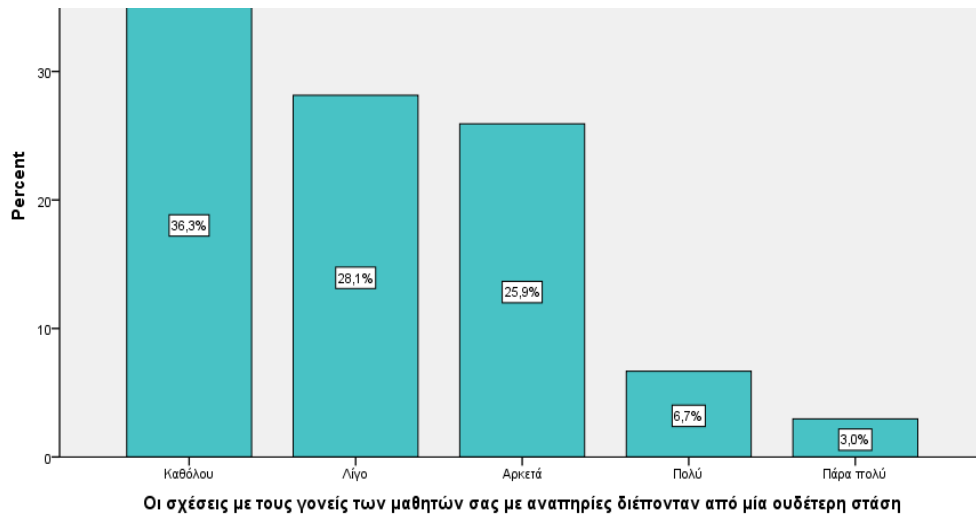
Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τη στήριξη που παρείχαν οι γονείς τους στη διαδικασία υλοποίησης της ΕξΑΕ (Γράφημα 5), έδειξαν ότι ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 25,2%) έκρινε πως οι γονείς στήριζαν τους μαθητές «Λίγο» και το 20,7% «Καθόλου». Το 31,1% έκρινε πως στηρίχθηκε «Αρκετά», ενώ διαφορετική εκτίμηση είχε το 14,8% που απάντησε ότι στηρίχθηκε «Πολύ» και το 8,1% «Πάρα πολύ». Το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι οι μαθητές δεν στηρίχθηκαν ιδιαίτερα από τους γονείς τους, ως προς τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΕξΑΕ, η αδυναμία όμως αυτή δεν αφορούσε στην πρόθεσή τους αλλά στον ελλιπή εξοπλισμό που διέθεταν.



Γράφημα 5. Συμμετοχή των Γονέων στη στήριξη μαθητών με αναπηρίες αναφορικά με τις απαιτήσεις της ΕξΑΕ

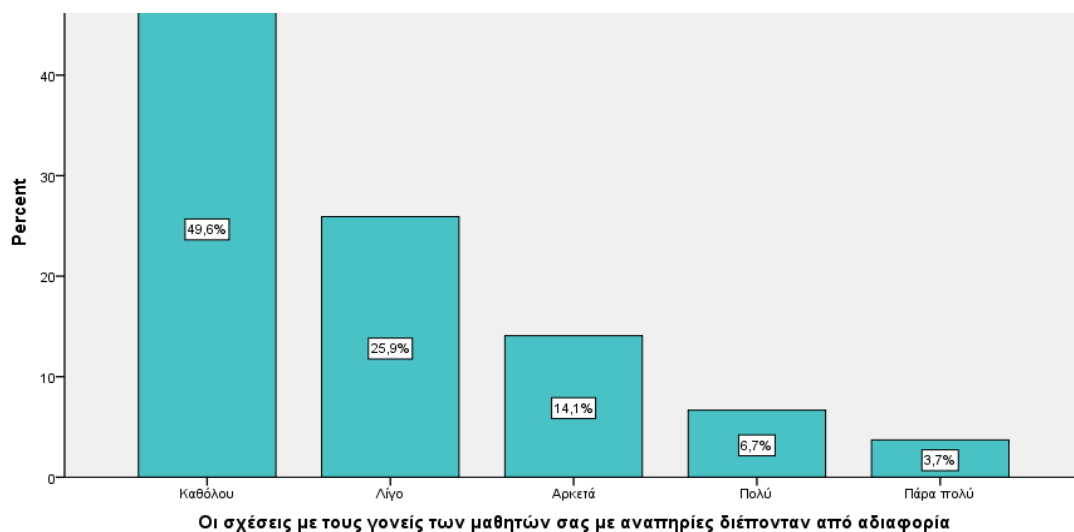
Τα αποτελέσματα στο ερώτημα αν τηρήθηκε από τους γονείς ουδέτερη στάση στη διαδικασία υλοποίησης της ΕξΑΕ έδειξαν ότι μόνο το 3,0% του δείγματος συμφώνησε

πως οι γονείς επέδειξαν ουδέτερη στάση «Πάρα πολύ» και το 6,7% «Πολύ». Ο 1 στους 4 ερωτηθέντες απάντησε πως οι γονείς κράτησαν ουδέτερη στάση «Αρκετά» (ποσοστό 25,9%), ενώ η πλειοψηφία τους τήρησε ουδέτερη στάση «Καθόλου» (ποσοστό 36,3%) ή «Λίγο» (ποσοστό 28,1%). Το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες δεν επέλεξαν να είναι ουδέτεροι αλλά είχαν και άποψη και θέση για την ΕξΑΕ των παιδιών τους (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Ουδέτερη στάση Γονέων μαθητών με αναπηρίες στη διαδικασία υλοποίησης της ΕξΑΕ

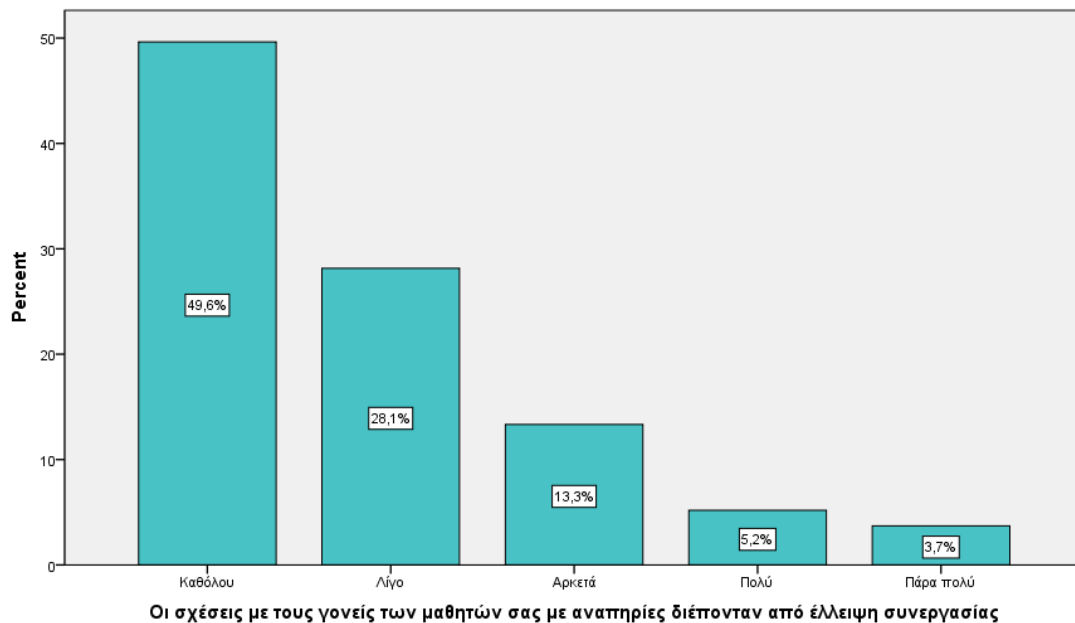
Οι γονείς, επίσης, δεν επέδειξαν αδιαφορία στην ΕξΑΕ των παιδιών τους (Γράφημα 7) καθώς ο 1 στους 2 ήταν «Καθόλου» αδιάφορος (ποσοστό 49,6%) και ο 1 στους 4 «Λίγο» αδιάφορος (ποσοστό 25,9%). Αδιαφορία επέδειξε «Αρκετά», όσον αφορά στην ΕξΑΕ των μαθητών με αναπηρίες, μόνο το 14,1% εξ αυτών, ενώ σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του δείγματος μια μικρή μειοψηφία επέδειξε αδιαφορία «Πολύ» (το 6,7%) και μόνο το 3,7% «Πάρα πολύ».



Γράφημα 7. Αδιαφορία των Γονέων μαθητών με αναπηρίες στη διαδικασία υλοποίησης

της ΕξΑΕ

Στο ερώτημα που αφορούσε τη μεταξύ τους συνεργασία (Γράφημα 8) φάνηκε πως οι γονείς συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους κατά την υλοποίηση της ΕξΑΕ. Ο 1 στους 2 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 49,6%) έκρινε πως υπήρξε έλλειψη συνεργασίας «Καθόλου», το 28,1% «Λίγο», το 13,3% «Αρκετά», ενώ μόνο το 5,2% και το 3,7% έκανε λόγο για έλλειψη συνεργασίας «Πολύ» ή «Πάρα πολύ».



Γράφημα 8. Συνεργασία Γονέων μαθητών με αναπηρίες στη διαδικασία υλοποίησης της ΕξΑΕ

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τάξεις των υποκείμενων στην έρευνα εκπαιδευτικών στελεχώνονταν από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή από μαθητές με αναπηρίες, για την ΕξΑΕ των οποίων δεν είχαν λάβει κάποιας μορφής επιμόρφωση. Επίσης, σε αντίθεση με τους μαθητές της γενικής αγωγής, η ευχέρεια πρόσβασης των μαθητών αυτών στις ψηφιακές τάξεις ήταν πολύ δυσχερής καθώς μόνο ο ένας στους δέκα είχε δυνατότητα πρόσβασης, η δε ενεργής συμμετοχής τους ήταν ελάχιστη. Επιπλέον, ο περιορισμός της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης τους οδήγησε να βιώσουν δραματικά την κοινωνική απομόνωση, εύρημα που συμφωνεί με έρευνες που εξάρουν τη βαρύτητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών αυτών (Rogoff, 1991).

Το δικαίωμα για καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των πολιτών αποτελεί συνταγματική υποχρέωση της Πολιτείας. Η ανεπαρκής, όμως, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών στην ΕξΑΕ και η επιλογή μη προσβάσιμων πληροφοριακών εφαρμογών που θα υποστήριζαν την ψηφιακή εκπαίδευση, από την πλευρά του Υπουργείου, ήρθε να βαθύνει ακόμη περισσότερο τον αποκλεισμό των αναπήρων μαθητών.

Επιπλέον, οι επιπτώσεις της πανδημίας στους μειονεκτούντες μαθητές είχαν αντίκτυπο, εκτός από την πλημμελή εκπαίδευσή τους, κυρίως στην ψυχολογία τους. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων δεν οδήγησε μόνο στο κλείσιμο των τάξεων, αλλά κυρίως στη στέρηση των φίλων και ενός οικείου περιβάλλοντος το οποίο ήταν εξίσου σημαντικό για την πρόοδο, και την ανάπτυξή τους.

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό εύρημα, τέλος, ήταν η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που έδειξαν ότι οι γονείς δεν μπόρεσαν εύκολα να διαχειριστούν την αλλαγή ρόλων και την ανάληψη ευθυνών αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους που σε κάθε άλλη περίπτωση θα βάραιναν τους εκπαιδευτικούς (Collins&Halverson,2018).

Βιβλιογραφία

- Collins, A. & Halverson, R., (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Egkyklios 39317/GD4 (19/03/2020) του ΥΠΑΙTh «Ex apostaseos ypostirixi mathiton/trion me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes».
- Khalil, H. & Ebner, M., (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention - a literature review. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of Ed Media 2014—World Conference on Educational Media and Technology (1305-1313)*. Retrieved Augoust,1, 2020 from: <https://cutt.ly/8omp9lH>
- Levinson, M., Cevik, M. & Lipsitch, M., (2020). Reopening Primary Schools during ThePandemic.*NewEnglandJournalofMedicine*.RetrievedNovember,29,from:<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMms2024920>
- Liasidou, A. & Symeou, L., (2016). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*,59(2),149–166. Retrieved Augoust,8,2020 from :<http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2016.1186102>
- Mantzikos, C. & Lappa, Ch., (2020). Difficulties and barriers in the education of deaf and hard of hearing individuals in the era of COVID-19: The case of Greece-A viewpoint article. *European Journal of Special Education Research*, 6(3), 75-95.
- Miminou, A. & Spanaka, A. (2013). Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi: Katagrafi kai syzitisi mias vivliografikis episkopisis. Sto *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013*,7(2A).
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary*

Security Policy, 41(3), 492-505. DOI:10.1080/13523260.2020.1761749.

Preston, C. (2020). *I hate COVID-19: Kids with disabilities struggle to adjust as schools close*. NBCNewsNow. Retrieved November, 22, 2020 from: <https://www.nbcnews.com/news/education/i-hate-covid-19-kids-disabilities-struggle-adjust-schools-closed-1172906>

Rogoff, B. (1991). The joint socialization of development by young children and adults. In P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), *Learning to think: Child development in social context 2* (pp. 67-96). London: Routledge.

UNESCO, (2020). *Empowering students with disabilities during the COVID-19 crisis*. Retrieved December, 15, 2020 from: <https://bangkok.unesco.org/content/empowering-students-disabilities-during-covid-19-crisis>

Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα: Η συμβολή τους στη μάθηση και τη συνεργασία

*Παπαγάλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, MSc
Βορβή Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Διδάκτορας
Δανιηλίδου Ευγενία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Διδάκτορας*

Περίληψη

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη δημιουργία νέων διδακτικών πρακτικών και στη διαμόρφωση πλαισίου ενεργητικής μάθησης μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. Τα ηλεκτρονικά/ψηφιακά συνεργατικά περιβάλλοντα ως εκπαιδευτικά εργαλεία προσφέρουν πολλές δυνατότητες συλλογικής προσέγγισης της γνώσης. Στην παρούσα εισήγηση επιδιώκεται να καταδειχθούν η χρήση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων ως πλαισίου συνεργατικής μάθησης καθώς και τρόποι αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με ενδεικτική παρουσίαση διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη της αξιοποίησής τους αφορούν κυρίως στην ενίσχυση γνώσεων, θετικών συμπεριφορών και αξιών και κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Παράλληλα, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργατική μάθηση, ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, διδακτικές δραστηριότητες

Digital environments: Their contribution to learning and collaboration

*Papagalou Foteini, Information Technology Teacher, MSc
Vorvi Ioanna, Coordinator of Education, PhD
Daniilidou Evgenia, Coordinator of Education, PhD*

Abstract

The integration of New Technologies in the educational process contributes to the creation of new teaching practices and to the formation of an active learning framework through collaboration and collectivity. Digital collaborative environments as educational tools offer many possibilities for a collective approach to knowledge. This paper intends to shed light on ways of using e-environments as a framework for collaborative learning as well on ways to use them in the educational process with an indicative presentation of teaching / learning activities. The learning and pedagogical benefits of their utilization mainly concern the reinforcement of knowledge, positive attitudes and values and social and communication skills. At the same time, students develop critical and digital literacy skills.

Keywords: cooperative learning, digital environments, teaching activities

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) καθιέρωσαν

νέα μέσα, διαύλους και πρακτικές, με σημαντικές προεκτάσεις και επιρροές στην εκπαίδευση και, γενικότερα, στην κοινωνία. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει βασικό ρόλο στη δημιουργία νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης. Ο θετικός αντίκτυπος των ψηφιακά μετασχηματισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων αφορά τόσο την οργάνωση και την παρουσίαση περιεχομένου με εικονικό τρόπο όσο και τη λειτουργία τους ως συνόλου εργαλείων και διαδικασιών που προωθούν την εμπλοκή των μαθητών και τη μάθηση μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα.

Τα ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα (moodle, google groups, blogs, wikis κ.ά.) αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία διαμόρφωσης κοινοτήτων μάθησης και πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης και επικοινωνίας μεταξύ χρηστών, που υποστηρίζουν τη συνεργασία από απόσταση. Είναι ελκυστικά, οικεία και προσφιλή στους μαθητές και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν διαδικτυακούς διαδραστικούς χώρους και εκπαιδευτικές συνεργατικές πρακτικές, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν με ευχάριστο και πολλές φορές παιγνιώδη τρόπο την κριτική σκέψη τους, επιλέγοντας, ταξινομώντας και αξιολογώντας το υλικό που επεξεργάζονται.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ως πλαίσιο συνεργατικής μάθησης και τρόποι αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος είναι να καταδειχθεί η χρήση τους με τα συνακόλουθα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη, στην υλοποίηση διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων τυπικής, ημιτυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και στην ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Επίσης, μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται ενδεικτικά, επιδιώκεται να αναδειχθεί η συμβολή ψηφιακών μέσων και περιβαλλόντων στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών.

Ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δίνουν έμφαση στην επικοινωνία μέσω υπολογιστή, περιλαμβάνουν εργαλεία και υπηρεσίες με ποικίλες δυνατότητες και κατηγοριοποιούνται σε διάφορους τύπους: εικονικές τάξεις, εποικοδομιστικά περιβάλλοντα, διαλογικά, πολυμεσικά, συνεργατικά, περιβάλλοντα ομαδικής e-αξιολόγησης και ανατροφοδότησης κ.ά. (Μπαλατζάρας, 2004). Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση είναι εμπλουτισμένα με εργαλεία εκπαιδευτικής χρήσης που προσφέρουν πολλές δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως τη δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τους μαθητές, δυνατότητα αλληλεπίδρασης, διαμοιρασμού πληροφορίας, επικοινωνίας και δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης. Επίσης, παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία, τη μεθοδολογία, τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών. Ταυτόχρονα, τα ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα ευνοούν την καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμμετοχικής κουλτούρας και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Οι μαθητές οικοδομούν μια προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου μέσω μιας ηλεκτρονικά υποστηριζόμενης διαδρομής, που σχετίζεται περισσότερο με τους τομείς ενδιαφέροντός τους, καθώς οι σημερινοί έφηβοι μαθητές είναι ικανοί χρήστες των ψηφιακών μέσων (χαρακτηρίζονται, μάλιστα,

διεθνώς ως “digital natives”) και τα έχουν εντάξει στην καθημερινότητά τους (Prensky, 2012: 69). Επιπρόσθετα, η μεγάλη εξοικείωσή τους με τις Τ.Π.Ε., καθώς και η πολυτροπικότητα και διαδραστικότητα του ψηφιακού περιβάλλοντος συντελούν ώστε το άγχος κατά την εκπόνηση εργασιών, κατά τη μελέτη εντός ή εκτός τάξης και κατά την ηλεκτρονική αξιολόγηση και ανατροφοδότησή τους, να μειώνεται σημαντικά.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη συνεργατική μάθηση παρέχει πολλά από τα πολύτιμα μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη του φυσικού συνεργατικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη. Οι μαθητές επωφελούνται από την κοινωνικά δικτυωμένη με συνομηλίκους μάθηση, συνδέονται, ανταλλάσσουν απόψεις και πρακτικές και παράλληλα συμμετέχουν ενεργά, αποκτούν μαθησιακή εμπειρία με προστιθέμενη αξία, ανακαλύπτουν νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και καλλιεργούν δεξιότητες χρήσιμες για το μέλλον.

Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό και την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης, στα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα προάγονται η δράση των μαθητών, η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία, η γνώση που μεγιστοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης, αναπτύσσονται ικανότητες κριτικής σκέψης υψηλότερου επιπέδου και παρέχονται ευκαιρίες διατύπωσης ερωτημάτων, διαλόγου, διαπραγμάτευσης και κατάληξης σε κοινό συμπέρασμα (Vygotsky, 1978).

Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση το παιδί αποκτά πολύτιμες δεξιότητες, ώστε να μπορεί να επιλύει προβλήματα χωρίς τη βοήθεια άλλων και οδηγείται στην αυτορρύθμιση (Slavin, 2007). Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της ομάδας και ενισχύονται η συμμετοχικότητα και η συνεργατική ικανότητα. Διαμορφώνεται κοινότητα μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσεται αίσθημα κοινής ευθύνης, ευνοούνται οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνικοποίηση των ατόμων και καλλιεργούνται θετικές στάσεις και αξίες όπως η δημοκρατική συμπεριφορά, η υγιής ευγενής άμιλλα, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη (Ματσαγγούρας, 2000). Σε τάξεις γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά ετερογενείς, με μαθητικό πληθυσμό που διαθέτει διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και γνωστικό υπόβαθρο, η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει την κατανόηση της διαφορετικότητας, προάγει διαπολιτισμικές σχέσεις και κουλτούρες, αναπτύσσει διαπολιτισμική συνείδηση και δημιουργεί ένα ισχυρότερο σύστημα κοινωνικής υποστήριξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία και να καλύψουν πολλές και διαφορετικές ανάγκες. Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να καινοτομούν και να κάνουν τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα, ελκυστική και αποτελεσματική.

Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ως πλαίσιο συνεργατικής μάθησης. Παραδείγματα

Τα περισσότερα ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα έχουν υψηλό δείκτη ασφαλείας, γιατί διαθέτουν ρυθμίσεις ελέγχου, με τις οποίες ο χρήστης επιλέγει αν το συγκεκριμένο περιβάλλον θα είναι δημόσιο, ιδιωτικό, προσβάσιμο με κωδικό ή με πρόσκληση συμμετεχόντων κ.τ.λ..

Στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και συνεργασίας οι χρήστες μπορούν να συνδέονται με άλλους και να επικοινωνούν, να μοιράζονται πόρους και να συνεργάζονται μέσω διαδικτυακών εργαλείων, να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν σε κοινότητες και δίκτυα. Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνεργατικού τύπου αφορούν: αναθέσεις εργασιών σε ομάδες μαθητών - παραγωγή γραπτών και πολυτροπικών κειμένων - μετασχηματισμούς, αναθεωρήσεις και επαναδιατύπωση κειμένου - δημιουργική γραφή και διαφορετικές εκδοχές μιας ιστορίας ανά ομάδα μαθητών - συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών - αναρτήσεις και διαμοιρασμό υλικού - διαδραστικές δραστηριότητες (π.χ. χρωματισμός ιματισμού αρχαϊκής κόρης, τοποθέτηση οπλισμού σε αρχαίο οπλίτη, διαδραστική χρονολόγηση πηγών, δραστηριότητες για τη ζωφόρο του Παρθενώνα, τοποθέτηση θεατή, θεού, ιερέα, ηθοποιών στα κατάλληλα μέρη αρχαίου θεάτρου, τοποθέτηση κατάλληλης τοιχοποιίας σε οικήματα του Μυστρά, περιήγηση στα σημαντικότερα μνημεία της καστροπολιτείας και ερωτήσεις για καθένα από αυτά, κατασκευή αρχαίου ναού) - κατασκευές με ψηφιακά εργαλεία (π.χ. βίντεο, αφίσα, χρονογραμμή, κόμικς, χάρτης, εννοιολογικός χάρτης, εικονικές εκθέσεις, συννεφώλεξα, ερωτηματολόγια) - ηλεκτρονικά παιχνίδια (κουίζ, σταυρόλεξα, αρκτικόλεξα, κρυπτόλεξα) (Δεγ-γλήρη κ.ά., 2011).

Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνεργατικού τύπου μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων ή/και να αποτελέσουν το αντικείμενο Ερευνητικής ή Δημιουργικής Εργασίας. Μπορεί, όμως, να αξιοποιηθούν και στο πλαίσιο της ημιτυπικής εκπαίδευσης (Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, αγωγής υγείας, αγωγής σταδιοδρομίας) και της άτυπης εκπαίδευσης (σχολικές εορτές και εκδηλώσεις), καθώς οδηγούν στη γνώση μέσα από μαθητοκεντρικές διαδικασίες βιωματικές και ταυτόχρονα ελκυστικές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένες βασικές εφαρμογές που προσφέρουν ηλεκτρονικό περιβάλλον ως πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, οι οποίες συνοδεύονται από ενδεικτικές δραστηριότητες.

Πλατφόρμες συνεργατικών πρακτικών. Οι πλατφόρμες συνεργατικών πρακτικών βασίζονται σε μια συλλογική αντίληψη για τη μάθηση και λειτουργούν ως κοινό αποθετήριο γνώσης και ανταλλαγής πληροφορίας (Cole, 2009; Glassman & Kang, 2011). Το πιο γνωστό παράδειγμα τέτοιου τύπου πλατφόρμας είναι τα Wikispaces. Παρόμοια λογισμικά που καθιστούν τη συνεργατική μάθηση αρκετά ευέλικτη και λειτουργική είναι τα Mediawiki, TikiWiki, GoogleClassroom, Moodle, EditMe, Wikidot, MicrosoftTeams, WordPress κ.ά., από τα οποία άλλα διατίθενται δωρεάν και άλλα με χρέωση. Οι πλατφόρμες συνεργατικών πρακτικών υποστηρίζουν συνεργατικές δραστηριότητες όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ σχολείων, καθώς επιτρέπουν συνοικοδόμηση γνώσης από πολλούς χρήστες, οργάνωση συζητήσεων, διαμοιρασμό πληροφορίας, πόρων, αρχείων, συνδέσμων, συνδιαχείριση και συμπαραγωγή υλικού, που τροποποιείται, αφαιρείται, συμπληρώνεται και επεκτείνεται (Jakes, 2006; Τσέλιος, 2014). Οι δραστηριότητες εκπονούνται είτε με τη μορφή

σχεδίου δράσης είτε με σχολιασμό και αναθεώρηση του υλικού ενός μαθήματος είτε με συνδιαμόρφωση μιας παρουσίασης είτε με συλλογική συγγραφή μιας εργασίας ή με μετασχηματισμό, μετατροπή, ανάπλαση, επαναδιατύπωση κειμένου κ.ά.. Οι πλατφόρμες αυτού του τύπου ευνοούν την ασύγχρονη συνεργατική γραφή και είναι σημαντικές για τη γλωσσική διδασκαλία. Δραστηριότητες: ανά ομάδες μαθητών συγκέντρωση και μελέτη υλικού από διάφορες πηγές για τις πτυχές ενός θέματος (π.χ. Νεοελληνικός Διαφωτισμός) και καταγραφή συμπερασμάτων σε μορφή Word και PowerPoint. Παρουσίαση σε τακτά διαστήματα της πορείας της εργασίας κάθε ομάδας. - Συλλογική συγγραφή κειμένου για ένα θέμα (π.χ. σχολική βία και εκφοβισμός). Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μία ενότητα. - Δημιουργία υλικού ενός μαθήματος, με ερωτήσεις, εργασίες κ.ά. - Ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου και σχολιασμός του ανά κεφάλαιο από διαφορετική ομάδα, βάσει συγκεκριμένων ερωτήσεων. - Διασχολική εργασία μεταξύ σχολείων της ίδιας ή άλλης πόλης, ακόμη και άλλης χώρας για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος (π.χ. τις τοπικές μαγειρικές συνταγές ή τους χορούς ή τις παραδοσιακές ενδυμασίες του τόπου).

Εργαλεία συνεργατικής γραφής. Τα εργαλεία συνεργατικής γραφής και συλλογικών επεμβάσεων σε κείμενο προωθούν τη συγγραφή κοινού κειμένου από πολλούς χρήστες. Ορισμένες διαδικτυακές εφαρμογές (π.χ. Titanpad) επιτρέπουν τη συνεργατική συγγραφή σε πραγματικό χρόνο, από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα, οι οποίοι μπορούν να δουν αυτά που γράφουν οι υπόλοιποι. Το κείμενο καθενός επισημαίνεται με διαφορετικό χρώμα για να διακρίνονται οι διαφορετικές παρεμβάσεις. Οι χρήστες βλέπουν συγχρονισμένα το ίδιο κείμενο και έτσι μπορούν να συνεργαστούν για τη συνέχεια της ιστορίας. Εργαλεία συνεργατικής γραφής είναι, επίσης, τα PrimaryPad, Scribblar, Basic Support for Cooperative Work, ModellingSpace, Dropbox κ.ά. (Μουζάκης, 2006). Δραστηριότητες: Καταιγισμός ιδεών των μαθητών σχετικά με εργασία που τους ανατέθηκε ή με μια διδακτική ενότητα. - Διοργάνωση στρογγυλής τράπεζας ανάμεσα σε ομάδες με θέμα την επιχειρηματολογία γύρω από ζητήματα των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα - Λογοτεχνία - Ιστορία). Κάθε ομάδα καταγράφει τα επιχειρήματά της σε γραπτό κείμενο. - Συνεργατική συγγραφή ομαδικών εργασιών. - Συγγραφή κειμένου δημιουργικής γραφής, που μπορεί να είναι ποίημα, παραμύθι, διήγημα, με βάση λέξεις ή εικόνες που δίνονται. Κάθε ομάδα θα αξιοποιήσει τις λέξεις ή εικόνες σε διαφορετικό σημείο της ιστορίας: άλλη στην αρχή, άλλη ενδιάμεσα, άλλη στο τέλος.

Ιστολόγια (Blogs). Τα ιστολόγια δεν λειτουργούν μόνο ως ατομικά αλλά και ως συνεργατικά blogs, επιτρέποντας προσβασιμότητα και ανταλλαγή περιεχομένου μεταξύ των μαθητών και διαμοίραση υλικού μεταξύ ομάδων (Godwin-Jones, 2003). Αποτελούν ένα γνωσιακό ασύγχρονο περιβάλλον δημοσιοποίησης ιδεών, απόψεων, γνώσεων, εργασιών των μαθητών με τη χρήση διαφόρων τρόπων έκφρασης (λόγου, εικόνας, βίντεο κ.ά.) (Stahl, 2006). Στα ιστολόγια μπορεί να γίνει διαμοιρασμός χρήσιμων διδακτικών εργαλείων και να γίνουν ποικίλες καταχωρίσεις (ειδήσεις, οδηγίες, υλικό μαθήματος, σημειώσεις, κείμενα, φύλλα εργασίας, ημερολόγιο εργασιών για τον συντονισμό και τον συγχρονισμό ομάδων έργου και για τον χρονοπρογραμματισμό του έργου, φωτογραφίες/εικόνες, μουσική/τραγούδια, βίντεο, λίστα συνδέσμων με πλούσιο υλικό για

τα μαθήματα, κουίζ, μαθητικές εργασίες κ.ά.). Μπορεί, επίσης, να αναρτηθεί πρόταση βιβλίου της εβδομάδας και προτροπή ανάγνωσης στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας. Μέσω του ιστολογίου ενθαρρύνεται ο αναστοχασμός και ανταλλάσσονται σκέψεις και σχόλια, ελεύθερα ή επί συγκεκριμένου θέματος που δίνει ο εκπαιδευτικός. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο υποστηρίζει εφαρμογή κατασκευής blog. Άλλες σχετικές εφαρμογές είναι η Wordpress, η υπηρεσία Blogspot της Google, το Blogger κ.ά.). Δραστηριότητες: Δημιουργία ενός εκπαιδευτικού ιστολογίου (blog), ως εργαλείου ενημέρωσης και πρόληψης σχολικής βίας και εκφοβισμού, όπου αναρτώνται δραστηριότητες κατηγοριοποιημένες σε σελίδες/ετικέτες: «ενημερωτικό υλικό», «γλωσσάρι», «βιβλιοθήκη», «ταινιοθήκη», «δημιουργική γραφή», «ερωτηματολόγιο», «πολυτροπικές δημιουργίες», «σκέψεις/προτάσεις», «χρήσιμοι σύνδεσμοι» κ.ά.. - Ανάθεση εργασίας για συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. περίληψη ενός δοκιμίου, ερμηνευτικό σχόλιο για λογοτεχνικό κείμενο) και ανάρτηση των απαντήσεων των μαθητών. - Μελέτη αφίσας για τα ανθρώπινα δικαιώματα. - Μελέτη εννοιολογικού χάρτη για τα πολιτεύματα στην αρχαιότητα και απάντηση σε ερωτήσεις. - Μελέτη βίντεο για την αλληγορία του σπηλαίου του Πλάτωνα, για την ισότητα των φύλων κ.ά. και απάντηση σε ερωτήσεις. - Συμπλήρωση σταυρολέξου για τη Γαλλική Επανάσταση. - Αποκρυπτογράφηση κρυπτόλεξου για τα ουσιαστικά γ' κλίσης της αρχαίας ή της νέας ελληνικής γλώσσας. - Παραπομπή μαθητών σε εργαλεία δημιουργίας παιχνιδιών και κουίζ (π.χ. Kahoot!).

Παλέτα/Πίνακας/Τοίχος/Καμβάς. Πρόκειται για εφαρμογές δημιουργίας εικονικής παλέτας/πίνακα, εύκολες και διασκεδαστικές (Padlet, Microsoft Whiteboard, Stixy κ.ά.). Κάθε ομάδα αναρτά το υλικό (έντυπο ή/και οπτικοακουστικό) που συνέλεξε για ένα θέμα που έχει επιλέξει ή της έχει ανατεθεί ή εργάζεται σε κοινό κείμενο. Οι επεμβάσεις κάθε χρήστη στο κοινό κείμενο εμφανίζονται αμέσως. Η κοινή χρήση κειμένου και ο κοινοπραξιασμός συνδέσμων επιτρέπει γρήγορη συνεργασία σε «παλέτες» σχολικές και διασχολικές. Δραστηριότητες: Εκπόνηση εργασιών από ομάδες μαθητών στο πλαίσιο συνεργατικών σεναρίων και δημιουργία πίνακα για κάθε ομάδα, η οποία αναλαμβάνει ένα έργο και ανεβάζει το υλικό της. Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει το δικό του υποστηρικτικό και συμπληρωματικό υλικό για κάθε ομάδα (έγγραφα, φωτογραφίες). - Οι μαθητές αναρτούν υλικό για την ανάλυση λογοτεχνικού κειμένου, τη βιογραφία ενός σημαντικού προσώπου (επιστήμονα, λογοτέχνη, πολιτικού κ.τ.λ.), ιστορικού ή σύγχρονου, π.χ. του Πλάτωνα, του Βενιζέλου, της Κικής Δημουλά. - Ανάρτηση πληροφοριών για ένα θέμα: π.χ. μια ημέρα στην αρχαία Αθήνα, η εκπαίδευση μέσα από αγγειογραφίες αρχαίων αγγείων, η μετανάστευση/προσφυγιά/ξενιτιά σε εικαστικούς πίνακες και σε τραγούδια. - Ανάθεση ενός θέματος για ανταλλαγή ιδεών (π.χ. η θέση της γυναίκας όπως παρουσιάζεται στο «Αμάρτημα της μητρός μου» του Γεωργίου Βιζυηνού και στην «Αναφορά στον Γκρέκο» του Νίκου Καζαντζάκη) - Δημιουργία χαρτοφυλακίου των καλύτερων δημιουργιών των παιδιών - «Καρφίτσωμα» στην «παλέτα» διαδικτυακών εικόνων για το Ευπαλίνειο υδραγωγείο, για το αρχαίο θέατρο κ.ά..

Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα περιβάλλοντα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υποστηρίζονται από διάφορες εφαρμογές (Cisco Webex Meetings, Microsoft Teams, Zoom, BigBlueButton, Skype, Google Meet κ.ά.) διαμορφώνουν εξ

ορισμού κοινότητες μάθησης, οι οποίες υιοθετούν συνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές, σε ολομέλεια ή σε ομάδες έχουν πρόσβαση στην εικονική αίθουσα και σε χώρους συζήτησης (chat rooms), για να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν στον σχολιασμό ασκήσεων ή κριτηρίων αξιολόγησης, στην εκπόνηση κοινών εργασιών και για να επεξεργαστούν συλλογικά υλικό του μαθήματος (Παπανικολάου κ.ά, 2005).

Σε πολλά από τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που παρουσιάστηκαν, υπάρχει η δυνατότητα παράλληλης αξιοποίησης ελεύθερων διαδικτυακών εφαρμογών, που προσφέρονται για δημιουργικές συνεργατικές δραστηριότητες με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη νέα γνώση με παιγνιώδη τρόπο, την εμπέδωση της ύλης και την αλλαγή του τρόπου θέασης του γνωστικού αντικειμένου. Ενδεικτικά: δημιουργία κόμικς, εννοιολογικού χάρτη, βίντεο, χρονογραμμής, εικονικής έκθεσης, διαδραστικής αφίσας, ηλεκτρονικού περιοδικού/εφημερίδας/λευκώματος, συννεφόμεξου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για διερεύνηση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών ή ευαισθητοποίηση σε ένα θέμα (π.χ. σχολικός εκφοβισμός).

Συμπεράσματα

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα είναι μέρος του σύγχρονου κόσμου και ιδιαίτερα οικεία στους μαθητές. Τα ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία, που επιτρέπουν στους μαθητές να διαμοιράζονται, να επεξεργάζονται, να αξιολογούν πληροφορίες και να ανακαλύπτουν νέους, ψηφιακούς και συνεργατικούς δρόμους προσέγγισης της γνώσης. Ωστόσο, ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην εκπαίδευση προϋποθέτει ένα ευρύτερο όραμα και ένα δομημένο πλαίσιο για την εφαρμογή ψηφιακών πρακτικών, που έχουν στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Στα ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, βασική προϋπόθεση και προτεραιότητα είναι η έμφαση να δίνεται πρωτίστως στη μάθηση, στη μεθοδολογία υποστήριξής της και στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των συμμετεχόντων και δευτερευόντως στη τεχνολογία. Επίσης, βασική είναι η καθοδήγηση, υποστήριξη και ενθάρρυνση των μαθητών τόσο αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία όσο και με τη διευκόλυνσή τους στη χρήση του υλικού σε ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως το ψηφιακό (Μπαλατζάρας, 2004).

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, είτε είναι ατομικά είτε συνεργατικά, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την παραδοσιακή τάξη και τον κλασικό τρόπο εκπαίδευσης. Η φυσική και δια ζώσης παρουσία των μαθητών στο σχολείο είναι εκείνη που κατεξοχήν ευνοεί την αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο και, συνακόλουθα, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Η τεχνολογία συμβάλλει επικουρικά και ενισχυτικά στη μάθηση μέσα από τη συνεργασία και στην προσέγγιση της γνώσης μέσα από νέα καινοτόμα μονοπάτια με πολλές δυνατότητες.

Βιβλιογραφία

- Balatzaras, M. (2004). Psifiakes Vivliothikes. Ergasia: Perivallonta Mathisis & Synergias. Programma Metaptychiakon Spoudon stin Epistimi tis Pliroforias. Ionio Panepistimio, TEI Athinas.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, 141–146.
- Dengleri S., Koukliatis I., Kyropoulou K., Moudatsaki E., Chaldogeridis A., Champsas I. (2011). Web 2.0 ergaleia gia tin taxi. Syntonismos - Epimeleia: Palaigeorgiou G., Ypsilanti K. Thessaloniki: Technologies Koinonikis Diktyosis stin Ekpaidefsi – M.P.S. - Tmima Pliroforikis A.P.Th.
- Glassman, M., Kang, M. (2011). The logic of wikis: The possibilities of the Web 2.0 classroom. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 93–112.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Jakes, D. (2006). Wild about Wikis. *Technology & Learning*, 27 (1), 6-8.
- Matsangouras, I. G. (2000). Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi: Theoria kai praxi tis didaskalias. Athina: Grigoris.
- Mouzakis, Ch. (2006). I ex apostaseos ekpaidefsi stin ekpaidefsi enilikon - Paradeigmata kai periptoseis efarmogis. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias & Thriskevmaton, Geniki Grammateia Ekpaidefsis Enilikon, Institutouto Diarkous Ekpaidefsis Enilikon.
- Papanikolaou, A. K., Grigoriadou, M., Gouli, E. (2005). I symvoli tou Diadiktyou stin ananeosi ekpaideftikon praktikon stin tritovathmia ekpaidefsi. Themata stin Ekpaidefsi, 6 (1), 23-57.
- Prensky, M. (2012). *Digital Natives to Digital Wisdom*. USA: Corwin SAGE.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (μτφρ. Ε. Εκκεκάκη - επιμ. Κ. Μ. Κόκκινος). Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tselios, N. (2014). Schediasmos kai axiologisi ekpaideftikou logismikou. 1.0. Patra: Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis kai Agogis stin Proscholiki Ilikia. Panepistimio Patron. Anaktithike stis 30-4-2021 apo:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1436/1Eisagogi.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA Harvard University Press.

Το Κίνημα των Δημιουργών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Παπαδημητρόπουλος Νικόλαος – Εκπαιδευτικός, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Ο όρος Κίνημα των Δημιουργών (Maker Movement) αναφέρεται στην αυξανόμενη κοινότητα των ανθρώπων που επινοούν, κατασκευάζουν και διαμοιράζονται καινοτόμα απτά δημιουργήματα. Το κίνημα προωθείται από πολλές χώρες με σκοπό κυρίως την ανάπτυξη των δεξιοτήτων χρήσης των νέων τεχνολογιών και της δημιουργικότητας των πολιτών τους. Παράλληλα, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την εφαρμογή του Κινήματος στην εκπαίδευση καθώς παρέχει αρκετές «hands-on» ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών. Καθώς όμως το Κίνημα διαφαίνεται ότι είναι πιο συμβατό με την μη τυπική εκπαίδευση και γενικά με μαθησιακά περιβάλλοντα που δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους και αναλυτικό πρόγραμμα, στην παρούσα εργασία προτείνεται οι δραστηριότητες δημιουργίας να υλοποιούνται με την αξιοποίηση της τεχνολογίας Arduino σε έναν μαθητικό Όμιλο Φυσικών Επιστημών και Ρομποτικής που λειτουργεί εκτός σχολικού ωραρίου. Σε αυτόν υλοποιούνται εργαστηριακά όργανα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και κατά την τυπική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κίνημα Δημιουργών, Arduino, Ρομποτική, Φυσικές Επιστήμες.

The Maker Movement in the Greek Secondary Education

Papadimitropoulos Nikos – Teacher, M.Sc., M.Ed.

Abstract

The term Maker Movement refers to the growing community of people who invent, develop and share innovative tangible artifacts. The movement is promoted by many countries with the aim of improving the skills of their citizens to use new technologies and develop their creativity. At the same time, there is a growing interest in the application of the Movement in education as it provides several hands-on learning opportunities, which enhance students' knowledge and skills. However, as the Movement seems to be more compatible with non-formal education and in general with learning environments that do not have strictly predetermined teaching goals and curriculum, in this study a methodology is proposed by which Maker activities are implemented by utilizing the Arduino technology in a Sciences and Robotics After-School Club. In this club, laboratory instruments are implemented which can also be used for the formal teaching of Sciences.

KeyWords: Maker Movement, Arduino, Robotics, Sciences

Εισαγωγή

Η έννοια της «Δημιουργίας» (Making) αναφέρεται στην παραγωγή κάποιας

καινοτομίας κατά την οποία οι άνθρωποι συναρμολογούν, αποσυναρμολογούν ή και συνδυάζουν απτά «τεχνουργήματα» (artifacts) (Jones, 2020; Sang & Simpson, 2019; Schön et al., 2014). Αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης δραστηριότητας και για αυτό οι άνθρωποι υλοποιούν τεχνουργήματα, με σκοπό τη βελτίωση της καθημερινής τους ζωής, καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας του ανθρώπινου είδους, αξιοποιώντας παραδοσιακές τέχνες όπως η ραπτική, η ξυλουργική, η μεταλλουργία, αλλά και νεότερες όπως η ηλεκτρονική τεχνολογία (Halverson & Peppler, 2018; Schad & Jones, 2020).

Το Κίνημα των Δημιουργών

Τα τελευταία χρόνια, η έμφυτη τάση των ανθρώπων να δημιουργούν έχει πάρει νέα ώθηση λόγω δύο βασικών καινοτομιών (Rosenfeld et al., 2019), την ψηφιακή επανάσταση, κυρίως μέσα από την εξάπλωση των «ανοιχτών τεχνολογιών», που επιτρέπει την εύκολη ανάπτυξη απτών τεχνουργημάτων και επίσης την ψηφιακή επανάσταση του διαδικτύου που επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν και να διαμοιράζονται σκέψεις, ιδέες και διαδικασίες κατασκευής τεχνουργημάτων. Οι καινοτομίες αυτές έχουν αυξήσει κατακόρυφα τον αριθμό των ανθρώπων που μεταβάλλονται από απλούς καταναλωτές των νέων τεχνολογιών σε «Δημιουργούς» (Makers) (Seo, 2019).

Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιείται πλέον ο όρος «Κίνημα των Δημιουργών» (Maker Movement) για να περιγράψει την αναπτυσσόμενη κοινότητα των ανθρώπων που επικοινωνούν και κατασκευάζουν καινοτόμα απτά τεχνουργήματα, με σκοπό τη διασκέδαση κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής τους, την αξιοποίησή τους σε καθημερινές εφαρμογές και την παρουσίασή τους σε φυσικά ή ψηφιακά φόρα (Halverson & Sheridan, 2014; Martin, 2015; Rosenfeld et al., 2019; Schad & Jones, 2020).

Η δραστηριότητα της Δημιουργίας υλοποιείται σε χώρους που αποκαλούνται «Χώροι Δημιουργών» (Makerspaces), όπου οι συμμετέχοντες πειραματίζονται, εξερευνούν, μαστορεύουν, λύνουν προβλήματα και αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις (Moorefield-Lang et al., 2019). Χώροι Δημιουργών έχουν αναπτυχθεί σε σχολεία, Πανεπιστήμια, βιβλιοθήκες, μουσεία, δημοτικά κέντρα, θερινά κέντρα μαθημάτων και στα πλαίσια προγραμμάτων που λειτουργούν μετά το σχολείο (Irie et al., 2019; Martin et al., 2020; Rosenfeld et al., 2019; Schad & Jones, 2020).

Πολλές χώρες προωθούν την εξάπλωση των Χώρων Δημιουργών (Sang & Simpson, 2019; Wang et al., 2019). Για παράδειγμα, οι ΗΠΑ θεωρούν το Κίνημα των Δημιουργών ως ένα μέσο που θα οδηγήσει τους πολίτες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ώστε να μετατραπούν σε παραγωγούς αντί για καταναλωτές. Στην Ευρώπη η ένταξη του κινήματος στοχεύει στην ανάκτηση της πρώτης θέσης στην καινοτομία και στο πνεύμα της επιχειρηματικότητας. Στην Κίνα το κίνημα αποσκοπεί να αποτελέσει ένα μέσο για την αξιοποίηση της ακμάζουσας βιομηχανίας κατασκευών ώστε να προαχθεί η καινοτομία και να αναπτυχθεί η οικονομία τους.

Βασικό στοιχείο του κινήματος είναι η επικοινωνία με το κοινό και άλλους

Δημιουργούς σε «Εκδηλώσεις Δημιουργών» (Maker Faires) με σκοπό την παρουσίαση των έργων τους, της πορείας υλοποίησης και των μελλοντικών τους σχεδίων (Halverson & Peppler, 2018; Halverson & Sheridan, 2014). Διεθνώς διοργανώνονται κατάλληλες εκδηλώσεις όπου οι Δημιουργοί μπορούν να παρουσιάσουν τα έργα τους (Maker Faire, 2020). Στην Ελλάδα αξιοσημείωτες εκδηλώσεις που μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλο πεδίο για την παρουσίαση των έργων των Δημιουργών είναι το «Athens Science Festival» (Alimisis et al., 2019) και η «Βραδιά του Ερευνητή».

Το Κίνημα των Δημιουργών στην εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας εστίασε στο Κίνημα των Δημιουργών καθώς η αξιοποίησή του παρέχει αρκετές «hands-on» ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών (Sang & Simpson, 2019; M. Schad & Jones, 2020). Η ένταξη στην εκπαίδευση του Κινήματος των Δημιουργών βασίζεται κυρίως στην κατασκευαστική θεωρία (constructionism) που διατυπώθηκε από τον Papert (Alimisis et al., 2019; Sang & Simpson, 2019; Schad & Jones, 2020; Schlegel et al., 2019). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι άνθρωποι μπορούν να οικοδομήσουν τη γνώση κατά τη διαδικασία της κατασκευής τεχνουργημάτων, μέσω ενός διαλόγου με τον εαυτό τους και με άλλα άτομα (Rosenfeld et al., 2019). Η θεωρία θέτει ως επίκεντρο τη μάθηση μέσα από την αξιοποίηση θεμάτων που αντλούνται κυρίως από την καθημερινή ζωή.

Παρόλα αυτά, ερευνητές επισημαίνουν ότι το Κίνημα των Δημιουργών είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην τυπική εκπαίδευση (Rosenfeld et al., 2019; Schlegel et al., 2019) καθώς διαπιστώνουν την ύπαρξη μιας ασυμφωνίας μεταξύ των απαιτήσεων του ΑΠΣ και της μάθησης στο πλαίσιο του Κινήματος (Godhe et al., 2019; Rosenfeld et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι είναι δύσκολο να εκπληρώνονται οι μαθησιακοί στόχοι του ΑΠΣ και η αξιολόγησή τους μέσα στην τυπική σχολική τάξη, ενώ ταυτόχρονα να διασφαλίζεται ότι οι δραστηριότητες θα υλοποιούνται με την ελεύθερη επιλογή των θεμάτων και του τρόπου εργασίας από τους μαθητές, καθώς και με την ελεύθερη μετακίνηση και επικοινωνία τους, όπως επιτάσσεται από την νοοτροπία του Κινήματος των Δημιουργών (Schlegel et al., 2019).

Σε μια προσπάθεια να ενταχθούν οι δραστηριότητες Δημιουργίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι Cohen et al. (2017) πρότειναν αυτό να γίνει σταδιακά, μέσω της ανάπτυξης κατασκευών για την υποστήριξη της διδασκαλίας των μαθημάτων. Για παράδειγμα, μπορούν να αναπτυχθούν εργαστηριακά όργανα τα οποία θα αξιοποιήσουν για τον υλοποίηση πειραμάτων είτε μέσα στη σχολική τάξη είτε στο πεδίο, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο και πιθανές ελλείψεις της υποδομής των σχολικών εργαστηρίων. Καθώς το Κίνημα των Δημιουργών είναι πιο συμβατό με την μη τυπική εκπαίδευση (Martin, 2015), ένας Χώρος Δημιουργών μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια προγραμμάτων που λειτουργούν μετά το σχολείο (Hsu et al., 2020), όπως οι Όμιλοι και τα Καινοτόμα Προγράμματα, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν την ευελιξία να προσαρμόσουν τους στόχους και την πορεία υλοποίησής τους.

Η αξιοποίηση του Arduino στο Κίνημα των Δημιουργών

Η διεθνής πρακτική έδειξε ότι οι φορείς με περιορισμένους οικονομικούς πόρους, που λειτουργούν Χώρους Δημιουργών, στράφηκαν στη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και λογισμικών ανοιχτού κώδικα (open source), όπως το Arduino (Kang et al., 2019). Η τεχνολογία Arduino είναι αρκετά φθηνή και συνεπώς είναι κατάλληλη ακόμα και για Χώρους που δεν μπορούν να επενδύσουν μεγάλα οικονομικά κεφάλαια (Alò et al., 2020). Αυτή η στροφή στις ανοιχτές τεχνολογίες έδωσε μεγάλη ώθηση στην εξάπλωση των Χώρων Δημιουργών τα τελευταία χρόνια (Seo, 2019). Το Arduino είναι συμβατό με μια μεγάλη ποικιλία από περιφερειακά εξαρτήματα (αισθητήρες, ενεργοποιητές κτλ.) και έτσι έδωσε την δυνατότητα στους Δημιουργούς για την ανάπτυξη μιας μεγάλης ποικιλίας τεχνουργημάτων (Alimisis et al., 2019).

Μέσω της τεχνολογίας Arduino μπορούν να αναπτυχθούν εργαστηριακά όργανα για την υλοποίηση μετωπικών πειραμάτων ή πειραμάτων επίδειξης (Kubínová & Šlégr, 2015). Παράλληλα, μπορούν να δημιουργηθούν φορητές συσκευές για την υλοποίηση πειραμάτων εκτός σχολείου (Tziortzioti et al., 2019).

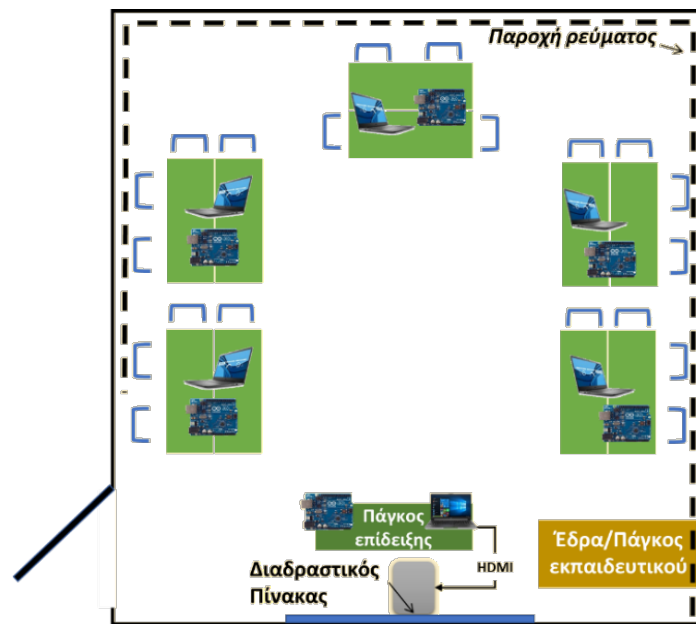
Η υλοποίηση εργαστηριακών οργάνων Arduino σε Όμιλο Φυσικών Επιστημών και Ρομποτικής

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε αν σε έναν μαθητικό Όμιλο που λειτουργεί σε ένα ελληνικό Γυμνάσιο, μπορούν να υλοποιηθούν δραστηριότητες δημιουργίας, με επίκεντρο την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαστηριακών οργάνων Arduino. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα δημόσιο ελληνικό Γυμνάσιο κατά την σχολική χρονιά 2018-19. Επιλέχθηκε για να φιλοξενήσει τον Χώρο μια συμβατική σχολική αίθουσα. Πριν την έναρξη κάθε συνεδρίας, που πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα, τα θρανία τοποθετούνταν σε ζεύγη για να δημιουργήσουν έναν «πάγκο εργασίας» και τοποθετούνταν στην αρχική τους διάταξη στο τέλος κάθε συνεδρίας (Εικόνα 1).

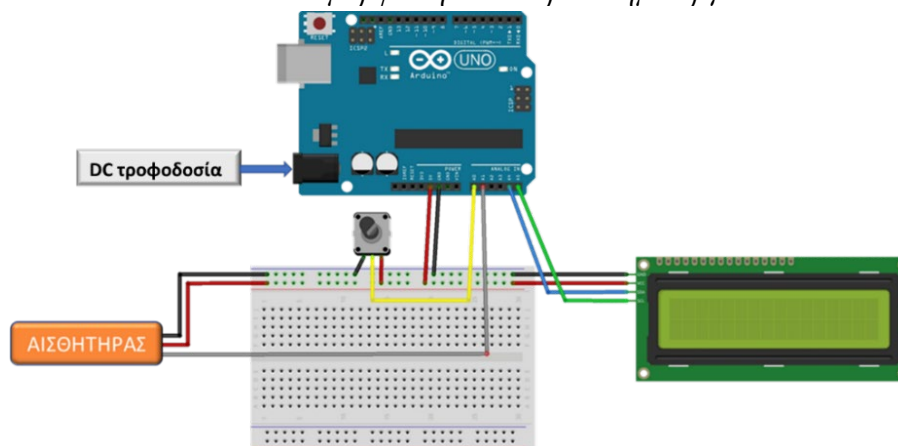
Ο βασικός πυρήνας των εργαστηριακών οργάνων Arduino διατηρούνταν σταθερός (Εικόνα 2). Κάθε όργανο ενσωμάτωνε έναν μικροελεγκτή Arduino, ο οποίος τροφοδοτούνταν από DC πηγή (μπαταρία ή τροφοδοτικό), ένα ποτενσιόμετρο για τη βαθμονόμηση του οργάνου, μια οθόνη LCD-I2C για την παρακολούθηση των μετρήσεων και ένα breadboard για την σύνδεση των περιφερειακών συσκευών με τον μικροελεγκτή Arduino. Το εργαστηριακό όργανο μπορούσε να τροποποιηθεί εύκολα αλλάζοντας μόνο τον αισθητήρα.

Το μεγάλο πλήθος των αισθητήρων που διατίθενται στο εμπόριο δίνει πολλές δυνατότητες για την υλοποίηση εργαστηριακών οργάνων που δεν συμπεριλαμβάνονται στην τρέχουσα υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών. Για παράδειγμα υπάρχουν αισθητήρες για τη μέτρηση του pH, της θερμοκρασίας, των αιωρούμενων σωματιδίων στην ατμόσφαιρα και της περιεκτικότητας σε αέρια όπως CO₂, O₂, H₂, αιθανόλη και βουτανίου. Συνεπώς η συγκεκριμένη πειραματική διάταξη είναι εύκολα τροποποιήσιμη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη πολλών

διαφορετικών εργαστηριακών οργάνων.



Εικόνα 1. Διαμόρφωση του Χώρου Δημιουργών.



Εικόνα 2. Διάταξη εργαστηριακού οργάνου Arduino.

Για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας αισθητήρας θερμοκρασίας υγρών και ένας αισθητήρας pH για την υλοποίηση δύο αντίστοιχων τύπων εργαστηριακού οργάνου. Το όργανο μπήκε σε ένα πλαστικό κουτί από το οποίο εξείχε ο αισθητήρας και το ποτενσιόμετρο. Η οθόνη LCD-I2C κολλήθηκε κατάλληλα στο επάνω μέρος του κουτιού ώστε να είναι ευδιάκριτες οι μετρήσεις.

Οι μαθητές αξιοποίησαν σε μετωπικό εργαστήριο τα όργανα για την υλοποίηση μετρήσεων pH σε καθημερινά διαλύματα και για την παρακολούθηση της θερμοκρασίας σε ενδόθερμες και εξώθερμες αντιδράσεις, καθώς και εκτός σχολείου για την μέτρηση του pH νερού από πηγές στην περιοχή της Πάρνηθας. Τα εργαστηριακά όργανα παρουσιάστηκαν στη Βραδιά Ερευνητή 2018 στο ΕΜΠ.

Η αξιολόγηση του δραστηριοτήτων στον Όμιλο έγινε μέσω ερωτηματολογίου Likert

(πενταβάθμιας κλίμακας, από 1 έως 5), που αφορούσε στις απόψεις των μαθητών για το κατά πόσο οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες, το βαθμό της συνεργασίας μεταξύ τους και τις γνώσεις που θεωρούν ότι αποκόμισαν (Πίνακας 1).

- Ερώτηση 1. Οι δραστηριότητες στον όμιλο ήταν πολύ ενδιαφέρουσες.
- Ερώτηση 2. Στον όμιλο συνεργαζόμουν πολύ συχνά με τους συμμαθητές μου.
- Ερώτηση 3. Η συμμετοχή στον Όμιλο, μου πρόσφερε πολλές γνώσεις.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου Likert.

Αριθμός μαθη- τών	Ερωτ. 1 Mean (SD)	Ερωτ. 2 Mean (SD)	Ερωτ. 3 Mean (SD)
30	4.70 (0.466)	4.17 (1.020)	4.57 (0.774)

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των μαθητών αναδεικνύεται ότι οι δραστηριότητες που υλοποιήσαν ήταν ενδιαφέρουσες, ότι διευκόλυναν τη συνεργασία μεταξύ τους και ότι τους πρόσφεραν αρκετές γνώσεις. Παράλληλα, κατέστησαν εφικτή την ανάπτυξη εργαστηριακών οργάνων που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές είτε σε εργασίες εκτός σχολείου, είτε εντός του σχολικού εργαστηρίου, αναπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο πιθανές ελλείψεις στην εργαστηριακή υποδομή του εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών. Συνεπώς το Κίνημα των Δημιουργών μπορεί να ενταχθεί στα ελληνικά σχολεία μέσα από την υλοποίηση Ομίλων με πυρήνα την ανάπτυξη εργαστηριακών οργάνων Arduino.

Βιβλιογραφία

- Alimisis, D., Alimisi, R., Loukatos, D., & Zoulias, E. (2019). Introducing Maker Movement in Educational Robotics: Beyond Prefabricated Robots and “Black Boxes”. In L. Daniela (Ed.), *Smart Learning with Educational Robotics: Using Robots to Scaffold Learning Outcomes* (pp. 93-115). *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19913-5_4
- Alò, D., Castillo, A., Marín Vial, P., & Samaniego, H. (2020). Low-cost emerging technologies as a tool to support informal environmental education in children from vulnerable public schools of southern Chile. *International journal of science education*, 42(4), 635-655. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1723036>
- Cohen, J., Jones, W. M., Smith, S., & Calandra, B. (2017). Makification: Towards a Framework for Leveraging the Maker Movement in Formal Education. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 26(3), 217-229.
- Godhe, A.-L., Lilja, P., & Selwyn, N. (2019). Making sense of making: critical issues in the integration of maker education into schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3), 317-328. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1610040>

- Halverson, E., & Peppler, K. (2018). The maker movement and learning. 258-294.
- Halverson, E. R., & Sheridan, K. (2014). The Maker Movement in Education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-504. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063>
- Hsu, P.-S., Lee, E. M., Smith, T. J., & Kraft, C. (2020). Exploring youths' attitudes toward science in a Makerspace-infused after-school program. *Interactive Learning Environments*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1786408>
- Irie, N. R., Hsu, Y.-C., & Ching, Y.-H. (2019). Makerspaces in Diverse Places: A Comparative Analysis of Distinctive National Discourses Surrounding the Maker Movement and Education in Four Countries. *TechTrends*, 63(4), 397-407. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0355-9>
- Jones, W. M. (2020). Teachers' perceptions of a maker-centered professional development experience: a multiple case study. *International Journal of Technology and Design Education*. 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09581-2>
- Kang, S.-J., Yeo, H.-W., & Yoon, J. (2019). Applying Chemistry Knowledge to Code, Construct, and Demonstrate an Arduino–Carbon Dioxide Fountain. *Journal of Chemical Education*, 96(2), 313-316. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00663>
- Kubínová, Š., & Šlégr, J. (2015). ChemDuino: Adapting Arduino for Low-Cost Chemical Measurements in Lecture and Laboratory. *Journal of Chemical Education*, 92(10), 1751-1753. <https://doi.org/10.1021/ed5008102>
- Maker Faire. (2020). Retrieved 29/5/2020 from <https://makerfaire.com/>
- Martin, L. (2015). The promise of the maker movement for education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1099>
- Martin, W. B., Yu, J., Wei, X., Vidiksis, R., Patten, K. K., & Riccio, A. (2020). Promoting Science, Technology, and Engineering Self-Efficacy and Knowledge for All With an Autism Inclusion Maker Program. *Frontiers in Education*, 5(75). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00075>
- Moorefield-Lang, H., & Coker, M. (2019). Makerspaces in the High School Setting. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 47-59.
- Rosenfeld, S., Yayon, M., Halevi, R., & Blonder, R. (2019). Teachers as Makers in Chemistry Education: an Exploratory Study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 125-148. <https://doi.org/10.1007/s10763-019->

09989-w

- Sang, W., & Simpson, A. (2019). The Maker Movement: a Global Movement for Educational Change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 65-83. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09960-9>
- Schad, M., & Jones, W. M. (2020). The Maker Movement and Education: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1688739>
- Schad, M. L., & Jones, M. (2019). Makerspace Professional Development: A Self-determination Theory Analysis. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2019*, Las Vegas, NV, United States. <https://www.learntechlib.org/p/208470>
- Schlegel, R. J., Chu, S. L., Chen, K., Deuermeier, E., Christy, A. G., & Quek, F. (2019). Making in the classroom: Longitudinal evidence of increases in self-efficacy and STEM possible selves over time. *Computers & Education*, 142, 103637. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103637>
- Schön, S., Ebner, M., & Kumar, S. (2014). The Maker Movement. Implications of new digital gadgets, fabrication tools and spaces for creative learning and teaching. *eLearning Papers*, 39, 14-25.
- Seo, J. (2019). Is the Maker Movement Inclusive of ANYONE?: Three Accessibility Considerations to Invite Blind Makers to the Making World. *TechTrends*, 63(5), 514-520. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00377-3>
- Tziortzioti, C., Amaxilatis, D., Mavrommati, I., & Chatzigiannakis, I. (2019). IoT sensors in sea water environment: Ahoy! Experiences from a short summer trial. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science*, 343, 117-130. <https://doi.org/10.1016/j.entcs.2019.04.014>
- Wang, T.-H., Lim, K. Y. T., Lavonen, J., & Clark-Wilson, A. (2019). Maker-Centred Science and Mathematics Education: Lenses, Scales and Contexts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09999-8>

Ψηφιακό Χάσμα και Πανδημία. Η κατάσταση στην σχολική Ελληνική Εκπαίδευση

Κουτής Ι. Χαράλαμπος., Θεολόγος – Φιλολόγος. MSc Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Υπ. Διδάκτωρ κοινωνιολογίας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης Α.Π.Θ

Περίληψη

Η μετάδοση της πανδημίας του Κορωνοϊού σε ολόκληρη την ανθρωπότητα, κατάφερε να μεταβάλει όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η δια ζώσης σχέσεις και επαφές όπως της είχαμε συνηθίσει πριν από την πανδημία ελαχιστοποιήθηκαν και η κοινωνική αποστασιοποίηση αποτελεί πλέον το αναγκαίο μέτρο περιορισμού της διασποράς του ιού. Η κατάσταση αυτή οδήγησε στο να αναπτυχτεί αλλά και να εισαχτεί ακόμα περισσότερο η επικοινωνία του διαδικτύου και των τεχνολογικών μέσων, μεταβάλλοντας σε μεγάλο βαθμό την ανθρωπότητα και τους οργανωτικούς της μετασχηματισμούς. Κράτη, οργανισμοί, επιχειρήσεις αλλά και η εκπαίδευση που θα αναφερθούμε διεξοδικότερα, μέσω των τεχνολογικών εφαρμογών προσπάθησαν να σμικρύνουν τις συνέπειες των περιοριστικών μέτρων στην φυσική δια ζώσης αλληλόδραση. Η υιοθέτηση των ψηφιακών και των τεχνολογικών εφαρμογών οδήγησε σε μια εκ των ουκ άνευ χρήση καθώς η πλειοψηφία των πολιτών των περισσότερων κρατών κλήθηκε όχι μόνο να εργαστεί (τηλεργασία) αλλά και να εκπαιδευτεί (τηλεκπαίδευση) από το σπίτι. Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο σε όλες τις βαθμίδες, η τηλεεκπαίδευση αντικατέστησε την ζωντανή διδασκαλία, με ασύγχρονες και σύγχρονες βιντεοδιαλέξεις μέσω των διαφόρων ηλεκτρονικών πλατφόρμων διδασκαλίας και διαλέξεων. Η τηλεεκπαίδευση όμως για να πραγματοποιηθεί προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων ηλεκτρονικών υποδομών(σύνδεση στο διαδίκτυο, τεχνολογικός εξοπλισμός). Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση μη ύπαρξης των παραπάνω μέσων; Στο σημείο αυτό εισάγεται ένας ιδιότυπος διαχωρισμός, σε εκείνους που έχουν πρόσβαση στα τεχνολογικά μέσα και σε εκείνους που δεν έχουν, το γνωστό από την βιβλιογραφία ψηφιακό χάσμα. Το ψηφιακό χάσμα το οποίο προϋπήρχε, διογκώθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας και ειδικότερα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, αύξησε τις κοινωνικές ανισότητες και οδήγησε σε καταστάσεις περιθωριοποίησης και απομόνωσης των μαθητών από τον μοναδικό τρόπο εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Πανδημία του Κορωνοϊού, Τ.Π.Ε, Τηλεκπαίδευση, Τεχνολογικά μέσα, Ψηφιακό χάσμα, Κοινωνικές ανισότητες

Digital Divide and Pandemic. The situation in school Greek Education

Koutis I. Charalampos

*Theologian – Philologist. MSc Educational Leadership and Administration, PhD
and Sociology and Continuing Education AUTH*

Abstract

The transmission of the coronavirus pandemic to all of humanity has managed to change all areas of human activity. Living relationships and contacts as we were accustomed to before the pandemic were minimized and social distancing is now the necessary measure to limit the spread of the virus. This situation has led to the development and even further introduction of internet communication and technological means, greatly changing humanity and its organizational transformations. States, organizations, companies and the education that will be mentioned in more detail, through the technological applications tried to reduce the effects of the restrictive measures on the natural interaction. The adoption of digital and technological applications has led to one of the most useless as the majority of citizens in most countries were called not only to work (teleworking) but also to be trained (distance learning) from home. Especially in the field of education at all levels, e-learning has replaced live teaching, with asynchronous and modern video lectures through various electronic teaching and lecturing platforms. However, e-learning in order to take place presupposes the existence of appropriate electronic infrastructure (internet connection, technological equipment). But what happens in the absence of the above means? At this point a peculiar distinction is introduced, between those who have access to technological means and those who do not, the digital divide known from the literature. The pre-existing digital divide, widened during the pandemic and especially in the field of Greek education, increased social inequalities and led to situations of marginalization and isolation of students from the unique way of education.

Keywords: Coronavirus Pandemic, ICT, Distance Learning, Technological Media, Digital Divide, Social Inequalities

Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία το κάθε άτομο, προσαρμόζει συνεχώς τις ανάγκες και απαιτήσεις του με σκοπό να ανταποκριθεί στις μεταβολές που επιτάσσει το κοινωνικό και εργασιακό του περιβάλλον. Η μετάβαση από τη νεωτερική εποχή στην μετανεωτερική εποχή, οδηγεί τα άτομα, σε μια εγρήγορση εξαιτίας της τεράστιας και ιλιγγιώδους ανάπτυξης των γνώσεων και των πληροφοριών. «Η κοινωνία της γνώσης» και των πληροφοριών είναι μια κοινωνία η οποία μεταβάλλεται συνεχώς σε όλα τα επίπεδα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να καθίσταται απρόβλεπτη. Ένας κορυφαίος διανοούμενος του 20^{ου} αιώνα, ο Ένκαρ Μορέν, προχώρησε στην διαπίστωση πως «ο 20^{ος} αιώνας ανακάλυψε την απώλεια του μέλλοντος», δηλαδή θα λέγαμε τη μη προβλεψιμότητα του. Η «πρόοδος κατά τον ίδιο είναι δυνατή αλλά τις περισσότερες φορές αβέβαιη» (Morin E, 2000:103-104).

Από την έκρηξη των γνώσεων, τεράστια εξέλιξη παρουσίασαν αρκετοί τομείς με κύριο χαρακτηριστικό την μεγάλη ανάπτυξη στις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας. Η εξέλιξη τους μάλιστα είναι τόσο μεγάλη που σύμφωνα με τους ειδικούς,

η κοινωνία οδηγήθηκε σε μια φρενήρη κατάσταση η οποία επηρέασε και επηρεάζει ραγδαία όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και επαγγελματικής δραστηριότητας των ανθρώπων, από την απλή καθημερινή συμβίωση τους, την εκπαίδευση μέχρι και την εργασία τους. (Bikos, 2012). Η νέα κοινωνία με αυτή τη εξέλιξη, μεταστράφηκε σε κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, η οποία άνοιξε το δρόμο σε κάθε πολίτη που τις αξιοποιεί, να τις θεωρεί ως ένα από τα πολυτιμότερα «εργαλεία» της καθημερινότητας τους (Mitropoulou, 2015; Solomonidou, 2007). Η πανδημία του Κορωνοϊού που διανύουμε, αύξησε ακόμη περισσότερο τη ήδη μεγάλη ανάπτυξη και υιοθέτηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού αναγκάστηκε εξαιτίας του περιορισμού των μετακινήσεων (lock down) να εργαστεί ή να εκπαιδευτεί εξ αποστάσεως.

Το Ψηφιακό χάσμα ως αιτία κοινωνικών ανισοτήτων.

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (*ICT: Information and Communications Technologies*) είναι ο μεγάλος πρωταγωνιστής σε κάθε κοινωνία, επηρεάζοντας άμεσα η έμμεσα κάθε άτομο. Μερικές των εφαρμογών τους, περιλαμβάνουν την δυνατότητα αποθήκευσης, αναζήτησης και μετάδοσης πληροφοριών, καθώς και ανταλλαγής μηνυμάτων (μέσω βίντεο, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Email), τηλεπικοινωνιών κ.α.) (Diamantaki, Davou, & Panousis., 2001; Komis, 2004; Bikos, 2012). Σήμερα όμως, παρά την είσοδο των Τ.Π.Ε σε όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες, πολλοί άνθρωποι δυσκολεύονται να τις συνηθίσουν και να τις εντάξουν στην καθημερινότητα τους (είτε αυτή σχετίζεται για την προσωπική τους ικανοποίηση και χρήση είτε με το επάγγελμα τους). Ο σκεπτικισμός στον οποίο οδηγούνται πολλές φορές τα άτομα αυτά απέναντι στις Τ.Π.Ε, έχει ως αντίκτυπο να επηρεάζονται έντονα οι κοινωνικές τους σχέσεις με τα άτομα από την «αντίπερα όχθη», τα οποία τις έχουν κάνει τρόπο ζωής τους. Η τάση αυτή οδηγεί σε κοινωνικές ανισότητες (Vekiri, 2010) με αποτέλεσμα να δημιουργείται σε κάθε κοινωνία το λεγόμενο «ψηφιακό χάσμα». Τι είναι όμως το ψηφιακό χάσμα; Ποιες κατηγορίες ανθρώπων επηρεάζει; Τι αντίκτυπο έχει στην ελληνική εκπαίδευση; Πως η πανδημία που διανύουμε διόγκωσε το ψηφιακό χάσμα; Τι είδους προτάσεις θα πρέπει να υιοθετηθούν προκειμένου να αμβλυνθεί το χάσμα στο χώρο της εκπαίδευσης; Πρόκειται για σημαντικά ερωτήματα τα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο παρόν άρθρο.

Με τον όρο ψηφιακό χάσμα, (Digital divide) εννοούμε το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα σε άτομα ή κοινωνικές ομάδες που απολαμβάνουν τα πλεονεκτήματα και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών και σε άτομα ή κοινωνικές ομάδες που εξαιτίας της οικονομικής ή κοινωνικής τους θέσης δεν έχουν πρόσβαση σε αυτές (Compaine, 2001). Υπό την παραπάνω έννοια το ψηφιακό χάσμα δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες και τα αποτελέσματα του έχουν αντίκτυπο στην ίδια την δυνατότητα του κάθε ατόμου να αποκτήσει τη γνώση και να έχει πρόσβαση σε αυτή (Fallis, 2003). Η πανδημία του Κορωνοϊού που συνεχίζουμε να διανύουμε παρόλο που αύξησε ραγδαία το ψηφιακό χάσμα, ταυτόχρονα οδήγησε τις περισσότερες κοινωνίες να αντιληφθούν πως η σημασία της πρόσβασης στο διαδίκτυο αποτελεί μείζονος σημασίας δικαίωμα του κάθε πολίτη. Για

το λόγο αυτό, ένας από τους δημιουργούς του παγκόσμιου ιστού(web) ο Σερ Τιμ Μπέρνερς Λί σε συνέντευξη του, στο διεθνές ειδησεογραφικό πρακτορείο(BBC) κάλεσε τις κυβερνήσεις να επενδύσουν ακόμη περισσότερο στις νέες τεχνολογίες. Η άποψη του αυτή ενισχύεται από την ήδη υπάρχουσα κατάσταση της πανδημίας κατά την οποία οι νέες τεχνολογίες αποτέλεσαν την «γραμμή ζωής» που μας επέτρεψαν τη συνέχιση της εργασίας και της εκπαίδευσης παρέχοντας μια μερική κανονικότητα(Berners Li,2021).

Το ψηφιακό χάσμα όξυνε το κοινωνικοοικονομικό χάσμα μεταξύ των αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα εξετάζοντας τον βαθμό χρήσης και υιοθέτησης των νέων τεχνολογιών στις πέντε ηπείρους, θα αντιληφτούμε σύμφωνα με παγκόσμιες στατιστικές έρευνες, πως σε Ευρώπη, Αμερική καθώς και στην κοινοπολιτεία ανεξάρτητων κρατών έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό τις ΤΠΕ κάνοντας τες κτήμα τους. Από την άλλη πλευρά η Αφρική, η Ασία καθώς και μέρος των αραβικών χωρών δείχνουν να έχουν χαμηλή ωριμότητα ως προς την ενσωμάτωσή τους (ITU Statistics,2017). Οι λόγοι που οι χώρες αυτές υστερούν έναντι των αναπτυγμένων χωρών είναι αρκετοί, όπως: α) Κοινωνικοοικονομικοί, β) πολιτικοί, γ) ελλείψεις εκπαίδευσης, δ) έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών κ.α.(Paschalidou, 2011). Σε αυτούς τους παράγοντες έρχεται να προστεθεί και ο Κορωνοϊός, ο οποίος αποκάλυψε με το σκληρότερο τρόπο την τεράστια έκταση του ψηφιακού χάσματος. Ταυτόχρονα λειτούργησε «ως επιταχυντής μεγάλων ανισοτήτων» ιδιαίτερα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες(ηλικιωμένους, άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οικονομικά ευάλωτους) (Zisi & Chtouris,2020:71). Σύμφωνα με τους ειδικούς, οι κοινωνίες με ελλιπή έως και καθόλου πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές ενημέρωσης, κινδύνεψαν και κινδυνεύουν περισσότερο σε σχέση με τις αναπτυγμένες κοινωνίες. Η χρήση των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων καθώς και οι αντίστοιχες εφαρμογές, βοήθησαν σημαντικά στο θέμα της ενημέρωσης με σκοπό τον περιορισμό της διασποράς του ιού. Μεγάλοι τεχνολογικοί κολοσσοί (Alibaba,IBM,Google) έριξαν στην μάχη μέρος των τεχνολογικών τους εργαλείων προκειμένου να βοηθήσουν τους επιστήμονες ώστε να βρεθεί η κατάλληλη θεραπεία εξάλειψης του ιού(Avgi,2020).

Ψηφιακό χάσμα και ελληνική εκπαίδευση. Οι συνέπειες του Κορωνοϊού.

Η πανδημία όπως ήταν φυσικό, δημιούργησε μεγάλα προβλήματα και στο χώρο της εκπαίδευσης σε όλες της εκπαιδευτικές της βαθμίδες. Μια ολόκληρη γενιά μαθητών σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο κλήθηκε να εγκαταλείψει την παραδοσιακή διαζώσης εκπαίδευση με την απρόσωπη εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μοναδική λύση ανάγκης συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να επιτευχτεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα έπρεπε να συνυπάρχουν μια σειρά παραμέτρων. Αρχικά η ανάλογη ευελιξία στην χρήση των ψηφιακών μέσων, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτών όσο και από τους εκπαιδευομένους. Επίσης θα έπρεπε να διασφαλιστεί ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός, καθώς και η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο. Η παραπάνω περιπτώσεις δεν λειτούργησαν ομαλά σε όλες τις κοινωνίες. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για μια τέτοια διαδικασία. Η θέση αυτή αποδεικνύεται από το γεγονός πως, σε μια διαδικασία, που ασκείται στο

σύνολο της με την παραδοσιακή της μορφή, όπου αλληλεξάρτηση, εγγύτητα, προσωπική αλληλεπίδραση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της, αντικαθίστανται με την κοινωνική αποστασιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αντιλαμβάνομαστε πως δεν επιτυγχάνεται και το ανάλογο αποτέλεσμα (Cedefor, 2020). Η επόμενοι σπουδαίοι παράμετροι, του τεχνολογικού εξοπλισμού και της σύνδεσης στο διαδίκτυο αναδείχθηκαν ως κυρίαρχοι πρωταγωνιστές στην παρούσα συγκύρια. Η έλλειψη τους οδήγησε σε αδυναμία συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ'επέκταση σε αποκλεισμούς από αυτήν, με αποτέλεσμα να προκύπτει το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα με τις γνωστές συνέπειες του.

Το ψηφιακό χάσμα το οποίο εντάθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας, επηρέασε ραγδαία όλες τις δομές εκπαίδευσης διεθνώς και όπως είναι κατανοητό η ελληνική εκπαίδευση δεν έμεινε ανεπηρέαστη από αυτή την παγκόσμια κρίση (Σωτήρης, 2020). Πριν από την περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα παραμονές της (2019), έρευνες απέδειξαν πως ο βαθμός του ψηφιακού χάσματος στην ελληνική επικράτεια είναι αρκετά μεγάλος. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat η Ελλάδα μεταξύ των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης καταλαμβάνει την προτελευταία θέση ως προς τα νοικοκυριά που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα το 79%. Το ποσοστό αυτό βεβαίως διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή (Αστική, ημιαστική, αγροτική). Εξίσου ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, ως προς της ύπαρξη τεχνολογικών μέσων καθώς και της δυνατότητας σύνδεσης στο διαδίκτυο. Το 22% των νοικοκυριών δεν έχει την δυνατότητα σύνδεσης ούτε διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Φαινομενικά το ποσοστό μπορεί να μην είναι μεγάλο, αλλά συγκριτικά με άλλες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης η χώρα έχει το 2^ο μεγαλύτερο ποσοστό μετά την Βουλγαρία όταν άλλες χώρες έχουν 2% ή 5% (Oecd, 2019). Τα πορίσματα της έρευνας όπως κατανοούμε, έχουν αντίκτυπο όπως είναι φυσικό και στην σχολική εκπαίδευση εφόσον μιλάμε για νοικοκυριά.

Η διάσταση του ψηφιακού χάσματος στη σχολική εκπαίδευση, αποτυπώνεται ειδικότερα, μέσα από τρεις πανελλήνιες έρευνες. Συγκεκριμένα ο καθηγητής Κουτσογιάννης μέσω του κέντρου ελληνικής γλώσσας εξέτασε μέσω ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μεγάλα πληθυσμιακά δείγματα μαθητών προκειμένου να ερευνήσει τον βαθμό ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές έλαβαν χώρα το 2006, το 2012 και η τελευταία το 2018 καλύπτοντας σχεδόν όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Τα αποτελέσματα των ερευνών και κυρίως της πιο πρόσφατης το 2018 (ένα χρόνο πριν ξεσπάσει η πανδημία) έδειξαν συνοπτικά ότι: «τα κοινωνικά στρώματα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, με οικονομική άνεση και με εργασίες στον τομέα των υπηρεσιών επενδύουν πολύ περισσότερο στις ψηφιακές τεχνολογίες». Αποδεικνύεται επόμενος, πως οι γονείς αυτών των στρωμάτων, έχουν εξασφαλίσει για τα παιδιά τους στο σπίτι, τόσο τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό όσο και την απαραίτητη σύνδεση στο διαδίκτυο. Από την άλλη πλευρά τα κοινωνικά στρώματα με καθόλου έως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο επενδύουν λίγο έως και καθόλου στην παροχή τεχνολογικών μέσων και «καλής» σύνδεσης στο διαδίκτυο. Η πανδημία κατά τον καθηγητή όπως είναι φυσικό δυσκόλεψε ακόμη περισσότερο την κατάσταση σε αυτές τις οικογένειες,

καθώς το σύνολο των μελών τους, κλήθηκε είτε να εργαστεί είτε να εκπαιδευτεί με ελάχιστο έως και καθόλου τεχνολογικό εξοπλισμό και χωρίς αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο (Koutsogiannis,2020:2-3).

Η έρευνα, με λίγα λόγια, αναδεικνύει ότι τα πράγματα είναι εξαιρετικά πιο περίπλοκα και από την ύπαρξη των υποδομών και ότι η κατοχή και το είδος της χρήσης των νέων μέσων συναρτάται με πολλές άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Η διαπίστωση που απορρέει από τα δεδομένα των ερευνών είναι πως τα προνομιούχα παιδιά, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα νέα περιβάλλοντα μάθησης και μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις διαφορές προκλήσεις της εποχής. Αντίθετα τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων δείχνουν «λιγότερο βαθμό αναστοχαστικότητας και προσαρμογής» και στηρίζονται μόνο στις εμπειρίες και στα τεχνολογικά μέσα που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες (Koutsogiannis,2020:3)

Με τον ερχομό της πανδημίας όπως ελέγχθη και πιο πάνω η κατάσταση επιδεινώθηκε. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύετε από πανελλαδική έρευνα της εταιρείας τηλεπικοινωνιών και προμηθείας προϊόντων κοινωνικής δικτύωσης (Devolο Greece)¹. Η έρευνα έλαβε ως δείγμα 463 γονείς από όλη την Ελλάδα και τα αποτελέσματα της επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες έρευνες. Σε ποσοστό 56% οι γονείς, θεωρούν ως κύριο πρόβλημα της τηλεεκπαίδευσης, τη σύνδεση στο οικιακό δίκτυο και 20% την ανεπάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι. Μεγάλο επίσης ποσοστό γονέων (76%) υποστηρίζει ότι δεν υπήρξε καμία μέριμνα από το σχολείο ως προς την παροχή του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στους μαθητές. Τέλος μόλις το (15%) των γονέων δήλωσε ότι είναι πλήρως εξοπλισμένο με τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα στο σπίτι ενώ μόλις το (24%) έχει πλήρη πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση.(ΤαΝεα,2021). Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αλλά και των προηγούμενων έρχονται να επιβεβαιώσουν τα τεράστια προβλήματα που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τι και αν οι υπεύθυνοι του υπουργείου κομπάζουν για την μεγάλη επιτυχία της τηλεεκπαίδευσης, η πραγματικότητα τους διαψεύδει περίτρανα. Βρισκόμαστε σχεδόν στο τέλος του σχολικού έτους και χιλιάδες μαθητές έχουν χάσει ατέλειωτες ώρες εκπαίδευσης γιατί δεν διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό. Το περίφημο voucher των διακοσίων ευρώ για αγορά τεχνολογικών μέσων σκόνταψε στα γρανάζια της γραφειοκρατίας, με αποτέλεσμα να προκληθεί σύγχυση και αναστάτωση σε μεγάλο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού.

Δεν είναι όμως μόνο ο εξοπλισμός, αρκετοί μαθητές από αγροτικές, ορεινές και νησιωτικές περιοχές καταγγέλλουν πως είτε δεν υπάρχει δίκτυο λόγω έλλειψης υποδομών, είτε το δίκτυο είναι ασθενές με αποτέλεσμα την αδυναμία σύνδεσης στην ηλεκτρονική πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης. Αντιλαμβανόμαστε πως ναι μεν η τηλεεκπαίδευση αποτέλεσε λύση ανάγκης που διευκόλυνε την κατάσταση, αλλά από την άλλη δεν θα πρέπει να αμελήσουμε χιλιάδες μαθητών που δεν κατόρθωσαν να συμμετάσχουν στην εξ

¹ Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα μεταξύ Οκτωβρίου και μέσα Νοέμβριου 2020. Το διάστημα αυτό η τηλεεκπαίδευση ήταν σε πλήρη λειτουργία εξαιτίας του 2^{ου} lockdown.

αποστάσεως εκπαίδευση ή ωφελήθηκαν από αυτή αποσπασματικά. Οι κοινωνικές ανισότητες που όπως κατανοούμε πρόέκυψαν από αυτή τη διαδικασία μπορούν και πρέπει να μειωθούν με μια «διαφορετικού τύπου προσέγγιση όχι μόνο των ψηφιακών μέσων, αλλά και του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα»(Koutsogiannis,2020:3).

Προτάσεις άμβλυνσης του ψηφιακού χάσματος στην ελληνική εκπαίδευση

Σύμφωνα με το συνταγματικό δικαίωμα του κάθε πολίτη, κάθε άτομο θα πρέπει να έχει ίση μεταχείριση καθώς και ισότιμη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά. Αυτό σημαίνει πως η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί για κάθε άτομο, αναφαίρετο κομμάτι των δικαιωμάτων του. Η θέση αυτή αποτελεί κοινό σημείο σε όλα τα κράτη- μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης συμπεριλαμβανομένων όλων των κοινωνικών ομάδων με στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη χωρίς ανισότητες και αποκλεισμούς(Kountzeris,2008). Σε αυτό το σημείο, η εκπαίδευση και κατ επέκταση το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο, διότι μέσω αυτών, παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην κατανόηση του κόσμου της πληροφορίας που μας περιβάλλει. Επομένως η εκπαίδευση αποτελεί το μοναδικό όπλο καταπολέμησης του ψηφιακού χάσματος. Ένα ψηφιακό χάσμα που κατά την περίοδο της πανδημίας αυξήθηκε με αποτέλεσμα όλα τα ευρωπαϊκά κράτη να αντιληφτούν πως διαπράχθηκαν σοβαρές αποκλείσεις στην μάθηση κατά την περίοδο αυτή. Κατά κοινή ομολογία των ευρωβουλευτών του ευρωκοινοβουλίου ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (32%) σε ορισμένα κράτη της Ευρώπης δεν είχε πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση για μήνες. Πρόκειται για γεγονός θλιβερό καθώς η εξέλιξη αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει προάγγελο αρνητικών εισοδηματικών προοπτικών στις οικονομίες των κρατών-μελών(European Parliament,2020).

Κάτω από αυτές τις εξελίξεις η ευρωπαϊκή επιτροπή πρότεινε άμεσα την εφαρμογή δέσμης μέτρων και προτάσεων που θα περιορίσουν τις συνέπειες του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των ευρωβουλευτών τάχθηκε υπέρ αυτού του εγχειρήματος όπου κατ αυτούς αποτελεί και την μοναδική λύση μείωσης του ψηφιακού χάσματος. Ως Πρώτο και σημαντικό μέτρο το οποίο θα πρέπει να αποτελέσει και προτεραιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι οι επενδύσεις σε θέματα συνδεσιμότητας και τεχνολογικού εξοπλισμού(European Parliament,2020). Πρέπει τα ευρωπαϊκά κράτη και κυρίως η χώρα μας να λάβουν σοβαρά την παραπάνω πρόταση. Τα ευρήματα των ερευνών που επικαλεστήκαμε παραπάνω για την ελληνική εκπαίδευση δείχνουν με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο το τεράστιο πρόβλημα είτε σε σχέση με ελλείψεις τεχνολογικού εξοπλισμού είτε σε προβλήματα στην συνδεσιμότητα.

Ένα δεύτερο εξίσου σημαντικό μέτρο που πρότεινε η επιτροπή είναι η αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Κατά την άποψη τους αν θέλουμε μια ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αγκυλώσεις και προβλήματα θα πρέπει οι κυβερνήσεις να λάβουν γενναίες αποφάσεις για αύξηση των δαπανών των κρατικών τους προϋπολογισμών στην εκπαίδευση. Η παραπάνω πρόταση ιδίως στην χώρα μας θα πρέπει να βρει ευήκοα ώτα και να την λάβει σοβαρά υπόψη της. Άλλωστε η επένδυση στην εκπαίδευση κατά τον

πρώην πρύτανη του πανεπιστήμιου Ιωαννίνων αποτελεί το αντίδοτο στην μοιρολατρία καθώς και τον πύλωνα ανάπτυξης σε μια κοινωνία που θέλει να έχει μέλλον(Massalas,2015).

Τέλος σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να επιφέρει σπουδαία μείωση του ψηφιακού χάσματος στην ελληνική εκπαίδευση είναι η αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που στην περίοδο της πανδημίας η πλειοψηφία των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ανάγκη ανάπτυξης και αναβάθμισης των ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί πάντοτε το ζητούμενο, καθότι η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς (Tsimproukli,2020). Η επίτευξη του παραπάνω στόχου απαιτεί σειρά μεταρρυθμίσεων: α)αύξηση ωρών μαθημάτων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. β) Παροχή σε κάθε σχολική μονάδα αναβαθμισμένου ψηφιακού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου και των ευάλωτων ομάδων μαθητών καθώς και εξασφάλιση αξιοπιστίας σύνδεσης. γ) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα και τις προκλήσεις που έφερε η πανδημία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητος «ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός συστήματος επιμόρφωσης που θα μπορεί να εξασφαλίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την τεχνολογία για την εκπαίδευση των μαθητών»(Kaltsas,2020:23).

Συμπεράσματα

Το ψηφιακό χάσμα όπως αντιληφτήκαμε αποτελεί σοβαρή αιτία κοινωνικών ανισοτήτων. Η παρούσα πανδημία που διανύουμε δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελέσει ένα ακόμη μέσο, που θα επιφέρει μεγαλύτερη αύξηση στους «αποκλεισμένους» μαθητές από της εφαρμογές της τεχνολογίας. Όλες οι χώρες καθώς και η χώρα μας, θα πρέπει να αντιληφτούν πως η επένδυση στις νέες τεχνολογίες αποτελεί μείζονος σημασίας κεφάλαιο που επιφέρει ανάπτυξη καθώς και οικονομική και κοινωνική ευρωστία. Η άμβλυνση του ψηφιακού χάσματος στο χώρο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, προϋποθέτει σειρά αμέσων και εκ βάθους μεταρρυθμίσεων. Από τις επενδύσεις σε θέματα πρόσβασης και τεχνολογικού εξοπλισμού έως και μεταρρυθμίσεις στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα(αύξηση ωρών διδασκαλίας των ΤΠΕ, διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων αναβάθμιση πανελλήνιου σχολικού δικτύου κ.α). Αν θέλουμε πραγματικά να κλείσει η ψαλίδα του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση, οι μεταρρυθμίσεις που αναφέραμε θα πρέπει να είναι συνεχείς και να ακολουθούν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών. Η ευκαιριακού και χρονικού τύπου μεταρρυθμίσεις που προωθούνται με το πρόσχημα της πανδημίας δεν θα οδηγήσουν πουθενά παρά μόνο στη μερική επούλωση του προβλήματος. Άλλωστε η μετά κορωνοϊού εποχή που δεν θα αργήσει να έρθει θα χαρακτηρίζεται σύμφωνα με την άποψη πολλών ειδικών, από τεράστια τεχνολογική επιτάχυνση. Κατά την άποψη τους, η κρίση της πανδημίας, δημιούργησε ευκαιρίες εξοικείωσης των ανθρώπων στην τεχνολογία και αυτή θα είναι η μεγάλη παρακαταθήκη και το εισιτήριο μας για την «επομένη μέρα» που θα έρθει σύντομα(Reiter,2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Compaine B.J. (2001). *The Digital Divide: facing a crisis or creating a myth*, The MIT Press.
- Diamantaki, K., Davou, M & Panousis.G. (2001). *Nees technologies kai palaioi fovoι sto sxoliko sistima: Anaparastaseis kai staseis ekpaideytikon os pros th xrhsh ton neon tecnologion sth deuterovatmia ekpaideysh.* Athina: Papazisis
- Fallis D. (2003). «Social epistemology and the digital divide» *ACM International Conference Proceeding Series* Vol. 101 και *Selected papers from conference on Computers and philosophy* - Volume 37, 79 - 84.
- EuropeanParliament.(2020).Paideia kai Covid19: Metra gia ti gefyrosi tou psifiakou chas-matos zita to Koinovoulío Prosvasimo sto:[https://www.europarl.eu-ropa.eu/news/el/press-room/20201016IPR89550/paideia-kai-covid-19](https://www.europarl.europa.eu/news/el/press-room/20201016IPR89550/paideia-kai-covid-19) Anak-tithike 01 Aprilíou 2021
- Zisi A. & Chtouris S.(2020).«I pandimia Covid19: Epitachyntis ton anisotiton kai enk-atastasis neon morfon anisotiton», *Sto Epitheorisi Koinonikon Erevnon*, 154, 65-73
- Kaltsas K.(2020.«Psifiakes dexiotites stin Protovathmia kai ti Defterovathmia ekpaidf-si» *Sto Psifiaki entaxi kai anthropino dynamiko stin Ellada.* p. 21-23, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Komis, V.,(2004). *Eisagogi stis Efarmoges ton ICT stin ekpaidefsi*, Athina: Ek-doseis Neon technologion
- Koutsogiannis D.(2020). Psifiaki technología, Koinoniki ani-sotita kai scholeio: Skepseis me afetiria tis syzitiseis tin periodo tou Koronoíou, Προ-σβάσιμο στο: <https://www.esos.gr/arhtra/67137/psifiaki-tehnologia-koinoniki-ani-sotita-kai-sholeio-skepseis-me-afetiria-tis-syzitiseis> Anaktithike 31 Martiou 2021
- Kountzeris A.(2008)."Elektroniki Entaxi & Metrísí tou Psifiakou Chasmatos" *Sto Paratiriti-rio gia tin Koinonia tis Pliroforias.*
- Massalas C(2015)."Ekpaidevontas to mellon" *Stin efimerida To Vima*,24 Oktovriou, p 7
- Berners Li. T.(2021)."To psifiako chasma megalonei" *stin Efimerida Naftemporiki* 12 Mar-tiou, p. 6
- Bikos, K.(2012). *Zitimata paidagogikis pou thetoun oi technolo-gies tis pliroforias kai ton epikoinonion*, Thessaloniki: Zygos
- Mitropoulou. V.(2015). *Oi technologies tis pliroforias kai ton epikoinonion stin did-aktiki tou mathimatos ton thriskeftikon*, Thessaloniki: OSTRACON

- "Molis to 24% ton mathiton echei prosvasi stin tilekpaidefsi. Oi dyskolies tis tilekpaidefsis se kairous lockdown"(2021). Stin efimerida *Ta Nea*, 20 Ianouariou, p.5
- "Pandimia, anisotites, psifiako chasma", (2020) stin efimerida *i Avgi* 13 Apriliou
- Paschalidou G. (2011). *Psifiako chasma kai anisotites sti chrisi ton neon technologion*, Metaptychiaki diatrivi, Thessaloniki: Panepistimio Makedonias
- OECD, (2019), How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>
- Reiter, J. (2020)., "O kosmos meta tin pandimia tha echei perissoteri technologia kai isotita gia olous" Stin efimerida *I Kathimerini*, 12 Dekemvriou, Prosvasimo sto <https://www.kathimerini.gr/life/technology/561176128/o-kosmos-meta-tin-pandimia-tha-echei-perissoteri-technologia-kai-isotita-gia-olous/> Anaktithike 6 Apriliou 2021
- Solomonidou, CH. (2007). *Synchroni ekpaideftiki technologia. Ypologistes kai mathisi stin Koinonia tis Gnosis*. Athina: Metaichmio.
- Sotiris P. (2020). "Anazitontas tin ekpaidefsi tis neas epochis. Ta pragmatika stoichimata sto scholeio tou mellontos" Stin efimerida *Ta Nea*, 28 Maiou, p. 7
- Tsimpoukli A. (2020). "I psifiaki entaxi koinonika evaloton omadon" Sto psifiaki entaxi kai anthropino dynamiko stin Ellada, p. 15-17, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Vekiri, I. (2010). *Socioeconomic differences in elementary students ICT beliefs and out-of-school experiences*. Computers & Education 54, p.941-950

Αναπτύσσοντας την υπολογιστική σκέψη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: εννοιολογικό πλαίσιο και βιβλιογραφική επισκόπηση

Τσιγγίδου Σουλτάνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η σπουδαιότητα της υπολογιστικής σκέψης ως δεξιότητας του 21^{ου} αιώνα έχει αναγνωριστεί από εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον ελάχιστα έχει διερευνηθεί στην προσχολική ηλικία. Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή του τρόπου ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης σε αυτή την εκπαιδευτική ηλικία, καθώς και των εργαλείων αξιολόγησής της. Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι υπάρχει ένας αξιοσημείωτος αριθμός διαφορετικών ορισμών της υπολογιστικής σκέψης που δεν λαμβάνουν όμως υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες ρομποτικής συμβάλουν στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ η εκσφαλμάτωση, η αλληλουχία, ο αλγόριθμος και η τμηματοποίηση είναι οι πιο συχνά αξιολογούμενες διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης. Τέλος διαπιστώνεται έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης της υπολογιστικής σκέψης σε αυτή την ηλικία.

Λέξεις-Κλειδιά: νηπιαγωγείο, υπολογιστική σκέψη, εργαλεία αξιολόγησης, προσχολική ηλικία

Developing computational thinking in early childhood education: conceptual framework and literature review

Tsingidou Soultana, Kindergarten Teacher, MEd

Abstracts

The importance of computational thinking, as a skill of the 21st century, has been recognized by educators and policy makers. Despite the growing interest, computational thinking in preschool education has been little examined. The aim of this review was to investigate and record the way of developing computational thinking in this age and the assessment instruments for it. The exploration of the existing literature showed that there was a remarkable number of different computational thinking definitions that they did not take into account the developmental aspects of early childhood education. Robotic activities develop computational thinking in preschool children. Debugging, sequencing, algorithm and decomposition are the most assessed dimensions of computational thinking. Finally, there is a lack of valid and reliable assessment instruments to measure young learners computational thinking.

KeyWords: Kindergarten, computational thinking, assessments instruments, preschool education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο προγραμματισμός και η υπολογιστική σκέψη έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Καθώς η υπολογιστική σκέψη είναι ένα είδος αναλυτικής και κριτικής σκέψης στενά συνδεδεμένο με την επίλυση προβλήματος και την τεχνολογική ευχέρεια, αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα μάλιστα με τη Wing (2006) είναι μια δεξιότητα εξίσου σημαντική με την ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Υποχρέωση λοιπόν των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η επένδυση στην ανάπτυξη της από την προσχολική ακόμη ηλικία. Γιατί όμως η δεξιότητα αυτή είναι τόσο σημαντική και θα πρέπει να διδάσκεται από την προσχολική ηλικία; Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι οι αυριανοί ενήλικες, οι οποίοι για να είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας θα πρέπει να μπορούν να επιλύουν προβλήματα, να οργανώνουν και να αναλύουν δεδομένα, να καινοτομούν χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Η δεξιότητα της υπολογιστικής σκέψης μπορεί να συμβάλει θετικά σε αυτούς τους τομείς, καθώς εμπεριέχει έννοιες όπως τμηματοποίηση (διάσπαση ενός δύσκολου προβλήματος σε μικρότερα και πιο απλά), αφαίρεση (εστίαση σε σημαντικές λεπτομέρειες), αλγόριθμος (βηματική επίλυση προβλήματος), εκσφαλμάτωση (εντοπισμός και βελτίωση λαθών) και γενίκευση (Angeli & Valanides, 2020).

Αν και η υπολογιστική σκέψη έχει τις καταβολές της στην επιστήμη των υπολογιστών, μπορεί ωστόσο να διδαχθεί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και σε κάθε πλαίσιο επίλυσης προβλήματος. Η πλειοψηφία όμως των εμπειρικών ερευνών για την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης έχουν διεξαχθεί στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση.

Ποιες δραστηριότητες όμως συμβάλουν στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας; Ποια εργαλεία χρησιμοποιούν οι ερευνητές για την αξιολόγησή της σε αυτή την ηλικία; Πώς ορίζεται η υπολογιστική σκέψη στα παιδιά μικρής ηλικίας; Ποιες διαστάσεις εμπεριέχει; Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τη σύνθεση των αποτελεσμάτων εμπειρικών ερευνών της τελευταίας δεκαετίας.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή του τρόπου ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και των εργαλείων αξιολόγησής της.

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε αναζήτηση εμπειρικών άρθρων της τελευταίας δεκαετίας σχετικών με την υπολογιστική σκέψη στην προσχολική ηλικία, σε τρεις έγκυρες βάσεις δεδομένων (ERIC, Science Direct και Google Scholar). Οι όροι αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «υπολογιστική σκέψη, προσχολική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο». Οι όροι αυτοί αναζητήθηκαν στον τίτλο των εμπειρικών άρθρων και στην περίληψη.

Η αναζήτηση έφερε στο φως 25 άρθρα (θεωρητικά και εμπειρικά) από τα οποία μόνο τα 10 ικανοποιούσαν τα κριτήρια συμπερίληψής τους στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση. Τα κριτήρια επιλογής αφορούσαν τη σχετικότητα των άρθρων με τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης και το ηλικιακό εύρος (3-6 ετών).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια χωρίζονται σε τρεις υποενότητες: α) εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «υπολογιστική σκέψη» και των διαστάσεων που εμπεριέχει, β) τρόποι ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία και γ) εργαλεία μέτρησης της υπολογιστικής σκέψης.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της υπολογιστικής σκέψης

Ο όρος «υπολογιστική σκέψη» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Papert (1980) προκειμένου να περιγράψει τη διαδικασία σκέψης των παιδιών κατά την εκμάθηση προγραμματισμού σε περιβάλλοντα Logo. Ωστόσο η Wing (2006, σ. 33) ήταν αυτή που έδωσε αργότερα έναν πιο λεπτομερή ορισμό επισημαίνοντας ότι «η υπολογιστική σκέψη περιλαμβάνει την επίλυση προβλήματος, το σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, βασιζόμενη σε έννοιες που είναι πολύ σημαντικές για την επιστήμη των υπολογιστών». Αν και η υπολογιστική σκέψη όμως είναι μια άκρως σημαντική δεξιότητα, η οποία συνδέεται στενά με την επίλυση προβλήματος τόσο σε υπολογιστικά όσο και σε μη-υπολογιστικά περιβάλλοντα, ωστόσο τα εννοιολογικά της όρια παραμένουν ασαφή ως προς τις διαστάσεις που εμπεριέχει.

Σύμφωνα με τους Zhang & Nouri (2019), οι διαφορετικοί ορισμοί της υπολογιστικής σκέψης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες, τους γενικούς, τους λειτουργικούς και τους εκπαιδευτικούς ορισμούς. Οι γενικοί ορισμοί εστιάζουν στις καθολικά αποδεκτές δεξιότητες που εμπεριέχονται στην επίλυση προβλημάτων, οι λειτουργικοί ορισμοί προσφέρουν το αντίστοιχο λεξιλόγιο για την υπολογιστική σκέψη και την χαρακτηρίζουν σε διαφορετικές υποκατηγορίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ορισμοί κάνουν λόγο για έννοιες και ικανότητες.

Επιπρόσθετα οι Brennan & Resnick (2012) κατηγοριοποιούν την υπολογιστική σκέψη σε τρεις διαστάσεις, τις υπολογιστικές έννοιες, πρακτικές και οπτικές. Οι έννοιες αφορούν βασικές ιδέες της διαδικασίας προγραμματισμού όπως μεταβλητές και επαναλήψεις, οι πρακτικές αφορούν τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων προγραμματισμού που ακολουθούν οι μαθητές όπως εκσφαλμάτωση, τμηματοποίηση, επαναχρησιμοποίηση, ενώ οι οπτικές αφορούν την κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους εαυτού τους και των άλλων κατά τον προγραμματισμό. Το πλαίσιο αυτό εστιάζεται κυρίως στο είδος της γνώσης που χρησιμοποιείται, καθώς και στον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται, όταν οι μαθητές προγραμματίζουν.

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση των Relkin et al. (2020) ότι οι παραπάνω κατηγορίες ορισμών τοποθετούν την υπολογιστική σκέψη εκτός του αναπτυξιακού πλαισίου της εξέλιξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό η Bers (2018) περιγράφει την υπολογιστική σκέψη στην προσχολική ηλικία ως «την ικανότητα εξαγωγής υπολογιστικών συμπεριφορών και αναγνώρισης σφαλμάτων». Υπό αυτή την έννοια κάνει λόγο για επτά «σημαντικές ιδέες» που συνθέτουν την υπολογιστική σκέψη, είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και μπορούν να διδαχθούν στα παιδιά αυτής της ηλικίας μέσω προγραμμάτων ρομποτικής ή πληροφορικής. Οι σημαντικές αυτές ιδέες είναι οι αλγόριθμοι, η τμηματοποίηση, οι δομές ελέγχου, η αναπαράσταση, η διαδικασία σχεδιασμού, η εκσφαλμάτωση και το λογισμικό.

Σημαντικές ιδέες	Ορισμός
Αλγόριθμοι	Αλληλουχία, τοποθέτηση των πραγμάτων σε τάξη, λογική οργάνωση
Τμηματοποίηση	Κατάτμηση μεγάλων εργασιών σε μικρότερα μέρη, οδηγίες
Δομές ελέγχου	Αναγνώριση μοτίβων και επανάληψη, αιτία και αποτέλεσμα
Αναπαράσταση	Συμβολική αναπαράσταση, μοντέλα
Λογισμικό (Hardware/Software)	Αναγνώριση ότι τα έξυπνα αντικείμενα δεν είναι μαγικά, αλλά ανθρώπινα κατασκευάσματα
Διαδικασία σχεδιασμού	Κατανόηση της κυκλικής φύσης των δημιουργικών διαδικασιών και των έξι βημάτων της διαδικασίας σχεδιασμού, επιμονή
Εκσφαλμάτωση	Εντοπισμός και επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη στρατηγικών προκειμένου να λειτουργήσουν οι ρομποτικές συσκευές και αντιμετώπιση προβλημάτων

Πίνακας 1: Αναπτυξιακά κατάλληλες «σημαντικές ιδέες» της υπολογιστικής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bers, 2018)

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι ερευνητές έχουν αντικρουόμενες απόψεις για τον προσδιορισμό της έννοιας της υπολογιστικής σκέψης, αλλά συμφωνούν σε ορισμένες διαστάσεις της όπως την εκσφαλμάτωση και την τμηματοποίηση. Με εξαίρεση την Bers (2018), κανένας ερευνητής δεν προσπάθησε να ορίσει την υπολογιστική σκέψη για την προσχολική ηλικία και να αποσαφηνίσει τις διαστάσεις που εμπεριέχει.

Τρόποι ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία

Σε έρευνα των Bers et al.(2019) σε 172 παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, με χρήση του προγραμματιζόμενου παιχνιδιού KIBO, διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία της υπολογιστικής σκέψης είναι εφικτή από την ηλικία των τριών ετών, ενώ οι δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης που αναπτύχθηκαν στα παιδιά ήταν η αλληλουχία, οι επαναλήψεις, οι υποθέσεις και η εκσφαλμάτωση. Παράλληλα διαπιστώθηκε, ότι η εμπλοκή των παιδιών σε

δραστηριότητες προγραμματισμού συνετέλεσε στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών όπως συνεργασίας, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και δημιουργίας περιεχομένου. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν σε έρευνά τους και οι Muñoz-Repiso & Caballero-González (2019) ως προς την ηλικία έναρξης διδασκαλίας της υπολογιστικής σκέψης χρησιμοποιώντας το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Beebot σε 131 παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Ωστόσο στην έρευνα αυτή μετρήθηκαν τρεις διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης ο αλγόριθμος/ακολουθία, η αντιστοιχία δράσης εντολών και η εκσφαλμάτωση, ενώ η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα και στις τρεις αυτές διαστάσεις. Αναφορικά με τη διάσταση της ακολουθίας σε έρευνα των Kazakoff et al (2013) με χρήση του ρομποτικού κιτ Lego WeDo και του λογισμικού CHERP σε παιδιά νηπιαγωγείου, διαπιστώθηκε αύξηση των θετικών επιδόσεων τους σε τεστ μέτρησης της ακολουθίας μετά από την εισαγωγή τους στη ρομποτική.

Ομοίως στην έρευνα των Angeli & Valanides (2020) σε μικρότερο δείγμα (50 παιδιά) και ηλικικό εύρος (5-6 ετών) διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες ρομποτικής με το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Beebot συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, καθώς και στη διδασκαλία χωρικού προσανατολισμού. Στην έρευνα αυτή όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές, τα παιδιά κατά τη διαδικασία της εκσφαλμάτωσης χρησιμοποίησαν την τμηματοποίηση, την κατάτμηση δηλαδή της σύνθετης δραστηριότητας σε μικρότερα κομμάτια, προκειμένου να οδηγηθούν στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Paradakis et al. (2016), οι οποίοι χρησιμοποιώντας το λογισμικό scratch jr σε 45 παιδιά μικρότερου εύρους ηλικίας (4-5 ετών) διαπίστωσαν, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να κατανοήσουν βασικές έννοιες προγραμματισμού. Ειδικότερα αναπτύχθηκε η δεξιότητα τμηματοποίησης, η σύνθεση και η αφαίρεση παράλληλα με τη συνεργασία και την επίλυση προβλήματος. Η ανάπτυξη της συνεργασίας αποτέλεσε κύριο εύρημα και στην έρευνα του Fallon (2016) με χρήση του scratch jr σε 32 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Ωστόσο στην έρευνα αυτή οι δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης που αναπτύχθηκαν ήταν η εκσφαλμάτωση, η αλληλουχία και ο αλγόριθμος.

Σε αντίθεση με τους Muñoz-Repiso & Caballero-González (2019), οι Saxena et al. (2020) οι οποίοι αξιολόγησαν την υπολογιστική σκέψη μέσω αναγνώρισης μοτίβου, ακολουθίας και σχεδιασμού αλγόριθμου σε πολύ μικρό δείγμα παιδιών (11 παιδιά ηλικίας 3-6 ετών), χρησιμοποιώντας το ίδιο προγραμματιζόμενο παιχνίδι, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών συνάντησαν δυσκολία στο σχεδιασμό αλγόριθμου. Επιπρόσθετα από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους διαπιστώθηκε, ότι οι δραστηριότητες προγραμματισμού χωρίς υπολογιστή υποστηρίζουν την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης και θέτουν τις βάσεις για την επίτευξη αντίστοιχων δραστηριοτήτων με υπολογιστή. Οι Lin et al. (2020) χρησιμοποιώντας ένα προγραμματιζόμενο αυτοκίνητο ρομπότ σε μικρό δείγμα παιδιών (7 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών) διαπίστωσαν, ότι αυτό το είδος προγραμματιζόμενων συστημάτων αναπτύσσει αποτελεσματικά την υπολογιστική σκέψη και προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών χωρίς όμως να αναφέρουν ποιες διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης αναπτύχθηκαν. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ότι τα παιδιά που είχαν προηγούμενη επαφή με τον

προγραμματισμό προτιμούσαν την ατομική εργασία στην επίλυση μιας δραστηριότητας και όχι τη συνεργατική επίλυση.

Σε αντίθεση με τους προηγούμενους ερευνητές οι Bers et al. (2014) εξετάζοντας τη διδασκαλία δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης σε 53 μαθητές νηπιαγωγείου δε διαπίστωσαν ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων. Οι ερευνητές ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα σπουδών ρομποτικής το TangibleK Robotics, το οποίο περιλάμβανε 20 ώρες διδασκαλίας και ένα τελικό έργο για τη μέτρηση της ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών, αξιολογώντας την εκσφαλμάτωση, την αλληλουχία, τις επαναλήψεις και τις υποθέσεις. Η μη ανάπτυξη των δεξιοτήτων της υπολογιστικής σκέψης οφείλεται σύμφωνα με τους ερευνητές, είτε στο ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι πολύ μικρά για να αναπτύξουν δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, είτε στο ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα ρομποτικής ήταν πολύ δύσκολο για αυτά.

Οι έρευνες που εξετάστηκαν (Angeli & Valanides, 2020; Bers et al., 2019; Fallon, 2016; Lin et al., 2020; Kazakoff et al., 2013; Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019; Papadakis et al., 2016; Relkin et al., 2020; Saxena et al., 2020) συμφωνούν ότι οι δραστηριότητες ρομποτικής σε υπολογιστικά και μη περιβάλλοντα, συμβάλουν στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο προγραμματισμός θεωρείται ως η πιο κατάλληλη προσέγγιση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, διότι εισάγει έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών, όπως η εκσφαλμάτωση και ο αλγόριθμος, στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Brennan & Resnick, 2012). Στην πλειοψηφία των ερευνών χρησιμοποιούνται προγραμματιζόμενα παιχνίδια, ρομποτικές συσκευές που επιτρέπουν την εισαγωγή εντολών (Angeli & Valanides, 2020; Lin et al., 2020; Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019; Saxena et al., 2020 ή τη σύνταξη κώδικα (Bers et al., 2019; Kazakoff et al., 2013) εκτός περιβάλλοντος υπολογιστή.

Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση σε δύο έρευνες (Bers et al., 2019; Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019), ότι είναι εφικτή η διδασκαλία της υπολογιστικής σκέψης από την ηλικία των 3 ετών. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι στις παραπάνω έρευνες αναπτύχθηκαν διαφορετικές διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης, όπως εκσφαλμάτωση (Angeli & Valanides, 2020; Bers et al., 2019; Fallon, 2016; Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019), αλγόριθμος (Fallon, 2016; Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019; Saxena et al., 2020), αλληλουχία (Fallon, 2016; Kazakoff et al., 2013; Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019; Saxena et al., 2020), τμηματοποίηση (Angeli & Valanides, 2020; Papadakis et al., 2016), σύνθεση (Papadakis et al., 2016), αφαίρεση (Papadakis et al., 2016), υποθέσεις (Bers et al., 2019) και επαναλήψεις (Bers et al., 2019). Σε αρκετές έρευνες (Bers et al., 2019; Fallon, 2016; Lin et al., 2020; Papadakis et al., 2016) επίσης διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες προγραμματισμού συμβάλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους.

Ωστόσο οι ερευνητές διαφοροποιούνται ως προς τις διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης που αξιολογούν, το είδος του προγραμματιζόμενου παιχνιδιού, το μέγεθος του

δείγματος και το εργαλείο μέτρησης της υπολογιστικής σκέψης. Η εκσφαλμάτωση, η ακολουθία, ο αλγόριθμος και η τμηματοποίηση είναι οι πιο συχνά αξιολογούμενες διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης, σε επιφανειακό όμως επίπεδο. Επιπρόσθετα σε καμία έρευνα δεν μελετάται η επίδραση του φύλου στην ανάπτυξη των διαφόρων διαστάσεων της υπολογιστικής σκέψης και ειδικά στη διαδικασία της εκσφαλμάτωσης.

Εργαλεία μέτρησης της υπολογιστικής σκέψης

Αν και η υπολογιστική σκέψη βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημόνων προσχολικής ηλικίας, μια σφαιρική επισκόπηση των εμπειρικών ερευνών της τελευταίας δεκαετίας αποκαλύπτει έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης της σε αυτή την ηλικία (Clarke-Midura et al., 2021; Relkin et al., 2020). Οι περισσότερες ερευνητικές εργασίες χρησιμοποιούν παρατήρηση, συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών και αξιολογήσεις έργων των μαθητών. Οι ερευνητές προκειμένου να διαπιστώσουν αν τα παιδιά κατέκτησαν έννοιες της υπολογιστικής σκέψης (π.χ. τμηματοποίηση, αφαίρεση) αναζητούν τις έννοιες αυτές στις απαντήσεις τους. Αρκετοί ερευνητές προχωρούν στην κατασκευή δικών τους ρουμπρίκων αξιολόγησης της υπολογιστικής σκέψης οι οποίες στηρίζονται στην επίλυση προβλημάτων μέσα από σενάρια (Angeli & Valanides, 2020; Fallon, 2016; Papadakis et al., 2016). Επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης, ανάλογα με τον ορισμό που αποδέχεται ο ερευνητής.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι οι Angeli & Valanides (2020) προκειμένου να αξιολογήσουν την υπολογιστική σκέψη 50 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών, αξιολόγησαν την τμηματοποίηση, την αλγοριθμική σκέψη, την ακολουθία και την εκσφαλμάτωση. Στη συνέχεια με βάση αυτές τις αξιολογήσεις απέδωσαν έναν ολιστικό βαθμό για την υπολογιστική σκέψη στους μαθητές. Επίσης οι Bers et al. (2019) αξιολόγησαν την υπολογιστική σκέψη 172 παιδιών ηλικίας 3-6 ετών ζητώντας τους να δώσουν λύση σε μια πρόκληση ρομποτικής. Το έργο που παρήχθηκε αξιολογήθηκε με χρήση της κλίμακας Solve-its, η οποία βαθμολογεί τη συνθετικότητα των προγραμμάτων. Αντίστοιχα οι Muñoz-Repiso & Caballero-González, (2019) χρησιμοποίησαν την ρουμπρίκα SSS όπου αξιολόγησαν τον αλγόριθμο, την αντιστοιχία δράσης-εντολών και την εκσφαλμάτωση σε 131 παιδιά ηλικίας 3-6 ετών, ενώ οι Saxena et al. (2020) την ρουμπρίκα αξιολόγησης υπολογιστικής σκέψης των Bers et al. (2014).

Οι προαναφερθείσες κλίμακες αξιολόγησης της υπολογιστικής σκέψης σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς των συγκεκριμένων ερευνών που υλοποίησαν παρεμβατικά προγράμματα ρομποτικής. Πρόσφατα, ερευνητές (Clarke-Midura et al., 2021; Relkin et al., 2020) ανέπτυξαν κλίμακες για τη μέτρηση της υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία, οι οποίες αξιολογήθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Συγκεκριμένα οι Relkin et al. (2020) ανέπτυξαν το εργαλείο TechCheck για παιδιά μικρής ηλικίας που δεν έχουν προηγούμενη γνώση προγραμματισμού. Αποτελείται από 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αξιολογεί τις διαστάσεις υπολογιστικής σκέψης που επισημαίνει η Bers (2018) ως αναπτυξιακά κατάλληλες να διδαχθούν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (αλγόριθμοι, τμηματοποίηση, δομές ελέγχου,

αναπαράσταση, εκσφαλμάτωση και λογισμικό). Ο δείκτης αξιοπιστίας του είναι 0.69 και η εγκυρότητά του δοκιμάστηκε σε 768 παιδιά ηλικίας 5-9 ετών.

Εν κατακλείδι, η επισκόπηση των εργαλείων αξιολόγησης της υπολογιστικής σκέψης αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση των δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, έτσι ώστε να μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια αν οι ερευνητικές παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές ή όχι.

Συζήτηση

Η διεξοδική καταγραφή και μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία και τα εργαλεία αξιολόγησής της, επιβεβαιώνει την ερευνητική ένδειξη που παρατηρείται σχετικά με τη θεματική αυτή, σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι μόλις τα τελευταία δύο χρόνια έγινε αντιληπτή η εφικτότητα της διδασκαλίας της υπολογιστικής σκέψης από την ηλικία των τριών ετών. Επιπρόσθετα η ποικιλία ορισμών της υπολογιστικής σκέψης ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους τομείς στους οποίους διεξάγεται η έρευνα, καθιστούν δύσκολη την αξιολόγησή της. Σύμφωνα μάλιστα με τους Pellegrino et al. (2016) ο καθορισμός του τι πρέπει να αξιολογηθεί και πώς να γίνει αυτό δεν είναι τόσο απλός όσο φαίνεται. Πρώτον γιατί δεν υπάρχει ένας κοινά συμφωνημένος ορισμός της υπολογιστικής σκέψης και δεύτερον γιατί λόγω αναπτυξιακών περιορισμών δεν υπάρχει σαφής κατανόηση των δεξιοτήτων που συνθέτουν την υπολογιστική σκέψη στην προσχολική ηλικία.

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, οι δραστηριότητες προγραμματισμού και ρομποτικής όταν ενσωματώνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Απαραίτητη προϋπόθεση η διδασκαλία των εννοιών υπολογιστικής σκέψης να πραγματοποιείται με τρόπο κατάλληλο για το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Η εκσφαλμάτωση, δηλαδή ο εντοπισμός και η βελτίωση των λαθών, ο αλγόριθμος, η επίλυση δηλαδή βήμα προς βήμα ενός προβλήματος, η τμηματοποίηση, δηλαδή η κατάτμηση ενός προβλήματος σε μικρότερα κομμάτια που είναι πιο εύκολο να επιλυθούν και η αλληλουχία ήταν οι πιο συχνά αξιολογούμενες διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έλλειψη ερευνών που να εξετάζουν την επίδραση του φύλου στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης.

Περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να γίνει για την ανάπτυξη προγραμμάτων υπολογιστικής σκέψης αποκλειστικά για την προσχολική ηλικία και για τη μελέτη της επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις που εμπεριέχει.

Βιβλιογραφία

Angeli, C. & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: an interaction effect between gender and

- scaffolding strategy. *Computers in Human Behavior*, 105, 105954. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.
- Bers, M., Flannery, L., Kazakoff, E., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.02>
- Bers, M. U., González-González, C. & Armas – Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education*, 138, 130-145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.013>
- Brennan, K., Resnick, M., 2012. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking, in: *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver, Canada, pp. 1–25.
- Clarke-Midura, J., Silvis, D., Shumway, J. F., Lee, V. R. & Kozlowski, J. S. (2021). Developing a kindergarten computational thinking assessment using evidence-centered design: the case of algorithmic thinking. *Computer Science Education*, <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1877988>
- Falloon, G. (2016). An analysis of young students thinking when completing basic coding tasks using Scratch Jnr. on the iPad. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 576-593. <https://doi.org/10.1111/jcal.12155>
- Kazakoff, E.R., Sullivan, A. & Bers, M.U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Educational Journal* 41, 245–255. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0554-5>
- Lin, S.-Y., Chien, S.-Y., Hsiao, C.-L., Hsia, C.-H. & Chao, K.-M. (2020). Enhancing computational thinking capability of preschool children by game-based smart toys. *Electronic Commerce Research and Applications*, 44, 101011. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2020.101011>
- Muñoz-Repiso, A.G.-V. & Caballero-González, Y.-A. (2019). Robotics to develop computational thinking in early childhood education. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27(59). <https://doi.org/10.3916/C59-2019-06>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, N. & Zaranis N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool

- education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10(3), 187-202. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2016.077867>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Pellegrino, J. W., DiBello, L. V., & Goldman, S. R. (2016). A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. *Educational Psychologist*, 51(1), 59–81. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1145550>
- Relkin, E., de Ruiter, L. & Bers, M.U. (2020). TechCheck: development and validation of an unplugged assessment of computational thinking in early childhood education. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 482–498. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09831-x>
- Saxena, A., Lo, C. K., Hew, K. F. & Wong, G. K. W. (2020). Designing unplugged and plugged activities to cultivate computational thinking: an exploratory study in early childhood education. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29(1), 55–66. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00478-w>
- Wing, J. M.(2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers in Education*, 141, 103607. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103607>

Οι απόψεις των μαθητών για τα εμβόλια και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.

*Γκλίναβος Ζώης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, Msc,
Στύλος Γεώργιος, Μέλος ΕΔΙΠ Παν. Ιωαννίνων
Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Msc
Επιβλέπων: Κώστας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων*

Περίληψη

Το σημαντικότερο επίτευγμα στην υγεία τον περασμένο αιώνα είναι η ανακάλυψη και εφαρμογή των εμβολίων. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα εμβόλια, μέσα από τον βαθμό αποδοχής, διστακτικότητας ή απόρριψης ως προς αυτά. Οι αντιλήψεις αυτές καταγράφηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εγγραμματισμός των μαθητών για τα εμβόλια είναι ελλιπής, παρά το γεγονός ότι ο μέσος όρος μαθητών εμφανίζει αποδοχή στην χρήση και την ασφάλειά τους. Παράλληλα όμως, ανησυχητικά ποσοστά συγκεντρώνει η καθυστερημένη αποδοχή, η δυσπιστία, η έλλειψη εμπιστοσύνης ακόμη και η απόρριψη απέναντι στα εμβόλια. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η συσχέτιση παραγόντων όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον, το διαδίκτυο, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τις στάσεις που καταγράφονται στο ζήτημα αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: Εμβόλια, αποδοχή, διστακτικότητα, μαθητές, απόψεις, παράγοντες.

Students' views on vaccines and the factors that affect them.

*Gklinavos Zois, Teacher of Secondary School, M. Sc. ,
Stylos Georgios, Laboratory Teaching Staff, Department of Primary Education, Uni-
versity of Ioannina,
Pantazis Spyros, Primary Teacher, M. Sc.
Kotsis T. Konstantinos, Professor, Department of Primary Education, University of
Ioannina*

Abstract

The most important achievement in health in the last century is the discovery and application of vaccines. This paper explores the views of Secondary School students about vaccines, through the degree of acceptance, hesitancy or rejection towards them. These perceptions were recorded with the help of a questionnaire and the results showed that the students' literacy for the vaccine is incomplete, despite the fact that the average student shows acceptance in their use and safety. At the same time, however, the delayed acceptance, mistrust, lack of trust and even rejection of vaccines are worrying. Also of interest is the correlation of factors such as the

educational level of the parents, the school learning environment, the internet, the interpersonal relationships with the attitudes recorded in this issue.

Keywords: Vaccines, acceptance, hesitancy, students, opinions, factors.

Εισαγωγή

Κατά την τελευταία δεκαετία, οι σχετικές έρευνες εστιάζουν στον σκεπτικισμό των στάσεων των ανθρώπων σχετικά με την ασφάλεια και την αποτελεσματικότητα των εμβολίων και στην διστακτικότητα με την οποία κάποιοι απαντούν στον εμβολιασμό (Largent, 2012, Larson et al., 2014). Ενώ αρκετές έρευνες για την διστακτικότητα στην πραγματοποίηση του εμβολίου επικεντρώνονται στους γονείς (Gust et al., 2008, Nyhan et al., 2014), κάποιοι επαγγελματίες στον ιατρικό τομέα, μερικές φορές, εκδηλώνουν επίσης αυτές τις τάσεις (Suryadevara et al., 2015). Δεδομένου ότι η προστασία από την εμφάνιση ασθενειών συχνά απαιτεί πολύ υψηλά ποσοστά συμμόρφωσης με τα εμβόλια, τα μειωμένα ποσοστά αποδοχής των εμβολίων δημιουργούν σημαντικούς κινδύνους για τη δημόσια υγεία, όπως και οι αυξανόμενες αντι-εμβολιαστικές συμπεριφορές στο ευρύ κοινό γενικότερα. Τα παιδιά είναι αποδέκτες όλων των παραπάνω τάσεων ενώ μπορεί να επηρεάζονται και διαμορφώνουν τις στάσεις τους σε σχέση με αυτές. Οι μαθητές μέσω των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, οικογενειακό, κοινωνικό ή πολιτισμικό αρχίζουν να δημιουργούν ένα φάσμα ιδεών για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και για να εξηγήσουν ότι συμβαίνει γύρω τους ή ότι προσπαθούν να μάθουν στο σχολείο. Οι πρώιμες αντιλήψεις και παρά την παρέμβαση του σχολείου είναι δυνατόν να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και τότε ονομάζονται εσφαλμένες αντιλήψεις ή εναλλακτικές ιδέες (Κώτσης, 2005). Αυτές οι νοητικές αναπαραστάσεις είναι εικόνες γεγονότων ή διαδικασιών όταν αυτά είναι απόντα και τους βοηθούν να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα μέσα ή έξω από το σχολείο (Σπυροπούλου-Κατσάνη, 2000). Οι αντιλήψεις αυτές είναι χρήσιμες και λογικές επειδή αποτελούν τον σκελετό της ερμηνείας των σχετικών φαινομένων (Κόκκοτας, 1989). Επιπρόσθετα, οι μαθητές στον χώρο και το περιβάλλον του σχολείου έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις όσον αφορά τα εμβόλια μέσα από την διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα η διδακτέα ύλη για τα εμβόλια συνοψίζεται σε μία μικρή παράγραφο στο βιβλίο Βιολογίας της Β' Γυμνασίου και στο βιβλίο Βιολογίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου το οποίο από την σχολικά χρονιά 2019-2020 διδάσκεται στη Β' Λυκείου και στην Βιολογία Προσανατολισμού Υγείας.

Ερευνητικοί στόχοι

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: Ποια είναι τα ποσοστά διστακτικότητας, αποδοχής, απόρριψης της χρήσης των εμβολίων από τους μαθητές. Αν παράγοντες όπως το σχολείο, το διαδίκτυο, και οι διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται με τις αντιλήψεις των μαθητών σε συγκεκριμένες πτυχές του θέματος των εμβολίων. Αν δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

και η εκπαιδευτική βαθμίδα σχετίζονται με την διαμόρφωση των επιμέρους στάσεων των μαθητών απέναντι στα ζητήματα των εμβολίων.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 517 μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και επιλέχθηκαν τυχαία 3 διαφορετικά Γυμνάσια και 3 διαφορετικά Λύκεια από κεντρικές και περιφερειακές περιοχές της πόλης. Δειγματοληπτικά τα τμήματα στα σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία και τελικά στο σύνολο του δείγματος οι 241 μαθητές ήταν από τάξεις Λυκείων και οι 276 μαθητές από τάξεις Γυμνασίων. Ο χρόνος της έρευνας ήταν από τον Φεβρουάριο μέχρι και τον Μάρτιο του 2020.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που περιέχει ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων (φύλο, μορφωτικό επίπεδο γονέων, συσκευές με σύνδεση στο διαδίκτυο) και 25 ερωτήσεις που μετρούν στάσεις και γνώσεις στο θέμα των εμβολίων οι οποίες απαντώνται με τη βοήθεια μιας κλίμακας Likert 5 διαβαθμίσεων (1 - διαφωνώ απόλυτα, 2 - διαφωνώ, 3 - δεν είμαι σίγουρος/η, 4 - συμφωνώ και 5 - συμφωνώ απόλυτα). Η κατηγορία απάντησης "3 - δεν είμαι σίγουρος/η" που χρησιμοποιήθηκε στην κλίμακα Likert, είναι μια απάντηση που αντανάκλα την διστακτικότητα στα εμβόλια (Opel, 2011).

Αρχικά συγκεντρώθηκαν αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία 10 κυρίως χρόνια (από το 2010 και μετά). Στην τελική επιλογή σημαντικό ρόλο είχε το ακόλουθο δεδομένο: αυτά τα εργαλεία να είναι σύγχρονα και να απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό και όχι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως γονείς με μικρά παιδιά ή εργαζόμενοι στους χώρους υγείας.

Με το σκεπτικό αυτό οι 18 πρώτες ερωτήσεις αποδοχής ή στάσεων του ερωτηματολογίου προέκυψαν από το εργαλείο που αναπτύχθηκε σε όσο το δυνατό πιο σύγχρονη έρευνα (Sarathchandra et al., 2018). Επιπρόσθετα, η υποομάδα ερωτήσεων (19 - 21) η οποία αφορά στις πιθανές "επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος" πάνω στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών για τα εμβόλια και η υποομάδα ερωτήσεων (22 - 25) η οποία αφορά στις πιθανές "επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και του διαδικτύου" πάνω στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών για τα εμβόλια προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την προσωπική εμπειρία (Gilkey et al., 2016; Larson et al., 2015; Opel et al., 2011).

Επόμενο στάδιο αποτέλεσε η μετάφραση των ερωτήσεων στα ελληνικά, στην οποία συμμετείχαν 2 εκπαιδευτικοί, με επαρκή εμπειρία και άριστη γνώση, των συναφών πεδίων (Βιολογίας και Αγγλικών) ώστε να αποδοθεί ακριβώς το αρχικό τους νόημα. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι ερωτήσεις είναι στις δυνατότητες των μαθητών του

δείγματος. Οι ερωτήσεις αυτές δόθηκαν στη συνέχεια σε μικρές ομάδες μαθητών που δεν περιλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας, με σκοπό να εντοπιστούν πιθανά σημεία που δημιουργούν απορίες ή δυσκολία κατανόησης τα οποία λήφθηκαν υπόψη στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια καταγράφηκαν και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 26. 0). Από το σύνολο των ερωτήσεων "θετικά κωδικοποιημένες" είναι οι ερωτήσεις 1, 2, 7, 11, 14, 18, και 19. Αυτό σημαίνει ότι απαντήσεις του τύπου "4 - Συμφωνών" ή "5 - Συμφωνώ απόλυτα" στις ερωτήσεις αυτές υποδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής των εμβολίων. Επίσης, "αρνητικά κωδικοποιημένες" είναι οι ερωτήσεις 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 και 25. Αυτό σημαίνει ότι απαντήσεις του τύπου "1 - Διαφωνώ απόλυτα" ή "2 - Διαφωνώ" υποδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής των εμβολίων. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Α/α	Περιγραφή ερώτησης	Κατανομή απαντήσεων		
		Διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα
1.	Όλα τα εμβόλια είναι ασφαλή.	13,2%	39,1%	47,8%
2.	Οι παρενέργειες των εμβολίων είναι πάντα μικρές και ασήμαντες.	41,4%	36,7%	21,9%
3.	Κάποια εμβόλια περιέχουν επικίνδυνα συστατικά.	24,2%	46,6%	29,2%
4.	Κάποια εμβόλια μπορεί να προκαλέσουν είτε αυτισμό, είτε παράλυση, είτε καρκίνο.	48,6%	39,5%	11,8%
5.	Κάποια εμβόλια δεν είναι απαραίτητα γιατί στοχεύουν σπάνιες ασθένειες που είναι απίθανο να τις κολλήσουμε.	57,3%	18,9%	23,8%
6.	Το να περάσεις μια ασθένεια παρέχει πολύ καλύτερη ανοσία (άμυνα στα μικρόβια) από το να κάνεις το αντίστοιχο εμβόλιο.	42,9%	31,0%	26,1%
7.	Τα εμβόλια εμποδίζουν την εξάπλωση των επικίνδυνων ασθενειών στον πληθυσμό.	11,8%	11,4%	76,8%
8.	Αν κάνουμε το εμβόλιο αφού έχουμε κολλήσει την ασθένεια θα θεραπευτούμε.	70,7%	23,4%	5,8%
9.	Στα παιδιά γίνονται υπερβολικά πολλά εμβόλια.	45,1%	18,9%	36,0%
10.	Τα πολύ καινούργια εμβόλια δεν πρέπει να γίνονται διαθέσιμα πρώτα στα παιδιά.	13,8%	27,3%	58,9%
11.	Όταν γίνω και εγώ γονέας θα κάνω όλα τα εμβόλια στα παιδιά μου.	7,2%	15,6%	77,2%
12.	Τα εμβόλια έρχονται σε αντίθεση με την άποψη ότι τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν φυσικά προϊόντα και να αποφεύγουν τις τοξίνες.	34,0%	44,6%	21,4%
13.	Μπορούμε να αποφύγουμε τις μεταδοτικές ασθένειες αν αντί των εμβολίων κάνουμε ισορροπημένη διατροφή, υγιεινή ζωή και τακτική άσκηση.	40,8%	23,6%	35,6%
14.	Τα εμβόλια αποτελούν σημαντική πρόοδο για την ανθρωπότητα.	4,5%	12,5%	83,1%

15.	Τα εμβόλια προωθούνται από τις φαρμακευτικές εταιρείες μόνο για την αύξηση των κερδών τους.	55,3%	28,8%	15,9%
16.	Η πολιτεία δεν πρέπει να υποχρεώνει τα παιδιά να κάνουν ορισμένα εμβόλια για να παρακολουθήσουν το σχολείο.	56,5%	21,9%	21,7%
17.	Κάθε εμβόλιο θα πρέπει να το κάνουμε μόνο με τη θέλησή μας.	57,9%	15,5%	26,6%
18.	Για την προστασία της δημόσιας υγείας, πρέπει να ακολουθήσουμε τις οδηγίες της πολιτείας και να κάνουμε όλα τα εμβόλια.	11,1%	17,4%	71,5%
19.	Από το σχολείο έμαθα (χωρίς αμφιβολία) ότι όλα τα εμβόλια είναι εντελώς ασφαλή.	40,4%	35,1%	24,6%
20.	Στο σχολείο μου αρέσουν περισσότερο ή έχω καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα των φυσικών επιστημών.	24,3%	17,3%	58,4%
21.	Στο μάθημα Βιολογίας (σε παλαιότερες ή τωρινές τάξεις) ασχοληθήκαμε πολύ λίγο ή καθόλου με τα εμβόλια.	28,0%	21,7%	50,3%
22.	Φοβάμαι να κάνω ορισμένα εμβόλια γιατί είδα σε ιστοσελίδες (διαδίκτυο) ή στην τηλεόραση ότι μπορεί να έχουν παρενέργειες.	59,7%	20,5%	19,8%
23.	Οι φίλοι/φίλες μου με επηρεάζουν πολύ όταν μιλήσουμε για ένα εμβόλιο και μπορεί να μην το κάνω εξαιτίας τους.	74,2%	14,7%	11,0%
24.	Έχω ακούσει από φίλους/φίλες ή γνωστούς μου ότι εμβολιάστηκαν και είχαν σοβαρές παρενέργειες	67,3%	16,8%	15,9%
25.	Είναι καλύτερο να μην κάνουμε αμέσως ένα νέο εμβόλιο και να ψάξουμε μόνοι μας πόσο ασφαλές είναι, παρά να εμπιστευτούμε τον γιατρό.	60,7%	20,3%	19,0%

Στις ερωτήσεις 25, 7, 11 και 14, κατά μέσο όρο οι 7 στους 10 μαθητές επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στο ζήτημα της αποδοχής ή εμπιστοσύνης των εμβολίων. Στις ερωτήσεις 2, 1, 4 και 3, κατά μέσο όρο, οι 4 στους 10 μαθητές παραμένουν διστακτικοί ή αβέβαιοι απέναντι στο ζήτημα της ασφάλειας των εμβολίων. Στις ερωτήσεις 5, 6 και 13, κατά μέσο όρο, οι 3 στους 10 μαθητές επιδεικνύουν αρνητική στάση απέναντι στο ζήτημα δείχνοντας μη αποδοχή ή απόρριψη απέναντι στα εμβόλια. Στις ερωτήσεις 9 και 10, κατά μέσο όρο, οι 5 στους 10 μαθητές επιδεικνύουν μία καθυστερημένη αποδοχή απέναντι στα πολύ καινούργια ή πρόσφατα κατασκευασμένα εμβόλια ειδικά όταν αυτά απευθύνονται στα παιδιά. Στην ερώτηση 22, κατά μέσο όρο, οι 2 στους 10 μαθητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει συσχέτιση των πληροφοριών του διαδικτύου με τις αρνητικές απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα. Στις ερωτήσεις 23 και 24, κατά μέσο όρο, ο 1 στους 10 μαθητές υποστηρίζει ότι υπάρχει συσχέτιση της διαπροσωπικής επικοινωνίας, με φίλους ή γνωστούς του, με τις αρνητικές απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα. Στις ερωτήσεις 19 και 21, κατά μέσο όρο, οι 4 στους 10 μαθητές πιστεύουν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν κατάφερε να ξεκαθαρίσει τις παρανοήσεις ή αμφιβολίες τους πάνω στο θέμα των εμβολίων ή ότι πιθανόν υπάρχει μικρή και επιφανειακή κάλυψη του θέματος από τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία. Επίσης στην ερώτηση 8, κατά μέσο όρο, οι 3 στους 10 μαθητές δεν έχουν καταφέρει να ξεκαθαρίσουν την βασική λειτουργία των εμβολίων που είναι η έγκαιρη πρόληψη των ασθενειών. Τέλος, στις ερωτήσεις 18, 16 και 17, κατά μέσο όρο, οι 2 στους 10 μαθητές δείχνουν την αντίρρηση

τους απέναντι στους υποχρεωτικούς εμβολιασμούς που επιβάλλει η πολιτεία στην προσχολική ηλικία ή γενικότερα.

Συγκρίσεις των μέσων όρων

Τα δεδομένα των ερωτήσεων (μεταβλητών) ελέγχθηκαν για την κανονικότητά τους με τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk από τους οποίους προέκυψε ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0,001$). Συνεπώς πραγματοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι της σύγκρισης των μέσων όρων (τεστ των Mann-Whitney U και των Kruskal-Wallis), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στον Πίνακα2, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων σε σχέση με το φύλο μόνο στις ερωτήσεις εκείνες που προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 2. Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων (τεστ Mann-Whitney U /Kruskal-Wallis)ως προς το φύλο.

A/α Ερ.	Περιγραφή Κατηγοριών Δείγματος N1, N2	Αποτελέσματα ελέγχων
2.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=28440,5 N1=243, N2=271, $p=0,005$
4.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=28877,5 N1=242, N2=271, $p=0,014$
5.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=29025,0 N1=243, N2=271, $p=0,009$
8.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=29436,5 N1=243, N2=270, $p=0,034$
13.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=29418,5 N1=243, N2=271, $p=0,032$
22.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=29185,5 N1=242, N2=271, $p=0,034$
25.	N1=αγόρια, N2=κορίτσια	U=27355,0 N1=242, N2=271, $p=0,001$

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων σε σχέση με την τάξη ή την εκπαιδευτική βαθμίδα, μόνο στις ερωτήσεις εκείνες που προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 3. Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων (τεστ Mann-Whitney U /Kruskal-Wallis)ως προς την τάξη ή την εκπαιδευτική βαθμίδα.

A/α Ερ.	Περιγραφή Κατηγοριών Δείγματος N1, N2	Αποτελέσματα ελέγχων
1.	A' Γυμνασίου, A' Λυκείου	U=1401,0 N1=35, N2=109, $p=0,014$
2.	A' Γυμνασίου, A' Λυκείου	U=1419,0 N1=35, N2=109, $p=0,016$
3.	A' Γυμνασίου, A' Λυκείου	U=1505,5 N1=35, N2=109, $p=0,046$
4.	Γυμνάσιο, Λύκειο	U=30022,5 N1=275, N2=241, $p=0,042$
5.	Γυμνάσιο, Λύκειο	U=29748,0 N1=276, N2=241, $p=0,020$
6.	B' Γυμνασίου, Γ' Λυκείου	U=3393,5 N1=128, N2=68, $p=0,009$
13.	Γυμνάσιο, Λύκειο	U=28767,0 N1=276, N2=241, $p=0,005$
17.	Γυμνάσιο, Λύκειο	U=28515,5 N1=275, N2=241, $p=0,002$

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας των μαθητών, μόνο στις ερωτήσεις εκείνες που προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 4. Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων (τεστ Mann-Whitney U /Kruskal-Wallis)ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας.

A/α Ερ.	Περιγραφή Κατηγοριών Δείγματος N1, N2	Αποτελέσματα ελέγχων
1.	Πατέρας Απόφοιτος Δημοτικού, Πανεπιστημίου	U=1331,5 N1=22, N2=180, p=0,008
8.	Πατέρας Απόφοιτος Α'βάθμιας - Β'βάθμιας, Γ'βάθμια - Μεταπτυχιακά	U=27319,5 N1=225, N2=287, p<0,001
	Μητέρα Απόφοιτη Γυμνασίου, Μεταπτυχιακά	U=408,0 N1=17, N2=114, p<0,001
9.	Πατέρας Απόφοιτος Γυμνασίου, Μεταπτυχιακά	U=847,5 N1=35, N2=66, p=0,020
14.	Μητέρα Απόφοιτη Α'βάθμιας, Γ'βάθμιας	U=2320,0 N1=30, N2=192, p=0,010
15.	Πατέρας Απόφοιτος Δημοτικού, Πανεπιστημίου	U=1442,5 N1=22, N2=180, p=0,029
22.	Πατέρας Απόφοιτος Α'βάθμιας - Β'βάθμιας, Γ'βάθμιας - Μεταπτυχιακά	U=26025,5 N1=226, N2=286, p=0,029
	Μητέρα Απόφοιτη Α'βάθμιας - Β'βάθμιας, Γ'βάθμιας - Μεταπτυχιακά	U=24835,5 N1=158, N2=352, p=0,028
23.	Πατέρας Απόφοιτος Α'βάθμιας - Β'βάθμιας, Μεταπτυχιακά	U=28903,5 N1=226, N2=286, p=0,007
	Μητέρα Απόφοιτη Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακά	U=8848,0 N1=193, N2=113, p=0,004

Στην ερώτηση 1, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, ο έλεγχος μεταξύ των κατηγοριών "Απόφοιτος Δημοτικού - Απόφοιτος Πανεπιστημίου" και ο έλεγχος μεταξύ των κατηγοριών "Α' Γυμνασίου - Α' Λυκείου" έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην ερώτηση 2, τα αγόρια περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουρα, όπως επίσης και οι μαθητές Α' Γυμνασίου. Στην ερώτηση 3, οι μαθητές Α' Λυκείου περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουροι. Στην ερώτηση 4, τα κορίτσια περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουρα, όπως επίσης οι μαθητές Α' Β' Γ' Λυκείου και οι μαθητές με πατέρες αποφοίτους Γυμνασίου. Στην ερώτηση 5, τα αγόρια περισσότερο συμφωνούν (ή δεν είναι σίγουρα), όπως επίσης και οι μαθητές Γυμνασίου. Στην ερώτηση 6, οι μαθητές Β' Γυμνασίου περισσότερο συμφωνούν (ή δεν είναι σίγουροι). Στην ερώτηση 8, τα αγόρια περισσότερο συμφωνούν (ή δεν είναι σίγουρα), όπως επίσης οι μαθητές με πατέρες αποφοίτους Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι μαθητές με μητέρες αποφοίτους Γυμνασίου. Στην ερώτηση 9, οι μαθητές με πατέρες αποφοίτους Γυμνασίου, περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουροι. Στην ερώτηση 13, τα αγόρια περισσότερο συμφωνούν, όπως επίσης και οι μαθητές των τάξεων Γυμνασίου. Στην ερώτηση 14, οι μαθητές με μητέρες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουροι. Στην ερώτηση 15, οι μαθητές με πατέρες Αποφοίτους Πανεπιστημίου περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουροι. Στην ερώτηση 17, οι μαθητές Λυκείου περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουροι. Στην ερώτηση 22, τα κορίτσια περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουρα, όπως επίσης οι μαθητές με πατέρες Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι μαθητές με μητέρες Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ερώτηση 23, οι μαθητές με πατέρες Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περισσότερο συμφωνούν ή δεν είναι σίγουροι, όπως επίσης οι μαθητές με μητέρες Αποφοίτους Πανεπιστημίου.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στους μαθητές του δείγματος της έρευνας, καταγράφεται αποδοχή απέναντι στα εμβόλια αλλά όχι ολοκληρωτική. Οι βαθμοί διστακτικότητας και μη αποδοχής που καταγράφονται στα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα σημαντικοί, γιατί γνωρίζουμε ότι για να πετύχουν τα εμβόλια τον στόχο της απόλυτης προστασίας της δημόσιας υγείας, πρέπει να επικρατεί η συνολική αποδοχή τους ώστε να χορηγούνται ολοκληρωτικά σε όλο το εύρος του πληθυσμού. Η καθυστερημένη αποδοχή επίσης ενισχύει το κλίμα δυσπιστίας και άρνησης στην λήψη των εμβολίων.

Ο Beninatal. (2006) έχουν διακρίνει τέσσερις κατηγορίες στάσεων απέναντι στα εμβόλια: οι "θετικά προσκείμενοι" που δέχονται ή δεν αμφισβητούν τον εμβολιασμό, οι "εμβόλιο - διστακτικοί" που δέχονται τον εμβολιασμό αλλά έχουν σημαντικές ανησυχίες σχετικά με τον εμβολιασμό των βρεφών τους, οι "καθυστερημένοι εμβολιαστές" που σκόπιμα καθυστερούν τον εμβολιασμό ή επιλέγουν μόνο μερικά εμβόλια και οι "αρνητικά προσκείμενοι" που απορρίπτουν εντελώς τους εμβολιασμούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται από πολλές έρευνες (Kata, 2012; Zimmerman, 2005; Wolfe, 2002;) που δείχνουν ότι το συχνά εμφανιζόμενο αντι - εμβολιαστικό περιεχόμενο στο Διαδίκτυο έχει συμβάλει σε μία ευρύτερη και ταχύτερη διάδοση φημών, μύθων και ανακριβειών στις πεποιθήσεις σχετικά με τα εμβόλια που είχαν και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην πρόσληψη των εμβολίων. Είναι επίσης σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσω των κινητών τηλεφώνων τους κάθε χρονική στιγμή. Ακόμη, η σωστή επικοινωνία στο θέμα των εμβολίων είτε μεταξύ των εφαρμοστικών αρχών (υγειονομικές υπηρεσίες - λοιμωξιολόγοι) και των πολιτών, είτε μεταξύ των ανθρώπων μεταξύ τους, συμβάλλει στον μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής τους, ενώ μια κακής ποιότητας επικοινωνία σε αυτά τα δύο επίπεδα, έχει δείχθει από έρευνες ότι προωθεί τα αντίθετα αποτελέσματα. (Revised report of the SAGE Working Group on Vaccine Hesitancy, 2014). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι ανακριβείς πληροφορίες στην επικοινωνία που είναι σχετική με την ασφάλεια των εμβολίων όσο και με τη διαδικασία που οδηγεί στην παραγωγή τους, μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικά προβλήματα για την αποδοχή τους από το ευρύ κοινό (Dube, 2014).

Σχετικά με τον ρόλο ή τη συνεισφορά του σχολείου πάνω στο θέμα των εμβολίων, είναι ίσως αναγκαίο να αναβαθμιστεί ή εμπλουτιστεί η σχολική ύλη στο θέμα των εμβολίων ή και να επεκταθεί καλύπτοντας επιμέρους πτυχές που δημιουργούν εσφαλμένες αντιλήψεις ή διστακτική στάση. Επίσης θα ήταν χρήσιμο η διδασκαλία των εμβολίων να βασιστεί στην εποικοδομητική - διερευνητική μέθοδο που εμπλέκει τους μαθητές στην επιστημονική έρευνα για την ανακάλυψη της αλήθειας. Ο επιστημονικός εγγραμματισμός των μαθητών θα πρέπει να ενισχυθεί.

Όσον αφορά στην υποχρεωτική κάλυψη του πληθυσμού με εμβόλια, στην βιβλιογραφία καταγράφονται ενδείξεις μιας αυξανόμενης τάσης που είναι αντίθετη

προς τον υποχρεωτικό εμβολιασμό (Lantos, 2010). Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας επισήμαναν και κάποιους συσχετισμούς των παραγόντων με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονέων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τον επιστημονικό εγγραμματισμό των ατόμων είναι το φύλο. Ορισμένες έρευνες δείχνουν διαφορές είτε υπέρ των αγοριών (Καράογλου & Κώτσης, 2017), είτε υπέρ των κοριτσιών (Bursal, 2013), ενώ κάποιες υποστηρίζουν ότι το επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού δεν διαφέρει μεταξύ των φύλων (Mineo, & Higgins, 2013). Επιπλέον, όπως φαίνεται από την συστηματική επισκόπηση (Larson et al, 2014), η ανώτερη εκπαίδευση μπορεί να συνδέεται με τόσο χαμηλότερα όσο και υψηλότερα επίπεδα αποδοχής των εμβολίων.

Αναφορές

- Karaoglou, G. , & Kotsis, K. (2017). I epidrasi tou fylou ston epistimoniko engrammatismo. Sto D. Stavrou, A. Michailidi, & A. Kokolaki (Epim.), 10o Panellinio Synedrio Didaktikis ton F. E. kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi, 7-9 Apriliou 2017 (ss. 623-630). Rethymno: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimio Kritis.
- Kokkotas, P. , (1989). Didaktiki ton fysikon epistimon, Ekdoseis Grigoris, Athina s. 206
- Kotsis, K. , (2005). Didaskalia tis Fysikis & Peirama, Panepistimio Ioanninon, Ioannina: Douvali M.
- Spyropoulou-Katsani D. , (2000). Didaktikes kai paidagogikes Prosengiseis stis Fysikes Epistimes, Typothito Giorgos Dardanos, s. 86 Benin, A. , Wisler-Scher, D. , Colson, E. , Shapiro, E. , & Holmboe, E. (2006). Qualitative analysis of mothers' decision-making about vaccines for infants: the importance of trust. *Pediatrics*, 117(5):1532–1541.
- Bursal, M. (2013). Longitudinal Investigation of Elementary Students' Science Academic Achievement in 4-8th Grades: Grade Level and Gender Differences. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1151-1156.
- Dube, E. , Gagnon, D. , Nickels, E. , Jeram S. , & Schuster, M. (2014). Mapping vaccine hesitancy-country-specific characteristics of a global phenomenon. *Vaccine*, 32(49), 6649–6654.
- Gilkey, M. , Reiter, P. , Magnus, B. , McRee, A. , Dempsey, A. , & Brewer, N. (2016). Validation of the vaccine confidence scale: a brief measure to identify parents at risk. *Academic Pediatrics*, 16(1), 42–49.

- Gust, D. , Darling, N. , Kennedy, A. , & Schwartz, B. , (2008). Parents with doubts about vaccines: which vaccines and reasons why. *Pediatrics* 122(4), 718-725.
- Kata, A. (2009). *A postmodern Pandora's box: Anti-vaccination misinformation on the Internet*. Department of Anthropology. Chester New Hall, McMaster University, 1280 Main St. W, Hamilton, Ontario L8S 4L8, Canada.
- Lantos, D. , Jackson, A. , Opel J. , Marcuse, K. , Myers, L. , & Connelly, L. (2010). Controversies in vaccine mandates. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 40(3), 38-58.
- Largent, M. , (2012). *Vaccine: The Debate in Modern America*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, M. D.
- Larson, H. , Jarrett, C. , Eckersberger, E. , Smith, D. , & Paterson, P. (2014). Understanding vaccine hesitancy around vaccines and vaccination from a global perspective: a systematic review of published literature, 2007–2012. *Vaccine* 32(19), 2150–2159.
- Larson, H. , Jarrett, C. , Schulz, W. , Chaudhuri, M. , Zhou Y. , Dube, E. , et al. , (2015). Measuring vaccine hesitancy: the development of a survey tool. *Vaccine*, 33(34), 4165–4175.
- Mineo, C. & Higgins, A. (2013). Math and Science Attitudes and Achievement at the Intersection of Gender and Ethnicity. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 293-309.
- Nyhan, B. , Reifler, J. , Richey, S. , & Freed, G. (2014). Effective messages in vaccine promotion: a randomized trial. *Pediatrics* 133(4), 835-842.
- Opel, D. , Mangione-Smith, R. , Taylor, J. , Korfiatis, C. , Wiese, C. , Catz, S. , et al. (2011). Development of a survey to identify vaccine-hesitant parents: the parent attitudes about childhood vaccines survey. *Human Vaccines*, 7(4)419–425.
- Revised report of the SAGE Working Group on Vaccine Hesitancy, (2014). Available from: http://www.who.int/immunization/sage/meetings/2014/october/SAGE_working_group_revised_report_vaccine_hesitancy.pdf?ua=1 [accessed 21. 02. 20].
- Sarathchandra, D. , Mark, C. , & Mark, A. (2018). A survey instrument for measuring vaccine acceptance. *Preventive Medicine*, 109, 1–7.
- Suryadevara, M. , Handel, A. , Bonville, C. , Cibula, D. , Domachowske, J. , (2015). Pediatric provider vaccine hesitancy: an under-recognized obstacle to immunizing children. *Vaccine*, 33(48), 6629–6634.

- Wolfe, M. , Sharp, K. , & Lipsky, S. (2002). Content and design attributes of antivaccination web sites. *JAMA* 2002; 287:3245-8; PMID:12076221; <http://dx.doi.org/10.1001/jama.287.24.3245>.
- Zimmerman, K. , Wolfe, M. , Fox, E. , Fox, R. , Nowalk, P. , Troy, A. , et al. (2005). Vaccine criticism on the World Wide Web. *Journal of Medical Internet Research*, 7(2), 1-11.

Αντισταθμιστική εκπαίδευση και δημοτικό σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της συμπερίληψης

*Καραμητόπουλος Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΔΕ στην Ειδική Αγωγή
Κατσακούλη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70*

Περίληψη

Στο άρθρο προσεγγίζεται η σημερινή κατάσταση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσιάζονται διδακτικές μέθοδοι συμπερίληψης των διαφορετικών μαθητών, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών. Ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διογκώνεται συνεχώς τις τελευταίες δεκαετίες στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, καθιστώντας περισσότερο επίκαιρη τη δημιουργία του «Σχολείου για Όλους». Η εκπλήρωση του αντισταθμιστικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος συνεπάγεται για τους εκπαιδευτικούς καλή γνώση της υφιστάμενης κατάστασης, όπως και αξιοποίηση εφαρμόσιμων δράσεων συμπεριληπτικού χαρακτήρα. Η σύγχρονη εικόνα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (διαπολιτισμική, ειδική) είναι ανομοιογενής. Κύριος παράγοντας γρήγορων αλλαγών αναδεικνύεται η πίεση εξωτερικών γεγονότων, όπως η προσφυγική κρίση, ενώ η δράση παραδοσιακών ομάδων πίεσης, όπως αναδεικνύει η περίπτωση της ειδικής εκπαίδευσης, δε φαίνεται να οδηγεί σε σύντομη ικανοποίηση αιτημάτων. Ουσιαστικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς της πράξης αποτελεί μια μεθοδολογία συμπερίληψης που εξισορροπεί διαφορετικές αφετηρίες διαφορετικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: αντισταθμιστική εκπαίδευση, ρόλος εκπαιδευτικών, συμπερίληψη

Compensatory education and primary school: Teachers' role in promoting inclusion

*Karamitopoulos Theodoros, Teacher at Primary School, MDE Special education
Katsakouli Eirini, Teacher at Primary School*

Abstract

The article approaches the current state of compensatory education in the Greek educational system and presents inclusive educational methods, which can help the daily work of teachers. The number of foreign students and students with special educational needs has been constantly increasing in recent decades in the Greek primary school, making the creation of the "School for All" more relevant. The fulfillment of the compensatory character of the educational system implies for teachers a good knowledge of the current situation, as well as utilization of inclusive applicable methods. The current picture of compensatory education (intercultural& special) is heterogeneous. The main factor of rapid change is the pressure of external events, such as the refugee crisis, while the action of traditional pressure groups, as the case of special education indicates, does not seem to lead to short-term request satisfaction. An essential tool for school

teachers is an inclusion methodology that balances different starting points of different students.

Keywords: compensatory education, teachers' role, inclusion

Εισαγωγή

Η Ελλάδα ακολουθεί στην εκπαίδευση σταθερά παρακολουθηματική πορεία στην προσπάθεια συγχρονισμού των εθνικών προσπαθειών με τις διεθνείς εξελίξεις (Καραμητόπουλος, 2015). Η ένταξη σε πλανητικά δίκτυα υπερεθνικών οργανισμών κι ενώσεων (ΟΟΣΑ, ΕΕ κ.ά.) δημιουργεί προσδοκίες υιοθέτησης ρυθμίσεων που προωθούν την ισότητα στην εκπαίδευση μέσω της παροχής ίδιων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες του καθένα. Η υιοθέτηση ρυθμίσεων αντισταθμιστικού χαρακτήρα αντικατοπτρίζεται σε θεμελιώδη καταστατικά κείμενα, όπως λ.χ. η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί είναι μοναδικό ως προς τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και ανάγκες μάθησης, έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, ενώ είναι ανάγκη να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα ικανό επίπεδο μάθησης (UNESCO, 1994). Εφαρμοστές της ισότητας στην πράξη παραμένουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν διαχρονικά βασική ομάδα δρώντων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελούν επίσης αποδέκτες των ρυθμίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Βασικότερη έκφραση της τελευταίας αποτελούν η διαπολιτισμική και ειδική εκπαίδευση ως δύο διακριτές κατηγορίες που συγκροτούν δική τους φυσιογνωμία, ανάγκες και μεθοδολογία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιέχει την ετερότητα του αλλοδαπού μαθητή, ενώ η ειδική τη διαφορετικότητα των μαθητών-ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ).

Για την εδραίωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στον επιστημονικό λόγο των τελευταίων δεκαετιών κυριαρχεί η έννοια της συμπερίληψης (inclusion), μια φιλοσοφία που διαπερνά όλα τα προγράμματα της UNESCO και αποτελεί βασική κατευθυντήρια γραμμή για την ανάπτυξη του «Σχολείου για Όλους». Σύμφωνα με την UNESCO (2002), η συμπερίληψη είναι μια προσπάθεια να ανταποκριθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, μέσα από την αυξημένη και ισότιμη συμμετοχή στη μάθηση. Επομένως, συμπερίληψη δε σημαίνει συνύπαρξη τυπικώς αναπτυσσόμενων και διαφορετικών μαθητών σε εκπαιδευτικές δομές, αλλά ουσιαστική παροχή ευκαιριών ανάπτυξης όλων με βάση τις ικανότητές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η θετική του στάση, η ευαισθητοποίησή του απέναντι στη διαφορετικότητα, τα μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγει, βοηθούν στο να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά: α) η υφιστάμενη κατάσταση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα, β) μέθοδοι διδασκαλίας συμπεριληπτικού χαρακτήρα, που εφαρμοζόμενες συνδυαστικά μπορούν να διαμορφώσουν ένα αυθεντικά ισότιμο πλαίσιο μάθησης για το σύνολο των μαθητών.

Αντισταθμιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα: το σημερινό πλαίσιο

Η μελέτη των εθνικών εξελίξεων σε νομοθετικό επίπεδο και στην παραγωγή του δημόσιου λόγου για την εκπαίδευση, αναδεικνύει την απουσία μακροπρόθεσμης στρατηγικής για την αντισταθμιστική εκπαίδευση. Αντίθετα, διαβλέπει κανείς μια «catchup» πορεία της χώρας, με στόχο να ακολουθεί σταθερά το διεθνές συγκείμενο.

Στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η πρόσφατη δημιουργία θέσεων μόνιμου προσωπικού μέσω διορισμών (2020) έβαλε τέλος σε μια κατάσταση που καθιστούσε επί σειρά δεκαετιών την Ελλάδα ουραγό συγκριτικά με το ενωσιακό πλαίσιο. Διαρκείς νομοθετικές αλλαγές αναδιοργάνωσης δομών και υπηρεσιών της ΕΑΕ (ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ, ενίσχυση διεπιστημονικής δράσης και συνεργασίας επαγγελματιών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.) περικλείουν την τάση που συνοδεύει κυβερνητικές αλλαγές, με αποτέλεσμα οι όποιες ρυθμίσεις να επιχειρούνται χωρίς προετοιμασία του προσωπικού και, εν τέλει, να μην είναι εφαρμόσιμες αν και ίσως είναι θεωρητικά ουσιαστικές. Η σύγχρονη και μελλοντική έρευνα αναμένει κανείς να ρίξει φως στο είδος και την ποιότητα της όποιας προόδου έχει διαπιστωθεί ως σήμερα, δεδομένης, μάλιστα, της παρατήρησης προ πολλού μιας υπόγειας σχέσης μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η οποία υπόρρητα προωθεί την ενσωμάτωση-συνύπαρξη σε βάρος της συμπερίληψης-συνεκπαίδευσης (Μπάρμπας, 2007). Εφόσον δεν έχει παρατηρηθεί κάποια δραστηκή μεταβολή στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής την τελευταία δεκαετία και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διατυπώνεται η υπόθεση ότι η μεσολάβηση της δεκαετούς πολύπλευρης κρίσης έχει συντηρήσει αυτή τη σχέση και άρα τη συνύπαρξη σε βάρος της αυθεντικής συμπερίληψης. Τα λεπτά όρια γενικής-ειδικής εκπαίδευσης είναι πιο ευδιάκριτα στους θεσμούς της παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης, η δράση των οποίων αναδεικνύει τον εξισορροπητικό ρόλο των εκπαιδευτικών που τους στελεχώνουν στην προσπάθεια ενίσχυσης των μαθητών ΑμΕΕΑ.

Στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η επικαιρότητα των τελευταίων ετών (προσφυγική κρίση) κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εξελίξεων, δημιουργώντας ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα «catchup» δράσης (και όχι στρατηγικής, εφόσον η τελευταία συνεπάγεται μακροπρόθεσμη πολιτική). Η ένταση της κρίσης ήταν τέτοια, ώστε επέφερε επαναπροσδιορισμούς στη χρησιμοποιούμενη στον δημόσιο λόγο ορολογία για τους πρόσφυγες και μετανάστες στον εγχώριο τύπο, προσκείμενο σε κόμματα όλου του πολιτικού φάσματος (Sakellariou, 2016). Ο ρόλος των ΜΜΕ και ο βιωμένος αντίκτυπος στην καθημερινότητα τοπικών κοινωνιών όπου προχώρησε η εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας ανομοιογενούς εικόνας και η ελληνική κοινωνία διχάστηκε. Χαρακτηριστικές είναι οι αντιδράσεις τις πρώτες μέρες εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων σε δημόσιες σχολικές μονάδες. Διαπιστώνει κανείς διαφοροποίηση από τα δεδομένα της ΕΑΕ, καθώς ο «ξένος» (έτερος, αλλοδαπός) έλαβε μια απειλητική διάσταση συγκριτικά με τον «διαφορετικό» (ανάπηρο) μαθητή ΑμΕΕΑ. Άλλωστε, το μαθητικό δυναμικό των προσφυγόπαιδων διαφέρει ριζικά ως προς τις πολιτισμικές καταβολές συγκριτικά με την προϋπάρχουσα εμπειρία (με εξαίρεση τμήματα της Αττικής όπου υπήρχε μια *defacto* εμπειρία

πολυπολιτισμικότητας), προερχόμενο από ασιατικές και αφρικανικές χώρες που ελάχιστα ομοιάζουν με το ευρωπαϊκό πλαίσιο σε πολιτισμικό, θρησκευτικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτειακό επίπεδο. Έτσι, οι όποιες ρυθμίσεις ακολουθούν την πίεση των εξελίξεων, έχοντας αμιγώς παρακολουθηματικό χαρακτήρα. Κι όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έδρασε αφομοιωτικά σε βάθος χρόνου για έναν μεγάλο αριθμό παιδιών προσφύγων τις παρελθούσες δεκαετίες, προερχόμενων κυρίως από γειτονικές χώρες και την πρώην ΕΣΣΔ (Καραμητόπουλος, 2015). Ωστόσο, η είσοδος των ομάδων εκείνων στην Ελλάδα υπήρξε σταδιακή χωρίς τις συνθήκες μαζικής εισόδου των τελευταίων ετών. Μένει να διαπιστωθεί αν υπάρχει ανάλογη αφομοιωτική δυνατότητα των σημερινών προσφύγων. Το δικαίωμα των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση καθίσταται *sine qua non* για την εκπλήρωση του αντισταθμιστικού χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλοί εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εργαστούν σε πρωτόγνωρες συνθήκες σε προσφυγικές δομές και αργότερα εντός των δημόσιων σχολείων χωρίς επαρκή υποστήριξη (υποστελέχωση δομών και υπηρεσιών, απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού κ.ά.). Ωστόσο, κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, παρατηρεί κανείς πως αντιμετώπισαν την πρόκληση με επαγγελματισμό, προσπαθώντας να υποστηρίξουν στην πράξη το δικαίωμα των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, στην ειδική εκπαίδευση η Ελλάδα παρατηρεί τις αλλαγές από απόσταση, ενώ δε δέχεται πίεση συστηματικά για αμεσότερη υλοποίηση μεταρρυθμίσεων ουσιαστικού χαρακτήρα, με το αντίστοιχο 'μεταρρυθμιστικό δικαίωμα' να τυγχάνει ευκαιριακής υλοποίησης από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Στον αντίποδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετώπισε ένα ασφυκτικό χρονικά πλαίσιο αλλαγής δεδομένων με εισαγωγή πολλαπλών αλλαγών, οι οποίες φαίνεται να ικανοποίησαν, λιγότερο ή περισσότερο επιφανειακά, τις διεθνείς υποχρεώσεις της χώρας ως προς την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων. Η εικόνα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης σήμερα παρουσιάζεται ανομοιογενής ακόμα και μεταξύ των δύο πυλώνων της.

Μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν τη συμπερίληψη

Με βάση όσα προηγήθηκαν, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη υιοθέτησης διαφοροποιημένης διδακτικής μεθοδολογίας στο ελληνικό σχολείο. Το ερώτημα που προκύπτει είναι: *«Ποιες μεθόδους θα μπορούσε να επιλέξει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει στην επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο σχολείο;»*. Στη βιβλιογραφία απαντώνται ποικίλες μέθοδοι συμπεριληπτικού χαρακτήρα, οι οποίες επιχειρούν την ουσιαστική συμπερίληψη, αντιλαμβανόμενη ως συνεκπαίδευση και όχι ως απλή ενσωμάτωση, δηλαδή απλή χωρική συνύπαρξη ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού. Οι μέθοδοι που παρουσιάζονται συγκεντρωτικά με συνοπτικό τρόπο στη συνέχεια, εντάσσονται στη γενικότερη φιλοσοφία της μετάβασης από τη διδακτική του αντικειμένου σε μια διδακτική μεθοδολογία του υποκειμένου, και μάλιστα του ενεργού υποκειμένου, που στην περίπτωση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ενσαρκώνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ανεξαρτήτως διαφοροποιήσεων.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει ουσιαστικά στην αυξημένη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά την ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία δημιουργούνται ομάδες παιδιών με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας. Οι μαθητές μέσα στην ομάδα ερωτούν, εξηγούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποθέτουν και ερευνούν, ώστε να καταλήξουν σε τεκμηριωμένες λύσεις, προτάσεις, στοιχεία που απουσιάζουν από την παραδοσιακή διδασκαλία. Συνεπώς, ανακαλύπτουν και κατανοούν τις νέες έννοιες με τη βοήθεια των συνομηλίκων τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσω αυτής της μεθόδου ενισχύεται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις ιδιαιτερότητές τους, δημιουργούνται φιλικές σχέσεις, ευκαιρίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Μαυρίδου, 2016). Μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει τέτοιες ευκαιρίες μάθησης.

Ένα δυναμικό παιδαγωγικό μέσο προώθησης των σκοπών της εκπαίδευσης αποτελεί το παιχνίδι. Κατά τον Vygotsky, βοηθά το παιδί να αποκτήσει δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνικοποίησή του. Το παιχνίδι γνωριμίας ή παιχνίδι ενεργοποίησης μπορεί να εφαρμοστεί κατά την έναρξη της σχολικής ζωής. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και κάθε ένας συστήνεται στην ομάδα παρουσιάζοντας στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα ενδιαφέροντά του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Η εμπλοκή τους σε ένα τέτοιο παιχνίδι επιτρέπει την ενίσχυση της αυτογνωσίας, αλλά και τη γνωριμία μεταξύ των συμμαθητών. Το παιχνίδι βέβαια, μπορεί να ενταχθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική κι όχι μόνο μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά και στον αύλειο χώρο κατά την ώρα του διαλείμματος. Το διάλειμμα καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του χρόνου που ο μαθητής παραμένει στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2001). Όταν μάλιστα το παιχνίδι είναι και ομαδικό, τα οφέλη πολλαπλασιάζονται. Στο ομαδικό παιχνίδι οι μαθητές είναι ελεύθεροι να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να πάρουν αποφάσεις. Ως εκ τούτου, εκφράζουν τη μοναδικότητά τους, αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο (Ζωγράφου-Καλδέλη, 2020). Σταδιακά, εδραιώνεται στην σχολική τάξη μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και αποδοχής μέσα στην οποία η μάθηση μετατρέπεται σε μια ευχάριστη και ισότιμη διαδικασία.

Μια εξίσου ευχάριστη δραστηριότητα η οποία συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης είναι το θεατρικό παιχνίδι. Στόχο του έχει την εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον, ώστε να νιώσουν ασφαλείς, την κοινωνικοποίησή τους, τη γνωριμία με τον εαυτό τους, και τελικά την ψυχο-συναισθηματική τους καλλιέργεια (Γραμματάς, 1999). Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη δυναμική της ομάδας, εντάσσει σε αυτήν όλα τα μέλη και εκείνα μπαίνουν σε δράση. Με το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά εκφράζουν αυθόρμητα τον ψυχισμό τους, αναπαριστούν καταστάσεις και ενέργειες χρησιμοποιώντας ρυθμό και κίνηση, μαθαίνουν παίζοντας.

Η συζήτηση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, μεταξύ των οποίων είναι και το δικαίωμα στη ζωή και τη μάθηση πέρα από κάθε είδους διάκριση, μπορεί να αποδειχθεί επικοινωνιακή προς την ίδια κατεύθυνση. Μέσα από τον διάλογο και την αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, π.χ. προβολή βίντεο, οι μαθητές διαπιστώνουν πως διαφέρουν, αλλά ταυτόχρονα διαθέτουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι, αισθάνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και συμμετέχουν με μεγαλύτερη επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2001). Άλλωστε, ο διάλογος πρέπει να

αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί κατάλληλες ευκαιρίες μέσα στην τάξη, διατηρώντας τον ρόλο του συντονιστή. Χάρη στον διάλογο οι μαθητές ασκούνται στο να υποβάλλουν ερωτήσεις, να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, όπως και στο να ακούνε με σεβασμό την άποψη του συνομιλητή τους.

Το σχέδιο εργασίας (project) αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και προσέγγισης της σχολικής γνώσης. Το βασικό γνώρισμά του είναι πως δε λειτουργεί στη βάση των χωριστών μαθημάτων και το περιεχόμενο διδασκαλίας ενοποιείται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα το οποίο προσεγγίζεται διαθεματικά και σφαιρικά (Κοσσυβάκη, 1998). Οι δραστηριότητες που επιλέγονται κατά την υλοποίησή του είναι βιωματικές και επικοινωνιακές, βασισμένες στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες της γνώσης, αλλά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες και σχολικές έρευνες, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και δεξιότητες συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2000). Συνεπώς, πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία μάθησης που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μαθητών.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, αναγκαία κρίνεται η ανάλυση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και ο προσδιορισμός των προσαρμογών βάσει των εξατομικευμένων αναγκών του μαθητή (Τζιβινίκου, 2015). Το ίδιο υλικό δεν είναι κατάλληλο για να μάθουν όλοι οι μαθητές. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιεί τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους, την ύλη, τις εργασίες και να παρέχει υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας. Πέραν τούτου, όταν η παρουσίαση του υλικού γίνεται με πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης (εικόνα, ήχος, σχεδιάγραμμα, εννοιολογικός χάρτης κ.ά.), καθίσταται ακόμα πιο προσιτό (Τσιολπίδου, 2020). Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρουσιάζει τις έννοιες σε εναλλακτικές μορφές και με πρόσθετους τρόπους προσαρμόζοντάς τες στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και τη συμβολή της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία βρίσκονται εκτός της σχολικής αίθουσας. Τέτοια περιβάλλοντα αποτελούν οι βιβλιοθήκες, τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, τα θέατρα, τα θεματικά πάρκα, οι χώροι εργασίας, οι δημόσιοι φορείς. Στο σημερινό σχολείο, που χαρακτηρίζεται από την ετερότητα των μαθητών του, επιβάλλεται όσο ποτέ άλλοτε στον εκπαιδευτικό να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να υιοθετήσει εναλλακτικούς τρόπους, όπως είναι η οργάνωση και η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων στα περιβάλλοντα αυτά. Η μάθηση πραγματοποιείται διαθεματικά πέρα από τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2003). Επίσης, δεν περιορίζεται στα όρια του σχολείου, αλλά επεκτείνεται και πέραν αυτών. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που δημιουργούνται βάσει των δικών τους ενδιαφερόντων και ικανοτήτων, δίνουν λύσεις σε προβλήματα της καθημερινότητας (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Έτσι, η κατάκτηση της νέας γνώσης μετατρέπεται σε ευχάριστη ενασχόληση και ενισχύεται η συμμετοχή όλων των μαθητών.

Αναμφίβολα, η εξασφάλιση της ίσης συμμετοχής όλων των μαθητών απαιτεί από τον εκπαιδευτικό εφαρμογή ποικίλων μεθόδων, πρακτικών και στρατηγικών. Πέραν όμως αυτών, η επιτυχής υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται και από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον Διευθυντή του σχολείου, τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους γονείς των μαθητών. Η εδραίωση μιας σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους είναι θεμελιώδους σημασίας, καθώς ο σκοπός τους είναι κοινός. Η πρόσκληση ειδικών στον χώρο του σχολείου με στόχο τη συμβουλευτική καθοδήγηση όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, η ανταλλαγή πληροφοριών, η από κοινού συμμετοχή τους στην επίλυση τυχόν προβλημάτων μπορούν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες, στην Ελλάδα υλοποιήθηκε πλήθος δράσεων σχετικά με την ενίσχυση της αντισταθμιστικής (ειδικής, διαπολιτισμικής) εκπαίδευσης. Οι εκτεταμένες προσφυγικές ροές στην Ελλάδα όρισαν το πλαίσιο δράσεων ως προς την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων, ενώ η ειδική εκπαίδευση ενισχύθηκε με τους πρώτους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Μένει να διαπιστωθεί ερευνητικά, με συστηματικό τρόπο, κατά πόσο υπήρξαν επιτυχημένες ή όχι. Σε κάθε περίπτωση, και στις δύο περιπτώσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίθηκε είτε βεβαιωμένα σε διογκούμενες ανάγκες είτε εξαιρετικά αργά και με μεγάλη καθυστέρηση στην επάνδρωση δομών και υπηρεσιών. Η όποια δράση των ομάδων πίεσης της ΕΑΕ δε φαίνεται να είναι πλέον σε θέση να δρομολογήσει εξελίξεις σε αντίθεση με κατεπείγοντα γεγονότα, τα οποία αντιμετωπίζονται με επιφανειακές δράσεις χωρίς μακροπρόθεσμη οργάνωση. Ρυθμιστής των εξελίξεων αναδεικνύεται η πολιτική βούληση του έντονα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα, εγγενείς παθογένειες, όπως αργή προσαρμογή σε νέα δεδομένα κ.ά., δεν επιτρέπουν αμεσότερες δράσεις εντός ολιστικού σχεδιασμού για τις κατηγορίες της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Αυτές οι ακαμψίες και ανελαστικότητες του εκπαιδευτικού συστήματος πλήττουν τους πιο ευάλωτους του μαθητικού πληθυσμού: τους έτερους αλλοδαπούς και διαφορετικούς μαθητές ΑμΕΕΑ. Ανατρέπεται έτσι ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και περιορίζεται η κοινωνική κινητικότητα παγιώνοντας μια πραγματικότητα που διαιωνίζει το υπάρχον statusquo του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται πρόδηλο ότι η «catchup» πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ανεπαρκής για την υλοποίηση ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων, ανεπηρέαστων από εξωτερικούς παράγοντες. Είναι μάλιστα επιζήμια για την ομάδα μαθητών που η σχολική τους πορεία πραγματώνεται μέσα από τις δομές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Επομένως, τελευταίος παράγοντας ενίσχυσής της απομένει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και η δράση του.

Για τους εκπαιδευτικούς, αναγκαία είναι η υποστήριξη σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο, προκειμένου να αποφεύγεται η επαγγελματική εξουθένωση και να τονώνεται η επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος με προσανατολισμό τον σεβασμό της διαφορετικότητας και την αρχή της ισότητας και της ισότητας στην παροχή ευκαιριών θα επιδράσει θετικά στην κοινωνική

κινητικότητα, εκπληρώνοντας τον αντισταθμιστικό του χαρακτήρα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στην πράξη συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν απαιτητικό εγχείρημα που δε βαραίνει αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό. Απαιτούνται από την πολιτική ηγεσία δρομολόγηση αλλαγών και προσαρμογών στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις προσεγγίσεις και τις στρατηγικές, ώστε να οικοδομηθεί το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές τους είναι επίμονα παρούσα στην πορεία πραγμάτωσης του «Σχολείου για Όλους».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelidis, P. & Avraamidou, L. (2011). *Paidagogikes tis symperilipsis*. Athina: Diadras.
- Barmpas, G. (2007). *Scholeio kai mathisi. Mia apoklinousa schesi*. Thessaloniki: Promithefs.
- Chrysafidis, K. (1994). *Viomatiki-Epikoinoniaki Didaskalia*. Athina: Gutenberg.
- Grammatas, Th. (1999). *Didaktiki tou theatrou. Seira: Theatriki Paideia*. Athina: typothito - Giorgos Dardanos.
- Karamitopoulos, Th. (2015). *Ekpaideftiki politiki gia tin eterotita kai ti diaforetikotita stin Ellada: mia anaskopisi tou thesmikou plai siou*. Sto G. Papadatos, S. Polychronopoulou, & A. Bastea (Epim.), 5o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2015: Leitourgies noisis kai logou stin symperifora, stin ekpaidefsi kai stin eidiki agogi (ss. 569-577). EKT. <https://doi.org/10.12681/edusc.248>
- Kossyvaki, F. (1998). *Kritiki Epikoinoniaki Didaskalia. Kritiki Prosengisi tis Didaktikis Praxis*. Seira: Paidagogiki. Athina: Gutenberg.
- Matsangouras, I. (2003). *I diathematikotita sti scholiki gnosi. Ennoiokentriki anaplaissiosi kai schedia ergasias*. Athina: Grigoris.
- Matsangouras, I. (2001). *I scholiki taxi. Choros-Omada-Peitharchia-Methodos*. Tomos A'. G' Ekdosi. Athina: Aftoekdosi.
- Matsangouras, I. (2000). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*. Athina: Grigoris.
- Mavridou, K. (2016). *Kales praktikes me stocho tin proothisisymperiliptikis-koultourasgiaenascholeiogioulos*. Thessaloniki. <https://docplayer.gr/67837880-Titlos-kales-praktikes-me-stoho-tin-proothisi-symperiliptikis-koyltoyras-gia-ena-sholeio-gia-oloys.html>

- Sakellariou, A. (2016). The representation of the refugees and the immigrants in the Greek press: A corpus linguistics and critical discourse analysis approach. *International Conference "Europe in Discourse: Identity, Diversity, Borders"* September 23-25, 2016, Athens, Greece. Hellenic American University, Hellenic American College. <http://europeindiscourse.eu/2016-conference/conference-proceedings>
- Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies - didaktikes paremvaseis*. [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Tsiolpidou, X. (2020) *Tilekpaidefsi: O katholikos schediasmos os ergaleio gia mathites me mathisiakes dyskolies*. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/338432_tilekpaideysi-o-katholikos-shediasmos-os-ergaleio-gia-mathites-me-mathisiakes
- UNESCO (1994). *Diakiryxi tis Salamanka kai Plaisio Drasis gia tin Eidiki Agogi*. Pagkosmia Diaskepsi gia tin Eidiki Agogi. Athina: Elliniki Ethniki Epitropi gia tin UNESCO.
- UNESCO (2002). *Best practice of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school. Some examples. Division for the Promotion of Quality Education. Non-violence Education*. Paris: UNESCO.
- Zografou-Kaldeli, M. (2020). *Oi apopseis ton Ellinon nipiagogon gia ton rolo kai tin axia tou paichnidiou stin ekpaideftiki symperilipsi ton paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes i anapiries*. Diplomatiiki ergasia. Panepistimio Makedonias. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24056/4/ZografouKaldeliMyrsiniMsc2020.pdf>

Εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Νομοθετικές ρυθμίσεις και επενέργειες

Φλωρίδης Θεόδωρος, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, M.Ed.

Περίληψη

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από διάφορες εκπαιδευτικές δομές και υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ωστόσο, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών και της πολυπλοκότητας των ατομικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν αυτοί/ες οι μαθητές και μαθήτριες, στην προσπάθεια καθορισμού και εξεύρεσης της κατάλληλης για τον/ην καθένα/μία υποστηρικτικής δομής, ανακύπτουν διάφορα ζητήματα και δυσχέρειες. Στο παρόν άρθρο θα εξεταστεί πώς στην κείμενη ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία αντιμετωπίζονται τα ζητήματα φοίτησης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές και θα συζητηθεί η επίδραση που οι θεσμικές ρυθμίσεις έχουν στην ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, νομοθεσία, επενέργειες

Education and support of students with special educational needs: Legislation and effects

Floridis Theodoros, Special Education Teacher, M.Ed.

Students with special educational needs are supported by various special educational structures and services. However, many issues and difficulties arise when trying to determine and find the appropriate educational structure for each student, because of their particular needs and the complexity of their individual characteristics. The aim of this article is to examine how the current Greek educational legislation addresses attendance and support issues of students with special educational needs. Moreover, it discusses the impact of leadership decisions on the quality of the special educational and support services provided.

Keywords: Special Education, legislation effects

Φοίτηση και υποστήριξη

Ο βασικός ισχύων νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι ο Ν.3699/2008. Στο νόμο αυτό προβλέπεται ότι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, όπου υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με Παράλληλη Στήριξη- Συνεκπαίδευση (ΠΣΣ) από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, γ) σε Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), δ) σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή ε) τους παρέχεται διδασκαλία στο σπίτι (άρθρο 6). Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στο κατάλληλο εκπαιδευτικό

πλαίσιο και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών/τριών έχουν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα οποία στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) ή πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων υπουργείων (Ν. 4547/2018).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή μαθητή/τριας σε όλα τα παραπάνω σχολικά πλαίσια ή υπηρεσίες της ΕΑΕ είναι η σύμφωνη γνώμη των γονέων-κηδεμόνων του, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη διακίνηση της γνωμάτευσης και εγκρίνουν την εγγραφή του παιδιού τους σε κατάλληλη υποστηρικτική δομή ή ειδικό σχολείο (211076/ΓΔ4 ΚΥΑ-ΦΕΚ 5614/13-12-2018, αρ. 4, παρ. 6, 80771/Δ3/25-6-2020 εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ.). Όταν οι γονείς-κηδεμόνες διαφωνούν με το αποτέλεσμα της έκθεσης αξιολόγησης - γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ, μπορούν να προσφύγουν στην πενταμελή Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ), η απόφαση της οποίας είναι οριστική (άρθρο 51 του Ν.4547/2018), δεν είναι όμως και πάλι δεσμευτική για τους γονείς. Ως αποτέλεσμα μαθητής/τρια είναι δυνατό να εξετασθεί από έναν ή και από όλους τους παραπάνω διαγνωστικούς φορείς, να διαθέτει γνωμάτευση-αξιολόγηση από ΚΕΣΥ, ΔΕΔΑ, ή/και ΙΠΔ Κέντρου, να προτείνεται υποστηρικτικό ΕΑΕ, και, λόγω της άρνησης των γονέων-κηδεμόνων του, να συνεχίσει να φοιτά στο γενικό σχολείο χωρίς καμία υποστήριξη από δομές ΕΑΕ.

Σε αυτή την περίπτωση αναφύονται δυσκολίες και προβλήματα που σχετίζονται τόσο με την παροχή των κατάλληλων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών, όσο και με τη δυνατότητα του γενικού σχολείου να διαμορφώσει και να παρέχει ένα –ελάχιστο- πλαίσιο προσαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας γι αυτούς τους μαθητές/τριες. Ανησυχία προκαλείται ακόμα και σε σχέση με την κατανόηση, πρόληψη και αντιμετώπιση των κινδύνων ασφάλειας που συνεπάγεται η αναπηρία ή οι δυσκολίες προσαρμογής και κοινωνικοποίησης που εμφανίζουν αυτοί/ες οι μαθητές/τριες, σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο δεν διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές ή το κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό (Woringer, 1995 · Sherrard et al. 2002 · Roberts & Norton, 1995 · Ramirez et.al 1998).

Η μόνη εναλλακτική «λύση» που παρέχεται θεσμικά για να αντιμετωπισθούν τα παραπάνω προβλήματα, και η οποία αξιοποιείται από αρκετές σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, είναι η παροχή ατομικής υποστήριξης από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια (Ν. 4186/2013 άρθ. 28, παρ. 18). Όταν ακολουθείται αυτή η πρακτική στο σχολείο τοποθετείται ένα άτομο το οποίο βοηθά τον/ην μαθητή/τρια σε θέματα κινητικότητας ή/και τον/ην υποστηρίζει στη διδασκαλία μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Γι αυτό οι γονείς προσλαμβάνουν στη θέση του βοηθού εκπαιδευτικούς που διαθέτουν σπουδές ή ειδίκευση στην ΕΑΕ. Η «λύση» αυτή παρεκκλίνει από την πρόθεση του νομοθέτη, ο οποίος αναφέρεται σε «*ειδικό βοηθό*», ο οποίος/α είναι σαφές ότι προτείνεται προκειμένου να υποστηρίζει τον/η μαθητή/τρια σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης και διαβίωσης, κι όχι για να προσφέρει εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ, όπως συνήθως γίνεται στην πράξη. Αποτελεί όμως τον μόνο τρόπο για

να εξασφαλισθεί η ατομική στήριξη των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν σύνθετες ή σοβαρές δυσκολίες στην μάθηση ή την κοινωνική προσαρμογή και δεν δέχονται βοήθεια από κάποια δημόσια δομή της ΕΑΕ.

Διάγνωση και εισήγηση του σχολικού πλαισίου υποστήριξης

Ένα δεύτερο ζήτημα που ανακύπτει στην προσπάθεια διάγνωσης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών και εισήγησης του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου φοίτησης ή υποστήριξής τους σχετίζεται με την αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και του ρόλου των διαφόρων φορέων αξιολόγησης και διάγνωσης. Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, όπως αντικαταστάθηκε από τους Ν.4452/2017, αρθ. 11 και Ν.4547/2018, τα ΚΕΣΥ έχουν την αρμοδιότητα της εισήγησης για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση των μαθητών/τριών στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ (άρθ. 4, παρ. 1). Πιο συγκεκριμένα «*την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ (σσ. τώρα ΚΕΣΥ) το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση*» (Ν. 3699/2008, άρθρο 6. παρ. 1β). Παράλληλα, τα ΚΕΣΥ έχουν και την αποκλειστική αρμοδιότητα της πρότασης για φοίτηση των μαθητών/τριών σε ΣΜΕΑΕ.

Το πλαίσιο αυτό δεν εφαρμόσθηκε ωστόσο για τη φοίτηση των μαθητών/τριών σε ΤΕ. Τόσο στο Ν.3699/2008, άρθ. 6, παρ. 1 (αα), όσο και στην προγενέστερη ΥΑ 27922/Γ6/8-3-2007 (ΦΕΚ 449/τ.Β'/2007), αναφέρονταν ότι στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση, αν οι γονείς τους το επιθυμούν, μετά από σχετική εισήγηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής. Η ρύθμιση αυτή τροποποιήθηκε αρκετά χρόνια αργότερα από την Υπουργική Απόφαση 48275/Δ3/28-3-2019 (ΦΕΚ 1088/τ.Β'/2019). Σύμφωνα με αυτή οι «*μαθητές/τριες, οι οποίοι δεν διαθέτουν αξιολογική έκθεση - γνωμάτευση από ΚΕΣΥ για υποστήριξη από ΤΕ., δύνανται να υποστηρίζονται από ΤΕ με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ύστερα από: α) εισήγηση της ΕΔΕΑΥ ή της Ομάδας Εκπαιδευτικής Υποστήριξης μαθητών/τριών, εφόσον η υποστήριξη αυτή συμπεριλαμβάνεται στο σχεδιασμό του βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, β) σχετικό αίτημα των γονέων ή κηδεμόνων και γ) σύμφωνη γνώμη του/της Συντονιστή/στριας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης ή του/της Συντονιστή/στριας παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου*». Με τη ρύθμιση αυτή τέθηκαν κάποιες προϋποθέσεις για την υποστήριξη των μαθητών/τριών από τα ΤΕ και έγινε μια προσπάθεια να αποτραπεί η άμετρη εγγραφή σε αυτά. Στα χρόνια που μεσολάβησαν ωστόσο αρκετοί μαθητές/τριες χωρίς γνωμάτευση φοιτούσαν ήδη σε ΤΕ και δεν ήταν παιδαγωγικά ορθό να διακοπεί η υποστήριξη αυτή. Ταυτόχρονα είχε επεκταθεί και μαζικοποιηθεί ο θεσμός των ΠΣΣ και σε αρκετούς μαθητές/τριες με αναπτυξιακές διαταραχές ή άλλες αναπηρίες παρέχονταν υποστήριξη μέσα στην τάξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Εντούτοις, μέχρι και σήμερα, στα ΤΕ συνεχίζουν να εγγράφονται μαθητές/τριες που δεν διαθέτουν γνωμάτευση-πρόταση ΚΕΣΥ. Χαρακτηριστικές είναι οι διαπιστώσεις πρόσφατης έρευνας των Παπαδημητρίου, Π. και Τζιβινίκου, Σ. (2019) στην οποία

διαπιστώθηκε ότι το 70% από τους 120 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν απάντησαν θετικά στην ύπαρξη μαθητών χωρίς διάγνωση στο ΤΕ όπου εργάζονταν. Από τους μαθητές αυτούς εκτιμήθηκε ότι το 47% παρουσίαζε ενδείξεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και το 35% προβλημάτων συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι τα ΤΕ με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα να απολέσουν μέρος του ρόλου και του θεσμοθετημένου προσανατολισμού τους, που σύμφωνα με το Ν. 3699/2018 (άρθ. 6 Παρ. γ, αα), ήταν να αποτελούν δομές της ΕΑΕ στις οποίες φοιτούν «*μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Αναφέρονται παράλληλα και μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τον καθορισμό των εξατομικευμένων υποστηρικτικών παρεμβάσεων, όσο και με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που παρέχεται σε μαθητές με απροσδιόριστες εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες.

Επιπρόσθετα στα παραπάνω, σε κάποιες ρυθμίσεις φορείς ή στελέχη της εκπαίδευσης, πέραν των ΚΕΣΥ, καλούνται να διατυπώσουν προτάσεις για το σχολικό πλαίσιο υποστήριξης των μαθητών/τριών. Εκτός από τη ρύθμιση για την εγγραφή μαθητών σε ΤΕ με εισήγηση των Σχολικών Συμβούλων, που αναφέρθηκε παραπάνω, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου καλούνται από το νόμο να εισηγηθούν και την επανάληψη φοίτησης μαθητών των νηπιαγωγείων οι οποίοι/ες παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσουν την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται αρκετοί με αδιάγνωστες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε σχέση με τις ρυθμίσεις αυτές προκύπτουν γενικά μια σειρά από ερωτήματα αναφορικά με το πλαίσιο αξιολόγησης και υποστήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών: Είναι παιδαγωγικά ορθό να παίρνονται μονοπρόσωπες αποφάσεις για το πλαίσιο ή τον χρόνο υποστήριξης, παρακάμπτοντας την ανάγκη για μια συστηματική και διεπιστημονική/διαφορική διάγνωση; Μπορεί, σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, ένα άτομο να εξετάσει και να αξιολογήσει διεξοδικά ένα πλήθος μαθητών ή οι αποφάσεις του στηρίζονται κυρίως σε πληροφορίες που παίρνει από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς; Σε ποιον φορέα ή άτομο από όσους έχουν την αρμοδιότητα πρέπει να απευθύνονται οι γονείς; Μπορούν για το ίδιο αίτημα να απευθύνονται ταυτόχρονα σε διάφορους φορείς ή και πρόσωπα αναμένοντας την πρόταση εκείνη που συμφωνεί περισσότερο με τις απόψεις τους; Γιατί στις διαδικασίες αυτές δεν αξιοποιούνται οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία και κατά συνέπεια αποτελούν το μόνο θεσμό που μπορεί να παρακολουθεί, να υποστηρίζει και να διαγιγνώσκει συστηματικά και διαχρονικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (17812/Γ6/7-2-2014 ΥΑ (ΦΕΚ 315, τ.Β);

Ίδρυση και λειτουργία δομών της ΕΑΕ

Άλλες ρυθμίσεις που επηρεάζουν τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται με την ίδρυση και τη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ και των δομών ΕΑΕ και την στελέχωση τους από το αναγκαίο προσωπικό. Στο παρόν άρθρο δεν θα εξετάσουμε το ζήτημα της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών

και του προσωπικού της ΕΑΕ, το οποίο αποτελεί μια κοινά διαπιστωμένη ανάγκη που ικανοποιείται ανάλογα με τις δημοσιο-οικονομικές δυνατότητες. Θα επισημάνουμε σύντομα τις επιπτώσεις που οι προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας των δομών ΕΑΕ έχουν στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ίδρυση και λειτουργία των ΣΜΕΑΕ και των ΤΕ πραγματοποιείται μετά από σχετική πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας, μέσω των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, μετά από προτάσεις των ΚΕΣΥ και με την εμπλοκή των Δήμων, οι οποίοι επιβεβαιώνουν τη δέσμευση των αναγκαίων οικονομικών πόρων. Για την κατάθεση και έγκριση των αιτημάτων τίθενται συγκεκριμένες προϋποθέσεις όσον αφορά στον ελάχιστο αριθμό των μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τους οποίους έχει προταθεί φοίτηση σε σχολικό πλαίσιο της ΕΑΕ. Με την αντίστροφη διαδικασία, λόγω έλλειψης του αναγκαίου αριθμού μαθητών, αναστέλλεται η λειτουργία των παραπάνω δομών (Ν.1966/1991, αρ. 11, Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Η θέσπιση αυστηρά αριθμητικών-ποσοτικών κριτηρίων ωστόσο δεν λαμβάνει υπόψη γεωγραφικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες, ούτε τις ιδιαίτερες ειδικές εκπαιδευτικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες κάποιων μαθητών που επιβάλλουν τη λειτουργία δομών υποστήριξης, ακόμα κι αν ο αριθμός τους ανά σχολική μονάδα ή περιοχή είναι μικρός. Ένα ακόμα αποτέλεσμα αυτών των ρυθμίσεων, είναι ότι είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αναστολή λειτουργίας ΤΕ ή ΣΜΕΑΕ που ήδη λειτουργούν, διακόπτοντας το πλαίσιο υποστήριξης των μαθητών που ήδη φοιτούν σε αυτά. Η μοναδικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της ΕΑΕ δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίζεται ποσοτικά, ούτε η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών μπορεί να αποτυπωθεί μόνο με αριθμητικά κριτήρια και μέτρα.

Για την αντιμετώπιση αυτών των ιδιαιτεροτήτων, σε πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις δίνεται η δυνατότητα λειτουργίας ολιγομελών τμημάτων σε ΣΜΕΑΕ ή σε τάξεις και τμήματα των γενικών σχολείων, όπου φοιτούν μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Ν. 4415/2016, αρ. 48, παρ. 4, Ν. 4452/2017, αρ. 11).

Συμπεράσματα

Στην ισχύουσα νομοθεσία για την ΕΑΕ διαπιστώνεται μια προσπάθεια μετάθεσης των αρμοδιοτήτων διάγνωσης σε φορείς της εκπαίδευσης, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις σχολικές μονάδες και μπορούν διαχρονικά να υποστηρίξουν την παιδαγωγική διαδικασία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Επιμέρους ωστόσο ρυθμίσεις και πρόσθετες διατάξεις σε σχέση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες των διαφόρων φορέων διάγνωσης και υποστήριξης έχουν επιπτώσεις τόσο στον καθορισμό των κατάλληλων για κάθε μαθητή/τρια εκπαιδευτικών δομών ΕΑΕ, όσο και στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα κυριότερα ζητήματα που διαπιστώθηκαν σε αυτή τη μελέτη σχετίζονται με: α) Την παροχή των κατάλληλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές/τριες εκείνους που,

ενώ παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε γενικά σχολεία χωρίς να διαθέτουν ή να έχουν προσκομίσει γνωματεύσεις αξιολόγησης και τα απαραίτητα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. β) Την ακριβή αποσαφήνιση του ρόλου των ΤΕ ως δομών της ΕΑΕ και των φορέων εκείνων που είναι αρμόδιοι να προτείνουν την εγγραφή των μαθητών σε αυτά. γ) Την εμπλοκή στελεχών της εκπαίδευσης, όπως οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, σε θέματα φοίτησης των μαθητών σε δομές της ΕΑΕ. δ) Τη δυνατότητα ίδρυσης και λειτουργίας σχολικών μονάδων και δομών της ΕΑΕ, έτσι ώστε να παρέχονται εκπαιδευτικές υπηρεσίες που να καλύπτουν και να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή.

References

- Nteropoulou-Nterou, E. (2012). Apotimisi tis poreias ton nomothetikon allagon trianta chronia meta tin psifisi tou protou nomou gia tin eidiki agogi stin Ellada, Sto Zoniou-Sideri, A., Nteropoulou-Nterou, E. & Vlachou-Balafouti, A. (Epim.) *Anapiria kai ekpaideftiki politiki: Kritiki prosengisi tis eidikis kai entaxiakis ekpaidefsis*. Athina: Pedio.
- Papadimitriou, V. & Koutsoklenis, A (2020). Apotimisi tis Exelixis tis Parallilis Stirixis tin Pentaetia 2014-2019 meso Sygkentrotikon Dedomenon. *Epistimes Agogis*, t. 2, 98-117.
- Papadimitriou, P. & Tzivinikou, S. (2019). Tmimata Entaxis sti Defterovathmia Ekpaidefsi: kritiki theorisi ton diadikasion kai meson axiologisis kai paremvasis pou yiothetountai. Sto Papadatos G., Bastea, A & Koumentos, G. (Epim.) *9o Panelinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 565-578, Athina: EKPA.
- Ramirez, M., Peek-Asa, C. & Kraus J.F. (2004). Disability and risk of school related injury. *Injury Prevention*, 10, 21–26.
- Roberts I. & Norton R. (1995). Sensory deficit and the risk of pedestrian injury. *Injury Prevue*, 1(1), 12–14.
- Sherrard, J., Tonge, B. J., Ozanne-Smith, J. (2002). Injury risk in young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 6 (1), 6–16.
- Woringer, V. (1995). School accidents. *Revue Medicale Suisse*, 15, 153–6.

Nomothetiko plaisio

- N.1966/1991 (Α'/147). «Metengrafes foititon AEI, spoudaston TEI kai alles diataxeis».
- N. 3699/2008 (FEK 199/t.A/2-10-2008). «Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me

anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes.»

N. 4186/2013 (FEK A'193/17.9.2013). «Anadiarthrosi tis Defterovathmias Ekpaidefsis kai loipes diataxeis.»

N. 4452/2017 (FEK A'17/15.2.2017). «Rythmisi thematon tou Kratiku Pistopoiitiku Glossomatheias, tis Ethnikis Vivliothikis tis Elladas kai alles diataxeis.»

N. 4415 (FEK A'159/06.09.2016). «Rythmiseis gia tin ellinoglossi ekpaidefsi, ti diapolitismiki ekpaidefsi kai alles diataxeis.»

N. 4547/2018 (FEK 102/A/12-6-2018). «Anadiorganosi ton domon ypostirixis tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis.»

211076/GD4/2018 KYA (FEK 5614/V/13-12-2018). «Eniaios Kanonismos leitourgias ton Kentron Ekpaideftikis kai Symvouleftikis Ypostirixis (K.E.S.Y.) kai eidikotera kathikonta kai armodiotites tou prosopikou tous.»

27922/G6/2007 (FEK 449/V/03-4-2007). «Kathorismos ton idiaiteron kathikonton kai armodiotiton. A) Tou ekpaideftiku prosopikou, pou ypiretei se scholikes monades eidikis agogis (SMEA)».

48275/D3/2019 (FEK 1088/V/2-4-2019). «Tropopoiisi tis 27922/G6/8-3-2007 ypourgikis apofasis (FEK 449/t.V'/2007).»

80771/D3/25-6-2020. «Energeies programmatismou tou ekpaideftiku ergou ton Eidikon Nipiagogeion kai ton Eidikon Dimotikon Scholeion gia to scholiko etos 2020-2021 – Programmatismos leitourgias oloimerou programmatos»

17812/G6/7-2-2014 YA (FEK 315, t.V) «Nomimi systasi ton EDEAF kai kathorismos ton idiaiteron kathikonton ton melon kai syntoniston afton.»

Ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη: Εννοιολογική επισκόπηση

*Ποιμενίδου Σοφία, M.Sc. Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φοιτήτρια, Τμήμα
Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο*

*Ιωαννίδου Γεωργία, Υποψ. Διδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ποιμενίδης Δημήτριος, Υποψ. Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διαπραγματεύεται τους όρους «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη» στο πλαίσιο τη ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας τις βασικές πτυχές και διαστάσεις τους, αλλά και τη σχέση τους με την εκπαίδευση και την ανάγκη συνεχούς διαπραγμάτευσης και εξέτασής τους. Διαφαίνεται, αρχικά, ότι οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» διχάζουν ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα ως προς την σημασία και τις λειτουργίες τους, κάτι που είναι πιο ξεκάθαρο όσον αφορά την έννοια «συμπερίληψη». Ωστόσο, η συμπερίληψη έχει πλούσια και ευρεία ερμηνεία, περιλαμβάνοντας ενδεχομένως και τις άλλες δύο, με διαφορετικούς όρους. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι αυτές οι έννοιες έχουν ποικίλες και, συχνά, αμφιλεγόμενες διαστάσεις και περιεχόμενο, που τις καθιστά όμως ταυτόχρονα βοηθητικές στο πλαίσιο «μιας εκπαίδευσης για όλους», ενώ ο διάλογος, που πραγματοποιείται μέχρι και σήμερα για αυτές, αντανάκλα την σημασία και τον μεγάλο ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή.

Λέξεις-Κλειδιά: ένταξη, συμπερίληψη, ενσωμάτωση

Integration, mainstreaming and inclusion: Conceptual overview

*Poimenidou Sofia, M.Sc. Department of Philosophy and Social Studies, University of
Crete, Student, Social Workers Department, Hellenic Mediterranean University*

*Ioannidou Georgia, PhD Candidate, Department of Preschool Education Sciences
and Educational Design, University of the Aegean*

*Poimenidis Dimitrios, Postdoctoral Candidate, Department of Preschool Education
Sciences and Educational Design, University of the Aegean*

Abstract

This study negotiates the terms "integration", "mainstreaming" and "inclusion" within the special education and training, presenting the main aspects and dimensions, and their relationship with education and the need for continued negotiation and examination. It appears initially that the terms "integration" and "mainstreaming" especially divide the scientific community as to the importance and functions, which are clearer regarding the meaning of "inclusion". However, the inclusion has a rich and broad interpretation, possibly including the other two, with different terms. It is also found that all these concepts have varied and often, controversial dimensions and content, which at the same time make them helpful in the context of "education for all",

while the dialogue, held up today for this reflects the importance and the major role they play in education and in the broader social life.

KeyWords: Integration, mainstreaming, inclusion

Εισαγωγή

Είναι γεγονός, ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί μια αναγκαία και θεμιτή πραγματικότητα, αντικείμενο της οποίας αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί διερεύνηση αποτελεσματικών και λειτουργικών εργαλείων και μεθόδων προς όφελος των μαθητών αυτών αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα έχουν κάνει την εμφάνισή τους και οι όροι «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη» οι οποίοι υποδηλώνουν τη διαχείριση και την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ενώ φέρουν ποικίλες και - συχνά αμφισβητήσιμες – νοηματοδοτήσεις (Tokatli et al., 2009).

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι μέχρι σήμερα επικρατεί σύγχυση και αέναη συζήτηση γύρω από αυτά τα τρία εκπαιδευτικά μοντέλα και τις πρακτικές, μέσα από τις οποίες επιχειρείται η διαχείριση των αναγκών και των δυσκολιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον εκπαιδευτικό και, ως εκ τούτου, στον κοινωνικό χώρο. Το αυτό ως προς την ολική εξέλιξη και ανάπτυξή τους, όπως επίσης και στην προάσπιση και βελτίωση της ιδεολογικής και πρακτικής προσέγγισης των ζητημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με γνώμονα την δημοκρατία, την ισοτιμία και την αξιοπρέπεια για όλους. Η βιβλιογραφική προσέγγιση των τριών αυτών όρων σκοπεύει στην ανάδειξη της μεταξύ τους σχέσης και της τοποθέτησής τους στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών επικεντρώνεται στην διατύπωση των βασικών διαστάσεων και πτυχών τους στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να δοθεί μια πιο σαφής εικόνα για τον ρόλο τους και στο συγκεκριμένο που διαμορφώνει και επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ, επίσης, αποτυπώνεται η σημασία τους για τις τωρινές πρακτικές και τις μελλοντικές προοπτικές στη διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η συμμετοχή ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση δεν ήταν πάντοτε προτεραιότητα, ούτε καν δυνατή πολλές φορές. Ειδικότερα, μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τα άτομα αυτά τύγχαναν ιδρυματοποίησης και ασυλοποίησης, ενώ η ομαλοποίηση και η από-ιδρυματοποίησή τους επήλθε στις αρχές του ίδιου αιώνα εφόσον άλλαξε η οπτική της κοινωνίας για αυτά τα παιδιά. Σε αυτή, λοιπόν, τη λογική ιδρύθηκαν και ξεκίνησαν την λειτουργία τους τα ειδικά σχολεία και έπειτα τα τμήματα ένταξης, παράλληλης στήριξης, κ.ά. (Kasidis et al., 2016).

Η λειτουργία της ειδικής αγωγής στηρίχθηκε στο αξίωμα για ενιαία εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, ο τρόπος που μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται και να εννοεί την ενιαία εκπαίδευση ποικίλει. Αυτό το οποίο μπορεί, πάντως, ομόφωνα να υποστηριχθεί είναι ότι στόχος της ενιαίας εκπαίδευσης είναι η «ένταξη» και η «ενσωμάτωση» των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tokatli et al., 2009).

Η βιβλιογραφία μέχρι σήμερα δεν είναι σύμφωνη ως προς έναν ορισμό για τις έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση», ενώ πολλές φορές τείνει, εσφαλμένα, να τις ταυτίζει και σε άλλες περιπτώσεις να θεωρεί ότι υπάρχει παραγοντική σχέση ανάμεσά τους, με την ένταξη να αποτελεί την προϋπόθεση για την ενσωμάτωση και το αντίστροφο. Παρόλο που και οι δύο έννοιες αναφέρονται στην ένταξη και τη συμμετοχή του ατόμου στην κυρίαρχη (τυπική) ομάδα, θεωρείται ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους (Papaioannou, 2008; Markantoni, 2017).

Επιστημονικά ο όρος «ένταξη» -στην Αγγλία γνωστός ως “integration”, στις ΗΠΑ και Καναδά με τον όρο «ολοκλήρωση» (normalization) - εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1950-1960 και δηλώνει την τοποθέτηση κάποιου ατόμου ανάμεσα σε άλλους, κάτι που οδηγεί στη συνένωση, την παραγωγή, δηλαδή, ενός όλου. Σύμφωνα με αυτή τη νοηματοδότηση, η ένταξη αποτελεί απλώς μια διαδικασία συνύπαρξης και παθητικής συμμόρφωσης, χωρίς αμφίδρομη και αρμονική εγκόλπωση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μιλάμε για ένταξη όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες με τους υπόλοιπους μαθητές (Papaioannou, 2008; Tokatli et al., 2009; Markantoni, 2017; Christoforaki, 2008).

Η ενσωμάτωση (mainstreaming), από την άλλη, αναφέρεται στην «ένωση σε ένα σώμα», με την οποία ένα άτομο αλληλοεπιδρά με τους άλλους, κάνοντάς το οργανικό μέλος αυτής της ομάδας. Η ενσωμάτωση γενικά σημαίνει την πλήρη αφομοίωση των ατόμων από την κυρίαρχη ομάδα και την οικειοποίηση των κανονιστικών προτύπων, των ιδεών και των αξιών της. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ενσωμάτωση σημαίνει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «κανονικό σχολείο», στο οποίο επιχειρείται η από κοινού διδασκαλία και αγωγή, η αλληλεπίδραση αυτών των μαθητών με μαθητές τυπικής ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς και διαφοροποιήσεις. Η αρχή της ενσωμάτωσης, δηλαδή της συνύπαρξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των γενικών σχολείων με μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αποτελεί κυρίαρχη παιδαγωγική αντίληψη στη σύγχρονη εποχή, έχει ρυθμιστεί νομοθετικά και έχει εφαρμοστεί πρακτικά σε πολλές χώρες, ενώ οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι είναι ο καλύτερος τρόπος και για την μετέπειτα ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Papaioannou, 2008; Tokatli et al., 2009; Markantoni, 2017; Christoforaki, 2008).

Μέσα από μια πρώτη και σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση μπορεί κανείς να διαπιστώσει τα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά αυτών των δύο όρων που τείνουν να

χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, πολλές φορές, στον επιστημονικό και καθημερινό λόγο. Μια πρώτη διαφορά τους που έχει εντοπιστεί είναι ότι η ενσωμάτωση σε αντίθεση με την ένταξη, είναι μια πιο σύνθετη, ουσιαστική και μακρόχρονη διαδικασία, όχι απλής προσαρμογής, συνύπαρξης και ανοχής απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά αμοιβαίας κατανόησης, αναγνώρισης και αποδοχής του διαφορετικού στοιχείου. Με αυτή την έννοια, η ένταξη βρίσκεται στη λογική του αφομοιωτικού εκπαιδευτικού μοντέλου, ενώ η ενσωμάτωση βοηθά τους μαθητές αυτούς να λάβουν τη θέση που τους αρμόζει μέσα στην ομάδα, να γίνουν αποδεκτά και οργανικά της μέλη και, τέλος, να εξελιχθούν ατομικά μαζί με τους άλλους (μοντέλο ενσωμάτωσης) (Christoforaki, 2008). Μια δεύτερη και διαμετρικά αντίθετη άποψη είναι ότι ο όρος «ένταξη» αποτελεί εξέλιξη του όρου «ενσωμάτωση», όρος που παραπέμπει στην ολοκλήρωση και συμπλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς και ακέραιου μέρους ενός συνόλου, δίχως απώλεια των προσωπικών του χαρακτηριστικών, όπως στην περίπτωση της ενσωμάτωσης (Papadimitriou, 2008).

Σε μια άλλη κατεύθυνση βρίσκεται ο Stasinou (2013), ο οποίος επιχειρηματολογεί υπέρ μιας συμπεριληπτικής και ολιστικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως η έννοια της ένταξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αφορά αποκλειστικά στη διαδικασία που (πρέπει να) τηρείται για την ενσωμάτωση των παιδιών με ανεπάρκειες στο συνηθισμένο σχολείο. Θεωρεί, δηλαδή, πως ο όρος «ένταξη» είναι ταυτόσημος με τον όρο «φυσική παρουσία» του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο, κάτι που δεν σημαίνει και την αναγκαία αλλαγή στην προσέγγισή του από το σχολείο. Η απλή είσοδος, δηλαδή, του παιδιού αυτού σε τάξη συνηθισμένου σχολείου δεν διασφαλίζει και τις προϋποθέσεις κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης, προώθησης και βελτίωσης της συμπεριφοράς του αλλά ούτε και τη δημιουργία θετικού κλίματος και κοινωνικής αποδοχής, τα οποία υποστηρίζει και η αρχή της ενσωμάτωσης.

Μορφές και μοντέλα ενταξιακής εκπαίδευσης

Προκειμένου να καταστούν πιο ευδιάκριτες οι έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση», κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στους τύπους και τις μορφές της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως και στα είδη και τα στάδια της ενσωμάτωσης στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι δυνατό να γίνει με διάφορους τρόπους που ποικίλουν από τη μερική μέχρι την πλήρη ένταξη. Έτσι έχουμε:

Τοποθέτηση σε τάξη γενικής παιδείας. Το παιδί εντάσσεται στην κλασσική τάξη του σχολείου και συμμετέχει στις περισσότερες ή σε όλες τις δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά.

Τοποθέτηση σε Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.). Το Τ.Ε. είναι προσαρτημένο στο σχολείο γενικής παιδείας και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν σε αυτό, αλλά χρειάζονται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια είτε σε ολόκληρο το πρόγραμμα είτε μόνο σε ένα μάθημα.

Το ΤΕ, αναλόγως των διάφορων αναγκών αλλά και των εκπαιδευτικών, την έκταση και το είδος αυτών για αντιμετώπιση, διακρίνεται σε δύο τύπους: α) *Τ.Ε. με πλήρη φοίτηση*. Στο τμήμα αυτό φοιτούν παιδιά που δεν είναι δυνατόν να εντάσσονται σε κανονική τάξη καθώς το είδος της μειονεξίας αλλά και ο βαθμός αυτής επιβάλλουν σοβαρές ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις. Τέτοια παιδιά είναι δυνατό να είναι παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, παιδιά με σχολική ανωριμότητα κ.ά. β) *Τ.Ε. με μερική φοίτηση*. Τα παιδιά ανήκουν οργανικά σε μια κανονική τάξη και εντάσσονται στο Τ.Ε. όταν το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας τους δεν απαιτεί σοβαρές διευθετήσεις. Στην περίπτωση αυτή εντάσσονται παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, προβλήματα στο λόγο, μαθησιακές δυσκολίες κ.ά.

Το Τ.Ε. τυγχάνει κοινής αποδοχής σήμερα σ' όλο τον κόσμο. Σπουδαίο πλεονέκτημα που προσφέρει είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στο παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες, χωρίς να αποκόπτεται από την τάξη και τα υπόλοιπα παιδιά, να του παρέχεται η απαραίτητη στήριξη και οι αναγκαίες προσαρμογές στο πρόγραμμα μαθημάτων, στα μέσα και στις μεθόδους εκπαίδευσης, για την επιτυχή αντιμετώπιση των ιδιαίτερων του ζητημάτων. Κατά μία έννοια θα μπορούσε να είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ο καλύτερος τρόπος ένταξης παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε τάξεις γενικής αγωγής.

Παράλληλη στήριξη. Παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης εντός κανονικής σχολικής τάξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή άλλο ειδικό εκπαιδευτικό σε μαθητές/τριες Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.

Κατ' οίκον διδασκαλία. Διδασκαλία στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς σε μαθητές/τριες με νοσήματα χρόνια ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν την παρουσία και φοίτηση του παιδιού στη σχολική τάξη. (Slavin, 2007; Παπαϊοαννου, 2008).

Αυτές οι μορφές ενταξιακής εκπαίδευσης μπορούν να ερμηνευθούν μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο πρακτικών ισότιμης συνεκπαίδευσης, το οποίο οδήγησε στη δημιουργία εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο να καταστεί το σχολικό περιβάλλον περισσότερο ενταξιακό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικά, το συμβουλευτικό μοντέλο (consultativemodel) θεωρείται ως το πιο επιτυχημένο για την πλήρη ένταξη παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με αυτό, ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζεται με τον γενικό παιδαγωγό στον προγραμματισμό και στη διδασκαλία μαθημάτων, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, στις διαγνωστικές αξιολογήσεις και στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού (Markantoni, 2017).

Με βάση όλα τα παραπάνω φαίνεται, ότι η ένταξη μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

- Α) Σε επίπεδο χώρου – χωρική, όταν ειδικές μονάδες ή ειδικές τάξεις μοιράζονται το χώρο με τα γενικά/συνηθισμένα σχολεία.
- Β) Σε επίπεδο κοινωνικό – κοινωνική, όταν τα παιδιά που παρακολουθούνσε ειδική μονάδα μοιράζονται τον χρόνο τους με τα παιδιά της τυπικής τάξης,

συναναστρέφονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμμετέχουν σε δραστηριότητες και εκτός του σχολείου.

- Γ) Σε επίπεδο λειτουργικό – λειτουργική ένταξη, κατά την οποία πέραν της κοινωνικής επαφής, τα παιδιά βρίσκονται στις κανονικές τάξεις σε πλήρη ή μερική βάση (Stasinos, 2013).

Είδη και στάδια ενσωμάτωσης

Σε αντιστοιχία με τις μορφές της ένταξης, η επιτροπή Warnockδιέκρινε τρία είδη ενσωμάτωσης: χωρική (locational), κοινωνική (social) και λειτουργική/εκπαιδευτική (functional), ενώ ο Kobi (1983), διακρίνει τα εξής στάδια ενσωμάτωσης:

- *Φυσική ενσωμάτωση* που αφορά στην διαρρύθμιση της αρχιτεκτονικής των χώρων, ώστε να διευκολύνεται η επαφή των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.
- *Ενσωμάτωση σε επίπεδο εννοιών και όρων*. Προτείνεται η αντικατάσταση των εκφράσεων που ετικετοποιούν και στιγματίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
- *Διοικητική ενσωμάτωση*. Η υπαγωγή στο ίδιο νομοθετικό πλαίσιο των θεμάτων που αφορούν τη γενική και ειδική αγωγή και εκπαίδευση.
- *Κοινωνική ενσωμάτωση*. Προωθούνται οι κοινωνικές επαφές μεταξύ των μαθητών εντός και εκτός σχολείου μέσα από δραστηριότητες, όπως τα διαλείμματα και ο ελεύθερος χρόνος.
- *Ενσωμάτωση του αναλυτικού προγράμματος*. Όπως ισχύει για τους μαθητές γενικής αγωγής το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, έτσι ισχύει και για τους μαθητές ειδικής αγωγής κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικοί στόχοι.
- *Ψυχολογική ενσωμάτωση*. Σε περίπτωση που κρίνεται αναγκαίο κατά τη διδασκαλία των μαθητών σε κοινό χώρο, προβλέπεται η παρουσία «βοηθητικού δασκάλου» (Tokatli et al., 2009).

Προσδιορίζοντας την έννοια της «Συμπερίληψης»

Η σύγχρονη παιδαγωγική τάση στοχεύει στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους», δηλαδή, ενός σχολείου που επιδιώκει την άρση των προκαταλήψεων και του κοινωνικού αποκλεισμού απέναντι στους «διαφορετικούς μαθητές», στην κοινή και ισότιμη συμμετοχή όλων, ανεξαιρέτως των ιδιαίτερων ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, των μαθητών στο γενικό σχολείο και την προάσπιση του δικαιώματος όλων στη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Για να καταστεί αυτό εφικτό, η εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο ιδεολογίας όσο και πρακτικών, καλείται να αναπροσαρμόσει και να διαμορφώσει κατάλληλες προϋποθέσεις και υποδομές για την εξυπηρέτηση αυτών των στόχων (Soulis, 2013; Stasinos, 2013; Papadimitriou, 2008). Τα ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τονίζονται ιδιαίτερα στην έννοια της συμπερίληψης από τους Booth & Ainscow (1998), η οποία ενέχει ποικίλες διαστάσεις: *Η συμπερίληψη και ο αποκλεισμός σχετίζονται με η συμμετοχή και την περιθωριοποίηση σε σχέση με τη φυλή, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, τη φτώχεια, την ανεργία αλλά και με τα παραδοσιακά ενδιαφέροντα της ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με*

μαθητές που έχουν κατηγορηθεί ότι έχουν χαμηλή επίδοση, κάποια αναπηρία ή αποκλίνουσα συμπεριφορά (Angelidis, 2011).

Ο όρος «συμπερίληψη» (inclusion) έχει λάβει ποικίλες ερμηνείες τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία και προέρχεται από το λατινικό ρήμα «includere» που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω» και, σύμφωνα με την Πράσινη Βίβλο της Μεγάλης Βρετανίας, δηλώνει ακριβώς αυτό το όραμα περί συνεκπαίδευσης και κοινωνικής συνύπαρξης μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο κοινών και ισότιμων διδακτικών διαδικασιών. Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» ή «ολική εκπαίδευση», «συνεκπαίδευση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «ενιαία εκπαίδευση», «παιδαγωγική της ένταξης» και «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Zoniou-Sideri, 2000; Tokatli et al., 2009; Stasinos, 2013; Kiose, 2016).

Βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι ότι ο κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης, έχει δικαίωμα στο σεβασμό της προσωπικότητάς του και στην εξατομικευμένη διδασκαλία, προϋποθέτοντας ότι το σχολικό περιβάλλον είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και έτοιμο για όλα τα παραπάνω (Kiose, 2016). Η δεκαετία του 60 υπήρξε σταθμός για τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς μια ομάδα Άγγλων ερευνητών ανέπτυξε ένα πρόγραμμα σχετικό με τη συνεκπαίδευση, τα αποτελέσματα του οποίου δημοσιεύτηκαν στο βιβλίο «Εγχειρίδιο για τη συνεκπαίδευση (Index for Inclusion)» (Vislie, 2003), εγχειρίδιο που αποτελεί πολύτιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εφαρμόσουν μεθόδους συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με το εγχειρίδιο, η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από:

- Αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών για κοινή παρακολούθηση μαθημάτων και ισότιμη μεταχείριση
- Όραμα θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών με στόχευση, μεταξύ άλλων, στη μείωση της απομόνωσης και αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες
- Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως μέσο/μέθοδο μάθησης μέσω του οποίου κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητές του, και όχι ως πρόβλημα
- Διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών και της πολιτικής των σχολείων ώστε να ανταποκρίνονται στο διαφορετικό στοιχείο και βελτίωση των συνθηκών μάθησης και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων
- 7) Συνειδητοποίηση ότι η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση και τη μετέπειτα κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Soulis, 2013; Christodopoulou, 2007).

Η σχέση του όρου «συμπερίληψη» με τον όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση»

Σύμφωνα με τα όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι το εννοιολογικό ζήτημα των όρων «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη» έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την

εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ δημιουργεί σύγχυση, θετικό ή αρνητικό χρωματισμό αυτών των εννοιών αλλά και αμφισβητήσιμη αιτιώδη σχέση μεταξύ τους. Η εννοιολογική σχέση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» φαίνεται να επιδέχεται ποικίλες γνώμες και κριτικές, κάτι που είναι πιο ξεκάθαρο όσον αφορά την έννοια «συνεκπαίδευση» ή «συμπερίληψη» σε σχέση με αυτές τις δύο. Δεδομένου ότι η συμπερίληψη αποτελεί την ευρύτερη ομπρέλα κάτω από την οποία επιχειρείται οποιαδήποτε μέθοδος και πρακτική συνεκπαίδευσης μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής, στόχοι της αποτελούν, μεταξύ άλλων, τόσο η «ένταξη» όσο και η «ενσωμάτωση» των δευτέρων στο γενικό σχολείο (Tokatli et al., 2009).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η ειδοποιός διαφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την πρακτική της ένταξης βρίσκεται στο ότι στην πρώτη γίνεται αναφορά στο σύνολο των μαθητών της τάξης ή του γενικού σχολείου, ενώ στη δεύτερη γίνεται λόγος μόνο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προηγουμένως φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες. Σε αντίθεση με την πρακτική της ένταξης η οποία βασίζεται στο στοιχείο της διαφοροποίησης ανάμεσα στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στον μαθητή τυπικής ανάπτυξης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται και προωθεί την ποιότητα της εκπαίδευσης και της ζωής καθώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών (Stasinou, 2013).

Τέλος, κατά τους Mittler (1995) και Ainscow (1997), η συμπεριληπτική εκπαίδευση διαφέρει λειτουργικά από τις προηγούμενες πρακτικές της ένταξης και της ενσωμάτωσης, γιατί προϋποθέτει τη μετατροπή των υπάρχουσών δομών του σχολείου και, άρα, τη συνεργασία και εμπλοκή όλων των φορέων για την άρση των προκαταλήψεων και την προαγωγή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές. Με άλλα λόγια, ο όρος αυτός ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας, αφού, σε αντίθεση με τις άλλες δύο, οραματίζεται και προασπίζει την ιδεολογία και τη φιλοσοφία μιας «κοινωνίας για όλους» (Papadimitriou, 2008).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Μέσα από αυτήν την σύντομη θεωρητική και εννοιολογική επισκόπηση των όρων «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη» γίνεται ευδιάκριτο ότι οι έννοιες αυτές είναι ιδιαίτερα σύνθετες, με ποικίλες διαστάσεις και περιεχόμενο αλλά και διχογνωμίες ως προς τη λειτουργικότητα και τη χρησιμότητά τους στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Καταδεικνύεται, λοιπόν, ότι οι διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές αντανακλώνται και διαμορφώνονται μέσα από διαφορετικές φιλοσοφίες, κοινωνικά πρότυπα, εκπαιδευτικές ανάγκες και διδακτικές επιλογές.

Η ανάγκη για μελέτη των όρων αυτών κρίνεται απαραίτητο να συμβαίνει, καθώς η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να διαπραγματεύεται κάθε φορά τις πρακτικές που αντικατοπτρίζουν αυτοί οι όροι. Η εννοιολογική προσέγγιση των όρων αυτών αποτελεί μια αξιοσημείωτη πρόκληση για αέναη διερεύνηση και διαχείριση της συνεκπαίδευσης μαθητών ειδικής και γενικής αγωγής, τόσο για το εκπαιδευτικό

προσωπικό όσο και για την ερευνητική και ακαδημαϊκή κοινότητα, τόσο, δηλαδή, για την εκπαιδευτική πρακτική όσο και για την επιστημολογική μελέτη και των τριών αυτών πρακτικών και μοντέλων.

Η συνεχής και ενδεδειγμένη θεωρητική και πρακτική, ακόμη, η διερεύνηση και η διερεύνηση που αφορά στην αντιμετώπιση του διαφορετικού πολιτισμικού, κοινωνικού και ατομικού στοιχείου, αποτελεί μονόδρομο για μια κοινωνία, η οποία φιλοδοξεί να άρει την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των «μειονεκτούντων» ατόμων, προασπίζοντας τη δίκαιη και ελεύθερη πρόσβαση όλων στα κοινά αγαθά.

Βιβλιογραφία

- Angelidis, P. (2011). *Paidagogikes tis symperilipsis*. Athina: Diadrasia.
- Ainscow, M. (1997). *Towards inclusive schooling*. *British Journal of Special Education*, 24(1).
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From Them to US: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Zoniou-Sideri, A. (2000). *Atoma me eidikes anagkes kai i Entaxi tous*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kasidis, D., Apostolidou, E. & Doufexi, Th. (2016). *I eidiki kai diapolitismiki ekpaidefsi sto fasma tis symperiliptikis filosofias*. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2015(1), 595-605.
- Kiose, M. (2016). *Diaporetikotita tin ekpaidefsi: Metanastes mathites me eidikes ekpaideftikes anagkes i anapiria*. Ptychiaki Ergasia. Panepistimio Dytikis Makedonias, Paidagogiki Scholi Florinas, Tmima Nipiagogon. Florina.
- Kobi, E. (1983). *Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz*. The practice of integration: A preliminary evaluation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 196-216.
- Markantoni, S. (2017). *Politikes ekpaideftikis kai koinonikis ensomatosis ton atomon me anapiria*. *Paidagogiki epitheorisi*, 62.
- Mittler, P. (1995). *Special needs education: An international perspective*. *British Journal of Special Education*, 22(3).
- Papadimitriou, A. (2008). *I Paidagogiki tis Entaxis tou paidiou me Kinitiki Anapiria sto Scholeio*. Programma EPEAEK: Prosvasi gia olous. Diathesimo sto: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_6.pdf

- Papaioannou, Th. Ch. (2008). *Ekpaideftika plaisia ton atomon me eidikes anagkes sto sygchrono ekpaideftiko systima: I entaxi ton paidion me eidikes anagkes sta kanonika scholeia*. Diathesimo sto http://www.iliaktida.gr/innet/usersfiles/sa/documents/hmerida/eishghsh_papaiw_annou.doc
- Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη. (Ελληνική έκδοση του βιβλίου *Educational Psychology: Theory and practice Boston: Allyn & Bacon*. Επιμ. Κ. Κόκκινος). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Soulis, S. G. (2013). *Ekpaidefsi kai Anapiria*. Athina: Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria (E.S.A.me.A). ISBN: 978-618-80249-5-3 [online].
- Stasinou, D. (2013). *I eidiki ekpaidefsi plus 2020. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Tokatli, E., Charalampidou, Ch., Fostiropoulos, K. (2009). *Ennoiologiki aposafinisi ton oron «Entaxi», «Ensوماتosi», «Eniaia Ekpaidefsi»*. Diathesimo sto: <http://users.sch.gr/evniki/ergasies/eniologiki/aposafinisi/ensوماتosi.pdf>
- Christodopoulou, Ch. (2007). *I efarmogi praktikon synekpaidefsis (inclusion) se mathites me kai choris eidikes mathisiakes dyskories (EMD) sto Diethni choro: Dynatotites kai periorismoi*. Diplomatiki ergasia. Tmima Filologias-Paidagogikis. Thessaloniki: A.P.Th
- Christoforaki, K. (2008). «Prosvasi» *I Ensوماتosi ton Paidion me Anapiries sti Scholiki Diadikasia*. Sel.289-323. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, idryma Koinonikis Ergasias. Diathesimo sto: <https://specialeducationews.files.wordpress.com/2017/11/exidikeysi.pdf>
- Vislie, L (2003). From integration to inclusion focusing global trends and changes in Western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.

Εντοπισμός κατάλληλων στόχων ενός Εξατομικευμένου Πλάνου Παρέμβασης στη Λογοπαθολογία

Δρ Πάρης Μπίνος, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό στοχεύει να περιγράψει τη διαδικασία επιλογής στόχων, ως κλινική ικανότητα των Λογοπαθολόγων μέσα από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και μέρος της καθημερινής κλινικής λήψης αποφάσεων. Αρχικά, τονίζεται η σημασία της επιλογής κατάλληλων στόχων μέσα στα πλαίσια σχεδιασμού ενός Εξατομικευμένου Πλάνου Παρέμβασης (Ε.Π.Π.) και καθορίζονται τα ερωτήματα που οι κλινικοί καλούνται να απαντήσουν. Εν συνεχεία, περιγράφεται η διαδικασία προετοιμασίας των στόχων βάσει της επιστημονικής γραφής και των μεθοδολογικών βημάτων που καθορίζει η κλινική εκπαίδευση. Τονίζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που κρίνουν τότε έχουμε επίτευξη των επιλεγμένων στόχων και το ρόλο του μοντέλου κλινικής εκπαίδευσης των Λογοπαθολόγων «SET-GO». Παράλληλα, παρουσιάζονται σύγχρονες απόψεις για το ρόλο της στάθμης επιδόσεων των θεραπευομένων και το ρόλο αυτής στον καθορισμό του Ε.Π.Π. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη καταγραφής της προόδου των επιδόσεων των θεραπευομένων μέσα από την αναλυτική ανατροφοδότηση συνεδριών (SOAP), ενώ στους περιορισμούς της μελέτης είναι η μη αναφορά σε στοχοθεσίες συγκεκριμένων διαταραχών επικοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοθεραπεία, στόχοι, εξατομικευμένο πλάνο, κλινική εκπαίδευση, SET-GO

Goal setting in Speech Pathology

Dr Paris Binos, Special Teaching Staff, Cyprus University of Technology

Abstract

The present study aims to describe the goal-setting process in Speech Pathology as a basic clinical skill and daily clinical routine of certified Speech-Language Pathologists (SLPs). Goal setting is a mandatory and demanding component of an Individualised Intervention Plan (IIP). SLPs need to know when, how and under which circumstances design an IIP. The study describes the process of writing goals in a scientific and methodologically approved manner based on the directions of clinical education. Specific milestones of the literature describe when a goal is accomplished and what is the role of the “SET-GO” feedback model in goal setting. An important variability is also underlined in the literature as far as concern the “accuracy criterion” in clinical practice while there are not presented goals for specific communication disorders. SLPs need to adopt the last part of the goal-setting process called “SOAP” notes where the specialist describes each patient’s performance after each session.

Εισαγωγή

Ο καθορισμός και η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στην κλινική εκπαίδευση και κλινική πρακτική των Λογοπαθολόγων αποτελούν καθοριστικής σημασίας ικανότητες (Scobbie, Dixon & Wyke, 2010). Στόχος της Λογοθεραπευτικής παρέμβασης πρέπει να είναι ο σχεδιασμός ενός Εξατομικευμένου Πλάνου Παρέμβασης (Ε.Π.Π.) ώστε οι θεραπευόμενοι να απολαμβάνουν την καλύτερη δυνατή θεραπεία σε κάθε περίπτωση. Άλλωστε, τελικός στόχος πρέπει να είναι η συμμετοχή του θεραπευόμενου στην κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι η απομόνωσή του λόγω της διάγνωσης των επικοινωνιακών διαταραχών (McLeod & Bleile, 2004). Πώς όμως μπορούμε να εντοπίσουμε τους ειδικούς στόχους της παρέμβασης ως βασικά στοιχεία ενός Ε.Π.Π.; Ποια τα βήματα του σχεδιασμού ενός Ε.Π.Π.; Οι απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα αποτελούν το στόχο του παρόντος άρθρου, μέσα από τη διερεύνηση των αντίστοιχων σύγχρονων βιβλιογραφικών πηγών. Το άρθρο αυτό φιλοδοξεί να περιγράψει το κρίσιμο αυτό σημείο της κλινικής εκπαίδευσης των Λογοπαθολόγων-Λογοθεραπευτών και να βασιστεί σε σύγχρονες μελέτες των διαταραχών επικοινωνίας.

Ο Λογοθεραπευτής θα πρέπει να διδάξει όλα όσα χρειάζεται ένα παιδί με γλωσσικές αδυναμίες και μάλιστα να μπορεί αυτό να επικοινωνεί σε κάθε πλαίσιο. Παρόλα αυτά και λόγω της πολυπλοκότητας της γλωσσικής ανάπτυξης, κάποια χαρακτηριστικά της γλώσσας θα πρέπει να αγνοηθούν και άρα το να μπορεί ο Λογοθεραπευτής να ασκεί ως επαγγελματίας το κλινικό του έργο απαιτεί τη συνειδητή διαδικασία της επιλογής στόχων. Πρόκειται για μια ικανότητα, η ανάπτυξη της οποίας προϋποθέτει ένα υψηλό θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και μια κλινική επάρκεια, όπως αυτή κατακτήθηκε μέσα από την περίοδο της κλινικής εκπαίδευσης που έλαβε κατά τη διάρκεια σπουδών. Η επιλογή στόχων συνεπώς έχει συγκεκριμένες κι εκτεταμένες συνέπειες για τη συνέχεια του θεραπευτικού προγράμματος. Η ικανότητα επιλογής κατάλληλων στόχων αποτελεί άλλωστε και βασική προϋπόθεση μιας καλής κλινικής επίδοσης του Λογοθεραπευτή (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Σύμφωνα με τους Fey, Long και Finestack (2003) η κλινική μας εκπαίδευση θα πρέπει να ξεφύγει από τα στενά όρια της κατάκτησης ενός άμεσου στόχου, αλλά να εστιάσει στη δημιουργία των ευκαιριών, της τροποποίησης του επικοινωνιακού περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων ώστε να πετύχουμε την εμφάνιση των επιθυμητών γλωσσικών χαρακτηριστικών. Η διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας θεωρείται σπουδαιότερος στόχος από την επίτευξη ενός άμεσου στόχου. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έχουν και οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών που λαμβάνουν την υπηρεσία και επηρεάζουν αντίστοιχα και την επιλογή στόχων (Owens, 2014).

Ο σχεδιασμός ενός Ε.Π.Π. πρέπει να περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Οι πρώτοι καθορίζονται μετά τον καθορισμό των μακροπρόθεσμων αντίστοιχα στόχων. Θα πρέπει να περιγράφει το πώς, το πότε και από ποιον θα εκτελούνται οι στρατηγικές και θα μετρούνται οι επιδόσεις. Θα πρέπει να αναφέρει το ρόλο του επικοινωνιακού παρτενέρ και την ανάγκη συχνής επαναξιολόγησης (Vinson, 2001).

Γράφοντας τους στόχους

Η διαδικασία εντοπισμού αλλά και γραφής των στόχων σε ένα πλάνο δραστηριοτήτων κατά τη Λογοθεραπευτική παρέμβαση δεν είναι μια εύκολη διαδικασία για τον επαγγελματία κλινικό, ούτε όμως και για το/τη φοιτητή/τρια Λογοθεραπείας. Αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο κομμάτι της κλινικής εκπαίδευσης των Λογοπαθολόγων-Λογοθεραπευτών, το οποίο θα πρέπει να αποτελεί διαδικασία ρουτίνας της παροχής υπηρεσίας εκ μέρους των επαγγελματιών Λογοθεραπείας. Βασικά στοιχεία του Ε.Π.Π. θα πρέπει να είναι: 1) η περιγραφή του αναμενόμενου αποτελέσματος και 2) η αναφορά του χρονικού διαστήματος κατά το οποίο η παρέμβαση θα λάβει χώρα και στο οποίο αναμένονται τα αποτελέσματα.

Για να μπορέσει ο/η Λογοθεραπευτής/τρια να επιλέξει τους σωστούς στόχους ενός Ε.Π.Π. θα πρέπει αρχικά να λάβει μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τον Κλινικό του Επόπτη κατά τη διάρκεια της αρχικής του εκπαίδευσης. Το κυρίαρχο σήμερα μοντέλο της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, το οποίο αποφεύγει σε κάθε περίπτωση να επικρίνει τις επιλογές του εκπαιδευόμενου, αλλά αντιθέτως τον προτρέπει να κάνει ακόμα και λάθη είναι η προσέγγιση «SET-GO» (Silverman et al., 1997). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει ανατροφοδότηση και από τα αρχικά των γραμμάτων:

Saw (Κοιτώ): ο εκπαιδευόμενος Λογοθεραπευτής περιγράφει στον Κλινικό Επόπτη τι παρατήρησε με περιγραφικό και συγκεκριμένο τρόπο.

Else (Άλλο): ο Κλινικός Επόπτης παρέχει επιπλέον πληροφορίες ώστε να μην χαθούν σημαντικές λεπτομέρειες της κλινικής παρατήρησης

Think (Σκέφτομαι): Εδώ ο εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να αυτό-αξιολογηθεί και να προβεί σε γενικές προτάσεις επίλυσης των δυσκολιών του περιστατικού

Goal (Στόχος): Ξεκαθαρίζονται οι στόχοι παρέμβασης

Offer (Προτάσεις): Ο εκπαιδευόμενος Λογοθεραπευτής θα πρέπει να προτείνει στρατηγικές και τεχνικές προς επίτευξη των στόχων του Ε.Π.Π.

Πότε όμως έχουμε καταφέρει την επιλογή ενός εξαιρετικού στόχου;

Η επιλογή των στόχων στην κλινική πράξη της Λογοπαθολογίας θα πρέπει να βασίζεται σε κάποια επιμέρους χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρεται διεθνώς (Torres, 2013) οι στόχοι μας που καθορίζουν την παρέμβαση και θέτουν και μια ιεραρχικότητα σε αυτήν πρέπει να είναι έξυπνοι δηλαδή S.M.A.R.T. (specific, measurable, attainable, relevant, timely). Βάσει λοιπόν των ανωτέρω προϋποθέσεων οι στόχοι μας πρέπει να είναι: 1) συγκεκριμένοι, 2) μετρήσιμοι, 3) εφικτοί, 4) σχετικοί και 5) χρονικά προσδιορισμένοι (Wright & Wright, 2006). Για παράδειγμα, όταν αναφέρεται σε ένα πλάνο «ο πελάτης θα βελτιώσει τις εκφραστικές του ικανότητες», αυτό δεν θεωρείται σωστή στοχοθεσία γιατί δεν είναι συγκεκριμένος στόχος, αλλά ούτε και μετρήσιμος.

Για να γίνουμε συγκεκριμένοι θα μπορούσαμε για παράδειγμα να ρωτήσουμε «Ποια τα δυνατά σημεία της επικοινωνίας του πελάτη και ποιες οι αδυναμίες;» ή «Σε ποιες ικανότητες στηρίζονται τα δυνατά σημεία και σε ποιες τα αδύναμα σημεία;». Για να θέτουμε μετρήσιμους αντίστοιχα στόχους θα πρέπει να δούμε αν μπορούμε να μετρήσουμε την πιθανή πρόοδο μιας ικανότητας ή το πώς μετράμε την πρόοδο; Για να μπορέσουμε να θέτουμε εφικτούς στόχους πρέπει να δούμε την χρονολογική ηλικία ή την ακουστική εμπειρία για παράδειγμα των πελατών. Να μπορούμε να σκεφθούμε αν μέσα σε 6 μήνες ή 1 χρόνο μπορεί να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος. Η σχετικότητα παράλληλα ενός στόχου κρίνεται για παράδειγμα από το εάν η επίτευξη του στόχου εντάσσει το παιδί στην αντίστοιχη αναπτυξιακή ηλικία ή καθιστά τις επιδόσεις τουλάχιστον συγκρίσιμες με εκείνες παιδιών αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας ή αν η επίδοση έχει μεγαλύτερη απόκλιση από 1.5 φορά των επιδόσεων τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, οι στόχοι είναι χρονικά προσδιορισμένοι όταν μπορούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να επιτευχθούν. Θα πρέπει να αναφερθεί η ύπαρξη βέβαια και η πιθανή παρουσία βραχυπρόθεσμων στόχων, οι οποίοι παρόλα αυτά θα πρέπει να οδηγούν στην εκπλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων.

Για τον καθορισμό των στόχων στη Λογοθεραπεία έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα και διαφορετικές ορολογίες. Παρόλα αυτά, ο καθορισμός των στόχων θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να περιλαμβάνει τα εξής (Kopel & Kilduff, 2021):

-Οι στόχοι να καθορίζονται από τη διάγνωση και την αξιολόγηση που προηγούνται της παρέμβασης και περιγράφουν το παρόν γλωσσικό και αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Σημαντικό ρόλο εδώ έχει και η διεπιστημονική συνεργασία με άλλες ειδικότητες όπως της Ψυχολογίας (νευροψυχολογική εκτίμηση) και της Ειδικής Αγωγής (σχολική εκτίμηση επιδόσεων).

-Οι στόχοι να καθορίζουν το πού πρέπει να είναι το παιδί μετά το τέλος της εφαρμογής ενός Ε.Π.Π., ενώ η αναφορά στο τελικό στάδιο επίτευξης ικανοτήτων αποκλείει την ανάγκη αναφοράς των πρότερων σταδίων.

-Οι στόχοι να καθορίζονται βάσει των ικανοτήτων ειδικού και παιδιού έχοντας ρεαλιστικότητα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και το ρόλο του επικοινωνιακού παρτενέρ.

-Οι στόχοι να καθορίζονται βάσει των Τεκμηριωμένων Καλών Πρακτικών, όπως η έρευνα τροποποιεί και συχνά επικαιροποιεί.

-Οι στόχοι να καθορίζονται βάσει του επιπέδου της ενίσχυσης που θα λάβει, ώστε το παιδί να μπορεί να βελτιώσει και τις σχολικές του επιδόσεις και τέλος,

-Οι στόχοι να ακολουθούν τους εκάστοτε κανόνες δεοντολογίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το κριτήριο επίτευξης των στόχων συχνά διαφέρει. Μια λάθος απάντηση εκ μέρους του θεραπευμένου δεν θα πρέπει να αποτελέσει επαρκή βάση για να μετατραπεί η συμπεριφορά σε στόχο του Ε.Π.Π. Η λάθος απόκριση πρέπει να αποτελεί μονάχα έναν πιθανό τομέα αδυναμιών που χρίζει εκτενέστερης αξιολόγησης.

Σημαντικό ρόλο παίζει εδώ και το γενικότερο ιστορικό του θεραπευομένου, όπως το γλωσσολογικό και πολιτιστικό του υπόβαθρο. Συνεπώς, για τον εντοπισμό των κατάλληλων στόχων είναι χρήσιμα τα σημεία αναφοράς με 10 ερεθίσματα σε προ-θεραπευτικό σημείο. Εκεί θα δοθεί η δυνατότητα να αξιολογηθεί μια αδύναμη επικοινωνιακή συμπεριφορά.

Στάθμες επιδόσεων

Ο/Η Λογοπαθολόγος θα πρέπει να γνωρίζει ότι τυχόν γλωσσικές διαφορές που καταγράφει στο λόγο και την ομιλία των θεραπευομένων, δεν αποτελούν χαρακτηριστικά διαταραχών επικοινωνίας και συνεπώς θα πρέπει να μπορεί να τα διακρίνει. Τελικά, η αναλογία των σωστών έναντι των λάθος απαντήσεων είναι που θα κρίνει αν ένα χαρακτηριστικό αποτελέσει θεραπευτικό στόχο. Συνήθως, επιδόσεις άνω του 75% κρίνονται ως μη παρεμβάσιμες, ενώ πολλές φορές οι επιδόσεις των θεραπευομένων πρέπει να αγγίζουν το 100% όπως στο τεστ Ling (1976, 2002) σε πληθυσμούς με απώλειες ακοής ή σε περιστατικά διαχείρισης στόχων δυσφαγίας. Δεν λείπουν βέβαια και οι κλινικοί οι οποίοι προτείνουν ως αποδεκτά τα ποσοστά επιδόσεων 80-90% ακρίβειας (Moore, 2018). Παρόλο που σημαντικό ρόλο παίζει η κλινική κρίση του Λογοπαθολόγου, πολλοί κλινικοί θεωρούν πως οι στόχοι ακρίβειας επίδοσης 50% θεωρούν πως αποτελούν την πρώτη επιλογή για την παρέμβαση, λόγω καλής πρόγνωσης ενώ αντίθετα οι επιδόσεις χαμηλότερων ποσοστών πρέπει να αποτελούν την πρώτη επιλογή του Ε.Π.Π. Πέρα από την επιλογή των σωστών στόχων βάσει ποσοστών θεωρείται καλή πρακτική η εμπλοκή πληθώρας στόχων εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος.

Η δε αναφορά των επιδόσεων στο πλάνο παρέμβασης θα πρέπει να γίνεται με αντίστοιχη προσοχή. Μια απλή αναφορά όπως «60% ικανότητα» δεν πληροί τις προϋποθέσεις επιστημονικής γραφής. Αντίθετα, μια αναφορά όπως «70% σε τρεις συνεδρίες» δείχνει την επαναληψιμότητα της επίδοσης και την επίτευξη τελικά του στόχου. Υπάρχουν βέβαια φορές που το εκάστοτε σκορ επίδοσης δεν βοηθά στο σχεδιασμό του Ε.Π.Π. Για παράδειγμα, όταν αποζητούμε το νόημα ενός κειμένου. Αυτό, που θα στηρίζει την κλινική απόφαση είναι ο αριθμός των παρεχόμενων ευκαιριών της συγκεκριμένης δραστηριότητας και η αντίστοιχη συνεχιζόμενη επίδοση του θεραπευομένου.

Καταγράφοντας την πρόοδο

Μετά την παρέμβαση αναγκαίο στοιχείο της ολοκληρωμένης Ε.Π.Π. είναι και η καταγραφή εκ μέρους του Λογοθεραπευτή, των αντίστοιχων επιδόσεων που επέδειξε ο θεραπευόμενος κατά την προηγούμενη συνεδρία, τα λεγόμενα (SOAP). Άλλωστε, η συλλογή δεδομένων αποτελεί τη μέθοδο αξιολόγησης για την εκπλήρωση ή μη ενός στόχου. Βάσει των συγκεκριμένων παρατηρήσεων ο Λογοπαθολόγος θα πρέπει να παρέχει υποκειμενικές πληροφορίες σχετικά με την παρατήρησή του από το παιδί, αντικειμενικές πληροφορίες μέσα από τα σταθμισμένα και μη τεστ ή/και δοκιμασίες που εφαρμόζει με τα αντίστοιχα ποσοστά ανά επίδοση. Επίσης, να προβεί σε σχολιασμό των επιδόσεων του θεραπευομένου και αξιολόγηση των ευρημάτων, ενώ οι παρατηρήσεις του θα πρέπει να συμπεριλάβουν και τον μετέπειτα σχεδιασμό της παρέμβασης.

Συζήτηση

Οι κλινικές ικανότητες των Λογοθεραπευτών θα πρέπει να περιλαμβάνουν και το τι πρέπει να πραγματοποιηθεί σε όσες περιπτώσεις οι στόχοι δεν εκπληρώνονται. Σύμφωνα με τους Kopel και Kilduff (2021) ο/η ειδικός θα πρέπει να εξετάσει το υπόβαθρο των ικανοτήτων πάνω στις οποίες στηρίζεται ο συγκεκριμένος στόχος. Πιθανώς, ο στόχος αυτός ήταν πολύ υψηλός για τον συγκεκριμένο θεραπευόμενο ή η παρέμβαση δεν άρχισε από ένα πιο χαμηλό επίπεδο, ώστε σταδιακά να πετύχει ο θεραπευόμενος. Σε κάθε περίπτωση ο/η κλινικός επιλέξει είτε μια αναπτυξιακή προσέγγιση που οριοθετεί την παρέμβαση είτε μια Ε.Π.Π. η οποία στηρίζεται στις ανάγκες του θεραπευομένου παρά στις αντίστοιχες αναπτυξιακές νόρμες. Η θεραπεία σταματά όταν έχουν επιτευχθεί οι επικοινωνιακές δεξιότητες που τέθηκαν από το Ε.Π.Π. και το άτομο γίνεται λειτουργικό στο περιβάλλον του ή όταν καταγράφεται απουσία σημαντικής προόδου επί των καθορισμένων μακροπρόθεσμων στόχων. Στους περιορισμούς της μελέτης πρέπει να αναφερθεί η απουσία ερευνητικών δεδομένων που μπορούν να θεωρηθούν ως κριτήρια τερματισμού της εκάστοτε παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

- Fey, M.E., Long, S.H., & Finestack, L.H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American J of Speech-Language Pathology*, 12, 3-15.
- Kopel, L., & Kilduff, E. (2021). IEP Goal writing for SLPs (2nd Ed.). Plural: San Diego.
- Ling, D. (1976). *Speech and the hearing-impaired child: Theory and practice*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Ling, D. (2002). *The Ling six sound test*. Proceedings of the 2002 Alexander Graham Bell Convention, St Louis, MO.
- McLeod, S., & Bleile, K. (2004). The ICF: a framework for setting goals for children with speech impairment. *Child Lang Teach n Therapy*, 20(3): 199-219.
- Moore, R. (2018). Beyond 80-percent accuracy. ASHA Wire, DOI: 10.1044/leader.FMP.23052018.6
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Owens, R. (2014). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*. 6th Edition. Pearson Education: NJ.

- Scobbie, L., Dixon, D., & Wyke, S. (2010). Goal setting and action planning in the rehabilitation setting: development of a theoretically informed practice framework. *Clinical Rehabilitation*, 25(5). DOI: 10.1177/0269215510389198.
- Silverman, J. Draper, J. Kurtz, S.M. (1997). The Calgary-Cambridge approach to communication skills teaching II. The SET-GO approach/method of descriptive feedback. *Education for general practice*, 8, 16-23.
- Torres, I. (2013). *Tricks to take the pain out of writing treatment goals*. [προσπελάστηκε στις 2/4/2021, <https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/tricks-to-take-the-pain-out-of-writing-treatment-goals/full/>]
- Vinson, B. (2001). *Essentials for Speech-Language Pathologists*. Singular Thomson Learning: San Diego.
- Wright, P., & Wright, P. (2006). *Wrightslaw: From emotions to advocacy* (2nd ed., excerpted from Chapter 12). Hartfield, VA: Harbor House Law Press.

Η δημιουργία ενός σχολείου για όλους μέσα από τον συνδυασμό των τριών διαστάσεων της συμπερίληψης: κουλτουρών - πολιτικών – πρακτικών

Θωμοπούλου Αγάπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Σc.

Περίληψη

Οι διακηρύξεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι αντιδράσεις της κοινωνίας για εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών σε όλες τις εκφάνσεις του τρόπου ζωής και ειδικά στην εκπαίδευση με κύριο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων οδήγησαν από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα σε μια προσπάθεια εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική πραγματικότητα πολλών Ευρωπαϊκών χωρών (Στασινός, 2016). Στο πλαίσιο της Συμπερίληψης των Booth και Ainscow (2011) προτείνεται ο τρόπος που μπορεί να υλοποιηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση με επιτυχία μέσα από τη δημιουργία κουλτουρών συμπερίληψης, την παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών και την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης. Αυτό θα αποτελέσει και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, όπου θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σχέση των τριών αυτών διαστάσεων και πως ο συνδυασμός τους μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή και σταδιακά σε ένα σχολείο για όλους.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνδυασμός, κουλτούρα, πρακτικές, πολιτικές

Creating a school for all through the combination of the three dimensions of inclusion: cultures - policies – practices

Thomopoulou Agapi, Preschool Teacher, M.Sc.

Abstract

Human rights declarations and societal reactions to equal opportunities in all walks of life and especially in education with main goal to improve the quality of life of individuals have led since the 1990s to an attempt to implement inclusive practices in school reality of many European countries (Stasinou, 2016). The Index of Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) suggests how inclusive education can be successfully implemented through creation of inclusive cultures, production of inclusive policies and development of inclusive practices. The above will be the subject of this paper, in which we will try to highlight the relationship between these three dimensions and how their combination can lead to change and gradually to a school for all.

Εισαγωγή

Ο όρος ένα Σχολείο για όλους, όπως αναγράφεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996, οπ. αναφ. στο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009) ή συμπεριληπτικό σχολείο αναφέρεται σε ένα σχολείο όπου όλα τα παιδιά φοιτούν με κοινό αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στην ετερότητα του καθενός συμμετέχοντας ενεργά σε όλα τα εκπαιδευτικά δρώμενα (Στασινός, 2016). Οι δράσεις των

μαθητών δεν σταματούν μόνο στα μαθητικά τους καθήκοντα αλλά συμμετέχουν ενεργά στην κουλτούρα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στην κοινωνία του σχολείου (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια αδιάλειπτη διαδικασία, η οποία δεν εστιάζει σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, ούτε ενδιαφέρεται να φτάσει σε κάποιο αποτέλεσμα, αλλά ασχολείται με την αντιμετώπιση των εμποδίων και την ανταπόκριση στον μαθητικό πλουραλισμό με στόχο την εξασφάλιση ενός σχολείου για όλους (Booth & Ainscow, 2011; Γεροσίμου, 2013). Με άλλα λόγια, αφορά μια αέναη ρηξικέλευθη διαδρομή αναδιάρθρωσης όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Γεροσίμου, 2013). Πρόκειται για ένα ρεύμα χωρίς φραγμούς και χωρίς να περιορίζεται μόνο στους τοίχους των σχολικών κτιρίων, που σχετίζεται με την ολότητα, το σχολείο, την κοινωνία, τη δημοκρατία (Αγγελίδης, 2009; Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Είναι μια ιδεολογία άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη κουλτουρών, πολιτικών και πρακτικών τόσο στη σχολική όσο και κατ' επέκταση στην κοινωνική πραγματικότητα (Booth & Ainscow, 2011).

Συμπεριληπτικές κουλτούρες

Με τον πολυδιάστατο όρο κουλτούρα αναφερόμαστε σε όλα τα ποιοτικά στοιχεία, δηλαδή στις αξίες, στις ερμηνείες, στους τρόπους έκφρασης και στις νόρμες, που συνθέτουν έναν οργανισμό. Στη σχολική πραγματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις και τις στάσεις όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, οι οποίες δεν είναι πάντα ευδιάκριτες, αλλά επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση συμπεριφορών, στη συνεργατική σχέση μεταξύ των μελών και στη σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2014; Στασινός, 2016). Η συμπεριληπτική κουλτούρα, όπως έχει διατυπωθεί από τους Booth Ainscow (2011) στο Πλαίσιο Συμπερίληψης, αναλύεται μέσα από δύο άξονες με επιμέρους μεταβλητές. Ο πρώτος άξονας είναι η δημιουργία κοινότητας με αυξημένο το αίσθημα του ανήκειν μεταξύ των μελών της, όπου όλοι αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί. Ο δεύτερος άξονας είναι οι αξίες που χαρακτηρίζουν τα μέλη της σχολικής μονάδας, οι οποίες είναι κοινές σε όλους, όπως σεβασμός της κάθε είδους ετερότητας, αρμονική αλληλεπίδραση και ισότιμες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης όλων. Οι επιμέρους μεταβλητές κάθε άξονα λειτουργούν ως ορόσημα στην ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών (Γεροσίμου, 2013).

Στα ελληνικά δεδομένα οι έρευνες δείχνουν σχετικά με την ανάπτυξη κοινών αξιών, στόχων και συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, αλλά και με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα ιδιαίτερες δυσκολίες και σχέσεις ρηχές. Ενώ κατανοούν την αναγκαιότητα συνεργασίας τόσο σε επίπεδο σχολείου –οικογένειας όσο και σε επίπεδο συναδελφικών σχέσεων, επιδιώκουν ο ρόλος των γονέων να είναι κυρίως ενισχυτικός και όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικός και από την άλλη θεωρούν πως η γραφειοκρατία και η πολυνομία δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009; Αγγελοπούλου, 2015; Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015; Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019).

Η σταδιακή μετατροπή της σχολικής κουλτούρας σε συμπεριληπτική επιτυγχάνεται μέσω ενός συλλογικού οράματος με ενεργό εμπλοκή όλων χωρίς διακρίσεις, με την προώθηση συνδιδασκαλιών μεταξύ εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και με την αγάπη και αποδοχή των μαθητών καλλιεργώντας τους το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους. Σε αυτό συνδράμει καθοριστικά η υιοθέτηση ενός μοντέλου καταναεμένης ηγεσίας, όπου ο διευθυντής έχει διαμορφώσει τις συνθήκες που να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να παίρνει πρωτοβουλίες και να δοκιμάζει τις ηγετικές του ικανότητες σε ομάδες – μικρά δίκτυα συνεργασίας – με άλλους συναδέλφους, δίνεται βήμα στους μαθητές και στους γονείς να ακούγονται και οι φωνές τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Έτσι η ηγεσία διασπείρεται και εξασκείται από κάτω προς τα πάνω συλλογικά. Το μοίρασμα αυτό της ευθύνης οδηγεί σε κοινότητες μάθησης και σε στάσεις που προωθούν μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς είναι από μόνες τους συμπεριληπτικές (Αγγελίδης, 2011; Σάββα & Αγγελίδης, 2011).

Συμπεριληπτικές πολιτικές

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναφέρονται στις θεσμικές αποφάσεις μιας χώρας σε εθνικό επίπεδο και στις οργανωτικές πρωτοβουλίες και αποφάσεις σε σχολικό επίπεδο για την εκπλήρωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιδιώξεων. Οι πολιτικές αυτές για να χαρακτηριστούν συμπεριληπτικές οφείλουν να άρουν όλα τα εμπόδια ώστε να εξασφαλιστεί αφενός ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών και αφετέρου η δυνατότητα για εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη. (Στασινός, 2016; Booth & Ainscow, 2011). Στο Πλαίσιο Συμπερίληψης των Booth & Ainscow (2011) προσεγγίζονται μέσα από δύο άξονες, την δημιουργία ενός Σχολείου για όλους και την υποστήριξη της ετερότητας. Πρόκειται για πολιτικές αποφάσεις που σε εθνικό επίπεδο λαμβάνουν υπόψη πρωτοβουλίες, σε τοπικό είναι ευέλικτες και σε οργανωτικό παρέχουν υποστήριξη (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009).

Τελευταία βρίσκονται υψηλά στην πολιτική ατζέντα των Ευρωπαϊκών χωρών και αυτό φαίνεται από τις εκθέσεις, τις νομοθεσίες και τα σχέδια δράσης τους. Στην Ελληνική πραγματικότητα, αν και η νομοθεσία έχει ακολουθήσει τα βήματα των εκθέσεων και των διακηρύξεων ως επίσημο μέλος αυτών των Ευρωπαϊκών οργανισμών, και αρκετές αξιολογές προσπάθειες έχουν λάβει χώρα, όπως της συνεκπαίδευσης- παράλληλης στήριξης, οι πολιτικές αποφάσεις εξακολουθούν να παραμένουν εστιασμένες στη φιλοσοφία του ιατρικού μοντέλου και αυτό αποδεικνύεται από τα διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα και τα ειδικά σχολεία που ακόμα λειτουργούν (Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου –Ντέρου, 2012; Ημέλλου, 2017).

Η συμπερίληψη ως προσέγγιση για να εφαρμοστεί με επιτυχία επιβάλλει την «*χάραξη εμπεριστατωμένης πολιτικής με συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων*» (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2014, σελ. 31). Όσοι σχεδιάζουν συμπεριληπτικές πολιτικές χρειάζεται να έχουν όραμα, να λαμβάνουν υπόψη τις φωνές των εκπαιδευτικών, των γονέων, των παιδιών, να κατανοούν την κοινωνική πολυμορφία, οι αποφάσεις τους να είναι «*πολυ-επίπεδες και δια-τομεακές*» και με σαφήνεια διατυπωμένες ως προς τη συμπερίληψη (Armstrong, Armstrong, &

Spandagou, 2011; Booth & Ainscow, 2011; Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009, σελ. 22 -23).

Συμπεριληπτικές πρακτικές

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές συνυφαίνονται με την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών και την αποτελεσματική παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης μέσω της προσαρμογής του Αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης της μάθησης (Booth & Ainscow, 2011). Η συμμετοχή αναφέρεται στην ενεργό δραστηριοποίηση όλων των μαθητών *«σε μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς»* (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009, σελ. 16). Στην ουσία αφορούν ενέργειες που λαμβάνουν υπόψη τα εκάστοτε τοπικά συγκείμενα και προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε όλον τον κόσμο έχουν σημειωθεί πολλές αξιόλογες προσπάθειες συμπεριληπτικών πρακτικών (Ainscow & Sandill, 2010). Η Ελλάδα δείχνει να συμμετέχει ενεργά στις προσπάθειες αυτές με ολοένα και περισσότερες συμμετοχές εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους διακρίνονται για τις στρατηγικές μάθησης που διαθέτουν, αλλά δείχνουν να υστερούν σημαντικά σε ικανότητες διδακτικού σχεδιασμού και συνεργασίας (Ημέλλου, 2017).

Ο κατασκευαστής του όλου οικοδομήματος της συμπερίληψης είναι ο εκπαιδευτικός, σε όποια ειδικότητα και αν ανήκει και σε όποια θέση μέσα στη σχολική μονάδα (Booth & Ainscow, 2011). Από αυτόν εξαρτάται η συμπεριληπτική διδασκαλία και η επιτυχημένη εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Σημαντικό εξίσου πρόσωπο για επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι και ο ίδιος ο μαθητής. Αν θεωρήσουμε τη συμπερίληψη ένα παζλ, όπου κάθε ένας που εμπλέκεται σε αυτή κρατάει από ένα κομμάτι, οι φωνές των παιδιών κρατούν το μεγαλύτερο και κάθε παζλ είναι μοναδικό (Messiou, 2002).

Οδεύοντας προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο μέσα από το συνδυασμό των τριών διαστάσεων της συμπερίληψης

Η ποιοτική εκπαίδευση για όλους απαιτεί αλλαγή, η οποία για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται ενεργό εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, θεσμικών φορέων, ανώτατης εκπαίδευσης, κοινωνίας. Είναι μια *«διαμοιρασμένη υπευθυνότητα»* όλων των μελών της (Mompoin-Gaillard, Huber, Rohmann & Besson, 2014, pp. 33). Η κουλτούρα, όπως γίνεται αντιληπτό, θα πρέπει να αποτελέσει την αφετηρία της όποιας προσπάθειας, καθώς δημιουργεί μια θετική στάση όλων των εμπλεκόμενων και σύμφωνα με τους Slee & Corbertt (2000, οπ. αναφ. στο Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Παπαμιχαλοπούλου, Βγαγκές & Τσαφταρίδης, 2020) συνιστά το βασικότερο στάδιο για δομικές αλλαγές, με τις πολιτικές και τις πρακτικές να ακολουθούν. Παρά την μικρή σημασία που της έχει δοθεί, είναι αυτή που θα δημιουργήσει μια θετική αντίληψη και αποδοχή της ετερότητας, η οποία θα αντιμετωπίζεται *«ως πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα»* (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011, σελ. 21; Booth & Ainscow, 2011; Γελαστοπούλου, κ.α, 2020).

Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει πολυδιάστατο ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια. Ο διευθυντής ως κύριος εκφραστής της χρειάζεται να είναι δημοκρατικός, εφευρετικός και ευέλικτος να προσαρμόζει τις πρακτικές του σε σχέση με το τοπικό και σχολικό συγκείμενο και ταυτόχρονα να διαμορφώνει τις συνθήκες για συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων, να καλλιεργεί συνεργατικές κουλτούρες και στάσεις αμοιβαίου σεβασμού διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους (Αγγελίδου, 2011). Επίσης, έχοντας ως γνώμονα τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού σε οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής, η ηγεσία απαιτείται να διαμορφώσει τις συνθήκες που να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει τις ηγετικές του ικανότητες σε μικρά δίκτυα συνεργασίας με άλλους συναδέλφους και σταδιακά να προχωρήσει στη δημιουργία συνεργατικής έρευνας δράσης, μιας έμπρακτης μορφής έρευνας που πραγματοποιείται μέσω συνδιδασκαλιών, συνεργασίας και ανάλυσης έργου μεταξύ εκπαιδευτικών και με τη συνδρομή κάποιου ακαδημαϊκού συνεργάτη (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Οι εκπαιδευτικοί και με τις δύο αυτές μεθόδους συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, στοχάζονται, παράγουν και ανακυκλώνουν τη νέα γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης τους και σταδιακά εξελίσσονται (Αγγελίδης, 2011). Η δια βίου επιμόρφωση, οι αναθεωρημένες πρακτικές, που στηρίζονται στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως η ομαδοσυνεργατική, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, το μαθησιακό συμβόλαιο, οι στρατηγικές μελέτης, οι νέες τεχνολογίες, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως τα μουσεία, τα πάρκα και τα δάση, το κριτικό πνεύμα και μια πιο «προσωποποιημένη διδασκαλία και μάθηση» από τον εκπαιδευτικό οποιασδήποτε ειδικότητας είναι το εφελτήριο για την ανοικοδόμηση του σχολείου σε συμπεριληπτικό χωρίς αποκλεισμούς (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011; Σαλβαράς, 2013; Στασινός, 2016; Mompoin-Gaillard et al, 2014; Ημέλλου, 2017, σελ. 50).

Κάθε διάσταση μπορεί να καλύπτει συγκεκριμένα πεδία, αλλά μεταξύ τους υπάρχει αλληλοεπικάλυψη και απαιτείται ταυτόχρονη και συνδυαστική ανάπτυξη και των τριών. Οι πολιτικές, όσο συμπεριληπτικές και αν είναι, μένουν μετέωρες αν δε συνοδεύονται από σχέδιο εφαρμογών και αντίστοιχα συμπεριληπτικές πρακτικές πέφτουν στο κενό αν δεν παρέχεται υποστηρικτικό πλαίσιο από την ηγεσία και δεν εξασφαλίζονται ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών. Οι πρακτικές, λοιπόν, από τη μία φανερώνουν την επιρροή της κουλτούρας και των πολιτικών και οι κουλτούρες και οι πολιτικές από την άλλη μπορούν να γίνουν αντιληπτές από την παρατήρηση των ενεργειών των μελών (Booth & Ainscow, 2011).

Η αλυσιδωτή αυτή σχέση μεταξύ των τριών αυτών διαστάσεων μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα μέσω του μοντέλου του Bronfenbrenner (1992, οπ. αναφ. στο Γεροσίμου, 2013, σελ 26) και την «Οικολογική Θεωρία Συστημάτων», καθώς προσεγγίζει τα στοιχεία με τρόπο πολύπλευρο και ολιστικό. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή υπάρχουν τέσσερα επίπεδα το «μακροσύστημα», που είναι η κυρίαρχη κουλτούρα, το «εξωσύστημα», που είναι οι πολιτικές και τα προγράμματα σπουδών των σχολείων, το «μεσοσύστημα», που είναι οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών και τέλος το «μικροσύστημα» που είναι τα μέλη, δηλαδή, το σχολείο και οι γονείς. Το μακροσύστημα επιδρά με τρόπο άμεσο

και καταλυτικό στα άλλα τρία επίπεδα, καθώς αφορά στάσεις και αντιλήψεις που καθορίζουν συμπεριφορές και ενέργειες (Γεροσίμου, 2013). Η ανάπτυξη και ο συνδυασμός των τριών διαστάσεων αποτελεί έναν αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προς τη συμπεριληπτική της διαδρομή (Booth & Ainscow, 2011).

Συμπέρασμα

Η δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους» αποτελεί μια πρόκληση αλλά και μια συμφωνία των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς, αν και κατά την λειτουργία του αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, κυρίως εξαιτίας της απουσίας ενός κοινού ορισμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία συχνά υλοποιείται με πρακτικές ένταξης, οι οποίες ενισχύουν το διαχωρισμό και τον αποκλεισμό. (Ainscow & Sandill, 2010; Γελαστοπούλου κ.α, 2020). Οι διαφορετικές ερμηνείες της έννοιας της συμπερίληψης και η απουσία εκτίμησης της κοινωνικής πολυμορφίας και των διαφορετικών εμποδίων κάθε τόπου είχαν ως αποτέλεσμα να εφαρμόζονται ποικιλοτρόπως και όχι πάντα με επιτυχία στις διάφορες χώρες (Armstrong et al, 2011).

Στα Ελληνικά δεδομένα έχουν γίνει κάποια βήματα προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, όμως είναι αποσπασματικά και με αρκετά εμπόδια, τα οποία με διαβούλευση όλων των εμπλεκόμενων και λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για ένα συμπεριληπτικό σχολείο (Armstrong et al, 2011; Ημέλλου, 2017). Είναι ζήτημα πολιτικό και κουλτούρας και απαιτεί νέες πρακτικές και δομικές αλλαγές σε επίπεδο σχολείου και Αναλυτικού Προγράμματος (Γελαστοπούλου κ.α, 2020). Μόνο όταν αντιληφθούμε πως η νευροποικιλότητα, δηλαδή ο πλουραλισμός της ανθρώπινης φύσης, δεν αποτελεί εμπόδιο στην εκπαίδευση, αλλά η εκπαίδευση χρειάζεται να προσαρμοστεί στον πλουραλισμό αυτόν, θα μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα σχολείο και κατ' επέκταση μια ποιότητα ζωής για όλους, και ο τρόπος για να επέλθει αυτή η αλλαγή είναι η συμπερίληψη μέσα από την αναδιαμόρφωση κουλτουρών, πολιτικών και πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Angelidis, P. (2009). Morfes symperiliptikis ekpaidefsis mesa apo tin praktiki ton ypopsifion ekpaideftikon. Sto: P. Angelidi (Epim) Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion: schesi amfidromi. Athina: Atrapos
- Angelidis, P. (2011). Morfes Igesias pou Proothoun ti Symperiliptiki Ekpaidefsi. Sto P. Angelidis (Epim.), Paidagogikes tis symperilipsis (ss. 73-100). Athina: Diadrasi
- Angelidis, P. & Avraamidou, L. (2011). Anaptyxi symperiliptikis ekpaidefsis mesa apo atypa perivallonta mathisis. Sto P. Angelidis (Epim.), Paidagogikes tis symperilipsis (ss. 17-42). Athina: Diadrasi

- Angelidis, P. & Stylianou, T. (2011). I Ekpaidefsi ton Ekpaideftikon sti Symperiliptiki Ekpaidefsi. Sto P. Angelidis (Epim.), Paidagogikes tis symperilipsis (ss. 191-218). Athina: Diadrasi
- Angelidis, P. & Chatzistiriou, Ch. (2013). I Symperiliptiki ekpaidefsi. Sto: Deltio Ekpaideftikou Provlmatismou kai Epikoinonias tis Scholis I.M Panagiotopou-lou (elliniko ekpaideftirio), tefchos 51, s. 10-14.
- Angelidou K. (2011). Epitychimenoi Igetes kai oi Prospatheies Parochis Ison Ekpaideftikon Efkairon. Sto P. Angelidis (Epim.), Paidagogikes tis symperilipsis (ss. 163-190). Athina: Diadrasi
- Angelopoulou, M. (2015). O rolos tis epikoinonias stin apotelesmatiki leitourgia tis ekpaideftikis monadas: Oi apopseis ton ekpaideftikon (Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Armstrong, D., Armstrong, A.,C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance ?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: A Guide to School Development led by Inclusive Values. Index for Inclusion Network Limited.
- Gelastopoulou, M., Kalogridi, V., Papamichalopoulou, E., Vgagkes, S. & Tsafaridis, N. (2020). Odigos gia tin Evaisthitopoiisi se Themata Apodochis tis Anapirias kai tis Diaforetikotitas kai tin Anaptyxi Entaxiakis Koulouras, sto Scholeio. Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis.
- Gerosimou, E. (2013). Symperiliptiki ekpaidefsi: o rolos tis scholikas koulouras kai i epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon. Sto: Deltio Ekpaideftikou Provlmatismou kai Epikoinonias tis Scholis I.M Panagiotopoulou (elliniko ekpaideftirio), tefchos 51, s. 24-29.
- Evropaïkos Foreas gia tin Anaptyxi stin Eidiki Agogi (2009). Vasikes Arches gia tin Proagogi tis Poiotitas sti Synekpaidefsi –Protaseis gia tous Diaforfotes Politikis. Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf
- Evropaïkos Foreas gia tin Eidiki Agogi kai tin Entaxiaki Ekpaidefsi (2014). Pente vasika minymata gia tin entaxiaki ekpaidefsi. Apo ti theoría stin praxi. Ontense,

Dania. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_EL.pdf

- Zoniou- Sideri, A., & Nteropoulou – Nterou, E.(2012). Anazitontas tin ekpaideftiki politiki tis entaxis. Sto: A. Zoniou-Sideri, E. Nteropoulou-Nterou kai A. Vlachou-Balafouti (epim.). Anapiria kai ekpaideftiki politiki: Kritiki prosengisi tis eidikis kai entaxiakis ekpaidefsis (ss.11-30). Athina: Pedio.
- Imellou, O. (2017). Entaxi kai isotimi ekpaidefsi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto geniko scholeio. Vasikes arches kai prosengiseis tis anapirias. Sto M. Gelastopoulou, A. G. Moutavelis (epim.), Ekpaideftiko yliko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio (ss. 43-59). Athina, Institutouto Ekpaideftikis Politikis.
- Matsangouras, I., & Poulou, M. (2009). «Scheseis scholeiou kai Oikogeneias. Sygkritiki Parathesi Apopseon Ekpaideftikon kai Goneon», Mentoras, 11, 27-41.
- Messiou, K. (2002) Marginalisation in primary schools: listening to children's voices. Support for Learning, 17(3), 117-121.
- Mompont-Gaillard P., Huber J., Rohmann, S., Besson B., (2014) Manifesto: Education for change – change for education, Council of Europe Publishing – available at Council of Europe Publishing. <https://edoc.coe.int/en/teacher-education/6733-eduquer-au-changement-changer-leducation.html>
- Beazidou, E. & Spathis, A. (2019). «Staseis ton Ekpaideftikon pros ti Synergasia me tous Goneis», Epistimes tis Agogis, 1, 87-105.
- Polymerou, V. & Sorkos, G. (2015). Dierevnisi ton apopseon ekpaideftikon Deft-erovathmias Ekpaidefsis gia to mathisiako perivallon tou scholeiou tous. 5o Pan-ellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio.
- Savva K., & Angelidis, P. (2011) Oi Eidikoi Ekpaideftikoi os Igetes stin Anaptyxi Symperiliptikis Ekpaidefsis. Sto P. Angelidis (Epim.), Paidagogikes tis symperilipsis (ss. 221-246). Athina: Diadrasi.
- Salvaras, G. (2013). Didaskalia Paidion Me Eidikes Anagkes Sto Synthismeno Scholeio. Athina: Ekdoseis Pedio.
- Stasinos, D. (2016). I Eidiki Ekpaidefsi 2020 (plus). Gia mia Symperiliptiki i Oliki Ekpaidefsi sto Neo-psifiako scholeio me Psifiakous protathlites. Athina: Ekdoseis Papazisi

Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koulouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Sto D. K. Mavroskoufis (Epim.), Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi (ss 213-230). Thessaloniki: YP.E.P.Th., Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio.

Η θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή του σήμερα

Μητσιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο έρευνας, καθώς οι ανάγκες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακά σύνδρομα απέχουν κατά πολύ από τις αντίστοιχες των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Παρομοίως, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί ένα ευρέως καταξιωμένο διδακτικό πλαίσιο, που επιλέγεται συνεχώς για την κατάκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της παρουσίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα ειδικά σχολεία και των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γι' αυτά. Στην έρευνα συμμετείχαν 107 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες καταγράφουν θετικές απόψεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όμως, δε φαίνεται να εμπλέκονται εκτεταμένα σε σχετικά προγράμματα. Το παραπάνω εύρημα εγείρει ζητήματα επιμορφώσεων και περαιτέρω διάδοσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα ελληνικά ειδικά σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ειδική αγωγή, αναπτυξιακά σύνδρομα, μαθησιακές δυσκολίες

The role of environmental education in the modern special education context

Mitsiadi Maria, Preschool Teacher, M.Ed.

Abstracts

Special education is an important subject of research as the needs of children with learning disabilities and developmental disorders are very different comparing to those of typical development students. Similarly, environmental education is a widely acclaimed teaching framework that is constantly chosen for acquiring knowledge and developing skills. Aim of this research is to investigate the frequency of environmental education programmes in special schools and the opinions of special education teachers about them. The survey involved 107 teachers working in primary and secondary special education schools. According to the results, participants record positive views on environmental education but do not appear to be extensively involved in relevant programmes. These findings raise issues of educators' training and further implementation of environmental education in Greek special schools.

Keywords: Environmental education, special education, developmental disorders, learning difficulties

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής (εφ' εξής ΕΑ) ήταν μια εκ των σημαντικότερων αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Τα παιδιά που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία, σταμάτησαν να θεωρούνται «προβληματικά» και ξεκίνησαν να λαμβάνουν διαφορετικού είδους εκπαίδευση η οποία τους επέτρεπε να κατακτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες. Κάποιες εκ των βασικών παραμέτρων στις οποίες στηρίζεται η μάθηση στο χώρο της ΕΑ είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συνεχής αξιολόγηση της προόδου του μαθητή, η οικοσυστημική προσέγγιση, η παροχή πληροφοριών μέσα από ένα πολυαισθητηριακό πλαίσιο, η ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού υλικού και η προσεκτική οργάνωση του χώρου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η διδασκαλία (McLeskeyetal., 2017). Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις ανανεώνονται συνεχώς, καθώς η σχετική ακαδημαϊκή βιβλιογραφία εμπλουτίζεται και η τεχνολογία αναπτύσσεται. Ειδικότερα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών τα αποτελέσματα που καταγράφονται στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης μαθητών ειδικής αγωγής είναι εντυπωσιακά (Olahanmi, Akcayir, Ishola,&Epp, 2020). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι θετικές επιπτώσεις που έχει επιφέρει η εγκαθίδρυση του πλαισίου της ΕΑ στην πρόοδο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακά σύνδρομα, δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική ζωή. Σύγχρονες έρευνες εστιάζουν στο πώς η ειδική εκπαίδευση επιτρέπει σε αυτά τα παιδιά να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να ανταποκριθούν μέσα στους κόλπους αυτής και ουσιαστικά να πετύχουν βαθιές αλλαγές στην ποιότητα ζωής τους (Cole, Murphy, Frisby, Grossi, &Bolte, 2021; Hurwitz, Perry, Cohen, &Skiba, 2020).

Εξίσου σημαντικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, που τυγχάνει εκτίμησης και έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι εδώ και σχεδόν πέντε δεκαετίες, είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση (εφ' εξής ΠΕ) (Shutaleva, Nikonova, Savchenko, &Martyushev, 2020). Η ΠΕ γεννήθηκε μέσα από μεγάλες διεθνείς διασκέψεις για το περιβάλλον και συν τω χρόνω καθιερώθηκε ως ένα σημαντικό εργαλείο για την αλλαγή στάσεων των μαθητών και την εμφύσηση αξιών που σχετίζονται με την προστασία του πλανήτη (Ardoin, Bowers, &Gaillard, 2020). Η ΠΕ φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ιδιότητας του πολίτη και την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης (McBeath, Tian, Wang, &Xu, 2021). Ζωτικά ζητήματα υποβάθμισης του περιβάλλοντος και απειλής της υγείας των πολιτών αποτελούν αντικείμενα της σύγχρονης ΠΕ και μέρος της αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων βασίζεται βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα στα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα (Alvesetal., 2021). Πέρα όμως από την αδιαμφισβήτητη ικανότητα αλλαγής στάσεων και πεποιθήσεων που οδηγούν σε υψηλότερη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η ΠΕ παραμένει ένα προσεκτικά δομημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που φέρει ισχυρό γνωστικό φορτίο (Schönfelder&Bogner, 2020). Λειτουργεί με βάση συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και υιοθετεί επιτυχημένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η επίλυση προβλήματος, το περιβαλλοντικό μονοπάτι και η μελέτη πεδίου (Moseley, Summerford, Paschke, Parks, &Utley, 2020). Κυρίως, η ΠΕ φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ελευθερία, αυτό-οργάνωση και ισχυρή βιωματική μάθηση

(Palmer, 2002). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν μια εξαιρετική βάση πάνω στην οποία μπορεί κάποιος να πατήσει, προκειμένου να εξετάσει μια γενικότερη διαφαινόμενη συμβατότητα μεταξύ ΠΕ και ΕΑ.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως τμήμα της ειδικής αγωγής

Οι πρώτες ερευνητικές αξιολογήσεις της υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία ΕΑ καταγράφονται αρκετά χρόνια πριν (Katz&Bushnell, 1979; Wilson, 1994). Οι έρευνες αυτές εστιάζουν στην ενεργητική επίδραση των δραστηριοτήτων ΠΕ στους μαθητές ειδικών σχολείων, ειδικότερα όταν αυτές λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν την ικανότητα των προγραμμάτων ΠΕ να προωθήσουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την οικοδόμηση γνώσεων από διάφορα γνωστικά πεδία και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών ΕΑ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με την ενεργητική επίδραση των προγραμμάτων ΠΕ σε ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς καταγράφουν και νεότερες έρευνες, όπως αυτές των Costica και Tănăsescu (2012) και των Dominguez και Schilling (2001). Οι Lappa, Kyparissos και Paraskevoopoulos (2017) εξετάζουν τις απόψεις 80 Ελλήνων εκπαιδευτικών ΕΑ σχετικά: α) με την ετοιμότητα τους να υλοποιήσουν προγράμματα ΠΕ, β) με τη δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ στα ειδικά σχολεία και γ) με τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές ΕΑ κατά τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα. Οι ερευνητές αναφέρουν στα αποτελέσματα της μελέτης τους πως η πλειονότητα των λειτουργιών εκπαίδευσης που εργάζονται σε δομές ΕΑ, περιγράφει την ΠΕ ως ένα εξαιρετικά ευεργετικό και αποδοτικό πλαίσιο για τους μαθητές. Παράλληλα, όμως, καταγράφουν μια έλλειψη απαραίτητων γνώσεων των εκπαιδευτικών ΕΑ, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Οι Chapman και Pease (2006) συναινούν όσον αφορά στην ενεργητική επίδραση των προγραμμάτων ΠΕ στους μαθητές ΕΑ, ωστόσο σημειώνουν την ανάγκη προσαρμογής των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην ΠΕ, προκειμένου οι μαθητές με δυσκολίες να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να αποκομίσουν τα μέγιστα οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον τομέα της επικοινωνίας, του πολιτισμού και της ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών ΕΑ που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΠΕ. Στις απαραίτητες μετατροπές που πρέπει να γίνουν στις δραστηριότητες ΠΕ, στέκεται και ο Dumais (2016), εστιάζοντας ειδικότερα στους μαθητές με αυτισμό και όσα μπορούν να κερδίσουν γνωστικά και συμπεριφορικά από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΠΕ.

Συγκεντρωτικά, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η βιβλιογραφία σχετικά με τη σύνδεση της ΠΕ με την ΕΑ είναι περιορισμένη. Ωστόσο, η βασική συναίνεση που καταγράφεται εντός αυτής, είναι πως η σύνδεση αυτή μπορεί να είναι εξαιρετικά ωφέλιμη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακά σύνδρομα. Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και εστιάζοντας στο ελληνικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι ποσοτικά η παρουσία της ΠΕ στα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Πόσο ωφέλιμα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα προγράμματα ΠΕ;
3. Κατά πόσο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα (φύλο, βαθμίδα εργασίας, πρότερη συμμετοχή σε προγράμματα ΠΕ, σχετική επιμόρφωση στην ΠΕ) επηρεάζουν τη θεώρησή τους σχετικά με το πόσο ωφέλιμη είναι η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στις δομές ΕΑ;

Μεθοδολογία

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 107 εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλη τη χώρα, καθώς η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά. Εξ αυτών, ποσοστό 30,2% εργάζονταν στην πρωτοβάθμια και ποσοστό 52,7% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με το φύλο, ποσοστό 55,1% ήταν γυναίκες και 44,9% ήταν άντρες. Αρκετά μικρό ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων της έρευνας που είχε πρότερη επιμόρφωση στην ΠΕ, καθώς μόνο των 15,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν «ναι» στη συγκεκριμένη ερώτηση. Το ποσοστό ήταν ελαφρώς μεγαλύτερο όσον αφορά στη συμμετοχή στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, καθώς 29,9% των εκπαιδευτικών είχε εμπλακεί έστω και μια φορά σε μια τέτοια διαδικασία.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το ερωτηματολόγιο ως ένα μέσο συλλογής δεδομένων με πολλά καταγεγραμμένα πλεονεκτήματα κατά τη χρήση του από πολλούς ερευνητές (Apuke, 2017; Queirós, Faria, & Almeida, 2017). Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και από τους συμμετέχοντες ζητήθηκαν τα παρακάτω δημογραφικά: φύλο, βαθμίδα εργασίας, πρότερη συμμετοχή σε προγράμματα ΠΕ και σχετική επιμόρφωση στην ΠΕ. Προκειμένου να διερευνηθούν οι δυο βασικές μεταβλητές του εργαλείου («παρουσία ΠΕ στο χώρο της ΕΑ» και «απόψεις εκπαιδευτικών ΕΑ για την ΠΕ»), χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert.

Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές, όπως αυτές ορίζονται από τη βιβλιογραφία μεθοδολογίας έρευνας (Argy, Jacobs, Irvine, & Walker, 2018; Cohen, Manion, & Morrison, 2017). Αρχικά και με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το θέμα της παρούσας έρευνας, ορίστηκαν οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ΕΑ, προκειμένου να σκιαγραφηθεί μια πρώτη εικόνα σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας. Μετά την περάτωση των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε η πρώτη μορφή του εργαλείου που εξετάστηκε από έναν ειδικό στο γνωστικό πεδίο της ΠΕ και από έναν ειδικό στο γνωστικό πεδίο της ΕΑ, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα του εργαλείου και να διασφαλιστεί ότι το εργαλείο μετρά όντως

τις μεταβλητές για τη μέτρηση των οποίων δομήθηκε. Κατόπιν των αλλαγών που προέκυψαν από τον έλεγχο της εγκυρότητας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που δε συμμετείχαν στην τελική συλλογή δεδομένων. Κατά αυτήν τη φάση προέκυψαν νέες αλλαγές και ελέγχθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Alpha Cronbach με την τιμή του να προσδιορίζεται 0,67.

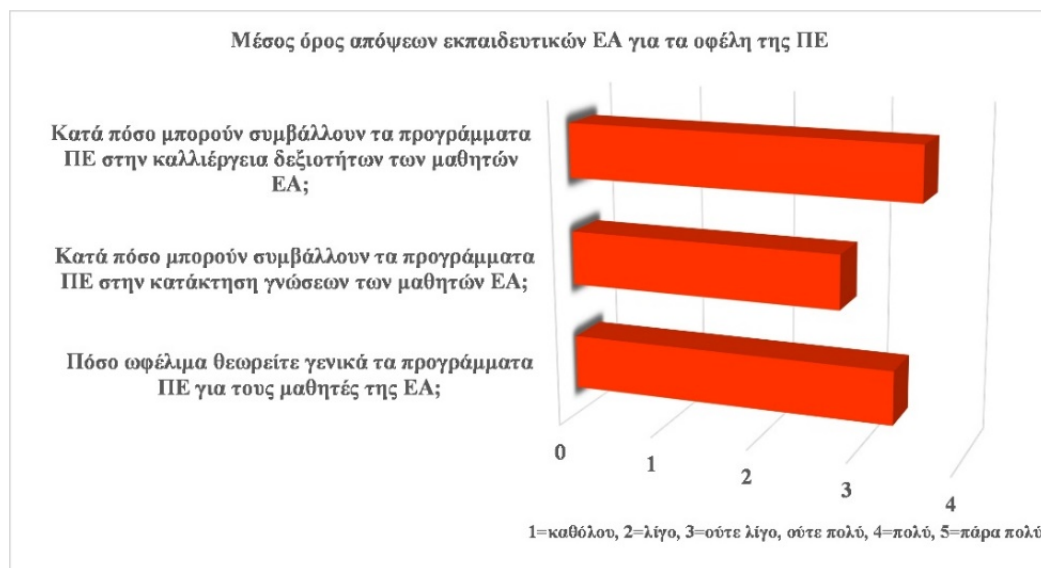
Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου κοινωνικών επιστημών SPSS (version 22) (Ong&Puteh, 2017). Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας του δείγματος, προκειμένου να διευκρινιστεί, αν θα υλοποιηθούν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι πέρα από τα περιγραφικά στατιστικά. Οι έλεγχοι Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk κατέδειξαν ότι το δείγμα της έρευνας δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή. Ως εκ τούτου, για την εξέταση πιθανής επιρροής των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, βαθμίδα εργασίας, πρότερη συμμετοχή σε προγράμματα ΠΕ και σχετική επιμόρφωση στην ΠΕ) στη θεώρηση του οφέλους υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ στα ειδικά σχολεία πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-WhitneyU. Για τη σύγκριση μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed-rank.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τη συχνότητα υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ στα ειδικά σχολεία εργασίας των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα στην ερώτηση: *«Πόσο συχνά υλοποιούνται προγράμματα ΠΕ κατά μέσο όρο στα ειδικά σχολεία που έχετε εργαστεί;»* αθροιστικό ποσοστό της τάξης 45,8% σημείωσε τις επιλογές «ποτέ» και «σπάνια», ενώ μόνο 8,4% απάντησε «συχνά». Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (41,1%) σημείωσε την επιλογή «μερικές φορές». Σε προσωπικό επίπεδο, 70,1% των συμμετεχόντων ανέφεραν πως έχουν εμπλακεί σε ένα ή δυο προγράμματα ΠΕ συνολικά μέσα στα χρόνια που εργάζονται, ενώ σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (11,2%) απάντησε πως δεν έχει εμπλακεί ποτέ. Εξαιρετικά μικρό ποσοστό, 8,4% των συμμετεχόντων, απάντησε ότι έχει εμπλακεί σε πάνω από πέντε προγράμματα κατά τη διάρκεια των χρόνων εργασίας του στα ειδικά σχολεία. Στην ερώτηση: *«Πόσο συχνά υιοθετείτε στοιχεία ΠΕ κατά την καθημερινή σας διδασκαλία στα ειδικά σχολεία;»* οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν συγκεντρωμένες προς τη μια πλευρά. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 38,7% σημείωσε την επιλογή «ποτέ», ποσοστό 33% σημείωσε την επιλογή «σπάνια» και ποσοστό 21,7% σημείωσε την επιλογή «μερικές φορές». Μόνο 0,9% των συμμετεχόντων σημείωσε ότι υιοθετεί στοιχεία ΠΕ σε καθημερινή βάση κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη της ΠΕ στα ειδικά σχολεία, οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία (Σχήμα 1). Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση: *«Κατά πόσο μπορούν να συμβάλλουν τα προγράμματα ΠΕ στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές της ειδικής αγωγής;»* αθροιστικό ποσοστό της τάξης του 44,2% σημείωσε ότι μπορούν να συμβάλουν «πολύ» ή «πάρα πολύ», ενώ το αντίστοιχο αθροιστικό ποσοστό για τις επιλογές «καθόλου» ή «λίγο» ήταν μόλις

12,1%. Πιο περιορισμένα ήταν τα θετικά ποσοστά που καταγράφηκαν αναφορικά με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τις γνώσεις που μπορεί να προσφέρει το πλαίσιο της ΠΕ στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακά σύνδρομα. Αναλυτικά, στην ερώτηση: «Κατά πόσο μπορούν να συμβάλλουν τα προγράμματα ΠΕ στην κατάρτιση γνώσεων από τους μαθητές της ειδικής αγωγής;» ποσοστό 14% σημείωσε την επιλογή «καθόλου», ποσοστό 27,1% σημείωσε την επιλογή «λίγο» και ποσοστό 30,8% σημείωσε την επιλογή «ούτε λίγο, ούτε πολύ». Μόνο 5,6% των συμμετεχόντων σημείωσε την επιλογή «πάρα πολύ».



Σχήμα 1. Μέσος όρος απόψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές τους από τα προγράμματα ΠΕ

Στη γενική ερώτηση σχετικά με την ένταξη της ΠΕ στην ΕΑ, η πλειονότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων καταγράφηκε στο διάστημα από το μέσο όρο και προς το θετικό. Ποσοστό 44,9% θεωρεί τα προγράμματα ΠΕ «ούτε λίγο, ούτε πολύ» ωφέλιμα για τους μαθητές ΕΑ, αθροιστικό ποσοστό 30,2% τα θεωρεί «πολύ» η «πάρα πολύ» ωφέλιμα, ενώ μόνο 14,9% τα θεωρεί «καθόλου» ή «λίγο» ωφέλιμα (Σχήμα 1).

Κατά τη διενέργεια στατιστικών ελέγχων Mann-WhitneyU σχετικά με την επιρροή των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, βαθμίδα εργασίας, πρότερη συμμετοχή σε προγράμματα ΠΕ και σχετική επιμόρφωση στην ΠΕ) στις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα οφέλη της ΠΕ για τους μαθητές ΕΑ δεν καταγράφηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Αντιθέτως, κατά τη διενέργεια του Wilcoxon signed-ranktest διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μεταξύ της ικανότητας των προγραμμάτων ΠΕ να συνεισφέρουν στις δεξιότητες και στις γνώσεις των μαθητών ΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η ΠΕ μπορεί να συνεισφέρει περισσότερο στον τομέα των δεξιοτήτων ($Mdn = 3,57$) ($Z = -4,614$, $p < 0,001$) παρά στον τομέα των γνώσεων ($Mdn = 2,79$).

Συζήτηση

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, καταγράφεται περιορισμένος βαθμός εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ στα ελληνικά ειδικά σχολεία. Η γενικότερη εμπλοκή των λειτουργών ειδικής εκπαίδευσης με τις διδακτικές προσεγγίσεις της ΠΕ και τις αρχές που αυτή πρεσβεύει, φαίνεται να μην είναι εκτεταμένη. Η έλλειψη αντίστοιχων στοιχείων από ξένες χώρες σχετικά με το ζήτημα της μη εκτεταμένης εφαρμογής δεν επιτρέπει την εξαγωγή συγκριτικών συμπερασμάτων με βάση άλλες έρευνες. Ωστόσο, λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη τις αρνητικές απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση υιοθέτησης στοιχείων ΠΕ στη γενικότερη καθημερινή τους διδασκαλία, μπορεί κάποιος να αποδώσει τη μειωμένη παρουσία της ΠΕ στους κόλπους της ΕΑ στην έλλειψη σχετικών γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Παρά όμως την περιορισμένη παρουσία, η αναγνώριση της ΠΕ ως ενός διδακτικού πλαισίου που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ΕΑ, φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρή. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων σκιαγράφησε τα προγράμματα ΠΕ ως σημαντικές ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την οικοδόμηση νέων γνώσεων σε ένα ειδικό σχολείο. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Hurwitz, Perry, Cohen, & Skiba, 2020; Lappa, Kyparissos, & Paraskevoudoulos, 2017). Ωστόσο, αξίζει κάποιος να σταθεί στη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που καταγράφηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μεταξύ της ικανότητας των προγραμμάτων ΠΕ να συνεισφέρουν περισσότερο στον τομέα των δεξιοτήτων παρά στον τομέα των γνώσεων. Το εύρημα αυτό μπορεί ίσως εκ νέου να ερμηνευτεί από το ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν αρκετά για την ΠΕ και κυρίως για το γνωστικό φορτίο που μπορεί να προσφέρει. Το δε εύρημα της μη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση στον τομέα της ΠΕ, θα μπορούσε πιθανότητα να αποδοθεί σε ελλιπές περιεχόμενο της τελευταίας ή στο μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και ταυτόχρονα έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους επιμόρφωση.

Πέρα από την ισχυροποίηση, την καθιέρωση και των εμπλουτισμό των επιμορφώσεων σχετικά με την ΠΕ, ίσως σκιαγραφείται γενικότερα η ανάγκη επανεγκαθίδρυσης της ΠΕ στα ελληνικά ειδικά σχολεία. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης απολαμβάνουν εδώ και χρόνια τις εμπειρίες, τα ερεθίσματα και τα πολύπλευρα οφέλη που προσφέρουν τα προγράμματα ΠΕ και υλοποιούνται ευρέως στα γενικά σχολεία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακά σύνδρομα έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση και υπό αυτό το πρίσμα θα πρέπει να έχουν τον ίδιο βαθμό πρόσβασης σε διδακτικά πλαίσια, όπως αυτό της ΠΕ. Οι προσαρμογές του περιεχομένου και των διδακτικών προσεγγίσεων των προγραμμάτων ΠΕ σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνας φαίνεται να είναι απαραίτητες (Dumais, 2016), ειδικότερα, αν για παράδειγμα οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν από μια αναπηρία, όπως η μειωμένη όραση (Shepherd, 2001). Το παραπάνω, ωστόσο, δεν πρέπει να αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στην ΕΑ. Αντιθέτως, μπορεί να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα δομούνται περαιτέρω έρευνες τα

αποτελέσματα των οποίων θα καθορίζουν τις αυστηρές προδιαγραφές υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ στα ειδικά σχολεία με σκοπό τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοτικότητα.

Βιβλιογραφία

- Alves, T. M., Kokinou, E., Ekström, M., Nikolaidis, A., Georgiou, G. C., & Miliou, A. (2021). Scientific, societal and pedagogical approaches to tackle the impact of climate change on marine pollution. *Scientific Reports*, 11(1), 1-15.
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 108224.
- Apuke, O. D. (2017). Quantitative research methods: A synopsis approach. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 33(5471), 1-8.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2018). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Chapman, N., & Pease, L. (2006). Special Environmental Education for the Learning Disabled. *Environmental Education and Awareness*, 1, 169-188.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A., & Bolte, H. R. (2021). The Relationship of Special Education Placement and Student Academic Outcomes. *The Journal of Special Education*, 54(4), 217-227.
- Costică, N., & Tănăsescu, F. V. (2012). Equal opportunities to education: aspects on ecological education of children with special needs. *In Conservation of plant diversity* (pp. 516-524). Chisinau: Gradina Botanica.
- Dominguez, L. A., & Schilling, M. L. (2001). Environmental awareness and outdoor recreation: A pilot program for people with special needs. *World Leisure Journal*, 43(3), 42-47.
- Dumais, A. M. (2016). *Best Practices for Including Students with Autism, Disabilities, and Special Needs in Environmental Education*. (Master's thesis, University of Colorado, Boulder).

- Hurwitz, S., Perry, B., Cohen, E. D., & Skiba, R. (2020). Special education and individualized academic growth: A longitudinal assessment of outcomes for students with disabilities. *American Educational Research Journal*, 57(2), 576-611.
- Katz, G., & Bushnell, S. (1979). Meeting special needs through environmental education. *Teaching Exceptional Children*, 11(3), 110-113.
- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2017). Environmental education at the special school: Opinions of special education teachers. *Natural Sciences Education*, 46(1), 1-10.
- McBeath, B., Tian, Q., Wang, C., & Xu, B. (2021). Internationalization of environmental education for global citizenship. *Journal of Community Practice*, 29(1), 79-90.
- McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., . . . Ziegler, D. (2017). *High-leverage practices in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.
- Moseley, C., Summerford, H., Paschke, M., Parks, C., & Utley, J. (2020). Road to collaboration: Experiential learning theory as a framework for environmental education program development. *Applied Environmental Education & Communication*, 19(3), 238-258.
- Olakanmi, O. A., Akcayir, G., Ishola, O. M., & Epp, C. D. (2020). Using technology in special education: current practices and trends. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1711-1738.
- Ong, M. H. A., & Puteh, F. (2017). Quantitative data analysis: Choosing between SPSS, PLS, and AMOS in social science research. *International Interdisciplinary Journal of Scientific Research*, 3(1), 14-25.
- Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitation of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369-387.
- Shepherd, I. (2001). *Providing learning support for blind or visually impaired students undertaking fieldwork and related activities*. Cheltenham and Gloucester College of Higher Education, Geography Discipline Network (GDN).
- Shutaleva, A., Nikonova, Z., Savchenko, I., & Martyushev, N. (2020). Environmental education for sustainable development in Russia. *Sustainability*, 12(18), 7742.

Wilson, R. A. (1994). Integrating outdoor/environmental education into the special education curriculum. *Intervention in School and Clinic*, 29(3), 156-159.

Νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών

Παπαδοκωνσταντάκη Μαρία, Εκπ/κός Δευτεροβάθμιας

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που αποτελεί την κυρίαρχη εκπαιδευτική τάση σε διεθνές επίπεδο, αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τα γνωστικά, σωματικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Επομένως, πρόκειται για μια εκπαίδευση που απορρίπτει την περιθωριοποίηση και εδράζεται στις αρχές της ισότητας, του σεβασμού, της διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η σχολική μονάδα καλείται να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη σε κάθε μαθητή, ώστε αυτός, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του, να μετέχει ισότιμα σε ποιοτική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών της ενσωμάτωσης και της ένταξης, που αξιοποιήθηκαν από τις σχολικές δομές τα προηγούμενα χρόνια, για να ενισχυθούν οι «μειονεκτούντες» μαθητές, δηλαδή εκείνοι που υστερούν στις σχολικές τους επιδόσεις λόγω μαθησιακών δυσκολιών, που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, που υστερούν κοινωνικοοικονομικά ή που εμφανίζουν αναπηρίες. Προκειμένου η συμπεριληπτική εκπαίδευση να εφαρμοστεί με επιτυχία πρέπει να πληρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις που συνδέονται με τις πρωτοβουλίες εκ μέρους της Πολιτείας, με τις υποχρεώσεις του Διευθυντή – Ηγέτη, με το ρόλο των εκπαιδευτικών και με τη συνεργασία της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Λέξεις -Κλειδιά: συμπερίληψη, ενσωμάτωση, ένταξη, μειονεκτούντες μαθητές.

New concepts for the education of disadvantaged students

Papadokonstantaki Maria, Teacher at Secondary Education

Abstract

Inclusive education, which is the dominant educational trend at the international level, refers to the education of all students, regardless of their cognitive, physical, social and cultural characteristics. It is therefore an education that rejects marginalization and is based on the principles of equality, respect, diversity and social justice. Thus, the school unit is called to provide the appropriate support to each student, so that he, utilizing his potential, participates equally in quality education. Inclusive education is the evolution of the educational practices of incorporation and integration, which were utilised by the school systems in the previous years, in order to strengthen the disadvantaged students, ie those who lag behind in their school performance due to learning difficulties, who show behavioral problems, which come from different cultural backgrounds, who are struggling socio-economically or have disabilities. In order for inclusive education to be implemented successfully, the necessary requirements must be met related to the

initiatives on the part of the State, the responsibilities of the Director-Leader, the role of teachers and the cooperation of the family and the whole society.

Keywords: inclusion, incorporation, integration, disadvantaged students.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη έχει αλλάξει ο τρόπος που προσεγγίζεται ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυτός που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον. Αυτή η αλλαγή αποτυπώνεται σε Διακηρύξεις και Εκθέσεις Διεθνών Οργανισμών και στη Νομοθεσία των περισσότερων κρατών της υφελίου, οδηγώντας σε μία γενικότερη κινητοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται, συνδιαλέγονται και δημιουργούν ομάδες δράσεων. Πολλά Ευρωπαϊκά Προγράμματα υλοποιούνται, ολόκληρη η κοινωνία αφυπνίζεται και η Ειδική Αγωγή αναθεωρείται.

Αυτό το πνεύμα αλλαγής συνδέεται άρρηκτα με τις ραγδαίες ανακατατάξεις στην κοινωνία και στην οικονομία, οι οποίες προέκυψαν και εξαιτίας των μεγάλων μεταναστευτικών ροών (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2017). Αυτές οι μεταναστευτικές ροές επαναπροσδιόρισαν το ρόλο του σχολείου, διότι μεγάλος αριθμός ανήλικων αλλοδαπών αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση. Έτσι, το σχολείο καλείται να συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση, εξασφαλίζοντας την ομαλή κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και κατά συνέπεια, την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής. Ωστόσο, η υπάρχουσα οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών, τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ευάλωτων μαθητών (Cox, 2000).

Παρόλ' αυτά κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα της αυτοέκφρασης, της αυτοπραγμάτωσης, της συμμετοχής και της ανάπτυξης σε ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο γίνεται αποδεκτός με τις ιδιαιτερότητές του (Χαρουπιάς, 2003). Τα παραπάνω εξυπηρετούνται με τον καλύτερο τρόπο σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον. Η διαδρομή από τη διαχωριστική εκπαίδευση έως τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με ενδιάμεση κατάσταση τη φοίτηση του μαθητή στο τυπικό σχολείο, χωρίς καμία ουσιαστική υποστήριξή του, απαιτεί επίπονη προσπάθεια και ευρύνοια, αλλά προπάντων τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων στις αξίες της (Χαρουπιάς, 2003).

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συμπερίληψη» Οι έννοιες «ενσωμάτωση» και «ένταξη»

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού. Μέχρι πρόσφατα όμως, το δικαίωμα αυτό θεωρούνταν αυτονόητο μόνο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Παιδιά με αναπηρίες, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από διαφορετική χώρα ή παιδιά ρομά βίωναν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, εισπράττοντας συχνά τον οίκτο και τη φιλανθρωπία του περίγυρου. (William, 2000 όπ. αναφ. στο Σούλης,

2013). Οι απόψεις της κοινωνίας γι' αυτά τα παιδιά διαμορφώθηκαν από ομάδες επιστημόνων, όπως γιατροί και παιδαγωγοί, που ασχολούνταν μαζί τους και οι οποίοι α-νάλογα με τα κίνητρά τους πρόβαλλαν διαφορετικές απόψεις. (Σούλης, 2013).

Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), σε πολλές χώρες του κόσμου παρατηρείται μεταστροφή στις αντιλήψεις σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών αυτών, μεταστροφή η οποία οδηγεί σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και στην υιοθέτηση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με αυτήν, όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν στα τυπικά σχολεία, ανεξαρτήτως της ιδιαιτερότητάς τους, προκειμένου να αποκομίζουν εμπειρίες, που θα οδηγήσουν στην περαιτέρω ανάπτυξή τους. Αυτή η νέα εκπαιδευτική πολιτική ονομάζεται «συμπερίληψη», «εκπαίδευση για όλους» ή «συνεκπαίδευση».

Ο όρος συμπερίληψη (inclusion) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1990 στη Διεθνή Σύνοδο της UNESCO στην Ταϊλάνδη. Σε αυτήν προβλήθηκε η σπουδαιότητα της υποχρεωτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους (Σπυρόπουλος, 2014), θεωρώντας ότι η βασική εκπαίδευση δεν επαρκεί για την κάλυψη των στοιχειωδών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Κρίθηκε απαραίτητο όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να αξιοποιούν τις βέλτιστες πρακτικές (UNESCO, 1990), ξεπερνώντας εμπόδια, όπως το πρόγραμμα σπουδών, τους περιορισμένους πόρους και τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, προκειμένου όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που είναι σημαντικές γι' αυτούς.

Στη βιβλιογραφία σχετικά διατυπώνονται πολλοί ορισμοί, πράγμα που καταδεικνύει ότι η συμπερίληψη νοηματοδοτείται διαφορετικά από άνθρωπο σε άνθρωπο και από εποχή σε εποχή (Odom, 2000). Σύμφωνα με μελετητές, ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση εννοιολογικά ταυτίζεται με τον όρο συνεκπαίδευση. Κατά τον Στασινό (2013) όμως, οι έννοιες δεν ταυτίζονται, διότι η συνεκπαίδευση δηλώνει την εκπαίδευση που παρέχεται στον ίδιο χώρο, προσέγγιση που δεν ερμηνεύει την έννοια της συμπερίληψης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά, απαίτηση της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άνθρωποι με διαφορετικές ανάγκες, από διαφορετικούς πολιτισμούς, που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό και έχουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες. Βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και δίνει έμφαση στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών που αντιμετωπίζουν ή όχι δυσκολίες (Fisher, 2007). Για να γεφυρωθεί το χάσμα αυτό, πρέπει νέο πνεύμα να διαπνεύσει την εκπαίδευση, έτσι ώστε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αποδεχθούν την ποικιλία των αναγκών των μαθητών και την πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος.

Αυτό το νέο πνεύμα απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα ήδη από τον προηγούμενο αιώνα. Στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΟΗΕ, 1948, Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων,

άρθρο 26) ορίζεται ότι «όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα». Σε αυτή τη βάση, η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των ανθρώπων· επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διασφαλίσει την ελεύθερη πρόσβαση σε αυτή. Με τον τρόπο αυτό, προάγεται η ισότητα, εξαλείφονται οι διακρίσεις (Unesco, 2005) και συγκροτείται μια φιλελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία. Η ιδέα της συμπερίληψης διαπνέει επίσης, τη Σύμβαση της UNESCO κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960), τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), καθώς και τη Διακήρυξη του Παρισιού (2015) (European Union Education Ministers, 2015).

Βασικές αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η αλληλεγγύη, ο σεβασμός κάθε διαφορετικότητας και η παροχή ίσων ευκαιριών. Έτσι, το συμπεριληπτικό σχολείο, ως σχολείο για όλους, διδάσκει βιωματικά τους μαθητές να επιδεικνύουν ανοχή και ανεκτικότητα και διασφαλίζει τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, προκειμένου όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το γνωστικό, πολιτιστικό και σωματικό τους προφίλ, να ενταχθούν με τον καλύτερο τρόπο στην παραγωγή και στην κοινωνία (Raffo & Gunter, 2008). Επομένως, η συμπερίληψη οραματίζεται μια συμπεριληπτική κοινωνία, στην οποία θα συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της και θα λαμβάνονται υπόψη όλες οι ανάγκες τους (Χαρουπιάς, 2003).

Η συμπερίληψη αποτελεί διαδικασία αέναης αλλαγής, που αποβλέπει στον εντοπισμό αποτελεσματικότερων τρόπων προσέγγισης της διαφορετικότητας. Επιδιώκει επίσης, την ανατροπή των υφιστάμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων (Whitty, 2002) και την υπέρβαση της ξеноφοβίας και του ρατσισμού, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην ανθρώπινη επικοινωνία. Με άλλα λόγια, η συμπερίληψη διδάσκει τον τρόπο με τον οποίο συνυπάρχει κάποιος με τη διαφορετικότητα και συνάμα μαθαίνει πώς να μαθαίνει μέσα από αυτή.

Συνεπώς, το συμπεριληπτικό σχολείο αναγνωρίζει την αξία και τη μοναδικότητα κάθε μαθητή, χωρίς να προσπαθεί να μεταβάλλει τα γνωρίσματά του, προκειμένου να επιτευχθεί η ομοιογένεια της τάξης (Slee, 2001). Απορρίπτει τη σύγκριση του κάθε μαθητή με τους υπόλοιπους, καθώς αναγνωρίζει και σέβεται τα διαφορετικά γνωρίσματα και το ρυθμό ανάπτυξης του καθενός. Κάθε μαθητής ομοιάζει με το φυτό που αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα, αποκτώντας το δικό του φλοιό, τα δικά του φύλλα και άνθη. Το φυτό αυτό δεν μπορεί να μεταλλαχθεί σε ένα διαφορετικό φυτό. Όμως, θα είναι ισότιμο με ένα άλλο, εάν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ανάπτυξης (Dewey, 1981). Καταληκτικά, στο συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον οι ατομικές διαφορές των μαθητών δεν εκλαμβάνονται ως αδύναμα σημεία, αλλά ως μέσα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (UNESCO, 2005).

Παρά τη συχνή αναφορά στην αξία της συμπερίληψης σε έγγραφα της ΕΕ, καμία χώρα της δεν διαθέτει συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο το 100% των μαθητών να φοιτά σε τυπικά σχολεία και να συνεκπαιδεύεται με τους συνομηλίκους του στο 100% του εκπαιδευτικού χρόνου. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει χάσμα μεταξύ της

θεωρίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του τρόπου εφαρμογής της. Παρότι διαπιστώνονται ευεργετικά αποτελέσματα αφενός στους μαθητές, μειονεκτούντες και μη, σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο και αφετέρου στους εκπαιδευτικούς και στην ευρύτερη κοινωνία (Heissenbuttel, 2014), μερικές φορές έχουν εκφραστεί αμφιβολίες σχετικά με την αξία της.

Πολλές έρευνες, έως και σήμερα, βασισμένες σε στοιχεία διεθνών οργανισμών, περιορίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Haug, 2017; Nilholm & Göransson, 2017). Πιο συγκεκριμένα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας υπολογίζει ότι ο αριθμός των παιδιών με αναπηρία ανέρχεται στα 150 εκατομμύρια και ότι το 80% αυτών εντοπίζεται στις αναπτυσσόμενες χώρες (WHO, 2011). Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά ζουν σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας, βιώνουν διακρίσεις και αποκλεισμό και δεν φοιτούν σε κάποια δομή εκπαίδευσης. Οι μειονεκτούντες μαθητές επιπλέον, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να διακόψουν τη φοίτησή τους. Επομένως, βάσει των παραπάνω στοιχείων, ήταν αναμενόμενο το ερευνητικό ενδιαφέρον να στραφεί αρχικά στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ειδικότερα, η αναπηρία συνδέεται με την απώλεια της υγείας του μαθητή, προκαλώντας του πολλά προβλήματα σε κοινωνικό, οικογενειακό και προσωπικό επίπεδο. Τις περισσότερες φορές εντοπίζεται από τους γονείς ή τους γιατρούς. Υπάρχουν όμως και δυσκολίες, που δεν εντοπίζονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, αλλά αργότερα κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής και συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς (Carroll & Florin, 2003). Αυτές οι ειδικές δυσκολίες εμποδίζουν την εκπαίδευση του μαθητή, διότι αυτός μαθαίνει με τρόπο διαφορετικό από τους άλλους (Smith, 2010). Την ανάγκη της διαφορετικής προσέγγισης της γνώσης έρχεται να υπηρετήσει η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η οποία αξιοποιεί εξειδικευμένες μεθόδους και κατάλληλο εξοπλισμό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται αυτοί που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται μαθητές με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανήκουν οι μαθητές που εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση, εξαιτίας γλωσσικής ή πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Ο Ν.3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008) αποβλέπει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μειονεκτούντες και μη μαθητές. Για το λόγο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας οργάνωσε κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για τα ΑμεΑ, τα ΚΕΔΔΥ, τα οποία αργότερα μετονομάστηκαν σε ΚΕΣΥ, με στόχο το σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος για τους μειονεκτούντες μαθητές. Επιπλέον, ίδρυσε γι' αυτούς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ). Οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξη τυπικού σχολείου, υποστηριζόμενοι κάποιοι από αυτούς από ειδικό εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και οι υπόλοιποι από τα τμήματα ένταξης.

Τα τελευταία χρόνια με τις μετακινήσεις των πληθυσμών, εξαιτίας οικονομικών, πολιτικών και θρησκευτικών λόγων, διαμορφώνονται πολυπολιτισμικές κοινωνίες πολιτών εκ των οποίων κάποιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες που συνδέονται με το χρώμα, τη φυλή, τη θρησκεία, τη γλώσσα επικοινωνίας και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Στα σχολεία που φοιτούσαν μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα επικρατούσε η παιδαγωγική αντίληψη, που χαρακτήριζε ως «ελλειμματική» τη σχολική τους επίδοση και επεδίωκε την ενίσχυσή της, με σκοπό την εξίσωση των αλλοδαπών με τους γηγενείς μαθητές (Δαμανάκης, 1998). Έτσι, οι αλλόγλωσσοι μαθητές υποχρεούνταν να μάθουν να μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα και να γνωρίσουν τον κυρίαρχο πολιτισμό. Τα τελευταία χρόνια, οι παραπάνω αντιλήψεις και πρακτικές ξεπεράστηκαν και αντικαταστάθηκαν από αυτές που υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι απλώς διαφορετικοί και αξίζουν το σεβασμό των υπολοίπων.

Η εκπαίδευση σήμερα διαπνέεται από διαπολιτισμικό πνεύμα, το οποίο θέτει ως στόχο το διαπολιτισμικό διάλογο και τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, αφού πρώτα επιτευχθεί ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση (UNESCO, 2006). Η Πολιτεία, προσπαθώντας να ενισχύσει την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, καθιέρωσε τις δομές ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), προκειμένου το σχολείο να καταστεί πόλος έλξης και να άρει τις κοινωνικές ανισότητες και τον αποκλεισμό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επέδειξε η Πολιτεία και για τους πρόσφυγες μαθητές, με την ίδρυση των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων. Σύμφωνα με την υπ' αριθμ.131024/Δ1 Υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016), δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ για τους μαθητές που δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, με στόχο να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό, αρκετές μελέτες πλέον διευρύνουν το περιεχόμενο του όρου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όχι μόνο την αναπηρία, αλλά και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιδιαστέλλεται με τους όρους ενσωμάτωση και ένταξη. Τόσο η ενσωμάτωση όσο και η ένταξη εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή μειονεκτούντων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση (Donghua, 2009), καθώς τα μέσα υποστήριξης δεν εξασφαλίζουν έναν διαφορετικό και συνάμα μη διαχωριστικό τρόπο εκπαίδευσής τους (Χαρουπιάς, 2003). Επομένως, οι ανάγκες των μαθητών παραβλέπονται, ενώ απαιτείται η πλήρης προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ενσωμάτωση εξαφανίζει τα βασικά γνωρίσματα ενός μαθητή, παραγνωρίζει τα πλεονεκτήματά του και υποβαθμίζει κάθε διαφορετική ικανότητα ή δεξιότητά του (Copper, 2000).

Αντίθετα, στην ένταξη δεν αφομοιώνονται τα βασικά γνωρίσματα του μαθητή, τα οποία συνεχώς εμπλουτίζονται και τείνουν προς την ολοκλήρωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Εξίσου σημαντικό εμπόδιο στην ισότιμη συμμετοχή μειονεκτούντων και μη μαθητών σε ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί και η λειτουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών, τυπικών και ειδικών. Αυτός ο διαχωρισμός των δομών συντηρεί τη διάκριση σε βάρος των μειονεκτούντων μαθητών, καταδεικνύοντας εσφαλμένα ότι χρειάζεται γι' αυτούς ξεχωριστό σύστημα παρέμβασης (Booth, 1999).

Με την πάροδο του χρόνου τα παραπάνω μοντέλα ξεπεράστηκαν και αντικαταστάθηκαν από το μοντέλο της συμπερίληψης, το οποίο αναφέρεται σε ανθρώπινα δικαιώματα, που αγνοούνται από την ενσωμάτωση και την ένταξη. Ταυτόχρονα, η συμπερίληψη, ως εναλλακτική προσέγγιση της ετερότητας, απευθύνεται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία όχι μόνο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, αλλά και στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Απώτερος στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα φοίτησης του μειονεκτούντα μαθητή στο σχολείο της γειτονιάς του, το οποίο θα του παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες με αυτές που παρέχει στους μη μειονεκτούντες μαθητές. Μόνο έτσι η ιδέα «σχολείο για όλους» (Jenkinson, 1997) μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία προς όφελος της κοινωνίας.

Προϋποθέσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ως εγχείρημα, ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός του σχολείου προϋποθέτει οργάνωση και σωστό σχεδιασμό. Επιπλέον, απαιτεί ανατροπή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων και επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Αυτό θα πρέπει να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή, χωρίς να εμμένει στην απλή σχολική του επίδοση. Επίσης, απαιτεί μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, έτσι ώστε αυτή να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στην ποικιλία των αναγκών των μαθητών. Μια τέτοια μεταρρύθμιση είναι και η νομοθετική κατοχύρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία θα ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και θα οδηγήσει στην αποδοχή και εφαρμογή της (Bradshaw & Mundia, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση, θα βοηθούσε και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και

άλλους ειδικούς επιστήμονες, που θα εξασφάλιζε επαρκώς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών.

Επιπρόσθετα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αίρονται όλα τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ισότιμη συμμετοχή και την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που διαθέτουν οι μαθητές, σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Παράλληλα, κατά τις Τζουριάδου & Μπιτζαράκη (1990), η κατάλληλη παιδαγωγική, διδακτική και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου εξασφαλίζει την προσβασιμότητα σε όλους τους μαθητές με αναπηρίες (Barton, 2004).

Σημαντικό ρόλο στον συμπεριληπτικό προσανατολισμό του σχολείου παίζουν ακόμα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες πρέπει να αξιολογούνται διαρκώς από το κάθε σχολείο, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν είναι αποτελεσματικές γι' αυτό. Αυτό συμβαίνει, διότι οι μαθητές που εμπλέκονται κάθε φορά είναι διαφορετικοί, έχουν διαφορετικές ανάγκες και ζουν και δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Ekins & Grimes, 2009). Για την επιτυχία της συμπερίληψης είναι απαραίτητο το σχολείο να εντοπίζει τις δυσκολίες των μαθητών, οι οποίες εμποδίζουν την ισότιμη πρόσβασή τους στην ποιοτική εκπαίδευση. Για τις δυσκολίες αυτές ποτέ δεν ευθύνεται ο ίδιος ο μαθητής, αλλά πάντα το σχολείο (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Ειδικότερα, η λειτουργία ή η διοίκηση του σχολείου, η έλλειψη των απαιτούμενων πόρων, οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να ευθύνονται για τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής. Συνεπώς, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες και οι ικανότητες κάθε μαθητή, θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να είναι κατάλληλα οργανωμένο.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο της ηγεσίας. Ο ηγέτης- διευθυντής πρέπει να οικοδομεί το όραμα για ένα συμπεριληπτικό σχολείο, να χαράσσει νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση και να αναδιοργανώνει τον σχολικό οργανισμό. Απαραίτητο είναι να κατανοεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να μεριμνά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με στόχο να διευκολυνθεί η επίτευξη του οράματος του σχολείου (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Κυρίαρχο μέλημα του σύγχρονου εκπαιδευτικού ηγέτη είναι να υπερασπίζεται τα δικαιώματα κάθε μαθητή και τις δημοκρατικές αξίες και αρχές της κοινωνίας (Bush, 2007).

Σπουδαίο ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζει και το συνεργατικό σχολικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικού προσωπικού) (David & Kuyini, 2012).

Τέλος, η αλλαγή αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μειονεκτούντες μαθητές και για τη φιλοσοφία και πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί εχέγγυο για την επιτυχία της συμπερίληψης. Οι θετικές αντιλήψεις θα εξασφαλίσουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και θα διαμορφώσουν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές και τις ικανότητές τους (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Bunch, Lupart, & Brown,

1997· Fazal, 2012· Rose, 2001). Η θετική στάση προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού ήδη από τα προπτυχιακά προγράμματα (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005· Loreman, et al., 2007). Η περαιτέρω κατάρτισή του στο πλαίσιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης έχει σημαίνουσα βαρύτητα για την αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.

Συμπέρασμα

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι μόνος του στη διαδικασία μετασχηματισμού της διαχωριστικής εκπαίδευσης σε συμπεριληπτική. Η επιτυχία του προϋποθέτει τη συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων, την εκπαιδευτική εμπειρία διευθυντών και ειδικών παιδαγωγών, τη συνεργασία των γονέων, των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας, τις εξελίξεις της επιστήμης, καθώς και τη δέσμευση και την τόλμη των εκπαιδευτικών να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Ainscow et al., 2006).

Επιπλέον, η Πολιτεία πρέπει να υποστηρίξει οργανωμένα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με τη συγκρότηση ομάδας υπεύθυνης για την καθοδήγηση των αρμοδίων Διευθύνσεων σε θέματα συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να συντονίζει δράσεις με συμπεριληπτικό προσανατολισμό στις σχολικές μονάδες, οι οποίες θα ελέγχονται μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης. Είναι αλήθεια ότι, αν και οι πολυάριθμες τάξεις δεν βοηθούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. Howes, A., Smith, R . (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-225.
- Barton, L. (2004). Πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, σελ. 55–68. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14,(4), 164-168.

- Bradshaw, L. & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35 – 41.
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. Toronto: York University.
- Bush, T. (2007). Education leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Carroll, A. & Florin, P. (2003). The impact of teacher training in special education with students with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-73.
- Charoupas, A. (2003). I isotimi synekpaidefsi (inclusion). Ergastirio Eidikis & Therapeftikis Agogis (ER.E.Th.A.), Panepistimio Ioanninon.
- Copper, A. (2000). Mentoring as an inclusive device for the excluded: black students' experiences of a mentoring scheme, *Social Work Education*, 19(6), 597-607.
- Cox, T. (2000). Pupils' Perspectives on their Education. In: Cox, T. (Ed.), *Combating Educational Disadvantage: Meeting the needs of Vulnerable Children*, 136-155. London: Falmer Press
- Damanakis, M. (1998). I Ekpaidefsi ton Palinnostounton kai Allodapon Mathi-ton stin Ellada. Diapolitismiki Prosengisi. Athina: Gutenberg.
- David, R. & Bawa - Kuyini, A. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168
- Dewey, J. (1981). *Ethics*. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works, 1925–1953, 14, 346. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Donghua, G. (2009). *Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China* Doctoral dissertation, Pennsylvania :The Pennsylvania State University.
- Ekins, A. & Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. London: Open University Press.
- European Union Education Ministers, (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, European Commission.

- Fazal, R. (2012). Readiness for Inclusion in Pakistani Schools: Perceptions of School Administrators. *International Journal Social Science and Education*, 2(4), 825-832.
- Fisher, A.-C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 159-192.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2017). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-23.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Heissenbuttel, H. (2014). Inclusive Culture in schools transforms communities.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
- Leading schools to promote social inclusion: Developing a conceptual framework for analyzing research, policy and practice, *Journal of Education Policy*, 23(4), 397-414.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Routledge Falmer.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- N. 3699/2008. (FEK A' 199/2.10.2008). Eidiki agogi kai ekpaidefsi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-26.
- Raffo, C. & Gunter, H. (2008).

- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special education needs. *Educational Review*, 53, 147–156.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123.
- Smith, P. (2010). *Whatever happened to inclusion: The place of students with special education needs*. New York: Peter Lang.
- Soulis, S. G. (2013). *Ekpaidefsi kai Anapiria*. Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria: Athina.
- Spyropoulos, T. (2014). *Symperiliptiki Ekpaidefsi*. Sto Synedrio Neos Paidagogos. Athina : Idryma Evgenidou.
- Stasinou, D. P. (2013). *I Eidiki Ekpaidefsi 2020: Gia mia Symperiliptiki i oliki Ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina: Papazisi.
- Symvasi tis UNESCO kata ton Diakriseon stin Ekpaidefsi, 1960.
- Symvasi ton U.N. gia ta Dikaionomata tou Paidiou, (1989).
- Tzouriadou M. & Bitzaraki P. (1990). *Montela antimetopisis mathisiakon dy-skolion*. Sto Elliniki Etaireia Psychikis Ygieinis kai Nevropsychiatrikis tou paidiou. Seminario Mathisiakes Dyskolies, Sygchrones apopseis kai taseis. Athina: Ellinika Grammata, sel. 95 –104.
- Yp' arithm. 131024/D1 Ypourgiki apofasi (FEK 2687/V/29-8-2016), «Rythmiseis Zonon Ekpaideftikis Proteraiotitas (ZEP) - Idrysi Taxeon Ypodocheis ZEP, Enischytikon Frontistiriakon Tmimatou ZEP kai Domon Ypodocheis gia tin Ekpaidefsi ton Prosfygon ZEP (D.Y.E.P. ZEP) se scholikes monades P.E».
- U.N. (1948). *Oikoumeniki Diakirysi ton Anthropon Dikaionomaton*, arthro 26.
- UNESCO, (1990). *World declaration on Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (1994). *Diakirysi tis Salamanka kai plaisio drasis gia tin eidiki agogi*. Pagkosmia diaskepsi gia tin Eidiki Agogi. Salamanka, Ispania, 7-10 Iouniou. Ekodosi tis Ellinikis Ethnikis Epitropis gia tin UNESCO.

UNESCO, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (2006). *Unesco Guidelines for Intercultural Education*. Paris: UNESCO.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. SAGE.

World Health Organization (WHO), (2011). World report on disability.

Zoniou-Sideri, A. (Epim.) (2000). *Entaxi: Outopia i pragmatikotita*. Athina: Ellinika Grammata.

Zoniou-Sideri, A. (2008). *Entaxi atomon me eidikes anagkes kai analytika programata*. Mathites me idiaiterotites sto scholiko perivallon.

Οι ψυχικές επιπτώσεις του αυτισμού σε μία σύγχρονη οικογένεια και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών.

Πατσαρούχα Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Το «παγόβουνο» του αυτισμού επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε όλα τα μέλη της οικογένειας, ψυχικά, συναισθηματικά και βιολογικά. Πάνω από την ίσαλο γραμμή τοποθετούνται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό, ενώ κάτω από την ίσαλο γραμμή βρίσκονται τα βαθύτερα ελλείμματα ή οι πιθανοί μηχανισμοί πρόκλησης της αυτιστικής συμπεριφοράς. Τόσο οι γονείς, όσο και τα φυσιολογικά αδέλφια της οικογένειας, χρειάζεται να ανανεώσουν και να ενισχύσουν τα ειδικά εργαλεία στήριξης και κατανόησης του αυτιστικού φάσματος. Επιπλέον, η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές πρακτικές ενδυνάμωσης της κοινωνικής, γλωσσικής, νοητικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών με αυτισμό και τις σύγχρονες μεθόδους καταπολέμησης του «παγόβουνου», το οποίο δεν διστάζει να «σβήσει» έως και την έσχατη ελπίδα ενός ναυαγού-παιδιού που περιπλανιέται σε ξένους και ζοφερούς ωκεανούς. Η αποτελεσματική και αρμονική συνεργασία γονέων και ειδικών παιδαγωγών, λειτουργεί καταπραϋντικά και θεραπευτικά στη ζωή των αυτιστικών παιδιών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και στη βελτίωση του τρόπου ζωής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, οικογένεια, ανάπτυξη, εκπαιδευτική παρέμβαση, μουσική.

The psychological effects of autism in a modern family and the role of special educators.

Patsaroucha Paraskevi, Philologist

Abstract

The "iceberg" of autism brings about significant changes in all members of the family, mentally, emotionally and biologically. Above the waterline are the behavioral problems of children with autism, while below the waterline are the deeper deficits or possible mechanisms, that trigger autistic behavior. Both parents and normal siblings in the family need to renew and amplify special tools to support and understand the autism spectrum. In addition, this essay focuses on the educational practices of the social, linguistic, mental and psychomotor development of children with autism, modern methods of combating the "iceberg", which doesn't hesitate to "extinguish" even the last hope of a shipwrecked-child, wandering in unknown and gloomy oceans. The effective and harmonious collaboration between parents and special educators, contributes to the improvement of autistic children's life being and to the development of their skills.

Keywords: autism, family, development, educational intervention, music.

Αυτισμός: Ορισμοί και Προέλευση.

Ο Eugen Bleuler (1911), υπήρξε Ελβετός ψυχίατρος που εισήγαγε πρώτος στην ψυχιατρική γλωσσική κοινότητα τον όρο «αυτισμός», έναν όρο που προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός», «εαυτός» και σημαίνει «εγώ ο ίδιος». Ο Bleuler χρησιμοποίησε το γλωσσικό όρο προκειμένου να υποδείξει ένα σύμπτωμα στη σχιζοφρένεια ενηλίκων, το οποίο συνίσταται σε τρεις κυρίαρχες παραδοχές:

1. στον προσωπικό/εσωτερικό εγκλεισμό του εαυτού.
2. στη δυσκολία και αδυναμία επικοινωνίας με τους άλλους.
3. στην απομάκρυνση από την πραγματικότητα.

Ο Bleuler παρατήρησε παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονταν ως ιδιώτες, νοητικά καθυστερημένα, σχιζοφρενή ή ψυχωσικά. Ωστόσο, εκείνη την κατηγορία παιδιών που δεν ανταποκρινόταν στα παραπάνω, ονόμασε «αυτιστικά παιδιά», παιδιά δηλαδή κλεισμένα στην ψυχική τους ζωή, ωσάν «αιχμάλωτα» δίχως, βεβαίως, να στερούνται εσωτερικής ζωής (Synodinou, 1994).

Σύμφωνα με τις σημειώσεις διαλέξεως του προγράμματος «Εξειδίκευση στον Αυτισμό» 1999-2000, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως μία διάχυτη αναπτυξιακή και βιολογικά προσδιορισμένη διαταραχή, μία διαταραχή της νοητικής ανάπτυξης (χωρίς να θεωρείται μία στατική κατάσταση), μία σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και δημιουργικής φαντασίας, αλλά και μία διαταραχή κοινωνικής κατανόησης και επιπλέον γλωσσική δυσλειτουργία που συχνά δεν παύει να χαρακτηρίζεται από μία ολοκληρωτική έλλειψη επιθυμίας για επικοινωνία.

Κατά τον ιατρικό ορισμό του αυτισμού, ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, ωστόσο δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν αυτοτελώς μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Συνεπώς, η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δεν συμβάλλει στην κατανόηση της πάθησης και της εξειδικευμένης μεθόδου προσέγγισής της (Jordan, 2000). Ο εκπαιδευτικός ορισμός του αυτισμού περιλαμβάνει διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό περιβάλλον και εξατομικευμένη εργασία. Είναι μία προσέγγιση που βασίζεται στην οπτική στήριξη, στην προβλεψιμότητα και στη συνέχεια (Peeters, 2000).

Ορισμένα κεντρικά συστατικά για τον χαρακτηρισμό ενός αυτιστικού παιδιού, αποτελούν: Η αντίσταση απέναντι σε κάθε φυσιολογική μέθοδο διδασκαλίας, η απώλεια φόβου απέναντι σε κάθε πραγματικό κίνδυνο (π.χ. δάγκωμα χεριών, χτύπημα κεφαλιού), η ελικοειδής συστροφή των χεριών, η ηχολαλία, η ψυχρή συμπεριφορά, η ελλιπής οπτική επαφή, η φαινομενική αναισθησία στον πόνο, η δυσκολία στη συναναστροφή με άλλα παιδιά, η επιμονή στο παράδοξο παιχνίδι, η αντίδραση στην αλλαγή των συνθηκών του, η αξιοσημείωτη σωματική υπερκινητικότητα (π.χ. χοροπηδητό) ή

υπερβολική παθητικότητα, η επίδειξη των αναγκών του με χειρονομίες, το παράλογο «δέσιμο» με αντικείμενα κ.ά.

Δυσλειτουργική συμπεριφορά γονέων παιδιών με αυτισμό.

Το ενοχικό συναίσθημα των μητέρων και η αυτοκατηγορία και των δύο γονέων χρήζει ομαδικής συμβουλευτικής και θεραπείας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως αρκετοί γονείς αρνιούνται και αποστρέφονται το πρόβλημα, δίνοντας μάχη να φοιτήσει το αυτιστικό παιδί τους στο γενικό σχολείο, ακολουθώντας με αυτόν τον τρόπο μία κανονική και φυσιολογική πορεία. Αυτό φανερώνει την προσπάθεια που απαιτείται να καταβάλουν οι ειδικοί, δίχως να υποβαθμίσουν ή να μειώσουν τους γονείς των παιδιών με αυτισμό, με αποκλειστικό σκοπό την ισχυρή συνεργασία ειδικών και γονέων. Η απενοχοποίηση και η αποδοχή του αυτιστικού παιδιού κρίνεται απαραίτητη στους γονείς, καθώς έχοντας λάβει υπόψη την αιτιολογία του προβλήματος αισθάνονται ένοχοι σε μικρότερο βαθμό και είναι έτοιμοι για προγράμματα συμβουλευτικής θεραπείας από τους επαγγελματίες παιδαγωγούς και υγείας (Gkonela, 2008). Ύστερα από τη διάγνωση, το πολυσύνθετο και πολυδιάστατο οικογενειακό σύστημα «βάλλεται πανταχόθεν» και προκαλεί επιπτώσεις στη δομή του, στην ψυχοσύνθεση του αυτιστικού παιδιού και στους ειδικούς παιδαγωγούς που αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή του.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τόσο πρακτικά, όσο και συναισθηματικά. Ειδικότερα, στον αυτισμό οι γονείς περνούν μία επώδυνη διαδικασία, όταν ανακαλύπτουν την αλήθεια, βιώνουν κοινωνική απόσυρση και αφοσιώνονται στο παιδί με αυτισμό παραμελώντας συνήθως τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Επιπλέον, χρειάζεται να συμβιβαστούν με τη σκληρή πραγματικότητα και να αναζητήσουν ένα νέο τρόπο ζωής για το ιδιόμορφο πλαίσιο της οικογένειάς τους. Οδυνηρές σκέψεις αναφορικά με το μέλλον του παιδιού κατακλύζουν τις συναισθηματικές και ψυχικές αμφιταλαντεύσεις των γονέων (Gkonela, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα της Blacher (1984), υπάρχουν τρία σταθερά στάδια προσαρμογής των γονέων: Αρχικά, οι γονείς βιώνουν μία περίοδο συναισθηματικής κρίσης, η οποία χαρακτηρίζεται από σοκ, άρνηση και δυσπιστία. Αυτή η αρχική αντίδραση ακολουθείται από μία περίοδο εναλλασσόμενων συναισθημάτων θυμού, ενοχής, κατάθλιψης, ντροπής, χαμηλής αυτοεκτίμησης, απόρριψης του παιδιού και υπερπροστασίας. Στο τρίτο στάδιο, οι γονείς εν τέλει αποδέχονται το αυτιστικό παιδί τους (Heward, 2011).

Η Αμερικανή συγγραφέας Pearl Buck, μέσα από το βιβλίο της «Το παιδί μου δε μεγάλωσε ποτέ», κατόρθωσε να αποσαφηνίσει την καθημερινή συναναστροφή και ζωή με την ανήλικη κόρη της, της οποίας η νοητική ανάπτυξη παρέμεινε σταθερή από την ηλικία των τριών χρόνων. Η Buck, πολλάκις, εκφράζει δια του έργου της, τους φόβους, τις ανησυχίες και τον κοινωνικό στιγματισμό ύστερα από τη γέννηση του παιδιού της, ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την «ανακούφισή» της μέσα από συζητήσεις γονέων με το ίδιο πρόβλημα και τον αγώνα της να αμυνθεί απέναντι στην

κοινωνική κατακραυγή, αλλά και την αγωνιώδη διασφάλιση της ζωής του παιδιού της (Buck, 1980).

Τα αδέλφια των παιδιών με αυτισμό

Η έλευση στην οικογένεια ενός παιδιού με αυτισμό διαταράσσει την οικογενειακή αλυσίδα και την ψυχική ηρεμία όλων των μελών της. Όταν το πρωτότοκο παιδί της οικογένειας είναι φυσιολογικό και το δευτερότοκο με αυτισμό, η έλευση του δεύτερου παιδιού προκαλεί προβλήματα στο πρώτο. Δεν απουσιάζουν οι επιθετικές συμπεριφορές και το αίσθημα ενοχής προς το αυτιστικό παιδί, ενώ το πρόβλημα διογκώνεται, όταν οι γονείς αποκρύπτουν την αλήθεια από το φυσιολογικό παιδί και δεν διεξάγονται ομαλές συζητήσεις μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας. Τις περισσότερες φορές, είθισται τα αδέλφια των παιδιών με αυτισμό να ωριμάζουν πρώιμα, να εμφανίζουν αψεγάδιαστη συμπεριφορά, κοσμιοτάτη διαγωγή και πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο. Το θετικό προφίλ των φυσιολογικών αδελφών, δεν είναι λίγες οι φορές που καταλήγει σε αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, σε αισθήματα ψυχικού πόνου και ζηλοτυπίας. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το πρωτότοκο παιδί είναι με αυτισμό και το δευτερότοκο παιδί φυσιολογικό, το δεύτερο παιδί «μιμείται» το πρώτο, δηλαδή για να προσεγγίσει τη μητέρα του ταυτίζεται με το μεγαλύτερο αυτιστικό παιδί. Επιπλέον, είναι σημαντικό ο φυσιολογικός αδελφός να μην αναλαμβάνει το ρόλο του συν-θεραπευτή μέσα στην οικογένεια, αλλά να προσφέρει μηχανισμούς στήριξης και κατανόησης στο αυτιστικό παιδί (Gkonela, 2008).

Ο ρόλος των παιδαγωγών και η εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος, όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και εκείνους που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. αυτισμός) και άλλες διατάξεις, στο κεφάλαιο Α' «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και στα άρθρα 1 & 2, αναφέρεται στην έννοια, στο σκοπό, το καθεστώς αυτών των ατόμων και στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Nomos 2817/2000).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί χρειάζεται να κατανοήσουν πώς ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να επηρεάσει το οικογενειακό σύστημα και τους πολλαπλούς αλληλοσυνδεδεμένους ρόλους ενός γονέα (Heward, 2011). Ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία που πρέπει να επιδιώκουν είναι η ομαλή συνεργασία και συζήτηση με τους γονείς για τη διάγνωση του αυτιστικού φάσματος, χωρίς ωστόσο να καταστρέφουν τις ελπίδες τους. Επιπλέον, σκόπιμο είναι να αποκαλύπτουν και όχι να συγκαλύπτουν την αλήθεια, να μην αποπροσανατολίζουν ή διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα, να παρέχουν σωστή υποστήριξη και κατάλληλη συμβουλευτική καθοδήγηση. Ο παιδαγωγός είναι απαραίτητο να ασκεί το επάγγελμά του με γνώση, την οποία πρέπει να ανανεώνει συνεχώς και αδιαμφισβητήτως (Roussou, 1999). Καθίσταται σαφές πως σημάδια βελτίωσης στην

εκπαιδευτική διαδικασία ενός παιδιού με αυτισμό, καθυστερούν να φανερωθούν και για το λόγο αυτόν κρίνεται ορθό οι επαγγελματίες να καταβάλλουν προσπάθεια για την αξιοποίηση ακόμη και της «ελάχιστης» δυνατότητας του παιδιού, δίχως ίχνη μισαλλοδοξίας και πεσιμισμού (Stamatis, 1987). Η ουσιαστική συνεργασία γονέων και παιδαγωγών τίθεται προς όφελος όλων με το συνεχή διάλογο, τη διαφορετική συζήτηση θέσεων και απόψεων, που γεφυρώνονται με καλή διάθεση και αμοιβαία εμπιστοσύνη και με πλήρη συνειδητοποίηση του ενός και μοναδικού σκοπού, δηλαδή του παιδιού με αυτισμό (Gkonela, 2008).

Στη σύγχρονη εποχή, κάθε αυτιστική περίπτωση επιδέχεται βελτίωση με τα κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα και τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προϋποθέτει:

- Την επιλογή του κατάλληλου στόχου.
- Το ιδανικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Την εισαγωγή νέων ιδεών, προγραμμάτων και προσεγγίσεων.

Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαιτεί ορισμένα κριτήρια επιλογής και σχεδιασμού της παρέμβασης, όπως:

- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού.
- Ο βαθμός διαταραχής του.
- Το επίπεδο των ικανοτήτων του.
- Η συμπεριφορά του.
- Οι στόχοι της παρέμβασης.
- Το κόστος της παρέμβασης.

Ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, περιλαμβάνει:

- Εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε παιδί.
- Διαφορετικούς στόχους για κάθε παιδί.
- Ιδιαίτερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων για κάθε παιδί, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες, αδυναμίες και ιδιαιτερότητές του.

Οι κυρίαρχοι τομείς δραστηριοτήτων, με τους οποίους εξοικειώνεται ένα αυτιστικό παιδί κατά την ειδική εκπαιδευτική διαδικασία και χάρη στην αρωγή των ειδικών παιδαγωγών, παρουσιάζονται ως εξής:

Κοινωνική ανάπτυξη

Τα αυτιστικά παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους και παρά την ύπαρξη μιας στοιχειώδους κοινωνικής συμπεριφοράς, όλα παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική κατανόηση (Happé, 1998). Η εκπαίδευση ενός παιδιού με αυτισμό είναι απαιτητική και αντιστοιχεί αναλογικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας στην ενήλικη ζωή. Επιπροσθέτως,

τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται «ακοινωνικά», επειδή δυσκολεύονται να συλλάβουν το κοινωνικό τους περιβάλλον και όχι «αντικοινωνικά» (Gkonela, 2008). Ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να διδάξει στα παιδιά με αυτισμό κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και βελτίωσης της επικοινωνίας. Ο βαθμός και το είδος της διαταραχής της συμπεριφοράς, θα προσδιορίσουν το χρόνο διάθεσης από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρόδηλο είναι πως τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των νοητικών και συναισθηματικών καταστάσεων, γεγονότα που προκαλούν σύγχυση, αγωνία και έλλειψη κοινωνικότητας (Jordan, R. Powell, S. 2000). Ο ειδικός παιδαγωγός, με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας, επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά με την εκπαίδευση σε νοητικές καταστάσεις συγκεκριμένων περιστάσεων. Εν αντιθέσει, τα άτομα χαμηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Kanner) παρουσιάζουν ελάχιστες πιθανότητες κοινωνικής κατανόησης και για το λόγο αυτόν προτείνεται η αργή διδασκαλία, με σκοπό την εύκολη επεξεργασία των κοινωνικών τους δραστηριοτήτων.

Γλωσσική ανάπτυξη

Σε όλα τα παιδιά με αυτισμό παρατηρούνται εμφανείς διαταραχές και καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ υπάρχουν και μερικά άτομα που έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν λόγο σαν μία «νησίδα δεξιοτήτων». Η ικανότητα του λόγου και ιδίως της κατανόησης είναι χρήσιμη στην εκπαίδευση. Πολλοί μαθητές με αυτισμό χρησιμοποιούν και κατανοούν ευκολότερα την ανάγνωση και τη γραφή από ό,τι τον προφορικό λόγο (Jordan, R. Powell, S. 2000). Έτσι, μπορεί να έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν, χωρίς να έχουν μάθει να μιλούν ή μπορεί να διαβάζουν χωρίς να κατανοούν (υπερλεξία). Δεδομένου ότι μία σημαντική μειονότητα παιδιών με αυτισμό μπορεί να μην αποκτήσει ποτέ επάρκεια λόγου, ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στο επίπεδο αυτισμού του εκάστοτε παιδιού. Τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας έχουν την ικανότητα να στηρίζονται σε οπτικές, κιναισθητικές και απτικές πληροφορίες, ενώ τα χαμηλής λειτουργικότητας παιδιά σε άλλες εναλλακτικές και ενισχυτικές μορφές διδασκαλίας (Jordan, 2000). Προγράμματα για τη διδασκαλία προγλωσσικών και γλωσσικών ικανοτήτων, για προφορικές ασκήσεις λόγου, για ατομικές γλωσσικές δραστηριότητες, για εκμάθηση λεξιλογίου ή για τη διδασκαλία χρωμάτων, παρέχουν τη δυνατότητα στο παιδί να κατανοήσει και να αναπτύξει την ομιλία και το λόγο του.

Νοητική ανάπτυξη

Οι νοητικές λειτουργίες των αυτιστικών παιδιών χρειάζονται εξέλιξη και βελτίωση, όπως η αντίληψη, η μνήμη και η προσοχή. Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών, στις συγκρίσεις/ομαδοποιήσεις, στους διαχωρισμούς ή στη συγκρότηση μιας νοητικής εικόνας (Gkonela, 2008).

Γνωστική ανάπτυξη

Οι ειδικοί παιδαγωγοί, ανάλογα με το διαφοροποιημένο στάδιο ικανοτήτων παιδιών με αυτισμό, προωθούν τις γνωστικές δεξιότητές τους. Τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας είναι ικανά να διδαχθούν ανάγνωση, γραφή, κατανόηση απλού κειμένου, ορθογραφία («Γλώσσα»)· απλές μαθηματικές πράξεις, δίχως πολύπλοκους μαθηματικούς υπολογισμούς («Μαθηματικά»), εκτός από αυτιστικά παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «σοφοί μαθηματικοί»· απλές και κατανοητές ιστορικές και θρησκευτικές γνώσεις· «Μελέτη Περιβάλλοντος» (Stamatis, 1987). Τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας δεν διαθέτουν ικανότητες για την απόκτηση σχολικών γνώσεων, εντούτοις οι δραστηριότητές τους μπορούν να κινηθούν γύρω από γνώσεις με τρόπο παιγνιώδη και βιωματικό.

Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Η ψυχοκινητικότητα αναδεικνύει τη σχέση της κινητικότητας με τη νόηση και το συναίσθημα, προσφέροντας μία σφαιρική προσέγγιση του παιδιού (De Meur, 1990). Κύριες δραστηριότητες για τη βελτίωση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης είναι η στάση του σώματος, η κινητικότητα, ο συντονισμός, η ακρίβεια των κινήσεων (μέσα από προγράμματα γυμναστικής-μουσικής-χορού και θεατρικού παιχνιδιού), ο χωρο-χρονικός προσανατολισμός, η χωρο-σωματική οργάνωση, η σωστή κίνηση και τοποθέτηση των χεριών στα παιδιά με αυτισμό που συμβάλλει και διευκολύνει τη στοιχειώδη αυτοϋπηρέτησή τους (Stamatis, 1987).

Η μουσική ως εκπαιδευτική πρακτική.

«Πάνω από όλα βρίσκει ατελείωτη χαρά στη μουσική. Βρίσκει γαλήνη και καταφύγιο στις πλάκες του γραμμοφώνου της και κάθεται ώρες ολάκερες ακούγοντάς τες. Το ταλέντο που κρύβεται μέσα της φανερώνεται από τη γαλήνια έκσταση που ζωγραφίζεται στο πρόσωπό της, καθώς ακούει τις μεγάλες γνωστές συμφωνίες. Τα χείλη της ανοίγουν σε ένα χαμογέλιο και τα μάτια της θωρούν κάπου μακριά, ποιός ξέρει σε ποιές αποστάσεις» (Αναφορά της Buck στην κόρη της Carol, 1980).

Στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η μουσική και τα τραγούδια αποτελούν στοιχεία επικοινωνιακής τακτικής. Οι ήχοι και η μουσική επιτρέπουν στα άτομα με ειδικές αναπηρίες να επικοινωνούν. Μεγάλο μέρος του νοήματος της γλώσσας προέρχεται από μουσικά στοιχεία, όπως η ταχύτητα, ο ρυθμός, η ένταση του ήχου και ο τονισμός (Jordan, 1999). Η μουσική είναι βοηθητική και θεραπευτική στα άτομα με αυτισμό, καθώς προσθέτει ενδιαφέρον και νόημα στις κοινωνικές περιστάσεις, δεδομένου πως τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην αποκωδικοποίηση των εκφράσεών τους, στις χειρονομίες και στη στάση του σώματός τους. Η μουσική βοηθά τα άτομα με αυτισμό να χαλαρώσουν, ενώ συνδράμει επίσης στην αλλαγή των αρνητικών συναισθημάτων τους. Επιπλέον, η μουσική ενθαρρύνει αυτά τα άτομα να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τις πράξεις τους και στρέφει την επιθετική τους συμπεριφορά προς εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα μουσικά όργανα (Kargiou, 2012).

Εν κατακλείδι, η μουσική προάγει συναισθήματα ευχαρίστησης και γαλήνης (π.χ. μαγνητόφωνο, μουσικά παιχνίδια, μουσικά κουτιά), αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών με αυτισμό, διευκολύνει την απομνημόνευση των λέξεων, αυξάνει την κοινωνική κατανόηση/αντίληψη και χρησιμοποιείται στην ιαματική αντιμετώπιση του αυτιστικού φάσματος (Gkonela, 2008).

Επίλογος

Τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν και εξελίσσονται σε όλη τους τη ζωή. Η εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος σημαντικός στα άτομα με αυτισμό, καθώς διδάσκονται δεξιότητες απαραίτητες για την προσωπική τους ζωή, συμπεριφορά εργασίας, οικιακές, σχολικές, ακαδημαϊκές δεξιότητες και ειδικές γνώσεις αυτοϋπηρέτησης και αυτοβοήθειας. Οι υπερβολικές και ογκώδεις πληροφορίες προκαλούν αγχώδεις διαταραχές στα άτομα με αυτισμό και οξύνουν τις συγκρουσιακές σχέσεις τους με την οικογένεια και τους επαγγελματίες ειδικούς, υγείας και παιδαγωγούς. Η ενιαία και από κοινού επικοινωνία/συμμετοχή γονέων και ειδικών παιδαγωγών στο δύσβατο μονοπάτι του αυτιστικού φάσματος, καθίσταται κρίσιμη και ωφέλιμη για την προώθηση της συνεχούς διδασκαλίας στα άτομα με αυτισμό, με σκοπό την ανεξάρτητη διαχείριση της ζωής τους, την απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο τους, την ανάπτυξη και καλλιέργεια των ατομικών και συλλογικών γνώσεών τους. Είναι φανερό πως τα αυτιστικά άτομα κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται καλύτερα ανάμεσα σε συνομηλίκους τους με τυπική και φυσιολογική ανάπτυξη, διότι επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω της μίμησης. Η εκπαίδευση των αυτιστικών μεταξύ των φυσιολογικών ατόμων συμβάλλει στη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό (συχνά επιθετική, έκρηξη θυμού, ξέσπασμα, μη συμμόρφωση, άρνηση κ.λπ.). Προσέτι, συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής, γνωστικής και συναισθηματικής επικοινωνίας που θα διευκολύνει τη μάθηση μέσα από τα ειδικά προγράμματα παρέμβασης και εκπαιδευτικής στήριξης που έχουν διαμορφωθεί από τους δασκάλους ειδικής αγωγής. Τέλος, ο εμπλουτισμός της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σε σύγχρονα ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και σε ζητήματα ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως, θα χαράζει ευνοϊκώς και θα καθορίσει το παιδαγωγικό περίγραμμα προστασίας και διαχείρισης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Vivliografia

- Vogindroukas, J. 2017. *Dyskolies stin epikoinonia*. Syllogos goneon kidemonon kai filon aftistikon atomon N. Larisas. Diathesimo online sto: <http://www.autismthesaly.gr/wp-content/uploads/2017/04/dyskoliesepikinonias.pdf>
- Gkonela, E. 2008. *Aftismos: Ainigma kai pragmatikotita*. Athina: Ekdoseis Odysseas.
- ΕΕΡΑΑ. 2008. *Charaktiristika aftismou*. Diathesimo online sto: <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/xaraktiristika-aftismoy.html>

- Kargiou, K. 2012. *I mousiki os meso antimetopisis tis aftotravmatikis symperiforas atomon me aftismo*: Mia pilotiki erevna gia tis apopseis ton mousikotherapefton. Diathesimo online sto: http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_412012_Kargiou_Article.pdf
- Stamatis, S. 1987. *Ochyromeni Siopi*: Gefyres epikoinonias me to aftistiko paidi. Athina: Ekdoseis Glaros, sel. 43, 123, 126-127, 156-157, 160-164.
- Synodinou, K. 1994. *O Paidikos Aftismos*: Therapeftiki prosengisi. Athina: Ekdoseis Pyli, sel. 26.
- Papageorgiou, V. 2007. *Aftismos kai sexualiki symperifora*. Diathesimo online sto: <http://www.encephalos.gr/full/44-2-06g.htm>
- Buck, P. 1950. *The child who never grew*. Elliniki metafrasi J. Maragkopoulou. *To paidi mou de megalose pote*. Athina 1980: Ekdoseis Gkovosti.
- De Meur, A. 1990. Psychokinitiki agogi kai epanekpaidefsi. Athina: Ekdoseis Dipycho, sel. 8-10.
- Heward, W. 2011. Elliniki metafrasi Chara Lymperopoulou. *Paidia me eidikes anagkes*: Mia eisagogi stin eidiki ekpaidefsi. Athina: Ekdoseis Topos.
- Jordan, R., Libby, Murray, D., Barrat, P., Douglas, J., Roussou, A. (1999-2000). Di-alexexis sto Programma “*Exeidikefsi ston Aftismo*”. Athina: Ekdoseis EEPAA.
- Jordan, R. and Powell, S. 2000. *Katanoisi kai didaskalia ton paidion me aftismo*. Athina: Ekdoseis EEPAA, sel. 43-46, 134.
- Peeters, T. 2000. *Aftismos*: Apo ti theoritiki katanoisi stin ekpaideftiki paremvasi. Athina: Ekdoseis EEPAA, sel. 19-29, 119, 120, 125-126, 130, 160, 193, 195, 248-249, 251, 256.
- Tainia mikrou mikous: *To fos mesa sti siopi*. Diathesimo online sto: https://www.youtube.com/watch?v=53lDF_SIQGI

Στρες Γονέων & Αναπηρία σε Μέλος Οικογένειας

Σωτηρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει μία οικογένεια που έχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Η αναπηρία αποτελεί μία πολύ δύσκολη κατάσταση για το ίδιο το άτομο, αλλά και μία εξίσου οδυνηρή εμπειρία και ένα πολύ δύσκολο «ταξίδι» για τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Η εργασία περιλαμβάνει τη διερεύνηση όλων των σταδίων που περνά οι οικογένεια, από τη στιγμή που μαθαίνει για το πρόβλημα του παιδιού, οπότε έρχεται και το πρώτο σοκ, μέχρι και την αποδοχή (ολοκληρωτική ή μερική) του προβλήματος αναπηρίας. Μέσα από τα στάδια που περνά η οικογένεια γίνονται αρκετές μεταβολές, αλλαγές συναισθημάτων και ισορροπιών και είναι μία δύσκολη πορεία στη ζωή. Με τις κατάλληλες, όμως, μεθοδεύσεις, στήριξη και αρκετή ψυχική και σωματική δύναμη, τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν να βρουν νέες ισορροπίες και να διαμορφώσουν ανάλογα τη ζωή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδιά με αναπηρία, γονείς, στρες

Parental Stress & Disability in a Family Member

Sotiropoulos Antonios, Primary school Teacher

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the problems faced by a family with a child with special needs. Disability is a very difficult situation for the individual, but also an equally painful experience and a very difficult "journey" for parents and other family members. The work includes the investigation of all the stages that the family goes through, from the moment it learns about the child's problem, when the first shock comes, until the acceptance (complete or partial) of the disability problem. Through the stages that the family goes through, many changes, changes of emotions and balances take place and it is a difficult course in life. However, with the right methods, support and enough mental and physical strength, family members try to find new balances and shape their lives accordingly.

Key-Words: Children with disabilities, parents, stress

Εισαγωγή

Σήμερα υπάρχουν πολλές οικογένειες που κάποιο από τα μέλη της έχει κάποιου είδους αναπηρία. Όταν γεννιέται κάποιο άτομο στην οικογένεια, με αναπηρία ή την αποκτά αργότερα στη ζωή του, αυτό έχει πολλές συνέπειες για όλα τα μέλη της οικογένειας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η οικογένεια παύει να λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως μία

κανονική οικογένεια και αποκτά έναν άλλο ρόλο. Αναμφίβολα γίνονται αρκετές αλλαγές στην οικογένεια: τα υπόλοιπα μέλη της πρέπει να τροποποιήσουν τον τρόπο που σκέφτονται, την κοινωνική τους ζωή και πολύ περισσότερο να μάθουν να ζουν φροντίζοντας το παιδί τους (Schmitt, 2018). Μία από τις βασικές συναισθηματικές επιπτώσεις που μπορεί να δημιουργήσει η αναπηρία ενός ατόμου σε μία οικογένεια είναι το στρες που βιώνουν τα υπόλοιπα μέλη της (Ponce, 2006). Το στρες που υφίστανται οι γονείς με ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να δημιουργήσει τα ακόλουθα προβλήματα:

Άρνηση του Προβλήματος της Αναπηρίας

Το στρες που επιφέρει στους γονείς η αναπηρία ενός μέλους της οικογένειας αναμφισβήτητα δημιουργεί πολλά προβλήματα, μετά βέβαια το πρώτο σοκ που δέχονται για την αναπηρία του παιδιού τους. Σε πρώτο στάδιο, οι γονείς δεν ξέρουν τι τους συμβαίνει και νιώθουν «χαμένοι» και δεν δέχονται την αναπηρία του παιδιού τους. Κατά συνέπεια, κλείνονται στον εαυτό τους, δεν μιλούν για τον πόνο τους και τα συναισθήματά τους και προτιμούν τη σιωπή. Με λίγα λόγια, δεν θέλουν να αποδεχθούν το πρόβλημα και αρνούνται ότι κάτι τέτοιο έχει συμβεί στην οικογένειά τους (Papanikolaou, 2018).

Τις περισσότερες φορές, η άρνηση δίνει τη θέση της στο θυμό, γιατί ίσως δεν μπορούν να εξηγήσουν το γεγονός πώς τους συνέβη κάτι τέτοιο ή ακόμη και γιατί δεν έχουν την παραμικρή ιδέα πώς θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Σε αυτή τη φάση, επίσης, που οι γονείς βρίσκονται ακόμη υπό την επήρεια του πρώτου σοκ, εμφανίζουν ακόμη σημάδια, σύγχυσης, αποδιοργάνωσης και δυσπιστίας. Όμως, είναι πολύ σημαντικό και για το παιδί και για όλη την οικογένεια, οι γονείς να αποδεχθούν το πρόβλημα για να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν με το σωστότερο τρόπο.

Συμπτώματα Θλίψης

Ένα από τα πιο συνηθισμένα συναισθήματα για τους γονείς των παιδιών αυτών είναι η θλίψη, η οποία κυρίως προκαλείται από την «απώλεια» του κανονικού παιδιού που περίμεναν στη γέννα. Σε μερικές περιπτώσεις, βέβαια, νιώθουν και θυμό προς τον εαυτό τους, το σύζυγό τους ή και τα άλλα μέλη της οικογένειας. Επίσης νιώθουν θλίψη γιατί δεν μπορούν να κάνουν προγράμματα και σχέδια για τη ζωή, είτε για το παιδί τους είτε για τους εαυτούς τους και μερικές φορές εγκαταλείπουν και τη διάθεσή τους για ζωή. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι η θλίψη πολλές φορές φέρνει και τη χρόνια θλίψη, η οποία ακολουθεί τους γονείς για όλα τα χρόνια της ζωής τους. Αν και κάποια στιγμή, οι γονείς μπορεί να προσαρμοστούν στην κατάσταση της υγείας του παιδιού τους, η θλίψη τους ακολουθεί ως μια φυσιολογική συνήθως αντίδραση των γεγονότων. Αν δεν αντιδράσουν, μαθαίνουν να ζουν έτσι και αρκετές φορές, συνεχίζουν τη ζωή τους χωρίς ενδιαφέρον και ενέργεια.

Αισθήματα Φόβου & Ανησυχίας

Όπως είναι φυσικό, πολλοί γονείς που έχουν να αντιμετωπίσουν την αναπηρία ενός μέλους της οικογένειάς τους αισθάνονται φόβο – άλλοι περισσότερο και άλλοι

λιγότερο (Knobel, 2015). Το συναίσθημα του φόβου προκύπτει κυρίως διότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν γνωρίζουν τι θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους. Και σε τέτοιες περιπτώσεις, οι γονείς, που αρκετές φορές είναι προσκολλημένοι στο παιδί τους με αναπηρία, δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και πώς θα είναι το μέλλον τους (Avagianou, 2018). Δηλαδή, ζουν συνέχεια σε μία αβεβαιότητα και, όπως είναι φυσικό, φοβούνται και για τις καταστάσεις που θα πρέπει να αντιμετωπίζει το παιδί τους αλλά και οι ίδιοι σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής τους. Καθώς, επίσης, φοβούνται και για πολλά άλλα πράγματα, όπως αν θα μπορέσει το παιδί να μορφωθεί, τι θα κάνει στη ζωή του, αν θα μπορεί να έχει έστω και κάποια κοινωνική ζωή και πολλά άλλα (Barrable, 2016).

Αισθήματα Ενοχής

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, επίσης, που οι γονείς νιώθουν ότι είναι οι κύριοι υπαίτιοι για το πρόβλημα του παιδιού τους. Πιστεύουν ότι οι ίδιοι προκάλεσαν το πρόβλημα και έτσι νιώθουν πολλές φορές ακόμη και απόγνωση. Κατά συνέπεια, δημιουργούν επιπλέον τραύματα στον εαυτό τους, που έχουν αρκετές συνέπειες στον τρόπο ζωής τους, αλλά και στη συναισθηματική τους κατάσταση. Για παράδειγμα, υποφέρουν από αϋπνία, ψυχολογική εξάντληση και νιώθουν αδύναμοι να πάρουν κάποιες αποφάσεις για τη ζωή του παιδιού με αναπηρία, αλλά και για τους ίδιους και την οικογένειά τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η ενοχή είναι ένα πολύ συνηθισμένο συναίσθημα, καθώς οι γονείς νιώθουν μεγάλο πόνο αλλά και ταυτόχρονα αδυναμία να βοηθήσουν το παιδί τους.

Νιώθουν Μεγάλη Απογοήτευση

Συνήθως οι γονείς δεν μπορούν να αποδεχτούν την αδυναμία τους να αντιδράσουν και να κάνουν κάτι γι' αυτό που τους συμβαίνει και απογοητεύονται. Κι αυτό κυρίως διότι νιώθουν ανίσχυροι και αδύναμοι να αντιδράσουν και δεν μπορούν να δεχθούν το ανάπηρο παιδί τους ως φυσιολογικά αναπτυσσόμενο άτομο. Η απογοήτευση που νιώθουν οι γονείς για το παιδί τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονη, όχι μόνο γιατί δεν μπορούν να πιστέψουν ότι ένα τέτοιο γεγονός συνέβη στην οικογένειά τους, αλλά και γιατί δεν έχουν καμία ιδέα πώς να διαχειριστούν την κατάσταση. Σίγουρα όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι, οπότε κάθε γονιός έχει διαφορετικά συναισθήματα. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό για τους γονείς να γνωρίζουν ότι τα συναισθήματα απογοήτευσης που βιώνουν είναι φυσιολογικά. Φυσικά θα πρέπει να έχουν την ψυχική δύναμη να βλέπουν όσο το δυνατόν γίνεται το παιδί τους χαρούμενο και να το κάνουν να χαμογελά (Barrable, 2016).

Απόρριψη & Τάσεις Απομόνωσης

Η απόρριψη είναι επίσης ένας παράγοντας που βιώνουν και οι γονείς και το παιδί. Σε πολλές περιπτώσεις, ο κοινωνικός περίγυρος μπορεί να εκδηλώσει δυσανεξία για το πρόβλημα και να μη θέλει για παράδειγμα τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με ένα παιδί που δεν είναι σαν τα δικά τους, όπως για παράδειγμα μέσα στο περιβάλλον του

σχολείου (Brouzos, 2014). Το παιδί, επίσης, βιώνει πολύ δύσκολα την απόρριψη και μερικές φορές μπορεί να σκέφτεται ακόμη και την αυτοκτονία ή να γίνεται και καταθλιπτικό. Οι γονείς, πάλι, νιώθουν ότι βρίσκονται στο περιθώριο, χρειάζεται όμως να βρουν την αυτοεκτίμηση που έχουν χάσει για να μπορέσουν να συνεχίσουν. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι τις περισσότερες φορές το αίσθημα της απομόνωσης δημιουργεί στους γονείς διάφορα προβλήματα, όπως μπορεί να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τις κοινωνικές συναναστροφές, να κλείνονται στον εαυτό τους, ακόμη και να παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και πολλές φορές αποκόβονται από το περιβάλλον του σχολείου (Petropoulou, & Lampropoulou, 2016). Σε αυτές τις περιπτώσεις αποφεύγουν, επίσης, τις συναναστροφές με φίλους, γιατί δεν θέλουν να απαντούν σε τυχόν ερωτήματα που αφορούν στο παιδί τους και που θα τους κάνει να νιώσουν άβολα (Papanikolaou, 2018).

Κοινωνική Ανισότητα

Το στρες, επίσης, σχετίζεται με τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην κοινωνική τους ζωή, αλλά και τα παιδιά αν πηγαίνουν στο σχολείο (Papadopoulou, 2015). Για παράδειγμα, οι γονείς βρίσκονται πολλές φορές αντιμέτωποι με διάφορες κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με οικογένειες που τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, κι αυτό γιατί τα δικά τους παιδιά χρειάζονται επιπλέον φροντίδα, έχουν περισσότερες ανάγκες και πολλές φορές προσκολλώνται πάνω τους. Για παράδειγμα, τα δικά τους παιδιά είναι φανερό ότι θα αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες από τα άλλα παιδιά (Lawrence, 2018). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι γονείς να μην μπορούν να έχουν κοινωνική ζωή και μερικές φορές μπορεί να νιώθουν και μειονεκτικά. Μερικές από τις δυσκολίες που πιθανώς να αντιμετωπίζουν είναι οι προκαταλήψεις και διάφορα άλλα κοινωνικά εμπόδια, όπως ελλιπείς υπηρεσίες. Οι γονείς πολλές φορές βιώνουν την απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία ως δική τους αποτυχία, ενώ παράλληλα τα συναισθήματα ενοχής και ανικανότητας μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονα (Ockwell-Smith, 2018).

Οικονομικό Βάρος για Γονείς

Το οικονομικό κόστος για τις ανάγκες ενός παιδιού με αναπηρία είναι ένα πολύ μεγάλο και ιδιαίτερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν κυρίως οι οικογένειες που δεν είναι οικονομικά εύρωστες. Για να καλυφθούν όλες οι ανάγκες ενός παιδιού με αναπηρία, όπως για παράδειγμα φάρμακα, γιατροί, κατάλληλος εξοπλισμός, ιδιαίτερη εκπαίδευση κ.ά., χρειάζεται να δαπανηθούν μηνιαίως αρκετά χρήματα. Πολλοί γονείς, όπως είναι φυσικό, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, γιατί σήμερα η ζωή είναι πολύ δύσκολη και οι ίδιοι επωμίζονται και πολλά περισσότερα προβλήματα για το άρρωστο παιδί τους. Έτσι πολλές υποχρεώσεις της οικογένειας (π.χ., λογαριασμοί, δάνεια, καθημερινά έξοδα) είναι πολύ πιθανό να μην μπορούν να καλυφθούν. Κατά συνέπεια, οι δυνατότητες για άλλες οικογενειακές δραστηριότητες, όπως εκδρομές, θέατρο κ.λπ. αναβάλλονται (τις περισσότερες φορές επ' αόριστον). Η οικονομική δυσχέρεια, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί πολλά άλλα προβλήματα στην οικογένεια, όπως απομόνωση και αντικοινωνικότητα (Taugh, 2013).

Κοινωνική Περιθωριοποίηση

Ένα από τα θέματα, επίσης, που βιώνει η οικογένεια είναι το κοινωνικό στίγμα, κι αυτό διότι τα άτομα με αναπηρία δεν είναι λίγες οι φορές που δέχονται τον χλευασμό, αλλά και την απαξίωση από άλλους ανθρώπους. (Plisi, 2018). Είναι γεγονός ότι στη σημερινή κοινωνία τα άτομα με κάποια αναπηρία δεν αντιμετωπίζονται από όλους το ίδιο. Πολλές φορές, ιδιαίτερα τα παιδιά, κοροϊδεύουν τα παιδιά που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας, με αποτέλεσμα να κάνουν τα ίδια αλλά και τους γονείς τους να νιώθουν μειονεκτικά. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (π.χ., μαθητές με ΔΕΠΥ) δυσκολεύει πολλές φορές και το έργο των δασκάλων. Συνήθως τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται αρνητικά, ίσως με καχυποψία, μειονεκτικά και πολλές φορές και από φίλους ή από συμμαθητές στο σχολείο. Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλοί –κυρίως άλλα παιδιά- κοροϊδεύουν το άτομο αυτό, χωρίς να προσπαθούν να αναρωτηθούν γιατί το άτομο αυτό ή το παιδί είναι διαφορετικό ή φέρεται δυσλειτουργικά ή να μην μπορεί να λειτουργήσει όπως αυτά. (Petrovou & Lampropoulou, 2016). Αυτή η αντιμετώπιση, η οποία είναι άδικη προς το άτομο με αναπηρία, συχνά πηγάζει από μια αίσθηση ανωτερότητας των φυσιολογικών ατόμων. Κατ' επέκταση, το κοινωνικό στίγμα επηρεάζει και όλη την υπόλοιπη οικογένεια, τους γονείς και τα αδέρφια αν υπάρχουν. Έτσι, πολλές φορές, οι οικογένειες αυτές θα νιώσουν αισθήματα απομόνωσης και ντροπής (Papanikolaou, 2018).

Λύσεις Αντιμετώπισης του Στρες

Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί με αναπηρία είναι, θα έλεγε κανείς, αρκετά δύσκολη, καθώς κάθε παιδί είναι μία διαφορετική περίπτωση και η συμπεριφορά των γονιών πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκάστοτε (Lagios, 2017). Αν και υπάρχουν οικογένειες που μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα αν τους προκύψει ένα τέτοιο πρόβλημα, είτε γιατί είναι πιο ανθεκτικές, πιο οικονομικά εύρωστες ή πιο δυναμικές, οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και ίσως ούτε και τα ψυχικά αποθέματα να διαχειριστούν μία τέτοια δύσκολη κατάσταση στο σπίτι τους.

Παρ' όλα αυτά, όμως, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης, ώστε να μπορέσει κάποια στιγμή η οικογένεια να είναι λειτουργική και να έχει μία καλή ζωή. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει οι οικογένειες να έχουν υποστήριξη, είτε από ειδικούς είτε από φίλους ή γιατρούς, ακόμη και οικονομική βοήθεια. Άλλωστε, σε αυτές τις περιπτώσεις η κάθε είδους βοήθεια είναι πολύ σημαντική. Ακόμη και οι φίλοι και οι συγγενείς μπορεί να στηρίζουν την οικογένεια (Zafeiropoulou, 2012).

Προσαρμογή & Αναδιοργάνωση

Κάποια στιγμή, οι γονείς με την κατάλληλη βοήθεια από ειδικούς, αλλά και με όλα τα ψυχικά αποθέματα που διαθέτουν, θα αρχίσουν να δέχονται την κατάσταση και ανάλογα να προσαρμόζουν τη ζωή τους. Αν και πάντα η οικογένεια θα έχει να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις λόγω του προβλήματος, λαμβάνοντας κάποια μέτρα και τους

σωστούς τρόπους αντιμετώπισης, η οικογένεια θα βρίσκει διεξόδους. Όταν οι γονείς αποδεχθούν πλήρως την κατάσταση, και τα αδέρφια αν υπάρχουν θα μπορούν να προσαρμοσούν τη ζωή τους καλύτερα και να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους (Hegde, 2019).

Αποδοχή της Αναπηρίας

Στη φάση της προσαρμογής οι γονείς αρχίζουν να βλέπουν το πρόβλημα πιο ρεαλιστικά και προσπαθούν να βρουν λύσεις για να διευκολύνουν το παιδί τους και για να ανακουφιστούν οι ίδιοι από τη δύσκολη κατάσταση που βιώνουν (π.χ., αν έχει πρόβλημα δυσλεξίας το παιδί, απευθύνονται σε ειδικό) (Winton, 2019). Η αλήθεια είναι ότι η φάση της προσαρμογής δεν είναι εύκολη, όμως είναι η στιγμή που παίρνονται οι πιο σημαντικές αποφάσεις και για το παιδί αλλά και για όλη την οικογένεια. Μπαίνουν νέες βάσεις, ώστε η οικογένεια να αρχίσει να γίνεται λειτουργική και αρχίζουν να βλέπουν το μέλλον πιο ρεαλιστικά. Εστιάζουν στους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν και συλλέγουν πληροφορίες από επαγγελματίες και ειδικούς υγείας για πιθανή θεραπεία της κατάστασης του μέλους της οικογένειας με αναπηρία (Chatzikallia-Kouniaki, 2019). Αναπόφευκτα, κάποια στιγμή θα έρθει η αποδοχή του προβλήματος και αρχίζουν και βλέπουν τα πράγματα με μία πιο αισιόδοξη ματιά. Για παράδειγμα, εντάσσουν το παιδί τους σε κάποιο πρόγραμμα που θα το βοηθήσει (έστω και λίγο) ή σε κάποιο κανονικό ή ειδικό σχολείο, παρακολουθούν σεμινάρια για να το βοηθήσουν οι ίδιοι, έρχονται σε επαφή με γονείς που έχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα, ώστε να έχουν στήριξη και συμπαράσταση (Tsimpidaki, 2013). Το σημαντικότερο είναι ότι βρίσκουν τρόπους να διδάξουν στο παιδί τους να αυτοεξυπηρετείται όσο μπορεί και οργανώνουν το χώρο ανάλογα για να το διευκολύνουν (π.χ., ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που το παιδί αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα).

Αναζήτηση Ενημέρωσης

Οι γονείς είναι απαραίτητο να ενημερώνονται είτε από ειδικούς είτε από σεμινάρια ή άλλους τρόπους για την εξέλιξη της νόσου του παιδιού τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί μπορεί να τους βοηθήσει να προγραμματίσουν το μέλλον του παιδιού τους και να οργανώσουν καλύτερα τη ζωή και την καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, μέσα από τη συνεχή ενημέρωση μπορεί να μάθουν για κάποια νέα μέθοδο, ώστε να εντάξουν το παιδί τους σε ένα νέο πλάνο υποστηρικτικής θεραπείας. Αν και όλα αυτά δημιουργούν επιπλέον άγχος και ψυχική και σωματική κούραση στους γονείς, μπορεί να φέρουν κάποια αποτελέσματα και μια –μικρή έστω- ανακούφιση σε όλα τα μέλη της οικογένειας (Georgas, 1999).

Διατήρηση υγιούς Συστήματος Υποστήριξης

Οι γονείς καλό θα είναι να διατηρήσουν ένα υγιές σύστημα υποστήριξης γύρω από το παιδί τους, αλλά και γύρω από τους ίδιους και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Δηλαδή, να προσπαθούν να υπάρχει ένα καλό κλίμα συνεννόησης, χωρίς διαταραχές επικοινωνίας. (Hedge, 2019). Έτσι θα μπορούν να έχουν πιο σταθερές και καλές σχέσεις

μεταξύ τους και θα μπορούν να παίρνουν σωστές αποφάσεις για τη λειτουργία της οικογένειας, αλλά και σε ό,τι αφορά την ενδυνάμωση και κατάσταση του παιδιού τους που έχει το πρόβλημα. Η υποστήριξη των παιδιών από τους γονείς είναι απαραίτητη. Οι γονείς πρέπει να είναι δυνατοί, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την κατάσταση και να βρίσκουν τους κατάλληλους τρόπους για να επικοινωνούν με το παιδί τους. Η ζωή των γονιών είναι μια συνεχής πρόκληση (Knobel, 2015). Δηλαδή, πώς θα τους πουν κάτι για να το καταλάβουν. Στις περιπτώσεις αυτές μπορούν να ζητούν και τη βοήθεια ενός ειδικού (π.χ., ψυχολόγου). (Kourkoutas, 2017). Σημαντική βοήθεια, επίσης, μπορούν να πάρουν και από διάφορες υπηρεσίες που παρέχονται από το κράτος, αλλά και να ζητήσουν βοήθεια από φίλους και συγγενείς. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφύγουν την περιθωριοποίηση και, κατά συνέπεια, θα μειωθεί και το στρες που νιώθουν από την ιδιαίτερη κατάσταση που αντιμετωπίζουν.

Συμπεράσματα

Οι διάφορες φάσεις που θα περάσουν οι γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας μέχρι αποδεχθούν (έστω και μερικώς) το πρόβλημα είναι αρκετά δύσκολη και επώδυνη. Βέβαια, πάντα εξαρτάται και από τα ψυχικά αποθέματα, αλλά και τις σωματικές αντοχές των γονέων, όμως υπάρχουν κάποια στάδια στην πορεία που αντιμετωπίζουν όλοι οι γονείς παιδιών με αναπηρία. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, επίσης, ότι σε τέτοιες περιπτώσεις, για να υπάρξουν θετικά και καλύτερα αποτελέσματα για όλη την οικογένεια, οι γονείς και οι ειδικοί πρέπει να συνεργάζονται, και με το κράτος, ώστε να βρεθούν οι καλύτερες δυνατές λύσεις για να ξεπεραστεί σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα (Karagianni, 2017). Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για τη σωστή ανάπτυξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η προσαρμοστικότητα, αλλά και η ικανότητα της οικογένειας είναι απαραίτητες για να ξεπεράσει όλα τα προβλήματα που δημιουργούνται όταν ένα μέλος της έχει κάποια αναπηρία. Είναι σημαντικό να υπάρχουν γερά θεμέλια στην οικογένεια και οι κατάλληλοι συναισθηματικοί δεσμοί για να αντέξει, αλλά και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ομόνοιας και ασφάλειας για τα μέλη της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avagianou, P. (2018). *Psychiki Ygeia Paidiou kai Efivou*. Athina: Ekdoseis Armos
- Barrable, A. & Dr. Barnett, J. (2016). *Growing Up Happy*, Robinson
- Brouzos A. (2014). *Antilipseis ekpaideftikon gia ti synergasia scholeiou – oikogeneias*.
- Chatzikallia-Kouniaki Katerina (2019), *Ti na Kano – Ti na min Kano gia na megalosota Paidia*, Athina: Ekdoseis Pataki
- Georgas J. (1999). *Psychological consequences of family structure and function: a cross cultural approach*

- Hegde, M. (2019). *Odigos Epikoinoniakon Diatarachon*, Athina: Ekdoseis Parisianou
- Karagianni, P. (2017). *I Anapiria stin Ellada tis Krisis*, Athina: Ekdoseis Gutenberg
- Knobel, J. (2015). *Goneis Mia Diarkis Proklisi*, Athina: Ekdoseis Pataki
- Kourkoutas, I. (2017). *Synaisthimatikes kai Symperiforikes Diataraches sta Paidia*, Athina: Ekdoseis Topos
- Lagios, G. (2017). *Esy tha se Epeleges gia Gonio sou*, Athina: Kapa Ekdotiki
- Lawrence, D. (2018). *Katanoisi tis Dyslexias*, Athina: Ekdoseis Parisianou
- Ockwell-Smith, S. (2018). *Den Theloun Timoria, Agapi Theloun*, Athina: Ekdoseis Dioptra
- Papadopoulou, M. (2015): *Enas oros kleidi stis scheseis scholeiou-oikogeneias*, sel. 9-12
- Papanikolaou, D. (2018). *Kati Trechei me tin Oikogeneia*, Athina: Ekdoseis Patakis
- Petropoulou, N. & Lampropoulou, M. (2016) *Paidia kai Goneis sto Ringk tou Scholeiou*, Athina: Ekdoseis Agkyra
- Plisi, P. (2018). *Aftismos. Oi agrafoi Kanones Koinonikis Symperiforas gia Efivous*, Athina: Ekdoseis Pataki
- Ponce, A. (2006). *Ti Echei Afto to Paidi*, Athina: Ekdoseis Gema
- Schmitt, B. (2018). *Frontizontas to Paidi mou*, Athina: Ekdoseis Parisianou
- Taugh, P. (2013). *Pos na Megalosete Sosta ta Paidia sas*, Athina: Ekdoseis Psychogios
- Tsimpidaki, A. (2013). *Paidi me Eidikes Anagkes, Oikogeneia kai Scholeio*. Athina: Ekdoseis Papazisi
- Winton, A., (2019). *Dyslexia*, Athina: Ekdoseis Pataki
- Zafeiropoulou, M. (2012). *Dynatotites kai dyskolies Paidiou kai Efivou*, Athina: Ekdoseis Pedio

Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη των οικογενειών ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Η οικογένεια ως σύστημα

Κουκουρίκη Ευαγγελία, Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed., PhD.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η κατεύθυνση της έρευνας στον τομέα των οικογενειών παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει μετατοπιστεί από τη διερεύνηση μεμονωμένων ατομικών παραγόντων, σχετικά με την ποιότητα ζωής και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μελών τους, σε μία πιο ευρεία εξέταση της προοπτικής, που έχει στη διάθεσή της ολόκληρη η οικογένεια ως ενιαίο σύνολο. Προς την κατεύθυνση αυτή η συμβολή της Θεωρίας των Οικογενειακών Συστημάτων (Minuchin, 1975), καθώς και άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων, έδωσαν νέες κατευθύνσεις στην έρευνα των αναπτυξιακών διαταραχών, καθώς έγινε κατανοητή η ανάγκη της διερεύνησης των ατομικών χαρακτηριστικών μέσα στο πλαίσιο της δυναμικής της οικογένειας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις στη μελέτη των οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ, μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου των συστημικών προσεγγίσεων αλλά και την βιβλιογραφική επισκόπηση διεθνών ερευνητικών δεδομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: οικογένεια, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Θεωρία των Οικογενειακών Συστημάτων.

Current theoretical approaches to the study of families of individuals with Autism Spectrum Disorders: The family as a system

Koukouriki Evangelia, Special Educational Needs Tutor, M.Ed., PhD.

Abstract

In recent years, the direction of research in the field of families of individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD) has shifted from the investigation of individual factors, related to the quality of life and psychological characteristics of their members, to a broader examination focusing on the family as a whole. With this aim, the contribution of Family Systems Theory (Minuchin, 1975), as well as other theoretical approaches, have set out new directions in the study of developmental disorders, as the need to explore individual characteristics within the dynamics of the family has become clear. The aim of this research is to highlight the current research approaches in the study of families of individuals with ASD, through the presentation of the theoretical framework of systemic approaches and the bibliographical review of international research data.

Key words: family, Autism Spectrum Disorders, Family Systems Theory.

Εισαγωγή

Η οικογένεια λειτουργεί πολυεπίπεδα, ενώ βασικός της σκοπός είναι η ικανοποίηση των αναγκών των μελών εκ των οποίων αποτελείται. Σύμφωνα με τους Γιαννοπούλου και Διώτη (2004) στις οικογένειες, οι διαφορετικές λειτουργίες τους περιλαμβάνουν την αναπαραγωγική, την οικονομική, την εκπαιδευτική, την ψυχολογική, την κοινωνική και άλλες. Έτσι, με τον όρο οικογένεια δεν εννοούμε μόνο τα μέλη από τα οποία αυτή αποτελείται, αλλά, μέσα στον συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό, συμπεριλαμβάνονται και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της. Όταν αναφερόμαστε στη δομή μιας οικογένειας, εννοούμε τα άτομα που ανήκουν και διαμορφώνουν μία οικογένεια, καθώς και στον ρόλο ή τις θέσεις που τα άτομα αυτά έχουν στο οικογενειακό πλαίσιο. Η δομή και η λειτουργίες της οικογένειας διαφοροποιούνται ανάλογα με το μέγεθος της ή το σχήμα της, ενώ καθώς διαφοροποιούνται, αλλάζουν τόσο τα μέλη της, όσο και οι ρόλοι τους εντός της (Κατάκη, 2012).

Στόχοι της εργασίας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα στη μελέτη των οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και πρόσφατα διεθνή ερευνητικά δεδομένα από σχετικές μελέτες. Επιπλέον στόχος είναι να κατευθύνει τις μελλοντικές ελληνικές έρευνες στη διερεύνηση των αναγκών των οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ υπό το πρίσμα των σύγχρονων συστημικών θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η Θεωρία των Οικογενειακών Συστημάτων

Η *Θεωρία των Οικογενειακών Συστημάτων* ή *Συστημική Θεωρία* αποτελεί ένα από πιο επιδραστικά επιστημονικά μοντέλα θεώρησης και κατανόησης της πραγματικότητας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της ψυχολογίας ειδικότερα. Η *Θεωρία των Οικογενειακών Συστημάτων* προέκυψε ως μετεξέλιξη της Γενικής Θεωρίας των Συστημάτων, που διατυπώθηκε το 1968 από τον βιολόγο Ludwig von Bertalanffy. Τη βασικότερη συμβολή και εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο της ψυχικής υγείας αποτελεί η μετατόπιση της ψυχολογική ματιάς από το άτομο στο όλον και η εστίαση από τις προσωπικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά του ατόμου, στις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του.

Ως *σύστημα*, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων, το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Η όποια αλλαγή συμβαίνει σε κάποιο από τα στοιχεία του συστήματος, επιφέρει αλλαγές σε ολόκληρο το σύστημα (Minuchin, 1975). Ως ανθρώπινο σύστημα μπορεί να θεωρηθεί υπό το πρίσμα αυτό οποιαδήποτε ανθρώπινη ομάδα π.χ. ομάδα εργασίας, σχολική τάξη, ερευνητική ομάδα ή θεραπευτική ομάδα- όμως ο κύριος εκφραστής της είναι η ομάδα της οικογένειας. Η οικογένεια, σύμφωνα με την συστημική προσέγγιση, αποτελεί την ομάδα με την ισχυρότερη επιρροή στην εξέλιξη του ατόμου. Η συστημική προσέγγιση προσφέρει μία

διαφορετική οπτική στην κατανόηση και στην προσέγγιση πολύπλοκων φαινομένων της πραγματικότητας, καθώς τα προσεγγίζει και τα μελετά στην ολότητά τους με τη λογική της κυκλικής σχέσης και όχι της γραμμικής αιτιότητας.

Συγκεκριμένα οι Bornstein και Sawyer (2008), έχουν προτείνει τέσσερις βασικές αρχές αναφορικά με το μοντέλο της οικογένεια ως συστήματος:

α) η οικογένεια λειτουργεί ως σύνολο και αυτό το «σύνολο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των τμημάτων» (Bornstein & Sawyer, 2008, σελ. 382),

β) τα άτομα έχουν αιτιώδη συνάφεια, καθώς κάθε αλλαγή που βιώνει ένα μέλος γίνεται επίσης αισθητή από τους άλλους,

γ) η οικογενειακή δομή είναι ιεραρχική, που σημαίνει ότι τα όρια του ρόλου, μεταξύ γονέα και παιδιού, για παράδειγμα, είναι σαφή, ενώ υπάρχουν άμεσες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, και

δ) οι οικογένειες εργάζονται για να αναπροσαρμοστούν κατά τη διάρκεια επεισοδίων δυσλειτουργίας του συστήματος (Bornstein & Sawyer, 2008).

Σύμφωνα με την θεωρία των Οικογενειακών Συστημάτων η οικογένεια αποτελείται από τέσσερα συγκεκριμένα υποσυστήματα: το συζυγικό, το γονικό, το αδερφικό και της ευρύτερης οικογένειας (Minuchin, 1975). Κάθε ένα από αυτά τα υποσυστήματα επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις της οικογένειας και τις λειτουργίες τόσο της οικογένειας ως συνόλου, όσο και μεμονωμένα εκάστου από τα μέλη της (Turnbull et al., 2007). Καθώς τα μέλη μιας οικογένειας είναι αλληλένδετα, ό,τι επηρεάζει ένα μέλος της οικογένειας θα επηρεάσει ολόκληρο το σύστημα όπως και τα μεμονωμένα μέλη του συστήματος (Minuchin, 1975). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ΔΑΦ έχει πιθανόν επίδραση στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό όλα τα μέλη της οικογένειάς τους, συμπεριλαμβανομένων των γονιών, των αδερφών, αλλά και των μελών της ευρύτερης οικογένειας (Hastings et al., 2005). Επίσης, οι οικογένειες συχνά εξισορροπούν τα πλεονεκτήματα τους, τους προσφερόμενους πόρους και τις προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μελών τους. Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες ενός παιδιού με ΔΑΦ συχνά καταλαμβάνουν κεντρική θέση στη διάρθρωση των καθημερινών οικογενειακών αναγκών και στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής οικογενειακής ρουτίνας, επηρεάζοντας πολυεπίπεδα τη λειτουργία της οικογένειας (Karst & van Hecke, 2012).

Η Θεωρία των Βιο-οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner

Ο Bronfenbrenner (1979) ανέπτυξε τη Θεωρία των Βιο-οικολογικών Συστημάτων σύμφωνα με την οποία το αναπτυσσόμενο άτομο είναι ενταγμένο σε μία σειρά από περιβαλλοντικά συστήματα, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, το περιβάλλον εργασίας, η κοινωνία, κ.α., τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και με το ίδιο το άτομο

σε μία διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης. Η οικογένεια αποτελεί με τη σειρά της ένα από τα κύρια συστήματα μέσα στα οποία το άτομο αναπτύσσεται ενώ ταυτόχρονα ανήκει και η ίδια ως υποσύστημα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η οικογένεια, λοιπόν, επηρεάζει τα μέλη της ενώ παράλληλα επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει. Συγκεκριμένα, το βιο-οικολογικό μοντέλο έχει παρουσιαστεί ως μία σειρά ομόκεντρων κύκλων, όπου ο εσωτερικός κύκλος αποτελείται από το άτομο και οι αναπτυσσόμενοι κύκλοι αντιπροσωπεύουν τα κοινωνικά διευρυμένα στοιχεία, όπως είναι οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων στο οικογενειακό σύστημα, η επίδραση κάποιου μέλους μια ορισμένη χρονική στιγμή, ο μεταβαλλόμενος ρόλος ενός ατόμου μέσα στην ίδια την οικογένεια και εν τέλει οι εξωτερικοί παράγοντες όπως είναι το κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Bronfenbrenner, 1979). Ιδιαίτερη σημασία έχει στη θεωρία αυτή η αντίληψη των οικογενειακών ρόλων, καθώς επισημαίνεται ότι το μέλος μιας οικογένειας μπορεί ταυτόχρονα να εκπληρώνει διάφορους ρόλους, όπως είναι αυτός του παιδιού, του αδερφού αλλά και του φροντιστή, ενώ οι ρόλοι αυτοί μεταβάλλονται και διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου.

Επίσης, σημαντική είναι η έννοια της μεταβλητότητας και της ρευστότητας του οικογενειακού συστήματος, καθώς το σύστημα προσαρμόζεται και διαφοροποιείται στο χρόνο με στόχο την προσαρμογή του στις διαφορετικές περιστάσεις, ενώ εξελίσσεται, καθώς προσπαθεί να προσαρμοστεί στις αλλαγές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων. Ακολούθως, η ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία θεωρείται μία σημαντική πρόκληση και οι οικογένειες που την αντιμετωπίζουν θεωρούνται σε επικινδυνότητα από αναπτυξιακής πλευράς εξαιτίας της ιδιαίτερης και απαιτητικής κατάστασής τους (Karst & van Hecke, 2012).

Ειδικότερα, το άτομο, σύμφωνα με τη θεωρία του μοντέλου του Bronfenbrenner, περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα που (κάθε άτομο) καλείται να φέρει σε κάθε κοινωνική περίσταση. Αυτά τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται ως: α) *Αίτημα/Ζήτηση* (demand): δηλαδή τα χαρακτηριστικά που ενεργούν ως άμεσο ερέθισμα σε ένα τρίτο πρόσωπο, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, το χρώμα του δέρματος ή η φυσική εμφάνιση, β) *Πόροι* (resources): πρόκειται για τα χαρακτηριστικά που δεν είναι άμεσα εμφανή και τα οποία σχετίζονται κυρίως με τους διανοητικούς και συναισθηματικούς πόρους. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται οι προηγούμενες εμπειρίες και δεξιότητες, η νοημοσύνη καθώς και υλικοί και κοινωνικοί πόροι, και οι γ) *Δυνάμεις* (forces): δηλαδή τις ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία, στα κίνητρα και στην επιμονή. Σύμφωνα με την οικο-βιολογική θεωρία το πλαίσιο ενός ατόμου μπορεί να διαχωριστεί στο μικρο-σύστημα, στο μέσο-σύστημα, στο έξω-σύστημα, στο μακρο-σύστημα και στο χρόνο-σύστημα. Τα προαναφερόμενα πλαίσια επηρεάζουν την ατομική ανάπτυξη μέσω διαδικασιών οι οποίες περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των ατόμων και των αντικειμένου ή των συμβόλων του περιβάλλοντος. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι αμφίδρομες και μπορούν να εμφανιστούν είτε χωριστά είτε ταυτόχρονα (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Το μικροσύστημα συμπεριλαμβάνει τα περιβάλλοντα που βρίσκονται εγγύτερα στο άτομο και τα οποία αλληλεπιδρούν με αυτό και την ψυχολογική ζωή του, συμπεριλαμβανομένης της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το άμεσο περιβάλλον τους, όπως είναι η οικογένεια και η ευρύτερη οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά και τα προγράμματα υποστήριξης. Το μακροσύστημα είναι το κοινωνικό πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει όλες τις πολιτιστικές αξίες, τους νόμους, τα έθιμα και τους πόρους του περιβάλλοντος, μέσα στα οποία το άτομο αναπτύσσεται. Παρόλο που το συγκεκριμένο επίπεδο είναι αρκετά απομακρυσμένο από το άτομο, το περιεχόμενο, τα γεγονότα και οι μεταβολές αυτού του επιπέδου το επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό, διαμέσου της επίδρασης που έχουν τα στοιχεία του στο εξωσύστημα και στα μικροσύστημα. Για παράδειγμα, η μεταβλητότητα στη διαμόρφωση της κοινωνικής κατασκευής των αναπτυξιακών διαταραχών πιθανότατα εξηγεί τη μεταβολή, η οποία παρατηρείται, στις εθνικές πολιτικές αναφορικά με τις υπηρεσίες υγείας και τις κοινωνικές υπηρεσίες σε διαφορετικές χώρες (Stoneman, 2005).

Η πιο σύγχρονη εκδοχή του βιο-οικολογικού μοντέλου του Bronfenbrenner είναι γνωστή ως “Μοντέλο Ατόμου -Διεργασίας -Πλαισίου -Χρόνου” (*Process- Person-Context -Time model- PPCT*, Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Συμπερασματικά, η βιο-οικολογική θεωρία αναγνωρίζει την ιδιαίτερη σημασία του ατόμου στο να επιδρά άμεσα στο περιβάλλον του καθώς και το αντίστροφο. Επίσης, αναγνωρίζει την αλληλεπιδραστική σχέση των πολλαπλών πλαισίων τα οποία συνυπάρχουν κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Αυτό που ξεχωρίζει την οικο-βιολογική θεωρία από άλλες είναι το γεγονός ότι δίνει έμφαση στο άτομο εντός των διαφορετικών περιβαλλόντων, καθώς και στις διαδικασίες που συντελούνται εντός και μεταξύ αυτών των πλαισίων κατά τη διάρκεια του χρόνου (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Διεθνείς έρευνες που διερευνούν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μελών οικογενειών με ΔΑΦ μέσω συστημικών θεωρητικών προσεγγίσεων

Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μελών οικογενειών με ΔΑΦ υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων συστημικών προσεγγίσεων, έχουν διερευνηθεί σε μια σειρά διεθνών μελετών. Ειδικότερα, στη διαχρονική канаδική μελέτη τους, οι Fisman et al. (2000) διερεύνησαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική υποστήριξη και την αδελφική σχέση μεταξύ αδελφών ατόμων με ΔΑΦ, σε σχέση με την ψυχική υγεία του γονέα (άγχος και κατάθλιψη), τη συζυγική προσαρμογή και την οικογενειακή λειτουργικότητα. Σε σχέση με την αξιολόγηση των οικογενειακών παραγόντων, χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα τα ερωτηματολόγια *Parenting Stress Index (PSI)* (για το άγχος), *Beck Depression Inventory (BDI)* (για την κατάθλιψη), *Dyadic Adjustment Scale (DAS)* (για την συζυγική προσαρμογή) και το *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III)* (για την οικογενειακή λειτουργικότητα). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα υψηλά επίπεδα γονικής δυσφορίας (distress) διαχώρισαν τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down και τους γονείς των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, ενώ οι διαφορές αυτές παρέμειναν

κατά τη διάρκεια των τριών ετών της μελέτης. Οι παράγοντες που συνέβαλαν στη γονική δυσφορία ήταν τα δύσκολα χαρακτηριστικά του παιδιού με αναπηρία (ΔΑΦ) και οι δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις με το παιδί με ΔΑΦ, όπως αξιολογήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου *Parenting Stress Index*. Επίσης, η δυσφορία του γονέα βρέθηκε ότι μεσολαβεί στις γονικές αναφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς του τυπικώς αναπτυσσόμενου αδελφού παιδιού με ΔΑΦ. Ενώ οι γονείς στην αρχική αξιολόγηση ανέφεραν υψηλά επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων στα αδέλφια παιδιών με ΔΑΦ, το εύρημα αυτό (μέσω της γονικής αναφοράς) δεν ήταν πλέον εμφανές στην επαναξιολόγηση. Σε αντιδιαστολή, οι αναφορές των δασκάλων αναγνώρισαν τα εσωτερικευμένα προβλήματα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών παιδιών με ΔΑΦ σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, γεγονός που υποδεικνύει ότι η αναγνώρισή της εξαρχής από τους γονείς δεν ήταν αποτέλεσμα προκατειλημμένης αναφοράς, όπως τονίζεται από τους ερευνητές. Συμπερασματικά, όπως προαναφέρθηκε, τα αδέλφια της ομάδας ΔΑΦ έδειξαν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής στο πέρασμα του χρόνου, με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς να είναι πιο εμφανή, ενώ παράλληλα ο παράγοντας της ψυχολογικής δυσφορίας των γονέων παιδιών με ΔΑΦ παρέμεινε επίσης εμφανής σε όλη τη διάρκεια της μελέτης.

Στην έρευνα του Hastings (2003), διερευνήθηκε η ψυχολογική ευημερία των μητέρων και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών αναφοράς (με ΔΑΦ) ως μεταβλητές πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών τους. Στη μελέτη αυτή δεν εντοπίστηκε συσχέτιση, καθώς η ψυχολογική προσαρμογή (το άγχος) των μητέρων καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ δεν προέβλεπαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών.

Οι Kao et al. (2009) διεξήγαγαν έρευνα για τον αντίκτυπο που έχει στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια διαφορετικοί τύποι χρόνιων νόσων (διαταραχών), μέσω του ερωτηματολογίου *Impact on Sibling Scale*. Οι συμμετέχουσες ομάδες τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών αποτελούνταν από αδέλφια ατόμων με ιατρικές χρόνιες παθήσεις (n=36), ΑΔ (αναπτυξιακή καθυστέρηση ή διανοητική διαταραχή) (n=36) και αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ (n= 50), ηλικίας 4-13 ετών. Οι γονείς των παιδιών (κυρίως οι μητέρες) απάντησαν στα ερωτηματολόγια *Impact on Sibling Scale* και *CBCL* -σε σχέση με τον αντίκτυπο της χρόνιας ασθένειας του παιδιού (αναφοράς) και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών -και στα ερωτηματολόγια *Brief Symptom Inventory* και *Impact on Family* αναφορικά με τα ψυχολογικά τους συμπτώματα και την επίδραση στην οικογένεια. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η μεγαλύτερη επίδραση της νόσου στα δίχως αναπηρία αδέλφια συνδεόταν με τις γονικές αναφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ, την ψυχολογική δυσφορία των γονέων και την συνολική επίδραση της νόσου του παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια.

Η μελέτη των Rao και Beidel (2009) εστίασε στο αν το υψηλό νοητικό δυναμικό (νοητικό πηλίκο άνω του 90) ενός παιδιού διαγνωσμένου με Υψηλής Λειτουργικότητας

Αυτισμό (ΥΛΑ) θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τα ευρήματα στην έρευνα των ψυχολογικών χαρακτηριστικών στις οικογένειες με αυτιστικό μέλος. Στη μελέτη συμμετείχαν 15 οικογένειες παιδιών με ΥΛΑ και 14 οικογένειες με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ως ομάδας σύγκρισης. Η ομάδα παιδιών με ΥΛΑ ταυτίστηκε με την ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών σε σχέση με την εθνικότητα του παιδιού αναφοράς (ΥΛΑ), την ηλικία του, το οικογενειακό εισόδημα, αλλά και το νοητικό πηλίκιο, όπως προέκυπτε από το τεστ IQ. Οι οικογενειακές μεταβλητές που διερευνήθηκαν περιλάμβαναν το γονικό στρες μέσω του ερωτηματολογίου *Parenting Stress Index Family*, η γενική σωματική και ψυχική υγεία των γονέων μέσω του ερωτηματολογίου *SF-36 (Short Form 36) Health Survey*, και η ψυχοπαθολογία των γονέων μέσω του ερωτηματολογίου *Symptom Checklist- 90- Revised (SCL-90-R)*, το οποίο περιλαμβάνει αξιολόγηση συμπτωμάτων σωματοποίησης, άγχους και κατάθλιψης, μεταξύ άλλων. Τα συμμετέχοντα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, 2nd edition*, σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους και το ερωτηματολόγιο *Family Environment Scale (FES)* σε σχέση με την οικογενειακή λειτουργικότητα, ενώ οι γονείς αναφέρθηκαν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (αναφοράς και τυπικώς αναπτυσσόμενου) μέσω του ερωτηματολογίου *CBCL*. Τα αποτελέσματα σε επίπεδο οικογένειας έδειξαν ότι οι γονείς της ομάδας στόχου παρουσίασαν υψηλά επίπεδα άγχους και περιορισμένη οικογενειακή λειτουργικότητα σε σχέση με τους γονείς της ομάδας σύγκρισης. Επίσης, παρουσίασαν φτωχότερη σωματική και ψυχική υγεία και περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα από τους γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, παρόλο που το εύρημα αυτό δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, πιθανόν λόγω του περιορισμένου μεγέθους δείγματος, όπως σημειώνουν οι Rao και Beidel.

Στη μελέτη των Hastings και Petalas (2014), η οποία κινούνταν επίσης στο θεωρητικό πλαίσιο των οικογενειακών συστημάτων, η ψυχική υγεία των μητέρων, και ειδικά η κατάθλιψη, βρέθηκε στο επίκεντρο ως πιθανός παράγοντας συσχέτισης με τα αποτελέσματα της έρευνας στα αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ. Το ερευνητικό δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 94 αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ 7-17 ετών και οι μητέρες τους, οι οποίες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο *SDQ* για τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ και στο *Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)* σε σχέση με την καταθλιπτική τους συμπτωματολογία. Τα συμμετέχοντα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια συμπλήρωσαν τη φόρμα αυτοαναφοράς του *SDQ* σε σχέση με την προσαρμοστική τους συμπεριφορά και το ερωτηματολόγιο *Sibling Relationship Questionnaire* σε σχέση με την ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Δεν αναφέρονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών, ενώ η ανάλυση παλινδρόμησης η οποία υλοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των οικογενειακών συστημάτων, έδειξε ότι οι αυτοαναφορές των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ προβλέπονταν από τη βαθμολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ καθώς και από την καταθλιπτική συμπτωματολογία των μητέρων. Επιπρόσθετα, τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ προέβλεπαν την ποιότητα της αδελφικής σχέσης, με μειωμένη εγγύτητα και ζεστασιά μεταξύ των αδελφών και αυξημένα επίπεδα αδερφικών συγκρούσεων.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα προαναφερθέντα ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της διερεύνησης των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των υγιών μελών των οικογενειών με ΔΑΦ, και ειδικότερα των γονέων και των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών, και καταδεικνύουν την αναγκαιότητα διερεύνησης των αναγκών των οικογενειών μέσα στα πλαίσια των Συστημικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, η παρούσα εργασία -μέσω της παρουσίασης των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων και της βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικών μελετών- προσδοκά στην ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, των εκπαιδευτικών, αλλά και του γενικότερου κοινωνικού συνόλου, αναφορικά με τις ανάγκες υποστήριξης των μελών οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ, με στόχο να αναπτυχθούν κατάλληλες υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε επίπεδο οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bornstein, M. H. & Sawyer, J. (2008). Family systems. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. (pp. 381–398). John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, A. (2006). The bioecological model of human development. In Lerner, R. M. (Vol. Ed.), Damon, W. & Lerner, R. M. (Series Eds.), *Theoretical models of human development*. Vol. 1: Handbook of child psychology (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D. & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 369–375.
- Hastings, R. P. & Petalas, M. A. (2014). Self-reported behaviour problems and sibling relationship quality by siblings of children with autism spectrum disorder: Sibling self-reports. *Child Care, Health and Development*, 40(6), 833–839.
- Hastings, R. P. (2003). Behavioral Adjustment of Siblings of Children with Autism Engaged in Applied Behavior Analysis Early Intervention Programs: The Moderating Role of Social Support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 141–150.

- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., Espinosa, F. D., Brown, T. & Remington, B. (2005). System analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 635–644.
- Kao, B., Plante, W. & Lobato, D. (2009). The use of the Impact on Sibling scale with families of children with chronic illness and developmental disability. *Child: Care, Health and Development*, 35(4), 505–509.
- Karst, J. S. & van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 247–277.
- Minuchin, S. (1975). *Families and family therapy*. Tavistock Publications.
- Rao, P. A., & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification*, 33(4), 437–451.
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation*, 43, 339–350.
- Turnbull, A. P., Summers, J. A., Lee, S., & Kyzar, K. (2007). Conceptualization and measurement of family outcomes associated with families of individuals with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 346–356.
- Giannopoulou, E. & Dioti, E (2004). Oikogeneia kai ptyxes tis. http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/oikogeneia_kai_ptyxes_tis.pdf
- Kataki, Ch. (2012). Oi Treis Taftotites tis Ellinikis Oikogeneias. Pedio.

Σχολική βία και εκφοβισμός

Κωφίδου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψήφια Διδάκτορας Παν. Θεσσαλίας

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα και εννοιολογικά θα μπορούσε να αποτυπωθεί με το φαινόμενο κατά το οποίο ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται με την επανειλημμένη έκθεση για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να οριστεί ο σχολικός εκφοβισμός, αλλά και να απαριθμηθούν τα χαρακτηριστικά, τα είδη, οι αιτίες και οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, θα περιγραφούν τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος και θα παρουσιαστούν οι επιπτώσεις και τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, θα τονιστεί ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και μείωση του εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, βία, θύτης, θύμα, καταπολέμηση σχολικού εκφοβισμού.

School violence and bullying

Kofidou Christina, Philologist, PhD Candidate, Department of Special Education, University of Thessaly

Abstract

Bullying is a modern social problem and could conceptually be reflected in the phenomenon in which a student is bullied or victimized by repeated exposure for a long time to negative acts of another or other students, which are manifested as forms of violent or aggressive behavior. The aim of this paper is to define bullying, but also to list the characteristics, types, causes and consequences of bullying. In addition, the characteristics of the perpetrator and the victim will be described and the effects and ways to deal with bullying will be presented. Finally, the role of school in preventing and reducing bullying will be emphasized.

Λέξεις-Κλειδιά: bullying, violence, perpetrator, victim, fight against bullying.

Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα. Όπως αναφέρεται στην Κάπαρη (Karari, 2014, p. 27):

Ο Olweus ορίζει τον εκφοβισμό με τον ακόλουθο τρόπο: «Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού

διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών» (Olweus, 1993a: 9; Olweus, 2001: 5-6; Rigby, 2008: 37). Ως αρνητική πράξη ορίζεται «η σκόπιμη πρόκληση, ή η προσπάθεια πρόκλησης, βλάβης ή δυσφορίας σε ένα άλλο άτομο» (Olweus, 1997c: 496).

Αποτελεί σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα και λαμβάνει εκτεταμένες διαστάσεις σε όλο τον κόσμο, ενώ στην Ελλάδα, σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες, το ποσοστό των θυμάτων είναι ένα στα δέκα παιδιά (Deligianni-Kouimtzi et al., 2005, as cited in Kontogiannis, 2014).

Εννοιολογικά, ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει:

- ...την προσπάθεια να επιβληθεί δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου,
- μια επαναλαμβανόμενη και συστηματική πράξη, η οποία περικλείει ποικιλία επιβλαβών δράσεων, όπως παραδείγματος χάριν τον κοινωνικό αποκλεισμό, το χτύπημα, το σπρώξιμο, την αρπαγή ή και την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων,
- και, τέλος, μια εσκεμμένη και παράλληλα συνειδητή επιθυμία να πληγώσει κάποιος τον άλλο και να τον καταπιέσει, είτε περιστασιακά και βραχυχρόνια είτε συχνά και με μακρά διάρκεια. (Lee, 2006, as cited in Kontogiannis, 2014, p. 651).

Κύρια χαρακτηριστικά και είδη σχολικού εκφοβισμού

Η Τσελεπίδη (2019, σελ. 7) αναφέρεται σε μερικά από τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, όπως τα αποτύπωσε ο Rigby το 2008:

...η ανισότητα δύναμης, όπου η δύναμη αυτή πιθανόν να πηγάζει από την «υπεροχή» σε σωματική διάπλαση και σε μέγεθος, στην κοινωνική τάξη, στο πλήθος της ομάδας των δραστών, στη λεκτική έκφραση, με τη χρήση της οποίας μπορεί ο ανήλικος να απειλήσει ή να πληγώσει επαναληψιμότητα, καθώς παρατηρείται παγίωση των ρόλων των δραστών και των θυμάτων αντίστοιχα.

Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού είναι τα εξής:

- άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός (physical bullying): το θύμα δέχεται φυσική βία η οποία συνίσταται σε γρονθοκόπημα, κλωτσιές, σπρωξιές και σωματικές βλάβες εν γένει, καθώς και φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας,
- λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying): το θύμα δέχεται ύβρεις και προσβολές με λόγια και χειρονομίες, οι οποίες προσβάλλουν την τιμή και την υπόληψή του,
- έμμεσος ή κοινωνικός εκφοβισμός (indirect/social/relational bullying): Πρόκειται για την κοινωνική απομόνωση και αποκλεισμό του θύματος, το οποίο δέχεται περιφρόνηση από τον περίγυρό του,
- εκβιασμός (blackmail): Το θύμα δέχεται απειλές, προκειμένου να παραδώσει το χαρτζιλίκι του ή το φαγητό του, ενώ απειλείται ακόμα εντονότερα αν μαρτυρήσει το συμβάν,

- οπτικός εκβιασμός (visual bullying): Οι δράστες γράφουν προσβλητικά σχόλια σε εμφανή μέρη της τάξης ή του σχολείου, καθώς και σημειώματα, τα οποία περιέχονται στα χέρια συμμαθητών του ή τα τοποθετούν στην τσάντα ή στο θρανίο του δέκτη,
- ηλεκτρονικός εκβιασμός (cyberbullying): Ο δράστης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα για να εξυβρίσει και να προσβάλει το θύμα, όπως e-mail, sms, βίντεο και φωτογραφίες,
- σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying): Ο δράστης επιτίθεται χρησιμοποιώντας αισχρά σκίτσα ή χειρονομίες, καθώς και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, π.χ. θωπείες,
- ρατσιστικός εκφοβισμός (racial bullying): Στόχος αυτής της μορφής εκφοβισμού είναι να στιγματίσει τη φυλετική διαφορετικότητα, με πιθανά θύματα μειονοτικές ομάδες και μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά (Boulton, Karellou, I., Laniti, I., Manousou, V., & Lemoni, 2001· Espelage & Swearer, 2003· Olweus, 2007) και
- διαπροσωπικός εκφοβισμός: Το θύμα επανειλημμένα εξοστρακίζεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων, αποκλείοντάς τον από την παρέα, πείθοντας άλλα άτομα να τον αποκλείσουν από τις κοινωνικές τους επαφές, διαδίδοντας φήμες, απειλώντας για τη γνωστοποίηση προσωπικών ζητημάτων του θύματος (Rigby, 2008).

Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού

Αίτια του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν τα παρακάτω:

- λανθασμένοι χειρισμοί από γονείς και εκπαιδευτικούς που συνίστανται σε έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, αλλά και άγνοια σε σχέση με τη διαχείριση ανάλογων κρίσεων,
- το οικογενειακό περιβάλλον, όπου παρατηρούνται έλλειψη φροντίδας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης των παιδιών, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα όπως ένα διαζύγιο, καθώς επίσης και θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς,
- η εμμονή των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επιτυχία, γεγονός το οποίο οδηγεί στο να θεωρείται η οποιαδήποτε σχολική επιτυχία ως ένας σημαντικός δείκτης της αυτοεκτίμησης για ένα παιδί, με αποτέλεσμα ο μαθητής ο οποίος αποτυγχάνει στη σχολική επίδοση να νιώθει ανεπαρκής, να διαμορφώνει αρνητική ταυτότητα και έτσι να οδηγείται στην προσχώρηση σε συμμορίες και στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, ιδίως απέναντι σε μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση,
- η έλλειψη εκτόνωσης του άγχους λόγω της μη συμμετοχής σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες,
- το φύλο, αφού τις περισσότερες φορές οι δράστες είναι αγόρια,

- η εθνικότητα, αφού είναι συχνά τα φαινόμενα ρατσισμού σε άτομα άλλης εθνικότητας (Tsiantis, 2008) και
- το immigrant status μεταναστών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που συνδέεται πολύ συχνά με τη σχολική θυματοποίηση, καθώς μαθητές από οικογένειες μεταναστών είναι οι πιο συχνοί αποδέκτες απόρριψης, βίας, ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των συμμαθητών τους (Chountoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2003).

Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος

Τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα, παρουσιάζουν συχνά κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές.

Ειδικότερα, οι θύτες:

- είναι συνήθως μαθητές με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικά άτομα, παρορμητικά και με σωματική δύναμη,
- διακατέχονται από έλλειψη άγχους και ανασφάλεια,
- νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν χωρίς να έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τον εαυτό τους,
- διαθέτουν υπερβολική αυτοεκτίμηση και
- τούς διακρίνει από τους άλλους μαθητές η αντεπίθεση και η βιαιότητα που χρησιμοποιούν ως τρόπο για να διαχειριστούν τα προβλήματά τους (Kioroglou, & Smyriliou, 2019).

Οι bullies έχουν ανάγκη να νιώθουν δυνατοί και ισχυροί, ενώ παράλληλα αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους, έχουν μικρή ή καθόλου εμπάθεια για τα θύματά τους και συχνά δικαιολογούν τις πράξεις τους, λέγοντας ότι τα θύματά τους προκάλεσαν —λένε δηλαδή ένα μικρό ψεματάκι— και φαίνεται να μην έχουν το θάρρος να παραδεχτούν την παραβατική τους συμπεριφορά, ερχόμενοι ενώπιον των ευθυνών τους. (Spyropoulos, 2008, p. 330)

Μία ξεχωριστή μορφή αποτελούν οι μαθητές με το προφίλ του «κατ' εξακολούθηση» θύτη (serial bully), κατηγορία εκφοβισμού που τείνει να γίνει ιδιαίτερα σοβαρός, καθώς είναι επίπονος και εκδηλώνεται τόσο μέσω σωματικού όσο και λεκτικού εκφοβισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού και για το λόγο αυτό η αντιμετώπισή του αποτελεί υψίστης σημασίας προτεραιότητα (Rigby, 2008).

Τα θύματα τώρα των εκφοβιστικών εκδηλώσεων χαρακτηρίζονται «από περισσότερο άγχος και ανασφάλεια από τους άλλους μαθητές, ενώ συνήθως είναι προσεκτικοί, ήσυχοι και ευαίσθητοι, με εσωστρεφή προσωπικότητα (Lowenstein, 1994) και ελάχιστους ή καθόλου φίλους (Trinder, 2000)» (Asimakopoulos et al., 2008, p. 97).

Βασικό στοιχείο της θυματοποίησης των μαθητών σε πολλές περιπτώσεις «αποτελεί η διαφορετικότητα ή, πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση από κάποιο κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Γι' αυτόν το λόγο συχνά θυματοποιούνται παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη μαθητική κουλτούρα, παιδιά άλλης εθνικότητας ή/ και θρησκείας ή παιδιά με κάποια αναπηρία» (Chantzi, Chountoumadi, & Pateraki, 2000).

Επιπτώσεις και τρόποι καταπολέμησης σχολικού εκφοβισμού

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου παίζει «η αποδοχή της βίας ή η χρήση της, είτε ως κώδικα επικοινωνίας είτε ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων και των διαφορών» (Artinopoulou, 2009, as cited in Karkanaki, & Kaffetzi 2009, p. 57), ενώ παραπέρα ο σχολικός εκφοβισμός επιφέρει «σοβαρές επιπτώσεις στον ψυχισμό και την κοινωνική λειτουργικότητα των θυμάτων» (Artinopoulou, 2009, as cited in Karkanaki, & Kaffetzi 2009, p. 57).

Μεταξύ των επιπτώσεων που επιδρούν στον ψυχισμό και την κοινωνική λειτουργικότητα των θυμάτων είναι το στίγμα, η λεκτική βία, η ταπείνωση και ο εξευτελισμός, τα οποία επηρεάζουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους και στιγματίζουν το μέλλον τους εν γένει (Olweus, 2007).

Όπως αναφέρει ο Kontogiannis (2014, p. 658):

Το γνωστότερο, ίσως, πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του φαινομένου του bullying είναι αυτό που έχει προτείνει ο Νορβηγός Καθηγητής Dan Olweus, το οποίο παρουσιάστηκε, τελειοποιήθηκε και εφαρμόστηκε συστηματικά στο Bergen της Νορβηγίας στα μέσα της δεκαετίας του '80 – εφαρμόστηκε όμως και σε πολλά σχολεία πέρα από τη Νορβηγία, στη Σουηδία και στις Η.Π.Α. (Olweus, 1993). Το βασικό στοιχείο του προγράμματος αυτού είναι η ανάμειξη και κινητοποίηση όλων των ενδιαφερομένων για το ζήτημα, δηλαδή των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού των σχολείων με στόχους:

- *την ενημέρωση για το πρόβλημα*
- *τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους*
- *τη μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου*
- *τη θέσπιση σαφών κανόνων κατά του bullying*
- *την υποστήριξη και την προστασία των θυμάτων.*

Όσον αφορά τα αποτελέσματα εφαρμογής Olweus Bullying Prevention Program (Kontogiannis, 2014, σελ. 659), αποδείχτηκε αποτελεσματικό, καθώς:

- *το bullying εξαλείφθηκε κατά 50%,*
- *όλο και περισσότερες συμπεριφοριστικές αλλαγές διαπιστώθηκαν όσο το πρόγραμμα εφαρμοζόταν στην πράξη,*
- *το κλίμα του σχολείου βελτιώθηκε,*

- το ποσοστό αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως κλοπές, βανδαλισμοί και “κοπάνες” έπεσε κατά την διετή αυτή περίοδο (Olweus, 1993).

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στο σχολείο, στην τάξη και σε ατομικό επίπεδο και, εκτός από την έρευνα που λαμβάνει χώρα για τη διαπίστωση του προβλήματος, διεξάγονται συναντήσεις, ώστε να καταδειχθεί η σημαντικότητα της ανάμειξης των γονέων στην επιτυχία του προγράμματος και να ενισχυθεί η υποστήριξη του προγράμματος (Olweus, 1993, όπ. αναφ. στο Kontogiannis, 2014).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως στο πλαίσιο της καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Nomos 4692/2020, p. 2023) προτείνει τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού:

Άρθρο 39

Λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται όλα τα κατάλληλα διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα, για την πρόληψη, αποτροπή και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Με όμοια απόφαση, μπορεί να προβλέπεται η σύσταση επιτροπών ή ομάδων εργασίας για την εκτέλεση των σκοπών του προηγούμενου εδαφίου και να καθορίζονται οι αρμοδιότητες και ο τρόπος λειτουργίας τους.

Συμπεράσματα

Αναμφισβήτητα, το σχολικό περιβάλλον, όπως μπορεί να διευκολύνει την εκδήλωση κρουσμάτων βίας, ομοίως μπορεί να παίζει καθοριστικό προληπτικό ρόλο, λειτουργώντας παράλληλα ως παράγοντας προστασίας των παιδιών που βιώνουν τον εκφοβισμό (Stefanidi-Motti, & Tsiantis, 2000). Ο εκπαιδευτικός προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να έχει έντονα συμβουλευτικό ρόλο, αποτελώντας πρότυπο για τους μαθητές του μέσα από τα λόγια και τις πράξεις του και για το λόγο αυτό απαιτείται να διαθέτει αυξημένη ενσυναίσθηση και καλές κοινωνικές δεξιότητες (Angelopoulos, Polydoru, & Polydoru, 2006).

Η παιδαγωγική διαδικασία δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα και στυγνή παροχή γνώσεων, αλλά οφείλει να συμβάλλει δυναμικά στην κοινωνική αλλαγή μέσα από την ολόπλευρη ερμηνεία και αξιολόγηση του κόσμου (Paschalidis, 2002). Στόχος είναι η κοινωνία να προοδεύσει σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι σκέψεις της, το συναίσθημά της και η επικοινωνία της να γίνονται μέσω της αξιοποίησης όλων των πολιτισμικών πηγών της (Mandrakou, 2008). Για να συμβεί κάτι τέτοιο χρειάζεται μία κριτική θεώρηση όσων μέχρι τώρα θεωρούνται «δεδομένα» και επιβάλλεται μία αντινατουραλιστική αντίληψη του κόσμου, η οποία, καταρρίπτοντας το διαχωρισμό ανάμεσα σε «εμάς» και «άλλους», θα μπορεί να υπερπηδήσει τα αυστηρά όρια των

πολιτισμών και του διαφορετικού, αλλά και να ανακαλύψει τη γόνιμη σύνδεση μεταξύ τους (Gupta & Ferguson, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelopoulos, I., Polydourou, A., & Polydourou, E. (2006). *I symvouleftiki sto plaisio tis protovathmias ekpaidefsis kai o rolos tou daskalou*. Athina: Propompos.
- Asimakopoulos, Ch., Chatzipemos, Th., Soumaki, E., Diareme, S., Giannakopoulou, D., & Tsiantis G. (2008). To fainomeno tou ekfovismou sto dimotiko scholeio: Apopseis mathiton, apopseis ekpaideftikon. *Paidi kai Efivos – Psychiki Ygeia kai Psychopathologia*, 10(1), 97–110. Athina: Kastanioti.
- Boulton, M. J., Karellou, I., Laniti, I., Manousou, V., & Lemoni, O. (2001). *Epithetikotita kai thymatopoiisi anamesa stous mathites ton ellinikon dimotikon scholeion*. *Psychologia*, 8(1), 12–29.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (2005). Pera apo tin koultoura: Choros, taftotita kai i politiki tis diaforas. In G. Kyriakakis, & M. Michailidou (Eds.), *I prosengisi tou allou: Ideologia, methodology kai erevnitiki praktiki* (pp. 71–97). Athina: Metaichmio.
- Chountoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). Tackling Violence in Schools: A Report from Greece. In P. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169–183). London: Routledge Falmer.
- Kapari, K. D. (2014). *Scholikos ekfovismos kai thymatopoiisi sto gymnasio: O rolos ton exogenon kai ton endogenon charaktiristikon tou scholeiou sto plaisio tis oikosystimikis prosengisis* (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36226>
- Karkanaki, M., & Kaffetzi, P. (2009). *To fainomeno tou scholiku ekfovismou-bullying se dimotika scholeia tou Dimou Irakleiou* (Ptychiaki ergasia). Proin Technologiko Ekpaideftiko Idryma Kritis, Irakleio. <https://apothesis.lib.teicrete.gr/handle/11713/1041>
- Kioroglou, A., & Smyriliou, A-M. (2019). *Apopseis ekpaideftikon kai goneon gia to bullying sto nipiagogeio* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Aigaiou, Rodos. <http://hdl.handle.net/11610/19388>
- Kontogiannis, M. (2014). Endoscholiki via (school bullying) – Thymatopoiisi (victimization) sto choro tou scholeiou. Entopismos & antimetopisi. Sto I.

- Papadatos, St. Polychronopoulou, & A. Bastea, *Praktika tou 4ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpaidefsis kai Eidikis Agogis*, (pp. 650–662), 20-22 Iouniou 2014. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. <https://doi.org/10.12681/edusc.411>
- Mandrakou, M. (2008). Anakalyptontas ena polypolitismiko scholeio. *Anoichto Scholeio*, 108, 8.
- Nomos 4692/2020. *Anavathmisi tou Scholeiou kai alles diataxeis*. Efimerida tis Kyvernisis (FEK 111/A/12-6-2020). Athina: Ethniko Typografeio.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus bully and victim questionnaire*. Center City, London: Hazeldum Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we do*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Paschalidis, G. (2002). Genikes arches tou programmatos. In V. Apostolidou, V. Kaplani, & E. Chontolidou (Epim.), *Diavazontas Logotechnia sto scholeio...mia nea protasi didaskalias* (pp. 21–35). Athina: typothito – Giorgos Dardanos.
- Rigby, K. (2008). *Scholikos ekfovismos*. Athina: Topos.
- Spyropoulos, F. (2008). Bullying: To «proto vima» stin paravatikotita? In Or. Giotakou, & M. Tsiliakou, *O kyklos tis kakopoiisis. Endooikogeneiaki via, sexoualiki kakopoiisi, trafficking, bullying* (pp. 327–337). Athina: Archipelagos.
- Stefanidi-Motti, F., & Tsiantis I., (2000). Scholeio kai psychiki ygeia: Eisagogika scholia. *Paidi kai efivos. Psychiki Ygeia kai Psychopathologia*, 2(1), 11–20. Athina: Kastanioti.
- Tselepidi, Ch. S. (2019). *To fainomeno tou scholikou ekfovismou kai o rolos tou ekpaideftikou gia ti diacheirisi tou* (Ptychiaki ergasia). Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina.
- Tsiantis, I., (2008). *Endoscholiki via*. 11th Programma Proagogis Psychikis Ygeias, Athina
- Chantzi, Ch, Chountoumadi, A., & Pateraki, L. (2000). Askisi vias apo mathites pros mathites sto choro tou Dimotikou Scholeiou. *Paidi kai Efivos. Psychiki Ygeia kai Psychopathologia*, 2(1), 97–111. Athina: Kastanioti.

Η μουσική δραματουργία στα χρόνια της ελληνικής επανάστασης του 1821 και η αξία της στη σύγχρονη εκπαίδευση

Βασίλειος Χαρίτος, Δρ., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Π.Ε.70)

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι δεν γνωρίζουν πολλοί τους τίτλους και τον αριθμό των έργων μεγάλων μουσουργών που ενέπνευσε ο αγώνας των Ελλήνων για ανεξαρτησία, από κάθε γωνιά της Ευρώπης, ειδικά δε από τη γειτονική Ιταλία και Γαλλία, αλλά και τον ίδιο τον ελλαδικό χώρο με την έκταση που φυσικά τον γνωρίζουμε σήμερα. Ο θάνατος του Μάρκου Μπότσαρη για παράδειγμα ή η έξοδος του Μεσολογγίου, η ναυμαχία του Ναβαρίνου και τα ηρωικά γεγονότα στο Σούλι, εκτός από ποιητές, λογοτέχνες και ζωγράφους, συγκίνησαν επίσης πλήθος συνθετών σε ολόκληρη την ήπειρο. Η αντοχή όλων αυτών των έργων μέσα στο χρόνο οφείλεται τόσο στην ανάπλαση των αρχαίων θεμελιωδών πανανθρώπινων αρχών και αξιών, όπως διδάχτηκαν στις αρχαιοελληνικές τραγωδίες, όσο και στους αγώνες για ελευθερία και ανεξαρτησία, μέσα από τους μύθους μεγάλων και σημαντικών προσώπων και γεγονότων στο πλαίσιο πάντοτε μιας σύγχρονης ιδεολογικοαισθητικής ευρωπαϊκής πραγματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Όπερα, δραματουργοί, φιλέλληνες, Επτάνησα, σύγχρονη εκπαίδευση

The musical drama in the years of the Greek revolution of 1821 and its value in modern education

Vasileios Charitos, Dr., Educational Work Coordinator- Counselor

Summary

It is a fact that not many people know the titles and the number of works of great composers that inspired the struggle of the Greeks for independence, from every corner of Europe, especially from neighboring Italy and France, but also the Greek space itself with the extent that of course we know him today. The death of Markos Botsaris for example or the departure of Messolonghi, the naval battle of Navarino and the heroic events in Souli, in addition to poets, writers and painters, also moved many composers throughout the continent. The endurance of all these works over time is due both to the regeneration of ancient fundamental universal principles and values, as taught in ancient Greek tragedies, and to the struggles for freedom and independence, through the myths of great and important people and events in a contemporary ideological and aesthetic European reality.

Εισαγωγή

Η μουσική παραγωγή φιλελλήνων μουσουργών αρχίζει πριν από τα χρόνια της επανάστασης και συνεχίζεται και μετά την ίδρυση του ελληνικού βασιλείου εμπνέοντας

διάσημους καλλιτέχνες από χώρες οι οποίες δεν είχαν ακόμη αποκτήσει την ανεξαρτησία τους. Σήμερα, κάτω από το βάρος της αναγκαιότητας για τη δημιουργική ανάπτυξη και αξιοποίηση του ανήσυχου ανθρώπινου πνεύματος, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί για τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής οφείλουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές προτάσεις, όπου είναι εφικτό, για πολύπλευρη και διαθεματική προσέγγιση της τέχνης, της ιστορίας και της γνώσης. Η πλούσια και πολυεπίπεδη πνευματική παραγωγή διάσημων, ανεγνωρισμένων μουσικών δραματουργών προσφέρει μια ενδιαφέρουσα διάσταση τόσο στο μάθημα της αισθητικής αγωγής όσο και στη σύνδεσή του με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων (Χαρίτος, 2015).

Η Ευρώπη γύρω από την εποχή της ελληνικής επανάστασης

Αν αφήσουμε κατά μέρος την ανάλυση της ελληνικής εθνικής επανάστασης που κλόνισε το γεωπολιτικό status του Συνεδρίου της Βιέννης και το κύρος της Ιερής Συμμαχίας, η επίδρασή της στα φιλελεύθερα κινήματα της Ισπανίας και της νότιας Ιταλίας ενεργοποίησε την αρχή της επέμβασης, σύμφωνα με την οποία οι σύμμαχοι όφειλαν να επεμβαίνουν στρατιωτικά στις χώρες εκείνες όπου θα εκδηλώνονταν επαναστατικές κινήσεις. Εμπνευστής υπήρξε ο Αυστριακός υπουργός των εξωτερικών Μέττερνιχ (1773-1859), λόγω της επιρροής που ασκούσε στους συναδέλφους του και της μακρόχρονης παρουσίας του στη θέση του επικεφαλής της αυστριακής εξωτερικής πολιτικής (έως το 1848). Επεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στα γερμανικά κράτη για την καταστολή φιλελεύθερων κινήματων (1819-20), στη Νάπολη για την αποκατάσταση του βασιλιά Φερδινάνδου Α΄ ως απόλυτου μονάρχη (1821), στο Πιεμόντε, τη Λομβαρδία (1821) και αλλού, συχνά με βίαιες καθολικές αντιδράσεις από την πλευρά του λαού (Berstein & Milza, 1997). Μετά το 1823 η δράση της Ιερής Συμμαχίας περιορίστηκε.

Η δημιουργία λοιπόν των έργων της πρώιμης και μέσης περιόδου του Βέρντι (1813-1901) σηματοδοτήθηκε από αυτές τις πολιτικές και στρατιωτικές εξελίξεις, οι οποίες έλαβαν χώρα στη γειτονική Ιταλία την περίοδο 1815-1870 και που είναι γνωστή ως αναγέννηση-παλιγγενεσία. Ο ίδιος ο Βέρντι την περίοδο αυτή μεσουρανάει στην πανευρωπαϊκή οπερετική σκηνή, χαρακτηρίζεται «εθνικός συνθέτης» και το όνομά του ταυτίζεται με τον αγώνα για την ένωση της Ιταλίας. Έως το 1861, χρονιά κατά την οποία ιδρύθηκε επίσημα το βασίλειο της Ιταλίας, υπήρξε σειρά εξεγέρσεων που οδήγησαν στην απελευθέρωση ολόκληρων περιοχών-κρατών από την αυστριακή κατοχή (Hobsbawm, 1997). Άλλωστε ως το 1870, εκτός της Ιταλίας, πολλές ευρωπαϊκές χώρες απαλλάχτηκαν από την ξένη κυριαρχία ή ενοποιήθηκαν, όπως η Γερμανία και η Ρουμανία. Παράλληλα, οι σχέσεις των Αυστριακών με τους Τούρκους ήταν ένας από τους λόγους που οι Ιταλοί είδαν τους Έλληνες με συμπάθεια, σαν αδελφούς και την ελληνική επανάσταση σαν παράδειγμα που όφειλαν να ακολουθήσουν. Το κλίμα συμπάθειας και η αίσθηση κοινότητας με την Ελλάδα αναπτύχθηκε στην Ιταλία, με την προβολή του ελληνορωμαϊκού παρελθόντος και της σύγχρονης αντίστασης κατά των κατακτητών (Λουκάτος, 1996). Σε αυτό επομένως το περιβάλλον, μέσα στο έργο του Βέρντι, είναι κομβικής σπουδαιότητας η προβολή του εθνικιστικού στοιχείου μέσω εμβατηρίων, στρατιωτικών ρυθμών και χορωδιακών μερών. Από το έργο του μεγάλου

μουσουργού δανείζομαι τον χορωδιακό *Ύμνο των Εθνών* (1862), την όπερα *Κουρσάρος* (1848), που εκτυλίσσεται στο Αιγαίο κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας και την όπερα *Ναμπούκο* (1842), που μετατράπηκε σε σύμβολο του αγώνα για την ενοποίηση της Ιταλίας. Η συγκεκριμένη θεματολογία δημιουργούσε στους θεατές συνειρμούς με την τρέχουσα πολιτική κατάσταση και με την ανάγκη τους να ταυτιστούν και να διαδηλώσουν τα πατριωτικά τους αισθήματα. Σε αισθητικό επίπεδο, ο διάσημος Ιταλός συνθέτης εξέφρασε το πνεύμα του ώριμου ρομαντισμού και σε πολιτικό την επιθυμία των συμπατριωτών του να δουν την Ιταλία ελεύθερη και ενωμένη. Στη Γαλλία, η Επανάσταση (1789) κατάφερε να φέρει την πρώτη Δημοκρατία, 1792-1804 και να διαχωρίσει την Εκκλησία από το Κράτος. Με το σύνθημα «Ελευθερία, Ισότητα, Αδελφότητα», κατάργησε την απόλυτη μοναρχία, γκρεμίζοντας το φεουδαρχικό σύστημα εμπνέοντας λαούς σε όλη την Ευρώπη να παλέψουν ενάντια στην εκμετάλλευση και την απολυταρχική μοναρχία. Με αυτόν τον τρόπο το σύνθημα για ξεσηκωμό διαδόθηκε και στην Ελλάδα, αλλά και στην Ιταλία όπως είδαμε και στην Ισπανία. Είχαν προηγηθεί, το 18^ο αι., οι διαφωτιστές οι οποίοι πρέσβευαν τον ορθολογισμό και την πίστη στην πρόοδο, αξιώνοντας αλλαγές σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δράσης, στους πολιτικοκοινωνικούς θεσμούς, την οικονομία, την εκπαίδευση και τη θρησκεία. Είχαν ταχθεί υπέρ της ατομικής ελευθερίας και ενάντια στην τυραννική διακυβέρνηση και την καταπίεση που ασκούσε παράλληλα και η Εκκλησία. Βασικός φορέας των νέων ιδεών του Διαφωτισμού ήταν η ανερχόμενη αστική τάξη που μέχρι εκείνη την εποχή παρέμενε αποκλεισμένη από το σύστημα της απολυταρχίας (Todorov, 2006).

Ευρωπαίοι φιλέλληνες και μουσουργοί εμπνέονται από την ελληνική επανάσταση

Η σημαντικότητα και το κύρος του φαινομένου, που ιστορικά ονομάζουμε «φιλελληνικό κίνημα», έγκειται στη μεγάλη διάδοσή του σε όλα τα κοινωνικά στρώματα στην Ευρώπη, καθώς και στην πολύπλευρη καλλιτεχνική του έκφραση, μέσα από τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική, την ποίηση, τη λογοτεχνία και το θέατρο. Γενικότερα ο φιλελληνισμός ως κίνημα προϋπήρχε της ελληνικής επανάστασης του 1821 και σχετίζεται με το ενδιαφέρον των Ευρωπαίων για την Ελλάδα της κλασικής εποχής. Στη Δυτική Ευρώπη το ενδιαφέρον για την κλασική Ελλάδα τροφοδοτήθηκε από κείμενα φιλοσοφικά, φιλογολικά, δημοσιογραφικά και περιηγητικά, από εργασίες ποιητών, συγγραφέων, πολιτικών, βετεράνων στρατιωτικών και μελετητών του 18ου αιώνα, μερικοί από τους οποίους δεν είχαν ταξιδέψει ποτέ στην Ελλάδα, αλλά είχαν εντυπωσιαστεί μέσω των περιγραφών των περιηγητών και άλλων διανοούμενων του αρχαίου ελληνικού πνεύματος («Ελλάς», 1996).

Στο χώρο της μουσικής δημιουργίας πολλοί συνθέτες, άλλοι διάσημοι και άλλοι λιγότερο γνωστοί, εμπνευσμένοι από φιλελληνικά κείμενα και ποιήματα, δημιούργησαν καλαίσθητες, σημαντικές μουσικές συνθέσεις με θέμα τον αγώνα της ανεξαρτησίας των Ελλήνων. Είναι γνωστό ότι γράφτηκαν περίπου τριακόσια φιλελληνικά τραγούδια στην Ευρώπη και την Αμερική, ενώ πάνω από διακόσια γράφτηκαν μόνο στη Γαλλία. Μεταξύ των διάσημων, όπως ο Berlioz (1803-1869), ο Rossini (1792-1868) ή ο

Gounod (1818-1893), στην παραγωγή αυτή συμμετείχαν και πολλοί ερασιτέχνες δημιουργοί, αλλά και ευγενείς ή λαϊκοί, ακριβώς διότι ο φιλελληνισμός ήταν κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενο με οριζόντια διάχυση. Η θεματολογία, εκτός της ηρωικής αντίστασης απέναντι σε έναν πολυπληθή, άξεστο και βάρβαρο δυνάστη δεν παρέλειπε και συχνές αναφορές και συγκρίσεις με το αρχαίο ελληνικό ιδεώδες και τη δόξα που το συνόδευε στην πορεία των αιώνων. Οι φιλέλληνες, μέσα από την οργάνωση μουσικών συναντήσεων, όπου εκτελούνταν τα τραγούδια με το συγκεκριμένο περιεχόμενο και με τη συνοδεία πιάνου, το συνηθέστερο αστικό μουσικό όργανο, συγκέντρωναν χρήματα μέσω εράνων, δημοπρασιών ή ακόμη και συνδρομών και στέλνονταν για την ενίσχυση των επαναστατημένων, για αγορά πολεμικού υλικού ή για λύτρα για την απελευθέρωση αιχμαλώτων. Στα αντικείμενα που πωλούνταν, στα διάφορα φιλελληνικά παζάρια και κοσμούσαν μεγαλοπρεπείς οικείες της εποχής, περιλαμβάνονταν ελαιογραφίες, εκλεπτυσμένα επιτραπέζια διακοσμητικά, μπρούτζινα γλυπτά, σκαλιστά ξύλινα κομψοτεχνήματα, μαρμάρινες στήλες, προτομές κ.ά. και με θεματολογία τέτοια, ώστε να επιτυγχάνεται η σύζευξη ανάμεσα στο αρχαίο και το σύγχρονο πνεύμα.

Σε αυτό επομένως το διαμορφωμένο περιβάλλον, ο αγώνας των Ελλήνων για ελευθερία και ανεξαρτησία ενέπνευσε πολλά και σημαντικά έργα μεγάλων μουσουργών της Ευρώπης και ειδικά από τις γειτονικές χώρες Ιταλία και Γαλλία. Ένα από τα πλέον εμβληματικά έργα της εποχής του Ρομαντισμού, αφιερωμένο στον αγώνα των Ελλήνων για ανεξαρτησία, είναι η χορωδιακή *Ηρωική σκηνή* του Μπερλιόζ, όπου ο αγώνας εξιδανικεύεται, συνδέοντας τους αγωνιστές του '21 με τους μυθικούς ήρωες της αρχαίας Ελλάδας. Ο Μπερλιόζ, βαθύτατα φιλέλληνας, γνώστης της ελληνικής κλασικής ιστορίας και λογοτεχνίας, συντάσσεται από την αρχή με τον ελληνικό αγώνα. Η λογοτεχνία γενικά παίζει μεγάλο ρόλο στη ζωή και τη μουσική του δημιουργία. Λατρεύει τους δύο μεγάλους Βρετανούς, Σαίξπηρ (1564-1616) και Βύρωνα (1788-1824), αλλά εντυπωσιάζεται βαθιά και από το έργο του Γκαίτε (1749-1832). Το αγαπημένο του έργο του Βύρωνα, δεν ήταν άλλο από το *Childe Harold's Pilgrimage*, ένα σημαντικό έργο για την ανάπτυξη του φιλελληνικού κινήματος. Αφηγηματικό, αυτοβιογραφικό ποίημα, ενός περιπλανώμενου νέου, μια έκφραση της μελαγχολίας και της απογοήτευσης που αισθάνεται μια γενιά κουρασμένη από τους πολέμους των επαναστατικών και ναπολεόντειων εποχών (Halsted, 1969). Ο τραγικός θάνατος του Βύρωνα στο Μεσολόγγι, 19 Απριλίου του 1824 και η τρομερή επίδραση που είχε στον ψυχισμό του ο περίφημος πίνακας του Ντελακρουά *Η σφαγή της Χίου*, τον συγκλονίζουν. Ο στενός φίλος του Humbert Ferrand (1805-1868), μοιράζεται τις ιδέες του και γράφει, το 1825, το ποίημα *Η Ελληνική Επανάσταση* (Scène Héroïque: La Révolution Grécque), όπου ο Μπερλιόζ μελοποιεί για δύο βαθύφωνους, χορωδία και ορχήστρα. Το κείμενο έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, κυρίως γιατί αναδεικνύει τον τρόπο που ένας φιλελεύθερος ποιητής βλέπει την ελληνική επανάσταση, δηλαδή από την ελληνοχριστιανική ματιά που την έβλεπαν και οι ήρωές της.

Η *Πολιορκία της Κορίνθου* του Ροσσίνι έκανε πρεμιέρα στην όπερα του Παρισιού στις 9 Οκτωβρίου 1826, με ενθουσιώδη αναγνώριση από κριτικούς και κοινό. Ο τίτλος του έργου είναι δανεισμένος από ποίημα του Βύρωνα, ο θάνατος του οποίου φαίνεται ότι

συντάραξε ολόκληρη την Ευρώπη. Αν και ο Ροσσίνι εργαζόταν στο Παρίσι, στο Théâtre Italien, από το 1824, έκανε την πρώτη του προσπάθεια να δημιουργήσει μια ιταλική όπερα που θα ευχαριστούσε το γαλλικό κοινό. Για τη γαλλική αναθεωρημένη έκδοση, προσαρμοσμένη στις εθνικές αξίες των Γάλλων, ο Ροσσίνι διατήρησε την αρχική ιστορία, αλλά άλλαξε το σκηνικό: αντί των Ενετών, οι Τούρκοι πολιορκούν την ελληνική πόλη της Κορίνθου και οι Έλληνες αγωνίζονται για την ίδια τους την επιβίωση. Το τέλος παραμένει τραγικό: η Κόρινθος εξαντλείται δραματικά και η Παμίρα σκοτώνεται παρά να παντρευτεί τον Τούρκο σουλτάνο. Όμως, δεν πεθαίνει μόνο η Παμίρα, αλλά ένας ολόκληρος λαός, ο λαός της Κορίνθου και συμβολικά, οι Έλληνες. Η έξοδος του Μεσολογγίου επηρέασε και τον Β. Ουγκώ (1802-1885) στο ποίημά του «Τα κεφάλια του σαραγιού» (Les Têtes du sérail) από τη συλλογή του *Les Orientales* (1829). Τα συναισθήματα στη Γαλλία ήταν έντονα, εξαιρετικά θετικά και αυθεντικά για τα αίτια της ελληνικής ανεξαρτησίας εκείνη την εποχή και οι λιμπρετίστες ήταν σε θέση να τα εκμεταλλευτούν αποδίδοντάς τα πίσω στην κοινή γνώμη με κάθε καλλιτεχνική μεγαλοπρέπεια (Laurance, 2021). Τέλος, ο ίδιος μουσουργός πραγματοποίησε ακόμη μια συναυλία με σκοπό να συγκεντρώσει χρήματα για την ελληνική υπόθεση. Το καλοκαίρι του 1824 βρίσκεται ο Ροσσίνι στο Λονδίνο. Ήδη η Ελληνική Επανάσταση έχει ξεκινήσει και ο Λόρδος Βύρων έχει πεθάνει. Ο Ροσσίνι συνθέτει τον *Θρήνο των Μουσών*, στη μνήμη του, που παρουσιάζεται στις 9 Ιουλίου 1824. Ο Ροσσίνι δεν ήταν ιδιαίτερα πολιτικοποιημένος, είχε όμως επηρεαστεί και συμμεριζόταν την προσπάθεια των Ελλήνων με τον απελευθερωτικό τους αγώνα εναντίων των Τούρκων. Άλλωστε, ο αγώνας και η διείσδυση της Φιλικής Εταιρείας είχε κατορθώσει να κερδίσει την υποστήριξη πολλών σημαντικών προσωπικοτήτων.

Η σκηνική μουσική του Μπετόβεν (1770-1827) για τα *Ερείπια των Αθηνών*, γραμμένη πριν από την Επανάσταση (1811), βασίζεται σε ένα θεατρικό έργο του Γερμανού δραματουργού Άουγκουστ φον Κότσεμπυ (1761-1819). Αναφέρεται στο πένθος της Ευρώπης για την υποδούλωση της Ελλάδας στους Οθωμανούς και έκανε πρεμιέρα το Φεβρουάριο του 1812, κατά τα εγκαίνια του νέου θεάτρου της σημερινής Βουδαπέστης, αφιερωμένο στον αυτοκράτορα της Αυστροουγγαρίας Φραγκίσκο Β'. Το έργο εκτυλίσσεται στην τουρκοκρατούμενη Αθήνα. Η θεά Αθηνά ξυπνάει από τον αιώνιο ύπνο της και αντιλαμβάνεται ότι η άλλοτε λαμπρή πατρίδα της έχει ερειπωθεί από τους βαρβάρους. Αφού ακούσει τα παράπονα δύο ελληνόπουλων που υπομένουν το ζυγό της σκλαβιάς, παροτρύνει τους συμπατριώτες της να εξεγερθούν για τη λευτεριά. Συνοδευόμενη από τον Ερμή, απευθύνει αίτημα βοήθειας στον αυτοκράτορα της Αυστροουγγαρίας, ενώ στο τέλος η Αθηνά, στεφανώνει την προτομή του αυτοκράτορα Φραγκίσκου με δάφνινο στεφάνι. Λιγότερο γνωστά έργα είναι οι όπερες: *Η ναυμαχία του Ναβαρίνου* του Τζουζέπε Στάφα (1807-1877), που πρωτοπαρουσιάστηκε στο περίφημο Σαν Κάρλο της Νάπολης το 1837, το τρίπρακτο δράμα *Η πτώση του Μεσολογγίου*, του Γερμανού Gustav Joseph Krahe που εκδόθηκε στο Μόναχο το 1828, *Οι τελευταίες μέρες του Σουλίου*, του Τζοβάνι Μπατίστα Φεράρι, όπερα που ανέβηκε στο Φοίνικα της Βενετίας το 1843 και παιζόταν για περισσότερο από δεκαπέντε χρόνια σε διάφορα ιταλικά θέατρα και η όπερα ο *Όρκος του Γερμανού ή η Απελευθέρωση της Ελλάδος* (Ρώμη 1849), του μαλτέζου φλαουτίστα και συνθέτη Vincenzo Napoleone Mifsud (Ρωμανού,

2011). Ο Mifsud (1807-1870) εμπνεύστηκε και από το θάνατο του Μ. Μπότσαρη, μία ορχηστρική δραματική σύνθεση για φωνή με τίτλο *Αναχώρησις του Μάρκου Μπότσαρη δια την μάχην του Καρπενησίου* (Συναδινός, 1919). Ο Μπότσαρης ήταν γνωστός στην Ευρώπη από τη θητεία του στο γαλλικό στρατό πριν την επανάσταση, αλλά και από τη συμμετοχή του στη μάχη του Πέτα (1822), στο πλευρό των φιλελλήνων. Ξεχωρίζει επίσης, το έμμετρο δράμα *Η τελευταία μέρα του Μεσολογγίου*, σε ποίηση του G. Ozaneaux και μουσική F. Herold, που ανέβηκε τον Απρίλιο του 1828 στο Παρίσι, στο θέατρο Odeon. Η υπόθεση στηρίζεται στο περιστατικό της ανατίναξης της πυριτιδαποθήκης από τον Χ. Καψάλη. Μεταφορά του, το 1832, ανέβηκε στο θέατρο La Fenice της Βενετίας, ως πεντάπρακτο ηρωικό μπαλέτο του Antonio Cortesi, σε μουσική του Luigi Maria Viviani. Το 1847, εκδόθηκε στην Τεργέστη η πεντάπρακτη τραγωδία Marco Bozzari του ιταλού συγγραφέα, λιμπρετίστα και ποιητή Antonio Somma (1809-1864) (Πλεμμένος, 2015).

Λίγα λόγια για τη μουσική κίνηση στα Επτάνησα

Η πρώτη μουσική κίνηση που φάνηκε στην ελεύθερη Ελλάδα μετά την ανακήρυξη της εθνικής ανεξαρτησίας, αλλά και ενωρίτερα, σημειώνεται στα Επτάνησα. Ενώ η υπόλοιπη Ελλάδα συνέχιζε να είναι υπόδουλη στους Οθωμανούς, οι πρώτες μουσικές σχολές, με έντονη τη μουσική επιρροή από τη Δύση, εμφανίζονται στην Κέρκυρα, την Κεφαλονιά και τη Ζάκυνθο. Αυτές οι μουσικοθεατρικές κοιτίδες, από τα μέσα του 16ου αιώνα, αποτέλεσαν τον πυρήνα της πολιτιστικής άνθισης στον υπόδουλο ελλαδικό χώρο. Όλη αυτή η αξιολογή καλλιτεχνική δραστηριότητα καλλιεργήθηκε κατά τους αιώνες της Ενετικής Διοίκησης, μετά τη διάλυση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας από την Δ' σταυροφορία και εξελίχθηκε και μετά το 1864, που ενώθηκαν τα Επτάνησα με την Ελλάδα, απαλλαγμένα από κάθε ξένη κυριαρχία και προστασία. Για παράδειγμα το «Σαν Τζιάκομο» (San Giacomo) της Κέρκυρας, ένα αρχιτεκτονικό κομψοτέχνημα στην καρδιά της πόλης, το παλαιότερο στον ελλαδικό χώρο, στην ομώνυμη πλατεία, χτίστηκε τον 17ο αιώνα (1690) και λειτούργησε ως το πρώτο θέατρο της Κέρκυρας στο οποίο παίχτηκε, για πρώτη φορά, όπερα στην περιοχή των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου (Μαυρομούστακος, 2011). Αργότερα βέβαια αντικαταστάθηκε από το Δημοτικό Θέατρο Κέρκυρας (1900) και το κοινό απελευθερωμένο από κάθε ξένο ζυγό ήταν έτοιμο να δεχτεί τα μουσικά και γενικότερα τα πολιτιστικά επιτεύγματα των προικισμένων επτανησίων. Σημειώνουμε ότι εκτός από το San Giacomo υπήρχαν και άλλα θέατρα στα Επτάνησα, όπως το θέατρο «Κέφαλος» στο Αργοστόλι της Κεφαλονιάς, και το θέατρο «Φώσκολος» στη Ζάκυνθο. Και τα δύο αυτά θέατρα, εκτός από κέντρα ψυχαγωγίας και πνευματικής καλλιέργειας, λειτουργούσαν και ως «θεσμοί προσανατολισμένοι στα εθνικά ιδεώδη», σμιλεύοντας τα ιδεώδη εκείνα τα οποία άρχισαν να χτίζουν στο υποσυνείδητο των Επτανησίων την ανάγκη για μια εθνική ταυτότητα (Δεληγιαννόπουλος 2017β).

Η μεγάλη όμως καθυστέρηση στην ανάπτυξη και τη δημιουργία έντεχνης μουσικής και ειδικότερα όπερας στην υπόδουλη Ελλάδα οφείλεται και σε παράγοντες, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, αλλά και στην ολοκληρωτική έλλειψη μουσικής παιδείας

στον τόπο. Όταν στη Δύση για παράδειγμα η έντεχνη μουσική είχε φτάσει στο αποκορύφωμά της και τα λυρικά θέατρα γέμιζαν και ακτινοβολούσαν το μουσικό πολιτισμό, στην ηπειρωτική Ελλάδα προφανώς όλα αυτά ήταν άγνωστα, με μόνη λαμπρή εξαίρεση τα Επτάνησα, ιδίως την Κέρκυρα, όπου πρωτοεμφανίστηκε και καλλιεργήθηκε το μελόδραμα (Καρδάμης, 2011). Πράγματι, στον επτανησιακό πολιτισμό και τη μουσική του παράδοση βρίσκονται οι καταβολές του ελληνικού μελοδράματος και είναι αυτός ο πολιτισμός που αν δε διαμόρφωσε καθοριστικά τη νεοελληνική μουσική και γενικότερα το νεοελληνικό πολιτισμό τότε αναμφισβήτητα τον επηρέασε σημαντικά. Ο πλούτος του μουσικού θεάτρου και τα τραγούδια της Επτανήσου διακρίνονται για την ιδιότυπη χάρη τους, το πνεύμα, το χιούμορ, τη λεπτή ειρωνεία και την αλληγορία.

Ο πρώτος συνθέτης που παρουσιάζεται στην Ελλάδα της εποχής του 1821 είναι ο Νικόλαος Μάντζαρος (1801-1858), ο οποίος γεννήθηκε στην Κέρκυρα και σπούδασε στην Ιταλία. Εκτός από τη μελοποίηση του *Ύμνου εις την Ελευθερίαν* του Σολωμού, έγραψε πλήθος άλλων μουσικών συνθέσεων, κυρίως θρησκευτικών, όπως ο *Θρήνος του Ιερεμία*, οι *Τρείς Λειτουργίες*, οι *Ψαλμοί του Δαβίδ*, *Σονέτα του Πετράρχη* κ.ά.. Σε όλο το έργο του είναι καταφανής η επίδραση της ιταλικής μουσικής ενώ διακρίθηκε και ως παιδαγωγός, καθώς μόρφωσε πολλούς μουσικούς των αρχών του 19^{ου} αι.. Μεταξύ άλλων μουσουργών περιλαμβάνονται οι Αντώνιος Λιβεράλης (1814-1842), Φραγκίσκος Δομενεγίνης (1807-1874), Νικόλαος Μεταξάς (1825-1907), Γεώργιος Λαμπήρης (1824-1886) και Παύλος Καρρέρ (1829-1896), ο οποίος συνέθεσε τα μελοδράματα, *Μάρκος Βότζαρης*, εμβληματικό και γραμμένο σε ύφος κλέφτικου τραγουδιού, όπου αγαπήθηκε ιδιαίτερα από τον κόσμο, το τραγικό μελόδραμα *κυρά Φροσύνη*, το μονόπρακτο *Δέσπω, η ηρωίς του Σουλίου*, τη μη σωζόμενη όπερα *Λάμπρος* και το μελόδραμα *Μαραθών-Σαλαμής*, τελευταία όπερα του συνθέτη, γράφτηκε το 1888, όλα με πατριωτικό χαρακτήρα, στην ελληνική γλώσσα και ανεβασμένα από Έλληνες καλλιτέχνες. Η επιτυχία της λυρικής τραγωδίας *Μάρκος Βότζαρης* (Marco Bozzari), σε τέσσερις πράξεις, του Παύλου Καρρέρ, δεν οφειλόταν μόνο στο εθνικοπατριωτικό της περιεχόμενο, αλλά και στην τέχνη σύμφωνα με την οποία είχε συντεθεί. Θεμελιώνεται η ιδέα της ελληνικότητας στη μουσική, το θέατρο και τη γλώσσα, κάτι που θα αποτελέσει τις βασικές αναφορές και τις ρίζες της εθνικής μουσικής σχολής (Ξεπαπαδάκου, 2003). Η όπερα *Δέσπω* γράφηκε το 1875 και πρωτοπαρουσιάστηκε στην Πάτρα το 1882 σε λιμπρέτο του κερκυραίου Αντώνιου Μανούσου. Η υπόθεση της όπερας διαδραματίζεται στο Σούλι το 1803, όπου ύστερα από μια νικηφόρα μάχη κατά του Αλή Πασά, η *Δέσπω* μαζί με άλλες γυναίκες καταφθάνουν για να περιποιηθούν τους τραυματίες. Εκεί, η *Δέσπω* μαθαίνει ότι ο σύζυγός της Γεώργιος Μπότσης σκοτώθηκε και ορκίζεται εκδίκηση. Στην επόμενη επίθεση του Αλή Πασά η *Δέσπω*, με θυγατέρες, νύφες και εγγονές της κλείνεται στον πύργο του Δημουλά (κάστρο Ρινιάσας) στο Ζάλογγο. Ενώ η άμυνα των ανδρών καταρρέει κι εκείνες προβάλλουν σθεναρή αντίσταση, καθώς εισβάλλουν οι Τουρκαλβανοί, η *Δέσπω* τον ανατινάζει με όσο μπαρούτι της είχε απομείνει για να βάλει τέλος στη ζωή τη δική της και της οικογένειάς της. Στο τραγικό μελόδραμα *κυρά Φροσύνη* σε λιμπρέτο του ζακυνθινού Ελισαβέτιου Μαρτινέγκου (1832-1885) και ποίηση του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη (1824-1879) περιγράφεται ο παράνομος

έρωτας της Ευφροσύνης Βασιλείου με τον γιο του Αλή Πασά, Μουχτάρ και το τραγικό της τέλος στη φυλακή, επειδή δεν ενέδωσε στο ερωτικό πάθος του πατέρα Αλή.

Ο Καρρέρ γεννήθηκε στη Ζάκυνθο και από μικρή ηλικία έζησε για αρκετά χρόνια στην Ευρώπη, όπου σπούδασε και έκανε καριέρα ως μουσικός. Πήρε τα πρώτα μαθήματα πιάνου στην Αγγλία και αργότερα, μετά την επιστροφή του στη Ζάκυνθο, πήρε μαθήματα από τους G. Cricca και F. Mirangini. Ο συνθέτης Καρρέρ υπήρξε μαθητής και του Ν. Μάντζαρου στην Κέρκυρα. Σε αρκετά μελοδραματικά του έργα χρησιμοποίησε θέματα εμπνευσμένα από την ελληνική ιστορία. Βέβαια ο Καρρέρ, όπως και οι περισσότεροι Επτανήσιοι συνθέτες, συχνά χρησιμοποίησε ιταλικά λιμπρέτα στα έργα του, στα οποία φρόντιζε να υπάρχει και ελληνική μετάφραση. Οι όπερες του Καρρέρ παρουσιάστηκαν σε αρκετές παραστάσεις και με μεγάλη επιτυχία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας από τους πλέον καταξιωμένους στο εξωτερικό επτανήσιους συνθέτες (Λεωτσάκος, 2003, Ξεπαπαδάκου, 2005).

Γνωστό είναι και το μοναδικό, στο είδος και το ύφος του, *Ξύπνημα του Κλέφτη*, του Ιωσήφ Λιβεράλη (1820-1899), αδελφού του Αντώνιου, μια πιανιστική ραψωδία, η οποία αξιοποιεί εξολοκλήρου ελληνικά δημοτικά θέματα, και της οποίας η έκδοση προηγήθηκε κατά τέσσερα έτη από την έκδοση των πρώτων *Ουγγρικών Ραψωδιών* του Liszt. Στα προηγούμενα συμπεριλαμβάνεται και η έως πρόσφατα χαμένη όπερα του Κερκυραίου συνθέτη Αλέξανδρου Γκρεκ (1876-1959), *Ανδρονίκη*, η οποία βρέθηκε – και φυλάσσεται – στο Αρχείο του Ωδείου Αθηνών.

Ο πρώτος Έλληνας συνθέτης κωμικού μελοδράματος Σπυρίδων Ξύνδας (1814-1892), γεννήθηκε στην Κέρκυρα, έγραψε έργα για κιθάρα, τραγούδια, καντάδες και το 1857 την μελοδραματική όπερα *Υποψήφιος Βουλευτής*, σε ελληνικό λιμπρέτο, διανθισμένη με φολκλорικά στοιχεία και έντονη κοινωνική κριτική, όπου πρωτοπαίχτηκε το 1867 στο «Σαν Τζιάκομο». Τέλος, ο γνωστότερος στη Δύση, ένας από τους εκπροσώπους της σχολής των *Βεριστών* και μεταξύ όλων των Ελλήνων μουσικών, υπήρξε ο Σπυρίδων Σαμάρας (1861-1917), ο οποίος επίσης γεννήθηκε στην Κέρκυρα, πήρε τα πρώτα του μαθήματα από τον Ξύνδα, σπούδασε στο Παρίσι και εγκαταστάθηκε αργότερα στην Ιταλία. Να σημειώσουμε εδώ ότι το καλλιτεχνικό κίνημα του *Βερισμού* αναπτύχθηκε κυρίως στην Ιταλία δίνοντας τον πρώτο ρόλο στο κείμενο και στα ανθρώπινα πάθη με ρεαλισμό, δυνατές και γρήγορες εντυπώσεις και συγκινήσεις αφήνοντας κατά μέρος τη φροντίδα της μελωδίας, της συμφωνίας και του λυρισμού. Θα έλεγε κανείς ότι η αναζήτηση συγκινητικών ή τραγικών καταστάσεων και θεατρικών τεχνασμάτων (κραυγές, χειρονομίες, εντυπωσιασμοί κ.ά.) οδηγούσε σε μία φτωχότερη σύνθεση, λιγότερο εξυψωμένη (Landormy, 1931). Ο Σαμάρας έγραψε πολλά μελοδράματα πάνω σε ιταλικά λιμπρέτα εκ των οποίων η *Flora Mirabilis* (Μιλάνο 1886) και *Medge* (Ρώμη 1888), σε ηλικία 24 ετών. Στην Ελλάδα τα έργα του έγιναν δεκτά με μεγάλο ενθουσιασμό όπως οι γνωστές και λαοφιλείς όπερές του *La Martire* (Νάπολι, 1894), επηρεασμένη από τη γερμανική μουσική, *La Furia domata* (Μιλάνο, 1895), σε λιμπρέτο βασισμένο στο «Ημέρωμα της Στρίγγλας» του Σαίξπηρ κ.ά. (Φιστουρή, 2011). Το 1896 με την έναρξη των πρώτων Ολυμπιακών Αγώνων, ο Σαμάρας ήρθε στην Ελλάδα και

συνέθεσε τον Ολυμπιακό Ύμνο, πάνω στο ποίημα του Παλαμά «Αρχαίο πνεύμα αθάνατο», που εκτελέστηκε από τις καλύτερες φιλαρμονικές της χώρας.

Αντί επιλόγου: η αξία της όπερας στη σύγχρονη εκπαίδευση

Η χρήση της τέχνης, γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει επαρκώς ερευνηθεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία κι έχουν προκύψει αξιόλογες προτάσεις και συμπεράσματα σχετικά με τη σπουδαιότητά της και την επίδραση που ασκεί στις ψυχοσυναισθηματικές λειτουργίες του ανθρώπου (Baker, 1995). Είναι επίσης παραδεκτό ότι η τέχνη εμπεριέχει όλα τα στοιχεία της δημιουργικότητας, βάσει των οποίων η προσέγγιση ενός έργου επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Η μύηση των νέων ανθρώπων στα μονοπάτια της κλασσικής μουσικής και της κλασσικής δραματουργίας θεωρείται επιβεβλημένη στο βαθμό μάλιστα που σήμερα υπάρχει κι ένας μεγάλος αριθμός καλλιτεχνών που αποδίδει με ξεχωριστή ερμηνευτική δεινότητα τα έργα των μεγάλων συνθετών. Όταν με τη βοήθεια της διδασκαλίας φέρνουμε τα παιδιά σε επαφή με το βίο των μεγάλων μουσουργών και τις ιστορικές συνθήκες κάτω από τις οποίες έζησαν και έγραψαν μουσική, τους προσθέτουμε εμπειρίες και τα ξανοίγουμε σε έναν κόσμο που διαφορετικά δύσκολα θα επέλεγαν και θα ανακάλυπταν. Ο Hubert τονίζει πως η αισθητική αγωγή γενικά συμβάλλει στην ολική σύνθεση της συνείδησης και την ανυψώνει και ότι αυτό επιτυγχάνεται με τρεις τρόπους: με τη μύηση των μαθητών στις στοιχειώδεις μεθόδους καλλιτεχνικής δημιουργίας, με την παρουσίαση και μελέτη μεγάλων έργων τέχνης και με την ενημέρωση στην ιστορία των τεχνών και των μεγάλων δημιουργών (Humbert, 1973). Η μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά αποτελούν γνώμονα των αναλυτικών προγραμμάτων στο πεδίο της αισθητικής αγωγής του σύγχρονου σχολείου.¹

Θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε στο σημείο αυτό και κάποιους λόγους ενδεικτικά, που συντελούν σήμερα περισσότερο από ποτέ στην ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής και στη διάδοση των προϊόντων της τέχνης ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους: α) Τα καλλιτεχνικά έργα διαδίδονται και προωθούνται με σύγχρονα και τεχνολογικά προηγμένα εποπτικά μέσα. β) Εμπλουτίζονται μουσεία και χώροι τέχνης, διοργανώνονται συναυλίες, εκθέσεις, παραστάσεις με μεγάλη συχνότητα και αξιοσημείωτη ποιότητα και ποικιλία (Χαρίτος, 2015). γ) Η διάθεση για αποφόρτιση και ψυχαγωγία είναι έντονη σήμερα, σε μία εποχή της εξαντλητικής καθημερινότητας. δ) Υπάρχει πλούσια ενημέρωση από τα μέσα, πάνω σε καλλιτεχνικά θέματα, με εξειδικευμένες εκπομπές και αξιόλογα άρθρα. ε) Έχει κατασταλάξει η διαχρονικότητα της αξίας της κλασσικής δημιουργίας. στ) Η ταχύτητα της πληροφορίας, τα ταξίδια, η κατάργηση των συνόρων, οι ανοιχτές αγορές και τα λοιπά στοιχεία της παγκοσμιότητας ενδυναμώνουν την εξάπλωση της τέχνης. ζ) Η πολυπολιτισμικότητα που βιώνουμε καθημερινά ως εκπαιδευτικοί, στις αίθουσες διδασκαλίας, συμβάλλει αφενός στην ανάδειξη έργων παγκόσμιας

¹ Υπουργική απόφαση αρ. 21072/Γ2. (Φ.Ε.Κ. αρ. 303 και 304, τεύχος Β', 13-3-2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, σ. 3733-4400.

εμβέλειας και αφετέρου στην εδραίωση και την κατανόηση της τέχνης και της κουλτούρας άλλων χωρών και λαών.

Βάσει των όσων έχουν αναφερθεί ως τώρα και λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα πλούσια βιβλιογραφία θα σταθούμε στην ισορροπία της προσλαμβάνουσας γνώσης με την εσωτερική μας ευαισθησία, με τη δυνατότητα δηλαδή να γίνεται το κάθε έργο ένα κομμάτι του εαυτού μας. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση αυτή παραμένει προσωπική υπόθεση και δεν διδάσκεται στο σχολείο διότι μέσα σε κάθε δημιουργία υπάρχουν στοιχεία με τα οποία καθένας από μας μπορεί να ταυτιστεί, αρκεί να τα ανακαλύψει. Στις αισθήσεις μας είναι γεγονός ότι κυριαρχεί ο υποκειμενισμός και ο Ηράκλειτος υποστήριζε πως ακόμη κι αυτές παραμένουν συχνά «ψευδείς μάρτυρες».

Σήμερα, όλοι αποδεχόμαστε ότι είναι αναγκαίο να δοθεί στην εκπαίδευση το προβάδισμα στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα και το σχολείο έχει χρέος να δώσει τη σπίθα. Η ποιότητα έχει να κάνει με την αλήθεια της έκφρασης, την πρωτοτυπία, την καλλιέργεια της φαντασίας, της επινοητικότητας, τον πειραματισμό και την ελευθερία (Κακίση, 2003). Η μελέτη της πολυεπίπεδης αισθητικής δημιουργίας των μεγάλων μουσουργών αποτελεί οδηγό του εξειδικευμένου δασκάλου αλλά και του μαθητή όχι μόνο για την κατανόηση και το βίωμα της τέχνης συνολικά ή των μεγάλων ιδεών παρέχοντας γνώσεις εμπειρίες και δεξιότητες, αλλά γιατί με την αναγωγή σε αυτήν επιτυγχάνεται και η σύνδεση με τα άλλα μαθήματα (διαθεματικότητα) του σχολείου με ιδιαίτερη ευκολία, λόγω του εύρους της θεματογραφίας και της αισθητικής πληρότητας, με ενδιαφέρον και πρωτοτυπία. Από την προβολή των έργων δίνεται η δυνατότητα συγχρόνως σε όλες τις εκφραστικές διαθέσεις (ηχητική, θεατρική, εικαστική, λογοτεχνική) να ενεργοποιήσουν τη φαντασιακή λειτουργία του μαθητή και να κινητοποιήσουν άμεσα τη σκέψη και το συναίσθημά του, μετατρέποντάς τον, μέσα από τη δράση και το παιχνίδι, σε καλλιτέχνη. Μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία εκτός της αισθητικής ενεργοποίησης διασφαλίζεται και η προώθηση της μάθησης αφού τα παιδιά ωθούνται να ζωγραφίσουν τοπία, να περιγράψουν εικόνες, να μιμηθούν εκφράσεις και κινήσεις, να κάνουν συσχετισμούς μέσα από την ιστορία μας, να φέρουν στη μνήμη τους γεγονότα, να συγκρίνουν τους Έλληνες με τους λαούς της βόρειας και δυτικής Ευρώπης και όχι μόνο, να βρουν ομοιότητες, διαφορές, συνήθειες, αξίες, κ.ά..

Άλλωστε, στα σύγχρονα προγράμματα διασφαλίζεται χώρος για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μελετώνται θέματα που δεν μπορούν να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στις μαθητικές ομάδες δεν παίζει κανένα ρόλο η επίδοση, το φύλο ή η κοινωνική και πολιτιστική προέλευση (Σκαλιάπας, 2003). Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας με ακρίβεια τη θεματολογία των έργων και επιλέγοντας κάθε φορά εκείνο στο οποίο έχει προαποφασίσει να επικεντρώσει την προσοχή του για εφαρμογή κι επεξεργασία, οργανώνει και ενεργοποιεί το μαθητή στην κατεύθυνση της αισθητικής παρέμβασης ανάλογα με τις προτιμήσεις του, την κλίση του και το βαθμό δυσκολίας. Η διάδοση των καλλιτεχνικών έργων σήμερα διευκολύνεται από τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων που διαθέτει το σύγχρονο σχολείο. Ο δάσκαλος καλείται να συνδυάσει τις γνωστικές με τις αισθητικές ικανότητες τόσο των παιδιών όσο και

τις δικές του. Στη συνέχεια ο μαθητής, αφού προετοιμαστεί αναλόγως αντιλαμβάνεται και βιώνει την πρόοδο και τα αποτελέσματα των αισθητικών δραστηριοτήτων και τέλος ανακαλύπτει και αξιολογεί το όφελος από τη συμμετοχή του στην εμπειρία (Τριλιανός, 1991). Επίσης, δίνεται και το κίνητρο για συμμετοχή σε σημαντικές πολιτιστικές δραστηριότητες και τελετές μέσα και έξω από το σχολείο.

Η επαφή με την καλλιτεχνική παραγωγή παρέχει μια ισορροπημένη απόλαυση του συνόλου των τεχνών και συγχρόνως προετοιμάζουν ένα δημιουργικό άνθρωπο κι ένα φιλότεχνο θεατή. Είναι αναμφισβήτητο το κέρδος από τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στις τέχνες και τον πολιτισμό σε κάθε εποχή αλλά και ιδιαίτερα σήμερα που η πολυπολιτισμική κοινωνία μας το επιβάλλει, αλλά και το έχει μεγάλη ανάγκη. Το κέντρισμα της αισθητικής ευαισθησίας των νέων ανθρώπων προκαλεί αισθητική συγκίνηση και ψυχική ευφορία, εξευγενίζοντας και πλουτίζοντας την πνευματική ζωή. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι λέξεις, ήχοι, κίνηση, χρώματα κ.ά. Ο άνθρωπος μόνο με τη μόρφωση και τη συνεχή τριβή φθάνει στην κατάκτηση του αισθητικού πλούτου. Η συγκεκριμένη τέχνη ως έκφραση ολοκληρωμένη, ανώτερων πνευματικών δυνάμεων έχει την ικανότητα να μας προκαλεί να τη βιώσουμε και μας φέρνει σε επαφή με τα μυστικά της ζωής.

Η τραγωδία εξαντλεί πραγματικά σε αβλαβείς σκηνές και εικόνες την ανάγκη που νιώθει ο άνθρωπος να δοκιμάζει ισχυρές και βίαιες συγκινήσεις, για τις οποίες ο κοινωνικός βίος δεν παρέχει ανάλογες και επαρκείς ευκαιρίες (Lalo, 1952). Η όπερα απλώνεται μπροστά στις αισθήσεις του θεατή πλημμυρίζοντας τόσο τον εξωτερικό όσο και τον εσωτερικό του κόσμο και σε αυτό συντελεί η συγκλονιστική απόδοση της συνύπαρξης των τεχνών που ενεργοποιεί τις αισθήσεις και γεννάει την επιθυμία (Θεοδωρακόπουλος, 1975). Αν και γενικά είναι ουτοπικό να ζητάμε απαντήσεις για τα προβλήματα της δικής μας εποχής μπορούμε να στεκόμαστε στην κατανόηση του πολυσήμαντου οπερατικού έργου να απευθύνεται σε όλο τον κόσμο, κυρίως λόγω της διαχρονικότητας των μηνυμάτων του. Τα έργα δραπετεύουν από τα στενά περιθώρια του εθνισμού κι εξασφαλίζουν παγκόσμια αναγνώριση, αιχμαλωτίζοντας το κοινό και εκφράζοντας τον εσωτερικό ανθρώπινο προβληματισμό.

Η τέχνη των κλασσικών δραματουργών, αναγνωρισμένη επανειλημμένως για τη σπουδαιότητά της, επιχείρησε να αναδείξει τα στοιχεία στα οποία στηρίζεται ο κατακερματισμένος νεωτερικός άνθρωπος, κατασκευάζοντας με δοκιμασμένα και άφθαρτα υλικά, έργα κλασσικά. Και κλασσικά είναι τα έργα εκείνα που υπερβαίνουν τα σύνορα του κοινωνικού χώρου και του ιστορικού χρόνου και μιλούν ακόμα και σε λαούς πολύ μακρινών τόπων και εποχών. Έχουν τη δύναμη να μιλάνε στην ψυχή μας γιατί εισχωρούν βαθιά στα στρώματα του ατομικού και κοινωνικού πεπρωμένου. Η μεγάλη τους διάρκεια οφείλεται στο ότι κάθε στιγμή μπορούν να αποκαλύψουν κάτι σημαντικό σε όποιον τα εμπιστευτεί, διότι οι δημιουργοί τους αγάπησαν, πόνεσαν και προσπάθησαν να λυτρώσουν και να κατανοήσουν τον πολύπαθο, αιώνιο άνθρωπο.

References

- Baker, D. (1995). Art and cognitive development, *Visual art Research*, 21, pp. 37-42.
- Berstein, S. & Milza, P. (1997). *History of Europe*, translated by K. Livieratos, 3rd edition. Athens: Alexandria.
- Deligiannopoulos, S. (2017b). *The Greek Element in the Ionian Music School (part 2)*, <https://artic.gr/eptanisiakimousikisxoli-2/>, was retrieved on 18/1/2021.
- Eisner, E., W. (1991). What the arts taught me about education, *Art Education*, 44, pp 10-19.
- Greece: The history and culture of the Greek nation from the beginning until today. (1996). North Athens: Papyrus.
- Halsted, J., B. (1969). Lord Byron: Childe Harold's Pilgrimage and Manfred. *Romanticism*, pp. 313-337.
- Hobsbawm, E. J. (1997). *The Age of Revolutions, 1789-1848*. Athens: MIET.
- Hubert, R. (1973). *General Pedagogy*, edited by K. Kitsou- V. Skoulatou, Athens, pp. 534-537.
- Theodorakopoulos, I. (1975). *Introduction to philosophy, vol. C, Cognition, Ethical philosophy, Aesthetics*, Athens, p. 544.
- Kakisi, L. (2003). Art education in the modern school. In: Koutsouvanou E., Vagianos G., Papaioannou A., etc. (ed.), *Knowledge, values and skills in modern education*. Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference with international participation, Athens 28-30 March 2003, Athens, p.525.
- Kardamis, K. (2011). New news about the melodramatic activity of the San Giacomo Theater between 1799 and 1823. In: Alexiadis, M. (ed.), *Ionian Opera and Musical Theater until 1953*. Proceedings of the Conference, pp. 48-59. Athens Concert Hall, Athens, April 23-24, 2010. Athens: National and Kapodistrian University of Athens-Department of Theatrical Studies.
- Lalo, C. (1952). *Notions de Esthetique*, Paris, p.31.
- Landormy, P. (1931). *History of music*, vol. B. Athens: Eleftheroudakis.
- Laurance, R. (2021). *The Siege of Corinth*, <https://www.allmusic.com/composition/le-si%E8ge-de-corinthe-the-siege-of-corinth-opera> mc0002377532?cmpredirect, retrieved on 2/2/2021.

Leotsakos, G. (2003). *Paul Carrer. Memoirs and essays*. Athens: Benaki Museum and T.M.S. Ionian University.

Loukatos, S. (1996). *Italian philhellenism during the struggle for Greek independence, 1821-1831*. Athens: Hellenic Committee for Southeast European Studies, Center for Southeast European Studies.

Mavromoustakos, P. (2011). The theater is only the occasion: architectural proposals and social processes related to the Corfu stage (18th-19th century). In: Alexiadis, M. (ed.), *Ionian Opera and Musical Theater until 1953*. Proceedings of the Conference, pp. 102-115. Athens Concert Hall, Athens, April 23-24, 2010. Athens: EKPA-Department of Theatrical Studies.

Xepapadakou, A. (2003). *Markos Votzaris by Pavlos Carrer: a "national" opera*. Musical Speech 5, 27-63.

Xepapadakou, A. (2005). *Pavlos Carrer and his melodramatic work*, Doctoral Thesis, T.M.S. Ionian University.

Plemmenos, G. (2015). The artistic contribution of the Philhellenes to the Revolution of 1821: creators, repertoire, impact. In: Mandylara A., Anastasopoulos N. and Flitouris L. (Ed.), *Hellenism, the interest in Greece and the Greeks from 1821 until today*. Athens: Herodotus.

Raptis, M. (1989). *A Brief History of the Greek Melodrama and the National Opera 1888-1988*. Athens: New Borders.

Romanou, K. (2000). *History of Modern Greek Music*. Athens: Culture.

Romanou, K. (2011). Italian philhellenism and Ionian stage music inspired by the Greek Revolution. In: Alexiadis, M. (ed.), *Ionian Opera and Musical Theater until 1953*. Proceedings of the Conference, pp. 24-34. Athens Concert Hall, Athens, April 23-24, 2010. Athens: National and Kapodistrian University of Athens-Department of Theatrical Studies.

Skaliapas, G. (2003). Flexible area of interdisciplinary approaches: An innovation in Education. In: Koutsouvanou E., Vagianos G., Papaioannou A., etc. (ed.), *Knowledge, values and skills in modern education*. Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference with international participation, Athens 28-30 March 2003, Athens, p.304.

Synadinos, Th. (1919). *History of Modern Greek Music 1824-1919*. Athens: Press.

Todorov, T. (2006). *In defense of the Enlightenment*. Athens: Thyrathen.

Trilianos, A. (1991). *Methodology of teaching I*, 2nd Edition, Athens: Tolidi.

Fidetzis, B. (1999). "A forerunner and his fate", in the insert of the digital album: *Pavlos Carrer, I Kyra-Frosini*, Athens: "Musurgia Greca", Lyra, ML 0669/70, 10 21.

Fistouris, D. (2011). The contribution of Spyros Samaras to the naturalistic-verbal movement of Italian and French opera. In: Alexiadis, M. (ed.), *Ionian Opera and Musical Theater until 1953*. Proceedings of the Conference, pp. 24-34. Athens Concert Hall, Athens, April 23-24, 2010. Athens: National and Kapodistrian University of Athens-Department of Theatrical Studies.

Charitos, B. (2015). COMPOSITION: quantitative and qualitative evaluation report. In V. Charitos (Ed.), *Synthesis of Ideas, Forms and Tools for Cultural and Artistic Education*, pp. 32-55. Athens: Vassilis and Marina Theocharaki Foundation for Fine Arts and Music

Εκπαίδευση στη Σχολική Διαμεσολάβηση

*Βλαχάβα Ευανθία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc. Παιδαγωγικής
Ξενίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΠΕ71, Μ.Σc. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη σχολική διαμεσολάβηση και τη συμβολή της στην πρόληψη των συγκρούσεων αλλά κυρίως στην ειρηνική επίλυσή τους σε δομημένο πλαίσιο στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης και στα βήματα για την εφαρμογή της στο σχολείο, όσον αφορά στην εκπαίδευση των διαμεσολαβητών και στη διαδικασία. Σκοπός είναι να δοθεί το πλαίσιο εφαρμογής της διαμεσολάβησης σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να μειωθούν οι συγκρούσεις και να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, σύγκρουση, λύση, σχολικό κλίμα

Education in Peer Mediation

Vlachava Evanthia, Xenidou Maria

Abstract

This paper will examine peer mediation in school setting. More specifically, the theoretical framework of peer mediation in schools will be reviewed and also the steps for its implementation as regards the training of peer mediators and the ensuing process. Our aim is to illuminate the context of the implementation of mediation in secondary schools with a view to reducing conflicts and improving the school climate.

~.~

Η διαμεσολάβηση, διαμεσολάβηση ομοτίμων ή σχολική διαμεσολάβηση όπως εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, ως διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ (δεκαετίες 1960-1970). Έγκειται σε ειρηνική, δημιουργική, ανθρωποκεντρική μεσολάβηση από αμερόληπτο τρίτο άτομο, αποδεκτό από τα συγκρουόμενα μέρη και αφορά γενικά στις ανθρώπινες σχέσεις, ιδιωτικές και δημόσιες. Ο μεσολαβητής μετά από εποικοδομητική συνάντηση και μέσω δομημένης διαμεσολαβητικής συνομιλίας συμβάλλει στην εύρεση συναινετικής λύσης (Besemer, 2014). Η σχολική διαμεσολάβηση ή εναλλακτικά διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) είναι, ως γέφυρα επικοινωνίας και κατανόησης, μέθοδος πρόληψης σχολικής βίας και εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης και μετασχηματισμού των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα σε μαθητές/τριες. Δεν είναι η γνωστή παραδοσιακή πρακτική εξάρτησης από υπέρτερους, δηλ. απόδοσης ευθυνών και τιμωριών από τους/τις ενήλικες εκπαιδευτικούς, αλλά δυνατότητα αυτορρύθμισης στη σχολική κοινότητα. Οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες αφού εκπαιδευτούν ενεργούν ως ομότιμοι διαμεσολαβητές (Lee, Kim & Kim, 2013) και βοηθούν τα μέλη που βρίσκονται σε σύγκρουση να κατανοήσουν τις βασικές αιτίες της διαφωνίας τους και να συμφωνήσουν σε αμοιβαία αποδεκτή λύση (Irex, 2013).

Με τη διαμεσολάβηση η σύγκρουση δεν είναι ούτε θετική ούτε αρνητική γίνεται όμως δημιουργική μέσα από την κοινωνική ρύθμιση και τον εξορθολογισμό που πρεσβεύει. Η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να προωθήσει την επιδιωκόμενη κοινωνική συμπεριφορά αποτρέποντας την κλιμάκωση της έντασης και την παγίωση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες στους μαθητές για προώθηση της αυτονομίας και έκφρασης των συναισθημάτων τους (Nikolaou et al., 2014. Morrow, Hooker & Cate, 2015). Συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων και στην εδραίωση της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον, συνεπώς και στη δημιουργία ασφαλούς, θετικού, υγιούς και δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος (Grigoriadou & Telliou, 2016).

Καθώς η σχολική βία εκδηλώνεται με λεκτική επιθετικότητα, σωματική βλάβη ή καταστροφή περιουσίας, ταπείνωση, εξοστρακισμό, απομόνωση, κακομεταχείριση, έκθεση στο διαδίκτυο με διάδοση φημών έχει συνέπειες στη συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών (Morrow et al., 2015). Αποδεικνύεται αποτελεσματικό πρόγραμμα η σχολική διαμεσολάβηση ιδιαίτερα σε σχολεία με πολιτιστική ποικιλομορφία, όπου η παρουσία τέτοιων περιστατικών είναι περισσότερο έντονη, καθώς μη εγγενείς μαθητές εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού πιο συστηματικά από τους εγγενείς (Nikolaou et al., 2014), ακόμα και σε περιπτώσεις ατόμων με νοητική αναπηρία ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (MacFarland & Fisher, 2019).

Ευεργετικές επιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον προκύπτουν από την εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης με βελτίωση των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και τροποποίηση στάσεων και πεποιθήσεων (Barbero, Hernández, Esteban & García, 2012). Επίσης, μέσω της επίλυσης προβλημάτων σχολικής βίας προωθείται η συναισθηματική υγεία των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα (Cowie, 2014) και μειώνονται τα επίπεδα άγχους των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε ανάλογα επεισόδια (Goodearl, Salzinger & Rosario, 2014. Victoira, Andrews & Nordstokke, 2020) βελτιώνεται η συναισθηματική και ψυχολογική υγεία των εμπλεκόμενων μελών και μειώνονται οι αρνητικές συνέπειες στο σχολικό κλίμα και στις μεταξύ τους σχέσεις (Nikolaou et al., 2014). Επιπλέον, η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων που λειτουργούν ως ομότιμοι υποστηρικτές της παρέμβασης και η ασφάλεια που νιώθουν όσοι κινδυνεύουν από φαινόμενα εκφοβισμού ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχολικής διαμεσολάβησης (Cowie, 2014).

Συνεπώς, η σημαντικότητα των εν λόγω προγραμμάτων αποδεικνύεται πολύτιμη για τους μαθητές – διαμεσολαβητές καθώς εκπαιδεύονται στην επικοινωνία, στην ενεργητική ακρόαση, στην ενσυναίσθηση, στην αποδοχή και αλληλοκατανόηση με ταυτόχρονη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και ενίσχυσης του αισθήματος ευθύνης. Παρατηρείται η έντονη επιθυμία για ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διαμεσολάβηση δημιουργεί κλίμα ασφάλειας που στηρίζει τη μάθηση, την ασφάλεια και τη χαρά στο σχολείο και αποτελεί ευκαιρία αυτογνωσίας, γνωριμίας με τον άλλο, ωρίμανσης και ενηλικίωσης, άσκησης στην υπευθυνότητα και αυτονομία (Barbero et al., 2012. Usó et al., 2016).

Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει:

Α. την προετοιμασία του σχολικού πλαισίου. Ο/Η Διευθυντής/ντρια συγκαλεί το Σύλλογο εκπαιδευτικών και το ενημερώνει για το πρόγραμμα (Christidou, 2016). Οργανώνεται Συμβούλιο στο οποίο συμμετέχουν η Διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί, οι συντονιστές/τριες εκπαιδευτικού έργου (Σχολικοί Σύμβουλοι), ο Σύλλογος γονέων, οι εκπρόσωποι μαθητών, και ο/η Σχολικός/ή Ψυχολόγος αν υπάρχει, ο Δήμος –επιτροπή Παιδείας (για τη διάχυση του προγράμματος). Στο Συμβούλιο με ευθύνη του Διευθυντή/ντριας γίνεται ενημέρωση για τα οφέλη της διαμεσολάβησης, εξηγείται η πρακτική της, τίθενται οι προβληματισμοί και διεξάγεται συζήτηση. Η συνάντηση στην οποία ορίζεται και το χρονοδιάγραμμα των δράσεων λαμβάνει χώρα στην αρχή του έτους. Ορίζεται υπεύθυνος εκπαιδευτικός –επικεφαλής του σχεδίου δηλ υπεύθυνος συντονιστής ο οποίος να έχει κατάλληλη εκπαίδευση από πανεπιστήμιο ή άλλον επίσημο φορέα πριν αναλάβει τη διαμεσολάβηση. Συστήνεται Επιτροπή Διαμεσολάβησης από εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων που παρακολουθούν την εξέλιξη και υλοποίηση του προγράμματος. Επιπλέον συντάσσεται κείμενο για την ενημέρωση όλων των γονέων και Πρωτόκολλο Ετοιμότητας και δέσμευσης των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης για τη θεωρητική τεκμηρίωση τη στήριξη του προγράμματος (Grigoriadou & Telliou, 2016). Παράλληλα, ετοιμάζεται ειδικά διαμορφωμένος χώρος για τη διαμεσολάβηση (κατά προτίμηση απομακρυσμένος και με ησυχία) ο οποίος θα έχει στους τοίχους αναρτημένες αφίσες (έργο των μαθητών/τριών) και τους κανόνες της διαδικασίας.

Β. Την ενημέρωση των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό ή από τον/την συντονιστή/τρια του προγράμματος. Επίσης διανέμεται φυλλάδιο ενημερωτικό για το ρόλο του διαμεσολαβητή που απευθύνεται σε β' γραμματικό πρόσωπο –για αμεσότητα- στους μαθητές/τριες και τονίζει ότι ο διαμεσολαβητής δεν είναι δικαστής, είναι ουδέτερος και εχέμυθος, σας ακούει και η λύση τελικά εναπόκειται σε εσάς.

Γ. Την επιλογή των διαμεσολαβητών. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης περιλαμβάνει αρχικά την επιλογή μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων του σχολείου και την εκπαίδευσή τους μέσω μικρής χρονικής διάρκειας συνεδριών με σκοπό να παρέχουν διαμεσολάβηση από ομοτίμους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με βάση τα ακόλουθα προσόντα: εχεμύθεια, σοβαρότητα, διαθεσιμότητα, σεβασμός, ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συνείδηση, να είναι αποδεκτό πρόσωπο έχοντας ταυτόχρονα θετική φήμη στο σχολικό πλαίσιο. Οι διαμεσολαβητές/τριες φέρουν κάποιο διακριτικό στοιχείο, ώστε να μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα, ενώ οι μαθητές αναμένεται να τους προσεγγίσουν εάν επιθυμούν τη βοήθειά τους. Οι διαμεσολαβητές/τριες δεν μεσολαβούν σε πραγματικές περιπτώσεις εκφοβισμού ή σοβαρής επιθετικότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις αναφέρουν τα περιστατικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να το αναλάβουν (Morrow et al., 2015). Προτείνουμε να επιλέγονται τρεις (για εκπαίδευση) διαμεσολαβητές/τριες ανά δέκα μαθητές του σχολείου, με αντιπροσώπευση φύλου, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και δεξιοτήτων ώστε στη σύνθεση της ομάδας να αποτυπώνεται το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Η επιλογή μπορεί να γίνει είτε με πρόταση μαθητών/τριών και στη συνέχεια με ψηφοφορία κατά την οποία αποφασίζουν οι συμμαθητές/τριες είτε οι καθηγητές/τριες προτείνουν τον κατάλληλο κατά τη γνώμη τους είτε ακόμα οι ενδιαφερόμενοι μαθητές/τριες αυτοπροτείνονται (Grigoriadou & Telliou, 2016). Είναι εθελοντική η συμμετοχή στη διαμεσολάβηση– οι υποψήφιοι διαμεσολαβητές προσέρχονται οικειοθελώς αν και ίσως υπάρξει

απροθυμία να αναλάβουν το ρόλο. Η επιλογή γίνεται ανεξάρτητα από την επίδοση ή τη συμπεριφορά. Κάθε χρόνο επιλέγονται διαφορετικοί διαμεσολαβητές αλλά υπάρχουν και παλιοί σε ένα βαθμό. Οι διαμεσολαβητές χρειάζονται στήριξη και επανεκπαίδευση καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Για την εκπαίδευση των μελλοντικών διαμεσολαβητών αξιοποιούνται δύο ώρες την εβδομάδα σε απογευματινό ωράριο ή ένα Σαββατοκύριακο το μήνα, καθώς απαιτούνται το λιγότερο 30-40 ώρες εκπαίδευσης σε 12-14 συναντήσεις (Christidou, 2016). Δίνονται οι αρχές και οι όροι, τονίζονται η εθελοντική συμμετοχή, η αντικειμενικότητα και η ουδετερότητα, η εχεμύθεια, η αμεροληψία, (δε συμμετέχει ως διαμεσολαβητής αν ένα από τα αντικρουόμενα μέλη είναι φίλος/η), ενώ μοιράζονται οι κανόνες για επιτυχή διαμεσολάβηση.

Τονίζονται οι φάσεις και η διαδικασία, η αρχή, οι δομημένες ερωτήσεις και τέλος το κλείσιμο με συμβόλαιο.

Προτείνονται ασκήσεις και βιωματικές δράσεις

- για το δέσιμο ομάδας,
- για την αντιμετώπιση της βίας και εκφοβισμού
- για τον έλεγχο του θυμού. (Christidou, 2016)
- σωστής αναπνοής, εμπιστοσύνης, ενίσχυσης συνεργασίας, ακρόασης,
- χαλάρωσης, έκφρασης συναισθημάτων,
- λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας,
- εκπαίδευσης στην επιχειρηματολογία, στο λόγο - αντίλογο για την προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

όπως και το παιχνίδι ρόλων με βάση υποθετική σύγκρουση (as if) με στόχο την ενσυναίσθηση, την ευαισθητοποίηση στο λόγο και την άσκηση στις δεξιότητες συνεργασίας (Dimitriadou & Efstathiou, 2008) Ως παράδειγμα προτείνεται η περίπτωση που ένας μαθητής διέδωσε αρνητική φήμη στο διαδίκτυο για συμμαθητή του οπότε παίζουν το ρόλο του θύτη και του θύματος. Έτσι προωθείται η εικονική διαμεσολάβηση και προσομοίωση της διαμεσολάβησης ως μια αντανάκλαση απλουστευμένης πραγματικότητας (Dimitriadou & Efstathiou, 2008).

Σε επίπεδο δράσεων στο πλαίσιο του σχολείου συγκεντρώνονται στον πίνακα ανακοινώσεων φράσεων –σλόγκαν κατά της βίας και του εκφοβισμού όπως «Αυτός που χτυπάει πρώτος έχει στερέψει από ιδέες» (κινέζικη παροιμία), «Αναζητήστε την ειρήνη», «WIN-WIN, LOSE-LOSE», «Ένα πρόβλημα-μία λύση», «Πάνω από όλα ο διάλογος», ενώ καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος βρίσκονται αναρτημένα έργα των μαθητών/τριών και αφίσες στον πίνακα ανακοινώσεων.

Παράλληλα, στη σχολική εφημερίδα δημοσιεύονται άρθρα των μαθητών/τριών και στην ιστοσελίδα του σχολείου γίνεται αναφορά στο πρόγραμμα. Προτείνεται, επίσης, η δημιουργία μιας κοινόχρηστης ηλεκτρονικής μονάδας δίσκου για την αποθήκευση των βίντεο και οποιουδήποτε άλλου συμπληρωματικού υλικού αναπτύχθηκε από εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να

αξιοποιηθούν ανά πάσα στιγμή (π.χ. φυλλάδια ή φύλλα εργασίας για τις συναντήσεις της τάξης) (Morrow et al., 2015).

Αφορμή για την εκκίνηση της διαδικασίας της διαμεσολάβησης αποτελεί το αίτημα μαθητή-θύμα στο διαμεσολαβητή, που επικοινωνεί με τα αντικρουόμενα μέρη ξεχωριστά και, αν συμφωνούν, ορίζεται συνάντηση. Απαραίτητο είναι στην αρχή της διαμεσολάβησης να δηλώσουν και οι δύο πλευρές ότι συμφωνούν με τις αρχές αυτής. Αναφέρουν το πρόβλημα και απαντούν στην ερώτηση «Τι ένιωσες;», ενώ ο διαμεσολαβητής συνοψίζει και ζητά και από τις δύο πλευρές να προτείνουν λύσεις («τι θέλεις να γίνει τώρα;»), για να επιλεγεί μία τελική και μία εναλλακτική λύση, προσδοκώντας να μετατρέψει το τυχόν ανταγωνιστικό κλίμα σε κλίμα συνεργασίας (Iordanidis, Bessa & Chatzidamianou, 2016). Πριν το τέλος της διαδικασίας ο διαμεσολαβητής διαβάζει το συμβόλαιο και οι δύο πλευρές το υπογράφουν, ενώ ορίζεται νέα συνάντηση για να φανεί η πρόοδος της συμφωνίας τους.

Αναλυτικά, τα βήματα της διαμεσολάβησης (Grigoriadou & Telliou, 2016. Besemer, 2014):

- Έναρξη της συνεδρίας, χαιρετισμός, παρουσίαση και αναγνώριση
- Δήλωση αποδοχής
- Παρουσίαση της διαδικασίας και των αρχών της διαμεσολάβησης
- Ανάπτυξη αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης
- Ορισμός του προβλήματος
- Έκφραση συναισθημάτων
- Εξεύρεση λύσεων
- Αξιολόγηση λύσεων
- Ορισμός νέας συνάντησης
- Γραπτή συμφωνία, κλείσιμο

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι εργαλείο μεταμόρφωσης μέσω της προσωπικής ενδυνάμωσης και της εκατέρωθεν αναγνώρισης (Besemer, 2014), και αυτοενισχυτική διαδικασία με βάση δυο αξίες, την αναγνώριση και την ενδυνάμωση της σχέσης των μερών (Triantari, 2018). Τα μέρη μεταμορφώνουν τον εαυτό τους εντοπίζοντας – προτείνοντας λύσεις (ακόμη και αν τελικά δεν επέλθει συμφωνία) και μπαίνοντας στη θέση του άλλου ενδυναμώνονται μέσω της κατανόησης πιθανών επιλογών και της ενίσχυσης δεξιοτήτων επικοινωνίας, επιχειρηματολογίας, ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή επίλυσης συγκρούσεων. Παράλληλα οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και οι μαθητές/τριες τροποποιούν τη συμπεριφορά τους (Dimitriadou & Efstathiou, 2008), ενώ προωθούνται καινοτομικά στοιχεία κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού μέσω της άσκησης στην επικοινωνία, στην επιχειρηματολογία, στη βιωματική μάθηση, στα σύμβολα και στη προσομοίωση.

Μέσω της σχολικής διαμεσολάβησης επιδιώκεται η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και η δημιουργία συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος, ενώ έχει οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς το θετικό κλίμα προωθεί τη μάθηση και μειώνει συνακολούθως την ένταση. Το κλίμα γίνεται δημιουργικό μεταφέροντας παράλληλα στους μαθητές/τριες γνώσεις και

δεξιότητες χρήσιμες για την κοινωνική τους ένταξη που τους μεταμορφώνουν κατά την πορεία προς την ενηλικίωση (Dimitriadou & Lithoxoidou, 2016).

Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία επίλυσης διαφορών στο σχολικό πλαίσιο και ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων διευθέτησης των συγκρούσεων (Turnuklu, Kacmaz, Sunbul & Ergul, 2010) προωθώντας παράλληλα την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Dimitriadou, Chatzinikolaou & Papaioannou, 2015). Εντούτοις, δε γνωρίζουμε κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έτοιμο να προετοιμάσει τα εμπλεκόμενα μέλη στην αποδοχή του θεσμού της διαμεσολάβησης, καθώς αυτή αποτελεί εύθραυστη διαδικασία και για να επιτευχθεί απαιτείται αλλαγή του πολιτισμικού πλαισίου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων της εκπαίδευσης και προώθηση της οικολογικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L., & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.
- Besemer, C. (2014). Diamesolavisi Mesolavisi se sygkrouseis. (Th. Angelidis, Metafr.) Thessaloniki: Antigoni Kentro Pliroforisis.
- Christidou Ch., (2016). Programmata Scholikis diamesolavisis - eirinkis epilysis sygkrouseon sti Defterovathmia Ekpaidefsi. Panellinio Epistimoniko Synedrio Bullying-Scholikos Ekfovismos. Psychokoinonikes, Ekpaideftikes Synepeies kai i antimetopisi tous, 5 – 6 Martiou 2016. Praktika (s. 510-523). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Cowie, H. (2014). Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 26-32.
- Grigoriadou, E., & Telliou, A. (2016). Scholiki Diamesolavisi. . Enas odigos gia tin epilysi sygkrouseon sto scholeio apo omilikous. Thessaloniki: Antigoni, Idryma Chainrich Bel Elladas.
- Dimitriadou, K., & Efstathiou, M. (2008). Didaktikes prosengiseis se miktes taxeis. Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi, ss. 67, 85.
- Dimitriadou, K., Chatzinikolaou, S., & Papaioannou, K. (2015). I endynamosi tis Synaisthimatikis Noimosynis os ekpaideftikos stochos: mia meleti periptosis sto dimotiko scholeio. Paidagogiki epitheorisi, 54.
- Dimitriadou, K., & Lithoxoidou A. (2016). I praktiki tis scholikis diamesolavisis gia tin epilysi diaforon sto dimotiko scholeio. Panellinio Epistimoniko Synedrio Bullying-Scholikos

- Ekfovismos. Psychokoinonikes, Ekpaideftikes Synepeies kai i antimetopisi tous, 5 – 6 Martiou 2016. Praktika (s. 162-176). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Goodearl, A. W., Salzinger, S., & Rosario, M. (2014). The Association Between Violence Exposure and Aggression and Anxiety: The Role of Peer Relationships in Adaptation for Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 34(3), 311–338. <https://doi.org/10.1177/0272431613489372>
- Iordanidis, G., Bessa, E., Chatzidamianou, Th. (2016). Sygkrouomai ara yparcho. Panellinio Epistimoniko Synedrio Bullying-Scholikos Ekfovismos. Psychokoinonikes, Ekpaideftikes Synepeies kai i antimetopisi tous, 5 – 6 Martiou 2016. Praktika (s. 383-398). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- IREX, (2013). Conflict Resolution and Peer Mediation Toolkit. <http://www.irex.org/project/youth-leadership-peace>
- Lee, S., Kim, C. J., & Kim, D. H. (2013). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 3, 1–18. doi:10.1177/1367493513503581
- MacFarland, M. C., & Fisher, M. H. (2019). Peer-Mediated Social Skill Generalization for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Exceptionality*, 1-19. DOI: [10.1080/09362835.2019.1579722](https://doi.org/10.1080/09362835.2019.1579722)
- Morrow, M. T., Hooker, S. D., & Cate, R. L. (2015). Consultation in Bullying Prevention: An Elementary School Case Study. *School Community Journal*, 25(2), 85-111.
- Nikolaou, G., Thanos, T., & Samsari, E. (2014). The school mediation to confront violence and bullying due to cultural diversity. *Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation*, 206-214.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 20(1), 69-80.
- Triantari, S. (2018). Apo ti sygkrousi sti diamesolavisi . I diamesolavisi os stratigiki kai politiki tis epikoinonias. Thessaloniki: Stamouli.
- Usó, I., Villanueva, L., & Adrián, J. E. (2016). Impact of peer mediation programmes to prevent bullying behaviours in secondary schools/El impacto de los programas de mediación entre iguales para prevenir conductas de acoso escolar en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 499-527. DOI: [10.1080/02103702.2016.1189122](https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122)

Victoira L, P., Andrews, J. J., & Nordstokke, D. (2020). Peer Victimization and Anxiety in Youth: A Moderated Mediation of Peer Perceptions and Social Self-Efficacy. *Canadian Journal of School Psychology*. doi.org/10.1177/0829573520951041

Αναγκαιότητα, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Καρρά Ειρήνη, Φιλόλογος

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα αντιμετωπίζει οξύτατο μεταναστευτικό και προσφυγικό πρόβλημα, το οποίο οδήγησε στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μεταξύ των προσφύγων και των μεταναστών που έφτασαν στη χώρα μας υπάρχει μεγάλος αριθμός ανήλικων αλλοδαπών. Έτσι, στο ελληνικό σχολείο μαζί με τους Έλληνες μαθητές συνυπάρχουν μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, για των οποίων την εκπαίδευση η Ελληνική Πολιτεία χρειάζεται να μεριμνήσει. Μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρόταση, που θα εξασφαλίσει την αρμονική συνύπαρξη και την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών, προσφέρει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αυτή στηρίζεται στις αρχές της ισοτιμίας, της ανεκτικότητας και του σεβασμού. Καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της διαδραματίζουν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα συντελέσει και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας, η οποία θα αποκτήσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμός, αλληλεπίδραση.

Necessity, goals and principles of intercultural education

Karra Eirini, Teacher at Secondary Education

Abstract

In recent years, Greece has been facing an acute immigration and refugee problem, which has led to the formation of a multicultural society. Among the refugees and immigrants who arrived in our country there is a large number of minors. Thus, in the schools Greek students coexist with students from different linguistic and cultural backgrounds, for whose education the Greek ministry of education needs to provide. A complete educational proposal, which will ensure the harmonious coexistence and the meaningful communication between all students, is offered by intercultural education, as it is based on the principles of equality, tolerance and respect. The principal and the teachers play a decisive role in its implementation, who shape the school climate and the organizational culture of the school. Intercultural education will also contribute to the transformation of society, which will acquire an intercultural character.

Keywords: intercultural education, culture, interaction

Εισαγωγή

Ο πολιτισμός, ως πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, συνδέεται άρρηκτα με την ανθρώπινη ιστορία. Αποτελεί σύνολο αξιών, συμπεριφορών και νοημάτων, που εξελίχθηκαν μέσα στο χρόνο και επηρεάζουν διάφορες πτυχές της ζωής του ανθρώπου (Tayeb, 1992). Η UNESCO (2001) χαρακτηρίζει ως πολιτισμό τις πολιτισμικές πεποιθήσεις, γνώσεις, και αξίες, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας και τα έργα τέχνης. Ο πολιτισμός, εν κατακλείδι, περιλαμβάνει καθετί που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα και την ενεργό δράση του ατόμου ως μέλος της κοινωνίας. Επομένως, «δεν υπήρξε ποτέ έννοια ουδέτερη και απρόσωπη» (Γκασούκα & Γκιοκά, 2018α).

Στη σύγχρονη εποχή, οι πόλεμοι, οι διώξεις και οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες προκάλεσαν πληθυσμιακές μετακινήσεις, με αποτέλεσμα οι κοινωνίες να έχουν γίνει πολυπολιτισμικές. Άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς, αν και αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες, απαιτείται να συμβιώσουν με τους γηγενείς κατοίκους. Έρχονται αντιμέτωποι με τη ξеноφοβία, το ρατσισμό και βιώνουν την ανασφάλεια, την επιφυλακτικότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, καταστάσεις που δεν εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνίας. Για να εξασφαλιστεί αυτή, απαιτείται ανοχή και ανεκτικότητα, αλληλεγγύη και διαπολιτισμικός διάλογος (Μπαμπάλης και Μανιάτης, 2013 στον Τσιαπλές & Τυρακίδου, 2017). Προκειμένου εξάλλου, να ανατραπούν παλαιότερες τακτικές, που απέβλεπαν στην πλήρη ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην κοινωνία υποδοχής (Νικολάου, 2011α), η συνύπαρξη των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, πρέπει να διακρίνεται από δυναμική αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αυτή, ονομάζεται διαπολιτισμικότητα και αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ενότητα Α΄ : Αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η Ευρώπη τον προηγούμενο αιώνα απαρτιζόταν από εθνικά κράτη, ομοιογενή πληθυσμιακά, στα οποία τις τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκαν πολλές αλλαγές σε οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η πρόοδος στις επικοινωνίες και οι πολεμικές συγκρούσεις προκάλεσαν μεγάλες μεταναστευτικές ροές, οι οποίες έθεσαν υπό αμφισβήτηση τα εθνικά κράτη και την ισορροπία τους. Ο πολιτισμός και η εθνική καταγωγή δεν αποτελούν πια συνεκτικά στοιχεία του κράτους, διότι εντός των συνόρων τους ενσωματώθηκαν ποικίλες πολιτισμικά ομάδες, θέτοντας τις κοινωνίες ενώπιον μεγάλων προκλήσεων.

Ανάλογες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, τις τελευταίες δεκαετίες, συνέβησαν και στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα η κοινωνία, καθώς δέχτηκε στους κόλπους της μεγάλες ομάδες αλλοδαπών και προσφύγων, να χάσει το μονοπολιτισμικό της χαρακτήρα και να μετατραπεί σε πολυπολιτισμική. Σύμφωνα με τους Τσούτσα & Φίλη

(2006), η πολυπολιτισμικότητα και η πολυχρωμία στη χώρα μας είναι πλέον πραγματικότητα.

Στην πολυπολιτισμική κοινωνία κυριαρχεί μία ομοιογενής ομάδα, που περιβάλλεται από μικρότερες ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, αξίες, και σύμβολα. Έτσι, δημιουργείται ένα μωσαϊκό γλωσσών και πολιτισμών διαφορετικών λαών, που συμβιώνουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, χωρίς να έχουν ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Απαίτηση της κυρίαρχης ομάδας είναι η απόλυτη προσαρμογή των υπολοίπων ομάδων στην κοινωνία υποδοχής.

Οι αλλαγές στη σύνθεση των κοινωνιών οδήγησαν τους διεθνείς οργανισμούς στη θεσμοθέτηση νέων αρχών. Σύμφωνα με αυτές, οι σύγχρονες κοινωνίες πρέπει να είναι δημοκρατικές, φιλελεύθερες και ανοιχτές στο διαφορετικό, διότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί αρμονική και εποικοδομητική συνύπαρξη μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η συνύπαρξη θα οδηγήσει στον καθορισμό αξιών κοινά αποδεκτών και στη συγκρότηση μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από στερεοτυπικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις (Γεωργογιάννης, 2008). Αυτή η κοινωνία, η οποία αποτελεί ζητούμενο της εποχής μας και των αναγκών της, ονομάζεται διαπολιτισμική. Βασικά της γνωρίσματα είναι η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή, ο σεβασμός στο διαφορετικό και η συνεργασία, γνωρίσματα που προάγουν τη δυναμική αλληλεπίδραση.

Η διαπολιτισμικότητα της κοινωνίας προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, την ευρύνοια, την αποδοχή του τρόπου σκέψης του άλλου, καθώς και την αναγνώριση της «ισοτιμίας όλων των πολιτισμών» (Δαμανάκης, 1989:79-80). Η διαπολιτισμικότητα προβάλλει την αξία της αλληλεπίδρασης και της εξέλιξης των πολιτισμών (Levi-Strauss, 1987 στο Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β), διότι στον κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία (Levi-Strauss, 1987 στο Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β) κατένας πολιτισμός δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί γραμμικά και αυτόνομα.

Στη συνοχή και στην εξέλιξη της νέας κοινωνίας, που διαμορφώθηκε μετά τις μεγάλες πληθυσμιακές μετακινήσεις, σημαίνουντα ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τον μετασχηματισμό της κοινωνίας με τρόπο ειρηνικό. Επιδιώκει επιπλέον, τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη της και συνάμα απορρίπτει κάθε εγχείρημα αλλαγής της κουλτούρας και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων.

Συνεπώς, η εκπαίδευση πρέπει ισότιμα να απευθύνεται σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές. Γι' αυτό, οι φορείς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, κατά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, την ταχύτητα μετάδοσης των γνώσεων και των πληροφοριών και τις αλληλέπληλες μετακινήσεις των πληθυσμιακών ομάδων, καθώς οι νέες κοινωνίες χρειάζονται έναν νέο τύπο πολίτη, τον οικουμενικό (Υφαντή, 2000) ή πολίτη του κόσμου.

Για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και μελλοντικού πολίτη του κόσμου, καθοριστικό ρόλο θα παίξει η εκπαίδευση, η οποία αφενός θα τον βοηθήσει να αντιληφθεί την ευθύνη που του αναλογεί στην επίτευξη κοινών στόχων και αφετέρου να αποδεχτεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό, ως αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας (Γκόβαρης, 2001). Ταυτόχρονα, θα συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και στην επιτυχή κοινωνική του ώσμωση με τους αλλογενείς μαθητές. Κατά τη συναναστροφή με τους αλλοεθνείς, ο μαθητής αντιμετωπίζει ισότιμα τα βιώματα, τις αξίες και τις εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών και αναγνωρίζει τον «ενδιάμεσο πολιτισμό», που προκύπτει από την κοινωνικοποίηση των τελευταίων στη χώρα υποδοχής (Δαμανάκης 2005, σελ. 99-102). Με τον τρόπο αυτό, ο μελλοντικός οικουμενικός πολίτης θα διαμορφώσει αυτόνομη και ανεξάρτητη προσωπικότητα, ανοιχτή στο διαφορετικό.

Συνεπώς, στην εκπαίδευση αναπτύσσεται η διαπολιτισμικότητα, η οποία αποτελεί ποιοτικό γνώρισμά της. Ως εκ τούτου, τα ποσοτικά χαρακτηριστικά και τα ανταγωνιστικά πρότυπα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αγνοούνται (Φοινικιανάκης, 2010), οι παρωχημένες ρατσιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις μετασχηματίζονται, ενώ η κοινωνική και πολιτισμική αειφορία του σχολείου διασφαλίζεται. Στην κοινωνική αειφορία συμβάλλει καθοριστικά η μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, μέσω της συμμετοχής όλων σε σχολικές δράσεις, ενώ στην πολιτισμική αειφορία συντελεί η προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού. (Huckle, 2002).

Η επιτυχής εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσκρούει στην εμμονή της κυρίαρχης ομάδας στο πολιτισμικό της κεφάλαιο και στην προσκόλλησή της στο συσσωρευτικό μοντέλο μάθησης (Cummins στο Γκόβαρης, 2004), το οποίο αγνοεί τις εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών και τους καθιστά παθητικούς δέκτες του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου της κυρίαρχης ομάδας.

Επομένως, η εκπαίδευση, καθώς διαμορφώνει την πολιτισμική και πνευματική ταυτότητα μιας κοινωνίας, θα πρέπει να επαναπροσδιορίζεται, ώστε να συμβάλλει στη διαπολιτισμική συνδιαλλαγή και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που απαιτούνται σε αυτήν. Οι μαθητές, υπό την επίδραση των απαιτήσεων του σύγχρονου κοινωνικού γίγνεσθαι (Jenkins, 2007) πρέπει, ξεπερνώντας με αυτοέλεγχο και αυτοκριτική, εθνικιστικές αντιπαραθέσεις, να μάθουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα, χωρίς όμως να θέτουν σε κίνδυνο την ταυτότητά τους ως μέλη ενός έθνους. Οι μαθητές, που έχουν μάθει να συμβιώνουν αρμονικά με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, μπορούν με άνεση στο μέλλον να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας και να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με μέλη της κοινωνίας που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (UNESCO, 2002).

Στις μέρες μας, έχει γίνει πλέον αποδεκτή η άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι απλώς διαφορετικοί από τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας, άποψη που αντικατέστησε αυτήν που κυριαρχούσε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, σύμφωνα με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές ήταν ελλειμματικοί σε σχέση με τους γηγενείς. Αναμφίβολα, έχουν γίνει σημαντικά βήματα προόδου αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Γι' αυτό και σήμερα, προβάλλεται η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές σε όλα τα σχολεία, ακόμη και σε αυτά που δεν έχουν κανέναν αλλοδαπό μαθητή. Υποστηρίζεται ακόμη, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διαπνέει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και να μην περιορίζεται στη διδακτέα ύλη. (UNESCO, 2003).

Τέλος, η εκπαίδευση συμβάλλει και στη μετάδοση και εξέλιξη του πολιτισμού μιας χώρας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιδιώκει να διαμορφώσει έναν κυρίαρχο πολιτισμό, αφομοιώνοντας όλους τους άλλους, αλλά επιδιώκει να πετύχει τη σύνθεση των επιμέρους πολιτισμών, δημιουργώντας έναν νέο εμπλουτισμένο πολιτισμό, που θα εξασφαλίσει την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας.

Το σχολείο, ως «ανοιχτό» σύστημα και ως «πολιτισμική οντότητα» (Sergiovanni & Corbally, 1984, 105), πρέπει να εντοπίζει τις ιδιαιτερότητες, να τις ενσωματώνει και να τις αναδεικνύει με σεβασμό. Ως τόπος συνάντησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών, πρέπει σε ένα πλαίσιο κανόνων και πολιτισμικών αξιών (Fullan, 2004; Dimmock & Walker, 2002), να ενισχύει τις ανταλλαγές πολιτισμικών στοιχείων. Κατά την αλληλεπίδραση, όλοι οι μαθητές συνεισφέρουν στοιχεία του πολιτισμού, της προσωπικότητας και των εμπειριών τους, διαμορφώνοντας έτσι τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους και τη σχολική κουλτούρα. Όπως η εκπαίδευση επηρεάζει τον πολιτισμό, έτσι και ο πολιτισμός διαμορφώνει την εκπαίδευση, καλλιεργώντας αντιλήψεις και συναισθήματα. Επομένως, η σχέση εκπαίδευσης και πολιτισμού είναι αμφίδρομη.

Ενότητα Β΄ : Στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πολλαπλοί και σύνθετοι (Banks, 2001), με σπουδαιότερο τον μετασχηματισμό (Gorski, 2010) των αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό πλαίσιο. Πρωτεργάτες σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή καλούνται να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρέπει να υιοθετήσουν νέες αντιλήψεις, που θα διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Αποκτώντας διαπολιτισμική ικανότητα και ευαισθησία, μπορούν να κατανοούν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα της επικοινωνίας με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές τους και να δέχονται γνώσεις και εμπειρίες των πολιτισμικά «άλλων», διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο το κοινό έδαφος.

Οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εκπορεύονται από την παιδαγωγική επιμόρφωση και κατάρτισή τους, η οποία τους διευκολύνει να κατανοούν τα προβλήματα που ανακύπτουν από την πολυπολιτισμική συνάντηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, η επιμόρφωση δυνητικά εξασφαλίζει ή ενισχύει ικανότητες, όπως τη διδακτική ευελιξία, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, καθώς και την τόλμη και πρωτοτυπία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η επιμόρφωση προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, καθώς τους βοηθά να ανταποκρίνονται συναισθηματικά στην ετερότητα, να προσαρμόζονται στις συναισθηματικές αντιδράσεις των αλλοεθνών μαθητών τους και να αυτορρυθμίζονται. Κάθε φορά που ο

εκπαιδευτικός αφουγκράζεται σκέψεις και συναισθήματα των αλλοδαπών μαθητών του, χτίζεται μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης και εκτίμησης.

Όλη η προσπάθεια μετασχηματισμού του σχολείου θα πρέπει να υποστηριχθεί και από το Διευθυντή, ο οποίος θα διαμορφώσει ανάλογα το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα (Αλεξανδρίδου, 2017). Δυστυχώς, όμως, στην ελληνική εκπαίδευση, ακόμη και στις μέρες μας, παρατηρείται επιφυλακτικότητα και δισταγμός των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών απέναντι στο πολιτισμικά «ξένο» και στην υιοθέτηση διαπολιτισμικής κουλτούρας.

Η αγωγή και εκπαίδευση, που διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, είναι ένα είδος αγωγής, που αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων (Bredella 2003: 230-233, Κεσίδου, 2004: 77), που άλλες από αυτές ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες και άλλες στην επικρατούσα ομάδα της χώρας υποδοχής. Μια τέτοια προσωπικότητα συνειδητοποιεί ότι οι προσωπικές της αξίες δεν είναι απόλυτες και γι' αυτό, στο πλαίσιο της ανεκτικότητας, σέβεται τις απόψεις των άλλων, ακόμα και εάν δεν την εκφράζουν. Υιοθετεί συχνά, την οπτική γωνία του «άλλου», χωρίς να προσπαθεί να του επιβάλλει τις δικές της αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες, υπερβαίνοντας έτσι την εθνοκεντρική της προσήλωση. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι οι πεποιθήσεις και οι αξίες «αποτελούν ιστορικά δημιουργήματα με πεπερασμένη και όχι διαχρονική χωροχρονική ισχύ και ότι εξελίσσονται ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες» (Παπασάνδα, 2007, σ. 12). Επομένως, η σχετικότητα που τις διακρίνει δεν αφήνει περιθώρια για απόρριψη της άποψης του «άλλου» ως κατώτερης. Επιπλέον, μια πολυπολιτισμική προσωπικότητα επεξεργάζεται ποικίλα διαπολιτισμικά ερεθίσματα και έτσι καθίσταται περισσότερο επικοινωνιακή (Κεσίδου, 2008α) και ευέλικτη. Τέλος, έχει ρόλο μεσολαβητικό μεταξύ ετερογενών πολιτισμικών στοιχείων και μπορεί να δρα αποτελεσματικά σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, παρέχοντας στους αλλοδαπούς μαθητές γνώσεις και δεξιότητες, απαραίτητες για την ισότιμη συμβίωσή τους με τους γηγενείς (Παπάς, 1998). Ταυτόχρονα, τους βοηθά να ξεπεράσουν δυσκολίες επικοινωνίας και κατανόησης της κουλτούρας της κυρίαρχης ομάδας. Επιπλέον, αποβλέπει στην υπέρβαση των ξενοφοβικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων των γηγενών σε βάρος των μειονοτήτων και στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, αποσκοπεί στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών συγκρούσεων, καθώς διασφαλίζει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ειρήνη των λαών, προάγοντας την αξία του πλουραλισμού και της συνεργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, συνδράμει στις ανάλογες προσπάθειες της κοινωνίας για άρση των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων (Ασκούνη, 2001).

Συνοπτικά, ο Hohman (1989 στο Δαμανάκης, 2001:9) κατονομάζει τρεις ως στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) τη «συνάντηση» των πολιτισμών, β) την άρση των δυσκολιών που ανακύπτουν κατά τη «συνάντηση» αυτή και γ) τις «πολιτισμικές ανταλλαγές» και τον «πολιτισμικό εμπλουτισμό», που προέρχονται από τη συνάντηση

και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, απορρίπτοντας κάθε προσπάθεια διαχωρισμού ή σύγκρισής τους.

Ο Γερμανός ερευνητής Essinger, (Essinger, 1991 στο Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019) αναγνωρίζοντας τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως λύση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καταγράφει τέσσερις θεμελιώδεις αρχές της:

α) Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση συνδέεται τόσο με τη μείωση των ρατσιστικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας προς τον πολιτισμικά «άλλον» όσο και με την καλλιέργεια της συμπάθειας προς αυτόν. Έτσι, αναπτύσσοντας κατανόηση, η κυρίαρχη ομάδα μπαίνει στη θέση του «άλλου» και αναγνωρίζει τις δυσκολίες του.

β) Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, που ξεπερνά τα όρια των πολιτισμικών ομάδων και των εθνικών κρατών, στοχεύει να καλλιεργήσει στους μαθητές τη συνείδηση του συλλογικού καλού και να καταργήσει την αδικία και την κοινωνική ανισότητα.

γ) Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό προϋποθέτει ανοχή και ανεκτικότητα στον διαφορετικό πολιτισμό, άνοιγμα του δικού μας πολιτισμού στον άλλον και ταυτόχρονα συμμετοχή του «άλλου» στο δικό μας πολιτισμό.

δ) Η εκπαίδευση για υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης θα συντελέσει στο διαπολιτισμικό διάλογο, εξαλείφοντας τα εθνικά στερεότυπα. (Νικολάου, 2009)

Ένας άλλος μελετητής της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ο Μιχαήλ Δαμανάκης κατέγραψε τρία βασικά αξιώματά της. Το πρώτο, αυτό της ισοτιμίας των πολιτισμών, βασίζεται στη γενική αρχή της Εθνολογίας ότι όλοι οι πολιτισμοί καλύπτουν τις ανάγκες των ομάδων που τους δημιουργήσαν. Επομένως, οι πολιτισμοί δεν μπορούν να αξιολογηθούν με εξωτερικά κριτήρια, αλλά με εσωτερικά. Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε να τους διακρίνουμε σε ανώτερους και κατώτερους, παρά μόνο να τους θεωρήσουμε ισότιμους (Κεσίδου, 2008β).

Το δεύτερο αξίωμα, το αξίωμα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, τη θρησκεία και τη γλώσσα τους, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, προκειμένου να αρθούν οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανισότητες, οι οποίες οδηγούν στην περιθωριοποίηση. Επιπλέον, το σχολείο πρέπει να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των αλλοδαπών και προσφύγων μαθητών, με στόχο την προώθηση της μάθησης και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Το τρίτο αξίωμα αναφέρεται στην ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά το αξίωμα αυτό, οι αλλοδαποί μαθητές είναι διαφορετικοί και όχι ελλειμματικοί, διότι διαθέτουν το δικό τους διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, τη δική τους γλώσσα και τον δικό τους πολιτισμό. Κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, το πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε μαθητή πρέπει

να γίνεται σεβαστό από το σχολείο και να θεωρείται ισότιμο, προκειμένου να διασφαλιστεί πλήρως η ψυχολογική, μαθησιακή και κοινωνική του ανάπτυξη (Κεσίδου, 2008β) και να διαμορφωθεί μια υγιής και ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, νοηματοδοτεί τον όρο δημοκρατία, ο οποίος εκλαμβάνει την πολιτισμική διαφορά ως ευκαιρία ωρίμανσης και εξέλιξης των ανθρώπων και της κοινωνίας γενικότερα. Άλλωστε, οι αρχές της εναρμονίζονται πλήρως με τις αρχές και τις αξίες της ελληνικής κουλτούρας.

Συμπεράσματα

Οι αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού επηρεάζουν αναπόφευκτα και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο πρέπει να προσαρμοστεί στις κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στην εποχή μας (Γκόβαρης, 2001), έτσι ώστε αυτό να μπορεί να παρέχει ολιστική και ανθρωπιστική εκπαίδευση. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση προσδιορίζεται από τις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής, δηλαδή από τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και την ανατροπή των εθνοκεντρικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων. Όλες αυτές οι αξίες συντελούν στην αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και στην αποδοχή τους από τους μαθητές.

Δυστυχώς όμως, στη χώρα μας η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται μόνο επιφανειακά, καθώς για την ουσιαστική της εφαρμογή απαιτούνται πολλές αλλαγές, οι οποίες αφορούν στο θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο, στα αναλυτικά προγράμματα και στον τρόπο σκέψης. Αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ανανέωση του διδακτικού υλικού. Όλες αυτές οι μεταρρυθμίσεις, αξιοποιώντας το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών, θα αναδείξουν τα σημεία που ενώνουν τους λαούς και τους πολιτισμούς και όχι αυτά που τους χωρίζουν.

Ο σεβασμός άλλωστε και η αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, τον κινητοποιεί μαθησιακά, του παρέχει την αίσθηση της ασφάλειας και συμβάλλει στην καθολική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Cummins, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelakos, Em. & Kovani, P. (2019). «Oi arches tis diapolitismikis ekpaidefsis os kainotomo efodio tou ekpaideftikou se domes polypolitismikis ekpaidefsis». Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 2, 361-366.
- Alexandridou, V. (2017). I symvoli tou Diefthynti sti diamorfosi kalou scholikou klimatos mesa apo tis draseis tou gia tin antimetopisi tou scholikou ekfovismou, Metaptychiaki ergasia eidikefsis. Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis.

- Askouni, N. (2001). Ethnokentrismos kai Polypolitismikotita: I anazitisi enos neou pro-sanatolismou tis ekpaidefsis. Sto A. Androutsou, N. Askouni, K. Magos, & S.
- Banks, J. (2001). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Bredella, L. (2003), 'What does it mean to be intercultural?' , in: A. Geof/ M. Byram/ M. Fleming (eds), Intercultural experience and education, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Christidou- Lionaraki, Ekpaidefsi: Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaidefsi. Patra: E.A.P.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (Ε. Σκούρτου, εισαγ. - επιμ.) (Σ. Αργύρη, μετάφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Damanakis, M. (1989). Polypolitismiki-Diapolitismiki Agogi: afetiria, stochoi, pro-optikes, Ta Ekpaideftika, t.16, 75-87.
- Damanakis, M. (2001). «I Diapolitismiki Ekpaidefsi stin Kypro», Eisigisi sto synedrio to opoio organothike apo ti Thematiki Paideias kai Neolaias Lefkosias tou Kinimatos Sosialdimokraton Kyprou. Lefkosia.
- Damanakis, M. (2005). H Ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada, ekd. 8i , Athina: Gutenberg.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2002). School Leadership in Context-Societal and Organisational Cultures. Στο T., Bush, & L., Bell. (ed.). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: A Sage Publication Company, 70-85.
- Foinikianakis, D. (2010). I axiologisi os meso endynamosis se polypolitismiko perival-lon, Epistimoniko Vima, 14, 207-227.
- Fragkoudaki, A., & Dragona, Th. (1997). «Ti ein' i patrida mas;». Sto Ethnokentrismos stin ekpaidefsi. Athina: Alexandreia.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Georgogiannis, P. (2008). Diapolitismiki Ekpaidefsi. Vimatismoι gia mia allagi stin ekpaidefsi, tom.7, Patra: aftoekdosi.
- Gkasouka, M. & Gkioka, T. (2018a). Didaktiki Enotita 1i Ennoia, periechomeno kai montela diacheirisis tis polypolitismikotitas/diaforetikotitas sto elliniko scholeio. Synedria 1i: Politismos/oi-Koulтура/es. Etisio epimorfotiko programma Di-apolitismiki ekpaidefsi: Eterotita, apodochi, entaxi kai scholeio (EEF) III Se

synergasia tis Enosis Ellinon Fysikon & tis Domis Dia Viou Mathisis tou Panepistimiou Aigaiou.

Gkasouka, M. & Gkioka, T. (2018v). Didaktiki enotita 1i , Ennoia, periechomeno kai montela diacheirisis tis polypolitismikotitas/ diaforetikotitas sto elliniko scholeio. Synedria 2i, Diapolitismikotita/ polypolitismikotita/ diaforetikotita/apodochi: Giati akrivos milame; Etisio epimorfotiko programma Diapolitismiki ekpaidefsi: Eterotita, apodochi, entaxi kai scholeio (EEF) III Se synergasia tis Enosis Ellinon Fysikon & tis Domis Dia Viou Mathisis tou Panepistimiou Aigaiou.

Gkovaris, Ch. (2001). Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaidefsi. Athina: Atrapos.

Gkovaris, Ch. (2004). Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaidefsi. Athina: Atrapos.

Gorski, P. C. (2010). *The challenge of defining multicultural education*.

Huckle, J. (2002). *Educating for sustainability: A guide for primary schools*. National Primary Trust.

Jenkins, R. (2007). Koinoniki Taftotita. Athina: Savvalas.

Kesidou, A. (2004). «Diapolitismiki Ekpaidefsi: stochoi kai praktikes», sto: Etaireia Epistimon Agogis Dramas (epim.) Programmata Didaskalias stin Ekpaidefsi ton Valkanikon Choron, Praktika 1ou Valkanikou Synedriou, 75- 83.

Kesidou, A. (2008a). «Didaktikes prosengiseis sto polypolitismiko scholeio. Arches tis Diapolitismikis Didaktikis», sto: Z. Papanas (epist. ypefth.) Didaskalia kai mathisi sto polypolitismiko scholeio. Didaktikes prosengiseis kai ekpaideftiko yliko, Praktika imeridas 10- 11/12/2007, Thessaloniki: Lithografia, 11-27.

Kesidou, A. (2008v). Diapolitismiki Ekpaidefsi: Mia eisagogi, YP.E.P.Th., Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio (gymnasio), D. K. Mavroskoufis (Epim.), Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi. Thessaloniki, 21-36.

Nikolaou, G. (2009). To mathima tis Koinonikis kai Politikis Agogis sto sygchrono polypolitismiko Dimotiko Scholeio: i axiopoisi kai ta oria tis diathematikis prosengisis. Sto IG' Diethnes Synedrio tis Paidagogikis Etaireias Ellados, Ioannina.

Nikolaou, G. (2011a). Entaxi kai ekpaidefsi allodapon mathiton sto dimotiko Scholeio: apo tin omogeneia stin polypolitismikotita. Athina: Ellinika Grammata.

Papas, A. (1998). Diapolitismiki Paidagogiki kai Didaktiki, Athina: Atrapos – Perivolaki.

- Papasanda A. (2007). I epikoinonia kai oi diaprosofikes scheseis ekpaideftikou kai palinnostounton/ allodapon mathiton stin elliniki polypolitismiki taxi, ApTh.
- Sergiovanni, T. & Corbally, J. (1984). (eds.). *Leadership and organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Tayeb, M. H. (1992). *The global business environment*, London: Sage Publications.
- Thomson K. (2003). Koinonikos plouralismos kai Metaneoterikotita. Sto S. Hall, D. Held, A & McGrew. *I Neoterikotita simera*. Athina: Savvalas
- Tsiaples, N. & Tyrakidou, P. (2017). Sygkritiki theorisi diapolitismikis kai symperiliptikis agogis, 3o Epistimoniko Synedrio Panellinias Enosis Scholikon Symvoulon , Athina 26-28 Fevrouariou 2016 , t. G'.
- Tsoutsas, G., & Fili, Ch., (2006). Diapolitismiki Agogi kai Ekpaidefsi. I «polychromia» sti sygchroni taxi tou Nipiagogeiou. I apodochi kai i entaxi tou «Diaforetikou stin olotita. Apo ti theoria stin praxi. Ptychiaki ergasia. Ioannina: T.E.I. Ipeirou, Scholi Epangelmaton Ygeias & Pronoias, Tmima Vrefonipiokomias.
- Yfanti, A.A. (2000). Ekpaideftikes Allages kai Beltiosi tou Scholeiou. Mia Polyploki Schesi. Sygchroni Ekpaidefsi, 13, 57-63.
- UNESCO, (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*, Adopted by the General Conference, Paris, France, 2 November 2001.
- UNESCO (2002). Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, Μπρρ. Ομάδα Εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO, (2003) . *Education in a Multilingual World*, UNESCO Education Position Paper.

Ο ρόλος των ΜΜΕ στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή των στερεοτύπων

Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Τα ΜΜΕ αποτελούν ένα ισχυρό παράγοντα στη διαδικασία συγκρότησης και ανάδυσης ενός προβλήματος στη δημόσια σφαίρα. Η παραγωγή και η κυκλοφορία των μέσων επικοινωνίας συνδέθηκε με τον περιορισμό της εξουσιαστικής αυθαιρεσίας και τον έλεγχο των κυβερνήσεων. Τα μέσα επικοινωνίας κατέστησαν οι προνομιούχοι φορείς του επίσημου λόγου και ο νόμιμος φορέας αυτού του λόγου, αλλά επίσης και το πεδίο έκφρασης κοινωνικών και πολιτικών αιτημάτων προς την εκάστοτε κρατούσα πολιτική εξουσία. Στην αποκαλούμενη "εποχή της πληροφόρησης και της επικοινωνίας" τα ΜΜΕ διαμεσολαβούν όλο και περισσότερο μεταξύ των ανθρώπων και της πραγματικότητας. Από τα αθλητικά παιχνίδια, τις αστυνομικές και αισθηματικές σειρές έως τις πολιτικές αναλύσεις και τις διαφημίσεις, τα ΜΜΕ δείχνουν καθημερινά την πιο πρόσφατη εκδοχή των κοινωνικών σχέσεων και των πολιτισμικών αντιλήψεων. Τα ΜΜΕ παρουσιάζουν και ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα κυρίως μέσω των ειδήσεων. Οι κοινωνικές ανισότητες, ο κοινωνικός αποκλεισμός μεγάλων ομάδων-ατόμων, στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν συστατικό στοιχείο του κοινωνικού γίνεσθαι. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι αποτελούν το ένα τρίτο του πληθυσμού των "ανεπτυγμένων" κοινωνιών. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν πώς τα ΜΜΕ προβάλλουν και σχολιάζουν το φαινόμενο της μετανάστευσης και του κοινωνικού αποκλεισμού και πώς τα ΜΜΕ προβάλλουν τους αλλοδαπούς.

Λέξεις-Κλειδιά: ΜΜΕ, στερεότυπα, «άλλος»

The role of the media in the formation and reproduction of stereotypes

Karountzou Georgia, Primary Teacher

Abstract

The media is a powerful factor in the process of constructing and emerging a problem in the public sphere. The production and circulation of the media was linked to the reduction of authoritarian arbitrariness and control of governments. The media became the privileged bodies of official speech and the legal body of this speech, but also the field of expression of social and political demands to the political power in power. In the so-called "age of information and communication", the media is increasingly mediating between people and reality. From sports games, police and romance series to political analysis and advertising, the media show the latest version of social relations and cultural perceptions on a daily basis. The media present and interpret social reality mainly through the news. Social inequalities, the social exclusion of large groups of individuals, stereotypes and prejudices are an integral part of social becoming. The socially excluded make up one third of the population of "developed" societies.

This paper will present how the media promote and comment on the phenomenon of immigration and social exclusion and how the media promote foreigners.

Key words: media, stereotypes, foreigner

Εισαγωγή

Τα ερεθίσματα και πληροφορίες που προσλαμβάνει καθημερινά το άτομο από το περιβάλλον του είναι αναρίθμητα και προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της κατανόησης των ερεθισμάτων αυτών, ο ανθρώπινος νους έχει αναπτύξει την ικανότητα να κατατάσσει, και να ταξινομεί όλες τις εισερχόμενες πληροφορίες σε κατηγορίες. Η ανθρώπινη αντίληψη δεν περιορίζεται στην αντίληψη μεμονωμένων ερεθισμάτων, αλλά στην ομαδοποίηση των ερεθισμάτων σε σύνολα. Η διαδικασία αυτή τον καθιστά ικανό να μην περιορίζεται η αντίληψη σε αντικείμενα που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων, αλλά και σε ιδέες, αφηρημένες έννοιες και σύμβολα.

Η γνωστική κατηγοριοποίηση είναι αυτή που συμβάλει αφενός στη ταξινόμηση των εισερχόμενων ερεθισμάτων, αφετέρου στο σχηματισμό νέων εννοιών.

Η κοινωνική κατηγοριοποίηση έχει ως βάση τη γνωστική αλλά δεν περιορίζεται στην απλή ταξινόμηση γεγονότων, αντικειμένων ή ανθρώπων. Είναι μια διαδικασία που επεκτείνεται και πέρα από τη γνωστική κατηγοριοποίηση, κατηγοριοποίηση που γίνεται με βάση πολιτισμικές αξίες και κοινωνικές αναπαραστάσεις (Tajfel et. al., 1979· Azizi et.a., 1998: 20).

Η κατηγοριοποίηση ως διαδικασία, παρά το γεγονός ότι συμβάλλει στη γνωστική λειτουργία του ατόμου και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, έχει και αρνητικές συνέπειες ιδιαίτερα όταν υπεραπλουστεύεται ή γίνεται υπεργενίκευση των φαινομένων. Το άτομο επικεντρώνεται στις ομοιότητες των ατόμων, αγνοώντας συχνά ατομικές διαφορές. Κατά αυτόν τον τρόπο τα άτομα της ίδιας ομάδας εκλαμβάνονται ως όμοια και μάλιστα περισσότερο όμοια απ' ό,τι είναι στην πραγματικότητα. Το άτομο της ομάδας, λοιπόν, δεν αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα, αλλά ως άτομο που έχει τα χαρακτηριστικά της ομάδας υπαγωγής χωρίς να διερευνάται περαιτέρω, αν δηλαδή αυτό είναι προϊόν γενίκευσης και στην πραγματικότητα δεν έχει τα χαρακτηριστικά της ομάδας του (Mackie, Hamilton, Susskind & Rosselli, 2002: 45).

Αυτή η κατηγοριακή αντίληψη προσώπων κάνει ευκολότερο τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε και ενεργούμε. Όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος (1996: 13-14), «η συμπεριφορά ενός ατόμου απέναντι σε ένα άλλο σε μια δεδομένη κοινωνική κατάσταση επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο ορίζει κανείς το άλλο άτομο».

Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο ορίζεται ένα άτομο, εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά που έχουν αποδοθεί στην ομάδα στην οποία έχει ενταχθεί από τους άλλους, από τα στερεότυπα ή και τις προκαταλήψεις που προσάπτονται σε αυτή.

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ως αποτέλεσμα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του ανθρώπου όχι ως ξεχωριστό άτομο, αλλά ως μέλος μιας ομάδας με κοινά χαρακτηριστικά και υπαγορεύουν την αντιμετώπιση των ατόμων αυτών (Azizi et al., 1998: 21). Πάντα η κατηγοριοποίηση αυτή όμως ενέχει τον κίνδυνο γενικεύσεων και απλουστεύσεων καθώς και απόδοση χαρακτηριστικών σε ανθρώπους που δεν ανταποκρίνονται καθόλου στην πραγματικότητα.

Η δημιουργία στερεοτύπων

Η γνωστική διαδικασία η οποία περιγράφηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, δηλαδή η ταξινόμηση και η κατάταξη ενός ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία συνοδευόμενη από γενικεύσεις ως προς τις ιδιότητες που προσάπτονται στο άτομο αυτό και στα άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία με αυτόν, ονομάζεται σύμφωνα με το Γκότοβο (1996:16) στερεοτυπική σκέψη.

Όπως επισημαίνει ο Lippman (Lambridis, 2004) τα στερεότυπα δεν είναι τίποτε άλλο παρά «εικόνες του μυαλού», που βοηθούν τον άνθρωπο να λειτουργήσει επιτυχώς μέσα σε ένα πολύπλοκο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, απλουστεύοντάς τες.

Τα στερεότυπα, πρέπει να τονιστεί, αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση ποικίλων διομαδικών σχέσεων. Τα στερεότυπα είναι έννοια φορτισμένη κυρίως αρνητικά, αποτελεί κοινωνικό προϊόν στα πλαίσια προκατειλημμένων διομαδικών σχέσεων και διευκολύνει την κατηγοριοποίηση, συστηματικοποίηση και απλούστευση των συσσωρευμένων γνώσεών μας για τους «άλλους». Τα στερεότυπα αφορούν τις γενικευτικές πεποιθήσεις των μελών μια ομάδας ως προς το πώς είναι και πώς συμπεριφέρονται τα μέλη μιας άλλης ομάδας (Tajfel στο Papastamou, 1989). Τα στερεότυπα μπορεί να είναι χρήσιμα, ιδιαίτερα όταν βασίζονται σε άμεση εμπειρία και είναι έγκυρα γι' αυτό και ο Allport αναφέρεται σ' αυτά ως το «νόμο της ελάχιστης προσπάθειας» (Kokkinaki, 2006: 212). Στην περίπτωση όμως που δεν είναι αξιόπιστα και αποδίδουν ανύπαρκτα, ανυπόστατα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην ομάδα, δημιουργούν προβλήματα και αδικίες. Η συμμετοχή σε ομάδα αυτόματα, σημαίνει και αποδοχή.

Ο Δαρεμάς επισημαίνει ότι στις δυτικές κοινωνίες έχει εμφανισθεί ένα νέο κοινωνικό – πολιτισμικό φαινόμενο, που μπορεί να το αποκαλέσουμε επικοινωνιακό αποκλεισμό. Διακρίνει δε τρεις κατηγορίες επικοινωνιακού αποκλεισμού (Stratoudaki, 2002).

Στην πρώτη κατηγορία, συντελείται η επικοινωνιακή εξαφάνιση κοινωνικών και πολιτισμικών συλλογικοτήτων από το επικοινωνιακό σύστημα. Άσχετα απ' την κοινωνική δραστηριοποίηση αυτών των ομάδων καμιά δραστηριότητα τους δεν εισέρχεται στο επικοινωνιακό σύστημα. Καθίστανται επικοινωνιακά ανύπαρκτες. Τέτοια περίπτωση επικοινωνιακού αποκλεισμού αποτελεί η πολιτική του τούρκικου κράτους απέναντι στην κουρδική εθνότητα.

Η δεύτερη κατηγορία επικοινωνιακού αποκλεισμού είναι αυτή της επικοινωνιακής διαστρέβλωσης, όπου οι κοινωνικές ομάδες είτε υποαντιπροσωπεύονται, δηλαδή αντιπροσωπεύονται ελλιπώς, σε σχέση με το μέγεθος και την εμβέλεια που κατέχουν μέσα στον κοινωνικό σχηματισμό, είτε κατασκευάζονται επικοινωνιακά αναπαραστάσεις που δεν αντιστοιχούν στην ολότητα των κοινωνικοπολιτικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν αυτές τις ομάδες. Πριμοδοτούνται ιδεολογικές μονομέρειες που διαστρεβλώνουν την εικόνα αυτών των κοινωνικών ομάδων και επιπλέον συντελούν στην παραμόρφωση της ίδιας της αυτοαντίληψης των ομάδων. Τέτοια περίπτωση επικοινωνιακής διαστρέβλωσης αποτελεί η αμερικανική δικτυακή τηλεόραση που πριμοδοτεί μια εξιδανικευμένη μέση τάξη μαύρων Αμερικανών στις τηλεαφηγήσεις της.

Τρίτη κατηγορία είναι η επικοινωνιακή μειονοτικοποίηση κάποιων ομάδων. Τα ΜΜΕ κατασκευάζουν σειρές αναπαραστάσεων κάποιων κοινωνικών ομάδων ως μειονοτήτων. Τέτοιες ομάδες που η επικοινωνιακή τους ύπαρξη εγγράφεται ως μειονότητα, συνιστούν οι ανύπαντρες μητέρες, οι ομοφυλόφιλοι, οι τοξικά εξαρτημένοι κ.α.

Η Παϊδούση διερεύνησε πως "διαχειρίζονται" το πρόβλημα των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων τα δελτία ειδήσεων ενός τηλεοπτικού σταθμού. Από την έρευνα προέκυψε ότι σε σύνολο 40 ωρών ειδησεογραφίας απουσίαζε οποιαδήποτε αναφορά σε 10 από τις 13 κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται ή απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό (Stratoudaki, 2002).

Οι απόψεις και τα συμφέροντα των ομάδων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση μέσα στο κοινωνικό – οικονομικό – πολιτικό γίνεσθαι προβάλλονται σπάνια από την ειδησεογραφία με αφορμή ακραία περιστατικά ή κάποια επίσημη εκδήλωση. Οι ειδήσεις είναι μια συστηματική ανάδειξη του κυρίαρχου λόγου για την κοινωνία και τον κόσμο και κατά συνέπεια μια συστηματική αποσιώπηση του λόγου των κοινωνικά μη ευνοούμενων. Όταν τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα γίνονται είδηση, τότε η παρουσία τους χαρακτηρίζεται από θεαματοποίηση, δραματοποίηση και προσωποποίηση των γεγονότων, καθώς και από μια νεφελώδη και γενικόλογη αναζήτηση αιτιών και ευθυνών.

Η παρουσία των προσφύγων έχει αρκετά απασχολήσει τη δημόσια συζήτηση στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Ο κυρίαρχος λόγος συχνά διαμορφούμενος από ακραίο στιγματισμό, αναφέρεται σε αυτούς με υποτίμηση, η ετερότητα κατασκευάζεται ως «στίγμα» και ο πρόσφυγας συχνά γίνεται αρνητικό σύμβολο που ταυτίζεται με την κατωτερότητα

Ο Τύπος αντιμετώπισε αρχικά τη μετανάστευση με αμηχανία. Όταν το φαινόμενο εισόδου μεταναστών στην Ελλάδα άρχισε να προσλαμβάνει μαζικές διαστάσεις, ο Τύπος ξεπέρασε την αρχική του αμηχανία κι άρχισε να αφιερώνει χώρο στο θέμα. Έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις εφημερίδων που σε διαφορετικά φύλλα καλύπτουν το θέμα παίρνοντας διαφορετική θέση που ποικίλλει από θετική έως αρνητική.

Η εικόνα που αναδύεται από τα μέσα πληροφόρησης για την παρουσίαση των μεταναστών είναι αρνητική ή τουλάχιστον προβληματική.

Οι μετανάστες, καθώς και οι πρόσφυγες, προβάλλονται ως οι πρωταγωνιστές της έξαρσης της εγκληματικότητας στη χώρα μας. Είναι αυτοί που "μας" απειλούν με τη βία, με κλοπές, με ληστείες, με βιασμούς, με ανθρωποκτονίες, με τη διακίνηση ναρκωτικών. Θεωρείται περίπου φυσικό κάθε ανεξιχνίαστο έγκλημα να έχει διαπραχθεί από «άλλο», σαν η εγκληματικότητα να αποτελεί μια εθνική ιδιαιτερότητα των πολιτών που προέρχονται από τη χώρα αυτή.

Οι πιθανολογήσεις και οι ισχυρισμοί των δικτυικών αρχών για την συγκεκριμένη εθνική καταγωγή των δραστών εγκληματικών ενεργειών αναπαράγονται αβασάνιστα, χωρίς διασταύρωση από άλλες πηγές και χωρίς αυτόνομη δημοσιογραφική έρευνα.

Στα μέσα πληροφόρησης, η αναπαραγωγή του στερεότυπου «άλλου»— εγκληματίας κατασκευάζεται με δύο τρόπους: είτε με άμεσο τρόπο, με τη συλλήβδην παρουσίαση όλων των μεταναστών και προσφύγων ως δυνητικών εγκληματιών, είτε με πλάγιο και συγκεκαλυμμένο τρόπο, με τη δημοσίευση ή μετάδοση πολλών ειδήσεων για εγκλήματα που έχουν διαπραχθεί από ξένους ή "πιθανότατα" από μη γηγενείς (Karidis, 2004· Boulgaris, 1995).

Η παρουσίαση των μεταναστών ως επικίνδυνης κοινωνικά κατηγορίας ενισχύεται περισσότερο από την επικράτηση του όρου λαθρομετανάστης, όρου που προδιαθέτει αρνητικά ανακυκλώνοντας μια εικόνα των μεταναστών ως εισβολέων επιρρεπών σε κάθε εγκληματική ενέργεια.

Η θεαματοποίηση και η υπερβολή χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα μέσα μαζικής επικοινωνίας σε βαθμό που να κάνουν το ψέμα να μοιάζει αληθινό και το πραγματικό να μοιάζει ψεύτικο

Τα ίδια τα ΜΜΕ και ο κυρίαρχος δημόσιος λόγος που αναδύεται μέσα από τα media, αντικατοπτρίζουν κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας. Έτσι ο λόγος των media αποτελεί μια μορφή κοινωνικού πράττειν, που λειτουργεί ως εργαλείο εφαρμογής, αναπαραγωγής εξουσίας και κοινωνικών ανισοτήτων.

Η σύνδεση του λόγου με την κοινωνία διαμεσολαβείται από κοινωνικές αναπαραστάσεις, πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας, τα οποία δημιουργούνται, επιβεβαιώνονται, αναθεωρούνται και με την αποφασιστική συνδρομή του λόγου των ΜΜΕ. Έτσι τα media ασκούν ένα αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και τη νομιμοποίηση κοινωνικών αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών (Laloti, 2005).

Μια μερίδα του ελληνικού τύπου καλλιεργεί με τις διάφορες μονόπλευρες δημοσιεύσεις τις υπάρχουσες προκαταλήψεις σε βάρος των ξένων, δίνοντας την εντύπωση ότι οι ξένοι εργάτες είναι εγκληματίες, έμποροι ναρκωτικών και συμβάλλουν στην αύξηση της ανεργίας του Ελληνικού πληθυσμού, ενώ αποσιωπάται το ότι οι μετανάστες έχουν

ένα λειτουργικό ρόλο στην κοινωνικό – οικονομική ανάπτυξη της χώρας μας (Laloti, 2005).

Οι μετανάστες αποτελούν αντικείμενο δημοσιογραφικού ενδιαφέροντος κατά κανόνα μόνο σε θέματα σχετικά με τη μετανάστευση και τα προβλήματα που αυτή δημιουργεί. Γίνεται ένας "συμβολικός εκμηδενισμός" των κανονικών όψεων της καθημερινής ζωής των μεταναστών που ευνοεί τον υπερτονισμό της εγκληματικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους (Zographou, 1983). Δεν γίνεται καμία ενημέρωση του ελληνικού κοινού από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των ξένων εργατών στην Ελλάδα. Δεν υπάρχουν εκπομπές στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση στις γλώσσες των μεγαλύτερων αλλοδαπών εθνικοτήτων στην Ελλάδα.

Τα δημοσιεύματα επικαιρότητας (ως τέτοια χαρακτηρίζονται τα δημοσιεύματα που παρουσιάζουν σε εκτενή μορφή κεντρικά ζητήματα της επικαιρότητας) με θέμα την "εγκληματικότητα των λαθρομεταναστών" αφορούν την εγκληματικότητα, κυρίως των Αλβανών, γενικά και αόριστα, χωρίς να περιέχουν συνήθως είδηση αλλά μόνο φόβο τέλεσης εγκλήματος. Το χαρακτηριστικό τους είναι ότι στηρίζονται για τη "δημιουργία" της είδησης στο λόγο απλών πολιτών, οι οποίοι εκδηλώνουν ένα γενικό αίσθημα ανασφάλειας και ξеноφοβίας. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στην εξόφθαλμη κρίση των θεσμών κοινωνικού ελέγχου και την απαξίωση τους στη συλλογική συνείδηση. Έτσι ταυτίζει τη φτώχεια και τη μετανάστευση με την εγκληματικότητα, διογκώνει και αλλοιώνει τις πραγματικές διαστάσεις του προβλήματος (Laloti, 2005).

Στην πραγματικότητα, το ποσοστό της εγκληματικότητας των ξένων την τελευταίας τριετίας αποτελεί μόνο το 6% του συνόλου της εγκληματικότητας στη χώρα. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρό, αν συγκριθεί με τις αντίστοιχες ηλικιακές κατηγορίες του Ελληνικού πληθυσμού, οι οποίες εκπροσωπούνται στις εγκληματολογικές στατιστικές (Laloti, 2005).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα ΜΜΕ συμβάλλουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων ξеноφοβικών στάσεων απέναντι τους μετανάστες που συχνά συνοδεύονται από στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς. Θέματα ρατσιστικής συμπεριφοράς αναφέρονται υποβαθμισμένα ενώ ο κοινωνικός ρατσισμός και ο αποκλεισμός σπάνια συζητείται.

Βιβλιογραφία

- Azizi et.al., (1998). *Prejudices and stereotypes*. G.G.L.E
- Kokkinaki, F., (2006). *Social Psychology*. Athens: Dardanos
- Labridis, E. (2004). *Stereotypes, prejudices and Social identity*. Athens: Gutenberg.
- Laloti, V., (2005). Photographing the "Other": Immigration and new images of the Greek ethnic "Self". *Visual Anthropology*, vol. 18, pp. 439-456.

- Lazaridis, G. & Romaniszyn, K., (1998). *Albanian and Polish undocumented workers in Greece: A comparative analysis*. *Journal of European Social Policy*, vol. 8, no. 1, pp. 5-22.
- Mackie, D. & Smith, E.R., (Eds.), (2002). *Beyond prejudice: Differentiated reactions to social groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Malpass, R. S., (1981). Training in face recognition. In G. M. Davies, H. D. Ellis, & J. W. Shepherd (Eds.), *Perceiving and remembering faces* (pp. 271–285). London: Academic Press.

How to measure Social and Task Cohesion of the Group of Teachers working at a School

Thalia Kopadi, Teacher at Secondary Education, M.Sc, M.Ed.

Abstract

This essay is a proposal for the investigation of the cohesion that exists among teachers who work at the same school of either primary or secondary education. Group cohesion is the attractions between the members of a group as well as those between each member and the group itself. The topic has been researched a lot in business groups, but it is worth some investigation in schools. Cohesiveness signals the health of a group. A cohesive group will be more likely to prosper over time, since it retains its members and allows them to reach goals. It is proposed data to be collected through qualitative method, using the Group Environment Questionnaire (GEQ) applied to Google Forms. Google Docs are proposed to be used for tables and charts to visualize the results. The essay starts with an introduction to the topic, continues with limitations of a possible study, theory the research would be based on and a proposed method to extract and analyze the results that measure the above cohesion.

Key words: Teachers group, Cohesion, Group Environment Questionnaire

Τρόπος μέτρησης της κοινωνικής και εργασιακής συνοχής της ομάδας των Εκπαιδευτικών ενός Σχολείου

Κοπάδη Θάλεια, Μαθηματικός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, M.Ed.

Περίληψη

Αυτό το δοκίμιο είναι μια πρόταση για τη διερεύνηση της συνοχής που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ίδιο σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ομαδική συνοχή είναι η έλξη μεταξύ των μελών μιας ομάδας καθώς και η έλξη μεταξύ κάθε μέλους και της ίδιας της ομάδας. Το θέμα έχει ερευνηθεί πολύ σε επιχειρηματικές ομάδες, αλλά αξίζει κάποια έρευνα στα σχολεία. Η συνοχή σηματοδοτεί την υγεία μιας ομάδας. Μια συνεκτική ομάδα θα είναι πιο πιθανό να ευημερήσει με την πάροδο του χρόνου, καθώς διατηρεί τα μέλη της και τους επιτρέπει να επιτύχουν στόχους. Προτείνεται η συλλογή δεδομένων μέσω ποιοτικής μεθόδου, χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Περιβάλλοντος Ομάδας (GEQ) εφαρμοσμένο σε φόρμες Google. Προτείνεται να χρησιμοποιηθούν πίνακες και γραφήματα για την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων. Το δοκίμιο ξεκινά με μια εισαγωγή στο θέμα, συνεχίζει με περιορισμούς μιας πιθανής μελέτης, θεωρία στην οποία θα βασίζεται η έρευνα και μια προτεινόμενη μέθοδο για την εξαγωγή και ανάλυση των αποτελεσμάτων που μετρούν τη συνοχή.

Introduction

Working with others is necessary in most jobs, including teaching. Understanding our colleagues and ourselves, why we think, feel and act the way we do, requires an understanding of group dynamics. In the working environment, like in our private lives, we usually belong in one or more groups in order to achieve our common targets and make our visions reality.

By the term cohesion we mean the solidarity or unity of a group developed during its life time. Some groups are cohesive while some others are not. Cohesion is considered as one of the most important factors related to a group's behavior and performance. It is necessary for the existence of the group and signals its health. It is observed that a cohesive group will be more likely to prosper over time, since it retains its members and allows them to reach goals. A non-cohesive group is at risk to be divided in subgroups at the first sign of conflict, loose members and fail in reaching its goals. Thus, it is a challenge to investigate the cohesion in the group of teachers working in the same school.

The purpose of this essay is to propose a method for exploring the cohesion of the teachers' group in a school, as perceived from its members.

Limitations

Group Cohesion is a multi-factored concept so it is necessary to set limitations for what this essay investigates. That helps us to focus on the most interesting aspects of cohesion in the group of study and reach to some useful conclusions.

There are several types of groups varying a lot from each other in nature and characteristics like military squads, sports teams, work groups, family, friends and others. The purpose of this essay is to explore the cohesion concerning a work group of teachers.

Cohesion as a multilevel concept, it is therefore measured at multiple levels. Some researchers consider cohesion as a member psychological quality based on each member feelings for the others in the group, so they measure cohesion at the individual level. Others believe that only a group can be cohesive, therefore cohesion is located only at the group level. At the individual level group members are attracted to other members of the group while at the group level group members are attracted to the group itself. At this project we are taking in consideration both levels and the questions to measure the cohesion are related to member's attraction and commitment to the group members as well as to the group as a unit.

Cohesion is a multicomponent concept. It is based on multiple factors, five of them are observed to be the most important and contribute to the unity of a group. These are: social, task, collective, emotional and structural. Within this essay we have decided to focus on the two primary types of cohesion related to performance-focused groups. That

means the technique and the questions are chosen to measure the two primary types of cohesion and not all five.

The study proposes a qualitative method, which can produce results as indications of what happens. We should keep in mind that the purpose of the essay is not to quantify the concept but to explore it. The tools proposed to be used and the method itself are not suitable or sufficient to quantify cohesion but to bring up and monitor the perceptions of the group members about their group cohesion.

Groups and Teams

Since the essay is a study of group cohesion we would like to provide with the definitions of the most important concepts: *group* and *cohesion* and discuss the characteristics and importance of them.

The term *group* is used very often in several contexts but what is really a group? What distinguishes a group of a mere collection of people? There are lots of definitions for the group. Some of them stress the importance of communication while others the shared purpose or goal. Most of them would agree that groups come to an existence when people become linked together by some type of relationship. People who work together are linked not only by the collaborative tasks that they must complete collectively but also by friendships, alliances, and inevitable antagonisms. A group then is two or more individuals who are connected by and within social relationships (Forsyth, 2010)

It is rather clear that the most important aspects of human existence – including individuals, organizations, communities and cultures – cannot be fully understood without an understanding of groups. But how important is to study groups when you can investigate brain structures, cultures, biological diseases, organizations, ancient civilizations or even other planets? According to Lewin, groups have a profound impact on individuals; they shape actions, thoughts and feelings (Lewin 1948;1951).

The word *team* is used to designate any group that pursues a shared goal. In everyday language the word *team* has become nearly indistinguishable from the concept of a *work group*. But it is logic to distinguish the two words since a team is usually a work group but a work group is not necessarily a team (Hogan, 2006). There are several definitions for teams. Hackman defines a real work team in an organization as follows: Real work teams in organizations have four features: a team task, clear boundaries, clearly specified authority to manage their own work processes and membership stability over some reasonable period of time. (Hackman, 2002).

Obviously, a team is a special kind of a group; it is a task-oriented group with reasonably, well defined roles. Nonetheless, people will continue to use the word for any group of people who work together (Hogan, 2006).

Group Cohesion

The most of the work in the world is done by groups, collections of people that cooperate having common goals. A group has certain properties and characteristics which make it to differ in behavior from the others. There are interconnections and the relationships between its members that make the group to perform well or not. Groups change continuously, they are not fully stable that's why we are talking about group dynamics. The way they change depends a lot on the methods used to increase cohesion and improve the social relations of the members (Moxnes, 1999).

Sources of group cohesion, what transforms a non-cohesive group to a cohesive one, and how cohesion can be measured, have been the subject of extensive research. Group cohesion can lay claim to being group dynamic's most theoretically important concept. Cohesiveness signals the health of a group. A cohesive group will be more likely to prosper over time, since it retains its members and allows them to reach goals that would elude a more incoherent aggregate. The group that lacks cohesion is at risk, for it may break into subgroups at the first sign of conflict, lose members faster than it can replace them, and fail to reach its agreed upon goals. The concept of group cohesion provides insight into a host of core processes that occur in groups, including productivity, members' satisfaction and turnover, morale, formation, stability, influence and conflict (Forsyth, 2010; Hogg, 1992).

Types of Group Cohesion

We have 5 main types of cohesive groups based on the 5 influential sources of a group's unity the definitions of which we mention here: *Social Cohesion* (unity based on attraction of members to one another and to the group as a whole), *Task Cohesion* (a shared commitment among members to achieve a goal and the resulting capacity to perform successfully as a coordinated unit), *Collective Cohesion* (unity based on members' shared identity and belonging), *Emotional Cohesion* (the emotional intensity of the group and individuals when in the group) and *Structural Cohesion* (the unity of a group that derives from the group's structural integrity) (Forsyth, 2010).

From the 5 main types of cohesion we are mostly interested in the two first which are considered as primary for a group like the school's teachers which we want to study. Therefore, we are describing those two types more extensively.

Social cohesion

Social cohesion is based on the attraction between the members and between each member and the group. We have interpersonal and group-level social attraction. Attraction can be due to several reasons and conditions and might follow known principles like those of proximity, member similarity, and complementarity.

It is observed that when people are attracted to each other the probability to work together better increases. Kurt Lewin (1951) and other social psychologists quite early

described the forces that keep group members together or apart as cohesion. They focused on attraction and in their experiments asked people to identify their friends in order to calculate the ratio of in group choices to outgroup choices. The greater the ratio the greater was the group cohesion.

Group attraction is described as the liking of the group from its members. Often a member describes the group that belongs as a “fantastic group of guys” and feels proud belonging to it. Social attraction is a depersonalized type of attraction which is based on any factor that helps the members to categorize themselves as members of the group for example conflicts with outgroups or activities regarding members’ identity (Forsyth, 2010).

Task cohesion

Task cohesion exists usually in task-oriented groups, those that their members stress a lot the quality of their group and the performance of it. Their focus is to what they can achieve and they have common goals that usually require collective effort to be reached.

Group motivation and group success are the keywords of a task-cohesive group. The members of a group have often the choice to work for themselves or to work for the group’s success or for none of the two. If group cohesiveness is so strong to unify the members towards common goals, then the desire for personal success should be replaced from desire for group success. This is happening when the group members use rather “we” than “I” when talking about group work. The performance of the group becomes gradually more important than the personal performance in a task-cohesive group. Task-cohesive groups are considered as the most effective and productive groups (Forsyth, 2010).

Levels of Group Cohesion

Cohesion is a multilevel concept. Group members may be bonded to each other, to their group, and to the organization in which their group is embedded.

On the *individual level* the cohesion is based on attractions between individuals. It has to do with how good friends the members are, if they like to socialize together and if they feel they have common goals with each other. It is observed that the more attracted the members are to each other the more successfully cooperate and work as a team.

On *group level* the attractions consisting cohesion are not only observed between the group-members but also between each member and the group itself. This is what we call group-level attraction or integration and the greater it is the greater is the cohesion of the group. In addition, group-level attraction increases the probability that the group will live longer. Since the attraction is not only based in interpersonal relationships, even if a few very likable members leave the group the other people will probably stay in it anyway (Wheelan, 2013).

The proposed method for the measurement of cohesion of a teachers' group working at a school

This essay uses a qualitative research method to find out the perceptions of the members of a specific group about their group's social and task cohesion. The focus to these two types of cohesion is due to the type of group we deal with in this essay. A teachers' group is a performance-focused group with projects and deadlines to satisfy continuously. Studies of performance-focused groups identify two components – social cohesion and task cohesion – as the two primary forms of cohesion and distinguish between these two forms and secondary forms of cohesion which are collective, emotional and structural. (Langdrige, 2006)

The theory about groups, teams and how to measure group cohesion and the type of the specific group of study led us to the decision to use the Group Environment Questionnaire (GEQ) to examine the group's feelings and thoughts about social and task cohesion. The GEQ (which is attached at the end of the essay) is one of the most used and reliable questionnaires. It is a direct way to gather members' opinions and monitor their feelings. In addition, GEQ does not demand much time and effort from members to be filled in. We found and read several articles and essays in which the GEQ is adjusted and used for both sports teams and work groups and we decided that it fits the purpose of this essay.

The GEQ was developed to assess cohesion in sports teams, yet the same conceptual model can successfully be applied to work teams as teachers. It had therefore to be adjusted so that the questions are meaningful for the teachers' group. The Group Environment Questionnaire is consisted of 18 questions designed to test social and task cohesion based on both individual and group level attractions. It provides a rather general than situation specific measure of cohesiveness in groups (Whitton & Fletcher, 2014).

The distinction between the individual attraction to the group and group integration or cohesion recognizes the importance of individual members' desires to stay in the group and the properties of the group as a whole, for example, connectedness, bonding, and sticking together. It has also been argued that because cohesion has both individual-level (e.g., absenteeism, turnover) and group-level outcomes (e.g., team performance), conceptually, it is important to recognize this distinction when defining cohesion (Wech et al, 1998). Practically, this distinction has important implications for organizations. To address the issue of work-group effectiveness, organizations need to understand the individual- and group-level perspective (Carless & Caroline De Paola, 2000). The Group Environment Questionnaire (GEQ) takes in account these two levels as well as the two primary types of cohesion.

We have to rely on spontaneous and sincere answers and for that reason we must guarantee anonymity from the technical side. This is achieved in this essay by the use of a google form to construct the questionnaire. In addition, not any demographic data

is asked like age, gender or how many years one have worked in the group which could make it possible to identify the participant.

The standard questionnaire was changed in order to make sense for the specific team. It was also enriched by a comment field under each question, giving the opportunity to elaborate and express more feelings and thoughts, reducing the gap between closed and open questions. This was also an attempt to simulate an interview-like situation without pushing the members to use more time and the same time protecting their anonymity. The general principles for the questionnaires like questionnaire should be as short as possible, each question should be there for a good reason, should explain the purpose in a few words in the beginning etc. are fulfilled in the GEQ.

The ethical issues regarding the researcher-participant relationship like preserving participant's anonymity, exposing participant, asking participants questions detrimental to their self-interest, involving participants in research without their consent, use of deception, use of coercion to get information etc. will be taken in account (Ghauri & Grønhaug, 2010).

The 9 Likert scale has been used from Strongly Disagree to Strongly Agree with the number 5 as a middle value to serve as basis for satisfying group cohesion. Tables and charts can be produced for each question, and each category of questions, measuring the averages of the members' agreement.

Balanced keying, using an approximately equal amount of positively and negatively keyed items, is often used in research and is considered good practice since it allows you to approach a topic from different perspectives. The score in those has to be reversed, for example a negative question with value 3 as an answer, must be changed to 7.

The main goal is to measure the perceptions of the group members about the following cohesion areas and identify the areas of improvement: Individual Attractions to the Group – Social (ATG - S), Individual Attractions to the Group – Task (ATG - T), Group Integration Social (GI - S) and Group Integration Task (GI – T).

Steps of the procedure:

1) Questionnaire construction to fit the questions for the teachers Group of a school, 2) technical construction of the questionnaire as a google form, 3) a link to the questionnaire will be sent in one email to each one of the teachers of the group asking them to fill it in and submit their answers, 4) the results will be gathered in tables of an excel form, tables and charts will be made to help analyzing them, 5) conclusions will be withdrawn, discussed and ways to improve cohesion will be suggested, 6) Group Environment Questionnaire (GEQ) will include four dimensions which are: individual attraction to the group-task, individual attraction to the group-social, group integration-task and group integration-social.

Further studies

We would like to implement the method we propose in this study, on teachers of several schools and analyze the results. This will be our next project. Besides, it would be interesting to extend this essay to the measurement of the other 3 types of cohesion: emotional, collective and structural. One would have then a more complete picture of cohesion in the group.

It would also be useful to measure the cohesion of the members of subgroups inside the group and the cohesion between the subgroups and compare results. It would be easier to identify subgroups that need to develop more cohesion than others in that way and focus on them more.

Interviews would help to retrieve more information from the members by discussing group issues with them or just listening to how they feel about each other and the group. Then it would worth to compare the interview results with the GEQ results and see if they decline from each, or come to contradictions, or agree.

References

- Carless, S. A., & Caroline De Paola, C. (2000). The Measurement of Cohesion in Work Teams. *Small Group Research*, 31(1), 71-88. Retrieved February 10, 2021, from <https://doi.org/10.1177/104649640003100104>
- Donelson R. (2010). *Group dynamics*. 5th ed. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Ghauri, P., & Grønhaug, K. (2010). *Research methods in business studies* (4th ed.). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Hogg, M. A. (1992). *The Social Psychology of Group Cohesiveness: From Attraction to Social Identity*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hogan, R. (2006). *Personality and the fate of organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Oslo: Tapir.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts, selected papers on group dynamics*. New York: Harper
- Lewin, K. (1951). *Field Theory and Social Science*. New York: Harper & Row

- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Moxnes, Paul. (1999). Deep Roles: Twelve primordial roles of mind and organization. *Human Relations*, 52(11), 1427-1444. Retrieved June 20, 2020, from, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872679905201104>
- Wech, B. A., Mossholder, K. W., Steel, R. P. & Bernnett, N. (1998). Does Work Group Cohesiveness Affect Individuals' Performance and Organizational Commitment? A Cross-Level Examination. *Small Group Research*, 29(4), 472-494. Retrieved July 12, 2020, from, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046496498294004>
- Wheelan, S. A. (2013). *Creating Effective Teams, A Guide for Members and Leaders*. 4th edition. New Delhi: SAGE publications.
- Whitton, S. M., & Fletcher, R.B. (2014). The Group Environment Questionnaire: A Multilevel Confirmatory Factor Analysis. *Small Group Research*, 45(1), 68-88. Retrieved June 20, 2020, from, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046496413511121>

ATTACHMENT

Group Environment Questionnaire

This questionnaire is designed to assess your perceptions of the group of teachers who work at your school. There are not right or wrong answers so please give your immediate reaction. Some of the questions may seem repetitive, but please answer ALL the questions. Your personal responses will be kept in strictest confidence. The form guarantees anonymity. It is the researcher's responsibility to prohibit identification of a member based on the comments provided. Comments are not obligatory but would be very useful to elaborate. The questionnaire contains 18 questions and should take around 10 minutes.

* Required

Individual Attractions to the Group – Social (ATG – S)

The following questions are designed to assess your feelings about YOUR PERSONAL INVOLVEMENT with your group (SOCIAL). Please CIRCLE a number from 1 to 9 to indicate your level of agreement with each of the statements.

1. I do not enjoy being a part of the social activities of this group. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

2. I am going to miss the members of my group when we stop working together. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Strongly Disagree										Strongly Agree

Comment:

3. Some of my best friends are in this group. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Strongly Disagree										Strongly Agree

Comment:

4. I enjoy other social events rather than my group's social events. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Strongly Disagree										Strongly Agree

Comment:

5. For me, this group is one of the most important social group to which I belong. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Strongly Disagree										Strongly Agree

Comment:

Individual Attractions to the Group – Task (ATG – T)

The following questions are designed to assess your feelings about YOUR PERSONAL INVOLVEMENT with your group (TASK). Please CIRCLE a number from 1 to 9 to indicate your level of agreement with each of the statements.

6. I'm not happy with the amount of work I get in my group. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Strongly Disagree										Strongly Agree

Comment:

7. I'm unhappy with my group's level of desire to perform well. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Strongly Disagree										Strongly Agree

Comment:

8. This group does not give me enough opportunities to improve my personal performance.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

9. I do not like the style of work on this group. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

Group Integration Social (GI – S)

The following questions are designed to assess your perceptions of YOUR GROUP AS A WHOLE. Please CIRCLE a number from 1 to 9 that best indicates your level of agreement with each of the statements.

10. Members of our team would rather go out alone than get together as a group *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

11. Our members rarely arrange social events together *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

12. Our group would like to spend time together during their holiday. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

13. Members of our group do not stick together outside of work circumstances. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

Group Integration Task (GI – T)

The following questions are designed to assess your perceptions of YOUR GROUP AS A WHOLE. Please CIRCLE a number from 1 to 9 that best indicates your level of agreement with each of the statements.

14. Our group is united in trying to reach its goals for performance. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

15. We all take responsibility for any failure or poor performance of our group. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

16. Our group members have conflicting aspirations for the group's performance. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

17. If members of our group have problems performing, everyone wants to help them so that we get back together again. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

18. Our group members do not communicate freely about each other's responsibilities. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly Disagree					Strongly Agree			

Comment:

Εθισμός στο Διαδίκτυο μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Covid- 19.

Ψαρρά Νικολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81 , M.Ed.

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία αρχικά γίνεται αναφορά στους ορισμούς που υπάρχουν βιβλιογραφικά για τον Εθισμό στο Διαδίκτυο και αποσαφηνίζεται η διαφορά του όρου Εθισμός στο Διαδίκτυο και της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων για την κατάσταση των εφήβων στη χώρα μας σε σχέση με τον ΕΔ και γίνεται σύγκριση με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος, παρατίθενται τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη εμφάνιση του Covid-19 και πως αυτός επηρεάζει την αύξηση του Εθισμού στο Διαδίκτυο στο μαθητικό πληθυσμό. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική μελέτη της κατάστασης του Εθισμού στο Διαδίκτυο (ΕΔ) σε εφήβους μαθητές καθώς και ο προβληματισμός της αύξησης του, την περίοδο των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας του Covid-19.

Λέξεις-Κλειδιά: εφηβεία, εθισμός, εθισμός στο διαδίκτυο, Covid- 19, πανδημία

Internet Addiction of Secondary Education students and Covid-19.

Psarra Nikolia, Secondary school teacher, M.Ed.

Abstract

The purpose of this study is the theoretical study of IA in adolescent students, as well as the concern over its increase during the period of restrictive measures due to Covid-19. The present study, firstly, presents the existing definitions of Internet Addiction (IA) and clarifies the difference between the term IA and excessive internet use. Afterwards, the research data on the situation of Greek adolescent students in relation to IA are presented and they are compared with the ones in the international literature. Finally, the research data on Covid-19 and how it affects the increase of IA in the student population are presented.

Keywords: adolescence, addiction, internet addiction, Covid- 19, pandemic

Εισαγωγή

Με δεδομένη την πανταχού παρουσία του Διαδικτύου, την εξέλιξη του ως σύγχρονο εργαλείο της κοινωνίας καθώς και τα ζητήματα που αφορούν την υπερβολική χρήση και κατάχρηση του από μερίδα ανθρώπων, ο Εθισμός στο Διαδίκτυο (ΕΔ) αποτελεί όλο και σημαντικότερο θέμα για διερεύνηση από διάφορους επιστημονικούς τομείς. Ο αριθμός των χρηστών του Διαδικτύου αυξάνεται συνεχώς · συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (ELSTAT) (2020) στο σύνολο της χώρας το ποσοστό των νοικοκυριών που έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι το 80,4% ενώ το 70%

των παιδιών ξεκινά την ενασχόληση του με το διαδίκτυο μέχρι τα 8 έτη (Greek Safer Internet Center, 2021). Σε έρευνα που διεξήχθη σε εννέα ευρωπαϊκές χώρες προέκυψε ότι η Ελλάδα αποτελεί την δεύτερη χώρα σε ΕΔ με ποσοστό 33,7% ενώ πανευρωπαϊκά το ποσοστό αυτό είναι στο 25% (Laconi et. al., 2018). Παράλληλα το 20% των μαθητών αντιμετωπίζει πρόβλημα ΕΔ ενώ ένα άλλο 20% δεν γνωρίζει αν αντιμετωπίζει ΕΔ (Greek Safer Internet Center, 2019).

Ορισμοί

Κάθε είδους ψυχολογικά φαινόμενα, εθισμού ή μη, συνήθως περιλαμβάνουν πολύπλοκους μηχανισμούς και συμπεριφορικές ιδιότητες που ερμηνεύονται από βιολογική, ψυχολογική ή / και κοινωνιολογική σκοπιά, καθιστώντας δύσκολη την παροχή ενός συγκεκριμένου ορισμού. Ομοίως, η ίδια η έννοια του εθισμού δεν έχει έναν μοναδικό και ευρέως αποδεκτό ορισμό (Spada, 2014 · West, 2001). Το ίδιο ισχύει και για τον ΕΔ. Επισημαίνεται ότι η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association, APA), στο εγχειρίδιο (Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders, DSM-5, 2013) δεν συμπεριέλαβε τον ΕΔ εξαιτίας μη συμφωνίας μεταξύ των ειδικών, στην ονομασία, στα κριτήρια και στα εργαλεία διάγνωσης.

Παρά τις αντιπαραθέσεις, ο ΕΔ στη βιβλιογραφία από διάφορους επιστημονικούς τομείς (ψυχολογία, ψυχιατρική και νευροεπιστήμη) έχει αναφερθεί με διαφορετικούς όρους και ονοματολογία όπως Διαταραχή Εθισμού στο Διαδίκτυο (Young, 1998), Παθολογική Χρήση του Διαδικτύου (Kandell, 1998), Καταναγκαστική Χρήση του Διαδικτύου (Greenfield, 1999), Εικονικός Εθισμός (Greenfield, 1999), Καταναγκαστική Χρήση Υπολογιστή (Black, Belsare & Schlosser, 1999), Προβληματική Χρήση του Διαδικτύου (Laconi et. al., 2018) κ.α.. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θα χρησιμοποιηθεί ο όρος Εθισμός στο Διαδίκτυο (ΕΔ). Ο όρος ΕΔ αναφέρεται σε υπερβολική ή / και ακατάλληλη χρήση του Διαδικτύου που μπορεί να οδηγήσει σε βιολογική, ψυχολογική, κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική δυσκολία (Gargia-Priego et. al., 2020 · Beard & Wolf, 2001).

Διάκριση Εθισμού και υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου.

Η διάκριση μεταξύ του ΕΔ και της υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου της αλληλοεπικάλυψης των ορίων των δύο συμπεριφορών. Επιπλέον, είναι γενικά αποδεκτό ότι παρόλο που ο ΕΔ συνεπάγεται την υπερβολική χρήση του Διαδικτύου, η υπερβολική χρήση από μόνη της δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε εθισμό (Griffiths, 2010 · Caplan, 2003). Οι διαφορές μεταξύ της υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου και του ΕΔ έχουν τεθεί σε επιστημονικό έλεγχο τόσο από εμπειρική όσο και από θεωρητική άποψη (Lee et. al., 2014 · Caplan, 2003).

Ο Caplan (2003) ισχυρίστηκε ότι η υπερβολική χρήση του Διαδικτύου περιλαμβάνει μια ποσότητα ή βαθμό διαδικτυακής δραστηριότητας που υπερβαίνει αυτό που κάποιος θεωρεί ως φυσιολογικό, συνηθισμένο ή προγραμματισμένο, ενώ ο ΕΔ συνεπάγεται δυσκολία στον έλεγχο της παρόρμησης. Αν και η πλειοψηφία των ατόμων που θεωρεί ότι

ο χρόνος που αφιερώνει στο Διαδίκτυο είναι υπερβολικός, αυτή η υπερβολή σχετίζεται περισσότερο με την εξάρτησή τους από το Διαδίκτυο για την άσκηση καθημερινών δραστηριοτήτων (δηλαδή λειτουργική χρήση) παρά με την ψυχοκοινωνική τους ευημερία. Σε αυτήν την περίπτωση, πολλοί άνθρωποι ενδέχεται να αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο υπερβολικά. Ωστόσο, οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για να επιτύχουν θετικά και όχι αρνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ή / και την κοινωνική τους ζωή.

Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα των Lee et. al. (2014) με σκοπό τη διερεύνηση των διαφορών της υπερβολικής χρήσης διαδικτύου, διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στις ψυχιατρικές συννοσηρότητες και συμπεριφορικές πτυχές μεταξύ εθισμένων χρηστών και μη. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά συννοσηρότητας, οι διαταραχές ύπνου, οι αλλαγές διάθεσης και η ανησυχία ήταν υψηλότερα στην εθισμένη ομάδα. Οι υπερβολικοί χρήστες είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν λιγότερα προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση του Διαδικτύου σε σύγκριση με τους εθισμένους χρήστες, οι οποίοι, χαρακτηρίζονται συνήθως από σημαντικές βλάβες σε διάφορους τομείς της ζωής καθώς συνεχίζουν να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο παρά τις αρνητικές συνέπειες (Li, O'Brien, Snyder & Howard, 2015).

Τέλος, φανερό είναι η δυσκολία διάκρισης μεταξύ υπερβολικής και εθιστικής χρήσης του Διαδικτύου δεδομένης της δυσκολίας των χρηστών να ξεχωρίσουν τις ώρες που αφιερώνουν για Εκπαιδευτικούς ή και Επαγγελματικούς λόγους από τις συνολικές ώρες που είναι σε σύνδεση (Li, et al. 2015).

Εθισμός στο Διαδίκτυο, η κατάσταση των εφήβων στην Ελλάδα.

Ο εθισμός στο Διαδίκτυο δημιουργεί συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές δυσλειτουργίες σε διάφορες πτυχές της ζωής ενός ατόμου, όπως στο σπίτι, στο σχολείο ή / και στην εργασία. Κατά τη διάρκεια της ευαίσθητης περιόδου της εφηβείας αυτές οι δυσλειτουργίες μπορεί να είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη στην ενήλικη ζωή (Yfanti, Zygouris, Chondropoulos & Stamoulis, 2019).

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά τα ποσοστά του ΕΔ σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Οι Yfanti et.al. (2019) διεξήγαγαν έρευνα σε μαθητές ηλικίας 13- 15 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των μαθητών που ήταν ΕΔ και η αξιολόγηση της συνύπαρξης ψυχοπαθολογικού άγχους. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν το IADQ of Young (Διαγνωστικό ερωτηματολόγιο για τον ΕΔ για νέους) και το RCMAS (κλίμακα άγχους για παιδιά). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι το 15,3% των συμμετεχόντων βρέθηκε να είναι ΕΔ. Παράλληλα οι έφηβοι με ΕΔ παρουσίασαν υψηλότερη συμπτωματολογία άγχους σε σύγκριση με συνομηλίκους τους.

Οι Fisoun et. al. (2012) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 1270 μαθητών, ηλικίας 14- 18 στο νησί της Κω. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει το φαινόμενο του ΕΔ και τις

ταυτόχρονες κοινωνικές συμπεριφορές ενός εφηβικού πληθυσμού, προκειμένου να εντοπίσει τυχόν υπάρχουσες συσχετίσεις ως προς τις αιτίες. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν το YDQ (Διαγνωστικό ερωτηματολόγιο για τον ΕΔ) και το IAT (ΕΔ Test). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι το 16,1% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει ΕΔ.

Οι Karapetsas, Fotis & Zygoris (2012) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 100 μαθητές/μαθήτριες, ηλικίας 13-15 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει το πλήθος και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που είναι ΕΔ. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι το 22% των μαθητών παρουσίασαν εθισμό στο διαδίκτυο.

Οι Tsitsika et. al. (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 897 μαθητών, ηλικίας 14-16, στο Ν. Αττικής. Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου και η συσχέτιση τους με την παθολογική χρήση μεταξύ των εφήβων μαθητών. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια YDQ-YIAT και SDQ. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι το 12,8% του πληθυσμού έκανε «προβληματική» χρήση Διαδικτύου ενώ μόνο το 1,0% παρουσίαζε ΕΔ.

Οι Siomos, Dafouli, Braimiotis, Mouzas & Angelopoulos (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 2.200 εφήβων μαθητών, ηλικίας 12-18 ετών στη Θεσσαλία. Σκοπός της έρευνας ήταν η εκτίμηση της συσχέτισης του ΕΔ μεταξύ των εφήβων μαθητών. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια YDQ. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι το 8,2% των μαθητών παρουσίασε ΕΔ στην κεντρική Ελλάδα και αφορούσε κυρίως άνδρες μαθητές.

Συγκριτικά με τη διεθνή βιβλιογραφία η Ελλάδα βρίσκεται σχετικά υψηλά σε ποσοστά ΕΔ των εφήβων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε έρευνα που έγινε στην Κίνα το ποσοστό των μαθητών με ΕΔ είναι 26,5% (Xin et. al., 2018), στη Μεγάλη Βρετανία 18.3 % (Niemz, Griffiths & Banyard, 2005), στην Τουρκία 15,1% (Sasmaz et. al., 2013), και στην Ιταλία 3,9% (Bruno et. al., 2014). Πως όμως έχουν διαμορφωθεί αυτά τα δεδομένα μετά την επικράτηση της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων;

Εθισμός στο διαδίκτυο στους εφήβους και Covid-19.

Η εμφάνιση της πανδημίας (Covid-19) δημιούργησε μια παγκόσμια κρίση στην υγεία που είχε βαθύ αντίκτυπο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και την καθημερινή μας ζωή (Garcia-Priego et. al., 2020). Συνήθως, οι άνθρωποι που βιώνουν τα περιοριστικά μέτρα (καραντίνα) διέπονται από δυσάρεστα συναισθήματα. Ο χωρισμός από τους αγαπημένους μας, η απώλεια της ελευθερίας, η ανασφάλεια για την ασθένεια και η πλήξη μπορεί να έχουν πολλές αρνητικές ψυχολογικές επιβαρύνσεις (διαταραχές όπως άγχος, κατάθλιψη, δυσλειτουργία ή απροθυμία να εργαστούν) (Brooks et. al., 2020). Εκτός από το φόβο και το άγχος που προκαλεί ο ιός, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχική υγεία ενός ατόμου. Ένας από

αυτούς τους παράγοντες είναι ο ΕΔ (Garcia-Priego et al. 2020). Η εμφάνιση του Covid-19 και η καραντίνα επέφερε αλλαγή στον τρόπο ζωής μας. Ο ΕΔ είναι μία από τις διαταραχές που μπορούν να αυξηθούν δραματικά κατά αυτή την περίοδο (Eidi & Delam, 2020).

Σύμφωνα με τους Dong, Yang, Lu & Hao (2020) σε έρευνα που διεξήχθη στην Κίνα σε δείγμα 2050 μαθητών ηλικίας 6-18 ετών με σκοπό την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών χρήσης του διαδικτύου καθώς και την εξέταση των πιθανών ψυχολογικών παραγόντων που σχετίζονται με τον ΕΔ κατά τη διάρκεια της πανδημίας ανέδειξε ότι η συχνότητα και η διάρκεια της χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών ήταν σημαντικά υψηλότερη από αυτή πριν την πανδημία, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, μερίδα των συμμετεχόντων εμφάνισε σημαντικά ποσοστά κατάθλιψης, άγχους και στρες την περίοδο αναστολής των σχολείων και των δραστηριοτήτων, παρά την μαζική υλοποίηση διαδικτυακών μαθημάτων. Επιπρόσθετα, απειλήθηκε η ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων. Η μελέτη επιβεβαίωσε την σύνδεση της κατάθλιψης και του στρες με τον ΕΔ και ταξινόμησε τους συμμετέχοντες σε εθισμένους και πιθανών εθισμένους στο διαδίκτυο σε ποσοστό 2,68% και 33,37% αντίστοιχα. Τέλος, επισήμανε ότι η αύξηση της συχνότητας χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών υποδηλώνει την επικινδυνότητα ανάπτυξης εθισμού στο διαδίκτυο σε παιδιά και εφήβους.

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Priego-Parra et. al. (2020) που διεξήχθη, σε μεγαλύτερες ηλικίες, στο Μεξικό σε δείγμα 561 ατόμων με σκοπό τη διερεύνηση της κατανομής του άγχους και της κατάθλιψης στον πληθυσμό του Μεξικού και της συσχέτισης του με τον ΕΔ κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά την αρχική φάση της πανδημίας το άγχος και η κατάθλιψη αυξήθηκε (51% και 86% αντίστοιχα). Επιπλέον, το 62,7% του πληθυσμού είχε κάποιο βαθμό εθισμού στο Διαδίκτυο. Τέλος, τα άτομα με ΕΔ ήταν νεότερης ηλικίας και είχαν υψηλότερα αποτελέσματα άγχους και κατάθλιψης.

Τέλος, σε έρευνα που διεξήχθη σε εφήβους (454 συμμετέχοντες) στην Ιταλία από τους Servidio, Bartolo, Palermi & Costabile (2021) με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Covid-19 (φόβος), άγχους και κατάθλιψης με τον ΕΔ τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη σύνδεση του φόβου της πανδημίας με τον ΕΔ. Επιπρόσθετα, η μελέτη επισήμανε τη συσχέτιση του άγχους με τον ΕΔ την περίοδο της πανδημίας, ενώ δεν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ κατάθλιψης και ΕΔ την ίδια περίοδο. Τέλος, μη λαμβάνοντας υπόψη το φόβο της πανδημίας το άγχος δεν συσχετιζόταν με τον ΕΔ σε αντίθεση με την κατάθλιψη.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, παρατηρούμε την ύπαρξη αυξητικής τάσης του ΕΔ στους εφήβους μαθητές στη χώρα μας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η Ελλάδα βρίσκεται σχετικά υψηλά σε ποσοστά ΕΔ των εφήβων. Οι αλλαγές στον τρόπο ζωής που έφερε η πανδημία, επηρέασε με διάφορους τρόπους, τη χρήση του διαδικτύου συμπεριλαμβανομένης της συχνότητας, της διάρκειας της ψυχαγωγικής χρήσης και του ποσοστού των ανθρώπων που παραμένουν σε σύνδεση · ιδιαίτερα επηρεάστηκε ο μαθητικός πληθυσμός (Dong et. al., 2020). Οι έρευνες δείχνουν ότι το αυξημένο επίπεδο άγχους και κατάθλιψης που προκαλείται από την πανδημία Covid-19 συνδέεται με την αύξηση του ΕΔ στους εφήβους μαθητές. Στη χώρα μας οι μαθητές δευτεροβάθμιας βρίσκονται κυρίως σε καθεστώς υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (F.E.K. 5044 B/ 14-11- 2020) όπου καθηλώνονται στην οθόνη έξυπνων συσκευών για τουλάχιστον έξι ώρες ημερησίως γεγονός που αυξάνει την επικινδυνότητα ανάπτυξης ΕΔ (Dong et. al., 2020). Δυστυχώς όμως ελάχιστα είναι τα ερευνητικά δεδομένα για το πώς λειτουργούν τα περιοριστικά μέτρα σε σχέση με τον ΕΔ, στους εφήβους μαθητές. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η παροχή προληπτικών μέτρων και η ενίσχυση της εκπαίδευσης σχετικά με τον ΕΔ για παιδιά/ εφήβους σε χώρες που βιώνουν ή αναρρώνουν από την πανδημία (Dong et. al., 2020 · Eidi & Delam, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Beard, K.W., Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for *Internet addiction Cyber Psychology and Behavior*, 4 (3) , pp. 377-383.
- Black, D. W., Belsare, G., & Schlosser, S. (1999). Clinical features, psychiatric comorbidity, and health-related quality of life in persons reporting compulsive computer use behavior. *J Clin Psychiatry*, 60(12), p. 839–844.
- Brooks, S. K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin G.J. (2020).The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, V 395, p. 912-920. doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Bruno, A., Scimeca, G., Cava, L., Pandolfo, G., Zoccali, R. A., & Muscatello, M. R. A. (2014). Prevalence of Internet Addiction in a Sample of Southern Italian High School Students. *Int J Ment Health Addiction*, Vol. 12, p. 708–715. doi: 10.1007/s11469-014-9497-y.
- Caplan, S.E. (2003). Preference for online social interaction a theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Comm Res*, 30(6), p. 625–648.
- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Internet Addiction and Related Psychological Factors Among Children and Adolescents in China During the

- Coronavirus Disease 2019 (Covid- 19) Epidemic. *Frontiers in Psychiatry*. doi: 10.3389/fpsyt.2020.00751
- ELSTAT (2020). DELTIO TYPOU: Erevna chrisis technologion pliroforisis kai epikoinonias apo noikokyria kai atoma- chrisi ilektronikou emporiou- aporritho kai prostasia prosopikon dedomenon. Anaktithike apo: [https://saferinternet4kids.gr/nea/surveyparents2021/](https://www.statistics.gr/Eidi,A., & Delam, H. (2020). Internet addiction is likely to increase in home quarantine caused by coronavirus disease 2019 (COVID 19). <i>Journal of Health Sciences & Surveillance System</i>. doi: 10.30476/JHSS.2020.87015.1104</p>
<p>F.E.K. 5044 B/ 14-11- 2020. Tropopoihsh ths ypo stoixeia 120126/ΓΔ4/12-9-2020 koinhs apofashs ths Ypourgou kai Yfypourgou Paideias kai Thrskeumatwn me thema: «Suchronh ex apostasews ekpaideush gia to sxoliko etos 2020-21» (B'3882).</p>
<p>Fisoun, V., Floros, G., Geroukalis, D., Ioannidi, N., Farkonas, N., Sergeantani, E., Angelopoulos, N., & Siomos, K. (2012). Internet addiction in the island of Hippocrates: the associations between internet abuse and adolescent off-line behaviours. <i>Child and Adolescent Mental Health</i>, 17(1), p. 37-44.</p>
<p>Garcia-Priego, B.A., Triana-Romero, A., Pinto-Galvez, S.M., Duran-Ramos, C., Salas-Nolasco, O., Reyes, M.M., Ramos-de-la-Medina, A., Remes-Troche, J.M. (2020). Anxiety, depression, attitudes, and internet addiction during the initial phase of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic: A cross-sectional study in Mexico. <i>medRXIV</i>, Vol. 2. doi: doi.org/10.1101/2020.05.10.20095844</p>
<p>Greek Safer Internet Center (2021). Results of a new online survey of parents on the occasion of Safe Internet Day 2021. From: <a href=)
- Greek Safer Internet Center (2019). Online behaviour of student aged 10- 17 years old in Greece Survey. Recovered From: <https://saferinternet4kids.gr/press-newsletter/researchresults/>
- Greenfield, D.N. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: a preliminary analysis. *Cyberpsychol Behav*, 2(5), p. 403–412.
- Greenfield, D.N. (1999). *Virtual Addiction – Help for Netheads, Cyber Freaks and Those Who Love Them*. Oakland, CA, USA: New Harbinger.
- Griffiths, M.D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: some case study evidence. *Int J Ment Health Addict*, 8(1), p. 119–125.
- Karapetsas, A., Fotis, A., & Zygouris, A. (2012). Adolescents and Internet Addiction: A research study of the occurrence. *ENCEPHALOS*, 49, 67-72.

- Kandell, J.J. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. *Cyberpsychol Behav*, 1(1), p.11- 17.
- Laconi, St., Kaliszewska-Czeremska, K., Gnisci, A., Sergi, I., Barke, A., Jeromin, Fr., Groth, J., Gamez-Guadix, M., Keser Ozcan, N. K., Demetrovics, Z., Király, O., Siomos, K., Floros, G., & Kuss, D. (2018). Cross-cultural study of Problematic Internet Use in nine European countries. *Computers in Human Behavior*, Vol. 84, p. 430- 440.
- Lee, J.Y., Park, E.J., Kwon, M., Choi J.H, Jeong, J.E., Choi J.S., Choi, S.W, Lee, Ch. U., & Kimet, D.J. (2014). The difference in comorbidities and behavioral aspects between Internet abuse and Internet dependence in Korean male adolescents. *Psychiatry Investig*, 11(4), p. 387- 393.
- Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the general health questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(6), p. 562-570.
- Priego-Parra, B.A., Triana-Romero, A., Pinto-Gálvez, S.M., Ramos, C.D., Salas-Nolasco, O., Reyes, M.M., Ramos-de-la-Medina A., & Remes-Troche, J.M. (2020). Anxiety, depression, attitudes, and internet addiction during the initial phase of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic: A cross - sectional study in México. medRxiv. doi: 10.1101/2020.05.10.20095844.
- Sasmaz, T., Oner, S., Kurt, A.Ö., Yapici, G., Yazici, A.E., Bugdayci, R., & Sis, M. (2013). Prevalence and risk factors of Internet addiction in high school students. *European Journal of Public Health*, 24(1), p. 15- 20.
- Servidio, R., Bartolo, M.G., Palermiti, A.L., & Costabile, A. (2021). Fear of COVID-19, depression, anxiety, and the association with Internet addiction disorder in a sample of Italian students. *Journal of Affective Disorders Reports*, Vol.4. doi:org/10.1016/j.jadr.2021.100097
- Siomos, K., Dafouli, E., Braimiotis, D., Mouzas, O., & Angelopoulos, N. (2008). Internet addiction among Greek adolescent students. *CyberPsychology & Behavior*, 11, p. 653–657.
- Spada, M.M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive Behaviors*, 39 (1), p. 3-6. doi:10.1016/j.addbeh.2013.09.007
- Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A. Spiliopoulou, Th., Louizou, A. Konstantoulaki E., & Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of

internet use among Greek adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 168(6), p. 655-665.

West, R. (2001). Theories of addiction. *Addiction*. 96(1), p. 3–13.

Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, Vol 7, p. 14-18.

Yfanti, T., Zygouris, N.C., Chondropoulos, I., & Stamoulis, G.I. (2019). Internet Addiction and Anxiety Among Greek Adolescents: An Online Survey. *The Challenges of the Digital Transformation in Education*, Vol. 916, p. 813-823.

Young, K.S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychol Behav*. 1(3), p. 237–244.

Εμπειρία εκπαιδευτικών με το πένθος και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ. Σπουδές στην Εκπαίδευση, Μ.Σc. Διοίκηση Εκπαίδευσης

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπ/κός Π.Ε.70, Μ.Σc. Διοίκηση Εκπ/σης, Υποψήφιος Διδάκτορας Παν/μίου Πατρών

Μπρατάνη Πηνελόπη

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Σc. Ψυχολογία Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η απώλεια, ο θάνατος αποτελούν ζητήματα φυσικά και αναπόφευκτα. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά περιστατικά μαθητών που βιώνουν το πένθος και χρειάζεται να τα διαχειριστούν. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στους παράγοντες που συσχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) της Ελλάδας με το πένθος και τη διαχείρισή του σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021 με την ποσοτική μέθοδο (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς). Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 1.374 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων από όλη την Ελλάδα οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει σημαντική στατιστικά συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) των συμμετεχόντων με την προσωπική τους εμπειρία με το πένθος και την επαγγελματική τους εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Πένθος, μαθητές, δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί

Teachers' experience regarding bereavement and demographic characteristics

Badouna Maria

English language teacher, M.Ed. Studies in Education, M.Sc. Education Management

Zogopoulos Konstantinos

Primary school teacher, M.Sc. Education Management, PhD Candidate University of Patras

Bratani Pinelopi

Primary school teacher, M.Sc. School Psychology

Abstract

Loss, death are natural and inevitable issues. Teachers often encounter cases of students

experiencing bereavement and they need to manage them. The demographic and occupational characteristics are mentioned among the factors associated with teachers' personal and occupational experience with bereavement. The purpose of this research study is to investigate the personal and occupational experience of teachers of Primary Education (PE) in Greece with bereavement and its management in relation to their demographic characteristics (gender, age, marital status, years of service, level of education). The research was conducted in January 2021 with the quantitative method (self-report questionnaire). The questionnaire was completed by 1.374 primary school teachers from all over Greece who were the sample of the research. According to the results of the research, there is a statistically significant correlation between participants' demographic characteristics (gender, age, marital status, years of service, level of education) and their personal and occupational experience with students' bereavement and its management.

Keywords: Bereavement, students, demographic characteristics, school teachers

Εισαγωγή

Στη ζωή των ανθρώπων η εμπειρία της απώλειας και του πένθους είναι αναπόφευκτη και οι ποικίλες αντιδράσεις αναμενόμενες. Οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με τον θάνατο και την απώλεια αγαπημένων προσώπων και εκδηλώνουν το πένθος ως φυσική αντίδραση σε αυτή την απώλεια (Burke & Neimeyer, 2013). Συχνά και οι μαθητές σε διάφορες ηλικίες βιώνουν αυτή την εμπειρία. Το πένθος και η θλίψη που βιώνουν οι μαθητές μετά από μια σημαντική απώλεια είναι ιδιαίτερα δύσκολες καταστάσεις, αναστατώνουν και αλλάζουν τη ζωή τους και επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον. Ένα φάσμα αρνητικών συναισθημάτων εκδηλώνεται σε παιδιά που βιώνουν το πένθος όπως σοκ, δυσπιστία, απελπισία, θυμός και ενοχή τα οποία όμως δυσκολεύονται να εκφράσουν (Smith, 1999). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το πένθος που βιώνουν οι μαθητές να έχει αρνητικές ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιδράσεις, εκδήλωση προβλημάτων στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Watson & Skinner, 2004) εκδήλωση άγχους και δυσμενή αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο (Abdelnoor & Hollins, 2004). Τα προβλήματα αυτά που εμφανίζουν τα παιδιά στο σχολείο άλλοτε μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμα και άλλοτε να έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια (Holland, 2001).

Το σχολείο αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές που πενθούν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργήσουν ως καθοριστικός παράγοντας για την υποστήριξή τους (Smith, 1999). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τακτικά ζητήματα πένθους των μαθητών στο σχολείο, αν και αναφέρουν ότι αισθάνονται αμήχανα, άβολα και καθόλου καλά, ιδιαίτερα οι άνδρες, να τα θέτουν και να τα συζητούν με τους μαθητές (McGovern & Barry, 2000). Στο ίδιο πνεύμα και οι επισημάνσεις του Milton (2004) ότι τα ζητήματα της απώλειας και του πένθους συμπεριλαμβάνονται στα πιο «δύσκολα» θέματα για να τα προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί με τη συζήτηση με τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Lynagh, Gilligan και Handley (2010) ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του πένθους των μαθητών, αλλά η ικανότητα τους

να διαχειριστούν τα ευαίσθητα ζητήματα του πένθους των μαθητών, να παρέμβουν αποτελεσματικά και να παρέχουν υποστήριξη περιορίζεται από την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας και σχετικής τους κατάρτισης. Η κατάρτιση και επιμόρφωσή τους για το πένθος ενδυναμώνει τον ρόλο τους και την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές που πενθούν. Ο Holland (2001) στις έρευνές του επισημαίνει το κενό της εκπαίδευσης που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι από τη μια αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του πένθους ως πεδίο προσέγγισης στο σχολείο, αλλά αισθάνονται άβολα και αβέβαιοι για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που βιώνουν την εμπειρία. Επιπλέον, αναδεικνύεται η έλλειψη εφαρμογής προγράμματος στην εκπαίδευση για την περιθανάτια αγωγή των μαθητών (Τριανταφύλλου, 2019). Η προσωπική εμπειρία εκπαιδευτικών με το πένθος, για όσους εκπαιδευτικούς έχουν βιώσει πρόσφατη απώλεια, τους βοηθάει ίσως να είναι πιο ευαίσθητοι σε θέματα θανάτου (Lowton & Higginson, 2003). Τέλος, αποτελέσματα ερευνών καταγράφουν την ηλικία των εκπαιδευτικών, τα έτη υπηρεσίας τους και την επαγγελματική τους εμπειρία με την απώλεια, τον θάνατο να σχετίζονται με την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν το πένθος (Τριανταφύλλου, 2019).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων από όλη την Ελλάδα με το πένθος και τη διαχείρισή του σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε με βάση τον σκοπό, οριοθέτησε την έρευνα και παρείχε το πλαίσιο για την εξαγωγή συμπερασμάτων είναι: Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων με την εμπειρία τους (προσωπική και επαγγελματική) αναφορικά με το πένθος και τη διαχείρισή του;

Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία είναι μέρος μια ευρύτερης έρευνας, πραγματοποιήθηκε με την ποσοτική μέθοδο και τη χρήση ερωτηματολογίου με δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος αξιοποίησε τα ερωτηματολόγια των Τριανταφύλλου (2019) και Χατζηνικολάου (2014) με κατάλληλες προσαρμογές για τις ανάγκες της έρευνας από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετές φορές, 5=Πολλές φορές). Τέλος, ο έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha ήταν σχετικά ικανοποιητικός (Cronbach's alpha=0,690<0,70).

Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα τον Ιανουάριο του 2021 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Ως πληθυσμός αναφοράς ορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. (Δημοτικά Σχολεία) όλης της Ελλάδας. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε μορφή google forms σε Δημοτικά Σχολεία. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν τελικά 1.374 εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS 27.0 for Windows. Έγινε μονομεταβλητή ανάλυση ποσοστιαίας κατανομής συχνοτήτων μεμονωμένα και συνολικά και χρήση μέσης τιμής (Μ.Τ.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.) για την περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών μεταβλητών σχετικά με την προσωπική και επαγγελματική εμπειρία εκπαιδευτικών με το πένθος και τη διαχείρισή του. Τέλος, για τη συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς (ANOVA) μέσω της σύγκρισης των μέσων τιμών.

Αποτελέσματα της έρευνας

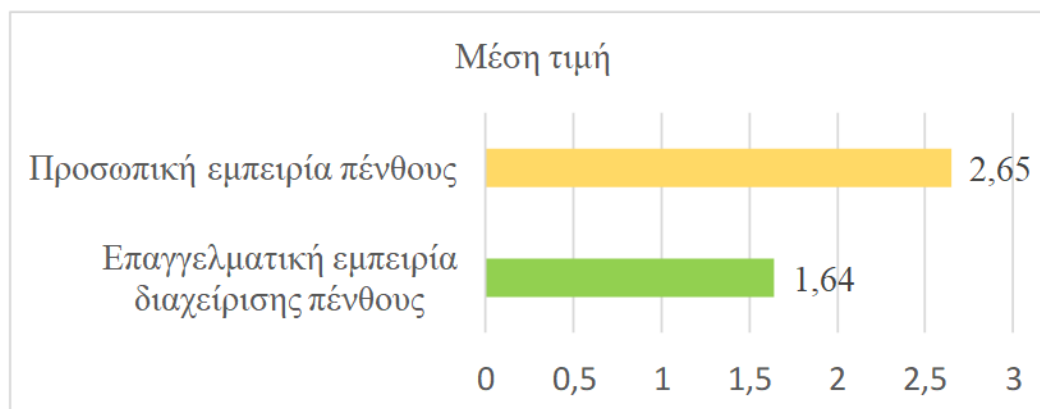
Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, ως προς το φύλο, η πλειονότητα (77,7%, 1068) των ερωτώμενων είναι γυναίκες, ενώ το 22,3% (306) είναι άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 13,4% (184) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία «μέχρι 30», το 25,0% (344) στην κατηγορία των «31-40» ετών, το 23,7% (326) στην κατηγορία των «41-50» ετών, το 36,4% (500) στην κατηγορία των «51-60» και το 1,5% (20) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των «61 και άνω» ετών. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα (63,9%, 878) είναι έγγαμοι, το 27,9% (384) είναι άγαμοι και το 8,2% (112) δηλώνουν κάτι άλλο. Ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, το 41,3% (568) έχει μόνο το «Βασικό πτυχίο», το 4,7% (64) έχει κάνει «Διδασκαλείο/Μετεκπαίδευση», το 8,6% (118) έχει «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ», το 42,6% (586) έχει «Μεταπτυχιακό» και το 2,8% (38) διαθέτει «Διαδακτορικό» τίτλο σπουδών. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας, το 26,6% (366) έχουν «0-10» έτη, το 32,2% (442) έχει «11-20» έτη, το 26,1% (358) έχει «21-30» έτη και το 15,1% (208) έχει «31 και άνω» έτη υπηρεσίας.

Προσωπική και επαγγελματική εμπειρία εκπαιδευτικών με το πένθος

Όσον αφορά τη Μ.Τ (2,65 μερικές φορές) (Σχήμα 1) της προσωπικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με το πένθος, αυτή προκύπτει από τις απαντήσεις τους σε τρεις δηλώσεις: 1) έχω βιώσει πριν την ηλικία των 18 ετών τον θάνατο στο άμεσο οικογενειακό ή/και φιλικό μου περιβάλλον, 2) ως τώρα έχω βιώσει θανάτους στο άμεσο οικογενειακό ή/και φιλικό μου περιβάλλον και 3) έχω παρακολουθήσει διαλέξεις ή/και έχω διαβάσει κάποιον οδηγό για την απώλεια και τη διαχείριση του πένθους γενικά.

Σχετικά με τη Μ.Τ. (1.64 σπάνια) (Σχήμα 1) της επαγγελματικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του, αυτή προκύπτει από τις απαντήσεις τους σε πέντε δηλώσεις: 1) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μου υπηρεσίας βίωσα τον θάνατο γονέα ή/και αδελφού μαθητή μου, 2) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μου υπηρεσίας βίωσα τον θάνατο μαθητή μου, 3) έχω επιμορφωθεί για τη διαχείριση του πένθους των παιδιών, 4) έχω υλοποιήσει πρόγραμμα με θέμα την αγωγή για τον θάνατο και 5) έχω συζητήσει στην τάξη με τους μαθητές μου για τον θάνατο.



Σχήμα 1: Προσωπική και επαγγελματική εμπειρία εκπαιδευτικών με το πένθος

Συσχετίσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών με προσωπική και επαγγελματική εμπειρία με το πένθος

Αναφορικά με το φύλο (Πίνακας 1) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση: α) Ως προς την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος [$F(1)=8,392$, $p=0,004$]. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Τ.=2,69) διαθέτουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Τ.=2,54). β) Ως προς την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του [$F(1)=2,072$, $p=0,150>0,05$], δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

	df	F	p	M.T. (T.A.) Άνδρες	M.T. (T.A.) Γυναίκες
Προσωπική εμπειρία με το πένθος	1	8,392	0,004	2,54 (0,765)	2,69 (0,779)
Επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών	1	2,072	0,150	1,68 (0,568)	1,63 (0,531)

Πίνακας 1: Ανάλυση διακύμανσης μεταβλητών σε σχέση με το φύλο

Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων (Πίνακας 2) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση: α) Ως προς την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος [$F(4)=4,469$, $p=0,001<0,05$]. Όσοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 41-60 (Μ.Τ.=2,69) και 61 και άνω (Μ.Τ.=2,60) έχουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το

πένθος σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία μέχρι 40 ετών (M.T.=2,48). β) Ως προς την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του [$F(4)=3,872$, $p=0,002<0,05$]. Όσοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 41-60 (M.T.=1,71) έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 61 και άνω ετών (M.T.=1,61) και με όσους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία μέχρι 40 ετών (M.T.=1,38).

	df	F	p	M.T. (T.A.)
Προσωπική εμπειρία με το πένθος	2	4,469	0,001	Μέχρι 40 (2,48, 0,689) 41-60 (2,69, 0,777) 61 και άνω (2,60, 0,810)
Επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών	2	3,872	0,002	Μέχρι 40 (1,38, 0,423) 41-60 (1,71, 0,557) 61 και άνω (1,61, 0,507)

Πίνακας 2: Ανάλυση διακύμανσης μεταβλητών σε σχέση με την ηλικία

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων (Πίνακας 3) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση: α) Ως προς την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος [$F(1)=5,750$, $p=0,017$]. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (M.T.=2,69) έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό προσωπική εμπειρία με το πένθος σε σχέση με τους άγαμους (2,57). β) Ως προς την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του [$F(1)=7,213$, $p=0,001<0,05$], οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (M.T.=1,88) παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του σε σχέση με τους άγαμους (1,53).

	df	F	p	M.T. (T.A.) Έγγαμοι/ες	M.T. (T.A.) Άγαμοι/ες
Προσωπική εμπειρία με το πένθος	1	5,750	0,017	2,69 (0,788)	2,57 (0,746)
Επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών	1	7,213	0,001	1,88 (0,550)	1,53 (0,494)

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης μεταβλητών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων (Πίνακας 4) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση: α) Ως προς την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος [$F(3)=8,871$, $p=0,001<0,05$]. Όσοι έχουν 21 και άνω έτη υπηρεσίας αναφέρουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος (M.T.=2,74) σε σχέση με όσους έχουν 0-20 έτη υπηρεσίας (M.T.=2,59). β) Ως προς την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του [$F(3)=8,049$, $p=0,004<0,05$].

Όσοι έχουν 21 και άνω έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη (1,80) επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του σε σχέση με όσους έχουν λιγότερα (0-20) έτη υπηρεσίας (1,52).

	df	F	p	M.T. (T.A.)
Προσωπική εμπειρία με το πένθος	1	8,771	0,001	0-20 (2,59, 0,805) 21 και άνω (2,74, 0,730)
Επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών	1	8,049	0,004	0-20 (1,52, 0,483) 21 και άνω 1,80, 0,574)

Πίνακας 4: Ανάλυση διακύμανσης μεταβλητών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας 5) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση: α) Ως προς την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος [$F(4)=4,887$, $p=0,027<0,05$]. Όσοι έχουν 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή έχουν κάνει Μεταπτυχιακό παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.=2,70) προσωπικής εμπειρίας με το πένθος συγκριτικά με όσους έχουν μόνο το Βασικό πτυχίο/Διδασκαλείο (Μ.Τ.=2,60). β) Ως προς την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του [$F(4)=8,990$, $p=0,001<0,05$]. Όσοι έχουν 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή έχουν κάνει Μεταπτυχιακό, διαθέτουν μεγαλύτερη (Μ.Τ.=1,70) επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του συγκριτικά με όσους έχουν μόνο το Βασικό πτυχίο ή έχουν κάνει Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο (Μ.Τ.=1,50).

	df	F	p	M.T. (T.A.)
Προσωπική εμπειρία με το πένθος	1	4,887	0,027	Βασικό πτυχίο/Διδασκαλείο (2,60, 0,760) 2ο Πτυχίο/Μεταπτυχιακό/ (2,70, 0,791)
Επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών	1	8,890	0,001	Βασικό πτυχίο/Διδασκαλείο (1,50, 0,443) 2ο Πτυχίο/Μεταπτυχιακό (1,70, 0,604)

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης μεταβλητών σε σχέση με το επίπεδο σπουδών

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση της προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδας με το πένθος και τη διαχείρισή του σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (1374), η πλειονότητα είναι γυναίκες (77,7%). Το 60,1% ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 41-60 ετών, το 63,9% είναι έγγαμοι, το 51,2% έχει επιπλέον

σπουδές (2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕ και Μεταπτυχιακό) και το 58,3% έχει από 11-30 έτη υπηρεσίας.

Όσον αφορά την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων με το πένθος καταγράφονται μέτρια επίπεδα (2,65 μερικές φορές), ενώ για την επαγγελματική εμπειρία τους με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του τα επίπεδα είναι χαμηλά (1,64 σπάνια).

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων συσχετίζονται στατιστικά σε σημαντικό βαθμό με την προσωπική τους εμπειρία με το πένθος και την επαγγελματική τους εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του.

Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος σε σχέση με τους άνδρες, ενώ ως προς την επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, όσοι ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες (41-60 και 61 ετών και άνω) διαθέτουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος και σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του συγκριτικά με όσους ανήκουν σε μικρότερη ηλικιακή κατηγορία (μέχρι 40 ετών).

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος και σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του συγκριτικά με όσους είναι άγαμοι.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας (21 και άνω) διαθέτουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος και σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του συγκριτικά με όσους έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας (0-20).

Ως προς το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων, όσοι διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών (2ο Πτυχίο/Μεταπτυχιακό) διαθέτουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος και σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του συγκριτικά με όσους έχουν «χαμηλότερο» επίπεδο σπουδών (Βασικό πτυχίο/Διδασκαλείο).

Συνοπτικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι έγγαμοι, μεγαλύτεροι ηλικίας, με περισσότερα έτη και υψηλότερο επίπεδο σπουδών διαθέτουν μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία με το πένθος και επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του. Σύμφωνα με τους Lowton και Higginson (2003) οι εκπαιδευτικοί με προσωπική εμπειρία με το πένθος μπορεί να είναι πιο ευαίσθητοι και αυτή η εμπειρία να επηρεάζει τον τρόπο που διαχειρίζονται τους μαθητές που πενθούν. Η προσωπική τους εμπειρία με τον θάνατο μπορεί να τους βοηθήσει όταν αντιμετωπίζουν στην τάξη ένα μαθητή που πενθεί (Mahon et al., 1999).

Επίσης, έρευνες αναδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονταν καλύτερα προετοιμασμένοι να αναγνωρίσουν τα σημάδια του πένθους στους μαθητές και είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διαχείριση του πένθους των μαθητών (Moor et al., 2007). Ωστόσο, η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με το πένθος δεν προδικάζει αντίστοιχη επαγγελματική εμπειρία με το πένθος των μαθητών και τη διαχείρισή του.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλλει στον προβληματισμό σε θέματα πένθους των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν. Χρειάζεται επέκταση της έρευνας και σε άλλες βαθμίδες με τη διερεύνηση και άλλων δεικτών (στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών, βαθμός ετοιμότητας και εμπόδια για τη διαχείριση του πένθους). Επίσης, να συμπεριληφθούν στον πληθυσμό αναφοράς γονείς και μαθητές με τη χρήση και άλλων μεθοδολογικών εργαλείων για την ανάδειξη σε ευρύτερο φάσμα των παραγόντων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την κατάρτιση εκπαιδευτικών και την εφαρμογή προγράμματος περιθανάτιας αγωγής στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdelnoor, A., & Hollins, S. (2004). The effect of childhood bereavement on secondary school performance. *Educational Psychology in Practice*, 20, 43-54.
- Burke, A. L., & Neimeyer, A. R. (2013). Prospective risk factors for complicated grief. In M. Stroebe, H. Schut, Jan van den Bout (Eds.), *Complicated grief: Scientific foundations for health care professionals*. Routledge.
- Chatzinikolaou, S. (2014). Prosopikes kai ergasiakes parametroi pou epireazoun tin etoimotita, tin kinitopoiisi kai tin eparkeia ton ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis gia perithanatia agogi. Adimosiefti didaktoriki diatrivi. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lowton, K., & Higginson, I. J. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies*, 27, 717-741.
- Lynagh, M., Gilligan, C., & Handley, T. (2010). Teaching about, and dealing with, sensitive issues in schools: How confident are pre-service teachers? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport & Physical Education*, 1, 5-11.
- Mahon, M. M., Goldberg, R. L., & Washington, S. K. (1999). Discussing death in the classroom: Beliefs and experiences of educators and education students. *Omega: Journal of Death and Dying*, 39, 99-121.
- McGovern, M., & Barry M. M. (2000). Death education: knowledge, attitudes, and

- perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4):325-333.
- Milton, J. (2004). Helping primary school children manage loss and grief: Ways the classroom teacher can help. *Education and Health*, 22(4), 58-60.
- Moor, S., Maguire, A., McQueen, H., Wells, E., Elton, R., Wrate, R., & Blair, C. (2007). Improving the recognition of depression in adolescence: Can we teach the teachers? *Journal of Adolescence*, 30, 81-95.
- Smith, (1999). *The forgotten mourners: Guidelines for working with bereaved children*, (2nd edition). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Triantafyllou, E. (2019). I diacheirisi tou penthous sti scholiki koinotita: antilipseis, staseis kai etoimotita ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis tis Anatolikis Thessalonikis. Adimosiefti diplomatiki ergasia. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Watson, S., & Skinner, H. C. (2004). *Encyclopedia of school psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

**Έρευνα Πεδίου: Αξιολογείν και αξιολογείσθαι
Μελέτη Περίπτωσης το Πρότυπο Πειραματικό ΑΕΙ Πάτρας**

Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc.

Περίληψη

Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία αποτελούν εκπαιδευτικό θεσμό των οποίων η λειτουργία υπήρξε συνεχής και απρόσκοπτη. Βασικός στόχος τους είναι η καλλιέργεια της αριστείας και η ανάδειξη της καινοτομίας, ενώ κύρια παράμετρος του θεσμού είναι η εισαγωγή με γραπτές εξετάσεις των μαθητών που επιθυμούν να φοιτήσουν σε αυτά. Οι πρώτες εξετάσεις αυτού του τύπου διενεργήθηκαν τον Ιούνιο του 2013 και έφεραν στο Σχολείο μαθητές των οποίων οι πνευματικές δυνατότητες είχαν σε ένα βαθμό ελεγχθεί. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να ψηλαφήσει το πνευματικό προφίλ των μαθητών που εισήχθησαν με εξετάσεις στην Α΄ Λυκείου του ΠΠΛ του Πανεπιστημίου Πατρών καθώς και των οικογενειών τους. Επίσης να διερευνήσει τη στάση τους απέναντι στα θέματα των εισαγωγικών εξετάσεων στις οποίες έλαβαν μέρος. Τέλος να καταγράψει τις προσδοκίες τους από το Σχολείο και το βαθμό στον οποίο αυτές έχουν ως τώρα επιτευχθεί. Το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήσαμε επιτρέπει την εξαγωγή μόνο ενδεικτικών αλλά οπωσδήποτε ενδιαφερόντων συμπερασμάτων, που σε κάθε περίπτωση μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο γόνιμου προβληματισμού.

**Field: Evaluating and being evaluated
Case Study the Standard Experimental School of Patras**

Kyriakouloupoulos Evaggelos, Teacher at Secondary Education, M.Sc.

Abstract

The Standards and Experimental Schools are an educational institution whose operation has been continuous and uninterrupted. Their main objective is the cultivation of excellence and the promotion of innovation, while the main parameter of the institution is the introduction by written examinations of students who wish to attend them. The first examinations of this type were carried out in June 2013 and brought to the School students whose mental capabilities had been to a certain extent tested. This research attempts to raise the spiritual profile of students who were admitted by examinations to the 1st class of the Experimental Lyceum of the University of Patras as well as their families' mental profiles. Also it aims to explore their attitude towards the subjects of the entrance examinations in which they took part. The final goal of thos research is to record their expectations of the School and the extent to which they have so far been achieved. The small sample we have used allows only indicative but certainly

interesting conclusions to be drawn, which in any case can be the subject of fruitful introspective reflection.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα πεδίου έρχεται να δημοσιευτεί κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2020-21 κατά την οποία έγινε η επανίδρυση – επαναλειτουργία των Προτύπων σχολείων, τα οποία διαχωρίστηκαν βέβαια από τα Πειραματικά χωρίς όμως διακριτές διαφορές στη στοχοθεσία τους, αλλά ούτε και στα κριτήρια που επικράτησαν για τον χαρακτηρισμό ορισμένων ως Προτύπων και τον υπόλοιπων ως Πειραματικών. Έρχεται σίγουρα με χρονική καθυστέρηση για ανακοίνωση αλλά πιστεύουμε ότι παρέχει πολλά χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία ενισχύουν την άποψή μας για την μοναδικότητα και αναγκαιότητα των σχολείων της Αριστείας και της Καινοτομίας.

Τα Πειραματικά και τα Πρότυπα σχολεία αποτέλεσαν για δεκαετίες θεσμούς επιτυχημένους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1981 καταργήθηκαν τα Πρότυπα Σχολεία με το επιχείρημα ότι δεν μπορούν να υπάρχουν σχολεία δύο ταχυτήτων στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ τα Πειραματικά Σχολεία διατηρήθηκαν μέχρι το 2012-13 με μαθητικό δυναμικό αρκετά υψηλού επιπέδου, αλλά με απαξιωμένο τον πειραματικό τους χαρακτήρα.

Την σχολική χρονιά 2013-2014 ιδρύθηκαν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία ως θύλακοι αριστείας στο κατά γενική ομολογία υποβαθμισμένο δημόσιο σχολείο. Στη φιλοσοφία τους χωρούν οι προικισμένοι μαθητές, οι άριστοι εκπαιδευτικοί, οι καινοτόμες δράσεις, τα πειραματικά προγράμματα. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητών ήταν κατόπιν αυτού μονόδρομος σε μια προσπάθεια το όλο εγχείρημα να εδράζεται σε παιδαγωγική και εκπαιδευτική βάση.

Οι εξετάσεις για την εισαγωγή μαθητών στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια έφεραν στα Σχολεία, και κυρίως στο Γυμνάσιο (όπου η επιλογή ήταν μεγαλύτερη), μαθητές «φιλτραρισμένους» ως προς το γνωστικό τους επίπεδο. Η μεγάλη εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στις εξετάσεις αποτέλεσε στοιχείο δηλωτικό της εμπιστοσύνης της κοινωνίας στο νέο θεσμό και ενδεικτικό των προσδοκιών της για ποιοτική εκπαίδευση.

Πολλά έχουν γραφεί για το νέο αυτό εγχείρημα, θετικά και αρνητικά. Εκείνοι όμως των οποίων η γνώμη δεν έχει ζητηθεί για το νέο τύπο σχολείου, είναι οι ίδιοι οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό. Πώς λοιπόν αυτοί αξιολογούν το νέο σχολείο; Για ποιους λόγους το επέλεξαν; Από τι είδους οικογενειακά περιβάλλοντα προέρχονται; Πώς αξιολογούν οι ίδιοι τις εισαγωγικές εξετάσεις στις οποίες υποβλήθηκαν; Και τέλος ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησής τους από το νέο τύπο σχολείου; Στα ερωτήματα αυτά προσπαθήσαμε να δώσουμε απάντηση μελετώντας το δικό μας σχολείο (....) Πρόκειται για

μελέτη περίπτωσης, αφού δείγμα της ποσοτικής μας έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου του σχολείου μας. Και όσο κι αν το δείγμα αυτό δεν θεωρείται επαρκές για την εξαγωγή απολύτως ασφαλών συμπερασμάτων, ωστόσο αποτελεί μια πρώτη ένδειξη τάσεων, στάσεων, συμπεριφορών και προσδοκιών. Ίσως επίσης να αποτελέσει μια πρώτη βάση δεδομένων, που αν εμπλουτιστούν στο μέλλον, θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα αξιόπιστα και αξιοποιήσιμα.

Μεθοδολογία

Για την συγκέντρωση των δεδομένων διενεργήσαμε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο. Αυτό διανεμήθηκε στους 60 μαθητές της Α΄τάξης του Σχολείου στα τέλη του Φεβρουαρίου, αφού είχε ήδη διανυθεί το πρώτο τετράμηνο, οι μαθητές είχαν πλέον εγκλιματιστεί στη νέα σχολική πραγματικότητα του Λυκείου και είχαν απολαύσει και καρπωθεί κάποια από τα πρώτα οφέλη της συμμετοχής τους στις καινοτόμες δράσεις που αποτελούν την προμετωπίδα της φιλοσοφίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους μαθητές

Οι δύο πρώτες ερωτήσεις επιχειρούν να ανιχνεύσουν το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων των μαθητών, καθώς θεωρούμε ότι αυτό αποτελεί, κατά κανόνα, μέρος του κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου (κατά Bourdieu) που και οι μαθητές φέρουν.

Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις αποτελούν μια αποτίμηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, όπως αυτό προκύπτει από το βαθμό απολυτηρίου του Γυμνασίου, από τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν στις εισαγωγικές εξετάσεις και από τη μέση επίδοσή τους κατά το πρώτο τετράμηνο.

Ακολούθως αναζητούνται οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές προτίμησαν να φοιτήσουν στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο ενώ ερωτώνται για το αν συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και σε ποιες από αυτές.

Ζητείται ακόμη η γνώμη τους για το είδος των θεμάτων στα οποία εξετάστηκαν, καθώς και για τον τύπο των θεμάτων στα οποία θα επιθυμούσαν να εξεταστούν.

Επίσης ερωτώνται αν προετοιμάστηκαν για τις εξετάσεις και αν κρίνουν σκόπιμη μια τέτοιου είδους προετοιμασία.

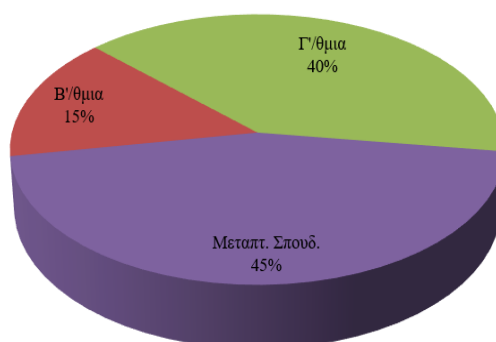
Τέλος ανιχνεύεται ο βαθμός ικανοποίησής τους από το σχολείο με το ερώτημα αν θα παρακινούσαν γνωστούς τους να συμμετάσχουν στις επόμενες εισαγωγικές εξετάσεις

και με την κατάθεση της προσωπικής τους γνώμης για την ποιότητα της παρεχόμενης στο σχολείο εκπαίδευσης.

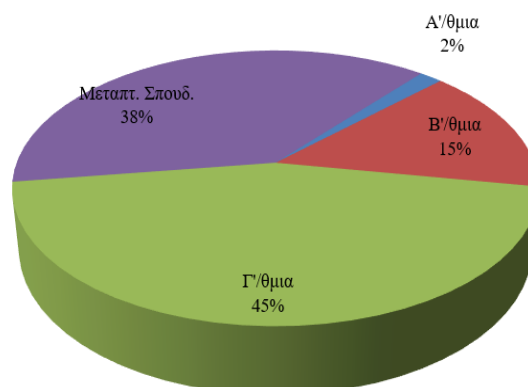
Τα αποτελέσματα της έρευνας

ΣΠΟΥΔΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ



ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

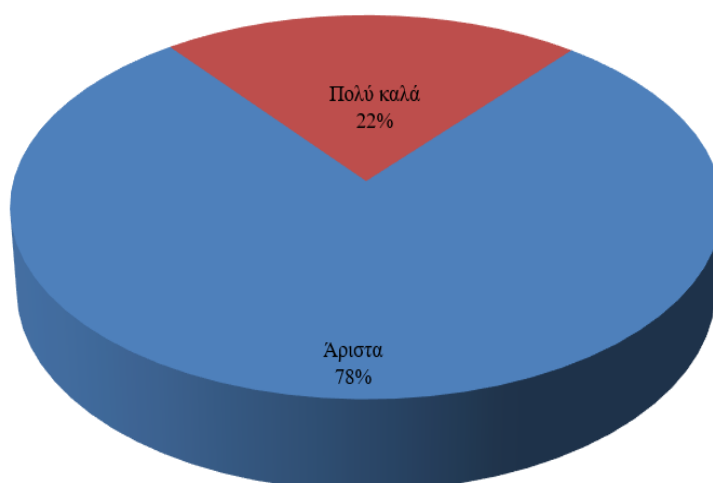


Παρατηρούμε ότι μόλις το 15% των γονέων είναι κάτοχοι απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (85% των πατέρων και 83% των μητέρων) έχουν πτυχίο τουλάχιστο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι σχεδόν οι μισοί άρρενες γονείς (45%) και το 38% των θηλέων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Αυτά τα ποσοστά σε μια πρώτη ανάγνωση είναι ενδεικτικά και

της κοινωνικής -ενδεχομένως και της οικονομικής; - τάξης των μαθητών, καθώς και του πολιτισμικού υποβάθρου της οικογένειας, το οποίο μπορούμε να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου. Ας μην ξεχνάμε ότι από ένα σχολείο – φυτώριο αριστούχων υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι μαθητές να ανελιχθούν γνωστικά, να εξασφαλίσουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αποκτήσουν το εισιτήριο για την ανοδική ή τουλάχιστο οριζόντια κοινωνική κινητικότητα, που, αν για όλους είναι ευκαταί, για τους καλλιεργημένους γονείς είναι σχεδόν φετίχ.

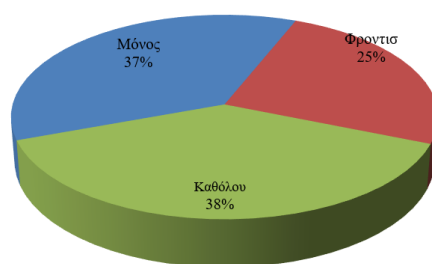
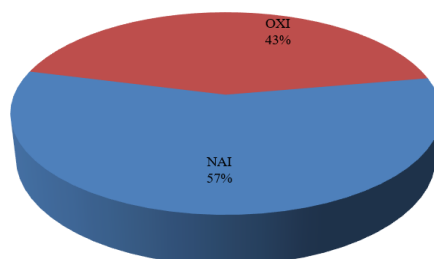
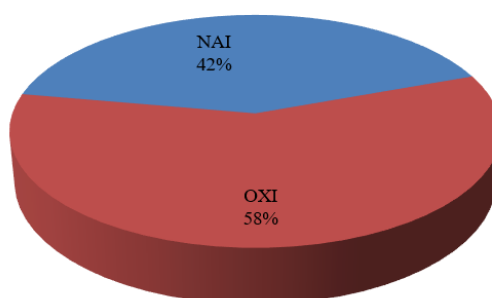
ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΕΠΙΔΟΣΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ



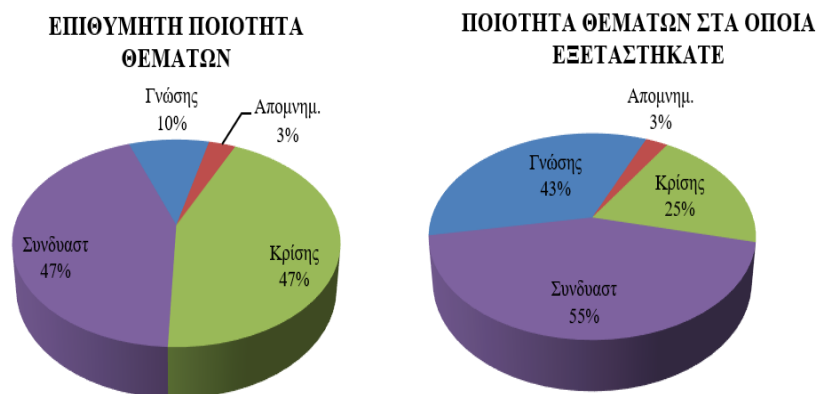
Οι μαθητές που διαγωνίστηκαν για πρώτη φορά τον Ιούνιο είναι ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου. Η συντριπτική πλειοψηφία (78%) είχαν απολυτήριο Γυμνασίου με «Άριστα», ενώ το υπόλοιπο 22% έχουν γενικό χαρακτηρισμό «Πολύ καλά». Αυτό σημαίνει ότι ένα Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο αποτελεί πόλο έλξης των αρίστων, ενώ λειτουργεί αποτρεπτικά για όσους δεν έχουν υψηλές επιδόσεις. Τα ποσοστά αυτά είναι κατά κάποιον τρόπο δεσμευτικά για το Σχολείο, αφού υποχρεώνει σε παροχή παιδείας υψηλού επιπέδου.

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

ΚΑΝΑΤΕ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ;**ΑΝ ΚΑΝΑΤΕ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ, ΧΡΕΙΑΖΟΤΑΝ;****ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ;**

Ενώ στο πρώτο διάγραμμα παρατηρούμε ότι το 62% των μαθητών έκαναν προετοιμασία είτε μόνοι τους είτε σε φροντιστήριο, βλέπουμε στη συνέχεια ότι οι μισοί από αυτούς θεωρούν εκ των υστέρων ότι δεν το χρειάζονταν. Επίσης το 58% του συνόλου των μαθητών πιστεύει ότι δεν είναι απαραίτητη η προετοιμασία. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει ως επιχείρημα για τους μελλοντικούς υποψηφίους και ενδεχομένως να τους αποφορτίσει από το άγχος των εξετάσεων, αφού ο ευσυνείδητος μαθητής φαίνεται να τα καταφέρνει μόνος του χωρίς επιπλέον προετοιμασία. Ένα στοιχείο το οποίο ανιχνεύσαμε αλλά δεν καταγράψαμε και το οποίο πιθανά σχετίζεται με το θέμα της προετοιμασίας των μαθητών αλλά και με το θέμα της ποιότητας των θεμάτων των εξετάσεων είναι το γεγονός ότι υπήρξαν αρκετοί μαθητές που προσήλθαν στις εξετάσεις με βαθμό «Άριστα» από το Γυμνάσιο και όμως δεν κατάφεραν να εισαχθούν στο Λύκειο, ενώ μαθητές με χαμηλότερο βαθμό απολυτηρίου ήταν μεταξύ των επιτυχόντων. Πάντως στις πρώτες θέσεις της σειράς κατάταξης ήταν οι μαθητές που είχαν κατακτήσει ή πλησιάσει πολύ το απόλυτο «Άριστα», δηλαδή το βαθμό απολυτηρίου 20.

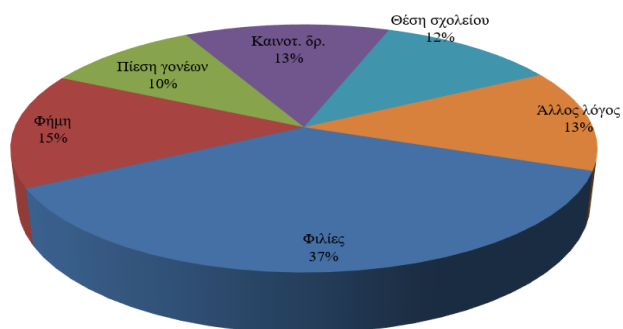
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ



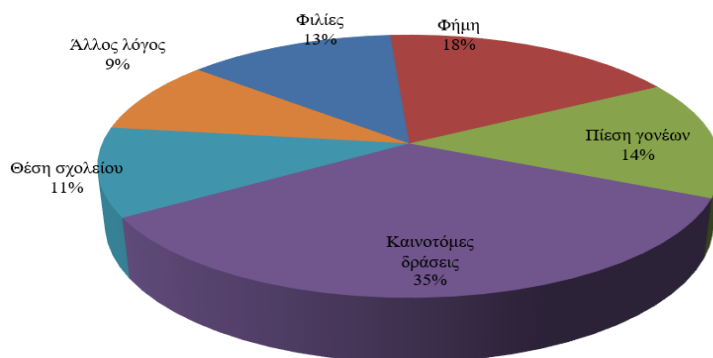
Οι μαθητές εκφράζουν την προτίμησή τους σε ερωτήσεις συνδυαστικές και κριτικής σκέψης, ενώ έκδηλη είναι η αποστροφή τους στις ερωτήσεις απομνημόνευσης και γνώσης. Είναι ευχάριστο, όπως προκύπτει από το δεύτερο στατιστικό, ότι οι περισσότεροι θεώρησαν τα δοθέντα θέματα συνδυαστικά (αντιστοιχία ανάμεσα στην προσδοκία των μαθητών και στα θέματα στα οποία διαγωνίστηκαν). Ωστόσο ένα υψηλό ποσοστό 43% θεωρεί τα θέματα των εισαγωγικών του Ιουνίου ως θέματα που έλεγχαν μόνο τη γνώση, ενώ μόνο ένα 25% τα χαρακτηρίζει ως θέματα κρίσης (και αυτό θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης).

ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΑΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

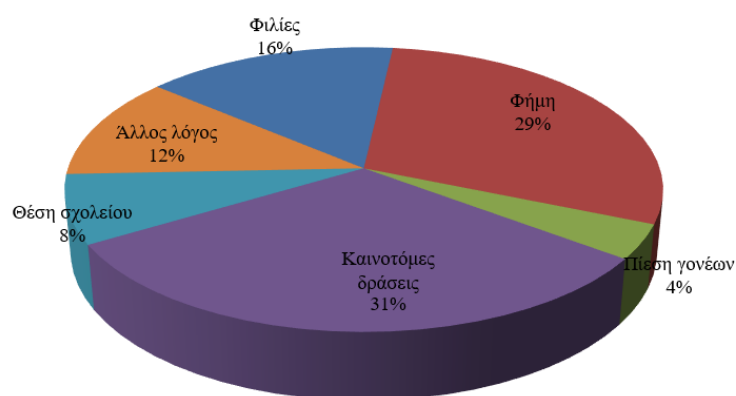
ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (1η ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ)



ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (2η ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ)



ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (3η ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ)



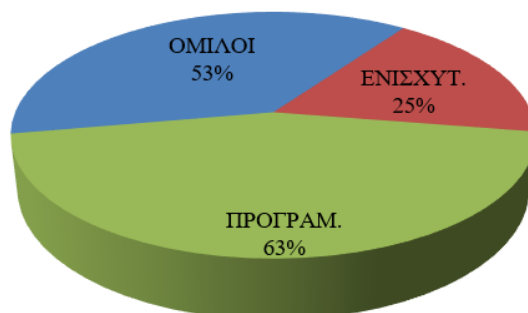
Στους μαθητές δόθηκαν οι επιλογές: φίλιες – φήμη – πίεση γονέων – δράσεις σχολείου – θέση του σχολείου- άλλος λόγος. Παρατηρήσαμε ότι ο πρώτος λόγος για τον οποίο οι μαθητές επέλεξαν το σχολείο είναι οι δράσεις που υλοποιούνται, δεύτερος λόγος οι φίλοι, που γνωρίζουμε ότι αποτελούν τους σημαντικούς άλλους των νέων σε αυτή την

ηλικία, ενώ τρίτη στη σειρά καταγράφηκε η φήμη του Σχολείου όπως αυτή κτίσθηκε κατά τα προηγούμενα χρόνια. Αυτό το τελευταίο είναι κάτι που πρέπει να τονιστεί, ώστε να μην ακυρώνεται συλλήβδην η προσφορά των Πειραματικών, όπως αυτά λειτουργούσαν μέχρι πριν από ένα χρόνο και να μην αποκαθλώνονται από όλους μας με αγνωμοσύνη. Επίσης αξιοσημείωτο είναι ότι η πίεση των γονέων ή δεν υπήρξε σπουδαία ή δεν λειτούργησε προτρεπτικά για τους μαθητές (στοιχείο που έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί στην Α' Γυμνασίου).

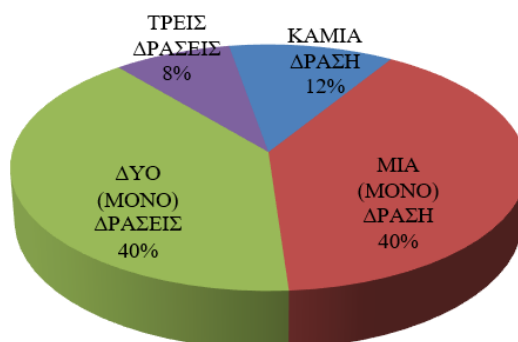
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΡΑΣΕΙΣ



ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΑΝΑ ΔΡΑΣΗ



ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΑΝΑ ΑΡΙΘΜΟ ΔΡΑΣΕΩΝ

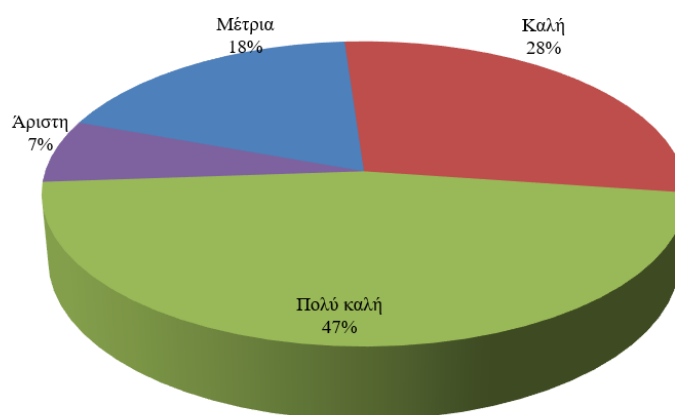


Στο προηγούμενο ερώτημα φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών υπέστη τη διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων για το Πειραματικό Λύκειο προσδοκώντας να επωφεληθεί από τις δράσεις που υλοποιούνται σε αυτό. Πραγματικά φαίνεται ότι το 88% συμμετέχει στις δράσεις (ομίλους, προγράμματα, ενισχυτική), ενώ μόλις το 12% δεν συμμετέχει (ποσοστό που ερμηνεύεται εν μέρει και από τη θέση του Σχολείου μας – αρκετά μακριά από το κέντρο της Πόλης, γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά για την παραμονή μαθητών στο σχολείο πέραν του ωραρίου).

Αξίζει να επισημανθεί το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών της Α΄ Λυκείου στους Ομίλους αριστείας και δημιουργικότητας που υλοποιούνται στο σχολείο (οι οποίοι θεωρήθηκαν και σήμα κατατεθέν του νέου Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου) σε σχέση με τη συμμετοχή σε προγράμματα, ενώ αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό 48% των μαθητών που μετέχει σε δύο τουλάχιστο δράσεις.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Το τελευταίο και κρίσιμο ερώτημα αφορά τη γνώμη των μαθητών για το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Σχολείο. Είναι ενθαρρυντικό ότι το 54% θεωρεί Πολύ καλή έως Υψηλή την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το 28% τη θεωρεί Καλή, ενώ το 18% δεν φαίνεται απόλυτα ικανοποιημένο. Ο δείκτης αυτός είναι καταρχήν ενθαρρυντικός, όμως σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπει εφησυχασμό, αλλά μάλλον απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να ανιχνευθούν οι προσδοκίες τους που δεν εκπληρώθηκαν. Ας μην ξεχνάμε ότι σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που και στην εκπαίδευση εφαρμόζονται, το ζητούμενο είναι σε κάθε περίπτωση

η ικανοποίηση του πελάτη - του μαθητή εν προκειμένω- στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Και αυτό θα πρέπει να αποτελέσει μέριμνα ολόκληρου του εκπαιδευτικού μηχανισμού, πολλώ δε μάλλον των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Συμπεράσματα

Τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία ως νέος θεσμός φαίνεται να αποτελούν μια ελπιδοφόρα προοπτική στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Δημήτρης Ματθαίου στις 11/4/2013 γράφει χαρακτηριστικά: «Τα ΠΠΣ σχεδιάστηκαν ... για να ψηλαφήσουν την καινοτομία, να δοκιμάσουν καινούριους και μάλιστα εναλλακτικούς τρόπους ... στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος και της μαθησιακής διαδικασίας, στη διάχυση καλών πρακτικών, στην αναζήτηση και ανάδειξη της αριστείας που κρύβεται μέχρι σήμερα αναξιοποίητη σε άτομα και θεσμούς». Η παρούσα έρευνα πεδίου κατέγραψε κάποια από τα εγγενή, υποστασιακά χαρακτηριστικά των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και αναζήτησε το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών της Α΄ Λυκείου από την ως τώρα φοίτησή τους. Καταγράφηκε δηλαδή το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών, οι υψηλές επιδόσεις τους στο Γυμνάσιο, η θετική τους στάση προς τις καινοτόμες δράσεις, η δυνατότητα να ανταποκριθούν στις εξετάσεις χωρίς πρόσθετη βοήθεια, αλλά και η ικανοποίησή τους από την παρεχόμενη από το Σχολείο εκπαίδευση. Η επιτυχία των σχολείων θα οριστεί από αυτό το βαθμό εκπλήρωσης των προσδοκιών που τα νέα αυτά σχολεία δημιούργησαν.

Η μεταρρυθμιστική δυναμική των σχολείων αυτών είναι δεδομένη. Ένα πρώτο ζητούμενο είναι αυτή να μην εκτονωθεί σύντομα, αν εγκαταλειφθούν στην τύχη τους και αυτά τα σχολεία, όπως και τα προηγούμενα πειραματικά. Ένα δεύτερο ζητούμενο είναι να λειτουργήσουν με εξωστρέφεια. Μια εξωστρέφεια όμως όχι υπερβολική γιατί πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας του μέτρου. Και τρίτο να αφουγκράζονται τις διαρκώς εξελισσόμενες ανάγκες της κοινωνίας και να είναι σε θέση να προβλέπουν τις μελλοντικές προοπτικές, χωρίς όμως τον αφύσικο υδροκεφαλισμό των θετικών επιστημών σε βάρος των θεωρητικών. Νέες έρευνες που θα περιλάβουν μεγαλύτερο δείγμα και θα αφορούν και τις επικείμενες εξετάσεις του Ιουνίου θα προσφέρουν σαφώς πολύτιμα συμπεράσματα και θα καταδείξουν αν αυτά τα νέα σχολεία θα αφορούν μόνο τους ολίγους και τυχερούς ή θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές για την γενικότερη αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία - δικτυογραφία

Sfakianaki Eleni, Dioikisi Olikis Poiotitas stin ekpaidefsi , Ekpaideftiko yliko anoich-tou seminarion sto EAP

Chikarou Evangelia, PEIRAMATIKA PROTYPA SCHOLEIA Paidagogikes afetiries kai didaktikes technikes sto thesmo ton peiramatikon scholeion. Provlmata sti leitourgia kai tin organosi tous, Diplomatiki Ergasia, Panepistimio Peloponnissou, Epivlepon kathigitis: K. Karakatsani

Bourdieu Pierre, Koinoniologia tis Ekpaidefsis, Ekd. Papazisis , Athina 1985

Karydas Apostolos K., «Merikoï stochasmoi epi tis koinonikis leitourgias kai tis filosofias ton neon Protypon Peiramatikon Scholeion (PPS)» [www.pedagogy.gr/index.php/journal/article 10/3/14](http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/10/3/14)

Kastanas Leonidas, Protypa Peiramatika Scholeia, http://mhmadass.blogspot.gr/2013/04/blog-post_7569.html 10/3/14

Bakounakis N, Peiramatika scholeia, arthro apo to diadiktyo www.tovima.gr/opinions/article 12/3/14

<http://www.24grammata.com/?p=10890> «Peiramatika kai Protypa Scholeia». Paidagogiki kritiki (arthro apo to diadiktyo) 12/3/14

<http://toblogsas.skai.gr/post/24960530597/t> 13/3/14

Οδηγός δημοσκοπικής έρευνας

Εμμανουηλίδης Παντελεήμων (Emmanouilidis Panteleimon), Εκπ/κός Π.Ε.80., M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός οδηγού διενέργειας Δημοσκοπικής έρευνας. Αυτή η εργασία φιλοδοξεί να δώσει μια συνοπτική αλλά και σχεδόν πλήρη εικόνα σχεδιασμού μιας Δημοσκοπήσης. Παράλληλα οι βιβλιογραφικές της σημειώσεις στο τέλος της κάθε ενότητας του κειμένου μπορούν να βοηθήσουν κάποιους ερευνητές να βρουν ένα γρήγορο οδηγό σε ζητήματα της Δημοσκοπικής έρευνας όπου αυτοί κρίνουν απαραίτητο σε σχέση πάντα και με το θέμα που επιθυμούν να επιλέξουν. Μια επισήμανση η δειγματοληψία σε πολλές δημοσιευμένες εργασίες έχει στηριχθεί σε δείγματα ευκολίας ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η κατά συστάδες δειγματοληψία για καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά Δημοσκόπηση με οδηγό, αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, Ποσοτική έρευνα, σχεδιασμός έρευνας με ερωτηματολόγιο

Abstract

The aim of this work is to present one guide of doing surveys. This work gives a concise but full picture how to design surveys. In addition, the references of this work can be a quick guide for Researchers in some issues concerning surveys. The suitability of using the information topics depend on the theme of research that is of interest of researchers. One note sampling in many published work relied on convenience samples while it could be used clusters sampling for better generalization of findings

Γενικά για τη δημοσκοπική έρευνα

Οι δημοσκοπικές έρευνες είναι ποσοτικές έρευνες και λαμβάνουν στοιχεία με την χρήση ερωτηματολογίων από ένα δείγμα που προέρχεται από ένα καλά ορισμένο πληθυσμό. (Johnney Blair et al 2014). Αυτές οι έρευνες στοχεύουν να περιγράψουν τις στάσεις, γνώμες, τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού, βασιζόμενες στα στοιχεία ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος (δείτε παρακάτω για την έννοια του αντιπροσωπευτικού δείγματος).

Με την παραπάνω διαδικασία της δειγματοληψίας οι ερευνητές μαζεύουν δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων και χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους προσπαθώντας να αναλύσουν τα δεδομένα για να φτάσουν σε επιστημονικά συμπεράσματα που θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Επιπλέον, οι ερευνητές προσπαθούν να τεστάρουν συμπεράσματα από προηγούμενες έρευνες, δηλαδή να εξακριβώσουν αν οι προηγούμενες έρευνες εναρμονίζονται με τα επιστημονικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής. (Creswell 2012)

Οι Δημοσκοπικές έρευνες εστιάζουν σε δυο σημεία. Πρώτα να περιγράψουν την τωρινή σχέση μεταξύ των μεταβλητών (παρακάτω για την ανάλυση των μεταβλητών) σε μια δεδομένη κατάσταση. Δεύτερο να εξηγήσει τις αλλαγές που μπορούν να συμβούν στις μεταβλητές αυτές διαχρονικά. (Cohen 2017)

Αντικείμενο των δημοσκοπικών ερευνών είναι η περιγραφή περιπτώσεων ή σχέσεων που υπάρχουν, πρακτικών, στάσεων, διαδικασιών και τάσεων που έχουν καθιερωθεί σε ένα πληθυσμό. (Best 1970) σε Cohen 2007

Οι φορείς που χρησιμοποιούν ερευνητικές δημοσκοπήσεις είναι παρά πολλοί μεταξύ άλλων είναι οι κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις, τα πολιτικά κόμματα και τα ΜΜΕ. (Johnney Blair et al 2014). Μια μεγάλη και αναπτυσσόμενη βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί για τις δημοσκοπικές έρευνες γεγονός που αντανάκλαει τις πολλές εφαρμογές της μεθόδου στις σύγχρονες επιστήμες. (Creswell 2012). Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στις Δημοσκοπικές έρευνες (ιδίως στις διαδικτυακές, ταχυδρομικές, τηλεφωνικές είναι η αποχή των συμμετεχόντων από την έρευνα. (για το πρόβλημα αυτό Fowler 2014 σελίδες 54-72)

Βασικά είδη δημοσκοπικής έρευνας

- 1) Διαστρωματική έρευνα. Σε αυτού του είδους την έρευνα τα δεδομένα μαζεύονται σε μια χρονική περίοδο με την επιλογή ενός δείγματος που είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. (Creswell 2012)
- 2) Διαχρονική έρευνα. Τα δεδομένα του δείγματος μαζεύονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και αφορούν ορισμένες μεταβλητές που αφορούν τον ίδιο πληθυσμό αλλά δεν αναφέρονται στους ίδιους ανθρώπους κάθε χρονική περίοδο. (Creswell 2012) Κάποια είδη διαχρονικής έρευνας είναι
 - α. Έρευνα κόορτης είναι μια έρευνα που ο ερευνητής προσδιορίζει ένα κομμάτι του πληθυσμού που διαθέτει ένα χαρακτηριστικό και μετά εξετάζει αυτόν τον υπό-πληθυσμό διαχρονικά.
 - β. Έρευνες τάσης. Οι ερευνητές αποσκοπούν να μελετήσουν διαχρονικές αλλαγές στις τάσεις του πληθυσμού (Babbie, 1998, σε Creswell 2012)
- 3) Έρευνα πάνελ. Τα δεδομένα του δείγματος μαζεύονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και αφορούν τους ίδιους ανθρώπους για κάθε χρονική περίοδο. (Creswell 2012).

Τρόποι συλλογής δεδομένων μιας δημοσκόπησης

Οι τρόποι συλλογής δεδομένων μιας Δημοσκόπησης είναι (Linda K. Owens 2002)

- 1) Διαπροσωπική είναι η πρόσωπο με πρόσωπο έρευνα. Τα πλεονεκτήματα της είναι ότι δίνει υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας και μικρότερα ποσοστά αποχής από τη συμμετοχή των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπλέον είναι ενδεδειγμένη για πιο

σύνθετες και μακροσκελείς συμπληρώσεις δεδομένων με την παρουσία του ερευνητή. Τα μειονεκτήματα της είναι ότι είναι δύσκολη και πιο πολυέξοδη (πιθανή αμοιβή των συμμετεχόντων) στην οργάνωση της και παίρνει μεγάλο χρόνο συλλογής δεδομένων σε σχέση με άλλους τρόπους.

- 2) Τηλεφωνική είναι αυτή που γίνεται μέσω τηλεφώνου. Η μέθοδος αυτή είναι πιο οικονομική από την διαπροσωπική, δίνεται η δυνατότητα επιλογής ενός τυχαίου δείγματος, έχει πιο μικρή διάρκεια συγκέντρωσης δεδομένων και υπάρχει δυνατότητα διεξαγωγής της από τον ίδιο τον ερευνητή. Αντίθετα, εισαγάγει σφάλματα μέτρησης γιατί η συμμετοχή αυτών που δεν έχουν τηλέφωνο δεν είναι εφικτή, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για μεγαλύτερο ποσοστό μη απόκρισης στη έρευνα και καθίσταται δυσχερής σε περίπτωση πολυπλοκότητας και απόκρισης σε ευαίσθητου τύπου ερωτήσεις
- 3) Ταχυδρομική είναι αυτή που πραγματοποιείται μέσω του ταχυδρομείου. Η μέθοδος αυτή πλεονεκτεί στη περίπτωση που πρέπει να συμπεριλάβουμε στο δείγμα μας απομακρυσμένες περιοχές ή να προσεγγίσουμε ανθρώπους που δεν έχουν χρόνο λόγω φόρτου εργασίας. Αντίθετα τα μειονεκτήματα είναι ότι έχει χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης και επομένως να απαιτείται ένα χρηματικό κίνητρο για ανταπόκριση στη έρευνα το οποίο μαζί με τα ταχυδρομικά έξοδα ανεβάζουν το κόστος της έρευνας. Τέλος η συγκέντρωση των απαντήσεων θα απαιτήσει ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα
- 4) Διαδικτυακή είναι αυτή που πραγματοποιείται μέσω του διαδικτύου και είναι σήμερα ίσως η πιο διαδεδομένη μέθοδος. Αυτή πλεονεκτεί λόγω του χαμηλότερου κόστους, μπορεί να καλύψει δείγματα που να προέρχονται από διαφορετικές χώρες του κόσμου, ο χρόνος που απαιτείται για την διενέργεια και την συλλογή των δεδομένων είναι ελάχιστος και τέλος ο στόχος του δείγματος μπορεί ευκολότερα να καλυφθεί. Τα μειονεκτήματα της είναι η εισαγωγή σφαλμάτων μέτρησης στην έρευνα γιατί μόνο ένα ποσοστό των ανθρώπων γνωρίζει ή κατέχει την χρήση της νέας τεχνολογίας. Επιπλέον είναι δύσκολη η δημιουργία αντιπροσωπευτικών δειγμάτων από ένα πληθυσμό.
- 5) Συνδυασμός των μεθόδων. Για την διενέργεια μιας έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθούν ο συνδυασμός δυο ή περισσότερων μεθόδων για να αρθούν κάποια μειονεκτήματα χρησιμοποίησης μιας μεθόδου. (Owens Linda K.2002)

Εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές

Μεταβλητή είναι μια ορισμένη κατασκευή ή μια ιδιότητα που ο ερευνητής βρίσκει επιστημονικό ενδιαφέρον. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι αυτή που επηρεάζει μια άλλη μεταβλητή ή παράγοντα (εξαρτημένη μεταβλητή ή εξαρτημένο παράγοντα) προς μια κατεύθυνση. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι αυτή που μεταβάλλεται επειδή μεταβάλλεται η ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι φυσικές και κοινωνικές επιστήμες διερευνούν τέτοιες σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (Creswell 2012). Η διερεύνηση αυτών των σχέσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πειραματικής, δημοσκοπικής έρευνας.

Η σπουδαιότητα της χρησιμοποίησης των μεταβλητών φαίνεται στη σχέση της με το σχεδιασμό της έρευνας. Πρώτα ο ερευνητής σε μια έρευνα δημοσκόπησης καθορίζει τον σκοπό της έρευνας του, διατυπώνει τα ερευνητικά του ερωτήματα και μετά πρέπει να δημιουργήσει μια λίστα με τις μεταβλητές που θέλει για να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα.(Fowler 2014). Αυτές οι μεταβλητές πρέπει να οριστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να μετρηθούν και μετά να αναλυθούν. Τα δυο αυτά στοιχεία θα δώσουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεκπεραιώσει με επιστημονική αυθεντία την έρευνα του

Η εξακρίβωση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή η απόδειξη της αιτιότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση και αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα σημεία της φιλοσοφίας των επιστημών (Schwandt 2001) . Οι λόγοι που κάνουν δύσκολη την απόδειξη της αιτιότητας μεταξύ των μεταβλητών μας παρέχει ο (Cohen 2007)

- Η κατεύθυνση της αιτιότητας δεν είναι ξεκάθαρη δηλαδή μια ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να γίνει εξαρτημένη και αντίστροφα
- Η απόδειξη της αιτιότητας είναι διαφορετική και πιο πολύπλοκη από την απόδειξη της συσχέτισης (είναι πιο εύκολο να στηριχθεί)μεταξύ δυο μεταβλητών
- Μπορούν να συνυπάρχουν άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές ή μεσολαβητικές μεταβλητές που δεν έχουν συμπεριληφθεί από άγνοια ή αδυναμία μέτρησης τους

Ο σχεδιασμός μιας δημοσκοπικής έρευνας

Ο σχεδιασμός μιας Δημοσκοπικής έρευνας απαιτεί (Cohen 2007)

- 1) Ορισμός των στόχων της έρευνας τι θα διερευνηθεί και ποιο είναι το πρόβλημα της έρευνας
- 2) Απόφαση για το είδος της δημοσκοπικής έρευνας(Διαστρωματική έρευνα, Διαχρονική έρευνα, Έρευνα πάνελ) που απαιτείται για την διερεύνηση των παραπάνω
- 3) Σχηματισμός των ερευνητικών ερωτημάτων ή των υποθέσεων για την συγκέντρωση της μελέτης και απάντηση αυτών μέσω των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων
- 4) Συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών από την σχετική βιβλιογραφία
- 5) Επιλογή του στατιστικού δείγματος (δεσ σχετικό κεφάλαιο)
- 6) Κατασκευή του κατάλληλου εργαλείου συνήθως η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου και η εύρεση των απαιτούμενων ερωτήσεων (δες σχετικό κεφάλαιο)
- 7) Απόφαση με τον τρόπο συλλογής δεδομένων (δες προηγούμενο κεφάλαιο)
- 8) Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου
- 9) Συλλογή των δεδομένων
- 10) Ανάλυση των δεδομένων (δες σχετικό κεφάλαιο)
- 11) Αναφορά των αποτελεσμάτων συγγραφή της έρευνας

Δειγματοληψία

Πληθυσμός είναι ένα σύνολο από άτομα που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα το σύνολο των νοσοκομειακών γιατρών αποτελούν έναν πληθυσμό. Δείγμα είναι ένα υποσύνολο του πληθυσμού που οι ερευνητές επιλέγουν για να μελετήσουν ορισμένες ιδιότητες του πληθυσμού. Σκοπός των ερευνητών είναι να γενικεύσουν τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από το δείγμα στο υποκείμενο πληθυσμό. (Creswell 2012). Όταν ο ερευνητής επιλέγει ένα υποψήφιο πληθυσμό για έρευνα τότε πρέπει να επιλέξει κάποιο δείγμα.

Σφάλμα δείγματος

Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα επιλογής μιας μεταβλητής σε μια έρευνα τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να υπάρχει διαφορά μεταξύ της εκτίμησης του δείγματος σε σχέση με την τιμή της μεταβλητής που υπάρχει στον πληθυσμό. Αυτή η διαφορά μεταξύ της εκτίμησης της μεταβλητής στο δείγμα και της πραγματικής τιμής της στον πληθυσμό ονομάζουμε δειγματικό σφάλμα. Η δειγματοληψία μας δίνει μια βάση για να μπορούμε από τα δεδομένα των μεταβλητών του δείγματος να κάνουμε εκτίμηση των μεταβλητών του πληθυσμού. (Μιλτιάδης Χαλικιάς Αλεξάνδρα Μανωλέσου Παναγιώτα Λάλου 2015). Ωστόσο η διαδικασία της δειγματοληψίας είναι συνυφασμένη με το σφάλμα δείγματος που όσο μεγαλύτερο είναι τόσο περισσότερο η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας δυσχεραίνεται.

Όταν το μέγεθος του δείγματος αυξάνεται τόσο οι η κατανομή του δείγματος μιας μεταβλητής τείνει να συμπίπτει με την κατανομή της μεταβλητής στον πληθυσμό με την προϋπόθεση ότι το δείγμα μας δεν παρουσιάζει στοιχεία μεροληψίας π.χ. η διεξαγωγή μιας τηλεφωνικής έρευνας μέσω σταθερού τηλεφώνου αποκλείει τους ανθρώπους που δεν έχουν σταθερό τηλέφωνο (Johnney Blair et al 2014). Η σημαντικότητα του δειγματικού σφάλματος είναι μεγάλη γιατί αυτό καθορίζει το μέγεθος του δείγματος στις έρευνες. Η σχέση που συνδέει τα δυο μεγέθη είναι (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015) $n = 1/e^2$ όπου n το μέγεθος του δείγματος και e το μέγιστο σφάλμα που μπορούμε να ορίσουμε για την έρευνα που θέλουμε να διενεργήσουμε. Αν για παράδειγμα επιλέξουμε $e=0,05$ τότε το δείγμα πρέπει να ισούται με 400. Αν επιλέξουμε $e=0,01$ τότε το δείγμα μας πρέπει να ισούται με 1000

Στην πρακτική της έρευνας τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούμε αντιπροσωπευτικά δείγματα, Σαν αντιπροσωπευτικό δείγμα χαρακτηρίζεται εκείνο που έχει επιλεγεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε στατιστική μονάδα του πληθυσμού να έχει την ίδια δυνατότητα, ή πιθανότητα, της επιλογής του στο δείγμα. Με την επιλογή ενός τέτοιου δείγματος σε μια μελέτη με λιγότερους από 2000 συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν με κάποιους κανόνες αυτή η μελέτη μπορεί να δώσει μια ακριβή εικόνα ενός πληθυσμού που αποτελείται από μερικά εκατομμύρια (Oppenheim 1992)

Τυχαία Δειγματοληψία

Το βασικό χαρακτηριστικό της τυχαίας δειγματοληψίας είναι ότι για την εξαγωγή ενός δείγματος από τον πληθυσμό κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα επιλογής του στο δείγμα. Αυτό πραγματοποιείται αν 1) όλα τα στοιχεία του πληθυσμού είναι καταχωρημένα σε μια λίστα 2) Για το σχηματισμό του δείγματος επιλέγουμε τα στοιχεία με ένα τυχαίο τρόπο π.χ. χρησιμοποιούμε μια γεννήτρια τυχαίων αριθμών. (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015). Το πλεονέκτημα αυτού του τρόπου δειγματοληψίας είναι η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων από το επίπεδο του δείγματος στο επίπεδο του πληθυσμού.

Μη Τυχαία Δειγματοληψία

Πολλές φορές η ανακάλυψη όλων των στοιχείων ενός πληθυσμού είναι δυσχερής. Συνέπεια του παραπάνω προβλήματος είναι η εξαγωγή ενός δείγματος που δεν ακολουθεί την λογική της ίσης πιθανότητας επιλογής του κάθε στοιχείου στο δείγμα. Σε αυτήν την περίπτωση ο ερευνητής επιλέγει αυθαίρετα ένα δείγμα ευκολίας. Το μειονέκτημα αυτού του τρόπου δειγματοληψίας είναι η δυσκολία γενίκευσης των συμπερασμάτων από το επίπεδο του δείγματος στον πληθυσμό. (R.Groves F Floyd et al 2009)

Η Συστηματική Δειγματοληψία

Η Συστηματική Δειγματοληψία περιλαμβάνεται στη τυχαία δειγματοληψία. Η Συστηματική Δειγματοληψία προϋποθέτει ότι ο πληθυσμός αποτελείται από στοιχεία τα οποία μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια λίστα. Για παράδειγμα θέλουμε να κάνουμε μία έρευνα για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ας υποθέσουμε ότι το μέγεθος του πληθυσμού είναι $N=200.000$, και ότι μπορεί να βρούμε μια λίστα με αυτά τα ονόματα και το μέγεθος του δείγματος είναι 1000 καθηγητές. Μετά ορίζουμε το βήμα της διαδικασίας διαιρώντας το σύνολο των στοιχείων του πληθυσμού με το σύνολο των στοιχείων του δείγματος. Στρογγυλοποιούμε τον αριθμό που προκύπτει και αυτό αποτελεί το βήμα της διαδικασίας. (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015). Δηλαδή το βήμα σε αυτό το τυχαίο παράδειγμα θα ισούται με 200.

Τότε η διαδικασία επιλογής δείγματος έχει ως εξής Διαλέγουμε ένα στοιχείο του πληθυσμού τυχαία π.χ. το 15ο στοιχείο της λίστας έστω το βήμα μας ισούται με 200. Ο επόμενος καθηγητής που θα επιλεγεί στο δείγμα θα είναι ο 15ος συν το βήμα δηλαδή ο 215ος. Ο επόμενος θα είναι ο 415ος κτλ. Μέχρι να συμπληρωθεί όλη η λίστα του δείγματος με τους 1000 καθηγητές.

Στάθμιση του ερωτηματολογίου

Το δείγμα μπορεί να μην αντιπροσωπεύει τον στατιστικό πληθυσμό. Η στάθμιση είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές των Δημοσκοπήσεων. Η στάθμιση αναφέρεται στις στατιστικές προσαρμογές που θέλουμε να πραγματοποιήσουμε στα δεδομένα μας για να βελτιώσουμε την ακρίβεια των μετρήσεων των μεταβλητών. Υπάρχουν δυο λόγοι που οι ερευνητές σταθμίζουν τα δεδομένα. Ένας λόγος είναι για

να διορθώσουν τις άνισες πιθανότητες επιλογής μιας ομάδας από ένα πληθυσμό που προήλθαν από την διαδικασία της δειγματοληψίας. Ο άλλος λόγος είναι για να διορθώσει το δείγμα από το ποσοστό μη απόκρισης στην έρευνα (Sage Encyclopedia of Survey Research methods 2008)

Στρωματοποιημένη δειγματοληψία

Σε αυτήν την δειγματοληψία ο πληθυσμός χωρίζεται σε στρώματα και στη συνέχεια επιλέγουμε επιμέρους τμήματα μέσα σε κάθε στρώμα με βάση την απλή τυχαία δειγματοληψία. Παραδείγματα στρωμάτων μπορεί να είναι οι περιφέρειες, οι νομοί και οι δήμοι μιας χώρας. Υπάρχουν δυο είδη Στρωματοποιημένης Δειγματοληψίας, η Αναλογική και η μη Αναλογική. Στην Αναλογική η επιλογή του δείγματος γίνεται με βάση την αναλογία του στρώματος σε σχέση με τον πληθυσμό. Δηλαδή η αναλογία του μεγέθους του δείγματος στο στρώμα προς το μέγεθος του δείγματος θα πρέπει να ισούται με την αναλογία του μεγέθους του πληθυσμού του στρώματος προς το μέγεθος του πληθυσμού. (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015). Στη μη αναλογική η παραπάνω σχέση δεν ισχύει.

Κατά συστάδες δειγματοληψία

Η τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας είναι η καλύτερη τεχνική αλλά είναι αρκετά δύσκολη για να εφαρμοστεί στην πράξη λόγω της δυσκολίας και του κόστους που τη συνοδεύει. Στην κατά συστάδες δειγματοληψία ο ερευνητής δεν επιλέγει στοιχεία του πληθυσμού άμεσα με τυχαίο τρόπο αλλά ο πληθυσμός διαιρείται σε υποσύνολα του που ονομάζονται συστάδες. Μετά σε μια ή περισσότερες συστάδες πραγματοποιείται εφαρμογή της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας εφαρμόζεται σε περιπτώσεις που δεν είναι απαραίτητα γνωστός ο πληθυσμός. (R.Groves F Floyd et al 2009). Για παράδειγμα αν κάποιος αναλυτής θέλει να αναλύσει την επιχειρηματική εμπιστοσύνη στο Δήμο της Αθήνας θα τον χωρίσει στις συνοικίες του και από κάθε συνοικία με τυχαίο τρόπο θα διαλέξει τα οικοδομικά τετράγωνα που θα πάρουν μέρος στην έρευνα. Τέλος θα επισκεφτεί όλους τους επιχειρηματίες σε αυτά τα οικοδομικά τετράγωνα ή ένα δείγμα από αυτούς επιλέγοντας τους με τυχαίο τρόπο για να διεξάγει την έρευνα (περισσότερα για την δειγματοληψία Fowler 2014 σελίδες 26-52, Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015 σελίδες 151-191)

Ο σχεδιασμός της δειγματοληψίας σε μια έρευνα σε σχολεία

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω Ο σχεδιασμός μας δειγματοληψίας τους μαθητές των σχολείων της Ελλάδας μπορεί να γίνει ως εξής.

- 1) τα σχολεία της χώρας να χωριστούν σε συστάδες ανάλογα με την περιφέρεια της χώρας που ανήκουν. Μπορούμε για να είμαστε πιο ακριβείς στην έρευνα να χρησιμοποιήσουμε την αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Δηλαδή αν όλα τα

σχολεία της Ελλάδος έχουν Ν μαθητές και τα σχολεία της περιφέρειας Αττικής έχουν μαθητές τότε στο δείγμα μας θα υπάρχουν $(\eta/N) \times 100$ ποσοστό μαθητών από τα σχολεία της Αττικής. Η ίδια διαδικασία θα ακολουθηθεί για το σύνολο των περιφερειών της χώρας

- 2) Κατανομή των μαθητών σε αστικό και αγροτικό πληθυσμό. Θα χωρίσουμε τους μαθητές της περιφέρειας Αττικής σε δυο συστάδες τους μαθητές που ανήκουν σε αγροτικό πληθυσμό και αυτούς τους μαθητές που ανήκουν σε αστικό πληθυσμό χρησιμοποιώντας αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία.
- 3) Κατανομή των μαθητών των σχολείων σε δήμους. Λαμβάνουμε την περιφέρεια Αττικής που αφορούν τον αστικό πληθυσμό των μαθητών και την χωρίζουμε σε συστάδες ανάλογα με το Δήμο της. Χρησιμοποιούμε και εδώ αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία.
- 4) Φτάσαμε στο σημείο από το επίπεδο της Περιφέρειας να βρισκόμαστε στο επίπεδο του Δήμου. Έχοντας μια λίστα των σχολείων του Δήμου Αθηναίων μπορούμε να διεξάγουμε τυχαία δειγματοληψία και να σχηματίσουμε με αυτόν το τρόπο το δείγμα μας.
- 5) Αφού έχουμε φτάσει σε επίπεδο σχολείου μπορούμε να διαλέξουμε όλους τους μαθητές για την έρευνα ή να επιλέξουμε ένα δείγμα από αυτούς χρησιμοποιώντας ένα τυχαίο τρόπο. (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015).

Επιλογή κλιμάκων, είδους ερωτήσεων ερωτηματολογίου

Επιλογή κλιμάκων

- 1) Nominal Ονομαστικές κλίμακες: Οι άνθρωποι ή τα γεγονότα ταξινομούνται σεχωρίς τάξη κατηγορίες π.χ. είσαι άνδρας ή γυναίκα
- 2) Ordinal: Κανονικές κλίμακες Οι άνθρωποι ή τα γεγονότα ταξινομούνται σε κατηγορίες λαμβάνοντας υπόψη μια κατάσταση, παράγοντα που συνοδεύεται από μια κλίμακα π.χ. πως θα χαρακτήριζες την υγεία σου : πολύ καλή, καλή, κακή, πολύ κακή. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται οι κλίμακες Likert που οι επιλογές των απαντήσεων συνοδεύονται με αριθμούς για παράδειγμα η παρακάτω ερώτηση Αισθάνεστε έχετε τον έλεγχο της δουλειάς σας; Έχει τις παρακάτω επιλογές 1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πάρα πολύ 5. Εξαιρετικά
- 3) Interval data Δεδομένα μεσοδιαστημάτων : Μετρήσεις που παρέχουν πληροφορίες για την απόσταση των κλάσεων μιας μεταβλητής η μέτρηση της θερμοκρασίας με την κλίμακα Fahrenheit είναι ένα τέτοιο παράδειγμα
- 4) Ratio data: Δεδομένα αναλογίες. Μετρήσεις γίνονται με τέτοιο τρόπο που τα διαστήματα μεταξύ αυτών δίνουν χρήσιμες πληροφορίες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι μετρήσεις της απόστασης, του βάρους και του χρόνου. Π.χ. πόσο χρόνών ήσουν στα τελευταία σου γενέθλια (Creswell 2012)

Ανοικτές ή κλειστού τύπου ερωτήσεις

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν το κύριο ερευνητικό εργαλείο των δημοσκοπήσεων. Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι ανοικτού τύπου ή κλειστού τύπου ερωτήσεις αν και ποιο χρησιμοποιημένες είναι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις. Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει με οποίο τρόπο κρίνει αυτός κατάλληλο. Αντίθετα στις κλειστού τύπου ερωτήσεις ο ερευνητής παρέχει τις δυνατές απαντήσεις και ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει ποια απάντηση θεωρεί ότι σωστή για αυτόν.

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιούνται περισσότερο στις Δημοσκοπήσεις και υπάρχουν 4 λόγοι για αυτό (Fowler 2014) :

- 1) Ο ερωτώμενος απαντάει πιο εύκολα στις ερωτήσεις όταν οι απαντήσεις είναι προεπιλεγμένες.
- 2) Ο ερευνητής είναι σε καλύτερη θέση να ερμηνεύσει το νόημα των απαντήσεων όταν οι απαντήσεις είναι προεπιλεγμένες για τον ερωτώμενο (Schuman & Presser, 1981).σε Fowler 2014
- 3) Όταν ρωτάτε μια ανοικτή τύπου ερώτηση οι ερωτώμενοι απαντούν με τρόπο ελεύθερο που πολλές φορές δεν είναι αναλυτικά χρήσιμος για την εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων. Αντίθετα η χρήση κλειστών ερωτήσεων αυξάνει την πιθανότητα οι ερωτώμενοι να δώσουν απαντήσεις που θα αποδειχθούν αναλυτικά χρήσιμες για τον ερευνητή.
- 4) Η ανάλυση δεδομένων γίνεται με την βοήθεια υπολογιστών. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις βοηθούν στην συλλογή και την ποσοτικοποίηση δεδομένων, ενώ οι απαντήσεις ανοικτού τύπου έχουν την μορφή κειμένου και έτσι είναι πιο δύσκολη η ποσοτική ανάλυση τους.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας δημοσκόπησης

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που στο οποίο μια μέτρηση ενός φαινομένου δίνει σταθερά και συνεπή αποτελέσματα (Carmines and Zeller, 1979) σε Taherdoost 2016. Επιπλέον, η εγκυρότητα αφορά την επαναληπτικότητα. Αυτό σημαίνει ότι ένα ερωτηματολόγιο ή έρευνα είναι αξιόπιστο-η αν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις των μεταβλητών κάτω από ίδιες συνθήκες δίνουν τα ίδια αποτελέσματα (Huck, 2007, Robinson, 2009)σε (Hamed Taherdoost 2016). Ένας από τους πιο διαδεδομένους τρόπους μέτρησης της αξιοπιστίας που χρησιμοποιείται στις δημοσκοπήσεις είναι ο συντελεστής Cronbach α . (περισσότερα για τον συντελεστή Cronbach α Κώστας Ζαφειρόπουλος σελίδες 134-139)Ο συντελεστής αυτός χρησιμοποιείται και στις κλίμακες του Likert (δες αντίστοιχο κεφάλαιο).

Τύποι εγκυρότητας

- 1) Η εγκυρότητα προσώπου είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ θεωρείται ότι καλύπτει την έννοια που σκοπεύει να μετρήσει. Η εγκυρότητα ενός εργαλείου έρευνας (ερωτηματολόγιο ή οδηγός συνέντευξης) μετριέται με τον Cohen's Kappa Index

(CKI)HC Kraemer - Wiley StatsRef: Statistics Reference Online, 2014 - Wiley Online Library.

- 2) Η εγκυρότητα περιεχομένου ορίζεται ως ο βαθμός που τα στοιχεία ενός εργαλείου αντιπροσωπεύουν τις γενικευμένες όψεις των κατασκευών που πρέπει να μετρηθούν. (Straub, Boudreau et al. 2004) σε (Hamed Taherdoost 2016) Μπορούμε να μετρήσουμε την εγκυρότητα περιεχομένου με τον δείκτη εγκυρότητας περιεχομένου CVR (περισσότερα σε Hamed Taherdoost 2016)
- 3) Εγκυρότητα κατασκευής είναι όταν η ερμηνεία που δίνει ο ερευνητής σε μια κατασκευή είναι όμοια με αυτή που είναι γενικά αποδεκτή. (Cohen 2012). Υπάρχουν δυο είδη τέτοιας εγκυρότητας η διακριτική και η συγκλίνουσα (Cooper and Schindler 2001) σε Cohen 2007. Στις Συγκλίνουσες τεχνικές ο ερευνητής χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους που αφορούν την ίδια κατασκευή. Αυτές οι μέθοδοι πρέπει να δίνουν υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους. Αντίθετα οι διακριτικές τεχνικές υποδηλώνουν ότι χρησιμοποιώντας ίδιες μεθόδους διαφορετικών κατασκευών πρέπει να δίνουν χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών κατασκευών. (Cohen 2012)
- 4) Εγκυρότητα κριτηρίου είναι ο βαθμός που μια μέτρηση σχετίζεται με ένα αποτέλεσμα. Αυτή η εγκυρότητα μετράει πόσο καλά μια εκτίμηση προβλέπει ένα αποτέλεσμα για άλλη εκτίμηση. Ένα τεστ που απολαμβάνει αυτού του είδους την εγκυρότητα αν μπορεί να προβλέπει την απόδοση ή την συμπεριφορά σε μια κατάσταση στο παρελθόν, μπορεί να την προβλέπει και στο παρόν ή το μέλλον (Hamed Taherdoost 2016)

Αξιοπιστία

Αξιοπιστία ενός εργαλείου εκφράζει τον βαθμό που οι άνθρωποι σε συγκρινόμενες καταστάσεις θα απαντήσουν τις ερωτήσεις με παρόμοιους τρόπους (Fowler 2014). Η αξιοπιστία των δεδομένων που παίρνουμε από μια Δημοσκόπηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ομοιόμορφη διαχείριση των ερωτήσεων από τον ερευνητή (Oppenheim 1992). Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που οδηγούν σε μη αξιόπιστα δεδομένα

- Οι ερωτήσεις των εργαλείων έρευνας έχουν διαφορούμενα νοήματα
- Οι διαδικασίες της διαχείρισης του τεστ διαφέρουν και δεν είναι εναρμονισμένες
- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κουρασμένοι, νευρικοί και παρερμηνεύουν τις ερωτήσεις. (Robinson, 2009) σε (Hamed Taherdoost 2016)

(περισσότερα για την αξιοπιστία και εγκυρότητα Cohen 2012 κεφάλαιο 6, και Taherdoost Hamed. Validity and Reliability of the Research Instrument 2016)

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα διακυβεύεται από την διαφορετική χρησιμοποίηση των κλιμάκων Likert αυτό καθιστά πολύ δύσκολη την σύγκριση δυο ερευνών που έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές κλίμακες Likert. (Fowler 2014) (περισσότερα για αυτό το θέμα (Fowler 2014 σελίδες 100-102)

Προκαταρκτικά στάδια σχηματισμού ερωτήσεων ερωτηματολογίου

Η πιο εύκολη διενέργεια Δημοσκοπικής έρευνας πραγματοποιείται όταν χρησιμοποιήσεις ένα ήδη υπάρχον ερωτηματολόγιο . Τότε μπορείς να πάρεις άδεια χρησιμοποίησης του και να αλλάξεις και μερικά σημεία του σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ζητούμενα της έρευνας σου. (Creswell 2012)

Όταν όμως αυτό δεν είναι εφικτό ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να κατασκευάσει το δικό του ερωτηματολόγιο. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου ο Fowler προτείνει 4 στάδια (Fowler 2014)

- α. Πριν αρχίσεις να γράφεις ερωτήσεις πρέπει να διοργανώσεις ομαδικές συνεντεύξεις με άτομα που θα μπορούσαν να ανήκουν στον πληθυσμό που επιθυμείς να ερευνήσεις (για τους τρόπους διενέργειας αυτών των συνεντεύξεων Richard A. Krueger Mary Anne Case 2015)
- β. Στο δεύτερο στάδιο ο ερευνητής προσπαθεί να φτιάξει ερωτήσεις που προκύπτουν από την λίστα των μεταβλητών που πρέπει να διερευνήσει για να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα. Αυτές οι ερωτήσεις θα χρησιμοποιηθούν για να μετρήσουν τις εν λόγω μεταβλητές.
- γ. Οι ερωτήσεις που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο θα χρησιμοποιηθούν σε ατομικές συνεντεύξεις για να ελεγχθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων στην πράξη. Οι ερωτώμενοι θα είναι εθελοντές που θα αφιερώσουν περισσότερο χρόνο από το κανονικό για να βοηθήσουν τον ερευνητή να καταλάβει πως οι ερωτήσεις δουλεύουν στην πραγματικότητα. (για την πραγματοποίηση των ατομικών συνεντεύξεων Svend Brinkmann Steinar Kvale 2018)
- δ. Τελικά μετά από τις παραπάνω διαδικασίες κάποιες από τις αρχικές ερωτήσεις έχουν αποκλεισθεί, άλλες έχουν αλλάξει περιεχόμενο και άλλες έχουν διατηρηθεί όπως ήταν αρχικά. Το σύνολο των ερωτήσεων που έχουν παραμείνει αποτελούν το ερωτηματολόγιο έτοιμο για δοκιμή.

Δοκιμή ενός ερωτηματολογίου

Η δοκιμή ενός ερωτηματολογίου είναι ένα σύνολο διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για να ελεγχθεί αν το ερωτηματολόγιο λειτουργεί με τον τρόπο που θα επιθυμούσε ο ερευνητής. Δηλαδή να παρέχει με ισχύ και εγκυρότητα μετρήσεις των παραγόντων ενδιαφέροντος, στάσεων και συμπεριφορών (Johnney Blair et al 2014).

Η διαδικασία περιλαμβάνει την δοκιμή του ερωτηματολογίου πριν αυτό πάρει την τελική του μορφή. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη διαδικασία καλό είναι να προέρχονται από τον πληθυσμό που θα χρησιμοποιηθεί για την έρευνα. Μια εναλλακτική λύση είναι

να χρησιμοποιηθούν δυο κατηγορίες συμμετεχόντων. Μερικοί από τον πληθυσμό ενδιαφέροντος και άλλοι εκτός αυτού του πληθυσμού. (Presser & Blair, 1994); σε Johnney Blair et al 2014.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε μια δοκιμή ποικίλλει ανάλογα με την δομή της και τους πόρους της έρευνας. Σε μια μεγάλη επίσημη Δημοσκοπήση που συμμετέχουν πολλοί ερευνητές θα απαιτηθούν 20 μέχρι 40 άτομα του πληθυσμού για την δοκιμή του ερωτηματολογίου. (Johnney Blair et al 2014).

Η δημιουργία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Σε αυτήν την εργασία υποθέτουμε ότι ο ερευνητής και αυτός που είναι παρών και δίνει τις εξηγήσεις στον ερωτώμενο, είναι υπεύθυνος για την διαχείριση του ερωτηματολογίου είναι το ίδιο πρόσωπο. Η αλληλεπίδραση ερευνητή και ερωτώμενου μέσα από την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνομιλία με σκοπό. (Johnney Blair et al 2014). Πρόκειται για μια συνεργατική συνομιλία μεταξύ του ερευνητή και του ερωτωμένου.

Ο ερευνητής σύμφωνα με τον Grice (1989) σε (Johnney Blair et al 2014) πρέπει να αποφύγει την ασάφεια, τα διφορούμενα νοήματα στις ερωτήσεις. Τα παραπάνω θα δημιουργήσουν μεροληψία στην έρευνα με επακόλουθα προβλήματα στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία της. Ακόμα ο ερευνητής πρέπει να δίνει εξηγήσεις και πληροφορίες εκεί που χρειάζονται, να μην επηρεάζει τον ερωτώμενο. Ο ερευνητής πρέπει να έχει στον μυαλό του τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ερωτώμενοι για την κατανόηση των ερωτήσεων. (περισσότερα για τα μοντέλα κατανόησης των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου από τους ερωτώμενους (R.Groves et.al 2009 σελίδες 162-172)

Επιπλέον ο ερωτώμενος μπορεί να δημιουργεί μια εσωτερική εικόνα που επηρεάζεται από εσωτερικά όρια, ατομικές πεποιθήσεις, κοινωνικά προσωπεία που να αλλοιώνουν και να εισάγουν μεροληψία στις απαντήσεις που δίνει. Το γεγονός αυτό πρέπει να το έχει υπόψη του ο ερευνητής και να πάρει τα κατάλληλα μέτρα (Oppenheim 1992)

Κάθε ερώτηση έχει μια κρυφή λειτουργία να δίνει κίνητρο στον ερωτώμενο να συνεργαστεί στη συνεχή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο ερωτώμενος μας κάνει την χάρη για την συνεργασία του στην έρευνα, έτσι ο ερευνητής οφείλει να τον σέβεται και να του μιλάει ευγενικά. Οι ερωτήσεις να μην περιέχουν επιστημονικούς όρους αλλά να είναι γραμμένες σε απλή κατανοητή γλώσσα (Oppenheim 1992)

Οι ερωτήσεις δεν πρέπει να είναι μονόπλευρες και πρέπει να είναι εύκολες για τον ερωτώμενο για να τις απαντήσει. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν πρώτα αν το περιεχόμενο και η εστίαση της ερώτησης να είναι σωστά, δεύτερο η έκφραση της ερώτησης να βγάζει νόημα, τρίτον ο τόπος της έρευνας, η σειρά των ερωτήσεων και οι δυνατές επιλογές των απαντήσεων πρέπει να βοηθούν τον ερωτώμενο να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες μεροληψίας (Oppenheim 1992)

Κατασκευή ερωτηματολογίου

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πρέπει να σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας, με τον σχεδιασμό της έρευνας και να απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα. (Oppenheim 1992). Το γεγονός αυτό αποτελεί και μια αξιολόγηση για το ερωτηματολόγιο ως σύνολο. Οι ερωτήσεις μπορεί να φαίνονται λογικές και σωστές αλλά υπάρχει το ενδεχόμενο να μην ικανοποιούν την επίτευξη των στόχων της έρευνας και την πλήρη απάντηση-αιτιολόγηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Κάποιος αξιολογητής δεν μπορεί να κρίνει θετικά την ποιότητα του ερωτηματολογίου αν αυτό δεν ικανοποιεί τους στόχους της έρευνας (Oppenheim 1992)

Η συνεργασία των ερωτωμένων στην έρευνα είναι σημαντική για την ομαλή διεξαγωγή της. Αυτό επιτυγχάνεται φτιάχνοντας το ερωτηματολόγιο πιο προσιτό για τον ερωτώμενο. (Peterson, R. A. (2000)). Η οπτική εμφάνιση του ερωτηματολογίου, η μορφή της εκτύπωσης του, η επιλογή του χαρτιού, τα κενά διαστήματα του χώρου στο χαρτί και οι οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πρέπει προσεκτικά να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή. – Research Methods in Psychology (Oppenheim 1992)

Οι ερωτήσεις δεν πρέπει να είναι μακροσκελείς και δεν πρέπει να ρωτάνε περισσότερα από ένα πράγμα. Μια μακροσκελής ερώτηση, μια ερώτηση που περιέχει πολλές υποερωτήσεις φέρνει σε δύσκολη θέση τον ερωτώμενο με αποτέλεσμα να μην καταλάβει σωστά την ερώτηση και να εισαχθεί μεροληψία στις απαντήσεις της έρευνας. (Fowler 2014)

Καθ' όλη την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και σε όλες τις μελλοντικές συνόδους ο ερευνητής πρέπει να χρησιμοποιεί τις ίδιες οδηγίες, διαδικασίες προς τους ερωτώμενους. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτύχεται έναυσμα ισοδυναμίας. Δηλαδή όλοι οι ερωτώμενοι θα υπόκεινται στα ίδια εξωτερικά ερεθίσματα. Στην πράξη είναι δύσκολο να επιτευχθεί αλλά ο ερευνητής πρέπει να το λαμβάνει υπόψη του και έτσι να μειωθούν οι πιθανότητες μεροληψίας. Επιπλέον οι ερωτήσεις πρέπει να είναι αρκετές σε σχέση με την επιλογή της δειγματοληψίας. (Oppenheim 1992).

Η αποφυγή διπλών διαζευκτικών ερωτήσεων αποτελεί μια σωστή τακτική. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν κάποια μειονεκτήματα για παράδειγμα ή ερώτηση προτιμάς να κάνεις διακοπές το καλοκαίρι στο βουνό ή στην θάλασσα αποκλείει την πιθανότητα για τον ερωτώμενο να θέλει να κάνει διακοπές και στα δυο μέρη. (Oppenheim 1992)

Το περίγραμμα και ο τρόπος κατασκευής του ερωτηματολογίου πρέπει να κάνει το έργο για τους δυο πρωταγωνιστές της έρευνας τον ερευνητή και τον ερωτώμενο πιο εύκολο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τους παρακάτω τρόπους. (Fowler 2014)

1) Να γίνει διαχωρισμός των γενικών διευκρινήσεων που ισχύουν για όλο το ερωτηματολόγιο και των επεξηγήσεων που αναφέρονται σε ορισμένες ερωτήσεις.

2) Σε εκτυπωμένα ερωτηματολόγια πρέπει να διαφυλάσσεται η συνέχεια στην απάντηση των ερωτήσεων. Αυτό σε περιπτώσεις ερωτήσεων που βρίσκονται σε τυπωμένα ερωτηματολόγια και αυτές δεν αφορούν τον ερωτώμενο και αυτός πρέπει να πάει χωρίς καθυστερήσεις στις επόμενες για να συνεχίσει την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

3) Να χρησιμοποιείς προαιρετικές εκφράσεις σε παρενθέσεις που να αναφέρονται στο φύλο π.χ. (ο δικός του/ ο δικός της)ή (ο σύζυγος η σύζυγος)

4) Οι οδηγίες για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι γραμμένες πάνω σε αυτό. Μόνο προφορική αναφορά τους θα φέρει μεροληψία γιατί ενδέχεται κάποιοι από τους ερωτώμενους να μην τις ακούσουν. Τα στοιχεία που θα συμπεριλαμβάνονται γραπτώς στο ερωτηματολόγιο θα είναι εκτός από την διατύπωση των ερωτήσεων, οι παραπομπές για την συνέχεια των ερωτήσεων (δες το 2^ο προηγούμενο σημείο.) , εισαγωγές στις ερωτήσεις, κατευθύνσεις για την απάντηση των ερωτήσεων, πιθανές εξηγήσεις των ερωτήσεων και διάφοροι ορισμοί εννοιών χρήσιμων για την έρευνα.

Για την σωστή κατασκευή ποσοτικοποίηση των δεδομένων που προέρχονται από ένα ερωτηματολόγιο η τήρηση των παρακάτω αρχών είναι σημαντική

- Τα ερωτηματολόγια πρέπει να περιέχουν σωστά καθορισμένη σειρά και καθορισμένη διατύπωση ερωτήσεων. Αυτό το γεγονός διαβεβαιώνει ότι όλοι οι ερωτώντες λαμβάνουν το ίδιο ερέθισμα για να απαντήσουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.
- Τα ερωτηματολόγια πρέπει να παρέχουν ορισμούς εννοιών και εξηγήσεις για κάθε ερώτηση, ώστε οι ερωτώντες μπορούν να κατανοήσουν τις ερωτήσεις και να απαντήσουν κατάλληλα
- Οι ερευνητές πρέπει να απαντούν σε κάθε απορία των ερωτώμενων και να κατασκευάσουν την δομή του ερωτηματολογίου με τρόπο που να διευκολύνει τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο γρήγορα και με ευκολία

Περισσότερα για τον σχηματισμό ερωτήσεων και την δημιουργία ερωτηματολογίου (Oppenheim 1992) σελίδες 119-149, R. Groves et.al 2009 σελίδες 177-198

Κανόνες ηθικής στη δημοσκοπική έρευνα

Οι ερωτώμενοι είναι εθελοντές που οι ερευνητές μπορεί να τους χρησιμοποιήσουν για τους σκοπούς της έρευνας . Όμως δεν είναι υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν στην έρευνα , η επιτυχία ή όχι της έρευνας εξαρτάται αναμφίβολα και από τους ερωτωμένους. Συγκεκριμένα το κόστος και η ποιότητα της έρευνας εξαρτάται από αυτούς. (Johnney Blair et al 2014)

Υπάρχουν δυο έννοιες που είναι βασικές για την μεταχείριση των ερωτωμένων η εν γνώσει συναίνεση και η προστασία της εμπιστευτικότητας. Το πρώτο καλύπτεται από την πλευρά της έρευνας με την υπογραφή μιας επιστολής που λέει ότι ο ερωτώμενος

συμφωνεί να λάβει μέρος στην έρευνα. Το δεύτερο σημαίνει ότι ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να διαφυλάξει τις πληροφορίες που ο ερωτώμενος του έχει δώσει και να μην τις κοινοποιήσει σε τρίτους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με την διατήρηση της ανωνυμίας των ερωτωμένων.

Τελικά οι ερευνητές πρέπει να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις που αφορούν την έρευνα, ποιος είναι ο χρηματοδότης της έρευνας, τους σκοπούς της τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και την χρήση που θα πραγματοποιηθεί στα δεδομένα. (Johnney Blair et al 2014) (περισσότερα για το θέμα στο (J. Schensul, Margaret D. LeCompte 2015 σελίδες 35-71)

Ανάλυση των δεδομένων της δημοσκόπησης

1. Περιγραφική Στατιστική

α) Μέτρα κεντρικής τάσης. Για να μελετήσουμε μια μεταβλητή που παίρνει πολλές τιμές χρησιμοποιούμε κάποια στατιστικά μέτρα που υποδηλώνουν την τάση των τιμών της μεταβλητής να βρίσκονται γύρω από μια κεντρική τιμή, αυτά τα στατιστικά μέτρα τα ονομάζουμε μέτρα κεντρικής τάσης. Τέτοια μέτρα είναι ο μέσος αριθμητικός, η διάμεσος κτλ.

β) Μέτρα Διασποράς. Το μέγεθος του μέσου αριθμητικού μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό των τιμών της μεταβλητής. Αυτές οι τιμές μπορούν να παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση από τον μέσο αριθμητικό προς τα κάτω ή προς τα πάνω. Το χαρακτηριστικό αυτό καλύπτεται από τα Μέτρα Διασποράς όπως η Διακύμανση και η τυπική απόκλιση. Η Διακύμανση ορίζεται ως ο αριθμητικός μέσος των τετραγώνων των αποκλίσεων των τιμών της μεταβλητής. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή της Διακύμανσης τόσο περισσότερο οι τιμές της μεταβλητής απέχουν από τον αριθμητικό μέσο τότε ο μέσος αριθμητικός δεν αντιπροσωπεύει τις τιμές της μεταβλητής. Η τυπική απόκλιση είναι η τετραγωνική ρίζα της Διακύμανσης και μετριέται με την μονάδα μέτρησης που μετριέται και ο μέσος αριθμητικός. (Μιλτιάδης Χαλικιάς Αλεξάνδρα Μανωλέσου Παναγιώτα Λάλου 2015)

2. Ανάλυση Παλινδρόμησης. Η ανάλυση αυτή προσπαθεί να αναδείξει την συναρτησιακή σχέση που έχει μια μεταβλητή που ονομάζεται εξαρτημένη Y μεταβλητή σε σχέση με μια άλλη μεταβλητή που την ονομάζουμε ανεξάρτητη μεταβλητή X . Η πιο διαδεδομένη αλλά όχι η μόνη μορφή Παλινδρόμησης είναι η γραμμική Παλινδρόμηση. Μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους που χρησιμοποιεί η Παλινδρόμηση είναι η μέθοδος των ελαχίστων τετραγώνων. Η μέθοδος αυτή προσδιορίζει την ευθεία που περνάει καλύτερα από τα δεδομένα των δυο μεταβλητών. Αυτοί οι παράμετροι της ευθείας το a και b έχουν την ιδιότητα να ελαχιστοποιούνται τετράγωνο του σφάλματος δηλαδή της διαφοράς μεταξύ της τιμής της μεταβλητής Y και της τιμής της μεταβλητής Y που προκύπτει από την εκτίμηση της ευθείας $Y = a + bX$ (M.Spiegel L Stephens 2000)

3. Ανάλυση παραγόντων Confirmatory factor analysis (CFA) είναι ένα είδος μοντέλου δομικών εξισώσεων, το οποίο σχετίζεται με μοντέλα μέτρησης. Ο σκοπός ενός τέτοιου μοντέλου είναι να εξακριβώσει τον αριθμό και την φύση των παραγόντων που εξηγούν την διακύμανση και συνδιακύμανση μεταξύ ενός συνόλου μεταβλητών. Με άλλα λόγια οι παρατηρούμενες μεταβλητές είναι αλληλεξαρτώμενες γιατί μοιράζονται μια κοινή αιτία. Αν κάποιες λανθάνουσες μεταβλητές διαχωριστούν οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των υπολοίπων παραγόντων θα είναι ίσες με το μηδέν.

Το μοντέλο αυτό παρέχει ένα πιο λιτό μοντέλο (μοντέλο με λιγότερους παράγοντες σε σχέση με το αρχικό) που επεξηγεί την συνδιακύμανση μεταξύ ενός συνόλου μεταβλητών. Επειδή ο αριθμός των παραγόντων είναι μικρότερος από τον αριθμό των μεταβλητών. Οι χρήσεις του δείκτη αυτού είναι πολλές στην ψυχομετρική αξιολόγηση, την ανίχνευση ποιότητας των μεθόδων και την επικύρωση των δεδομένων σε ένα ερωτηματολόγιο. Το μοντέλο αυτό βοηθάει στο προσδιορισμό για το πως ένα τεστ πρέπει να μετράει.

Με την ανάλυση παραγόντων μπορούμε να κάνουμε τεστ στην εγκυρότητα κατασκευής ενός ερωτηματολογίου (Bornstedt, 1977; Ratray & Jones, 2007) σε Melanie Hof (2012). Ένα ερωτηματολόγιο έχει έγκυρη κατασκευή αν όλες μαζί οι ερωτήσεις αναπαριστούν καλά την μέτρηση των σχετικών μεταβλητών της έρευνας. Για παράδειγμα το συνολικό σκορ που παίρνει σε ένα τεστ ένας ερωτώμενος αναπαριστά την ικανότητα στη χρησιμοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Η ανάλυση παραγόντων ανιχνεύει τους παράγοντες που προσδιορίζουν ένα σύνολο δεδομένων που βασίζεται στις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (δηλαδή ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε αυτήν την περίπτωση) (Field, 2009; Tabachnik & Fidell, 2001). Οι παράγοντες που εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης που οι μεταβλητές μοιράζονται αντιπροσωπεύουν τις υποκείμενες κατασκευές. (Melanie Hof 2012)

Σύγκριση μέσων με το T Test. Πολλές φορές σε έρευνες θέλουμε να συγκρίνουμε αν δυο πληθυσμοί έχουν τον ίδιο αριθμητικό μέσο. Για παράδειγμα θέλουμε να μετρήσουμε την μέση επίδοση βαθμολογίας των αγοριών με την μέση επίδοση βαθμολογίας των κοριτσιών. Το στατιστικό ερώτημα θα είναι η μέση επίδοση των αγοριών στατιστικά σημαντική διαφορετική από αυτή των κοριτσιών. Για να χρησιμοποιήσουμε το παραπάνω τεστ πρέπει να ελέγξουμε πρώτα αν οι δυο πληθυσμοί αυτοί των αγοριών και των κοριτσιών ακολουθούν την κανονική κατανομή αλλιώς τα αποτελέσματα του τεστ δεν θα είναι αξιόπιστα. Οι δυο υποθέσεις μας θα είναι

$$H_0: m_1 = m_2 \quad H_1: m_1 \neq m_2$$

Όπου m_1 ο μέσος όρος επίδοσης των αγοριών και m_2 ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών. Μετά ορίζουμε το επίπεδο σημαντικότητας του τεστ $\alpha = 0,05$. Επιπλέον διαλέγουμε δυο δείγματα από τους πληθυσμούς με ίσα περίπου μεγέθη. Με την χρήση ενός στατιστικού πακέτου πχ το SPSS υπολογίζουμε βάση των δεδομένων των επιδόσεων

και τους μέσους όρους την τιμή p σημαντικότητας του τεστ . Ισχύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά των δυο μέσων επίδοσης τόσο μικρότερη είναι η τιμή p σημαντικότητας του τεστ. Αν η τιμή του p είναι μικρότερη από το 0,05 που είναι το επίπεδο σημαντικότητας τότε απορρίπτουμε την υπόθεση ισότητας των μέσων επιδόσεων των αγοριών με των κοριτσιών. (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015).

X²Test. Με αυτό το τεστ ελέγχουμε την συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών. Σε αυτήν την περίπτωση ελέγχουμε δυο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση είναι ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Πρώτα υπολογίζονται οι αναμενόμενες συχνότητες. Αυτές είναι οι συχνότητες που θα ίσχυαν αν οι μεταβλητές ήταν ανεξάρτητες. Επιλέγουμε ένα επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$. (Μιλτιάδης Χαλικιάς Αλεξάνδρα Μανωλέσου Παναγιώτα Λάλου 2015)

Με την βοήθεια ενός στατιστικού πακέτου *πχ* το SPSS υπολογίζουμε μια στάθμη σημαντικότητας που εκφράζει την πιθανότητα να κάνουμε λάθος αν απορρίψουμε την υπόθεση ότι οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους . Αυτή η στάθμη σημαντικότητας ακολουθεί την κατανομή X^2 . Η υπόθεση απορρίπτεται όταν η στάθμη σημαντικότητας είναι μικρότερη από 0,05 που είναι το επίπεδο σημαντικότητας που έχουμε επιλέξει. Αυτό μεταφράζεται ότι οι δυο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. (Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015). Τέλος αν διαπιστώσουμε ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες μπορούμε να μετρήσουμε την συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα τους χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson (M.Spiegel L Stephens 2000) (περισσότερα για την ανάλυση των δεδομένων της Δημοσκοπικής έρευνας Κώστας Ζαφειρόπουλος 2015 σελίδες 200-280)

Συμπεράσματα

Η διενέργεια μιας Δημοσκόπησης απαιτεί ένα καλό σχεδιασμό και είναι μια επίπονη διαδικασία για τον ερευνητή. Υπάρχουν πολλά είδη διενέργειας Δημοσκοπήσεων. Επιπλέον υπάρχουν πολλοί τρόποι συλλογής δεδομένων. Ο ερευνητής δεν χρειάζεται μόνο να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις ποσοτικές μεθόδους της επιστήμης αλλά και τις ποιοτικές. Ο λόγος είναι ότι για τον ορισμό των μεταβλητών που θα μετρηθούν απαιτείται η χρησιμοποίηση των συνεντεύξεων για την δημιουργία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η μέριμνα του ερευνητή είναι να περιορίσει όσο αυτό είναι δυνατό τις μεροληψίες που προκύπτουν από τον σχηματισμό των ερωτήσεων και από την κατανόηση τους από τους ερωτώντες. Το σημείο αυτό θα δώσει στην έρευνα του αξιοπιστία και εγκυρότητα .

References

Babbie, 1998 the Practice of Social Research Wadsworth Publishing Company

Best 1970 Research in Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Blair Johnney 2014 R Czaja E Blair Designing Surveys
- Bornstedt, 1977 Reliability and Validity in Attitude Measurement. In: G.F. Summers (Ed.),
Attitude Measurement (pp. 80-99). Kershaw Publishing Company: London
- Brinkmann, Svend S. Kvale (2018) Doing Interviews
- Carmines and Zeller, 1979 Reliability and Validity Assessment, Newbury Park, CA, SAGE
- Cohen Louis Lawrence Manion and Keith Morrison Research Methods in Education 2007
- Cooper and Schindler 2001 Business Research Methods (seventh edition). New York: McGraw-Hill.
- Creswell J (2012) Educational Research
- Field, 2009 Discovering Statistics using SPSS. Sage: London.
- Fowler 2014 Survey Research methods
- Grice (1989) Studies in the way of words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Groves R.F Floyd et al 2009 Survey Methodology.
- Hof Melanie - <http://www.let.rug.nl/nerbonne/teach/rema-stats-meth-seminar/student-papers/MHof-QuestionnaireEvaluation-2012-Cronbach-FactAnalysis.pdf>
- Huck, 2007 Reading Statistics and Research, United States of America, Allyn & Bacon.
- Kraemer HC Wiley StatsRef: Statistics Reference Online, 2014 - Wiley Online Library.
- Krueger Richard A. Mary Anne Case 2015) Focus Group interviews
- Oppenheim 1992 Questionnaire Design
- Owens Linda K.2002 •INTRODUCTION TO SURVEY RESEARCH DESIGN Project: Survey Research Lab Webinar Series IN Reseachqate
- Peterson, R. A. (2000) Constructing effective questionnaires. Thousand Oaks, CA: Sage

- Presser, Blair 1994 Survey pretesting: Do different methods produce different results? Sociological Methodology, 24, 73–104.
- Ratray & Jones, 2007 Essential elements of questionnaire design and development. Journal of Clinical Nursing, 16, 234-243.
- Research methods in psychology <https://opentextbc.ca/researchmethods/chapter/constructing-survey-questionnaires/>
- Robinson, J. 2009. Triantis theory of interpersonal behavior in understanding software privacy behavior
- Sage Encyclopedia of Survey Research methods 2008
- Schwandt, T. A. (2001). Dictionary of qualitative inquiry (2nd Rev.ed.). Sage.
- Schuman & Presser 1981 Questions and answers in attitude surveys. New York: Academic Press.
- Spiegel M. L Stephens 2000 Statistiki Ekdoseis Tziola
- Schensul J., Margaret D. LeCompte 2015 vol 6 Ethnography on Ethics
- Straub, Boudreau et al. 2004 Validation guidelines for IS positivist research. Communications of the Association for Information Systems, 13, 380-427.
- Tabachnik & Fidell, 2001 Using Multivariate Statistics (4th ed.). Pearson: Needham Heights, MA.
- Taherdoost Hamed. Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research article in SSRN Electronic Journal · January 2016
- www.fao.org/3/w3241e/w3241e05.htm 2/10
- K. Zafiropoulos 2015. How to do a scientific work Critique Publications
- M. Xalikias, A. Manolesou, P. Lalou 2015 Methodology of Research and introduction to statistics data analysis with IBM STATISTICS SPSS Kalipos publications

Προκαταρκτική Μελέτη Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας της Κλίμακας "Αντιλαμβανόμενη Συλλογική Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών"

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

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν η προκαταρκτική εξέταση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών *"Perceived Collective Teacher Efficacy Scale"* (PCTES), των Skaalvik & Skaalvik (2007). Στην έρευνα συμμετείχαν 400 εκπαιδευτικοί (153 άντρες και 247 γυναίκες) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Τα δεδομένα από την παραγοντική ανάλυση υποστηρίζουν την μονοδιάστατη φύση του ερωτηματολογίου της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (PCTES, 2007). Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικός. Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου θεωρείται χρήσιμη καθώς θα βοηθήσει στην μελέτη και κατανόηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο.

Λέξεις-Κλειδιά: ερωτηματολόγιο συλλογικής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Preliminary Study of the Validity and Reliability of the "Perceived Collective Teacher Efficacy Scale"

Giannakou Anastasia, Ph.D, M.Sc

Abstract

The purpose of this study was the preliminary investigation of the validity and reliability of the Greek short version of the *"Perceived Collective Teacher Efficacy Scale , PCTES"* of Skaalvik & Skaalvik (2007). The sample consisted of 400 teachers (153 men and 247 women) of primary and secondary schools of Ioannina,. The results of the factor analysis support the one -dimensional nature of the questionnaire. The reliability index (Cronbach's a) of the questionnaire was satisfactory. The scale provides new possibilities in the context of educational research.

Key words: *perceived collective teacher efficacy scale, teacher self-efficacy*

Εισαγωγή

Η αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει *"τις πεποιθήσεις των μελών μιας ομάδας σχετικά με την ικανότητα απόδοσης ενός κοινωνικού συστήματος συνολικά"* (Bandura, 1997, σ. 469). Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις *"αντιλήψεις των*

εκπαιδευτικών, ότι οι προσπάθειες του οργανισμού, ως σύνολο, θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές" (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000, σ. 480). Με άλλα λόγια, πρόκειται για "τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός σχολικού οργανισμού ότι ο οργανισμός, ως σύνολο, μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει το σχέδιο δράσης που απαιτείται για να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές" (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004, σ. 4).

Παρόλο που η συλλογική και η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν δομικά συστατικά που σχετίζονται μεταξύ τους (Goddard & Goddard, 2001) εννοιολογικά διαφέρουν (Ross & Gay, 2006). Η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις προσδοκίες αποτελεσματικότητας του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει ο κάθε εκπαιδευτικός, ενώ η προσωπική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις προσδοκίες του ίδιου για τις ικανότητές του όσον αφορά στην διδασκαλία και την μάθηση των μαθητών (πχ. ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών διδασκαλίας, εμπλοκής των μαθητών, διοίκησης του τμήματος) (Ross & Gay, 2006).

Αν και πολλοί ερευνητές έχουν γενικά αντιμετωπίσει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως μεταβλητή έκβασης, ο Bandura αναφέρει ότι "*η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει τις ρίζες της στην προσωπική αποτελεσματικότητα*" (Bandura, 1997, σ. 481). Τα ευρήματα πρόσφατης μελέτης αποδεικνύουν ότι η ατομική αποτελεσματικότητα είναι ένας ανεξάρτητος προγνωστικός δείκτης των πεποιθήσεων συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ninkovic' & Floric, 2016). Παλαιότερες έρευνες δεν έχουν παράσχει μια σαφή απάντηση σχετικά με την αιτιώδη σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών δηλ. εάν οι υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα ή το αντίστροφο. Εν τούτοις τα αποτελέσματα μεταγενέστερων ερευνών αποδεικνύουν την αμοιβαία αιτιακή διασύνδεση των δύο μεταβλητών (Ninkovic' & Floric, 2016. Goddard & Goddard, 2001).

Ενώ η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην σχολική πρόοδο των μαθητών μελετάται εκτεταμένα εδώ και πολλά χρόνια, η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην μάθηση και την πρόοδο των μαθητών άρχισε να μελετάται τα τελευταία δεκαπέντε έτη. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για το συστατικό της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας το ζήτημα των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της, εντούτοις, εξακολουθεί να μην συγκεντρώνει την απαιτούμενη προσοχή. Για το λόγο αυτό ο Goddard (2001) του απέδωσε τον τίτλο του "*παραμελημένου συστατικού*" (σ. 467). Μια βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων της συλλογικής αποτελεσματικότητας θα βοηθήσει τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς στον καθορισμό κοινών στόχων, καθώς και στην δέσμευσή τους στην αποστολή του σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, σχολεία που απαρτίζονταν από εκπαιδευτικούς με υψηλή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας παρουσίασαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με τα σχολεία που διέθεταν

εκπαιδευτικούς με χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1993. Goddard, 2001, 2002. Goddard et al., 2000. Goddard & Goddard, 2001. Goddard, Hoy, & LoGerfo, 2003. Ross, Hogaboem-Gray & Gray, 2003). Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπως, τα προγενέστερα σχολικά επιτεύγματα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη των αποφάσεων (Goddard, 2001. Ross et al., 2003. Goddard, et al., 2003).

Οι Skaalvik & Skaalvik (2007) δημιούργησαν ένα κατάλληλο όργανο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών "*Perceived Collective Teacher Efficacy Scale*" (PCTES). Πλεονέκτημα αυτού του οργάνου μέτρησης είναι ο μικρός αριθμός ερωτήσεων, κάτι που το καθιστά εύχρηστο. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικές έρευνες στο εξωτερικό (Ninkovic & Floric, 2016. Nir & Kranot, 2006. Skaalvik & Skaalvik, 2007) ενώ δεν έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές στην Ελλάδα. Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου θεωρείται χρήσιμη καθώς θα βοηθήσει στην μελέτη και κατανόηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο. Σκοπός της έρευνας ήταν η προκαταρκτική εξέταση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών "*Perceived Collective Teacher Efficacy Scale*" (PCTES), των Skaalvik & Skaalvik (2007).

Μέθοδος

Η αρχική κλίμακα "*Perceived Collective Teacher Efficacy Scale*" (PCTES), των Skaalvik & Skaalvik (2007) αποτελείται από επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου που ομαδοποιούνται σε έναν παράγοντα και εκτιμούν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών, ως σύνολο, στην διδασκαλία, στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, στην διαχείριση των αναγκών των μαθητών, στην δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, στην παροχή κινήτρων, την πειθαρχία στους κανόνες και την διαχείριση των συγκρούσεων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α ήταν αρκετά υψηλός .90 (Nir & Kranot, 2006). Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνονταν από το 1 που σήμαινε "λάθος" έως το 5 που σήμαινε "σωστό".

Η κλίμακα (PCTES, 2007), έχει κατασκευαστεί για συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς και είναι λειτουργική σε ένα διαφορετικό πλαίσιο πολιτισμικών συνθηκών από αυτό της χώρας μας. Κριτικές μέθοδοι και συγκεκριμένα οι μέθοδοι απλής (forward translation) και αντίστροφης μετάφρασης (back-translation) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισοδυναμία της κλίμακας στις δύο γλώσσες. Η διαδικασία περιλάμβανε τόσο τη γλωσσική όσο και τη δομική προσαρμογή των ερωτήσεων.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 400 (22,4%) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής «φύλο»

Φύλο	Απόλυτη Συχνότητα α	Σχετική Συχνότητα %	Πραγματική Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ανδρας	153	38,3	38,3	38,3
Γυναίκα	247	61,8	61,8	100,0
Σύνολο	400	100,0	100,0	

Όσον αφορά στην ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων 29 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 34 έτη, 118 ήταν από 35-44 έτη, 205 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 45-54 και τέλος 47 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 55 έτη και άνω. Στο δείγμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων σχεδόν των ειδικοτήτων. Οι 57(14, 2%) από τους συμμετέχοντες ήταν φιλόλογοι, 46 (11,5%) φυσικών επιστημών, 99 (24,8%) λοιπών ειδικοτήτων Δ/θμιας εκπαίδευσης, 148 (37%) δάσκαλοι, και 50 (12, 5%) λοιπών ειδικοτήτων Π/θμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας σε σχολείο/α, 19(4,8%) εκπαιδευτικοί είχαν από 0-4 χρόνια, 54 (13,5%) είχαν από 5-9 χρόνια, 88(22%) εκπαιδευτικοί είχαν από 10-14 έτη, 96(24%) εκπαιδευτικοί είχαν από 15-19 έτη ενώ οι περισσότεροι 143(35,8%) είχαν από 20 χρόνια και άνω συνολική υπηρεσία σε σχολείο/α. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων, 200(50%) υπηρετούσαν στο δημοτικό, 104(26%) στο γυμνάσιο, 72(18%) στο λύκειο και 24(6%) στα επαγγελματικά λύκεια. Ως προς την εκπαίδευσή τους 231(57,8%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν κατέχουν κανένα άλλο τίτλο πέραν του βασικού τίτλου σπουδών της ειδικότητάς τους, 26(6,5%) ήταν κάτοχοι δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ, 74 (18, 5%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού διπλώματος και 67(16,8%) συμμετείχαν σε άλλες μορφές μετεκπαίδευσης, παιδαγωγικής κατάρτισης (ΑΣΠΑΙΤΕ), διδασκαλείου.

Για την επιλογή, των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος της δισταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, με πρωτογενείς μονάδες έρευνας τα δημοτικά/γυμνάσια/λύκεια/επαγγελματικά λύκεια του ν. Ιωαννίνων και τελικές μονάδες έρευνας τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία κατατάχτηκαν με βάση το βαθμό αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) στις οποίες ανήκουν τα δημοτικά/γυμνάσια/ λύκεια/επαγγελματικά λύκεια, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2009).

Πίνακας 2: Βαθμός αστικότητας Δημοτικών/Τοπικών Κοινοτήτων

Αστικές	Στρώμα	1	Δημοτικές και Τοπικές Κοινότητες με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους
Ημιαστικές	Στρώμα	2	Δημοτικές και Τοπικές Κοινότητες με πληθυσμό πάνω από 2.000 έως 9.999 κατοίκους
Αγροτικές	Στρώμα	3	Δημοτικές και Τοπικές Κοινότητες με

πληθυσμό μέχρι 1.999 κατοίκους

Τα δύο στάδια δειγματοληψίας περιλαμβάνουν αναλυτικά τα ακόλουθα:

1^ο Στάδιο δειγματοληψίας

Κριτήριο στρωμάτωσης των πρωτογενών δειγματοληπτικών μονάδων ήταν ο βαθμός αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) στις οποίες ανήκουν τα δημοτικά/γυμνάσια/λύκεια/επαγγελματικά λύκεια. Τα δημοτικά/γυμνάσια/λύκεια/επαγγελματικά λύκεια του δείγματος για τις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές δημοτικές/τοπικές κοινότητες επιλέχθηκαν με πιθανότητα ανάλογη του μεγέθους τους, που καθορίζεται με βάση τον αριθμό των εκπαιδευτικών τους (Krejcie & Morgan, 1970, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η κατανομή των δημοτικών/γυμνασίων/λυκείων/επαγγελματικών λυκείων του δείγματος κατά βαθμό αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων έγινε αναλογικά, βάσει του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημοτικά/γυμνάσια/λύκεια/επαγγελματικά λύκεια των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων κάθε βαθμού αστικότητας.

2^ο Στάδιο δειγματοληψίας

Στα επιλεγμένα δημοτικά/γυμνάσια/λύκεια/επαγγελματικά λύκεια ως κριτήριο στρωμάτωσης εφαρμόστηκε ο χρόνος προϋπηρεσίας σε σχολείο, ο οποίος ορίστηκε να είναι πάνω από δύο έτη. Η κατανομή των μόνιμων εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο έγινε αναλογικά βάσει του αριθμού των μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα αντίστοιχα επιλεγμένα δημοτικά/γυμνάσια/λύκεια/επαγγελματικά λύκεια των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων κάθε βαθμού αστικότητας (Krejcie & Morgan, 1970, όπως αναφ. στο Cohen et al., 2007). Στους επιλεγμένους μόνιμους εκπαιδευτικούς των δημοτικών/γυμνασίων/λυκείων/επαγγελματικών λυκείων των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων κάθε βαθμού αστικότητας, με συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας σε σχολείο πάνω από δύο έτη εφαρμόστηκε απλή τυχαία δειγματοληψία.

Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αυτό επιτεύχθηκε με την διασφάλισή τους, όσον αφορά στην τήρηση των προσωπικών δεδομένων, εφόσον το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, και διαμέσου των εγγυήσεων εμπιστευτικότητας και χρήσης των στοιχείων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου (PCTES, 2007)

Αρχικά διεξήχθη παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (principal component analysis) για να διαπιστώσουμε τον αριθμό και την σύνθεση των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Από τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν, δηλ από τον έλεγχο σφαιρικότητας Barlett (Barlett's test of sphericity) και τον δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), προέκυψε ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης (ο δείκτης $KMO=0.867>0.6$, p-τιμή του Bartlett's test of sphericity <0.05).

Πίνακας 3: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,867
Bartlett's Test of	Approx. Chi-Square	1139,479
Sphericity	df	21
	Sig.	,000

Επιπλέον για να ήταν όλες οι μεταβλητές κατάλληλες για την παραγοντική ανάλυση από το πεδίο Anti-Image Matrices (δίνει στην διαγώνιο το αποτέλεσμα του KMO test για κάθε μεταβλητή) θα έπρεπε ο δείκτης MSA για όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές να ήταν μεγαλύτερος από 0.5. Προέκυψε ότι δεν υπάρχει τέτοια μη κατάλληλη δήλωση (μικρότερη τιμή: 0,823).

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η αρχική εξαγωγή παραγόντων. Εξήχθησαν αρχικά τόσο παράγοντες όσοι και οι μεταβλητές. Επίσης, παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές (eigenvalues) και το ποσοστό της διασποράς που ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας. Αν προσθέσουμε τις ιδιοτιμές το άθροισμα είναι επτά. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε επειδή κάθε μία από τις επτά μεταβλητές είχε διακύμανση ίση με την μονάδα, αφού είχε γίνει μετατροπή σε τυπικές τιμές. Παρόμοια, αν αθροίσουμε τα ποσοστά της διασποράς που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα το αποτέλεσμα είναι 100%. Το αρχικό μοντέλο επομένως θεωρείται ότι εξηγεί την συνολική μεταβλητότητα των δεδομένων κατά 100%.

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση SPSS: Εξαγωγή παραγόντων και ιδιοτιμές

Παράγοντες	Ιδιοτιμές			Εξαγωγή αθροίσματος των τετραγώνων των φορτίσεων		
	Σύνολο	Ποσοστά		Σύνολο	Ποσοστό	
		(%) της	Αθροιστικό		(%) της	Αθροιστικό
	ιδιοτιμών	διασποράς	ποσοστό %		διασποράς	ποσοστό %
1	3,882	55,450	55,450	3,882	55,450	55,450
2	,848	12,110	67,560			
3	,631	9,021	76,581			
4	,565	8,070	84,651			
5	,377	5,392	90,043			
6	,356	5,092	95,134			
7	,341	4,866	100,000			

Ο αριθμός των παραγόντων καθορίζεται από το πλήθος των ιδιοτιμών που είναι μεγαλύτερες του 1. Αυτό το κριτήριο εφαρμόστηκε και οδήγησε σε 1 παράγοντα με ιδιοτιμή 3,882 που εξηγεί το 55,450% της μεταβλητότητας (ποσοστό της συνολικής διασποράς των δεδομένων που ερμηνεύει) αφού οι υπόλοιποι παράγοντες είχαν ιδιοτιμή μικρότερη της μονάδας.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η εξαγωγή του ενός παράγοντα και οι παραγοντικές φορτίσεις (loadings), που είναι οι συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών με τους

παράγοντες. Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας συγκέντρωσε υψηλές θετικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές.

Πίνακας 5: Παραγοντική ανάλυση PCTES

	Παράγοντας 1
Ως εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου μπορούμε να κάνουμε ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να ασχοληθούν με τα μαθήματά τους.	,650
Ως εκπαιδευτικοί του σχολείου αυτού προλαμβάνουμε περιστατικά εκφοβισμού αποτελεσματικά.	,725
Ως εκπαιδευτικοί του σχολείου αυτού χειριζόμαστε τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, γιατί δουλεύουμε ως ομάδα.	,795
Στο σχολείο αυτό έχουμε ένα κοινό σύνολο κανόνων και κανονισμών που μας δίνει τη δυνατότητα να χειριζόμαστε προβλήματα πειθαρχίας αποτελεσματικά.	,738
Ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο αυτό διαχειριζόμαστε τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.	,754
Στο σχολείο αυτό είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε ένα ασφαλές και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον ακόμη και στις πιο δύσκολες τάξεις.	,810
Ως εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο μπορούμε να πετύχουμε στην διδασκαλία των μαθημάτων, ακόμη και σε μαθητές με χαμηλή μαθησιακή ικανότητα.	,729

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των 7 δηλώσεων που συμπεριλήφθηκαν στην κλίμακα.

Πίνακας 6: ΜΟ και ΤΑ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο PCTES

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος N
Ως εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου μπορούμε να κάνουμε ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να ασχοληθούν με τα μαθήματά τους	3,58	,908	394
Ως εκπαιδευτικοί του σχολείου αυτού προλαμβάνουμε περιστατικά εκφοβισμού αποτελεσματικά	3,98	,847	394
Ως εκπαιδευτικοί του σχολείου αυτού χειριζόμαστε τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, γιατί δουλεύουμε ως ομάδα.	3,93	,891	394
Στο σχολείο αυτό έχουμε ένα κοινό σύνολο κανόνων και κανονισμών που μας δίνει τη δυνατότητα	3,99	,835	394
Ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο αυτό διαχειριζόμαστε τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	4,01	,773	394

Στο σχολείο αυτό είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε ένα ασφαλές και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον ακόμη και στις πιο δύσκολες τάξεις.	3,98	,802	394
Ως εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο μπορούμε να πετύχουμε στη διδασκαλία των μαθημάτων, ακόμη και σε μαθητές με χαμηλή μαθησιακή ικανότητα.	3,62	,909	394

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (PCTES, Skaalvik & Skaalvik (2007))

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής άλφα του Cronbach που είναι και ο πιο συνήθης. Προέκυψε υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($\text{Alpha}=0,863$). Ακόμα, προέκυψε ότι η μέση τιμή της κλίμακας ήταν 27,10 (μέση τιμή απάντησης ανά ερώτηση: 3,871) και η διακύμανση ήταν 19,614 (.728 αντίστοιχα).

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της μελέτης ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών "*Perceived Collective Teacher Efficacy Scale*" (PCTES), των Skaalvik & Skaalvik (2007). Από την παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη για τον έλεγχο του αριθμού και της σύνθεσης των παραγόντων του ερωτηματολογίου με την μέθοδο ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis) διακριβώθηκε η μονοδιάστατη δομή της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά στον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας ο συντελεστής άλφα του Cronbach βρέθηκε υψηλός ($\text{alpha}=0,863$). Η κλίμακα παρέχει νέες δυνατότητες για την μελέτη και κατανόηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2009). *Απογραφή πληθυσμού – κατοικιών 18 Μαρτίου 2001 (Μόνιμος πληθυσμός)*(Τόμος Ι). Πειραιάς.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & LoGerfo, L. (2003, April). *Collective teacher efficacy and student achievement in public high schools: A path analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational & Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Ninkovic', S.R., & Floric, O. C'. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 7, 1-16.
- Nir, A.E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning & Changing*, 37(3&4), 205-218.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2003, April). *The contribution of prior student achievement and collaborative school processes to collective teacher efficacy in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn-out. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

Διαφοροποίηση και εξατομίκευση στην σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Κονιδάρης Γιώργος, ΣΕΕ Π.Ε.70, Διδάκτορας, konida1996@gmail.com

Περίληψη

Η παρατεταμένη επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, την οποία προσφέρουν τα Σχολεία μας έχει δημιουργήσει νέες διαφορές μεταξύ των μαθητών ενώ παρατηρούνται μειωμένα κίνητρα μάθησης για πολλούς από αυτούς. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με μεγάλο κόστος να πετύχουν τους βασικούς διδακτικούς στόχους για το «μέσο μαθητή» με ερωτηματικά ως προς την επιτυχία τους. Η ανάγκη μεγαλύτερης εμπλοκής των μαθητών, ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και διαφοροποιημένης διδασκαλίας γίνεται όλο και πιο μεγάλη. Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία προσφέρονται αρκετοί τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας αλλά στην παρούσα φάση φαίνεται να μην την αξιοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί εφόσον είναι προαιρετική επιλογή τους. Παρουσιάζονται δοκιμασμένοι τρόποι διαφοροποίησης της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας οι οποίοι υλοποιούνται χωρίς μεγάλη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Differentiated and personalized remote instruction

George Konidaris, Educational Work Coordinator, Phd,

Abstract

The prolonged Emergency Remote teaching offered by our Schools has created new differences between students while there are reduced learning motivations for many of them. At the same time, teachers try at great cost to achieve the basic teaching objectives for the "average student" with questions about their success. The need for increased involvement of students, empowerment of teachers and the differentiated instruction is becoming more and more. Asynchronous distance learning offers several ways to differentiate teaching but at this stage it seems that many teachers do not use it as it is their choice. Proven ways of differentiating synchronous distance learning are presented, which are implemented with minimal preparation by teachers.

KeyWords: differentiated instruction, personalized instruction, online remote teaching.

Η εφαρμοζόμενη στη χώρα μας επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία για διαφορετικές ομάδες μαθητών

Οι μαθητές οι οποίοι ωφελούνται περισσότερο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία από την δια ζώσης

Οι μαθητές –ως ψηφιακά ιθαγενείς - στην εποχή μας έχουν κατακτήσει ορισμένες ψηφιακές δεξιότητες πριν την έναρξη της τηλεεκπαίδευσης: ερευνούν και διασκεδάζουν στο διαδίκτυο, εκτελούν ταυτόχρονα εργασίες, αναζητούν λύσεις ακόμα και επιμόρφωση στο διαδίκτυο (Rothbart, Posner, 2015). Στις περισσότερες έρευνες καταγράφεται βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και σε μερικές περιπτώσεις -υπό προϋποθέσεις - καλύτερη και από αυτή των μαθητών στη δια ζώσης διδασκαλία (Κελενιδου, Αντωνίου, Παπαδάκης, 2017). Κάποιοι ντροπαλοί ή αγχωμένοι ή υπερκινητικοί μαθητές ή και κάποιοι πολύ δημιουργικοί βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε σύγκριση με την δια ζώσης διδασκαλία για διαφορετικούς λόγους η κάθε κατηγορία. Αυτό ίσως να έχει σχέση με τον περισσότερο διαθέσιμο χρόνο που έχουν οι μαθητές την περίοδο αυτή λόγω της μη συμμετοχής τους σε κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες για παραπάνω ύπνο και για ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών. Άλλοι λόγοι είναι η επιείκεια των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση τους ή η εστίαση των εκπαιδευτικών λιγότερο στη μάθηση και περισσότερο στην ψυχική υγεία των μαθητών. Είναι πιθανόν σε κάποιους μαθητές με ανεπτυγμένες ψηφιακές δεξιότητες ή αντίστοιχο μαθησιακό στυλ να ταιριάζει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης. Οι ντροπαλοί μαθητές ευνοούνται διότι δεν υπάρχουν οι πιεστικές κοινωνικές σχέσεις στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επομένως νιώθουν λιγότερο άγχος. Οι αγχωμένοι με την επίδοση μαθητές ευνοούνται διότι αισθάνονται μικρότερη πίεση για τα σχολικά τους καθήκοντα (Αρβανιτάκης, 2021). Οι υπερκινητικοί μαθητές ευνοούνται συναισθηματικά διότι δεν εισπράττουν την αρνητική ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους όπως γίνεται στη δια ζώσης διδασκαλία. Οι μαθητές με ανάγκη υποστήριξης από τους γονείς λειτουργούν καλύτερα από το σπίτι τους με την παρουσία των γονέων τους.

Οι μαθητές οι οποίοι ωφελούνται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λιγότερο
από την δια ζώσης

Ασφαλώς δεν ωφελούνται όσοι δεν έχουν την τεχνικές προϋποθέσεις (εξοπλισμό-σύνδεση) και δεν διαθέτουν κοντά τους άτομα με την κατάλληλη τεχνογνωσία ή των οποίων οι γονείς υποτιμούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ωφελούνται λιγότερο οι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν αρχικά μεγάλη εξοικείωση με τους υπολογιστές εφόσον αυτοί δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό διαθέσιμοι στα Σχολεία όταν αναλογεί ένας υπολογιστής ανά 21 μαθητές (European Schoolnet, 2012) αλλά και δεν απέκτησαν – ως ψηφιακοί πρόσφυγες – επαρκή τεχνογνωσία στη συνέχεια. Οι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση στην δια ζώσης διδασκαλία δεν ωφελούνται όταν οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν στην εξ αποστάσεως την ατομική αξιολόγηση μπροστά στη τάξη και συνήθως «κρύβονται» από τον εκπαιδευτικό αναφέροντας πχ τεχνικά προβλήματα. Η δια ζώσης διδασκαλία είναι γενικά αποτελεσματικότερη μαθησιακά από την εξ αποστάσεως ιδιαίτερα για αγόρια, μειονότητες και φτωχότερους μαθητές (David Figlio, Mark Rush, Lu Yin, 2010). Πράγματι οι ευάλωτοι και περιθωριοποιημένοι μαθητές ωφελούνται λιγότερο (UNESCO, 2020).

Η εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας για μαθητές που διαφέρουν αρκετά από το μέσο μαθητή

Οι μαθητές ΑΜΕΑ από τα γενικά Σχολεία μπορεί να ωφελούνται συναισθηματικά διότι δεν κλονίζεται η αυτοεκτίμηση τους από τυχόν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους αλλά για τη μαθησιακή πορεία τους είναι απαραίτητη η εξατομίκευση του υλικού (Κελενίδου, Αντωνίου, Παπαδάκης, 2017). Έρευνες στο εξωτερικό έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές ωφελούνται όχι μόνο στο περιεχόμενο της μάθησης αλλά και σε γνωστικές δεξιότητες (Κολέσια, 2020). Οι χαρισματικοί ή δημιουργικοί μαθητές ωφελούνται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία διότι έχουν τη δυνατότητα της αυτορρύθμισης και της αυτό-κινητοποίησης αλλά και επειδή δεν φαίνεται έντονα η υπεροχή τους στους συμμαθητές τους ώστε να εισπράξουν αρνητικά σχόλια. Μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιακά και να προβάλλουν ευρύτερα τις δημιουργίες τους.

Το ζητούμενο στην εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας σήμερα

Η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία όπως εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνέχισε την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και διατήρησε την μαθησιακή διαδικασία. Μετά από ένα έτος, της κατά διαστήματα, λειτουργία της υπάρχουν πολλά ζητούμενα για την αποτελεσματική εφαρμογή της: η ενεργοποίηση του μαθητή ώστε να γίνει υπεύθυνος - με αυτο-κίνητοποίηση, και αυτορρύθμιση - για τη μάθηση του διότι την θεωρεί βαρετή (Λάζου, 2020), η κεντρική παραγωγή εξειδικευμένου υλικού (κείμενα, οπτικοακουστικά μέσα και τεχνολογικά εργαλεία) για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και για την διαφοροποίηση της, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (Fuller κ.ά., 2011), η κοινωνική παρουσία των μαθητών και η συναισθηματική αλληλεπίδραση τους, η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή με αξιοπιστία, η ισορροπία ανάμεσα στο λόγο και την εικόνα μακριά από καταχρήσεις τους, η συνεργασία των μαθητών, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης ως στοιχείο του ψηφιακού γραμματισμού (Πασχαλίδης, Ζωγόπουλος, 2013) και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας είναι ένα εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το οποίο εξυπηρετεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας διότι: προσφέρει την πληροφορία πολυμεσικά και έτσι πλησιάζει περισσότερο τα ενδιαφέροντά του μαθητή (Κακουλάκης, 2019), είτε σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες του μαθητή (Radovan, 2019) είτε μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του μαθητή -δυνατότητα που εκτιμούν πολύ οι εκπαιδευτικοί (Barbour κ.ά., 2016), δίνει ενεργητικό ρόλο στο μαθητή και του παρέχει επιλογές, ανατροφοδοτεί άμεσα τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, ακολουθεί το ρυθμό μάθησης του μαθητή όπου η αποτυχία ή η πρόοδός του γίνεται αντιληπτή μόνο στον ίδιο και τον εκπαιδευτικό, δίνει τον έλεγχο της μαθησια-

κής διαδικασίας εύκολα είτε στον εκπαιδευτικό είτε στο μαθητή, αφήνει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του διευκολυντή και του εμπνευστή και τέλος προσφέρει το υλικό μάθησης πολυμεσικά όταν αξιοποιούνται βίντεο και αλληλεπιδραστικά όταν αξιοποιούνται λογισμικά λαμβάνοντας υπόψη ποικίλα μαθησιακά στυλ (Benjamin, 2005) πχ προπαίδεια με τραγούδι.

Προτάσεις διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας με έμφαση στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή

Γνωριμία με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών της τάξης

Για τον κάθε εκπαιδευτικό επειδή δίνεται - και πρέπει να δίνεται βαρύτητα - στην κοινωνικοσυναισθηματική παρουσία των μαθητών η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί ευκαιρία για μια βαθύτερη γνωριμία του με τους μαθητές του. Η γνωριμία των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού στυλ του κάθε μαθητή είναι απαραίτητη για την διαφοροποίηση. Παράλληλα επειδή ο εκπαιδευτικός δεν διαχειρίζεται την φυσική αίθουσα με τα κέντρα μάθησης – ενδιαφερόντων αφήνει τους μαθητές να συγκροτήσουν αυτόβουλα για μικρό χρονικό διάστημα κάθε μέρα ομάδες κοινών ενδιαφερόντων. Με παρόμοιο τρόπο μπορούν οι μαθητές να συναντώνται σε ομάδες – παρέες που σχηματίζουν οι ίδιοι σε ένα διάλειμμα στην ψηφιακή αίθουσα του εκπαιδευτικού που είχε την προηγούμενη ώρα από το διάλειμμα μάθημα ώστε να καλύπτονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες τους. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί αυτές τις ομάδες για μεγαλύτερη γνωριμία και ενδυνάμωση των μαθητών. Ένα σχετικό ερωτηματολόγιο για μεγαλύτερους μαθητές με την μορφή του εργαλείου της ψηφοφορίας ή φόρμας και το οποίο θα δίνεται τρεις φορές τη σχολική χρονιά είναι μια πιο σύντομη διαδικασία για την γνωριμία των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού στυλ του μαθητή. Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως οι παρακάτω: μαθαίνω καλύτερα στο σπίτι ό-ταν..., προσέχω καλύτερα στο μάθημα όταν..., η αγαπημένη μου ερώτηση είναι..., καταλαβαίνω καλύτερα το μάθημα όταν..., τα πράγματα στα οποία είμαι καλός ως μαθητής είναι..., μου αρέσει να..., θέλω να μάθω για..., αυτό που θα ήθελα να αλλάξω ως μαθητής είναι..., συνεργάζομαι καλύτερα σε ομάδα με παιδιά που τα πάνε το ίδιο καλά/ διαφορετικά με μένα στα μαθήματα, μου αρέσει να συνεργάζομαι στην ομάδα με τους/τις ..., μου αρέσει να ασχολούμαι με..., βγαίνει καλύτερο ομαδικό αποτέλεσμα όταν συνεργάζομαι στην ομάδα με τους/τις ...θέλω να κάνω μια εργασία και να την παρουσιάσω στη τάξη με θέμα ...

Η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών

Η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών πρέπει να ελέγχεται μετά από κάθε χρονικό διάστημα λειτουργίας της τάξης με την εξ αποστάσεως διαδικασία με ένα κριτήριο πάνω στους βασικούς μαθησιακούς στόχους της σχολικής τάξης. Στην εξ αποστάσεως διαδικασία η εξέταση θα γίνεται ανα στόχο με δύο τουλάχιστον κριτήρια και με πρόκληση των μαθητών να απαντήσουν σε μικρό χρονικό διάστημα ώστε να έχουμε

αυξημένη αξιοπιστία. Είναι πολύ χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να τοποθετεί το αποτέλεσμα της εξέτασης κάθε μαθησιακού στόχου σε ένα πίνακα διπλής εισόδου όπως στον επόμενο.

Στόχοι αναλυτικού προγράμματος: Μαθηματικά Α Δημοτικού					
		Προσθέτει διψήφιους χωρίς κρατούμενο	Προσθέτει διψήφιους με κρατούμενο	Προσθέτει διψήφιους οριζόντια χωρίς κρατούμενο	Προσθέτει διψήφιους οριζόντια με κρατούμενο
Μαθητές	Γιάννης	I	/ I	I	— I
	Ελπίδα	I	/ I	/	— I
	Μαρία	I	II	I	/ /

Παράδειγμα πίνακα επίτευξης μαθησιακών στόχων της τάξης. Υπόμνημα: I= τα καταφέρνει, /= τα καταφέρνει μερικές φορές ή με βοήθεια ή σχεδόν τα καταφέρνει, — = δεν τα καταφέρνει. Κάθε σύμβολο αναφέρεται σε μια εξέταση του στοχου μετά από μια διδακτική παρέμβαση.

Ο πίνακας μπορεί να σχηματιστεί με περιεχόμενο όχι τα παραπάνω σύμβολα αλλά τις απαντήσεις των μαθητών αυτόματα σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας με φόρμες πχ google και σε περιβάλλον δια ζώσης διδασκαλίας με λογισμικά όπως το Plickers. Κατακόρυφα ο εκπαιδευτικός διαβάσει την επιτυχία του στόχου γενικά στη τάξη και οριζόντια διαβάσει τη μαθησιακή ετοιμότητα κάθε μαθητή. Οπότε παίρνει αποφάσεις για επαναδιδασκαλία του σε όλη την τάξη ή σε ομάδες ή ξεχωριστούς μαθητές στα πλαίσια του εφικτού.

Διαφοροποίηση στο ρυθμό μάθησης

Αντί ο εκπαιδευτικός να παρουσιάζει την νέα ενότητα μπορεί να παραπέμψει στο βιβλίο μαζί με ένα οπτικό βοήθημα ή γλωσσάρι, σε βίντεο ή διαδικτυακό λογισμικό και να δώσει αρκετό χρόνο αλληλεπίδρασης των μαθητών σε αυτό είτε στην σύγχρονη διδασκαλία (οπότε ο ίδιος λύνει παράλληλα απορίες) είτε πριν το μάθημα (αντεστραμμένη τάξη). Μαζί με την παραπάνω παραπομπή παραπέμπει και σε απαιτητικές εργασίες οι οποίες είναι προαιρετικές για τους μαθητές και προορίζονται για τους προχωρημένους μαθητές.

Συνεργασία εκπαιδευτικού με μαθητές ατομικά ή μικροομαδικά.

Προτείνεται η διδακτική ώρα στην σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία να χωριστεί σε δύο τμήματα: στο πρώτο να πραγματοποιείται αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού

με όλη την τάξη και στο δεύτερο οι μαθητές να πραγματοποιούν εργασίες εκτός οθόνης ενώ ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με μαθητές ατομικά ή μικροομαδικά με πρωτοβουλία δική του ή αυτών.

Διαφοροποίηση στην οπτικοποίηση της πληροφορίας

Οι μονόπλευρες χρήσεις του λόγου και της εικόνας αποφεύγονται με τον καλύτερο τρόπο στο ζευγάρωμά τους με την γραφική αναπαράσταση της πληροφορίας (εννοιολογικοί χάρτες, σχεδιαγράμματα, infographics, χάρτες, ιστοριογραμμές, πίνακες, γραφήματα κ.ά.). Η οπτικοποίηση αυτή είτε εισάγεται από τον εκπαιδευτικό ως προκαταβολικός οργανωτής, βοήθημα μελέτης ή εργαλείο αξιολόγησης είτε κατασκευάζεται μαζί με τους μαθητές.

Εικονικές επισκέψεις σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες

Οι μαθητές επισκέπτονται ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου έχοντας γενικές οδηγίες για το ατομικό ή ομαδικό παραδοτέο σε συγκεκριμένη προθεσμία. Στην ιστοσελίδα επιλέγει ο καθένας τη δική του διαδρομή. Το παραδοτέο μπορεί να είναι μια εμπλουτισμένη με εικόνες παραγωγή λόγου (πχ άρθρο για τη μαθητική εφημερίδα) ή σύντομη παρουσίαση ή κατασκευή ή δημιουργία.

Παιχνίδια ρόλων

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί το κάθε ρόλο: τις στάσεις κάθε συμμετέχοντα, τον τρόπο εκφοράς των λόγων του και τις εκφράσεις του προσώπου του. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ελεύθερα το ρόλο που επιθυμούν. Παρακινεί σε σύντομη μελέτη του ρόλου από τον καθένα. Στη συνέχεια όλη η τάξη ή σε ομάδες - αν πραγματοποιούνται περισσότερα παιχνίδια ρόλων παράλληλα - ξεκινούν με τα λόγια ή τις οδηγίες που τους έδωσε ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια αυτοσχεδιάζουν. Οι ρόλοι αναφέρονται σε ανθρώπους πχ ιστορικά πρόσωπα, λογοτεχνικά πρόσωπα, χαρακτηριστικά πρόσωπα με διάφορα κριτήρια: το επάγγελμα, την ηλικία, την οικονομική θέση, στάσεις (πχ υποστηρικτές μιας θέσης) κ.ά. Επίσης οι ρόλοι μπορούν να αναφέρονται σε πραγματικά ή φανταστικά αντικείμενα και σε ιδέες. Ακολουθεί παρουσίαση σε όλη την τάξη και συζήτηση για συγκεκριμένες συμπεριφορές πχ εικονικές δίκες, ηθικά διλήμματα, εναλλακτικές συμπεριφορές που αλλάζουν την πλοκή της ανθρώπινης ιστορίας ή του λογοτεχνικού κειμένου.

Σχέδια εργασίας και αξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκουν νέες διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες θα εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Καρνή και Κουράκη, 2010). Τα σχέδια εργασίας που επιλέγουν οι μαθητές είναι μια από αυτές διότι εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (Μαρνέρη, 2021). Σε κοινό-χρηστα-συνεργατικά έγγραφα μεταξύ του μαθητή ή των μαθητών της ομάδας και του εκπαιδευτικού ο τελευταίος υποστηρίζει, κατευθύνει και αξιολογεί το σχέδιο εργασίας που υλοποιεί ο μαθητής ή η ομάδα στο έγγραφο ή εκτός εγγράφου (πχ πείραμα,

κατασκευή, προσομοίωση) αλλά με καταγραφή σε αυτό. Το πρόβλημα της πληκτρολόγησης ξεπερνιέται με φωνητική πληκτρολόγηση ή με διαδικτυακή παιγνιώδη εκμάθηση του τυφλού συστήματος πληκτρολόγησης. Είναι χρήσιμο στην αρχή να θέσει ο μαθητής ή η ομάδα ένα σχέδιο της εργασίας που θα παρουσιάσει στα πλαίσια των δυνατοτήτων του/τους κατά την κρίση του εκπαιδευτικού και ένα χρονοδιάγραμμα με τις σημαντικές ημερομηνίες. Ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει γραπτά πχ να δώσουν σημασία στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα, να δώσουν προτεραιότητα στο λόγο (κείμενο και μάλιστα δικής τους παραγωγής) και όχι στην εικόνα (στατική ή κινούμενη), να ακολουθούν το αρχικό σχέδιο και το χρονοδιάγραμμα κ.ά. Στο τέλος παρουσιάζουν τα έργα τους με την κάμερα ή και με διαμοίραση οθόνης και οι συμμαθητές τους ρωτούν και σχολιάζουν θετικά. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός αξιολογεί διαμορφωτικά και τελικά. Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιούν το κοινόχρηστο έγγραφο και ως φάκελο επιτευγμάτων (e-portfolio) και να το συμπληρώνουν με δική τους πρωτοβουλία. Στο ίδιο κοινόχρηστο έγγραφο μπορεί να έχουν δικαίωμα να βλέπουν –όπως βλέπουν τα τετράδια του παιδιού τους – και οι γονείς και αν χρειάζεται και να γράφουν και οι ίδιοι οπότε γίνεται και τετράδιο επικοινωνίας. Στην περίπτωση ομαδικών σχεδίων εργασίας ο εκπαιδευτικός στοχεύει και στην συνεργασία η οποία δεν είναι δεδομένη και πρέπει να επιτευχθεί με πιο δομημένες -από το ατομικό σχέδιο εργασίας - διαδικασίες και με τη δική του συμβουλευτική.

Καταιγισμός ιδεών σε συνεργατικούς πίνακες

Σε πρόβλημα ή δίλημμα ή άλλο έναυσμα που θέτει ο εκπαιδευτικός οι μαθητές αντιδρούν αυθόρμητα προφορικά ή γραπτά στο chat ή σε διαμοιραζόμενο ασπροπίνακα ή σε συνεργατικό έγγραφο. Οι προφορικές απαντήσεις καταγράφονται με φωνητική πληκτρολόγηση και το κείμενο ή σχέδιο παρουσιάζεται στους μαθητές οι οποίοι όλοι μαζί δημιουργούν έναν εννοιολογικό χάρτη στο λευκοπίνακα ή σε λογισμικό ζωγραφικής με προφορικές παρεμβάσεις των μαθητών αλλά και επισημειώσεις τους πάνω σε αυτόν.

Ομάδες μαθητών

Η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, η ανταλλαγή εμπειριών, η εμπιστοσύνη μεταξύ τους, η συντροφικότητα και οι κοινές αξίες είναι πολύ σημαντικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μαρνέρι, 2021). Οι εκπαιδευτικοί ξεκινώντας από τα ζευγάρια μαθητών όπου τουλάχιστον ένας προτιμά την συνεργασία του άλλου, με δομημένο έργο σύντομης διάρκειας (πχ λύστε το πρόβλημα σε 4-5 λεπτά) οδηγούνται σε μεγαλύτερες ομάδες σε αριθμό μελών, χρονική διάρκεια και πιο ελεύθερο έργο. Η ομαδοποίηση από τον εκπαιδευτικό με βάση κοινά χαρακτηριστικά τους (μαθησιακό στυλ, σχολική ετοιμότητα, ρυθμό μάθησης, ενδιαφέροντα, επίπεδο εμπειριών) κάνει εύκολη την διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε υλικό, μέθοδο, δυσκολία περιεχομένου και προϊόν μάθησης. Ασφαλώς και οι ομάδες μικτής επίδοσης (ή αυτές με τυχαία ομαδοποίηση) με την ενθάρρυνση της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών δημιουργούν πολλαπλά (μαθησιακά και κοινωνικά) οφέλη τόσο για τους αδύναμους όσο και για τους πιο προχωρημένους μαθητές.

Τεχνική του παζλ

Η τεχνική του παζλ (Jigsaw groups) μπορεί να μεταφερθεί αναλογικά στην σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία σε εύκολα κατανοητές ενότητες μαθημάτων. Οι μαθητές ομαδοποιούνται αρχικά τυχαία σε ισομελείς ομάδες. Κάθε μέλος ανατρέχει σε ένα διαφορετικό και ορισμένο από τον εκπαιδευτικό αριθμημένο τμήμα υλικού πχ τμήμα κειμένου, μικρό βίντεο ή τμήμα του ή σε λογισμικό. Το μελετούν ατομικά πχ το διαβάζουν τουλάχιστον 2 φορές. Κάθε μαθητής θυμάται το αριθμημένο τμήμα που μελέτησε και την αρχική ομάδα του. Στη συνέχεια οι ομάδες επιστρέφουν στην ολομέλεια και ο κάθε μαθητής πηγαίνει σε νέα ομάδα (ομάδα ειδικών) δηλαδή όσων έχουν το ίδιο τμήμα μαθησιακού υλικού όπου ρωτούν, απαντούν και κατανοούν βαθύτερα το τμήμα του υλικού. Στη συνέχεια με νέα ομαδοποίηση επιστρέφουν στις αρχικές ομάδες και με την σειρά των τμημάτων στο υλικό διδάσκει ο καθένας στους υπόλοιπους το τμήμα όπου έχουν ειδικευθεί απαντώντας και στις ερωτήσεις τους. Το κέρδος για τους μαθητές είναι μεγάλο διότι κατανοούν βαθύτερα το υλικό, νιώθουν ομότιμοι με τα άλλα μέλη της αρχικής ομάδας και αλληλοεξαρτώμενοι. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη συνεργασία μπαίνοντας στις ομάδες αλλά κερδίζει αρκετό χρόνο τον οποίο μπορεί να αφιερώσει σε εξατομίκευση της διδασκαλίας σε άλλη ομάδα μαθητών οι οποίοι ξεχωρίζουν αρκετά από τον «μέσο μαθητή».

Συμπέρασμα

Έχοντας εργαστεί οι εκπαιδευτικοί για μήνες πάνω στην πλατφόρμα της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τον τρόπο που ταιριάζει στον καθένα τους και έχοντας εξοικειωθεί με αυτές ώστε να απευθύνονται στον «μέσο μαθητή» αναζητούν εφικτές λύσεις διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της εργασίας τους. Με απλές ενέργειες μας: διερεύνηση των προτιμήσεων των μαθητών, πολυτροπικό υλικό, συμβόλαια μάθησης, ομάδες και ελεύθερη έκφραση των μαθητών, με αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και παράλληλη χρήση και άλλων εργαλείων σύγχρονης διδασκαλίας πχ τα συνεργατικά έγγραφα νομίζουμε πως κάτι τέτοιο είναι εφικτό και ταυτόχρονα θελκτικό ώστε να ενεργοποιήσουμε περισσότερο τους μαθητές μας.

Βιβλιογραφία

Αρβανιτάκης, Ι.(2021). Η νέα πραγματικότητα στην Β/θμια εκπαίδευση της COVID-19. *i-Teacher*, 26, 183-191.

Κακουλάκης, Κ. (2019) *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού για e-learning περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»*. Διπλωματική εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (e-Learning)» Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο

- Κολέσια, Χ.(2020).Η ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *I-teacher*,27, σ.178-182.
- Καρνή, Ε., & Κουράκη, Ε. (2010). *Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση στο ΤΕΙ Κρήτης. Στάσεις και προοπτικές στη σημερινή κοινωνία της γνώσης*. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Κρήτης.
- Κελενιδου, Π., Αντωνίου, Π., Παπαδάκης, Σ.(2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. συστηματική ανασκόπηση της Ελληνικής και Διεθνούς βιβλιογραφίας. *Πρακτικά του 9th International Conference in Open & Distance Learning* - November 2017, Athens, Greece σ.168-184.
- Λάζου, Α.(2020).Αποτελεσματικότητα ενσωμάτωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην μαθησιακή διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19. *Νέος παιδαγωγός*, 19,σ.227-235.
- Μαρνέρη, Ε. (2021). Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ως παράδειγμα καινοτομίας. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εικονικά σχολεία. *I-teacher*,26, σ.225-237.
- Πασχαλίδης, Δ. & Ζωγόπουλος, Ε.(2013). Οι ΤΠΕ ως παράγοντας νέων μορφών γραμματισμού. Μια αρχική προσέγγιση. Στο Γούσιας Φ.(Επιμ.) *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*. Αθήνα. Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, σ. 377-387.
- Barbour, M.K., Davis, N., Wenmoth, D. (2016). Primary and Secondary Virtual Learning in New Zealand: Examining the Process of Achieving Maturity. *International Journal on E- Learning*, 15(1), 27-45. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- David N. Figlio, Mark Rush, and Lu Yin (2010).*Is it Live or is it Internet? Experimental Estimates of the Effects of Online Instruction on Student Learning*. NBER Working Paper No. 16089.Ανακτήθηκε 5-1-2021 από [NBER](#)
- European Schoolnet.(2012). *Survey of Schools: ICT in Education* Ανακτήθηκε 2/12/2020 από [European Schoolnet](#)
- Fuller, Richard G., Kuhne, Gary William, Frey, Barbara A. (2011). *Distinctive Distance Education Design: Models for Differentiated Instruction*. (Hershey) Information science reference.
- Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29–40.

Rothbart, M., Posner, M., (2015). The developing brain in a multitasking world, *Developmental Review*, 35: 42-63

UNESCO.(2020). *Adverse consequences of school closures*. Ανακτήθηκε 1-2-2021 από Unesco

Η εφαρμογή της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, την περίοδο του COVID-19

Χαρίση Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής"

Περίληψη

Με τον όρο σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία προσφέρεται από απόσταση σε μαθητές σχολικής ηλικίας, αλλά και σε ενήλικες (Βασάλα, 2005:66), με στόχο την παροχή μόρφωσης σε πλήθος παιδιών που δεν έχουν πρόσβαση σε σχολικές μονάδες (Βασάλα, 2005:58). Αν και υπήρχαν χώρες όπου πολλοί μαθητές ολοκλήρωναν τις σπουδές τους τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αυτή την μέθοδο, ωστόσο στην Ελλάδα δεν ήταν διαδεδομένη (Αναστασιάδης, 2014). Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα παρά τις συνεχείς εξελίξεις στην ανάπτυξη του εξ αποστάσεως συστήματος, εξακολουθεί να δίνει έμφαση στη συμβατική, παραδοσιακή διδασκαλία. Δεν λείπουν όμως οι περιπτώσεις που η μέθοδος της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης καλείται να συνδράμει στην προσπάθεια καταπολέμησης των δυσκολιών που προκύπτουν, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο (Μίμινου & Σπανακά, 2016). Στο παρόν άρθρο θα ερευνηθεί η συνδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο του COVID-19.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid 19, Α/θμια εκπαίδευση

The application of distance learning in Primary Education during the COVID-19 period

Charisi Dimitra, PrimaryTeacher, M.Ed.

Abstract

By using the term distance learning we refer to the education that is offered from distance to children at primary and secondary level, as well to adults (Vasala, 2005 : 66), which aims to provide education to children who do not have access to schools (Vasala, 2005:58). Although in many countries, is usual for children and adults to complete their primary or secondary education through distance learning, Greece was not so familiar with that method till now (Anastasiadis, 2014). While there is constant progress at developing distance learning, Greece's educational system still focuses on conventional, traditional teaching. However, there are many cases that distant learning ought to assist to deal with several difficulties that might occur, playing a major role. (Miminou & Spanaka, 2016). This article will investigate the contribution of distance education to Primary Education students during the COVID-19 period.

Keywords: distance school learning, Conid 19, Primary education

Εισαγωγή

Ο ιός SARS-CoV-2 ανιχνεύθηκε πρώτη φορά το Δεκέμβριο του 2019 στην περιοχή Γιουχάν της Κίνας και οδήγησε στην τρέχουσα πανδημία Covid-19 όπως ονομάστηκε η λοίμωξη του αναπνευστικού που προκαλείται από το νέο αυτό στέλεχος του κορωνοϊού. Πρόκειται για μια νόσο που επηρεάζει άμεσα το αναπνευστικό σύστημα και μεταδίδεται από άνθρωπο σε άνθρωπο με σταγονίδια από το φτέρνισμα, το βήχα ή την ομιλία. Ο Covid-19 εξαπλώθηκε γρήγορα σε πολλά μέρη του κόσμου. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, έως τις 30 Μαρτίου 2020 είχαν καταγραφεί περιστατικά σε 201 διαφορετικές χώρες (Finì, 2020). Ο ιός εμφανίστηκε και εξαπλώθηκε και στην Ελλάδα από τις 26 Φεβρουαρίου 2020, οδηγώντας την ελληνική κυβέρνηση στην «*επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας*» (ΦΕΚ 783/Β'/10-03-2020), για το χρονικό διάστημα από 11 Μαρτίου έως και 24 Μαρτίου 2020. Ωστόσο, ακολούθησαν και άλλες υπουργικές αποφάσεις που καθιστούσαν αναγκαία την παράταση ισχύος του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας επιμέρους εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημόσιων και ιδιωτικών, και εκπαιδευτικών εκδρομών εντός και εκτός της χώρας, προς περιορισμό της διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 (Υπ. αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.20021/21.3.2020 & υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.24343/10.4.2020 (Β' 1293) & υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.28237/5.5.2020). Η επαναλειτουργία των εκπαιδευτικών δομών φάνηκε πως ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί άμεσα κάνοντας επιτακτική τη χρήση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επομένως, η αξιοποίηση της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσε επιβεβλημένη ανάγκη και ιδανική λύση μέσα στις συνθήκες πανδημίας και τους περιορισμούς που αυτές εγείρουν, με στόχο όχι να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά να διατηρήσει στενή την επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Το Υπουργείο Παιδείας έθεσε στη διάθεση των εκπαιδευτικών τρεις μορφές εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τη Σύγχρονη, την Ασύγχρονη και την Εκπαιδευτική τηλεόραση που απευθύνονταν σε μαθητές του Δημοτικού από τη συχνότητα της ΕΡΤ2.

Χαρακτηριστικά της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξαΣΕ εμφανίζεται από τις αρχές του 20ου αιώνα ως εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας σε αγροτικές απομονωμένες περιοχές της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας, της Γαλλίας, της Μεγάλης Βρετανίας για να καλύψει τις ανάγκες για μάθηση των μαθητών, που κατοικούσαν στις περιοχές αυτές (Βασάλα, 2005). Είναι φανερό ότι αυτό που διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την συμβατική, είναι ο εμπρόθετος προσδιορισμός της, δηλαδή η απόσταση. Μια απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τον εκπαιδευόμενο αλλά και τους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους και δεν αφορά μόνο στο χώρο αλλά και στο χρόνο. Τα προβλήματα δηλαδή της γεωγραφικής και χρονικής ανεξαρτησίας που αποτελούν εμπόδιο στη συμβατική μάθηση, μπορούν να

αντιμετωπιστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει από τη συμβατική εκπαίδευση, καθώς δεν απαιτείται η φυσική παρουσία δασκάλου και μαθητών, ενώ είναι απαραίτητη η εισαγωγή της τεχνολογίας για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, εναρμονίζοντας τη δραστηριότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ατομικότητας ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός νοείται ως συνεργάτης υιοθετώντας βασικές παραδοχές της συμβουλευτικής και της ψυχολογίας. Αναλαμβάνει έναν πιο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και εμπνευστικό ρόλο, σχεδιάζοντας δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στο εκάστοτε μαθησιακό πλαίσιο, στη φύση του διδακτικού αντικειμένου, στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στις ανάγκες και στους στόχους του εκπαιδευόμενου, στο περιβάλλον του και στις διαθέσιμες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Rashid & Elahi, 2012). Ο υποστηρικτικός ρόλος του διδάσκοντα αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από άλλα προγράμματα αυτοδιδασκαλίας και αμιγώς προσωπικής μελέτης. Τέλος, η αξιολόγηση αποτελεί εργαλείο για πληροφόρηση της πορείας της μάθησης, ενώ η εμπειρία κρίνεται ως ένα απαραίτητο στοιχείο για την προώθηση της μάθησης (Βασιλού, 2010).

Σε αντίθεση με την τριαδική σχέση εκπαιδευτή, εκπαιδευόμενου και περιεχομένου, που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνεται από μια τετραδική σχέση με άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο (Σοφός/Κρον, 2010). Η ιδιαιτερότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, είναι ότι αυτό αποτελεί τον κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο που οργανώνεται στο εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να αντισταθμίζει την έλλειψη της δια ζώσης επικοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη βασικές παιδαγωγικές αρχές, αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να παρουσιάζεται το μαθησιακό περιεχόμενο, το οποίο θα πρέπει να μην παρουσιάζεται ως αλληλουχία πληροφοριών, αλλά να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να συσχετίζει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απέκτησε. Έτσι ο εκπαιδευόμενος έχει συνειδητό έλεγχο του τι ήδη γνώριζε, του τι έμαθε κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και του τι θέλει ακόμη να μάθει.

Μορφές σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εποχή του Covid-19

Η Ελλάδα πριν προλάβει να επουλώσει τις πληγές της από την οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2010, κλήθηκε σε ελάχιστο χρόνο και υπό δυσμενείς τόσο οικονομικές αλλά και κοινωνικές συνθήκες, υποχρηματοδότηση, υστέρηση σε υποδομές και προσβασιμότητα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, ελλιπής επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, να αναλάβει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σε κεντρικό επίπεδο ενός συνεκτικού πλαισίου δράσεων για την ΕξΑΕ.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να σηκώσει σε ελάχιστο χρόνο την ευθύνη της μετάβασης σε ένα νέο περιβάλλον υποστήριξης της μάθησης στο σπίτι σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σύνθημα «Κορωνοϊός: Μένουμε στο σπίτι - Μαθαίνουμε στο σπίτι» πρότεινε:

- την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας «e-me» ή μέσω της ψηφιακής τάξης «e-class» με στόχο τη διατήρηση της επαφής των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Κατά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν απαιτείται από τον εκπαιδευόμενο να είναι σε απευθείας σύνδεση σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή με τον εκπαιδευτή. Στην ασύγχρονη, εξ αποστάσεως μάθηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιακές τάξεις μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), ώστε να προγραμματίζουν το μάθημά τους, να αποστέλλουν εκπαιδευτικό υλικό και ασκήσεις, να αναρτούν εργασίες ορίζοντας μια καταληκτική ημερομηνία παράδοσης και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν το μάθημά τους στον χρόνο που θέλουν και με τον δικό τους ρυθμό, τηρώντας το προβλεπόμενο χρονικό περιθώριο που τους έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό. Με την ασύγχρονη εκπαίδευση, το διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως πρωταρχικό υποστηρικτικό εργαλείο και ο υπολογιστής ως συνδετική συσκευή, περισσότερο από ό,τι σε μια πλατφόρμα πραγματικού χρόνου για απευθείας αλληλεπίδραση.
- τη δυνατότητα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής τηλεεκπαίδευσης «Open Cisco Webex Meetings» που σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά διατηρεί στενή την επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, καλύπτοντας τη διδακτέα ύλη. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε είδους δραστηριότητα που ολοκληρώνεται σε πραγματικό χρόνο. Στις εικονικές τάξεις οι εκπαιδευτικοί παραδίδουν εξ αποστάσεως μαθήματα μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και οι μαθητές παρακολουθούν μέσω υπολογιστή, κινητού ή tablet, σε απευθείας σύνδεση. Αν και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών υπάρχει απόσταση, το σύγχρονο εξ αποστάσεως περιβάλλον μάθησης μιμείται το περιβάλλον μιας παραδοσιακής τάξης δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να είναι ενεργοί στο μάθημα, να κάνουν σχόλια και ερωτήσεις, να συνδιαλέγονται με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους σε πραγματικό χρόνο.
- και παρείχε δυνατότητα παρακολούθησης πρότυπων μαγνητοσκοπημένων μαθημάτων μέσω προγραμμάτων εκπαιδευτικής τηλεόρασης που προβάλλονταν από τα κρατικά κανάλια. Η εκπαιδευτική ραδιοτηλεόραση ανέλαβε άμεσα την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για όλες τις τάξεις του δημοτικού με δημιουργία βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, ενώ παράλληλα εξασφάλισε την ελεύθερη πρόσβαση στο σύνολο των διαθέσιμων ψηφιακών υπηρεσιών για την προβολή κατ' απαίτηση (on demand) των εκπομπών και την ενσωμάτωσή τους σε περιβάλλοντα μάθησης στο Διαδίκτυο. Τα μαθήματα ξεκίνησαν με Γλώσσα, Μαθηματικά και επεκτάθηκαν σε Φυσική, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αγγλικά, Μουσική, Εικαστικά (Παπαδημητρίου, 2020).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρισκόταν ακόμη στα σπάργανα, ενώ πολλές φορές ακολουθούσε τις δομές και τις έρευνες της εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάποιες αρχικές προσπάθειες για σχολική ΕξΑΕ, υπό συμπληρωματική μορφή, είχαν ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του 1990, όπως το "e-omogeneia" με στόχο την καλύτερη εκπαίδευση ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας μέσω της επικοινωνίας μαθητών από την Ελλάδα με μαθητές της ομογένειας, το διεθνές πρόγραμμα «ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ» με ερευνητικές δράσεις περιορισμένες σε περιβαλλοντικά θέματα, το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» και το πρόγραμμα e-Hermes της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μίμινου & Σπανακά, 2016). Ένα ακόμα αξιόλογο παράδειγμα ΕξΑΕ θεωρείται η δράση «eTwinning», που ξεκίνησε στην Ελλάδα τον Ιανουάριο του 2005. Μέσω της ευρωπαϊκής αυτής δράσης, σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, αξιοποιώντας εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Είναι λοιπόν φανερό ότι στην Ελλάδα μέχρι την έξαρση της πανδημίας δεν είχε αναπτυχθεί η αυτοδύναμη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς κανένα από τα παραπάνω προγράμματα δεν αποτελούσε μια πλήρη ανάπτυξη σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρά μόνο ενδυνάμωση μιας συνεργασίας σχολείων, ούτε ποτέ είχε εφαρμοστεί ως αποκλειστική μορφή εκπαίδευσης με τη δημιουργία εικονικών σχολείων.

Η πανδημία ανάγκασε το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει την πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων έβαλε απότομα την ελληνική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή και τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν σε ένα σύστημα για το οποίο δεν ήταν προετοιμασμένοι. Σε αυτό το είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποδόθηκε από Αμερικανικά Πανεπιστήμια ο όρος Emergency Remote Teaching -Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία η οποία έχει ως πρωταρχικό στόχο «να παράσχει προσωρινή πρόσβαση σε οδηγίες και εκπαιδευτικές υποστηρίξεις με τρόπο που να είναι γρήγορος και αξιόπιστος στην περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή κρίσης όπως αυτή του COVID19» (Hodges κ.ά., 2020). Παρά τον αιφνιδιασμό η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη συνέχιση της μάθησης με άλλα μέσα, ακόμα κι εκείνων που δεν είχαν τις απαραίτητες τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να ενσωματώσουν τις ψηφιακές συσκευές στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρξε θαυμαστή, όπως γρήγορη υπήρξε και η προσαρμογή των μαθητών στις νέες συνθήκες. Ωστόσο, πολλές προκλήσεις έπρεπε να ξεπεραστούν. Τα προβλήματα υπερφόρτωσης του δικτύου μαζί με το γεγονός ότι δεν είχαν όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τον κατάλληλο εξοπλισμό, ήταν τα πρώτα εμπόδια. Επιπλέον, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, απαιτούσε τη συμμετοχή και των γονέων, ήταν προφανές ότι η επιτυχής ή όχι έκβασή της εξαρτιόταν από το οικογενειακό πλαίσιο.

Η πανδημία COVID-19 έφερε ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η μετακίνηση των μαθητών από τη

φυσική στην ηλεκτρονική τάξη ανέδειξε το σημαντικό ρόλο που επιτελεί ο εκπαιδευτικός στην κοινωνικοποίησή τους. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελεί για τους μαθητές σημαντική συνιστώσα για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Όμως, οι εγκλωβισμένοι στις οικίες τους μαθητές, απουσιάζουν από το φυσικό χώρο όπου μπορούν να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η επαφή μέσω του διαδικτύου με τη σχολική κοινότητα δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει τη δια ζώσης επικοινωνία. Η ψυχοκοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν καλύπτεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία δεν υλοποιείται για όλους καθώς αποκλείει μεγάλη μερίδα μαθητών που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ή στον εξοπλισμό που απαιτείται και τις γνώσεις να τον διαχειριστούν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύπλοκος, διαφορετικός από αυτόν του διδάσκοντα σ' ένα συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή αφορά στη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη διδακτική διαδικασία παροχής πληροφοριών στην οργανωτική κατάλληλων περιβαλλόντων και διαδικασιών μάθησης καθώς επίσης και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών. Ο εκπαιδευτικός, κυρίως των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καλείται να επιτελέσει διττό ρόλο, εκπαιδευτικό και κοινωνικό. Προσπαθεί με κάθε τρόπο να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών που βιώνουν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, χωρίς να έχουν την άμεση προσωπική επαφή. Προσπαθεί να γκρεμίσει το «απρόσωπο» της οθόνης και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, που ειδικά στις μικρές ηλικίες είναι πολύ εύκολο να βαρεθούν την όλη διαδικασία, να κουραστούν και να αποσυγκεντρωθούν. Επιδίωξή του είναι να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με τον πιο ομαλό τρόπο διατηρώντας τους δεσμούς των μαθητών με το σχολείο αλλά και να τους κρατήσει συνδεδεμένους τόσο με τον ίδιο όσο και μεταξύ τους. Όμως η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην κατασκευή της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί μέσα από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και κυρίως την ασύγχρονη.

Η διδασκαλία και η προετοιμασία του κάθε μαθήματος από τον εκπαιδευτικό γίνεται πιο σύνθετη, καθώς πρέπει να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα, ανοίγοντας ταυτόχρονα νέες διόδους επικοινωνίας με τους μαθητές του. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει περιορισμούς και δυσκολίες και να προετοιμάσει το πιο κατάλληλο υλικό για τους μαθητές του ώστε να μεταδώσει τη νέα γνώση χωρίς να «αποδυναμώσει» τον επιδιωκόμενο στόχο του μαθήματος που πρέπει να διδάξει, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων εξοικείωσης με τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες διδασκαλίας για τη σωστή εκπαίδευση των μαθητών. Έρχεται αντιμέτωπος με την παιδαγωγική οργάνωση της τηλεδιάσκεψης και ασχολείται με τα θέματα όπως, τι θα διδάξω, πώς θα διδάξω, ποιους μαθησιακούς στόχους θα θέσω και πώς θα εμπλέξω τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφίβολα, ο εργασιακός φόρτος του εκπαιδευτικού για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος, για την ψηφιοποίηση του υλικού και την επιλογή ηλεκτρονικών πηγών πολλαπλασιάζεται, χωρίς

ωστόσο ακόμη και ένα άρτιο και άριστα οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή, να αντικαθιστά τη δια ζώσης βοήθεια του εκπαιδευτικού. Εν κατακλείδι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως αναβαθμίζεται καθώς εκτός από δάσκαλος, είναι συντονιστής, σύμβουλος και εμπνευστής. Με τον διαμορφωτικό του ρόλο, κρατά τις ισορροπίες και χρησιμοποιεί κάθε πρόσφορο μέσο, ώστε να συνεχίσει να μεταδίδεται ποιοτική γνώση, μέχρι την επιστροφή στη δια ζώσης σχολική τάξη.

Συμπεράσματα

Η τεράστια ανατροπή της κανονικότητας που επέφερε σε όλο τον πλανήτη ο Covid-19, έφερε απότομα τον εκπαιδευτικό κόσμο αντιμέτωπο με νέα δεδομένα, που απαιτούσαν γρήγορα και άμεσα διαφοροποιημένη αντιμετώπιση και, όπως κάθε νέα πρόκληση, αυξημένο φόρτο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση χωρίς την απαραίτητη προετοιμασία και επιμόρφωση και με πολλά προβλήματα έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού σε υποδομές και δίκτυα. Παρά τα αρχικά προβλήματα όπως η απουσία στρατηγικού σχεδιασμού και ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσπάθησαν να διατηρήσουν την επαφή των μαθητών με τη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ξεπέρασαν αρκετά προβλήματα που αφορούσαν την τεχνολογία και την επιστημονική τους κατάρτιση στην εξ αποστάσεως μεθοδολογία καθώς στηρίχθηκαν στην παιδαγωγική τους εμπειρία, σε προσωπικές αναζητήσεις και συμμετείχαν σε επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας με τα ανοικτά μαθήματα μέσω της συνεργασίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο καθώς επίσης και με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν την τηλεδιάσκεψη παιδαγωγικά. Για να μπορέσουν όμως να διαχειριστούν στο μέλλον με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ευχέρεια τα μέσα και τις διευκολύνσεις που παρέχει η τεχνολογία στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη την επιμόρφωσή τους στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει τη παραδοσιακή. Η σχέση και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη είναι αυτή που οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiadis, P. (2014). I erevna gia tin ExAE me ti chrisi ton TPE (e-learning) sto Elliniko Typiko Ekpaideftiko Systema. Anaskopisi kai prooptikes gia tin Protovathmia, Defterovathmia kai Tritovathmia Ekpaidefsi. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 12(2), 73-89. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9809>

- Vasala, P., (2005). *Ex Apostaseos Scholiki Ekpaidefsi*. Sto: A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi Paidagogikes kai Technologikes Efarmoges* (sel. 53-80). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP).
- Vasilou, V. (2010). *Paidagogikes praktikes*. Athina: Metaichmio.
- Miminou, A., & Spanaka, A. (2016). Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi: Katagrafi kai syzitisi mias vivliografikis episkopisis. Sto A. Lionarakis, (Epim.). *Praktika 7 ou Synedrio gia tin Anoikti & ex' Apostaseos Ekpaidefsi « Methodologies mathisis»*, 8-10 Noemvriou 2013 (tom.2, meros A', ss. 78-90) Athina: Elliniko Diktyo Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Papadimitriou, S. (2020). *I symvoli tis Ekpaideftikis Tileorasis stin ex Apostaseos Scholiki Ekpaidefsi*. Sta praktika tou Synedriou: "Ex Apostaseos Ekpaidefsi kai Scholiki Pragmatikotita", Aprilios 2020. Anaktithike 12 Apriliou 2021, apo <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/papadimitriou/>
- Fini, M. B. (2020). What dentists need to know about COVID-19. *Oral Oncology*, 105, 104741.
- Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning, ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2021 από: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kron, F., & Sofos, A. (2007). *Didaktiki ton Meson. Nea Mesa sto Plaisio Didaktikon kai Mathisiakon Diadikasion*. Athina: Gutenberg.
- Rashid, M., & Elahi, U. (2012). Use of educational technology in promoting distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 79–86.

Η παιδαγωγική αξία της τηλεεκπαίδευσης στο χώρο της Τριτοβάθμιας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Σc. Σπουδές στην Εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων και των διδασκομένων που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο χώρο της τριτοβάθμιας, για τις παιδαγωγικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εκλαμβάνουν ως σημαντικές και την πρόθεση των συμμετεχόντων να συμμετέχουν μελλοντικά σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνουν ως σημαντικές παιδαγωγικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτές που θα χαρακτήριζαν ως σημαντικές και στην παραδοσιακή, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, και ότι οι συμμετέχοντες εκφράζονται θετικά απέναντι στο ενδεχόμενο μελλοντικής συμμετοχής τους σε προγράμματα τηλεεκπαίδευσης. Η εργασία αποτελεί τμήμα μιας πιο εκτεταμένης έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τηλεεκπαίδευσης, σύγχρονη τηλεεκπαίδευσης, ασύγχρονη τηλεεκπαίδευσης.

The pedagogical value of E-learning in the field of Higher Distance Education

Michalakakis Konstantinos, Teacher, M.Sc.

Abstract

This paper discusses the exploration of the perceptions of teachers and learners participating in distance education programs in the field of higher education, for the pedagogical parameters of the educational process that they perceive as important, and the intention of the participants to participate in similar educational programs in the future. The findings of the present study showed that the participants in the educational process consider as important pedagogical parameters of the educational process those that would characterize as important in the traditional, face-to-face teaching, and that participants are positive about their future participation in distance learning programs. The work is part of a more extensive research.

Keywords: Distance Education, E-learning, synchronous e-learning, asynchronous e-learning,

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη του Διαδικτύου τα τελευταία χρόνια έχει αναμφίβολα επιφέρει ριζοσπαστικές αλλαγές σε αρκετούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, βελτιώνοντας θεαματικά την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών αναφορικά με ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων οι οποίες υποβοηθούνται σημαντικά ή διεκπεραιώνονται αποκλειστικά μέσω της χρήσης των τεχνολογιών που προσφέρει το Διαδίκτυο.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις δυνατότητες του Διαδικτύου στον τομέα της εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο συνετέλεσε η σύγκλιση της Πληροφορικής και των Τηλεπικοινωνιών και η δημιουργία των δικτύων υπολογιστών μέσω των οποίων κατέστη εφικτή η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων και ομάδων που συνεργάζονται και δουλεύουν για ένα κοινό έργο, στο ίδιο ή σε διαφορετικό μέρος, με σκοπό την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φιλιππίδη, 2008). Χαρακτηριστικά, η έλευση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επέτρεψε την ανάπτυξη καινοτόμων μορφών επικοινωνίας όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, η τηλεδιάσκεψη και γενικότερα περιβάλλοντα μάθησης που στηρίζονται στο Διαδίκτυο (Παναγιωτακόπουλος & Βεργίδης, 2005).

Ο όρος τηλεεκπαίδευση, χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει την από απόσταση εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση σύγχρονων ΤΠΕ, μέσω του Διαδικτύου (Κρητικού, Σταυρουλάκη, & Κατιδιώτης, 2006).

Ο Σκοπός και η Σημαντικότητα της Παρούσας Έρευνας

Σκοπό, της παρούσας εργασίας, αποτελεί η αποτίμηση της αξίας της τηλεεκπαίδευσης ως προς τις παιδαγωγικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την πρόθεση των συμμετεχόντων να συμμετέχουν μελλοντικά σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσω των αντιλήψεων των διδασκόντων και των διδασκομένων, μέσω μιας επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας.

Εκτιμούμε, ότι η παρούσα μελέτη θα βοηθήσει στην αναγνώριση ενδεδειγμένων επιλογών και πρακτικών που υιοθετούνται από Ιδρύματα που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση των ΤΠΕ, τον εντοπισμό σημείων που χρήζουν βελτίωσης και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα μπορέσουν να αποτελέσουν πηγή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μελλοντικά προγράμματα και προσφερόμενες υπηρεσίες. Ειδικότερα, δε, όσον αφορά το ΕΑΠ, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη ως ένδειξη για μεγαλύτερη ή μικρότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συλλογή Δεδομένων

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία. Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκαν εργασίες με θέμα τη

διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων και των διδασκομένων που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο χώρο της τριτοβάθμιας, ως προς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις παιδαγωγικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εκλαμβάνουν ως σημαντικές και την πρόθεση των συμμετεχόντων να συμμετέχουν μελλοντικά σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι εργασίες οι οποίες μελετήθηκαν ως προς το ζητούμενο αυτό επελέγησαν βάσει των εξής κριτηρίων: τη συνάφεια των εργασιών με το επίμαχο θέμα, την ποιότητα αυτών (αν δηλαδή πρόκειται για δημοσιευμένες εργασίες πχ. σε κάποιο αναγνωρισμένο επιστημονικό περιοδικό) καθώς και το αν η εκάστοτε εργασία περιείχε όλες τις ενότητες που απαιτούνται για τη συγγραφή και τη δημοσίευσή της όπως εισαγωγή, πλήρης μεθοδολογία (δείγμα, όργανα και μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν), ερευνητικός σχεδιασμός, αποτελέσματα, συζήτηση, συμπεράσματα και βιβλιογραφία (Παπαδημητρίου, 2011).

Αποτέλεσμα της αναζήτησης ήταν η ανάδειξη 4 εργασιών οι οποίες αφορούσαν τις αντιλήψεις συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ και σε προγράμματα εξ αποστάσεως που εκπονήθηκαν από συμβατικά τριτοβάθμια ιδρύματα, οι οποίες ανέρχονται σε 10.

Προκειμένου για την ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου της παρούσας μελέτης οι εν λόγω εργασίες κωδικοποιήθηκαν με βάση τη χρονολογία εκπόνησής τους από την προγενέστερη προς τη μεταγενέστερη καθώς και το είδος του μοντέλου τηλεκπαίδευσης το οποίο αφορούν (σύγχρονη, Σ – ασύγχρονη, Α). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Κωδικοποίηση Ερευνών

α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ - ΕΤΟΣ	α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ-ΕΤΟΣ
1Α	ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ. Μ., ΒΑΣΙΛΑΚΗΣ.Κ, ΨΑΡΡΟΣ Μ, - 2004-2005.	1Σ	ΜΑΤΘΑΙΟΥ. Μ., ΜΟΥΖΑΚΗΣ Χ., ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ. Ι,- 2001
2Α	ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ. Μ., ΨΑΡΡΟΣ Μ, ΛΙΟΔΑΚΗΣ Γ, ΒΑΣΙΛΑΚΗΣΚ,- 2005	2Σ	ΜΟΥΖΑΚΗΣ . Χ., ΜΠΑΛΑΟΥΡΑΣ. Π., ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ. Ι., ΜΑΤΘΑΙΟΥ. Δ.- 2004
3Α	ΓΙΑΝΝΕΛΟΥ Ο. (2005).	3Σ	HADZILACOS T., PAPADAKIS S., ROSSIOU E. - 2004
4Α	ΛΙΩΤΣΙΟΣ Κ,ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗΣ Σ.,, ΠΟΜΠΟΡΤΣΗΣ Α. 2006	4Σ	ΜΟΥΖΑΚΗΣ Χ. & ΜΠΑΛΑΟΥΡΑΣ Π.-2006
5Α	ΦΙΛΙΠΠΙΔΗ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ- 2008	5Σ	ΜΗΛΙΩΡΙΤΣΑΣ Ε. & ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Ε.- 2007
6Α	ΚΑΤΣΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ - 2009	6Σ	ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ,Κ., ΒΑΣΙΛΑΚΗΣ,Κ. 2008

α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ - ΕΤΟΣ	α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ-ΕΤΟΣ
		7Σ	ΜΗΛΙΩΡΙΤΣΑΣ Ε., ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Ε. -2009
		8Σ	ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ - 2009

Η Μέθοδος της βιβλιογραφικής Επισκόπησης

Η παρούσα εργασία εμπίπτει μεθοδολογικά στο πεδίο των ερευνών τύπου βιβλιογραφικής επισκόπησης, πρόκειται δηλαδή για μια συστηματική και κριτική συζήτηση της υπάρχουσας γνώσης γύρω από ένα θέμα (Καζάκος, 2008) με σκοπό αφενός να αποτυπωθεί σε γνωστικό επίπεδο μια συνολική και σαφής εικόνα για τα ζητήματα που συζητούνται για το θέμα αυτό και να εντοπιστούν τυχόν κενά στη βιβλιογραφία (Παρασκευόπουλος, 1993) και αφετέρου να αναδειχθούν σε μεθοδολογικό επίπεδο τυχόν σφάλματα ή παραλείψεις στο υπό εξέταση ερευνητικό υλικό.

Ενδείκνυται η ομαδοποίηση των δημοσιευμένων εργασιών σε επί μέρους θέματα προκειμένου για την καλύτερη οργάνωση του υπό μελέτη υλικού και της εξαγωγής κοινών χαρακτηριστικών ανά ομάδα (Βασιλειάδης, 2007). Το μεθοδολογικό εργαλείο που κρίνεται κατάλληλο για την επιτυχία αυτού του στόχου είναι η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια τεχνική η οποία χρησιμοποιείται για την ανάλυση των δεδομένων του γραπτού λόγου και περιλαμβάνει την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες που σχετίζονται με το ερευνητικό θέμα. Με τη μέθοδο αυτή εξετάζεται το περιεχόμενο των υπό μελέτη εργασιών και τα δεδομένα που είναι σχετικά με το στόχο της εργασίας οργανώνονται, ομαδοποιούνται και κωδικοποιούνται σε κατηγορίες έτσι ώστε το περιεχόμενο τους να μπορεί να καταγραφεί αντικειμενικά και συστηματικά για να είναι δυνατή η ποιοτική αλλά και η ποσοτική ανάλυσή τους (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999 όπ. ανάφ. στην Μπεβούδα, 2008).

Οι Θεματικές Κατηγορίες Ανάλυσης του Υλικού – Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Έχοντας μελετήσει ενδελεχώς το περιεχόμενο των εργασιών οι οποίες προκρίθηκαν για να συμπεριληφθούν στην παρούσα μελέτη, οι κύριες θεματικές κατηγορίες ανάλυσης οι οποίες αναδύθηκαν και οι οποίες ταυτίζονται με τους ερευνητικούς άξονες της παρούσας μελέτης είναι οι εξής :

- Οι παιδαγωγικοί παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με τη χρήση μοντέλων τηλεεκπαίδευσης τις οποίες οι συμμετέχοντες εκλαμβάνουν ως σημαντικές
- Η πρόθεση μελλοντικής χρήσης εκ μέρους των συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφορικά με το εκπαιδευτικό εργαλείο της τηλεεκπαίδευσης.

Με βάση τις ευρείες αυτές κατηγορίες θεματικής ανάλυσης, το υπό μελέτη υλικό κωδικοποιήθηκε σε επιμέρους θεματικές υπο-κατηγορίες οι οποίες συνιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Οι υπο-κατηγορίες αυτές, διατυπωμένες υπό τη μορφή ερωτήσεων, είναι :

1.α. Σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ότι προωθείται η κοινωνική διάσταση της μάθησης μέσω της χρήσης του εργαλείου της τηλεεκπαίδευσης;

1.β.1. Ποιες παιδαγωγικές/ διδακτικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με τη χρήση μοντέλων τηλεεκπαίδευσης αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες ως σημαντικές για την υλοποίηση αποτελεσματικής μάθησης;

1.β. 2. Ποια είναι η αντίληψη των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που τα μοντέλα τηλεεκπαίδευσης ικανοποιούν αυτές τις πτυχές;

1.γ. Πώς εκφράζουν οι συμμετέχοντες σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την πρόθεσή τους για μελλοντική χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου της τηλεεκπαίδευσης;

Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα διερευνήθηκαν ξεχωριστά για το μοντέλο ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και ξεχωριστά για το μοντέλο σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης προκειμένου για τη διεξαγωγή τυχόν συμπερασμάτων που θα μας επέτρεπαν τη συγκριτική θεώρηση των δύο μοντέλων.

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του σκοπού τον οποίο εξυπηρετεί η σύνταξη μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης, υιοθετήσαμε μια ταξινόμια η οποία προτείνεται από τον Γκίόσο (2007), αναφορικά με την παρούσα μελέτη. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στο πρώτο μέρος δημοσιευμένης έρευνας (Μιχαλάκης, 2020).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.α. Αναφορικά με τα μοντέλα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στο πώς προωθείται η κοινωνική διάσταση της μάθησης (σχήμα 1) μέσω της χρήσης του εργαλείου της τηλεεκπαίδευσης, το ερώτημα αυτό ερευνήθηκε σε πέντε από τις έξι εργασίες (ποσοστό 83%)και συγκεκριμένα στις εργασίες 1.Α.,3.Α.,4.Α,5.Α και 6.Α., γεγονός που καταδεικνύει και τη σπουδαιότητα του εν λόγω ζητήματος.



Σχήμα 1. Εννοιολογικό γράφημα

Έτσι, ενώ οι **διδασκόμενοι** δηλώνουν κατηγορηματικά ότι η αποτελεσματικότητα των μοντέλων ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης κρίνονται μεταξύ άλλων αναφορικά με την ανάγκη των φοιτητών για αλληλεπίδραση και επικοινωνία καθώς και για υποστήριξη εκ μέρους του διδάσκοντα (Κατσίδης, 2009) εντούτοις επιδεικνύουν προβληματισμό ως προς τις επικοινωνιακές δυνατότητες που προσφέρουν οι πλατφόρμες σε σχέση με αυτές της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Ειδικότερα, όσον αφορά **τη διάσταση της αλληλεπίδρασης με το διδάσκοντα** που επιτυγχάνεται με τη χρήση της e-class, οι ερωτώμενοι στην καλύτερη περίπτωση την περιγράφουν ως «σε γενικές γραμμές ικανοποιητική» (Καλογιαννάκης, Βασιλάκης, & Ψαρρός, 2004-05) ενώ αλλού επισημαίνουν την έλλειψη ή τον περιορισμένο βαθμό επικοινωνίας με το διδάσκοντα (Κατσίδης, 2009), υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περισσότερη και αμεσότερη επικοινωνία. Ομοίως, ελλιπής χαρακτηρίζεται η διάσταση της επικοινωνίας με το διδάσκοντα και στην περίπτωση του Blackboard (Λιώτσιος κ συν., 2006).

Όσον αφορά την ποιότητα της **επικοινωνίας** που εξασφαλίζεται από τις πλατφόρμες **μεταξύ των μαθητών**, στοιχεία παρέχονται μόνο στην εργασία του Κατσίδη (2009), αναφορικά με τις δυνατότητες της e-class, όπου οι διδασκόμενοι επισημαίνουν ξανά τον περιορισμένο χαρακτήρα της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Ακολούθως, στην εν λόγω έρευνα οι φοιτητές κάνουν λόγο για περιορισμένη προώθηση της **συνεργατικής μάθησης**, επισημαίνοντας την έλλειψη ενεργοποίησης ομάδων συζήτησης καθώς και την έλλειψη συγκρότησης ομάδων εργασιών online.

Αναφορικά με τη **διάσταση της αλληλεπίδρασης** που εξασφαλίζουν οι πλατφόρμες σε **επίπεδο μαθητή – μέσου**, η Φιλίππιδη (2008) καταγράφει την περιορισμένη εκ μέρους των διδασκομένων χρήση των υπηρεσιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης τύπου forum ή messaging στην περίπτωση του Moodle, με τους φοιτητές να δηλώνουν ότι οι εν λόγω υπηρεσίες τους βοηθούν λίγο αναφορικά με την κατανόηση του μαθήματος.

Σχετική με την κοινωνική διάσταση της μάθησης είναι και η **έννοια της ανατροφοδότησης**, η οποία σχετίζεται αφενός με τις διαδραστικές δυνατότητες του μέσου αυτού καθ'αυτού αλλά και με το βαθμό στον οποίο καθίσταται δυνατή η αλληλεπίδραση με το διδάσκοντα με τη χρήση της εκάστοτε πλατφόρμας. Έτσι, αναφορικά με τη χρήση της πλατφόρμας e-class, η Γιαννέλου (2005) αναφέρει ότι οι διδασκόμενοι θεώρησαν επαρκή τη συμβολή της πλατφόρμας ως προς την κατανόηση του λάθους, αξιολόγησαν, ωστόσο, ως ανεπαρκή τη λήψη ψυχολογικής στήριξης που τους εξασφάλισε η πλατφόρμα. Η έλλειψη άμεσης υποστήριξης επισημάνθηκε και από τους διδασκόμενους αναφορικά με τη χρήση του Blackboard (Λιώτσιος κ συν., 2006) όπου επιπλέον αξιολογήθηκε ως ανεπαρκής η χρήση της πλατφόρμας ως προς την επίλυση αποριών.

Όσον αφορά τους **διδάσκοντες**, στοιχεία για τις αντιλήψεις τους ως προς τον βαθμό που οι πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ενισχύουν την κοινωνική διάσταση της μάθησης παρέχονται μόνο στην εργασία των Καλογιαννάκη κ.ά., (2004-05). Αναλυτικότερα, οι διδάσκοντες διατυπώνουν την άποψη ότι η **επικοινωνιακή σχέση** καθηγητή- μαθητή που εξασφαλίζεται με τη χρήση της e-class είναι μάλλον μέτρια ενώ θεωρούν ότι η χρήση της εν λόγω πλατφόρμας δεν προωθεί σημαντικά την **ενεργητική συμμετοχή** των φοιτητών. Αντιθέτως, οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο ως πιο ενεργητικό και συμμετοχικό συγκριτικά με εκείνον των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση της πλατφόρμας.

Αναφορικά με τα **μοντέλα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης**, το ερώτημα 1.β. διερευνήθηκε σε έξι από τις οκτώ εργασίες (επίσης υψηλό ποσοστό, της τάξης του 75%) και συγκεκριμένα στις εργασίες 3.Σ., 4.Σ, 5.Σ, 6.Σ, 7.Σ και 8.Σ., γεγονός που ξανά αναδεικνύει τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι ερευνητές στη μελέτη του εν λόγω ζητήματος.

Επιχειρώντας ένα γενικευμένο σχόλιο αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες σε προγράμματα τηλεδιάσκεψης αντιλαμβάνονται ότι προωθείται η κοινωνική διάσταση της μάθησης, θα λέγαμε ότι **το τοπίο εδώ σαφώς διαφοροποιείται συγκριτικά με εκείνο που αφορά τις δυνατότητες των πλατφόρμων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα**. Παρατηρείται μάλλον μεγάλο εύρος απόψεων, με τους συμμετέχοντες σε ορισμένες έρευνες να τάσσονται υπέρ της άποψης ότι η τηλεδιάσκεψη συνιστά ένα δυναμικό επικοινωνιακό εργαλείο, σε άλλες έρευνες να εμφανίζονται διστακτικότεροι ως προς το βαθμό που η τηλεδιάσκεψη ενισχύει ή όχι συγκεκριμένες διαστάσεις κοινωνικής φύσεως σχετικά με τη συντελούμενη μάθηση, σε άλλες έρευνες να ισχυρίζονται ότι η τηλεδιάσκεψη δύναται να προωθήσει την κοινωνική διάσταση της μάθησης υπό προϋποθέσεις, και σε ορισμένες έρευνες να εμφανίζονται εξαιρετικά επιφυλακτικοί ως προς τις επικοινωνιακές δυνατότητες του εργαλείου.

Χαρακτηριστικά, στην έρευνα του Hadzilacos, et. al., (2004), οι **διδασκόμενοι** αποτυπώνουν την άποψη ότι η πλατφόρμα Centra εξασφαλίζει μεγάλα περιθώρια για

ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας, παρέχοντας εν γένει στους φοιτητές υποστήριξη στη μαθησιακή τους πορεία καθώς και τη δυνατότητα για διατύπωση ερωτήσεων και την έκφραση αποριών, ενώ επίσης θεωρούν ότι η εν λόγω πλατφόρμα βοηθά ευρέως στην **ενθάρρυνση της ενεργητικής τους συμμετοχής** και τη **δυνατότητα για συνεργασία**.

Στην έρευνα του Μαυροειδή (2009), οι **διδασκόμενοι** δήλωσαν ότι η χρήση της τηλεδιάσκεψης συμβάλλει στην άρση της μοναξιάς και εν γένει ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, βελτιώνοντας επί παραδείγματι τη δυνατότητα **αλληλεπίδρασης σε επίπεδο καθηγητή- μαθητή**, παραμένοντας, ωστόσο, μια πιο απρόσωπη μορφή επικοινωνίας σε σχέση με αυτή που επιτυγχάνεται πρόσωπο με πρόσωπο. Οι ίδιοι ερωτώμενοι καταφέρονται θετικά ως προς τις δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης για παροχή **ανατροφοδότησης**, σε επίπεδο επίλυσης αποριών και επίσης εκφράζονται θετικά ως προς τις δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης για ενίσχυση της **ενεργητικής συμμετοχής** και της **συνεργατικής μάθησης**.

Στην έρευνα του Καλογιαννάκη και Βασιλάκη (2008) οι **διδασκόμενοι** εμφανίζονται μάλλον αναποφάσιστοι για όλες σχεδόν τις συνιστώσες που αφορούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της συντελούμενης μάθησης, παρέχοντας διασπορά απόψεων ως προς το αν τους επηρεάζει η έλλειψη της φυσικής παρουσίας του διδάσκοντα, αν η τηλεδιάσκεψη περιορίζει το οικείο **κλίμα προσωπικής επαφής με τον καθηγητή** καθώς και για το αν αισθάνονται τη **συμμετοχή** τους στην όλη διαδικασία περισσότερο ή λιγότερο **ενεργητική**.

Ενδιαφέρουσες εμφανίζονται οι απόψεις των **διδασκομένων** και στην έρευνα του Μηλιωρίτσα και Γεωργιάδη (2009) οι οποίοι απαντούν ότι η τηλεδιάσκεψη μπορεί να διευκολύνει την **επικοινωνία** αναφορικά με τη συντελούμενη μάθηση, με απαραίτητη ωστόσο **προϋπόθεση** να υπάρχει στοιχειώδης εμπειρία από την τηλεδιάσκεψη και η διαδικασία να είναι καλοσχεδιασμένη τεχνολογικά, παιδαγωγικά και οργανωτικά. Ανάλογες στην εν λόγω έρευνα είναι και οι απαντήσεις των **διδασκόντων**, οι οποίοι δηλώνουν ότι το περιβάλλον της τηλεδιάσκεψης μπορεί να πλησιάσει την εκπαιδευτική εμπειρία που βιώνει ο διδασκόμενος σε μια πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία τηρουμένων ωστόσο των προϋποθέσεων που θίγουν οι διδασκόμενοι. Επιπλέον, τόσο οι **διδάσκοντες** όσο και οι **διδασκόμενοι** εκφράζονται θετικά ως προς τις δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης για **ανατροφοδότηση** της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα εν δυνάμει επίπεδα και δη με τη μορφή καθοδήγησης και υποστήριξης. Θετικά εκφράζονται επίσης ως προς τις δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης να προωθήσει τη **συνεργατική μάθηση** και την **ενεργοποίηση** των μαθητών επισημαίνοντας ωστόσο ότι ειδικά όσον αφορά την δυνατότητα για ενεργοποίηση των φοιτητών αυτή συνάδει με την επιλογή ενός τεχνολογικά ώριμου μέσου.

Στον αντίποδα, ωστόσο των ερευνών που μόλις αναφερθήκαμε όπου γενικά οι συμμετέχοντες εκφράζονται θετικά ή μάλλον θετικά ως προς τη δυνατότητα της

τηλεδιάσκεψης να ενισχύσει την κοινωνική διάσταση της μάθησης, στην έρευνα του Μουζάκη και Μπαλαούρα (2006) οι **διδασκόμενοι** εκφράζονται αρνητικά ως προς τη δυνατότητα του εργαλείου να παρέχει επαρκή **ανατροφοδότηση**, ιδίως στο επίπεδο της δυνατότητας έκφρασης και επίλυσης αποριών ενώ στην έρευνα των Μηλιωρίτσα και Γεωργιάδη (2007) οι **διδασκόμενοι** απαντούν ότι η τηλεδιάσκεψη συνιστά «φτωχή» **επικοινωνία** καθώς εκλείπει το στοιχείο της αμεσότητας και της αυθεντικότητας που χαρακτηρίζει την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Στην ίδια έρευνα, οι διδασκόμενοι εκφράζονται επίσης αρκετά επιφυλακτικοί ως προς το αν η τηλεδιάσκεψη ενθαρρύνει την **ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων**.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.β. Τα ερωτήματα 1.β.1. και 1.β.2. διερευνήθηκαν στο σύνολο των εργασιών (100%) που εξετάζουν τις αντιλήψεις των διδασκομένων/ διδασκόντων αναφορικά με τα **μοντέλα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης**, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα που οι ερευνητές αποδίδουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο που διέπει τη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης με τη χρήση ασύγχρονων διαδικτυακών μέσων.

1.β.1. Αναφορικά με τις διδακτικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οι συμμετέχοντες εκλαμβάνουν ως πιο σημαντικές, η μελέτη του διαθέσιμου υλικού κατέγραψε μια γενικευμένη τάση των συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να χαρακτηρίζουν ως σημαντικότερη παιδαγωγική πτυχή το **online περιεχόμενο του μαθήματος** καθώς και λειτουργίες που άπτονται της **οργανωτικής υποδομής** της εξεταζόμενης κάθε φορά πλατφόρμας, γεγονός το οποίο οι ερευνητές αποδίδουν στην προέλευση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων από παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης (Φιλίππιδη, 2008) όπου έχουν γαλουχηθεί να δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο της μάθησης και την οργάνωσή του. Έτσι, ως σημαντικότερα εκπαιδευτικά εργαλεία των ηλεκτρονικών πλατφόρμων ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, οι ερωτώμενοι κρίνουν την πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό (Κατσίδης, 2009), το χώρο των «ανακοινώσεων», καθώς και τις οργανωτικές δυνατότητες της πλατφόρμας.

1.β.2. Αποτιμώντας τις δυνατότητες της **e-class** σχετικά με τις λειτουργίες που μόλις προαναφέρθηκαν, οι **διδασκόμενοι** έκριναν ότι όσον αφορά το online περιεχόμενο του μαθήματος, η επάρκειά του είναι ελλιπής (Κατσίδης, 2009), αν και χαρακτηρίζουν το βαθμό κατανόησης των κειμένων που περιλαμβάνονται στο διαθέσιμο υλικό ως υψηλό (Γιαννέλου, 2005). Στον αντίποδα, οι διδασκόμενοι θεωρούν τη μορφή και την οργάνωση της πλατφόρμας από ικανοποιητική έως πολύ καλή (Καλογιαννάκης κ.ά., 2004-2005). Αναφορικά με το ρόλο του διδάσκοντα, τα ευρήματα είναι μάλλον αντιφατικά, καθώς οι ερωτώμενοι στην έρευνα του Καλογιαννάκη κ.ά., (2004-2005) δηλώνουν ότι τον εκλαμβάνουν ως καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ενώ οι ερωτώμενοι στην έρευνα του Κατσίδη (2009) εκτιμούν ότι δρα ως *instructor* με τον παραδοσιακό τρόπο ελέγχοντας ο ίδιος πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εντύπωση προκαλεί η απουσία οποιουδήποτε ευρήματος που να υποδηλώνει ότι οι ερωτώμενοι αποτιμούν θετικά κάποιο βαθμό ευελιξίας/ αυτονομίας που τους εξασφαλίζει η πλατφόρμα αναφορικά με το ρυθμό της μελέτης τους. Αντιθέτως, οι

διδασκόμενοι εκτιμούν ως θετικό το γεγονός ότι η πλατφόρμα τους βοηθά στον προγραμματισμό της μελέτης τους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες χρονικής διαχείρισης του ρυθμού παρακολούθησης του μαθήματος.

Όσον αφορά τους **διδάσκοντες**, επίσης συμφωνούν με τους διδασκόμενους ως προς την οργανωτική διάσταση της πλατφόρμας, χωρίς ωστόσο να ομονοούν ως προς το αν η πλατφόρμα βοηθά τους διδασκόμενους στον προγραμματισμό της μελέτης τους ή όχι (Καλογιαννάκης κ.ά., 2004-2005).

Αναφορικά με τις δυνατότητες του **Moodle**, διαθέτουμε στοιχεία μόνο από την έρευνα της Φιλιππίδη (2008) και μόνο ως προς τις γνώμες των διδασκομένων. Έτσι, όσον αφορά το online περιεχόμενο του μαθήματος, οι διδασκόμενοι δηλώνουν ότι τους βοηθά πολύ στην κατανόηση του μαθήματος και στην εκπόνηση των εργασιών τους. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό λογισμικό, το διαθέσιμο υλικό εργαστηρίου, το συμπληρωματικό υλικό και το γλωσσάρι (προς διευκρίνιση όρων/ σημαντικών εννοιών).

Όσον αφορά δε τις δυνατότητες του Blackboard να ικανοποιεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντύπωση προκαλεί ο σχολιασμός των **διδασκομένων** στην έρευνα του Λιώτσιου κ.ά., (2006) οι οποίοι δηλώνουν ότι αναφορικά με το ρόλο του διδάσκοντα θα προτιμούσαν να έχει περισσότερο έλεγχο των ομάδων συζήτησης (fora) με παράλληλο περιορισμό του αριθμού των απαντήσεων-σχολίων των φοιτητών σε 1-2 για να μην κουράζουν και προκαλούν σύγχυση με τις αλληπάλληλες συμμετοχές τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει με σαφήνεια ότι οι συμμετέχοντες είναι γαλουχημένοι σε ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας τον οποίο είναι λογικό ότι δυσκολεύονται να αποβάλλουν προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν δημιουργικότερα τα όποια πλεονεκτήματα τους εξασφαλίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ασύγχρονων διαδικτυακών μέσων.

Αναφορικά με τα **σύγχρονα μοντέλα τηλεεκπαίδευσης**, τα ερωτήματα 1.β.1. και 1.β.2. διερευνήθηκαν σε ποσοστό 87%, σε όλες τις εργασίες.

Επιχειρώντας μια πρώτη ανάγνωση του διαθέσιμου υλικού, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι και σε αυτό το πεδίο οι διδασκόμενοι αποδίδουν έμφαση στις διδακτικές πτυχές που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό και την οργάνωση των υπηρεσιών που προσφέρει η τηλεδιάσκεψη ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ωστόσο σε αισθητά μικρότερο βαθμό από ότι οι διδασκόμενοι που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ασύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Τουναντίον, οι διδασκόμενοι με τη συμβολή της βοήθειας της τηλεδιάσκεψης φαίνεται να αποτιμούν ως σημαντικότερη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας **τη δυνατότητα μάθησης με τη χρήση βιωματικών και ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών** που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με το διδάσκοντα καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό, ενέχει από μόνο του ιδιαίτερη αξία, καθώς καταδεικνύει ότι οι μαθητές

αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της διάστασης της επικοινωνίας αναφορικά με την υλοποίηση αποτελεσματικής μάθησης σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βοήθεια της τηλεδιάσκεψης.

Ειδικότερα, οι **διδασκόμενοι** αναγνωρίζουν ως ιδιαίτερα σημαντική τη μαθησιακή αξία της δυνατότητας για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με τους συμφοιτητές τους (Μουζάκης και Μπαλαούρας, 2006), τη δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων από το διδάσκοντα προς τους φοιτητές (Ματθαίου κ.ά., 2001) και από τους φοιτητές προς το διδάσκοντα (Μουζάκης και Μπαλαούρας, 2006) και εν γένει τη δυνατότητα εναλλαγής ερωτήσεων και απαντήσεων κατά τη συζήτηση. Όσον αφορά γενικά το ρόλο του **διδάσκοντα**, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι είναι σημαντικό να προωθεί την αμεσότητα της επικοινωνίας με το να είναι φιλικός, ευχάριστος και παραστατικός (Μουζάκης κ.ά., 2004), να χρησιμοποιεί τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να προσελκύει την προσοχή των φοιτητών, να απευθύνει στους φοιτητές έναν κάποιο χαιρετισμό στην αρχή του τηλε-μαθήματος (Μουζάκης και Μπαλαούρας, 2006) καθώς επίσης να κοιτά συχνά προς την κάμερα καταδεικνύοντας ότι συναισθάνεται την παρουσία των φοιτητών (Μουζάκης κ.ά., 2004).

Στις απαντήσεις των διδασκομένων, ωστόσο, ο διδάσκων κρίνεται και ως προς την επάρκειά του αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο, την προετοιμασία των διδακτικών δραστηριοτήτων καθώς και τη σαφήνεια με την οποία αναλύει τις νέες πληροφορίες που θέλει να μεταδώσει στους φοιτητές (Μουζάκης κ.ά., 2004). Ως σημαντικό επίσης οι διδασκόμενοι θεωρούν ο διδάσκων να προσαρμόζει τις διδακτικές τεχνικές στις μαθησιακές τους ανάγκες, να λαμβάνει υπόψη το γνωστικό τους υπόβαθρο καθώς επίσης και το επίπεδο εξοικειώσής τους με την τηλεδιάσκεψη. Με εξαίρεση το τελευταίο χαρακτηριστικό, το εύρημα αυτό είναι σημαντικό γιατί καταδεικνύει ότι οι φοιτητές αξιολογούν ως σημαντικά, στοιχεία που είναι εξίσου σημαντικά και στη συμβατική διδασκαλία κάτι που εν μέρει ενισχύει τον ισχυρισμό ορισμένων μελετητών ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη βοήθεια της τηλεδιάσκεψης προσεγγίζει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Richards, 2006· Snow et al., 2005, όπ. ανάφ. στον Καλογιαννάκη και Βασιλάκη, 2008).

Ως σημαντικές διδακτικές πτυχές της συντελούμενης μάθησης με τη χρήση σύγχρονων μοντέλων τηλεεκπαίδευσης οι ερωτώμενοι κρίνουν επίσης το σαφή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, τον εμπλουτισμό του περιεχομένου με ασκήσεις και παραδείγματα, τον προσεκτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και εν γένει την παρουσίαση του μαθήματος σε οργανωμένο πλαίσιο, στοιχεία τα οποία επίσης αξιολογούνται ως σημαντικά και στη συμβατική διδασκαλία (Μουζάκης κ.ά., 2004).

Αναφορικά με τις δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης να ικανοποιεί τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οι διδασκόμενοι χαρακτηρίζουν ως σημαντικές, οι έρευνες των Μαυροειδή (2009) και Hadzilacos, et. al., (2004) καταδεικνύουν ότι με τη βοήθεια της τηλεδιάσκεψης, η δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων είναι μια μάλλον εύκολη διαδικασία.

Στην έρευνα του Hadzilacos, et. al., (2004), οι διδασκόμενοι απαντούν επίσης ότι ο διδάσκων τους δίδαξε σύμφωνα με τις μαθησιακές τους ανάγκες, ότι αντιλαμβανόταν το γεγονός ότι οι φοιτητές είχαν απορίες και ότι ενθάρρυνε την υποβολή ερωτήσεων και εν γένει την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών.

Επίσης στις έρευνες των Καλογιαννάκη και Βασιλάκη (2008), του Μουζάκη κ.ά., (2004) και του Hadzilacos, et. al., (2004), οι διδασκόμενοι διατύπωσαν την άποψη ότι η παρουσίαση των διδακτικών στόχων ήταν σαφής.

Επιπλέον, στην έρευνα του Καλογιαννάκη και Βασιλάκη (2008), οι διδασκόμενοι δήλωσαν ότι η παρουσίαση του μαθήματος έγινε σε οργανωμένο πλαίσιο.

Τέλος, στην έρευνα των Μηλιωρίτσα και Γεωργιάδη (2009), οι διδασκόμενοι αξιολόγησαν ως πολύ ικανοποιητικές μια σειρά υπηρεσιών του εργαλείου της τηλεδιάσκεψης που άπτονται του οργανωτικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως σύνταξη γραπτών εργασιών, τρόπο βιβλιογραφικών αναφορών, αναζήτηση θεμάτων για έρευνα, προδιαγραφές διπλωματικών εργασιών, εύρεση σταθμισμένων εργαλείων, καλές πρακτικές διαμόρφωσης εργαλείων συλλογής δεδομένων κ.ά.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.γ. Το ερώτημα αυτό διερευνάται μόνο σε δύο από τις έξι εργασίες που αφορούν τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξία των **συστημάτων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης** (ποσοστό 33%) και συγκεκριμένα στις 3.Α. και 6.Α. και επομένως δεν μπορούμε να σχηματίσουμε μια γενικευμένη άποψη ως προς την πρόθεση των φοιτητών για μελλοντική χρήση των ασύγχρονων διαδικτυακών μέσων.

Ωστόσο, στην έρευνα της Γιαννέλου (2005), οι απαντήσεις των **διδασκομένων** ως προς αυτό το ερώτημα καταγράφονται πολύ θετικές αφού η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι θα συμμετείχε σε μαθήματα που θα υποστηρίζονταν από την πλατφόρμα **e-class** και στο μέλλον δηλώνοντας ότι πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο. Αντίστοιχα, θετικές καταγράφονται και οι απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την προοπτική μελλοντικής χρήσης του εργαλείου της τηλεκπαίδευσης και στην εργασία του Κατσίδη (2009). Δεν παρέχονται δεδομένα σε καμία από τις δύο έρευνες για τους διδάσκοντες.

Αναφορικά με τη διερεύνηση του ερωτήματος στις εργασίες που επικεντρώνονται στις αντιλήψεις των διδασκόντων/ διδασκομένων για την αξία των **σύγχρονων μοντέλων τηλεκπαίδευσης**, ομοίως το ερώτημα αυτό διερευνάται μόνο σε ποσοστό 12% και σε μία μόνο εργασία, (8.Σ.), αυτή του Μαυροειδή (2009), γεγονός που επίσης δεν μας αφήνει μεγάλα περιθώρια για τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το συγκεκριμένο ερώτημα, ενέχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τις αντιλήψεις δείγματος φοιτητών του ΕΑΠ και συγκεκριμένα της θεματικής ενότητας ΕΚΠ65 περί «Ανοικτής

και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης». Οι **φοιτητές** αυτοί λοιπόν εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί ως προς την προοπτική μελλοντικής χρήσης του εργαλείου της τηλεδιάσκεψης δηλώνοντας ότι η τηλεεκπαίδευση έχει μεγάλες προοπτικές ως εργαλείο μάθησης και ότι η αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης από το ΕΑΠ τους φαίνεται πολύ καλή ιδέα. Χαρακτηριστικά, οι εν λόγω φοιτητές εκφράζουν την άποψη ότι θα επιθυμούσαν πιο συχνή υλοποίηση τηλε-συναντήσεων, χωρίς ωστόσο να επιθυμούν την αντικατάσταση των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων με αντίστοιχες τηλε-συνεδρίες. Ενδιαφέρον, στην έρευνα αυτή παρουσιάζουν και οι απόψεις των **διδασκόντων** οι οποίοι εμφανίζονται διατεθειμένοι να χρησιμοποιήσουν και στο μέλλον το εργαλείο της τηλεδιάσκεψης προκειμένου για τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα παραπάνω όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο πρόσκτησης της γνώσης, στα πλαίσια του ευρύτερου παιδαγωγικού πλαισίου που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν σαφώς ως ανεπαρκείς τις επικοινωνιακές δυνατότητες που τους παρέχουν οι ασύγχρονες πλατφόρμες, ενώ αξιολόγησαν ως σαφώς βελτιωμένες τις επικοινωνιακές δυνατότητες που τους παρέχει η σύγχρονη εκδοχή της τηλεεκπαίδευσης, επισημαίνοντας ωστόσο, ότι δεν αγγίζουν το επίπεδο της επικοινωνίας που επιτυγχάνεται στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Ενδιαφέρον ωστόσο, ενέχει η ανάδειξη του ευρήματος ότι η διάσταση της επικοινωνίας που επιτυγχάνεται στην περίπτωση της τηλεδιάσκεψης συναρτάται από το βαθμό ωριμότητας του τεχνολογικού μέσου καθώς και από την στοιχειώδη εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη χρήση του τεχνολογικού εργαλείου.

Αναφορικά με τις παιδαγωγικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οι συμμετέχοντες εκλαμβάνουν ως σημαντικές, για τις μεν ασύγχρονες πλατφόρμες, οι ερωτώμενοι αξιολόγησαν ως σημαντικότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτές που άπτονται της οργάνωσης του περιεχομένου της μάθησης καθώς και της δυνατότητας προγραμματισμού της μελέτης, γεγονός που σε συνδυασμό με το προηγούμενο εύρημα περί των επικοινωνιακών δυνατοτήτων των ασύγχρονων πλατφόρμων τηλεεκπαίδευσης καταδεικνύει ότι οι εν λόγω πλατφόρμες μπορεί να διαθέτουν πλεονεκτήματα διαχειριστικής φύσεως αναφορικά με τη συντελούμενη μάθηση, ωστόσο δεν εξυπηρετούν μία από τις ουσιαστικότερες αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που αφορά την ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για τις δε πλατφόρμες που εξασφαλίζουν δυνατότητες σύγχρονης επικοινωνίας, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως σημαντικότερες παιδαγωγικές παραμέτρους, αυτές οι οποίες εν γένει αξιολογούνται ως σημαντικές και στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία, (π.χ. τα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα, τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων, την παρουσίαση του μαθήματος σε οργανωμένο πλαίσιο, κ.ά.), γεγονός που αφενός καταδεικνύει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη βοήθεια της τηλεδιάσκεψης προσομοιάζει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας αφετέρου, ωστόσο, αποδεικνύει ότι

η χρήση ενός τεχνολογικά προηγμένων δυνατοτήτων εργαλείου δεν αναιρεί βασικές παιδαγωγικές αρχές και προτεραιότητες των οποίων η τήρηση είναι απαραίτητη προκειμένου η συντελούμενη μάθηση να είναι αποτελεσματική.

Αναφορικά με την παράμετρο της πρόθεσης των συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μελλοντική χρήση εργαλείων τηλεεκπαίδευσης, η μελέτη του ερευνητικού υλικού κατέδειξε μια πολύ θετική τάση του δείγματος ως προς το εν λόγω ζήτημα, ωστόσο και το ερώτημα αυτό δεν ερευνήθηκε σε ποσοστό τέτοιο που να επιτρέπει τη γενίκευση συμπερασμάτων. Ένα ενδιαφέρον εύρημα, ωστόσο, είναι αυτό που συνδέει την πρόθεση μελλοντικής χρήσης εργαλείων τηλεεκπαίδευσης εκ μέρους των συμμετεχόντων με το βαθμό εξοικείωσης που χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες αναφορικά με το μέσο, στοιχείο το οποίο αποτυπώνεται μέσω των συσχετίσεων που παραθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Vasileiadis, P. (2007). Genikes arches ekponisis episkopiseon tis vivliografias. Tmima Pliroforikis, Panepistimio Ioanninon. Anaktithike stis 15/12/2019 apo to diktyako topo: <http://www.cs.uoi.gr/>
- Giannelou, O. (2007). Axiologisi tis peiramatikis leitourgias tou pliroforiakou systimatos parochis ex apostaseos Ekpaidefsis tou Tmimatos Tilepliroforikis kai Dioikisis tou TEI Ipeirou. Diplomatiiki ergasia, Metaptychiako Programma Spoudon: Spoudes stin Ekpaidefsi, Scholi Anthropolistikou Spoudon, EAP : Patra. Anaktithike stis 22/11/2019 apo to diktyako topo: <https://apothesis.eap.gr/>
- Gkiosos, I. (2007). Anaskopisi Vivliografias. Parousiasi sto 2o Seminario Theorias, Efarmogis kai Erevnas gia tin ex Apostaseos Ekpaidefsi. Axonas 1: Ergastirio metodologias metaptychiakis kai didaktorikis erevnas. Athina, 26-27/05/2007. Anaktithike stis 8/9/2019 apo to diktyako topo: http://www.odl.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=57 .
- Hadzilacos, T., Papadakis, S., Rossiou, E. (2004). Omadikes Symvouleftikes Tile-Synantiseis (OST) : Empeiria kai Symperasmata apo tin ex Apostaseos Ypostirixi ton foititon tou EAP sta Mathimatika meso Eikonikon Taxeon. Open Education, 3(1)-Issue 5, σσ.37-60.
- Kazakos, P. (2008). Vivliografiki Episkopisi. Eisagogi sti Methodologia ton koinonikon Epistimon. Metaptychiako Programma Evropaikon kai Diethnon Spodon. Yliko ypostirixis mathimatos. Anaktithike stis 8/01/2018 apo to diktyako topo: http://eis.pspa.uoa.gr/documents/course_108/Outline.doc
- Kalogiannakis, M., Vasilakis, K. (2008). Empeirikes prosengiseis apo tin efarmogi tis tilediaskepsis. I periptosi tou TEI Kritis. Sto: P. Anastasiadis (epim.), I

tilediaskepsi stin ypiresia tis dia viou mathisis kai tis ex apostaseos ekpaidefsis. Paidagogikes efarmoges synergatikis mathisis apo apostasi stin elliniki tritovathmia ekpaidefsi (sel. 379-426). Athina: Gutenberg.

Kalogiannakis, M., Vasilakis, K., Psarros, M. (2004-2005). Technologies ton pliroforion kai tis Epikoinonias (TPE) kai paidagogiko plaisio stin ex Apostaseos Ekpaidefsi. Sto: A. Lionarakis (Epim.), Praktika tou 3Ou Diethnes Synedrio Tis ex Apostaseos Ekpaidefsis. Vol. A', Icodl 2005, (ss. 481-496). Patra, 11-13 Noemvriou 2005.

Kalogiannakis, M., Vasilakis, K., Psarros, M., & Liodakis, G. (2005). Asynchroni tilekpaidefsi os vasiko i sympliromatiko meso ylopoiisis tou mathimatos; Oi protes apopseis foititon kai kathigiton tou TEI Kritis. Praktika Etisiou Synedriou Tilepikoinonion & Polymeson, 312-318, Irakleio, 23-26 Iouniou 2005.

Katsidis, Ch. (2009). Perivallon yvridikis mathisis (BLENDED LEARNING) meso tis platformas asynchronis tilekpaidefsis GUnet e-class sto TEI Kritis :Apotimisi tou vathmou ikanopoiisis ton foititon. Diplomatiki ergasia. Metaptychiako Programma Spoudon «Spoudes stin Ekpaidefsi», Scholi Anthroplastikon Spoudon, EAP, Patra. Anaktithike stis 28/12/2019 apo to diktyako topo : [https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/19032/1/KATSIDIS%2520HARALAMP OS.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/19032/1/KATSIDIS%2520HARALAMP%20OS.pdf)

Kritikou, G., Stavroulaki, V., Katidiotis, A. (2006). I chrisi tis ilektronikis platformas tilekpaidefsis e-class gia tin ekpaideftiki diadikasia sto Panepistimio Peiraios. Dialexi sta plaisia tou Ergou EPIKOUROS. «Schediasmos, anaptyxi kai paroche tilematikon ypiresion gia tin ekpaideftiki diadikasia sto Panepistimio Peiraios». (kodikos MIS: 103485). METRO 1.2 «Eisagogi kai Axiopoiisi ton neon Technologion stin Ekpaidefsi». KATEGORIA PRAXEON 1: «Psifiako Ekpaideftiko Periechomeno kai Logismiko». YPOKATEGORIA PRAXEON 3: «Anaptyxi periechomenou kai proigmenon tilematikon ypiresion stin ekpaideftiki diadikasia». Panepistimio Peiraios. Anaktithike stis 8/01/2019 apo to diktyako topo : http://epikouros.unipi.gr/eclass/tmp/e-class_notes.pdf

Liotsios, K., Dimitriadis, S. & Pomportsis, A. (2006). Metaschimatizontas tin paradosiaki didaskalia se yvridiki morfi stin anotati ekpaidefsi: paragontes pou epireazoun ti diadikasia . Sto: A. Lionarakis (Epim.), Praktika 4ou Diethnes Synedriou Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis, Elliniko Anoikto Panepistimio, Elliniko Diktyo Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis (sel. 450-462). Athina 23-25 Noemvriou 2007. Athina: Propompos.

Matthaiou, D., Mouzakis, Ch., & Roussakis, I. (2001). I Axiologisi ton Neon Technologion Epikoinonias stin Tritovathmia Ekpaidefsi : Efarmoges tis Ekpaideftikis Tilediaskepsis stis Metaptychiakes Spoudes kai tin Epimorfosi ton

Ekpaideftikon. Sto. Praktika ton Ion Panelliniou Synedriou stin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi, Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Mavroeidis, I. (2009). Dynatotita kai proypotheseis axiopoiisis methodon synchronis epikoinonias kai tilekpaidefsis se programmata tis Scholis Anthropistikou Spoudon tou EAP. Meleti periptosis se tmimata tis THE EKP65. Diplomatiki ergasia. Metaptychiako Programma Spoudon «Spoudes stin Ekpaidefsi», Scholi Anthropistikou Spoudon, Patra: EAP.

Milioritsas, E. & Georgiadi, E. (2009). Epidrasi tis tilediaskepsis sti mathisiaki diadikasia tou E.A.P. Apopseon foititon kai SEP ton THE EKP 65 kai EKE 50.

Milioritsas, E. & Georgiadi, E. (2007). Dierevnisi ton apopseon ton foititon ton Thematikon EKP 65 kai EKE 50 gia ti tilediaskepsi. Sto: A. Lionarakis (Epim), Praktika 4ou Diethnes Synedriou Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis, Elliniko Anoikto Panepistimio, Elliniko Diktyo Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis (sel. 565-577). Athina 23-25 Noemvriou 2007. Athina: Propompos.

Michalakakis, K. (2020). I Tilekpaidefsi ston choro tis Tritovathmias ex apostaseos Ekpaidefsis. Mia vivliografiki episkopisi. Neos Paidagogos online, 19, arithmos selidon 576-587.

Mouzakis, Ch. & Balaouras, P.(2006). Axiologisi tis zontanis metadosis mathimatou meso Diadiktyou (webcasted) sto panepistimio Athinon. Sto: A. Lionarakis (Epim), Praktika 4ou Diethnes Synedriou Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis, Elliniko Anoikto Panepistimio, Elliniko Diktyo Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis (sel. 462-473). Athina 23-25 Noemvriou 2007. Athina: Propompos.

Mouzakis, Ch., Balaouras, P., Roussakis, I.& Matthaïou, D.(2004). Axiopoiisi Perivallontou Synchronis Tilekpaidefsis gia ti didaskalia kai ti Mathisi stin Anotati Ekpaidefsi. Sta praktika tou 4o Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi «Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi», Athina, 29 Septemvriou – 3 Oktovriou 2004.

Bevouda, V. (2008). Eterotita kai paidia proscholiki ilikias : mia vivliografiki episkopisi 7 anglofonon diethnon periodikon apo to 1990 – 2007. Diplomatiki ergasia. Metaptychiako Programma Spoudon «Spoudes stin Ekpaidefsi», Scholi Anthropistikou Spoudon, EAP : Patra. Anaktithike stis 8/01/2019 apo to diktyako topo: <https://apothesis.eap.gr>

Panagiotakopoulos, Ch., & Vergidis, D. (2005). Oi Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion os ekpaideftiko meso sto EAP: Apopseis Metaptychiakon foititon tou programmatos «Spoudes stin Ekpaidefsi». Open Education, Volume 2, Number 2, 2006, ss.16-33.

- Papadimitriou, A. (2011). *Technikes Erevnas. Anaskopisi Vivliografias & Istoriki Erevna. Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Tmima Epistimis Fysikis Agogis kai Athlitismou.* Anaktithike stis 11/03/2010 apo to diktyako topo: <http://utopia.duth.gr/>.
- Peponis, Ch. (2007). *Axiologisi tis chrisis systimatos tile-ekpaidefsis kai allilepidrastikou ekpaideftikou ylikou gia tin apoktisi vasikon dexiotiton chrisis I/Y. Diplomatiki ergasia. Metaptychiako Programma Spoudon «Spoudes stin Ekpaidefsi», Scholi Anthropolitikon Spoudon, EAP : Patra.* Anaktithike stis 8/01/2019 apo to diktyako topo: <https://apothesis.eap.gr/>
- Filippidi, A. (2008). *Schediasi, anaptyxi, efarmogi kai axiologisi enos symvatikou panepistimiakou mathimatos me ti chrisi enos ypologistikou perivallontos synchronis kai asynchronis ekpaidefsis : antilipseis staseis kai praktikes ton foititon. Diplomatiki Ergasia, Panepistimiou Patron, Tmima Epistimon Tis Ekpaidefsis. & Tis Agogis stin Proscholiki Ilikia.* Anaktithike stis 04/01/2011 apo to [diktyako](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1991/1/Nimertis_Filippidi.pdf) topo: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1991/1/Nimertis_Filippidi.pdf

Το κίνημα της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη Σουηδία βασισμένο στη θεωρητική προσέγγιση του Freire και η συμβολή του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κοτζαγιώτου Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία και με αφορμή το άρθρο «*Μορφωτικό κίνημα και κοινωνικός μετασχηματισμός: Η σουηδική λαϊκή επιμόρφωση*» (2010) του αναπληρωτή καθηγητή στο Τμήμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης (Lärrarhögskolan), Δρ. Πέτρου Γουγουλάκη, θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τη δημιουργία κι εγκαθίδρυση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη σουηδική κοινωνία μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση του Freire. Παράλληλα, θα εντοπίσουμε τα στοιχεία εκείνα που έρχονται σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση και θα επισημάνουμε την αποστολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μιας επιστήμης που έχει τις ρίζες της στη σουηδική κοινωνία στα τέλη του 19 ου αι. και την απελευθερωτική θεωρία του Freire.

Λέξεις-Κλειδιά: Λαϊκή Επιμόρφωση, Σουηδία, Freire, Εκπαίδευση Ενηλίκων

The Popular Education Movement in Sweden based on the theoretical Approach by Freire and its contribution to Adult Education

Kotzagioutou Apostolia, Teacher, MA in Adult Education

Abstract

In this assignment, our motive being the article “*Popular Educational Movement and Social Transformation: The Swedish Popular Education*” (2010), by the substitute professor Dr. Petros Gougoulakis at the Department of Pedagogy and Education of the Stockholm University, we will make an attempt to interpret the creation and the foundation of the institution of Popular Education in the Swedish society through Freire’s theoretical approach. At the same time, we will spot those elements that contradict this specific theoretical approach and we will stress the importance of Adult Education, a branch which has its roots in the Swedish society of the late 19th century and the liberating theory by Freire.

Key-words: Popular Education, Sweden, Freire, Adult Education

Εισαγωγή

Το κίνημα της Λαϊκής Επιμόρφωσης για τους ενήλικες στη Σουηδία υπήρξε βαθιά ρηξικέλευθο για την εποχή του. Βασισμένο στη θεωρητική προσέγγιση του Freire για την «*παιδεία της απελευθέρωσης*» μέσα από τη συμμετοχή, την ισότητα και την ισοπολιτεία, οδήγησε στον εκδημοκρατισμό της σουηδικής κοινωνίας ενισχύοντας το άτομο

ως ολότητα και οδηγώντας το στην προσωπική απελευθέρωση. Η χειραφετητική μάθηση του Freire επέφερε αλλαγή στον πολιτισμό, την κοινωνική δομή και την κοινωνική συμπεριφορά συντελώντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας πολιτών με κύρια χαρακτηριστικά τον σεβασμό της αξιοπρέπειας και της ελευθερίας του ατόμου.

Η συμβολή του Freire στη δημιουργία κι εγκαθίδρυση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη Σουηδία

Στο άρθρο του Γουγουλάκη (2010) γίνεται μια ιστορική αναδρομή στη διαμόρφωση του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης στη Σουηδία. Ο συγγραφέας επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα της δημιουργίας και εγκαθίδρυσης του συγκεκριμένου θεσμού μέσα από μια πολιτική και κοινωνιολογική ανάλυση της έννοιας και του σκοπού των λαϊκών κινήματων. Στη Σουηδία στα τέλη του 19^{ου} αιώνα οι ενήλικες παρουσίασαν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η θεμελίωση κι ενδυνάμωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη χώρα περιόρισε τον αποκλεισμό, εξάλειψε ανισότητες, γεφύρωσε διαφορές μεταξύ των πολιτών. Ταυτόχρονα, οδήγησε στη δημιουργία ενός κράτους δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών σε όλους τους δημόσιους θεσμούς με την εκπαίδευση να έχει τον πρωτεύοντα ρόλο. Στο κείμενό του ο Γουγουλάκης επανειλημμένως αναφέρεται στο ότι η Λαϊκή Επιμόρφωση, ως μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, προσβλέπει στον *«κοινωνικό μετασχηματισμό»* και ειδικότερα, στην *«προοδευτική κοινωνική αλλαγή και πολιτιστική ανέλιξη»*. Η ανάλυση από τον ίδιο, επίσης, της έννοιας *«λαϊκός»*, επίθετο προσδιορισμού στην επιμόρφωση, αλλά και ο ορισμός των κύκλων μάθησης ως αυτόνομοι κοινωνικοί χώροι *«επικοινωνίας, μάθησης και δημοκρατικής καλλιέργειας του νέου πολιτικού υποκειμένου, που θα συντονιστεί στη συνέχεια με οργανωμένα κινήματα μετουσιώνοντας σε συλλογικές δράσεις και πρακτικές το αίτημα για μια άλλη δικαιότερη και δημοκρατική κοινωνία»* μας παραπέμπουν στις ιδέες του Freire, του πρωτοπόρου θεωρητικού της τάσης *«συνειδητοποίηση με στόχο την κοινωνική αλλαγή»*. Πράγματι, στο θεσμό της σουηδικής λαϊκής επιμόρφωσης διαφαίνεται έντονα η επίδραση του βραζιλιάνου επαναστάτη της εποχής του, Freire, που δούλεψε ως παιδαγωγός σε προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στην πατρίδα του προκαλώντας τους εκπαιδευόμενους *«να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων»* και να *«εμβαθύνουν σταδιακά στην ανάγνωση του κόσμου»* (Freire,2006) έχοντας το όραμα μιας κοινωνίας, που μέσα από τη μόρφωση του ενήλικου πληθυσμού της και τον κριτικό στοχασμό θα μπορούσε να αποτινάξει από πάνω της κάθε συντηρητική κι αναχρονιστική παράδοση. Βασισμένος στους *«κύκλους κουλτούρας»* (Freire,2006) στη Βραζιλία του 1950, ο Freire έδωσε τη δυνατότητα σε ομάδες πληθυσμού που βίωναν έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό να ενδυναμωθούν, να συνειδητοποιήσουν τις αιτίες της περιθωριοποίησής τους και να δράσουν στη συνέχεια αποφασιστικά προς την κοινωνική αλλαγή (Tennant,1997). Τους πολιτισμικούς αυτούς κύκλους αποτελούσαν ενήλικες που μέσα από τη διαλεκτική σχέση με τον εκπαιδευτή τους (Kokkos,2010) απαντώντας στις ερωτήσεις που εκείνος έθετε, για να τους προβληματίσει, οδηγούνταν στην *«εκ νέου ανάγνωση της πραγματικότητας»* (Freire,2006) που βίωναν. Και η εκπαίδευση γινόταν αμφίδρομη και για τους εκπαιδευόμενους και για τον εκπαιδευτή και συντονιστή της ομάδας (Shor,1987). Άλλωστε, ο λατινοαμερικάνος θεωρητικός απορρίπτει τη

μάθηση ως μια ιδέα αποταμίευσης της γνώσης από τους ανθρώπους, και θεωρεί πως μόνο μέσα από την εκπαίδευση ανάδειξης προβλημάτων, καθίσταται δυνατό οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν την κατάστασή τους, να μορφωθούν και να απελευθερωθούν μέσα από τη γνωστική διαδικασία (Manthou,2007) αποτινάσσοντας από πάνω τους κάθε τι που τους χειραγωγεί, τους καταβάλλει και τους χαλινάγωγεί. Η αξιοποίηση της βιωμένης εμπειρίας βοηθά τους ενήλικες να αναπτύξουν τον κριτικό τους στοχασμό, να αμφισβητήσουν την υπάρχουσα γνώση (Liampras,2006) και εξελικτικά να φτάσουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Το ίδιο συνέβη και στη Σουηδία. Εδώ οι κύκλοι μάθησης απαρτίζονται από μικρές ομάδες ατόμων, που στον ελεύθερό τους χρόνο προγραμματίζουν να συναντώνται και μέσα από τη διαλεκτική συζήτηση κερδίζουν γνώση κι εκπαιδεύονται, κι αυτή η εκπαίδευσή τους γίνεται το μέσο με το οποίο μπορούν να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και που τους έχει επιβληθεί από την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων και να την ανατρέψουν (Gougoulakis,2010). Μπορούν να αποτινάξουν από πάνω τους ο,τιδήποτε έχουν άκριτα απομοιώσει *«από τις κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους»* (Kokkos,2005) και τότε είναι που η κατάκτηση της γνώσης, η επίγνωση, συντελεί στην απελευθέρωση του νου και γίνεται *«πράξη ελευθερίας»* (Freire,1970 στο Tennant,1997). Όταν ο αναλφάβητος αποκτά ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, όταν φτάνει στο στάδιο της συνειδητοποίησης, έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί όλες τις δυνάμεις που ως εκείνη τη στιγμή τον εμποδίζουν να αυτοκαθοριστεί, να χειραφετηθεί και να δράσει υπέρ της διεκδίκησης μιας καλύτερης γι' αυτόν κοινωνίας, όπου θα επικρατεί η ισότητα, η ελευθερία σκέψης και δράσης και μια πολιτισμένη και υγιής σχέση με τους συνανθρώπους του (Tsimproukli-Filips,2008). Μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία και το συμμετοχικό διάλογο η εκπαίδευση του Freire, που, όπως επισημαίνει και ο Jarvis (2004), δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από την πολιτική, θα ισχυροποιήσει όλες τις μάξες των *«αδύναμων»* κι *«ευάλωτων πολιτών»* και θα τους ενσωματώσει σε μια φιλελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία δίχως ταξικές συγκρούσεις και κινήματα διαμαρτυρίας, ενώ με την πολιτεία αρωγό θα οδηγήσει στην ενίσχυση της Λαϊκής Επιμόρφωσης, στην ισότητα των ευκαιριών και στη δυνατότητα ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης για όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Το ότι *«ο διάλογος είναι μια στιγμή κατά την οποία οι άνθρωποι συναντιούνται για να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητα τους, καθώς τη δημιουργούν και την αναδημιουργούν»* (Freire,2011), είναι μια από τις βασικές παραδοχές του Freire, που άπτονται της ιδεολογίας του.

Η σουηδική Λαϊκή Επιμόρφωση και οι αποκλίσεις της από τη θεωρητική προσέγγιση του Freire

Η θεωρητική προσέγγιση του Freire αντικατοπτρίζει τις συνθήκες των χωρών του τρίτου κόσμου, εκεί που εκδηλώνονταν ακραίες κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός ακόμη κάποιων κοινωνικών τάξεων από το κράτος. Εκεί όπου η άρχουσα τάξη επέβαλλε τη δική της κουλτούρα και το δικό της αξιακό σύστημα στο λαό (Kokkos,2005). Γι' αυτό το λόγο, ο Freire οδηγήθηκε στην παραδοχή του ότι ο μόνος τρόπος ο λαός να ζήσει ανθρώπινα σε συνθήκες κοινωνικής ισότητας, πολιτικής σταθερότητας και ισοπολιτείας είναι να συνειδητοποιήσει τη βία και την περιθωριοποίηση που του

επιβάλλεται από την πολιτεία και να δράσει προκειμένου να αποτινάξει από πάνω του αυτή την εξάρτηση. Στη χώρα του Freire η εκπαίδευση εξυπηρετώντας συμφέροντα της ιθύνουσας τάξης άφησε το λαό στο περιθώριο. Στόχος της ήταν να δημιουργήσει ανθρώπους παθητικούς, που θα ζουν σε καθεστώς ανελευθερίας, αναλφάβητοι χειρώνακτες στην πλειονότητά τους (Zarifis,2008). Στη Βραζιλία οι άνθρωποι *«είναι εγκλωβισμένοι στο μύθο της δικής τους φυσικής κατωτερότητας, που κι αυτός αποτελεί τμήμα της κυρίαρχης κουλτούρας»* (Kokkos,2005α). Στη Σουηδία από την άλλη πλευρά, οι κύκλοι μελέτης και αυτομόρφωσης έγιναν όπλο στα χέρια των εργατών, που αποφασίζουν να λύσουν οι ίδιοι το πρόβλημα της ελλιπούς τους μόρφωσης. Σύμφωνα με τον Warner (2007), στέλεχος του ABF, της μεγαλύτερης οργάνωσης Λαϊκής Επιμόρφωσης της Σουηδίας, στόχος των κύκλων μάθησης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους προκειμένου για την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους καταστήσουν ικανούς να συμμετέχουν σε δράσεις που στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή. Η Σουηδία, όμως, είναι μια χώρα όπου οι κοινωνικοπολιτικές δομές είναι εξ' ολοκλήρου διαφορετικές, γι αυτό και διακρίνουμε έντονα μια διαφοροποίηση από τη θεωρία του Freire. Είναι μια χώρα, όπου *«η κυρίαρχη κουλτούρα δεν επιβάλλεται βίαια, αλλά με συναίνεση και μακροχρόνιες ζυμώσεις»* (Kokkos,2005α). Μια χώρα που αναγνώρισε αμέσως την αξία τού να έχει κανείς μορφωμένο εργατικό δυναμικό στο πλαίσιο της ισότητας ευκαιριών, της δικαιοσύνης και της ανταγωνιστικότητας με τα άλλα κράτη. Αποτέλεσε μέλημα της ίδιας της σουηδικής κυβέρνησης το να έχουν οι ενήλικες την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, προκειμένου να αποκτήσουν εξειδίκευση στον τομέα εργασίας τους, να γίνουν ανταγωνιστικοί, καθώς και για να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους. Αξίζει να τονιστεί εδώ η αντίφαση ότι στην περίπτωση της Σουηδίας το λαϊκό κίνημα θεσμοποιήθηκε και αγκαλιάστηκε από την ίδια την κρατική εξουσία και πως η οικονομική εξάρτηση από το κράτος οδήγησε και στην πολιτική μετατροπή του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης σε θεσμό της κοινωνικής πρόνοιας (Gougoulakis,2010). Αντίθετα, για τον Freire η απελευθέρωση των ατόμων σχετίζεται με τη συνειδητή αντιπαράθεση με τις δυνάμεις που ασκούν την εξουσία και τη βίαιη αλλαγή των κοινωνικών δομών (Kokkos,2005α). Επομένως, η επανάσταση, που δικαιολογεί ο Freire στη χώρα του, για τη Σουηδία είναι απλά μια προσπάθεια των ατόμων *«να αποκτήσουν επίγνωση της κατάστασής τους, αλλά και να οικοδομήσουν τις ικανότητες εκείνες, που θα τους ενισχύσουν στον αγώνα τους για κοινωνική αλλαγή»* (Κουλαουζιδis,2011) για σημαντικές μαζικές μεταβολές στον πολιτισμό, την κοινωνική δομή και την κοινωνική συμπεριφορά.

Η αποστολή της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως επιστήμη αποτελεί εργαλείο των κοινωνικών κινημάτων (Gougoulakis,2010) κι έχει τις ρίζες της στη σουηδική κοινωνία στα τέλη του 19ου αιώνα. Στη χώρα αυτή έγινε πράξη η λειτουργία του θεσμού μιας ελεύθερης, αυτόνομης κι εθελοντικής Λαϊκής Επιμόρφωσης μέσα από τους ποικίλους κύκλους μάθησης (studiecirklar) στους οποίους συμμετείχαν μεγάλες ομάδες πληθυσμού έξω από την τυπική εκπαίδευση. Στο άρθρο του ο Γουγουλάκης (2010) καταγράφει τόσο τις λειτουργικές όσο και τις παραδειγματικές παραδοχές του (Brookfield,2012) για τη

σουηδική Λαϊκή Επιμόρφωση και κατ' επέκταση, για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την αποστολή της. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι μια μετασχηματιστική εκπαίδευση, που έχει την ικανότητα να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους μέσα από το *«διαρκή διάλογο»* και την *«αμφίδρομη ανταλλαγή πληροφοριών»* στην *«κοινωνική αντίσταση ενάντια σε κατεστημένες δομές εξουσίας»*, ενάντια στην *«κυρίαρχη κουλτούρα»*. Μια επιστήμη, που απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους ενήλικες, ιδιαίτερα *«στις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού»*, που *«ενσαρκώνει την ιδέα της αλληλεγγύης στην πράξη»* κι έχει ως στόχο της να τους ενδυναμώσει ως άτομα αυξάνοντας το επίπεδο καλλιέργειας και μόρφωσής τους μέσα από την *«αμοιβαία κοινωνική επικοινωνία»*. Μια επιστήμη, που έχει τη δύναμη να καταστήσει τους πολίτες *«ισχυρούς και ανταγωνιστικούς στην ελεύθερη αγορά εκπαίδευσης και κατάρτισης»*, αλλά και ικανούς για *«την ανάληψη κοινωνικής ευθύνης και την υπεράσπιση και εμβάθυνση της δημοκρατίας»*. Ένα *«πλεονεκτικό εργαλείο μάθησης και κοινωνικού μετασχηματισμού»* είναι η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, ισχυρίζεται ο συγγραφέας, και μέσα από τις θέσεις του διαφαίνεται το πόσο πολύ έχει επηρεαστεί από τη θεωρητική προσέγγιση του Freire, που στηρίζεται *«στην αμοιβαία δύναμη του διαλόγου και στη δέσμευση για συνειδητοποίηση και πολιτική πράξη»* (McLaren, 2000). Σύμφωνα με το θεολόγο της απελευθέρωσης Leonardo Boff (1998) η πρακτική του Freire στηρίχτηκε στη *«διαλεκτική της μετακίνησης από τη μετατροπή της μετασχηματιστικής δράσης σε γνώση και στη μετατροπή της γνώσης σε μετασχηματιστική δράση»*, ενώ ο ίδιος ο βραζιλιάνος παιδαγωγός στο βιβλίο του *«Παιδαγωγική του Καταπιεζόμενου»*, που αποτέλεσε σταθμό για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας του, μίλησε για την *«εξανθρώπιση»* που επιφέρει η *«διερεύνηση της σκέψης των ανθρώπων για την πραγματικότητα και της δράσης τους πάνω στην πραγματικότητα, δηλαδή της πράξης τους»* (Freire, 1977). Στην εξέλιξη του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη Σουηδία διαφαίνεται η έντονη επήρεια της θεωρητικής προσέγγισης του Freire για τη μετασχηματιστική και απελευθερωτική εκπαίδευση, για τη γνώση, που αποκτάται μέσα από την εμπειρία και τον κριτικό πάνω σ' αυτή στοχασμό (Gougoulakis, 2010).

Επίλογος

Οι εποχές αλλάζουν, όμως υπάρχουν σημαντικοί άνθρωποι που άνοιξαν το δρόμο στη δια βίου εκπαίδευση και συνακόλουθα στην εκπαίδευση των ενηλίκων προκειμένου για τη διαμόρφωση πολιτειών ισότητας, ελευθερίας και δημοκρατίας. Ένας από αυτούς ήταν ο Freire, που υπερασπίστηκε με τόλμη σε όλη τη διάρκεια της ζωής του το ρόλο της εκπαίδευσης ως πράξη ελευθερίας και αντιτάχθηκε με όλο του το σθένος στη λειτουργία της σε βάρος των καταπιεσμένων κι εκμεταλλευόμενων κοινωνικών στρωμάτων. Στην εποχή της καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού, η κριτική παιδαγωγική του Freire μας δημιουργεί την ελπίδα πως μπορεί η εκπαίδευση, ειδικότερα του ενήλικου πληθυσμού μιας χώρας, να αλλάξει ολόκληρο τον κόσμο και να άρει ανισότητες κι αδικίες. Όταν οι άνθρωποι συνειδητοποιήσουν την αξία της μάθησης και της γνώσης μέσα από την εμπειρία, την επικοινωνία και το διάλογο κι όταν οι δάσκαλοι αφήσουν στην άκρη το ρόλο της αυθεντίας και δεχτούν να μάθουν από τους μαθητές τους, τότε κι ο κόσμος μας θα μπορέσει να αλλάξει σε συνθήκες

πραγματικής δημοκρατίας. Όπως, άλλωστε, επισημαίνει και ο Jarvis (2007), «το έργο του Freire συνέβαλε στο να παραμείνουν σε ισχύ οι αξίες του ανθρωπισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boff, L. (1998). *στο McLaren, P., Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, 3rd ed., New York: Longman
- Brookfield, S.(2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*, San Francisco, Jossey-Bass
- Freire, P. (1977). *I agogi tou katapiezomenou*. Athina: Rappas
- Freire, P. (2006). *Deka epistoles pros ekeinous pou tolmoun na didaskoun*. Athina: Epikentro. (Proti dimosiefsi 1998).
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Apeleftherotiki paidagogiki: dialogoi gia ti metaschimatistiki ekpaidefsi*. (metfr. G. Koulaouzidis). Athina: Metaichmio
- Gerou, TH., (1977). *O Paolo Freire kai i elliniki pragmatikotita*, Athina, ekd. Rappa
- Gougoulakis, P. (2010). *Morfotiko kinima kai koinonikos metaschimatismos: I soudiki Laiki Epimorfosi, sto Sygchrones prosengiseis tis Ekpaidefsis Enilikon gia tin EKE 52, Patra , EAP*
- Jarvis, P. (2004). *Synechizomeni ekpaidefsi kai katartisi: Theoria & praxi*. Athina: Metaichmio.
- Jarvis, P. (2007). *Paulo Freire sto Peter Jarvis (epim.) Oi themeliotes tis Ekpaidefsis Enilikon*, Athina, Metaichmio
- Kokkos, A., (2005). *Anichnevontas to pedio*, Athina, Metaichmio
- Kokkos, A., (2005a). *Methodologia Ekpaidefsis Enilikon, Tomos A', (Theoritiko Plaisio kai Proypotheseis Mathisis)*. Patra, EAP
- Kokkos, A. (2010). *Kritikos Stochasmos: Ena Krisimo Zitima. Sto: Vergidis, G., Kokkos, A., (Epim.), Ekpaidefsi Enilikon: Diethneis Prosengiseis kai Ellinikes Diadromes. Sel. 65-93*. Athina: Metaichmio.
- Kokkos, A. (2011). *Sygchrones Prosengiseis tis Ekpaidefsis Enilikon, Odigos Meletis gia ti Th.E. EKE 52, Patra, EAP*

- Koulaouzidis, G. (2011). *Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis*, Tefchos, A', Athina, E.K.D.D.A.
- Liampas, T. (2006). *Prologos stin elliniki ekdosi sto P. Freire, Dekapistoies pros ekeinois pou tolmoun na didaxoun*, Thessaloniki, Epikentro, sel. 9-31
- Manthou, CH. (2007). *To paidagogiko programma tou Freire, sto Ekpaidefsi Enilikon: Genika Eisagogika Themata*, t.10, sel.22-26
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy in Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*, Boulder, CO: Rowman & Littlefield
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*, 2nd edition, London, Routledge.
- Tsimpoukli- Filips (1998). *Sto Ekpaideftiko yliko, 2010, Epimorfosi Ekpaidefton kai Stelechon gia Efalotes Koinonika Omades*, Athina, YPEPTh, NGDVM, IDEKE
- Warner, P. (2007). *Organonontas ti diergasia ton kyklon meletis sto Sygchrones prosengiseis tis Ekpaidefsis Enilikon gia tin EKE 52*, Patra , EAP
- Zarifis, G., (2008). *O rolos tou kritikou stochasmou sti Mathisi ki Ekpaidefsi Enilikon*, Thessaloniki, Aristoteleio Panepistimio

Αξιολόγηση σχολικών μονάδων

*Ιωαννίδου Γεωργία, Υποψ. Διδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ποιμενίδης Δημήτριος, Υποψ. Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ποιμενίδου Σοφία, MSc Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φοιτήτρια, Τμήμα Κοινωνικής
Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο*

Περίληψη

Οι σύγχρονες αλλαγές που συντελούνται σε όλα τα πεδία, επιφέρουν αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να προσαρμοστεί και να αναθεωρήσει τις πρακτικές αναδομώντας τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα. Ειδικότερα η εσωτερική αξιολόγηση επιδιώκει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ οι παρελθούσες μορφές επιθεωρητισμού και ατομικής αξιολόγησης αρχίζουν να εκλείπουν. Οι διαδικασίες αποκτούν ολιστικό χαρακτήρα και προσεγγίζουν τη σχολική μονάδα ως πολυπαραγοντικό οργανισμό, ενισχύοντας τη συνεργασία και την ισοτιμία, βασιζόμενες στις αρχές της δημοκρατίας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο εφαρμόζονται συνδυασμοί μορφών αξιολόγησης, ενίοτε και υποχρεωτικά, ενώ στην Ελλάδα, διαχρονικά, οι προσπάθειες για αξιολόγηση έχουν αποβεί άκαρπες, με τους εκάστοτε νόμους να παραμένουν ανενεργοί. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση συγκλίνουν ως προς την αναγκαιότητά της για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ως προς τον ανατροφοδοτικό και διαμορφωτικό της χαρακτήρα, ενώ παράλληλα επιθυμούν η αξιολόγηση να πραγματοποιείται από άτομα με κατάλληλες γνώσεις..

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, σχολικές μονάδες, αυτοαξιολόγηση

Evaluation of school units

*Ioannidou Georgia, PhD Candidate, Department of Preschool Education Sciences
and Educational Design, University of the Aegean
Poimenidis Dimitrios, Postdoctoral Candidate, Department of Preschool Education
Sciences and Educational Design, University of the Aegean
Poimenidou Sofia, MSc Department of Philosophy and Social Studies, University of
Crete, Student, Social Workers Department, Hellenic Mediterranean University*

Abstract

The modern changes that are taking place in all fields bring about changes in the educational system, which must adapt and review the practices by restructuring the operation of the school units. In this context, evaluation is a priority. In particular, internal evaluation seeks to improve educational work, while past forms of inspection and individual evaluation are beginning to disappear. The processes acquire a holistic character and approach the school unit as a multifactorial organization, enhancing cooperation and parity, based on the principles of democracy. At European level, combinations of

forms of evaluation are applied, sometimes compulsorily, while in Greece, over time, the efforts for evaluation have been ineffective, with the respective laws remaining inactive. Teachers' views on the assessment converge on the need to improve the educational work, on its feedback and formative character, while at the same time they want the assessment to be carried out by people with appropriate knowledge.

Key Words: evaluation, school units, self-evaluation

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα θεωρείται ο κεντρικός πυρήνας της εκπαίδευσης όπου παράγεται το εκπαιδευτικό έργο, το οποίο αποτελεί αντικείμενο πλείστων ερευνών, με στόχο τον καθορισμό της ποιότητάς του και τη συνεχή βελτίωση. Η βελτίωση αυτή δεν νοείται στο στενό πλαίσιο του σχολικού χώρου αλλά είναι συνυφασμένη με τις αλλαγές που υφίσταται η κοινωνία σε οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό τομέα, ωστόσο εκπορεύεται από την προσπάθεια της ίδιας της σχολικής μονάδας, μέσα από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού της έργου. Σε αυτήν την κατεύθυνση συντελείται μία εσωτερική αξιολόγηση, οι διεργασίες της οποίας υπόκεινται σε συστηματικές και συλλογικές διαδικασίες, οι οποίες, εντούτοις, βασίζονται σε επιστημονικά κριτήρια, ώστε η αξιολόγηση να καταστεί αξιόπιστη και αντικειμενική (Bakalmpasi et al., 2011). Βέβαια, δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό της σχολικής μονάδας, ως μία απομονωμένη διαδικασία, αλλά να θεωρείται ως μία φυσική εξέλιξη του προγραμματισμού και των αποτελεσμάτων που επιφέρει, όπως συμβαίνει σε όλες τις διοικητικές διαδικασίες (Pios, 2013). Η συλλογικότητα των μελών που εμπλέκονται διασφαλίζει τις αρχές της Δημοκρατίας, καθώς εμπλέκονται ισότιμα όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα στους εργαζόμενους να αναγνωριστεί η επαγγελματική τους επάρκεια και ταυτόχρονα δίνει ένα κίνητρο να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και να βιώσουν ικανοποίηση μέσα από το έργο τους (Papantoniou-Zormpa & Christofidou 2014).

Βέβαια, με την έννοια αξιολόγηση δεν συνδέονται μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες, αλλά αφορά ένα ευρύτερο φάσμα που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που καθορίζουν το αποτέλεσμα. Οι παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, η μεθοδολογία που εφαρμόζεται, η υλικοτεχνική υποδομή, το επιμορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητικού δυναμικού, η γονεϊκή εμπλοκή, η τοπική κοινωνία κ.ά. Έτσι, συντελείται μία συνολική αξιολόγηση, στην οποία αποτιμάται η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων που επηρεάζουν τη σχολική μονάδα (Belesis, 2012). Η αποτίμηση αυτή, ωστόσο, δεν εστιάζει μόνο σε ποσοτικά δεδομένα που είναι εύκολα μετρήσιμα, αλλά καταγράφει μέσα από την ποιοτική ανάλυση τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες υποδεικνύουν μη μετρήσιμα στοιχεία. Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση είναι αναγκαία σε μία σύγχρονη κοινωνία, η οποία υφίσταται συνεχείς αλλαγές, καθώς προσδιορίζει τα αρνητικά και θετικά σημεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και ενισχύει τον εκσυγχρονισμό της, ώστε να εφαρμόζεται σε πραγματικές καταστάσεις (Michalopoulos, 2013). Σε αντίθετη

περίπτωση, ο σχολικός οργανισμός στερείται της δυνατότητας να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα της αποτελεσματικότητάς του και επιπλέον, αυτοί που χαράσσουν πολιτικές δεν μπορούν με τη σειρά τους να προχωρήσουν σε μία ορθή κατανομή των πόρων (Gkanakas, 2006). Η επικαιρότητα επιφέρει συνεχείς αλλαγές μέσω των κοινωνικών επιδράσεων αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, μεταβάλλοντας συνεχώς τις διεργασίες τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Οι μεταβολές αυτές επηρεάζουν την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο, μέσω της αξιολόγησης δύναται να δράσει προληπτικά, ώστε να αποτρέψει ή να περιορίσει ενδεχόμενα ζητήματα. Συνεπώς, δρα διορθωτικά και επικουρεί στην αναπροσαρμογή των στόχων και της αυτοδιόρθωσης (Brinia, 2008).

Η χρησιμότητα της αξιολόγησης ταξινομείται σε τρία επίπεδα. Στο οικονομικό, στο διοικητικό/πρακτικό και στο παιδαγωγικό/ψυχολογικό. Το πρώτο επίπεδο αφορά τους περιορισμένους πόρους και τη ορθολογική διοχέτευσή τους. Αυτό σημαίνει, πως κάθε δαπάνη θα πρέπει να φέρει τα μέγιστα αποτελέσματα. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Πρέπει να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία που θα ενισχύει την αποτελεσματικότητα, με στόχο την εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος. Το τελευταίο αφορά στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν (Dimitropoulos, 1998).

Η αξιολόγηση σε διεθνές πλαίσιο

Όπως προαναφέρθηκε, τα εκπαιδευτικά συστήματα επηρεάζονται από τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, αλλά και την πολιτισμική ταυτότητα των χωρών και επιδρούν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, τα συστήματα αξιολόγησης στις ευρωπαϊκές χώρες διαφοροποιούνται, αλλά το γενικό πλαίσιο βασίζεται σε τρία μοντέλα που είτε εφαρμόζονται συνδυαστικά είτε μεμονωμένα και είναι τα εξής:

- Το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται, σχετικά με την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτική που χαρακτηρίζεται ως επιθεωρητισμός και συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση.
- Το τεχνοκρατικό-ανταγωνιστικό μοντέλο: Αυτό το μοντέλο αναπροσαρμόζει τους στόχους ανάλογα με τις απαιτήσεις της αγοράς. Η σχολική μονάδα αλλά και ο εκπαιδευτικός δίνουν λόγο στην κοινωνία την οποία απαρτίζουν τόσο οι φορολογούμενοι όσο και οι γονείς που θεωρούνται οι καταναλωτές. Και αυτό το μοντέλο συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση.
- Το δημοκρατικό συμμετοχικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και προωθεί πρακτικές συνεργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Δίνει έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα, συμπεραίνουμε ότι στις δύο πρώτες περιπτώσεις η αξιολόγηση αποκτά ελεγκτικό χαρακτήρα. με στόχο να μετρήσει τον βαθμό που

επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι. Το τρίτο μοντέλο παρουσιάζει ανατροφοδοτικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωσή της (Υ.ΠΑΙ.Θ.ΠΑ).

Στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαπιστώνεται η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης ως υποχρεωτική διαδικασία. Η εξωτερική αξιολόγηση με την αυστηρή της μορφή φαίνεται πως εξαλείφεται. Αντί αυτού θεσμοθετούνται συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης, με αρμοδιότητα να συλλέξουν δεδομένα των σχολικών μονάδων, τα οποία αναλύουν και στη συνέχεια παρακολουθούν τις αλλαγές που συντελούνται για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Συνήθως, η εξωτερική αξιολόγηση συμβαδίζει με την εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο αλληλεπίδρασης. Βέβαια, υπάρχουν χώρες, στις οποίες δεν εφαρμόζεται συστηματικά η αξιολόγηση, μεταξύ των οποίων είναι και η Ελλάδα (Menegatos, 2020).

Ιστορική αναδρομή

Η αξιολόγηση στην Ελλάδα ξεκίνησε τον 19ο αιώνα, με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και είχε ελεγκτικό χαρακτήρα. Την αρμοδιότητα ανέλαβαν Επιτροπές, ενώ στη συνέχεια, το 1834 ο θεσμός του Επιθεωρητή, που καθιερώθηκε έως το 1981 (Xyftera, 2018). Τα καθήκοντά του δεν περιορίζονταν στην οργάνωση της εκπαίδευσης, αλλά είχαν στόχο μια ευρύτερη εποπτεία η οποία απορρίφθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα (Biniari, 2012). Αρχές του 1981 έρχεται η αντικατάσταση του θεσμού και τη θέση του Επιθεωρητή παίρνει ο Σχολικός Σύμβουλος. Οι αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και παράλληλα την αξιολόγηση και την επιμόρφωσή του. Έτσι, η καθαρά παιδαγωγική διάσταση αποκόπτεται από τα διοικητικά καθήκοντα, τα οποία πλέον αναλαμβάνει ο Προϊστάμενος Εκπαίδευσης (Theocharis, 2011). Ωστόσο, οι δευτερογενείς αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου, ως προς την αξιολόγηση, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, καθώς προσέκρουαν στην αντίθεση των εκπαιδευτικών. Το 1985 επιχειρείται η εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία και πάλι δεν εφαρμόστηκε, καθώς συνάντησε την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, οι οποίες αντιδρούσαν για τη συμμετοχή του διευθυντή στις αξιολογικές διαδικασίες. Το 1992 επανέρχεται στο προσκήνιο, με κύριους αξιολογητές, εκ νέου, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον διευθυντή, ενώ ένα χρόνο αργότερα, με προεδρικό διάταγμα η αξιολόγηση αποκτά στοιχεία επιθεωρητισμού, λόγω του πλήθους των εξουσιών που παραχωρούνται στους δύο αξιολογητές. Η διαδικασία ανεστάλη και μεσολαβούν τέσσερα χρόνια μέχρι την επαναφορά ενός νέου θεσμού, ο οποίος απαρτίζεται από τα δύο προηγούμενα πρόσωπα, τον προϊστάμενο και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών. Και πάλι, η άρνηση των εκπαιδευτικών καθιστά την αξιολόγηση μη εφαρμοστέα. Ωστόσο, οι εξελίξεις στην Ευρώπη επιχειρούν να φέρουν αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και μέσα σε αυτές η επαναφορά της αξιολόγησης το 2002. Καταργείται το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών και δίνεται έμφαση στο παιδαγωγικό έργο. Από τους εκπαιδευτικούς, όμως, γίνεται αντιληπτή ως ατομική αξιολόγηση και η αντιδράσεις την καθιστούν εκ νέου ανενεργή. Το 2010 εμφανίζεται η αυτοαξιολόγηση με συνεργατικές και διαμορφωτικές διαστάσεις, ενώ έναν

χρόνο μετά η αξιολόγηση συνδέθηκε με την επαγγελματική εξέλιξη. Στη συνέχεια, μέχρι το 2014 προστίθεται και μία τετράβαθμη κλίμακα αποτίμησης, αλλά και πάλι η αντίδραση τερματίζει κάθε διαδικασία (Xyftera, 2018). Σήμερα, επτά χρόνια μετά, το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης επανέρχεται με Φ.Ε.Κ. ως Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (Efimerida Tis Kyverniseos, 2021).

Μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διακρίνεται σε δύο μορφές. Την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι μία αθροιστική διαδικασία που συντελείται από εξωτερικούς φορείς που αποτιμά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ενημερώνει για την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου (Kolympari & Chatzikostantis, 2016) και ταυτόχρονα ενισχύει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Eurydice, 2015). Πραγματοποιείται από ανώτερα στελέχη και αποτελεί τον έλεγχο της εξουσίας για την επίτευξη της αναλογίας κόστους και ποιότητας και για να διασφαλιστεί ότι ο κάθε σχολικός οργανισμός δεν αλλάζει πορεία σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές που καθορίζει η εξουσία, με στόχο τα ζητούμενα αποτελέσματα. Η συλλογή πολλών δεδομένων που αφορούν τη σχολική μονάδα συμβάλλει στην κατανόηση των διεργασιών της λειτουργίας του οργανισμού και με αυτόν τον τρόπο εξάγονται συγκρίσιμα στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον παραλληλισμό με άλλες σχολικές μονάδες. Η τελική έκθεση αναδεικνύει τα θετικά σημεία και επισημαίνονται οι αδυναμίες.

Η εξωτερική αξιολόγηση εμφανίζει τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι: η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Η επιθεώρηση εμφανίστηκε, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, με τη σύσταση του πρώτου σχολικού συστήματος. Παρά τον ελεγκτικό χαρακτήρα και την επιβολή πρακτικών, υπάρχει και η άποψη ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης εξασφαλίζει την δίχως παρέκκλιση εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αντικειμενική κρίση, εφόσον τα άτομα δεν συνδέονται άμεσα με τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα επαγγελματική ανέλιξης. Οι αντίθετες θέσεις προβάλλουν την ασάφεια της διαδικασίας και ότι αυξάνει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών, σχετικά με την απόδοσή τους. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων που θα βοηθήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα να προβεί στις σωστές αποφάσεις, παραδείγματος χάριν, για την υλικοτεχνική υποδομή ή την πρόσληψη προσωπικού. Ωστόσο, η συλλογή των στοιχείων απαιτεί πολύ χρόνο με αποτέλεσμα τα στοιχεία να μην είναι άμεσα αξιοποιήσιμα. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη σχολική μονάδα (Chatzinikola, 2017). Γενικότερα, η εξωτερική αξιολόγηση θα επιδιώξει, μία σχολική μονάδα που θα εμφανίσει αδυναμίες, να την οδηγήσει πιο κοντά στους εθνικούς στόχους παρά να τη βοηθήσει να βελτιωθεί ουσιαστικά (Slater, 2013).

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα και περιλαμβάνει τον διευθυντή/τρια, τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριές και τους γονείς αυτών. Θετικά σημεία σε αυτήν την μορφή αξιολόγησης είναι ότι οι εμπλεκόμενοι έχουν γνώση για τα δεδομένα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας αλλά και τα ζητήματα που την απασχολούν. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να έχει δύο μορφές, την ιεραρχική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση. Στην ιεραρχική αξιολόγηση τα ανώτερα διοικητικά στελέχη αξιολογούν τους κατώτερους ιεραρχικά, χωρίς να υπάρχει συλλογικότητα, ενώ στηρίζεται σε αντικειμενικές κρίσεις που δεν συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου. Αντίθετα, η αυτοαξιολόγηση ή αλλιώς συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στηρίζεται σε συλλογικές διαδικασίες στις οποίες όλοι συμμετέχουν ενεργά. Αν και αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας, ωστόσο υπάρχουν και αρνητικά σημεία. Ένα είναι τα γνωστικά ελλείμματα των εκπαιδευτικών τα οποία τους εμποδίζουν να προβούν σε ουσιαστικές κρίσεις, με αποτέλεσμα οι ερμηνείες να εμφανίζονται με απλουστευμένο τρόπο και γενικευμένες. Από την άλλη ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις και έλλειψη συγκριτικών στοιχείων (Karakozidou, 2020). Αυτό σημαίνει, πως για να είναι επιτυχής η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια. Οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους ως προς τις πρακτικές της αξιολόγησης και να ακολουθούν τις αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι απλοϊκές γενικεύσεις. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να καλλιεργούνται σχέσεις ισοτιμίας (Solomon, 1999) και να συμμετέχει ενεργά όλη η εκπαιδευτική κοινότητα (McBeath, 2001).

Η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι μια στατική διαδικασία αλλά διέπεται από συνεχείς αλλαγές και η πραγματοποίησή της απαιτεί χρόνο και ιδιαίτερη προσοχή στη συλλογή δεδομένων, την κωδικοποίηση και την ανάλυσή τους. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει η ανάλογη διάθεση για την εφαρμογή της και για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Η λανθασμένη εκτίμηση ότι υφίστανται οι κατάλληλες γνώσεις, ενδεχομένως, να οδηγήσουν στην αποτυχία δεδομένου ότι θα υπάρχει αδυναμία αποκωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων. Αυτό σημαίνει, πως αν οι εκπαιδευτικοί επιλέξουν να αποτιμήσουν ποιοτικά στοιχεία, χωρίς να γνωρίζουν τις κατάλληλες τεχνικές, ενδέχεται να οδηγηθούν σε αναξίοπιστα αποτελέσματα. Η χρήση, αντίθετα, ποσοτικών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει στην υπεραπλούστευση (Kolympari & Chatzikostantis, 2016).

Σύμφωνα με τον McBeath (όπ. αναφ. στο Mantas et al., 2009), η εσωτερική αξιολόγηση διέπεται από τα ακόλουθα στοιχεία: Η ενιαία φιλοσοφία, οι κατευθυντήριοι άξονες, τα κριτήρια ποιότητας, η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης και οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας. Το πρώτο στοιχείο αφορά τις κοινές πεποιθήσεις που πρέπει να υιοθετούνται, ώστε να καταστεί επιτυχής η αξιολόγηση στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Το δεύτερο στοιχείο αφορά τις κοινές κατευθύνσεις που πρέπει να χαράξουν οι συμμετέχοντες, να κατανοήσουν τους στόχους, να δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα ή και να ζητήσουν τη βοήθεια ενός κριτικού φίλου. Το τρίτο στοιχείο σχετίζεται με τα συμφωνημένα κριτήρια ποιότητας για το τι ακριβώς θα αξιολογηθεί. Το τέταρτο στοιχείο αφορά τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι θα προσεγγίσουν την

αυτοαξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να επιλεγθούν για αξιολόγηση όλοι οι τομείς ή να δοθεί έμφαση σε ορισμένους. Αρχικά δύναται να επιχειρηθεί μία συνολική εκτίμηση και στη συνέχεια να συστηματοποιηθεί. Το τελευταίο στοιχείο αφορά τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, ώστε να γίνει η συλλογή των δεδομένων και να εξαχθούν συμπεράσματα. Οι μέθοδοι μπορεί να έχουν είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Κριτήρια αξιολόγησης

Η καταγραφή ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων δεν αποτελεί απόλυτη διασφάλιση της εγκυρότητας γιατί διαφοροποιούνται ανάλογα με την υποκειμενική αντίληψη και επιπλέον, μπορεί να παρουσιαστούν δυσκολίες όταν ο αξιολογητής και αξιολογούμενος δεν είναι το ίδιο άτομο. Εντούτοις υπάρχουν κάποιοι δείκτες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, οι οποίοι μπορούν κατά περίπτωση να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας ή ακόμη και να εμπλουτιστούν. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2012) αναφέρει 15 δείκτες που αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο παραπάνω πόνημα τα κριτήρια φέρουν τον όρο «δείκτες» και είναι χωρισμένοι σε τομείς. Στη νεοεισαχθείσα αυτοαξιολόγηση (Ι.Ε.Π., 2021) οι δείκτες μετονομάζονται σε άξονες οι οποίοι περιλαμβάνουν επιμέρους δείκτες, οι οποίοι είναι ενδεικτικοί και μπορούν να προσαρμοστούν, επίσης, κατάλληλα σε κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, έχουν επικαιροποιηθεί και οι θεματικές σε συνάρτηση με τις αλλαγές στο κοινωνικό σύνολο και συνεπώς στη σχολική μονάδα. Επίσης, απευθύνονται και στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Kelpanidi et al., (2007), τα 2/3 των ερωτώμενων εκπαιδευτικών εκφράζουν την άποψη, ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και επιθυμούν να είναι διαμορφωτική και να οδηγεί στη βελτίωση, δηλαδή τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, δεν επιθυμούν να κριθούν από συναδέλφους, γεγονός που φανερώνει την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας. Και σε επόμενη έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και επιπλέον, επιθυμούν την επιμόρφωση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Σε καμία περίπτωση δεν θέλουν, σε περίπτωση αρνητικών αποτελεσμάτων, αυτό να συνδεθεί με κυρώσεις. Επιπλέον, τα κριτήρια για τα οποία θέλουν να αξιολογηθούν είναι η διδακτική πράξη, η συνέπεια στα καθήκοντα, η επαρκής γνώση των αντικειμένων που διδάσκουν, η συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες και η διαχείριση της τάξης. Επίσης, επιθυμούν έναν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με αξιολογητή το ίδιο το άτομο, τον Σχολικό Σύμβουλο και τους μαθητές/τριες (Nasikas, 2014). Σύμφωνα με τον Polyzou, (2007), πολλά ζητήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλονται στην έλλειψη αξιολόγησης, η οποία πρέπει να έχει διαγνωστικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο αξιολογητής να είναι είτε ο διευθυντής είτε ο Σχολικός Σύμβουλος, οι οποίοι όμως θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι. Κι εδώ δίνεται έμφαση στο τρίπτυχο γνωστική επάρκεια, διδακτική ικανότητα και τήρηση των κανόνων που διέπουν

τη σχολική μονάδα. Η εσωτερική αξιολόγηση επιλέγεται κατά προτίμηση. Σε πρόσφατη έρευνα διαπιστώνεται ότι λίγοι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν θετικοί ως προς την αξιολόγηση, επιθυμώντας να προάγει την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του έργου τους. Επιπλέον, οι μισοί περίπου αναγνωρίζουν το δικαίωμα στην πολιτεία να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σημαντικό εύρημα είναι ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού φαίνεται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (Karakozidou, 2020). Αντίθετα, η Karapanou (2019) διαπιστώνει ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την αξιολόγηση με ανθρωποκεντρικές διαστάσεις, η οποία θα τους αξιολογεί ως προσωπικότητες. Ως αξιολογητές επιθυμούν άτομα επιμορφωμένα, με τις κατάλληλες γνώσεις, ενώ σε καμία περίπτωση δεν θέλουν τον ρόλο αυτό να τον αναλάβουν γονείς ή μαθητές/τριες.

Η μακροχρόνια απουσία της αξιολόγησης από τα σχολεία δημιουργεί καχυποψία σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διατηρούν επιφυλάξεις για τους στόχους τους οποίους εξυπηρετεί, ενώ εκδηλώνουν ανησυχία για μία ενδεχόμενη απόλυση κατά συνέπεια. Όσοι είχαν εμπειρία αξιολόγησης κατά το παρελθόν, συμφωνούν με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί κίνητρο για αυτό-βελτίωση. Όσο για τους αξιολογητές, εκ νέου παρατηρείται πως επικρατεί η άποψη του επαρκώς μορφωμένου ατόμου. Αναφορικά με τις συνέπειες της αξιολόγησης, διαφαίνεται κι εδώ η ανησυχία για τυχόν απόλυση και η επιθυμία η αυτοαξιολόγηση να εφαρμόζεται σε ένα μη εκβιαστικό πλαίσιο (Peneti, 2018).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική μονάδα, παράλληλα με τις κοινωνικές διαστάσεις. Η διεθνής εμπειρία μαρτυρά την εφαρμοζόμενη αξιολόγηση στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, πλην της Ελλάδας, στην οποία οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης κατέστη ανενεργή. Μεταξύ των μορφών της αξιολόγησης παρατηρείται η προτίμηση είτε της εσωτερικής αξιολόγησης είτε συνδυασμός εσωτερικής-εξωτερικής. Η τελευταία τείνει να εκλείψει, λόγω του ελεγκτικού της χαρακτήρα. Στόχοι της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από συλλογική προσπάθεια που προάγει την ισοτιμία και λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη σχολική μονάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ταυτίζονται στον ανατροφοδοτικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και θεωρούν ότι η εφαρμογή της θα συμβάλλει στην αυτό-βελτίωσή τους. Επιπρόσθετο κοινό σημείο, αποτελεί η επιθυμία τους, τα εμπλεκόμενα άτομα που θα αξιολογούν να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ενώ δεν θέλουν τα αρνητικά σημεία να συνδεθούν με κυρώσεις.

Βιβλιογραφία

- Bakalmpasi, E., Fokas, E. & Dimitriou, I. (2011). Axiologisi kai esoteriki politiki tis ekpaideftikis monadas. Mia schesi pou diasfalizei tin anavathmisi tis parechomenis ekpaidefsis. *Epistimoniko Vima*, t.15.
- Belesis, I. (2012). *Axiologisi tou ekpaideftikou ergou: Oi apopseis ton ekpaideftikon kai ton diefthynton scholikon monadon A/vathmias Ekpaidefsis sti V' Diefthynsi PE Athinas*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias. Scholi Epistimon Tou Anthropou, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Biniari, L. (2012). *Anaptyxi ergaleion aftoaxiologisis scholikis monadas me stocho tin igesia gia ti mathisi*. Didaktoriki Diatrivi. Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis kai tis Agogis stin Proscholiki Ilikia. Panepistimio Patron.
- Brinia, V. (2008). *Management Ekpaideftikon Monadon*. Ekdoseis Stamouli.
- Chatzinikolas, M. (2017). *Apopseis ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis Dodekanisou anaforika me tin aftoaxiologisi tis scholikis monadas*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Aigaiou, Scholi Anthropolistikou Epistimon, T.E.P.A.E.S.
- Dimitropoulos, G. E. (1998). *Ekpaideftiki Axiologisi i Axiologisi tis Ekpaidefsis kai tou Didaktikou Ergou*. Athina: Grigori.
- Efimerida Tis Kyverniseos. (2021). Arithm. 6603/GD4. Tefchos B' 140/20.01.2021.
- Eurydice. (2015). *Diasfalisi tis Poiotitas stin Ekpaidefsi: Politikes kai Prosengiseis gia ti Scholiki Axiologisi stin Evropi*. Vryxelles: Evropaiki Monada Evrydiki. <https://bookshop.europa.eu/el>
- Gkanakas, I. (2006). *I Axiologisi tou ekpaideftikou ergou apo ti skopia diefthynton scholikon monadon defterovathmias ekpaidefsis*. Didaktoriki Diatrivi. Filosofiki Scholi, Tmima Filosofias kai Paidagogikis, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P). (2012). *Axiologisi tou Ekpaideftikou Ergou sti Defterovathmia Ekpaidefsi, Diadikasia Aftoaxiologisis sti Scholiki Monada*. <http://aee.iep.edu.gr>
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P). (2021). *Esoteriki Axiologisi tou ergou tis Scholikis Monadas (Aftoaxiologisi)*. http://iep.edu.gr/images/axiologisi/odigos_axiologisis.pdf
- Karakozidou, E. (2020). *Diarevnisi ton antilipseon ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia tin axiologisi tous*. Diplomatiki ergasia. panepistimio Makedonias.

Scholi Koinonikon, Anthropistikon Epistimon kai Technon. Tmima Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis.

- Karapanou, A. (2019). *I axiologisi tou ekpaideftikou ergou: Apopseis ekpaideftikon Perifereiakon Enotiton Florinas kai Pellas*. Diplomatiki ergasia, Panepistimio Dy-tikis Makedonias. Paidagogiki Scholi Florinas. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Kelpanidis, M., Antoniadi, F., Papadopoulou S. & Poimenidou, D. (2007). Apopseis ekpaideftikon protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis gia tin axiologisi tou ergou tous: erevnitikes diapistoseis. *Paidagogiki Epitheorisi*, t. 44.
- Kolympari, T. & Chatzikostantis, Ch. (2016). I Esoteriki Axiologisi sto plaisio tis Scholikis Monadas. *Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou*, Tefchos 8o.
- Kordistos, K. (2018). *Axiologisi scholikon monadon: I optiki kai o rolos ton syndikalistikou parataxeon stin Protovathmia Ekpaidefsi- sygchroniki prosengisi*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Aigaiou. Scholi Anthropistikon Epistimon. T.E.P.A.E.S.
- Mantas, P., Tavoulari, Z. & Dalavikas Th. (2009). Axiologisi ekpaideftikou ergou. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*.
- Mcbeath, J. (2001). *To scholeio pou mathainei. Axiologisi Ekpaideftikon Pro-grammaton kai Scholeiou: Ekpaideftiki Axiologisi*; Pos; Athina: Metaichmio.
- Menegatos, N. (2020). *Ekpaideftikoi Defterovathmias Ekpaidefsis apenanti stin Anathesmisi tis Aftoaxiologisis tis Scholikis Monadas*. Diplomatiki ergasia. Elliniko Anoikto Panepistimio, Scholi Anthropistikon Spoudon.
- Michalopoulos, G. (2013). *Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias. Scholi Epistimon Tou Anthropou. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Nasikas, A. (2014). *Esoteriki axiologisi kai emploki mathiton. Apopseis ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias. Scholi Epistimon Tou Anthropou. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Papantoniou-Zormpa, S. & Christofidou, E. (2014). Protasi gia esoteriki axiologisi scholikis monadas. *Paidagogiki Epitheorisi*, t.17.
- Peneti, A. (2018). *Dierevnisi ton apopseon ton ekpaideftikon gia tin axiologisi tou ekpaideftikou ergou: I periptosi tou Mousikou Scholeiou Alexandroupolis*.

Diplomatiki ergasia. Dimokriteio Panepistimio Thrakis. Scholi Epistimon tis Agogis. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis. Tomeas Paidagogikis Psychologias.

Pios, S. (2013). Aftoaxiologisi ekpaideftikou ergou se epipedo scholikon monadon protovathmias ekpaidefsis: apopseis ekpaideftikou prosopikou. *7th International Conference in Open & Distance Learning* - November 2013, Athens, Greece.

Polyzos, G. (2007). *I axiologisi tou ekpaideftikou ergou. Apopseis ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis N. Magnisias*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias. Scholi Epistimon Tou Anthropou. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.

Slater, L. (2013). *Building high-performing and improving education systems*. CBT Education Trust 2.

Solomon, I. (1999). *Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada. Ena plaisio ergasias kai ypostirixis*. Athina: Paidagogiko Institutouto-Tmima Axiologisis.

Theocharis, D. (2011). *I Axiologisi os paragontas veltiosis tis poiотitas tou ekpaideftikou ergou - Diethneis taseis, ethnikes politikes kai scholiki praxi*. Didaktoriki Diatrivi. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Xyftera, E. (2018). *I axiologisi ton ekpaideftikon ton scholikon monadon kai o rolos tis koulouras empistosynis sto elliniko scholeio*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias. Scholi Epistimon Tou Anthropou. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.

Y.PAI.Th.PA. (2012). *Protasi gia ena systima axiologisis tis poiотitas tou ekpaideftikou ergou (domon, ekpaideftikou ylikou, diadikasion kai anthropinou dynamikou)*.

Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και ο ρόλος του συγκείμενου

Δημακοπούλου Φωτεινή, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, M.Ed-M.Sc.

Περίληψη

Οι θεωρίες για την εκπαιδευτική ηγεσία που αναπτύχθηκαν τις προηγούμενες δεκαετίες αναγνώρισαν τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως καθοριστικού παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών και της βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός των στοιχείων που συνθέτουν την πολυεπίπεδη και πολύπλοκη έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δηλαδή το όραμα, την επιρροή και τις αξίες και να αναδείξει τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού συγκείμενου. Καταλήγει η μελέτη στη διαπίστωση ότι η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας αφορά ένα συγκεκριμένο «context-specific», αφού η κάθε σχολική μονάδα θεωρείται ως ένα επιμέρους σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας του όλου εκπαιδευτικού συστήματος με σχέσεις διαρκούς αλληλεξάρτησης με τα άλλα υποσυστήματα (διευθυντές, ομάδες μαθητών και γονείς) και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, οικολογικό), τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματική ισορροπία της.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική ηγεσία, εκπαιδευτικό συγκείμενο, όραμα, επιρροή αξίες.

Dimensions of Educational Leadership and the role of the context.

Dimakopoulou Foteini, Head Teacher, M.Ed-M.Sc.

Abstract

The theories about educational leadership developed in previous decades recognized the importance of educational leadership as a determinant of the quality of education, the effectiveness of educational organizations and the improvement of students' academic performance. The purpose of this work is to define the elements that make up the multi-layered and complex concept of educational leadership, such as vision, influence and values, and to highlight the importance of the educational / school context within which it takes place. The study concludes that the practice of educational leadership is context-specific since each school unit is considered as an individual system of high complexity within the educational system, constantly interdependent with internal subsystems (directors, pupil communities and parents) and external subsystems (related to the social, economic, cultural, ecological status of the area); both of which determine its effective balance.

Keywords: Educational leadership, educational context, vision, influence, values.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες επιστημονικές τάσεις στη θεωρία της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν στρέψει την προσοχή των ερευνητών στην ηγεσία πολυπλοκότητας (complexity leadership) (Wheatley, 1999· Marion & Uhl-Bien, 2001 Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007, όπ.αναφ. στο Konstantinoudis, 2019), η οποία δίνει έμφαση στη μη γραμμικότητα, την αοριστία, την αβεβαιότητα και την απροβλεπτότητα, όπου η ηγεσία και οι οργανισμοί αντιμετωπίζονται ως πολύπλοκα προσαρμοστικά συστήματα, ευαίσθητα στις συνθήκες και στις αλλαγές των περιβαλλόντων στα οποία εκδηλώνονται. Τα αποτελέσματα μέχρι στιγμής είναι πολλά υποσχόμενα αλλά υπάρχει ακόμη μεγάλη απόσταση από την ανακάλυψη των μυστικών της οργανωσιακής προσαρμογής, της μάθησης και της δημιουργικότητας. Απαιτείται ένα πολύ μεγαλύτερο θεωρητικό και εμπειρικό έργο προκειμένου να αποκαλυφθούν οι πραγματικές δυνατότητες της προσέγγισης αυτής.

Σύμφωνα προς αυτή την κατεύθυνση, ο Theofilidis (2012) αναφέρει πως η εκπαιδευτική ηγεσία *«ασκείται σε συγκεκριμένο συγκεκριμένο, το οποίο ορίζουν, σε μικρο-επίπεδο, το νομικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και σε μακρο-επίπεδο, η κοινωνία της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης»* (σ.33) και αποτελεί σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003) μια διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Οι πετυχημένοι ηγέτες ξεδιπλώνουν ένα όραμα για το σχολείο του οποίου ηγούνται, όραμα το οποίο εδράζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Φροντίζουν να καθιστούν σαφές και να υπενθυμίζουν αυτό το όραμα και έτσι επηρεάζουν όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα η όλη φιλοσοφία, οι δομές αλλά και οι δραστηριότητες του σχολείου αποβλέπουν στην επιτυχία αυτού του κοινού οράματος.

Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.

Το National College for School Leadership συσχετίζει την εκπαιδευτική ηγεσία με το όραμα την επιρροή και τις αξίες (Bush & Glover, 2003), στοιχεία που αποτελούν και τις βασικές διαστάσεις της.

Ηγεσία και όραμα.

Το όραμα ορίζεται ως *«μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους, καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του»* (Theofilidis, 2012, σελ.122). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος, να εμπλέξει το προσωπικό στη δημιουργία κοινών στόχων, αλλά και να δεσμεύσει το προσωπικό στην πραγμάτωση του κοινού οράματος, να διευκολύνει την εφαρμογή του (Alvy & Robbins, 1998) μέσα από συλλογικές διαδικασίες και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς για να πετύχει τους κοινούς στόχους.

Παρόλο όμως που είναι ιδιαίτερα σημαντικό το όραμα να τύχει αποδοχής και υλοποίησης, έρευνες απέδειξαν ότι τις περισσότερες φορές ο ηγέτης αδυνατεί να πείσει για την ορθότητα της σκέψης του και να υλοποιήσει το όραμά του, επειδή δεν μπορεί να επικοινωνήσει το όραμά του με απόλυτη σαφήνεια, -με βεβαιότητα ότι γνωρίζει που θα οδηγήσει και πόσος χρόνος θα απαιτηθεί-, δε μπορεί να προϋπολογίσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ούτε ξέρει τον τρόπο να οδηγήσει την ομάδα στην επίτευξή του (Bush & Glover, 2003). Αντίθετα παρουσιάζει ένα σχέδιο ασαφές, θολό, πολύπλοκο, αντιφατικό, που τις περισσότερες φορές δεν επιφέρει ριζικές αλλαγές, δεν είναι καινοτόμο, αλλά συνήθως αποτελεί παραλλαγή της επίσημης γραμμής της πολιτείας για την εκπαίδευση (Fullan, 1992). Στην περίπτωση αυτή το όραμα είναι απ' την αρχή καταδικασμένο να αποτύχει, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν ο ηγέτης παραπλανά σκόπιμα το προσωπικό, προκειμένου να τους πείσει να ενστερνιστούν το όραμά του και να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια υλοποίησής του (Mavrantza, 2011).

Βέβαια, οι γνώμες για το ρόλο του οράματος δίστανται, με τους Kouzes & Posner (1996) να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική κάνει τους διευθυντές να αισθάνονται αμήχανα, γι' αυτό δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο οράματος και στόχων που χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: 1) Βασικό (Basic): διαχειρίζεται τους στόχους με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, 2) Μεσαίο (Intermediate): προσδιορίζει τους στόχους με συνέπεια στο κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή, 3) Προχωρημένο (Advanced): συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου και 4) Εξειδικευμένο (Expert): συνδιαλέγεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν ένα συνεργατικό όραμα.

Ηγεσία και επιρροή.

Η επιρροή στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν ταυτίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στο διευθυντή η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Από αυτή τη θέση προκύπτει μόνο ο διοικητικός-διαχειριστικός του ρόλος, ενώ η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί αν αναδυθεί από κάθε μέλος του σχολείου ή ομάδα. Η αντίληψη αυτή προβάλλει και την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας (Bush, 2008), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων (Harris, 2004).

Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Bourantas, 2001).

Πηγές δύναμης ενός εκπαιδευτικού ηγέτη για την άσκηση επιρροής αποτελούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, η επιστημονική του κατάρτιση, η εμπειρία, η δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης, όπως και η δύναμη λόγω θέσης στην ιεραρχία, λόγω του ελέγχου των αμοιβών, των πόρων και των ποινών (Katsaros, 2008).

Ωστόσο η επιρροή ασκείται και από ομάδες, όχι μόνο από μεμονωμένα άτομα. Οι ορισμοί της ηγεσίας συχνά δεν αποκλείουν την αμφίδρομη επιρροή, κάνοντας δεκτό ότι επιρροή ασκείται από τους ηγέτες προς τα μέλη ή και προς άλλους ηγέτες, αλλά και ότι οι ηγέτες επηρεάζονται από άλλους ηγέτες ή από τα μέλη της ομάδας (Karagiannis, 2014).

Επομένως, η ηγεσία συνιστά αλληλεξάρτηση και σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων. Αναφέρεται στο πώς ηγέτες σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικούς ρόλους μοιράζονται την ευθύνη (Harris, 2002), και γι' αυτόν τον λόγο συνδέεται άμεσα με την επίδειξη υπευθυνότητας και τη δέσμευση για την πραγματοποίηση των στόχων που τίθενται. Έτσι, εκλαμβάνεται ως αναδυόμενη ιδιότητα μίας ομάδας ή ενός δικτύου ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Η δυνατότητα για ανάληψη ηγετικού ρόλου είναι παρούσα και προκύπτει κατά τη ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται κάθε φορά κάποια από τα μέλη ενός οργανισμού (Gronn, 2000). Δεδομένου ότι η επιρροή στα μέλη της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο να ηγείται αποτελεσματικά, κάποιο άτομο που να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει τη διάθεση των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Saitis, 2008).

Ηγεσία και αξίες.

Οι ηγέτες καλούνται να εξηγήσουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα αλλά και προσήλωση στις αξίες που συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου.

Ο West-Burnham (2001) κάνει λόγο για την «ηθική εμπιστοσύνης», την ικανότητα του ηγέτη να ενεργεί με τρόπο που να είναι συνεπής διαχρονικά με την επικρατούσα ηθική του συστήματος. Ο ηγέτης που διακρίνεται για την ηθική του αυτοπεποίθηση είναι κάποιος που μπορεί να αποδεικνύει αιτιώδη συνοχή μεταξύ αρχών και πρακτικής, την εφαρμογή των αρχών σε νέες καταστάσεις, τη δημιουργία κοινής αντίληψης και κοινού λεξιλογίου, ενώ έχει την ικανότητα να εξηγήσει και να δικαιολογήσει τις αποφάσεις του επί της ηθικής βάσης και οπτικής, να διατηρήσει τις ηθικές αρχές στην πάροδο του χρόνου και εάν χρειαστεί να τις επανερμηνεύσει και επαναδιατυπώσει.

Ο Wasserberg (1999) συνόψισε τις εκπαιδευτικές αξίες στις οποίες στηρίζονται εν πολλοίς οι διοικητικές αποφάσεις στα εξής σημεία: α) τα σχολεία συνδέονται με άμεσο τρόπο με τη διαδικασία της μάθησης και όλοι οι συμμετέχοντες ως μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται «μαθητές», β) κάθε μέλος είναι μοναδική προσωπικότητα και ως τέτοια η αξία του είναι κι αυτή μοναδική, γ) το σχολείο υπάρχει ως οργανισμός με σκοπό να εξυπηρετήσει τους μαθητές και κατ' επέκταση την τοπική κοινωνία στο σύνολό της, δ) η γνώση που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσχιδής και αφορά όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου. Η μάθηση πραγματώνεται μέσα στις σχολικές αίθουσες αλλά και σε κάθε άλλο χώρο της σχολικής

μονάδας και αφορά στο σύνολο των δράσεων που κάνει το σχολείο και ε) η θετική αντιμετώπιση αποτελεί καίριο παράγοντα της ανάπτυξης. Όλοι οι άνθρωποι, συνεπώς και οι μαθητές, προκόβουν όταν τα άλλα μέλη της κοινωνίας τους εμπιστεύονται, τους ενθαρρύνουν και τους επαινούν.

Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες στο χώρο του σχολείου (Bush, 2008) είναι κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους υποχρεώνει να συμμορφωθούν με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας, ενώ από τη άλλη πλευρά (Maxcy, 1991) εγείρονται ερωτήματα κατά πόσο οι ηθικές επιταγές που ενστερνίζεται ο ηγέτης μπορεί δυνητικά να είναι βασισμένες σε λανθασμένα ηθικά πρότυπα, αν αυτές δεν στηρίζονται σε δημοκρατικά πλαίσια.

Επιπλέον οι πρόσφατες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, οδηγούν τους ηγέτες να στραφούν προς τον επαναπροσδιορισμό θεμάτων που αφορούν τις αξίες της εκπαίδευσης και να αποτιμούν την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την προώθηση δημοκρατικών αξιών στο χώρο του σχολείου (Jenlink, 2009). Η εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών πρέπει να θεωρείται ένα από τα κύρια στοιχεία της άσκησης του έργου της ηγεσίας από τη σχολική διοίκηση (Mazurkiewicz 2011).

Αναμφίβολα, η σημερινή εκπαιδευτική ηγεσία χρειάζεται να καλλιεργήσει τις δημοκρατικές αξίες όπως είναι η ισότητα, η ελευθερία, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η επίλυση των προβλημάτων μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας, η ενεργή συμμετοχή, ώστε με την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και όχι ενός αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας στη σχολική κοινότητα να δημιουργήσει τις βασικές προϋποθέσεις για τον εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής.

Ο ρόλος του «συγκείμενου».

Οι Brauckmann και Pashiardis (2011), υποστήριξαν ότι στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι δράσεις των σχολικών ηγετών επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για το συγκείμενο όπου εργάζονται, δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το εξωτερικό περιβάλλον και το νομικό πλαίσιο που σχετίζονται με τις ηγετικές πρακτικές τους. Το συγκείμενο ορίζεται από μεταβλητές που αφορούν δύο κύρια επίπεδα: το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτισμός/αποκέντρωση, αξιολόγηση και λογοδοσία) και το επίπεδο του σχολείου (μέγεθος, τοποθεσία, αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, δημογραφικά στοιχεία, πόροι).

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι κάθε σχολική μονάδα θεωρείται ως ένα επιμέρους σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας του όλου εκπαιδευτικού συστήματος με σχέσεις διαρκούς αλληλεξάρτησης με τα άλλα υποσυστήματα (διευθυντές, ομάδες μαθητών και γονείς) και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, οικολογικό), τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματική ισορροπία της.

Είναι, σύμφωνα με την Petridou (2003) «ένα ανοιχτό σύστημα μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον» (σελ.87) ένα περιβάλλον (γεωγραφικό και ψυχολογικό), όπου διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση. Επομένως, σε κάθε προσπάθεια να μελετηθεί η διαδικασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν πρέπει να αγνοούνται οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις που δημιουργούν μια πολυπαραμετρική ψυχολογική και κοινωνική πραγματικότητα.

Στη διαδικασία αυτή, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καλείται να ασκήσει το ρόλο του ηγέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αποτελεί δε το βασικό εκφραστή της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού, της προαγωγής των ανθρώπινων σχέσεων και της διατήρησης της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών ως μιας συνεργαζόμενης ομάδας (Pashiardis, 2014).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης αναμένεται, μέσω της συμπεριφοράς του και της δράσης του, να εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στη σχολική του μονάδα και να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα, το οποίο αφενός θα ενισχύει τους στόχους του σχολείου αφετέρου θα κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους ώστε να εξασφαλισθεί η μέγιστη ποιότητα στην εκπαιδευτική πράξη, ενδυναμώνοντας την αίσθηση του ανήκειν σε μια συλλογικότητα, την ομάδα της σχολικής μονάδας (Pashiardis, 2014). Και επειδή συμβαίνει πολλές φορές να αλληλοσυγκρούονται τα εμπλεκόμενα ενδιαφερόμενα μέρη λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους, ο διευθυντής -ηγέτης είναι το πρόσωπο το οποίο θα πρέπει να έχει μια αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού όσο και με το εξωτερικό, αλλά και αυτός που θα κληθεί από την υπό διαμόρφωση κατάσταση να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις και να παρακινήσει το προσωπικό. Οι διευθυντές πέρα από την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού, πρέπει να δρουν επιτυχώς, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν, τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στο εσωτερικό περιβάλλον, στοχεύοντας και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται και να κατευθύνουν τις αλλαγές (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Δεν είναι τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η παραδοχή ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι πάντα «context-specific», αφορά δηλαδή πάντα το συγκεκριμένο συγκείμενο στο οποίο ασκείται, στηρίζεται σε αυτό και ταυτόχρονα περιορίζεται από αυτό (Pashiardis & Johansson, 2016). Η συζήτηση πλέον για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στοχεύει στο βαθμό στον οποίο το κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (Papanou, 2014).

Εδώ προκύπτει και το στοιχείο της «συμπεριφορικής πολυπλοκότητας» ως χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να παρουσιάζει αντικρουόμενες ή αντίθετες συμπεριφορές (ανάλογα με την περίπτωση), ενώ

εξακολουθεί να διατηρεί κάποιο μέτρο ακεραιότητας, αξιοπιστίας και σταθερής κατεύθυνσης (Denison, Hooijberg & Quinn, 1995).

Σχηματίζεται έτσι ένας κοινός τόπος στον οποίο οι μελέτες συγκλίνουν τόσο επιστημολογικά όσο και μεθοδολογικά. Η προσέγγιση των ρητών, άλλοτε, και αόρατων, σε άλλες περιπτώσεις, παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στο μακρο-επίπεδο της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων, τις οργανωτικές δομές του συστήματος φαίνεται ότι αποτελεί πλέον δομικό κομμάτι της συζήτησης περί ηγεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίστοιχα οι τοπικές συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η άτυπη και η συλλογική ηγεσία αποτελούν ανοιχτά πεδία μελέτης. Από την άλλη εντείνονται οι φωνές εκείνες οι οποίες επισημαίνουν ότι για την αντιμετώπιση του ρευστού και σύνθετου περιβάλλοντος της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η μετάβαση σε ένα πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, σε ανοιχτές και σύνθετες προσεγγίσεις.

Αναμφισβήτητα, η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας είναι ο βασικός πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διοικητικές εκπαιδευτικές και καθοδηγητικές διεργασίες που επιτελούνται κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της ηγεσίας δεν αποτελούν μεμονωμένες και ανεξάρτητες ενέργειες από το διδακτικό σύστημα, αλλά χαρακτηρίζονται από εντεταλμένες δράσεις και ενέργειες που υπακούουν στην φιλοσοφία του όλου. Άρα εάν το πλαίσιο αλλάξει θα γίνει και η ηγεσία διαφορετική (Javidan, Dorfman, Howell & Hanges, 2010). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να δημιουργεί κάθε φορά τον κατάλληλο συνδυασμό μοντέλων ηγεσίας και τις κατάλληλες αναλογίες, με βάση το συγκεκριμένο του σχολείου του οποίου ηγείται (Pashiardis, 2014).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού συγκεκριμένου και τη σχέση του με την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί σε συγκεκριμένο πλαίσιο και η υιοθέτηση οποιουδήποτε μοντέλου ηγεσίας δε μπορεί να αγνοήσει συνθήκες όπως, ο άκαμptos συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία, η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, τα σημαντικά και επείγοντα καθημερινά προβλήματα των διευθυντών που δεν τους αφήνουν περιθώρια αυτονομίας, τη βαθιά οικονομική κρίση που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αλλά και τα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας.

Συνακόλουθα, οι σημερινές συνθήκες ευνοούν τη στροφή προς μία μορφή ηγεσίας που θα επιδιώκει ένα περιβάλλον οικοδομημένο σε συνεργατική κουλτούρα, όπου το άτομο ή μια ομάδα ατόμων είναι ικανή να επηρεάζει τις συμπεριφορές, τις στάσεις, τα κίνητρα, τη γνώση ή τις πρακτικές ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων προκειμένου να υιοθετηθούν νέες αξίες και στόχοι, με την ταυτόχρονη μετατροπή της ατομικής δράσης σε ομαδική, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη λειτουργία των υποσυστημάτων και υπερσυστημάτων τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της κάθε σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I only knew: Success and strategies for navigating the principalship*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.
- Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. Nottingham. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 10/4/2020, από <https://dera.ioe.ac.uk/5119/>
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271- 288.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management*. (4nd ed.). London: Chapman Pu.
- Denison, D. R., Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1995). Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6(5), 524–540
- Fullan, M. (1992). Vision that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management and Administration*, 28 (3), 371-338.
- Harris, A.(2002). *School improvement. What's in it for schools*. New York: Routhledge Falmer.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Theofilidis, Ch. (2012). Scholiki Igesia. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Javidan, M., Dorfman, P. W., Howell, J. P., Hanges, P. J. (2010). Leadership and Cultural Context. In *Handbook of Leadership Theory and Practice*, edited by N. Nohria, N. and R. Khurana, 335-376. Boston, MA: Harvard University Press.
- Jenlink, P.M. (2009). Dewey's legacy for democratic education and leadership. In P.M. Jenlink (ed.), *Dewey's Democracy and Education Revisited: Contemporary*

Discourses for Democratic Education and Leadership. New York: Rowman & Littlefield Education, 21-51.

- Karagiannis, A. (2014). Igesia sti dioikisi tis ekpaidefsis kai ta diktya symmetochis. (Didaktoriki Diatrivi). Tmima Politikis Epistimis kai Dimosias Dioikisis, Scholi Nomikon, Oikonomikon kai Politikon Epistimon, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio (EKPA), Athina.
- Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: YPEPTH, Paidagogiko Institouto.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). Leadership Practices Inventory (LPI), A selfassessment and analysis. In S.A. Carless, A.J. Wearing, & L. Mann, *A short measure of transformational leadership*, *Journal of Business and Psychology*, 14(3).
- Konstantinoudis, N. (2019). Styl igesias: Nees prooptikes kai prokliseis.(Metaptychiaki Ergasia).Panepistimio Makedonias.
- Mavrantza, E. (2011). Diacheirisi sygkrouseon: i periptosi ton scholikon monadon. (Metaptychiaki Ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.
- Bourantas, D. (2001).Manatzment: Theoritiko ypovathro, sychrones praktikes. Athina: Benos.
- Maxcy, S. (1991).Educational leadership A critical pragmatic perspective. Toronto: OISE Press.
- Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership with eyes and hearts wide open. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership Learning, Volume 25*. London: Springer, 1031-1045.
- Papanaoum, Z. (2014). Ypostirizontas tin epaggelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon: Arches kai praktikes tis epimorfosis. Sto: Z. Papanaoum, & M. Liakopoulou (Epim), Ypostirizontas tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon. Encheiridio Epimorfosis (s.s. 17-20). Thessaloniki: YPAIPTH.
- Pasiardis, P. (2014). Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi. Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Petridou, E. (2003). O Programmatismos tis drasis tis ekpaideftikis monadas os vasiko stoicheio tis Dioikisis tis Poiotitas stin ekpaidefsi». Sto Z. Papanaoum, P.

- Chatzipanagiotou (Epim.), *I Diefthynsi tis Scholikas Monadas: Taseis kai Praktikes*. (s.s. 87-100). Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.
- Saitis, Ch. (2008). *Ekpaideftiki politiki & dioikisi. Paidagogiki epimorfosi ekpaideftikon tou OAED*. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- West-Burnham, J., 2001. *Interpersonal Leadership* (NCSL Leading Edge seminar thinkpiece. Nottingham: NCSL.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*. London: Paul Chapman.

Διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Καζάκη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός ΠΕ.86 , M.Ed.

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σύνδρομο με αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές τους, όσο και για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αν και η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με το φαινόμενο σε μεγάλη κλίμακα, είναι περιορισμένες οι έρευνες που επιχειρούν να προσδιορίσουν τους παράγοντες της εξουθένωσης, ενώ μέχρι τώρα δεν έχει διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση του φαινομένου. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τους παράγοντες εξουθένωσης που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει. Το δείγμα αποτέλεσαν 173 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα αναδείχτηκαν πέντε παράγοντες που επηρεάζονται από τον διευθυντή: τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, το προβληματικό σχολικό κλίμα/σχολική κουλτούρα, τα προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.), η έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας και τα φαινόμενα σχολικής βίας. Επιπλέον, οι δύο πρώτοι παράγοντες αναδείχτηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης, αντίστοιχα.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, διευθυντής, Chang, παράγοντες εξουθένωσης

Investigating the role of the principal in managing teachers' burnout

Kazaki Panagiota, Teacher at Secondary Education, M.Ed.

Abstract

Teacher burnout is a syndrome that inadvertently harms teachers and classrooms, as well as it degrades the quality of provided education. It has been widely reviewed and studied; however, only limited literature examines the burnout factors. In addition the role of the principal in managing this phenomenon has not been investigated yet. The aim of this study is to highlight the burnout factors that can be influenced by school principals. The sample consisted of 173 secondary school teachers. According to the results, teachers experience moderate levels of job burnout, while women are prone to emotional exhaustion. Moreover, the analysis revealed five factors that statistically lead to job burnout and can be influenced by the principal. That is, student misbehaviors, poor school climate/culture, poor workplaces, inadequate teaching resources and school violence. In addition the study identified the first two factors as predictors of personal accomplishment and depersonalization, respectively.

Keywords: burnout, teachers, principal, Chang, burnout factors

Εισαγωγή

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και η ανάγκη διερεύνησης λύσεων αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού του ρόλου, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί ένα πλήθος σύνθετων ζητημάτων, μέσα και έξω από την τάξη. Όταν υπερβαίνει τα όρια της αντοχής του, είναι αναμενόμενο να βιώνει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται η σημασία του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση ζητημάτων που σχετίζονται με την εξουθένωση, όπως είναι το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση. Δεν επιχειρείται όμως η άμεση συσχέτιση του ρόλου του διευθυντή με το σύνδρομο της εξουθένωσης. Το βιβλιογραφικό αυτό κενό αποτέλεσε μια ακόμη πρόκληση για την παρούσα ερευνητική προσέγγιση.

Θεωρητική Προσέγγιση

Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης

Από τη δεκαετία του 1980 εμφανίζονται θεωρίες και μοντέλα που προσπαθούν να αναλύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (job burnout), με δημοφιλέστερο ίσως το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson (1981). Σύμφωνα με αυτό, ο εργαζόμενος αρχικά νιώθει σωματική και ψυχική κούραση (διάσταση 'συναισθηματικής εξάντλησης'), στη συνέχεια εκδηλώνει αρνητική στάση και έλλειψη ευαισθησίας απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών του (διάσταση 'αποπροσωποποίησης') και τελικά αποτιμά αρνητικά τον εαυτό του σε σχέση με την εργασία του και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της (διάσταση 'έλλειψης προσωπικής επίτευξης').

Αναγκαιότητα μελέτης του θέματος

Οι αρνητικές επιπτώσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης εντοπίζονται τόσο σε ατομικό επίπεδο (διαταραχή σωματικής και ψυχολογικής υγείας, κακές διαπροσωπικές σχέσεις κ.α.), όσο και σε επίπεδο οργανισμού (παραίτηση εργαζομένου, πρόωρη σύνταξη, μειωμένη απόδοση κ.α.). Ειδικότερα στον χώρο του σχολείου, το τίμημα της εξουθένωσης είναι μεγάλο και για τους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με έναν αδιάφορο, ανελαστικό εκπαιδευτικό, που τους αναγκάζει να υπομένουν ένα ανιαρό μάθημα και καταστρέφει το ηθικό της τάξης (Dworkin, 1987· Maslach & Leiter, 1997).

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι υπαρκτό και ταλανίζει τους εκπαιδευτικούς και στην χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό του εκπαιδευτικού δυναμικού μας βιώνει αυξημένη συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπική επίτευξη (Kalyva, 2013· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2002).

Σχετικές έρευνες – Στοχοθεσία παρούσας έρευνας

Στη βιβλιογραφία ένας μεγάλος αριθμός ερευνών μελετά την επαγγελματική εξουθένωση μέσα από τη σκοπιά του εργασιακού άγχους, με το οποίο τη σχετίζει θετικά. Αρκετές από αυτές τις έρευνες διερευνούν τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση του εργασιακού άγχους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι μελέτες των Σαπουντζή-Κρέπια (2000), Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), Παππά (2006), Κορωναίου (2010), Τσιάκκιρου (2012), Χαραλάμπους (2012) και Στάγια και Ιορδανίδη (2014).

Ένας ανάλογος αριθμός ερευνών μελετά την επαγγελματική εξουθένωση από τη σκοπιά της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την οποία τη σχετίζει αρνητικά. Αρκετές από αυτές τις έρευνες διερευνούν τον ρόλο του διευθυντή στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ενδεικτικά αναφέρονται οι μελέτες των Panagoroulos, Anastasiou και Galani (2014), Kouli et al. (2015) και Ρώιμπα και Νομικού (2015).

Επίσης, κάποιες μελέτες επιχειρούν άμεσα ή έμμεσα (μέσω του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής ικανοποίησης) να συνδέσουν την εξουθένωση με το στύλ ηγεσίας, όπως οι έρευνες των Blase, Blase, Anderson και Dungan (1995), Brock και Grady (2000), Saiti (2007) και Koutouzis και Malliara (2017).

Υπάρχει επομένως ένας ιδιαίτερα σημαντικός αριθμός ερευνών, που ανεξάρτητα από το πρίσμα μελέτης του φαινομένου της εξουθένωσης, αφήνει έμμεσα να διαφανεί η ύπαρξη σχέσης του διευθυντή με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας του. Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει άμεσα αν και με ποιο τρόπο ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στη μείωση του φαινομένου. Για να προσεγγίσει το θέμα, διαμόρφωσε μια βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη λίστα παραγόντων που οδηγούν στην εξουθένωση και έθεσε ως βασικό της στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στην αντιμετώπιση των παραγόντων αυτών.

Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Βασικό κορμό στη λίστα των παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης αποτέλεσαν οι παράγοντες της Chang (2009) που απεικονίζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1 (Chang 2009, σ. 199)

Η Chang κατατάσσει τους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικούς, οργανωτικούς και παράγοντες συναλλαγής. Η περιοχή στην οποία επικαλύπτονται οι οργανωτικοί παράγοντες από τους ατομικούς απεικονίζει τους παράγοντες συναλλαγής. Αναλυτικότερα, οι ατομικοί παράγοντες αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και απαντούν στην ερώτηση ‘ποιος’ βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση. Οι οργανωτικοί παράγοντες αφορούν στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ή στα χαρακτηριστικά του οργανισμού της σχολικής μονάδας και απαντούν στην ερώτηση ‘τι προκαλεί’ την επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, σύμφωνα με την Chang, οι παράγοντες συναλλαγής αποτελούν το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών και οργανωτικών/κοινωνικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί απαντούν στην ερώτηση ‘ποιος και σε ποιες συνθήκες’ βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση.

Με βάση κυρίως τους παράγοντες της Chang, αλλά και αυτούς που αναφέρονταν από τις Brock και Grady (2000) και από τη βιβλιογραφία στην οποία έγινε αναφορά προηγουμένως, διαμορφώθηκε μια λίστα 31 πιθανών παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης που θα μπορούσε ίσως να επηρεάσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η λίστα απτόταν 8 θεματικών περιοχών: 1. Υπερβολικές απαιτήσεις της εργασίας. 2. Συμπεριφορά μαθητών. 3. Σύγχυση σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού. 4. Στυλ διοίκησης-οργάνωσης. 5. Προβληματικό σχολικό κλίμα/κουλτούρα. 6. Προβλήματα

υποδομής και υλικών μέσων διδασκαλίας. 7. Έλλειψη αναγνώρισης του έργου του εκπαιδευτικού. 8. Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ερευνητική Προσέγγιση

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας, ακολουθήθηκαν τα 6 στάδια ποσοτικής έρευνας του Creswell (2011). Πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα (N=173) ορίστηκε με βολική δειγματοληψία. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και διαβαθμίσεις της κλίμακας τύπου Likert. Τέλος, η καταχώρηση και ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πακέτο στατιστικής ανάλυσης SPSS 24.0.

Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 4 μέρη. Οι ερωτήσεις του Α' μέρους αφορούσαν στα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το Β' μέρος μετρούσε το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των συμμετεχόντων, κάνοντας χρήση της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης για Εκπαιδευτικούς MBI-ES, όπως μεταφράστηκε από τον Κόκκινο (2002). Στο Γ' μέρος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν τους 31 πιθανούς παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης που προέκυψαν από την προαναφερθείσα διαδικασία. Τέλος, στο Δ' μέρος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει καθένα από τους 31 παράγοντες.

Διαδικασία της έρευνας - Αποτελέσματα

Για τη μέτρηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης (1^ο ερευνητικό ερώτημα), χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση Walter et al. (2009). Διαπιστώθηκε μεσαία συναισθηματική εξάντληση (M.O.=17.87), μεσαία προσωπική επίτευξη (M.O.=34.51) και χαμηλή αποπροσωποποίηση (M.O.=4.48).

Για τη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης (2^η ερευνητική υπόθεση) εφαρμόστηκε έλεγχος T test σε ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση διακύμανσης One Way ANOVA. Τα αποτελέσματα ($t=-3.274$ και $p=0.001<0.05$) έδειξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (M.O.=19.63), απ' αυτά που βιώνουν οι άντρες εκπαιδευτικοί (M.O.=14.47).

Από τους 31 πιθανούς παράγοντες εξουθένωσης, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς μόνο 8 (3^ο ερευνητικό ερώτημα). Επίσης εντοπίστηκαν 20 πιθανοί παράγοντες εξουθένωσης που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως επηρεάζονται από τον διευθυντή (4^ο ερευνητικό ερώτημα). Και στα δύο ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1-5), με όριο

M.O.>3.35.

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα των δύο προηγούμενων ερωτημάτων, προέκυψαν οι 5 παράγοντες του Πίνακα 1 που ακολουθεί, οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες της εξουθένωσης και τους οποίους μπορεί να επηρεάσει ο διευθυντής. Με εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson (5^η ερευνητική υπόθεση), βρέθηκε πως και οι 5 παράγοντες σχετίζονται θετικά με την προσωπική επίτευξη, ενώ μόνο οι 2 τελευταίοι σχετίζονται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση. Επίσης, κανένας παράγοντας δεν βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση.

παράγοντας		συναισθηματική εξάντληση	προσωπική επίτευξη	αποπροσω- ποποίηση
1.Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	Pearson Sig.		,274** ,000	
2.Η έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	Pearson Sig.		,248** ,001	
3.Τα προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	Pearson Sig.		,258** ,001	
4.Το προβληματικό σχολικό κλίμα/σχολική κουλτούρα	Pearson Sig.		,160* ,036	-,222** ,003
5.Τα φαινόμενα σχολικής βίας	Pearson Sig.		,202** ,008	-,196** ,010
**σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed)		*σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed)		

Πίνακας 1

Τέλος, για να ελεγχθεί η δυναμική των 5 παραγόντων και έξω από το περιορισμένο πλαίσιο του δείγματος (6^ο ερευνητικό ερώτημα), εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Από την παλινδρόμηση προέκυψε πως όσο ο διευθυντής ασχολείται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τόσο αυξάνεται η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών (Beta=0.177, t=2.128, p=0.035). Επίσης, όσο προσπαθεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα/κουλτούρα, τόσο μειώνεται η αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Beta=-0.174, t=-2.180, p=0.031).

Συμπεράσματα

Σε ό,τι αφορά στη σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, τα αποτελέσματα των ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς είναι αντικρουόμενα. Η πολυφωνία αυτή ίσως να οφείλεται στους διαφορετικούς πληθυσμούς στους οποίους απευθύνεται η κάθε έρευνα (με διαφορετικές πολιτιστικές πεποιθήσεις, οικονομικές συνθήκες κ.α.) ή στη συναισθηματική κατάσταση του

εκπαιδευτικού κατά τη στιγμή της συμμετοχής του στην έρευνα (Chang, 2009).

Ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης που εντόπισε η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τις πρόσφατες έρευνες. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση στα επίπεδα εξουθένωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην πρόσφατη οικονομική κρίση και σε μια σειρά πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η συγχώνευση ή κατάργηση ειδικοτήτων και το αυστηρό πειθαρχικό δίκαιο που αφορά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Νόμοι 4142/13, 4057/12, Π.Δ. 48/28-2-2014). Παρόλα αυτά στην Ελλάδα βιώνουμε μικρότερη εξουθένωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών. Σε αυτό μπορεί να συντελεί η κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, με την οικογένεια να συμπαραστέκεται στον εκπαιδευτικό (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Τέλος, παρατηρήθηκε σύγκλιση των παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης που ανέδειξε η παρούσα μελέτη, με αυτούς προηγούμενων ερευνών.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λόγω της πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας, κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθούν επιπλέον έρευνες σε ποικίλους πληθυσμούς-στόχους εκπαιδευτικών και με χρήση εναλλακτικών μεθόδων, ώστε σε πρώτο επίπεδο να διαμορφωθεί μια βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη λίστα των παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης τους οποίους ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να διαχειριστεί. Επίσης, στους παράγοντες αυτούς, πέρα από τους οργανωτικούς, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Ολοκληρώνοντας, σε δεύτερο επίπεδο, οι έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει καθέναν από τους παράγοντες της διαμορφωμένης λίστας, όπως και στο καταλληλότερο στυλ ηγεσίας για τη διαχείριση των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.
- Blase, J., Blase, J., Anderson, G. & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action: Eight pioneers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Brock, B.L. & Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the

- Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*, 21, 193-218.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. New York: State University of New York Press.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9 (1), 15-21.
- Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Κόκκινος, Κ.Μ. (2002). Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ.). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα* (224-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Κ.Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2002). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2-3 Ιουνίου 2006 (1065-1074). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια. Το στρες των εκπαιδευτικών. Μια κοινωνιολογική μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Tzetzis, G., Karkaletsis, F., Skordilis, E. & Bonti, E. (2015). Job satisfaction and burnout of Greek secondary special education teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*, 5, 1-11.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.
- 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.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. & Galani, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3 (13), 1710-1721.
- Παππά, Β.Σ. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Ρώιμπα, Β. & Νομικού, Α. (2015). Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και εργασιακή εξουθένωση. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 107-120.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 23-27.
- Σαπουντζή-Κρέπια, Δ. (2000). *Stress Management. Η διαχείριση του στρες*. Αθήνα: Έλλην.
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2021, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>
- Τσιάκκιρος, Α. (2012). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντικών στελεχών. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισής του*. Αθήνα: Ίων.
- Walter J., Van Lunen B., Walker S., Ismaeli Z. & Onate J. (2009). An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors. *Journal Athletic Training*, 44 (2), 190-196.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

References

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.
- Blase, J., Blase, J., Anderson, G. & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action: Eight pioneers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Brock, B.L. & Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

- Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*, 21, 193-218.
- Charalambous, E. (2012). *Professional sources of stress and burnout of secondary school teachers in the Prefecture of Attica* (Unpublished Master Thesis). Harokopio University of Athens, Athens.
- Creswell, J. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Athens: Ellin.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. New York: State University of New York Press.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9 (1), 15-21.
- Kamtsios, S. & Lolis, T. (2016). Do Greek teachers experience professional burnout? The role of demographic characteristics and daily stress stimuli. *Journal of Research in Education and Training, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina*, 9, 40-87.
- Kokkinos, K.M. (2002). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey. In A. Stalikas, S. Triliva & P. Roussi (Ed.). *Psychometric instruments in Greece* (224-225). Athens: Greek Letters.
- Kokkinos, K.M. & Davazoglou, A. (2002). Burnout of teachers of special and general primary education. *9th Conference of the Cyprus Pedagogical Society, June 2-3, 2006* (1065-1074). Nicosia: University of Cyprus.
- Koronaïou, A. (2010). *When work becomes illness. Teacher stress. A sociological case study*. Athens: Pedio.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Tzetzis, G., Karkaletsis, F., Skordilis, E. & Bonti, E. (2015). Job satisfaction and burnout of Greek secondary special education teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*, 5, 1-11.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (2001). Job satisfaction and burnout in education. *Psychology*, 8 (1), 30-39.
- 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.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.

- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. & Galani, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3 (13), 1710-1721.
- Pappa, V.S. (2006). Teacher stress and the factors that contribute to burnout. *Educational Research Report, IEP*, 11, 135-142.
- Roimpa, V. & Nomikou, A. (2015). Teacher satisfaction and burnout. *E-Journal in Greek: Neos Pedagogos*, 6, 107-120.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 23-27.
- Sapountzi-Krepia, D. (2000). *Stress Management*. Athens: Ellin.
- Stagia, D. & Iordanidis, G. (2014). The professional stress and burnout of teachers in times of financial crisis. *Journal of Research in Education and Training, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina*, 7, 56-82. Retrieved March 15, 2021, from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>
- Tsiakkiros, A. (2012). *The professional stress of managers. Sources that cause it and ways to deal with it effectively*. Athens: Ion.
- Walter J., Van Lunen B., Walker S., Ismaeli Z. & Onate J. (2009). An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors. *Journal Athletic Training*, 44 (2), 190-196.

Επικοινωνία και διαχείριση της γνώσης

Αθηνά Γρηγόρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc.

Περίληψη

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της πνευματικής ικανότητας και οργάνωσης της πληροφορίας. Η γνώση, άλλωστε, αποτελεί και η ίδια αυτούσια ένα θέμα, το οποίο φαίνεται πως έχει συζητηθεί σε μεγάλο βαθμό από ένα πλήθος ερευνητών και μελετητών, ήδη από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Η επιθυμία και προσπάθεια του ατόμου να την κατακτήσει και να τη διαχειριστεί κατάλληλα, έχει οδηγήσει στην προσπάθεια να εντοπιστούν και να διατυπωθούν τα βασικά της χαρακτηριστικά, προκειμένου να καταστεί σαφής και η ίδια η σημασία της. Ως εκ τούτου, έχει διατυπωθεί στο πλαίσιο των εν λόγω αποπειρών μια ποικιλία ορισμών που την εμπερικλείουν. Σκοπός του άρθρου είναι να σκιαγραφηθεί το περιεχόμενο της έννοιας της γνώσης, καθώς και η διαχείρισή της. Επίσης, να κατανοηθεί πώς, μέσω της κατάλληλης επικοινωνίας και των κατάλληλων επικοινωνιακών μέσων, μπορεί να επιτευχθεί και η αντίστοιχη διαχείριση της γνώσης.

Λέξεις – Κλειδιά: γνώση, επικοινωνία της γνώσης, διαχείριση της γνώσης, ανταλλαγή γνώσης, διάχυση γνώσης

Communication and knowledge management

Athina Grigora, Primary Teacher M.S.c

Abstract

Knowledge management is an important factor in shaping intellectual capacity and organizing information. Knowledge, after all, is itself an issue, which seems to have been discussed to a large extent by a number of researchers and scholars, already from the ancient Greek world. The desire and the effort of the individual to conquer and to manage it properly, has led to the trial to identify and formulate its basic characteristics, in order to make clear its significance. Therefore, a variety of definitions have been formulated in the context of these attempts. The purpose of the article is to outline the content of the concept of knowledge, as well as its management. Also, to understand how, through the appropriate communication and the appropriate communication media, the corresponding knowledge management can be achieved.

Keywords: knowledge, knowledge communication, knowledge management, knowledge exchange, knowledge dissemination

Εισαγωγή

Οι ανάγκες που καλούνται να ικανοποιήσουν τα άτομα και οι φορείς, σε γενικότερο πλαίσιο, στο σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, έχει οδηγήσει στην ένταση της σημασίας της εξασφάλισης γνώσης. Αναλυτικότερα, μέσω της ορθής διαχείρισης της τελευταίας, μπορεί να αναπτυχθεί και να εδραιωθεί το κατάλληλο πλαίσιο, μέσα στο οποίο είναι δυνατόν να ενεργοποιηθεί και η ομαλή επικοινωνία της γνώσης. Αυτό δεν αφορά, φυσικά, μόνο τους ιδιωτικούς φορείς και τις επιχειρήσεις, αλλά και όλους τους δημόσιους οργανισμούς που επιθυμούν να γίνουν ανταγωνιστικοί και να μεγιστοποιήσουν το κέρδος τους, όσο το δυνατόν περισσότερο.

Ορισμοί για τη γνώση

Στα σύγχρονα ανεπτυγμένα και τεχνολογικά εξοπλισμένα κοινωνικά μορφώματα, έχει ανακύψει ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της πνευματικής ικανότητας και οργάνωσης της πληροφορίας, η διαχείριση της γνώσης. Η γνώση, άλλωστε, αποτελεί και η ίδια αυτούσια ένα θέμα, το οποίο φαίνεται πως έχει συζητηθεί, σε μεγάλο βαθμό, από ένα πλήθος ερευνητών και μελετητών ήδη από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Η επιθυμία και προσπάθεια του ατόμου να την κατακτήσει και να τη διαχειριστεί κατάλληλα, έχει οδηγήσει στην προσπάθεια να εντοπιστούν και να διατυπωθούν τα βασικά της χαρακτηριστικά, προκειμένου να καταστεί σαφής και η ίδια η σημασία της. Ως εκ τούτου, έχει διατυπωθεί, στο πλαίσιο των εν λόγω αποπειρών, μια ποικιλία ορισμών που την εμπερικλείουν.

Καταρχάς, πρόκειται για μία έννοια που αναζητήθηκε και περιγράφηκε από τους αρχαίους έλληνες φιλοσόφους σε διάφορα γραμματειακά κείμενα και διαλόγους. Ο Πλάτων επί παραδείγματι, θεώρησε ότι η γνώση είναι η έκφραση και υπεράσπιση ενός γεγονότος, το οποίο αληθεύει και το οποίο δεν λαμβάνεται ως θέσφατο, αλλά αντιθέτως μπορεί να αξιολογηθεί και να τεκμηριωθεί κατάλληλα (Ρωσσίδης et al., 2017). Πρόκειται, μάλιστα, και για μια άποψη, στην οποία θεμελιώθηκε ιδιαίτερα και ο ορθολογισμός ως πνευματικό ρεύμα αρκετά χρόνια αργότερα (Κεκές, 2011).

Από την άλλη πλευρά, ο Αριστοτέλης τάχθηκε υπέρ της άποψης πως η γνώση δεν είναι τίποτε παραπάνω από την απόληξη της εμπειρίας και της μνήμης. Η επανάληψη ενός γεγονότος ή μιας πληροφορίας επιτρέπει στο άτομο να επαναφέρει στο μυαλό του αυτό το στοιχείο και να μπορέσει να το εσωτερικεύσει για να το αξιοποιήσει για μία ακόμη φορά (Ρωσσίδης et al., 2017). Η δεύτερη αυτή αντίληψη, μάλιστα, επηρέασε ως ένα βαθμό και τον ίδιο τον εμπειρισμό που αναπτύχθηκε στους κόλπους της Μεγάλης Βρετανίας σε πολύ μεταγενέστερο επίπεδο (Κεκές, 2011).

Λίγα χρόνια αργότερα έκανε την εμφάνισή του και ο Γάλλος φιλόσοφος Ρενέ Ντεκάρτ, ο οποίος υποστηρίζοντας τον ορθολογισμό και τις αξίες που αυτός πρέσβευε, κατέληξε στο συμπέρασμα πως πρόκειται για ένα γεγονός που μπορεί να αναλυθεί σε επίπεδα και να τεκμηριωθεί με τη χρήση λογικών ακολουθιών. Στην εν λόγω άποψη φαίνεται

πως αντιτέθηκε σθεναρά ο επίσης φιλόσοφος Τζον Λοκ, ο οποίος θεώρησε πως ο ανθρώπινος νους δεν διαθέτει έμφυτες ιδέες και επομένως ο ορθολογισμός είναι στην ουσία μια ουτοπία. Αντιθέτως, μόνο η αισθητηριακή αντίληψη και ο στοχασμός μπορούσαν, κατ' αυτόν, να οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης (Massingham, 2019).

Τέλος, σε αυτή τη συνοπτική παρουσίαση των θεωριών για τη γνώση, πρέπει να ενταχθεί και ο Καντ, ένας φιλόσοφος που αποδέχθηκε ως ένα βαθμό τον εμπειρισμό, αλλά δεν θεώρησε τον άνθρωπο ένα κενό ον που απλώς προσλαμβάνει ιδέες, αλλά έναν ενεργό παράγοντα. Η θεωρία του είναι μάλλον η πιο ορθή και πλησιάζει ίσως την αλήθεια, εφόσον ο ίδιος δεν ενστερνίζεται άκριτα μια άποψη, αλλά υποστηρίζει τη μεσότητα (Massingham, 2019).

Ως γνώση, επομένως, μπορεί να χαρακτηριστεί ένα γεγονός ή πληροφορία που διδάσκεται και προσλαμβάνεται από τον άνθρωπο τόσο χάρη σε εμπειρικά δεδομένα και στην επανάληψη των διαφόρων ενεργειών όσο και μέσα από τη λογική. Η γνώση, δηλαδή, είναι ένας παράγοντας που τεκμηριώνεται και μπορεί να αιτιολογηθεί (Αβδημιώτης, 2020). Δεν είναι στην ουσία αυθαίρετος, αλλά ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις, προκειμένου να δώσει λύση στα διάφορα που εμφανίζονται σε γενικότερο επίπεδο μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Ρωσσίδης et al., 2017).

Διαχείριση της γνώσης

Αντίστοιχα, προβλήματα αναφορικά με τον ορισμό και τα βασικά χαρακτηριστικά, εντοπίζονται στο θέμα της διαχείρισης της γνώσης. Άλλωστε, και η ίδια η αδυναμία διατύπωσης ενός ευρέως διαδεδομένου και αποδεκτού ορισμού για τον όρο «γνώση» δυσχεραίνει, ακόμη περισσότερο, το εν λόγω πρόβλημα και μπορεί να οδηγήσει σε νοηματικές ασάφειες και αντιπαραθέσεις. Πρέπει, φυσικά, μέσα σε αυτό το πλαίσιο να αξιολογηθούν αντίστοιχα και τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με τη διαχείριση της γνώσης και τα χαρακτηριστικά της.

Σε κάθε περίπτωση, καίριο να αναφερθεί είναι ένα άρθρο, το οποίο δημοσίευσαν το έτος 1995 οι Nonaka & Takeouchi, στο οποίο υποστήριξαν πως η διαχείριση της γνώσης αφορά σε ένα πλήθος προσεγγίσεων και πρακτικών, μέσω των οποίων μπορεί να υπάρξει κατάλληλη οργάνωση των μεθόδων γνώσης, ταξινόμηση των πληροφοριών και ανάλογη μεταλαμπάδευση της γνώσης σε άλλα άτομα. Ο ορισμός αυτός έδωσε και τη βάση για την ανάπτυξη και περαιτέρω ιδεών από άλλους ερευνητές (Hislop et al., 2018).

Μία συχνή φενάκη που φαίνεται πως ενστερνίζεται ένα ικανοποιητικό δείγμα πληθυσμού, είναι η αντίληψη πως η διαχείριση της γνώσης μπορεί να ταυτιστεί με τα μέσα και τις δυνατότητες που αξιοποιούνται για την επίτευξη της. Οι εφαρμογές και τα προγράμματα που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε αυτήν την περίπτωση,

συμβάλλουν στην αποθήκευση και προστασία της γνώσης (Jashapara, 2010). Παρ' όλα αυτά, η διαχείρισή της γνώσης εξακολουθεί να ορίζεται και να αντιμετωπίζεται ως μια προσπάθεια να οργανωθούν κατάλληλα οι διάφορες πληροφορίες και τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα. Αυτό θα βοηθήσει την επιχείρηση ή τον εν γένει οργανισμό, να μπορέσει να αναπτυχθεί και να μεταδώσει, εκ παραλλήλου, αυτά τα στοιχεία στους υπόλοιπους/ες υπαλλήλους και φορείς (Passer et al., 2011).

Μέσα από αυτή τη δυνατότητα, λοιπόν, καθίσταται συγχρόνως σαφές και το γεγονός πως οι επιχειρήσεις που έχουν αναπτύξει αυτόν τον τρόπο δράσης στους κόλπους τους, μπορούν στην ουσία να αποκτήσουν και μεγαλύτερο βαθμό ανταγωνιστικότητας. Η διαχείριση και άρα η διάχυσή της μέσα στο πλαίσιο του οργανισμού, επιτρέπει και την παράλληλη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα των φορέων και υπαλλήλων και τους δίνει την ευκαιρία να εμπλουτίσουν το πληροφοριακό τους επίπεδο (Massingham, 2019). Ως εκ τούτου, επιτυγχάνεται στην ουσία και η αντίστοιχη αποδοτικότητα των ατόμων, εφόσον αυτά καταφέρνουν να ανταποκριθούν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις που τους αναθέτονται. Οι ενδιαφερόμενοι/ες, δηλαδή, εφοδιάζονται με τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες, ώστε μπορούν συγχρόνως και να εξασφαλίσουν την ομαλή και άμεση δραστηριοποίησή τους στο ίδρυμα όπου εργάζονται (Dalkir, 2011).

Στην ουσία, όπως παραθέτει και η διεθνής βιβλιογραφία, η κατάλληλη διαχείριση της γνώσης μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο ποσοστό και στην αποτελεσματική διοίκηση και αξιοποίηση των εκάστοτε παραγωγικών πόρων. Η περιουσία της επιχείρησης, το κεφάλαιο, το εργατικό δυναμικό που απασχολεί, οι πρώτες ύλες που χρειάζεται και, φυσικά, τα μέσα και η τεχνογνωσία που ελέγχει μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, μόνο με την ορθή διαχείριση της γνώσης (Bahra, 2020). Αυτό μπορεί να καταλήξει και στο συμπέρασμα πως η επιχειρηματική γνώση και ο τρόπος που οι εκάστοτε φορείς τη διαχειρίζονται μπορεί να συνεισφέρει στην έκφραση και πραγμάτωση ρηξικέλευθων ιδεών και πρακτικών που θα συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση των εσόδων της (Κεκές, 2011).

Εξάλλου, σημαντικό είναι να διευκρινιστεί πώς, μέσω της κατάλληλης διαχείρισης της γνώσης, τα διάφορα επιχειρηματικά σχήματα και οι οργανισμοί μπορούν να αναπτύξουν ισχυρότερες σχέσεις με τους πελάτες και τα υπόλοιπα πρόσωπα, με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αυτό έχει άμεση συσχέτιση και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο γενικότερο πλαίσιο των σύγχρονων αγορών (Hislop et al., 2018). Η αύξηση των απαιτήσεων των πελατών, τα διάφορα είδη αλλαγών που συντελούνται σχεδόν σε καθημερινή βάση και η εμφάνιση ολοένα και περισσότερων εταιρικών ιδρυμάτων και οργανισμών, καθιστά απαραίτητη και την ενίσχυση της γνώσης (Bahra, 2020). Η γνώση, λοιπόν, και η ουσιαστική διαχείρισή της μπορεί να συμβάλλει, κατ' ένα μεγάλο ποσοστό στην ανάπτυξη καινοτομιών, την εφαρμογή βελτιωμένων και πιο προοδευτικών πρακτικών και φυσικά στην καλλιέργεια του ανταγωνισμού απέναντι στις υπόλοιπες επιχειρήσεις (Dalkir, 2011).

Παρ' όλα αυτά, έχει διατυπωθεί και μία άλλη σημαντική άποψη που θα πρέπει να διατυπωθεί σε αυτήν την περίπτωση. Συγκεκριμένα, ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων θεωρεί πως η ατομική γνώση επαρκεί και για αυτό το λόγο δεν είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της επιχειρηματικής γνώσης. Θα πρέπει να καταστεί σαφές, επομένως, το γεγονός πως οι δυσκολίες που εμφανίζονται τον 21^ο αιώνα, όσον αφορά στις επιχειρηματικές σχέσεις, εντείνουν τη σημασία της αξιοποίησης της επιχειρηματικής γνώσης. Η ύπαρξη μεμονωμένων ατόμων – υπαλλήλων με γνώσεις σε μία εταιρεία μπορεί, οπωσδήποτε, να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της (Passer et al., 2011). Ωστόσο, μόνο με τη συλλογική προσπάθεια και απόκτηση της γνώσης θα μπορέσει να ανθίσει η εταιρεία οικονομικά. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να λησμονείται και μία σημαντική λεπτομέρεια: Στόχος της επιχείρησης δεν είναι η αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη ενός μόνο φορέα ή τομέα της επιχείρησης. Αντιθέτως, η τελευταία επιδιώκει τη συλλήβδην εξέλιξη και πρόοδο, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την επέκταση και μετοχή όλων στην επιχειρηματική γνώση και τα οφέλη της (Massingham, 2019).

Επικοινωνία και διαχείριση της γνώσης

Βασικό, μέσα σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο είναι, φυσικά, να κατανοηθεί και η σχέση – σύνδεση που φαίνεται να υπάρχει και να αναπτύσσεται ανάμεσα στην επικοινωνία της γνώσης και τη διαχείρισή της. Άλλωστε, και ο βασικός σκοπός του άρθρου είναι να κατανοηθεί πώς, μέσω της κατάλληλης επικοινωνίας και των κατάλληλων επικοινωνιακών μέσων, μπορεί να επιτευχθεί και η αντίστοιχη διαχείριση της γνώσης. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, είναι σαφές πως έχουν καταβληθεί σημαντικές προσπάθειες στο χώρο των επιχειρήσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάλληλη διαχείριση της γνώσης και συνάμα η αντίστοιχη υιοθέτηση στρατηγικών μεθόδων από τις επιχειρήσεις (Adhikari, 2010).

Συγκεκριμένα, το 2012 άρχισαν οι πρώτες προσπάθειες να αξιοποιηθούν διάφορα τεχνολογικά μέσα, προκειμένου να υπάρξει το κατάλληλο περιβάλλον για επικοινωνίας των συνεργατών και η ομαλότερη διαχείριση της γνώσης εν γένει. Την περίοδο αυτή, λοιπόν, αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μια στρατηγική για την αποτελεσματικότερη επαφή των συνεργατών και την ανάλογη διαχείριση της γνώσης (Hislop et al., 2018). Πρόκειται για μία δυνατότητα, την οποία έχει προωθήσει σημαντικά η Ευρωπαϊκή Ένωση ώστε, μέσω της επικοινωνίας των εργαζομένων, να επιτευχθεί και η αντίστοιχη διάχυση της γνώσης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η επικοινωνία και μεταφορά γνώσης, αξιοποιούνται, σε μεγάλο βαθμό, τεχνολογικά εργαλεία και ψηφιακοί σύνδεσμοι συνάντησης. Με αυτό τον τρόπο, οι εργαζόμενοι/ες μπορούν να συζητούν και να μεταφέρουν τις γνώσεις και τα δεδομένα της εταιρείας σε διεθνικό επίπεδο (Al – Bastari, 2014).

Επιπλέον, η διάχυση της γνώσης ενισχύεται ακόμη περισσότερο και μέσω της εκπαίδευσης. Η επικοινωνία, δηλαδή, μεταξύ προσώπων που εντάσσονται στην επιχείρηση ως εκπαιδευτές και μέντορες και των νέων εργαζομένων, συμβάλλει στη διαχείριση της γνώσης, συνεισφέροντας κυρίως στη διάχυσή της (Titli, 2013).

Παράλληλα, είναι σαφές, μέσα από την έρευνα, πως και η αντίστοιχη δημιουργία κοινωνικών και επικοινωνιακών δικτύων μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα οδηγήσει κατ' επέκταση, και στην αντίστοιχη διαχείριση της γνώσης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εταιρείας και συνάμα η διάκριση σε διάφορους τομείς, ανάλογα με το ρόλο καθενός για την εξέλιξη, συμβάλλει στην περαιτέρω διαχείριση και διάχυση της γνώσης σε γενικότερο επίπεδο (Bahra, 2020).

Συμπεράσματα

Καθίσταται, συμπερασματικά, απόλυτα σαφές πως η διαχείριση της γνώσης και η αντίστοιχη επικοινωνία της σχετίζεται απόλυτα με την προσπάθεια ενίσχυσης της αποδοτικότητας και τη διάχυση της γνώσης. Τα επιχειρηματικά σχήματα, δηλαδή, - ιδιωτικά και δημόσια – επιδιώκουν, μέσω της κατάλληλης επικοινωνίας και των κατάλληλων επικοινωνιακών μέσων, την κατάλληλη αξιοποίηση της γνώσης και τη διάχυσή της, μέσα στο πλαίσιο του οργανισμού. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει και την αντίστοιχη αξιοποίηση των μέσων και των εργαλείων εκείνων που μπορούν να προσδώσουν στα μέλη τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία, για να ενεργοποιηθούν και να προχωρήσουν σε μια πιο συστηματική δράση. Εξάλλου, στόχος δεν είναι η κινητοποίηση και αποδοτικότητα μεμονωμένων ατόμων, αλλά όλων των υπαλλήλων συλλήβδην.

Βιβλιογραφία/Bibliography

- Avdimiotis, S. (2020). *Implicit knowledge management and organizational behavior* (vol, a). Athens: Disigma
- Adhikari, D. (2010). Knowledge management in academic institutions. *International Journal of Educational Management*, Vol. 24 No. 2, pp. 94-104. Retrieved on 10-04-2021 from the web site <https://doi.org/10.1108/09513541011020918>
- Al. - Bastaki, Y. & Shajera, A. (2014). *Building a Competitive Public Sector with Knowledge Management Strategy*. Hershey PA: IGI Global
- Kekes, I. (2011). *Knowledge management in the modern technological environment*. Athens: Diadrasi
- Rosidis, F. & Aspridis, G. (2017). *Knowledge management*. Athens: Stamoulis
- Bahra, N. (2020). *Competitive Knowledge Management*. United Kingdom: Basingstoke
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge Management in Theory and Practice*. USA: The MIT Press
- Hislop, D., Bosua, R. & Helms, R. (2018). *Knowledge Management in Organizations : A critical introduction*. United Kingdom: University Press

- Jashapara, A. (2010). *Knowledge Management: An Integrated Approach*. USA: Pearson Education Canada
- Massingham, P. (2019). *Knowledge Management*. USA: Sage Publications
- Passer, E. & Ronen, T. (2011). *The Complete Guide to Knowledge Management: A Strategic Plan to Leverage Your Company's Intellectual Capital*. USA: Wiley
- Titi Amayah, A. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 454–471. doi:10.1108/jkm-11-2012-0369
- Yang, C.C. et al. (2011). Evidence-Based Investigation for Determining the Characteristics of Knowledge Management on Organizational Innovation within Taiwanese Teaching Hospitals, *iBusiness*, 3(1)

Μεταμοντέρνα Κριτική Παιδαγωγική και Μετασχηματιστική Ηγεσία

Μαρκαντωνάκη Σοφία, M.Ed.

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αποφεύγεται συστηματικά η χάραξη μιας αξιόπιστης εκπαιδευτικής πολιτικής που να επενδύει στον άνθρωπο και τη γνώση ως κοινωνικό και δημόσιο αγαθό. Οι πολιτικές και βιομηχανικές σκοπιμότητες, πιέζουν για τη διατήρηση των τυποποιημένων προγραμμάτων σπουδών, οι διευθυντές αναγκάζονται να λειτουργούν ως πειθήνιοι τεχνοκράτες του νεοφιλελευθερισμού, οι εκπαιδευτικοί απαξιώνονται ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άβουλοι καταναλωτές- πελάτες αλλά και παθητικά προϊόντα γνώσης. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει ότι για την επίτευξη του εκσυγχρονισμού αυτού αναγκαία προϋπόθεση είναι η εκπαιδευτική ηγεσία να αποκτήσει μια μεταμοντέρνα κριτική μετασχηματιστική παιδαγωγική συνείδηση που δε θα επιδιώκει μόνο την επαγγελματική της εξέλιξη αλλά και την αναβάθμιση της ίδιας της παιδείας μέσα από δραστηριότητες αναστοχαστικές και διευρυμένες που θα οδηγήσουν όχι μόνο στην ανασηματοδότηση της ταυτότητάς της αλλά και ολόκληρου του κόσμου.

Λέξεις - Κλειδιά: Μεταμοντέρνα Κριτική Παιδαγωγική, Μετασχηματιστική Ηγεσία

Postmodern Critical Pedagogy and Transformational Leadership

Markantonaki Sofia, M.Ed.

Abstract

Nowadays, despite the efforts to modernize our educational system, the formulation of a credible educational policy that invests in people and knowledge as a social and public good is systematically avoided. Political and industrial expediencies push for the maintenance of standardized curricula, principals are forced to act as docile technocrats of neoliberalism, teachers are devalued while students are treated as helpless consumers-customers but also passive products of knowledge. The aim of this study is to demonstrate that for the achievement of this modernization necessary is the educational leadership to acquire a postmodern critical transformational pedagogical consciousness that seeks not only its professional development but also the upgrading of the same education through refreshing and expanded activities. This will not only reflect in the re-messaging of its identity but also of the whole world.

Keywords: Postmodern Critical Pedagogy, Transformational Leadership

Εισαγωγή

Η νεοφιλελεύθερη και ανταγωνιστική πολιτική που έχουν υιοθετήσει τα περισσότερα κράτη σήμερα, έχουν οδηγήσει την εκπαιδευτική ηγεσία να υποκύψει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Giroux, 2019). Συνακόλουθο της πολιτικής αυτής είναι τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, η αύξηση της εργασιακής αλλοτρίωσης, η υπερπληθώρα πτυχιούχων εργατών, η έλλειψη ελεύθερου και ποιοτικού χρόνου, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που καλλιεργούνται στο σχολείο (Giroux, 2010). Οι εκπαιδευτική ηγεσία για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και του ρόλου της και να επιτύχει μετασχηματιστικές αλλαγές, οφείλει να υιοθετήσει τις αρχές και τις δράσεις της μεταμοντέρνας κριτικής παιδαγωγικής που αντίκεινται στις ηγεμονικές δυνάμεις που οδηγούν στην περιθωριοποίηση των ανθρώπων και την υποβάθμιση των δημοκρατικών θεσμών (Carr, 2012).

Μεταμοντέρνα Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική ή Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που εμπνεύστηκε ο Βραζιλιάνος Paulo Freire το 1968 μέσα από το έργο του «The Pedagogy of the Oppressed». Αναφέρεται στη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στους καταπιεσμένους ενήλικες αγρότες της χώρας του (Darder, Mayo & Paraskeva, 2016). Συνδέεται με την άνοδο του μεταμοντερνισμού στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και στη διαπίστωση, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει αρκετές φορές καταπιεστικά και αρνητικά σε ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά περιβάλλοντα για χάρη της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Kincheloe, 2007).

Στην Αμερική, η Κριτική Παιδαγωγική, ως θεωρία και πρακτική εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980. Οι βασικοί θεμελιωτές της Giroux, Aronowitz και McLaren, επιδίωξαν να συνθέσουν στοιχεία μεταμοντέρνων θεωριών βασισμένα σε ένα νεωτερικό σχέδιο κοινωνικής ανασυγκρότησης και παιδαγωγικής, ως απάντηση στην αδυναμία του τότε εργατικού κινήματος και της αριστεράς να αντισταχθεί στον ανερχόμενο νεοσυντηρητισμό (Γούναρη & Γρόλιος, 2010). Σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική, προκύπτει η αναγκαιότητα απόρριψης ή μετασχηματισμού των παρωχημένων αντιλήψεων, πρακτικών και κοινωνικών σχέσεων και η υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών που προάγουν τον ανθρωπισμό, τη δικαιοσύνη, την ισότητα και την ελευθερία (Giroux, 2011). Δυστυχώς όμως η θεωρία, παρά τον παιδαγωγικό της πλούτο δεν μπόρεσε να δώσει ένα στρατηγικού χαρακτήρα με σαφές περιεχόμενο κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό (Γούναρη & Γρόλιος, 2010).

Σύμφωνα με τις αρχές της Μεταμοντέρνας Κριτικής Παιδαγωγικής, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί συλλογικό αγαθό και παγκόσμια ευθύνη με ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις. Μπορεί να οδηγήσει σε δημοκρατικές αλλαγές αλλά και οπισθοδρομήσεις που οδηγούν στη συμμόρφωση και στην αναπαραγωγή των παρωχημένων εξουσιαστικών δομών που συντηρούν τις φυλετικές και ταξικές ανισότητες αλλά και άλλες μορφές

περιθωριοποίησης που βλάπτουν τη δημοκρατία. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να καλλιεργούνται πρότυπα που δεν περιορίζονται στην αναπαραγωγή του πολιτιστικού κεφαλαίου αλλά να επικεντρώνονται στην οικοδόμηση μιας αξιοπρεπούς κοινωνίας μέσα από την ενίσχυση της δημοκρατικότητας, της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Carr, 2012).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους μελετώντας αντικειμενικά τις συνθήκες εργασίας και τις υπάρχουσες εργασιακές σχέσεις, ώστε να εκπαιδεύσουν κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που μπορούν να διακρίνουν τη συστημική εκμετάλλευση και τις δυνάμεις αναπαραγωγής της (Mc Laren, 2010). Βασικές προϋποθέσεις μετασχηματισμού τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας ολόκληρης, θεωρούνται ο πειραματισμός, η κοινωνική δικτύωση, οι συνεργασίες, τα ερευνητικά σχέδια και οι ανθρωπιστικές αξίες (Carrero & Cunningham, 2016). Μόνο μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι μαθητές μπορούν ασκήσουν αυτοκριτική, να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, να αναστοχαστούν, να αλλάξουν τον τρόπο αντίληψής τους και ταυτόχρονα ως δραστήριοι και ικανοί πολίτες και μελλοντικοί ηγέτες να κατανοήσουν το ιστορικοκοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι και να το μετασχηματίσουν (Aronowitz & Giroux, 1987).

Μεταμοντέρνα Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία μέχρι τη δεκαετία του 2010, αποδείχθηκε ένα από τα πιο δημοφιλή και αποτελεσματικά σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει τα 5 Ι α) Ιδανική επιρροή (Attributed Idealized Influence): δηλαδή την άποψη των υφισταμένων του όσον αφορά την αξιοπιστία και το όραμα του β) Ιδανική επιρροή ως συμπεριφορά (Idealized Influence as Behavior): την επιρροή του ως πρότυπο μίμησης γ) Πνευματική παρώθηση (Intellectual Stimulation): την επίδραση που ασκεί στην προώθηση καινοτόμων πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων δ) Ενίσχυση κινήτρων (Inspirational Motivation): ενίσχυση των κινήτρων των υφισταμένων του ε) Εξατομικευμένη προσοχή (Individualised Concideration): αφορά την επίτευξη των προσωπικών και επαγγελματικών στόχων τόσο του ίδιου όσο και των εργαζομένων (Bass & Bass, 2008).

Σήμερα το ηγετικό αυτό μοντέλο αντιμετωπίζει έντονη αμφισβήτηση όσον αφορά την εφαρμογή, την αξιοπιστία και τη βιωσιμότητά του σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Linz & Blaik-Hurani, 2018). Υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, η εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία οφείλει να κατανοεί και να σέβεται τους εθνοτικούς παράγοντες που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών (Bunaiyan & McWilliams, 2018) καθώς και τις γεωγραφικές, ιστορικοπολιτικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των χωρών, το εκπαιδευτικό τους σύστημα, το βαθμό αυτονομίας τους, τα μοντέλα ηγεσίας που κυριαρχούν, τις διασυνδέσεις των σχολείων και τις σχέσεις διδασκόντων (Tan, 2019).

Ο 21^{ος} αιώνας είναι γνωστό ότι διακρίνεται για την οικονομική αστάθεια, τον έντονο ατομικισμό, την εμπορευματοποίηση, την έμφυλη βία, την έλλειψη ανθρωπιστικών αξιών, δημοκρατικών διαδικασιών και διαλόγου (Giroux, 2010). Η εκπαίδευση είναι ο κατεξοχήν θεσμός που μπορεί να συγκροτεί αλλά και να αποδομεί τα δυσλειτουργικά αυτά νοητικά μοντέλα μέσα από τη γνώση, τη γλώσσα και τις κοινωνικές πρακτικές (Aronowitz & Giroux, 1987). Η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που επηρεάζεται από το ιστορικοκοινωνικοπολιτικό πλαίσιο κάθε εποχής αλλά και από τις μεθόδους παραγωγής της. Επομένως εμπεριέχει και κωδικοποιημένα τα κυρίαρχα νοητικά μοντέλα που αναπαράγουν τις σχέσεις υποταγής και καταπίεσης των εξουσιαστικών και αντιδημοκρατικών σχέσεων (McLaren, 2000).

Με την αξιοποίηση των αρχών και των πρακτικών της Μεταμοντέρνας Κριτικής Παιδαγωγικής στην εκπαίδευση, η σημερινή μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί μέσα από ένα αξιόπιστο, στρατηγικού προσανατολισμού σχέδιο πολιτικής δράσης, να προωθήσει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ισότητα, την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τους δημοκρατικούς θεσμούς (Γούναρη & Γρόλιος, 2010). Η μεταμοντέρνα Μετασχηματιστική Ηγεσία οφείλει να είναι ικανή να κατανοεί την κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας, την ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολείων (Kincheloe, 2007). Μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, την ταπεινοφροσύνη και τον ανθρωπισμό μπορεί να προωθήσει την καινοτομία, την αξιοπρέπεια, την αγάπη, την ειρήνη και τη δίκαιη κατανομή πόρων ενώ συγχρόνως μπορεί να εντοπίζει τις θεσμικές ελλείψεις, τις εξουσιαστικές δυνάμεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που οδηγούν στην περιθωριοποίηση των ανθρώπων (Carr, 2012).

Μια κριτική μεταμοντέρνα μετασχηματιστική ηγεσία για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την κουλτούρα της διαφθοράς, την εμπορευματοποίηση της γνώσης και το συνακόλουθο κοινωνικό αποκλεισμό, τις απάνθρωπες συνθήκες εργασίας, (Giroux, 2019) το τυποποιημένο, αντιδημοκρατικό και βαρετό πρόγραμμα σπουδών που εξυπηρετεί τα συμφέροντα μεγάλων εκδοτικών οίκων (Apple, 2010) οφείλει να διαθέτει γνώσεις, κριτική σκέψη, δεξιότητες χειραφέτησης, ηθική, ελευθεροστομία και ανθρωπιστικές αξίες (Giroux, 2011). Σκοπός του σύγχρονου σχολείου δεν είναι η μόνο η αριστεία και η λογοδοσία αλλά και η αποδοχή μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και έλλειμμα ικανοτήτων (McLaren, 2010). Μόνο υπό αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της, να κατανοήσουν την πολύπλευρη πραγματικότητα, να αμφισβητήσουν, να πολεμήσουν και να ηγηθούν για μια πιο δίκαιη, ειρηνική και δημοκρατική κοινωνία (Giroux, 2011).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, τη σημερινή εποχή είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική ηγεσία που αποζητά βιώσιμες μετασχηματιστικές αλλαγές και επιθυμεί τη συνεχή βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, να υιοθετήσει μια εξανθρωπιστική μεταμοντέρνα κριτική παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική που θα εγκύπτει με κατανόηση στα πολύπλοκα ζητήματα που ταλανίζουν την χώρα μας. Εκτός από τη δημιουργία ενός αξιόπιστου

εκπαιδευτικού συστήματος που θα παράσχει κίνητρα, ίσες ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, οφείλει να επιζητά την ανατροφοδοτική λογοδοσία με υποστηρικτικές παρεμβάσεις αλλά και να προωθεί συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες που θα απορρίπτουν τις τεχνοκρατικές μεθόδους και τα μετρήσιμα εργαλεία ξένων και ανταγωνιστικών προς το πολιτιστικό της υπόβαθρο διεθνών οργανισμών και επιχειρήσεων. Η εκπαιδευτική ηγεσία πρωτίστως αφού αντιληφθεί και κατανοήσει τις δικές της παρωχημένες αντιλήψεις και συμπεριφορές, θα καταστεί ικανή να παρεμβαίνει δυναμικά στο μετασχηματισμό τους με πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τους δημοκρατικούς θεσμούς.

Bibliographical references

- Apple, M.W. (2010). The Restructuring of Education and the Curriculum and the Neoliberal and Neoconservative Issues. In: P. Gounari, & G. Grollios (Ed.), *Critical pedagogy: A collection of texts* (pp. 605-641). Athens: Gutenberg.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1987). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. (Ed.1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bass, B., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. Fourth Edition*. New York, NY: Free Press
- Bunaiyan, W., & McWilliams, K. (2018). *A Review of the Literature on Transformational Leadership. International Journal of Education, Learning and Development*, (6)1, pp.1-5. Retrieved from <https://www.eajournals.org/journals/international-journal-of-education-learning-and-development-ijeld/vol-6-issue-6-june-2018/a-review-of-the-literature-on-transformational-leadership/>
- Carr, P.R. (2012). *Transforming educational leadership without social justice? Looking at critical pedagogy as more than a critique, and a way towards "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
- Carrero, S.V., & Cunningham, C. (2016). Critical Theory: From Michael Apple's Perspective (Review). *Pedagogy and Saberes 1* (44): 131-135. DOI: [10.17227 / 01212494.44pys131.135](https://doi.org/10.17227/01212494.44pys131.135)
- Gounari, P., & Grollios, G. (2010). *Critical pedagogy: A collection of texts*. Athens: Gutenberg.
- Darder, A. Mayo, P., & Paraskeva. J. (2016). *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Taylor & Francis.

- Giroux, H. A. (2010). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. In: P. Gounari, & G. Grollios (Ed.), *Critical pedagogy: A collection of texts* (pp. 63-120). Athens: Gutenberg.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic Continuum.
- Giroux, H. A. (2019). *Critical Pedagogy, Fascist Culture, and Hope in the Dark Times*. Retrieved from <https://zcomm.org/znetarticle/critical-pedagogy-fascist-culture-and-hope-in-dark-times/>
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century. In McLaren, P., & Kincheloe J. (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9–42). New York: Peter Lang.
- Litz, D., & Blaik-Hourani, R. (2018). Transformational Leadership and Change in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093 / acrefore / 9780190264093.013.631
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2010). Critical Pedagogy: An Overview. In: P. Gounari, & G. Grollios (Ed.), *Critical pedagogy: A collection of texts* (pp. 279-330). Athens: Gutenberg.
- Tan, C. (2019). *The school as a learning organization in China*. DOI: 10.1108 / JPCC-09-2019-0024

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας

Κατράνα Γλυκερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής,

Περίληψη

Η κουλτούρα και το κλίμα μιας σχολικής μονάδας, αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Η σχολική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τους στόχους κάθε μέλους της, τα οποία δημιουργούν μια κοινή ταυτότητα και έναν κοινό προσανατολισμό για όλα τα μέλη της. Το σχολικό κλίμα που αποτελεί την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών, διευθυντή-μαθητών, διευθυντή-γονέων, εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονέων καθώς και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας επηρεάζουν τη λειτουργία της ενώ παράλληλα επιδρούν δυναμικά στις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών. Στη διαμόρφωση τόσο της σχολικής κουλτούρας όσο και του σχολικού κλίματος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς πέραν των διοικητικών του δεξιοτήτων, με την καθημερινή συμπεριφορά και τις πράξεις του, μπορεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο προωθείται η παραγωγικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών προσφέροντας ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Άλλωστε, βασικός στόχος κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να είναι η λειτουργία της ως οργανισμός μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα, διευθυντής, σχολείο

The role of the headmaster in shaping the culture and climate of the school unit

Katrana Glikeria, Teacher PE70, M.Ed. Educational Sciences,

Abstract

The culture and climate of a school are the main factors that affect its effectiveness. The school culture of a school unit is shaped by the beliefs, values and goals of each member, which create a common identity and a common orientation for all its members. The school climate that constitutes the two-way communication between headmaster-teachers, headmaster-students, headmaster-parents, teachers-students, teachers-parents as well as the way the school is administered affects its operation while at the same time dynamically affecting the interpersonal relations between headmaster and teachers. The headmaster of the school unit plays an important role in shaping both the school culture and the school climate, as in addition to his administrative skills, with his daily behavior and actions, he can create a learning environment in which the productivity of teachers and students is promoted offering a quality educational result. After all, the main goal of every school unit should be its function as a learning organization.

Keywords: school culture, school climate, headmaster, school

Εισαγωγή

Οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος

Η έννοια της «Οργανωσιακής Κουλτούρας» είναι σχετικά πρόσφατη, προέρχεται από τις Η.Π.Α και κάνει την εμφάνισή της κυρίως τις δεκαετίες του 1970 και του 1980. Την σημασία της έννοιας «κουλτούρα» προηγουμένως κάλυπταν οι λέξεις «κοινωνικός κανόνας» και «κοινωνικός ρόλος». Θα μπορούσε να οριστεί ως ένα σύστημα αξιών, απόψεων, αρχών ή κοινωνικών νορμών οι οποίες είναι σε ισχύ και καθορίζουν τον τρόπο που τα άτομα δρουν και συμπεριφέρονται σε έναν οργανισμό (Brown, 2004: 2). Παράλληλα οι Hoy και Miskel, ορίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα ως «*οι κοινοί προσανατολισμοί που κρατούν ενωμένο τον οργανισμό ως μια μονάδα και του δίνουν την ξεχωριστή, δική του ταυτότητα*» (1996: 129).

Ωστόσο, η οργανωσιακή κουλτούρα των οργανισμών, δεν σχετίζεται απόλυτα με την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι η σχολικές μονάδες λειτουργούν μεν ως οργανισμοί, αλλά η ιδιαιτερότητά τους – η προσφορά γνώσης - τους διαφοροποιεί αισθητά, από τις επιχειρήσεις. Όπως αναφέρουν η Κιούση και Κοντακός, «*η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν είναι απλά μία συλλογή επιφανειακών ιδιοτήτων αλλά η αντανάκλαση βαθύτερων και βασικότερων υποθέσεων και πεποιθήσεων [...] Οι πεποιθήσεις και οι αξίες οι οποίες ενεργοποιούνται, διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου και αποτελούν θεμέλιο για την διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού*» (Κιούση & Κοντακός, 2006: 2).

Αντίστοιχα, ο Fullan, ορίζει τη σχολική κουλτούρα ως τις αξίες, τις συμπεριφορές εκείνες που υιοθετούνται από τα στελέχη διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, ακόμη τους γονείς και τους μαθητές και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό στο πώς λειτουργεί η σχολική μονάδα (Fullan, 1991, όπ. αναφ. στο Gruenert, 2005: 44). Παράλληλα, για τους Κυθραιώτη και Πασιαρδή (2006), η σχολική κουλτούρα είναι ο τρόπος που ουσιαστικά είναι διαμορφωμένη η σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η σχολική κουλτούρα, διαφοροποιείται από το σχολικό κλίμα.

Το σχολικό κλίμα αφορά τις συνθήκες, τις σχέσεις και γενικότερα τους άτυπους κανόνες που διαμορφώνουν το χαρακτήρα της σχολικής μονάδας. Ο χαρακτήρας αυτός εξαρτάται από το αξιακό σύστημα με το οποίο εξετάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Με λίγα λόγια, αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτήν (Everard & Morris, 1999). Οι Sergiovanni & Staratt (1998), υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, σχετίζεται άμεσα με όλα τα μέλη του οργανισμού και αποτελεί τη βάση για τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2008), το σχολικό κλίμα αποτελεί την προσωπικότητα της σχολικής μονάδας διαδραματίζοντας τον κυριότερο ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητά της.

Σύμφωνα με τον McBeath (2001), το σχολικό κλίμα αποτελεί τις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές καθώς και το ήθος των μελών μιας σχολικής μονάδας. Ο Πασιαρδής (2001) όρισε το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί ότι η προσωπικότητα για έναν άνθρωπο. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1999), το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται όλα τα άτομα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο.

Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας

Είναι γεγονός ότι η διοίκηση και ηγεσία μιας σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *«πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια»*, δεδομένου ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι το άτομο το οποίο, όπως χαρακτηρίζεται και από την Κονταξή, *«ενεργεί ως φάρος, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε ένα κοινό όραμα ή στόχο προς όφελος των μαθητών»* (2008:7). Όσον αφορά τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο τι είναι ουσιαστικά καλύτερο, τόσο για την ίδια τη σχολική μονάδα, όσο και για τους μαθητές. Άλλωστε, είναι εκείνος ο οποίος καλλιεργεί τη θετική ατμόσφαιρα της μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Για να είναι αποτελεσματικός ο ηγέτης και να διαμορφώσει την κατάλληλη σχολική κουλτούρα, ώστε να επιφέρει την αλλαγή που επιθυμεί, οφείλει να αναγνωρίζει τα λάθη του και να έχει αυτοπεποίθηση. Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να κατανοεί πως και οι εκπαιδευτικοί, κάνουν λάθη και μέσα από τις εμπειρίες του και τις δεξιότητές του, οφείλει να τους «εμφυσήσει» την ιδέα της αλλαγής και της καινοτομίας, χωρίς ωστόσο να τους προκαλεί συναισθήματα φόβου ή ανασφάλειας για τη νέα κατάσταση (Κονταξή, 2008: 7).

Για να αλλάξει ο διευθυντής την κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα, πρέπει να αλλάξουν οι παραδοσιακοί-καθιερωμένοι ρόλοι που έχουν «υιοθετηθεί» στο πέρασμα των χρόνων από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ωστόσο, η αλλαγή αυτή δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά εξαιρετικά χρονοβόρα και δύσκολη πολλές φορές (Πασιαρδή, 2004). Η αλλαγή της κουλτούρας σημαίνει κυρίως, ότι μια ήδη παγιωμένη κατάσταση δίνει τη θέση της σε κάτι νέο και αποτελεσματικό σύμφωνα με το όραμα του ηγέτη της σχολικής μονάδας (Χυτήρης, 2001). Είναι αναμφισβήτητο ότι η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας νέας κουλτούρας από μέρους των στελεχών διοίκησης, στη σχολική μονάδα, επιφέρει πολλές φορές ανησυχία και αντίδραση, καθώς επίσης και αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι θα «απολέσουν» τα κεκτημένα τους. Αυτή η αβεβαιότητα τους οδηγεί στην αντίδραση, η οποία έχει στόχο να διατηρηθεί η ήδη υπάρχουσα κουλτούρα (Ζαβλανός, 1999).

Πολλές φορές ορισμένες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίες κρίνονται ακατάλληλες, μπορούν να επιφέρουν στη σχολική μονάδα αρνητικές συνέπειες, όπως τη

διάλυσή της (Πασιαρδή, 2008). Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικα άτομα έχουν ήδη παγιωμένες παραδοχές και απόψεις για το ρόλο τους ή την γενικότερη επαγγελματική τους υπόσταση, οι οποίες δύσκολα μπορούν να μετασχηματιστούν (Rogers, 1999). Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, μέσω των πράξεων, των απόψεων που φέρουν σε συγκεκριμένα ζητήματα, των συμπεριφορών τους καθώς και των απαιτήσεων που πολλές φορές εκφράζουν. Έτσι, πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ίσως και ασυνείδητα τους μια κουλτούρα η οποία πολλές φορές βλάπτει τη σχολική μονάδα (Ντούσκας, 2005).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Το κλίμα της σχολικής μονάδας αποτελεί τη βάση για την αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών (Μπάμπαλης κ.ά., 2012). Η ανάπτυξη θετικού κλίματος στηρίζεται κατά κύριο λόγο στον διευθυντή αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, διαμορφώνει αξίες και πιστεύω (Saiti, 2014). Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, αλληλεπιδρούν με τον διευθυντή, επηρεάζονται από τον λόγο του και τη στάση που τηρεί. Ο διευθυντής θα πρέπει να σέβεται τους εκπαιδευτικούς, να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους, να γνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητες και αδυναμίες τους, να χρησιμοποιεί τα θετικά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να είναι καλός ακροατής ακούγοντας τα προβλήματά τους, να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες, να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να τις εφαρμόζουν και να προωθεί την επιμόρφωσή τους (Αγγελίδου, 2011). Όμως, είναι σημαντικό ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας να ελέγχει το εκπαιδευτικό έργο, να είναι υποστηρικτικός, αντικειμενικός, χωρίς να επηρεάζεται από φιλικές ή άλλες σχέσεις με συναδέλφους δημιουργώντας κλίμα ισονομίας, δικαιοσύνης και ασφάλειας για τους συναδέλφους του και το έργο τους (Σαϊτής, 2008).

Όταν στη σχολική μονάδα κυριαρχεί κλίμα ανταγωνισμού, εμφανίζονται προβλήματα όπως η έλλειψη επικοινωνίας και η αδυναμία συνεργασίας που έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση συγκρούσεων (Saiti, 2014). Από την άλλη, η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος μειώνει την εμφάνιση συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα και επιδρά στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται το έργο τους νιώθοντας αποτελεσματικοί (Κούλα, 2011· Πασιαρδή, 2001).

Οι μαθητές επηρεάζονται επίσης από το έργο του διευθυντή και τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ τους. Το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, αποτελεί βασική διάσταση του σχολικού κλίματος το οποίο καθορίζεται από τη φροντίδα για την υποδομή του σχολείου, τις τακτικές ενημερώσεις των μαθητών για θέματα πρώτων βοηθειών, πυρασφάλειας και πολιτικής προστασίας. Ακόμη, ο διευθυντής, μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων είναι σημαντικό να οργανώνουν δράσεις και ενημερώσεις πρόληψης και για άλλα θέματα που άπτονται των δικαιωμάτων και της ασφάλειας τους, όπως ο εκφοβισμός, η άσκηση βίας, ο ρατσισμός, η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θέματα αγωγής υγείας και σεξουαλικής αγωγής. Ο τρόπος χειρισμού καταστάσεων οποιασδήποτε

μορφής βίας ή ρατσισμού που μπορεί να εμφανιστούν στο σχολείο, αναμένεται να είναι καταλυτικός για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα (Cohen κ.α., 2009).

Η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών επηρεάζεται από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές και καινοτόμες δράσεις που οργανώνει ο διευθυντής με τον σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής με την άμεση επικοινωνία με τους μαθητές μπορεί να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ικανότητες αλλά και τις δυσκολίες τους, δίνοντάς τους την κατάλληλη καθοδήγηση ώστε να βελτιώνονται, να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να συμμετέχουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα (Αγγελίδης, 2011).

Τέλος, η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς καθώς και η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δράσεις είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Lazaridou & Gravani – Kassida, 2015). Η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα, τη συμπεριφορά τους, τις σχέσεις γονέων-μαθητών αλλά και γονέων-εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008). Το σχολείο είναι σημαντικό να αναζητά συχνή επικοινωνία με τους γονείς, να τους ενημερώνει, να προωθεί τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο ευέλικτο, αυτόνομο αλλά και αποτελεσματικό για την ίδια την κοινωνία στην οποία ανήκει.

Συμπεράσματα

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα στο οποίο καταλυτικό ρόλο κατέχει ο διευθυντής. Ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και να επιτελέσει ένα πολυσύνθετο έργο, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς καθώς και φορείς της σχολικής ζωής. Οφείλει λοιπόν ως ηγέτης, να έχει τη δεξιότητα διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας και κλίματος τα οποία συνάδουν με το όραμα και την αποστολή τους, καθιστώντας τη σχολική μονάδα αποτελεσματική και λειτουργική. Ωστόσο, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα δεν είναι “στάσιμες” διαδικασίες, αλλά συνεχώς εξελισσόμενες, οι οποίες αντανακλούν πεποιθήσεις – αξίες - πιστεύω του συνόλου των ατόμων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα. Επομένως, όταν οι παραπάνω αξίες, είναι δυσλειτουργικές, εμποδίζουν την ανάπτυξη και εξέλιξη της μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει, καλώντας να αναλάβει δράση ο διευθυντής της μονάδας, ο οποίος έχει το ρόλο του ηγέτη και είναι ο άμεσος υπεύθυνος να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε οργανισμό μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Brown, R. (2004). *School Culture and organization: Lessons from research and experience: a background paper for the Denver commission on secondary school reform*.
 Διαθέσιμο σε:

https://www.researchgate.net/publication/276513491_La_cultura_escolar_Aproximacion_a_un_concepto_complejo/fulltext/55f73c9b08aeb1d9ef57aa8/276513491_La_cultura_escolar_Aproximacion_a_un_concepto_complejo.pdf?origin=publication_detail [Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2021]

- Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, Columbia University 111, 180-213.
- Everard, B. and Morris, G. (1996), *“Effective school management”*, London: Chapman Pub
- Fullan, M. G. (1991). *“The new meaning of educational change.”* New York: Teachers College Press
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 5th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw –Hill.
- Lazaridou, A. & Gravani – Kassida, A. (2015). Involving parents in secondary schools: Principals’ perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114.
- Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 582-609.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw – Hill Inc.

Ελληνόγλωσση

- Angelidis, P. (2011). Morfes igesias pou proothoun ti symperiliptiki ekpaidefsi. Sto: P. Angelidis (epim.), *Paidagogikes tis symperilipsis*, (73-100). Athina: Diadrasi.
- Angelidou, K. (2011). Epitychimenoι igetes kai oi prospatheies parochis ison ekpaideftikon efkairion. Sto P. Angelidis (epim.), *Paidagogikes tis symperilipsis*, (163-190). Athina: Diadrasi.
- Zavlanos, M. (1999). *Organotiki symperifora*. Athina: Ellin

- Everard, K., & B. Morris, G. (1999). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi (mtf. D. Kikizas). Patra: EAP.
- Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: YP.E.P.Th. Diathesimo se: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf [Anaktithike stis 5 Apriliou 2021]
- Kioudi, S., Kontakos, A. (2006). Scholiki Koulтура kai Nomothetiko Plaisio tou Ellinikou Ekpaideftikou Systimatos. Praktika Synedriou tou 5ou Panelliniou Synedriou Ellinikis Paidagogikis kai Ekpaideftikis Erevnas. Thessaloniki: Paidagogiki Etaireia Ellados
- Kontaxi, M. (2008). I filosofia tis ekpaideftikis igesias kai i epidrasi tou igeti stin koulтура tou scholeiou. Deltio KOED, Tefchos 22, sel. 7-8
- Koula, V. (2011). Oi diaprosopikes scheseis diefthynton scholikon monadon kai ekpaideftikon: symvoli stin apotelesmatiki leitourgia tis scholikis monadas. (Didaktoriki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis). Diathesimo apo ti vasi dedomenon tou Ethnikou Kentrou Tekmiriosis (Kod. 25165).
- Kythraiotis, A., Pasiardis, P. (2006). I epidrasi tou igetikou styl kai tis koulтурas stis epidoseis ton mathiton ton dimotikon scholeion tis Kyprou. 9o Synedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou. Diathesimo stin istoselida <https://docplayer.gr/9793178-I-epidrasi-toy-igetiko-styl-kai-tis-koyltoy-ras-stis-epdoseis-ton-mathiton-ton-dimotikon-sholeia-tis-kyproy.html> [Anaktithike stis 5 Apriliou 2021]
- McBeath, J. (2001). I aftoaxiologisi sto scholeio: outopia i praxi, Athina: Ellinika Grammata.
- Bampalis, Th., Koutouvela, Ch., Tsoli, K., Alexopoulos, N., Stavrou, N.(2012). To klima tis scholikis taxis os paragontas poiотitas kai apotelesmatikotitas tis ekpaideftikis diadikasias: Allilepidrasi Daskalou- Mathiti. Sto: A. Trilianos, G. Koutromanos, N. Alexopoulos (Epim.), Panellinio Synedrio me Diethni Symmetochi. I Poiotita stin Ekpaidefsi: Taseis kai Prooptikes. Athina 11-13 Maiou 2012 (Tom, V', ss. 576-587). ISBN set 978-960-466-111-4
- Ntouskas, N.Th., (2005). Evnoikes synthikes gia ti scholiki mathisi. Preveza: Idiotiki ekdosi
- Pasiardis, P. & Pasiardi, G. (2000) Apotelesmatika Scholeia: Pragmatikotita I Outopia; Athina: Typothito.
- Pasiardi, G. (2001). To scholiko klima - Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou. Athina: Typothito.

- Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi. Athina: Metaichmio.
- Pasiardi, G. (2008). Scholiki koultoura: Ennoia, veltiosi kai allagi. Diathesimo stin isotoselida http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm [Anaktithike stis 5 Apriliou 2021]
- Rogers, A. (1999). H Ekpaidefsi Enilikon. (mtf. M. Papadopoulou & M. Tomprou). Athina: Ekd. Metaichmio.
- Saitis, Ch. (2008). O diefthyntis sto dimosio scholeio. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institutouto.
- Chytiris, L. (2001) Organosiaki symperifora. I Anthropini Symperifora se organismous kai epicheiriseis. Athina: Interbooks.

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στην ενδυνάμωση του κύρους του δημόσιου σχολείου στην προοπτική της αποτελεσματικότητας του

Αρβανιτίδου Θεοδοσία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρητικών, αλλά και ερευνητικών προσεγγίσεων, του θέματος της ενδυνάμωσης του κύρους του σύγχρονου δημόσιου σχολείου με προοπτική την αποτελεσματικότητα του. Αρχικά περιγράφεται το πρόβλημα του μειωμένου κύρους και επιρροής του δημόσιου σχολείου. Τίθενται ορισμένοι προβληματισμοί για την αποστολή, τους στόχους, τις λειτουργίες, αλλά και τον παιδαγωγικό ρόλο του σημερινού σχολείου και παρατίθενται κάποιες ενέργειες και πρακτικές που δυνητικά θα μπορούσαν να αποκαταστήσουν και να ενδυναμώσουν το κύρος και την επιρροή του. Στη συνέχεια αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και ορισμένοι δείκτες μέτρησης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας συγκεκριμένων στοιχείων της εκπαίδευσης. Τέλος αναφέρεται ο ξεχωριστός ρόλος της διοίκησης και ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην προοπτική της αποτελεσματικότητας της.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδυνάμωση, κύρος, σύγχρονο δημόσιο σχολείο, αποτελεσματικότητα.

The role of the Principal in strengthening the prestige of the public school in the perspective of its effectiveness

Arvanitidou Theodosia

Abstract

This article provides a bibliographic review of theoretical and research approaches to the issue of strengthening the prestige of the modern public school with a view to its effectiveness. The problem of reduced prestige and influence of the public school is first described. Some concerns are raised about the mission, goals, functions, but also the pedagogical role of the current school and some actions and practices are listed that could potentially restore and strengthen its prestige and influence. The following are the characteristics of an effective school, the factors that affect the effectiveness of the educational project and some indicators for measuring the effectiveness and efficiency of specific elements of education. Finally, the special role of the administration and leadership of the school unit in the perspective of its effectiveness is mentioned.

Keywords: Empowerment, prestige, modern public school, efficiency.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας υπάρχει το πρόβλημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου (Δημητρακοπούλου, 2017). Ο Γκότοβος (1990) λέει ότι πολλοί μαθητές, ενώ είναι παρόντες στην τάξη, απέχουν παντελώς από την εκπαιδευτική διαδικασία. Από έρευνα των Γκιζελή και συν. (2007), προκύπτει ότι και οι μαθητές υψηλών επιδόσεων νοιώθουν ανικανοποίηση από το σχολείο. Οι γονείς επίσης καταθέτουν ότι το σχολείο δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών τους (Γκιζελή και συν., όπως αναφ. στο Δημητρακοπούλου, 2017).

Επίσης σε πρωτογενή έρευνα, που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βασικό στόχο τη διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής ή της απόρριψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, προέκυψαν αρνητικές εκτιμήσεις για το σημερινό σχολείο, το οποίο αδυνατεί να καλύψει βασικούς γνωστικούς και μαθησιακούς στόχους, δεν κεντρίζει το μαθητικό ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα και μάλιστα δεν ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες ούτε των λεγόμενων «καλών» μαθητών, αφού το πρόβλημα τους εντοπίζεται στην παροχή μιας στερεοτυπικά αναπαραγόμενης γνώσης (Μακρίδης και συν., 2008).

Είναι σημαντικό το ποσοστό μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που παρουσιάζει εξαιρετικά αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Πολλοί θα προτιμούσαν να το εγκαταλείψουν, αν δεν αναγκάζονταν από το νόμο να παραμείνουν μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Husen, 1992).

Προβληματισμοί για το σημερινό σχολείο

Στο σημερινό σχολείο δεν καλλιεργείται η ολόπλευρη προσωπικότητα των μαθητών, δεν αναπτύσσονται σημαντικά οι προσωπικές τους δεξιότητες και δεν ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα τους. Επιπρόσθετα, το σημερινό σχολείο όχι μόνο δεν καλύπτει τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του, αλλά τους δημιουργεί αρνητικά κυρίως συναισθήματα, κούραση, πίεση, άγχος και πλήξη (Μακρίδης και συν., 2008).

Το σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα που απορρέουν από τη σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη και θέτουν σε αμφισβήτηση τη μορφωτική αποστολή του. Η ποσοτική έκρηξη των γνώσεων οδήγησε στην πληθώρα της διδασκτέας ύλης και στη συρρίκνωση της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2003). Σε μια εποχή που η γνώση ξεπερνιέται πολύ γρήγορα η μάθηση μετατρέπεται όλο και περισσότερο στο κυνήγι της ύλης κάτω από τη διαρκή πίεση του χρόνου (Πανταζής και Σακελαρίου, 2001).

Λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών επιτευγμάτων, είναι ιδιαίτερα τονισμένη στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία, η οποία αποβλέπει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, σε συνάρτηση με τη διαδικασία της επιλογής, μέσω της οποίας αξιολογούνται οι επιδόσεις και χορηγούνται

τίτλοι σπουδών, ως «εισιτήρια» για τη συμμετοχή των ατόμων στην παραγωγική διαδικασία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο υπερτονισμός της διδασκαλίας επισκίασε την ουσιαστική λειτουργία του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005).

Το σχολείο υφίσταται έναν σκληρό ανταγωνισμό από τις εξωσχολικές εστίες κοινωνικοποίησης, όπως είναι οι ομάδες ομηλικών, οι οργανώσεις νέων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ. Οι επιδράσεις τους στη συμπεριφορά των μαθητών φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές, γιατί οι εστίες αυτές αντλούν άμεσα από τη ζωντανή πραγματικότητα και αποτελούν, εν μέρει τουλάχιστον, κοινωνικές ομάδες με αποδεκτές νόρμες και ελεύθερη επιλογή ένταξης και δραστηριοποίησης των μελών τους, σε αντίθεση με το σχολείο που ιδρύθηκε και λειτουργεί με «έξωθεν» προκαθορισμένους όρους (Ξωχέλλης, 2003).

Το πρόβλημα της παραπαιδείας ή της «σκιώδους εκπαίδευσης», όπως αναφέρεται στην παγκόσμια βιβλιογραφία, έρχεται να οξύνει το όλο ζήτημα (Δημητρακοπούλου, 2017). Οι μαθητές φαίνεται να πηγαίνουν στο σχολείο, επειδή είναι υποχρεωτική η φοίτηση, αλλά στα εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο δίνουν σημασία μόνο στο ομαδικό φροντιστήριο ή στα ιδιαίτερα μαθήματα (Γώγου και Καλεράντε, 2015). Σύμφωνα με τους Tansel and Bircan (2006), οι μαθητές έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τους καθηγητές του φροντιστηρίου ή των ιδιαίτερων μαθημάτων, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της τυπικής εκπαίδευσης (όπως αναφ. στο Δημητρακοπούλου, 2017).

Υπάρχει επίσης η διαπίστωση ότι τα κύρια προβλήματα του σύγχρονου σχολείου συνδέονται κυρίως με το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης του, τα αποστεωμένα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης, τους παραδοσιακούς τρόπους σχολικής εργασίας, καθώς και την ανεπαρκή συμβολή του στην πραγμάτωση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας (Ξωχέλλης, 2005).

Δημιουργούνται ενστάσεις και ως προς τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, ενόψει των απαιτήσεων που δημιουργούνται από την ταχύτατη επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη, καθώς και λόγω του στρεβλωτικού συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην επιλεκτική του εκδοχή (Ξωχέλλης, 2005).

Ενέργειες και πρακτικές για την ενδυνάμωση του κύρους του δημόσιου σχολείου

Κύρος σημαίνει εγκυρότητα, αναγνωρισμένη αξία, υπόληψη. Συνώνυμά του είναι η βαρύτητα, η ισχύς, το γόητρο, η εκτίμηση. Είναι το αντίθετο της απαξίας (Μπαμπινιώτης, 2002). Ακόμη κύρος είναι η αναγνωρισμένη από όλους αξία ενός πράγματος (Κουτσογιάννης, 2007). Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2002), βλέπουμε ότι ενδυνάμωση σημαίνει το να καθίσταται κάποιος ή κάτι ισχυρότερος, το να ενδυναμώνεται, σημαίνει επίσης την ενίσχυση, την ισχυροποίηση.

Το ερώτημα είναι ποιες ενέργειες και πρακτικές θα αποκαταστήσουν και θα ενδυναμώσουν το κύρος του δημόσιου σχολείου ή αλλιώς πώς θα λυθούν τα θέματα που αντιμετωπίζει ώστε να βελτιωθεί το κύρος και η επιρροή του.

Σύμφωνα με τους Πανταζή και Σακελαρίου (2001), χρειάζεται μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αδύνατο οι μαθητές του σήμερα να κατακτήσουν το σύνολο των υπαρχόντων γνώσεων. Απαιτείται επικέντρωση σε βασικές γνώσεις και σε νέες μεθόδους προσέγγισης της (Ξωχέλλης, 2005), όπως είναι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι μάθησης, που σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης όλων των μελών της ομάδας, μέσα στο πλαίσιο συνεργατικών σχέσεων.

Το σύγχρονο σχολείο επιβάλλεται να καλλιεργεί αξίες και να προωθεί τον σεβασμό προς το φυσικό περιβάλλον (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Απαιτείται έμφαση στον γραμματισμό, ο οποίος, σύμφωνα με τον Baynham (2002), έχει να κάνει με το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων ενός ατόμου, που θα το βοηθήσουν να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, ενισχύοντας επίσης την ενεργό συμμετοχή και δράση του μέσα σε αυτή.

Απαιτείται και πληροφοριακός γραμματισμός. Σύμφωνα με την Μενούνου (2016), για τις πληροφορίες που διατίθενται κυρίως μέσα από το διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τον έντυπο τύπο κ.λπ., σημαντικό στοιχείο αποτελεί η εξακρίβωση της αυθεντικότητάς τους, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους και αυτό θα συμβεί μέσω του πληροφοριακού γραμματισμού των μαθητών. Είναι ανάγκη να δοθεί έμφαση και στον ψηφιακό γραμματισμό, που σύμφωνα με την UNESCO (2011) ορίζεται ως δεξιότητα ζωής και σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2005) είναι μια από τις ικανότητες κλειδιά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος πολίτης (Μενούνου, 2016).

Απαραίτητη είναι επίσης η δημιουργία μιας καινούριας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, λόγω της κατάρρευσης της παραδοσιακής αυθεντίας στις σημερινές κοινωνίες. Απαιτείται ένας διαφορετικός ρόλος από τον εκπαιδευτικό. Να οργανώνει και να συντονίζει τη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες του μαθητή, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες του και ενισχύοντας την αυτενέργεια του, αντί να προσφέρει ο ίδιος τη γνώση (Ξωχέλλης, 2005). Χρειάζεται αναθεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να τύχουν υποστήριξης, προκειμένου να αποκτήσουν συνεργατικές δεξιότητες, ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές συνεργασίας (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014, σελ. 23-24).

Το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα άλλων τομέων της κοινωνικής ζωής (Σαϊτης, 2008). Απαιτείται να είναι ανοιχτό και εξωστρεφές προς την κοινωνία. Οφείλει να αναπτύσσει συνεργασία και αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, η οποία συνεργασία, σύμφωνα με τον Σαϊτη (2008), θα βγάζει κερδισμένους τους μαθητές, που θα νοιώθουν το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και όχι ως χώρο αναγκαστικής παραμονής σε αυτό. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1996) η

συνεργασία σχολείων της ίδιας ή άλλης βαθμίδας για την ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα και για την πραγματοποίηση κοινών εκδηλώσεων βοηθά τους μαθητές στη διεύρυνση των εμπειριών τους και στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου της πραγματικότητας.

Αποτελεσματικό σχολείο

Αποτελεσματικός είναι αυτός που μπορεί να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Μπαμπινιώτης, 2002). Με τον όρο «αποτελεσματικότητα» εννοούμε τον βαθμό επίτευξης των στόχων. Για να υπολογίσουμε την αποτελεσματικότητα, συγκρίνουμε τα αποτελέσματα που πετύχαμε σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιδιώκουμε (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2015).

Ο Edmonds (1979) ήταν ο πρώτος ο οποίος κατέληξε σε τυπολογία με πέντε βασικούς παράγοντες που συνιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η τυπολογία του περιλαμβάνει τους πιο κάτω παράγοντες: α) ισχυρή διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή, β) έμφαση στην κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων, γ) σχολικό κλίμα που διευκολύνει τη μάθηση, δ) υψηλές προσδοκίες για τα αποτελέσματα των μαθητών και ε) συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (όπως αναφ. στο Σχίζα, 2014).

Σύμφωνα με τους Schoemaker (1982) και William (1985) τα αποτελεσματικά σχολεία διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης, το οποίο είναι επιβλητικό και διευκολύνει τη διεξαγωγή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, β) διδακτική καθοδήγηση από έναν διευθυντή, ο οποίος κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, γ) κοινό όραμα του σχολείου, μέσω του οποίου δεσμεύεται όλο το προσωπικό για την κατανομή και την ανάληψη ευθυνών, τις διδακτικές προτεραιότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης, δ) κλίμα υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές, ε) διάθεση επαρκούς χρόνου για την κατάκτηση από όλους τους μαθητές βασικών δεξιοτήτων, στ) συχνός και συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών με στόχο τη βελτίωση της ατομικής επίδοσης αλλά και της διδασκαλίας και ζ) θετικό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (όπως αναφ. στο Ζιάκα, 2014).

Το 2000 η ανάλυση εκατοντάδων ερευνών από τους Teddlie and Reynolds επιβεβαίωσε την τυπολογία του Edmonds και πρόσθεσε σε αυτή και τους πιο κάτω παράγοντες: α) συμμετοχή των γονιών στο σχολείο, β) αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη, γ) επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου, δ) εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας έμφαση στις ευθύνες και τα δικαιώματά τους (όπως αναφ. στο Σχίζα, 2014).

Δείκτες μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου

Στην Παμουκτσόγλου (2001) διαβάζουμε ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια επικέντρωση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε συνδυα-

σμό με διάφορους δείκτες (αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας, ποιότητας της εκπαίδευσης, κριτηρίων στη σχολική επιτυχία, αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, κ.λπ.).

Συνολικά οι ερευνητές καταλήγουν στην αναγνώριση δεκατριών δεικτών αποτελεσματικότητας (Sammons, 1995, 2000, όπως αναφ. στο Ζιάκα, 2014) που αποτελούν και τον πυρήνα του αποτελεσματικού σχολείου και είναι οι παρακάτω: α) επαγγελματική καθοδήγηση, β) κοινό όραμα και στόχοι, γ) επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης, δ) έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, ε) αποτελεσματική διδασκαλία, στ) υψηλές προσδοκίες, ζ) θετική ενίσχυση των μαθητών, η) έλεγχος προόδου των μαθητών, θ) δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, ι) σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ια) το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης», ιβ) σύνδεση με θεσμικούς φορείς και ιγ) αξιοποίηση μέσων και πόρων (όπως αναφ. στο Ζιάκα, 2014).

Ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας

Όλες οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές κινήσεις προσδιορίζουν τη σχολική διεύθυνση ως ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fink, 2005).

Η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης ικανής ηγεσίας, που να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος (Σαϊτης, 2008). Στην εποχή μας, τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαδραματίσουν έναν σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο. Έτσι θα πρέπει να τους παρέχεται η κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση (Hackman, Lawler and Porter, 1977).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει μια κουλτούρα ποιότητας, η οποία εισχωρεί και στα μικρότερα ακόμη στοιχεία, σε όλες τις διαδικασίες και σε όλα τα συστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ηγείται. Έχει διαπιστωθεί ότι με το ίδιο σύνολο κανονισμών, με την ίδια ομάδα εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού καθώς και με μαθητές που προέρχονται από παρόμοια οικογενειακά περιβάλλοντα, με παρόμοιο υπόβαθρο, μια σχολική μονάδα μπορεί είτε να εκφυλιστεί είτε να διατηρηθεί στην ίδια κατάσταση είτε να πετύχει σημαντικές διακρίσεις μετά από μια αλλαγή του διευθυντή της (Mukhopadhyay, 2005).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Το ζήτημα της ενδυνάμωσης του κύρους του σύγχρονου δημόσιου σχολείου είναι ένα ζήτημα πολύπλευρο και για την επίλυσή του θα πρέπει να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί και μαθητές, το ίδιο το αρμόδιο Υπουργείο, οι γονείς των μαθητών και γενικά η κοινωνία, αλλάζοντας την οπτική της απέναντι στις ενδιαφέρουσες αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια σε αυτό. Πολύ σημαντική είναι και η συμβολή του ρόλου

του διευθυντή/ντριας της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας κατά τη διαδικασία άσκησης του ρόλου του/της.

Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να δώσει το έναυσμα για περαιτέρω και ενδελεχή έρευνα των παραγόντων που μπορούν να ενδυναμώσουν το κύρος του σχολείου και να αναστρέψουν το κλίμα απαξίωσης που υπάρχει σήμερα απέναντι του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Baksebanidou, M. kai Rekleiths, P. (2015). Arxes Organwshs kai Dioikhshs Epixeirhsewn I.T.Y.E. Diofantos.

Gkotobos, A. (1990). H logikh tou yparktou sxoleiou. A8hna: Gutenberg.

Gwgou, L. kai Kalerante, E. (2015). Koinwniologikh proseggish twn apopsewn ma8htwn gia to systhma eisagwghs sthn Tritobathmia Ekpaideush me bash thn ereuna pou pragmatopoi8hke sthn Ellada (2012-2013), sto 5o panellhnio Synedrio Episthmwn Ekpaideushs. A8hna, EKPA 19-21 Iouniou, 2015. Anakth8hke 2 Oktwbriou, 2019, apo <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/203/168>.

Dhmhtrakopoulou, G. (2017). O rolos tou Dieuthynth sth diamorfwsch enos synais8hmatika nohmonos sxolikou organismou kai h parembash tou enantia sthn apaksiwsh tou shmerinou dhmosiou sxoleiou: apopseis ekpaideutikwn Genikwn Lykeiwn tou Bolou. (Mh ekdotheisa diplwmatikh ergasia). Panepisthmio Thessalias. Anakth8hke 24 Apriliou, 2021, apo <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47501/17111.pdf?sequence=1>.

Ziaka, B. (2014). O rolos tou Dieuthynth sthn apotelesmatikh leitourgia mias sxolikhs monadas. Ellhniko periodiko Dioikhshs Athlhtismou & Anapsyxhs, tomos 11 (1), 41– 54. Anakth8hke 30 Martiou, 2020, apo https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf.

Koutsogiannhs, D. (2007). Leksiko ths koinhs neoellhnikhs. Thessalonikh: Kentro Ellhnikhs Glwssas. Anakth8hke 14 Septembriou, 2019, apo www.greek-language.gr › tools › lexica › triantafyllides › search › lq=κύρος.

Makridhs, G. Gkizelh, B., Koumantarh, E., Mpogdanou, D., Palios, G.. kai Skaltsas, H. (2008). Koinwnikh apodoxh h aporripsh ths ekpaideutikhs pragmatikothtas. Sto: Ekpaideush kai poiothta sto Ellhniko Sxoleio, Eishghseis Dihmeridwn, sel. 66 – 76. P.I. Tmhma poiothtas ths Ekpaideushs. Anakth8hke 24 Apriliou, 2021, apo http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf.

- Matsaggouras, H. (2004). Omadosynergatikh didaskalia kai ma8hsh. A8hna: Grhgorhs.
- Menounou, G. (2016). O plhroforiakos Grammatismos ws diastash tou Pshfiakou kai h sxesh tou me tis deksiothtes xrhshs stis TPE. Sto praktika ergasiwn 10ou panellhniou Synedriou Ka8hghtwn plhroforikh, H plhroforikh sthn prwtobathmia kai Deuterobathmia Ekpaideush – Rolos kai Efarmoges. Nauplio 15 – 17 Apriliou 2016. Anakth8hke 3 Apriliou, 2020, apo <http://synedrio.pekap.gr/praktika/10o/ergasies/erevnitikes%20erg/298.pdf>.
- Mpampiniwths, G. (2002). Leksiko ths neas Ellhnikhs Glwssas, Deuterh Ekdosh. A8hna: Kentro Leksikologias E.P.E.
- Kswxellhs, P. (2005). O ekpaideutikos ston sygxrono kosmo: o rolos kai to epaggelmatiko tou profil shmera, h ekpaideush kai h apotimhsh tou ergou tou. A8hna: Typw8htw.
- Kswxellhs, P. (2003). Sxolikh paidagwgikh. Thessalonikh: Afoi Kyriakidh.
- Pamouktsoglou, A. (2001). Apotelesmatiko sxoleio: xarakthristika kai antilhpseis se mia prospatheia aksiologhshs tou. Epithewrhsh Ekpaideutikwn Thematwn, P.I. t.5, 81-89. Anakth8hke stis 26 Septembriou 2019, apo: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>.
- Pantazhs, S. kai Sakelariou, M. (2001). H ma8hsh sthn epoxh tw n allagwn. Syllogh panepisthmioy Iwanninwn, Sxolh Episthmwn Agwghs, paidagwgiko Tmhma Nhpiagwgwn, Tomos 3/2004 (sel. 95 - 109). Anakth8hke 11 Oktwbriou, 2019, apo <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5800>.
- Papadopoulos, S. (1996). Organwsh kai Dioikhsh ths Deuterobathmias Ekpaideushs. A8hna: Grhgorhs.
- Saiths, X. (2008). O Dieuthynths sto dhmosio sxoleio. A8hna: paidagwgiko Institutou.
- Symboulío ths Eurwphs (2014). H ekpaideush gia thn allagh. H allagh gia thn ekpaideush. Sto Manifesto tw n Ekpaideutikwn gia ton 21o aiwna apo to Synedrio: H epaggelmatikh eikona kai to hthos tw n ekpaideutikwn. Strasbourgo: Symboulío ths Eurwphs. Anakth8hke 24 Oktwbriou 2019 apo <https://rm.coe.int/finalmanifesto-gr/16808cf4e3>.
- Sxiza, G. (2014). Poiothta kai isothta sthn ekpaideush: enisxyontas to morfwtiko epipedo tw n paidiwn metanasteutikh proeleushs. Sto Diapolitismikh Ekpaideush: proklhseis, paidagwgikes thewrhseis kai eishghseis, syllogiko ergo (sel. 112-133). Kabala: Ekdoseis Saita. Anakth8hke stis 8/1/2020 apo

<https://books.google.gr/books?id=VC5YBAAAQBAJ&pg=PA118&lpg=PA118&dq=edmonds+1979+paragontes+apotelesmatikou+sxoleiou>.

Ξενόγλωσση

- Baunham, M. (2002). Praktikes grammatismou (metafrash apo M. Arapopoulou). A8hna: Metaixmio.
- Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M.J. Coles & G. Southworth (Eds), Developing leadership. Creating the schools of tomorrow. Maidenhead: Open University Press.
- Hackman, R., Lawler, E. and Porter, W. (1977). Perspectives on behavior in organizations. New York: McGraw – Hill.
- Hysen, T. (1992). H amfisbhtsh tou sxoleiou (mtfr. P. Xatzhpantelh). A8hna: protaseis.
- Mukhopadhyay, M. (2005). Total quality management in education, Second Edition. New Delhi: Sage Publications Ltd.

Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Χαραλαμπίδου Ευφροσύνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ.

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο σημαντικό παράγοντα ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προσόντα και οι ικανότητες τους ορίζουν την αποτελεσματικότητα των ιδίων αλλά και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ενώ η επιτυχία της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι ίδιοι από την εργασία τους, δηλαδή από το βαθμό επίτευξης της επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Μια σειρά από παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν σε αυτήν όπως οργανωτικοί παράγοντες, σχολικό κλίμα και κουλτούρα, διαπροσωπικές σχέσεις, σχέσεις με μαθητές, γονείς και κοινωνία, σχολική ηγεσία και διοίκηση, ωράριο, απολαβές, οικονομική κρίση, επαγγελματική ανάπτυξη και το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Από το βαθμό ικανοποίησης των παραπάνω παραγόντων εξαρτάται ο βαθμός κάλυψης των ανώτερων αναγκών του ανθρώπου που είναι κυρίως αυτών της αυτοπραγμάτωσης και αναγνώρισης. Αυτές με τη σειρά τους θα επιφέρουν μεγαλύτερη αποδοτικότητα και δημιουργικότητα προς όφελος του ιδίου αλλά και του οργανισμού. Ενώ θα ενισχύσουν τη ψυχική, κοινωνική υγεία και ευημερία. Αντίθετα η έλλειψη της ικανοποίησης μπορεί να επιφέρει εργασιακό άγχος και ακόμη χειρότερα επαγγελματική εξουθένωση, η οποία μπορεί να έχει ολέθρια συμπτώματα στο άτομο, στην ανάπτυξη των παιδιών και στη συνέχεια της κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, παράγοντες, άγχος, εξουθένωση

Factors contributing to the professional fulfillment of educators

Charalampidou Effrosynh

Abstract

Teachers are the most important factor of a successful education system. Their qualifications and skills determine the effectiveness of themselves and of the school. Moreover the success of education seems to be dependent on the way they feel about their occupation, meaning the degree they manage job satisfaction. A series of factors can contribute to it such as organizational conditions, school atmosphere and culture, interpersonal relations, good terms with the students, the parents and local society, school leadership and management, working hours, payment, economical crisis, professional development and the greater working environment. Depending on the satisfaction degree of the pre mentioned factors is the way the above human needs are fulfilled, mostly the ones of self-realization and recognition. Those will bring out more efficiency and creativity in the teacher's and the organization's favour. Additionally they will enforce the psychological and social health and prosperity. On the other hand the lack of satisfaction may arise working stress and even worse professional depletion, which may

cause disastrous symptoms to the person , the growth of children and the continuity of society.

Key words: professional satisfaction, factors, stress, depletion

Εισαγωγή

Η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική και οι πολιτικές που ασκούνται από κράτη μέλη της ΕΕ ορίζουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι προβάλλονται ως φορείς που βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών αλλαγών (Μαυρογιώργος,2005). Ομοίως οι Saracaloglou & Yenice (2009) τονίζουν ότι η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από τα προσόντα και τις ικανότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών ενώ, η αποτελεσματικότητα του σχολείου ορίζεται από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό. Επιπλέον οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού δεν είναι μόνο ο βασικός συντελεστής της παραγωγής αλλά και το βασικό δημιουργικό κύτταρο του (Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί είναι η πιο σημαντική ομάδα επαγγελματιών και η επιτυχία της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι ίδιοι για την εργασία τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης του κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, τη ψυχική και κοινωνική ευημερία του ίδιου αλλά και των ατόμων του περιβάλλοντός του (Κάντα,2009).

Σημαντικός παράγοντας που επιδρά, τι περισσότερες φορές αρνητικά, στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι το εργασιακό άγχος. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχει αναδειχθεί σε μείζον αντικείμενο μελέτης καθώς έχει συνειδητοποιηθεί ο ρόλος του για την ψυχική και κοινωνική υγεία του ατόμου αλλά και για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και ιδιαίτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα άγχους καθώς η εργασία του απαιτεί υπευθυνότητα και συναναστροφή με άλλους ανθρώπους (Παππά,2006).

Η έλλειψη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχει ως συνέπεια την εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης. Γι'αυτό έχει μεγάλη σημασία να σχεδιαστούν παρακινητικές εργασίες και να εμπλουτιστεί η εργασία τους ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση και να μειωθεί η κινητικότητα και η συστηματική αποχή (Αθανασούλα-Ρέππα,2015;Robbins&Judges,2011).

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια ευχάριστη ή συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών του

ατόμου. Αντίθετα η εργασιακή δυσaréσκεια είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία (Locke,1976).

Ο Κάντας(1998) προχωρά ένα βήμα παραπέρα και ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση όχι ως απλά μια συναισθηματική κατάσταση αλλά ως μία συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία που αποτελείται όμως από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία. Ενώ πρόσφατα ορίζεται ως «η εσωτερική ικανοποίηση που αισθάνεται ο εργαζόμενος από την απασχόλησή του» (Παπαπαναγιώτου&Θεοφιλίδης,2008:843).

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με αυτά που ο εκπαιδευτικός αναζητάει από την εργασία του και εκείνων που αντιλαμβάνεται ότι αυτή του προσφέρει (Karavas,2010;Koustelios,2005). Επιπλέον, αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται από το διδακτικό του ρόλο που ασκεί και αναδύεται από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι προσφέρει στον ίδιο (Zempylas&Papanastasiou,2004).

Επιπλέον η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προκύπτει από τη διαμόρφωση μιας στάσης η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση του με στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοια στοιχεία είναι κυρίως οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση που απολαμβάνει τόσο από μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και προϊσταμένους όσο και από την κοινωνία. Ενώ «η ανάγκη κάλυψης των ψυχολογικών αναγκών του δασκάλου και ο βαθμός στον οποίον αυτή επιτυγχάνεται επηρεάζει τη διαμόρφωση της γενικής ικανοποίησης που νιώθει» (Παπαπαναγιώτου&Θεοφιλίδης, 2008:845).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ένα σύνολο παραγόντων επηρεάζει και καθορίζει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι είναι οι οργανωτικοί παράγοντες, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα στο σχολείο, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον, το ωράριο, οι απολαβές και οι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Α).Οργανωτικοί παράγοντες

Τους οργανωτικούς παράγοντες ο Warr(2005,2007) τους διακρίνει σε εσωγενείς και εξωγενείς. Οι πρώτοι αναφέρονται στο περιεχόμενο και στις διαστάσεις της εργασίας που σχετίζονται με θέματα, όπως η ελευθερία επιλογών στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας, η ποικιλία δραστηριοτήτων, η σαφήνεια του εργασιακού περιβάλλοντος, ο βαθμός υπευθυνότητας, η ανατροφοδότηση κ.α. Σύμφωνα με τον ίδιο, για να ενισχυθούν συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης θα πρέπει η εργασία να διέπεται από

ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο όπως αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, ελευθερία επιλογών, ευρύτητα αποφάσεων, αυτοπροσδιορισμό. Επίσης, η εργασία πρέπει να διέπεται από ευκαιρίες για αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου, από ποικιλία του εργασιακού αντικειμένου και από αποσαφήνιση των εργασιακών καθηκόντων και απαιτούμενων συμπεριφορών.

Στους εξωγενείς παράγοντες ο Warr(2005,2007) τοποθετεί το γενικότερο πλαίσιο άσκησης της εργασίας, που περιλαμβάνει στοιχεία όπως εργασιακές συνθήκες, ωράριο, οικονομικές απολαβές, ασφάλεια, διαπροσωπικές σχέσεις κ.α.

Σύμφωνα με τον ίδιο η ύπαρξη κοινών αντιλήψεων ανάμεσα σε συναδέλφους, η κοινωνική υποστήριξη, η βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από το διευθυντή, η αποτελεσματική ηγεσία, η απουσία στενής εποπτείας, μπορούν να αναπτύσσουν συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη επαρκούς προσωπικού χρόνου, η καλή επικοινωνία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην ικανοποίηση.

Β).Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

Μία άλλη σημαντική κατηγορία παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό. Έρευνες σε δεκάδες διαφορετικά δείγματα έχουν βρει ότι το καλό κλίμα σχετίζεται στενά με το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης του ατόμου (Αθανασούλα-Ρέππα,2015;Robbins&Judges,2011). Η Αθανασούλα-Ρέππα αναφέρει πως «ένα άτομο που βιώνει ένα θετικό όσον αφορά την επίδοσή του κλίμα θα σκεφτεί πιο συχνά να κάνει καλά τη δουλειά του και να πιστέψει ότι οι άλλοι το στηρίζουν στην επιτυχία του» (Αθανασούλα-Ρέππα,2015:6). Η ίδια τονίζει ότι το κλίμα επηρεάζει και τις συνήθειες που υιοθετούν οι άνθρωποι ενώ αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, η οποία καθορίζει βελτιωτικά τη μάθηση των μαθητών και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.

Ομοίως η κουλτούρα ενός σχολείου, η οποία αντανακλάται στο σχολικό κλίμα, καθορίζεται από γνωρίσματα όπως το πνεύμα συνεργασίας, ανοικτής επικοινωνίας, συνέργειας και αλληλοϋποστήριξης σε θέματα επαγγελματικής ευθύνης, αποτελεσματικής οργάνωσης του σχολικού οργανισμού με επίκεντρο το μαθητή και δημιουργία μιας ευχάριστης και υγιούς ατμόσφαιρας, στοιχεία που μετατρέπουν τη σχολική μονάδα σε μανθάνουσα μονάδα και προσφέρουν ικανοποίηση από την εργασία (Θεοφιλίδης,2012).

Γ).Διαπροσωπικές Σχέσεις

Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων, η ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων, οι ίσες ευκαιρίες μεταξύ συναδέλφων, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και η κοινή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αποτελούν παράγοντες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν καλές

διαπροσωπικές σχέσεις, να αντιμετωπίζουν αποδοτικότερα τα προβλήματα που ανακύπτουν και να νιώθουν ασφάλεια και ικανοποίηση από την εργασία τους (Αντωνιάδη, 2013).

Επιπλέον δύο από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων. Οι κακής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, οι οποίες περιλαμβάνουν διαπληκτισμούς και διαμάχες σχετίζονται αρνητικά με τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Koustelios, Theodorakis & Goulamaris, 2004).

Δ). Σχέσεις με τους μαθητές, με τους γονείς και την κοινωνία

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, η σχολική επίδοση και η κοινωνική συμπεριφορά αυτών, η αναγνώριση της δουλειάς τους από τους μαθητές και τους γονείς τους, η συνεργασία με τους γονείς, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, η διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς, αποτελούν παράγοντες που συνδράμουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Γραμματικού, 2010).

Ειδικότερα η έρευνα των Ματσαγγούρα & Μακρή-Μπότσαρη (2003) ανέδειξε πως η ικανοποίηση σχετίζεται με την αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και τους γονείς τους. Την υπονόμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, επιβεβαιώνουν σε έρευνά τους και οι (Zempylas & Papanastasiou, 2004).

Ε). Ο ρόλος του διευθυντή

Πρόσωπο-κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου για την οικοδόμηση, ανάπτυξη, διατήρηση και βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος των αισθημάτων ευχαρίστησης και ικανοποίησης για όλους τους εμπλεκόμενους, και φυσικά για τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου. Η συμπεριφορά και η δράση του εξασφαλίζουν συνέχεια και συνοχή στην εργασία του σχολείου, δημιουργώντας ένα κατάλληλο κλίμα το οποίο προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας αλλά και την ικανοποίηση που νιώθουν οι εργαζόμενοι της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2015). «Για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου απαιτείται σχολική ηγεσία διεκπεραιωτικού τύπου, με ισότιμη έμφαση στην πραγμάτωση στόχων και στην ικανοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα» (Θεοφιλίδης, 2012:131).

Έρευνα της Αντωνιάδη (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γιατί μέσα από ένα αποκεντρωμένο σύστημα κατανέμει το έργο, δίνει πρωτοβουλίες, παρέχει βοήθεια, στηρίζει, ενθαρρύνει. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει αποφασιστικά στην ικανοποίηση τους και στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας. Ομοίως, έρευνα του Παπαδόπουλου (2013), συνέδεσε την εργασιακή ικανοποίηση και

την ασκούμενη μορφή ηγεσίας τονίζοντας ότι τα άτομα τα οποία παρωθούνται περισσότερο από το διευθυντή τους και έχουν περισσότερα κίνητρα νιώθουν ικανοποιημένα από την εργασία τους, προσπαθούν περισσότερο και είναι πιθανόν να εργαστούν αποτελεσματικότερα.

Στ).Το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή του αλλά και η ασφάλεια των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών (Αντωνιάδη,2013;Γραμματικού,2010). Ακόμη, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, οι διαφορές αναφορικά με το γνωστικό τους επίπεδο, οι μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις, το οικογενειακό υπόβαθρο τους, οι ικανότητες, οι αντιλήψεις τους για το σχολείο και το ρόλο που καλούνται ή επιλέγουν να «παίζουν» σε αυτό, είναι στοιχεία που επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, άρα νοσηματοδοτούν και το επίπεδο της ικανοποίησης τους από την εργασία τους (Γραμματικού,2010).

Ζ).Ωράριο, απολαβές και οικονομική κρίση

«Οι αξιοπρεπείς αμοιβές, οι οποίες δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας, είναι ένας ακόμη παράγοντας ικανοποίησης. Ένας εξαθλιωμένος οικονομικά εκπαιδευτικός θα είναι και αναποτελεσματικός» (Χατζηδημητριάδου,2011:141). Επίσης, η αυξημένη αποζημίωση των εκπαιδευτικών θα επιφέρει πιο αποτελεσματική και συστηματική διδασκαλία, άρα περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Karavas,2010). Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς και αυτό εξηγεί την έντονη δυσαρέσκειά τους από τις απολαβές του επαγγέλματος τους (Παπαγεωργίου&Παπατζήκα,2011).

Η).Επαγγελματική ανάπτυξη

Η δυνατότητα ανέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης, η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από μαθητές, γονείς και από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, η ευκαιρίες ανάληψης ευθυνών και το κατά πόσο βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρουσα την εργασία τους, αποτελούν παράγοντες που η ικανοποίησή τους σημαίνει, σύμφωνα με τον Maslow(1954), κάλυψη των αναγκών ανώτερου επιπέδου. Αντίθετα όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται έλλειψη ευκαιριών για προαγωγή, υποβιβασμό του στάτους ή της θέσης καθώς και όταν οι συνθήκες στον εργασιακό χώρο τους δεν προσφέρουν ευκαιρίες για βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους, για ανέλιξη και ωρίμανση τότε δε νιώθουν ικανοποίηση (Everard&Morris,1985)[όπως παρατίθεται στο Θεοφιλίδη(2013)].

Αλλά και αναφορικά με τη δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης, που σημαίνει προσωπική βελτίωση και ανανέωση μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης, ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αυτοαξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης, θα πρέπει να εμφανίζονται εκείνες οι ευκαιρίες που ικανοποιούν επαγγελματικά τους

εκπαιδευτικούς, οι οποίες αφενός επιδρούν στον τρόπο σκέψης και πρακτικής τους αφετέρου επηρεάζουν έμμεσα την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών (Day, 2003).

Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνεται επίσης αναγκαία η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα, επειδή λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Γραμματικού, 2010).

Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική γιατί έχει βρεθεί ότι σχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Judle et al., 2001). Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες και κατά συνέπεια η διδασκαλία θεωρείται ως ένα από τα επαγγέλματα με υψηλά επίπεδα άγχους (Αντωνιάδη, 2013).

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2015) συνδέει τις πηγές του επαγγελματικού άγχους με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι από έρευνες που έγιναν εντοπίστηκαν αρκετοί αγχογόνοι παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης. Τέτοιοι είναι η μη ικανοποιητική αντιμετώπιση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, η πίεση χρόνου για κάλυψη της διδακτέας ύλης, για προετοιμασία της διδασκαλίας και για τη διόρθωση μαθητικών εργασιών κ.α. Επιπλέον παράγοντες είναι η δύσκολη φύση της διδασκαλίας, οι χαμηλές αποδοχές, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι μεγάλες τάξεις, οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί.

Όλα αυτά σύμφωνα με την ίδια έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο να νιώθει δυσαρέσκεια από την εργασία του, να είναι λιγότερο αποτελεσματικό και συχνά να εμφανίζει προβλήματα στη συναναστροφή του με τους συναδέλφους του. Αλλά και σε σχέση με τον οργανισμό εμφανίζεται συχνά το φαινόμενο να απουσιάζει από αυτόν, να έχει μειωμένη απόδοση ενώ πολλές φορές οδηγείται σε πρόωρη αφυπηρέτηση. Η ερευνήτρια καταλήγει λέγοντας ότι το κόστος είναι τεράστιο αν προστεθούν σε αυτό εκτός από τις οικονομικές και οι πολιτισμικές απώλειες που επέρχονται για το έθνος, καθώς «το εκπαιδευτικό σύστημα υποφέρει από την απώλεια εμπειριών εκπαιδευτικών γιατί χάνει τα χρήματα που επένδυσε για τις δεξιότητες και τη γνώση τους με τη μορφή της αρχικής τους εκπαίδευσης και της ανάπτυξης προσωπικού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2015:10).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων και δη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου στο χώρο της εργασίας του, και συνδέεται με την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα, την

κινητικότητα και τις απουσίες. Δηλαδή όταν ο εκπαιδευτικός δε νιώθει ικανοποιημένος εμφανίζει χαμηλή παραγωγικότητα, έχει χαμηλή επίδοση, παρουσιάζει τη τάση να απουσιάζει συχνά από την εργασία του ή επιθυμεί να αλλάξει ή να εγκαταλείψει τη θέση του ή και το επάγγελμα του (Κάντας,1996;Κουστέλιος&Κουστέλιου,2001).

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε κόπωση και νιώθει παγιδευμένος σε ένα προβλέψιμο και ίσως ανιαρό επάγγελμα καθώς απασχολείται συχνά με το περιεχόμενο των μαθημάτων και λιγότερο με τις στρατηγικές εμφύχωσης ή διαχείρισης προβλημάτων οπότε και τείνει η διδασκαλία του να τυποποιηθεί (Δάντη,2005).

Η εμφάνιση παρατεταμένου, υψηλού βαθμού άγχους, οδηγεί στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ή σύνδρομο εξάντλησης (Αθανασούλα-Ρέππα,2015). Αυτό συμβαίνει όταν ο εργαζόμενος για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτίθεται σε αγχογόνες καταστάσεις (Αραμπατζή,2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινά με το εργασιακό στρες προχωρά στη φάση της συναισθηματικής εξάντλησης, της ανίας και απάθειας για να καταλήξει στην αποπροσωποποίηση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικά αισθήματα προς τους μαθητές, κρατούν αποστάσεις από γονείς και μαθητές και από την εργασία τους γενικά (Κάντας,1995). Επιπρόσθετα η εξουθένωση δημιουργεί αίσθημα ανεπάρκειας και ακύρωσης πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη και αποστασιοποίηση από την εργασία (Leiter&Mashach,2001)[όπως παρατίθεται στην Αθανασούλα-Ρέππα(2015)].

Τα συμπτώματα της εξουθένωσης μπορεί να εκδηλωθούν τόσο με προβλήματα της σωματικής υγείας του ατόμου όσο και με ψυχολογικά-συναισθηματικά προβλήματα και κατάθλιψη. Τέλος αυτός που πάσχει από επαγγελματικό στρες μπορεί να εμφανίζει συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά, όπως να είναι οξύθυμος και να έχει επιθετικές τάσεις (Fontana,1993;Κάντας,1995).

Συμπεράσματα

Πολλές φορές η εργασία των εκπαιδευτικών βιώνεται ως «εξωτερική» δραστηριότητα και έτσι αποκτάει τα χαρακτηριστικά της «αλλοτριωμένης» εργασίας που είναι υποχρεωτική ως μέσο βιοπορισμού. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται χαρά και ικανοποίηση από την εργασία του, με αποτέλεσμα να καταφεύγει σε πρακτικές απόσυρσης και συμμόρφωσης στις τυπικές υποχρεώσεις, χωρίς να εμπλέκεται ενεργά στη διαπραγμάτευση της ουσιαστικής σχέσης του με την εργασία.

Από την παρούσα μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γίνεται σαφές ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει ένα από τα πιο ικανοποιητικά, ευχάριστα και ενδιαφέροντα επαγγέλματα. Ένα πλήθος παραγόντων μπορούν να λάβουν χώρα ώστε να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματική ικανοποίηση. Τέτοιοι είναι η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους γονείς, τους

συναδέλφους και τους άλλους κοινωνικούς φορείς, η ηγεσία του σχολείου, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα, η επαγγελματική ανάπτυξη τους κ.α.

Η επαγγελματική ικανοποίηση ενισχύει την κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου ανώτερου επιπέδου όπως της αναγνώρισης και της αυτοπραγμάτωσης καθώς δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, να εναρμονίζει τους προσωπικούς του στόχους με αυτούς της υπηρεσίας και να νιώθει ασφάλεια. Ακόμη νιώθει δέσμευση με τους στόχους της υπηρεσίας καθώς συμμετέχει ενεργά στη λήψη των αποφάσεων αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, εισπράττει επαγγελματική και κοινωνική αναγνώριση, αναπτύσσει όμορφες κοινωνικές σχέσεις καθώς επικοινωνεί ανοικτά με πνεύμα συνεργασίας με τους συναδέλφους του και εισπράττει ευκαιρίες για ανέλιξη και ωρίμανση.

Η κατάσταση της ικανοποίησης-δυσαρέσκειας δεν είναι στατική, αλλά δυναμική και εξαρτάται από την κατανόηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να αποφύγουμε τις συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης που είναι το εργασιακό άγχος και ακόμη χειρότερα η επαγγελματική εξουθένωση, η οποία μπορεί να έχει ολέθρια συμπτώματα για την σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου.

Εν κατακλείδι, το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο έντονο και επίκαιρο αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών, το μέλλον της χώρας και τη συνέχεια της κοινωνίας για αυτό πρέπει να αποτελεί στόχο κάθε σχεδιασμού και πολιτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula Reppa.A. (2008). *“Education management and organizational behavior”*. Athens, Ellin

Athanasoula Reppa.A. (2015). *“Working stress :Lesson notes EDUC579*, Moodle University of Nicosia.

<https://www.unic.ac.cy/el/dimosieyseis/ekdoseis-panepistimioy-leykosias/> Post February, 3rd, 2015.

Reppa.A. (2015). *“Professional Exhaustion;Lesson notes EDUC579*, Moodle University of Nicosia.

<https://www.unic.ac.cy/el/dimosieyseis/ekdoseis-panepistimioy-leykosias/> Post February, 3rd, 2015.

Antoniadi . K (2013) *“The job satisfaction and the working stress of teachers of the Secondary education”*. Thesis . Open University of Cyprus.

- Arampatzi. Z. (2009). *“Opinions and views of the teachers of Second Chance Schools towards the contribution of Management in the professional fulfillment”*. Thesis. University of Thessaly.
- Grammatikou. K. (2010) *“Occupational Satisfaction of the teachers of Primary Education concerning working conditions.”* Thesis. Harokopeio University.
- Danti. A. (2005) *“Connection Model of education and teaching needs in the dealing with behavioral and learning problems at school.*
- Mpagakis. G. (Instructor) *“Training and Professional development of the Educator”*. Athens , Metaixmio.
- Theofilidis. X.(2012) *“School Leadership and Management: from bureaucracy to transformational Leadership”* Athens , Grigori.
- Kantas . A (1995) *“Team functions, disagreement ,development and change, culture, working stress: Organizational-Industrial Psychology”* Athens, Ellinika Grammata.
- Kantas . A (1996) *“The syndrome of professional depletion in the teachers and the employees in health and welfare jobs”* Psychology,vol.3(2),71-85.
- Kantas . A (2009) *“Organizational-Industrial Psychology”* Athens, Ellinika Grammata.
- Koustelios A. – Kousteliou ,I. (2001) *“Professional fulfillment and depletion in Education”* Psychology,vol.1,30-39.
- Matsaggouras H. , Makri-Mpotsari E.(2003) *“Professional fulfillment , self awareness and self esteem of the teachers of Primary Education”* Kinitro , vol.5,169-170.
- Mavrogeorgos G.(2005) *“The plan and the Teacher: A lifetime relation of relative autonomy”*. G.Mpagaki (Instructor) *“ Training and Professional development of the Educator”*. Athens , Metaixmio.
- Mavrogeorgos G.(2007) *“Strategies for the Professional development of the Educator: continuity, discontinuity and contradictions. ”* D. Haralambous (notif.) *“Post-government and educational Politics”*. Athens, Ellinika Grammata.
- Mavrogeorgos G.(2011) *“The greater scheme of teacher training and the great pending issue of continuity”* . <http://www.alfavita.gr/> Post March 12th, 2014.
- Papageorgiou M.-Papatzika L. (2011) *“Occupational Satisfaction of the teachers of Vocational education”* Thesis , AS.PAI.TE

- Papadopoulos I. (2013) "*Professional satisfaction and the applied leadership in school units*" Educational Circle , vol.1(3) ,37-86.
- Papapanagiotou F.-Theofilidis X. (2008) "*Selection of Occupation motives and Occupational Satisfaction of the teachers of Cyprus*" At "*Quality in Education ,research and teaching*" Proceedings of the 10th Conference of the Pedagogical Institute of Cyprus (842-859), Cyprus, Nicosia.
- Pappa B. (2006) "*Teachers stress and the factors that contribute to working exhaustion*". Educational Matters Review , vol.11, 135-142.
- Xatzidimitriadou X. (2011) "*Educational Quality and working satisfaction of teachers*" Thesis. University of Macedonia.
- Day C. (2003) "*The development of teachers. The challenges of lifetime learning*" (A.Bakaki,Met.) Athens, Typothito
- Judle 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.
- Karavas,E. (2010). "*How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers*". Porta Linguarum. 14, 59-78.
- Kennerley,H. (1999). "*Overcoming Stress*" (G.Efstathiou, K.Aggeli, Met.) Athens, Ellinika Grammata.
- Koustelios,A. (2005). "Physical education teachers in Greece: Are they satisfied?". *International Journal of Physical Education*, 42,(2), 85-90.
- Koustelios,A., Theodorskis,N. & Goulimanis,D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The international Journal of Educational Management*, 18, 87-95.
- Locke,E.(1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D.Dunette(Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1349. Chicago:RandMcNally.
- Maslow,A.(1954).*Motivation and personality*. New York: Harper.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A.(2011). *Organozational Behaviour: Basic Concepts and approachments* (A.Plataki, Met.) Athens, Kritiki

- Saracaloglu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In Barling J., Kelloway K. & Frone, M. (Eds), *Handbook of work Stress*, New York: Sage.
- Warr, P. (2007). *Work happiness and unhappiness*, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Πρακτικές αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Χαλιαμάλιας Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Επιβλέπων Καθηγητής: Βιτούλης Μιχάλης, M.Sc, A.T.E.I ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εντοπίσουν τις πηγές ενημέρωσης και να συλλέξουν τις απαιτούμενες πληροφορίες σε θέματα εκπαιδευτικής 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 πως είναι αρκετές οι πηγές, τις οποίες φαίνεται να εμπιστεύονται και να επιλέγουν κατά την αναζήτησή τους οι εκπαιδευτικοί. Η εξοικείωση με την τεχνολογία και οι σύγχρονες απαιτήσεις έχουν δημιουργήσει νέους δρόμους στη αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, με το διαδίκτυο να αποτελεί τη βασική επιλογή. Ο τεράστιος όμως όγκος προσφερόμενων πληροφοριών, από διάφορα και διαφορετικά μέσα, καθιστά πολύ σημαντική την εύρεση των πηγών που θα επιλεγούν, για την άντληση της απαιτούμενης κάθε φορά γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική νομοθεσία, πρακτικές αναζήτησης, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή είναι ιδιαίτερα έντονες οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε κοινωνικό αλλά και οικονομικό επίπεδο. Μέσα σ αυτό το πλαίσιο δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος ο χώρος της εκπαίδευσης στον οποίο δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα. Η γνώση πάντα είχε ιδιαίτερη αξία και η αναζήτηση των απαραίτητων πληροφοριών, αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία. Συνεχώς δημιουργούνται νέες προκλήσεις, υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του πολυσύνθετου ρόλου του. Είναι απόλυτα σαφές πως οφείλει, στην προσπάθεια να επιτύχει τους προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους του, να γνωρίζει τις συνθήκες που επικρατούν γύρω του, στο ανταγωνιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται.

Συχνά στην επαγγελματική του πορεία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με καταστάσεις, που χρειάζεται να καταφύγει στη νομοθεσία για να τις αντιμετωπίσει. Οι πρακτικές που επιλέγει για να αναζητήσει τις πληροφορίες και οι διαδικασίες που ακολουθεί μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που αναπόφευκτα του παρουσιάζονται. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση, σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των πρακτικών αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου. Κατά τη βιβλιογραφική

ανασκόπηση, δεν προέκυψε κάποια έρευνα που να εστιάζει στο συγκεκριμένο ζήτημα, γεγονός που ενίσχυσε τη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Αξία και αναγκαιότητα ενημέρωσης

Είναι γνωστό πως η ενημέρωση για τον σύγχρονο άνθρωπο αποτελεί πολύ σημαντική ανάγκη ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις των ρόλων που καλείται να επιτελέσει. Ο εκπαιδευτικός πολύ συχνά έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη να αναζητήσει πληροφορίες σε διάφορες στιγμές της καθημερινότητάς του (κατά το σχεδιασμό της διδακτικής πράξης, στην αντιμετώπιση ζητημάτων με την υπηρεσία ή στο σύλλογο διδασκόντων, ζητήματα που προκύπτουν με γονείς μαθητών ή και στην προσωπική του ζωή εκτός σχολείου). Μια από τις κατηγορίες θεμάτων που τον απασχολούν και συχνά επιχειρεί να συλλέξει πληροφορίες, είναι αυτή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Η ενημέρωση στο συγκεκριμένο θέμα, ενισχύει τον εκπαιδευτικό και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη διεύθυνση στα προβλήματα που ανακύπτουν. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να οριστεί ως έννοια, γι αυτό όταν γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία εννοείται το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα (νόμοι, υπαλληλικός κώδικας, υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα) (Γιαννάκος & Ζήση, 2008). Στη χώρα μας, αλλά και στο εξωτερικό, οι πολίτες καταφεύγουν τόσο στα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες και περιοδικά) αλλά και σε αυτά που δημιούργησε η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας (διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης).

Επιλογές ενημέρωσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Μια έρευνα (Ευρωβαρόμετρο 2017) αποκαλύπτει πως η πλειοψηφία των Ευρωπαίων πολιτών, επιλέγει το ραδιόφωνο και την τηλεόραση ως πηγή ενημέρωσης. Η Ελλάδα, είναι η μοναδική χώρα στην οποία το διαδίκτυο βρίσκεται στη πρώτη θέση ως επιλογή ενημέρωσης, σε σχέση με πιο «παραδοσιακά» μέσα όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και οι εφημερίδες. Σύμφωνα με την έρευνα, τα παραδοσιακά ΜΜΕ, εξακολουθούν να θεωρούνται από τους Ευρωπαίους ως η πιο έμπιστη πηγή πληροφόρησης.

Μελετώντας λοιπόν τις επιλογές ενημέρωσης των πολιτών, το ραδιόφωνο βρίσκεται στη πρώτη θέση με 59% θετικές γνώμες, ακολουθούμενο από τη τηλεόραση με 50%. Ακόμη και οι εφημερίδες που γενικότερα δεν απολαμβάνουν εμπιστοσύνης στην Ευρώπη, παρουσιάζουν μια σταθερή αύξηση στις θετικές γνώμες τη τελευταία πενταετία. Παράλληλα, εξαιτίας της συζήτησης για τα fake news, η εμπιστοσύνη στο διαδίκτυο βρίσκεται σε ελεύθερη πτώση. Μόλις 36% των Ευρωπαίων τείνουν να το εμπιστευόμαστε, ενώ για τα κοινωνικά δίκτυα, το αντίστοιχο ποσοστό, έπεσε στο 21%.

Στην μετά «fake news» εποχή που ακολούθησε και όπου παρατηρήθηκε διακίνηση μεγάλου όγκου ψευδών ειδήσεων, ειδικά μέσω διαδικτύου και social media, η στάση των Ευρωπαίων πολιτών προς αυτά τα μέσα, φαίνεται να αλλάζει, με σαφείς τάσεις επιστροφής σε πιο παραδοσιακές πηγές ενημέρωσης, όπως το ραδιόφωνο και οι

εφημερίδες. Σύμφωνα πάντα με την έρευνα, η Ελλάδα, είναι πλέον η μοναδική χώρα στην Ευρώπη, στην οποία το διαδίκτυο εμφανίζεται ως το πιο έμπιστο μέσο ενημέρωσης.

Το διαδίκτυο ως βασική επιλογή ενημέρωσης

Η πρόσβαση στη χώρα μας σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και στο διαδίκτυο αυξάνεται συνεχώς, το ίδιο και η χρήση τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας. Φυσιολογική εξέλιξη αποτελεί το γεγονός της κυριαρχίας του διαδικτύου, στην προσπάθεια να ικανοποιηθεί η ανάγκη για ενημέρωση. Κατά το 2017 η online ανάγνωση ειδήσεων σε ιστοσελίδες, εφημερίδες περιοδικά παραμένει στην κορυφή της λίστας των λόγων χρήσης, σύμφωνα με έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ. Τα ποσοστά που καταγράφηκαν, για όσους χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο του Α' τρίμηνο του 2017, για τους λόγους χρήσης διαδικτύου, ήταν εντυπωσιακά συγκριτικά με την κατάσταση που επικρατεί στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Πιο συγκεκριμένα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία (ποσοστό 87,1%) στη σημερινή εποχή χρησιμοποιεί το διαδίκτυο πολύ συχνά, σε διάφορες και διαφορετικές στιγμές και ανάγκες της καθημερινότητας για να ενημερωθεί και να αναζητήσει πληροφορίες. Προφανώς και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που προκύπτει ανάγκη αναζήτησης πληροφοριών σε θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας, το διαδίκτυο αποτελεί βασική επιλογή.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές αναζήτησης για την ενημέρωσή τους σχετικά με την εκπαιδευτική νομοθεσία. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα, καθότι, εκτός του γεγονότος ότι δεν απαντώνται σχετικές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο, επιπλέον είναι πολύ σημαντικό να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση στο μέτρο, βέβαια, του δυνατού. Η εκπαιδευτική νομοθεσία και η γνώση της έχει μεγάλη σημασία για έναν εκπαιδευτικό και θα πρέπει να τη γνωρίζει, προκειμένου να αισθάνεται πιο ασφαλής στο εργασιακό του περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή της μεθοδολογίας έγινε σύμφωνα με τα ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν. Ουσιαστικά, επιχειρείται να διερευνηθούν οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να συλλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται όταν γίνεται απαραίτητη η επίκληση της νομοθεσίας. 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 πρακτικές αναζήτησης του νομοθετικού πλαισίου. Συγκεκριμένα εξετάζεται σε ποιους απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί για να ενημερωθούν, ποιους ρωτάνε και πόσο σημαντικός είναι κατά τη γνώμη τους ο ρόλος των αιρετών και των τοπικών συλλόγων τους. Τέλος εξετάζεται η γνώμη τους για τις πηγές μέσω διαδικτύου, την αναζήτηση σε κάποια επιτομή νόμου, τη διάθεση να αναπαράγουν όσα έμαθαν αλλά και το βαθμό ενημέρωσης των συναδέλφων τους στο σχολείο για το νομοθετικό πλαίσιο.

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 αποτελέσαν 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%) το δεν επιθυμούν.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί όταν προκύψει ζήτημα που καθιστά επιτακτική την ανάγκη να αναζητήσουν πηγές εκπαιδευτικής νομοθεσίας, επιλέγουν διάφορες πρακτικές ώστε να το αντιμετωπίσουν. Μια από τις επιλογές, για την οποία εκφράζονται με μια ασθενή θετική άποψη είναι εκείνη των ομότιμων συναδέλφων, στους οποίους απευθύνονται σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό για να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται (40% και 31,3% αντίστοιχα). Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα και στην περίπτωση να αποτελέσουν πηγή ενημέρωσης οι παλαιότεροι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί με τους συμμετέχοντες να δηλώνουν θετικοί σε αυτή την πρακτική ενημέρωσης σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (31,3% και 39,3% αντίστοιχα). Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών εκφράζεται θετικά στην άποψη ότι οι ιεραρχικά ανώτεροι μπορούν να αναλάβουν αυτό το δύσκολο έργο και δηλώνουν χαρακτηριστικά ότι απευθύνονται σε αυτούς σε μεγάλο ή μέτριο βαθμό (44,6% και 26,7 αντίστοιχα).

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις τους είναι πως επιλέγουν να εμπιστευτούν το προσωπικό της υπηρεσίας τους σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (53,3% και 19,3%) καθώς και να ανατρέξουν στον ιστοχώρο που διαθέτει η υπηρεσία επίσης σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (30,0% και 35,3% αντίστοιχα). Όταν όμως αυτό συμβαίνει και λάβουν τις πληροφορίες που αναζητούν, εκφράζονται θετικά και δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (38,7% και 23,3% αντίστοιχα) από τις παροχές που απολαμβάνουν, ενώ ανάλογη είναι και η στάση τους για το περιεχόμενο που εντοπίζουν αναρτημένο στην αντίστοιχη σελίδα, αφού αναφέρουν πως τους καλύπτει σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (46,7% και 30,7% οι αντίστοιχες τιμές). Γίνεται αντιληπτό ότι οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην αναζήτηση της νομοθεσίας είναι αρκετές και ανάλογα με τις λύσεις που αποφέρουν, αυξάνεται και ο βαθμός ικανοποίησης τους.

Κατά τη διερεύνηση περισσότερων επιλογών αναζήτησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί στη λύση να απευθυνθούν σε αιρετά μέλη συμβουλίων και δηλώνουν πρόθυμοι να την υιοθετήσουν σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (25,3% και 32,0% αντίστοιχα). Ακόμη πιο θετικά εκφράζονται στην πιθανότητα να είναι το συνδικαλιστικό τους όργανο εκείνο που θα αναλάβει να τους ενημερώσει και το επιλέγουν σε μεγάλο αλλά και πολύ μεγάλο βαθμό (47,3% και 36,7%).

Ιδιαίτερα θετικά εκφράζονται οι συμμετέχοντες για την αξία και τις επιλογές που παρέχει η αναζήτηση μέσω του διαδικτύου. Επιλέγουν να παρακολουθούν τη νομοθεσία με τη συγκεκριμένη πρακτική και όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους, αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (39,3% και 42,7%). Επιπλέον τις θεωρούν αξιόπιστες πληροφορίες, όσες αντλούνται μέσω διαδικτύου και τις κρίνουν ως έγκυρες σε μέτριο αλλά κυρίως σε μεγάλο βαθμό (24,7% και 50% οι αντίστοιχες τιμές). Είναι προφανές πως έχει ιδιαίτερη σημασία και ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί η αναζήτηση, οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις που θα επιλεγούν αλλά και οι λέξεις που κλειδιά που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Αν και δεν είναι ιδιαίτερα θετική η άποψη

τους για την επιλογή αναζήτησής με λέξεις κλειδιά, απαντούν στην έρευνα πως είναι μια πρακτική που υιοθετούν σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό (31,3% και 33,3%). Στην περίπτωση αυτή και στο βαθμό που επιλέγουν τις κατάλληλες λέξεις, εκφράζονται αρνητικά, μιας και αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους πως τις προσεγγίζουν σε πολύ μικρό βαθμό (σχεδόν καθόλου 24,7%, σε μικρό βαθμό 24,7). Επιπλέον το διαδίκτυο προσφέρει και την ευκαιρία να τεθούν ερωτήματα και να αναπτυχθεί διάλογος, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά και στη συγκεκριμένη ερώτηση απαντούν πως θέτουν ερωτήματα και συμμετέχουν σε σχετικές συζητήσεις σε μέτριο και μεγάλο βαθμό (22% και 42,7% αντίστοιχα). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εποχή της τεχνολογίας, είναι λογικό να έχει επηρεάσει και τις πρακτικές που επιλέγουν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν τις πηγές τους, με το διαδίκτυο να αποτελεί βασική πηγή άντλησης πληροφοριών.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο βασικός άξονας της παρούσας εμπειρικής μελέτης είναι να διερευνηθούν οι πρακτικές που επιλέγονται κάθε φορά κατά την αναζήτηση πληροφοριών για την εκπαιδευτική νομοθεσία. Η έρευνα κατέληξε σε αρκετές πηγές, τις οποίες φαίνεται να εμπιστεύονται και να επιλέγουν για την ενημέρωσή τους οι εκπαιδευτικοί. Γίνεται αναφορά τόσο στην επιλογή να απευθυνθούν σε συναδέλφους τους, όσο και στις υπηρεσίες της διοίκησης. Κυριαρχεί όμως η επιλογή του ιστοχώρου της υπηρεσίας, με πιο θετικούς ως προς αυτή την άποψη, τους συμμετέχοντες που υπηρετούν σε θέση ευθύνης καθώς και εκείνους που διαθέτουν επιπλέον τίτλους πέραν του βασικού πτυχίου (δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό). Οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφορετικών επιλογών αναζήτησης πληροφοριών και έχει κυριαρχήσει η επιλογή του διαδικτύου.

Διαπιστώνεται επίσης, στο ίδιο κομμάτι της έρευνας, ότι οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται αιρετά μέλη και συνδικαλιστές και δηλώνουν πρόθυμοι να απευθυνθούν στα συλλογικά τους όργανα προκειμένου να ενημερωθούν. Δεν προκαλεί εντύπωση ο πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι παρακολουθούν τη νομοθεσία μέσα από ιστοχώρους ανάλογου περιεχομένου, από τη στιγμή που έγινε σαφής η δυναμική του διαδικτύου. Το ζήτημα λοιπόν δεν ήταν αν πραγματοποιείται ή όχι η διαδικτυακή αναζήτηση αλλά να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των χρηστών σε σχέση με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών που συλλέγουν. Χαρακτηριστικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις προσδοκίες τους σε σχέση με τους αναπληρωτές, ενώ ανάλογη εικόνα παρατηρούμε και για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης σε σχέση με εκείνους που δεν διαθέτουν. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό από τα αποτελέσματα των διαδικτυακών αναζητήσεων για νομοθετικά ζητήματα. Χρειάζεται μια ουσιαστική, έγκυρη και έγκαιρη, ενημέρωση, καθώς στην εποχή μας, της κοινωνίας της πληροφορίας, η γνώση είναι η δύναμη που αυξάνει την αποτελεσματικότητα και οδηγεί στη λήψη επιτυχημένων αποφάσεων. Οι διαθέσιμες πληροφορίες προσφέρονται από αρκετές πηγές, σε έναν

τεράστιο όγκο και αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία η επιλογή της κατάλληλης πρακτικής αναζήτησης για την άντληση των πληροφοριών που απαιτούνται.

Προτάσεις

Η ενίσχυση της έρευνας με συνδυασμό ερωτηματολογίου αλλά και συνεντεύξεων σε μελλοντικό χρόνο θα οδηγούσε σε ευρήματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε αριθμητικά πιο μεγάλο δείγμα, διευρυμένο γεωγραφικά και από τη στιγμή που δεν συναντά κανείς ανάλογες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα θα ήταν πολύ χρήσιμα. Να υλοποιηθούν στην κατεύθυνση αυτή, ευρείας κλίμακας αντίστοιχες έρευνες, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου να αποτυπωθεί η πραγματική εικόνα και η άποψή τους τόσο για την αξία ουσιαστικής ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας και ιδιαίτερα για τις πρακτικές που επιλέγουν κατά την αναζήτηση και συλλογή της απαιτούμενης γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Giannakos, I. & Zisi, A. (2008). Ekpaideftiki Nomothesia. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Elliniki Statistiki Archi, Erevna Chrisis Technologion kai Pliroforisis kai Epikoinonias apo noikokyria kai atoma etous 2017» . Diathesimo sto : <http://www.statistics.gr/documents/20181/bc3e8001-d0a2-4e9e-a8b3-4df6394d0e6a>
- Bell, J. (1997). Methodologikos Schediasmos Paidagogikis & Koinonikis Erevnas: Odigos gia Foitites kai Ypopsifious Didaktors. Athina: Gutenberg – G. & K. Dardanos.
- 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.
- Medlin, C., Subroto, R. & Theong, H. C. (2005). Using a World Wide Web Survey to Obtain Marketing Information for Business Decisions: A Comparison with Mail Surveys. Singapore : Singapore Department of Statistics.
- Van Selm, M., & Janovski, N.W. (2006). Conducting online Surveys. Quality & Quantity, 40, 345-456.

Σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Η άρρηκτη σχέση μεταξύ τους

Βαγενάς Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed,
Βαγενά Ιωάννα-Αγλαΐα, B.Sc. Student in Physics
Θανασοπούλου Κων/να, Εκπ/κός Π.Ε.02, M.Ed
Κύτρου Καλλιόπη, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed

Περίληψη

Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, δεδομένου ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, στη βελτίωση των σχέσεων τους με τους μαθητές και στον περιορισμό της εξάντλησής τους. Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία για τον εντοπισμό, την πρόσληψη και τη διατήρηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, ενώ είναι εξίσου σημαντική για τη βελτίωση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της σχολικής διοίκησης, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της εκμάθησης. Το σχολικό κλίμα έχει άμεση επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο και το κλίμα πειθαρχίας, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, σχετίζονται σημαντικά με την εργασιακή ικανοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακή ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, σχολικό κλίμα

The school climate and teachers' job satisfaction. The inseparable relationship between them

Vagenas Dimitrios, Primary School Teacher, M.Ed
Vagena Ioanna-Aglaia, BSc Student in Physics
Thanasopoulou Konstantina, Secondary school Teacher, M.Ed,
Kytrou Kalliopi, Primary school Teacher, M.Ed.

Abstract

The relationship between the school climate and teachers' job satisfaction has greatly attracted the interest of the academic community, as high levels of teacher satisfaction help to increase their self-efficacy, improve their relationships with students and limiting their depletion. Understanding the relationship between the school climate and teachers' job satisfaction is particularly important for identifying, hiring and retaining effective teachers in schools, while it is equally important for improving teacher well-being, the quality of school administration, the results of teaching and learning. The school climate has a direct impact on teachers' job satisfaction, as both the teacher-student relationship and the discipline climate, as perceived by teachers, are significantly related to job satisfaction.

Keywords: job satisfaction, teachers, school climate

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ο τρόπος με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους συνιστά αφενός έναν ισχυρό δείκτη της παραμονής τους στη θέση εργασίας τους, αφετέρου έναν δείκτη πρόβλεψης της τάσης τους να εγκαταλείψουν την εργασία τους (McConnell, 2017; Skaalvik and Skaalvik, 2011). Σύμφωνα με τους Ainley and Carstens (2018), η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αίσθηση ικανοποίησης κι εκπλήρωσης που βιώνουν μέσω της εργασίας τους ως διδάσκοντες. Πρόκειται για ένα μίγμα θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εργασία τους (Skaalvik and Skaalvik, 2015).

Ουσιαστικά, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μία πολυδιάστατη έννοια, βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει θετικά μία ή περισσότερες πτυχές της εργασίας του, όμως να εξακολουθεί να αξιολογεί αρνητικά άλλες πτυχές αυτής. Οι Vander Ploeg and Scholte (2003) εντόπισαν πέντε διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης: (i) τη στήριξη από τη διοίκηση του εκάστοτε οργανισμού, (ii) την αυτονομία, (iii) τις σχέσεις με τους συναδέλφους, (iv) τη φύση της εργασίας και (v) τις συνθήκες εργασίας. Οι προαναφερόμενες διαστάσεις περιορίζονται από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019) σε τρεις διαστάσεις, στις οποίες περιλαμβάνονται οι εξής: (i) η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού με το εργασιακό περιβάλλον, (ii) η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του και (iii) η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού με την αυτονομία της τάξης του.

Οι σχέσεις μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση των επιμέρους διαστάσεων αυτής, με άλλες μεταβλητές, έχουν μελετηθεί εκτενώς στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι Skaalvik and Skaalvik (2011) εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα υποκίνησης να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Επιπλέον, εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται για την υψηλή αίσθηση του «ανήκειν», επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Skaalvik and Skaalvik, 2011). Άλλοι ερευνητές επιβεβαίωσαν την ύπαρξη θετικής, άμεσης και αλληλεπιδραστικής συσχέτισης μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και παραγόντων που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα (Banerjee *et al.*, 2016). Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, εντοπίστηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με θετικό τρόπο με το στυλ της σχολικής ηγεσίας, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και αυτή η συσχέτιση επηρεάζεται από την επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών (Torres, 2019). Τα προαναφερόμενα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι προεκτάσεις της υψηλής ή χαμηλής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται μόνο σε παράγοντες που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά επεκτείνονται και στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην οργάνωση του σχολείου και στην ευρύτερη κοινωνία (Zakariya, 2020).

Η έννοια του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα, το οποίο συχνά αναφέρεται ως σχολική κουλτούρα, έχει εντοπιστεί ότι συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση του σχολείου, στην ευημερία των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Zakariya, 2020). Ένα ευνοϊκό και χωρίς αποκλεισμούς σχολικό κλίμα, το οποίο δε χαρακτηρίζεται από εχθρικότητα κι εκφοβισμό, ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και περιορίζει την εξάντληση (Lee and Louis, 2019; Van Beurden *et al.*, 2017). Το σχολικό κλίμα είναι εξίσου ευεργετικό για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τις προσεγγίσεις εκμάθησης, τη συνολική ευημερία και την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Zakariya *et al.*, 2019). Το σχολικό κλίμα είναι μία πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει την ασφάλεια, τις σχέσεις, την ενασχόληση με τη διδασκαλία και την εκμάθηση, το περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού και τις σχολικές δραστηριότητες βελτίωσης (Ainley and Carstens, 2018). Βάσει αυτών, η ομάδα Talis 2018 ανέπτυξε τρεις διαστάσεις της έννοιας του σχολικού κλίματος, στις οποίες περιλαμβάνονται οι εξής (OECD, 2019): (i) το κλίμα πειθαρχίας, όπως γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς, (ii) τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και (iii) τη συμμετοχή των συμβαλλομένων μερών στις δραστηριότητες του σχολείου.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος σε μεταβλητές, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι μικτά και οφείλονται στις διαφορετικές όψεις του σχολικού κλίματος. Οι Veldman *et al.* (2013) διεξήγαγαν έρευνα μεταξύ τεσσάρων εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης κι εντόπισαν ότι υφίσταται ισχυρή και θετική συσχέτιση μεταξύ των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλή αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό σύστημα κι έχουν περισσότερες, από τα υπόλοιπα συμβαλλόμενα μέρη, ευκαιρίες συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, τα οποία συνεπάγονται χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Aldridge and Fraser, 2016; Malinen and Savolainen, 2016).

Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Πλήθος μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν δείξει ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με θετικό τρόπο με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Aldridge and Fraser, 2016; Ghaviferk and Pillai, 2016; Taylor and Tashakkori, 1995). Η ανάπτυξη ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς οι τελευταίοι αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι όταν αντιλαμβάνονται τη στήριξη του σχολικού διευθυντή και των συναδέλφων τους, όταν έχουν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο και όταν αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Leithwood and McAdie, 2007; Petty, 2007; Brown and Medway, 2007).

Οι Taylor and Tashakkori (1995) εντόπισαν έξι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, οι οποίες συνδέονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: (i) τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, (ii) τον τρόπο ηγεσίας του σχολικού διευθυντή, (iii) την πειθαρχία των μαθητών, (iv) τη συναδελφικότητα των εργαζομένων στο σχολείο, (v) την έλλειψη εμποδίων κατά τη διδασκαλία και (vi) την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μεταξύ των προαναφερόμενων πτυχών του σχολικού κλίματος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο τρόπος ηγεσίας του σχολικού διευθυντή αποτελούν τους πλέον ισχυρού δείκτες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο πρόσφατα, οι Treputtharat and Tayiam (2014) εντόπισαν έξι διαφορετικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, οι οποίες σχετίζονται με θετικό τρόπο με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: (i) τα πρότυπα απόδοσης, (ii) την υπευθυνότητα, (iii) την ενότητα, (iv) την ανταμοιβή, (v) την επιτυχία και (vi) την ηγεσία.

Οι εργασιακές συνθήκες σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εφόσον λαμβάνονται υπόψη άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως το φύλο, τα έτη εργασιακής εμπειρίας και η σύνθεση του σχολείου (Perie and Baker, 1997). Η στήριξη από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου και η ηγεσία, η καλή συμπεριφορά των μαθητών, η θετική σχολική ατμόσφαιρα και η αυτονομία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι Shen *et al.* (2012) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν το βαθμό στον οποίον το υπόβαθρο του σχολικού διευθυντή και οι σχολικές διαδικασίες σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι υπό εξέταση παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι σχολικές διαδικασίες που σχετίζονται με την καριέρα, οι εργασιακές συνθήκες, η συναδελφικότητα του προσωπικού του σχολείου, η διοικητική υποστήριξη και σε μικρότερο βαθμό η θετική συμπεριφορά των μαθητών και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σχετίζονται με θετικό τρόπο με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Shen *et al.*, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο, διάφορα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος σχετίζονται άμεσα με τη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα, όπως αυτό εκφράζεται μέσω της ακατάλληλης ηγεσίας και της χαμηλής ποιότητας των κτιριακών υποδομών, σχετίζεται με αυξημένα ποσοστά δυσaréσκειας των εκπαιδευτικών (Buckley *et al.*, 2005; Tyeand O'Brien, 2002). Επιπλέον, η φυλετική και οικονομική σύνθεση του σώματος των μαθημάτων επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Zembylas and Papanastasiou, 2006). Είναι σημαντικό, οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών να γίνονται κατανοητοί, λόγω της αυξημένης έμφασης που αποδίδεται στην εκπαίδευση, της αυξημένης ζήτησης για εκπαιδευτικούς και τα κόστη αντικατάστασης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει την ιδέα ότι το επαγγελματικό κλίμα στα σχολεία συμβάλλει στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με τη σειρά της με την παραμονή των εκπαιδευτικών στη θέση εργασίας ή στην

αποχώρησή τους από αυτήν (Borman and Dowling, 2008) καθώς και με την επιτυχία των μαθητών (Johnson *et al.*, 2012; Ladd, 2011). Οι εργασιακές συνθήκες, σε συνδυασμό με το μισθό και τα διάφορα οφέλη, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα επαγγελματικά σχέδια των εκπαιδευτικών καθώς καθορίζουν ως ένα βαθμό την απόφαση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου εργάζονται ή να αναζητήσουν εργασία σε κάποιο άλλο (Boyd *et al.*, 2011; Ladd, 2011). Οι εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε σχολείο λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών τους προθέσεων, δεδομένου ότι όσο βελτιώνονται οι εργασιακές συνθήκες, τόσο αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μειώνεται η τάση τους να μεταφερθούν σε άλλο σχολείο (Johnson *et al.*, 2010).

Συμπεράσματα

Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θεωρείται κριτικής σημασίας για τον εντοπισμό, την πρόσληψη και τη διατήρηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών από τις σχολικές μονάδες, ενώ είναι εξίσου σημαντική για τη βελτίωση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της σχολικής διοίκησης, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της εκμάθησής. Το σχολικό κλίμα έχει άμεση επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο και το κλίμα πειθαρχίας, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, σχετίζονται σημαντικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία με ευνοϊκό κλίμα, τα οποία δε χαρακτηρίζονται από απείθαρχη συμπεριφορά μαθητών και στα οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, ενδιαφέρονται για την ευημερία τους και τις απόψεις τους και προσφέρουν επιπλέον βοήθεια σε αυτούς, είναι περισσότερο πιθανό να απασχολούν εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Μάλιστα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με άλλες διαστάσεις της μεταβλητής του σχολικού κλίματος. Στην πραγματικότητα, όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν μεγάλα χρονικά διαστήματα στην προετοιμασία των μαθητών, επιχειρώντας να διαχειριστούν την απείθαρχη συμπεριφορά τους και τις διακοπές που προκαλούνται από αυτήν, τότε είναι περισσότερο πιθανό να αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από το κλίμα εργασίας τους και το επάγγελμά τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework (OECD Working Paper No. 187). OECD Publishing.
- Aldridge, J.M. & Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.

- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S. & Mickelson, R.A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241.
- Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.
- Brown, K.E. & Medway, F.J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 529-540.
- Buckley, J., Schneider, M. & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington, D. C. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Torres, D.G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79(2019), 111-123.
- Ghavifekr, S. & Pillai, N.S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 87-106.
- Johnson, S.M., Kraft, M.A. & Papay, J.P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Johnson, S.M., Papay, J.P., Fiarman, S.E., Munger, M.S. & Qazilbash, E.K. (2010). *Teacher to teacher: Realizing the potential of peer assistance and review*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Ladd, H.F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Lee, M. & Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81(2019), 84-96.

- Leithwood, K.& McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42-45.
- Malinen, O.P.& Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60(2016), 144-152.
- McConnell, J.R. (2017). A model for understanding teachers' intentions to remain in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), pp.1-21.
- OECD (2019). *TALIS 2018 technical report*. Paris, France: OECD Publishing.
- Perie, M.& Baker, D.P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Petty, T.M. (2007). Empowering teachers: They have told us what they want and need to be successful. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(2), 25-28.
- Shen, J., Leslie, J.M., Spybrook, J.K.& Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Skaalvik, E.M.& Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E.M.& Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-What do teachers say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192.
- Taylor, D.L.& Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Treputtharat, S.& Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 996-1000.
- Tye, B.B.& O'brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession?. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32.

- Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., Nijendijk, K.& Van De Voorde, K. (2017). Teachers' remaining career opportunities: The role of value fit and school climate. *Teaching and Teacher Education*, 68(2017), 143-150.
- Van der Ploeg, J.D. & Scholte, E.M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis - En voorgezet onderwijs*. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M.& Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32(2013), 55-65.
- Zakariya, Y.F., Goodchild, S., Bjørkestøl, K.& Nilsen, H.K. (2019). Calculus self-efficacy inventory: Its development and relationship with approaches to learning. *Education Sciences*, 9(3):170, 1-14.
- Zakariya, Y.F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-12.
- Zembylas, M.& Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας

Αθηνά Γρήγορα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc.

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιαστεί η μέχρι τώρα πορεία του νομοθετικού πλαισίου, σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου στη χώρα μας. Θα γίνει μια λεπτομερής παρουσίαση της ιστορικής πορείας της αξιολόγησης στην Ελλάδα, θα αναφερθούν οι μεταρρυθμίσεις οι οποίες έχουν νομοθετηθεί και πώς αυτές εφαρμόστηκαν. Θα παρουσιαστεί το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στη χώρα μας, που είναι πολύ σημαντικό, για να κατανοήσουμε αν η διαδικασία αυτή υφίσταται, πώς προχωράει και τι αποτελέσματα έχει. Όλα τα παραπάνω, θα οδηγήσουν και στα τελικά συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Νομοθετικό πλαίσιο, Μεταρρυθμίσεις, Δημόσιοι Υπάλληλοι

The legal framework of teacher evaluation in our country

Athina Grigora, Primary Teacher M.S.c

Abstract

The purpose of this article is to present the route of the legislative framework so far, regarding to the teachers' evaluation and the educational and teaching work in our country. A detailed presentation of the historical route of evaluation in Greece will be presented and the reforms that have been legislated and how they have been implemented will be reported. The current legal framework of evaluation in our country will be presented, which is very important, in order to understand if this process exists, how it proceeds and what results it has. All mentioned above will lead to the final conclusions.

Keywords: Evaluation, Legislative framework, Reforms, Civil Servants

Εισαγωγή

Το θέμα της αξιολόγησης και η πρακτική αυτή, έχει απασχολήσει, ανά τα έτη, κυβερνήσεις, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς και μαθητές/-τριες, σπουδαστές/-στριες, σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο. Υποστηρίζεται, σε αρκετά έντονους τόνους, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να ανατροφοδοτήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς επίσης και να αναβαθμίσει τις διδακτικές πρακτικές. Ωστόσο, για να συμβεί κάτι τέτοιο, πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις και να ακολουθείται μια πολιτική, μέσω στόχων.

Η νομική φύση των εκπαιδευτικών ως Δημοσίων Υπαλλήλων

Ο/Η εκπαιδευτικός, ως δημόσιος υπάλληλος, είναι έμμεσο και έμμισθο όργανο, δηλαδή κρατικός λειτουργός, που τελεί σε προαιρετική, άμεσα υπηρεσιακή και πειθαρχική

σχέση με το Κράτος (Παναγόπουλος, 2014, σελ 18-19). Η πειθαρχική σχέση είναι σύμφυτο χαρακτηριστικό της δημοσιοϋπαλληλικής ιδιότητας, καθώς, με βάση τον Υπαλληλικό Κώδικα, εάν αυτή εκλείπει, δεν υφίσταται η έννοια του/της δημοσίου υπαλλήλου. (Νόμος 3528/2007, άρθρο 107). Τέλος, αξιολογείται, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και κανόνες (Νόμος 3528/2007, άρθρο 81).

Τέλος, τα υπηρεσιακά καθήκοντα των δημοσίων υπαλλήλων και, κατ' επέκταση, των εκπαιδευτικών, οφείλουν να υπηρετούν κάποιες συγκεκριμένες αρχές και μια βασική δεοντολογία, η οποία διακατέχει όλον το δημόσιο τομέα ((Νόμος 3528/2007, άρθρο 1).

Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης μέχρι σήμερα: Μια ιστορική αναδρομή

Πρώτη φορά, στα πλαίσια της αξιολόγησης, καθιερώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου (Ν.1304/1982), ο οποίος αντικαθιστά το θεσμό του επιθεωρητή, που μέχρι τότε είχε το συγκεκριμένο ρόλο. Ο/Η σχολικός σύμβουλος δεν είχε κάποια αποφασιστικού τύπου αρμοδιότητα, αλλά συμβούλευε τους/τις εκπαιδευτικούς για θέματα διδακτικά και προοριζόταν να συμμετέχει και στη μελλοντική αξιολογική τους διαδικασία.

Η πρώτη μεταρρυθμιστική τομή, η οποία εισάγει ευθέως το θεσμό της αξιολόγησης, αφορά το νόμο πλαίσιο που κατατίθεται και ψηφίζεται το 1985 (Νόμος 1566/1985). Αποτελεί τομή, διότι αγγίζει το θεσμό της προαγωγής, μιας διαδικασίας που μέχρι εκείνη τη στιγμή, τουλάχιστον θεωρητικά, με βάση τον πολιτικό διάλογο, είχε ελλείψεις αξιοκρατίας και διαφάνειας, κατά κοινή παραδοχή όλων των κομμάτων του κοινοβουλίου. Ο νόμος προέβλεπε, λοιπόν, ότι για να αλλάξει κάποιος/α κλιμάκιο και να προαχθεί, για παράδειγμα στην κλάση β', η αντίστοιχη έκθεση θα έπρεπε να εξάγει συγκεκριμένο πόρισμα («επαρκής»), ενώ αντίστοιχα, για την κλάση α' ο/η εκπαιδευτικός θα έπρεπε να θεωρείται τουλάχιστον «καλός». Προβλεπόταν, επίσης, και η δυσμένεια, αλλά και η απόλυση, σε περιπτώσεις στις οποίες η προαγωγή απορριπτόταν, για περισσότερες από μια φορές και ο/η εκπαιδευτικός παραπέμπονταν στο τοπικό υπηρεσιακό συμβούλιο. Όπως είναι φυσικό, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια (ΟΛΜΕ) και στην Πρωτοβάθμια (ΔΟΕ), αντέδρασαν και προχώρησαν σε συνεχείς κινητοποιήσεις, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα το πάγωμα της εφαρμογής του νόμου.

Υπήρχαν και μια σειρά άλλων νομοθετημάτων και προβλέψεων που, σε κάθε συγκυρία, είτε λόγω συνδικαλιστικών αντιδράσεων, είτε και λόγω κυβερνητικής αλλαγής, γεγονός που συνεπαγόταν άλλες συμμαχίες και άλλους συσχετισμούς, παρέμεναν ανεφάρμοστες. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και το Προεδρικό Διάταγμα 320 (ΦΕΚ138/25-8-1993), το οποίο πάρθηκε πίσω, μετά την αλλαγή της κυβέρνησης το 1993. Στο Διάταγμα αυτό προβλεπόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, μέσω του αρχικού προγραμματισμού του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, σε συνεργασία με τον/τη σχολικό/-ή σύμβουλο, και η αποτίμησή του, στο τέλος του σχολικού έτους, με την εμπλοκή, εκτός του/της σχολικού/-ής συμβούλου, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, υποβαλλόταν από τον/την σχολικό/-ή σύμβουλο και τον/την

Πριϛτάμενο/-η Γραφείων οικείων Διευθύνσεων, εκθέσεις στον/στην Συντονιϛτή/-στρια Σχολικών Συμβούλων και στον/στην Προϊϛτάμενο/-η οικείας Διεύθυνσης, αντίστοιχα, οι οποίοι/-ες, με τη ϛειράτους, υπέβαλλαν ϛτο Υπουργείο Παιδείας και ϛτο Παιδαγωγικό Ινϛtitούτο, προκειμένου να υλοποιηθεί ο εκπαιδευτικός ϛχεδιαϛμός, ϛε εθνικό επίπεδο. Για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, προβλεπόταν η ενεργή ϛυμμετοχή του Διευθυντή/-τριας του ϛχολείου και του/της αρμόδιου/-ας ϛχολικού/-ής ϛυμβούλου, που καλούνταν να αξιολογήϛουν ϛυγκεκριμένους τομείς εργαϛιακής ϛυνέπειας, κατάρτιϛης και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Οι αξιολογικές τους εκθέσεις θα περιείχαν περιγραφικό μέρος, αλλά και αξιολόγηση με αριθμητικές κλίμακες και θα υποβάλλονταν, μέχρι 10 Ιουνίου, ϛτη οικεία Διεύθυνση, όπου θα φυλάϛσσονταν, και θα ϛρηϛιμοποιούνταν για ιεραρχική εξέλιξη ή μετάθεση του/της εκπαιδευτικού. Προβλεπόταν επαναξιολόγηση ϛε τακτά χρονικά διαϛτήματα.

Ο νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) φέρνει και πάλι ϛτην επιφάνεια το ζήτημα της αξιολόγησης, και μάλιστα με εμφατικό τρόπο, μιας και ϛυμπεριλαμβάνει το ϛύνολο των ϛχολικών μονάδων, ανεϛαρτήτως βαθμίδας. Ζητούμενο της αξιολόγησης είναι να μετρηθεί ποιοτικά η παρεχόμενη διδασκαλία και η μόρφωση των εκπαιδευτικών, να αξιολογηθούν οι αποδόϛεις των ίδιων των ϛχολείων, ώστε να φτάϛει η διαδικασία αυτή ϛε ένα τελικό ϛυμπέραϛμα ϛυνολικής αποτίμησης του έργου της εκπαίδευσης, ϛε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (όπως περίπου προβλεπόταν και ϛτο καταργημένο ΠΔ 320/1993). Για να υλοποιηθεί αυτή η κατεύθυνση, προβλέπονταν δύο νέα όργανα, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), ϛτο οποίο εντάϛϛεται και ένας εξωτερικός αξιολογητής, και η Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (ΕΑΣΜ). Σε ϛχέϛη με τα δύο αυτά όργανα, για το πρώτο, ο νόμος προέβλεπε ότι μπορεί να απαρτίζεται έως και από 400 μέλη, κυρίως από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πιθανώς και μη Έλληνες πολίτες, με ϛκοπό να αξιολογεί τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς να γίνεται ϛαφής αναφορά ϛτο νόμο για το χρόνο, τον τρόπο και τις μεθόδους που θα ϛρηϛιμοποιούνταν. Πέραν του αξιολογικού, προβλεπόταν και πειθαρχικό έργο, καθώς το ΣΜΑ ήταν επιφορτισμένο να παραπέμπει τους/τις εκπαιδευτικούς ϛτα αρμόδια όργανα, τα οποία θα ήταν επιφορτισμένα με την επιβολή κυρώϛεων. Σε ϛχέϛη με την Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (ΕΑΣΜ), τα μέλη αυτής έπρεπε να είναι ϛροϛωπικότητες κύρους που, όπως αναγραφόταν ϛτο νόμο, «διορίζονται με απόφαση Υπουργού, είναι επτά και ϛροϛφέρουν τις ϛηηρεϛίες τους με θητεία». Ρόλος της ΕΑΣΜ ήταν η εποπτεία, ο έλεγχος και ο ϛυντονιϛμός του ϛόλου των μόνιμων αξιολογητών. Επίϛη, ϛυγκροτούνται και 13 Περιφερειακά κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιαϛμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), ένα ϛε κάθε περιφέρεια, κυρίως με ϛυντονιϛτικούς και αποτιμητικούς ϛκοπούς. Ρόλος τους ήταν να ϛυλλέγουν και να επεξεργάζονται ϛτοιχεία, για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και, εν ϛυνεχεία, για τη χάραξη του περιφερειακού εκπαιδευτικού ϛχεδιαϛμού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με προεδρικό διάταγμα, καθορίζονται η έδρα, η ϛτελέχωση, οι αποδοχές, η ϛηηρεϛιακή κατάσταση των μελών, τα ειδικότερα καθήκοντα και κάθε θέμα ϛχετικό με την οργάνωση και λειτουργία των ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. και του εν γένει περιφερειακού εκπαιδευτικού ϛχεδιαϛμού. Ο νόμος αυτό ειϛάγει μια ϛραγματική αξιολόγηση, με ιεραρχία και έλεγχο, από τον/την

ανώτερο/-η προς τον κατώτερο/-η υπάλληλο, όπως συμβαίνει στο σύνολο του δημοσίου τομέα, ο οποίος και πάλι αποσύρθηκε μετά από αντιδράσεις.

Προχωράμε μερικά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 2002, με τον νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002), που έφερε τον τίτλο «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Π.Ε και Δ.Ε, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ο οποίος ουσιαστικά τροποποιεί και μετασχηματίζει πλήρως τον αντίστοιχο νόμο του 1997, μιας και επαναφέρει την περιφερειακή οργάνωση, δηλαδή την αποκεντρωμένη διεύθυνση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, πράγμα που, θεωρητικά, είχε καταργηθεί οριστικά. Δύο νέα όργανα αναλαμβάνουν την αξιολογική διαδικασία και, πιο συγκεκριμένα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που αξιολογεί, και το Κέντρο Εκπαίδευσης και Έρευνας (ΚΕΑ), το οποίο επιφορτίζεται με την ανάπτυξη και εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων αξιολόγησης, που θα αποτυπώνουν την κατάσταση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους περιγράφεται αναλυτικά στο άρθρο 5 του νόμου και έχει ως βασικό σκοπό του την κατανόηση της διαδικασίας και των βελτιώσεων από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς, με σκοπό να καταλάβουν - όχι με εξωτερική πίεση - την αναγκαιότητα για αλλαγή. Προβλέπεται, συγκεκριμένα, ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια διαρκής και μόνιμη διαδικασία, αλλά συμβαίνει τις στιγμές που πρέπει και, πιο συγκεκριμένα, στις βαθμίδες των εκπαιδευτικών που απαιτείται. Δηλαδή, όπως εξηγεί το άρθρο, η αξιολόγηση, κατά βάση, αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς εκείνους/ες που αναμένουν εξέλιξη και πρόκειται να προαχθούν σε ανώτερες διοικητικές ή μισθολογικές κλίμακες, αυτούς/ές που πρόκειται να διοριστούν μόνιμα και αυτούς/ές που θα καταλάβουν στελεχιακές θέσεις στην εκπαίδευση.

Η διαδικασία προέβλεπε πολλαπλά επίπεδα αξιολόγησης και συμπεριλάμβανε και αξιολόγηση ατομική, για τον/την κάθε/καθεμιά εργαζόμενο/η, από τα σώματα που προαναφέραμε, αλλά, επίσης, και αυτοαξιολόγηση, με προσωπική έκθεση. Επί της ουσίας, το μόνο που διατηρείται είναι ότι η διαδικασία αξιολόγησης πραγματοποιείται ιεραρχικά, όπου οι ανώτεροι/ες ελέγχουν και αξιολογούν τους/τις κατώτερους/ες, σε αντίθεση με υπηρεσίες του δημοσίου, στις οποίες υπάρχει απευθείας έλεγχος από το κράτος. Οι μόνοι/ες που δεν εμπίπτουν στη διαδικασία αξιολόγησης, είναι οι Περιφερειακοί/ές Διευθυντές/ντριες, που υπάγονται σε ειδικό καθεστώς μετακλητότητας και, ούτως ή άλλως, διορίζονται ή παύονται κατευθείαν, από τον/την Υπουργό Παιδείας.

Βασικός σκοπός του νομοθέτη ήταν ο πλήρης μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται δυναμικά στο διαρκώς εξελισσόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Αιτία μη εφαρμογής και αυτού του νόμου υπήρξε η έλλειψη σαφούς και λεπτομερούς προσδιορισμού του θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, το ότι η αξιολόγηση αποτυπωνόταν με αριθμητικές κλίμακες και προβλεπόταν να χρησιμοποιηθεί για μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Σημαντικό ρόλο, επίσης, έπαιξε το Προεδρικό Διάταγμα 25 (2002) με τίτλο «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής». Βασικός του στόχος ήταν η επιλογή του στελεχειακού δυναμικού της εκπαίδευσης. Προσδιόριζε, εκ νέου και επακριβώς, τα κριτήρια και τα τυπικά προσόντα που πρέπει να διαθέτουν όσοι και όσες επιθυμούν να καταλάβουν θέση στελέχους.

Εν συνεχεία, με την αντίστοιχη Υπουργική Απόφαση Φ.253.1/324/105657/Δ1 του 2002 με τίτλο «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» προσδιορίζονται ακριβώς τα τυπικά προσόντα κάθε/καθεμιάς εργαζομένου/ης που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως βαθμίδας και θέσης. Η μόνη πτυχή της αναδιάρθρωσης που απορρίφθηκε αυτόματα από το ΠΔ, από συνδικαλιστικές οργανώσεις και επιστήμονες, ήταν οι εξωτερικοί αξιολογητές, με το σκεπτικό της αδυναμίας αναγνώρισης, από πλευράς τους, των πραγματικών προβλημάτων των σχολικών μονάδων. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι, ότι εισάγονται στόχοι και έννοιες, που εξέλειπαν από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, όπως είναι η αναβάθμιση, η βελτίωση της ποιότητας και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η αυτοαξιολογική διαδικασία διατηρήθηκε επί μακρόν και για πολλά χρόνια και σε επόμενους νόμους, μέχρι και το 2010. Τομή εισάγεται το 2010, με το νόμο 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) περί αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπου, για πρώτη φορά, συνδέεται ευθέως η αξιολόγηση και το αποτέλεσμα της με το μισθό και τη βαθμίδα του/της εκπαιδευτικού που, μετά από σφοδρές αντιδράσεις, όπως αντίστοιχες προσπάθειες στο παρελθόν, δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είναι μεγάλη τομή να συνδέεται η επίδοσή τους και η υποκειμενική τους αξιολόγηση με το μισθό, και αυτός ήταν ο λόγος που πυροδοτήθηκαν αντιδράσεις.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε το πληρέστερο νομοσχέδιο που συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση με αναλυτικό τρόπο, δηλαδή το ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, που διατηρεί εμφαντικά τον ιεραρχικό έλεγχο, καταργείται, ωστόσο, με την ψήφιση του νόμου 4547/2018. (Αναστασίου, 2014, σελ 66-67, Πηγή :https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf)

Το ισχύον νομοθετικό καθεστώς

Φτάνοντας στο σήμερα και στο νόμο 4692/2020 (ΦΕΚ111/Α/12-6-2020), υπάρχει επαναφορά, και μάλιστα με οριστικό τρόπο, της εξωτερικής αξιολόγησης, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της σχολικής μονάδας, η οποία αφορά, κατά βάση και σε πρώτη φάση, τα Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία, με μια πιλοτική εφαρμογή, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της, πριν την καθολική του εφαρμογή. Μετά το πέρας της αξιολόγησης, θα υπάρχει ιεραρχική αποτύπωση των σχολικών μονάδων, ανάλογα

με την απόδοσή τους, σε ετήσια βάση. Για τον καλύτερο συντονισμό και τη λειτουργία αυτής της νέας διαδικασίας, το ΙΕΠ αναλαμβάνει, κάθε χρόνο, να συντάσσει μια ετήσια έκθεση, για τον προγραμματισμό των δράσεων και των μορφών αξιολόγησης, που πρακτικά θα καθορίζουν την όλη διαδικασία της. Το ΙΕΠ θα εξάγει, εν τέλει, συμπεράσματα και θα συντάσσει προτάσεις βελτίωσης του συγκεκριμένου έργου.

Στα πλαίσια της αρχής της διαφάνειας, ο νόμος προβλέπει ότι οι εκθέσεις, οι στόχοι, τα συμπεράσματα και οι πρακτικές, θα αναρτώνται δημόσια, σε ψηφιακή πλατφόρμα, με πρόσβαση σε αυτήν όλων των ενδιαφερόμενων και εμπλεκόμενων. Οι στόχοι, που εξαρχής τίθενται για κάθε σχολική μονάδα, θα καθορίζονται, σε συνεννόηση και συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και του Συλλόγου Διδασκόντων, και θα αποτυπώνονται στο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής χρονιάς. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι εκείνος που, συλλογικά και συνολικά, αποτιμά τη διαδικασία που προηγήθηκε, με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί, από τον ετήσιο προγραμματισμό, και αντίστοιχα συγκροτεί μια έκθεση αποτίμησης και απολογισμού, που αναρτάται, και αυτή με τη σειρά της, στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ.

Η συγκεκριμένη έκθεση περιλαμβάνει δείκτες μέτρησης ποιότητας και ποσοτικού αποτελέσματος, οι οποίοι, βέβαια, με έναν κεντρικό τρόπο, μπορεί να προβλέπονται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας, με βάση τους στόχους που θέτει το ίδιο, για να υπάρχει μια πιο συντονισμένη δράση από όλες τις σχολικές μονάδες. Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία προηγείται χρονικά, σε σχέση με την εσωτερική της κάθε μονάδας, περιλαμβάνει το Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου και, σε πολλές περιπτώσεις, και γονείς με μαθητές/-τριες, για την πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Καρδής, 2020).

Συμπεράσματα

Γίνεται αντιληπτό ότι στη χώρα μας, το μοντέλο της αξιολόγησης δεν έχει εφαρμοστεί, επί της ουσίας, στην πράξη, εδώ και δεκαετίες. Είναι αξιοσημείωτο ότι κάθε φορά που η εκάστοτε κυβέρνηση θεσμοθετούσε νομικά πλαίσια, τα οποία συνέδεαν την αξιολόγηση με την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού, αλλά και στις περιπτώσεις που "υποτιμήθηκε" η διδακτική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα, ο κλάδος αντιδρούσε δυναμικά και καθιστούσε τους νόμους ανεφάρμοστους. Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι πως οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πειστούν για την αξία και τη σημασία της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία/Bibliography

Anastasiou, M. (2014). *Evaluation of teachers and their work: legislative framework and reactions*. Athens: Review of Educational-Scientific Issues (Issue 2), retrieved on 02-11-2020 from the website https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf

Kardis, N. (2020). *The evaluation - manipulation of schools and teachers and the reaction of the educational movement*, retrieved on 04-12-2020 from the website https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/334129_i-axiologisi-heiragogisi-sholikon-monadon-kai-ekpaideytikon-kai-i-antidراسi-toy

Panagopoulos, T. (2014). *Civil Servants Law*. Athens: Stamouli A.E.

Law 1340/1982: *For the scientific-pedagogical guidance and the administration in the General and the Secondary Technical and Vocational and other provisions*, FEK 144/07-12-1982, retrieved on 04-12-2020 from the website https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/287180/nomos-1304-1982

Law 1566/1985: *Structure and operation of primary and secondary education and other provisions*, FEK 167/30-9-1985, retrieved on 04-12-2020 from the website <https://drive.google.com/file/d/0Bw3a19MBZPaIS2NEMTdGWFpfUEE/view>

Law 2986/2002: *Organization of the regional services of Primary and Secondary Education, evaluation of the educational work and the teachers, training of the teachers and other provisions*, FEK 24/13-02-2002, retrieved on 04-12-2020 from the website <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

Law 3528/2007: *Ratification of the Code of Status of Civil Servants and Employees N.P.D.D.*, FEK A' 26/09-02-2007, retrieved on 03-12-2020 from the website <https://www.taxheaven.gr/law/3528/2007>

Law 3848/2010: *Upgrading the role of the teacher-establishing rules of evaluation and meritocracy in education and other provisions*, FEK 71/19-5-2010, retrieved on 04-12-2020 from the website <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

Law 4692/2020: *School Upgrade and other Provisions*, FEK 111/12-6-2020, retrieved on 04-12-2020 from the website https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/nomos_yp_arithm._46922020.pdf

P.D. 320/1993: *Evaluation of teachers' work and educational work in primary and secondary education*, FEK 138/τ. Α/25-8-1993, retrieved on 04-12-2020 from the website http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_320_1993.pdf

P.D. 25/2002: *Redefining the qualifications and selection criteria of Primary and Secondary education executives and modifying the selection process*, FEK 20 τ. Α/7-

2-2002, retrieved on 04-12-2020 from the website https://dipe-a.thess.sch.gr/dipea/images/docs_2015/nomothesia/pd_25_2002.pdf

P.D. 152/2013: *Evaluation of primary and secondary school teachers*, FEK 240 / 05-11-2013, retrieved on 05-11-2020 from the website <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002: *Defining the specific tasks of the leaders of the regional services of primary and secondary education, the principals and the deputy principals of the school units and the SEC and of the teachers' associations*, FEK 1340/16-10-2002, retrieved on 04-12-2020 from the website <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html>

Η Νομική Σχολή της Κωνσταντινούπολης (11^{ος} αιώνας)

Ελισάβετ Δημοπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 – Π.Ε.02 -M.Sc. Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Ο βασικότερος σταθμός στην εκπαίδευση του 11^{ου} αιώνα, είναι η οργάνωση των ανώτερων σπουδών από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Θ' Μονομάχο (1042-1055). Με τη «Νεαρά» του 1047 «ἐπὶ τῇ ἀναδείξει καὶ προβολῇ τοῦ διδασκάλου τῶν νόμων» εκφράζεται το ενδιαφέρον για το δίκαιο και τις νομικές σπουδές. Καινοτομία θεωρείται η ίδρυση μιας κρατικής νομικής σχολής, επικεφαλής της οποίας τέθηκε ο Ιωάννης Ξιφιλίνος παίρνοντας τον τίτλο του «Νομοφύλακος». Ο Ξιφιλίνος ανήκε στον κύκλο των διανοουμένων και μαζί με τον πολυμαθή Μιχαήλ Ψελλό, τον Ιωάννη Μαυρόποδα και τον Κωνσταντίνο Λειχούδη επηρεάζουν την πολιτική του αυτοκράτορα. Εκτός από την ιδρυτική «Νεαρά», ο Ἐπιτάφιος λόγος του Ψελλού για τον Ξιφιλίνο και η Πεῖρα (πολύτιμη συλλογή δικαστικών αποφάσεων που ελήφθησαν κυρίως από τον δικαστή Ευστάθιο Ρωμαίο) αποτελούν πηγές για την εξήγηση των λόγων δημιουργίας της νομικής σχολής στην πρωτεύουσα του Βυζαντινού κράτους.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεαρά, νομοφύλαξ, νομική σχολή, νομική παιδεία

The Law School of Constantinople (11th century)

Elisabeth Dimopoulou, Teacher -MSc School of Philosophy, AUTH

Abstract

A milestone in 11th-century education is the organization of higher education by the emperor Constantine IX Monomachus (1042-1055). “Neara” of 1047 “ἐπὶ τί ἀναδείξει καὶ προβολὴ τοῦ διδασκάλου τὸν νόμον” expresses the interest in law and for legal studies. The establishment of a state law school, headed by Ioannis Xiphilinos, who was appointed as the “nomophylax”, is considered an innovation. Xiphilinos belonged to the circle of intellectuals and together with the erudite Michael Psellos, Ioannes Mauropous, and Konstantinos Leichoudes, they influence the policy of the emperor. In addition to the founding “Neara”, the Epitaph of Psellos about Xiphilinos and “Peira” (a valuable collection of court decisions made mainly by Judge Eustathios Rhomaios) are sources that explain the reasons for the creation of the law school in the Byzantine capital.

Keywords: Neara; nomophylax; law school; legal education

**Η Νεαρά του Κωνσταντίνου Θ' του Μονομάχου ἐπὶ τῇ ἀναδείξει
καὶ προβολῇ τοῦ διδασκάλου τῶν νόμων**

Ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ' Μονομάχος ανέθεσε στον Ιωάννη Μαυρόποδα τη συγγραφή νόμου, «Νεαράς» με την οποία θεσπιζόταν η ίδρυση νομικής σχολής στην Κωνσταντινούπολη και ο διορισμός του Ιωάννη Ξιφιλίνου ως διδασκάλου των νόμων (Νεαρά παράγ. 1-27, σ. 157-165 – Καρπόζηλος, 1982:31).

Ο ιστορικός Μιχαήλ Ατταλειάτης, ο οποίος αποκαλεί τη σχολή «μουσεῖον τῆς νομοθετικῆς» τοποθετεί την ίδρυσή της σε περίοδο ειρήνης, ύστερα από την επιδρομή των Ρώσων (1044) και την επανάσταση του Λέοντος Τορνικίου, δηλαδή μεταξύ 1044 και 1047 και όχι νωρίτερα (Ατταλειάτης σ.21₁₇ κ.ε. – Καρπόζηλος, 1982:32 και 145). Αλλά και ο Μαυρόπους αναφέρει τους εμφύλιους πολέμους και τις βαρβαρικές επιδρομές ως γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν (καὶ ἡρεμεῖ μὲν νῦν τὸ ἀντίπαλον, εἰρηνεύει δὲ τὸ ὑπήκοον...) (Νεαρά παράγρ. 6, σ. 159 πρβλ. Καρπόζηλος, 1982:32).

Με πειστικά επιχειρήματα ο Jacques Lefort, υποστήριξε ότι η Νεαρά ἀπελύθη το 1047, δηλαδή κατά το έτος των εγκαινίων του ναού του αγίου Γεωργίου των Μαγγάνων, που έγιναν στις 21 Απριλίου 1047 (Lefort, 1976: 279-284 – Τρωιάνος, 2012: 243-244).

Η Νεαρά του Κωνσταντίνου του Μονομάχου ἐπὶ τῇ ἀναδείξει καὶ προβολῇ τοῦ διδασκάλου τῶν νόμων, παραδίδεται σε έναν μόνο κώδικα (codex unicus). Πρόκειται για τον Vat. gr 676, fol. 280v-292v, ο οποίος χρονολογείται γύρω στον 11^ο – 12^ο αιώνα και περιέχει τα έργα του Ιωάννη Μαυρόποδα (Devresse, 1950: 130 – Τρωιάνος, 2012: 243). Στον ίδιο κώδικα με τη Νεαρά, περιλαμβάνονται τρεις στίχοι του Μαυρόποδα που επιγράφονται (Εἰς τὴν τοῦ νομοφύλακος Νεαράν), όπου ο Μαυρόπους διεκδικεῖ όχι μόνο την συγγραφή του κειμένου της Νεαράς αλλά και την ιδέα της ιδρύσεως του διδασκαλείου των νόμων.

*Αὐτὸς σκοπήσας πρᾶγμα κοινῇ (sic) συμφέρον,
αὐτὸς βασιλεῖ τὸ σκοπηθὲν γνωρίσας,
αὐτὸς τε πείσας αὐτὰ ἔστιν ὁ γράφων*

(Μαυρόπους, Εἰς τὸν Νεαράν αρ. 94, σ.50 – Καρπόζηλος, 1982: 103 – Τρωιάνος, 2012: 244)

Στις εκδόσεις το κείμενο της Νεαράς διακρίνεται σε 27 κεφάλαια. Στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο ἀνάγεται σε πρώτιστο μέλημα της αυτοκρατορικής εξουσίας η έκδοση των νόμων. Στη Νεαρά αναγνωρίζεται ότι οι προκάτοχοι του Μονομάχου, μείωσαν τον τεράστιο όγκο της παλιάς νομοθεσίας, μετέφρασαν τα κείμενα από τα λατινικά, στα ελληνικά, έκαναν τη νομική πιο ξεκάθαρη και τελικά επιχείρησαν μια ανακάθαρση. Όμως παραμέλησαν, μ' ένα τρόπο ακατανόητο, την εκπαίδευση (Νεαρά, παράγ. 1,2, σ. 157-158. Πρβλ. Wolska-Conus, 1976: 234).

Ο Μαυρόπους στη Νεαρά περιγράφει με μελανὰ χρώματα τις νομικές σπουδές και τις συνθήκες διδασκαλίας τους τον ενδέκατο αιώνα, για να γίνει φανερό πόσο επιτακτική ανάγκη ήταν, η ίδρυση μιας σχολής που το πρόγραμμά της θα ήταν ενιαίο και καθολικό

για όλα τα νομικά επαγγέλματα. Για τη χαώδη κατάσταση που είχε δημιουργηθεί υπεύθυνοι ήταν οι προηγούμενοι αυτοκράτορες που επέτρεψαν να περάσει η διδασκαλία των νομικών μαθημάτων αποκλειστικά στα χέρια ιδιωτών.

Όπως διευκρινίζεται στο τέταρτο κεφάλαιο της Νεαράς, οι αυτοκράτορες τίμησαν μεν τους νόμους αλλά δεν μερίμνησαν για την υλοποίησή τους. Αυτό προκύπτει από τη φράση «Ὡν γὰρ τὴν χρῆσιν ἐτίμησαν, τούτων ὑπερεῖδον τὴν ἄσκησιν...» που σημαίνει διαστολή μεταξύ ερμηνείας και εφαρμογής των νόμων. Δεν παραμελήθηκε δηλαδή η κατάρτιση θεωρητικών του δικαίου, αλλά εφαρμοστών των νόμων. Αντί να ορίσουν εκπαιδευτές γι' αυτό το σκοπό, περιορίζονταν οι προκάτοχοι του Μονομάχου στο να υποβάλουν σε εξέταση συμβολαιογράφους και δικηγόρους, για να διαπιστώσουν την πηγή των νομικών τους γνώσεων. Πριν αποδείξουν οι ενδιαφερόμενοι κοντά σε ποιον νομοδιδάσκαλο φοίτησαν και επί πόσο χρόνο, δεν τους επέτρεπαν να γίνουν μέλη των οικείων επαγγελματικών σωματείων. Επειδή λοιπόν δεν φρόντισαν να επιλέξουν κατάλληλο διδάσκαλο των νόμων, ούτε όρισαν τον πρόσφορο τόπο για τους εραστές της νομικής παιδείας, ή τα αναγκαία κονδύλια για αμοιβές, ούτε οτιδήποτε άλλο συστατικό στοιχείο ενός διδασκαλείου, εγκαταλείφθηκε η ιερά επιστήμη των νόμων στην τύχη της, σαν ακυβέρνητο πλοίο καταμεσής στο πέλαγος «... ἀλλὰ τοὺς συμβολαιογράφους μὲν ἀνακρίνουσι καὶ τοὺς συνηγόρους εὐθύνουσιν... πρὶν ἐπιτρέπουσιν οὐδενὶ τῶν τοιούτων ἢ τοῖς σωματείοις ἐγκαταλέγεσθαι... οὐκ ἄνδρα πρὸς τοῦτο δυνατὸν ἐκλεξάμενοι, οὐ συναγωγῆς τινα τόπον τοῖς νόμων ἐρασταῖς ἀποτάζαντες, οὐ σιτήσεις ὀρίσαντες, οὐκ ἄλλο τι τῶν ὅσα συνιστᾷν τε καὶ συγκροτεῖν διδασκαλείου πέφυκε τάξιν οἰκονομήσαντες, ἀλλ' ὥς ἀκυβέρνητον πλοῖον τὴν ἱερὰν νομομάθειαν ἐν μέσῳ τῷ πελάγει... πλανᾶσθαι καὶ φέρεσθαι...» (Νεαρά, παράγρ. 4, σ. 158-159 – Τρωιάνος, 2012:250).

Τις ίδιες πληροφορίες σχετικά με τη νομική μόρφωση αντλούμε από το Επαρχικό Βιβλίο. Οι μελλοντικοί ταβουλάριοι (ή συμβολαιογράφοι ή νοτάριοι ή νομικοί) όφειλαν να γνωρίζουν τους σαράντα τίτλους του Εγχειριδίου του Νόμου και τα εξήντα βιβλία των Βασιλικών. Η νομική τους κατάρτιση, ήταν αποτέλεσμα της μαθητείας τους κοντά στον παιδοδιδάσκαλο νομικό, ενώ λάμβαναν και γενική παιδεία κοντά στο διδάσκαλο. Κατά τον 10^ο αιώνα και τις τέσσερις πρώτες δεκαετίες του 11^ο τα σωματεία διατηρούσαν τον έλεγχο της επαγγελματικής προπαρασκευής των νέων νομικών και η νομική εκπαίδευση ήταν ιδιωτική και συντεχνιακή, ενώ το κράτος φαίνεται, ότι μέσω αυτών έμμεσα εξασκούσε τη διδασκαλία του δικαίου (Χονδρίδου, 2002: 215-216).

Ο συντάκτης της Νεαράς αναφέρει ότι όσοι από τους νέους επιθυμούσαν να προσεγγίσουν αυτή την επιστήμη μη βρίσκοντας κάποιον με επίσημο διορισμό από τον αυτοκράτορα, απευθύνονταν σε οποιονδήποτε, έστω κι αν ήταν τελείως αμύητος στην επιστήμη των νόμων. Το αποτέλεσμα ήταν η διδασκαλία να γίνεται ανεξέλεγκτα από δασκάλους που διαφωνούσαν μεταξύ τους, τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους για την ερμηνεία των νόμων «ἀλλ' ὅσον τῆς νεότητος μέρος πρὸς τὴν τοῦ μαθήματος τούτου γνῶσιν ὀργᾶ, ζητεῖ μὲν καὶ λίαν ἐπιμελῶς τὸν διδάξοντα, οὐδένα δὲ βλέποντες εἰς τοῦτο προβεβλημένον οὐδὲ κρίσει καὶ ψήφῳ μεμαρτυρημένον βασιλικῇ, ἀπορία τοῦ κρείττονος ἐφ' ὃν ἂν τύχοιεν ἕκαστος, ὁρμᾷ τε καὶ φέρεται ... ὥς ἐντεῦθεν πολλὴν τινα ταραχὴν

τε καὶ σύγχυσιν περὶ τὰς ἐκάστοτε κρίσεις ἐπισυμβαίνειν τοῖς πράγμασιν...» (Νεαρά, παράγρ. 5, σ. 159 – Καρπόζηλος, 1982: 145-146 – Τρωιάνος, 2012: 251).

Υπήρχε επομένως μεγάλη σύγχυση στον τρόπο αντιμετώπισης μιας δικαστικής υπόθεσης, ενώ συχνά δημιουργούνταν συγκρούσεις και προστριβές μεταξύ των δικαστών που είχαν φοιτήσει σε διαφορετικά σχολεία και είχαν λάβει διαφορετική νομική παιδεία. Ανάλογες περιπτώσεις διαφωνιών περιγράφονται στην Πείρα με πρωταγωνιστή τον Ευστάθιο Ρωμαίο, ο οποίος ερμήνευε τους νόμους ορθότερα από τους υπόλοιπους δικαστές γιατί τους είχε μελετήσει και τους γνώριζε καλύτερα από τους άλλους. Γι αυτό τον λόγο ο αυτοκράτορας αποφάσισε την ίδρυση μιας δημόσιας σχολής δικαίου, όπου όλοι οι νομικοί θα διδάσκονταν την ορθή και σαφή ερμηνεία των νόμων. (Γκουτζιουκώστας, 2004:208).

Στη Νεαρά δεν ξεκαθαρίζεται ποια είναι η θέση των δασκάλων αυτών απέναντι στη νεοϊδρυθείσα σχολή. Μόνο για τους δικηγόρους (συνηγόρους) και τους συμβολαιογράφους (ταβουλλαρίους – νοταρίους) καθορίζεται ότι η είσοδός τους στις συντεχνίες (συστήματα) έπρεπε να γίνει με την έγκριση του «νομοφύλακος», του οποίου καθήκον ήταν, παράλληλα με τη διδασκαλία, να εποπτεύει τα νομικά επαγγέλματα, όπως αναφέρεται αμέσως παρακάτω (Καρπόζηλος, 1982: 146).

Η Wolska-Conus επισημαίνει ότι στη Νεαρά διακρίνονται πολλές κατηγορίες νομικών συμβολαιογράφοι, δικηγόροι, δικαστές και δημόσιοι υπάλληλοι χωρίς να είναι ξεκάθαρο αν όλοι υπάγονται κάτω από τον έλεγχο του νομοφύλακα (Wolska-Conus, 1976: 236).

Η κατάσταση αυτή, αναφέρεται στη Νεαρά, ότι είναι ιδιαίτερα απαράδεκτη, γιατί όλες οι επιστήμες διαθέτουν κτίρια, δασκάλους, έδρες και αμοιβές διδασκόντων, ενώ η επιστήμη των νόμων έμεινε στερημένη τάξης, αυθεντίας και προνομίων: «... τὸ δὲ πάντων μὲν μαθημάτων ἀναγκαιότατον, πάντων δὲ σπουδασμάτων βιωφελέστατον, οὗ χωρὶς τᾶλλα πάντα περιττὰ καὶ ἀνόητα...» (Νεαρά, παράγρ. 7, σ. 159-160 – Τρωιάνος, 2012: 252).

Με τη Νεαρά επαναφέρονται σε ισχύ παλαιότεροι νόμοι. Η είσοδος των δικηγόρων (συνηγόρων) και των συμβολαιογράφων (ταβουλλαρίων – νοταρίων) στις συντεχνίες (συστήματα) έπρεπε να γίνει με την έγκριση του «νομοφύλακος», του οποίου καθήκον ήταν εκτός από τη διδασκαλία και η εποπτεία των νομικών επαγγελμάτων. Απαιτείται τόσο η παρακολούθηση και διδασκαλία του νομοφύλακα όσο και η πιστοποίηση από αυτόν της επάρκειας των νομικών γνώσεων και των ικανοτήτων στο λόγο και στη γραφή. «Ἐπεὶ γὰρ ἅπαξ ἐμνήσθημεν συμβολαιογράφων καὶ συνηγόρων... ἀλλὰ μὴδ' ἐντάττεσθαι πρότερον τοῖς τοιούτοις συστήμασι, πρὶν ἂν οὗτος αὐτὸς ὁ διδάσκαλος αὐτοῖς ἐπιμαρτυρήσῃ καὶ τὴν ἐκείνων ὑπόληψιν ἐπὶ τε τῇ τῶν νόμων μαθήσει καὶ τῇ λοιπῇ δεξιότητι γλώττης ἅμα φωνῇ καὶ χειρὸς γραφῇ βεβαιώσῃ» (Νεαρά, παράγρ. 19-21, σ. 163 – Μπόνης, 1937: 58-59 – Καρπόζηλος, 1982: 146).

Το αξίωμα του νομοφύλακος – Λειτουργία της σχολής

Η τιμητική θέση του νομοφύλακα δόθηκε στον Ιωάννη Ξιφιλίνο, στον οποίο ανατίθεται όχι μόνο η διδασκαλία του δικαίου αλλά και η δεσμευτική ερμηνεία των νόμων «... ἐξηγητὴν καὶ διδάσκαλον τοῖς νόμοις παρασχομένη Ἰωάννην τὸν λογιώτατον ἰλλούστριον κριτὴν ἐπὶ τοῦ ἵπποδρόμου καὶ ἐξάκτορα, τὸν Ξιφιλίνον ἐπὶ κλῆν, ὃς οὐκ ἀφανῶς οὐδ' ἀσήμως οὐδ' ἀμυδρῶς ἐπεδείξατο τὴν αὐτοῦ πολυμάθειαν...» (Νεαρά, παράγρ. 8, σ. 160 – Μπόνης, 1937: 61).

Στη Νεαρά καθορίζονται τα προνόμια του νομοφύλακα. Εκτός από τις τέσσερις λίβρες χρυσού, την ετήσια επιχορήγηση, και τις διάφορες τιμές και «σιτηρέσια» συγκαταλέχθηκε και στην ιεραρχία των αξιωματούχων του κράτους. Κατείχε στην ιεραρχία την αμέσως κατώτερη θέση μετά τον «ἐπὶ τῶν κρίσεων». Η θέση του νομοφύλακα ήταν ισόβια με την προϋπόθεση ότι θα εκτελούσε υπεύθυνα τα καθήκοντά του, και μόνο ο αυτοκράτορας μπορούσε να τον αντικαταστήσει (Νεαρά, παράγρ. 11-12, σ. 161 – Μπόνης, 1937: 54,56).

Από την ιδρυτική Νεαρά όπου ο αυτοκράτορας «ἐπεύχεται πᾶσιν ὑμῖν διδασκάλοις καὶ μαθηταῖς» φαίνεται πιθανό ότι διορίστηκαν και άλλοι διδάσκαλοι. Γνωρίζουμε ότι ως διδάσκαλος του Δικαίου ήταν ο Κωνσταντίνος Λειχούδης, μετέπειτα πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως (Φεβρουάριος 1059 – Αύγουστος 1063) (Ψελλός, Ἐπιτάφιος εἰς Λειχούδη, MB IV 406 – Fuchs, 1926: 26 – Μπόνης, 1937: 62).

Η σχολή στεγάσθηκε στο οικοδομικό συγκρότημα του ναού του αγίου Γεωργίου των Μαγγάνων, για την οικοδόμηση του οποίου, ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ' διέθεσε υπέρογκα ποσά. Επίσης έθεσε στη διάθεση των δασκάλων και των μαθητών της σχολής, πλούσια βιβλιοθήκη, η οποία στεγαζόταν στη μονή του αγίου Γεωργίου των Μαγγάνων. «Ἔσται τοιγαροῦν, ὅπερ εἴρηται, τόπος μὲν ἀφωρισμένος ἐκεῖ τοῖς ἐρῶσι τῆς τῶν νόμων μαθήσεως, ὃ αὐτοῖς τὸ ἡμέτερον ἐφιλοτιμήσατο κράτος, ἐν ᾧ καὶ τὸν διδασκαλικὸν θρόνον ἱδρυσε καὶ τὸ ἀπὸ τοῦδε διδασκαλεῖον μὲν νόμων τὸ εὐαγέστατον οἶκμα κληθήσεται τοῦτο ... τοῦτο δ' ὅτι φυλάξει καὶ τὰς βίβλους τῶν νόμων, ἃς ἐκ τῆς ἐκεῖσε βιβλιοθήκης παρὰ τοῦ εὐλαβεστάτου βιβλιοφύλακος...» (Νεαρά, παράγρ. 10, σ. 160-161 – Μανάφης, 1972: 38-39).

Η χρησιμοποίηση του επιθέτου «εὐλαβέστατος» για τον βιβλιοφύλακα δείχνει ότι ίσως ήταν κληρικός. Θεωρείται ότι αφού δεν υπήρχε μοναστηριακή βιβλιοθήκη με πλήθος νομικών βιβλίων, ο Κωνσταντίνος Θ' μετέφερε στη βιβλιοθήκη της μονής νομικά βιβλία, είτε από προγενέστερη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη, είτε από βιβλιοθήκη των ανακτόρων. Επιπλέον ο όρος «βιβλιοθήκη» δεν πρέπει να νοηθεί με το σημερινό εννοιολογικό περιεχόμενο, γιατί δηλώνει ευρύτερα την αυτοκρατορική γραμματεία και οικεία αρχεία, όπως μαρτυρεί η επικεφαλίδα του βιβλίου 28 των Βασιλικών «περὶ τῶν οἰκείων τῶν ἱερῶν βιβλιοθηκῶν καὶ τῶν λοιπῶν ἐνταῦθα στρατευομένων». Με τον όρο ιεραὶ βιβλιοθήκαι αποδόθηκε ο λατινικός *sacra scrinia* (C.12.19). Μ' αυτή την έννοια ο αυτοκράτορας έθεσε στη διάθεση του νομοφύλακα όλα τα νομικά βιβλία των ανακτόρων (Τρωιάνος, 2012: 254).

Η Wolska-Conus παρατηρεί ότι η μεταρρύθμιση της νομικής εκπαίδευσης που προ-σπάθησε να κάνει ο Μονομάχος και οι συνεργάτες του δε φαίνεται να έχει διάρκεια επιρροής στην γενική εξέλιξη της βυζαντινής νομολογίας ή στη διοίκηση. Όμως είναι αυτή η μεταρρύθμιση πολύ χαρακτηριστική για το Βυζάντιο του 11^{ου} αιώνα, γιατί για πρώτη φορά από τον 5^ο και 6^ο αιώνα η νομική ξαναεμφανίζεται, στα προγράμματα γενικών σπουδών, δίπλα στη ρητορική και στη φιλοσοφία, ενώ μέχρι τότε ανήκε στα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Όπως φαίνεται από τη Νεαρά αλλά και από τα έργα του Μιχαήλ Ψελλού – μονωδίες, εγκώμια, λόγοι – μπορεί κάποιος να προτιμήσει τη φιλοσοφία από τη νομική ή αντίθετα να επιλέξει κυρίως τη νομική και τη ρητορική αφήνοντας τη φιλοσοφία σε δεύτερο πλάνο. Αλλά στο εξής κάθε καλλιεργημένος άνθρωπος που προσπαθεί να φτάσει στις πιο υψηλές υπηρεσίες του Κράτους οφείλει να διαθέτει μια εκπαίδευση διαμοιρασμένη ανάμεσα στη φιλοσοφία, στη ρητορική και στη νομική. Έτσι η νομική ενώ πριν βρισκόταν σ' ένα κατάλογο τεχνικών επαγγελμάτων, παίρνει αμέσως θέση δίπλα στη ρητορική και στη φιλοσοφία. (Wolska-Conus, 1976: 237-238 – Βλ. Χονδρίδου, 2002: 228). Η εκπαιδευτική αυτή αλλαγή αντιστοιχούσε στις κοινωνικές μεταβολές, που έλαβαν χώρα στη βασιλεία του Μονομάχου, όπου η μόρφωση και η παιδεία αντικατέστησαν την καταγωγή.

Σύμφωνα με την Wolska-Conus, η Νεαρά δεν διευκρινίζει αν ο νομοφύλακας θα είναι ο μόνος που θα διδάσκει νομικά σ' όλη την πρωτεύουσα, ή αν τον βοηθούν στο έργο του παλαιότεροι παιδοδιδάσκαλοι νομικοί. Ούτε αν ο νομοφύλακας μαζεύοντας γύρω του, τους καλύτερους μαθητές της Κωνσταντινούπολης, εξασκεί ενός είδους προεδρεία σε άλλα σχολεία της νομικής, ελέγχοντας τις δοκιμασίες και διανέμοντας τις επιχορηγήσεις. Πράγματι στη Νεαρά γίνεται λόγος, δύο φορές, για την «προεδρεία» που δίνεται στο νομοφύλακα (Wolska-Conus, 1976: 236-237).

Αλλά και ο Α. Καρπόζηλος θεωρεί αμφίβολο αν πραγματικά συντελέστηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αποδίδεται στον Κωνσταντίνο Θ' Μονομάχο το 1047. Μοναδική πηγή είναι η Νεαρά, ενώ δεν γνωρίζουμε για το χρόνο λειτουργίας της σχολής, το πρόγραμμα των μαθημάτων της ή για τους δασκάλους που την πλαισιώναν, εκτός φυσικά από τον Ξιφιλίνο (Καρπόζηλος, 1986: 145). Ο ίδιος εκφράζει τις αντιρρήσεις του για τις θέσεις της Wolska-Conus, ότι και ο Ψελλός ως ύπατος των φιλοσόφων, απελάμβανε τα ίδια προνόμια με εκείνα του νομοφύλακα Ιωάννη Ξιφιλίνου (Καρπόζηλος, 1986: 146-147).

Αντιδράσεις στην επιλογή του νομοφύλακα – Εξέλιξη του αξιώματός του

Ωστόσο δεν έλειψαν οι αντιδράσεις για την εκλογή του Ξιφιλίνου ως νομοφύλακα. Ο Οφρυδάς ένας παλιός δικαστής, που απαντά στην Πεῖρα (16.9 – 19.5 -51.16), διαμαρτυρήθηκε για την επιλογή του Ξιφιλίνου στο αξίωμα του νομοφύλακα εξαιτίας της άσημης καταγωγής, του νεαρού της ηλικίας του και της αμάθειάς του. Ο Οφρυδάς συνέγραψε ένα λίβελλο, επιχειρηματολογώντας για την νεαρή ηλικία και την αμάθεια του

Ξιφιλίνου. Η αντίδραση προερχόταν από εκείνους τους κύκλους που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην παροχή νομικής παιδείας καθώς θίγονταν τα συμφέροντα των σωματείων των συνηγόνων και των συμβολαιογράφων της πρωτεύουσας.

Η εκστρατεία κατά του Ξιφιλίνου, πέρα από τον προσωπικό φθόνο του Οφρυδά, υποκινούνταν από πρόσωπα που δρούσαν παρασκηνιακά και δεν αποκάλυπταν την ταυτότητά τους. Ενδεχομένως κινήθηκε από άτομα που ανήκαν στα σωματεία των συμβολαιογράφων και των συνηγόνων, που μέχρι τότε διατηρούσαν τον έλεγχο της επαγγελματικής προπαρασκευής των νέων νομικών και έλεγχαν το χώρο της δικαιοσύνης.

Την υπεράσπιση του Ξιφιλίνου, ανέλαβε ο Ψελλός ο οποίος στην «Απολογία υπέρ τοῦ Νομοφύλακος κατὰ τοῦ Ὀφρυδά», υπερασπίστηκε με πάθος την πνευματική κατάρτιση του φίλου του και απέδειξε ως καθαρή συκοφαντία τους ισχυρισμούς των αντιπάλων του (Ψελλός, MB V, 181-196 – Wolska-Conus, 1976: 238-239 – Βλ. Χονδρίδου, 2002:229-230).

Ο τίτλος του νομοφύλακα τον οποίο αναφέρουν διάφοροι κατάλογοι των «οφφικίων» συνέχισε να υφίσταται. Μέχρι τα μέσα του 12^{ου} αιώνα το αξίωμα αυτό κατέχουν συνήθως κληρικοί της Αγίας Σοφίας, όπως ο Αλέξιος Αριστηνός επί αυτοκράτορα Ιωάννη Κομνηνού (1118-1143), ο Χαρτοφύλαξ Θεόδωρος Βαλσαμών του οποίου τα συγγράμματα εκκλησιαστικού δικαίου εκδόθηκαν την εποχή του αυτοκράτορα Μανουήλ Α΄ Κομνηνού (1143-1180). Επίσης ο Θεολόγος και Κανονολόγος Νεῖλος Δοξαπατῆρης, ο νομοφύλαξ και χαρτοφύλαξ Μιχαήλ Χούμνος, κατόπιν μητροπολίτης Θεσσαλονίκης και ο Θεόδωρος Παντεχνής, ο μόνος από τους παραπάνω που δεν ήταν κληρικός (Fuchs, 1926: 26-27 – Μπόνης, 1937: 56 – Γκουτζιουκώστας, 2014: 159-160).

Σύμφωνα με τον Τρωιάνο ο τίτλος του νομοφύλακα, μετά το κλείσιμο της νομικής σχολής, θεωρείται κενός περιεχομένου. Απονεμόταν όλο και περισσότερο σε κληρικούς, είχε κοσμικό και εκκλησιαστικό χαρακτήρα, για να καταλήξει τελικά σ' ένα εκκλησιαστικό οφφίκιο που συνδέθηκε με το λειτούργημα του σακελλαρίου (Τρωιάνος, 2000: 486).

Νομική φιλολογία

Οι πληροφορίες μας για τη φιλολογική επίδραση που είχε η νεοϊδρυθείσα σχολή δεν είναι πολλές. Αξιοσημείωτες όμως είναι οι νομικές συγγραφές του Μιχαήλ Ψελλού. Η εκτενέστερη εργασία του είναι ένα διδακτικό εγχειρίδιο για τον νεαρό αυτοκράτορα Μιχαήλ Ζ΄ Δούκα (1071-1078), με τη μορφή στίχων, που διευκολύνουν την απομνημόνευση, η Synopsis Pselli. Σε αυτό δεν γίνεται λόγος για νομικά προβλήματα, αλλά την προσοχή του έστρεψε ο συντάκτης της κυρίως στην επεξήγηση της λατινικής ορολογίας. Ένα πανομοιότυπο, συντομότερο όμως έργο του Ψελλού είναι το νομικό του λεξικό. Άλλες εισαγωγικές πραγματείες για τις Νεαρές του Ιουστινιανού, για τη σχέση της νομικής επιστήμης με τη φιλοσοφία, για τη γένεση των ενοχών, για τη διάκριση του Πανδέκτη αποδίδονται επίσης στον Ψελλό.

Σε υψηλότερο επίπεδο, επειδή προσφέρει σημαντικές γνώσεις για το δίκαιο των Βασιλικών και των Νεαρών, βρίσκεται το Πόνημα Νομικόν που συνέταξε το έτος 1073-1074 ο δικαστής Μιχαήλ Ατταλειάτης (ίσως σωστότερα Ατταλειώτης, σύμφωνα με τους νομικούς κώδικες), κατ'εντολή του αυτοκράτορα Μιχαήλ Ζ' Δούκα (Hunger, 2010: τ. Γ' 357-359).

Στον 11^ο αιώνα επίσης τοποθετούνται τρεις μεγαλύτερες πραγματείες, που θεωρούνται κορυφαία επιτεύγματα της νομικής επιστήμης αυτής της περιόδου. Ο συγγραφέας της *meditatio de nudis pactis* (μελέτη περί ψιλών συμφώνων) ανέπτυξε μια θεωρία προσανατολισμένη προς το Ιουστινιανό δίκαιο, για τις συμβάσεις που γεννούν άφ' έαυτών αγωγές. Αφορμή για την πραγματεία ήταν μια υπόθεση που έπρεπε ο ίδιος να εκδικάσει, ως μέλος πολυμελούς δικαστηρίου. Η πραγματεία «περί πεκουλίων» (*tractatus de peculiiis*) εκθέτει τη νομική θέση, από περιουσιακής απόψεως, των υπεξουσίων παιδιών. Δέχεται, παραπέμποντας το *Corpus iuris*, το κληρονομικό δικαίωμα του πατέρα στο χρημάτιο (*peculium*) του παιδιού που βρισκόταν υπό την εξουσία του. Παρόμοια, μεθοδολογικά, με αυτή την πραγματεία είναι μια άλλη «περί δανείου πλατύτερον» (*tractatus de creditiis*), που ασχολείται με τη διαφορά μεταξύ των ενυπόθηκων και των απλών οφειλετών. Και τα τρία έργα γράφτηκαν τον 11^ο αιώνα. Συντάκτης τους θεωρήθηκε ο Ιωάννης Ξιφιλίνος, χωρίς όμως να υπάρχουν στοιχεία που να δικαιολογούν αυτή την απόδοση (Hunger, 2010: τ.Γ' 361-363).

Το 1054 και μετά τις επιθέσεις που δέχθηκε, ο Ξιφιλίνος αποσύρθηκε σε μοναστήρι στον Όλυμπο της Βιθυνίας, όπου έμεινε ως μοναχός μια δεκαετία. Στον Όλυμπο φαίνεται ότι ακολούθησε τον Ξιφιλίνο μια ομάδα στενών συνεργατών του από τη νομική σχολή, της οποίας την τύχη συγκρίνει ο Μαυρόπους με τη δική του: «προσειρήσθωσαν δέ σοι τὰ φιλικὰ παρ' ἡμῶν οἱ τε ἄλλοι συνάρχοντες καὶ ἡ καλὴ τριάς καὶ ἁγία, ὁ ἔτι οἶμαι διδάσκαλος, ὁ δεῖνά τε καὶ ὁ δεῖνα, οὐκ οἶδα πόθεν καὶ πῶς προσαγορεύσω τοὺς ἄνδρας, τὸν ἡρακλείτειον δεδοικῶς ποταμόν, μήποτε κάκείνους ἐν τοσοῦτῳ παρέσυρεν εἰς ἐτέραν κλῆσιν καὶ τάξιν...» (Μαυρόπους. Επιστολή 160₂₋₃ – Bollig-de Lagarde σ.86 – Καρπόζηλος, 1982: 121).

Ύστερα από την αποχώρηση του Ξιφιλίνου, φαίνεται ότι η νομική σχολή έπαψε να λειτουργεί. Αυτό τουλάχιστον αφήνει να εννοηθεί ο Μαυρόπους στην επιστολή του (Καρπόζηλος, 1982: 121).

Συμπεράσματα

Η νομική παιδεία παρέχονταν στο Βυζάντιο, μέχρι το πρώτο μισό του 11^{ου} αιώνα, από ιδιωτικούς δασκάλους, στο πλαίσιο της συντεχνίας των ταβουλλαρίων, χωρίς να υπάρχει οργανωμένο πρόγραμμα νομικών σπουδών από το κράτος.

Με την ίδρυση μιας δημόσιας νομικής σχολής, ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ' Μονομάχος, επιδίωξε την αναδιοργάνωση των νομικών σπουδών και τη βελτίωση της προβληματικής κατάστασης στο χώρο της δικαιοσύνης. Αφαιρούσε από τα σωματεία την επαγγελματική προπαρασκευή των νέων νομικών και τον άμεσο έλεγχο της

διδασκαλίας του δικαίου, εξασφάλιζε η κεντρική εξουσία. Με αυτόν τον τρόπο όμως έθιγε άμεσα τα συμφέροντα των συντεχνιών των συμβολαιογράφων και των συνηγόντων.

Ο αυτοκράτορας έδωσε μεγάλη σημασία στην επιλογή του πρώτου νομοφύλακα. Η θέση του ήταν υψηλή και τιμητική αλλά συνεπαγόταν μεγάλες ευθύνες και υποχρεώσεις. Οι συμβολαιογράφοι και οι συνήγοροι όχι μόνο θα διδάσκονταν από αυτόν, αλλά θα εισέρχονταν στα σωματεία μόνο μετά από την έγκριση του νομοφύλακα.

Ο Ξιφιλίνος, έχοντας τον τίτλο του πρώτου νομοφύλακα όφειλε να εξισορροπήσει τον θεωρητικό με τον πρακτικό χαρακτήρα των σπουδών. Η θεωρητική διδασκαλία του όμως και η έλλειψη πρακτικής αποτέλεσε σοβαρό μειονέκτημα της σχολής, απογοήτευσε τους νέους και εξόργισε τους πιο ηλικιωμένους πρακτικούς νομικούς. Κατ' αυτό τον τρόπο η νέα σχολή θα ωφελούσε ελάχιστα το κράτος αφού οι απόφοιτοι στερούνταν πρακτική πείρα για τη διεκπεραίωση κρατικών υποθέσεων.

Το αξίωμα του νομοφύλακα συνέχισε να υφίσταται άλλα μετά το κλείσιμο της σχολής το 1054, αποτελούσε έναν τίτλο κενού περιεχομένου, που απονεμόταν σε άτομα με νομική κατάρτιση και δεν συνεπαγόταν δικαστικές αρμοδιότητες. Το πιθανότερο είναι ότι η διδασκαλία των νόμων επανήλθε στα σωματεία των συμβολαιογράφων και των συνηγόντων (Βλ. Χονδρίδου, 2002: 231-241 και Γκουτζιουκώστας, 2004: 235-236).

Βιβλιογραφία

- Goutzioukostas, A. (2004). *I aponomi Dikaiosynis sto Vyzantio 9-12os aionas*. Didaktoriki diatrivi. Filosofiki Scholi A.P.Th. Thessaloniki.
- Karpozilos, A. (1982) *Symvoli sti meleti tou viou kai tou ergou tou Ioanni Mavropodos*. Panepistimio Ioanninon Epistimoniki Epetirida Filosofikis Scholis, Dodoni: Parartima arith. 18. Ioannina.
- Manafis, K. (1972) *Ai en Constantinoupolei vivliothikai aftokratorikai kai patriarchiki kai peri ton en aftais cheirografon mechri tis aloseos 1453*. Athinai.
- Bonis, K (1937) *Ioannis o Xifilinos, o nomofylax, o monachos, o Patriarchis kai i epochi aftou* [ca 1010/13-2 Avg.1975] *Symvoli eis tas vyzantinas spoudas tis ia eka-tontaethridos* [Texte und Forschungen zur Byzantinisch Neugriechischen Philologie 24, Athen 1937.
- Troianos, S (2000) *Oi spoudes tou dikaiou sto Vyzantio, idiaitera sti Makedonia kata ton dekato tetarto aiona, Vyzantina t.21*, (2000) 475-492.
- Troianos, S (2000) *I Neara Konstantinou tou Monomachou: epi ti anadixei kai provoli tou didaskalou ton nomon. Vyzantina Symmeikta t. 22*, (2012) 243-263.

- Chondridou, S (1999) Simeioma gia tin Techniki Ekpedefsi sto Vyzantio ton 11o aiona *Vyzantina Symmeikta t. 13*, (1999) 157-166.
- Chondridou, S (2002) *O Konstantinos TH' Monomachos kai i epochi tou (endekatos aionas m.Ch.)* Athina.
- Devresse, R (1950) *Codices Vaticani graeci, τ.3. Codices 604-866, in Bibliotheca Vaticana.*
- Fuchs, F (1926) *Die Höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter*, Leipzig-Berlin 1926.
- Hunger, H (1992) *Die hochsprachliche profane literatur der Byzantiner A-F'*, München 1978 (mtfr. Kolias, T. – Synelli, K. – Makris, G. – Vlassis, I. – Athina: M.I.E.T. (t. G' anatyposi 2010).
- Lefort, J (1976) Trois discours de Jean Mauropous en 1047, *TM 6* (1976), 265-303.
- Wolska-Conus, W (1976) Lés écoles de Psellos et de Xiphilin sous Constantin IX Monomaque, *TM 6* (1976) 223-243.

Πηγές – Βραχυγραφίες

- Attaleiátou Michail *Istoria*: Attaliothae, Historia, CSHB, ekd. I. Bekker, Bonnae, 1853.
- Vyzantiná Sýmmeikta: Sýmmeikta Kéntrou Vyzantinón Erevnón Ethnikoú Idrýmatos Erevnón, Athína 1966 k.e.
- Vyzantiná: Epistimonikó Órgano Kéntrou Vyzantinón Erevnón Aristoteleíou Panepistimíou.
- Zakythinoú D (1957), *Vyzantiná keímena*, Athínai.
- Ioánnou Zonará, *Epitómí istoriôn*, Ioannis Zonarae, Epitomae Historiarum, ed. M. Pinder – Th. Büttner – Wobst, CSHB Bonnae, 1841-1897.
- Mavrópous: *Ioannis Eucharitorum metropolitae quae in codice vaticana graeco 676 supersunt*, éd. P. de Lagard – J. Bollig, Abhandlungen der history- philology. Klasse der Königl. Gesellschaft der Wiss, zu Göttingen, 28 (1882).
- MV K. Sátha, *Mesaionikí Vivliothiki í Syllogí anekdóton mnimeíon tís ellinikís istorías t. A-Z*, Paris-Venise 1872-1894 (fot. Anat. Athína 1972, Hildesheim 1972).
- Michail Psellou, *Logoi*, ekd. K. Sathas, MVt IV (= Pselli Historia byzantine et alia opuscula) kai t. V (= *Historikoi Logoi, Epistolai kai alla anekdota*) Paris 1874, phot. Anat. Athina, 1972.

Michaíl Pselloú. Boissonade J.Fr. Michael Psellos. *De operatione daemorum Accederunt, inedita opuscula Pselli*, Nürnberg 1838 (= PG 122, 901-908).

Peíra: *Peíra Efstathíou tou Romaíou, Epitomí Nómon*, Jus Graecoromanum IV, epimeleía Io. Zépou kaí Pan. Zépou, Athínai 1931.

CSHB: Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae

Novella Constitutio Saec. XI Medii, Quae est de schola iuris Constantinopoli constituenda et legum custode greando, A Joanne Mauropode conscripta a Constantino IX Monomacho promulgata, Textum de lagardianum latine vertit notis illustravit, A. Salac, Praegae 1954.

Oi parapompés tis paroúsas melétis gínontai sti Neará ópos aftí dimosiévetai sto: D. Zakythinoú, *Vyzantiná Keímena*, Athínai 1957 s.157-165.

TM: Travaux et Mémoires du Centre de Recherche d' Histoire et Civilisation byzantines, Paris 1965.

Η παιδεία του 11^{ου} αιώνα – Χαρακτηριστικά και αλλαγές

Ελισάβετ Δημοπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 – Π.Ε. 02 -Μ.Sc. Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η άνοδος αυτοκρατόρων που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παιδεία καθώς και λόγιοι άνδρες – διανοούμενοι που τους περιέβαλαν, κατάφεραν να τονώσουν σημαντικά την πνευματική ζωή της εποχής (11^{ος} αιώνας). Η «Αυτοβιογραφία» του Μιχαήλ Ψελλού, οι μικρές πραγματείες του προς τους μαθητές του, επιτάφιοι λόγοι, επιστολές, ποιήματα και άλλα κείμενα γραμμένα από προσωπικότητες της εποχής, βοηθούν να σχηματίσουμε μια εικόνα για τα σχολεία. Οι μαθητές στα σχολεία της μέσης βαθμίδας, αφού είχαν ξεπεράσει το στάδιο της απλής εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής προχωρούν στη γραμματική διδασκαλία των αρχαίων κειμένων με τη μέθοδο της σχεδογραφίας. Κοντά στα ιδιωτικά σχολεία μέσης παιδείας αναφέρονται και άλλα (έξι τουλάχιστον) που σχετίζονται με την Εκκλησία. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ανώτερων σχολών, η φιλοσοφία αναδεικνύεται βαθμιαία η «ὕψιστη τῶν ἐπιστημῶν». Όμως οι τολμηρές φιλοσοφικές θεωρίες όταν έρχονται σε αντίθεση με τη χριστιανική ιδεολογία, καταδικάζονται από την Εκκλησία, η οποία στο δεύτερο μισό του 11^{ου} αιώνα, αναμειγνύεται αποφασιστικά και επισφραγίζει τη συμμετοχή της στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί το Κράτος.

Λέξεις-Κλειδιά: λόγιοι, σχεδογραφία, φιλοσοφία, Μιχαήλ Ψελλός, Ιωάννης Ιταλός

11th Century Education - Characteristics and Changes

Elizabeth Dimopoulou

Teacher – Philologist, M.Sc., School of Philosophy, AUTH

Abstract

The rise of emperors who expressed a special interest in education as well as scholars – intellectuals of masculine gender who surrounded them, managed to significantly stimulate the spiritual life of the time (11th Century). Michael Psellos' "Autobiography", his short treatises to his students, epitaphs, letters, poems, and other texts written by personalities of the time, help to form an image of schools. Students in middle school, having passed the stage of simple learning to read and write, proceed to the grammatical teaching of ancient texts with the method of schedography. Next to private secondary schools, other (at least six) Church-related schools are referred to. In the educational programs of the higher schools, philosophy gradually emerges as the "ὕψιστη τῶν ἐπιστημῶν" (ypsísti tón epistimón). However, bold philosophical theories, when in opposition to Christian ideology, are condemned by the Church, which in the second half of the 11th century, intervened decisively and sealed its participation in the educational policy pursued by the State.

Keywords: Scholars; schedografia; Philosophy; Michael Psellos; Ioannes Italos

Άνοδος αυτοκρατόρων και λογίων ανδρών που συνδέονται με την παιδεία

Στα τέλη του 10^{ου} και στις αρχές του 11^{ου} αιώνα, όταν όλη η προσοχή των αυτοκρατόρων είχε συγκεντρωθεί σε εκστρατείες και πολέμους, η πνευματική και δημιουργική δραστηριότητα είχε παρακμάσει. Από την εποχή του Βασιλείου Β' Βουλγαροκτόνου (976-1025) μέχρι την εποχή του Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου (1042-1055), η επιστήμη περιφρονήθηκε από τους περισσότερους αλλά δεν καταλύθηκε τελείως. Ο Μιχαήλ Ψελλός αναγνωρίζει το μεγαλείο του αυτοκράτορα Βασιλείου Β', αλλά συγχρόνως παραπονιέται για την αυστηρότητα της βασιλείας του και την έλλειψη εκτίμησης για την παιδεία. Την παραμέληση της παιδείας και τους λόγους που οδήγησαν σ' αυτή την άγονη περίοδο περιγράφει ο Ψελλός στη Χρονογραφία του: «Ὅθεν οὐδέ προσεῖχε λογίοις ἀνδράσιν, ἀλλὰ τούτου δὴ τοῦ μέρους, φημί δέ τῶν λογίων, καὶ παντάπασι κατεπεφρονήκει. Ὅθεν καὶ θαυμάζειν μοι ἔπεισιν ὅτι οὕτως τοῦ βασιλέως κατολιγορῶντος τῆς περὶ τοὺς λόγους, οὐκ ὀλίγη φορά φιλοσόφων καὶ ρητόρων κατ' ἐκείνους τοὺς χρόνους ἐγένετο» (Ψελλός, Χρονογραφία I 18₁₂₋₂₅ – Fuchs, 1926: 24-25 – Μπόνης, 1937, 16).

Κατά την περίοδο βασιλείας του Ρωμανού Γ' Αργυρού (1028-1034) σύμφωνα με τον Ψελλό, συγκεντρώθηκαν στα ανάκτορα φιλόσοφοι, ρήτορες και άλλοι που ισχυρίζονταν πως εντρυνούσαν σε διάφορες επιστήμες. Ο βυζαντινός αυτοκράτορας, όπως παρατηρεί ο Ψελλός με ειρωνεία και σαρκασμό, αν και είχε ανατραφεί με την ελληνική παιδεία και κατείχε κάποιες γνώσεις της νομικής επιστήμης, είχε μια επιφανειακή και επιπόλαιη γνώση για τα γράμματα και βαυκαλιζόταν πιστεύοντας ότι γνώριζε περισσότερα απ' όσα στην πραγματικότητα, ενώ η αυτοκρατορική αυλή παρ' ότι ήταν ντυμένη με τον τρίβωνα των φιλοσόφων, στην ουσία υπήρξε «προσωπεῖον» και «προσποιήσεις» (Ψελλός, Χρονογραφία I, 32-33 – Χονδρίδου, 2002:155-156). Αντίθετα σε πανηγυρικό του λόγο ο Ψελλός προς τον Κωνσταντίνο Θ' Μονομάχο, αναφέρει για τον Ρωμανό Γ' «λόγου δέ καὶ παιδείας οὐδεμιᾶς ἄμοιρος ἦν» και ότι «φιλοσόφως ὠμίλει καὶ ρήτορσι, καὶ περὶ τούτους μᾶλλον ἐσπουδάκει ἢ τὰ δημόσια» (Ψελλός, *Orationes Panegyricae*, 26 και 27 – Χονδρίδου, 2002: 155-156).

Η άνοδος στο θρόνο του Κωνσταντίνου Θ', ευνόησε την άνοδο λογίων ανδρών όπως ο Κωνσταντίνος Λειχούδης, ο Ιωάννης Ξιφιλίνος, ο Ιωάννης Μαυρόπους και ο Μιχαήλ Ψελλός «μικροῦ δειν τὸν ἀγοραῖον καὶ ἀγύρτην δῆμον ξύμπαντα κοινωνοὺς τῆς γερούσιας πεποίηκε, καὶ τοῦτο οὐ τισιν ἢ πλείοσι χαρισάμενος, ἀλλ' εὐθύς ἀπὸ μιᾶς φωνῆς ἅπαντας εἰς τὰς ὑπερφηάνους μετενεγκὼν ἀρχάς ... καὶ τοὺς ἐλλογιμωτέρους πανταχόθεν συνήνεγκεν εἰς τὰς βασιλείους αὐλάς, ὧν οἱ πλείους ἐν ἐσχάτῃ εἶδοντο πολιᾷ» (Ψελλός, Χρονογραφία I 132₁₈₋₁₃₄₅ – Καρπόζηλος, 1982:29-30). Ο Ψελλός είχε ήδη κερδίσει την εύνοια του αυτοκράτορα και προσπαθούσε να δημιουργήσει μέσα στο παλάτι ένα κύκλο από ανθρώπους της εμπιστοσύνης του. Πρώτος ήρθε στην αυλή ο Ιωάννης Ξιφιλίνος, θαυμάστηκε για τις σπουδές και τις γνώσεις του (Ψελλός, Χρονογραφία II 65-66).

Λίγο αργότερα ακολούθησε ο Ιωάννης Μαυρόπουλος. Στον Μαυρόποδα που μέχρι τότε δεν είχε αναμειχθεί στα δημόσια προτάθηκε το αξίωμα του χαρτοφύλακος (Επιστολή 104 – Bollig-de Lagarde, σ. 53-54 – Καρπόζηλος, 1982: 29). Δεν γνωρίζουμε ποια ήταν ακριβώς η σχέση του με τον αυτοκράτορα. Ο Ψελλός παρομοιάζει τις σχέσεις του μ'ε-κείνες του Πλάτωνα με τον τύραννο των Συρακουσών, Διονύσιο «... καί πατέρα τοῦτον σοφῶς προσηγόρευσε, καί μᾶλλον τετίμηκεν ἢ τόν Πλάτωνα Διονύσιος· ἐς γάρ τόν ὅμοιον ἐγκαθίσας θρόνον οὐ μετεβάλετο, οὐδέ μετέστησε τόν φιλόσοφον ἐς τοὺς ἀντι-ζήλους, οὐδ' ὑφειμένην δίαίταν ἐκλήρωσεν, ἀλλά καί διδασκάλῳ ἐκέχρητο, καί πολλά παρά τούτου πρὸς τήν βασιλικήν ἐπιστήμην ὠφέλητο, θαμὰ τε ὠμίλει καί ἐκοινώνει τῶν ἀπορρήτων, καί παρ' αὐτοῦ τά συνθήματα τῶν πρακτέων ἐλάμβανεν» (Ψελλός, Σάθας MB V 154²³⁻²⁹ – Καρπόζηλος, 1982:30).

Στην περίοδο 1046-1047 ο Μαυρόπουλος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην αυλή ως σύμβουλος και εκφραστής της πολιτικής που ακολούθησε ο Κωνσταντίνος Θ'. Σε τρεις λόγους του εμφανίζεται ως υποστηρικτή της φιλειρηνικής πολιτικής που εγκαινίασε ο αυτοκράτορας ύστερα από τη νίκη των βυζαντινών στρατευμάτων κατά των Πετσε-νέγκων το χειμώνα 1046-1047 (Λόγοι 181-182 Bollig-de Lagarde, σ. 137-147, 178-195. Ο Λόγος 182 δεν εκφωνήθηκε, βλ. Lefort, 1976: 271-272 – Καρπόζηλος, 1982:30-31). Το έτος 1047 ο Κωνσταντίνος Θ' του αναθέτει τη συγγραφή Νεαράς, με την οποία θεσπιζόταν η ίδρυση Νομικής σχολής στην Κωνσταντινούπολη

Ο Ψελλός προήχθη στο αξίωμα του πρωτοασηκρήτι, δηλαδή, του προϊσταμένου της αυτοκρατορικής γραμματείας και έλαβε το αξίωμα του «ὑπάτου τῶν φιλοσόφων».

Από τους άνδρες αυτούς τη μεγαλύτερη εξουσία στα ανάκτορα είχε ο Κωνσταντίνος Λειχούδης. Περιγράφοντας την ατμόσφαιρα της αυλής ο Ψελλός αναφέρει στη Χρονο-γραφία του, ότι ο αυτοκράτορας θεωρούσε το θρόνο σαν λιμάνι στο οποίο βρήκε γα-λήνη μετά από πολλές τρικυμίες, και γι' αυτό πίστευε ότι δεν έπρεπε ο ίδιος ν' ασχολεί-ται με τις υποθέσεις του κράτους. Την φροντίδα αυτή την ανέθεσε στους υπαλλήλους του, με επικεφαλής τον Κωνσταντίνο Λειχούδη, ο οποίος τελικά έγινε μεσάζων (παρα-δυναστεύων) του αυτοκράτορα. «Τούτῳ δὴ τῷ καλλίστῳ ἀνδρὶ τὴν ἀρχὴν πιστεύσας ὁ αὐτοκράτωρ, αὐτὸς τε ἡρέμα πῶς ἀπέπνει, ἄρτι τοῦ πελάγους ὑπεκδύς καὶ ἀποπτύων τὴν ἄλμην τῶν συμφορῶν» (Ψελλός, Χρονογραφία II 59¹⁻⁴ – Καρπόζηλος, 1982:30). Ο Ψελλός, ο Ξιφιλίνος, ο Μαυρόπουλος και ο Λειχούδης δημιούργησαν ένα στενό κύκλο γύρω από τον αυτοκράτορα επηρεάζοντας την πολιτική του.

Στοιχειώδης και μέση εκπαίδευση – Σχολεία

Η σχέση ανάμεσα στη μόρφωση και στις δημόσιες υπηρεσίες, αποτελούσε παράδοση στο Βυζάντιο. Το Κράτος αλλά και η Εκκλησία είχε ανάγκη από μορφωμένους υπαλ-λήλους που μπορούσαν να εκφραστούν με καθαρότητα και κομψότητα. Για το λόγο αυτό η κατώτερη και η μέση (εγκύκλιος) παιδεία παρέχόταν όχι μόνο στην πρωτεύουσα Κωνσταντινούπολη αλλά και σε διάφορα σημεία της αυτοκρατορίας (γεγονός που συ-νέβαινε τον 10^ο αιώνα, αλλά και τον 11^ο, σύμφωνα με τις πηγές).

Όσοι νέοι επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους έρχονταν στην Κωνσταντινούπολη. Η πρωτεύουσα συγκέντρωνε τους πιο γνωστούς δασκάλους και διέθετε τα καλύτερα σχολεία. Ο Ιωάννης Μαυρόπους, που καταγόταν από την Παφλαγονία, έκανε όλες τις σπουδές του στην Κωνσταντινούπολη. Ύστερα από την εγκύκλιο παιδεία, συνέχισε τις σπουδές του στη ρητορική, στη φιλοσοφία και στα νομικά, όπως μαθαίνουμε από τον Ψελλό (Σάθας MB V 148). Για τους δασκάλους του δεν γνωρίζουμε τίποτε συγκεκριμένο, μόνο από μια επιστολή του συμπεραίνουμε ότι μαθήτευσε, άγνωστο πότε ακριβώς, κοντά σε δύο μοναχούς που είχαν μετατρέψει το ησυχαστήριό τους σε διδασκτήριο (Επιστ. 161, Bollig-de Lagarde, σ.86 – Καρπόζηλος, 1982: 25).

Ο Κωνσταντίνος Λειχούδης που καταγόταν από την Κωνσταντινούπολη, απέκτησε πολύ εύκολα γνώσεις «τά προτέλεια τῶν τελεωτέρων μαθημάτων λαμβάνειν ἀπήρξατο, καὶ τοῖς ὀρθογραφίας κανόσι παιδοτριβούμενος ἦν» (Σάθας MB IV 390 -Χονδρίδου, 2002:159). Από το «Ἐγκώμιον εἰς τὴν μητέρα αὐτοῦ» του Ψελλού παίρνουμε πληροφορίες για τη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση της εποχής. Η απόκτηση γνώσεων ήταν για τον Ψελλό εύκολη και ευχάριστη απασχόληση. Έμαθε την Ιλιάδα πολύ νωρίς «ἀπ' ἔξω» και όχι απλώς το κείμενο του έπους, αλλά και τα σχήματα του λόγου και τις λέξεις και τις μεταφορές και την αρμονία και την σύνταξη (Σάθας MB V 12-14 -Κριαράς, 1988:272).

Στην Κωνσταντινούπολη έλαβε μόρφωση ο Νικήτας, φίλος και συμμαθητής του Ψελλού από την παιδική ηλικία, ο οποίος είχε διδαχτεί τα ίδια μαθήματα με αυτόν και είχε φοιτήσει στους ίδιους «παιδευτάς τε καὶ διδασκάλους» (Σάθας MB V 38 – Χονδρίδου, 2002:160).

Οι περισσότεροι από τους δασκάλους που συναντά κανείς τον 11^ο αιώνα διδάσκουν ιδιωτικά. Αυτό δηλώνει ο Ιωάννης Μαυρόπους. Από τα συγγράμματά του φαίνεται ότι και ο ίδιος ήταν ένας από τους δασκάλους, που το ιδιωτικό σχολείο του στεγαζόταν στο πατρικό του σπίτι, όπου συγκεντρωνόταν ένα πλήθος από μαθητές και δασκάλους:

«ἐν σοὶ πόνοὺς ἦνεγκα μακροὺς καὶ κόπους,

ἐν σοὶ διῆξα νύκτας ἀγρύπνοὺς ὅλας,

ἐν σοὶ διημέρευσά κάμων ἐν λόγοις,

τούς μὲν διορθῶν, τούς δέ συντάττων πάλιν,

κρίνω μαθηταῖς καὶ διδασκάλοι ἔρις,

ἔτοιμος ὦν ἅπασιν εἰς ἀποκρίσεις

καὶ προστετηκὼς ταῖς γραφαῖς καὶ ταῖς βίβλοις».

(Επίγραμ. 47₂₂₋₂₈, Bollig-de Lagarde, σ. 25 – Καρπόζηλος, 1982:26)

Στο ιδιωτικό σχολείο του Μαυρόποδα έρχονται μαθητές από κάθε γωνιά της αυτοκρατορίας. Ο πιο διακεκριμένος ανάμεσα στους μαθητές του ήταν ο Ψελλός που σπούδασε κοντά του φιλοσοφία και ρητορική ως το 1034, οπότε υποχρεώθηκε για οικονομικούς λόγους να διακόψει για λίγο τις σπουδές του και να εργαστεί ως φοροεισπράκτορας. Ελάχιστες πληροφορίες αντλούμε από τις πηγές για τα μαθήματα που δίδασκε ο Μαυρόπους. Δύο επιστολές του -με τις οποίες απαντά σε ερωτήματα θεολογικά και φιλολογικά σε κάποιον μαθητή του – δίνουν μια ιδέα για τον τρόπο της διδασκαλίας του (Επιστ. 116-117 – Bollig-de Lagarde, σ. 58-64, Καρπόζηλος, 1982:27).

Το σχολείο που λειτουργούσε στο σπίτι του Μαυρόποδα εξακολούθησε να λειτουργεί με επικεφαλής το νέο ιδιοκτήτη του, όταν ο Μαυρόποδας πριν αναχωρήσει από την Κωνσταντινούπολη αναγκάστηκε να πουλήσει το πατρικό του (Επίγραμ. 47-48 – Bollig-de Lagarde, σ.24-27 – Καρπόζηλος, 1982:41 και 94-95).

Τον 11^ο αιώνα λειτουργούν στην Κωνσταντινούπολη σχολεία, μέσης παιδείας, τα οποία σχετίζονται με εκκλησιαστικούς χώρους: το σχολείο της Θεοτόκου των Χαλκοπρατείων, των Αγίων Θεοδώρων του Σφορακίου, των Αγίων Τεσσαράκοντα Μαρτύρων, της Θεοτόκου Διακονίσσης, του Αγίου Πέτρου και του Αγίου Παύλου του Ορφανοτροφείου (Κατσαρός, 1988:171-172).

Η επέμβαση της Εκκλησίας στην εκπαίδευση διαπιστώνεται σε δύο από αυτά, στις σχολές της Θεοτόκου της Διακονίσσης και του Αγίου Πέτρου. Στη σχολή του Αγίου Πέτρου αναγνωρίζεται ένα ανώτερο σχολείο που στέγαζε τη διδασκαλία της ρητορικής και της φιλοσοφίας. Αν και στην κίνηση του διδασκάλου, που από επιστολή του Ψελλού γνωρίζουμε ότι επιδιώκει τη μετάθεσή του από ένα σχολείο της Θεοτόκου Διακονίσσης στη σχολή του Αγίου Πέτρου, αναγνωρίσουμε ένα βήμα πάνω από το επίπεδο του ιδιωτικού μέσου σχολείου και εξετάσουμε την προσπάθεια του ίδιου του Ψελλού να αναβαθμίσει το ρόλο του ως διδασκάλου μ'ένα διορισμό στη σχολή του Αγίου Πέτρου, τότε βρισκόμαστε στην αυτοκρατορική έγκριση για την επικύρωση του διορισμού των διδασκάλων αυτού του σχολείου. Είναι ένα σχολείο όπου ο Ψελλός επιδίδεται στην εφαρμογή όχι ενός συνηθισμένου προγράμματος, αλλά προχωρημένων μαθημάτων φιλοσοφίας. Στη σχολή της Θεοτόκου των Χαλκοπρατείων παρέχονται μαθήματα γραμματικής και ρητορικής, αφού τα επιγράμματα του Χριστόφορου Μυτιληναίου συνδέουν αυτή τη σχολή με τη σχεδογραφία, απόληξη των σπουδών της γραμματικής (Κατσαρός, 2003:452 κ.ε.).

Τεχνικές καινοτομίες – Σχεδογραφία

Τον 11^ο αιώνα παρουσιάζονται κάποιες τεχνικές καινοτομίες στην εκπαίδευση. Πρώτα απ'όλα η σχεδογραφία, δηλαδή η διδασκαλία της γραμματικής μέσα από ειδικά συνταγμένα κείμενα στον πεζό λόγο και σε στίχο αντί της μελέτης των παραδοσιακών φιλολογικών κειμένων. Με τη σχεδογραφία γινόταν μια συστηματική και προοδευτική

προσέγγιση πάνω στα φιλολογικά κείμενα. Τα σχέδη που γνωρίζουμε αρχίζουν από ολιγόστιχα κείμενα, και επεξηγούν έναν ορθογραφικό κανόνα ή προσφέρουν συμπυκνωμένο ειδικό λεξικογραφικό υλικό, και φτάνουν ως τις εκτεταμένες γραμματικές διατριβές, όπου μεγάλες ποσότητες γνωστικού υλικού περικλείονται σε πολύπλοκες περιόδους. Τα σχέδη απευθύνονται πάντα σε μαθητές. Τον 11^ο και 12^ο αιώνα υπήρχαν στο Βυζάντιο σχολαστικοί γραμματοδιδάσκαλοι που έβγαζαν το ψωμί τους συντάσσοντας σχέδη. Ο Χριστόφορος ο Μυτιληναίος απηύθυνε σαρκαστικούς στίχους σε ένα τέτοιο σχεδογράφο, που, λάτρης του χρυσού σαν άλλος Μίδας, τριγύριζε στη σχολή των Χαλκοπρατείων και πουλούσε τα σχέδη του, μεταβάλλοντάς την έτσι σε σχεδοπρατείον, που όλοι θα έπρεπε να το εγκαταλείψουν και χαρακτήρισε τη σχεδογραφία αθλιότητα (Χριστόφορος Μυτιληναίος, Ποίημα αρ. 11, σ. 7 και ποίημα αρ. 9, σ.4 – Hunger, 1992, τ. Β': 396-397).

Ο Ψελλός γνώρισε τη σχεδογραφία μαθητής και συνέθετε ευκαιριακά και ο ίδιος σχέδη (Ψελλός, Scripta Minora II 20,7 κ.ε. – Hunger, 1992, τ.Β': 396).

Από ένα επίγραμμα του Μαυρόποδα μαθαίνουμε ότι έγραψε σχέδη και ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ' (Μαυρόπους Bollig-de Lagarde Εἰς τὴν διὰ κινναβάρεως χαραγὴν τῶν σχεδῶν, σ. 37 – Hunger, 1992, τ.Β': 396, σημ. 16). Ο ίδιος αναφέρει ότι τον 11^ο αιώνα θεωρούσαν τη σχεδογραφία μέρος του σχολικού προγράμματος «ὥστε μόνον τοῦ σχεδου (φέρε εἰπεῖν) ἢ τῶν ποιημάτων σε μόνον ἢ καὶ ἄλλου μέρους ἐνός τινος τῶν τῆς παιδεύσεως ἔχεσθαι» (Μαυρόπους, Bollig-de Lagarde Επιστ. 74, σ.93 – Hunger, 1992, τ.Β': 397, σημ. 17).

Ο Μαυρόπους όμως σε μια έμμετρη απάντησή του σ'έναν συνάδελφό του δάσκαλο ξεχωρίζει τους «σχεδογράφους» από τους «λογογράφους», δηλαδή τους οπαδούς της καθαρότητας του λόγου, στους οποίους συγκαταλέγει και τον εαυτό του:

«ἄλλοι δ' – ἴσως βλέποντες ἡμῶν τι πλεον –

οὐκ “ἀντί χρυσοῦ” φασὶ πεπράσθαι τόδε,

ἀπλῶς δέ “χρυσοῦ” δεῖν γράφειν τε καὶ λέγειν·

τῆς ἀκριβείας τῶν διδασκάλων ὅση!

πῶς οὖν ἐκεῖνον τὸν Θαλῆν τις θαυμάσοι;

σοφοὶ μὲν οὗτοι, καὶ τό δόγμα τῶν πάνυ·

ὑπερφυῶς γὰρ ἐστὶ τῶν ἀποκρύφων.

.....

δεῖ γάρ με πάντως πρὸς σέ τῶν σῶν τί φράσαι

ἀλλ' ὥς ἔοικε τῆς σαφηνείας χάριν

ἄχρηστος ἢ δύστηνος ὑμῖν εὐρέθη·

τό γάρ σαφές τε καί πρόδηλον ἐν λόγοις

λογογράφοις ἥδιστον, οὐ σχεδογράφοις,

καί ταῦτα κλῆσιν τό σχέδιον κεκτημένοις»

(Επίγρ. 33 και 68 – Bollig-de Lagarde, σ. 18-19 και σ. 37 – Browning, 1975: 9 - Hunger, 1992, τ. Β': 396-397).

Γνωστή επίσης είναι και η κρίση της αυτοκρατορικής ιστοριογράφου Άννας Κομνηνής για τη σχεδογραφία «τοῦ δέ σχεδους ἢ τέχνη εὕρημα τῶν νεοτέρων ἐστί καί τῆς ἐφ' ἡμῶν γενεᾶς» (Άννα Κομνηνή, Αλεξιάδα ΙΙΙ 218⁸⁻⁹ – Hunger, 1992, τ.Β':397).

Ένας καινούριος τρόπος διδασκαλίας που εισάγεται τον 11^ο αιώνα ήταν αυτός της συζήτησης ενός προβλήματος που έθετε κάποιος μαθητής. Πολλά κείμενα που αποδίδονται στον Μιχαήλ Ψελλό και στον Ιωάννη Ιταλό ανήκαν σ' αυτό τον τύπο διδασκαλίας. Τον 11^ο αιώνα άρχισαν ν' αντιλαμβάνονται ότι η μόρφωση έπρεπε να βασίζεται πάνω στην ανταλλαγή ιδεών μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και ότι η διαδικασία της ανακάλυψης της αλήθειας, όπως τη γνώριζε ο Πλάτωνας, δεν μπορούσε να προσδιοριστεί προκαταβολικά. Παρατηρείται μια ισχυρή αντίθεση με τον εγκυκλοπαιδισμό του 10^{ου} αιώνα, μέσα στον οποίο η προσωπικότητα του συλλέκτη και του αναγνώστη δεν άξιζε τίποτε σύμφωνα με την άποψη του R. Browning (Browning, 1975: 9-10).

Επιρροή των αρχαίων ελληνικών γραμμάτων στην παιδεία του 11^{ου} αιώνα

Χαρακτηριστικό του 11^{ου} αιώνα είναι το ενδιαφέρον για την κλασική παιδεία. Το να εκφράζεται κάποιος όπως οι αρχαίοι αποτελεί ιδανικό, προς το οποίο τείνει η παιδεία: «Όταν όμιλουντος ακούσῃ τῆς Δημοσθένους γλώττης αἰσθάνομαι, τῆς τοῦ Περικλέους, τῆς τοῦ Πολέμωνος, τῆς τοῦ Πλάτωνος... όταν χαριεντιζομένῳ ἐντύχῃ... τῆς Ὀμηρικῆς Καλλιόπης...» (Ψελλός, Λόγος ἐγκωμιαστικός, Σάθας MB V 110 – Βασιλικοπούλου-Ιωαννίδου, 1972:37).

Ο Ψελλός αποκαθιστά στα μάτια των Βυζαντινών την παράδοση της ελληνικής φιλοσοφίας, που την παρουσιάζει με τις αρετές και τα μειονεκτήματά της και τη θεωρεί προπαρασκευή για τον χριστιανισμό. Συγχρόνως πιστεύει ότι ο Πλάτωνας κυρίως είναι ο φιλόσοφος εκείνος που πλησιάζει περισσότερο προς την χριστιανική θρησκεία. Για τον Ψελλό και τους συγχρόνους του, η παράδοση της ελληνικής αρχαιότητας δεν ήταν κάτι που έπρεπε να το χειριστούν με προσοχή γιατί ήταν γεμάτη με προχριστιανικές ιδέες. Ήταν μέρος του περιβάλλοντός τους μέσα στο οποίο ένιωθαν άνετα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι για τον Ψελλό η λέξη «Έλλην» και τα παράγωγά της, είναι όροι εγκωμιαστικοί και όχι ειδωλολατρικοί. Είχε πεισθεί ότι η κληρονομιά της

ελληνικής αρχαιότητας, ως μέρος του δημιουργημένου κόσμου, δεν μπορούσε να είναι σε αντιπαράθεση με τη χριστιανική αποκάλυψη, αν τα καταλάβαινε κάποιος και τα δύο σωστά. Η κατανόηση μπορούσε να επιτευχθεί με τα όπλα της διαλεκτικής που αναπτύχθηκε από τους φιλοσόφους της αρχαιότητας. Φυσικά ο Ψελλός δεν απομακρύνεται από τη χριστιανική διδασκαλία. Πρόθεσή του ήταν να επιτύχει ώστε οι μαθητές του χωρίς ν' απομακρυνθούν από τη χριστιανική διδασκαλία να είναι ενήμεροι της αρχαίας σοφίας (Browning, 1975: 10-11 – Κριαράς, 1988:279-281).

Ο Ψελλός στην διαμάχη του με τον Ιωάννη Ξιφιλίνο (πατριάρχη από 1063 έως 1075) γράφει ότι το να συλλογίζεται κανείς, το να χρησιμοποιεί τον ορθό λόγο, δεν έρχεται σε αντίθεση με το δόγμα της Εκκλησίας. «Τό συλλογίζεσθαι, ἀδελφέ, οὔτε δόγμα ἐστί τῆς ἐκκλησίας ἀλλότριον, οὔτε θέσις τις τῶν κατὰ φιλοσοφίαν παράδοξος - ἀλλ' ἡ μόνον ὄργανον ἀληθείας καί ζητουμένου πράγματος εὔρεσις» (Ψελλός, Σάθας MB V 447 – Κριαράς, 1988:293). Πιο πριν αναφέρει ότι μελέτησε την αρχαία ρητορική, την αρχαία φιλοσοφία, τις αντιλήψεις ακόμη των Χαλδαίων και των Αιγυπτίων «ἀλλὰ πάντα ταῦτα πρὸς τὴν θεόληπτον ἡμῶν συγκρίνας Γραφήν, τὴν καθαρὰν τε καὶ στίλβουσαν καὶ τῷ ὄντι δόκιμον, ὑπόχαλκα καὶ κιβδηλείας εὖρον μεστά» (Ψελλός, Σάθας MB V 444 – Κριαράς, 1988: 293).

Στην κατηγορία ότι εισάγει αντιχριστιανικά διδάγματα με τον πλατωνισμό του, ο Ψελλός με ευστροφία επιχειρεί να συνδυάσει τη χριστιανική πίστη με τη φιλοσοφική σκέψη. Και ενώ ο Ψελλός αποδεικνύεται οπαδός του Πλάτωνα και γράφει «Πλάτωνα δέ καί οὖς λέγεις Χρυσίππους ἠγάπησα μὲν, πῶς γάρ οὐ; ἀλλ' ἄρχι τοῦ τέλους καὶ τῆς ἐπιφανομένης λειότητος... Ἐμός ὁ Πλάτων, ἀδελφέ καὶ ὁ Χρύσιππος ...» (Ψελλός, Σάθας MB V 447 κ.ε.) συγχρόνως εξομολογείται το θαυμασμό του για τους Πατέρες της Εκκλησίας – πρότυπό του είναι ο Γρηγόριος ο Ναζιανζηνός : «Ἐγὼ γ' οὖν ὁσάκις αὐτῷ ἐντυγχάνω προσομιλῶ δέ θαμά, προηγουμένως μὲν φιλοσοφίας ἔνεκα, παρεπομένως δέ καὶ ψυχαγωγίας, ὥρας ἀμυθήτου πληροῦμαι καὶ χάριτος· καὶ καταλιμπάνω πολλάκις περὶ ὃ ἐσπούδακα καὶ τὸν νοῦν τῆς θεολογίας ἀφείς τῇ ροδωνιᾷ ἐνεαρίζω τῶν λέξεων καὶ κλέπτομαι ταῖς αἰσθήσεσι· καὶ γνούς ὅτι κέκλεμμαι, εἴτα δὴ ἀγαπῶ καὶ καταφιλῶ τὸν συλήσαντα (Το κείμενο του Ψελλού για τον Γρ. Ναζιανζηνό δημοσιεύτηκε από τον Α. Mayer BZ 20 (1911) 49. Βλ. Reynolds-Wilson, 1981: 88 – Hunger, τ.Γ', 2010: 179-180, σημ. 69).

Μέσα στο ίδιο πνεύμα και ο Ιωάννης Μαυρόπους – επίσκοπος Ευχαΐτων – ζητά από το Θεό να εξαιρέσει τους Έλληνες συγγραφείς, τον Πλάτωνα και τον Πλούταρχο, από την τιμωρία:

«Εἵπερ τινὰς βούλοιο τῶν ἀλλοτρίων

τῆς σῆς ἀπειλῆς ἐξελέσθαι, Χριστέ μου,

Πλάτωνα καὶ Πλούταρχον ἐξέλοιό μοι·

ἄμφω γάρ εἰσι καὶ λόγον καὶ τὸν τρόπον
 τοῖς σοῖς νόμοις ἔγγιστα προσπεφυκότες·
 εἰ δ' ἠγγνόησαν ὥς Θεός σύ τῶν ὅλων,
 ἐνταῦθα τῆς σῆς χρηστότητος δεῖ μόνον
 δι' ἣν ἅπαντας δωρεάν σῶζειν θέλεις»

(Επίγραμ. 43, Bollig-de Lagarde, σ. 24 και PG100, 1156 – Καρπόζηλος, 1982: 103-104)

Ο Μιχαήλ Ψελλός και ο Ιωάννης ο Ιταλός διδάσκαλοι της φιλοσοφίας

Την γνώμη του Ψελλού, διδασκάλου της φιλοσοφίας, για την επιστήμη του, μαθαίνουμε από ένα μικρό κείμενό του «Περί φιλοσοφίας» (Scripta minora I 428-432 – Hunger, 2010, τ.Α': 48-49). Ο διακεκριμένος χαρακτήρας της φιλοσοφίας ως επιστημονικού κλάδου προκύπτει από το γεγονός ότι οι περισσότεροι σπουδαστές προτιμούν την ευκολότερη επιστήμη του δικαίου. Η φιλοσοφία υπερέχει όλων των επιστημών από κάθε άποψη. Η καθολικότητά της είναι αυταπόδεκτη· «ἔοικε γάρ φιλοσοφία τά πάντα εἶναι καὶ διὰ πάντων ἰέναι ἐπὶ τῆς γῆς» (Scripta minora I 429 κ.ε.). Και παρόλο που η φιλοσοφία είναι μέσα σε όλες τις επιστήμες, μπορεί και υπερβαίνει τα πάντα· «καὶ ἐν πᾶσιν οὐσα ἐκτός ἐστι τοῦ παντός» (Scripta minora I 429₈). Η φιλοσοφία είναι κάτι περισσότερο από το σύνολο των επιμέρους επιστημών με τις οποίες σχετίζεται. Σε μια αντιπαράθεση Ρητορικής, Νομικής και Φιλοσοφίας υπογραμμίζεται η υπεροχή της τελευταίας. Ο ίδιος ο Ψελλός, που ζει ενεργά μέσα στον κόσμο και η σταδιοδρομία του χαρακτηρίζεται κυρίως από την πολιτική δράση, κατατάσσει την πολιτική πιο κάτω από την φιλοσοφία και ομολογεί καθαρά ότι η πορεία του από τη φιλοσοφία στην πολιτική υπήρξε και για τον ίδιο ξεπεσμός.

Ο Μιχαήλ Ψελλός με τη δράση του και την ευρυμάθειά του έδωσε νέα ώθηση στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας και άσκησε επιρροή στην πνευματική ζωή της πρωτεύουσας του βυζαντινού κράτους. Αξιόλογοι μαθητές του Ψελλού θεωρούνται ο Μιχαήλ Ζ' Δούκας (1071-1078), τον οποίο ύμνησε ο Θεοφύλακτος Αχρίδας (τέλη 11^{ου} – αρχές 12^{ου} αιώνα) γράφοντας: «ὃ γε καὶ ἡ βασιλεία οὐδέν ἦν ἢ βίβλοι καὶ λογίων ἀνδρῶν ὁμιλίας» (PG 126, 260 – Fuchs, 1926: 33 – Μπόνης, 1937: 51).

Τη φιλοσοφική σκέψη και την διδακτική μέθοδο του Ψελλού ακολούθησαν και άλλοι. Ένας απ' αυτούς ήταν ο Μιχαήλ Έφεσου, ο οποίος δίδαξε στην ίδια σχολή με τον Ψελλό. Όμως ο πιο σημαντικός της επόμενης γενιάς που διαδέχθηκε τον Ψελλό και πήρε τον τίτλο του υπάτου των φιλοσόφων, ήταν ο μαθητής του Ιωάννης ο Ιταλός. Ο Ιωάννης Ιταλός, ήταν γιος Νορμανδού μισθοφόρου και έφτασε γύρω στο 1049 στην Κωνσταντινούπολη από την Βυζαντινή Νότια Ιταλία. Έχοντας δάσκαλο τον Ψελλό γνώρισε την Νεοπλατωνική φιλοσοφία. Και ενώ ο Ψελλός θέλησε να αποτρέψει τη

σύγκρουση της ελεύθερης και κριτικής σκέψης με τη χριστιανική ιδεολογία, ο Ιωάννης Ιταλός την επιδίωξε και δεν συμβιβάστηκε με τη φιλοσοφία του δασκάλου του. Η προτίμηση του Ιωάννη Ιταλού στρέφεται κυρίως στον Αριστοτέλη. Ο ίδιος υπήρξε ένας δάσκαλος που γοήτευε τους νέους, όπως χαρακτηριστικά γράφει η Άννα Κομνηνή «Οὗτος τοίνυν προκαθήμενος φιλοσοφίας άπάσης καί συρρεούσης εἰς αὐτόν τῆς νεότητος...» (Άννα Κομνηνή, Αλεξιάδα II 37¹¹⁻¹² – Fuchs 1926: 34- Browning, 1975: 13 – Κατσαρός, 1988:176-177).

Η Άννα Κομνηνή, φανερά εχθρική απέναντί του, γράφει ότι ήταν περισσότερο από κάθε άλλον ικανός να ερμηνεύει τη λογική και τη διαλεκτική του Αριστοτέλη. Αποδοκιμάζει τον Ιταλό, όχι μόνο γιατί ασπάστηκε την Πλατωνική διαλεκτική, αλλά και γιατί δεν μιμήθηκε καλά την μορφή των αρχαίων ελληνικών κειμένων: «Καί ἦν μὲν τῷ δόξαι πολυμαθέστατος, δεινός δέ μᾶλλον εἶπερ τις ἄλλος διερευνήσασθαι τῶν ἀνθρώπων τὴν δεινотάτην περιπατητικὴν καὶ ταύτης πλέον τὴν διαλεκτικὴν. Πρὸς δέ τας ἄλλας τέχνας τῶν λόγων οὐ πάνυ τι ευφυῶς εἶχεν, ἀλλὰ περὶ τὴν γραμματικὴν ἐχώλευε τέχνην καὶ τοῦ ῥητορικοῦ νέκταρος οὐκ ἐγέυσατο· οὐδ’ ἐκεῖθεν ὁ λόγος τούτῳ ἐφήρμοστο καὶ εἰς κάλλος ἀπέξεστο» (Άννα Κομνηνή, Αλεξιάδα II 35¹⁸⁻²⁴ – Βασιλοπούλου-Ιωαννίδου, 1972: 48- Τατάκης, 1977: 201-202).

Ο Ιωάννης Ιταλός κατηγορήθηκε ως αιρετικός. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δίκη που έγινε εναντίον του, το 1077, όταν ήταν αυτοκράτορας ο Μιχαήλ Ζ΄. Στη δίκη αυτή ο Ιταλός αθωώθηκε, αφού είχε την υποστήριξη των μαθητών του αλλά και του αυτοκράτορα Μιχαήλ Ζ΄ και της γυναίκας του, της Μαρίας της Αλανικής. Στη δεύτερη δίκη που έγινε στα 1082, όταν αυτοκράτορας ήταν ο Αλέξιος Α΄ Κομνηνός (1081-1118), ο Ιωάννης Ιταλός καταδικάστηκε και αφορίστηκε ως αιρετικός. Του απαγορεύτηκε να διδάσκει είτε δημόσια, είτε ιδιωτικά. Στο τέλος αναγκάστηκε να κλειστεί σε μοναστήρι. Ανάλογα μέτρα πάρθηκαν κατά των μαθητών του, οι οποίοι όμως τελικά αθωώθηκαν. Τα 11 άρθρα στα οποία συμπυκνώνεται η διδασκαλία του Ιταλού και τα οποία αναθεματίστηκαν επίσημα στις 13 Μαρτίου 1082, Κυριακή της Ορθοδοξίας, δίνουν την ουσία της φιλοσοφικής του σκέψης. Η περίληψη των άρθρων είναι: α) Ο Ιωάννης Ιταλός κατηγορήθηκε γιατί προσπάθησε να ερμηνεύσει ορθολογικά την ενσάρκωση και την υποστατική ένωση, β) γιατί επανέφερε τις πλάνες των αρχαίων εθνικών φιλοσόφων για την ανθρώπινη ψυχή, τον ουρανό, τη γη και τα πλάσματα, γ) γιατί δίδασκε τη μετεμψύχωση και κατά συνέπεια αρνιόταν την αθανασία της ψυχής και τη μέλλουσα ζωή, δ) γιατί κήρυττε την αιωνιότητα της ύλης και των ιδεών, ε) γιατί έβαζε πολύ παραπάνω από τους Πατέρες και τους αγίους τους Έλληνες φιλοσόφους και τους αιρεσιάρχες, στ) γιατί αρνιόταν τα θαύματα του Χριστού, της Παρθένου και των αγίων ως αδύνατα, ή τους έδινε μια εντελώς προσωπική ερμηνεία, ζ) γιατί δε θεωρούσε την εθνική γραμματεία ως απλό στοιχείο της πνευματικής μόρφωσης αλλά ως θεματοφύλακα της αλήθειας και δίδασκε ότι σ’ αυτήν έπρεπε να αναχθούν όλα τ’ άλλα, θ) γιατί παραδεχόταν τις νεοπλατωνικές ιδέες και ισχυριζόταν ότι η ύλη υπάρχει άφ’ έαυτης και προσλαμβάνει μορφές σύμφωνα με τις ιδέες, αρνούμενος έτσι την απόλυτη αυτοδυναμία του Δημιουργού, η) γιατί δίδασκε πως οι άνθρωποι θα αναστηθούν με άλλα σώματα απ’ αυτά που είχαν στη διάρκεια της παρούσας ζωής (Τατάκης, 1977: 203-204).

Με τα νέα κεφάλαια του Συνοδικού της Ορθοδοξίας απαγγέλλεται ανάθεμα:

«Τοῖς εὐσεβεῖν μὲν ἐπαγγελομένοις, τὰ τῶν Ἑλλήνων δέ δυσσεβῆ δόγματα ἐπεισάγουσιν...».

«Τοῖς τὴν μωρὰν τῶν ἑξωθεν φιλοσόφων λεγομένην σοφίαν προτιμῶσι...».

«Τοῖς λέγουσιν ὅτι οἱ τῶν Ἑλλήνων σοφοὶ καὶ πρῶτοι τῶν αἵρεσιάρχων... κρείττονές εἰσι κατὰ πολὺ... τῶν εὐσεβῶν...».

«Τοῖς τὰ ἑλληνικὰ διεξιούσι μαθήματα καὶ μὴ διὰ παιδευσιν μόνον ταῦτα παιδευόμενοις...».

«Τοῖς δεχομένοις καὶ παραδιδούσι τὰ μάταια καὶ ἑλληνικὰ ῥήματα...».

«Τοῖς παρὰ τὴν χριστιανικὴν καὶ ὀρθόδοξον πίστιν εἰσαχθεῖσι παρὰ τε τοῦ Ἰταλοῦ Ἰωάννου καὶ τῶν μετασχόντων τὴν ἐξ αὐτοῦ λύμης μαθητῶν αὐτοῦ ἑλληνικοῖς καὶ ἑτεροδόξοις δόγμασι καὶ διδάγμασιν ἢ καὶ τῇ καθολικῇ καὶ ἀνωμήτῳ τῶν ὀρθοδόξων πίστει ἐναντίοις...» (Gouilland, 1967: σ.3, σ. 57 κ.ε. – Βασιλακοπούλου-Ιωαννίδου, 1972: 46-48).

Μέχρι τον Ιωάννη Ιταλό, αναζητούσαν τη φιλοσοφική σκέψη μέσα στη θεολογία. Ο Ιταλός πρώτος αποδίδει στη φιλοσοφία την αυτονομία της, προσπαθεί να θεμελιώσει τα θεολογικά προβλήματα πάνω σε φιλοσοφικές βάσεις. Ήρθε η σειρά της θεολογίας να εξαρτηθεί από τη φιλοσοφία, που αυτή είναι τώρα θεματοφύλακας της αλήθειας. Στην κίνηση του Ιταλού υπήρχαν όλα τα συμπτώματα που θα εμφανιστούν με περισσότερη λάμψη και έκταση την εποχή της Αναγέννησης (Τατάκης, 1977: 205).

Η ορθόδοξη Εκκλησία αντέδρασε στο κίνημα του Ιταλού με υπερβολική αυστηρότητα και απαγόρευσε όχι μόνο τα ελληνικά δάνεια αλλά και την εφαρμογή κάθε λογικής διαδικασίας στη θεολογία. Το Κράτος φαίνεται να ενδιαφέρεται εξίσου για την αντιμετώπιση των παρεκτροπών από το πλαίσιο της ορθόδοξης παιδείας. Στην εποχή των Κομμνηνών, Κράτος και Εκκλησία ταυτίζονται τις επιδιώξεις τους. Ο αυτοκράτορας αναμειγνύεται στα θέματα της Εκκλησίας και η Εκκλησία συμπλέει με την πολιτική της Πολιτείας (Κατσαρός, 1988: 176-177).

Συμπεράσματα

Μέριμνα του Κράτους και της Εκκλησίας, υπήρξε ήδη από τους πρώτους αιώνες της αυτοκρατορίας, η μόρφωση ανθρώπων που στελέχωναν τους φορείς αυτούς. Τον 11^ο αιώνα μαθαίνουμε για περισσότερα σχολεία μέσης παιδείας – όχι απλώς ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, αλλά μόνιμα σχολεία που λειτουργούσαν προσαρμοσμένα σε εκκλησίες. Η πρωτοτυπία της περιόδου έγκειται μάλλον στην εμφάνιση διανοομένων-λογίων που ήταν κατά βάση διδάσκαλοι οι οποίοι απέκτησαν μεγάλη φήμη, ακόμη και σημαντικές

θέσεις στην αυτοκρατορική αυλή και στην Εκκλησία, χάρη στη διδασκαλία και στις μελέτες τους (Mango, 1990: 171-172).

Ο δραματικός χαρακτήρας της προσπάθειας του Ψελλού να συμβιβάσει την κλασική παράδοση με τη χριστιανική θεώρηση, αποκαλύπτει και το δίλημμα της κοινωνίας του 11^{ου} αιώνα μπροστά στους φόβους που δημιουργούσε το άνοιγμα προς τη σπουδή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Οι νέοι που θα υπηρετούσαν την Εκκλησία και την Πολιτεία έπρεπε να απομακρυνθούν από το περιβάλλον της κριτικής σκέψης, την οποία υπέθαλπε η ανάπτυξη της φιλοσοφίας. Το εξωτερικό περίβλημα της κλασικής κληρονομιάς, που προωθείται σημαντικά με την εισαγωγή της μεθόδου της σχεδογραφίας, δεν ενοχλεί όσο η κριτική σκέψη δεν υπεισέρχεται στην ουσία, στην αμφισβήτηση. Όμως η ελεύθερη και κριτική σκέψη του 11^{ου} αιώνα συγκρούστηκε με τη χριστιανική ιδεολογία. Αυτή τη σύγκρουση θέλησε να την αποτρέψει ο Ψελλός. Ο διάδοχός του Ιωάννης Ιταλός την επιδίωξε. Ο Ιταλός κατηγορήθηκε και καταδικάστηκε για την τολμηρότητα των θεωριών του, που μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο την ορθόδοξη πίστη. Η καταδίκη του Ιταλού σημαίνει το τέλος της φιλοσοφικής κίνησης του 11^{ου} αιώνα και την αρχή της αποφασιστικής επέμβασης της Εκκλησίας στην εκπαίδευση, όπου αρμοδιότητα είχε προηγουμένως μόνο το Κράτος (Κατσαρός, 1988: 174-177).

Βιβλιογραφία

- Vasilakopoulou-Ioannίδου, A (1971) *I anagénnisis ton grammáton katá ton IV' aióna eis to Vyzántion kai o Ómiros*, Athínai 1971.
- Karpózilos, A (1982) *Symvolí sti meléti tou víou kai tou érgou tou Ioánni Mavrópodos*, Panepistimio Ioanninon Epistimoniki Epetirida Filosofikis Scholis Dodóni 18. Ioannina 1982.
- Katsarós, V (1988) *Ioánnis Kastamonítis «Symvolí sti Meléti tou víou, tou érgou kai tis epochís tou»*. Kéntro Vyzantinón Erevnón, Thessaloníki.
- Katsarós, V (2003) Prodromikoí «thesmoí» gia tin orgánosi tis anóteris ekpaídefsis tis epochís ton Komninón apó tin prokomnínεια período, s. 443-471, sto: *I aftokra-toría se krísi (?)*. *To Vyzántio ton 11o aióna* (1025-1081), Athína.
- Kriarás, E (1988) *O Michail Psellós. Mesaioniká meletímata. Grammateía kai glóssa*, t. V', Thessaloníki 1988, s. 225-344 (=Vyzantiná 4 [1972] 55-128 kai Realency-clopadie, Suppl XI, st. 1124-1182).
- Bónis, K (1937) *Ioánnis o Xifilínos, o nomofýlax, o monachós, o Patriárchis kaí i epochí aftoú* [ca 1010/13-2 Avg. 1975] *Symvolí eis tás vyzantinás spoudás tís ia' ekatontaetirídos* [Texte und Forschungen zur Byzantinisch Neugriechischen Philologie 24, Athinai 1937].

- Tatákis, V (1959) *La philosophie byzantine*, Paris 1959 (mtfr. E.K. Kalpourtzí, Athína 1977).
- Chondrídou, S (2002) *O Konstantínos TH' Monomáchos kai i epochí tou (Endékatos aiónas m.CH.)*, Thessaloníki.
- Browning, R (1975) Enlightenment and Repression in Byzantium in the Eleventh and Twelfth Centuries, *Past and Present*, 69 (1975) 3-63.
- Fuchs, F (1926) *Die Höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter*, Leipzig-Berlin, 1926.
- Gouilland, J (1967) Le synodicon de l'Orthodoxie, edition et commentaire, *TM2* (1967) 1-316.
- Hunger, H (1992) *Die hochsprachliche profane literatur der Byzantiner A-G'*, München 1978 (mtfr. Kólias, T. – Synélli, K. – Makrís, G. – Vlássis, I. – Athína: M.I.E.T. (t. G' anatyposi 2010).
- Lefort, J (1976) Trois discours de Jean Mauropous en 1047, *TM 6* (1976), 265-303.
- Mango, C (1990) *Vyzántio. I aftokratória tis Néas Rómis* (mtfr. Tsounkarákis, D) M.I.E.T Athína 1990.
- Reynolds, L – Wilson, N (1981) *Scribes and Scholars*, London 1975 (mtfr., Athína 1981).

Πηγές-Βραχυγραφίες

- Ánna Komniní I-III: Anne Comnène, *Alexiade. Règne de l'empereur Alexis I Comnène* (1081-1118). Tome I (Livres I- IV), tome II (Livres V- X), tome III (Livres XI- XV). Texte établi et traduit par B. Leib, Paris 1937, 1943, 1945.
- Mavrópous: *Ioannis Eucharitorum metropolitae quae in codice vaticano graeco 676 supersunt*, éd. P. de Lagarde – J. Bollig, Abhandlungen der history-philology. Klasse der Königl. Gesellschaft der Wiss, zu Göttingen, 28 (1882).
- M.V. K. Sátha, *Mesaionikí Vivliothiki í Syllogí anekdóton mnimeíon tis ellinikís istorías*, t.A-Z, Paris-Venise, 1872-1894.
- Christóforos Mytilinaíos: *Die Gedichte des Christophoros Mitylenaios*, ékd. E. Kurtz, Leipsig 1903
- Psellós, *Chronografía I-III*, Michael Psellos *Chronographie ou histoire d'un siècle de Byzance* (967-1077) I-II, ed. E. Renauld, Paris 1926, 1928 (fot.anat. 1967).

Psellós, *Orationes Panegyricae* Michaelis Pselli, *Orationes Panegyricae*, ed. G.T. Dennis (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana), Stuttgartiae et Lipsiae, 1994.

Psellós, *Lógoi*, ékd. K. Sáthas, MV IV (= Pselli Historia byzantine et alia opuscula) kai V (= *Istorikoí lógoi, Epistoláí kai álla anékdota*), Paris 1874, fot. anat. Athína 1972.

Psellós, *Scripta Minora* I-II, Michaelis Pselli *Scripta minora* I-II, ed. Kurtz F. Drexl, Milano 1936, 1941.

BZ, *Byzantinische Zeitschrift*, Leipzig 1892.

PG, *Patrologiae cursus completus, Series graeca*, J.P. Migne, Paris 1857-1906.

TM: *Travaux et Memoires du Centre de Recherche d' Histoire et Civilisation byzantines*, Paris 1965k.e.

Η σχολή της φιλοσοφίας και ο Μιχαήλ Ψελλός

Ελισάβετ Δημοπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70-Φιλολόγος Π.Ε.02 -MSc Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ

Περίληψη

Ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ΄ Μονομάχος (1042-1055) κάτω από την επιρροή ανθρώπων που είχαν υψηλή παιδεία και σημαντικές θέσεις στην αυτοκρατορική αυλή, έκανε γενναίες επεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναδιοργάνωσε τις σπουδές της φιλοσοφίας και της ρητορικής και αναβάθμισε τις νομικές σπουδές. Στην μελέτη αυτή παρουσιάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες προέκυψε μια ανώτερη σχολή φιλοσοφίας στην Κωνσταντινούπολη. Επικεφαλής της σχολής τέθηκε ο Μιχαήλ Ψελλός, παίρνοντας τον τίτλο του «πρόεδρου» ή «ύπατου τῶν φιλοσόφων». Με την πνευματική και την άλλη δραστηριότητά του ο Ψελλός κατόρθωσε να καταλάβει κυρίαρχη θέση μεταξύ των συγχρόνων του.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολή της φιλοσοφίας, ύπατος ή πρόεδρος των φιλοσόφων, Μιχαήλ Ψελλός, διδασκαλία.

The School of Philosophy and Michael Psellos

Elizabeth Dimopoulou

Teacher – Philologist, M.Sc., School of Philosophy, AUTH

Abstract

The Emperor Constantine IX Monomachos (1042-1055), under the influence of people who had high education and held important positions in the imperial court, made brave interventions in the field of education. He reorganized the studies in philosophy and rhetoric and upgraded legal studies. This study presents the conditions under which a higher school of philosophy emerged in Constantinople. Michael Psellos became the head of the school and was given the honorary title of “Consul of the Philosophers”. With his intellectual and other activity, Psellos managed to occupy a dominant position among his contemporaries.

Keywords: School of Philosophy; Consul of the Philosophers; Michael Psellos; Teaching.

Ο ανταγωνισμός των φοιτητών της φιλοσοφίας και της νομικής

Οι σχολές της φιλοσοφίας και της νομικής στην Κωνσταντινούπολη τον 11^ο αιώνα, φαίνεται ότι αντλούν την προέλευσή τους από ένα ιδιωτικό σχολείο, σχηματισμένο και αναπτυσσόμενο κάτω από την πίεση της νεολαίας που επιθυμούσε να φτάσει στα ανώτερα κρατικά αξιώματα, τα οποία έγιναν προσιτά και στη μεσαία τάξη. Πιθανόν να μην

προκύπτουν από ένα μεγάλο ανασχηματισμό – μεταρρύθμιση που είχε σχεδιαστεί από τους διανοούμενους της πρωτεύουσας. Πριν μπουν στην αυτοκρατορική υπηρεσία, ο Μιχαήλ Ψελλός και ο Ιωάννης Ξιφιλίνος, ο ένας φιλόσοφος και ρήτορας, ο άλλος νομικός και ρήτορας, είχαν ένα κοινό σχολείο. Η επιστολή 122 του Ιωάννη Μαυρόποδα συσχετίζεται με τη διένεξη που υπαινίσσεται ο Ψελλός, στον Επιτάφιο λόγο του για τον Ξιφιλίνο, ανάμεσα στους μαθητές του και στους μαθητές του νομομαθούς φίλου του κατά την περίοδο που δίδασκαν στην ίδια σχολή (Σάθας, MB, IV, σ. 426 κ.εξ. – Wolska-Conus, 1976: 223 κ.εξ. – Καρπόζηλος, 1982: 115).

Ο Μαυρόπους, δάσκαλος και φίλος του Ψελλού, με την επιστολή του, δίνει την ηχώ των διαμαχών που ξέσπασαν στους κόλπους του κοινού σχολείου Ψελλού και Ξιφιλίνου. Ο Μαυρόπους αναφέρει ότι μια επιτροπή φοιτητών της φιλοσοφίας πηγαίνει στον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Θ' Μονομάχο για να του ζητήσουν να μεσολαβήσει σε μια υπόθεση του σχολείου τους.

Ο Μαυρόπους υπόσχεται να συγκεντρώσει το σύνολο της σπουδάζουσας νεολαίας της Κωνσταντινούπολης (πιθανόν να περιλαμβάνονται μαθητές και καθηγητές επίσης) και να υποστηρίξει την εκλογή του δασκάλου τους: «ἐπὶ τούτῳ τοίνυν ἐγὼ διαφερόντως τοὺς νέους πολλὰ μὲν ἐθαύμασα, πολλὰ δὲ ἐπήνεσα, κάκείνοις μὲν μάλα πρόθυμος προθύμοις ἐπηγγειλάμην τὴν εἰς τὸ σπουδαζόμενον σύμπραξιν, ὅσα τε πρὸς τὴν αὐτοκρατορικὴν ἐξουσίαν ἀνήκει, καὶ ὅσα πρὸς τὴν συναίνεσιν τῆς ἄλλης νεότητος, ὅποση περὶ λόγους ἔχει νῦν καὶ μαθήματα...» (Επιστολή αρ. 122, 14-18, Bollig-de Lagarde, σ.67 – Wolska-Conus, 1976: 228 – Καρπόζηλος, 1982: 115).

Ο τίτλος του «ὑπάτου τῶν φιλοσόφων» δεν είναι ακόμη γνωστός από τον Μαυρόποδα. Ο ίδιος υπόσχεται τη συνεργασία και την υποστήριξή του και τελειώνοντας παροτρύνει τον Ψελλό να θέσει τον εαυτό του στο έργο με ενέργεια, να καταγίνεται με τη δουλειά με ζήλο, κάτω από την καθοδήγηση του Θεού. Οι συνενωμένες προσπάθειες των μαθητών της φιλοσοφίας, του Ιωάννη Μαυρόποδα και των άλλων θαυμαστών του Ψελλού, φίλων της θεϊκής επιστήμης, γίνονται με σκοπό να ληφθεί η συγκατάθεση του αυτοκράτορα και των μορφωμένων της πρωτεύουσας, στο σχέδιο της δημιουργίας μιας διδασκαλίας-εκπαίδευσης της φιλοσοφίας (και ρητορικής) προεδρευόμενης από τον Ψελλό, ο οποίος έχει λάβει τα «πρεσβεῖα τῆς σοφίας» (Wolska-Conus, 1976: 228).

Με διαφορετικό τρόπο ερμηνεύεται η επιστολή 122 του Μαυρόποδα από τον Γερμανό μελετητή G. Weiss, ο οποίος υποστηρίζει ότι η επιστολή πρέπει να χρονολογηθεί πριν από το 1042, όταν ο Ψελλός κατείχε την ασήμαντη θέση του γραμματέα στην αυτοκρατορική υπηρεσία, θέση λιγότερο σημαντική από εκείνη του Μαυρόποδα. Η επιστολή αντανάκλα τον ανταγωνισμό που υπήρχε ανάμεσα στους δύο άνδρες και κατέπεκταση και στους κύκλους των μαθητών τους. Ο ανταγωνισμός αυτός, οδήγησε τελικά τους μαθητές του Ψελλού να διεκδικήσουν (δεν διευκρινίζεται με ποιο τρόπο) μια ανώτερη θέση για το δάσκαλό τους και ανώτερα προνόμια για αυτούς τους ίδιους (Weiss, 1973: 69-72).

Διαφορετική ερμηνεία για την ίδια επιστολή του Μαυρόποδα δίνει ο P. Lemerle, ο οποίος αναφέρει ότι την εποχή εκείνη ο Ψελλός διεκδικούσε τη θέση του δασκάλου της φιλοσοφίας στη σχολή του αγίου Πέτρου, πράγμα που το πέτυχε με την υποστήριξη των μαθητών της σχολής του. Την άποψή του αυτή τη στηρίζει σε μια ανέκδοτη επιστολή του Ψελλού, που τη θεωρεί ως απάντηση στο γράμμα του Μαυρόποδα (Lemerle, 1977: 221-223 και σημείωση 57 – Καρπόζηλος, 1982:116).

Επιπλέον και η επιστολή 129 του Ιωάννη Μαυρόποδα θεωρείται σχετική με τις αναταραχές που προηγήθηκαν του ανοίγματος των σχολών της φιλοσοφίας και της νομικής. Η επιστολή γράφτηκε προς τον Ψελλό και τον Ξιφιλίνο λίγο μετά την αναγόρευση του πρώτου ως «υπάτου τῶν φιλοσόφων» και του δεύτερου ως «νομοφύλακος». Κάνει λόγο για την αίσια κατάληξη μιας υπόθεσης, μεταξύ δύο ανδρῶν φίλων μεταξύ τους και φίλων του Μαυρόποδα. Υπαινίσσεται ότι ο Ξιφιλίνος τελικά υποχρεώθηκε να κάνει ορισμένες υποχωρήσεις, πράγμα που το επιβεβαιώνει και ο ίδιος ο Ψελλός στον Επιτάφιο λόγο του για τον Ξιφιλίνο: «... ἐγὼ μὲν πρὸς ῥητορικὴν ἐξασκῶν καὶ τι καὶ φιλοσοφίας παραμινύς, ὁ δὲ τεχνῶν τούτῳ τὰ νομικὰ καὶ τὰ ἐλευσίνια ὥσπερ μυσταγωγῶν» (Σάθας MB, IV 431.14 – Καρπόζηλος, 1982:120), που έδωσαν τέλος στις διενέξεις των μαθητῶν τους: «καλὴν ἡττώμενος ἦτταν καὶ νίκης (εὐ οἶδα) πάσης χαριεστέραν, ὅτι καὶ φιλάδελφος μᾶλλον ἢ φίλαυτος ὁ ἀνὴρ» (Επιστολή αρ. 129.6-7, Bollig-de Lagarde, σ. 72 – Wolska-Conus, 1976: 229 – Καρπόζηλος, 1982: 120).

Την επιτυχία των δύο φίλων του ο Μαυρόπους τη θεωρεί και επιτυχία της σχολής τους, της οποίας η φήμη και η αναγνώριση είχε επισφραγιστεί με την αυτοκρατορική εὐνοια «ἐπὶ τούτοις οὖν καὶ συνήδομαι καὶ συνεορτάζω τῇ χρυσῇ ξυνωρίδι τῶν σοφῶν τε καὶ καλῶν αὐταδέλφων τὴν τῆς καθ' ὑμᾶς οἰκίας εὐδαιμονίαν, κοινὰ τε τὰ τῶν φίλων ἡγούμενος» (Επιστολή αρ. 129⁷⁻⁸ Bollig-de Lagarde, σ.72 – Καρπόζηλος, 1982:120).

Το σχολεῖο για το οποίο γίνεται λόγος, αρχικά ἴσως ἦταν ἓνα μικρὸ σχολεῖο, χωρίς διευκρινισμένο καταστατικό, το οποίο βρισκόταν σ' ἓνα ιδιωτικὸ σπίτι. Η αποτυχία του Ξιφιλίνου ἴσως πρέπει να εννοηθεῖ σαν μια παραχώρηση σε σχέση με τις πολὺ αὐστηρές θέσεις του ή η αποτυχία σχετίζεται με τη διανομή της ὑλης ανάμεσα στους δύο δασκάλους (Wolska-Conus, 1976:229).

Ο Μιχαήλ Ατταλειάτης στην Ιστορία του περιγράφει την περάτωση των διαβημάτων, γράφοντας ότι ο αυτοκράτορας, σε μια περίοδο ειρήνης, έχοντας δημιουργήσει το «μουσεῖον τῆς νομοθετικῆς» και έχοντας βάλει επικεφαλῆς του ἓνα νομοφύλακα, ἀνέλαβε την επιμέλεια της διδασκαλίας της φιλοσοφίας που περπατᾶ στους ουρανοὺς, και διόρισε πρόεδρο των φιλοσόφων ἓναν ἄνθρωπο ἐξαιρετικὸ στη γενιά και στις γνωριμίες του. Προέτρεψε τους νέους να ασχολοῦνται με τη φιλοσοφία και με τα μαθήματά τους και παραχώρησε οικονομικές παροχές και προνόμια στους δασκάλους «Οὕτω καὶ ταύτην τὴν μάχην κατορθώσας ὁ βασιλεὺς ἡσυχίαν ἤγε καὶ τῶν πολιτικῶν πραγμάτων ἡδέως ἀντείχετο, μουσεῖον τῆς νομοθετικῆς ἀναγείρας καὶ νομοφύλακα προστησάμενος, ἀλλὰ καὶ τοῦ τῆς φιλοσοφίας οὐρανοβάμονος ἐπεμελήθη μαθήματος, πρόεδρον τῶν φιλοσόφων προχειρισάμενος ἄνδρα τῶν καθ' ἡμᾶς διαφέροντα γνώσει, καὶ τοὺς

νέους πρὸς ἄσκησιν τῶν σοφῶν λόγων καὶ μαθημάτων προυτρέψατο σὺν τῷ εὐμαρεῖ τῶν διδασκάλων, καὶ γερῶν τούτους ἐν τῷ δημηγορεῖν βασιλικῶν ἀξιῶν» (Ατταλειάτης, 21 – Wolska-Conus, 1976: 228-229).

Επιπλέον η Νεαρά του 1047 που συντάχθηκε από τον Μαυρόποδα, ύστερα από εντολή του Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου, με την ευκαιρία της προβολής του «διδασκάλου των νόμων» Ιωάννη Ξιφιλίνου, δίνει κάποιες πληροφορίες για την αναδιοργάνωση των φιλοσοφικών σπουδών. «Δεινὸν γὰρ τῷ ὄντι καὶ σχέτλιον ταῖς μὲν ἄλλαις ἐπιστήμας καὶ τέχναις, ὅσαι τε λογικαί, καὶ τῶν βαναύσων ἐνίαις, καὶ χώρας ἰδίας καὶ καθηγεμόνας ἀποτετάχθαι, προεδρίας τε κεκληρῶσθαι καὶ σιτήσεις προσαφωρίσθαι καὶ τὶ γὰρ οὐ προσεῖναι καλὸν εἰς παραμυθίαν τῶν μετιόντων, ... τὸ δὲ πάντων μὲν μαθημάτων ἀναγκαιότατον... ὅλως ἡμελῆσθαι καὶ ἀπερριφθαι» (Νεαρά παράγρ. 7, σ.159-160 – Wolska-Conus, 1976: 230). Σύμφωνα με το απόσπασμα, η νομική επιστήμη και διδασκαλία είχαν παραμεληθεί, ενώ για τις «λογικές» και για μερικές από τις «βάνανουσες» τέχνες και επιστήμες είχε δοθεί χώρος διδασκαλίας, είχαν τοποθετηθεί επικεφαλής (καθηγεμόνες, διευθυντές), είχαν ορισθεί «σιτήσεις» (διάφορες παροχές σε είδος και χρήμα) για τους δασκάλους και είχε παραχωρηθεί ο τίτλος του προέδρου. Ανάλογα πράγματα θα έπρεπε να γίνουν και για τη νομική. Η οργάνωση των φιλοσοφικών σπουδών φαίνεται να είναι προγενέστερη των νομικών και της νομικής σχολής. Επίσης γίνεται έμμεση μνεία στον τίτλο του «προέδρου τῶν φιλοσόφων», που είχε απονεμηθεί στον Ψελλό (Wolska-Conus, 1976: 230 – Χονδρίδου, 2002:202).

Σε πανηγυρικούς λόγους του Ψελλού φαίνεται ότι ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ', έχοντας ο ίδιος ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της φιλοσοφίας, «τοιούτος σύ, βασιλεῦ, παντοίαις κοσμούμενος ἀρεταῖς, παντοίοις κάλλεσι στεφανούμενος, πρὸ πάντων καὶ λόγοις ἐπαγαλλόμενος καὶ τῷ ἀκηράτῳ στέφει τῆς φιλοσοφίας καταστεφόμενος» (Ψελλός, *Orationes Panegyricae* 51-54), παραχώρησε χώρο για τη διδασκαλία της «αὐτὴν δὲ τὴν φιλοσοφίαν τίς οὕτως ἐν βραχυτάτοις καιροῖς εἰσφύκισατο, ὥς ἀπλὰς τε γνῶναι φωνὰς καὶ συνθέτους...» (Ψελλός, *Orationes Panegyricae*, 95. Βλ. Χονδρίδου, 2002:204).

Θεωρεῖται βέβαιο ότι η σχολή της φιλοσοφίας ιδρύθηκε πριν το 1047, όπως αναφέρεται στη Νεαρά του ίδιου έτους. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το χώρο λειτουργίας της σχολής. Μια άποψη είναι ότι η σχολή στεγάστηκε στην Εκκλησία του αγίου Πέτρου και στηρίζεται αυτή η επιλογή στον «Ἐπιτάφιο εἰς Νικήταν μαῖστορα τῆς σχολῆς τοῦ Ἀγίου Πέτρου» που εκφώνησε ο Ψελλός, όπου ανέφερε ότι ο Νικήτας δίδασκε κάτω από την ίδια στέγη με αυτόν (Fuchs, 1926: 28-29). Άλλη θέση για τη σχολή θεωρεῖται το Τετραδῆσιο Οκτάγωνο που βρισκόταν στο κέντρο της πρωτεύουσας και κοντά στο οίκημα της Συγκλήτου (Fuchs, 1926: 29 – Μπόνης, 1937:44-45). Επικεφαλής της σχολής ήταν ο Μιχαήλ Ψελλός (1018-1078) που πήρε συγχρόνως τον τίτλο του «προέδρου» ή του «ὑπάτου τῶν φιλοσόφων» (Σάθας, MB, V, 204 και 348-349 – Fuchs, 1926: 30 – Μπόνης, 1937:45 – Lemerle, 1977: 223-224).

Ο Μιχαήλ Ψελλός «πρόεδρος» ή «ὑπάτος τῶν φιλοσόφων»

Περιγράφοντας την κατάσταση των σχολείων στην πρωτεύουσα, ο Ψελλός υπογραμμίζει ότι υπήρχαν οι διδάσκαλοι και τα παιδευτήρια, έδρες καθηγητών ποίησης και φιλοσοφίας όπως επίσης πολυάριθμοι φοιτητές. Αλλά το σύνολο χόρευε άσχημα, λέει ο Ψελλός, ανατρέχοντας στις εικόνες αρχαίας τραγωδίας. Ο λόγος είναι ότι οι ανταγωνιστές ήταν «ἴσης δύναμης» και ότι δεν υπήρχε ανάμεσά τους κορυφαίος για να συναρμολογήσει τις ακατάστατες κινήσεις της ομάδας «ὁ θίασος ἡτακτουν τε τὴν χορείαν καὶ παρερρύθμιζαν, οὔτε τὴν στροφήν εὖ ποιούμενοι, οὔτε τὸν ἐπῶδον ἐξάδοντες ἐμμελῶς» (Σάθας, MB, V 433 – Wolska-Conus, 1976: 231).

Ίσως όταν πήρε τον τίτλο του προέδρου ή του υπάτου των φιλοσόφων, ο Ψελλός, έγινε ο ίδιος κορυφαίος και υπεύθυνος να εποπτεύει τα σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Από επιστολή του Ψελλού γνωρίζουμε ότι ένας διδάσκαλος επιδιώκει την μετάθεσή του από ένα σχολείο της Θεοτόκου Διακονίσσης στη Σχολή του αγίου Πέτρου. Η παλαιότερη έρευνα είχε συνδέσει το σχολείο του αγίου Πέτρου με τη λεγόμενη «Πατριαρχική Σχολή» και τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σ' αυτό. Είναι το ίδιο, όπου τη διεύθυνση είχε ο φίλος του Ψελλού, Νικήτας (Σάθας, MB, V, αρ. 162, σ.420 – Βλ. Lemerle, 1977: 201-202 – Κατσαρός, 2003: 456-457).

Είναι ένα σχολείο στο οποίο ο Ψελλός επιδίδεται στην εφαρμογή όχι πλέον ενός συνηθισμένου προγράμματος, αλλά προχωρημένων μαθημάτων φιλοσοφικής διδασχής – βρισκόμαστε πιθανόν μπροστά στη σχολή των Φιλοσόφων – στο οποίο συρρέουν για να μαθητεύσουν μαθητές από διάφορες περιοχές του Βυζαντίου αλλά και μακρινότερες, όπως τονίζει στην επιστολή του προς τον πατριάρχη Μιχαήλ Κηρουλάριο (Σάθας, MB, V, 508 – Κατσαρός, 2003: 457).

Μια ακόμη επιστολή στον μαῖστορα του σχολείου της συνοικίας των Χαλκοπρατειών (Σάθας, MB, V, αρ.168, σ. 428) κάνει λόγο για ένα χρηματικό ποσό που ο Ψελλός προσφέρει, ποσό το οποίο προέρχεται από αυτοκρατορικές πηγές, που έχουν τεθεί στη διάθεσή του και προορίζονται να επιχορηγήσουν τα σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Πράγματι, ο Ψελλός αναφέρει ότι διανέμει αυτά τα χρήματα «μεταξύ πολλών». Πρόκειται για μια πρακτική που αφορά το σύνολο των σχολείων της πρωτεύουσας. Η επιχορήγηση που τους δίνεται δεν είναι βέβαια ούτε πολύ υψηλή, ούτε υποχρεωτική, ούτε κανονική. Εξαρτάται από την καλή θέληση του αυτοκράτορα και μπορεί να καταργηθεί ανά πάσα στιγμή. Αυτή η προστασία και οι σποραδικές επιχορηγήσεις στα σχολεία, από τη μεσολάβηση ενός «προέδρου των σχολείων» ή ενός «προέδρου των φιλοσόφων» δε σημαίνουν την κρατικοποίηση των σχολείων στο Βυζάντιο. Έχουν σχέση με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των αυτοκρατόρων για την παιδεία.

Από τις προσεγγίσεις αυτές υποθέτουμε ότι ο Ψελλός, πρόεδρος και ύπατος των φιλοσόφων είχε πάρει από το κράτος τη διδασκαλία της ρητορικής, της φιλοσοφίας και δευτερευόντως της νομικής, και συγχρόνως την προεδρεία των ιδιωτικών σχολείων, τα

οποία επιχορηγούνταν από το κράτος. Το σχολείο του Ψελλού, δε θα ήταν παρά το καλύτερο σχολείο της πρωτεύουσας.

Αν χαρακτηριστούν «κρατικά σχολεία» ανώτατης εκπαίδευσης, αυτά που είχαν ιδρυθεί από τον Βάρδα στο παλάτι της Μαγναύρας και από τον Κωνσταντίνο Ζ΄ Πορφυρογέννητο (913-959), με τα τέσσερα μαθήματα – γραμματική (ρητορική), γεωμετρία, αστρονομία και φιλοσοφία – τα οποία είχαν ανατεθεί σε τέσσερις διαφορετικούς δασκάλους, το σχολείο του Ψελλού φαίνεται ότι είναι διαφορετικό. Ο ίδιος είχε διδάξει όλα τα μαθήματα.

Εξετάζοντας όμως τα διάφορα μαθήματα που απαριθμεί ο Ψελλός στα προγράμματά του και στις πραγματείες του σχηματίζουμε εικόνα για την εκπαίδευση που παρεχόταν. Η σημασία του σχολείου του Ψελλού φαίνεται να ρέει σιγά-σιγά κυρίως από την προσωπικότητα του αρχηγού του και από την επιρροή που ασκούσε στην πολιτική και πολιτιστική ζωή της πρωτεύουσας (Wolska-Conus, 1976: 233-234).

Η διδασκαλία του Μιχαήλ Ψελλού

Η πολυμαθία του Ψελλού φαίνεται από όσα δίδασκε. Ο ίδιος σε επιστολή του στον Πατριάρχη Μιχαήλ Κηρουλάριο (25 Μαρτίου 1043-8 Νοεμβρίου 1058) αναφέρει (... έντεῦθεν καὶ φιλοσοφίας ἅττα ἐξέμαθον καὶ τὴν γλῶτταν ταῖς σοφιστικαῖς τέχναις ἐκάθηρα καὶ γεωμετρίαν τοῖς ἐφ' ἡμῖν συμπεπόρισμαι, πρῶτος ἐπιβαλὼν καὶ μουσικῆς λόγους ἐξεύρηκα καὶ τῶν περὶ τὴν σφαῖραν κινήσεων οὐκ ὀλίγα διωρθωσάμην καὶ τῶν ἡμετέρων λόγων τὴν ἐπιστήμην ἀκριβεστέραν ἐποίησάμην καὶ θεολογίας ἐξεθέμην διδάγματα καὶ τὸ τῆς ἀλληγορίας βάθος ἀνέπτυξα καὶ πᾶσαν ἀλλὰ μὲ φθόνου μὴ βάλοι βέλος, ἐπιστήμην ἠκρίβωσα (Σάθας, MB, V, 506-507 – Μπόνης, 1937:47-48).

Ο Ψελλός υπήρξε εξάιρετος δάσκαλος και ο ίδιος καμάρωνε γι' αυτό. Απέκτησε φήμη και έξω από τα σύνορα του βυζαντινού κράτους, έτσι ώστε ερχόταν μαθητές από παντού για να τον ακούσουν (Ψελλός - Επιστολή εις Μιχαήλ Κηρουλάριον, Σάθας, MB, V, 508 – Fuchs, 1926: 31 - Μπόνης, 1937:48).

Από τα συγγράμματα του ίδιου παίρνουμε μια ιδέα για τη σχολή, η οποία χωρίζονταν σε δύο τμήματα. Στο πρώτο τμήμα – το προκαταρκτικό· οι μαθητές διδάσκονταν γραμματική, ρητορική και διαλεκτική, ενώ στο δεύτερο διδάσκονταν αριθμητική, γεωμετρία, αστρονομία, μουσική. Από εκεί περνούσαν στη Φιλοσοφία, η οποία θεωρούνταν το συμπλήρωμα όλων των επιστημών. Η μελέτη της Φιλοσοφίας δεν αποτελούσε μια νέα βαθμίδα αλλά τη συνέχεια και το κορύφωμα της «τετρακτύος» (Ψελλός, Χρονογραφία I, 135 – Κριαράς, 1972: 58-59 – Τατάκης, 1977: 160-161).

Ο Ψελλός δικαιολογεί την κατανομή των μαθημάτων στον Επιτάφιο λόγο που αφιέρωσε στο φίλο και συνεργάτη του Νικήτα, ο οποίος κατείχε την έδρα της γραμματικής και της ρητορικής (Σάθας, MB, V, 87 κ.εξ. – Fuchs, 1926: 30-31 – Μπόνης, 1937: 46-47).

Ο Νικήτας ήταν δάσκαλος της ορθογραφίας. Στον Επιτάφιο λόγο του, ο Ψελλός, αντιπαραθέτει τη δραστηριότητα του νεκρού Νικήτα προς το δικό του διδακτικό έργο, στη φιλοσοφία. Ο Νικήτας λέει, έμοιαζε με ζωγράφο που σκιαγραφεί μόνο, ενώ εγώ μετέτρεπα αυτά τα σκιαγραφήματα σε τέλειους πίνακες.

Ο Νικήτας καθώς δεχόταν τις ψυχές όταν δεν ήταν παρά άσπρο χαρτί, τους χάραζε τα πρώτα μορφωτικά διαγράμματα, όταν τους δεχόμουν εγώ τους έδινα με τη σειρά μου, και με τη βοήθεια των χρωμάτων, την πλήρη μορφή τους. Ο όρος «ορθογραφία» χρησιμοποιείται με ευρύτερη σημασία για όλη τη γραμματική και ρητορική εκπαίδευση. Την γραμματική ακολουθούσε η ανάγνωση και ερμηνεία των κλασικών συγγραφέων. Πρωτεύουσα θέση κατείχε ο Όμηρος αλλά εκτός απ' αυτόν μελετούσαν Επίχαρμο, Αρχίλοχο, Νίκανδρο, Πίνδαρο «τοιοῦτος Ὀμηρίδης ἐκεῖνος ἦν ... οὕτως αὐτῷ Ἐπίχαρμαί τε καὶ Ἀρχίλοχος, Νίκανδροί τε καὶ Πίνδαροι καὶ ἡ λοιπὴ ποίησις ἐγινώσκετο, ὅση μὴ ἄνευ μουσικῆς ἐπιπνοίας ἐπὶ τὸ λέγειν ἐχώρησε» (Σάθας, MB, V, 92 – πρβλ. Fuchs, 1926: 30-31 – Μπόνης, 1937: 46-47 – Τατάκης, 1977: 161-162 – Hunger, τ.Β', 1992: 392).

Ιδιαίτερο ήταν το ενδιαφέρον του Ψελλού για την πλατωνική φιλοσοφία. Διακρίθηκε ως «πλατωνικός» τόσο στη διδακτική πράξη όσο και σε διάφορα κείμενά του. Η φράση του Ψελλού «ἐμὸς ὁ Πλάτων!» αποτέλεσε την πέτρα του σκανδάλου για τον Ξιφιλίνο (πατριάρχη από το 1063 έως το 1075) ο οποίος κάλεσε τον φιλόσοφο να απολογηθεί γι' αυτό. Η επιστολή-απάντηση του Ψελλού, αρχίζει με την διπλή αναφώνηση-διαμαρτυρία «ἐμὸς ὁ Πλάτων!» και επιχειρηματολογεί εναντίον των ασυμβίβαστων ορθόδοξων θέσεων του Ξιφιλίνου. Στην μεγάλη εκτίμησή του για τον Πλάτωνα και στην προσπάθειά του να ενσωματώσει τη φιλοσοφία του στην Ορθοδοξία, ο Ψελλός δεν ήταν μόνος. Και ο Ιωάννης Μαυρόπους σ' ένα ποίημά του παρακαλεί τον Χριστό να σταθεί δίκαιος κριτής για τους φιλοσόφους Πλάτωνα και Πλούταρχο, που βρίσκονται τόσο κοντά στη χριστιανική ηθική (Μαυρόπους-Ποίημα αρ. 43 – Bollig-de Lagarde – Hunger, 1992: τ.Α', 63).

Στα γραπτά του ο Ψελλός εμφανίζεται ως δάσκαλος που επιθυμεί να απαντήσει στα ερωτήματα των μαθητών του. Με τα συγγράμματά του προσπαθεί να συγκεντρώσει και να συνθέσει το υλικό του. Χρησιμοποιούσε στη διδασκαλία το στίχο ως μέσο απομνημονευτικό. Και ο ίδιος είχε πραγματευθεί θέματα μετρικής, ρητορικής, διαλεκτικής και δικαίου σε έμμετρο λόγο (Fuchs, 1926: 32 – Κριαράς, 1988: 325-326).

Τη δική του εργατικότητα για την προπαρασκευή των παραδόσεών του προβάλλει ως πρότυπο στους μαθητές του και τους συνιστά να μην απουσιάζουν από τα μαθήματα εξαιτίας του καιρού ή διαφόρων απασχολήσεων, ούτε να φτάνουν αργοπορημένοι και νυσταγμένοι, ώστε να διατυπώνουν ανόητες ερωτήσεις στο διδάσκαλο.

Έργα του Ψελλού που συνδέονται με τη διδασκαλία του είναι: «Πρὸς τοὺς μαθητὰς περὶ τῶν ὀνομάτων τῶν δικῶν», «Περὶ καινῶν δογμάτων καὶ ὄρων τῶν νομικῶν Ρωμαῖστι λεγομένων λέξεων», «Εἰς δύο τινὰς τῶν μαθητῶν αὐτοῦ λογογραφήσαντας πρὸς

ἀλλήλους», «Ὅταν ἔβρεξεν καὶ οὐκ ἀνῆλθον οἱ μαθηταὶ αὐτοῦ εἰς τὴν Σχολήν», «Ἐμβραδυνάντων τῶν μαθητῶν, τῇ τῆς Σχολῆς ξυνελεύσει», «Πρὸς τοὺς μαθητὰς βραδύνοντας», «Ὀνειδίζει τοὺς μαθητὰς ἀμελοῦντας» (Ψελλός, *De operatione daemonum*, PG 122, 901-908 – Κριαράς, 1988: 326).

Ο Ψελλός κατέλαβε πολύ σημαντική θέση στην εποχή του και κέρδισε τον θαυμασμό των συγχρόνων του. Ο Μιχαήλ Κηρουλάριος είχε εμπιστευθεί την μόρφωση των ανιψιών του στον Ψελλό. Μαθητής του επίσης υπήρξε και ο νεαρός Μιχαήλ Ζ΄ Δούκας κατόπιν αυτοκράτορας (1071-1078). Ο πιο σημαντικός της επόμενης γενιάς που διαδέχθηκε τον Ψελλό και πήρε τον τίτλο του «ὑπάτου τῶν φιλοσόφων» ήταν ο μαθητής του, Ιωάννης ο Ιταλός (Κριαράς, 1972: 118-121. Βλ. Browning, 1975: 11κ.εξ.).

Η σχολή της φιλοσοφίας συνέχισε να υπάρχει. Ο Θεόδωρος από τη Σμύρνη, μαθητής του Ιωάννη Ιταλού, τον διαδέχθηκε ως «ὑπάτος τῶν φιλοσόφων» και τη θέση αυτή κατείχε αρκετά χρόνια μετά την καθάρση του Ιταλού, το 1082. Ο Θεόδωρος ήκμασε την εποχή του αυτοκράτορα Αλεξίου Α΄ Κομνηνού (1081-1118) και εμφανίζεται σε μια βυζαντινή σάτιρα, τον Τιμαρίωνα, όπου γίνεται λόγος για τους φιλοσόφους Μιχαήλ Ψελλό και Ιωάννη Ιταλό. Ὑστερα από αυτούς εμφανίζεται στη σάτιρα και ο Θεόδωρος από τη Σμύρνη. Ο Θεόδωρος είναι αποδέκτης επιστολών του Θεοφύλακτου Αχρίδας. Στις επιστολές χαρακτηρίζεται «φιλοσοφώτατος και πανδέξιος» και «πάγκαλος Συρναίος» (Θεοφύλακτος Αχρίδος 28.1, 95.1, 112.17, 114.9 – Fuchs, 1926: 34-35 – Browning, 1975: 16 – Hunger, 1992: τ. Β΄, 569-572).

Συμπεράσματα

Ο Ψελλός και ο Ξιφιλίνος, άνδρες με υψηλή παιδεία, παρέδιδαν ιδιωτικά μαθήματα σε μεγάλο αριθμό μαθητών. Διηύθυναν από κοινού ένα σχολείο και κατέφευγαν στην κρίση του αυτοκράτορα όποτε προέκυπταν διαφωνίες. Με επέμβαση του Κωνσταντίνου Θ΄ Μονομάχου το σχολείο χωρίστηκε σε δύο εκπαιδευτήρια (φιλοσοφίας και νομικής) επιχορηγούμενα από το κράτος (Wolska-Conus, 223-243).

Σύμφωνα με την παλιότερη έρευνα η ενέργεια του Κωνσταντίνου Θ΄ ήταν μέσα στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του βυζαντινού αυτοκράτορα να λαμβάνει μέτρα για την ανώτερη εκπαίδευση που παρέχονταν από το Κράτος στο «Πανεπιστήμιο τῆς Κωνσταντινουπόλεως», το οποίο εξακολουθούσε να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια του Βυζαντινού κράτους (Κατσαρός, 1988:171).

Ο P. Lemerle θεωρεί, ότι ο Μονομάχος αναγνωρίζοντας τον ηγετικό ρόλο του Ψελλού στη ρητορική και τη φιλοσοφία και του Ξιφιλίνου στα νομικά, χρησιμοποίησε τους δύο άνδρες σε αντίστοιχα αξιώματα του παλατιού και στη συνέχεια αναδιοργάνωσε τη φιλοσοφική και τη νομική σχολή, τοποθετώντας τους δύο κορυφαίους λογίους ως επικεφαλής των σχολών (Lemerle, 1977: 205 και 215-217).

Ο Ψελλός έλαβε τον τίτλο του προέδρου ή του υπάτου των φιλοσόφων, τίτλος που συνοδευόταν από προνόμια και πλεονεκτήματα. Ανάμεσα σ' αυτά ήταν να διαμοιράζει τα χρηματικά βοηθήματα και να μεσολαβεί στο διορισμό των διδασκάλων στις κενές θέσεις. Κανένας δεν φαίνεται να αμφισβητεί την προτεραιότητα του Ψελλού στα εκπαιδευτικά πράγματα. Αν υπήρξαν επιθέσεις εναντίον του, ήταν για να τον επιπλήξουν για το γεγονός ότι ξεπέρασε τις ικανότητές του ως φιλόσοφος και ως ρήτορας, επιθέσεις που ξεκινούσαν τόσο από συναδέλφους του που ζήλευαν την προσωπική του επιρροή στις δημόσιες υποθέσεις όσο και από πολιτικούς άνδρες εχθρούς και αντιζήλους (Wolska-Conus, 1976: 242-243).

Βιβλιογραφία

- Browning, R (1975) Enlightenment and Repression in Byzantium in the Eleventh and Twelfth Centuries, *Past and Present*, 69 (1975) 3-63.
- Fuchs, F (1926) *Dic Höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter*, Leipzig-Berlin, 1926.
- Hunger, H (1992) *Die hochsprachliche profane literatur der Byzantiner I-III*, München 1978 (mfr. Kolias, T. – Synelli, K. – Makris, G. – Vlassis, I. – Athina: M.I.E.T. (t.A' - G' anatyposi 2010).
- Lemerle, P (1977) *Cinq études sur le XIe siècle byzantine. Le monde byzantine*, Paris.
- Weiss, G (1973) *Oströmische Beamte im Spiegel der Schriften des Michael Psellos* (Miscellanea Byzantina Monacensia 16), München.
- Wolska-Conus, W (1976) Les écoles de Psellos et de Xiphilin sous Constantin IX Monomaque, *TM* 6 (1976) 223-243.
- Karpózilos, A (1982) *Symvolí sti meléti tou víou kai tou érgou tou Ioánni Mavrópodos*, Panepistimio Ioanninon Epistimoniki Epetirida Filosofikis Scholis, Dodóni : Parartima arith. 18 Ioannina.
- Katsarós, V (1988) *Ioánnis Kastamonítis «Symvolí sti Meléti tou víou, tou érgou kai tis epochís tou»*. Kéntro Vyzantinón Erevnón, Thessaloníki.
- Katsarós, V (2003) Prodromikoí «thesmoí» gia tin órganosi tis anóteris ekpaídefsis tis epochís ton Komninón apó tin prokomnínεια período, s. 443-471, sto: *I aftokratória se krísi (?)*. *To Vyzántio ton 11o aióna* (1025-1081), Athína.
- Kriarás, E (1972) Ο Michaíl Psellós. Mesaioniká meletímata. Grammateía kai glóssa, t. V', Thessaloníki 1988, s. 225-344 (= *Vyzantiná* 4 [1972] 55-128 kai *Realencyclopädie*, Suppl XI, st. 1124-1182).

Bónis, K (1937) *Ioánnis o Xifilínos, O Nomofýlax, O Monachós, O Patriárchis kaí i epochí aftoú*. Athínai.

Tatákis, V (1977) *La philosophie byzantine*, Paris 1959 (mtfr. E.K. Kalpourtzi), Athína, 1977.

Chondrídou, S (2002) *O Konstantínos TH' Monomáchos kai i epochí tou (Endékatos aiónas m.CH.)*, Thessaloníki.

Πηγές-Βραχυγραφίες

Novella, Constitutio Saec. XI Medii, Quae est de schola iuris Constantinopoli constituenda et legum custode greando, A Joanne Mauropode conscripta a Constantino IX Monomacho promulgata, Textum de lagardianum latine vertit notis illustravit, A. Salac, Praegae 1954. Oi parapompés tis paroúsas melétis gínontai sti Neará ópos aftí dimosiévetai sto: D. Zakythinoú: *Vyzantiná Keímena*, Athínai 1957 s.157-165.

PG, *Patrologiae cursus completes, Series graeca*, J.P. Migne, Paris 1857-1906.

TM: Travaux et Memoires du Centre de Recherche d' Histoire et Civilisation byzantines, Paris 1965.

Attaleiátou Michail, *Istoria: Attaliothae, Historia*, CSHB, ékd. I. Bekker, Bonnae, 1853.

Theofýlaktou Achrídos, *Epistolai*, Theophylacti Archidensis Epistulae [CFHB XVI/2 Series Thessalonicensis] ed. P. Gautier, Thessalonique 1986.

M.V. K. Sátha, *Mesaionikí Vivliothiki i Syllogí anekdóton mnimeíon tis ellinikís istorías*, t.A-Z, Paris-Venise, 1872-1894.

Mavrópous: *Ioannis Eucharitorum metropolitae quae in codice vaticano graeco 676 supersunt*, éd. P. de Lagarde – J. Bollig, Abhandlungen der history-philolog. Klasse der Königl. Gesellschaft der Wiss, zu Göttingen, 28 (1882).

Psellós, *De operatione daemorum*, ed. Fr. Boissonade, Nürnberg, 1838.

Psellós, *Opuscula*, ed. Fr. Boissonade, Nürberg, 1838.

Psellós, *Orationes Panegyricae* Michaelis Pselli, *Orationes Panegyricae*, ed. G.T. Dennis (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana), Stutgardiae et Lipsiae, 1994.

Psellós, *Scripta Minora* I-II, Michaelis Pselli *Scripta minora* I-II, ed. Kurtz F. Drexl, Milano 1936, 1941.

Psellós, *Lógoi*, ékd. K. Sáthas, MV IV (= Pselli Historia byzantine et alia opuscula) kai V (= Istorikoí lógoi, Epistolaí kai álla anékdota), Paris 1874, fot. anat. Athína 1972.

Psellós, *Chronografía* I-III, Michael Psellos Chronographie ou histoire d' un siècle de By-zance (967-1077) I-II, ed. E. Renauld, Paris 1926, 1928 (fot.anat. 1967).

Zakythinoú, D (1957), *Vyzantiná keímena* Athínai s.157-165.

Η Σχολή των Μεγάλων Βραγιαννών, το «Ελληνομουσείο Αγράφων»

Γκαρίλα Βασιλική, Εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών Π.Ε.78, Μ.Εδ.,

Περίληψη

Την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, στο διάστημα 1661 έως το 1781 λειτούργησε σχολή στα Βραγγιανά Αγράφων, γνωστή ως «Ελληνομουσείο Αγράφων». Ιδρυτής της σχολής ήταν ο Ευγένιος Γιαννούλης, ο Αιτωλός. Η σχολή στεγάζονταν στην Ι.Μ. Αγίας Παρασκευής, στα Βραγγιανά και αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες σχολές στον Ελλαδικό χώρο. Ο σημαντικότερος μαθητής του Γιαννούλη και συνεχιστής της σχολής ήταν ο Αναστάσιος Γόρδιος, ο οποίος εκτός από το σημαντικότερο έργο του ως διδασκάλου συγκρότησε στη Σχολή βιβλιοθήκη με 4.000 τόμους βιβλίων, χειρόγραφα και έντυπα. Ο συνολικός αριθμός των δασκάλων του γένους που αποφοίτησαν από την εν λόγω σχολή ανέρχονται περίπου στους 50, πολλοί από αυτούς αναδείχθηκαν και έγιναν πατριάρχες, επίσκοποι και καθηγητές σε άλλες σχολές του υπόδουλου Ελληνισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: «Ελληνομουσείο Αγράφων» ή Σχολή Βραγγιανών, Ευγένιος Γιαννούλης ο Αιτωλός, Αναστάσιος Γόρδιος.

The School of the Great Bragiannon, the "Hellenic Museum of Agrafa"

Gkarila Vasiliki, Social Science Teacher Π.Ε.78, Μ.Εδ.,

Abstract

During the period of the Modern Greek Enlightenment, in the period 1661 to 1781, a school operated in the Bragiana of Agrafa, known as the "Greek Museum of Agrafa". The founder of the school was Eugenios Giannoulis, Aetolos. The school was housed in I.M. Agia Paraskevi, in Vrangiana and was one of the most important schools in Greece. The most important student of Giannoulis and successor of the school was Anastasios Gordios, who in addition to his most important work as a teacher established a library in the School with 4,000 volumes of books, manuscripts and printed matter. The total number of teachers of the genus who graduated from this school amounts to about 50, many of them were promoted and became patriarchs, bishops and teachers in other schools of enslaved Hellenism.

Keywords: "Hellenic Museum of Agrafa" or School of Braggiana, Eugenios Giannoulis the Aetolian, Anastasios Gordios

Εισαγωγή

Την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, επί Οθωμανικής Κυριαρχίας 17^{ος} – 18^{ος} αιώνας λειτούργησαν στον Ελλαδικό χώρο σχολές, τις οποίες οι λόγιοι του νεοελληνικού διαφωτισμού ονόμαζαν "Ελληνομουσεία" ήταν δηλαδή τα σχολεία των

υποδούλων. Στην περιοχή των Αγράφων και συγκεκριμένα στο διάστημα 1661-1781 ιδρύθηκε αυτή την περίοδο σχολή των Ελληνικών Γραμμάτων γνωστή ως «Ελληνομουσείο Αγράφων». Η σχολή των Βραγγιανών ή το Ελληνομουσείο Αγράφων αναδείχθηκε σε ένα πολύ σημαντικό κέντρο ανώτερων σπουδών, γνωστό στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

Ιδρυτής των σχολών υπήρξε ο Ευγένιος Γιαννούλης, ο Αιτωλός, ο οποίος ήταν λόγιος κληρικός και ένας από τους πλέον αξιόλογους ιεροδιδασκάλους του γένους τον 17^ο αιώνα. Ο Ευγένιος Γιαννούλης διεύθυνε και δίδασκε στη νέα σχολή του επί μία εικοσαετία και έως το τέλος της ζωής του (1662-1682). Μετά τον θάνατο του Ευγένιου Γιαννούλη, τον διαδέχτηκε στην σχολή ο μαθητής του Αναστάσιος Γόρδιος. Στη σχολή δίδασκαν και άλλοι λόγιοι σοφοί από άλλες περιφέρειες όπως ο Θεοφάνης Ρίζος.

Ο Ευγένιος Γιαννούλης, ο Αιτωλός δέχτηκε επιρροές από τρεις κορυφαίους διαφωτιστές της εποχής, οι οποίοι προσπάθησαν να απελευθερώσουν την ελληνική σκέψη από την ιδεολογική και επιστημονική απομόνωση και να τη συνδέσουν με τις νέες ιδέες του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, τον Πατριάρχη Κυρίλλο Λουκάρη, τον φιλόσοφο Θεόφιλο Κορυδαλλέα και τον λόγιο Ιωάννη Καρυοφύλλη. Το πολυσήμαντο διαφωτιστικό και φιλοσοφικό έργο του Ευγενίου Γιαννούλη του Αιτωλού επηρεάστηκε βαθύτατα από τα προαναφερθέντα πρόσωπα καθώς βρέθηκε στο άμεσο περιβάλλον τους.

Πάρα πολλοί μαθητές, οι οποίοι αποφοίτησαν από τις σχολές του Ευγενίου Γιαννούλη του Αιτωλού αναδείχθηκαν και έγιναν πατριάρχες, επίσκοποι και καθηγητές σε άλλες σχολές του υπόδουλου Ελληνισμού. Ο συνολικός αριθμός των δασκάλων του γένους που αποφοίτησαν από τα Βραγγιανά ανέρχονται περίπου στους 50. Στις σχολές των Αγράφων μαθήτευσε και ο μετέπειτα μεγάλος δάσκαλος, Κοσμάς ο Αιτωλός.

Σκοποθεσία

Η κατάθεση αυτής της μελέτης στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται με σκοπό να διερευνήσει την μεγάλη συμβολή του «Ελληνομουσείου Αγράφων», την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, επί Οθωμανικής Κυριαρχίας 17^{ος} – 18^{ος} αιώνας και συγκεκριμένα στο διάστημα 1661-1781 στην κοινωνική και πνευματική ζωή των Ελλήνων, στην υπόδουλη πατρίδα και την προσπάθεια που έγινε για να διαφωτίσει τους νέους και να τους διαπαιδαγωγήσει προς ελευθερίαν.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Διατρέχοντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι οι σχετικές αυτοτελείς αναφορές για το «Ελληνομουσείο Αγράφων» είναι περιορισμένες. Πιο συγκεκριμένα καταγράφουμε κυρίως τις αξιόλογες μελέτες Νικολάου Γ. Αλεξάκη, «Η διαρκής προσφορά της Σχολής Βραγγιανών» και Πρακτικά Συνεδρίου, Καρπενήσιον 7-10 Οκτωβρίου 2011, επιμέλεια Παναγιώτου Βλάχου, εκδ. Σύνδεσμος «Ευγένιος ο Αιτωλός», τ. Α΄- Β΄, Αθήναι 2014.

Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πως ιδρύθηκε η Σχολή και ποια ήταν η συνεισφορά της στο διαφωτισμό του υπόδουλο Ελληνικού γένους και στην απελευθέρωσή του;
- Ποια ήταν η μέθοδος διδασκαλίας και το πρόγραμμα σπουδών;
- Ποιοι ήταν σημαντικοί διδάσκαλοι της Σχολής;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο 17^{ος} και ο 18^{ος} αιώνας είναι η εποχή κατά την οποία οι Έλληνες προσπαθούν να οργανωθούν στο πλαίσιο που τους επέτρεπε η τουρκική εξουσία. Από τις αρχές του 17^{ου} αιώνα και ύστερα από μια μακρά περίοδο κοινωνικής και οικονομικής στασιμότητας στον ελλαδικό χώρο αρχίζουν να διανοίγονται νέες ευκαιρίες στον εμπορικό τομέα. Η συσσώρευση πλούτου σε όλο και περισσότερους Έλληνες των επαρχιών έδωσε ώθηση στην ίδρυση σχολείων καθώς θεωρούσαν κοινωνικά επωφελές να δωρίσουν ή να επενδύσουν στην παιδεία των συμπατριωτών τους. Συνεπώς από το δεύτερο μισό του 17^{ου} αιώνα η ελληνική παιδεία τονώνεται σε όλα τα επίπεδα και σε ευρεία γεωγραφική εξάπλωση (Παπασταματίου, Δ., Κοτζαγεώργης, Φ., 2015).

Σταδιακά δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανανέωση της ελληνικής παιδείας. Με την καθοδήγηση της Ορθόδοξης Εκκλησίας και με την πρωτοστατούσα μορφή του Πατριάρχη Κύριλλου Λούκαρη, αρχής γενομένης από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η παιδεία άρχισε να αποκτά σταθερές βάσεις, έχοντας ως εκπροσώπους σπουδαίες πνευματικές προσωπικότητες, όπως ο Θεόφιλος Κορυδαλλεύς, ο Ευγένιος Γιαννούλης, ο Αναστάσιος Γόρδιος. Αυτοί οι σπουδαίοι λόγιοι ίδρυσαν σχολεία, των οποίων το διδακτικό προσωπικό ανήκε σε μεγάλο ποσοστό στον κλήρο και η Εκκλησία διατηρούσε τον έλεγχο της διάδοσης της ελληνικής παιδείας.

Ο σημαντικότερος λόγιος κατά τον 17^ο αιώνα θεωρείται ο Θεόφιλος Κορυδαλέας με σπουδές στο ελληνικό Κολέγιο της Ρώμης και στο Πανεπιστήμιο της Πάδοβα. Επέστρεψε στον Οθωμανικό χώρο και δίδαξε στη γενέτειρά του την Αθήνα, στην Κεφαλονιά, στη Ζάκυνθο και τρεις φορές διετέλεσε διευθυντής της Πατριαρχικής Σχολής. Ο Κορυδαλέας βοήθησε στην διάδοση της αριστοτελικής φιλοσοφίας, έγραψε αρκετά συγγράμματα δημιούργησε έναν αξιόλογο κύκλο μαθητών ενώ το σύστημα διδασκαλίας του διατηρήθηκε ως βασικό στα σχολεία μέσης βαθμίδας μέχρι το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα (Παπασταματίου, Δ., Κοτζαγεώργης, Φ. 2015).

Ένας από τους επιφανέστερους μαθητές του Κορυδαλέα που αξίζει να αναφερθεί υπήρξε ο Ευγένιος Γιαννούλης, ο Αιτωλός, ιδρυτής τόσο του Ελληνομουσείου Αγράφων όσο και άλλων σχολών που λειτούργησαν την περίοδο αυτή στην Ελληνική περιφέρεια και αποτέλεσαν πόλους παιδείας. Στις περισσότερες περιοχές της Ελλάδας, μετά την υποδούλωση από τους Τούρκους, ο ελληνικός πληθυσμός περιήλθε σε

κατάσταση αμάθειας (Παπασταματίου, Δ., Κοτζαγεώργης, Φ. 2015).

Στο χώρο της Ευρυτανίας και των Αγράφων, η ελληνική παιδεία σημείωσε μια αξιοπρόσεκτη ανάπτυξη κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας. Τα Άγραφα γνώρισαν ακμή την περίοδο αυτή καθώς με την υπογραφή της συνθήκης του Ταμασίου παραχωρήθηκε αυτονομία στην περιοχή και σταδιακά δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της. Ο εκχρηματισμός της αγροτικής οικονομίας, η βιοτεχνική μεταποίηση των προϊόντων της κτηνοτροφίας καθώς και η ανάπτυξη διαφόρων άλλων κλάδων της βιοτεχνίας βοήθησαν το εμπόριο. Το γεγονός αυτό, ζωογόνησε τους κοινοτικούς θεσμούς, οι οποίοι αποτέλεσαν το πλαίσιο για την ίδρυση οργανωμένων εκπαιδευτικών πυρήνων (Γκιόλιας, 1986).

Μια ελπίδα πνευματικής αναγέννησης αναφάνηκε στην περιοχή των Αγράφων, καθώς από τα μέσα του 17^{ου} αιώνα άρχισαν να δραστηριοποιούνται λαϊκοί, αλλά κυρίως λόγιοι κληρικοί, και να ιδρύουν Σχολεία για τη μόρφωση των υπόδουλων ελληνοπαίδων ή ακόμη και Σχολών ανώτερης παιδείας για όσους είχαν την έφεση για ευρύτερη μόρφωση. Ασφαλώς το έργο της ίδρυσης Σχολείων στην Ευρυτανία δεν ήταν ένα εύκολο έργο για να μπορέσει να ολοκληρωθεί από έναν μόνο άνθρωπο μέσα σε λίγα χρόνια.

Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές (primary sources) – τεκμήρια, δημοσιεύματα στο τύπο και σε περιοδικά και ως δευτερογενείς πηγές (secondary sources): κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, - Manion, 1997).

Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας θα χρησιμοποιήσουμε την ιστορικό - συγκριτική ανάλυση (Ι.Σ.Α). Μάλιστα, θα ακολουθήσουμε μια πορεία δύο σταδίων. Στην αρχή, μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των ερευνητικών μας δεδομένων, θα προβούμε στην περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων μας. Στη συνέχεια, με αφορμή την προηγούμενη εικόνα και τις θεωρητικές μας παραδοχές, θα επιχειρήσουμε την επισήμανση - προσδιορισμό, επεξήγηση και ερμηνεία των ενδεχόμενων εξελίξεων ή μεταβολών του φαινομένου που μελετάμε στο χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να οδηγήσουμε παραπέρα τους θεωρητικής και πρακτικής υφής ερευνητικούς μας προβληματισμούς (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση, 2001: σ.39).

Συμπλέοντας με το τριμερές σχήμα του Heidegger «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία» με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου» (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.853), ελπίζουμε ότι θα οδηγηθούμε στη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων των κειμένων, των δηλουμένων και μη δηλουμένων, αναζητώντας την τόσο στον εξω-εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή σε μακροκοινωνικό επίπεδο, αφού, η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό, όσο και στον εσω-εκπαιδευτικό (μικροκοινωνικό επίπεδο) (Μπουζάκης, 2002:

σ.21). Η εκπαίδευση εξάλλου – ως πεδίο των κοινωνικών επιστημών – είναι ένα «πολυπαραγοντικό» και «πολυπαραδειγματικό» πεδίο (Καζαμιάς, 2002, σ.12), ένα και μόνο γεγονός μπορεί να δεχτεί περισσότερες της μιας ερμηνείες, ίσως, δε, και αντίθετες μεταξύ τους. Και βέβαια η ερμηνεία που δίνεται σ' ένα κοινωνικό φαινόμενο δηλώνει και το είδος της θεωρίας υπό την οποία το φαινόμενο αυτό εξετάζεται (Μουζέλης, 1997: σ. 37). Ο ερευνητής οφείλει να συλλάβει το βαθύτερο νόημα και να το φέρει σε αντιπαράθεση με το «πνεύμα» της εποχής αλλά και να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ψηφίστηκε (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.855).

Ίδρυση της Σχολής

Οι Οθωμανοί έκριναν ασύμφορη την εγκατάσταση φρουράς για τον στρατιωτικό έλεγχο της περιοχής των Αγράφων, θεωρώντας προτιμότερο να παραχωρήσουν στην περιοχή καθεστώς αυτονομίας και να εισπράττουν μία σταθερή φορολογία. Προχώρησαν λοιπόν το 1525 μ.Χ. στην υπογραφή της συνθήκης του Ταμασίου με την οποία παραχωρήθηκε αυτονομία στην περιοχή των Αγράφων, με αντάλλαγμα την υποχρέωση των κατοίκων να καταβάλλουν ετήσια φορολογία 50.000 γρόσια. Τα χρόνια που ακολούθησαν η περιοχή αναπτύχθηκε οικονομικά γεγονός που αποτυπώνεται στις μεγάλες εκκλησίες και μοναστήρια που χτίστηκαν αυτή την περίοδο (Γκιόλιας, 1999).

Την περίοδο εκείνη τα χωριά Φουρνά και Βραγγιανά παρουσίασαν οικονομική και πνευματική άνθηση, καθώς και αύξηση του πληθυσμού τους, όπως αναφέρει ο ιστορικός Απόστολος Βακαλόπουλος. Οι κάτοικοί της περιοχής είχαν ισχυρά τσελιγκάτα και ανθηρές βιοτεχνίες μάλλινων υφασμάτων και ευημερούσαν. Το ευνοϊκό και ευοίωνο περιβάλλον αυτονομίας και ανάπτυξης ισχυροποίησε τη θέληση των κατοίκων για Παιδεία.

Ειδικότερα, λόγω του κλίματός μεγαλύτερης ελευθερίας και της οικονομικής ανάπτυξης που επικρατούσε στην περιοχή, το 1661 επιτροπή προκρίτων των Βραγγιανών πήγε στο Καρπενήσι, συνάντησε και έπεισε τον Ευγένιο Γιαννούλη, τον Αιτωλό να εγκατασταθεί στα Βραγγιανά Αγράφων. Μετά από αίτημα των κατοίκων της ισχυρής κοινότητας των Αγράφων το 1661 ο Ευγένιος Γιαννούλης αναχώρησε από το Καρπενήσι όπου είχε ήδη ιδρύσει την σχολή του Καρπενησίου και μετέβη στα Μεγάλα Βραγγιανά Ευρυτανίας όπου ίδρυσε την περιώνυμη Σχολή Βραγγιανών ή Σχολή Γούβας Βραγγιανών ή το Ελληνομουσείο Αγράφων.

Οι ενέργειες των κατοίκων έδειχναν και τον υψηλό βαθμό ανάπτυξης της κοινωνικής τους συνείδησης καθώς η είδηση για τον ερχομό του Γιαννούλη στην κοινότητά προκάλεσε μεγάλο ενθουσιασμό και οι κάτοικοι υποστήριξαν ηθικά και οικονομικά την ίδρυση της Σχολής. Οι κάτοικοι εργάστηκαν πρόθυμα για να εγκαταστήσουν την σχολή στο μονύδριο της Αγίας Παρασκευής. Το δύσκολο έργο του Γιαννούλη συνέτρεξαν οικονομικά όχι μόνον οι ντόπιοι κάτοικοι αλλά και οι ξενιτεμένοι σε διάφορες χώρες όπως στην Πόλη και στην Βλαχία. Η σχολή λειτούργησε στον ιερό ναό της Αγίας Παρασκευής στη Γούβα Βραγγιανών και προσήλθαν σε αυτή πολυάριθμοι

φοιτητές από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Η ενίσχυση των απόδημων, καθώς και η μεγάλη έφεση των νέων για την παιδεία, απέδωσαν ουσιαστικούς καρπούς. Αυτό χαρακτηρίστηκε από τον φιλόλογο και εκπαιδευτικό Παρανίκα Ματθαίο (1832-1915): «οικητήριον των πάσαις Ελικωνιάδων Μουσών πολλού λόγου άξιον». Η Σχολή είχε δωμάτια για τους φοιτητές, αίθουσα διδασκαλίας, φαγητού, κελιά για τους δασκάλους και επιχορηγούνταν από τους φιλοπρόόδους κατοίκους «ει δυνάμεως είχαν τα παρ' εαυτών εχορήγουν», όπως γράφει ο Αναστάσιος Γόρδιος στη βιογραφία του Δασκάλου του Ευγενίου το 1703 στο Αιτωλικό.

Η σχολή απέκτησε πλουσιότατη και μοναδική για την εποχή βιβλιοθήκη, η οποία αριθμούσε 4.000 τόμους βιβλία στην ελληνική, στη λατινική και στη γερμανική γλώσσα, καθώς και πολλά παλαιά χειρόγραφα ελληνικού και ξένου περιεχομένου και κώδικες. Σήμερα, σώζεται μόνο ένα αντίτυπο του Λεξικού του Ησυχίου (έκδοσις Άλδου Μανουτίου, Βενετία 1514) με ιδιόχειρη αφιέρωση του Οσίου Ευγενίου Γιαννούλη: «...από το κελλίον, της ανηλίου Γούβας Βρανιανών εν έτει σωτηρίω αχ'πα' (1681), στον ενεργέτη του, φίλο και πνευματικό τέκνο του Φώτιο», το οποίο Λεξικό βρίσκεται στην κατοχή του Ευρυτάνα συμβολαιογράφου Κων/νου Ν. Οικονόμου, (Χαριλάου Τρικούπη 4, Αθήνα) σύμφωνα με την σχετική μαρτυρία του Νικολάου Γ. Αλεξάκη.

Σύμφωνα με τις πηγές που έχουμε στη διάθεσή μας, η ίδρυση, η οργάνωση και η συγκρότηση της Σχολής υπήρξε σπουδαίο και καθοριστικό επίτευγμα για τους υπόδουλους Έλληνες και η συνεισφορά της πολύτιμη στη διατήρηση της πνευματικής κληρονομιάς και γλώσσας. Η ίδρυση των σχολών είχε τρεις στόχους α) Την απόκτηση από τους Ελληνόπαιδες των απαραίτητων εγκυκλίων γνώσεων για την επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία τους. β) Τη σύνδεση της διδασκαλίας με τα ιδεολογικά ρεύματα της Ευρώπης και ιδίως με αυτά του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, γ) Την αφύπνιση της ελληνικής συνείδησης και την προετοιμασία της Ελληνικής Επανάστασης (Παπασταματίου, Δ., Κοτζαγεώργης, Φ. 2015).

Η Σχολή Βραγγιανών ή Ελληνομουσειό Αγράφων υπήρξε λαμπρό διαφωτιστικό κέντρο της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης και της ελληνοπρεπούς Παιδείας υψηλού μορφωτικού επιπέδου, αποτέλεσε φυτώριο Μεγάλων Δασκάλων του Γένους. Περίπου έναν αιώνα έλαμψε η σχολή των Μεγάλων Βραγγιανών σηματοδοτώντας την πορεία του υπόδουλου έθνους. Η σχολή αυτή κατατάσσεται από τον ερευνητή Κωνσταντίνο Σάθα κατά το 1872 μέσα στις τέσσερεις πιο σημαντικές σχολές αυτής της περιόδου μαζί με τις σχολές των Ιωαννίνων, Αθηνών και της Χίου. Τα Ορλωφικά σταμάτησαν την ακμή της σχολής.

Η μέθοδος και το πρόγραμμα διδασκαλίας στη Σχολή των Βραγγιανών

Η σχολή των Βραγγιανών ήταν ανώτερη σχολή. Υπήρχε μία τάξη αρχαρίων, στην οποία δίδασκε ο ίδιος ο Ευγένιος Γιαννούλης Θρησκευτικά, Φιλοσοφία, Λατινικά,

Γεωγραφία, Αστρονομία και Επιστολογραφία. Ο μαθητής του και διάδοχός του στη διεύθυνση της σχολής Αναστάσιος Γόρδιος δίδασκε Εισαγωγή στις Επιστήμες, Θεολογία, Κλασική Φιλολογία, Φιλοσοφία και Φυσικομαθηματικές Επιστήμες. Ο Γόρδιος ήταν υπεύθυνος και για τη συγγραφή των σχετικών διδακτικών βιβλίων (Νταβαρίνος, Ρ., 2016).

Οι σχολές της εποχής πιθανότατα διαμόρφωναν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Η ανώτερη παιδεία που μέχρι τότε ήταν περιορισμένη σ' έναν μικρό αριθμό μορφωμένων του κύκλου των Φαναριωτών και του κύκλου του Πατριαρχείου Κων/λεως, φαίνεται να διευρύνεται πλέον με νέες εστίες που δημιουργήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο. Τα πνευματικά φώτα και τις εμπειρίες του ο Γιαννούλης τα μετέφερε στο κέντρο της Ελλάδας, στα «πυρίφλεκτα Άγραφα», όπως τα αποκαλούσε ο ίδιος σε επιστολές του.

Η πνευματική προσφορά του Γιαννούλη και του μαθητή του Γορδίου αποδεικνύει ότι τα σημάδια της πνευματικής αλλαγής δεν παρέμειναν περιορισμένα στους φαναριώτικους κύκλους. Επίσης η προσφορά τους μέσω του εκπαιδευτικού και συγγραφικού τους έργου έγκειται και στην χρήση της δημόσιας γλώσσας (Τσίγκου, 2018). Ο Γιαννούλης και ο Γόρδιος ανήκουν στη μερίδα των Ορθοδόξων κληρικών που επέλεξαν να επικοινωνήσουν με τον απλό λαό χρησιμοποιώντας την γλώσσα του.

Ο διδάκτορας της Ιστορικής Γεωγραφίας, Ιωάννης Νεραντζής, αναφέρει πως πρώτος ο Ευγένιος Γιαννούλης υπόσχεται παιδεία για όλον τον λαό. Ενδεικτικά υποστηρίζει πως από τον 16^ο αιώνα και εξής επικράτησε στις κοινωνίες της Μεσογειακής Ευρώπης ένας τύπος παιδείας που είχε κυρίως, θρησκευτικό-εκκλησιαστικό περιεχόμενο. Ο Ευγένιος Γιαννούλης υπήρξε από τους πρώτους λόγιους και διδασκάλους που το αντιλήφθηκε και συνέβαλε στη βελτίωση της προσφερόμενης παιδείας στις Σχολές, όπου ο ίδιος δίδαξε και τις οποίες ίδρυσε. Σε επιστολή του, αναφέρει ότι το έργο των Σχολών δεν στόχευε μόνο *«είς ωφέλειαν...του ποιμνίου, αλλά και του Ελληνικού Γένους παντός, όπως και ότι «ου δόξαν θηρεύοντες ματαίαν, αλλ' εις την του λαού μόνον αποσκοπούμεν ωφέλειαν»*. Συνεπώς αυτός και οι μαθητές του, παρείχαν λαϊκή παιδεία και μόρφωση προς όλο τον πληθυσμό. Γι' αυτό *«επί εξ και πλέον δεκαετίας έτρεφε και ανέπτυσσε με τους πνευματικούς του καρπούς πλήθη μαθητών»*.

Δεύτερος στη χρονολογική σειρά, κατά τον Νεραντζή, υπήρξε ο Αναστάσιος Γόρδιος μεταξύ των λογίων του 17^{ου} αιώνα που εισήγαγαν και χρησιμοποίησαν στη συγγραφή τους την τότε καθομιλούμενη δημοτική γλώσσα παράλληλα με την αττικίζουσα λόγια γλώσσα. Το έργο του Αναστασίου Γορδίου επίσης ανταποκρινόταν στη λαϊκή απαίτηση να γραφτούν σχολικά μαθητικά εγχειρίδια και θεολογικά κείμενα, κατανοητά από τον απλό και αγράμματο λαό.

Και οι δύο συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα χρήσης της τότε καθομιλουμένης λαϊκής γλώσσας, ώστε να γίνει ο λόγος τους, γραπτός και προφορικός, κατανοητός από τον λαό.

Το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο κλήθηκαν να διδάξουν ο Γιαννούλης και ο Γόρδιος ήταν ιδιαιτέρως επιβαρυνμένο για τον λαό, αφού το πνευματικό επίπεδό του είχε υποτιμηθεί και περιφρονηθεί. Η σχολή λειτούργησε σε πλήρη ακμή μέχρι την εξέγερση του 1770. Τα Ορλωφικά είχαν κυριολεκτικά καταλυτικές συνέπειες για την σχολή, η οποία ανέστειλε την λειτουργία της και πιστεύεται ότι υπέστη καταστροφή κατά την επανάσταση του 1770.

Διάδοχος και συνεχιστής του Αναστασίου Γορδίου στο Ελληνομουσείον Αγράφων των Μεγάλων Βραγγιανών (1729-1734) αναδείχθηκε ο Θεοφάνης Ρίζος ο Φουρνιώτης, ο οποίος είχε μαθητή του τον Κοσμά Αιτωλό, συμπολίτη του Ευγενίου Γιαννούλη και αργότερα εθναπόστολο. Μετά τη φθίνουσα πορεία του Έλληνομουσείου ο Θεοφάνης αναχώρησε και δίδαξε στις σχολές των Ιωαννίνων, του Τυρνάβου και, τέλος, στη γενέτειρά του, στη σχολή της Φουρνάς. Το Έλληνομουσείον Αγράφων λειτούργησε έως το 1781.

Κατά συνέπεια, μετά την καταστροφή της Σχολής η βιβλιοθήκη διασκορπίστηκε. Η σπουδαία βιβλιοθήκη αποτελούμενη κυρίως από τη μεγάλη συλλογή του Αναστασίου Γορδίου, αληθινό εθνικό θησαυροφυλάκιο, διασκορπίστηκε και ένα μέρος της περιήλθε στην αρχοντική οικογένεια Τσολάκογλου από τη Ρεντίνα, για να καταστραφεί τελικά από πυρκαγιά κατά τη διάρκεια της Επανάστασης του 1821. Σύμφωνα με μαρτυρίες ο Δημήτριος Τσολάκογλου *«περί τους χιλίους τόμους εκ της του Γορδίου πολυτίμου βιβλιοθήκης αφήρεσε και κατείχεν εν τη οικία του, εν οίς υπήρχον και τινα εν μεμβράναις αρχαία χειρόγραφα»*.

Οι σημαντικοί διδάσκαλοι της Σχολής

Προκειμένου να μην αφανιστεί ο Ελληνορθόδοξος Χριστιανισμός μεγάλες πνευματικές μορφές εκείνης της εποχής συνέβαλαν στην πνευματική αναγέννηση του Ελληνικού Έθνους. Σε αυτή τη μεγάλη προσπάθεια, σπουδαία αποδείχτηκε η συμβολή στην παιδεία και γενικά στον λαό, δύο μεγάλων ανδρών, του διδασκάλου Ευγενίου Γιαννούλη και του μαθητή του Αναστασίου Γορδίου.

Ευγένιος Γιαννούλης ο Αιτωλός

Ο όσιος Ευγένιος Γιαννούλης ο Αιτωλός, μια μεγάλη πνευματική και χαρισματική προσωπικότητα έβαλε τη δική του σφραγίδα στην προάσπιση της Ορθοδοξίας και στην υπόθεση της παιδείας του υπόδουλου ορθοδόξου ελληνικού λαού. Υπήρξε στα χρόνια της τουρκοκρατίας διδάσκαλος του Γένους.

Έζησε τον 17ο αιώνα, στην εποχή της πιο σκληρής δουλείας για τους υπόδουλους λαούς της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Γεννήθηκε στο χωριό Μέγα Δένδρο, κοντά στο Θέρμο της Αιτωλίας το 1597. Καταγόταν από φτωχούς, αλλά ευσεβείς γονείς και από μικρός είχε δύο πόθους, τον μοναχικό βίο και την μάθηση. Έμαθε τα πρώτα γράμματα και εκκλησιαστική μουσική από τον λόγιο Γέροντα Αρσένιο στο μοναστήρι της Παναγίας Βλοχού. Μετά ακολούθησε τον Αρσένιο στα Άγραφα και κατέληξε στη

Μονή Τροβάτου Αγράφων, όπου υπήρχαν δύο ενάρετοι και γραμματισμένοι Γέροντες, για να αυξήσει τις γραμματικές του γνώσεις και να μυηθεί στην μοναχική ζωή.

Σε ηλικία μόλις δεκαεπτά ετών, το 1616, πήγε στην ξακουστή Μονή Τατάρνης, όπου εκάρη μοναχός και μετά από δύο χρόνια χειροτονήθηκε διάκονος. Κατόπιν έφυγε στο Άγιο Όρος και εγκαταστάθηκε στην Ιερά Μονή Ξηροποτάμου. Εκεί έμαθε την αρχαία ελληνική γλώσσα και τις άλλες επιστήμες. Μελέτησε σε βάθος τους αρχαίους κλασικούς συγγραφείς. Όταν ολοκλήρωσε εκεί τις σπουδές του, πεζοπορώντας για πολλές ημέρες επέστρεψε στα Άγραφα στη Μονή Τροβάτου.

Στα 1619 μετέβη στην Αλεξάνδρεια, όπου χειροτονήθηκε πρεσβύτερος από τον δυναμικό Πατριάρχη Αλεξανδρείας και μετέπειτα Οικουμενικό Πατριάρχη Κύριλλο Λούκαρη, με τον οποίο συνδέθηκε με βαθιά φιλία. Κατόπιν μετέβη για προσκύνημα στους Αγίους Τόπους, όπου υπηρέτησε από το 1619 μέχρι το 1622 ως εφημέριος του πατριαρχικού παρεκκλησίου Αγίου Κωνσταντίνου. Εκεί ένωσε το δικό του αγώνα με τον αγώνα των αγιοταφитών πατέρων για τη διάσωση των Ιερών Προσκυνημάτων και ιδιαίτερα του Παναγίου Τάφου από τις ραδιουργίες των αιρετικών παπικών και Αρμενίων.

Όμως επειδή ήθελε να συμπληρώσει τις σπουδές του και να βοηθήσει το υπόδουλο Γένος, γύρισε στην Ελλάδα και φοίτησε σε σχολές, αρχικά στα Τρίκαλα και μετά στην Κεφαλονιά, όπου σπούδασε κοντά στον σοφό δάσκαλο Παΐσιο Μεταξά. Ακολούθως στη Ζάκυνθο, όπου μαθήτευσε κοντά στο φημισμένο δάσκαλο Θεόφιλο Κορυδαλλέα, όπου έμεινε κοντά του επτά χρόνια, από το 1629 μέχρι το 1636. Ήδη είχε αναδειχθεί σε μια σπουδαία πνευματική προσωπικότητα. Ως κληρονόμος της αρχαίας Ελληνικής παιδείας τοποθετούσε στην κορφή των αξιών την αρετή, ως ήθος, ως σκέψη, ως πράξη, ως συμπεριφορά, ως φρόνηση, ως μέτρο ηθικής αυτοκαταξίωσης του ανθρώπου.

Στα 1636, ο νέος Οικουμενικός Πατριάρχης Κύριλλος Λούκαρης, ο οποίος μόλις ανέβηκε στον πατριαρχικό θρόνο, αποφάσισε να αναβαθμίσει την πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή. Γι' αυτό κάλεσε τον Θεόφιλο Κορυδαλλέα να αναλάβει τη διεύθυνση της Σχολής. Ο Θεόφιλος πήρε μαζί του και τον Ευγένιο, ο οποίος τοποθετήθηκε ως εφημέριος στο Ναό του Κοντοσκαλίου. Λίγο μετά μαθήτευσε κοντά στο δάσκαλο Μελέτιο Συρίγο, αλλά επέτρεψε και πάλι στον Κορυδαλλέα.

Ο Πατριάρχης Κύριλλος Λούκαρης τον πήρε κοντά του, ως άμεσο συνεργάτη του. Αυτό είχε ως αφορμή να βιώσει από κοντά τις περιπέτειες και τους διωγμούς του μαρτυρικού Πατριάρχη, λόγω της προσήλωσης του στην Ορθοδοξία. Στη συνέχεια υπέστη και ο ίδιος ο Ευγένιος διωγμούς, ως φίλος και συνεργάτης του Λουκάρη. Θεώρησε πως το Γένος είχε ανάγκη από παιδεία για να αφυπνιστεί και πως τα δικά του εφόδια έπρεπε να τα δώσει στους υπόδουλους συμπατριώτες του.

Γι' αυτό έφυγε από την Πόλη και εγκαταστάθηκε στην Άρτα, όπου διεύθυνε την εκεί σχολή ως το 1640. Το 1641 τον βρίσκουμε δάσκαλο στο Αιτωλικό, όπου ταλαιπωρήθηκε και κλείστηκε στη φυλακή από τους Τούρκους και κατόπιν στο

Μεσολόγγι, όπου δίδαξε ως το 1645. Λίγο μετά έφυγε για το Καρπενήσι, όπου ανήγειρε μεγάλο Ναό της Αγίας Τριάδος και στον περίβολό του ίδρυσε την περίφημη Σχολή Ανωτέρων Γραμμάτων, η οποία απέβη κέντρο πνευματικής αναγεννήσεως της ευρύτερης περιοχής.

Στα 1661 μετέβη στα Βραγγιανά τη Ευρυτανίας, όπου ίδρυσε την εκεί σπουδαία σχολή στη Μονή της Αγίας Παρασκευής, η οποία αργότερα ονομάστηκε «Έλληνομουσείον Αγράφων». Παράλληλα με το εκεί διδακτικά του καθήκοντα, ασκούσε και πλούσιο ιεραποστολικό και πνευματικό έργο. Με δικές του ενέργειες ιδρύθηκε σχολή και στο Αιτωλικό.

Στα 1675 ξαναγύρισε στο Καρπενήσι, όπου δίδαξε για κάποιο καιρό. Περιπλανήθηκε στη Ναύπακτο, στο Μεσολόγγι και στο Αιτωλικό στην συνέχεια γύρισε στη Μονή Τατάρνας, όπου παρέμεινε λίγο καιρό για την προσωπική του ανάπαυση και περισυλλογή. Στη συνέχεια ανέβηκε ξανά στα Βραγγιανά, όπου δίδαξε στη Σχολή ως το 1680 και μέχρι το τέλος της ζωής του.

Υπήρξε μια χαρισματική εκκλησιαστική και πνευματική προσωπικότητα. Ένας φωτισμένος άνθρωπος που μας άφησε αξιόλογο συγγραφικό έργο και σπουδαίες σημασίας επιστολές, οι οποίες αποπνέουν άρωμα γνήσιας Ορθοδοξίας και βαθιάς ελληνομάθειας. Συγκαταλέγεται στους Διδασκάλους του Γένους και στους μεγάλους εκκλησιαστικούς καθοδηγητές της Εκκλησίας μας. Η παρουσία του Ευγένιου Γιαννούλη στον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο των Αγράφων, ήταν μια εξαιρετική συγκυρία για την οργάνωση και την διάδοση της Ελληνικής παιδείας.

Αναστάσιος Γόρδιος

Ο ιερομόναχος Αναστάσιος Γόρδιος υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους λογίους και διδασκάλους του β' μισού αιώνα του ΙΖ' και των αρχών του ΙΗ' αιώνα. Ο επιφανέστερος μαθητής του, αντάξιος διάδοχος και συνεχιστής του εκπαιδευτικού έργου του Ευγένιου Γιαννούλη του Αιτωλού υπήρξε αναμφισβήτητα ο Αναστάσιος Γόρδιος. Από τους σπουδαιότερους εισηγητές της διδασκαλίας των επιστημονικών γνώσεων στο Έλληνομουσείον των Αγράφων.

Ο Αναστάσιος Γόρδιος δίδασκε Εισαγωγή στις Επιστήμες, Θεολογία, Κλασική Φιλολογία, Φιλοσοφία και Φυσικομαθηματικές Επιστήμες. Ενδιαφερόταν και για τη συγγραφή των σχετικών διδακτικών βιβλίων. Αλλά εκτός από το σημαντικότερο έργο του ως διδασκάλου αξιόλογη για την εποχή του υπήρξε η δωρεάν κοινωφελής προσφορά του ως ιατρού.

Ο Αναστάσιος Γόρδιος, υπήρξε ίσως μοναδικό φαινόμενο λογίου, ο οποίος αφιέρωσε 24 συναπτά έτη σε σπουδές και 42 έτη στη διδασκαλία των ελληνικών γραμμάτων. Στην Πάδοβα και στο Πατάβιο Πανεπιστήμιο ο Γόρδιος πραγματοποίησε επιτυχείς φιλοσοφικές, φιλολογικές, θεολογικές και ιατρικές σπουδές. Συνέχισε στην Ρώμη

σπουδές στις φυσικομαθηματικές επιστήμες. Τα περισσότερα έτη τα ανάλωσε διδάσκοντας στη σχολή των Μεγάλων Βραγγιανών.

Ο Αναστάσιος Γόρδιος θεωρούνταν ένας από τους ικανότερους δασκάλους της εποχής του, γι' αυτό ήρθε σε επαφή με αξιόλογους ανθρώπους. Ήταν πολυμερέςτατη φυσιогνωμία, άριστος γνώστης της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας, κάτοχος της λατινικής, ιταλικής και γαλλικής γλωσσών. Παράλληλα προς τα εκπαιδευτικά και διδακτικά καθήκοντά του, ως επιστήμων ιατρός προσέφερε τις πολύτιμες υπηρεσίες του επ' αγαθώ των συνανθρώπων της περιοχής του. Αν και είχε προτάσεις να παραμείνει σε ξένα πανεπιστήμια ή να καταλάβει υψηλές θέσεις σε αυλές Ηγεμόνων, με δαψιλείς αμοιβές, ο Γόρδιος, όπως γράφει σε μία επιστολή του, προτίμησε να επιστρέψει στην υπόδουλη πατρίδα του, για να διαφωτίσει τους νέους και να τους διαπαιδαγωγήσει προς έλευθερίαν. Υπήρξε προσωπική επιλογή του να παραμείνει σε αυτή τη δυσπρόσιτη περιοχή λόγω της υπερβολικής του αγάπης για τον τόπο του, αλλά και της έντονης επιθυμίας να ξαναζωντανέψει τη γενέτειρά του και να πείσει τους ξενιτεμένους συμπολίτες του να επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημαράς: *«Λίγοι είναι οι λόγιοι που τείνουν προς την αναχώρηση, και μένουν ασυγκίνητοι στα καλέσματα που τους γίνονται. Σαν τυπικός εκπρόσωπος αυτού του είδους μπορεί να μνημονευθεί ο Αναστάσιος Γόρδιος ο οποίος σπουδαγμένος στην Δύση την Ιατρική, αρνήθηκε τις δελεαστικές προτάσεις που του έκαναν από τόπους με προηγούμενο πολιτισμό και έμεινε στην πατρίδα του τα Βρανιανά...»*. Αδιαφορώντας για δόξα και αξιώματα στάθηκε στο ύψος της πνευματικής του αποστολής και προσπάθησε μέσα από τις επιστολές του να στηρίζει και να εμψυχώνει τους συμπατριώτες του. Είναι διάχυτη σε όλες τις επιστολές του Γορδίου η βαθιά και ανιδιοτελής αγάπη του προς τους συμπολίτες του και τον τόπο καταγωγής του.

Ο Γόρδιος ξεπέρασε τον δάσκαλό του Ευγένιο Γιαννούλη στην εκπόνηση συγγραμμάτων. Εικάζεται πως καθώς παρέμεινε για μεγάλο χρονικό διάστημα στο Αιτωλικό και στα Βρανιανά διέθετε χρόνο για συγγραφή, ενώ ο δάσκαλός του Ευγένιος μετακινούνταν από περιοχή σε περιοχή. Ο Γόρδιος για τις ανάγκες της διδασκαλίας συνέγραψε για τους μαθητές του αρκετά έργα.

Ο Αναστάσιος Γόρδιος απεβίωσε στις 7 Ιουνίου του 1729 και ενταφιάσθηκε την επόμενη ημέρα Κυριακή, πλησίον του διδασκάλου του Ευγενίου Γιαννούλη, στο νάρθηκα του ιερού ναού της Αγίας Παρασκευής, στη Γούβα των Μεγάλων Βραγγιανών Ευρυτανίας, η φιλανθρωπία του και η έμπρακτη αγάπη του προς τη γενέτειρα πατρίδα του.

Την αρετή και την ευρεία μόρφωση του Αναστασίου Γορδίου πολλοί θαύμασαν και επαίνεσαν. Το διδακτικό και συγγραφικό έργο του υπήρξε πολύ μεγάλο και πολύ αξιόλογο. Και μόνο οι πολυπληθείς επιστολές του, σε απλή γλώσσα, αποτελούν ανεκτίμητο θησαυρό. Οι περίπου 500 από τις επιστολές του φαίνεται ότι έχουν γραφτεί στα ορεινά Βρανιανά κατά τα τελευταία χρόνια της εκεί παραμονής του.

Συμπεράσματα

Τον 17ο αιώνα αρχίζουν να εμφανίζονται τα επώνυμα σχολεία με τους επιφανείς δασκάλους που μας οδηγούν στον καινούργιο κύκλο της εποχής της ανώτερης ελληνικής παιδείας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα Ελληνομουσεία ενίσχυαν με τους δασκάλους τους, την ελληνική ψυχή και συγκροτούσαν τη νεότερη εθνική ταυτότητα.

Η περιοχή των Αγράφων είχε γίνει εστία πνευματικής αναγεννήσεως της υποδούλου Ελλάδος, λόγω της εκεί χαλαρής τουρκικής δουλείας. Η σχολή των Βραγγιανών ή το Ελληνομουσείο Αγράφων, ανώτατη σχολή γραμματικών και θρησκευτικών σπουδών που ίδρυσε ο Ευγένιος Γιαννούλης ο Αιτωλός αναδείχτηκε σ' ένα αληθινό κέντρο σπουδών που προσέλκυσε ανθρώπους του πνεύματος.

Η πνευματική παρουσία του Ευγενίου Γιαννούλη στην Ευρυτανία ήταν μια εξαιρετική συγκυρία για την οργάνωση και τη διάδοση της ελληνικής παιδείας. Η σχολή των Μεγάλων Βραγγιανών έλαμψε έναν περίπου αιώνα και σηματοδότησε την πορεία του υπόδουλου ελληνικού έθνους.

Η προσφορά των Διδασκάλων του Γένους, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται οι σχολάρχες ιερομόναχοι Ευγένιος Γιαννούλης και Αναστάσιος Γόρδιος έγκειται στο ότι συνέβαλαν τα μέγιστα ώστε οι Έλληνες κάτοικοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας να μην μένουν πολιτισμικά μόνο σε μια προφορικά μεταδιδόμενη «λαϊκή κουλτούρα», αλλά να λαμβάνουν γνώση μέσα από τις κατά τόπους Σχολές και τα Φροντιστήρια μέσης βαθμίδας. Πάρα πολλοί μαθητές, οι οποίοι αποφοίτησαν από τις σχολές του Ευγενίου Γιαννούλη του Αιτωλού αναδείχθηκαν και έγιναν πατριάρχες, επίσκοποι και καθηγητές σε άλλες σχολές του υπόδουλου Ελληνισμού.

Η Σχολή των Αγράφων στα Μεγάλα Βρανιανά (Βραγγιανά) αναδείχθηκε σε κέντρο πνευματικής άνθισης και ανόθευτης θρησκευτικής ορθόδοξης πίστης, αποτελεί σπουδαίο ιστορικό κεφάλαιο με διαχρονική σημασία για τη σημερινή εποχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Vivliografikés anaforés

- Alexákis D. Chr. (1991). Vrangianá Agráfon kai Ellinomouseío Agráfon, Athína.
- Alexákis D. Chr. (2004). Ta grámmata stin periochí Agráfon katá tin Tourkokratía, Athína.
- Alexákis G. N. (2014). «I diarkís prosforá tis Scholís Vrangianón í Ellinomouseíou Agráfon stin adiákopi synochí tou Génous mas», Ósios Evgénios o Aitolós kai ai Scholaí ton Agráfon katá tin Tourkokratían, Praktiká Synedríou, Karpeníision 7-10 Oktovríou 2011, epiméleia Panagiótou Vláchou, ekd. Sýndesmos «Evgénios o Aitolós», t. A' - V', Athínai, s. 615-626.

- Vakalópoulos E. A. (1974). «I orgánosi tou Génous ypó tous Toúrkous kai i epiviosi tou. Oi koinótites. Oikonomikés kai dimografikés exelíxeis», Istoría Ellinikou Éthnous, Ekdotikí Athinón t. 10, Athína.
- Vakalópoulos E. A. (1976). Istoría tou Néou Ellinismoú: Tourkokratía 1453-1669. t. V': Oi istorikés váseis tis neoellinikís koinonías kai oikonomías, Thessaloníki.
- Vakalópoulos E. A. (1974). Pnevmatikós víos kai paideía, stin Istoría tou Ellinikou Éthnous, Ekdotikí Athinón, t. 10, Athína.
- Vasileíou P. (1971). «O Anastásios Górdios kai to érgon tou (1654-1729)», Thessaliká Chroniká, 10.
- Vasileíou P. (1983). O megálos Didáskalos tou Génous Evgénios Giannoúlis o Aitolós kai oi spoudaióteroi mathités ton Scholón ton Agráfon, Istorikés Ekdóseis Stéf. Vasilópoulos, Athína.
- Gkiólias M. (1986). Symvolí stin istoría tou koinonikou kai politistikou chórou tis Evrytanías kai ton Agráfon katá tin Tourkokratía, Athína Symvolí stin istoría tou koinonikou kai politismikou chórou tis Evrytanías kai ton Agráfon katá tin Tourkokratía, prólogos Konstantínou Tsátsou, ekd. Etaireías Evrytánon Epistimónon, Athína.
- Dimarás K. (2000). «Ap' tis prótes rízes os tin epochí mas», Istoría tis Neoellinikís Logotechnías, Ekd. Íkaros, Athína.
- Evangelídis T. (1936). I Paideía epí Tourkokratías, Elliniká scholeía apó tis alóseos méchri Kapodistríou, t. A', Athínai.
- Kágka I. (2017). Theologikés kai istorikés prosengíseis mésa apó tis epistolés tou Anastásiou Gordíou (Diathésimo on line <https://qa.auth.gr/> prospelástike stis 10/2/21).
- Nerantzís G. I. (2014). «Evgénios Giannoúlis, Anastásios Górdios kai to glossikó zítima: mía ádili schési», Ósios Evgénios o Aitolós kai ai Scholaí ton Agráfon katá tin Tourkokratían, Praktiká Synedríou, Karpeníision 7- 10 Oktovríou 2011, epiméleia Panagiótou Vláchou, ekd. Sýndesmos «Evgénios o Aitolós», t. A'-V', Athína, s. 205-263.
- Ntavarínos, P. (2016). Lógioi tou Neoellinikou Diafotismoú stin periochí ton Agráfon epí Othomanikís Kyriarchías (Diathésimo on line <https://blogs.sch.gr> prospelástike stis 5/3/21)
- Sakellários N. K. (2008). Ipeirotikós Neoellinikós Diafotismós, Athína.

- Tσίγκου S. (2018). Ο Εvgénios ο Aitolós kai i prosforá tou stin Paideía katá ton 17o aióna (Diathésimo on line <http://ikee.lib.auth.gr/> prospelástike stis 8/2/21)
- Tsiólis K. (Epimel.) (2005). Praktiká Imerídas Politistikou Syllógou Vrangianitón «Anastásios Górdios» me théma: O Anastásios Górdios kai i periochí ton Agráfon, Megála Vrangianá, 25 Ioulíou 2004, Athína.
- Papastamatiou, D., Kotzageórgis, F. (2015). I paideía. [Kefálaio Syngrámmatos]. Sto Papastamatiou, D., Kotzageórgis, F. 2015. Istoría tou néou ellinismoú katá ti diárkeia tis othomanikís politikís kyriarchías. [ilektr. vivl.] Athína: Síndesmos Ellinikón Akadimaïkón Vivliothikón. kef 11. tóm. V', sel. 924.

Κοινωνική πολυπλοκότητα και εκπαιδευτική ηγεσία: Εθνική ταυτότητα και πολυπολιτισμικότητα, το σχολείο στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

Βουβούση Μαρία, Απόφοιτη του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Msc. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Τουρισμού και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Msc. Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Περίληψη

Βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων σχολείων είναι η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν ευρύ φάσμα προβλημάτων ως προς τη μάθηση και την σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, που δημιουργούν προκλήσεις σε σύγκριση με το παρελθόν. Έγινε αντιληπτό ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δεν καλύπτει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Μολονότι κάθε χώρα έχει τα δικά της πολιτιστικά δεδομένα, έχουν συντελεστεί αλλαγές στην επικοινωνία, οι οποίες αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις παραδοσιακές αξίες τους με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών. Οι αλλαγές αυτές οδηγούν, αναπόφευκτα, στην ανάγκη για διαφοροποίηση και των εκπαιδευτικών θεσμών. Στην ομαλή προσαρμογή όλων των μαθητών θα συντελέσει η καλλιέργεια συγκεκριμένων ανθρωπιστικών αξιών (σεβασμός, ανεκτικότητα, ισότητα, αλληλεγγύη, συνεργασία κ.λπ), αξίες, που στοχεύουν σε ένα διαπολιτισμικό και δημοκρατικό αναπροσανατολισμό της συμπεριφοράς όλων. Για την επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται η ύπαρξη επικοινωνιακής δεξιότητας και η ικανότητα προσέγγισης διαφορετικών αντιλήψεων και τρόπων σκέψης, αποστασιοποιημένες από την κυρίαρχη κουλτούρα.

Social complexity and educational leadership: National identity and multiculturalism, the school in the globalized environment

Maria P. Vouvousi

Abstract

A key feature of modern schools is the existence of a large number of students from different socio-cultural contexts. Many students face a wide range of learning and school and psychosocial adjustment problems, which are more challenging than in the past. It was realized that the way the school operates does not cover the psychosocial needs of the students. Although each country has its own cultural background, changes have taken place in communication, forcing societies to reconcile their traditional values with the rising globalization of cultures. These changes inevitably lead to the need to diversify educational institutions as well. The cultivation of specific humanitarian values (respect, tolerance, equality, solidarity, cooperation, etc.), values will contribute to the smooth adaptation of all students. aimed at an intercultural and democratic reorientation of everyone's behavior. The success of intercultural education requires the

existence of communication skills and the ability to approach different perceptions and ways of thinking, distanced from the dominant culture.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο έχει να αντιμετωπίσει κάποιες από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στην ιστορία του. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται, καθώς οι σημερινοί μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και αυτό δημιουργεί μεγαλύτερες προκλήσεις σε σύγκριση με το παρελθόν. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στους τομείς της μάθησης και της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Έχει γίνει, λοιπόν, αντιληπτό, ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί σήμερα το σχολείο δεν καλύπτει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι ραγδαίες εξελίξεις στην κοινωνία, την παγκόσμια οικονομία και την τεχνολογία δημιουργούν ολοένα μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις από τα σχολεία, γεγονός που συμβάλλει, επίσης, στην ύπαρξη επιπλέον προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο και το προσωπικό του.

Είναι γεγονός ότι εκπαιδευτικά συστήματα, μέχρι σήμερα, υιοθετούν κατά κύριο λόγο μια κοσμοθεωρία που στηρίζεται στις αρχές του νεωτερισμού. Η θεώρηση αυτή αποδέχεται τη γραμμική ανάπτυξη κοινωνικών συστημάτων και θεωρεί την απόκτηση γνώσεων ως κλειδί για την περαιτέρω εξέλιξη της κοινωνίας και του ατόμου. Ωστόσο, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται σε ένα τέτοιο σκεπτικό παραβλέπει την κοινωνική και πολιτισμική ετερότητα και πολυπλοκότητα. Οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία είναι, ακόμη και σήμερα, η κοινωνικο-οικονομική θέση των γονέων, μια ενδεχόμενη μεταναστευτική εμπειρία και το φύλο το παιδιού. Συστήματα τέτοιου είδους συντελούν σε ένα υψηλό κόστος ατομικής και κοινωνικής αδικίας. Τα προσδοκώμενα standards ορίζονται, κατά κανόνα, εξωθεσμικά και αποτελούν σημεία αναφοράς και σύγκρισης των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αυτής της μορφής υπακούουν στη λογική βιομηχανικών κοινωνιών και επηρεάζονται άμεσα από αυτή στη διαμόρφωση τόσο της εσωτερικής πολιτικής τους όσο και της διδασκτέας ύλης (Φθενάκης, Fthenakis, 2009).

Είναι προφανές ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί σήμερα το σχολείο δεν καλύπτει όσο θα έπρεπε τις ανάγκες πολλών μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Γι' αυτό το λόγο, το διεθνές ενδιαφέρον για τη διαχείριση της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αυξάνεται συνεχώς και θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Οι διευθυντές οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες ως προς αυτή την κατεύθυνση και να αντιμετωπίσουν τη διαχείριση της ετερότητας όχι μόνο ως πρόβλημα, αλλά και ως πρόκληση (Κυριάκου & Χατζηπαναγιώτου, Kiriakou - Xatzipanagiotou 2001). Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι καθοριστικός στο μετασχηματισμό του σχολείου και στη διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας του έτσι ώστε αυτό να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις σύγχρονες προκλήσεις και να είναι αποτελεσματικό. Ο

διευθυντής δεν είναι μόνο ο διοικητικός, αλλά και ο επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου να φέρει σε πέρας το πολύπλευρο έργο του, ασκεί εξουσία, επηρεάζει το διδακτικό προσωπικό που υπηρετεί στη σχολική του μονάδα και καλείται να εξασφαλίσει την αρμονική και ομαλή λειτουργία της. Από αυτή τη θέση καλείται να προωθή την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της, οι οποίοι, μεταξύ των άλλων, συντείνουν στη διαμόρφωση και την καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών και τη δημιουργία ενός θετικού και δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο όλοι θα νιώθουν αποδεκτοί (Στραβάκου, Stravakou 2003· Μελισσόπουλος, Melissopoulos 2006).

Ο ρόλος του σχολείου στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί πλέον πραγματικότητα στη σημερινή κοινωνία και το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό από τις μεταβολές και αναδιαρθρώσεις στις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς θεσμούς. Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην επικοινωνία, ως απόρροια των αλλαγών στην τεχνολογία, αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις δικές τους τοπικές παραδοσιακές αξίες με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών (Arnove & Torres, 1999). Παρόλα αυτά, η πολιτισμική εικόνα διαφέρει από χώρα σε χώρα, αφού η καθεμιά αποτελεί έκφραση ιστορικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, ακόμη και γεωγραφικών παραμέτρων (Υφαντή, Ifanti 2002). Όλες οι παραπάνω αλλαγές οδηγούν, αναπόφευκτα, στην ανάγκη για διαφοροποίηση, μεταξύ των άλλων, των εκπαιδευτικών θεσμών (Μπαμπινιώτης, Mprampiniotis 2001). Οι νέες λοιπόν σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, η ραγδαία ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της μάθησης και οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πολιτική (Υφαντή, Ifanti 2002).

Το πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας μας είναι πολυπολιτισμικό, στο οποίο το κάθε άτομο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Αυτό δεν είναι απλώς ζήτημα μειονοτήτων ή μεταναστών, η διαφορετικότητα φαίνεται επίσης στα δημογραφικά στοιχεία, στην πρόσβαση στις πληροφορίες και τις γνώσεις, στην πρόσβαση σε μέσα και πόρους και στον τρόπο ζωής. Η κατάσταση αυτή απαιτεί μια πολύ πιο ανεπτυγμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αλληλοσχετιζόμαστε, μια κατανόηση αυτής της πολυμορφίας ως εμπλουτισμού της κοινωνίας μας. Ωστόσο, η πολυδιάστατη κρίση που βιώνουμε στη σύγχρονη εποχή (οικονομική, κοινωνική, κ.λπ.) ανέτρεψε την εξέλιξη προς αυτή την κατεύθυνση, προκαλώντας σημαντικές κοινωνικές ανισότητες και την επιστροφή του ρατσισμού και της ξеноφοβίας (Besson, Huber, Mompoin-Gaillard & Rohmann, 2015).

Ωστόσο, η αντίληψή μας για την θέση του ανθρώπου δε μπορεί να παραμείνει υποταγμένη στη διατήρηση ενός βιομηχανικού συστήματος, στο οποίο η σχέση του υποκειμένου προς τα αντικείμενα τονίζεται σε βάρος των κοινωνικών σχέσεων. Η τοποθέτηση του ανθρώπου ξανά πίσω στο κέντρο των αξιών μας θα είναι ένα από τα κλειδιά για το μέλλον της ανθρώπινης εξέλιξης (Besson et al., 2015). Σήμερα, περισσότερο από

άλλοτε, το σχολείο έχει τη μεγάλη ευθύνη να βοηθήσει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικής, φυλετικής και κοινωνικής προέλευσης, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στη ζωή (Κυριακίδης, Kiriakidis 2003).

Βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων σχολείων είναι η ύπαρξη μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια πανίσχυρη κοινωνικοποιητική δύναμη. Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία (Γκόβαρης, Gkonaris 2001) και να ακολουθήσει τη σύγχρονη τάση της παγκοσμιοποίησης, διδάσκοντας στους μαθητές το σεβασμό στη διαφορετικότητα και όχι στοχεύοντας στην πολιτισμική εξομοίωση, αλλά στη διατήρηση και το σεβασμό της εθνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Γρόλλιος, Grollios 2001). Ο ρόλος του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού μηχανισμού είναι να προσφέρει θετικές αντιλήψεις αποδομώντας τις αρνητικές (Κυριακίδης, Kiriakidis 2003). Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την καλλιέργεια συγκεκριμένων ανθρωπιστικών αξιών όπως ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η νομιμότητα, η ακεραιότητα, κ.λπ. η οποία στοχεύει σε ένα διαπολιτισμικό και δημοκρατικό αναπροσανατολισμό της συμπεριφοράς προς την αλληλεγγύη και την κατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, με απώτερο σκοπό κοινωνική συνοχή (Besson et al., 2015).

Ήδη το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνει νέες διευρυμένες κοινωνικοποιητικές αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου, έχοντας υπόψη του μια διαπολιτισμική πλέον εκπαίδευση και προτείνει μεταξύ άλλων (Μάρκου, Markou 1997):

- τη διεύρυνση των υφισταμένων εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου
- την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής
- την επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνιοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- την υποβοήθηση του μαθητή για την αξιοποίηση των ευκαιριών στη ζωή και τη δυνατότητα για επίτευξη της μεγίστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής του ένταξης.

Το έργο αυτό του σχολείου δεν είναι απλό, αφού οι ιδιότητες με βάση τις οποίες κατασκευάζεται μια συλλογική ταυτότητα προσδιορίζονται από τα διάφορα στάδια ή μηχανισμούς κοινωνικοποίησης, πέρα από το σχολείο. Επιπλέον, ο σχεδιασμός των θεμάτων σχετικά με την παιδεία πραγματοποιείται έξωθεν, χωρίς την άμεση επαφή των σχεδιαστών με την πραγματικότητα, κάτι το οποίο αποδεικνύεται συχνά ανεδαφικό και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν χωρίς την κατάλληλη βοήθεια. Είναι φυσικό πολλοί εκπαιδευτικοί να ανησυχούν για τα όρια των δυνατοτήτων τους να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του έργου τους, λαμβάνοντας υπόψη και τη σημασία του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν, καθώς οι εκπαιδευτικοί περισσότερο από κάθε άλλον καλούνται να συμβάλλουν στην ομαλή ψυχοκοινωνική ένταξη των μαθητών τους (Μηλίγκου, Miligkou 1997).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως είναι μεν φυσικό να επέλθουν αλλαγές στο πρόγραμμα και το περιεχόμενο του σχολείου, όμως στο βωμό μιας σύνδεσης με την παγκόσμια οικονομία και έναν άμορφο διεθνισμό, δεν πρέπει να θυσιάζονται αξίες της κληρονομιάς και της ιδιομορφίας ενός λαού. Ωστόσο, το μείζον πρόβλημα στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ένταξης των αλλοδαπών μαθητών μέσω του σχολείου στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι η αδυναμία τους να προσλάβουν στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού, καθώς και η ισχυρή πολλές φορές αντίσταση προσαρμογής και η έντονη αίσθηση της δικής τους διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας σε συνάρτηση με την ηλικία εισόδου τους στη χώρα (Μιχαλοπούλου-Βέικου, Michalopoulou – Beikou 1997 στο Κυριακίδης, Kiriakidis 2003).

Παιδαγωγική της ετερότητας

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε μέσα από τα μειονοτικά κινήματα των Η.Π.Α, του Καναδά και της Μ. Βρετανίας, χώρες με διαφοροποιημένη εθνοτικά πληθυσμιακή σύνθεση, ως αντίδραση στην πολιτική της αφομοίωσης όσον αφορά τη διαφορετικότητα στον πολιτισμό και την κουλτούρα (Norberg, 2000). Η κύρια ιδέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι ο πλουραλισμός στο αναλυτικό πρόγραμμα, ο οποίος αφορά τη διδασκαλία στοιχείων των διαφορετικών πολιτισμών, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τους δίνει ώθηση να φτάσουν στη σχολική επιτυχία και να ενταχθούν κοινωνικά. Αυτό είναι το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται μια ποικιλία προγραμμάτων (π.χ. θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και ενσωμάτωση του πολιτισμού των εν λόγω ομάδων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα), καθώς και η εισαγωγή πληθώρας υλικών και σχολικών πρακτικών. Η ιδέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει δεχθεί κριτική τόσο από συντηρητικούς, οι οποίοι εστιάζουν στον κίνδυνο κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι) και στον κίνδυνο παρεμπόδισης της ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών, όσο και από ριζοσπαστικούς, οι οποίοι ρίχνουν το βάρος της στο γεγονός ότι τα προγράμματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκρύπτουν τις οικονομικές και πολιτικές αιτίες του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Ζάχος, Zaxos 2007).

Αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση σχετίζεται με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του 1970 και του 1980 στη Μεγάλη Βρετανία και προτείνει μια εναλλακτική παιδαγωγική πράξη, στην οποία σημαντικό ρόλο θα διαδραματίζουν οι εμπειρίες των μαθητών. Οι θεωρητικοί της εκκινούν από την πεποίθηση ότι η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της (όπως προτείνεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης) δεν μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των «διαφορετικών» κατοίκων μιας χώρας εάν παρεμποδίζεται η πρόσβαση των τελευταίων στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία. (Ζάχος, Zaxos 2007). Η

αντιρατσιστική εκπαίδευση επιδιώκει να βοηθήσει κυρίως τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι δεν είναι μόνο υπεύθυνα για τους εαυτούς τους αλλά, επίσης, και για τους άλλους και το μέλλον του κόσμου, αφού αντιμετωπίζουν την τεράστια πρόκληση να φροντίσουν για ένα μέλλον γεμάτο ανθρωπιστικά ιδεώδη. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει υποχρέωση να βοηθήσει τους μαθητές να αποδεχτούν αυτήν την ευθύνη. Παράλληλα, τονίζει το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αξία και ότι ο σεβασμός προς τους άλλους είναι βασικό στοιχείο. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση θα βοηθήσει τα άτομα να διαχειρίζονται συγκεκριμένες, κρίσιμες ρατσιστικές καταστάσεις, ελαχιστοποιώντας έτσι την εμφάνιση γεγονότων που μπορεί να προκαλέσουν διακρίσεις και αποκλεισμό (Πανταζής, Pantazis 2015). Δυο βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι η ενσυναίσθηση και ο αλτρουισμός, ικανότητες τις οποίες η αντιρατσιστική εκπαίδευση προσπαθεί να καλλιεργεί στους μαθητές (Blenesi, 2003). Η κριτική στην αντιρατσιστική εκπαίδευση αφορά στο μονομερές περιεχόμενο της έννοιας του ρατσισμού ως προβλήματος της «ηγεμονίας» επί των «διαφορετικών». Ο διαχωρισμός μεταξύ των ομάδων και η παρουσίασή τους ως κλειστών και ομοιογενών αγνοεί τις διαφορές, τις ανισότητες και τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους (Ζάχος, Zaxos 2007).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως και η αντιρατσιστική και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προέρχεται από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια «ενεργό διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στην επικοινωνία» (Santos Rego & Nieto, 2000: 414) και μπορεί να οριστεί ως ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, το οποίο αποσκοπεί στην υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Ζάχος, Zaxos 2007).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό της, σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται συχνά η διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων». Ο όρος αυτός περιγράφει τον πολίτη ο οποίος είναι εξοπλισμένος με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει αποκτήσει κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, αλλά έχει ταυτόχρονα την ετοιμότητα και να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Επίσης, έχει αποκτήσει την ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η λογική εδώ είναι ότι, εάν οι μαθητές μάθουν να ζουν με τον «άλλο» στο μικρο-επίπεδο του σχολείου, τότε θα είναι μελλοντικά σε θέση να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας (Κεσίδου, Kesidou 2008). Η εκπαίδευση αυτή συνήθως περιλαμβάνει διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς, ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού προς αυτούς και επιδιώκεται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφόρων σχολικών προγραμμάτων, τεχνικών και υλικού (Ζάχος, Zaxos 2007).

Οι βασικότερες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, είναι οι εξής (Πανταζής, Pantazis 2003 στο Λουκέρης Ioukeris & Ιωαννίδη, Ioannidi 2007):

- Η αναγκαιότητα ύπαρξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως η επικοινωνιακή δεξιότητα και η ικανότητα προσέγγισης διαφορετικών αντιλήψεων και τρόπων σκέψης, που είναι αποστασιοποιημένες από την κυρίαρχη κουλτούρα
- Η έκφραση της διαπολιτισμικής αγωγής ως καθολικής παιδαγωγικής αρχής, που αφορά το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών
- Η ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού προσανατολισμού, όπου σημαίνοντα ρόλο έχει η συνεργατική διδασκαλία μεταξύ των μαθητών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση του χώρου και η γονεϊκή συμμετοχή.

Πρακτικές για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, παρότι έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και έχει απασχολήσει πληθώρα μελετών, εξακολουθεί να απασχολεί τόσο τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν τις κατάλληλες μεθόδους για να συνεισφέρουν στην επίλυσή του (Ζάχος, Zaxos 2007). Στην προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός θα ήταν χρήσιμο να καταστρώσει ένα πλάνο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα έχουν ως στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ματσαγγούρας, Matsaggouras 2005). Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίσει την ειρηνική συνύπαρξη όλων των μαθητών, να καλλιεργήσει την αλληλοκατανόηση και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξαρτήτως καταγωγής (Αραμπατζή, Arampatzi 2007· Huber, 2012).

Ένα πρώτο, σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί η απόρριψη θεωριών, αντιλήψεων και ιδεολογημάτων, τα οποία φέρνουν τα άτομα αυτά σε μειονεκτική θέση και συμβάλλουν στη διαιώνιση της περιθωριοποίησής τους (Ζάχος, Zaxos 2007). Ιδιαίτερο βοηθητικό είναι ο εκπαιδευτικός, είτε σε συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, είτε, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών, με αφορμή ορισμένες διδακτικές ενότητες, να καλεί τα παιδιά στον εντοπισμό, την ερμηνεία και την κριτική αντιμετώπιση τέτοιου είδους μηνυμάτων από περιβάλλον τους.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει ένα σχολικά κλίμα στο οποίο γίνεται αποδεκτή η πολυπολιτισμικότητα επιδιώκοντας και προωθώντας ένα αντιρατσιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν τα άτομα προερχόμενα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αναλάβουν κάποιους υπεύθυνους ρόλους, π.χ. του αρχηγού της αθλητικής ομάδας, του συντονιστή σε μια

εκδήλωση ή όταν άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συνεργασθούν στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας (Αραμπατζή, Arampatzi 2007).

Το πρόγραμμα σπουδών είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτική για την αντιμετώπιση των αρνητικών αντιλήψεων για τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τροποποιώντας το και χρησιμοποιώντας ορισμένα σημεία του, όπου αυτό βοηθά. Τα περιεχόμενα μαθημάτων όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και η Λογοτεχνία και η μπορούν να χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων αυτών, μπορούν να εντοπιστούν στοιχεία από τον πολιτισμό των «διαφορετικών» παιδιών και να ερμηνευθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες με στοιχεία άλλων πολιτισμών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσπαθεί να κάνει τη διδασκαλία όσο το δυνατόν ελκυστικότερη, με τη βοήθεια εποπτικών μέσων και την προσθήκη μαθημάτων που αναφέρονται στον πολιτισμό των «διαφορετικών» μαθητών (Αραμπατζή, Arampatzi 2007· Μαυρομμάτης, Maurommatis 2008).

Ένα ακόμα σημείο στο οποίο θα πρέπει να εστιάσει ο εκπαιδευτικός είναι οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και των υπόλοιπων μαθητών είναι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να σχεδιάζει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση των μαθητών, ούτως ώστε μέσα από αυτές να μαθαίνει ο ένας για τον άλλο. Ως εκ τούτου, η από κοινού ανάληψη δραστηριοτήτων και κατ' οίκον εργασιών, καθώς και η διδασκαλία μεταξύ μαθητών αποτελούν αποτελεσματικές μεθόδους μέσα από τις οποίες μπορεί να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξеноφοβία στην σχολική τάξη (Αραμπατζή, Arampatzi 2007· Γεωργογιάννης, Georgogiannis 1997). Οι διάφορες βιωματικές μέθοδοι μπορούν επίσης να βρουν εφαρμογή στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς οι σχετικές έρευνες δείχνουν πως η συμβολή αντίστοιχων προγραμμάτων είναι πολύ μεγάλη όχι μόνο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, αλλά και στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Φιλίππου Filippou & Καραντάνα, Karantana 2010). Τέλος, η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη (Δημητριάδου, 2008).

Η έννοια και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας σχετίζεται με την κορυφή της ιεραρχικής κλίμακας ενός οργανισμού. Η ηγεσία ορίζεται ως η ικανότητα επιρροής των δραστηριοτήτων μιας ομάδας ατόμων προκειμένου να καταφέρουν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί εξ αρχής (Koontz & O'Donnel, 1982). Σύμφωνα με τον Hollander (1985 στο Κάντας, Kantas 1998), η ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των στόχων της ομάδας, ενώ παράλληλα ο Yukl (1989 στο Κάντας, Kantas 1998) θεωρεί πως η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει διαδικασίες επιρροής που συνεπάγονται τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων της ομάδας ή του οργανισμού, τη δημιουργία κινήτρων για την εκδήλωση συμπεριφοράς έργου που

αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, καθώς και τη συμβολή στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της. Ένας πιο περιεκτικός ορισμός για την ηγεσία δίνεται από τον Μπουραντά Μπουραντά (2005: 197), σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με τη κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Όπως παρατηρείται, όλοι οι παραπάνω ορισμοί έχουν ως κοινό στοιχείο την ύπαρξη επιρροής του ηγέτη στην ομάδα, με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Ο ηγέτης είναι δυνατόν να επηρεάσει, τόσο με τη χρήση της λογικής όσο και των συναισθημάτων, πλήθος σημαντικών παραμέτρων, όπως την ερμηνεία των γεγονότων, την δημιουργία των στόχων, την επιδίωξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό (Hoy & Miskel, 2005 στο Κουτόβα, Koutova 2014).

Τα στοιχεία που απαρτίζουν και νοηματοδοτούν την έννοια της ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bryman (1996), είναι:

- ο ηγέτης, δηλαδή το άτομο που ασκεί την ηγεσία
- η ομάδα/υφιστάμενοι, δηλαδή τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους του οργανισμού σύμφωνα με τις οδηγίες του ηγέτη
- το έργο, δηλαδή ο στόχος του ηγέτη
- η πηγή ισχύος, δηλαδή από πού πηγάζει η δύναμη εξουσίας του ηγέτη
- η κουλτούρα, δηλαδή οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες
- το περιβάλλον στο οποίο δρουν ο ηγέτης και η ομάδα

Σε ό,τι αφορά την ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο, πλέον το ζητούμενο δεν είναι να έχουμε διευθυντές ή ηγέτες, αλλά γνώση για το πώς να ασκούνται αποτελεσματικά και οι δύο ρόλοι ανάλογα με τις περιστάσεις (Whitaker, 2000). Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, το οποίο είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Γαϊτανίδου, Gaitanidou 2014). Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου, εξαρτώνται από την ικανότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων (Κομματίδου, Kommatidou 2012). Ως εκ τούτου, ο παράγοντας της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας για το μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου σε μια κουλτούρα διαπολιτισμικότητας.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει ότι τα σχολεία θα λειτουργούν ως πρότυπα μοντέλα σε όλους τους τομείς τους. Εκείνοι που διαδραματίζουν το βασικό ρόλο για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι οι εκπαιδευτικοί ως οι κύριοι υπεύθυνοι για το curriculum, επομένως θα πρέπει να ληφθεί μια σειρά μέτρων ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν αποτελεσματικά αυτό το καθήκον (Πανταζής, Pantazis 2015). Σε αυτό η διεύθυνση του σχολείου και οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά.

Ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του σχολείου σε μια κουλτούρα διαπολιτισμικότητας απαιτεί την ύπαρξη διευθυντών ευαισθητοποιημένων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κουλτούρα που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού έχει ένα δικό του όραμα και ένα σύστημα εργασίας, το οποίο μεταδίδει με άμεσα ή έμμεσα μηνύματα και στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Μέσα από τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει νόρμες συμπεριφοράς και αξίες, οι οποίες κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, Xatzipanagiotou 2008). Οι διευθυντές μπορούν να κινήσουν το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση, καθώς στέλνουν μηνύματα αποκαλυπτικά των προσδοκιών τους προς το προσωπικό με κάθε απόφασή τους που αφορά τον προϋπολογισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τον τρόπο διδασκαλίας, όπως και με τις αλληλεπιδράσεις τους με τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και την τοπική αυτοδιοίκηση. Μέσα από τη δράση τους, τα λόγια τους και τη συμπεριφορά τους αποσαφηνίζουν τι είναι σημαντικό για το σχολείο, σε τι πιστεύει, γιατί λειτουργεί με το συγκεκριμένο τρόπο, γιατί είναι μοναδικό και έτσι επιβάλλουν μια τάξη στη σχολική ζωή (Sergiovanni, 1987 στο Πομάκη, Pomaki 2007). Επομένως, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης από το διευθυντή του. Εάν ο διευθυντής βλέπει αρνητικά το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή ως πρόβλημα και όχι ως ευκαιρία εμπλουτισμού, τότε αυτή η στάση δεν μπορεί παρά να αντανάκλαται και στη φιλοσοφική και πρακτική προσέγγιση από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας (Ιάσονος Iasonos & Ζεμπύλας, Zempilas 2008).

Έχει διαπιστωθεί πως το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία ενός κλίματος στο σχολείο που προάγει τη διαπολιτισμικότητα. Ο διευθυντής, ως μετασχηματιστικός ηγέτης στη σχολική μονάδα, χρησιμοποιεί τις τεχνικές: α) της επιρροής μέσω του παραδείγματος (idealized influence), δηλαδή λειτουργεί ως πρότυπο, δίνοντας μεγάλη σημασία στις ηθικές αξίες και στην ύπαρξη σχέσεων σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης β) της κινητροδότησης μέσω της έμπνευσης (inspirational motivation), δηλαδή έχει υψηλές προσδοκίες και όραμα ότι τα προβλήματα του σχολείου μπορούν να επιλυθούν, το οποίο εμπνέει και στους υφιστάμενούς του γ) της παροχής διανοητικών ερεθισμάτων (intellectual simulation), δηλαδή

κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτόμα και τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί και να αναστοχάζονται και δ) της εξατομικευμένης φροντίδας (individual consideration) δηλαδή δίνει προσοχή και συνεισφέρει όσο μπορεί στην επίλυση προσωπικών προβλημάτων του καθενός (Northouse, 1997). Υιοθετώντας μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, ο διευθυντής καλλιεργεί ένα κλίμα ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης. Μέσα σε αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί (Καραμούσα, Karamousa 2014).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οφείλουν οι ίδιοι να προτείνουν και να σχεδιάζουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μέσα από αυτά οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν διαπολιτισμική συνείδηση. Η επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να υπερβούν τα δικά τους όρια, όσον αφορά προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πρότυπο ιδιαίτερης σημασίας για μια αποτελεσματική εκπαίδευση κατά του ρατσισμού, πρέπει να επικεντρώνονται στη μετάδοση και ανάπτυξη αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και πρακτικών σχετικών με την εξάλειψη των ρατσισμού και των διακρίσεων. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους οφείλει να ενισχύσει τις γνώσεις τους για τις μορφές ρατσισμού και τη «δέσμευσή» τους για την εξάλειψή του. Βέβαια, στη σχολική κοινότητα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για ευαισθητοποίηση σε ρατσιστικά γεγονότα όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά πρωτίστως στα μέλη της διοίκησης του σχολείου, στους σχολικούς συμβούλους, στο διοικητικό προσωπικό του σχολείου, στους φορείς της εκπαίδευσης και στους γονείς (Πανταζής, Pantazis 2015). Ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει για την προσωπική του επιμόρφωση και ενημέρωση στα θέματα αυτά, εκσυγχρονίζοντας και εμπλουτίζοντας συνεχώς τις γνώσεις του (Bone, 1981), αλλά και να ενθαρρύνει και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Maeroff, 1993). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ευθύνη του διευθυντή να οργανώνει τον χρόνο, τον χώρο και τις υλικοτεχνικές υποδομές, ώστε να παρέχει έναν σωστό προγραμματισμό, ο οποίος θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη δουλειά τους και δεν θα τη δυσχεραίνει (Dean, 1997· Dean, 2001).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο διευθυντής να λαμβάνει υπόψη του πως το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στο βαθμό κινητοποίησης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Για παράδειγμα, μια πρωτοβουλία για ενδοσχολική επιμόρφωση δεν θα γίνει δεκτή με προθυμία από το εκπαιδευτικό προσωπικό εάν επικρατεί αποστασιοποιημένο κλίμα με το διευθυντή και αν δεν υπάρχει κίνητρο για αποδοχή της βοήθειας και της καθοδήγησης που παρέχεται από εκείνον. Επιπλέον, εάν ο διευθυντής δεν διαθέτει ένα όραμα για ένα διαπολιτισμικό σχολείο το οποίο να εμπνέει και στους εκπαιδευτικούς, δεν τους παρέχει κίνητρο για να υιοθετήσουν έναν αντίστοιχο τρόπο σκέψης και δράσης (Τριανταφύλλου, Triantafyllou 2010).

Ένα ακόμη βασικό καθήκον των διευθυντών ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν την εισαγωγή καινοτόμων διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα είναι να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί και να γίνει σεβαστή η επαγγελματική τους κατάσταση από τη διοίκηση ώστε και να ενισχυθεί θετικά η αυτοεκτίμησή τους. Ο διευθυντής πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βελεγράκη, Velegraki Ευθυμίου Euthimioroulos & Πέτσιου, Petsiou 2015) και να τους παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση (Fernandez, 2000). Εκείνο στο οποίο οφείλει να εστιάζει ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης είναι η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Η ενδυνάμωση αποτελεί ένα συνδυασμό ενεργειών μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των εργαζομένων, με στόχο την υψηλότερη δυνατή απόδοση και ικανοποίησή τους από την εργασία. Τα επαγγελματικά ενδυναμωμένα άτομα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ρίσκα, είναι δημιουργικά και καινοτόμα, ξέρουν να επιχειρηματολογούν, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι υπεύθυνα και διακρίνονται από δέσμευση στον οργανισμό. Είναι άτομα δεκτικά στην κριτική και στην προσπάθεια για βελτίωση, έχουν ανεπτυγμένο το ομαδικό πνεύμα, προσαρμόζονται στις νέες εξελίξεις και έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτές, θέτουν σαφείς στόχους, αισθάνονται κυρίαρχοι του εαυτού τους και λαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Μπουραντάς, Mpourantass 2005). Επιπλέον, η συμπεριφορά του διευθυντή πρέπει να αντανakλά μέσα από τα λόγια και τις πράξεις του την πίστη ότι η ανάληψη ρίσκου και η αποτυχία είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Campro, 1993). Ο διευθυντής οφείλει να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, ώστε να διευκολύνει τη δουλειά τους και να μένουν επικεντρωμένοι στους στόχους τους (Βελεγράκη Velegraki κ.ά., 2015) .

Ο διευθυντής, ακόμη, θα πρέπει να φροντίζει ώστε να είναι διαθέσιμα τα απαιτούμενα μέσα για την εισαγωγή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και μάθησης σχετικών με τη διαπολιτισμική αγωγή και οφείλει να δίνει τα περιθώρια και την ώθηση στους εκπαιδευτικούς να είναι αυτόνομοι και να πειραματίζονται (Harris, 2008· Πανταζής, Pantazis 2015). Ως επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τις κατάλληλες πρακτικές και να διασφαλίζει ότι υπάρχει διαθέσιμο το κατάλληλο και ευέλικτο διδακτικό υλικό προκειμένου να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία και να λαμβάνεται υπόψη ο μαθησιακός ρυθμός όλων των μαθητών, ότι επιλέγονται οι κατάλληλες μέθοδοι που αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, αποδοχή, επικοινωνία και αλληλοκατανόηση εντός και εκτός τάξης και ότι αναπτύσσεται κλίμα ασφάλειας εντός του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα βιώματά τους (Γκάνιος, Gkanios 2007).

Τέλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει, πέρα από τη συμβολή του στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που προάγει τη διαπολιτισμικότητα, να οικοδομήσει ένα σχέδιο δράσης για τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, κάποιες δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν είναι η ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές συσκέψεις σχετικά με τους τρόπους στήριξης των αλλόγλωσσων μαθητών, με την πορεία προόδου των

μαθητών και με βαθμό συνεργασίας σχολείου και γονέων (Γκάνιος, Gkanios 2007) αλλά και η επαφή εκπαιδευτικών και διευθυντών με άλλα σχολεία προκειμένου να συγκριθούν τα προγράμματα σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι αξιολογήσεις κ.λπ. (Huber, 2012). Καταλυτικής σημασίας, επίσης, είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών από το διευθυντή για ενημέρωση των γονέων (π.χ. για τους υποστηρικτικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, η Ενισχυτική Διδασκαλία, το Ολοήμερο Σχολείο, καθώς και για τα ΚΔΑΥ, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και την παροχή κάθε δυνατής διευκόλυνσης προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε αυτά τα κέντρα) και για εμπλοκή της μεταναστευτικής οικογένειας στο σχολείο μέσα από εθελοντική προσφορά (προγράμματα ανάγνωσης-αφήγησης, πολιτισμικά δρώμενα, πολιτισμικές ανταλλαγές, συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις και στις δραστηριότητες του σχολείου) και μέσα από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (για ένα πρόγραμμα, για την οργάνωση μιας εκδήλωσης, κ.λπ.). Τέλος, ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει για τη δικτύωση του σχολείου με την κοινότητα μέσα από συνεργασίες με οργανισμούς και φορείς, καθώς και την οργάνωση δράσεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία, οι οποίες θα παρεμβαίνουν σε προβλήματα που αφορούν στον περιβάλλοντα χώρο (Γκάνιος, Gkanios 2007· Γκασούκα, Gkasouka 2011).

Επίλογος

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Το πλαίσιο της κοινωνίας μας είναι πολυπολιτισμικό, επομένως το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί και να είναι αποτελεσματικό μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Οι νέες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών και οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πολιτική. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια ισχυρή κοινωνικοποιητική δύναμη, επομένως μέσα από αυτό μπορούν να τεθούν οι βάσεις για τον κριτικό στοχασμό των υπαρχουσών αντιλήψεων και το σεβασμό προς την εθνική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Ο διευθυντής θα πρέπει να αντιμετωπίζει το ζήτημα αυτό όχι ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση, η αντιμετώπιση της οποίας θα συμβάλει θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής συμβάλλει στην εισαγωγή και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο σχετίζονται με τις αντιλήψεις του ίδιου για το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, οι οποίες επηρεάζουν τόσο την κουλτούρα που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον, όσο και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να είναι ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα αυτό και να υπάρχει μέριμνα για την επιμόρφωση και ευαισθητοποίησή τους, ώστε να μπορέσουν να μετασχηματίσουν το σχολείο σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ισότητα, αλληλεγγύη και σεβασμό προς όλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Arapatzi, X. (2007). Politismikes diafores koinonikooikonomikes anisotites. Sto E. Makri-Mpotsari (Epim.), *Themata diaxirisis provlimaton sxolikis taksis* (tom. A', ss. 355-370). Athina: YPETH-Paidagotiko Institouto. Anaktithike apo http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf
- Velegraki, A., Euthimiopoulos, A. & Petsiou, E. (2015). *Paragontes sxolikis apotelesmatikotitas: H simasia kai o rolos tou dieuthinti igeti*. Kriti: Epistimoniko diktio Ekpaideusis Enilikon Kritis.. Anaktithike apo <http://cre-taadulteduc.gr/blog/?p=882>
- Gaitanidou, A. (2014). *Igesia kai epaggelmatiki anaptiksi ekpaideutikon*. Anaktithike apo <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-leadership%20-development-teachers.htm>
- Georgogiannis P. (1997). *Themata diapolitimsikis ekpaideusis*, Athina: Gutenberg.
- Gkanios, G. (2007). Diastaseis tou diamisolavitkou rolou tou dieuthinti sxolikis monadas sti diaxeirisi ekpaideutikon anisotiton. Sta *praktika tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaideusis (ELL.I.E.P.EK.)*, 4^o Panellinio sinedrio me thema: «*Sxoleio Iso gia Paidia Anisa*», Athina, 4-6 Μαΐου 2007. Anaktithike apo http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/86_91.pdf
- Gkasouka, M. (2011). Sindesi sxoliou kai koinotitas. Sto *Perilipseis tou epimorfotikou seminarion «O rolos tou dieuthinti sto polipolitismiko sxolio»*, Thessaloniki, 2 & 9 Febrouariou 2011. Anaktithike apo http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20%20&%209.2.2011.pdf
- Gkovaris X. (2001). *Eisagogi sti Diapolitimsiki Ekpaideusi*. Athina : Atrapos.
- Grolios G. (2001). Pagkosmiopoihsi kai Ekpaideusi. *Sigxroni Ekpaideusi*, 119, 73-79.
- Zaxos, D. (2007). H antimetopisi ton ekpaideutikon provlimaton ton mathiton/trion apo xamila koinonikooikonomika stromata kai diaforetiko politismiko perivalon. Sto E. Makri-Mpotsari (epim.), *Themata diaxeirisis provlimaton sxolikis taksis*, (Tom. A', σσ. 337-354). Athina: YPEPTH- Paidagotiko Institouto. Anaktithike apo http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

- Iásonos, S. & Zempilas, M. (2008). Montela igesias dieuthinton kai proseggisi diapolitimsikis agogis se dimotika sxolia tis Kuprou. Sto E. Ftiaka, S. Simeonidou & M. Sokratous (Epim.), *Praktika tou Iou Pagkipriou Sinedriou Paidagogikis Etairias Kuprou «Poiotita stin Ekpaideusi: Ereuna kai didaskalia»* (ss. 442-459). Anaktithike apo http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g4.pdf
- Kantas, A. (1998). *Organotiki-viomixaniki psixologia. (Meros Io: Kinitra – Epaggelmatiki ikanopoihsi–igesia)*. Athina: Ellinika Grammata.
- Karamousa, M. (2014). *O rolos tis igesias sti dimiourgia diapolitismikou klimatos sto sxoleio* (Adimosieuti metaptixiaki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos.
- Kesidou, A. (2008). Diapolitimsiki Ekpaideusi: Mia eisagogi. Sto Z. Papanou (Epim.), *Odigos Epimorfosis: Diapolitismiki Ekpaideusi kai Agogi* (ss. 21-36). Thessaloniki: Ypourgio Ethikis Paideias kai Thriskeumatou.
- Komatidou, E. (2012). *O rolos tis igesias sto sxoleio* (Adimosieuti ptuxiaki ergasia). ASPAITE Sapon, Sapes.
- Koutova, X. (2014). *H poiotita tou ekpaideutikou ergou sti Deuterovathia Ekpaideusi kai i igetiki eparkia tou dieuthinti sxoliou* (Adimosieuti metaptuxiaki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.
- Kiriakidis, P. (2003) Koinonikopsixologikoi provlimatismoi anaforika me ton koinonikopoihtiko rolo tou sxoliou tin epoxy tis pagkosmiopoihsis. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogou Panepistimiou Ioanninou*, 2(2), 59-73.
- Loukeris, D. & Ioannidi, B. (2007). To oloimero os thesmos antimetopisis koinonikon anisotiton: Aksiopoihsi mias diapolitismikis paidagogikis paremvasis gia tin igia kai to perivallon sto plaisio ton neon programmaton spoudon. Sto E. Makri-Mpotsari (Epim.), *Themata diaxeirisis provlimaton sxolikis taksis* (Tom. A', ss. 356-371). Athina: YPEPTH-Paidagogyko Institouto. Anaktithike apo http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf
- Markou, G. (1997). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaideusi*. Athina: Kentro Diapolitismikis Agogis Panepistimiou Athinou.
- Maurommatis, I. (2008). Diapolitismikotita stin taksi. Sto E. Tzelepi-Giannatou (epim.), *Themata diaxeirisis provlimaton sxolikis taksis* (Tom. B', ss. 317-332). Athina: YPEPTH-Paidagogyko Institouto. Anaktithike 26 Oktovriou 2016, apo http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Matsaggouras, H. (2005). *Theoria tis didaskalias: H prosopiki theoria os plaisio stoxastiko-kritikis analisis*. Athina: Getenberg.

- Mpampiniotis G. (2001). Pagkosmiopoihsi I diethnopoishi; *To Vima*, 3-6-2001.
- Melissopoulos, S. (2006). *H epilogi tou dieuthinti sxolikis monadas: Theoritiki analisi kai empeiriki diereunisi*. Thessaloniki: Afi Kiriakidi.
- Miligkou, E. (1997). H ekpaideusi ton ekpaideutikon kai I diapolitismiki anasigkrotisi tis sxolikis ekpaideusis: To zitima tou analitikou programmatos. Sto G. Markou (Epim.), *Diapolitismiki ekpaideusi, epimorfosi ton ekpaideutikon: Mia enallaktiki protasi* (s. 138-171). Athina: Kentro Diapolitismikis Agogis Panepistimiou Athinon.
- Mpourantas, D. K. (2005). *Igesia: O dromos tis diarkous epituxias*. Athina: Kritiki.
- Pantazis, B. (2015). *Antiratsistiki Ekpaideusi*. Athina: Sindesmos Ellhnikon Akadimaikon Vivliothikon –Ethiko Metsovio Politexnio.
- Papagrigoriou, B. & Maligkoudi, X. (2008). Sigxrones didaktikes arxes kai praktikes efarmoges. Sto Methodologikos odigos gia ti xrisi sxolikon vivlion tou gimnasiou: *H diapolitismiki diastasi sti didaskalia* (sel.75-87). Thessaloniki.
- Pomaki, P. (2007). Oi diaprosofikes sxeseis metaksi ton ekpaideutikon kai o rolos tis thieuthinsis (Adimosieuti metaptuxiaki ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Thessaloniki.
- Stravakou, P. A. (2003). *O Dieuthintis tis sxolikis monadas Protovamthia Ekpaideusis os kinitiria dinami leitourgias tis: Mia empeiriki ereuna*. Thessaloniki: Afi Kiriakidi.
- Triantafyllou, E. (2010). *O rolos tou dieuthinti tis sxolikis monadas stin endosxoliki epimorfosi: Theoritiki kai empeiriki proseggisi* (Adimosieuti metaptuxiaki ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Thessaloniki.
- Fthenakis, B. E. (2009). *Ta ekpaideutika sistimata stis arxes tou 21^{ov} aiona: Prokliseis kai prooptikes*. Anaktithike apo http://www.fthenakis.de/cms/01_03_OMILIA-FTHENAKI.pdf
- Filippou, D. & Karantana, P. (2010). *Istories gia na oneireuesai, paixnidia gia na megaloneis*. Athina: Kastaniotis.
- Xatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koulouras stin apotelesmatikotita tou sxolikou organismou. Sto Z. Papanauom (Epim.), *odigos Epimorfosis: Diapolitismiki Ekpaideusi kai Agogi* (ss. 213-230). Thessaloniki: Ypourgio Ethnikis Paideias kai thriskeumaton.

- Yfanti, A. A. (2002). Pagkosmiopoihsi kai ekpaideusi: Diereunisi mias siniparksis. Sta Praktika tou 2^{ov} diethous sinedriou «H Paideia stin Augi tou 21^{ov} aiona: themata Sigkritikis Paidagogikis». Anaktithike apo <http://www.eriande.elemedu.upat-ras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/yfanti.htm>
- Bone, T. R. (1981). O dieunthitis tou mellontos(A. Giannakidi, Metaf.). *Nea Paidia*, 16, 32-44.
- Besson, B., Huber, J., Mompoin-Gaillard, P. & Rohmann, S. (2015). *H Ekpaideusi gia tin Allagi – H Allagi gia tin Ekpaideusi*. (Σ. Kitsiou, B. Koziori, N.Lemoniatis & TH.Savvidis, Metaf.) Manifesto ton Ekpaideutikon gia ton 21o aiona apo to: Sinedrio H epaggelmatiki eikona kai to ithos ton ekpaideutikon, Aprilios 2014. Strasvourgo: Sumvoulío tis Europis.
- Huber, F. (2012). *Diapolitismikes deksiotites gia olous: Proetoimasia gia ti zoi mesa s' enan eterogeni kosmo* (P. Xiona & B. Karavasilis, Metaf.). Simvoulío tis Europis, Seira Pestalozzi 2. Stravourgo: Ekdosi tou Simvoulíou tis Europis.
- Koontz, H. & O'Donnell, C. (1982). *Organosi kai Dioikisi: Mia sistimiki kai endoxomeniki analisi ton dioikitikon leitourgion*. Athina : .Papazisis

Ξενόγλωσση

- Arnove, R. & Torres, C. A. (1999) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lahman, Md.: Rowman & Littlefield.
- Blenesi, E. (2003). Peace Education: Learning about the Self and the Other. In W. Wintersteiner & V.Spajic-Vrkas (Eds.), *Peace Education in Europe* (pp. 104-120). Münster: Waxmann.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-127.
- Dean, J. (1997). Organising learning. In M. Preedy, R. Glatter & R. Levacic (Eds.), *Educational management: Strategy, quality, and resources* (pp. 213-239). London: The Open University Press.
- Dean, J. (2001). *The effective school governor*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 239-255). London: Falmer Press.

- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Macroff, G. I. (1993). *Team building for school change: Equipping teachers for new roles*. New York, NY: Teachers College Press.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Santos Rego, M. & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16, 413-427.
- Whitaker, P. (2000) *Managing change in schools*. London: Open University Press.

Ο ρόλος των συντεχνιών στον ελλαδικό χώρο στην οθωμανική περίοδο και η διαφορά τους με τις συντεχνίες του σήμερα.

Στεφάνου Πασχάλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας,

Περίληψη

Οι συντεχνίες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ελληνική κοινωνία κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε την δομή των συντεχνιών στην οθωμανική περίοδο και την αποφασιστική της συμβολή στην οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, με πλούσιο εθνικό και φιλανθρωπικό έργο. Αντίθετα, ο ρόλος της σύγχρονης συντεχνιακής οργάνωσης έχει μετασχηματιστεί και οι επιδιώξεις της έχουν αναμορφωθεί, με συνέπεια συχνά ρόλος της να εργαλειοποιείται.

Λέξεις κλειδιά : Συντεχνίες, Οθωμανική περίοδο, Έλληνες, Τούρκοι.

The role of guilds in Greece in the Ottoman period and their difference with today's guild

Stefanou Paschalis

Abstracts

Guilds played an important role in greek society during the Turkish occupation. In the present work we examine the structure of the guilds in the Ottoman period and its decisive contribution to the economic and social reality, with rich national and charitable offer. On the contrary, the role of the modern trade union organization has been transformed and its aspirations have been reformed, with the result that its role is often instrumentalized.

Keywords: Guilds, Ottoman period, Greeks, Turks.

Εισαγωγή

Στα τέλη ήδη της Βυζαντινής αυτοκρατορίας είχαν αναπτυχθεί συντεχνίες, οι οποίες είχαν σκοπό το να βοηθούν την κεντρική διοίκηση σε θέματα φορολογίας, αλλά και στην προώθηση μονοπωλίων. Οι συντεχνίες αυτές υπήρξαν ο πρόδρομος των συντεχνιών που αναπτύχθηκαν στην οθωμανική αυτοκρατορία από τον 17ο έως και τον 19ο αιώνα. Οι συντεχνίες εκείνες ήταν μονοπωλιακού χαρακτήρα με αυστηρή δομή και οργάνωση, οι οποίες εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Οι ελληνικές συντεχνίες διακρίνονται από τις βουλγαρικές, οι οποίες έχουν υιοθετήσει διαφορετικά ήθη και έθιμα.

Συντεχνίες στην οθωμανική κοινωνία

Πριν ξεκινήσουμε την μελέτη της δομής των συντεχνιών, καλό θα ήταν να δούμε από ποιους αποτελείται. Η συντεχνία αποτελείται από τον μάστορα, τον κάλφα και το τσιράκι. Ο μάστορας ήταν η κεφαλή, ενώ ο κάλφας ο βοηθός του (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002). Το τσιράκι ήταν μαθητευόμενος αμισθί ή με ελάχιστο μισθό, ο οποίος μάθαινε την δουλειά δίπλα στον μάστορα. Στην αρχή ο Κάλφας και το τσιράκι (για δύο χρόνια) δούλευαν αμισθί μέχρι να μάθουν την δουλειά και έπειτα γινόταν συμφωνία μεταξύ των μερών. Οι σκοποί των συντεχνιών ήταν οικονομικοί, παραγωγικοί, αλλά και κοινωνικοί. Η ίδια η οθωμανική διοίκηση ενίσχυε τις συντεχνίες, οι οποίες βοηθούσαν στην συλλογή των φόρων. Τυχαία εξάλλου δεν είναι τα φιρμάνια του σουλτάνου Μουσταφά Γ', τα οποία στόχευαν στην ενίσχυση των μονοπωλιακών συντεχνιών, έναντι των μεμονωμένων τεχνιτών που άρχισαν να δραστηριοποιούνται και στο άνοιγμα της κεφαλαιοκρατίας, πρόκειται για μια νέα εποχή, η οποία πλησιάζει και θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνία του 19ου και 20ου αιώνα.

Οι συντεχνίες διέθεταν καταστατικά και κανονισμούς λειτουργίας, μητρώο μελών καθώς και αποφάσεων του Διοικητικού Συμβουλίου. Στόχευαν στην περιφρούρηση των κοινών συμφερόντων, την είσπραξη εισφορών, την διάθεση των παραγόμενων προϊόντων, την φροντίδα για τους φτωχούς και τους ανάπηρους και την εφαρμογή πειθαρχικής εξουσίας επί των μελών.

Μελετώντας, τώρα προσεκτικά την δομή της συντεχνίας βλέπουμε πόσο τρομακτικές διαστάσεις πήρε κατά την περίοδο της ακμής (17ο-18ο αιώνα), ακόμα και οι επαίτες είχαν δικιά τους συντεχνία, η οποία μάλιστα ήταν μικτή (Τούρκοι Έλληνες) και όχι ομόδοξη, όπως η πλειοψηφία των συντεχνιών (Ευθυμίου, 2003). Πολλές συντεχνίες λόγω του μεγάλου αριθμού μελών τους χωριζόταν σε υπό-συντεχνίες. Τέτοια παραδείγματα παρατηρούνται στην Κωνσταντινούπολη (π.χ. καλπατζήδες), ενώ άλλες συνενώνονται μεταξύ τους λόγω του μικρού αριθμού των μελών τους. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, την ιδιαίτερη σημασία της συντεχνίας στην οθωμανική εποχή για το ίδιο το κοινωνικό σύνολο. Η παραπάνω θέση ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το γεγονός, πως το φιρμάνι του Μουσταφά Γ' περιελάμβανε ολόκληρο σχέδιο για την λειτουργία των συντεχνιών, στο οποίο εντοπίζονται ο καδής και πολιτικοί άρχοντες. Βλέπουμε, συνεπώς μια μείξη δικαστικής και εκτελεστικής εξουσίας στον θεσμό των συντεχνιών, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την σημαντικότητα του θεσμού. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως όταν ξέσπασε η επανάσταση στην Βλαχία μέλη των συντεχνιών ζήτησαν προστασία από τον Πατριάρχη. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει και την αξία που είχαν οι συντεχνίες καθώς και την οργάνωσή τους.

Η κάθε συντεχνία χωριζόταν σε εργαστήρια, τα οποία είχαν τέτοιο αριθμό, ώστε να καλύπτει πλήρως τις ανάγκες της εκάστοτε πόλης και να μην δημιουργούνται προβλήματα ανταγωνισμού (Ευθυμίου, 2003). Αυτό αποτελούσε σταθερή μέριμνα και των αρχών. Το κάθε εργαστήριο αποτελούνταν από τον μάστορα, τον κάλφα και το τσιράκι. Ο μάστορας, όπως αναφέραμε και πρωτύτερα ήταν η κεφαλή, ενώ ο κάλφας ήταν βοηθός του και το τσιράκι μαθητευόμενος. Η οικονομική τους σχέση ήταν ρευστή, όπως και το διάστημα μετεξέλιξης. Για να καταφέρει κάποιος κάλφας να γίνει μάστορας έπρεπε να κενωθεί η θέση του μάστορα δια του θανάτου του και να μην

υπάρχει γιος, αφού αυτοί είχαν προβάδισμα στην ιεραρχία. Η ίδια η συντεχνία έκανε ολόκληρη τελετή για την αναγωγή του κάλφα σε μάστορα, ενώ ο ίδιος ντυνόταν με το επίσημο ένδυμα της συντεχνίας.

Από την άλλη, η ίδια η συντεχνία αποτελούνταν από τον πρωτομάστορα και ένα συμβούλιο γερόντων (3 έως 12 άτομα ανάλογα την συντεχνία). Ο πρωτομάστορας εκλέγεται από την γενική συνέλευση των μαστόρων (λόντζα) και η θητεία του ποικίλει. Σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιες οι αρχές της πόλης όχι μόνο επιβεβαιώνουν την εκλογή του πρωτομάστορα, αλλά ο εκλεκτός προέρχεται κατόπιν δικιάς τους υπόδειξης (κεχαγιάς). Ανάλογα παραδείγματα υπάρχουν και στις ελληνικές κοινότητες (π.χ. Ύδρα). Ο ρόλος του πρωτομάστορα ήταν ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μεταξύ των αρμοδιοτήτων του ήταν η συνεννόηση με τις οθωμανικές αρχές για τις τιμές πώλησης των προϊόντων, καθώς και ο ποιοτικός έλεγχος των πρώτων υλών (Ευθυμίου, 2003). Επιπλέον, ο πρωτομάστορας ήταν επιφορτισμένος, όπως και το συμβούλιο των γερόντων με τον πειθαρχικό έλεγχο μεταξύ των μελών της συντεχνίας. Με το πέρας των ετών κάποιες συντεχνίες απέκτησαν και καταστατικό με σκοπό την καλύτερη λειτουργία της συντεχνίας (Ευθυμίου, 2003). Η συντεχνία έχει να επιδείξει ένα πλούσιο φιλανθρωπικό και κοινωνικό έργο. Τα χρήματα της συντεχνίας, τα οποία αποταμιεύονταν στο ταμείο της προοριζόταν για πράξεις φιλανθρωπίας, αλλά και προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Η συντεχνία δεν βοηθούσε μόνο όσους είχαν ανάγκη και αποτείνονταν σε αυτή, αλλά πρόσφερε και στο χτίσιμο εκκλησιών. Τα χρήματα προέρχονταν από πρόστιμα και εισφορές των μαστόρων. Επίσης, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφέραμε την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών. Τα χρήματα που υπήρχαν στο ταμείο προοριζόταν και για τις έκτακτες ανάγκες των μαστόρων (π.χ. πυρκαγιά στο εργαστήριο, προίκισμα θυγατέρας μάστορα κ.α.).

Κομιστές έντονων θρησκευτικών συμβολισμών – η σημαία και η σφραγίδα κάθε συντεχνίας έφεραν την εικόνα κάποιου προστάτη αγίου- οι συντεχνίες συμμετείχαν σε κάθε τύπου πολιτικοκοινωνικές διεργασίες των χριστιανικών κοινοτήτων και αποτελούσαν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους υπόδουλους πληθυσμούς, την κεντρική διοίκηση και τις ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού. Έτσι είχαν ενεργό ρόλο στην εκλογή του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως (τουλάχιστον ως το 1859), όπως και στην διαχείριση των εσόδων και των εξόδων του Πατριαρχείου. Μετείχαν στην διοίκηση των πόλεων και από κοινού με τα φιλανθρωπικά και φιλεκπαιδευτικά σωματεία («*Αδελφάτα*» ή «*Αδελφότητες*») ασκούσαν πολυσχιδές προνοιακό έργο. Κατά μία έννοια οι συντεχνίες αποτέλεσαν μια μορφή αντιεξουσίας, μια αυτοδύναμη πολιτική και κοινωνική δύναμη στο εσωτερικό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (και των ελληνικών πληθυσμών), καθώς προάσπιζαν τα οικονομικά και κοινωνικά κεκτημένα τόσο των μελών τους, όσο και ευρύτερων κοινοτήτων. Η εξάπλωση του Ελληνισμού στη Βαλκανική, με το σχηματισμό μιας ισχυρής τάξης εμπόρων και βιοτεχνών, υπήρξε καθοριστική στην διαμόρφωση μιας διαβαλκανικής αστικής τάξης, η οποία και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εθνική αφύπνιση.

Βλέπουμε, συνεπώς την σημαντικότερη θέση που κατέχουν οι συντεχνίες στο κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι των οθωμανικών κοινωνιών του 16-19ου αιώνα. Η δομή τους σταθερή και η υποστήριξή τους από φορείς αξιοσημείωτη λόγω της καίριας συμβολής τους στην κοινωνική πραγματικότητα της εποχής(Ευθυμίου,2003).

Συντεχνιακές μορφές στο σήμερα

Στον 20ο αιώνα και μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου πολέμου ειδικότερα εμφανίστηκε ανά τον κόσμο, αλλά και την Ελλάδα έστω και με κάποια καθυστέρηση η έννοια του “κράτους δικαίου”, η οποία είναι στενά συνυφασμένη με το “κράτος δικαίου” και αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του. Ο άκριτος φιλελευθερισμός(Σωτηρέλης,2004) -οικονομικός κυρίως- σε συνδυασμό με τις νέες συνθήκες, οικονομικές και κοινωνικές, οι οποίες έχουν συντελεστεί έχουν οδηγήσει σε συρρίκνωση του “κράτους πρόνοιας” και στην εμφάνιση ενός άκριτου ατομικισμού. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε, πως τα κοινωνικά δικαιώματα δεν είναι ίδια με τα πολιτικά και για να μπορέσει κάποιος να τα υπερασπιστεί ενώπιον της δικαστικής εξουσίας αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες. Απέναντι, λοιπόν, στα προβλήματα αυτά και στην διαρκώς αυξανόμενη εργασιακή κρίση, οι “νέες μορφές συντεχνίας” έχουν ως σκοπό να ξεπεράσουν αυτά τα προβλήματα.

Στην σύγχρονη εποχή παρατηρούνται οργανώσεις “συντεχνιακού χαρακτήρα”, οι οποίες, όμως, δυστυχώς φαίνεται να απέχουν αρκετά από τις προηγούμενες μορφές του 17 και 18ου αιώνα, αφού έχουν εργαλειοποιηθεί για χάρη της εκτελεστικής εξουσίας και των πελατειακών σχέσεων που έχει αναπτύξει το πολιτικό προσωπικό της χώρας μαζί τους. Αντί, λοιπόν, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις να λειτουργούν προς όφελος του κοινού και αλληλέγγυα, ξεμακρύνουν από αυτό τον στόχο, εξυπηρετώντας ιδία οφέλη και σκοπούς(Σωτηρέλης,2004). Δεν είναι λίγες φορές που η ανώτερη ιεραρχικά κλίμακα των συνδικαλιστών επωφελήθηκε με προνόμια από την εξουσία σε βάρος του συνόλου των μελών της συντεχνίας και βάζοντας ως κεντρικό γνώμονα το προσωπικό συμφέρον.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως ακόμα και σήμερα λειτουργούν συντεχνιακές μορφές, των οποίων δυστυχώς ο ρόλος έχει αλλάξει και παρεξηγηθεί. Σίγουρα δεν είναι απόλυτη η παραπάνω θέση, όμως, η μεγάλη πλειοψηφία προχωρά προς αυτή την κατεύθυνση ξεχνώντας τον βασικό σκοπό της συντεχνίας, ο οποίος είναι η προστασία των μελών της. Έχουμε συνεπώς μια σχέση “μαστού”, όπου οι κυβερνήσεις τροφοδοτούν εκεί που θέλουν για να ηρεμούν και να ελέγχουν τα πλήθη. Βλέπουμε, να χρησιμοποιούνται τέλος οι συντεχνίες ως εργαλείο για την εξασφάλιση ψήφων.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε, την αξία της συντεχνίας κατά την οθωμανική περίοδο και τον καίριο ρόλο που διαδραμάτισε σε όλους τους τομείς του κοινωνικού βίου κατά την εποχή εκείνη. Ο ρόλος του ήταν ιδιαίτερα σημαντικός τόσο από πλευρά προσφοράς

στο σύνολο, αλλά και στα ίδια τα μέλη του. Η αλληλεγγύη ήταν βασικό γνώρισμα της συντεχνίας, ενώ σταθερή ήταν η δομή και η συνοχή της. Από την άλλη, ο ρόλος της σήμερα έχει αλλάξει όχι δραματικά, αλλά σημαντικά. Οι σχέσεις έχουν διαβρωθεί και οι πελατειακοί δεσμοί με το πολιτικό σύστημα δεν της επιτρέπουν να συνεχίσει στους ίδιους ρυθμούς και μοτίβα. Δεν πρέπει εξάλλου να ξεχνάμε και τον κομματικό χρωματισμό πολλών συνδικαλιστικών οργάνων.

Βιβλιογραφία

- Spathári – Beglíti Eléni. «Syntechníes.,(2002) mia morfí koinonikísorgánosis ton paradosiakóntechnitón – Epangelmatikí synochí kai koinonikí allilengýi» (kef. 2), sto A. I. Gouíl –Badieritáki, E. Olympítou, E. Spathári –Beglíti, Dimósios kaiIdiotikósVíos stin Elláda II: Oi NeóteroiChrónoi. Tómos V', EAP, Pátra2002, sel. 93-109.
- Efthymíou, María.,(2003). «Oi syntechníes. I kratikí orgánositechnón kai epangelmáton, sto: Vas. Panagiotópoulos(epim), Istoría tou NéouEllinismou 1770-2000, «Ta Néa», Athína, 2003, Tómos V', sel. 325-338.
- G. Sotirélis,(2004). «‘Krátosprónoias’, dikaiómata kai ‘syntechníes’», sto K. Spanós(epim.), Koinonikésdiekdikíseis kai kratikéspotitikés,, sel.111-121.
- Chatzimichali Ang.,(1953). «Morfes apo ti somateiaki organosi ton Ellinon stin Othomaniki Aftokratoria: Oi syntechnies-Ta isnafia», L' Hellenisme Contemporain, Athina.

Η Αναγέννηση στο Βυζάντιο και στην Ιταλία. Αλληλεπιδράσεις

Χαλβαντζής Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στο ιστορικό πλαίσιο της Βυζαντινής Παλαιολόγειας περιόδου και της αντίστοιχης Ιταλικής Αναγέννησης. Ειδικότερα, οι τελευταίοι αιώνες της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας διακρίνονται για τον πνευματικό και πολιτιστικό τους χαρακτήρα. Κύριοι άξονες η αρχαιοελληνική παιδεία και η χριστιανική ορθόδοξη πίστη. Αντίστοιχα στον ευρωπαϊκό χώρο με αφετηρία την Ιταλία, κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις συμβάλλουν στην σταδιακή εξελικτική πορεία από τον σκοτεινό Μεσαίωνα στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός πολιτιστικού κινήματος, της φωτεινής Αναγέννησης. Η παρουσία βυζαντινών διανοητών στην εξελικτική πορεία του κινήματος ήταν σημαντική. Οι Έλληνες λόγιοι, με το έργο τους και την φυσική παρουσία τους στη Δύση, υπήρξαν διαμορφωτές και τροφοδότες της πολιτιστικής ανάπτυξης. Όμως σε ποιο βαθμό σημειώθηκαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ Παλαιολόγειας και Ιταλικής Αναγέννησης; ποιες οι αφετηρίες, ποιες οι προσεγγίσεις και ποιές οι αλληλοεπιδράσεις; Σε αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσει να απαντήσει η παρακάτω εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Παλαιολόγεια Αναγέννηση, Ιταλική Αναγέννηση, φιλοσοφία, επιστήμη, τέχνη.

Πρόλογος

Η ανάκτηση της λατινοκρατούμενης Κωνσταντινούπολης (1261) και ενός συρρικνωμένου κράτους από τους βυζαντινούς σηματοδότησε την ιστορική απαρχή της Ύστερης Βυζαντινής Περιόδου (1261-1453), με τη δυναστεία των Παλαιολόγων να κρατά το θρόνο αδιάλειπτα μέχρι το 1453. Αν και η αυτοκρατορία διέγραψε φθίνουσα διαδρομή μέχρι την οθωμανική υποταγή της, στο πλαίσιο των βυζαντινών γραμμάτων και τεχνών ανέδειξε την Παλαιολόγεια Αναγέννηση. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, οι μελετητές φιλόσοφοι, η επιστημονική έρευνα και η ζωντανή τέχνη, καθόλου τυχαία, καταδεικνύουν ότι το Βυζάντιο διέθετε στοιχεία ενός γόνιμου πνευματικού και καλλιτεχνικού πολιτισμού.

Στη Δύση, πραγματοποιώντας στροφή προς τις αξίες του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, οι Ευρωπαίοι, τον 13^ο και 14^ο αιώνα, διεύρυναν τους ορίζοντές τους. Οι εύρωστες οικονομικά βόρειες ιταλικές πόλεις-κράτη με τα ιδιότυπες δημοκρατικές δομές πολιτευμάτων παρείχαν το ευνοϊκό περιβάλλον για την πραγμάτωση μιας πνευματικής και καλλιτεχνικής άνοιξης, την περίοδο της Αναγέννησης και τη σύσταση του Ουμανιστικού κινήματος. Μεταβολές σημειώθηκαν σε όλο το πολιτιστικό γίγνεσθαι. Διάχυτη ήταν η αίσθηση ότι ανατέλλει ένας κόσμος με νέα πρότυπα, απελευθερωμένος από τις μεσαιωνικές θρησκευτικές αντιλήψεις, ως επίκεντρο ορίζεται πλέον ο άνθρωπος.

Παλαιολόγια Αναγέννηση

Η στέψη του Καρλομάγνου στη Δύση (800μ.χ.) παρότρυνε τους διορατικούς Βυζαντινούς αυτοκράτορες στην απόδειξη της πολιτιστικής τους ανωτερότητας. Στη Φιλοσοφία, πνευματικές

μορφές συνέγραψαν περιλήψεις έργων αρχαίων συγγραφέων, φιλοσοφικές θεωρίες και ιατρικές, φυσικές και ιστορικές αναλύσεις (Αθανασόπουλος:96-99).

Από τον 13^ο μέχρι τον 15^ο αιώνα, οι βυζαντινοί λόγιοι αντιλήφθηκαν ότι η επιβίωση της αυτοκρατορίας βρισκονταν στην «κοινή καταγωγή και κοινή πίστη των υπηκόων της» (Αθανασόπουλος:108). Η Αρβελέρ διαπιστώνει ότι η δυτική υπεροπτική στάση είχε ως συνέπεια γύρω από την εκκλησία και τον κλήρο να οργανωθούν οι βυζαντινοί πληθυσμοί στην αναζήτηση αντίδρασης και συνοχής απέναντι στους λατίνους (Αρβελέρ:227). Συνάμα, ο προσδιοριστικός όρος Έλλην ουσιαστικά αυτοπροσδιορίζει την κοινή καταγωγή και τα κοινά συμφέροντα των Ρωμαίων της χρονικής περιόδου που διαβιούν στην αυτοκρατορία της Νίκαιας και στα κατεκτημένα εδαφικά τμήματα που ορίζονται υπό λατινική δικαιοδοσία (Αρβελέρ:62). Στόχος η αντιπαράθεση με την κυριαρχική διάθεση του Πάπα και η προαγωγή ενός ανθρωπισμού με αρχαιοελληνικές αξίες.

Το αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης ήταν να συσταθεί ένα αξιολογο εκπαιδευτικό σύστημα που συνόψισε την αριστοτελική φιλοσοφία και αναγέννησε τη βυζαντινή αγωγή. Λόγιοι εστίασαν στην ανάγκη για εμπέδωση της αρχαιοελληνικής φιλοσοφίας (Αθανασόπουλος:113). Χαρακτηριστική μορφή ο αριστοτελικός Γεώργιος Παχυμέρης (1242-1310), καθώς ο λόγος του διακρίνεται από το χρήση όρων αρχαϊστικού λεξιλογίου σε μια προσπάθεια ένταξής τους στη βυζαντινή σκέψη (Ιστορικά. τεύχ.187:19) ενώ η μετάφραση των δυτικών διανοητών Θωμά Ακινάτη και Βοήθιου από τον λόγιο Μάξιμο Πλανούδη (1260-1310) σύστησε στους Βυζαντινούς τη δυτική φιλοσοφία.

Σημαίνουν φαινόμενο και η πνευματική κίνηση του Ησυχασμού. Ο όρος Ησυχασμός αποδόθηκε στην εσωτερική ηρεμία, την αδιάλειπτη προσευχή του νου ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία με τον θεό. Η πνευματική κίνηση κατηγορήθηκε για αφελή ρεαλισμό από τον λόγιο μοναχό Βαρλαάμ Καλαβρό (1290-1348). Απέναντι στην πλατωνική και νέο-πλατωνική ιδεολογία της κίνησης οι υπό του αριστοτελικού πρίσματος απόψεις του Βαρλαάμ, για μη δυνατότητα επικοινωνίας με το θεό εφόσον δε γίνεται αντιληπτός από τις αισθήσεις, προκάλεσαν έριδα, πυροδοτώντας ρήξεις μεταξύ των λογίων και κοινωνικές συγκρούσεις. Στον Βαρλαάμ απάντησε ο φιλόσοφος Γρηγόριος Παλαμάς (1296-1359) με εκτενή συγγράμματα. Η τοπική σύνοδο της Κωνσταντινούπολης (1351) δικαίωσε τους Ησυχαστές (www.ime.gr/chronos). Ήταν η επικράτηση της ανατολικής θεολογίας-φιλοσοφίας έναντι της δυτικής.

Εμβληματική προσωπικότητα της περιόδου ο νεοπλατωνικός φιλόσοφος Γεώργιος Γεμιστός Πλήθων (1360-1452). Σύμφωνα με το στοχαστικό του έργο κατέχονταν από τη βούληση να αναγεννήσει το χειμαζόμενο ελληνικό έθνος με θεμέλια την πνευματική καλλιέργεια και την

επιστήμη (Αθανασόπουλος:131). Απευθυνόμενος προς τον Μανουήλ Β΄ Παλαιολόγο ανέφερε «Έλληνες εσμέν το γένος, ως η τε φωνή και η πάτριος παιδεία μαρτυρεί.» (Ιστορικά, τευχ. 55, σελ 29). Ως μέτοχος στη σύνοδο της Φερράρας-Φλωρεντίας, ο διακεκριμένος πλατωνικός λόγος του γνώρισε μεγάλη απήχηση. Έχοντας ως έδρα του τον Μυστρά της Πελοποννήσου, με την ευρεία αρχαιομάθεια και το κριτικό πνεύμα του ανέλυσε και σχολίασε κείμενα αρχαίων συγγραφέων (*Νόμων Συγγραφή*). Σφοδρή ήταν η αντιπαράθεσή του με τον αριστοτελικό και κάτοχου της δυτικής θεολογίας, Γεώργιο Σχολάριο Γεννάδιο (1405-1468), πρώτου Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως μετά την Άλωση.

Στον επιστημονικό τομέα ο συνδυασμός βυζαντινής πολιτικής και θεοκεντρικού κράτους δεν ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκός. Ο Ιωσήφ ο φιλόσοφος ανάτρεψε τις αντιδράσεις (*Εγκυκλοπαίδεια*) καταδεικνύοντας ότι τα επιστημονικά επιτεύγματα διαθέτουν εσωτερική ενότητα και συμβάλλουν στην ανύψωση της ανθρωπίνης ύπαρξης προς το θεό.

Ο μαθηματικός Μάξιμος Πλανούδης (1260-1310) εισήγαγε τη χρήση των αραβικών αριθμητικών στοιχείων ενώ λόγιοι διέσωσαν την αρχαία παράδοση των φυσικομαθηματικών και διαχώρισαν την αστρονομία από την αστρολογία και τον ορθολογισμό από το μυστικισμό (Γεώργιος Παχυμέρης και Θεόδωρος Μετοχίτης). Ο πολυγραφότατος Μιχαήλ Ψελλός (11ος αιώνας) στο έργο του *Παντοδαπή Διδασκαλία* «επέστρεφε στο σφαιρικό σύμπαν» (Mango:209). Ο Νικηφόρος Γρηγοράς (1295-1360) συνέταξε νέο ημερολόγιο ενώ ο Θεόδωρος Μελιτηνιώτης συνέλεξε παλαιότερες αστρονομικές παρατηρήσεις (*Αστρονομική τρίβιβλος*). Ο χημικός τύπος του υγρού πυρός αποτέλεσε το μυστικό πολεμικό όπλο των βυζαντινών. Με μηχανικές-αρχιτεκτονικές γνώσεις δημιουργήθηκαν μηχανισμοί που ενεργοποιούνταν δίχως ανθρώπινη παρέμβαση. Στην ιατρική, μελετώντας Ιπποκράτη και Γαληνό αναζητήθηκαν νέοι θεραπευτικές μέθοδοι. Στη νομική επιστήμη αντίστοιχα κωδικοποιήθηκαν οι νόμοι που βασιζόνταν στο ρωμαϊκό δίκαιο προσαρμόζοντας τη νομική στη χριστιανική αντίληψη και την ελληνική ζωή.

Στην τέχνη της εικονογραφίας «τα πλείστα απεικονιζόμενα θεολογικά και χριστιανικά στοιχεία αποτέλεσαν το παιδαγωγικόν μέσον για την κατήχηση των βυζαντινών» (Αθανασόπουλος:42). Από τον 10^ο αιώνα οι τοιχογραφίες, λόγω της κρατικής οικονομικής καχεξίας, όχι μόνο εκτόπισαν τα πολυδάπανα ψηφιδωτά αλλά τον 14^ο αιώνα ξεχώρισαν τρεις σχολές : η σχολή της Κωνσταντινούπολης για τα αριστουργηματικά μωσαϊκά της (Mango:326), η μακεδονική σχολή για το μεγάλο μέγεθος των εικόνων, την προοπτική και τάσεις φυσιοκρατικές, και η κρητική με ενετικές επιδράσεις για την αυστηρή μορφή, τα χρώματα, τις σκιές των ανατομικών χαρακτηριστικών. «Η βυζαντινή εικονογραφία στην αρχή συμβολική, έπειτα διδακτική, θα γίνει την Παλαιολόγεια εποχή αφηγηματική» (Ιστορία Τέχνης:268). Αναπτύχθηκε η ζωγραφική μικρών φορητών ξύλινων εικόνων και οι πίνακες υπογράφονται. Τα αρχιτεκτονικά γνωρίσματα επικεντρώνονται σε κωνσταντινοπολίτικα και ελλαδικά στοιχεία. Στήθηκαν νέοι τύποι ναών: ο Σταυρεπίστεγος και η Βασιλική. Παράλληλα τελειοποιήθηκαν οχυρωματικές κατασκευές, κάστρα, τείχη πόλεων κατασκευές σπιτιών και παλατιών (www.archaeology.arch.uoa.gr). Η επιρροή της τέχνης επεκτάθηκε και εκτός αυτοκρατορίας.

Ιταλική Αναγέννηση

Σύμφωνα με τον Βαλλιάνο «επρόκειτο για ένα νεωτεριστικό κίνημα, το οποίο για να προβάλλει την ανακαίνιση του παρόντος, ντύθηκε με τις μορφές και τα σύμβολα του παρελθόντος» (Βαλλιάνος :47). Επίκεντρο του κινήματος (συμβατικά 1350-1550) οι ολιγαρχικής διακυβέρνησης βόρειες Ιταλικές πόλεις, η Φλωρεντία των Μεδίκων και η Βενετία των δόγηδων, ενώ η Ρώμη (16^{ος}) αποτέλεσε το επιστέγασμα της αναγεννησιακής ακμής. Καταλυτικός παράγοντας η ανατροπή της φεουδαρχίας, η ανάπτυξη αστικής ζωής, η σύσταση μιας κοινωνίας ενιαίας που επιζητούσε και μεριμνούσε για την πνευματική καλλιέργεια διαθέτοντας χρόνο άφθονο και τα απαραίτητα μέσα (Μπούρκχαρτ:128).

Η περίοδος της Αναγέννησης «προχωρεί στην ανατροπή ολόκληρου του συστήματος των μεσαιωνικών παραδοχών, εισάγοντας μια καινοφανή αντίληψη για την αυτοδυναμία του ανθρώπου» (Βαλλιάνος:17-21). Ενώ ο μεσαιωνικός άνθρωπος αποτελούσε μέρος συνόλου, υπηρετώντας έναν προορισμό πάνω από τον αισθητό κόσμο, στην Αναγέννηση γίνεται υποκείμενο και προβάλλεται η ατομικότητα. Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι μοναδική (*uomo singolare*), δύναται να επεκτείνεται σε πολλά πεδία «ο καλλιτέχνης να είναι και επιστήμονας, ο πολιτικός και ποιητής, ο λόγιος και διπλωμάτης» (Βαλλιάνος:37), ανακλύπτει ένας άνθρωπος καθολικός (*uomo universale*). Οι Ιταλοί λόγιοι, απορρίπτοντας τον σχολαστικισμό, αναζήτησαν στοιχεία του περασμένου μεγαλείου ώστε να προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός νέου πνευματικού κινήματος, του ουμανιστικού. Η ρητορική της αρχαιότητας χρησιμοποιήθηκε στην κοινωνική λειτουργία του λόγου και οι ανθρωπιστές ονομάστηκαν Κικερώνειοι.

Διερευνήθηκαν νέες φιλοσοφικές θέσεις, «ο θεός είναι η αιτία και αρχή της πανσπερμίας των υπαρκτών και των αντιθέτων τους» (Βαλλιάνος 91). Νεοπλατωνικοί εξέφρασαν την άποψη ότι «το λογικό Εγώ αναδύεται ως ενεργός πυρήνας αυτόνομων βουλήσεων, η υποκειμενική ελευθερία αποκαθίσταται από την οντολογική πραγματικότητα» (Βαλλιάνος:96). Ο διανοητής κόμης Πίκο ντελα Μιράντολλα (1463-1494) τόνισε την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και καινοτόμησε με τη σύσταση ενός ιδανικού τρόπου ζωής, εμπλέκοντας θρησκευτικότητα και φιλοσοφικότητα, ενώ ο φιλόσοφος Τζιορντάνο Μπρούνο (1548-1600) διατυπώνοντας πανθειστικές αντιλήψεις προήγαγε βαθμιαία μία κατεύθυνση με στοιχεία παγανιστικά και φυσιολατρικά.

Το αποτέλεσμα ήταν απέναντι στα μεσαιωνικά πανεπιστήμια να ιδρυθούν νέες σχολές. Σε πλείστες ιταλικές πόλεις υπήρχαν Ακαδημίες όπου αναλύονταν φιλοσοφικά, φιλολογικά και επιστημονικά θέματα (Λαμπάκης:46.) ενδεικτικά η Φλωρεντία με την Πλατωνική Ακαδημία (1462) και σχολάρχη τον ουμανιστή Μαρσίλιο Φιτσίνο και η Μάντουα με την ομώνυμη σχολή της, όπου σπούδαζαν και γυναίκες, με διευθυντή τον Βιτορίνο ντα Φέλτρε (1373-1466).

Η επέκταση του χωρικού ορίζοντα με τις ανακαλύψεις των υπερπόντιων χωρών ανέτρεψε τις μεσαιωνικές αντιλήψεις και οπτικές για τη δομή του κόσμου. Η επιστημονική παρατήρηση έγινε το μέσον για την απόδοση κοσμικής θεώρησης. Ο αστρονόμος

Κοπέρνικος (1473-1543) εισήγαγε και ο Κέπλερ (1571-1630) τελειοποίησε την ηλιοκεντρική θεωρία. Ο Γαλιλαίος πειραματίστηκε με την κίνηση των σωμάτων παρουσιάζοντας νέα δεδομένα απέναντι στην αριστοτελική τους ερμηνεία και συγκρούστηκε με την Ιερά εξέταση.

Οι καλλιτέχνες προσπάθησαν να προσεγγίσουν με αντικειμενικό τρόπο το ωραίο, μελέτησαν τη φύση. Η ενασχόληση με την επιστήμη ήταν αποτέλεσμα της αγωνίας τους στην απόδοση της πραγματικότητας. Ο θαυμασμός προς τα αρχαία ερείπια και την αρχαία πλαστική προκάλεσε την αναβίωση της γλυπτικής του ελεύθερου σώματος, με πρωτοπόρους τους Ντονατέλο (1386-1466) και Ραφαήλ (1483-1520). Έργα του Φλωρεντινού Μιχαήλ Αγγέλου (1475-1564) αποδίδουν τις αναγεννησιακές απόψεις. Στη ζωγραφική, οι Τσιμαμπούε (1204-1302) και Τζιότο (1267-1337) ξεχώρισαν για την αμεσότητα στα έργα τους. Αξιοποιήθηκε η «ανακάλυψη των μαθηματικών κανόνων της γραμμικής προοπτικής» (Βαλλιάνος:81) αποδίδοντας βάθος στην επίπεδη επιφάνεια, το τρισδιάστατο ως απόλυτα φυσική απεικόνιση. Στην φλωρεντινή σχολή εφάρμοσαν τη μαθηματική διάταξη των μορφών και στη σχολή της Βενετίας δόθηκε έμφαση στη χρωματική απόδοση (Τζιοβάνι, Μπελίνι, Τισιανό). Στην Αρχιτεκτονική ο Μπρουνελλέσκι (1377-1446), διαιρώντας σε οκτώ τόξα το θόλο του καθεδρικού ναού της Φλωρεντίας εισήγαγε τη μαθηματική λογική, υπόδειγμα για τον Μιχαήλ Άγγελο στην κατασκευή του θόλου του Αγίου Πέτρου. Μηχανικοί με βάση τον Βιτρούβιο επανέφεραν τη γεωμετρική αναλογία στις αρχιτεκτονικές μορφές. Οι Λεονάρντο ντα Βίντσι (1452-1519) και Ραφαήλ λειτούργησαν με βάση την τελειότητα που ενσκήπτει από την εσωτερική τους αναζήτηση.

Αλληλεπιδράσεις παλαιολόγιας και ιταλικής Αναγέννησης

Σύμφωνα με τον Λαμπράκη «Η επιστροφή στην αρχαιοελληνική αρχαιότητα δε θεωρείται η αιτία, αλλά ένα από τα επακόλουθα των νέων συνθηκών, με καθοριστικό ρόλο στην ωρίμανση των αναγεννησιακών τάσεων» (Λαμπράκης:32). Στη Δύση η μετάβαση από τον Μεσαίωνα στην Αναγέννηση πραγματοποιήθηκε σταδιακά. Οι εμπορικές συναλλαγές, οι διπλωματικές επαφές και οι βυζαντινοί θύλακες στην Ιταλία προώθησαν τη σπουδή των ελληνικών ενώ το βυζαντινό ενδιαφέρον για λατινικά προέκυψε το 13^ο αιώνα.

Η επαφή με την αρχαιότητα στον Μεσαίωνα δεν είχε χαθεί, καταδεικνύεται με το εγκύκλιο πρόγραμμα *trivium* που βασιζόταν σε αρχαιοελληνικές πηγές και μαζί με τα εβραϊκά και τα λατινικά αποτελούσαν τις τρεις ιερές γλώσσες. Προ-αναγεννησιακή επαφή των δύο ευρωπαϊκών κόσμων συναντούμε στην κάτω Ιταλία, τη Σικελία και τα μοναστικά κέντρα ως χώροι αντιγραφής ελληνικών χειρογράφων. Η αναζήτηση των χειρογράφων από τους λόγιους υπέδειξε όχι μόνο τη συλλογή αλλά και τη μελέτη τους (Νικολό Νικόλι, Πότζιο Μπρατσολίνι, και Τζιοβάνι Αουρίστα υπήρξαν πρωτεργάτες).

Ο συγγραφέας Βοκκάκιος (μαθητής του ποιητή Πετράρχη που είχε στην κατοχή του έναν Όμηρο στα ελληνικά χωρίς να μπορεί να τον διαβάσει) με την αρωγή ενός έλληνα μετέφρασε στα λατινικά την Ιλιάδα και την Οδύσσεια (Μπούρκχαρτ:135). Με μαθητές του Βοκκάκιου και του Πετράρχη συνεργάστηκε και ο επιφανέστατος Έλληνας διδάσκαλος, διπλωματικός

ακόλουθος και αντιπρόσωπος του Βυζαντίου, Μανουήλ Χρυσολωράς (1355-1415), μεταφράζοντας τη *Πολιτεία* του Πλάτωνα. Η μεθοδολογία του στις λατινικές μεταφράσεις, κατέστη σύμβουλος για την κατανοητή απόδοση κειμένων και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην Λατινική χερσόνησο.

Οι μη θεολογικές συζητήσεις, στη σύνοδο Φερράρας–Φλωρεντίας (1439) έδωσαν επιπλέον την ευκαιρία στους Λατίνους να εκτιμήσουν τις Πλατωνικές γνώσεις του Γεώργιου Πλήθωνος. Γοητευμένος ο Μέδικος Cosimo ίδρυσε την Πλατωνική Ακαδημία. Ο μαθητής του Πλήθωνος, καρδινάλιος Βησσαρίων ο Τραπεζούντιος (1403-1472), μετέφρασε τον Αριστοτέλη στα λατινικά (Βαλλιάνος:61) ενώ διέσωσε και διαφύλαξε όσα ελληνικά βιβλία μπορούσε (600 κώδικες περίπου) και τα κληροδότησε στη Γερουσία της Βενετίας και αποτέλεσαν τον πυρήνα της περιώνυμης Μαρκιανής βιβλιοθήκης (Nicol:518). Στους δυτικούς λογίους έγινε συνήθεια ο εξελληνισμός των ονομάτων τους λ.χ. ο Γερμανός φιλόλογος Ιωάννης Reuchlin- Καπνίων (Λαμπάκης:43). Ο Δημήτριος Χαλκοκονδύλης υπήρξε δάσκαλος του πάπα Λέοντος Ι΄ ενώ το ημερολόγιο του Νικηφόρου Γρηγορά (1295-1360) υιοθετήθηκε από τον Πάπα Γρηγόριο ΙΓ΄ (Γρηγοριανό).

Στην τέχνη, όπως παραθέτουν οι Αρβελέρ-Aymand, ήδη από τα τέλη του 12^{ου} αιώνα υφίσταται σε πρώτη μορφή καλλιτεχνικά αφηγήματα που εμπεριέχουν εμφανείς επιρροές από το ορθόδοξο ανατολικό τμήμα της Ευρώπης (Αρβελέρ-Aymand:178), η Δύση εμπνέεται από το Βυζάντιο. Ο Κάρολος Ντίλ επιβεβαιώνει: «η ανταλλαγή καλλιτεχνικών επιδράσεων εμπνέει τις περισσότερες διακοσμήσεις (βυζαντινή εικονογραφία) οι φημισμένοι Ιταλοί πριμιτίφ, Ντούτσιο και Τζιότο είναι μεγαλοφυείς Βυζαντινοί» (Diehl : 463).

Η εφεύρεση της τυπογραφίας (1455) συνέδραμε στη διάδοση αρχαίων κειμένων, γνώσεις και ιδέες κυκλοφορούσαν πλέον ταχύτερα. Ο βενετός τυπογράφος ουμανιστής Άλδος Μανούτιος συμμετείχε στον αναγεννησιακό αναβρασμό συνεργαζόμενος με Έλληνες λόγιους (Δημήτριος Δούκας, Μάρκος Μουσούρος, Ιανός Λάσκαρης). Ίδρυσε την Νεοακαδημία, ένα ίδρυμα ελληνιστικών σπουδών όπου οι συζητήσεις των μελών πραγματοποιούνταν στην ελληνική γλώσσα (Λαμπάκης:46). Κατά τον Βησσαρίωνα, η Βενετία ήταν σχεδόν ένα μικρό Βυζάντιο, καθώς το 1478 περισσότεροι από 4000 έλληνες διαβιούσαν στην πόλη των Δόγηδων (Nicol:514).

Επίλογος

Οι αντιθέσεις στις διοικητικές δομές-το Βυζάντιο με αυτοκράτορα ελέω θεού, οι ιταλικές πόλεις με δεσποτικές διοικήσεις- η οθωμανική απειλή για τους βυζαντινούς, το έντονο αντι-λατινικό αίσθημα σε επαρχίες και μοναστήρια και στους υποτελείς λατινικών τμημάτων από την καθολική καταπίεση, οι αντιπαραθέσεις ενωτικών και ανθενωτικών, αποδίδουν τις διαφορούμενες σχέσεις Βυζαντίου-Δύσης. Επιβεβαιώνεται με τη λακωνική ρήση του Λουκά Νοταρά, αν και διατηρούσε επαφές και εμπορικές συναλλαγές με Γενοβέζους και Βενετούς, ότι προτιμά να δει στην Πόλη «το τουρκικό καφτάνι παρά τη λατινική τιάρα» (Αρβελέρ: 227). Δεν τέθηκαν όμως εμπόδια σε οικονομικές συμφωνίες μεταξύ της αστικής κοινωνικής τάξης των Βυζαντινών και των Λατίνων. Κυριάρχησαν οι Λατίνοι με τους Βυζαντινούς σε

μικρότερο ρόλο, όμως «στη Βενετία η Εκκλησία του Αγίου Μάρκου, η διακόσμηση της, το Παλάτσο ντ' Όρο, η πλατεία μπροστά από την εκκλησία θα μπορούσαν συνεχώς να θυμίζουν στους Βενετούς πόσα χρωστούσαν στο Βυζάντιο» (Nicol:508). Οι οικονομικές συμφωνίες επέφεραν μακρόχρονη πολιτιστική επικοινωνία της ιταλικής χερσονήσου με το ελληνικό στοιχείο. Βυζαντινοί λόγιοι συνέρρευσαν σε λατινικές πόλεις. Δεν αντιπροσώπευαν το βυζαντινό κράτος, δεν ήταν η αιτία της ιταλικής Αναγέννησης, αλλά ένα πνεύμα φιλοσοφικής ανακαίνισης που ενίσχυσε τις ανθρωπιστικές σπουδές.

Η Παλαιολόγεια Αναγέννηση όχι μόνο κράτησε ζωντανή την αρχαιοελληνική γραμματεία αλλά οι διανοούμενοί της την προώθησαν και οι Λατίνοι την εκτίμησαν, συμπορεύτηκαν με τους βυζαντινούς, η πορεία των οποίων όμως ανακόπηκε το 1453μ.χ. από τους Οθωμανούς. Τα βυζαντινά κείμενα μετά την πτώση καταστράφηκαν ως αποτέλεσμα ενός εχθρικού κλίματος αμάθειας και θρησκευτικού ανταγωνισμού αφήνοντας ελάχιστα δείγματα. Η πνευματική και πολιτιστική προσφορά της Ανατολής στη Δύση συνταίριαξε με τη δημιουργία ενός πολιτισμικού κατορθώματος, του νεότερου Ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Charles Diel, I Istoria tis Vyzantinis aftokratorias tom. G' mtr. Eleni Tampaki ekd. Iliadi, 2010

Cyril Mango, Vyzantio. I aftokratoria tis Neas Romis, mtr. Dim. Tsougarakis, M.I.E.T , Athina, 2002.

Donald M. Nicol Vyzantio kai Venetia: Meleti ton diplomatikon kai politistikon scheseon, mtr. Christina –Antonia Moutsopoulou, ekd. Papadima , Athina 2004

K. Athanasopoulos., Vyzantinos kai Dytikos Kosmos tom. A' , : Sygkliseis kai Apokliseis EAP, Patra 2000.

Eleni Arveler, M Aymand, Oi Evropaioi tomos A', ARCHAIOTITA MESAIONAS ANAGENNISI ekd. Savvalas , Athina 2003.

P. Vallianos, Vyzantinos kai Dytikos kosmos, tom. V' , : Anagennisi kai Oumanismos EAP , Patra 2001

Eleni Glykatzi- Arveler, Giati to Vyzantio, ekd. 5i Ellinika Grammata, Athina, 2009.

Giakob Bourkchart, O Politismos tis Anagennisis stin Italia mtr. Maria Topadi, ekd. Nefeli, Athina 1997

Pagkosmia Istoria tis Technis tom. 2os ekd. Alexiou, Athina

Stelios Lampakis, To Vyzantio kai oi aparches tis Evropis : Vyzantio kai evropaiiki Anagennisi, apothetirio Ethnikou Idrymatos Erevnon, " Ilios" Athina 2004, ss. 31-51

Περιοδικά

Stelios Lampakis, «Georgios Pachymeris», periodiko Istorika, ekd. Eleftherotypia, tefch. 187, 29 Maiou 2003, sel 19

Linos Benakis, «O Plithon», periodiko Istorika, ekd. Eleftherotypia, tefch. 55, 2 Noemvriou 2000, sel 29

Δικτυογραφία

[www. archaeology.arch.uoa.gr/diagramma_IA14.htm](http://www.archaeology.arch.uoa.gr/diagramma_IA14.htm)

www.ime.gr/chronos/10/gr/pl/.../pnb3.html

**Μονογονεϊκότητα στην Ελλάδα:
Η περίπτωση της άγαμης μητέρας-ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση**

Φέσσα Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Ψυχολόγος, M.Sc.

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση και ψυχοκοινωνική προσέγγιση του θέματος έτσι όπως ορίζεται από τον τίτλο. Στην αρχή του άρθρου παρουσιάζεται ο ορισμός της μονογονεϊκής οικογένειας, τα αίτια που ωθούν στην όλο και αυξανόμενη τάση των μονογονεϊκών οικογενειών, ο κοινωνικός αντίκτυπος των ανύπαντρων μητέρων και το στρες που βιώνουν οι άγαμες μητέρες. Κατόπιν γίνεται καταγραφή της μεθοδολογίας και συγκεκριμένα της προσωπικής ποιοτικής μου έρευνας σχετικά με την Ελληνίδα άγαμη μητέρα. Στο τέλος καταγράφονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, τα συμπεράσματα και παρατίθεται η βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: άγαμη μητέρα, μονογονεϊκή οικογένεια, πατέρας, κοινωνικό αντίκτυπο, ψυχισμός

**Single parenthood in Greece:
The case of the unmarried mother-psychosociological approach**

Fessa Paraskevi, Teacher P.E. 70, Psychologist, M.Sc.

Abstract

In this article we will make a detailed report on the issue as defined by the title («Single parenthood in Greece: The case of the unmarried mother-psychosociological approach»). The article begins with the institution of single-parent family, the causes that drive the increasing trend of single parent families, the social impact of single mothers and the stress experienced by single mothers. We continue with the methodology and specific personal quality of my research about the Greek single mother. In the end of the article, there are the results of my research, the conclusions and finally the Bibliography.

Keywords: single mother, single parent family, father, social impact, psyche

Η μονογονεϊκή οικογένεια -Αίτια –Κοινωνικός αντίκτυπος των άγαμων μητέρων

Μονογονεϊκή οικογένεια, όπως έχει επικρατήσει (Κογκίδου, 1995), ορίζεται η οικογένεια, της οποίας χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο ένας γονέας ζει με τα παιδιά του. Ο όρος αυτός πρώτα καθιερώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1960.

Η αύξηση και η εξέλιξη των μονογονεϊκών οικογενειών είναι αποτέλεσμα διάφορων παραγόντων που παρατηρούνται στην κοινωνία. Ως αίτια μπορούν να αναφερθούν η αύξηση των διαζυγίων, οι γεννήσεις εκτός γάμου, η αύξηση των ποσοστών συμβίωσης, η μείωση των γάμων και των γεννήσεων, λόγω χηρείας και τέλος ατομική επιλογή του ατόμου. Σύμφωνα με την Πουλοπούλου (1994), γυναίκες κάθε ηλικίας από μεσαίες ή εύπορες κοινωνικές τάξεις, παίρνουν την απόφαση να τεκνοποιήσουν εκτός γάμου (και συχνά χωρίς την πατρική παρουσία).

Εντοπίζονται κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφορικά με το θέμα της άγαμης μητέρας. Ο κοινωνικός αντίκτυπος του φαινομένου αυτού δεν αφορά στις σεξουαλικές επαφές μίας γυναίκας πριν και έξω από τον γάμο, αλλά αφορά στη μορφή και το είδος της οικογένειας που επιλέγεται μέσα από το φαινόμενο της «άγαμης μητέρας» καθώς και ο ρόλος και η θέση που πλέον θα κατέχουν στη κοινωνία τόσο η άγαμη μητέρα, όσο και το παιδί της μονογονεϊκής οικογένειας με τη μητέρα ως μοναδικό στήριγμα στη ζωή του και στο μέλλον.

Δεν κατακρίνεται το φαινόμενο αυτό ως παραβίαση της κοινωνικής ηθικής με δεδομένο ότι υπήρξαν στις περιπτώσεις της άγαμης μητέρας προγαμιαίες σεξουαλικές επαφές. Ουσιαστικά, κατακρίνεται η παραβίαση του κοινωνικού κατεστημένου ως προς την ιδέα του γάμου, Γενικότερα, θεωρείται από την σημερινή κοινωνία, αλλά και ανέκαθεν, παράνομη η γέννηση εκτός γάμου. Παράλληλα, η απάρνηση του πατέρα από τον κοινωνικό του και πατρικό ρόλο επιφέρει την κοινωνική κατακραυγή και τον κοινωνικό εξοστρακισμό. Το φαινόμενο της άγαμης μητέρας προκαλεί φόβο και γεννά σκέψεις σχετικά με την εγκατάσταση μίας κοινωνικής τακτικής με την έννοια της απειλής για μία κοινωνική αλλαγή.

Οι ομάδες ατόμων που κάνουν συνειδητά την εν λόγω επιλογή απορρίπτουν την παραδοσιακή οικογενειακή δομή, όπου την ανατροφή των παιδιών αναλαμβάνουν και οι δύο γονείς. Η επιλογή τους έγκειται στην ιδέα της μητέρας ως μοναδικής αρχηγού της οικογένειας. Οι άγαμες μητέρες αναζητούν την καινοτομία, προσπαθούν να εισάγουν μία νέα μορφή οικογένειας, υποστηρίζουν την μονογονεϊκή οικογενειακή δομή όπου οι γυναίκες-μητέρες αποφασίζουν και αναλαμβάνουν και τον μητρικό και τον πατρικό ρόλο.

Η γέννηση ενός παιδιού εκτός γάμου προϋποθέτει την ψυχική, οικονομική, κοινωνική και κυρίως ψυχική δύναμη της γυναίκας, η οποία καλείται να λάβει και να διαδραματίσει διττό ρόλο, αυτό του πατέρα και τα μητέρας ταυτόχρονα. Ωστόσο, η διάλυση της οικογένειας και η απομάκρυνση του μελλοντικού πατέρα από τη δημιουργία της νέας οικογένειας οφείλεται κατά κυρίως λόγω του γεννήτορα και λιγότερο λόγω επιλογής της ίδιας της μέλλουσας μητέρας. Υπάρχουν όμως και περιστατικά, όπου γίνεται απολύτως συνειδητά και γνωρίζοντας τις συνέπειες μιας τέτοιας επιλογής. Η επιλογή της άγαμης μητέρας φέρνει επικρίσεις και αντιδράσεις ακόμη και από το ίδιο, το στενό συγγενικό οικογενειακό περιβάλλον.

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις, όπου η ψυχολογική πίεση και το κλίμα από τον περίγυρό τους τις ωθεί σε αυτοκτονικές τάσεις, σε επικίνδυνες συνήθειες για αυτές και για το βρέφος που κυοφορούν. Επιτρέπουν ουσιαστικά τις επικρίσεις να εισβάλλουν και να επηρεάσουν τον ψυχικό τους κόσμο. Πρόκειται για μία αντίδραση ψυχολογική, ψυχοσωματική ενάντια στην λογοκρισία, την απέχθεια, τη μη στήριξη και την περιφρόνηση της ευρύτερης κοινωνίας και πολιτείας όπου ζουν.

Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί η διάκριση της κατηγορίας γυναίκας που είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένη κι έχει ανάγκη από στήριξη, ηθική, ψυχολογική, οικονομική και κοινωνική και της κατηγορίας αυτή της ανεξάρτητης και δυνατής γυναίκας-μητέρας από ηθική, κοινωνική, οικονομική κι επαγγελματική πλευρά που μπορεί να ανταποκριθεί στην αλλαγή που της συνέβη (Caron, 1997). Πάντως, η ευθύνη που καλείται να λάβει η νέα άγαμη μητέρα είναι τεράστια. Ωστόσο, ο κοινωνικός στιγματισμός είναι συνηθέστερος από την αποδοχή και την υποστήριξη που συνήθως λαμβάνουν οι περιπτώσεις των άγαμων μητέρων. Η προσωπική αίσθηση ενοχής διογκώνει το πρόβλημα που καλείται από την κοινωνία να αντιμετωπίσει η άγαμη μητέρα. Πολλές φορές, οι άγαμες μητέρες πιέζονται έντονα από το Υπερεγώ τους, εσωτερικεύουν ηθικούς νόμους που η κοινωνία τους επέβαλλε και έτσι καλούνται ακόμη και στην επιλογή της άγαμης μητρότητας να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις, φόβους και ενοχές της επιλογής τους που δεν συνάδει με τα πρέπει της κοινωνίας τους. Είναι οι εξωτερικές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν για την επιλογή τους να φέρουν μόνες τους ένα παιδί στο κόσμο και αυτό οδηγεί σε εσωτερικές δυσκολίες που εκδηλώνονται. Οι γυναίκες που επιλέγουν την ελεύθερη μητρότητα θεωρούνται από την κοινωνία άτυχες, επιπόλαιες ή ανήθικες και κάτι αντίστοιχο και τα παιδιά που φέρνουν στο κόσμο. Επίσης, η επιλογή της ελεύθερης μητρότητας κρίνεται ως επικίνδυνο τόλμημα, ως ένα ατυχές γεγονός και ατύχημα ή ως συνέπεια κακού χαρακτήρα της άγαμης μητέρας, ενώ πιστεύεται ότι τα παιδιά άγαμων μητέρων είναι καταδικασμένα σε ένα δυσάρεστο και δυσβάσταχτο κλίμα επιβίωσης με επώδυνες για την ζωή και τον ψυχισμό τους συνέπειες (Ρήγα, 2008: 130).

Ένα ακόμη εμπόδιο για την άγαμη μητέρα είναι η απουσία του πατέρα, η οποία θα αποδειχθεί μέσα από ενδεχόμενη αντίδραση ή συμπεριφορά του παιδιού. Ο ρόλος του πατέρα είναι θεμελιακός και η απουσία του καταβάλλει διπλά, υποσυνείδητα και συνειδητά, την άγαμη μητέρα. Οι εσωτερικές συγκρούσεις της μητέρας έχουν απήχηση και αντανakλούν στη συμπεριφορά, το χαρακτήρα, την προσωπικότητα και το πεπρωμένο του παιδιού. Ο ρόλος του πατέρα είναι μεταβιβαστικός της σχέσης της μητέρας με το παιδί. Όταν απουσιάζει ο πατέρας, τότε το παιδί προσηλώνεται στην μοναδική σχέση του με τη μητέρα.

Το στρες των ανύπαντρων μητέρων

Σύμφωνα με έρευνα, οι ανύπαντρες μητέρες βιώνουν υπερβολικό άγχος που προέρχεται από την ανάγκη τους να παρέχουν οικονομική εξασφάλιση και

ικανοποίηση στο παιδί και παράλληλα να ανταπεξέλθουν στα έξοδα του σπιτιού. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι το στρες έχει άμεσο αντίκτυπο στο παιδί.

Ανύπαντρες μητέρες, παρόλο που αναλαμβάνουν διπλάσιες ευθύνες, καλούνται να ανταπεξέλθουν οικονομικά, έχουν την επίβλεψη και την φροντίδα του σπιτιού και την ανατροφή του παιδιού, ωστόσο είναι από το κοινωνικό τους περιβάλλον δακτυλοδεικτούμενες (Rani, 2006). Επιπλέον, απουσιάζει η πατρική εικόνα και έτσι δεν έχει κάποιον, στον οποίο να μπορεί να απευθυνθεί για να ζητήσει συμβουλή, συνεργασία ή ασφάλεια. Το άγχος στη ζωή της μητέρας και τον τρόπο που ασχολείται με αυτό, επίσης, επιφυλάσσει δυσμενείς επιπτώσεις στο παιδί της. Οι ανύπαντρες μητέρες εκτίθενται σε τεράστια πίεση, λόγω της ανάγκης να παρέχουν τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας παράλληλα με τη φροντίδα για το σπίτι συμπεριλαμβανομένων των αρμοδιοτήτων αυτών που παραδοσιακά θεωρούνται ως βασικές οικογενειακές υποχρεώσεις των ανδρών. Με τον τρόπο αυτό, μπαίνουν στη διαδικασία να νιώθουν άγχος και αυτό επιφέρει επιπτώσεις στην ικανότητά τους να παρέχουν σωστή και ικανοποιητική φροντίδα στα παιδιά (Craig, 2005).

Το στρες μπορεί επίσης να προκληθεί από διάφορες κοινωνικές πιέσεις. Μάλιστα, η σύγκρουση της μητέρας με τον γεννήτορα του παιδιού της είναι ένα σύνηθες φαινόμενο. Μερικές φορές, ο πατέρας δεν αναγνωρίζει τους απογόνους του, η υπόθεση της αναγνώρισης του παιδιού μπορεί να καταλήξει ακόμη και στο δικαστήριο, ή παρομοίως και στο διαζευγμένο ζευγάρι όπου διατηρείται εχθρική στάση με αντίκτυπο στο παιδί (Tharps, 2005).

Η κοινωνική πίεση μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τις γενικότερες προσδοκίες της κοινωνίας. «Οι μητέρες που υπόκεινται σε αυτή την πίεση ενδεχομένως να αναπτύξουν αισθήματα κατωτερότητας, επιθετικότητα και ανησυχία λόγω του καθεστώτος τους. Η μεγαλύτερη πρόκληση σαφώς είναι η οικονομική. Ανύπαντρες μητέρες βιώνουν πιο στρεσογόνα γεγονότα της ζωής από ό, τι παντρεμένες μητέρες» (Rani, 2006: 3). Οι ανύπαντρες μητέρες πλήττονται από τους παραπάνω στρεσογόνους παράγοντες που προστίθεται στο άγχος της κανονικής ζωής για την ανατροφή των παιδιών. Ωστόσο, μία άλλη έρευνα έδειξε ότι η άγαμες μητέρες βιώνουν μεγαλύτερη ευημερία ζωής συγκριτικά με τις έγγαμες μητέρες (Lansford, et al, 2001: 8).

Το στρες της μητέρας επηρεάζει επίσης το παιδί, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Μελέτες αποκαλύπτουν ότι η ανατροφή των παιδιών μέσα σε κλίμα στρες οδηγεί σε αυστηρότερη πειθαρχική ως προς το ύψος ζωή ενώ περιορίζεται η ποιοτική και ολοκληρωτική και συνεπής φροντίδα του παιδιού (Crnic & Greenberg, 1987). Το στρες της μητέρας αντικατοπτρίζεται στα παιδιά με την εκδήλωση της μοναξιάς, εσωστρέφειας, παλινδρόμησης και φόβου της απώλειας του γονέα, δηλαδή του μοναδικού επικεφαλής της οικογένειας, της μητέρας. Επίσης, ίσως εκδηλώσουν ακόμη και συμπεριφορές επιθετικότητας ή συμπτώματα στέρησης (Rani, 2006:3).

Βεβαίως, οι ανύπαντρες μητέρες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παροχή ποιοτικής φροντίδας των παιδιών. Ο Rani (2006) απέδειξε ότι ο συνδυασμός της άσκησης της γονικής φροντίδας μόνο από τον ένα γονέα φέρει οικονομική ένταση, ενώ συχνά ο γονέας αυτός παραμελεί το παιδί του (Craig, 2005: 522).

Επιπλέον, η απουσία του πατέρα δε βοηθά στην παροχή κατάλληλης πειθαρχίας. Η στήριξη ενός πατέρα στην ανατροφή των παιδιών διαφέρει από εκείνη της μητέρας (Hamilton, 1977) και φαίνεται να προωθεί τα κίνητρα για ενδεχόμενα επιτεύγματα των παιδιών. Αυτός μπορεί να είναι ο λόγος ώστε τα παιδιά που μεγάλωσαν με την απουσία του πατέρα να «εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις από εκείνα που μεγάλωσαν με την παρουσία του» (Swihart & Brigham, 1982: 62). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η απουσία του πατέρα στερεί τα παιδιά από πολλές ευκαιρίες μάθησης.

Η ανύπαντρη μητέρα ζει με τις ανταγωνιστικές προτεραιότητες για να κερδίσει χρήματα και να παρέχει βέλτιστες κατά το δυνατόν υπηρεσίες φροντίδας για τα παιδιά (Craig, 2005).

Η έρευνα

Στην εν λόγω έρευνα συλλέχθηκε το πληροφοριακό υλικό, του οποίου η ανάλυση του περιεχομένου δεν μπορεί να παρακαμφθεί (Σακαλάκη, 2008), ενώ η μέθοδος που επιλέχθηκε ως καταλληλότερη είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων επειδή προσφέρει τη δυνατότητα για εμβάθυνση στο θέμα επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Στόχος της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας είναι να αποτυπωθεί το προφίλ της Ελληνίδας άγαμης μητέρας σήμερα, καθώς και η επίδραση του εξωτερικού της περιβάλλοντος και γενικότερα οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με το φαινόμενο της άγαμης μητέρας με παιδί. Βάσει του άνωθεν ερευνητικού στόχου, προέκυψαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις, στις οποίες καλούμαστε να απαντήσουμε και γενικά να επιβεβαιωθούν ή διαψευσθούν, σύμφωνα πάντα και σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ερευνών του παρελθόντος.

1. η εγκυμοσύνη είναι μία κατάσταση που συνήθως είναι αιφνίδια κατάσταση και όχι επιδιωκόμενη
2. οι γυναίκες αποδέχονται την νέα κατάσταση της εγκυμοσύνης, σε αντίθεση με τους συντρόφους τους, οι οποίοι επιλέγουν να εγκαταλείψουν τις συντρόφους τους
3. υπάρχει επίθεση και μη αποδοχή της επιλογής των γυναικών για την νέα κατάσταση μονογονεϊκής οικογένειας
4. υπάρχει κοινωνική κατακραυγή για την νέα κατάσταση της άγαμης μητρότητας
5. η καταγωγή επηρεάζει στην επιλογή άγαμης μητρότητας και την αντίστοιχη κοινωνική κατακραυγή
6. το επάγγελμα των γονιών των γυναικών επηρεάζει την επιλογή της άγαμης μητρότητας

7. το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει στην επιλογή της άγαμης μητρότητας
8. η εργασία της γυναίκας επηρεάζει την επιλογή της άγαμης μητρότητας και την κοινωνική κατακραυγή που η ίδια θα εκλάβει

Ερευνητική Διαδικασία και Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας θα αποτελέσουν 50 Ελληνίδες άγαμες μητέρες από όλη την ελληνική επικράτεια, ηλικίας 28-58 ετών, από διάφορα μέρη της Ελληνικής επικράτειας. Συγκεκριμένα: Αθήνα (19), Θεσ/κη (5-μια εκ των οποίων Ρομά), Αλεξανδρούπολη (2), Κατερίνη (1), Λάρισα (1), Λιβαδειά (2), Άμφισσα (1), Λαμία (1), Σύρος (3), Αγρίνιο (7), Αμφιλοχία (1), Μεσολόγγι (1), Πάτρα (3), Καλαμάτα (1), Σάμος (1) και Ρόδος (1).

Η συνέντευξη έγινε από την ίδια την ερευνήτρια και είναι βιωματική η οποία κατέστησε σαφές στις συμμετέχουσες ότι θα υπάρξει προστασία της ιδιωτικής ζωής τους και της ανωνυμίας τους.

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν μόνο στις άγαμες μητέρες, που ήταν το αποκλειστικό δείγμα της έρευνας.

Στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου γίνονται 4 ερωτήσεις:

- 1) για το πώς προέκυψε η εγκυμοσύνη (επιδιωκόμενη ή μη εγκυμοσύνη)
- 2) ποια τα συναισθήματα και αντιδράσεις της όταν έμαθε για την εγκυμοσύνη και κατά τη διάρκεια αυτής και ποια του συντρόφου
- 3) ποιες οι αντιδράσεις και η στάση του στενού (οικογενειακού και φιλικού) περιβάλλοντος της γυναίκας
- 4) ποια ήταν η στάση του ευρύτερου περιβάλλοντος της γυναίκας (επαγγελματικού και ευρύτερου κοινωνικού)

Στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου παρατίθενται ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα σχετικά με τον τόπο γέννησης της άγαμης μητέρας, το επάγγελμα των γονιών της, τις σπουδές/ γνώσεις/ μορφωτικό της επίπεδο, την εργασία της.

Στην εγκυρότητα της έρευνας δεν ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί η τυχαία δειγματοληψία, αλλά εξασφαλίστηκαν συνεντεύξεις από τις πρώτες 50 περιπτώσεις άγαμων μητέρων που αποδέχτηκαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα (βολικό δείγμα).

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Τα αποτελέσματα αφορούν στην κατάθεση της άποψης των άγαμων μητέρων αναφορικά με την επιλογή τους για την νέα τους κατάσταση, τους παράγοντες που

συνέβαλλαν στην επιλογή τους αυτή, αλλά και τον κοινωνικό αντίκτυπο της νέας τους κατάστασης.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των πενήντα (50), οι οποίες αποτελούν και το δείγμα της προσωπικής μου ποιοτικής πρωτογενούς μεθοδολογίας, προκύπτουν, λοιπόν, οι ακόλουθοι μέσοι όροι χαρακτηριστικών τους που εν συνεχεία θα ληφθούν υπόψη σε σχέση με τις απαντήσεις που έδωσαν:

- η καταγωγή του μεγαλύτερου μέρους των ερωτώμενων είναι από την ελληνική περιφέρεια (60%, 30)
- η πλειοψηφία έχει λάβει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (80%, 40)
- η πλειοψηφία των γυναικών αυτών εργάζεται (90%, 45)
- ανήκουν σε μεσαία τάξη οικονομικά και κοινωνικά με τον πατέρα τους κατά κόρον να έχει καλή επαγγελματική θέση και μόρφωση (84%, 42)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας σχετικά με την επιθυμητή ή όχι εγκυμοσύνη της γυναίκας, 20 περιπτώσεις απάντησαν ότι ήταν επιθυμητή η εγκυμοσύνη τους, λόγω προχωρημένου της ηλικίας των γυναικών (40%) και αντίστοιχο φόβο μήπως δεν προλάβουν να τεκνοποιήσουν (10 περιπτώσεις, 20%), 30 (60%) ότι ήταν μη επιθυμητή και 1 περίπτωση (0,2%) ανέφερε ότι ήταν αποτέλεσμα επιδιωκόμενο μετά από ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας. Επίσης, 3 περιπτώσεις (6%) δηλώνουν ότι ήθελαν την εγκυμοσύνη εκτός γάμου και μάλιστα προχώρησαν στην τεχνική της εξωσωματικής γονιμοποίησης μέσω τράπεζας σπέρματος.

Σε επόμενη ερώτηση σχετικά με την αντίδραση και τα συναισθήματα της μητέρας πριν την εγκυμοσύνη, στην αναγγελία και κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης οι περισσότερες (42, 84%) δήλωσαν ότι ήταν θετικές, 7 δήλωσαν ότι αρχικά φοβήθηκαν ή δεν το ήθελαν (14%) και μία δήλωσε αρνητική. Όταν ερωτήθηκαν για τα συναισθήματα του συντρόφου τους, ανέφεραν πλειοψηφικά (43, 86%) ότι ήταν αρνητικοί και ότι στις περισσότερες περιπτώσεις αδιαφόρησαν και ότι το μωρό δεν το αναγνώρισαν, τονίζοντας πως έφυγαν κατά τη διάρκεια προχωρημένης κύησης, επιδεικνύοντας αδιαφορία και αδιαλλαξία.

Το 80% των απαντήσεων ήταν θετικές αναφορικά με την αποδοχή, τη στήριξη και την βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον της άγαμης μητέρας στην επιλογή της να μεγαλώσει μόνη το παιδί της χωρίς την παρουσία του συντρόφου- πατέρα. Ωστόσο, το 10% (5) δήλωσε ότι η οικογένειά της ήταν αρνητική. Υπήρχαν και απαντήσεις ουδέτερες, καθώς οι γονείς απεβίωσαν. Επίσης, φαίνεται και το φιλικό περιβάλλον να αποδέχτηκε την απόφαση του δείγματος της έρευνας για την άγαμη μητρότητα (92%, 46).

Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με «τη στάση του ευρύτερου και του επαγγελματικού περιβάλλοντος της άγαμης μητέρας», η πλειοψηφία απάντησε ότι το ευρύτερο περιβάλλον της ήταν θετικό (80%, 40), ένα μέρος επιδείκνυε αρνητική στάση (20%,

10), για το λόγο αυτό απέφευγε να δηλώσει ή να πει την αλήθεια για την ανυπαρξία του πατέρα του παιδιού. Στο επαγγελματικό περιβάλλον (96%, 48) η στάση θετική ή ουδέτερη. Χαρακτηριστική είναι η αλλαγή της στάσης του ευρύτερου περιβάλλοντος απέναντι στην άγαμη μητρότητα συγκριτικά με τα παλαιότερα δεδομένα. Σε πολλές περιπτώσεις (70%, 35) αναφέρονται θετικά και σχόλια επιβράβευσης απέναντι στην επιλογή της γυναίκας («ηρωίδα», «δυναμική», «γενναία» κ.ά.)

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η επανεξέταση αυτή γίνεται με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση των πληροφοριών που εκλαμβάνονται σχετικά με τις συνθήκες της εγκυμοσύνης, το κοινωνικό αντίκτυπο και γενικότερα το προφίλ της Ελληνίδας άγαμης μητέρας.

Καταρχήν οι περισσότερες άγαμες μητέρες, βάσει της έρευνας, είναι κάτοικοι μικρών πληθυσμιακά γεωγραφικών περιοχών, με μικρή βέβαια διαφορά αριθμητικά από τις άγαμες μητέρες από την Αθήνα, στοιχείο που επιβεβαιώνει έρευνα σχετικά με την τεκνοποίηση εκτός γάμου, η οποία μπορεί να είναι το ίδιο συχνή στις αγροτικές και στις αστικές περιοχές (Γαβαλάς & Ρόντος, 2011: 1-2). Επίσης, οι περισσότερες γυναίκες είναι μορφωμένες, οπότε διαψεύδεται προηγούμενο ερευνητικό εύρημα αναφορικά με το ότι οι περισσότερες άγαμες μητέρες είναι αναλφάβητες ή χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (Γαβαλάς & Ρόντος, 2011: 2, Sobotka, 2002:1-4). Τέλος, γυναίκες, οι οποίες ανήκουν σε μεσαία ή εύρωστη οικονομικά και κοινωνικά οικογένεια ή που είναι ανεξάρτητες οικονομικά κι κατέχουν καλή επαγγελματική θέση και οικονομική κατάσταση, λαμβάνουν την απόφαση να τεκνοποιήσουν εκτός γάμου.

Φαίνεται, ακόμη ότι η επιθυμία των γυναικών να αποκτήσουν παιδί, ακόμη και εκτός γάμου είναι έντονη καθώς γενικότερα αποτελεί μία συνειδητή επιλογή (Kiernan, 2001: 1-21).

Οι γυναίκες φαίνονται να τίθενται σε κατάσταση μητρότητας χωρίς γάμο έπειτα από τυχαίο «ατύχημα» και όχι πάντοτε προγραμματισμένα (Sobotka, 2002), οπότε επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική μου υπόθεση σχετικά με την αιφνίδια εγκυμοσύνη. Ωστόσο, είναι σχεδόν πάντα θετικές στην ιδέα της μητρότητας με κάθε συνθήκη, ακόμη και αν η είδηση της μητρότητας πολλές φορές τις αιφνιδιάζει. Αντιθέτως, οι σύντροφοι ενοχλούνται, εμμένουν αρνητικοί και αδιάφοροι για το παιδί που θα επέλθει, οπότε επιλέγουν να αποστασιοποιηθούν των ευθυνών και του νέου ρόλου, επιβεβαιώνοντας την δεύτερη ερευνητική μου υπόθεση. Το γεγονός και η στάση αυτή αναγκάζει τις άγαμες μητέρες να εκδηλώνουν μίσος, απέχθεια, αποστροφή προς τους συντρόφους τους (Ρήγα, 2008: 99), αλλά και άγχος, καθώς αντιλαμβάνονται ότι καλούνται να παίξουν διπλό γονεϊκό ρόλο, επωμιζόμενες αποκλειστικά τις ευθύνες οι ίδιες μόνο (Ρήγα, 2008: 106-109).

Η πλειοψηφία των γονέων των γυναικών αυτών φαίνεται να αποδέχονται την άγαμη μητρότητα της κόρης τους, ίσως κάποιες φορές αναγκαστικά βέβαια, δεδομένο που

επιβεβαιώνει την δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Ελάχιστοι γονείς άγαμων μητέρων κατακρίνουν την επιλογή της και αυτό ίσως λόγω έλλειψης ενημέρωσης, προοδευτικότητας και ιδεολογικής εξέλιξης του ανθρώπου που αντανακλώνται ακόμη και από αποφάσεις και αντιλήψεις της ζωής. Επομένως, διαψεύδεται η άποψη της Ρήγα (2008: 89-99) για το αντίθετο, όπως διαψεύδεται και η τρίτη ερευνητική υπόθεση για την αντιπαράθεση και την επιθετικότητα των γονέων της γυναίκας για την επιλογή της άγαμης μητρότητας.

Τέλος, το επαγγελματικό περιβάλλον της φαίνεται να μην είναι επικριτικό, επομένως παλαιότερα μόνο ήταν έκδηλη η ταμπελοποίηση, η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός στιγματισμός και η υποτιμητική στάση απέναντι στην άγαμη μητέρα (Ρήγα, 2008: 89-99), γεγονός που δεν ισχύει ούτε για το ευρύτερο περιβάλλον που στέκει θετικό, καθώς το βλέπει από απόσταση και κυρίως ουσιαστικά αδιάφορα ή έχουν πλέον αλλάξει ουσιαστικά και στην Ελλάδα οι αναπαραστάσεις για το φαινόμενο της άγαμης μητρότητας. Επομένως, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με την κοινωνική κατακραυγή της άγαμης μητρότητας δεν επιβεβαιώνεται.

Επίσης, φαίνεται ότι η καταγωγή επηρεάζει την κοινωνική κατακραυγή στην άγαμη μητρότητα καθώς οι κοινωνίες είναι πιο κλειστές ακόμη και ιδεολογικά (επιβεβαίωση πέμπτης υπόθεσης), η οικονομική και κοινωνική καταγωγή της, ή ακόμη και το μορφωτικό επίπεδο δεν την επηρεάζει δεδομένου ότι το δείγμα ανήκει σε μεσαία τάξη κυρίως (αδυναμία απάντησης στην έκτη υπόθεση) και είναι οι περισσότερες γυναίκες μορφωμένες ολοκληρώνοντας ανώτερες ή ανώτατες σπουδές, όπως τέλος και η εργασία των γυναικών δεν επηρεάζει την επιλογή αυτή, καθώς υπήρξαν και περιπτώσεις του δείγματος, ελάχιστες βέβαια, που αν και άνεργες, με την οικονομική στήριξη του κράτους (επιδόματα) ή της οικογένειας, δεν απομακρύνθηκαν από την επιλογή αυτή.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι, αν και δεν αναγνωρίζονται τα παιδιά από τους συντρόφους-βιολογικούς τους πατέρες, ωστόσο οι γυναίκες είναι τόσο συνειδητοποιημένες, ενδεχομένως δυναμικές και αποφασιστικές, ή ακόμη και απελπισμένες από την ανωριμότητα, την επιπολαιότητα και τον εγωισμό της αδιάφορης στάσης των συντρόφων τους, που δεν διεκδικούν την αναγνώριση του πατρός ούτε καν νομικά. Άλλωστε, γνωρίζουν ότι θα θυματοποιηθούν οι ίδιες από τον κοινωνικό ρατσιστικό στιγματισμό, οπότε αποφεύγουν μία τόσο δημόσια και φανερή σε ευρεία κλίμακα αναφορά της κατάστασης.

Βιβλιογραφία

Caron, J. (1997). Single mothers - Women's movement. (Translated by Anastasia Valentini-Riga, Simon Glyka, Zefi Kollia), Ed. Gutenberg.

- Craig, L. (2005). The money or the care: A comparison of couple and sole parent households' time allocation to work and children. *Australian Journal of Social Issues*, 40(4): 521-540.
- Crnic, K. & Greenberg, M. (1987). Maternal stress, social support, and coping: Influences on early mother-child relationship. In C. Boukydis (Ed.), *Research on support for parents and infants in the postnatal period* (pp. 25- 40). NJ: Ablex.
- Gavalas ,V.S., & Rontos, K., Salvati L.(2013) «Who becomes an unwed mother in Greece? Socio- demographic and Geographical aspects of an emerging phenomenon» *Population, Space and Place* 20 (3) 250-263
- Hamilton, M. (1977). *Father's influence on children*. Chicago: Nelson-Hall Inc.
- Kiernan, K. (2001). The rise of cohabitation and childbearing outside marriage in Western Europe. *International Journal of Law, Policy and the Family* 15: 1-21.
- Kogkidou, D. (1995). *Single Parent Families, Reality, Prospects, Social Policy*. Athens: Ed. Livani.
- Lansford, J. E., Ceballo, R., Abbey, A., & Stewart, A. (August 2001). Does family structure matter? A comparison of adoptive, two-parent biological, single-mother, stepfather and stepmother households. *Journal of Marriage and Family*, 63(3): 840-852
- Poulopoulou, H. EMKE, (1994). *The Demographic*. Athens: Ed. Ellin.
- Rani, N. I. (2006). Child care by poor single mothers: Study of mother-headed families in India. *Journal of Comparative Family Studies*, 37(1): 75-95.
- Riga, A.B. (2008). *The family in Greece today*. Athens: Pedio Publishing
- Sakalaki, M. (2008). Content analysis. In Papastamou S. (ed.), *Introduction to Social Psychology. Epistemological reflections and methodological directions* (473-490). Volume A. Athens: Pedio Publishing
- Sobotka T. (2002). Non-marital births in Europe and in the United States. *Journal of Family Issues*, 7:1-4.
- Swihart, J. J., & Brigham, S. L. (1982). *Helping children of divorce: Practical suggestions for parents, relatives, friends & teachers*. Il: InterVarsity Press.

Σχολείο Κωφών-Βαρηκόων Πανοράματος Θεσσαλονίκης: Ιστορική αναδρομή της λειτουργίας και της εκπαίδευσης

Ξιάρχου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed & M.Sc.

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται μία ιστορική αναδρομή στο χρόνο και στο χώρο της λειτουργίας του Σχολείου Κωφών και Βαρηκόων Πανοράματος Θεσσαλονίκης, ως χρονικό ανέγερσης και εφαρμογής διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας από το 1957 έως σήμερα. Η «Σχολή Κωφαλάλων» ιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη το Σεπτέμβριο του 1957 ως παράρτημα του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών στην Αθήνα. Ωστόσο πολλά προβλήματα στέγασης οδήγησαν στην ανέγερση νέου κτιρίου το έτος 1979, ως «Ιδρυμα Κωφών και Βαρηκόων» υπό την εποπτεία του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών του Υπουργείου Υγείας. Το σχολείο που η λειτουργία του σηματοδοτείται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 1984-85, χτίστηκε σύμφωνα με διεθνή και σύγχρονα πρότυπα της εποχής. Στις κτιριακές εγκαταστάσεις λειτουργούσε σχολείο, οικοτροφείο και βρεφοσυμβουλευτικός σταθμός. Σήμερα στις ίδιες εγκαταστάσεις του Ιδρύματος συστεγάζονται ειδικά σχολεία όλων των βαθμίδων του Υπουργείου Παιδείας, για αμιγώς κωφούς ή βαρήκοους μαθητές με ή χωρίς συνωδά προβλήματα αναπηρίας, με στόχο την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης με ολική και δίγλωσση μέθοδο επικοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο Κωφών, ιστορική αναδρομή, λειτουργία, εκπαίδευση.

School for Deaf and Hard of Hearing Panorama of Thessaloniki: Historical background of operation and education

Xiarchou Christina, Primary School Teacher, M.Ed & M.Sc.

Abstract

The paper presents a historical review of the operation of the School for the Deaf and Hard of Hearing of Panorama Thessaloniki, in terms of its construction and application of various teaching methods from 1957 to this today. The "School for the Deaf" was founded in Thessaloniki in September 1957 as a branch of the National Foundation for the Protection of the Deaf in Athens. However, housing problems led to the construction of a new building in 1979 as the "Foundation for the Deaf and Hard of Hearing", under the supervision of the National Foundation for the Deaf of the Ministry of Health. The school was built according to international and modern standards of the time and started working in the years 1984-85. A school, a boarding school and an infant counseling center used to run on the premises. Today, in the Foundation special schools of all levels of the Ministry of Education, for purely deaf or hard of hearing students with or without accompanying impairments are housed, in order to provide appropriate education with a holistic and bilingual method of communication.

Keywords: School for the Deaf, historical background, operation, education.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί χαρακτηριστικό προηγμένων κοινωνιών με υψηλό δείκτη ευθύνης και κοινωνικής ευαισθησίας, ενώ συγχρόνως αποτελεί ένδειξη πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Η επίκτητη ή η εκ γενετής ακουστική απώλεια στην παιδική ηλικία μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία, δυσλειτουργίες στην ανάπτυξη κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και εμπόδια στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Σημαντικός παράγοντας υποστήριξης των ατόμων με αποκλίνουσα ακοή αποτελεί η κατάλληλη, ολιστική εκπαίδευση και η ενδυνάμωση σε γνωστικό, ψυχολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η εκπαίδευση έχει στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων στα άτομα με προβλήματα ακοής, ώστε να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις πολύπλευρες προκλήσεις της ζωής σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει.

Η προσπάθεια της πολιτείας να συμπεριλάβει ισότιμα την ειδική αγωγή στην εκπαίδευση άρχισε το 1985 με τη ψήφιση νόμου, όπου για πρώτη φορά στην χώρα μας θεσπίζεται συνολικά η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Νόμος, 1566/1985). Το 1985, χρονιά που βγήκε ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή, διεξήχθη και το πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο για το κωφό παιδί, με έντονο ενδιαφέρον σε εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα που αφορούσαν τους κωφούς, με κύριο στόχο την ισότιμη ένταξή τους σε μια κοινωνία μεταξύ ίσων. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα συνεργάστηκαν επίσημα για την πραγματοποίηση των εργασιών του συνεδρίου διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής και Νεοελληνικής Γλώσσας (Παπασπύρου, 2010). Σημαντικό στην εξέλιξη της προάσπισης των δικαιωμάτων των κωφών και της υποστήριξης ως ισότιμα μέλη στην κοινωνία των ακουόντων, αποτέλεσε η ψήφιση του Νόμου 2817/2000, με τον οποίο αναγνωρίζεται επίσημα η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Οι αισθητηριακές αναπηρίες και τα άτομα με προβλήματα ακοής εντάσσονται σύμφωνα με το νόμο στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 3, του νόμου 3699/2008 για την ειδική αγωγή αναφέρεται ότι: *«στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), διαταραχές ομιλίας-λόγου, [...]πολλαπλές αναπηρίες»*(ΦΕΚ 199/Α/2- 10-2008). Επιπρόσθετα με τη ψήφιση του Νόμου 3699/2008 θεσμοθετείται ισότιμα η διγλωσση εκπαίδευση της Ελληνικής Νοηματικής και της Νεοελληνικής Γλώσσας στον ελλαδικό χώρο.

Ειδικά σχολεία εξειδικευμένα στην εκπαίδευση κωφών και βαρηκόων ή δύσλαλων παιδιών λειτουργούσαν στις προηγμένες χώρες από τις αρχές του περασμένου αιώνα. Η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών στην Ελλάδα άρχισε περίπου πριν από 80 χρόνια, το 1938, με την ίδρυση του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών

στην Αθήνα. Αργότερα, το 1957, ιδρύθηκε η «Σχολή Κωφαλάων» στη Θεσσαλονίκη ως παράρτημα του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών. Τα προβλήματα στέγασης λόγω της παλαιότητας του κτιρίου, της ελλιπής χωρητικότητας και της αδυναμίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών, οδήγησαν στην ανεύρεση νέου κτιρίου. Μετά από την επίπονη προσπάθεια των μελών του Ιδρύματος Προστασίας Κωφών και της αμέριστης υποστήριξης της πολιτείας ξεκίνησε η ανέγερση του νέου κτιρίου στο 1^ο χιλιόμετρο επί της οδού Πανοράματος-Χορτιάτη, στο οποίο θα λειτουργούσε οικοτροφείο, σχολείο και βρεφοσυμβουλευτικός σταθμός. Ανάλογα Ιδρύματα λειτουργούσαν και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Σήμερα λειτουργούν Ειδικά Σχολεία εξειδικευμένα στην κώφωση και τη βαρηκοΐα σε όλο τον ελλαδικό χώρο. Κύριος στόχος του σχολείου ήταν η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης των παιδιών με έλλειψη ή αποκλίνουσα ακοή, ώστε να ενταχθούν ισότιμα στην κοινωνία (Γερμανός χ.χ). Το σχολείο εναρμονίζονταν με τους στόχους του Ιδρύματος, οι οποίοι συνοψίζονται στην έγκαιρη διάγνωση της κώφωσης και βαρηκοΐας, στην παροχή ειδικής αγωγής και περίθαλψης, στην παροχή συμβουλευτικής στα κωφά παιδιά και στις οικογένειες τους και στην κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών με σκοπό την επαγγελματική τους αποκατάσταση (<https://idrimakofon.gr>).

Ιστορική αναδρομή ανέγερσης και λειτουργίας του σχολείου

Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα κώφωσης-βαρηκοΐας στην Ελλάδα ξεκίνησε το έτος 1932, με την ίδρυση του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών στην Αθήνα (Ε.Ι.Π.Κ.). Σκοπός του Ιδρύματος ήταν η ενημέρωση των γονέων και του κοινωνικού συνόλου για τη σημασία της φοίτησης των παιδιών με προβλήματα κώφωσης, βαρηκοΐας ή δυσλαλίας σε σχολεία κωφών και η παροχή κατάλληλης και στοιχειώδους εκπαίδευσης των παιδιών με αποκλίνουσα ακοή. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών ήταν η εξάσκηση στην απόκτηση λόγου, η δυνατότητα επικοινωνίας και η επαγγελματική κατάρτιση για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Ως παράρτημα του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών της Αθήνας, ιδρύθηκε η «Σχολή Κωφαλάων» Θεσσαλονίκης, η οποία λειτούργησε για δεκαετίες από το 1957 ως το 1984 στεγαζόμενη σ' ένα παλιό κτίριο στην Καλαμαριά, ενώ παράλληλα λειτουργούσε και το οικοτροφείο, επί της οδού Βασιλίσσης Όλγας στην περιοχή Αναλήψεως Θεσσαλονίκης. Για να μπορέσει να προσφέρει την κατάλληλη εκπαίδευση η Σχολή χρειαζόνταν κατάλληλοι χώροι, επαρκής εξοπλισμός καθώς και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό. Ωστόσο τα προβλήματα στέγασης ήταν μεγάλα λόγω της παλαιότητας και της μικρής χωρητικότητας των κτιρίων.

Το έτος 1979, με την υποστήριξη της πολιτείας και την συμπαράσταση των μελών του Ιδρύματος Προστασίας Κωφών ξεκίνησε η ανέγερση ενός νέου κτιρίου, το οποίο θα κτιζόνταν σύμφωνα με διεθνή πρότυπα. Στην υλοποίηση της προσπάθειας εξεύρεσης κατάλληλου χώρου για την ανέγερση του νέου κτιρίου βοήθησε η δωρεάν παραχώρηση από το κράτος οικοπέδου 5.250 τ.μ. λίγο έξω από το χωριό Πανόραμα (απόφαση 94072/19-5-69 της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης). Επίσης, η Σχολική Εφορεία

Θεσσαλονίκης αγόρασε μικρή έκταση 1.500 τ.μ. προκειμένου το οικόπεδο να αποκτήσει προσπέλαση στο δρόμο Πανοράματος-Χορτιάτη και να καταστεί αρτιότερο ανοικοδόμησης (πρ. 79/26-5-1971 και αρ. συμβ. 7725/3-5-1972). Στη συνέχεια έγινε απαλλοτρίωση γειτονικού οικοπέδου, με σκοπό την κατασκευή γηπέδου. Στη πρωτότυπη και εξειδικευμένη μελέτη που απαιτούσε ειδικές γνώσεις και συνδυασμό εφαρμογής πολλών μηχανικών και αρχιτεκτονικών συστημάτων προσφέρθηκε εθελοντικά η βοήθεια του καθηγητή Π. Τζώνου από το Πολυτεχνείο Θεσσαλονίκης. Η προκαταρκτική μελέτη έγινε από τον Norbert Heupel, διευθυντή Σχολής κωφών, βαρηκόων και δύσλαλων της Δυτικής Γερμανίας και του αδελφού του Gerhard Heupel, συνεργάτη των καθηγητών του Πολυτεχνείου Θεσσαλονίκης κ. Τζώνου και κ. Σέπογλου. Κατά το έτος 1975 δόθηκε η άδεια ανοικοδόμησης από το Υπουργείο Δημοσίων Έργων και το έργο εντάχθηκε ένα έτος αργότερα, το 1976, στο πρόγραμμα των Δημοσίων Επενδύσεων (πρ. 4189/14-9-1975). Η ανέγερση του κτιρίου, που αρχικά κοστολογήθηκε σε προϋπολογισμό 42 εκατομμυρίων δραχμών, ήταν γεγονός και έκανε πραγματικότητα το όνειρο και τον αγώνα πολλών ετών. Η επίσημη τελετή θεμελίωσης του έργου έγινε στις 12/10/1976 και αμέσως ξεκίνησε η αναδοχή εκτέλεσης οικοδομικών εργασιών από εταιρεία με την επωνυμία «ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΑΤΕ» και το έτος 1979 ξεκίνησε η ανέγερση του κτιρίου (απόφαση Υ.Κ.Υ. Γ4/2156/20-8-1967). Η εκτέλεση του έργου προχωρούσε κανονικά, ωστόσο στις 12-03-1979, μετά από καταγγελία του ανάδοχου της συμβάσεως των οικοδομικών εργασιών λόγω της ανατίμησης των οικοδομικών υλικών, διακόπηκαν οι εργασίες ανοικοδόμησης. Το κτίριο που άρχισε να κτίζεται στα μέσα του έτους 1979 σταμάτησε στο σκελετό, ενώ συχνά ο Τύπος της εποχής φιλοξενούσε αφιερώματα με τίτλους όπως «*Σχολή Κωφαλάων, μια οξυμένη πραγματικότητα*», «*Στοιχειωμένο γιατί το νέο κτίριο της Σχολής Κωφαλάων*» κ.ά. Ακολούθησε μία μακρά περίοδος νέων προσπαθειών για να καταλήξει η Σχολική Εφορεία στη σύνταξη μελέτης των υπολειπόμενων οικοδομικών και ηλεκτρομηχανικών εργασιών και η ευθεία ανάθεση της ανασύστασης των εργασιών στο αρχιτεκτονικό γραφείο «Σέρογλου-Τζώνος- Χόιπελ-Χόιπελ» (πρ.5/18/3/1981). Στις 4-5-1982 εγκρίθηκε από την Σχολική Εφορεία η δημοπράτηση των εργασιών για αποπεράτωση του έργου (πρ.3/6/1982). Η τελική ολοκλήρωση της λειτουργίας του κτιρίου κόστισε περίπου 200 εκατομμύρια, αποπερατώθηκε μέσα σε δύο χρόνια και άρχισε να λειτουργεί με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 1984-85 (Ε.Ι.Π.Κ, 1982).

Ο νέος χώρος όπου στεγάστηκε το Ίδρυμα Κωφών-Βαρηκόων έγινε πραγματικότητα και ήταν τώρα ευήλιος, ευρύχωρος με πολλές αίθουσες και προσαρμοσμένος στις ανάγκες των μαθητών. Το κτίριο που ήταν κτισμένο δίπλα στο δάσος με πανοραμική θέα διέθετε όλες τις προδιαγραφές ενός σύγχρονου κέντρου εκπαίδευσης και αποκατάστασης των κωφών μαθητών. Στο Ίδρυμα Κωφών και Βαρηκόων μαζί με το οικοτροφείο λειτουργούσε σχολείο με νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο και βρεφοσυμβουλευτικός σταθμός. Το Ίδρυμα εποπτεύονταν από το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών της Αθήνας (Ε.Ι.Κ.Π) του υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Το οικοτροφείο διέθετε δωμάτια 4-5 κλινών, άνετους χώρους μελέτης, ψυχαγωγίας, άθλησης και ξενώνες για τους γονείς των μαθητών. Στο χώρο του σχολείου υπήρχαν ειδικές

ηχομονωτικές αίθουσες ακουστικής και λογοθεραπείας εξοπλισμένες με κατάλληλα μηχανήματα. Το σχολείο στελεχώνονταν από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό για παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, με σκοπό την επικοινωνία και την πλήρη αξιοποίηση όλων των ακουστικών υπολειμμάτων των μαθητών. Παράλληλα στο χώρο λειτουργούσε σύγχρονο εστιατόριο και αίθουσες υφαντικής, ζωγραφικής, χειροτεχνίας και κλειστό μεγάλο σύγχρονο γυμναστήριο. Επίσης το κτίριο διέθετε μεγάλη αίθουσα συνεδριάσεων, χώρους βιβλιοθήκης και πολυτελή αίθουσα διαλέξεων.

Παρούσα κατάσταση

Σήμερα στις κτιριακές εγκαταστάσεις του κτιρίου που βρίσκεται στο 1^ο χλμ της επαρχιακής οδού Πανοράματος-Χορτιάτη του Δήμου Πυλαίας-Χορτιάτη συνεχίζει να λειτουργεί το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (Ε.Ι.Κ.) με δυνατότητα φιλοξενίας μαθητών από άλλες περιοχές, ενώ παράλληλα λειτουργεί και το τμήμα πρώιμης συμβουλευτικής παρέμβασης, ως παράρτημα του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών-Βαρηκόων υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Υγείας. Οι μαθητές που η οικογενειακή τους στέγη βρίσκεται σε περιοχές εκτός Θεσσαλονίκης έχουν τη δυνατότητα να φιλοξενοούνται δωρεάν στο οικοτροφείο του Ιδρύματος από Δευτέρα έως Παρασκευή, ενώ τη δαπάνη της μετακίνησή τους την αναλαμβάνει η πολιτεία. Ο συμβουλευτικός σταθμός έχει στόχο τη στήριξη γονέων και παιδιών ηλικίας από 0-6 ετών με πρόβλημα ακοής. Επίσης στις εγκαταστάσεις του κτιρίου συστεγάζονται το Ειδικό Νηπιαγωγείο, το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο καθώς και το Γυμνάσιο-Λύκειο Κωφών και Βαρηκόων. Τα σχολεία αυτά εποπτεύονται και εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης στο κτίριο συστεγάζεται και το 1^ο Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) Πυλαίας-Χορτιάτη (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Αποψη του σχολείου από το δρόμο του Πανοράματος

Μέθοδοι εκπαίδευσης και διδασκαλίας των ατόμων με προβλήματα ακοής

Οι μαθητές με την υποστήριξη των δασκάλων τους και συνδυαστικά με τη βοήθεια

της αυξημένης οπτικής ικανότητας που διαθέτουν, της θέλησης, της υπομονής και παράλληλα της μεγάλης προσοχής και επιδεξιότητας των χεριών τους, κατάφεραν να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν, ώστε να μπορέσουν να αυτονομηθούν επαγγελματικά και κοινωνικά ως ενήλικες. Για πολλά χρόνια στη Σχολή εφαρμόζονταν μέθοδοι διδασκαλίας όπως η άρθρωση, η χειλεανάγνωση, η ακουστική εκπαίδευση και ο δακτυλικός συλλαβισμός. Η έλλειψη της ακοής δεν απέκλειε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και της ενίσχυσης της επικοινωνίας, όμως η προσπάθεια αυτή ήταν πολύ επίπονη για τα βαρήκοα και δύσλαλα παιδιά.

Η μέθοδος της άρθρωσης στηρίζονταν στην εκμάθηση προφοράς φθόγγων με τη κατάλληλη χρήση και τοποθέτηση της γλώσσας, των δοντιών και των χειλιών της στοματικής κοιλότητας σε κατάλληλη θέση. Με τη μίμηση του δασκάλου, τον οποίο παρακολουθεί ο μαθητής μέσα από ένα καθρέπτη και με την παράλληλη ψηλάφηση των δονήσεων του λάρυγγα του δασκάλου με το χέρι ή την παρακολούθηση του μηχανήματος της ορθοφωνίας, το παιδί κατάφερνε με μόχθο και μεγάλη προσπάθεια να προφέρει συλλαβές και απλές λέξεις. Παράλληλα ασκούνταν στην χειλεανάγνωση με τη βοήθεια της όρασης και της αφής. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζονταν στις πρώτες τάξεις της λεγόμενης «προβαθμίδας», με κύριο στόχο την προετοιμασία του παιδιού για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Η ακουστική εκπαίδευση εφαρμόζονταν σε παιδιά που δεν ήταν τελείως κωφά αλλά διατηρούσαν κάποια υπολείμματα ακοής και έτσι με την υποστήριξη κατάλληλων ακουστικών μπορούσαν να αρθρώσουν καλύτερα και να εκπαιδευτούν στην ομιλία. Η δακτυλική μέθοδος είχε στόχο τη συνεννόηση των παιδιών και τη βοήθεια στην επικοινωνία με τη χρήση των δακτύλων των χεριών, ωστόσο ήταν περιορισμένη η χρήση της μεθόδους αυτής. Η εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας μαθαίνονταν κατά τα πρώτα χρόνια της ύπαρξης των σχολείων άτυπα στη σχολική κοινότητα με την επαφή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον με τους συνομήλικους και ενήλικες κωφούς. Βέβαια στις παραπάνω μεθόδους προσθέτονταν η εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση του γραπτού λόγου και με έμφαση στην καλλιγραφία και στην ορθογραφία.

Τα μαθήματα που διδάσκονταν περιελάμβαναν τα γενικά μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως διδάσκονταν και χειροτεχνικές εργασίες όπως εικαστικών τεχνών, χειροτεχνίας, εκμάθηση κεντήματος ή πλεξίματος, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών εκείνης της εποχής. Επιπρόσθετα οι μαθητές μάθαιναν χορό, μουσική ή ρυθμό και έκαναν γυμναστική ατομικά ή ομαδικά. Η ηλικία των μαθητών που μπορούσαν να φοιτήσουν στη σχολείο ήταν από 5 ½ έως 14 ετών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή τους ήταν η εξέταση και η αξιολόγηση από ειδική επιτροπή που αποτελούνταν από παιδίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο ιατρό (ΟΡΛ), ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό και από τον διευθυντή του σχολείου. Οι μαθητές, σύμφωνα με την αξιολόγηση της ακουστικής τους ικανότητας, της νοημοσύνης και της προπαίδευσής τους, κατατάσσονταν σε τμήματα των 8-10 μαθητών. Παράλληλα με το δημοτικό σχολείο λειτουργούσε και

νηπιαγωγείο για μαθητές ηλικίας 4 έως 5½ ετών, με στόχο την κατάλληλη παροχή προπαίδευσης και ετοιμασίας για τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επίσης λειτουργούσε συγχρόνως και συμβουλευτικό γραφείο για παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές και γονείς, με στόχο την ένταξη των κωφών και βαρήκοων παιδιών σε γενικά σχολεία. Η τάση της εποχής ήταν τα κωφά και βαρηκοϊά παιδιά να φοιτούν κατά μεγάλα χρονικά διαστήματα σε σχολεία γενικής αγωγής, καθώς η επιστημονική κοινότητα θεωρούσε, ότι η από κοινού εκπαίδευση ήταν ωφέλιμη τόσο για τους αποκλίνοντες ακουστικά μαθητές, όσο και για τους μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής.

Στην Ελλάδα σήμερα η εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα κώφωσης ακολουθεί τα σύγχρονα ρεύματα της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ). Οι πιο διαδεδομένες μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας είναι ο προφορισμός, η ολική επικοινωνία και τα τελευταία χρόνια η δίγλωσση εκπαίδευση. Η ολική επικοινωνία υποστηρίχθηκε κατά την δεκαετία του '80 στην Ελλάδα ως εναλλακτική προσέγγιση των υποστηρικτών της παραδοσιακής προφοριστικής διδασκαλίας. Η μέθοδος της «ολικής» προσέγγισης στηρίζεται στην εφαρμογή κάθε μέσου και μεθόδου στην εκπαίδευση των κωφών, προκειμένου να επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η εκπαίδευση. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική τάση που διεθνώς όλο και περισσότερο εφαρμόζεται στην εκπαίδευση των κωφών είναι η δίγλωσση προσέγγιση. Η δίγλωσση προσέγγιση τοποθετεί την εκπαίδευση των κωφών σε γλωσσικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, εγκαταλείποντας το ιατροκοπαθολογικό μοντέλο. Στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών, αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα η Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως στο γραπτό λόγο. Τα άτομα με κώφωση ή αποκλίνουσα ακοή χρειάζονται δίγλωσση προσέγγιση της εκπαίδευσης, με εξατομικευμένη, διαθεματική και εντατική εκπαιδευτική υποστήριξη.

Σήμερα η κοινότητα των Κωφών έχει τη δική της πολιτισμική ταυτότητα και κουλτούρα καθώς χρησιμοποιεί τη Νοηματική Γλώσσα, η οποία προσδίδει δυνατότητα δίγλωσσης εκπαίδευσης και επικοινωνίας, παρόλο που τα κωφά άτομα δεν προσλαμβάνουν ηχητικά σήματα. Συγχρόνως η παρέμβαση της ιατρικής τεχνολογίας με την εμφύτευση κοχλιακών εμφυτευμάτων, η χρήση ειδικών ακουστικών και παράλληλα η έγκαιρη και συστηματική εκπαίδευση από μικρή ηλικία στη Νοηματική Γλώσσα, προσφέρει προσδοκίες και δυνατότητες στην επικοινωνία. Η απώλεια της ακοής παρόλο που δημιουργεί δυσκολίες στην εκπαίδευση και στην επικοινωνία μπορεί να αναπληρωθεί με την μέγιστη ανάπτυξη των υπόλοιπων αισθήσεων, της κατάλληλης εκπαίδευσης της Ελληνικής Γλώσσας κυρίως στο γραπτό λόγο, της χειλοανάγνωσης, της ερμηνείας σημάτων και νοημάτων επικοινωνίας και της ερμηνείας της γλώσσας του σώματος, ενώ ενισχύεται με την χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (www.pi-schools.gr).

Επίλογος- Συμπεράσματα

Η ευθύνη της πολιτείας για ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι

μεγάλη και αποτελεί δείκτη προηγμένων κοινωνιών σε οικονομικό, πολιτιστικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο. Στα άτομα με προβλήματα ακοής θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να αυτονομηθούν επαγγελματικά και να αποκτήσουν μία καταξιωμένη παρουσία στην κοινωνία. Τα παιδιά με κώφωση ή αποκλίνουσα ακοή χρειάζονται πρόωρη παρέμβαση, εξατομικευμένη, συστηματική, διαφοροποιημένη και υποστηρικτική διαθεματική εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ολιστική και ολόπλευρη ανάπτυξη σε γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Σήμερα λειτουργούν ειδικά σχολεία όλων των βαθμίδων στο ελλαδικό χώρο για κωφούς και βαρήκοους μαθητές με ή χωρίς συνωδά προβλήματα αναπηρίας, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Ένα από αυτά είναι και το Σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές στο Πανόραμα Θεσσαλονίκης, το οποίο αποτελεί ένα από τα καλύτερα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά κέντρα της βορείου Ελλάδας. Στόχος του σχολείου είναι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές με προβλήματα ακοής να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό και επαγγελματικό σύστημα. Επίσης παρέχεται ολιστική εκπαίδευση τόσο σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, ενώ παράλληλα προσφέρεται ψυχολογική ενδυνάμωση και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης στους μαθητές. Στο σχολείο διδάσκεται η γραπτή Ελληνική μαζί με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, η οποία δημιουργεί τις καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας, γλωσσικής ανάπτυξης, κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης των ατόμων με προβλήματα ακοής. Στόχος της λειτουργίας του σχολείου είναι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στηριζόμενη στην αρχή «ίσοι ανάμεσα σε ίσους σε μια σύγχρονη κοινωνία».

Bibliographical references

- Decision 94072 / 19-5-69 of the Prefecture of Thessaloniki for free concession of a plot of 5.250 sq.m. in Panorama of Thessaloniki.
- Decision of assignment to a bidder Construction company of the project "MICHANIKI ATE" (decision of Y.K.Y C4 / 2156 / 20-8-1967).
- Permit for the construction of the building of the Deaf-Hearing Foundation, pr. 4189 / 14-9-1975.
- Approval by the School Ephorate of the auction of works for the completion of the project, pr.3 / 6/1982.
- National Foundation for the Protection of the Deaf, (1982).School-Boarding School of Thessaloniki. Report on the proceedings 1957-1982. Report and Prospects. Thessaloniki.
- Direct assignment of the reconstruction of the works in the architectural office "Seroglou-Tzonos-Hobel-Hobel, (pr.5 / 18/3/1981).

Ministry of Health and Welfare, (e.g.).General supervision Germanos D. School for the Deaf and Hard of Hearing in Thessaloniki. Equals among equals in a modern society. Printing: Type-Mugos.

Laws on Special Education: 1566/1985, 3699/2008 & 3699/2008 (Government Gazette 199 / A / 2- 10-2008).

Online reports (electronic referrals)

Curricula for the education of the deaf. Available at: http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-02.pdf, accessed on 27-03-2021.

Establishment of the National Foundation for the Protection of the Deaf in Athens. Available at: <https://idrimakofon.gr>, accessed on 21-03-2021.

Papaspyrou, Ch., (2010). We, the Deaf: Our history, Searching for our roots in time, History of the Deaf in Greece. Available at: <https://noimatiki-kivotos-polyhoros.gr/index.php/home-8/home-10>, accessed on 15-02-2021.

Το ερωτηματολόγιο ως βασική ερευνητική μέθοδος

Αθηνά Γρηγόρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τις δυνατότητες του ερωτηματολογίου ως εργαλείου επιστημονικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι μια πολύ βασική ερευνητική μέθοδος, η οποία αποφέρει τεράστια οφέλη στην έρευνα και στην αξιολόγηση. Αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων, συνήθως διαφόρων τύπων, οι οποίες έχουν προετοιμαστεί συστηματικά και προσεκτικά, σχετικά με τα γεγονότα και τις πτυχές που ενδιαφέρουν μια έρευνα ή μια αξιολόγηση. Ο/Η ερευνητής/-τρια ή ο/η αξιολογητής/-τρια, μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε πολλούς τύπους ερωτήσεων, για να συλλέξει τα δεδομένα που επιθυμεί. Κατά την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου, πρέπει να γίνει η διαμόρφωση των στόχων, ο προσδιορισμός των διαστάσεων και μεταβλητών, ο σχεδιασμός του περιεχομένου. Όταν το ερωτηματολόγιο συμπληρωθεί, πρέπει να γίνει η κωδικοποίηση των απαντήσεων. Γι' αυτό, όλα τα αντικείμενα μέσα στο ερωτηματολόγιο, πρέπει να είναι αριθμημένα, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία της κωδικοποίησης. Πριν χορηγηθεί ένα ερωτηματολόγιο, πρέπει πρώτα να γίνει μια πιλοτική δοκιμή, έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες. Τέλος, ένα ερωτηματολόγιο έχει πολλούς τρόπους εφαρμογής. Η επιλογή αυτή γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του/της ερευνητή/-τριας. Από τα όσα αναφέρονται βιβλιογραφικά για το ερωτηματολόγιο, εξάγεται το συμπέρασμα ότι είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη διεξαγωγή μιας έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ερωτηματολόγιο, έρευνα, αξιολόγηση, μεταβλητή, δείκτης

The questionnaire as a basic research method

Athina Grigora, Primary Teacher M.S.c

Abstract

The purpose of this article is to present the possibilities of the questionnaire as a scientific research tool. The questionnaire is a very basic research method, which brings huge benefits to research and evaluation. It consists of a set of questions, usually of various types, which have been systematically and carefully prepared about the facts and aspects of a research or evaluation. The researcher or evaluator can choose between many types of questions to collect the data he / she wants. When constructing a questionnaire, the objectives must be formulated, the dimensions and variables must be determined, and the content must be designed. When the questionnaire is completed, the answers must be coded. Therefore, all the items in the questionnaire must be numbered, in order to facilitate the coding process. Before a questionnaire can be distributed, a pilot copy of it must first be performed, in order to identify any weaknesses. Finally, a questionnaire has many ways of application. This choice is made

according to the needs and capabilities of the researcher. From what is mentioned in the literature about the questionnaire, it can be concluded that it is a very useful tool for conducting a survey.

Keywords: Questionnaire, research, evaluation, variable, index

Εισαγωγή

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται εκτενώς στην έρευνα και θεωρείται το πιο κλασικό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες, για τη λήψη και καταγραφή δεδομένων. Η ευελιξία του επιτρέπει να χρησιμοποιηθεί, ως ερευνητικό όργανο και ως μέσο αξιολόγησης ατόμων, διαδικασιών και προγραμμάτων κατάρτισης. Είναι μια τεχνική αξιολόγησης, η οποία μπορεί να καλύψει ποσοτικές και ποιοτικές πτυχές. Το μοναδικό χαρακτηριστικό του ερωτηματολογίου έγκειται στον τρόπο καταγραφής των πληροφοριών. Οι συμμετέχοντες/ουσες δεν έρχονται σε άμεση επαφή με τον/την ερευνητή/τρια, γεγονός που σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο, ως μέθοδος, είναι περισσότερο απόρροιο, σε σύγκριση με την «πρόσωπο με πρόσωπο» προσέγγιση της συνέντευξης. Ταυτόχρονα, επιτρέπει την εξέταση ενός μεγάλου, σχετικά, πληθυσμού, γρήγορα και φθηνά (Schuman & Presser, 1981; Krosnick, 2018; Βάμβουκας, 2000; Bell, 1997). Η πλήρης κατανόηση λοιπόν των δυνατοτήτων του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικής μεθόδου, είναι πολύ σημαντική για τον/την ερευνητή/τρια, ώστε να χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή έρευνας.

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν οι διάφοροι τύποι των ερωτήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα ερωτηματολόγιο, θα δοθούν τα βήματα για την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου, θα γίνει αναφορά στην κωδικοποίησή του, καθώς και στην ανάγκη πιλοτικής του δοκιμής και, τέλος, θα γίνει λόγος για τις διαδικασίες εφαρμογής του. Η μελέτη κλείνει με κάποια συμπεράσματα.

Τύποι ερωτήσεων για χρήση σε ένα ερωτηματολόγιο

Ανάλογα με τον τρόπο διατύπωσης: ανοιχτές - κλειστές

Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, ο/η συμμετέχων/-ουσα πρέπει απλά να επιλέξει μόνο μία ή και περισσότερες επιλογές, βάζοντας ένα σημάδι: ένα σταυρό, έναν κύκλο, να υπογραμμίσει κ.λ.π. Αυτές είναι συνήθως ερωτήσεις με καταφατική ή αρνητική επιλογή, και μερικές φορές του τύπου "δεν ξέρω / καμία γνώμη". Για παράδειγμα: "Έχετε πρόσβαση στο Διαδίκτυο στο σπίτι;" Ναι () Όχι () (Schuman & Presser, 1981; Krosnick, 2018; Βάμβουκας, 2000; Bell, 1997). Οι ανοιχτές ερωτήσεις δεν προσφέρουν κατηγορίες επιλογών για να διαλέξει ο/η ερωτώμενος/η. Περιέχουν μόνο την ερώτηση και δεν προσφέρουν κανένα είδος απάντησης, αφήνοντας τη δουλειά αυτή στο άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Ο/η ερωτώμενος/η έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς. Για παράδειγμα: "Τι πιστεύετε για τις

διδασκτικές μονάδες αξιολόγησης που έχετε στα χέρια σας;" (Oppenheim, 1996; Stone, 1993).

Ανάλογα με τη φύση του περιεχομένου: ερωτήσεις γεγονότων και απόψεων

Ανάλογα με τη φύση του περιεχομένου των ερωτήσεων, αυτές μπορεί να αφορούν σε: γεγονός, γνώμη, ταυτοποίηση, δράση, πληροφορίες, πρόθεση, φιλοδοξίες, προσδοκίες για το μέλλον και κίνητρα και πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Σύμφωνα με την πραγματικότητα που οι ερωτήσεις προσπαθούν να διερευνήσουν, μπορούν να ταξινομηθούν σε ερωτήσεις σχετικά με γεγονότα και ερωτήσεις σχετικά με απόψεις (Dey, 1993; Flick, 1998; Grady, 1998).

Ανάλογα με τον σκοπό: άμεσες και έμμεσες ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις οι οποίες ο/η ερευνητής/τρια πιστεύει ότι ανήκουν στο προσωπικό απόρρητο του/της συμμετέχοντος/ουσας (θρησκευτικές πεποιθήσεις, πολιτικός ακτιβισμός, σεξουαλικές προτιμήσεις κ.λπ.), ή αυτές που νομίζει ότι μπορεί να είναι λόγος για επιβράβευση ή μια κύρωση, πρέπει να διατυπωθούν έμμεσα (Mason, 2004; Παρασκευόπουλος, 1993; Φίλιας και συν., 1996).

Ανάλογα με τη λειτουργία τους:

Ερωτήσεις φίλτρου: υποβάλλονται προκειμένου ο/η ερωτώμενος/η να απαντήσει στις ερωτήσεις που αφορούν μόνο την κατάσταση του/της. Γίνονται για εξοικονόμηση χρόνου από τον/την ερωτώμενο/η και τον/την ερευνητή/τρια και συνήθως απαντώνται με ένα "ναι" ή "όχι". αυτό. Ή με αυτόν τον άλλο τρόπο: - Εάν απαντήσατε ΝΑΙ, πηγαίνετε απευθείας στην ερώτηση υπ' αριθ. XX (Schuman & Presser, 1981; Krosnick, 2018; Βάμβουκας, 2000; Bell, 1997).

Ερωτήσεις ελέγχου: Προορίζονται να διασφαλίσουν το ενδιαφέρον, την καλή πίστη, την αλήθεια και την αξιοπιστία στις απαντήσεις του/της ερωτώμενου/ης που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο (Mason, 2004; Παρασκευόπουλος, 1993; Φίλιας και συν., 1996).

Ερωτήσεις συνέπειας: επιδιώκουν την επαλήθευση της συνέπειας των απαντήσεων του/της ερωτώμενου/ης. Υποβάλλονται με τη διατύπωση παρόμοιων ερωτήσεων, διατυπωμένες όμως διαφορετικά, για να διαπιστωθεί η συνοχή μεταξύ των δύο απαντήσεων (Dey, 1993; Flick, 1998; Grady, 1998).

Εισαγωγικές ή «παγοθραυστικές» ερωτήσεις: Προτείνονται στην αρχή του ερωτηματολογίου, με σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του/της ερωτώμενου/ης ή να τον/την παρακινήσουν στην απάντησή του/της. Χρησιμοποιούνται, επίσης, για μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο. (Huberman & Miles, 1994; Jarvis, 2012; Jorgensen, 1989).

Ερωτήσεις «buffers»: Είναι ερωτήσεις οι οποίες αφορούν δύσκολα θέματα, διατυπωμένες με τρόπο που μειώνουν την αμεσότητα ή την τραχύτητα (Huberman & Miles, 1994; Jarvis, 2012; Jorgensen, 1989).

Οι καταγιγιστικές ερωτήσεις: Είναι ένα υποσύνολο ερωτήσεων μιας ερώτησης, οι οποίες συμπληρώνουν και αλληλοσυμπληρώνονται, εστιάζοντας σε διάφορες πτυχές της. (Δημητρόπουλος, 1994; Κυριαζή, 1999; Λάζος, 1998).

Κατασκευή ενός ερωτηματολογίου

Η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου είναι μια προσεκτική και πολύπλοκη εργασία. Προσεκτική γιατί, από την αρτιότητά του θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, η επιτυχία της αξιολόγησης ή της έρευνας. Η πολυπλοκότητά του έγκειται στη δυσκολία έκφρασης σε συγκεκριμένες πτυχές της πραγματικότητας (μεταβλητές), οι οποίες είναι σημαντικές, σε σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης ή της έρευνας. Σε αυτήν τη δυσκολία, προστίθενται κι άλλα προβλήματα, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζουν, τα γλωσσικά και ψυχολογικά (Dey, 1993; Flick, 1998; Grady, 1998).

Η διατύπωση των υποθέσεων είναι απαραίτητη μόνο στα ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων για πειραματική έρευνα. Κατά την αξιολόγηση ενός ερωτηματολογίου, πρέπει επίσης να γίνει λόγος για τους στόχους, της έννοιας και της χρησιμότητας του ερωτηματολογίου, το τι θέλει να διερευνήσει σε κάθε ερώτηση και το ποια γνώση θέλει να αποκτήσει (Huberman & Miles, 1994; Jarvis, 2012; Jorgensen, 1989).

Σε ένα ερωτηματολόγιο, οι μεταβλητές και οι διαστάσεις διατυπώνονται ως ερωτήσεις προς απάντηση από τους/τις ερωτώμενους/ες. (Oppenheim, 1996; Stone, 1993). Σε οποιαδήποτε εργασία έρευνας ή αξιολόγησης, είναι απαραίτητο να καταστούν λειτουργικές οι μεταβλητές, για τις οποίες πρόκειται να συλλέξουμε πληροφορίες. Οι διαστάσεις, οι οποίες είναι συνήθως, παρούσες σε όλα σχεδόν τα ερωτηματολόγια, είναι η ηλικία, το φύλο, οι σπουδές, το επάγγελμα κ.λπ. (Huberman & Miles, 1994; Jarvis, 2012; Jorgensen, 1989).

Κατά τον σχεδιασμό του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, πρέπει να γίνουν τα παρακάτω: 1) καθορισμός του πιο κατάλληλου τύπου ερωτήσεων (κλειστές, κατηγοριοποιημένες, κ.λπ.), ώστε να ληφθούν από τον ερωτηθέντα πληθυσμό τα δεδομένα ή οι πληροφορίες που υποδεικνύουν τους καθορισμένους δείκτες, 2) οι κατηγορίες, όπου ενδείκνυται, να ταιριάζουν καλύτερα σε κάθε ερώτηση και στους επιδιωκόμενους στόχους, 3) προσδιορισμός του αριθμού των ερωτήσεων και της σειράς και της διευθέτησής τους στο ερωτηματολόγιο (Huberman & Miles, 1994; Jarvis, 2012; Jorgensen, 1989).

Η επίσημη προετοιμασία του ερωτηματολογίου καλύπτει δύο βασικές πτυχές: τη σύνταξη των ερωτήσεων και τον προσδιορισμό των τυπικών πτυχών του ερωτηματολογίου (Dey, 1993; Flick, 1998; Grady, 1998).

Μόλις καθοριστεί η δομή του ερωτηματολογίου, ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να ξεκινήσει με τη σύνταξη των ερωτήσεων. Είναι μια πολύ κρίσιμη στιγμή, καθώς απαιτεί τον περισσότερο χρόνο και είναι η καθοριστική παράμετρος για μια έρευνα καλής ποιότητας (Leung, 2001; Siniscalco, 2005).

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό να μην υπάρχει αποπροσανατολισμός από το στόχο της έρευνας και ότι, πριν από τη διατύπωση κάθε ερώτησης, ο/η ερευνητής/τρια να αναρωτηθεί για την ανάγκη, καθώς και τον βαθμό στον οποίο θα τον/την εξυπηρετήσει η συγκεκριμένη ερώτηση (Oppenheim, 1996; Stone, 1993). Μια ερώτηση είναι καλά διατυπωμένη, όταν δεν ασκεί επιρροή, όσον αφορά την απάντηση, και δεν προκαλεί ανακριβή απόκριση, η οποία δεν αντιστοιχεί στις ζητούμενες πληροφορίες. Η επιρροή που ασκείται από μια ερώτηση, μπορεί να προκαλέσει στον/στην ερωτώμενο/η ασάφεια και μπορεί να παρερμηνευθεί, ή μπορεί να τον/την καθοδηγήσει, δημιουργώντας υποψίες για προκατάληψή του/της (Dey, 1993; Flick, 1998; Grady, 1998). Μεταξύ των κανόνων για τη διαμόρφωση ερωτηματολογίων, υπάρχουν και αυτοί που τονίζουν ότι οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται, όσο το δυνατόν περισσότερο, με τρόπο ο οποίος δεν προκαλεί προκατάληψη, και να μην είναι αδιάκριτες, χωρίς λόγο, καθώς υπάρχει μεγάλη περίπτωση να δυσανεσθηθεί ο/η ερωτώμενος/η (Mason, 2004; Παρασκευόπουλος, 1993; Φίλιας και συν., 1996).

Είναι σημαντικό, πριν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, να υπάρχουν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση των απαντήσεων. Οι οδηγίες είναι εξίσου σημαντικές με το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι το μέσο για την ομαλοποίηση των απαντήσεων που θα συλλεχθούν (Leung, 2001; Siniscalco, 2005).

Κωδικοποίηση των απαντήσεων

Δεδομένης της ανάγκης για αυτοματοποιημένη επεξεργασία πληροφοριών, μέσω εφαρμογών υπολογιστών, είναι σκόπιμο ο/η ερευνητής/τρια ή ο/η αξιολογητής/τρια, να προβλέψει αυτήν την περίπτωση, κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, προκειμένου να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει μια αυτοματοποιημένη επεξεργασία των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν από το ερωτηματολόγιο (Schuman & Presser, 1981; Krosnick, 2018; Βάμβουκας, 2000; Bell, 1997).

Προσχέδιο ή πιλοτικό ερωτηματολόγιο

Μόλις αναθεωρηθεί η διατύπωση, με βάση τις συνεισφορές των εμπειρογνομόνων, ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να προχωρήσει σε έναν πρώτο έλεγχο ή προ-δοκιμή, εφαρμόζοντας το ερωτηματολόγιο σε μια πειραματική ομάδα, για να ελέγξει τα αποτελέσματα, σχετικά με τη διάρκεια του ερωτηματολογίου, τον τρόπο παρουσίασης των ερωτήσεων, τη σειρά και την ευκολία διαγραφής ή προσθήκης ορισμένων. Κατά τη διαδικασία αυτή, είναι βολικό να συλλεχθούν όλες οι αντιδράσεις που εκφράστηκαν από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες, όπως: ευκολία, ενθουσιασμός, πλήξη, αβεβαιότητα, αμφιβολία, σύγχυση ή κόπωση, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η τελική μορφή

(Leung, 2001; Siniscalco, 2005). Η πιλοτική δοκιμή εφαρμόζεται συνήθως σε ένα δείγμα του πληθυσμού, ο οποίος θα είναι το αντικείμενο της τελικής έρευνας. Εάν ο σκοπός είναι να χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο σε περίπου χίλια άτομα, η ομάδα ελέγχου μπορεί να αποτελείται από περίπου πενήντα έως εκατό άτομα (Huberman & Miles, 1994; Jarvis, 2012; Jorgensen, 1989).

Διαδικασίες για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια συνήθως ταξινομούνται, σύμφωνα με τον τρόπο απάντησής τους, σε δύο τύπους: άμεσης απόκρισης (εκείνα που το ίδιο το άτομο συμπληρώνει) και έμμεσης απάντησης (στην οποία ο/η ερευνητής/τρια καταγράφει τις προφορικές απαντήσεις). Τα ερωτηματολόγια έμμεσης απόκρισης θεωρούνται από πολλούς/ές συγγραφείς, ως δομημένες συνεντεύξεις. Υπάρχει όμως διάκριση μεταξύ ενός αυτοδιαχειριζόμενου ερωτηματολογίου, μιας προσωπικής συνέντευξης, μιας τηλεφωνικής συνέντευξης και μιας συμπλήρωσης, ύστερα από ταχυδρομική αποστολή (Leung, 2001; Siniscalco, 2005). Για τη συμπλήρωση του κενού του ποσοστού που δεν απάντησε, το ερωτηματολόγιο αποστέλλεται συνήθως σε άλλο ισοδύναμο πληθυσμό. Αλλά, συνήθως, δεν μπορεί να είναι κανείς/καμιά ποτέ σίγουρος/η ότι ο νέος αυτός πληθυσμός θα είναι διατεθειμένος να απαντήσει, ή ότι οι συνθήκες που εμπόδισαν τον πρώτο πληθυσμό από το να απαντήσει, δεν θα υπάρχουν, επίσης, και στο δεύτερο. Η μόνη διαδικασία που θεωρείται έγκυρη για την επίλυση αυτού του προβλήματος, είναι η επανάληψη της επίσκεψης ή της αποστολής μέσω ταχυδρομείου του ερωτηματολογίου, σε εκείνους/ες που δεν θέλουν να απαντήσουν, έως ότου ο αριθμός των ερωτηματολογίων που δεν έχουν συμπληρωθεί, να μειωθεί στο ελάχιστο (Δημητρόπουλος, 1994; Javeau, 1996; Κυριαζή, 1999; Λάζος, 1998).

Δειγματοληψία

Η διαδικασία της δειγματοληψίας είναι ένα πολύ κρίσιμο κομμάτι της έρευνας. Στην ουσία, πρόκειται για την επιλογή ενός μέρους από το γενικό σύνολο. Η επιτυχία της δειγματοληψίας εξαρτάται από τα αποτελέσματα, αν τα δεδομένα μπορούν να γενικευτούν με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια (Perneger et al., 2015; Beck, 2013; Delice, 2010).

Συμπεράσματα

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα πολύ κατάλληλο και χρήσιμο μέσο για την αξιολόγηση και την έρευνα, καθώς προσφέρει ευελιξία, εύκολη προσβασιμότητα στα δεδομένα και την οικονομία των πόρων. Η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου είναι μια προσεκτική, πολύπλοκη, αργή και μεθοδική εργασία, η οποία περιλαμβάνει μια συστηματική διαδικασία, μια ενδελεχή ακολουθία με διάφορα στάδια βάσει κανονισμών, τους οποίους ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να γνωρίζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Vamvoukas, M. (2000). *Introduction to Psychopedagogical Research and Methodology*. (6th edition). Athens: Grigoris
- Dimitropoulos, E. (1994). *Introduction to the methodology of scientific research*. Athens: Hellin
- Kiriazzi, N. (1999). *Sociological Research. Critical Review of Methods and Techniques*. Athens: Greek Letters
- Lazos, G. (1998). *The Problem of Qualitative Research in the Social Sciences*. Athens: Papazisis
- Paraskevopoulos, I. (1993). *Scientific Research Methodology*. (vol. 1 vol. 2.). Athens: self edition
- Filias, B., Pappa, P., Antonopoulou, M., Zarnari, O., Magganara, I., Meimaris, M., Nikolakopoulos, H., Papaxristou, E., Perantzaki, I., Sampson, E. & Psixogios, D. (1996). *Introduction to the Methodology and Techniques of Social Research*. (2nd ed.) Athens: Gutenberg.
- Beck, T. W. (2013). The importance of a priori sample size estimation in strength and conditioning research. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27(8), 2323-2337.
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. (Μτφρ. Α.-Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Delice, A. (2010). The Sampling Issues in Quantitative Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2001-2018.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Grady, M.P. (1998). *Qualitative and Action Research, A Practitioner Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods, στο Denzin, N.K. και Lincoln, Y.S. (Επιμ.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leung, W. C. (2001). How to design a questionnaire. *BMJ*, 322(Suppl S6).

- Jarvis, P. (2012). Research in the early years: a step-by-step guide. Harlow: PearsonEducation.
- Jorgensen, D.L. (1989). Participant Observation, A Methodology for Human Studies. California: Sage Publications.
- Krosnick, J. A. (2018). Questionnaire design. In The Palgrave handbook of survey research (pp. 439-455). Palgrave Macmillan, Cham.
- Mason, J. (2004). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Oppenheim, A.N. (1996). Questionnaire Design and Attitude Measurement. London: Heinemann.
- Schuman, H. & Presser, S. (1981): Questions & answers in attitude survey. Experiments on questions form, wording & context. Academic P., New York.
- Siniscalco, M. T., & Auriat, N. (2005). Questionnaire design. Quantitative research methods in educational planning, 8.
- Stone, D. H. (1993). Design a questionnaire. British Medical Journal, 307(6914), 1264-1266.

Το τραγούδι στη διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης γλώσσας: Οφέλη και διδακτικά ζητήματα

Πλουσίου Μαρία

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μία συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αξιοποίηση των τραγουδιών στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αρχικά, επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή σε σχέση με τη θέση του τραγουδιού σε παλαιότερες και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσών. Στη συνέχεια, συνοψίζονται τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες ερχόμενοι/ες σε επαφή με τραγούδια στη γλώσσα-στόχο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε ζητήματα που πιθανόν να προκύψουν κατά την διδακτική αξιοποίηση των τραγουδιών. Τέλος, γίνεται λόγος για τα είδη τραγουδιών που είθισται να αξιοποιούνται στη διδασκαλία των γλωσσών και παρατίθεται ένας αριθμός κριτηρίων που μπορούν να συμβουλευούνται οι διδάσκοντες/διδάσκουσες, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν τις επιλογές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: τραγούδι, διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας

Songs in the Teaching of Second/ Foreign Language; Benefits and teaching issues

Plousiou Maria, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages

Abstract

The present paper provides a brief literature review of the Teaching of songs in a Second / Foreign Language. Initially, a historical review is attempted in relation to the placement of songs in traditional and more contemporary Language Teaching Methods. Subsequently, it is discussed how the students of a second / foreign language may derive benefits from the use of songs in the target language. In addition, there is a reference to issues that may arise during the application of song-based activities. Finally, there is a discussion about the types of songs that are used customarily in the language classroom. Ultimately, several criteria are summarized for the teachers in order to be able to evaluate their choices.

Key-Words: use of songs, Second/ Foreign Language

Εισαγωγή

Τα τραγούδια φαίνεται να είναι από τα πρώτα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Όπως αναφέρεται από τη Leach (2005), στην Αγγλία, στα τέλη του 14ου αιώνα με αρχές του 15ου αιώνα, τα τραγούδια αξιοποιήθηκαν ως μέσο για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Πολύ αργότερα, στις αρχές του 1960, οι διδακτικές προσεγγίσεις που επικράτησαν συμπεριέλαβαν εκ νέου το τραγούδι στη διδασκαλία. Σήμερα η ξενόγλωσση βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα πλούσια από πηγές όπως

άρθρα, έρευνες και βιβλία που υποστηρίζουν τον ρόλο του τραγουδιού στην εκμάθηση μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας και προτείνουν τρόπους αξιοποίησής του. Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να συνοψίσει όλα τα παραπάνω και να αποδώσει μία γενική εικόνα σχετικά με τα οφέλη και τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την αξιοποίηση των τραγουδιών στη διδασκαλία των γλωσσών.

Τραγούδι και Διδακτικές Μέθοδοι

Η Οπτικοακουστική Μέθοδος (Audiolingual Method) είναι η πρώτη μέθοδος διδασκαλίας ξένων γλωσσών που αξιοποίησε τη μουσική ως ένα ευχάριστο διάλειμμα μεταξύ των επαναλαμβανόμενων μονότονων ασκήσεων (Engh, 2013). Την ίδια περίοδο στις αρχές της δεκαετίας του 1960, εντοπίζονται και οι πρώτες σχετικές δημοσιεύσεις της Blyler (1960) του Bartle (1962). Αργότερα, προς το τέλος της δεκαετίας και μέχρι τα μέσα της επόμενης συναντάμε ανάλογες δημοσιεύσεις από τον Richards (1969) και τη Jolly (1975). Σε όλες τις περιπτώσεις, πρόκειται για άρθρα και έρευνες που αφορούν την αξιοποίηση τραγουδιών στη διδασκαλία της γλώσσας. Παράλληλα, την ίδια χρονική στιγμή, στα τέλη της δεκαετίας του '60 με αρχές της δεκαετίας του '70 έκαναν την εμφάνισή τους νέες μέθοδοι και προσεγγίσεις στη διδασκαλία των γλωσσών. Μία εξ αυτών, η Ολική Σωματική Αντίδραση (Total Physical Response), η οποία υιοθετείται έως και σήμερα, ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε παιδιά, εντάσσεται στο μάθημα τα τραγούδια, τα οποία αξιοποιεί στην τάξη συνδυάζοντάς τα με κίνηση (περισσότερα βλέπε: Larsen-Freeman, 2000, σ. 107-120· Richards και Rodgers, 2001, σ. 73-80). Ακόμη μία μέθοδος που έγινε γνωστή την ίδια εποχή, η Suggestopedia ή Desuggestopedia, προσέδιδε ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση της μουσικής στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η Suggestopedia χρησιμοποιούσε μουσική υπόκρουση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ο εμπνευστής της, ο Georgi Lozanov, έδινε ιδιαίτερη σημασία στη θετική επίδραση του ρυθμού στην ψυχολογία των μαθητών/τριών. Υποστήριζε δε ότι η μουσική έχει θεραπευτικές ιδιότητες και ότι συμβάλλει στην καταστολή του άγχους μειώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις αντιστάσεις των μαθητών και βοηθώντας τους να γίνουν πιο δεκτικοί στη νέα γνώση (Περισσότερα βλέπε: Richards και Rodgers, 2001, σ.σ. 100-107). Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach), που επικράτησε επίσης τη δεδομένη χρονική περίοδο, ήταν εκείνη που ανέδειξε δημιουργικά την αξιοποίηση των τραγουδιών στην ξενόγλωσση τάξη. Λίγο αργότερα, η Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, (Task Based Learning) διαπνεόμενη από τις αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, άρχισε να αξιοποιεί τα τραγούδια ως ένα αξιόλογο αυθεντικό υλικό στη διδασκαλία της γλώσσας (περισσότερα βλέπε: Engh, 2013). Μια ακόμη σύγχρονη μέθοδος, η CLIL (Content and Language Integrated Learning-Εκμάθηση με Βάση το Περιεχόμενο) η οποία υποστηρίζει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου πχ. μαθηματικά, ιστορία (Attard- Montalto et. al., 2015), αξιοποίησε σε αυτή τη βάση τη μουσική και το τραγούδι. Παραδείγματα αξιοποίησης του τραγουδιού με την εν λόγω μέθοδο συναντάμε στο βιβλίο "*English through Music*" των Paterson και Willis (2008). Η Degraeve (2019) αναφέρεται, επιπλέον, σε δύο ακόμη προσεγγίσεις στην Contemporary Music Approach του Anton (1990) και στη Melodic Approach της Mora

(2000) οι οποίες σχεδιάστηκαν από τους Anton και Mora αντίστοιχα και στοχεύουν στην αξιοποίηση της μουσικής και των τραγουδιών στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η Mora (2000), βασιζόμενη σε παλαιότερες μελέτες σχετικά με την επιρροή της μουσικής στην ψυχολογία του ανθρώπου, υποστήριξε ότι η χρήση της μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην κατάκτηση φυσικής προφοράς, αλλά και εν γένει της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Αναλυτικά βλέπε: Mora, 2000). Ο Anton (1990) μετά από πολλαπλές εφαρμογές αξιοποίησης τραγουδιών σε διαφορετικές τάξεις, ανέπτυξε τη δική του μέθοδο, τα βήματα της οποίας περιγράφει αναλυτικά στο άρθρο του *“Combing Singing and Psychology”*. Επιπλέον, συνέθεσε μουσική και έγραψε στίχους για τραγούδια τα οποία και αξιοποίησε στη διδασκαλία της ισπανικής ως δεύτερης/ξένης (αναλυτικά βλέπε: Anton, 1990). Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι διακρίνονται, τρεις τάσεις ως προς την προσέγγιση που υιοθετείται για την αξιοποίηση των τραγουδιών και της μουσικής στη διδασκαλία των γλωσσών: α) χρήση της μουσικής χωρίς στίχους ή μουσική ως υπόκρουση (βλέπε Suggestopedia και Melodic Approach) β) χρήση ρυθμικών δραστηριοτήτων (βλέπε Ολική Σωματική Αντίδραση) γ) χρήση τραγουδιών (βλέπε Οπτικοακουστική Μέθοδος, Επικοινωνιακή Προσέγγιση, Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση και Contemporary Music Approach) Degrave (2019). Στις τρεις προαναφερθείσες τάσεις θα πρέπει να προστεθεί και μία τέταρτη, που συνδυάζει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, χρήση μουσικής, τραγουδιών και κινητικών δραστηριοτήτων (βλέπε CLIL). Σήμερα ολοένα και περισσότεροι διδάσκοντες επιδιώκουν την αξιοποίηση των τραγουδιών στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς το τραγούδι είναι ένα μέσο που κινητοποιεί θετικά τους μαθητές της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ψυχαγωγεί, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ένα ευχάριστο και δημιουργικό διάλειμμα από το κυρίως εγχειρίδιο (Lorenzutti, 2014) ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην κατάκτηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και στη βαθύτερη κατανόηση της κουλτούρας των φυσικών της ομιλητών (Engh, 2013· Degrave, 2019). Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται αναφορά στα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής/η μαθήτρια από την επαφή με τα τραγούδια στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Οφέλη από την αξιοποίηση τραγουδιών

Ψυχολογία μαθητών- ενίσχυση κινήτρων

Όπως επισημαίνεται σε πληθώρα δημοσιεύσεων ερευνητών και ακαδημαϊκών, το τραγούδι αποτελεί ένα ευχάριστο μέσο (Blyler, 1960· Jolly, 1975· Hancock, 1998· Lorenzutti, 2014· Schoepp, 2001) που προσθέτει ποικιλία και διασκέδαση στη μάθηση (Blyler, 1960· Eken, 1996· Delibegovic & Pejic, 2016· Jolly, 1975· Lorenzutti, 2014· Schoepp, 2001) συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού κλίματος και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη (Delibegovic & Pejic, 2016· Eken, 1996· Griffé, 1988· Jolly, 1975· Ludke, 2009· Shen, 2009· Schoepp, 2001) και στην καταστολή του άγχους που, συχνά, είναι πιθανό να επιφορτίζει τους μαθητές (Engh, 2013· Jolly, 1975· Griffé, 1988· Shen, 2009). Επιπλέον, το τραγούδι ενθαρρύνει την πιο συχνή ακρόαση στη γλώσσα-στόχο (Eken, 1996) και προσφέρεται για ενασχόληση με τη γλώσσα και εκτός μαθήματος (Ludke, 2009· Schoepp, 2001), ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα των μαθητών/τριών για την εκμάθησή της (Delibegovic & Pejic, 2016· Hancock, 1998· Shen,

2009).

Έκφραση δημιουργικότητας και συναισθημάτων

Η Eken (1996) και ο Schoepp (2001) υποστηρίζουν ότι η ενασχόληση με κατάλληλες δραστηριότητες που βασίζονται σε τραγούδια ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και καλλιεργεί τη φαντασία των μαθητών/τριών. Παράλληλα, η επαφή-γνωριμία με ένα τραγούδι στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές/στις μαθήτριες να συζητήσουν-σχολιάσουν το ίδιο το τραγούδι εκφράζοντας τις εντυπώσεις, τις προτιμήσεις τους και τα συναισθήματά τους (Eken, 1996· Failoni, 1993· Shen, 2009· Schoepp, 2001).

Τραγούδι και γλώσσα

Το τραγούδι ως διδακτικό μέσο, λόγω της πολυτροπικής του υπόστασης, ενδείκνυται για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (γλωσσικός, μουσικός, ακουστικός κτλ.) (Failoni, 1993· Delibegovic & Pejic, 2016· Shen, 2009). Μέσω των εύστοχα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων που μπορούν να βασιστούν σε τραγούδια είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν τόσο οι προσληπτικές όσο και οι παραγωγικές δεξιότητες (Failoni, 1993· Hancock, 1998). Έχει υποστηριχθεί ότι το τραγούδι είναι το κατάλληλο μέσο για να στρέψει την προσοχή των μαθητών/τριών στα γλωσσικά στοιχεία (Ludke, 2009), καθώς, εκτός από ευχάριστο μέσο που προσελκύει το ενδιαφέρον, περιέχει μοτίβα και γλωσσικές δομές που επαναλαμβάνονται (Jolly, 1975· Ludke, 2009). Επιπλέον, η ενασχόληση με τραγούδια στη δεύτερη/ξένη γλώσσα δημιουργεί ευκαιρίες στο να επισημάνουν οι διδάσκοντες/οι διδάσκουσες κοινά-συνήθη λάθη των μαθητών/ των μαθητριών (Eken, 1996· Schoepp, 2001) συμβάλλοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, στην καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης (Shen, 2009).

Γραμματική και λεξιλόγιο

Χρησιμοποιώντας ως μέσο το τραγούδι, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να εισάγει ένα γραμματικό φαινόμενο και ακόμη να επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών/τριών του στην εξάσκηση ή στην επανάληψη ενός γραμματικού φαινομένου (Eken, 1996· Griffe, 1988· Kennedy, 2014· Shen, 2009· Schoepp, 2001). Κάτι ανάλογο ισχύει και για το λεξιλόγιο. Οι Delibegovic και Pejic (2016), μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν σχετικά με την αξιοποίηση τραγουδιών στην κατάκτηση του λεξιλογίου, καταλήγουν ότι η ενασχόληση με τα τραγούδια επιδρά θετικά στην απομνημόνευση του λεξιλογίου. Συνεπώς, το τραγούδι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί άλλοτε ως συμπληρωματικό υλικό για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Griffe, 1988), τη διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου (Kennedy, 2014) και άλλοτε για να παρουσιαστεί μέσω αυτού ένα νέο λεξιλογικό φαινόμενο ή να δοθεί έμφαση στην εξάσκηση ενός λεξιλογικού φαινομένου (Eken, 1996).

Προσληπτικές και Παραγωγικές Δεξιότητες

Το τραγούδι αποτελεί γλωσσικό εισαγόμενο με νόημα για τον μαθητή (Shen, 2009),

γεγονός που το καθιστά εξαιρετικό υλικό κατανόησης προφορικού λόγου (Griffe, 1988· Şevik, 2011· Shen, 2009). Υποστηρίζεται ότι μέσω της επαφής τους με τα τραγούδια οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με διαφορετικές προφορές φυσικών ομιλητών και ποικιλίες διαλέκτων (Kennedy, 2014· Shen, 2009). Επιπλέον, φαίνεται να αναπτύσσουν την αυτό-έκφραση, και να βελτιώνουν την προφορά τους (Becerra-Vera & Rosa Muñoz (2013)· Failoni, 1993· Jolly, 1975· Ludke, 2009· Kennedy, (2014) Shen, (2009) Schoepp, (2001). Τέλος, όπως αναφέρεται από τον Shen (2009) και τον Schoepp (2001), τα τραγούδια προσφέρονται για τον σχεδιασμό δημιουργικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

Τραγούδι και πολιτισμός

Το τραγούδι συστήνει διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη (Griffe, 1988). Μέσω της επαφής τους με το τραγούδι οι μαθητές/τριες μπορούν να γνωρίσουν διαφορετικά είδη μουσικής, να κατανοήσουν την επιλογή των μουσικών οργάνων, τον ιδιαίτερο ρυθμό και εν γένει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία αντικατοπτρίζουν στοιχεία του πολιτισμού των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου (Jolly, 1975· Failoni, 1993· Shen, 2009· Şevik, 2011). Ακόμη, μέσω των τραγουδιών παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές διαλέκτους, ιδιώματα, αργκό (Kennedy, 2014) με ιδιωτισμούς και πιο ποιητικές εκφάνσεις της γλώσσας (Shen, 2009).

Είδη τραγουδιών που αξιοποιούνται στην τάξη

Οι House (1997) και Ur (1992) διακρίνουν τα τραγούδια σε δύο επιμέρους κατηγορίες:

- α. παιδαγωγικά τραγούδια: που γράφτηκαν από διδάσκοντες και συγγραφείς εγχειριδίων για διδακτικό σκοπό και τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία λεξιλογικών και γραμματικών δομών ή αξιοποιούνται σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου
- β. αυθεντικά τραγούδια: η αξιοποίησή των οποίων εστιάζει περισσότερο στην ψυχαγωγία και την ανάδειξη πολιτισμικών στοιχείων. Η Dubin (1974) προβαίνει σε πιο λεπτομερή κατηγοριοποίηση των τραγουδιών που προσφέρονται για διδακτική αξιοποίηση:
 - α. τραγούδια με πολλές επαναλήψεις σε λέξεις, στίχους και ρεφρέν
 - β. τραγούδια με επαναλαμβανόμενα μοτίβα
 - γ. τραγούδια με έμφαση σε γραμματικές δομές/γραμματικούς τύπους
 - δ. αφηγηματικά τραγούδια
 - ε. τραγούδια «ακούω και κάνω» (παιδικά) πχ. «Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια» κ.ά.
 - στ. τραγούδια από σειρές, ταινίες
 - ζ. τραγούδια που αναφέρονται καθολικές ιδέες πχ. στην ειρήνη.

Ζητήματα κατά την αξιοποίηση του τραγουδιού στην τάξη

Ορισμένοι παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά στην αξιοποίηση του τραγουδιού στην τάξη σχετίζονται: α. με τους μαθητές/τις μαθήτριες και τη στάση που διατηρούν απέναντι στο μάθημα πχ. εκτρέπονται κατά τη διάρκεια της ακρόασης, αρνούνται να τραγουδήσουν θεωρούν το τραγούδι χάσιμο χρόνου (Hancock, 1998) β. με τους διδάσκοντες/ τις διδάσκουσες που είναι πιθανόν να μη διαθέτουν επαρκείς

γνώσεις σχετικά με τη μουσική και, ίσως, αισθάνονται άβολα και δεν επιθυμούν «να εκτεθούν» τραγουδώντας (Keskin, 2011) γ. με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και την υλικοτεχνική υποδομή του χώρου διδασκαλίας (Hancock, 1998).

Κριτήρια για την επιλογή τραγουδιού στην τάξη

Πρωτεύον και σημαντικό κριτήριο επιλογής των τραγουδιών που προορίζονται για διδακτική αξιοποίηση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, αποτελεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών (Jolly, 1975· Becerra-Vera & Rosa Muñoz, 2013· Hancock, 1998). Ειδικότερα, για το αρχάριο επίπεδο συνιστάται το τραγούδι να έχει σχετικά αργό ρυθμό (Griffe, 1992), να περιέχει συχνόχρηστο λεξιλόγιο, πολλές επαναλήψεις και η συνολική του έκταση να μην ξεπερνά τους 16 στίχους (Lems, 1996). Για το μέσο επίπεδο το άγνωστο ή δύσκολο λεξιλόγιο να είναι διαχειρίσιμο και το τραγούδι να έχει η λογική έκταση (Lems, 1996). Οι Becerra-Vera και Rosa Muñoz (2013) και η Keskin (2011) αναφέρουν πως για την επιλογή του τραγουδιού οι διδάσκοντες/ουσες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Το προφίλ της τάξης, συνεπώς, είναι αυτό που θα καθορίσει και την επιλογή του θέματος του τραγουδιού. Θα πρέπει, ακόμη, να δοθεί προσοχή στο περιεχόμενο και στα νοήματα που εκφράζει το τραγούδι, ώστε να μην είναι δυσνόητα για τους μαθητές/τις μαθήτριες (Lems, 1996· Becerra-Vera & Rosa Muñoz, 2013). Επομένως, σημαίνοντα ρόλο στην επιλογή κατέχει και ο στίχος. Δεδομένου ότι γίνεται λόγος για αξιοποίηση του τραγουδιού στη διδασκαλία της γλώσσας, είναι σημαντικό το τραγούδι να είναι καλογραμμένο από την οπτική των φυσικών ομιλητών/τριών (Lems, 1996). Στους στίχους θα πρέπει να περιγράφονται ευδιάκριτα οι χαρακτήρες ή η ιστορία που αφηγείται το τραγούδι (Hancock, 1998). Επιπλέον, είναι καλύτερο να επιλέγονται τραγούδια που διαθέτουν ευκρινή ήχο (Griffe, 1992· Hancock, 1998) και οι ερμηνευτές τους έχουν φυσική ευδιάκριτη προφορά (Griffe, 1992· Hancock, 1998). Είναι σημαντικό οι στίχοι του τραγουδιού να προφέρονται εύκολα και το τραγούδι να ανταποκρίνεται στις φωνητικές δυνατότητες των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να το τραγουδούν (Lems, 1996). Παράλληλα, ωστόσο, προτείνεται να επιλέγονται και τραγούδια μέσω των οποίων δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή/στη μαθήτρια να εξοικειωθεί με διαφορετικές προφορές φυσικών ομιλητών, με τη γρήγορη εκφορά λόγου και τον ιδιαίτερο επιτονισμό της γλώσσας-στόχου (Dubin, 1974). Η γραμματική και το λεξιλόγιο είναι δύο ακόμη κριτήρια για την επιλογή των τραγουδιών που προορίζονται για διδακτική αξιοποίηση. Συνιστάται να επιλέγονται τραγούδια που περιέχουν διδακτικά αξιοποιήσιμο λεξιλόγιο (Griffe, 1992) ή θεματικό λεξιλόγιο που συνάδει με το μάθημα (Hancock, 1998). Ως προς τη γραμματική, τα τραγούδια θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα ικανοποιητικό ποσοστό του γραμματικού φαινομένου που επιδιώκεται να διδαχτεί (Griffe, 1992· Hancock, 1998· Lems, 1996· Sarıçoban & Metin, 2000), ενώ είναι καλύτερο να αποφεύγεται η αξιοποίηση τραγουδιών με «κακή γραμματική» (Lems, 1996). Ακόμη, προτείνεται στους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες να αξιοποιούν τραγούδια από διαφορετικά μουσικά είδη (Becerra-Vera & Rosa Muñoz, 2013· Lems, 1992) και τραγούδια από τα οποία αναδύονται πολιτισμικά στοιχεία, καθώς μπορούν

να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω συζήτηση με τους μαθητές/τις μαθήτριες (Hancock, 1998· Sarişoban & Metin, 2000). Τέλος, κατά την άποψη της Lems, (1992) οι διδάσκοντες/οι διδάσκουσες είναι καλύτερο να επιλέγουν περισσότερο γνωστά και δημοφιλή τραγούδια, ώστε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να τα ακούσουν οι μαθητές/τριες και εκτός τάξης.

Επίλογος

Στην παρούσα ανακοίνωση πραγματοποιήθηκε μία συνοπτική βιβλιογραφική αναδίφηση σχετικά με την αξιοποίηση των τραγουδιών στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η θέση του τραγουδιού στις σύγχρονες μεθόδους και προσεγγίσεις ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '70 και έπειτα είναι δεδομένη. Ωστόσο, ο τρόπος αξιοποίησης τους ποικίλει και διαφοροποιείται ανάλογα με τη διδακτική φιλοσοφία από την οποία διαπνέεται η εκάστοτε μέθοδος/προσέγγιση. Η πολυτροπική υπόσταση του τραγουδιού το καθιστά ενδιαφέρον μέσο, αφενός μεν γιατί μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, αφετέρου δε γιατί ενδείκνυται για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους. Εντούτοις, όπως κατέστη σαφές για να υπάρξουν οφέλη για τον μαθητή/τη μαθήτρια θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να θέσει κριτήρια επιλογής και να σχεδιάσει σωστά στοχευμένες και ελκυστικές για τον μαθητή δραστηριότητες. Ανάλογες προτάσεις για δραστηριότητες που βασίστηκαν σε διδακτική αξιοποίηση τραγουδιών πρόκειται να παρουσιαστούν σε μελλοντική ανακοίνωση.

Βιβλιογραφικές Πηγές Ξενόγλωσσες

- Anton, R. J. (1990). Combining Singing and Psychology. *Hispania*. Vol. 73, No.4, pp. 1166-1170.
- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2015). *The CLIL guidebook*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Bartle, G. (1962). Music in the Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 19, No 1, pp. 11-14.
- Becerra Vera, B., Rosa Muñoz, L. (2013). Teaching English Through Music: a proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro* Vol. 22, pp. 16-28.
- Blyler, D. (1960). The Song Choices of Children in the Elementary Grades. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 8, No. 1, pp. 9-15.
- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom. How and why? *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 10, No. 3, pp. 412-420.
- Delibegovic D., N., Pejic, A. (2016). The Effect of Using Songs On Young Learners

- and Their Motivation for Learning English. *New Trends in Social and Liberal Sciences*. Vol. 1, pp. 40-54.
- Dubin, F. (1974). Pop, rock, and folk music: An overlooked resource. *English Teaching Forum*. Vol. 12, No. 3, pp. 1-5.
- Eken, D. K. (1996). Ideas for using pop songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*. Vol. 34, pp. 46-47.
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education*. Vol. 6, No. 2, pp. 113-127.
- Failoni, J.W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*. Vol. 1, pp. 97-108.
- Griffiee, D. (1988). Songs and Music Techniques in Foreign and Second Language Classrooms. *Cross Currents*. Vol.15, No. 1, pp. 23-35.
- Griffiee, D. T. (1990). Hey baby! Teaching short and slow songs in the ESL classroom. *TESL Reporter*. Vol. 23, No.4, pp. 3-8.
- Hancock, M. (1998). *Singing grammar: Teaching grammar through songs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- House, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.
- Jolly, Y., S. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*. Vol. 59, No. 1/2 pp. 11-14.
- Kenedy, V. (2014). Critical, Cultural and Multimodal Approaches to Using Song as Literature in Language Learning. *Libri & Liberi*. Vol. 3, No. 2, pp. 295-310.
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 10 No. 4, pp. 378-383.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles of language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leach, E., E. (2005). Learning French by singing in 14th-century England. *Early Music*. Vol. 33, No. 2, pp. 253-270.

- Lems, K. (1996). *For a song: Music across the ESL curriculum*. Paper presented at the annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago. ED No. 396 524.
- Lorenzutti, N. (2014). Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom. *English Teaching Forum*. Vol. 52, No. 1, pp. 14-21.
- Ludke, K. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. Institute for music and human in social development.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal* Vol. 54, No.2, pp. 146-152.
- Paterson, A., Willis, J. (2008). *English though Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [2nd Edition]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1969). Songs in Language Learning. *TESOL Quarterly* Vol. 3, No. 2, pp. 161-174.
- Sarıçoban, A. & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*. Vol. VI, No. 10, Retrieved 1/8/2019 from: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>
- Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. *English Language Teaching*. Vol. 2, No. 1, pp. 88-94.
- Sevik, M. (2011). Teacher Views About Using Songs in Teaching English to Young Learners. *Educational Research and Review*. Vol. 6, No. 21, pp. 1027-1035.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 2. Retrieved 1/8/2019 from: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Ur, P. (1992). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Τοπική ιστορία: «Η περίοδος της σερβοκρατίας στις Σέρρες τον 14ο αι.»

Διαμαντίδης Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Αντικείμενο του παρόντος άρθρου αποτελεί η περίοδος της σερβοκρατίας στις Σέρρες τον 14ο αιώνα (1345-1371). Αρχικά, επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή για την πόλη των Σερρών κατά τους βυζαντινούς χρόνους έως την κατάληψη της από τον βασιλιά της Σερβίας Στέφανο Δουσάν το 1345. Ακολουθεί αναφορά στην εγκατάσταση των Σέρβων στη βαλκανική χερσόνησο, την ιστορική εξέλιξη του σερβικού κράτους έως τη βασιλεία του Στεφάνου Δουσάν (1331-1355). Στη συνέχεια εξετάζεται η κατάληψη των Σερρών από τον Δουσάν έως και τον θάνατο του το 1355, το σερβικό κράτος των Σερρών (1355-1371) και η διοικητική του οργάνωση. Τέλος, γίνεται σύντομη αναφορά στη Μητρόπολη Σερρών κατά την περίοδο της σερβοκρατίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σέρρες, Βυζάντιο, Σέρβοι, Δουσάν, Ούγκλεσης.

Local history: "The period of Serbian rule in Serres during the 14th century"

Diamantidis Antonios, Teacher P.E.70, M.D.S., PhD Candidate

Abstract

The present work is focused on the period of Serbian rule in Serres during the 14th century (1345-1371). Firstly, a brief historical background is presented regarding the city of Serres during the Byzantine period until its occupation by the King of Serbia, Stefan Dusan, in 1345. Information about the settlement of the Serbs in the Balkan Peninsula and the historical development of the Serbian state to the kingdom Dusan (1331-1355) are given. The occupation of Serres by Dusan until his death in 1355, the Serbian state of Serres (1355-1371) and its administrative organization are then investigated. Finally, a brief reference is made about the Metropolis of Serres during the period of Serbian rule.

Key-Words: Serres, Byzantium, Serbs, Dusan, Unglesis.

Εισαγωγή

Αφορμή για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου αποτελεί η υλοποίηση σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τοπικής ιστορίας στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, «Στα βυζαντινά χρόνια», στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την ιστορία του τόπου τους, την εντάσσουν στην γενική ιστορία και έρχονται σε επαφή με ιστορικά στοιχεία που δεν αναφέρονται ή παρουσιάζονται συνοπτικά στο βιβλίο της Ιστορίας.

Η πόλη των Σερρών με αδιάκοπη παρουσία στις πηγές από την πρώιμη αρχαιότητα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά τους βυζαντινούς χρόνους και συγκαταλέγεται στον

κατάλογο με τις σπουδαιότερες πόλεις. Η θέση της στο μέσο της εύφορης κοιλάδας του Στρυμόνα και σε κομβικό σημείο μεταξύ της Κωνσταντινούπολης και της Θεσσαλονίκης την ανέδειξαν σε στρατιωτικό και οικονομικό κέντρο της περιοχής. Το 1206 την πόλη κατέλαβε και κατέστρεψε ο Βούλγαρος ηγεμόνας Ιωάννης Α΄ ή Ιωαννίτσης, ο επονομαζόμενος Σκυλογιάννης. Το 1221 περιήλθε στον δεσπότη της Ηπείρου Θεόδωρο Άγγελο Κομνηνό Δούκα, ενώ από το 1246 αποτέλεσε τμήμα της αυτοκρατορίας της Νίκαιας. Μετά την εκδίωξη των Φράγκων το 1261 και την ανασύσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, ακολούθησε περίοδος ανάπτυξης και καλλιτεχνικής άνθησης. Την εποχή εκείνη οι Σέρρες εμφανίζεται πρωτεύουσα θέματος, του θέματος Σερρών ή Σερρών και Στρυμόνος, ενώ προηγουμένως ανήκε στο θέμα Βολερού και Στρυμόνος. Οι αυτοκράτορες Ανδρόνικος Β΄ Παλαιολόγος και Ανδρόνικος Γ΄ Παλαιολόγος έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πόλη και την περιοχή. Στις αρχές του 14ου αι. αναφέρεται ως πόλη κραταιά και ευημερούσα. Οι εμφύλιες διαμάχες του 14ου αι. είχαν τον ανάλογο αντίκτυπο και στην πόλη των Σερρών. Πιστή στους Παλαιολόγους βασιλείς αντέταξε σφοδρή αντίσταση όταν ο Καντακουζηνός πολιορκήσε την πόλη τον Ιούλιο του 1342 και τον Σεπτέμβριο του 1343 μαζί με το σύμμαχό του βασιλιά της Σερβίας Στέφανο Δουσάν. Στις 24 Σεπτεμβρίου 1345 ο Δουσάν, εκμεταλλευόμενος τις δυναστικές έριδες για λογαριασμό του, πολιορκήσε και κατέλαβε την πόλη (Πέννας, 1966).

Οι Σέρβοι

Οι Σέρβοι έφθασαν στη βαλκανική χερσόνησο σε ένα από τα τελευταία κύματα της μετανάστευσης των βαρβαρικών φυλών. Αυτό συνέβη πιθανότατα τον 7ο αι. την εποχή του αυτοκράτορα Ηρακλείου (610-641). Η φυλή ή οι φυλές με τη γενική ονομασία Σέρβοι, εγκαταστάθηκαν μεταξύ της Αδριατικής και του βορειανατολικού μέρους της σημερινής Βοσνίας και αντίστοιχα του βορειοδυτικού μέρους της σημερινής Σερβίας. Οι Σέρβοι εκχριστιανίστηκαν γύρω στο 867-874. Το αποστολικό έργο στην περιοχή έγινε εντονότερο όταν ανέλαβαν οι μαθητές του Μεθοδίου, διωγμένοι από τη Μοραβία, διέδωσαν τη χριστιανική πίστη, οργάνωσαν τη νέα εκκλησία και δίδαξαν την ελληνική παιδεία (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 1979).

Μετά την πτώση των Κομνηνών (1185) ο Σέρβος ηγεμόνας Στέφανος Νεμάνια (1166-1196), ο δευτερότοκος υιός του Στέφανος ο Πρωτόστεπτος ως αρχηγός του κράτους (1196-1227) και ο αδελφός του Σάββας ως προκαθήμενος της εκκλησίας πέτυχαν την ανεξαρτησία του κράτους της Σερβίας (1217) και της εκκλησίας (αυτοκέφαλη αρχιεπισκοπή, 1219). Την περίοδο αυτή η ορθοδοξία γίνεται ένα από τα πιο σπουδαία και πιο χαρακτηριστικά στοιχεία της Σερβίας. Η βυζαντινή πολιτιστική επιρροή αυξήθηκε στη Σερβία κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Στεφάνου Β΄ Μιλούτιν (1282-1321) και του γάμου του με την πριγκίπισσα Σιμωνίδα, κόρη του Βυζαντινού αυτοκράτορα Ανδρόνικου Β΄ Παλαιολόγου. Το κράτος του μετά την κατάκτηση των Σκοπίων το 1282 επεκτείνεται προς τον νότο έως τα μέχρι τότε βυζαντινά εδάφη (Αχρίδα, Μελένικο, Πρίλαπο, Στρωμνίτσα και Πρόσακο). Τότε αρχίζει η εποχή του λεγόμενου εκβυζαντισμού του σερβικού κράτους και της σερβικής κοινωνίας που δεν έχει προηγούμενο

στο παρελθόν και κορυφώθηκε στη βασιλεία του Στεφάνου Δουσάν. Η βυζαντινή επιρροή είναι εμφανής στη διοίκηση του κράτους, στην κοινωνικο-οικονομική διάρθρωση, στην εκκλησιαστική αρχιτεκτονική και στη νομοθεσία των Σέρβων (Ζακόνικ). Ακόμη και Έλληνες άρχοντες μετεπήδησαν στην υπηρεσία του Σέρβου ηγεμόνα (Maksimovic, 1995).

Η επεκτατική πολιτική του Μιλιούτιν εκδηλώθηκε κυρίως από τον εγγονό του, Στέφανο Δουσάν (1331-1355), οπότε το σερβικό κράτος απέκτησε τη μεγαλύτερη του έκταση. Φιλοδοξία του Δουσάν ήταν να καταλάβει την Κωνσταντινούπολη, εκεί να ανακηρυχθεί «αυτοκράτωρ Ρωμαίων», δημιουργώντας ένα ενιαίο κράτος, διάδοχο της βυζαντινής αυτοκρατορίας, αλλά με Σέρβο αυτοκράτορα (Λαΐου, 1979).

Η κατάληψη των Σερρών

Στις αρχές του 1345 εκμεταλλευόμενος τις καταστάσεις και την αντιπάθεια των Σερβαίων προς τον Καντακουζηνό, οι Σέρρες είχαν ταχθεί με το μέρος των Παλαιολόγων, επιτέθηκε εναντίον των Σερρών. Κατόπιν πολιορκίας και μετά από τη συνέργεια του Μανουήλ Ασέν (πιθανόν γαμπρού του Καντακουζηνού) υποσχόμενος απολαβές και αξιώματα, στις 24 Σεπτεμβρίου 1345 καταλαμβάνει την πόλη. Η χρονολογία κατάληψης των Σερρών διασώθηκε με σημείωση στον αριθ. 62 χειρόγραφο κώδικα της Μονής του Τιμίου Προδρόμου: «Τῇ κδ 7]βρίου μηνός Ἰνδ. ιδ' ημέρα Σαββάτῳ ὥρα θ', εισῆλθεν η φύλαξις του Κράλη επάνω εις το Καστέλι. και αὐτός τῇ κε' εις το κάτω και ἐλειτουργήθη εις τὴν μητρόπολιν ἑτους ,ζωνδ:ϛ'». Δηλαδή: Την 24η του μηνός Σεπτεμβρίου της 14 Ἰνδικτιώνος, ημέρα Σάββατο και ὥρα 9, μπήκε επάνω στο κάστρο (Ακρόπολη) η φρουρά του Κράλη και αὐτός την 25η του μηνός στο κάτω μέρος της πόλης, (στο Μητροπολιτικό ναό των Αγίων Θεοδώρων), κατά το ἔτος 6854 από κτίσεως κόσμου, δηλ. το 1346. Υποστηρίχθηκε από τον Δήμιτσα (1896, ὅπ. αναφ. στο Στράτης, 2000) ότι στέφθηκε και αυτοκράτορας με τελετή, αλλά αυτό δεν αποδεικνύεται από καμία μαρτυρία βυζαντινού συγγραφέα.

Στα πρώτα έγγραφα για τη Μονή του Τιμίου Προδρόμου υπογράφει ως «Στέφανος Κράλης» και λίγο μετά ως «αυτοκράτωρ Σερβίας και Ρωμανίας». Η στέψη του ως αυτοκράτορας έγινε στα Σκόπια στις 16 Απριλίου 1346, Κυριακή του Πάσχα, από τον νεοδιορισμένο Πατριάρχη του Πετς Ιωαννίκιο Β', με τις ευλογίες του πάπα και την παρουσία του πρώτου των Μονών του Αγίου Όρους (Καφταντζής, 1996).

Η κατάληψη των Σερρών ήταν για τον Δουσάν μεγάλη στρατιωτική επιτυχία γιατί πλέον έλεγχε μία σημαντική περιοχή της Μακεδονίας, η κατάληψη της υπόλοιπης Μακεδονίας γινόταν ευκολότερη και μετά την πτώση των Σερρών θεωρούσε βέβαιη την κατάκτηση όλης της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Το κέντρο βάρους του κράτους του Δουσάν μετατοπίστηκε πλέον στη Μακεδονία. Ο υιός του Ούρεσης αρχικά, διοικούσε με τον τίτλο του κράλη τις σερβικές περιοχές, με πρωτεύουσα τα Σκόπια, ενώ ο Δουσάν είχε τη διακυβέρνηση της Μακεδονίας (Λαΐου, 1979). Αργότερα, ο Δουσάν μοίρασε το μεγάλο κράτος του σε οκτώ ηγεμόνες που ήταν υποτελείς σ' αυτόν, κατά το σύστημα των βυζαντινών τίτλων, έχοντας τον τίτλο του δεσπότη και σεβαστοκράτορα (Πέννας,

1966).

Στις πηγές της σερβικής ιστοριογραφίας αναφέρεται η συχνή παρουσία του Δουσάν στις Σέρρες έτσι ώστε να θεωρείται ότι έμεινε μόνιμα εκεί και ότι οι Σέρρες ήταν πρωτεύουσα στο νότο. Επίσης θεωρούν ότι ο Δουσάν, η βασίλισσα Ελένη και ο δεσπότης (=κυβερνήτης) Ιωάννης Ούγκλεσης, διέμεναν στην πλατεία πάνω από την πόλη, ανατολικά της συνέχειας της άνω πόλης. Οι Σέρρες ήταν το πρότυπο των αρχών και βάσεων της εξουσίας του Δουσάν για τις κατακτημένες πόλεις και περιοχές (Blagojevic, 2006).

Ο Δουσάν κατά την πολιορκία των Σερρών κατέστρεψε και ερήμωσε ολόκληρη την περιοχή. Όταν κατέλαβε την πόλη προσπάθησε να κερδίσει την εύνοια των κατοίκων και καμία καταστρεπτική πράξη δεν αναφέρεται. Όμως άρπαξε αυθαίρετα και δήμευσε κτήματα, χωρίς να εξαιρέσει ούτε της Ιεράς Μονής του Τιμίου Προδρόμου. Αργότερα τα επέστρεψε, κάνοντας και δωρεές στο μοναστήρι, με χρυσόβουλο τον Οκτώβριο του 1346. Η σύζυγος του Δουσάν Ελένη υπήρξε έφορος της μονής (Καφταντζής, 1996). Τοιχογραφίες που κοσμούν τις καμάρες της Ενάτης και οι δυο μοναδικές σωζόμενες από τον αρχικό διάκοσμο παραστάσεις του εσωνάρθηκα (Μεσονυκτικό), η Βάπτιση σε μικρή κόγχη στη νότια πλευρά του ανατολικού τοίχου και η νεκρική προσωπογραφία με το Χριστό στο βόρειο τοίχο, αποδίδονται στα χρόνια της σερβοκρατίας. Στην ίδια εποχή ανήκει και η προσωπογραφία του Στεφάνου Δουσάν με την οικογένειά του, η οποία αναφέρεται από τους περιηγητές του 19ου αι. και η οποία σήμερα δεν είναι ορατή.

Ο Δουσάν πέθανε ξαφνικά στις 20 Δεκεμβρίου 1355 ή στις 20 Σεπτεμβρίου σύμφωνα με σημείωμα σε χειρόγραφο της Ιεράς Μονής του Τιμίου Προδρόμου. Μετά τον θάνατό του το τεράστιο κράτος του αλλά ως ενιαία μορφή πλασματικό, κατακερματίστηκε. Ο διάδοχός του Ούρεσης Ε' (1355-1371) δεν κατόρθωσε να το διατηρήσει και εμφανίστηκαν ανεξάρτητα κρατίδια. Μεταξύ αυτών ξεχωριστή θέση κατέχει το λεγόμενο σερβικό κράτος των Σερρών.

Το σερβικό κράτος των Σερρών

Το σερβικό κράτος των Σερρών (1355-1371) είχε στην αρχή επικεφαλής τον υιό του Δουσάν Ούρεση Β', μετά το 1360 την κράλαινα Ελένη και τέλος το 1365 τον δεσπότη Ιωάννη Ούγκλεση με νόμιμη παραχώρηση από την ήδη μοναχή κράλαινα Ελένη, με το όνομα Ελισάβετ (Καφταντζής, 1996). Σύζυγος του Ούγκλεση ήταν η μορφωμένη και χαρισματική Ελένη, κόρη του καίσαρα Βόιχνα άρχοντα της Δράμας (Blagojevic, 2006).

Τα όρια του κράτους των Σερρών, σύμφωνα με τον Ostrogorski (1965) περιελάμβαναν βόρεια το Μελένικο και την Στρούμνιτσα, νότια τη Χαλκιδική με το Άγιο Όρος, δυτικά ως τη Δοϊράνη και ανατολικά, εκτός των φρουρίων Χρυσόπολης, Ανακτορούπολης, Χριστούπολης, μέχρι τη λίμνη Μπορού (Βιστωνίτιδα), αν και σε έγγραφο του 1369 και χρυσόβουλο του 1371 ο Ούγκλεσης εμφανίζεται ως κύριος της λίμνης και της κάτω θαλασσινής παραλίας (Καφταντζής, 1996).

Από τη σερβοκρατία σώζεται ως σήμερα το όνομα του Ούγκλεση σε επιγραφή στο παρεκκλήσιο του Αγίου Νικολάου της Ι. Μονής του Τιμίου Προδρόμου. Αποκαλύφθηκε κατά την απόξεση του ασβεστώματος μια ιστορική επιγραφή που έχει σχέση με την οικογένεια του Ούγκλεση. Γράφει: «Εκοιμήθη η περιπόθητος αυταδέλφη του πανευτυχεστάτου Δεσπότη Κυρίου Ιωάννου Ούγκλεση Κυρά Ελένη η ομόζυγος του ευγενεστάτου Κυρίου Νικολάου Βαλόχαν. Συνετάφησαν δε...». Πληροφορούμεθα ότι εκεί βρίσκεται ο τάφος της Ελένης, αδελφής του Σέρβου δεσπότη των Σερρών Ιωάννη Ούγκλεση (Παπακυριάκου, 2013).

Ο Ούγκλεσης κράτησε φιλικές σχέσεις με την Κωνσταντινούπολη. Το 1364 ο αυτοκράτορας Ιωάννης Ε΄ έστειλε αποστολή με τον πατριάρχη Κάλλιστο επικεφαλής, με σκοπό τη σύναψη συμμαχίας με τους Σέρβους και την αποκατάσταση των σχέσεων ανάμεσα στις δύο ορθόδοξες εκκλησίες. Όμως ο πατριάρχης εκοιμήθη μετά από ξαφνική ασθένεια και ετάφη πιθανόν δίπλα στη Μητρόπολη Σερρών στο μικρό παρεκκλήσιο ΒΔ του ναού (αναστηλώθηκε το 1956). Τελικά μόνο η εκκλησιαστική ειρήνευση επανήλθε το 1368 αλλά η ανακήρυξή της έγινε το 1370 για να μην οξυνθούν οι σχέσεις με τους Τούρκους (Καφταντζής, 1996).

Ο Ιωάννης Ούγκλεσης με τον αδελφό του Βούκασιν σκοτώθηκαν στις 26 Σεπτεμβρίου 1371 στον Έβρο από τους Τούρκους, στη μάχη του Τσιρμέν (σημερινό Ορμένιο). Η μάχη του Τσιρμέν το 1371 ήταν καθοριστικής σημασίας για τις τότε εξελίξεις στο χώρο της Βαλκανικής και σε ένα μεγάλο τμήμα του κόσμου. Η κυριαρχία των Οθωμανών στην τεράστιας σημασίας κοιλάδα του Έβρου άνοιξε το δρόμο για την κατάκτηση της Κωνσταντινούπολης και την εδραίωση της οθωμανικής αυτοκρατορίας (Nicol, 1993).

Οι Σέρρες περιήλθαν κατόπιν στην εξουσία του δεσπότη Θεσσαλονίκης Μανουήλ Β΄ Παλαιολόγου, υιού του βυζαντινού αυτοκράτορα Ιωάννη Β΄, και του Βυζαντίου. Όμως στην εξάπλωση των Οθωμανών ήταν αδύνατο να μπει φραγμός παρά το δωδεκαετή αγώνα του Μανουήλ. Στις 19 Σεπτεμβρίου 1383 οι Σέρρες υπετάγησαν, εβδομήντα χρόνια νωρίτερα από την πτώση της Πόλης (Καραγιαννόπουλος, 2001).

Η διοικητική του οργάνωση

Το κράτος των Σερρών ήταν ανεξάρτητο και κυρίαρχο. Οι Σέρβοι δεν άλλαξαν το κοινοτικό καθεστώς, ακολουθώντας τα βυζαντινά πρότυπα. Στη διοικητική διαίρεση διατήρησαν τα «κατεπανίκια», μικρές διοικητικές περιοχές που αναφέρονται σε πηγές μετά την κατάλυση της φραγκοκρατίας στην Μακεδονία. Η μεταρρύθμιση αυτή πρέπει να άρχισε στα τέλη του 12ου αιώνα επί Κομνηνών ή τον Αλέξιο Α΄ (1081-1118) ή σε ένα από τους διαδόχους του, Ιωάννη (1118-1143) ή Μανουήλ Α΄ (1143-1180). Πρόκειται για σημαντική διοικητική μεταρρύθμιση κατά την οποία ο όρος «κατεπανίκιο» που μέχρι τότε δήλωνε το μεγάλο θέμα που υπέκειτο σε «κατεπάνω», δηλαδή σε διοικητικό άρχοντα που στην ιεραρχική κλίμακα ήταν αμέσως μετά το «δούκα» (δούκας – κατεπάνω – στρατηγός), εμφανίζεται πλέον στα βυζαντινά έγγραφα με τη σημασία του «βάνδου» μιας από τις μικρότερες διοικητικές υποδιαιρέσεις του θέματος. Για την ιστορία και την εσωτερική διάρθρωση των θεμάτων πληροφορίες υπάρχουν μόνο για

τα θέματα της Θεσσαλονίκης, Στρυμόνος και Σερρών, δηλαδή ανάμεσα στον Αξίο και το Νέστο, μέσα από αγιορείτικα έγγραφα. Στα παραπάνω θέματα οι αγιορείτικες μονές είχαν κτήματα και διέσωσαν πολλά σχετικά έγγραφα. Στο θέμα του Στρυμόνος και Σερρών αναφέρονται ρητά τέσσερα κατεπανίκια: Ζαβαλτίας ή Παραστρύμονον ή Παραλίμνια, Ποπολίας ή Λυκοσχίσματος, Ζιχνών, Σερρών και ένα τεκμαρτό που απλά φαίνεται στα έγγραφα: Κατεπανίκιον Χριστουπόλεως (Θεοχαρίδου, 1954).

Οι ανώτατες διοικητικές αρμοδιότητες δίνονται σε Σέρβους, αλλά τα αξιώματα των τοπικών αρχών παραμένουν στους Έλληνες. Η πόλη διοικούνταν από σημαντικά πρόσωπα, που αποτελούσαν ένα σώμα το οποίο στα βυζαντινά χρόνια ήταν γνωστό ως «σύγκλητος». Η «σύγκλητος» αποτελούνταν από τα πιο εξέχοντα πρόσωπα, αντιμετώπιζε τις ανάγκες της κοινότητας και φαίνεται πως ήταν δωδεκαμελής. Στους αξιωματούχους του κράτους των Σερρών συγκαταλέγονταν περισσότεροι Έλληνες παρά Σέρβοι. Ο μέγας εταιρειάρχης (στρατηγός) Ιωάννης Μαργαρίτης, ο μέγας πριμικήριος (ανώτατος διοικητής) Μιχαήλ Αβραμπακάς, ο μέγας παπίας (ανώτατος αξιωματούχος των ανακτόρων) Δούκας Νεστόγγος, ο μέγας τσαούσιος (αρχηγός της σωματοφυλακής) Καρδάμης Παλαιολόγος. Ακόμη ο καθολικός κριτής, ο επί του στρατού και ο επί του κάστρου Ορέστης, ο οποίος ανακατασκεύασε το 1350 τον μεγάλο πύργο στην Ακρόπολη (Κουλά). Στις Σέρρες λειτουργούσε εκκλησιαστικό δικαστήριο και από τα πρακτικά του πληροφορούμαστε για τη σύνθεσή του και για τις υποθέσεις που δικάζε. Η ελληνική γλώσσα επικρατεί σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες (κρατικά έγγραφα), στην Εκκλησία και στην οικονομική ζωή (Κατσαμάνης, 1993).

Η Μητρόπολη των Σερρών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η στέψη του Δουσάν ως αυτοκράτορα έγινε στα Σκόπια στις 16 Απριλίου 1346, Κυριακή του Πάσχα, από τον νεοδιορισμένο Πατριάρχη Ιωαννίκιο Β'. Ο Δουσάν είχε αυθαίρετα ανακηρύξει τον αρχιεπίσκοπο Σερβίας Ιωαννίκιο Β' ως Πατριάρχη (στα Σκόπια το 1346) προκειμένου να πετύχει τον σκοπό του και η Εκκλησία της Σερβίας αναθεματίστηκε συνοδικώς (1353). Η άρση του αναθέματος έγινε μετά από 20 χρόνια και αφού το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως (Οικουμενικός Πατριάρχης Φιλόθεος Κόκκινος) παρεχώρησε νόμιμα τον τίτλο του Πατριάρχη, χάριν του σερβικού λαού. Το 1345 η Μητρόπολη των Σερρών περιήλθε στον τότε αρχιεπίσκοπο Πεκίου και Σερβίας ο οποίος διόρισε τρεις τουλάχιστον Σέρβους μητροπολίτες, όπως αποδεικνύεται από τα πρακτικά του μητροπολιτικού δικαστηρίου των Σερρών και από άλλα έγγραφα: Ιάκωβος 1348-1360, Σάββας 1360-1365, Θεοδόσιος 1365-1375, ο οποίος παρέμεινε και μετά την επάνοδο της βυζαντινής εξουσίας (Καφταντζής, 1996).

Επίλογος - Συμπέρασμα

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε η περίοδος της σερβοκρατίας στις Σέρρες τον 14^ο αι. (1345-1371). Μετά την σύντομη ιστορική αναδρομή για την πόλη των Σερρών κατά τους βυζαντινούς χρόνους έως την κατάληψή της από τον βασιλιά της Σερβίας Στέφανο Δουσάν το 1345 ακολούθησε αναφορά στην εγκατάσταση των Σέρβων στη βαλκανική

χερσόνησο και την ιστορική εξέλιξη του σερβικού κράτους έως τη βασιλεία του Στεφάνου Δουσάν (1331-1355). Στη συνέχεια εξετάστηκε η κατάληψη των Σερρών από τον Δουσάν έως και τον θάνατό του το 1355, το σερβικό κράτος των Σερρών (1355-1371) και η διοικητική του οργάνωση. Τέλος, έγινε σύντομη αναφορά στη Μητρόπολη Σερρών κατά την περίοδο της σερβοκρατίας.

Συμπερασματικά, οι Σέρρες κατά τον 14ο αιώνα ήταν μία πόλη με σημαντικό πολιτικό και στρατηγικό ενδιαφέρον ακόμη και όταν ήταν μέρος του σερβικού κράτους του Στεφάνου Δουσάν. Ο ρόλος τον οποίο έπαιξαν οι Σέρβοι του Στεφάνου Δουσάν εκμεταλλευόμενοι τις δυναστικές έριδες για λογαριασμό τους καταλαμβάνοντας περιοχές της Μακεδονίας, ήταν χωρίς συνέπειες για τον ελληνισμό. Στο σερβικό κράτος των Σερρών η ελληνική γλώσσα επικράτησε σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, στην Εκκλησία και στην οικονομική ζωή και ως προς τη σύνθεση, την υφή και τον χαρακτήρα του παρέμεινε ελληνικό. Μετά τη διάλυση του σερβικού κράτους η πόλη των Σερρών επανήλθε στην εξουσία του Βυζαντίου έως την 19η Σεπτεμβρίου 1383 όταν και καταλήφθηκε από τους Τούρκους, εβδομήντα χρόνια νωρίτερα από την πτώση της Πόλης.

Bibliography

- Blagojevic, G. (2006). Oi Serres kai oi gyro perioches sti serviki istoriografia apo tin epochi ton tourkikon kataktiseon eos kai to proto imisy tou 20ou aiona. Sto: *Praktika V' Diethnous Epistimonikou Synedriou: Oi Serres kai i periochi tous apo tin Othomaniki kataktisi mechri ti sygchroni epochi, 6 - 9 Apriliou*. Serres: Dimos Serron, 3-12.
- Theocharidou, G. (1954). *Ta katepanikia tis Makedonias. Symvoli eis tin dioikitikin Istorian kai geografian tis Makedonias kata tous meta tin fragkokratian chronous*. (Makedonika, Parartima 1). Thessaloniki: Etaireia Makedonikon Spoudon.
- Karagiannopoulos, I. (2001). *To vyzantino kratos* (4i ekd.). Thessaloniki: Vantias.
- Katsamanis, N. (1993). Oi Serres kata to chroniko diastima 1205-1387. *Serraiika Chronika*, 11, 47-60.
- Kaftantzis, G. (1996). *Istoria tis poleos Serron kai tis periferειας tis* (t. G'). Thessaloniki: Ekd. Altintzi.
- Laiou, A. (1979). Oi Servoi sti chersoniso tou Aimou. Sto: G. Christopoulos & I. Bastias (Epim.), *Istoria tou Ellinikou Ethnous, t. Th'*. Athinai: Ekdotiki Athinon, 175-183.
- Maksimovic, L. (1995). I ethnogenesi ton Servon. *Kathimerini, Epta imeres*, 22 Ian. 4-5.
- Nicol, D.M. (1993). *The last centuries of Byzantium, 1261-1453* (2i ekd.). Cambridge:

Cambridge University Press.

- Nystazopoulou-Pelekidou, M. (1979). I anorthosi 802-945. Sto: G. Christopoulos & I. Bastias (Epim.), *Istoria tou Ellinikou Ethnous, t. I'*. Athinai: Ekdotiki Athinon, 46-97.
- Ostrogorski, G. (1965). *Serska oblast posle Dušanove smrti* (Posebna izdanja Vizantinološkog Instituta 9). Beograd: Naučno delo.
- Papakyriakou, K. (2013). *Istoria tou nomou Serron apo archaiotaton chronon mechritis apeleftheroseos tou to 1912-1913*. Thessaloniki: Idiou.
- Pennas, P. (1966). *Istoria ton Serron* (2i ekd.). Athinai: Istoriki kai Laografiki Etaireia Serron-Melenikou.
- Strati, E. (2000). *Istoria tis poleos Serron* (3i ekd.). Serres: Dimosia Kentriki Vivliothiki Serron.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αντιμετωπίζοντας το μονοπολικό μοντέλο για το ηλεκτρικό ρεύμα σε απλά κυκλώματα. Ένα παράδειγμα κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης.

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανασκόπηση των βασικότερων ιδεών των μαθητών σχετικά με τον ηλεκτρισμό και το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα. Για κάθε μια από τις αντιλήψεις αυτές εντοπίζονται τα γενικά χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον παρουσιάζεται μια διαδικασία γνωστικής σύγκρουσης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η αντίληψη των μαθητών σχετικά με το μονοπολικό μοντέλο για το ηλεκτρικό ρεύμα σε απλά κυκλώματα.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρισμός, μονοπολικό μοντέλο, γνωστική σύγκρουση

Dealing with the monopolar model for electricity in simple circuits. An example of socio-cognitive conflict.

Michalopoulou Alexandra, Teacher at Primary school, M.Ed.

The purpose of this paper is to review the basic ideas of students about electricity and the simple electrical circuit. For each of these perceptions, their general characteristics are identified. In addition, a process of cognitive conflict is presented, in order to address the students' perception of the monopolar model for electricity in simple circuits.

Εισαγωγή

Η διερεύνηση των πρακτικο-βιωματικών αντιλήψεων των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών είναι σημαντική και απαραίτητη για τη διδασκαλία τους. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη διαμορφώσει δικές τους ιδέες, πριν ακόμη διδαχτούν οτιδήποτε. Οι ιδέες αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εξηγούν τα φαινόμενα αυτά. Οι συνηθισμένοι τρόποι διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών φαίνεται να μη καταφέρνουν να επηρεάσουν τις μη –επιστημονικές αντιλήψεις. Καθώς αυτές αποτελούν τη δομή –υποδοχής της νέας γνώσης είναι αναγκαίο να τις αναγνωρίσουμε και να οργανώσουμε τη διδασκαλία έτσι ώστε να τις κλονίσουμε (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των μαθητών προσδιορίστηκαν και αποσαφηνίστηκαν μετά από πλήθος ερευνών για μεγάλο αριθμό εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών.

Κυριάρχηση από αντιληπτικά δεδομένα

Οι μαθητές έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν μια κατάσταση –πρόβλημα βασίζοντας τους συλλογισμούς τους σε παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Η δόμηση νοητικών μοντέλων για μη-άμεσα αντιληπτές οντότητες είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία

για τα παιδιά, καθώς προϋποθέτει τόσο την κατασκευή και τη χρήση ορισμένων οντοτήτων όσο και τη διαχείριση των παραμέτρων που τις αφορούν και τις μεταξύ τους σχέσεις (Driver, Guesne, & Tiberghien, 1993).

Περιορισμένη εστίαση

Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές έχουν την τάση να λαμβάνουν υπόψη περιορισμένες μόνο όψεις μιας κατάστασης, εστιάζοντας ιδιαίτερα : α) σε χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν β) σε αλλαγές αντί σε σταθερές καταστάσεις γ) σε ιδιότητες ή ποιότητες που αποδίδονται στα συστατικά ενός συστήματος παρά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Λειτουργικότητα: Συνόπαρξη πολλών αντιλήψεων και εξάρτηση από το πλαίσιο.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικές ιδέες προκειμένου να εξηγήσουν ισοδύναμες –για τους επιστήμονες –καταστάσεις, ανάλογα με το πλαίσιο των συμφραζομένων. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλεπίδραση τους με μια κατάσταση – πρόβλημα επηρεάζεται από ορισμένες παραμέτρους που οδηγούν στην επιλεκτική ανάδυση των αντιλήψεων. Τέτοιες παράμετροι είναι: α) η διαφορετική αποκωδικοποίηση των αντιληπτικών δεδομένων των εξεταζόμενων καταστάσεων β) ο τύπος των προβλημάτων και ιδιαίτερα εάν πρόκειται για σχολικού ή μη σχολικού τύπου προβλήματα και γ) η εξοικείωση με φαινόμενα και τις έννοιες που εξετάζονται κάθε φορά (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Έννοιες που δε διαχωρίζονται

Οι μαθητές έχουν την τάση να μη διαφοροποιούν στη σκέψη τους τις διάφορες επιστημονικές έννοιες και να τις χρησιμοποιούν συχνά χωρίς να τις διακρίνουν. Έτσι οι αντιλήψεις τους είναι πιο περιεκτικές από τις επιστημονικές και πολλές φορές η μετάβαση από τη μία έννοια στην άλλη γίνεται ασυνείδητα και με μεγάλη ευελιξία (Driver κ.συν., 1993)

Γραμμικός αιτιακός συλλογισμός

Οι συλλογισμοί των μαθητών έχουν την τάση να ακολουθούν μια γραμμική αιτιακή ακολουθία. Αυτό σημαίνει ότι περιγράφουν και ερμηνεύουν τις αλλαγές ενός συστήματος ως μία σειρά αποτελεσμάτων που ξεκινούν από κάποια αιτία σε ορισμένο χρόνο (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Έτσι δυσκολεύονται να εκτιμήσουν τη συμμετρία ή την αντιστρεψιμότητα μιας κατάστασης (Driver κ.συν., 1993).

Ανθεκτικότητα στην αλλαγή

Οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για φαινόμενα και έννοιες των Φ.Ε είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές και αντιστέκονται στην αλλαγή. Αυτό συνεπάγεται ότι είτε επηρεάζονται σε μικρό βαθμό από τη διδασκαλία, είτε επανέρχονται μετά από αυτήν. Επίσης συχνά διατηρούνται παράλληλα με τις επιστημονικές αντιλήψεις-, και

χρησιμοποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο-ή συγχωνεύονται και αλληλεπιδρούν με αυτές (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Η ανθεκτικότητα των αντιλήψεων οφείλεται: στη λειτουργικότητα τους στην καθημερινή ζωή, στην καθημερινή χρήση τους, στη φύση των σχολικών προβλημάτων στα μαθήματα των Φ.Ε, καθώς και στην δυσκολία επαναδιοργάνωσης των αντιλήψεων από τους μαθητές (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Γνωστική σύγκρουση

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών και η γνώση των βασικών χαρακτηριστικών τους αποτελεί το πρώτο στάδιο στην διαδικασία της απαγκίστρωσης τους από αυτές και στην ιδιοποίηση της επιστημονικής γνώσης. Το επόμενο στάδιο αφορά το χειρισμό τους κατά τη διδασκαλία (Κουλαϊδης & Χατζηνικήτα, 2001). Όπως προαναφέρθηκε, η συνηθισμένη διδασκαλία συνήθως δεν επαρκεί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους.

Βασική προϋπόθεση για το μετασχηματισμό των πρωταρχικών ιδεών των παιδιών είναι η αποσταθεροποίηση τους με ειδικές διδακτικές στρατηγικές. Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση αποτελεί η διαδικασία της γνωστικής σύγκρουσης. Κατά τη διάρκεια μιας γνωστικής σύγκρουσης οι αρχικές προβλέψεις, οι εκτιμήσεις και οι υποθέσεις που πραγματοποιούνται για μια κατάσταση –πρόβλημα, διαψεύδονται ή αμφισβητούνται και αποτελούν πλέον αντικείμενο προβληματισμού, αντικαθίστανται ή /και εγκαταλείπονται.

Η γνωστική σύγκρουση, ωστόσο, δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ασυμφωνίας ανάμεσα σε προβλέψεις και πειραματικά δεδομένα. Για να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να υπάρχει σαφής καθορισμός και κατανόηση του ποια αντίληψη ακριβώς θέλουμε να μετασχηματίσουμε, τι επίδραση μπορεί να έχει αυτό στη σκέψη των μαθητών και ποια θα μπορούσαν να είναι τα εν δυνάμει αποτελέσματα αυτής της γνωστικής συγκρουσιακής κατάστασης. Άρα βασικός στόχος δεν είναι η παροχή νέων πληροφοριών αντικρουόμενων με τις πρωταρχικές ιδέες αλλά η ανασυγκρότηση των νοητικών σχημάτων.

Οι γνωστικές συγκρούσεις διακρίνονται σε τρεις τύπους: α) απλές β) διεργασιακές και γ) κοινωνιογνωστικές.

- Με τις απλές γνωστικές συγκρούσεις δημιουργούνται αντιπαραθέσεις ανάμεσα στις αρχικές προβλέψεις – εκτιμήσεις και στις νέες παρατηρήσεις που διαπιστώνονται κατά την εφαρμογή πειραματικών διαδικασιών. Η αποτελεσματικότητά τους δεν είναι δεδομένη καθώς εξαρτώνται από την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν ότι οι δύο αντιλήψεις βρίσκονται σε αντιπαράθεση.
- Με τις διεργασιακές συγκρούσεις ορισμένες ιδέες αντιπαρατίθενται με αποτέλεσμα να οικειοποιούνται συνήθως αυτές που παράγονται από το πιο εξελιγμένο νοητικό σχήμα.

- Οι κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις στηρίζονται στην κοινωνική-διδασκτική αλληλεπίδραση. Στα πλαίσια αυτών των συγκρούσεων οι μαθητές, που συνήθως επικεντρώνονται σε ορισμένα χαρακτηριστικά ενός προβλήματος, προσανατολίζονται προς νέες επικεντρώσεις. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό των ιδεών τους (Ραβάνης, 2001).

Οι ιδέες των μαθητών για τον Ηλεκτρισμό –Απλό ηλεκτρικό κύκλωμα-Γενικά χαρακτηριστικά

Οι ιδέες των παιδιών για το ηλεκτρικό ρεύμα σε απλά κυκλώματα(μπαταρία, λάμπα, σύρματα σύνδεσης) συνοψίζονται στα εξής πέντε, πιο δημοφιλή, εννοιολογικά μοντέλα:

Μοντέλο 1ο –Το μονοπολικό μοντέλο

Οι μαθητές πιστεύουν ότι ρεύμα υπάρχει μόνο στη μία διαδρομή από το ένα άκρο της μπαταρίας προς τη λάμπα. Το άλλο άκρο θεωρείται ανενεργό ή απλά μία σύνδεση ασφαλείας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση αρκεί η μία σύνδεση για να ανάψει η λάμπα(Χρηστίδου, 2001)

Γενικά χαρακτηριστικά

- Κυριάρχηση της σκέψης από αντιληπτικά δεδομένα (μπαταρία –πηγή, λάμπα-καταναλωτής, καλώδιο-αγωγός)
- Γραμμικός αιτιακός συλλογισμός- Το ρεύμα που είναι «αποθηκευμένο» στην μπαταρία περνάει μέσα από το καλώδιο και στη συνέχεια καταναλώνεται ανάβοντας τη λάμπα.

Μοντέλο 2ο –Το μοντέλο των συγκρουόμενων ρευμάτων

Στο μοντέλο αυτό παγιώνεται η αναγκαιότητα να υπάρχει ενεργός ρόλος και για τη δεύτερη σύνδεση στο κύκλωμα. Τα παιδιά θεωρούν ότι το ρεύμα κινείται και από τους δύο πόλους της μπαταρίας προς τη λάμπα και έτσι η λάμπα ανάβει (Χρηστίδου, 2001).

Γενικά χαρακτηριστικά

- Κυριάρχηση της σκέψης από αντιληπτικά δεδομένα (μπαταρία –πηγή, λάμπα-καταναλωτής, καλώδια-αγωγοί)
- Γραμμικός αιτιακός συλλογισμός – Δύο ρεύματα ξεκινούν από τους πόλους της μπαταρίας και όταν φτάνουν στη λάμπα συγκρούονται ή αθροίζονται και την ανάβουν.

Μοντέλο 3^ο –Το μοντέλο της εξασθένησης του ρεύματος

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή το ρεύμα κυκλοφορεί προς μία κατεύθυνση και καθώς φτάνει στη λάμπα, ένα «μέρος» του καταναλώνεται για να την ανάψει και στη συνέχεια επιστρέφει «λιγότερο» στην μπαταρία(Χρηστίδου, 2001)

Γενικά χαρακτηριστικά

- Κυριάρχηση της σκέψης από αντιληπτικά δεδομένα (μπαταρία –πηγή, λάμπα-καταναλωτής, καλώδια-αγωγοί)
- Γραμμικός αιτιακός συλλογισμός

Μοντέλο 4^ο – Το μεριστικό μοντέλο

Οι μαθητές που υιοθετούν αυτό το μοντέλο, πιστεύουν ότι όταν το ρεύμα περνά από έναν αριθμό ιδίων στοιχείων συνδεδεμένων σε σειρά «μοιράζεται» εξίσου ανάμεσα τους και έχει το ίδιο αποτέλεσμα (λαμπρότητα στις λάμπες). Ωστόσο δεν θεωρούν ότι το ρεύμα διατηρείται (Χρηστίδου, 2001)

Γενικά χαρακτηριστικά

- Κυριάρχηση της σκέψης από αντιληπτικά δεδομένα (μπαταρία –πηγή, λάμπες-καταναλωτές, καλώδια-αγωγοί)
- Γραμμικός αιτιακός συλλογισμός

Μοντέλο 5^ο -Το «επιστημονικό» μοντέλο

Ορισμένοι μαθητές χρησιμοποιούν ένα μοντέλο που προσεγγίζει το επιστημονικά αποδεκτό, στο βαθμό που αυτοί θεωρούν ότι το ρεύμα ρέει στο κύκλωμα προς μία σταθερή φορά και διατηρείται(Χρηστίδου, 2001)

Γενικές παρατηρήσεις

Όλα τα εναλλακτικά μοντέλα των μαθητών για τη λειτουργία του απλού ηλεκτρικού κυκλώματος παρουσιάζουν ανθεκτικότητα και αντιστέκονται στην αλλαγή. Όμως καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών αρχίζει να επικρατεί το επιστημονικό μοντέλο (Χρηστίδου, 2001).

Επιπλέον τα μοντέλα του τύπου «πηγή-καταναλωτής» φανερώνουν μια σύγχυση, από την πλευρά των μαθητών, των εννοιών «ηλεκτρικό ρεύμα» και «ηλεκτρική ενέργεια», οι οποίες δεν διαχωρίζονται(Driver κ. συν., 1993)

Το μονοπολικό μοντέλο για το ηλεκτρικό ρεύμα σε απλά κυκλώματα: ένα παράδειγμα κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης.

Μια από τις ιδέες των μαθητών για το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα συνεχούς ρεύματος συνοψίζεται στο μονοπολικό μοντέλο. Ορισμένοι μαθητές πιστεύουν ότι για να ανάψει μια λάμπα αρκεί να συνδεθεί ο ένας πόλος της μπαταρίας με τον ένα πόλο της λάμπας (Χρηστίδου, 2001). Στόχος της διδασκαλίας είναι να εδραιωθεί η αντίληψη ότι για ανάψει η λάμπα πρέπει να συνδεθεί ο ένας πόλος της μπαταρίας με τον ένα πόλο της λάμπας και ο δεύτερος πόλος της μπαταρίας με τον δεύτερο πόλο της λάμπας.

Διδακτική στρατηγική κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης

Το σχέδιο διδασκαλίας θα αναπτυχθεί σε μια σχολική τάξη σε τρία στάδια:

1^ο στάδιο-Ανάδυση των αντιλήψεων των μαθητών

Δραστηριότητα: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Ο/η εκπαιδευτικός τους μοιράζει από ένα φύλλο εργασίας στο οποίο υπάρχουν οι εικόνες μιας μπαταρίας και μιας λάμπας και τους ζητάει να εργαστούν ατομικά για να σχεδιάσουν τη μεταξύ τους σύνδεση – με καλώδια-έτσι ώστε η λάμπα να ανάψει. Στη συνέχεια τους ζητάει να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους και να τις συζητήσουν στα πλαίσια της ομάδας τους ώστε να τις ανακοινώσουν στους συμμαθητές τους. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας αναμένεται να αναδυθούν διαφορετικές απόψεις, να εντοπιστούν διαφορές και ομοιότητες, να διατυπωθούν διαφωνίες αλλά και επιχειρήματα για την ορθότητα των προτεινόμενων συνδέσεων. Μ' αυτό τον τρόπο προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και έλεγχο των ιδεών αυτών.

2^ο στάδιο-Πειραματική αντιμετώπιση-Έλεγχος των αντιλήψεων

Δραστηριότητα: Αφού έχει διαπιστωθεί η ανάγκη για έλεγχο των υποθέσεων, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν ένα πείραμα για να τις ελέγξουν. Κάθε ομάδα συγκεντρώνει τα απαραίτητα υλικά (μπαταρία, καλώδια, λάμπα) και εκτελεί το πείραμα, εξετάζοντας διάφορους τρόπους σύνδεσης ώστε να ανάψει τη λάμπα. Στη συνέχεια καταγράφουν τα συμπεράσματα τους σε ένα νέο φύλλο εργασίας και τα συγκρίνουν με τις αρχικές υποθέσεις και προβλέψεις τους. Ακολουθεί συζήτηση στα πλαίσια της τάξης. Σ' αυτή τη φάση, της κοινωνιογνωστικής αλληλεπίδρασης είναι πιθανόν να πραγματοποιηθεί μετασχηματισμός των ιδεών των μαθητών.

3^ο στάδιο-Επεξεργασία των αντιφατικών αντιλήψεων

Δραστηριότητα: Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να επεξεργαστούν τις αρχικές υποθέσεις τους με βάση τα νέα δεδομένα. Εντοπίζουν τι δεν λειτούργησε σωστά στις αρχικές προβλέψεις και δεν άναψε η λάμπα στο κύκλωμα. Συζητούν μεταξύ τους και επισημαίνουν τον ορθό τρόπο σύνδεσης που οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή προσδιορίστηκαν οι βασικές ιδέες των μαθητών σχετικά με το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα. Διαπιστώθηκε ότι στις ιδέες αυτές εντοπίζονται ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των παιδιών.

Επιπλέον αποσαφηνίστηκε η σημασία της διαδικασίας της γνωστικής σύγκρουσης ως απαραίτητο διδακτικό εργαλείο για την αποσταθεροποίηση και το μετασχηματισμό των ιδεών αυτών, ώστε να προσεγγίζουν τη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης.

Τέλος παρουσιάστηκε μια διαδικασία κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης, στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης. Οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για τον τρόπο σύνδεσης σε ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα, αφού αναδύθηκαν, ελέγχθηκαν ως προς το εύρος εφαρμογής τους. Η επεξεργασία των ιδεών έγινε πειραματικά αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό ο οποίος τους καθοδούσε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Τελικός στόχος ήταν η ανατροφοδότηση των ιδεών και η καθοδήγηση της σκέψης προς μια νέα προσέγγιση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A.(1993).Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες.Αθήνα: ENOSI ELLINON FYSIKON TROCHALIA
- Koulaidis, V. & Chatzinikita, V.(2001).Stratigikes antimetopisis ton antilipseon ton mathiton. Sto K.Dimopoulos & V.Chatzinikita (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos A), sel.75-98.Patra:EAP.
- Ravanis, K.(2001).I gnostiki sygkrousi os didaktiko ergaleio. Sto K.Dimopoulos & V.Chatzinikita (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos A), sel.253-274.Patra:EAP.
- Chatzinikita, V. & Christidou, V.(2001).Simasia tis erevnas schetika me tis antilipseis ton mathiton. Sto K.Dimopoulos & V.Chatzinikita (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos A), sel.51-74.Patra:EAP.
- Chatzinikita, V. & Christidou, V.(2001). Praktiko-viomatiki gnosi ton mathiton: Genika charaktiristika. Sto K.Dimopoulos & V.Chatzinikita (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos A), sel.153-188.Patra:EAP.
- Christidou, V.(2001). Ilektrismos. Sto K.Dimopoulos & V.Chatzinikita (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos V), sel.79-103.Patra:EAP.

Αναλυτικά Προγράμματα: Το πέρασμα από τον δασκαλοκεντρισμό στον εποικοδομητισμό με την χρήση των Τ.Π.Ε.-η αξιοποίηση του Nintendo Wii.

Ντούσκα Βάγια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Η εργασία συγγράφηκε παίρνοντας αφορμή από την παρατήρηση του άγχους, της άρνησης, της κόπωσης ή της αδιαφορίας που προκαλούν σε μαθητές, δασκαλοκεντρικά παιδαγωγικά μοντέλα. Ένα μοντέλο μέσω του οποίου ο δάσκαλος παύει να διευκολύνει την διαδικασία μάθησης, δυσκολευόμενος να προσφέρει στους μαθητές του την κατάκτηση των πολύπλευρων στόχων του μαθήματος του. Ο ίδιος πλέον δεν αποτελεί πηγή έμπνευσης και οι μαθητές του απαξιώνουν το μάθημα με το ενδιαφέρον τους σιγά σιγά να φθίνει. Στην συγκεκριμένη συγγραφή γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη και στον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Καταδεικνύεται η αναγκαιότητα του περάσματος από την δασκαλοκεντρική στην εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και εξετάζεται ο τρόπος που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συνεπικουρικά και υποστηρικτικά, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), ούτως ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι απολαμβάνουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοσμένο στο σήμερα, με κέντρο τους ίδιους και τις ανάγκες τους, ενισχύοντας το κίνητρο και την παρακίνησή τους. Μέσα από την καινοτομία προάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία αφού ενδυναμώνει το ακαδημαϊκό περιβάλλον θέτοντας στόχους και δίνοντας την εκπαίδευση που χρειάζεται ο μαθητής και το σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Φ. Αγωγή, δασκαλοκεντρισμός, εποικοδομητισμός, Τ.Π.Ε., παρακίνηση

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες του 21^{ου} αιώνα έχουν οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αναγκαστική προσαρμογή του, εισάγοντας εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που έχουν δημιουργηθεί από παραδοσιακότερους τρόπους διδασκαλίας. Στην προσπάθεια αυτή έχουν αναμορφωθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως τον εποικοδομητισμό, προωθώντας ταυτόχρονα τη χρήση των τεχνολογικών μέσων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε οι μαθησιακοί στόχοι που θα κατακτήσουν οι μαθητές να είναι πλήρως εναρμονισμένοι με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Στην παρούσα συγγραφή προσεγγίζεται ο τρόπος με τον οποίο έχουν διαμορφωθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα της Φυσικής Αγωγής βάσει των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση. Αναφέρονται οι σύγχρονοι στόχοι του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και εξετάζεται το πώς η υιοθέτηση μιας διδασκαλίας μαθητοκεντρικού και εποικοδομητικού χαρακτήρα μπορεί να συμβάλει στην

κατάκτηση πολλών από τους στόχους του μαθήματος και ταυτόχρονα οι μαθητές να αισθάνονται πλήρως εναρμονισμένοι με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής.

Στη συνέχεια της συγγραφής προτείνονται τρόποι διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια για την κονσόλα Wii της Nintendo.

Αναλυτικά Προγράμματα και Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν υπήρξε εξ αρχής στις προτεραιότητες της αναδόμησης της μαθησιακής διδασκαλίας βάσει της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., καθώς τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα και οι φυσικές επιστήμες, συγκέντρωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Σίσκος & Αντωνίου, 2006). Την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στην εισαγωγή των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να προωθήσουν την επιτυχημένη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Leser, Baca & Uhlig, 2011; El – Moneim, 2014).

Ανατρέχοντας σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, γίνεται αντιληπτό ότι μέχρι και πριν από λίγα χρόνια δεν ήταν αναγνωρισμένη η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (McKeathan, Everhart & Stubblefield, 2000). Οι Σίσκος και Αντωνίου (2006), θέλοντας να αποσαφηνίσουν την παρελθούσα άποψη για τη χρήση των Τ.Π.Ε., έκαναν μια συγκριτική μελέτη των ερευνών της δεκαετίας του 1990, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις δίσταντο, καθώς ΔΕΝ προέκυπτε με βεβαιότητα ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ΔΕΝ μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την επίτευξη θετικότερων διδακτικών αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, έκτοτε, έχουν γίνει πολλές έρευνες, στις οποίες εξετάστηκε ενδελεχώς ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. για την υλοποίηση των επιμέρους διδακτικών στόχων του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία καταδεικνύουν ότι πολυμεσικές υπολογιστικές εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία στην διαδικασία εκμάθησης και κατανόησης των κανονισμών κάποιου αθλήματος και την ορολογία (Μαστρογιάννης & Αντωνίου, 2017). Επίσης, είναι αναμφισβήτητη η αξία των Τ.Π.Ε. στην εκμάθηση της ορθής εκτέλεσης κινητικών ασκήσεων, τεχνικών άθλησης σε ατομικά αθλήματα, τακτικών συνεργασίας σε ομαδικά αθλήματα, καθώς και στη διαμόρφωση σωστών διατροφικών στάσεων και φυσικών δραστηριοτήτων (Vernadakis et al., 2008; 2010).

Στόχοι-Μαθητοκεντρική-Εποικοδομητική Διδασκαλία

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα που διδάσκεται ένας μαθητής, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών του δεξιοτήτων. Μέσω της Φυσικής Αγωγής, οι μαθητές θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την κοινωνική υπευθυνότητα, να μαθαίνουν αξίες και ιδανικά, όπως ο αλληλοσεβασμός, η κατανόηση, η ευγενής άμιλλα, ενώ παράλληλα να ενισχύεται η βιωματική αντίληψη για το περιβάλλον με το οποίο αλληλοεπιδρούν καθημερινά (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Μέσω της διδασκαλίας ομαδικών και ατομικών αθλημάτων, αποβλέπει στην ανάπτυξη των αντιληπτικών και κινητικών ικανοτήτων του μαθητή, καθώς παράλληλα, προάγει την υγεία του και τη βελτίωση των σωματικών ικανοτήτων, όπως η ταχύτητα και η ευκίνησία. Επίσης, μέσω της διδασκαλίας χορών, συμβάλλει στη καλλιέργεια του ρυθμού και της δημιουργικής έκφρασης του μαθητή (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2013). Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής πρέπει να θέτει κοινωνικούς και ηθικούς στόχους, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση του συναισθηματικού τομέα του μαθητή. Μέσω των ομαδικών και ατομικών αθλημάτων, διδάσκονται αξίες, αρετές και ιδανικά, όπως η θέληση, η υπευθυνότητα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η δημοκρατική έκφραση, η ισότητα, η ισονομία, η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η μετριοφροσύνη και η διαχείριση τόσο της νίκης, όσο και της ήττας. Στο γνωστικό τομέα, οι ειδικοί σκοποί της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να στοχεύουν στη γενικότερη κατάρτιση σχετικά με τον αθλητισμό, όπως κανονισμούς αθλημάτων. Παράλληλα, οι μαθητές να μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις για την ιδέα του Ολυμπισμού, αλλά συνάμα και για την εθνική τους κουλτούρα, όπως επίσης και για την κουλτούρα άλλων λαών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να εμφυσήσουν στους μαθητές την αγάπη για τον αθλητισμό και τη γυμναστική, ωθώντας τους στην δια βίου άθληση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Όμως τα παιδαγωγικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται συχνά στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής μπορεί να μην έχουν πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς απομακρύνουν και αποξενώνουν τους μαθητές από τις φυσικές δραστηριότητες (Τσουλφάς, Αυγερινός & Καμπάς, 2011). Πιο συγκεκριμένα δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που επικρατεί το συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει το ρόλο του προπονητή, ο οποίος επικεντρώνεται στη μηχανιστική εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων και των τεχνικών. Ωστόσο, η εμμονή στην εκμάθηση κανόνων, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, οδηγεί εύκολα σε απογοήτευση και περιθωριοποίηση των μαθητών που σημειώνουν χαμηλές κινητικές δεξιότητες και η διδασκαλία δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. (Αδάμ, 2013). Στον αντίποδα, η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής μπορεί να υποστηρίξει τους σύγχρονους μαθησιακούς στόχους, δίνοντας βαρύτητα στην κατάκτηση γνώσεων, στη κατανόηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εποικοδομητικής μάθησης είναι η συνειδητή εμπλοκή του μαθητή και η κατάκτηση της γνώσης μέσω του προβληματισμού του και της παρώθησής του να λάβει πρωτοβουλίες και να επιλύσει προβλήματα (Pill, Penney & Swabey, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η

διδασκαλία γίνεται με τη μορφή παιχνιδιού, κατά το οποίο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποφασίζουν μόνοι τους για τις κινήσεις τους, ώστε να βελτιώνουν συνεχώς τις αποδόσεις τους. Έτσι, η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων εντάσσεται στο επίπεδο των απαιτήσεων του παιχνιδιού και οι μαθητές διερευνούν μόνοι τους, τις κινήσεις που έχουν αντίκρισμα στην πραγματικότητα (Thorpe & Bunker, 2010).

Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι οι δασκαλοκεντρικές και παθητικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, ιδιαιτέρως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι οποίες στοχεύουν στη στείρα αναπαραγωγή πληροφοριών, χωρίς την εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, δεν συνάδουν με τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση και τις νέες διδακτικές μεθόδους που έχουν εφαρμοστεί στη μαθησιακή διαδικασία (Μαστρογιάννης & Αντωνίου, 2017). Οι μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού βρίσκονται σε μια ηλικία που έχουν αποκτήσει εμπειρίες από την προνηπιακή εκπαίδευση και από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συνεπώς, στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η εποικοδομητική μάθηση, ώστε οι μαθητές, έγκαιρα, να αντιληφθούν τις βασικές έννοιες της Φυσικής Αγωγής, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για τις επόμενες τάξεις (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Η αξιοποίηση του Nintendo Wii

Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι του μαθήματος, θα πρέπει να σχεδιαστούν δραστηριότητες, οι οποίες θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα δημιουργούν το κατάλληλο υπόβαθρο, ώστε να αναδειχθεί η εποικοδομητική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, στο σωματικό τομέα, επιδιωκόμενοι στόχοι του εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων, κινητικών δεξιοτήτων και η κατανόηση των εννοιών του χώρου και του χρόνου. Εξίσου σημαντικοί κρίνονται, ωστόσο, και οι υπόλοιποι στόχοι όπως ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η ανάπτυξη ισορροπίας, η κίνηση στο χώρο, η σωστή στάση του σώματος και ο σωστός τρόπος διαχείρισης τα αναπνοής κατά τη διάρκεια φυσικής δραστηριότητας, αλλά και κατά τη διάρκεια ηρεμίας. Για τα Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια έχει υιοθετηθεί διεθνώς, ο όρος *exergames*, ο οποίος αποτελείται από τη λέξη «*exercise*» σε συνδυασμό με τη λέξη «*games*», δηλαδή άσκηση και παιχνίδι (Papastergiou, 2009). Στην παρούσα ενότητα επιδιώκεται να περιγραφεί η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σε παιδιά Α' και Β' τάξης Δημοτικού με την αξιοποίηση του Ψηφιακού Διαδραστικού Παιχνιδιού, Nintendo Wii. Το Nintendo Wii αποτελείται από μια κεντρική κονσόλα, η οποία συνδέεται με την τηλεόραση και από δύο ειδών τηλεχειριστήρια, το *remote* που μοιάζει με ένα απλό χειριστήριο χεριού και το *nunchuk*, το οποίο είναι ένα κλασικό joystick μικρότερου, όμως, μεγέθους. Στο *remote* χειριστήριο της παιχνιδομηχανής υπάρχουν ενσωματωμένοι αισθητήρες κίνησης, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις κινήσεις που κάνει ο παίχτης με τα χέρια ή με το σώμα του και τις μεταφέρουν επακριβώς στο εικονικό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί στο παιχνίδι.

Για την εκπλήρωση των επιδιωκόμενων στόχων της ψυχοκινητικής και της μουσικοκινητικής αγωγής των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, επιλέχθηκαν δύο

παιχνίδια, διαθέσιμα στο Nintendo Wii, το Wii Sports Selects και το Just Dance. Το πρώτο δίνει τη δυνατότητα στους παίκτες να συμμετέχουν διαδραστικά στα αθλήματα του τένις, του μπιζμπολ, του γκολφ, της πάλης και του μπόουλινγκ. Για τις ανάγκες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής επιλέχθηκε το άθλημα του τένις, το οποίο προωθεί τη σωματική άσκηση και τη φυσική δραστηριοποίηση. Ο δεύτερος τίτλος αποτελεί ένα χορευτικό παιχνίδι, κατά το οποίο ο παίχτης θα πρέπει να ακολουθήσει τις κινήσεις που προτείνονται, ώστε να ολοκληρώσει με επιτυχία το κάθε επίπεδο. Με τη χρήση του remote, οι κινήσεις που κάνει ο παίχτης μεταφέρονται στη τηλεόραση, κι έτσι προωθείται η μουσικοχορευτική δραστηριοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, στο άθλημα του τένις, προτείνεται οι μαθητές ανά δυάδες να ξεκινούν διαδραστικούς αγώνες τένις, προσπαθώντας να κερδίσουν τον αντίπαλο, ώστε να προχωρήσουν στον επόμενο αντίπαλο. Η δραστηριότητα αυτή δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον οπτικοακουστικό τους συγχρονισμό, να αποκτήσουν ισορροπία, να εξοικειωθούν με τις έννοιες πίσω – εμπρός, δεξιά – αριστερά και γενικά να αντιληφθούν τη θέση τους μέσα στο χώρο του γηπέδου. Παράλληλα, με αυτό τον τρόπο, εκπαιδεύονται να διαχειρίζονται σωστά τα μέλη του σώματός τους, να έχουν σωστή στάση και να ισορροπούν τις κινήσεις τους. Τέλος, υπάρχει το κίνητρο της νίκης, το οποίο ωθεί τους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και διακριτικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα επιβάλλει τους κανόνες ορθής λειτουργίας του παιχνιδιού, αλλά παράλληλα θα βοηθά τους μαθητές να βελτιώνονται, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Με το δεύτερο παιχνίδι, οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με το χορό, το τραγούδι και τη ρυθμική κίνηση. Θα πρέπει να επιλεγούν από τον εκπαιδευτικό εύκολα και μικρά τραγούδια, κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών του, τα οποία δεν θα έχουν ιδιαίτερες χορευτικές απαιτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε μαθητής ακολουθεί τις οδηγίες του παιχνιδιού, προσπαθώντας να επιτύχει τις σωστές μουσικοχορευτικές κινήσεις. Παράλληλα, βλέπει τον εικονικό του εαυτό στην τηλεόραση και προσπαθεί να βελτιωθεί, με τη στήριξη και βοήθεια του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, οι μικροί μαθητές ψυχαγωγούνται, χαίρονται, καλλιεργούν το ρυθμό στην κίνηση τους και αναπτύσσουν τις μουσικοκινητικές τους δεξιότητες.

Συζήτηση

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη εποχή έχει επιφέρει πολλές τεχνολογικές εξελίξεις σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, τα Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια (exergames) αποτελούν μια πρόκληση, η οποία πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών. Όπως φάνηκε, η χρήση του Nintendo Wii μπορεί να καλύψει ένα μεγάλο εύρος των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος της Φυσικής Αγωγής, προωθώντας τη συμμετοχή και την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων ικανοτήτων, μέσα από την εξέλιξη των αντιληπτικών του ικανοτήτων, την ανάπτυξη της κιναισθητικής και της οπτικοακουστικής του αντίληψης, της ισορροπίας του και των συντονισμών των

κινήσεων του. Επιπλέον, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας παίρνει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και τόσο η βιωματική διαδικασία όσο και η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή βρίσκεται σε πρώτη προτεραιότητα. Μέσω των εποικοδομητικής διδασκαλίας και τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια, η χαρά και ο ενθουσιασμός των παιδιών ενδυναμώνει την εσωτερική παρακίνησή τους ενισχύοντας έτσι την πρόθεσή τους για την ολοένα και αυξανόμενη ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα, μετατρέποντας την διδασκαλία από στερεότυπη και πιθανώς μια «αδιάφορη» διδασκαλία σε εποικοδομητική, καλλιεργώντας θετικά βιώματα που θα τα συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή.

Βέβαια στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη διαδικασία είναι καταλυτική, καθώς θα πρέπει να δώσει τα κίνητρα στους μαθητές να υιοθετήσουν τις ορθές πρακτικές διαχείρισης των Ψηφιακών Διαδραστικών Παιχνιδιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επιβαρυνμένος με την ορθή αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων και την σωστή επιλογή του υλικού, με απώτερο σκοπό να επιτευχθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και της μάθησης. Επομένως, τα ψηφιακά παιχνίδια θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα προωθητικό παράγοντα δραστηριοποίησης των μαθητών, με θετικά και ποιοτικά αποτελέσματα για τους ίδιους αφού η πραγμάτωσή τους, κάτω από τις συνθήκες που περιγράφηκαν, βασίζεται στην εποικοδομητική και μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ, Α. (2013). Η θέση των ομαδικών αθλημάτων στο Λύκειο. *Εκηβόλος*, 10, 16-21.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)*. Ηλικιακές ομάδες 6 - 12 ετών (Δημοτικό). Διδακτικό Αντικείμενο: Φυσική Αγωγή.
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(1), 98-117.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσελίνη - Ιωαννίδου Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Εκπαιδευτική Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαστρογιάννης Ι. & Αντωνίου Π. (2017). Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία της τακτικής των αθλοπαιδιών στη Φυσική Αγωγή. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 10(2-3), 109-134.

Σίσκος, Α. & Αντωνίου, Π. (2006). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 311-325.

Τσουλφάς, Χ., Αυγερινός, Α. Γ. & Καμπάς, Α. (2011). Φυσική Δραστηριότητα Μαθητών και Μαθητριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 9(2), 80-90.

Ξενογλώσση

El-Moneim, D. A. (2014). The Effects of Multimedia Computer-Assisted Instruction on Learning Basic Ballet Skills with Physical Education Students. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 63(1), 36-41.

Hansen, L. & Sanders, S. (2010). Fifth grade students' experiences participating in active gaming in physical education: The persistence to game. *ICHPERSD Journal of Research*, 5(2), 33-40.

Hayes, E. & Silberman, L. (2007). Incorporating video games into physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 18-24.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.

Fogel, V., Miltenberger, R., Graves, R. & Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 43(4), 591-600.

Graves, L. E. F., Ridgers, N. D. & Gareth, K. W. (2010). The physiological cost and enjoyment of Wii Fit in adolescents, young adults, and older adults. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 393-401.

Marcus, B.H., Ciccolo, J.T. & Sciamanna, C.N. (2009). Using electronic/computer interventions to promote physical activity. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 102-105.

McKethan, R., Everhart, B. & Stubblefield, E. (2000). The Effects of a Multimedia Computer Program on Preservice Elementary Teachers' Knowledge of Cognitive Components of Movement Skills. *The Physical Educator*, 57(2), 58-68.

Leser, R., Baca, A. & Uhlig, J. (2011). Effectiveness of multimedia-supported education in practical sports courses. *Journal of Sports Science & Medicine*, 10(1), 184.

Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: a literature review. *Computers & Education*, 53(3), 603-622.

- Patsi, C., Antoniou, P., Batsiou, S., Bebetos, E. & Lymnioudis, A. (2011). The engagement of people with vision problem in computer games and videos. *I-teacher*, 2, 10–19.
- Pill, S., Penney, D. & Swabey, K. (2012). Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 118-138.
- Staiano, A. E. & Calvert, S. L. (2011). Exergames for Physical Education Courses: Physical, Social, and Cognitive Benefits. *Child Development Perspectives*, 5, 93-98.
- Thorpe, R. & Bunker, D. (2010). Preface. In J. Butler, & L. Griffin (Eds.), *More teaching games for understanding: Moving globally* (pp. vii-xv). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vernadakis, N., Antoniou, P., Zetou, E., Giannousi, M. & Kioumourtzoglou, E. (2010). Comparison of Multimedia Computer-Assisted Instruction, Traditional Instruction and Combined Instruction on Knowledge Acquisition and Retention of Setting Skill in Volleyball. In B. A. Morris, & G. M. Ferguson (Eds.), *Computer-Assisted Teaching: New Developments* (pp. 133-149). NY: Nova Science Publishers.
- Vernadakis, N., Zetou, E., Tsitskari, E., Giannousi, M. & Kioumourtzoglou, E. (2008). Student attitude and learning outcomes of multimedia computer-assisted versus traditional instruction in basketball. *Education and Information Technologies*, 13(3), 167-183.

Αξιοποίηση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας για την κινητοποίηση των μαθητών.

Λουμπαρδιά Αγγελική, Εκπαιδευτικός ΠΕ03, M.Sc

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή στις παράλληλες ευθείες και την συμβολή του Ευκλείδη μέσω του Βιβλίου Ι και των «Στοιχείων» του στον ορισμό τους και στις βασικές ιδιότητες των γεωμετρικών κατασκευών με κανόνα και διαβήτη, για να τις χρησιμοποιήσει και να καταλήξει στην κατασκευή παράλληλων ευθειών. Στηριζόμενοι σε αυτή την αρχική κατασκευή, γίνεται επέκταση και σε άλλους τρόπους κατασκευής παράλληλων ευθειών, εκμεταλλευόμενοι την Ευκλείδεια Γεωμετρία στην ολότητα της. Οι τρόποι αυτοί απαιτούν διερεύνηση και πειραματισμό εκ μέρους του μαθητή και αυτό συντελεί στην ενεργή ενασχόληση και συμμετοχή του στο μάθημα της Γεωμετρίας, που τόσο έχει απαξιωθεί τα τελευταία χρόνια στην Σχολική Εκπαίδευση, ειδικά στις Λυκειακές τάξεις,. Επιπλέον, η απόκτηση περαιτέρω γεωμετρικών γνώσεων, οξύνουν το μυαλό του, καλλιεργούν ευνοϊκό κλίμα και αγάπη ως προς το αντικείμενο των Μαθηματικών και της Γεωμετρίας ειδικότερα, παρέχοντάς του λύσεις και σε άλλα συναφή αντικείμενα σπουδών και δραστηριοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Παράλληλες ευθείες, Ευκλείδεια Γεωμετρία, γεωμετρική κατασκευή.

Utilization of Euclidean Geometry for the mobilization of students.

Loumpardia Angeliki, Teacher at Secondary Education

Abstract

In the present work, first, a historical review of the parallel lines and the contribution of Euclid through Book I and his "Elements" in their definition and the basic properties of the geometric constructions with rule and diabetes, in order to use and conclude them. in the construction of parallel lines. Based on this initial construction, it is extended to other ways of constructing parallel lines, taking advantage of Euclidean Geometry in its entirety. These methods require investigation and experimentation on the part of the student and this contributes to his active involvement and participation in the course of Geometry, which has become so devalued in recent years in school education, especially in high school. In addition, the acquisition of further geometric knowledge, sharpen his mind, cultivate a favorable climate and love for the subject of Mathematics and Geometry in particular, providing him with solutions in other related subjects of study and activities.

Εισαγωγή

Αναφορικά με την Γεωμετρία και τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια μια αδιαφορία εκ μέρους

των μαθητών να ασχοληθούν με τα θεωρήματα και τα αξιώματα της και την επεξεργασία και κατανόηση τους ώστε να τα χρησιμοποιήσουν πρωτίστως, διεξοδικά σε θέματα Μαθηματικών άλλα και σε συναφή αντικείμενα όπως φυσική, τεχνολογία κ.λ.π.

Η Γεωμετρία, αν και υπήρξε η πρώτος κλάδος της επιστήμης που ανέπτυξε ο άνθρωπος, για να ανταπεξέλθει στις καθημερινές του ανάγκες, έχει περάσει σε «δεύτερη μοίρα» στην Εκπαίδευση. Η αλλαγή στην αντίληψη και την στάση των μαθητών απέναντι της μπορεί να επιτευχθεί, μέσω ανάθεσης πιο ελεύθερων και γενικών θεμάτων διερεύνησης γιατί έτσι ο μαθητής να αποκτήσει το ρόλο του μικρού ερευνητή.

Η διερεύνηση τρόπων κατασκευής παραλλήλων με διαφορετικούς τρόπους είναι ένα τέτοιο θέμα. Οι κατασκευές μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στον πίνακα με κανόνα και διαβήτη, είτε με το λογισμικό δυναμικής Γεωμετρίας Geogebra.

Θεωρητικό πλαίσιο-Μεθοδολογία

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες και το μοντέλο ατομικής οικοδόμησης της γνώσης, η μάθηση συνιστά μια ενεργή ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσω εμπειριών και όχι η απομνημόνευση εννοιών, γεγονότων και καθολικών αληθειών. «(Κόμης Β, 2004)».

Το συγκεκριμένο θέμα μπορεί να υλοποιηθεί (εκτός από τον πίνακα με κανόνα και διαβήτη, όπως όλες οι γεωμετρικές κατασκευές) και με το λογισμικό Geogebra αφού έτσι ενισχύεται η εικόνα στον μαθητή μέσω άμεσης και πολλαπλής οπτικοποίησης, ο πειραματισμός, η διερεύνηση και η δημιουργία νοημάτων που τον οδηγεί σε συμπεράσματα. «(Κυνηγός, Χ., Ψυχάρης Γ., Γαβρίλης Κ. & Κεϊσογλου, Σ., 2010)».

Το λογισμικό Geogebra επιλέχθηκε γιατί είναι ένα ελεύθερο λογισμικό που ενώνει την Άλγεβρα, την Γεωμετρία και τον Λογισμό, εύκολο στη χρήση, διαρκώς εξελισσόμενο και ένα δυναμικό λογισμικό γιατί εκτός από τις δυνατότητες κατασκευής γεωμετρικών σχημάτων, απεικόνισης συναρτήσεων και υπολογισμών δίνει την δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το χρήστη. «(Hohenwarter, & Preine, 2007)».

Ιστορική Αναδρομή

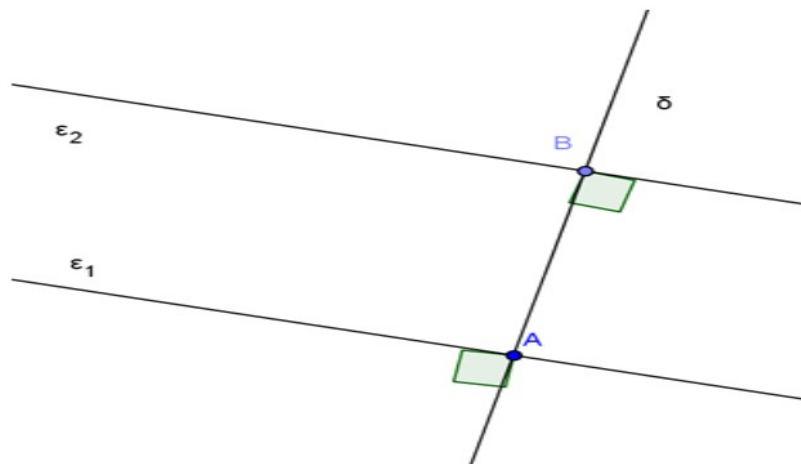
Τα στοιχεία του Ευκλείδη γραμμένα στην Αλεξάνδρεια το 300 π.χ αποτελούνται από 13 βιβλία που περιλαμβάνουν ορισμούς, αξιώματα και θεωρήματα της Μαθηματικής Επιστήμης. Στο βιβλίο Ι των στοιχείων του ορίζει ως παράλληλες «τις ευθείες εκείνες που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο και προεκτεινόμενες επ' άπειρον και από τα δυο μέρη δε συνατώνται σε κανένα από αυτά» Αμέσως μετά διατυπώνει πέντε αιτήματα, τα τέσσερα πρώτα από τα οποία εκφράζουν τις βασικές ιδιότητες των γεωμετρικών κατασκευών με τη βοήθεια του κανόνα και του διαβήτη, ενώ το πέμπτο αποφαίνεται ότι: «Εάν μια ευθεία που τέμνει δυο ευθείες σχηματίζει τις εντός και επί τα αυτά μέρη γωνίες μικρότερες από δύο ορθές, τότε οι δύο ευθείες προεκτεινόμενες επ' άπειρον συναντώνται στο μέρος που οι σχηματιζόμενες γωνίες είναι μικρότερες από δύο ορθές» (Αίτημα V).

1. Υπάρχει ευθεία α και σημείο A εκτός αυτής τέτοιο, ώστε από το A διέρχεται μία μοναδική ευθεία που δεν τέμνει την α .
2. Υπάρχει τετράπλευρο με τέσσερις ορθές γωνίες.
3. Το άθροισμα των γωνιών τυχόντος τριγώνου ισούται με δύο ορθές.
4. Υπάρχει τρίγωνο, το άθροισμα των γωνιών του οποίου να ισούται με δύο ορθές.
5. Αν μια ευθεία τέμνει δύο παράλληλες ευθείες, οι αντίστοιχες γωνίες είναι ίσες.
6. Τα σημεία που κείνται προς το ίδιο μέρος από δεδομένη ευθεία και σε μία και την αυτή απόσταση, σχηματίζουν ευθεία.
7. Αν μια ευθεία τέμνει δύο άλλες ευθείες και αυτές αποκλίνουν η μία από την άλλη από το ένα μέρος, τότε από το άλλο μέρος συγκλίνουν.
8. Υπάρχουν όμοια τρίγωνα.
9. Υπάρχουν τρίγωνα με οσοδήποτε μεγάλο μέγεθος.
10. Έστω α τυχούσα ευθεία και A σημείο εκτός αυτής. Τότε στο επίπεδο που ορίζεται από την ευθεία α και το σημείο A υπάρχει όχι περισσότερες από μία ευθεία που διέρχεται από το σημείο A και δεν τέμνει την ευθεία α (Αξίωμα παραλληλίας).

Το αίτημα του Ευκλείδη ή κάποιο ισοδύναμο του καθορίζει τη φύση ολόκληρης της Γεωμετρίας και αποτελεί βάση για τα περισσότερα θεωρήματα της Ευκλείδειας Γεωμετρίας.

Υλοποίηση κατασκευής παραλλήλων μέσα από θεωρήματα της Ευκλείδειας

Αρχικά ξεκινάμε με τον βασικό τρόπο κατασκευής παραλλήλων ως εξής: Με έναν κανόνα σχεδιάζουμε μια ευθεία ϵ_1 . Παίρνουμε πάνω σε αυτή ένα σημείο A . Στο σημείο αυτό με έναν κανόνα κατασκευάζουμε μια κάθετη ευθεία δ . Πάνω στην ευθεία αυτή παίρνουμε ένα σημείο B και κατασκευάζουμε πάλι με τον κανόνα μια κάθετη ευθεία ϵ_2 . Οι δυο ευθείες ϵ_1 και ϵ_2 είναι παράλληλες μεταξύ τους ως κάθετες στην ίδια ευθεία δ . (σχήμα 1)

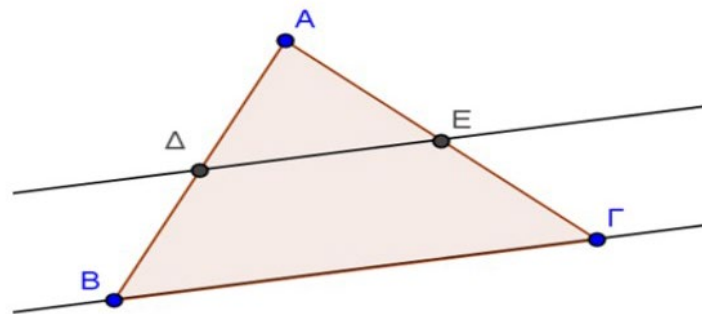


σχήμα 1

Εναλλακτικά, με έναν κανόνα σχεδιάζουμε μια ευθεία δ . Παίρνουμε πάνω σε αυτή δύο

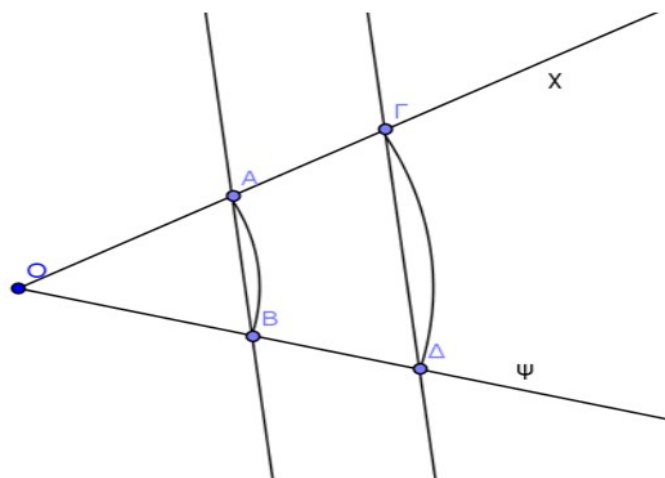
σημεία A και B. Στα σημεία αυτά κατασκευάζουμε δύο κάθετες ευθείες ϵ_1 και ϵ_2 . Οι ευθείες ϵ_1 και ϵ_2 είναι παράλληλες μεταξύ τους ως κάθετες στην ίδια ευθεία.

Ακολουθώντας ξεκινούμε τις υπόλοιπες κατασκευές με μία απλή, εκμεταλλευόμενοι το θεώρημα ότι η ευθεία που διέρχεται από τα μέσα των δυο πλευρών ενός τριγώνου είναι πάντα παράλληλη προς την τρίτη πλευρά. Κατασκευάζουμε λοιπόν ένα τυχαίο τρίγωνο ABΓ, και με μέτρηση με ένα κανόνα βρίσκουμε τα μέσα των πλευρών AB και AΓ, Δ και Ε αντίστοιχα. Αν ενώσουμε τα σημεία αυτά το ευθύγραμμο τμήμα ΔΕ είναι // στο ΒΓ, και έτσι έχουμε κατασκευάσει μια ευθεία, την ευθεία που διέρχεται από Δ και Ε // σε μια άλλη την ευθεία που διέρχεται από τα Β και Γ. (σχήμα 2)



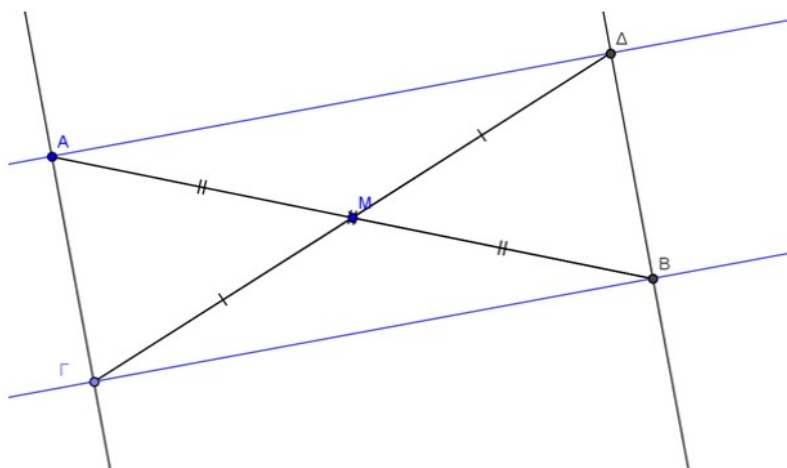
σχήμα 2

Για την επόμενη κατασκευή, με κανόνα κατασκευάζουμε γωνία $\chi\text{Ο}\psi$ και με κέντρο το Ο φέρνουμε δυο ομοκέντρους κύκλους με διαφορετικές ακτίνες. Οι δυο κύκλοι αυτοί τέμνουν τις πλευρές της γωνίας στα σημεία Α, Β, Γ, Δ αντίστοιχα. Αν σχεδιάσουμε τα δυο ευθύγραμμα τμήματα ΑΒ και ΓΔ και τα προεκτείνουμε, οι ευθείες που σχηματίζονται είναι παράλληλες μεταξύ τους γιατί τα τρίγωνα ΟΑΒ και ΟΓΔ που σχηματίζονται είναι ισοσκελή με κοινή την γωνία Ο οπότε και οι γωνίες Α και Γ είναι ίσες μεταξύ τους. Οι γωνίες αυτές είναι ίσες ως εκτός και επί τα αυτά των ευθειών ΑΒ και ΓΔ, άρα αυτές είναι παράλληλες μεταξύ τους. (σχήμα 3)



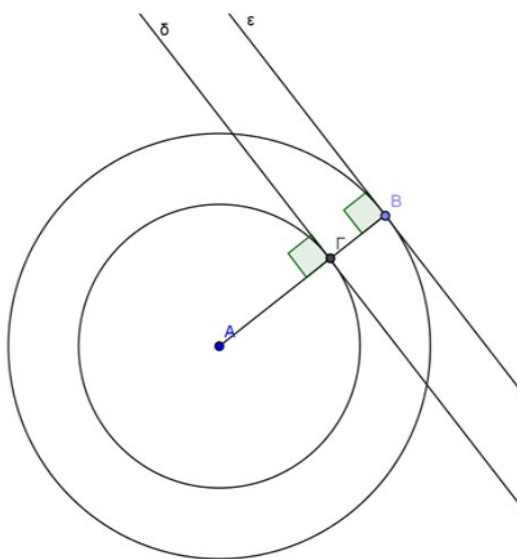
σχήμα 3

Μια ακόμη κατασκευή, απαιτεί να σχηματίσουμε με κανόνα ένα ευθύγραμμο τμήμα AB και να βρούμε το μέσο του M . Από το μέσο M αν φέρουμε μια ευθεία δ και πάνω σε αυτή εκατέρωθεν του M πάρουμε δυο ίσα τμήματα MG και MD , η ευθεία AG είναι παράλληλη στην ευθεία DB και η ευθεία GB παράλληλη στην ευθεία AD . Αυτό συμβαίνει γιατί το τετράπλευρο $AGBD$ που σχηματίζεται είναι παραλληλόγραμμο αφού οι διαγώνιες του διχοτομούνται. (σχήμα 4)



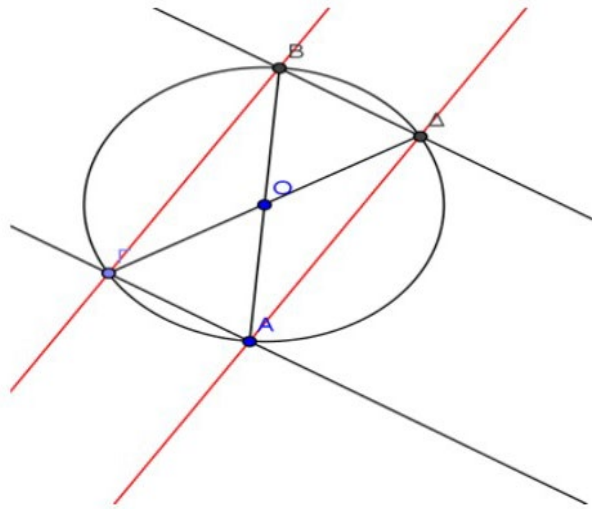
σχήμα 4

Συνεχίζουμε κατασκευάζοντας με διαβήτη δυο ομόκεντρους κύκλους (A, AG) και (A, AB) με $AB > AG$. Στα σημεία A και B , αν κατασκευάσουμε ευθείες εφαπτόμενες στους κύκλους δ και ϵ αυτές θα είναι παράλληλες μεταξύ τους γιατί ως γνωστό οι εφαπτόμενες είναι κάθετες στην ακτίνα του κύκλου στο σημείο επαφής. Όμως δυο ευθείες κάθετες στην ίδια είναι μεταξύ τους παράλληλες. (σχήμα 5)



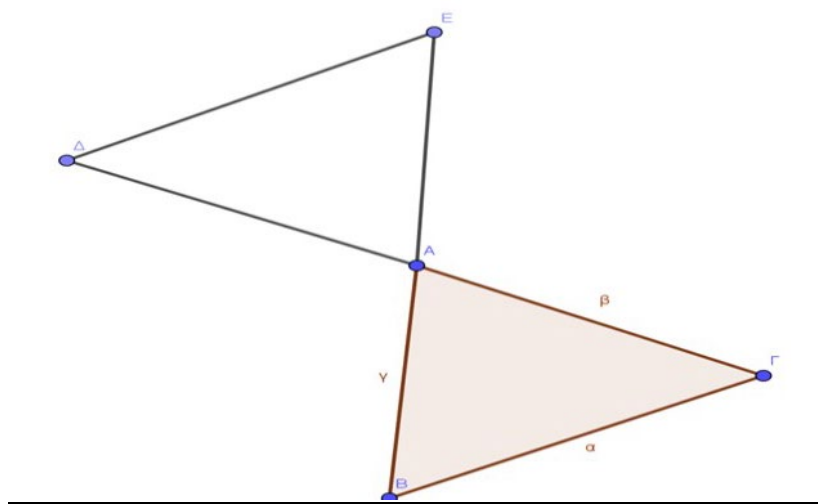
σχήμα 5

Επιπροσθέτως αν σε κύκλο (O, ρ) πάρουμε δυο διαμέτρους AB και $\Gamma\Delta$, η ευθεία $A\Gamma$ είναι παράλληλη στην ευθεία ΔB και η ευθεία ΓB είναι παράλληλη στην ευθεία $A\Delta$. Αυτό συμβαίνει γιατί το τετράπλευρο $A\Gamma B\Delta$ που σχηματίζεται είναι παραλληλόγραμμο επειδή οι διαγώνιες του διχοτομούνται. (σχήμα 6)



σχήμα 6

Στην επόμενη κατασκευή έχουμε ένα τυχαίο τρίγωνο $AB\Gamma$. Προεκτείνουμε τις πλευρές του AB και $A\Gamma$ κατά ίσα τμήματα προς την κορυφή A , δηλαδή $AE=AB$ και $AD=A\Gamma$. Το ευθύγραμμο τμήμα DE είναι παράλληλο στο $B\Gamma$ γιατί το τετράπλευρο $B\Gamma DE$, που σχηματίζεται, είναι παραλληλόγραμμο αφού οι διαγώνιες του διχοτομούνται. (σχήμα 7)

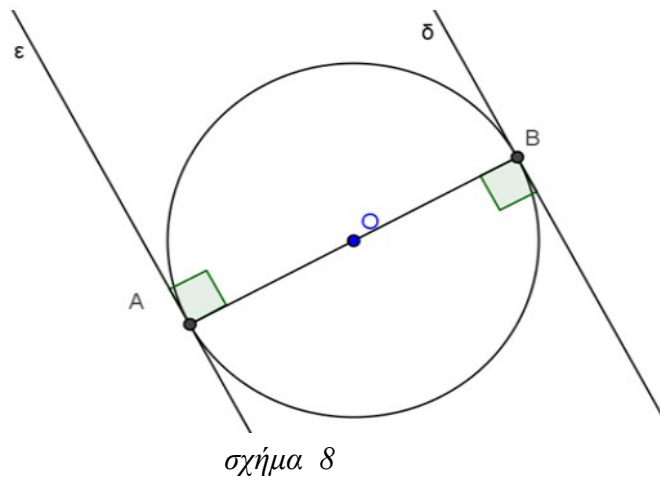


σχήμα 7

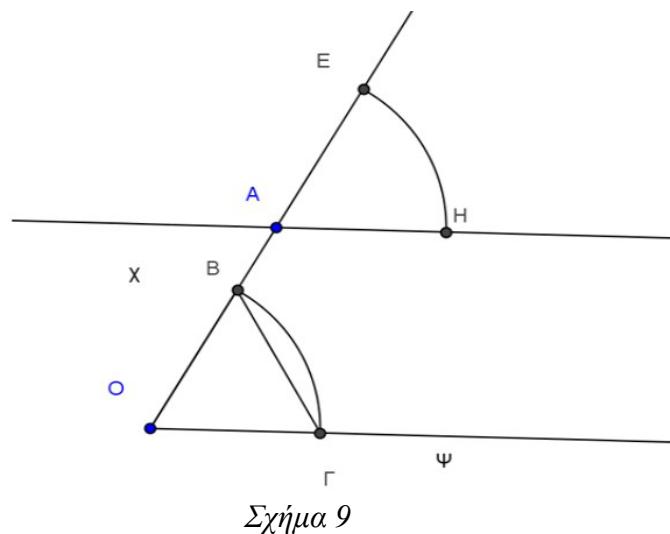
Εναλλακτικά, αν στο παραπάνω τρίγωνο οι προεκτάσεις των πλευρών του τριγώνου γίνουν προς το B και Γ , τότε και πάλι το ευθύγραμμο τμήμα $B'\Gamma'$ είναι παράλληλο στο

ΒΓ γιατί στο τρίγωνο $AB\Gamma'$ που δημιουργείται, το ΒΓ ενώνει μέσα και ως εκ τούτου $B\Gamma // B\Gamma'$.

Συνεχίζουμε γράφοντας με ένα διαβήτη κύκλο (O, ρ) και σχεδιάζοντας μια διάμετρο του ΑΒ. Αν κατασκευάσουμε δυο ευθείες ϵ και δ , εφαπτόμενες στον κύκλο στα άκρα της διαμέτρου ΑΒ, οι ευθείες αυτές είναι μεταξύ τους παράλληλες γιατί ως γνωστό οι εφαπτόμενες στο σημείο επαφής είναι κάθετες στην ακτίνα του κύκλου και άρα μεταξύ τους παράλληλες, δηλαδή $\epsilon // \delta$. (σχήμα 8)



Τελειώνουμε, κατασκευάζοντας μια γωνία $\chi O\psi$. Πάνω στην πλευρά $O\chi$ παίρνω σημείο Α. Κάνω την γωνία $\chi O\psi$ επίκεντρη γράφοντας μια μικρή περιφέρεια κύκλου που τέμνει τις $O\chi$ και $O\psi$ στα Β και Γ αντίστοιχα. Με κέντρο το Α και την ίδια ακτίνα γραφώ μια δεύτερη περιφέρεια κύκλου που τέμνει την $O\chi$ στο Ε. Με το άνοιγμα του διαβήτη παίρνω την απόσταση ΒΓ και την μεταφέρω πάνω στην δεύτερη περιφέρεια όπου το ένα άκρο είναι το Ε και το δεύτερο άκρο, το οποίο είναι σημείο τομής με την $O\psi$ το ονομάζω Η. Κατασκευάζω την ευθεία ΑΕ και η γωνία $\chi O\psi$ είναι ίση με τη γωνία ΗΑΕ από κατασκευής. Η ευθεία ΑΗ είναι παράλληλη με την $O\psi$ γιατί οι προαναφερθέντες ίσες γωνίες είναι εντός εκτός και επί τα αυτά. (Σχήμα 9)



Συμπεράσματα

Η διδασκαλία και συνολικότερα η μαθησιακή διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες ώστε η απόδοση του εκπαιδευτικού έργου να συμπλεύσει με ένα ανανεωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, προσδίδοντας στην κουλτούρα του άλλες δυνατότητες. Η ανάθεση γενικών θεμάτων στους μαθητές, που απαιτούν ευρύτητα και ελευθερία είναι η αρχή για μια περαιτέρω ουσιαστική και άμεση αλλαγή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών και η διέγερση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα είναι μέλημα όλων των εκπαιδευτικών αν θέλουμε την επίτευξη της κινητοποίησης τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Hohenwarter, M., & Preiner, J. (2007): GeoGebra Help, User Manual 3.0. Greek translation, Nikolas G. Mousoulidis, GeoGebra Website: www.geogebra.org.
- Argyropoulos, I., Vlamos, P., Katsoulis, G., Markatis, S., Sideris, P., (2018): Euclidean Geometry, Issue No., General Lyceum, ITYE "DIOFANTOS".
- Dimopoulos, A., (2014) From the efforts to prove the 5th Request of Euclid in non-Euclidean Geometries, Diploma Thesis, University of Patras
- Komis, V. (2004): Introduction to the educational applications of Information and Communication Technologies, Athens: Publications of new technologies.
- Kinigos, Ch., Psycharis G., Gavrilis K. & Keisoglou, S., (2010): Training Material for the Training of Teachers in K.S.E., issue 4, branch PE03, 2nd edition Revised and Enriched, Patra : ITY
- Barbastathis, X (1939): "Practical Geometry" - For the lower classes of the Gymnasiums and for the urban Schools, Organization for the Publication of School Books

Electronic sources

<https://www.youtube.com/watch?v=kyVinnRcLo>

Διδακτικό σενάριο ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας: «Ακρόπολη»

Διαμαντίδης Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε για να γνωρίσουν οι μαθητές, μέσω της ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, την Ακρόπολη τον πιο σημαντικό αρχαιολογικό χώρο στην Ελλάδα και τα λαμπρά μνημεία της. Ακόμη τον εμπνευστή και τους δημιουργούς αυτών των λαμπρών μνημείων και να κατανοήσουν τον χαρακτηρισμό αυτών ως «κλασικά» και της εποχής ως «χρυσός αιώνας».

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία, Ακρόπολη, ασύγχρονη εξ αποστάσεως, Τ.Π.Ε.

Didactic scenario of asynchronous distance teaching: «Acropolis»

Diamantidis Antonios, Teacher P.E.70, M.D.S., PhD Candidate

Abstract

A didactic scenario was created to get the students acquainted with the subject of the History course, the Acropolis, by employing asynchronous distance teaching. The students were given information about the Acropolis which is the most important archeological site in Greece, its glorious monuments and its inspirer and creators. Finally, the presented scenario helped the students to understand the Acropolis characterization as «classic» and the era as «golden age».

Key-Words: History, Acropolis, asynchronous distance teaching, I.C.T.

Παρουσίαση του σεναρίου

Τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου: «Ακρόπολη».

Τάξη που απευθύνεται: Δ' Τάξη Δημ. Σχολείου.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές περιοχές: Ιστορία Δ' Τάξης – 3η ενότητα: Κλασικά χρόνια, 2. Ο «χρυσός αιώνας» 5ος αιώνας π.Χ. - Κεφ. 23: Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης, 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 την ηγετική θέση της Αθήνας και την πολιτιστική της ακμή εκείνη την

εποχή και να έχουν αντιληφθεί βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής στην αρχαία Ελλάδα. Επίσης να έχουν κατανοήσει τη θέση της θρησκευτικής λατρείας στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων (Βιβλίο Δασκάλου, 2006). Ακόμη να έχουν αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες της χρήσης Η/Υ και να κατέχουν γνώσεις: του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών *bubbl.us*, του λογισμικού οπτικοποίησης Google Maps, του Φυλλομετρητή - Μηχανών Αναζήτησης, του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας κινούμενων και ομιλούντων ψηφιακών χαρακτήρων Voki και της χρήσης του λογισμικού γενικής χρήσης Hot Potatoes. Στο παρόν σενάριο αρχικά γίνεται η διερεύνηση και η αποτίμηση των προαπαιτούμενων γνώσεων και η ενεργοποίησή τους από την πλευρά των μαθητών και αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση και πρόσκτηση της νέας γνώσης μέσω των δραστηριοτήτων του σεναρίου και ουσιαστικά την επίτευξη των στόχων του (Ι.Τ.Υ.Ε., 2019).

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

α) Στο πεδίο της Ιστορίας: Συνδέεται με την προβλεπόμενη ενότητα του Α.Π.: 3η ενότητα: Κλασικά χρόνια, 2. Ο «χρυσός αιώνας» 5ος αιώνας π.Χ. - Κεφ. 23: Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το αξιομνημόνευτο παρελθόν και κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες. Εντοπίζουν, επιλέγουν και οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες και ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση. Ειδικότερα γνωρίζουν τα καλλιτεχνικά αριστουργήματα του «χρυσού αιώνα», δικαιολογούν το χαρακτηρισμό της εποχής ως «χρυσός αιώνας» και κατανοούν την έννοια του «κλασικού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2003). β) Στο πεδίο της Πληροφορικής: Εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες. Έρχονται σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας αλλά και ως γνωστικού εργαλείου. Κατανοούν τον ρόλο και τις εφαρμογές της Πληροφορικής στη σύγχρονη εποχή (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 τη χρήση εννοιολογικού χάρτη. α) Πρότερες γνώσεις (ορθές από σχολική ή επιστημονική άποψη) και δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές: γνωρίζουν την ηγετική θέση της Αθήνας και την πολιτιστική της ακμή εκείνη την εποχή, έχουν αντιληφθεί βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής στην αρχαία Ελλάδα και έχουν κατανοήσει τη θέση της θρησκευτικής λατρείας στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων. Έχουν αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες της χρήσης Η/Υ και εκπαιδευτικών λογισμικών. 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 μετασηματίσουν: ταυτίζουν τον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης με τον Παρθενώνα, λάθος αντίληψη στην ερμηνεία της έννοιας του «κλασικού» και του χαρακτηρισμού «χρυσός αιώνας». Οι λανθασμένες ή ατελείς πρότερες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών μπορεί να εμποδίζουν έντονα τη μάθηση και όταν αναδύονται στη διδασκαλία είναι ένα σημαντικό βήμα για την κατάκτηση της νέας

γνώσης (Bransford, Brown, & Cocking, 1999).

Σκοπός και στόχοι του σεναρίου

Σκοπός του παρόντος σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την Ακρόπολη που συγκεντρώνει τα αριστουργήματα της αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής, που οικοδομήθηκαν κατά τη διάρκεια του 5ου αι. π.Χ., τους δημιουργούς των λαμπρών μνημείων και να κατανοήσουν τον χαρακτηρισμό αυτών ως «κλασικά» και της εποχής ως «χρυσός αιώνας».

Στόχοι: 1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Να γνωρίσουν την Ακρόπολη και τα λαμπρά μνημεία της. Να γνωρίσουν τον εμπνευστή και τους δημιουργούς των λαμπρών μνημείων. Να κατανοήσουν τον χαρακτηρισμό αυτών ως «κλασικά» και της εποχής ως «χρυσός αιώνας». 2. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών: Να αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση: του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών bubbl.us, του λογισμικού οπτικοποίησης Google Maps, του Φυλλομετρητή - Μηχανών Αναζήτησης, του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας κινούμενων και ομιλούντων ψηφιακών χαρακτήρων Voki και της χρήσης (λύση άσκησης) του λογισμικού Hot Potatoes. Να κατανοήσουν την χρησιμότητά τους ως εργαλεία για διερεύνηση, άντληση, συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριών. Να εκτιμήσουν τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. 3. 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 (PowerPoint, έγγραφο Google), Άσκηση αξιολόγησης (Hot Potatoes). 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 εκπαιδευτικός είναι σε ετοιμότητα για να υποστηρίξει και εμπνυχώνει τους μαθητές του με όποιον τρόπο είναι πρόσφορος για τον μαθητή ή μέσω του eclass (μηνύματα – συζητήσεις – chat) ή e-mail. Ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και εμπνυχωτή 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, λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες γνώσεις του και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του. Δεν αποτελεί αποτέλεσμα μεταβίβασης από τον δάσκαλο αλλά αποτέλεσμα διερεύνησης και ανακάλυψης. Επομένως οι μαθητές δρουν ατομικά και αλληλοεπιδρούν με το διδακτικό υλικό. Αναζητούν, εντοπίζουν, επιλέγουν, επεξεργάζονται, οργανώνουν, παρουσιάζουν πληροφορίες. Η οικοδόμηση της νέας γνώσης αποτελεί μια ενεργή ατομική διαδικασία. 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). β) Στον συμπεριφορισμό, όταν επιδιώκουμε τον χωροχρονικό προσανατολισμό των μαθητών στη δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας. Επιπλέον όταν καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήματα σε σταυρόλεξο στη δραστηριότητα αξιολόγησης. 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 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 αρχικά το διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών bubbl.us. Οι μαθητές δημιουργούν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη με σκοπό τη διερεύνηση και αποτίμηση των απαιτούμενων γνώσεων, ιδεών και αντιλήψεών τους. Στη δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας γίνεται και χρήση του λογισμικού παρουσίασης PowerPoint. Μέσω της πολυμεσικής παρουσίασης (ιστορική γραμμή με κείμενο και εικόνες) επιδιώκουμε τον χωροχρονικό προσανατολισμό των μαθητών αλλά προκαλούμε και το ενδιαφέρον των μαθητών. Στην πρώτη δραστηριότητα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου γίνεται χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής - έγγραφο της Google, με τις προς οικοδόμηση και απόκτηση γνώσεις μέσω ενός πολυτροπικού κειμένου. Οι μαθητές με τη χρήση υπερσυνδέσμων έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε εικόνες, επεξηγήσεις και στο λογισμικό οπτικοποίησης Google Maps όπου μέσω της υπηρεσίας Street View μπορούν εικονικά να περιηγηθούν στον χώρο και να θαυμάσουν τα μνημεία. Στη συνέχεια γίνεται χρήση Φυλλομετρητή - Μηχανών Αναζήτησης για την προσπέλαση σε αναζητήσιμες πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικών με το αντικείμενο της έρευνάς τους. Στη δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικείμενου γίνεται χρήση του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας κινούμενων και ομιλούντων ψηφιακών χαρακτήρων Voki. Οι μαθητές πληκτρολογούν το κείμενο που είναι το αποτέλεσμα της έρευνάς τους, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που τους έχουν δοθεί, και στη συνέχεια μέσω του δικού τους χαρακτήρα (μαθητή ή μαθήτρια) το παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους. Στη δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικείμενου με τη χρήση του λογισμικού γενικής χρήσης Hot Potatoes και τη λύση σταυρόλεξου, υλοποιείται η αξιολόγηση των μαθητών. Τέλος στη μεταγνωστική δραστηριότητα χρησιμοποιείται το διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών bubbl.us και οι μαθητές δημιουργούν εκ νέου εννοιολογικό χάρτη με σκοπό την αντιπαραβολή και τη σύγκριση των γνώσεων, ιδεών και αντιλήψεων που αποκτήθηκαν με τις αρχικές.

Με τις ΤΠΕ παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ως γνωστικό - διερευνητικό εργαλείο και αποτελούν τον βασικό πυλώνα στην εξ αποστάσεως διδακτική διαδικασία. Μετατρέπει μια παθητική διδακτική διαδικασία, σε μια κινητοποιημένη, ηλεκτρονική σχολική τάξη και μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και την επικοινωνία με τους συμμαθητές του να υλοποιεί ελκυστικές δραστηριότητες. Ειδικότερα στην Ιστορία μέσω του διαδικτύου είναι δυνατή η άντληση έγκυρων ιστορικών πληροφοριών από πολλαπλές πηγές έχοντας άμεση πρόσβαση στη γνώση. Επίσης δίνουν τη δυνατότητα πολλαπλής, εναλλακτικής αναπαράστασης των πληροφοριών, πολυτροπικής παρουσιάσής τους και κατανόησης του χωροχρονικού ιστορικού πλαισίου (Ι.Τ.Υ.Ε., 2019).

Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

Αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών: Στην αρχή της 1η διδακτικής ώρας οι μαθητές διαβάζουν φύλλο εργασίας και δημιουργούν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη καταγράφοντας τι γνωρίζουν για την Ακρόπολη. Η παρούσα δραστηριότητα υλοποιείται με στόχο να γίνει η διερεύνηση και η αποτίμηση των προαπαιτούμενων γνώσεων, ιδεών και αντιλήψεών τους που αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση και πρόσκτηση της νέας γνώσης μέσω των δραστηριοτήτων του σεναρίου. Ταυτόχρονα οι μαθητές ενημερώνονται για το θέμα του μαθήματος. Χρησιμοποιούμε το διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών bubbl.us ως εργαλείο ανίχνευσης το οποίο είναι ένα δημοφιλές, εύχρηστο, δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο του οποίου οι μαθητές γνωρίζουν τη χρήση του. Μπορούν εύκολα και γρήγορα να δημιουργήσουν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη που αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο οπτικοποίησης της πληροφορίας και μπορεί να αξιοποιείται στην τάξη με ποικίλους τρόπους. Οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα σε διαφορετικό χώρο και χρόνο και στέλνουν στον εκπαιδευτικό το αποτέλεσμα της προσπάθειά τους.

Στη συνέχεια σύμφωνα με το επόμενο φύλλο εργασίας μελετούν αρχείο παρουσίασης του PowerPoint. Η παρούσα δραστηριότητα υλοποιείται με στόχο τον χωροχρονικό προσανατολισμό των μαθητών και ταυτόχρονα την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους μέσω πολυμεσικής παρουσίασης (ιστορική γραμμή με κείμενο και εικόνες). Το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint χρησιμοποιείται ευρέως για την υποστήριξη μαθημάτων και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οργανώνει και παρουσιάζει πληροφορίες που σχετίζονται με το μάθημα αλλά και να ενεργοποιεί και να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών του. Σε ότι αφορά τον χωροχρονικό προσανατολισμό των μαθητών θεωρείται απαραίτητο ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές να γνωρίζουν και τον τόπο και τον χρόνο για να κατανοήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται κάθε γεγονός. Μέσω της χρήσης του λογισμικού παρουσίασης PowerPoint είναι δυνατόν αυτό να επιτευχθεί. Ο μαθητής μελετά το περιεχόμενο της παρουσίασης αυτόνομα και κατά την πορεία υλοποίησης της δραστηριότητας έχει τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό αλλά και επικοινωνίας, συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου

Οι μαθητές σύμφωνα με το φύλλο εργασίας μελετούν ένα πολυτροπικό κείμενο που περιέχει τις προς οικοδόμηση και απόκτηση γνώσεις, μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής - έγγραφο της Google. Ανοίγοντας υπερσυνδέσμους βλέπουν εικόνες και επεξηγήσεις για την Ακρόπολη και μπορούν εικονικά να περιηγηθούν στον αρχαιολογικό χώρο και να θαυμάσουν τα μνημεία. Η παρούσα δραστηριότητα έχει ως στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν την Ακρόπολη και τα λαμπρά μνημεία της, τον εμπνευστή και τους δημιουργούς των λαμπρών μνημείων. Η διαδικτυακή εφαρμογή - έγγραφο της Google δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικού υλικού για διδακτική χρήση που είναι ποιοτικά διαφορετικό από το βιβλίο. Χάρη στις πολλαπλές λειτουργικές χρήσεις που

διαθέτει, μπορεί επίσης να διασφαλίσει έναν εισαγωγικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που άπτονται της διαχείρισης μεγάλων ποσοτήτων πληροφορίας. Με τη χρήση του λογισμικού οπτικοποίησης Google Maps, της πιο δημοφιλούς υπηρεσίας πλοήγησης, μέσω της υπηρεσίας Street View έχοντας πανοραμική θέα, αλληλεπιδρώντας μπορούν εικονικά να περιηγηθούν στον χώρο, να γνωρίσουν, να παρατηρήσουν, να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να θαυμάσουν τα μνημεία. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί μαζί του, τον παρακινεί για να συμμετέχει και του παρέχει υποστήριξη. Ο μαθητής μπορεί να συνεργάζεται και με τους συμμαθητές του.

Κατόπιν σύμφωνα με το φύλλο εργασίας οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο με τη χρήση φυλλομετρητή και μηχανών αναζήτησης για τον εμπλουτισμό των προς οικοδόμηση και απόκτηση γνώσεων, για στοιχεία του κειμένου που μελέτησαν, όπως τους έχει ανατεθεί. Ειδικότερα αναζητούνται πληροφορίες για τα μνημεία και για τον χαρακτηρισμό αυτών ως «κλασικά» και της εποχής ως «χρυσός αιώνας». Τελικά καταλήγουν σε δικό τους κείμενο που σχετίζεται με το αντικείμενο της έρευνάς τους και περιέχει βασικές πληροφορίες. Με τη χρήση του φυλλομετρητή και των μηχανών αναζήτησης οι μαθητές εργαζόμενοι ατομικά από ιστοχώρους και ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες έχουν τη δυνατότητα αναζήτησης, διερεύνησης, συλλογής σχετικών πληροφοριών προσεγγίζοντας τις ενεργητικά και διατηρώντας το ενδιαφέρον τους, δηλαδή μεταλλάσσονται σε μικρούς ερευνητές της ιστορικής πραγματικότητας. Ο εκπαιδευτικός είναι σε ετοιμότητα για παροχή κάθε είδους υποστήριξης και οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους με κάθε πρόσφορο μέσο.

Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Ακολουθώντας τις οδηγίες φύλλου εργασίας δημιουργούν και στέλνουν πρώτα στον εκπαιδευτικό και κατόπιν ανεβαίνει στην ηλεκτρονική τους τάξη, τον δικό τους χαρακτήρα (μαθητή ή μαθήτρια) με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας κινούμενων και ομιλούντων ψηφιακών χαρακτήρων Voki. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές πληκτρολογώντας το κείμενο που είναι το αποτέλεσμα της έρευνάς τους, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που τους έχουν δοθεί, στη συνέχεια να το παρουσιάσουν σε όλους τους συμμαθητές τους μέσω του eclass. Μ' αυτόν τον τρόπο η όλη ερευνητική διαδικασία δεν αποτελεί ατομική υπόθεση αλλά συλλογική ευθύνη καθώς μετά την ολοκλήρωσή της οι πληροφορίες θα αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, στο οποίο θα έχουν πρόσβαση όλοι. Με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας κινούμενων και ομιλούντων ψηφιακών χαρακτήρων Voki οι μαθητές έχουν νέες δυνατότητες επικοινωνίας του προς μάθηση ιστορικού υλικού που είναι το αποτέλεσμα της έρευνάς τους, εμπλέκοντας τους στη χρήση μιας άλλης μορφής παρουσίασης και έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί και παρέχει ανατροφοδότηση στο παραγόμενο υλικό πριν ανέβει στην ηλεκτρονική τάξη και βέβαια παρέχει υποστήριξη στους μαθητές οι οποίοι μπορούν να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους για αλληλοβοήθεια στην υλοποίηση της δραστηριότητας.

Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Στη συνέχεια σύμφωνα με φύλλο εργασίας με τη χρήση του λογισμικού γενικής χρήσης Hot Potatoes, οι μαθητές λύνουν το σταυρόλεξο που περιλαμβάνει ερωτήσεις από το μάθημα που μελέτησαν με στόχο την αξιολόγησή τους. Στο τέλος στέλνουν στον εκπαιδευτικό το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους με κάθε πρόσφορο μέσο. Η χρήση του λογισμικού γενικής χρήσης Hot Potatoes επιτρέπει στον εκπαιδευτικό τη χρήση του ως εργαλείου ηλεκτρονικής αξιολόγησης για να αποτιμήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και του βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί και γενικότερα του σεναρίου. Οι μαθητές εργάζονται αλληλεπιδρώντας με το υλικό αυτόνομα με προσοχή, αυτοσυγκέντρωση και επιμονή έχοντας άμεση ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός παρέχει κάθε δυνατή υποστήριξη – εμπύχωση.

Μεταγνωστική δραστηριότητα

Τέλος οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες φύλλου εργασίας δημιουργούν και πάλι τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη στο διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών bubbl.us και γράφουν τι γνωρίζουν πλέον για την Ακρόπολη. Η παρούσα δραστηριότητα έχει ως στόχο την αντιπαράβολή και τη σύγκριση των γνώσεων, ιδεών και αντιλήψεων που αποκτήθηκαν με τις αρχικές ιδέες και αντιλήψεις που υπήρχαν πριν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο τέλος επικοινωνεί με όλους τους μαθητές. Γίνεται χρήση του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών bubbl.us στο οποίο μαθητές μπορούν εύκολα και γρήγορα να δημιουργήσουν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη με άλλο στόχο σε σχέση με την 1η δραστηριότητα δηλαδή για αντιπαράβολή και σύγκριση.

Συμπεράσματα

Στο παρόν σενάριο θεωρούμε ότι οι στόχοι ήταν συμβατοί με τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές, τις πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις και τις ιδιαιτερότητες της τάξης. Τα φύλλα εργασίας ήταν 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 κυρίαρχο και καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση της νέας γνώσης από τον ίδιο το μαθητή. Επίσης οι μαθητές με τη χρήση τους απέκτησαν γνώσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν σημαντικά στο μέλλον. 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 που αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, 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.

Bibliography

- Bransford, T.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- I.E.P. (2020). *Odigos gia ton ekpaideftiko schediasmo mathimatou ex apostaseos*. Diathesimo online: <http://iep.edu.gr/el/>, prospelastike stis 15/03/2021.
- I.T.Y.E «Diofantos» (2019). *Epimorfosi V2 epipedou TPE. Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis*. Patra: Epicheirisiako programma Anaptyxi Anthropolou Dynamikou, Ekpaidefsi kai Dia Viou Mathisi.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis Efarmoges ton TPE stin Ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Neon Technologion.
- Lionarakis, A. (2001). Anoikti kai ex Apostaseos Polymorfiki Ekpaidefsi. Provlmatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou. Sto: A. Lionarakis (Epim.), *Apopseis kai Provlmatismoi gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi*, ss. 34-52. Athina: Propompos.
- Makri-Botsari, E. k.syn. (2006). Sygchrones antilipseis gia ti mathisi kai ti didaskalia kai i efarmogi tous me ergaleia ypologistikis kai diktyakis Technologias. Sto: *Epimorfotiko yliko genikou merous tou programmatos spoudon gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon*. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Sofos, A. & Kron, F. (2010). *Apodotiki Didaskalia me ti Chrsi ton Meson. Apo ta protogeni kai prosopika sta tetartogeni kai psifiaka Mesa*. Athina: Grigoris.
- Tzimogiannis, A. (2017). *Ilektroniki Mathisi: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikoi schediasmoi*. Athina: Ekdoseis Kritiki.
- Y.PAI.Th. (n.d). *Programma Spoudon gia tis TPE stin Protovathmia Ekpaidefsi*. Diathesimo online: <http://iep.edu.gr/el/>, prospelastike stis 10/02/2021.
- Y.P.E.P.Th. (2003). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon*. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Y.P.E.P.Th. (2006). *Vivlio Daskalou Istorias D' Dimotikou*. Athina: O.E.D.V.

Διδακτικό σενάριο στη Β λυκείου για τη διδασκαλία της γραφικής επίλυσης συστημάτων με δύο αγνώστους με τη βοήθεια του λογισμικού Geogebra

*Ευσταθίου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Μαθηματικών, M.Ed.Επιστήμες της Αγωγής
Γεωργίου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Μαθηματικών, M.Sc.Μεταπτυχιακή εξειδίκευση
στα Πληροφοριακά Συστήματα
Γεωργίου Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Μαθηματικών*

Περίληψη

Με τη διδακτική μας πρόταση επιχειρήσαμε οι μαθητές της Β λυκείου να εργασθούν ομαδοσυνεργατικά και μέσω διερευνητικής μάθησης πειραματιζόμενοι να διδαχθούν τη λύση συστημάτων στην Άλγεβρα. Μέσω της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την πλατφόρμα webex meeting ο εκπαιδευτικός τους χώρισε σε ομάδες και τους συντόνισε για να εργασθούν με τη βοήθεια φύλλων εργασίας. Με τον τρόπο αυτό στόχο είχαμε να συνδυάσουμε τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ. Η όλη διαδικασία αξιολογείται θετικά αφού τόσο οι μαθητές τη βρήκαν ενδιαφέρουσα και εργάστηκαν με ενθουσιασμό όσο και ο διδάσκων έμεινε ικανοποιημένος από τα αποτελέσματα που παρατήρησε στους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: γραμμική εξίσωση, γραμμικό σύστημα, μη γραμμικό σύστημα, μέθοδος οριζουσών.

Teaching scenario for students of the 2nd grade of Lyceum on finding the graphical solution of a system of two linear equations two variables by using Geogebra

*Efstathiou Ioannis, State School Math Teacher, M.Ed. Educational Sciences
Georgiou Anastasia, Math Teacher, M.Sc. Information System
Georgiou Nikolaos, Math Teacher*

Abstract

This didactic proposal aimed at enabling students of the second grade of Lyceum to work in groups and learn the way to solve systems in Algebra through the process of exploratory learning and experimentation. By the synchronous distance education procedure and specifically through the webex meeting platform the educator divided the students into groups and coordinated their work with the use of worksheets. By doing so we aimed at combining the classical way of teaching with the use of ICT. The whole process is evaluated positively as on the one hand the students found it interesting and worked with enthusiasm and on the other hand the teacher was satisfied with the results he observed in the students.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Β λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Άλγεβρα.

Ενότητα: Κεφάλαιο 1, παράγραφοι 1.1 και 1.2 γραμμικά και μη γραμμικά συστήματα.

Αριθμός μαθητών: Είκοσι (20).

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Μέσω τηλεδιάσκεψης στην πλατφόρμα webex meeting.

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: Τρείς (3) με σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία-μέσα:

- Διαδίκτυο (φυλλομετρητής)
- Πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης webex meeting
- Λογισμικό αλγεβρικής διερεύνησης με αντίστοιχα συστήματα (CAS) geogebra
- Ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

- Την έννοια της γραφικής παράστασης συνάρτησης
- Την έννοια της γραφικής παράστασης γραμμικής εξίσωσης
- Την έννοια του συντελεστή διεύθυνσης ευθείας
- Τον ορισμό του ισοσκελούς τριγώνου

Ως προς την τεχνολογία:

- Τις απαιτούμενες λειτουργικότητες-χειρισμούς του λογισμικού geogebra
- Τις απαιτούμενες λειτουργικότητες-χειρισμούς της πλατφόρμας webex meeting

Σύντομη περιγραφή-Θεωρητικό πλαίσιο

Μεγάλη έμφαση στο παρόν σενάριο δόθηκε στην συνεργασία των μαθητών μέσω των ομάδων που φτιάχνουν για να συνεργαστούν, αλληλεπιδράσουν και ανακαλύψουν μόνοι τους τη λύση και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν σε όλη την προσπάθεια τους (Ματσαγγούρας, 2000·Slavin, 2007·Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008). Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τις ομάδες, συμβουλεύει, δίνει οδηγίες, λύνει απορίες και προωθεί τη συζήτηση (Κοιλιάδης, 2005). Ο εκπαιδευτικός είναι διεκπεραιωτής καθοδηγεί και προσπαθεί να μάθει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν (Ράπτης & Ράπτη, 2005).

Η βασική ιδέα είναι την 1^η διδακτική ώρα οι μαθητές στο λογισμικό να φτιάξουν μια τυχαία ευθεία και αφού την παραμετροποιήσουν με 3 δρομείς, έναν για κάθε συντελεστή της ευθείας, να διερευνήσουν την συμπεριφορά της πειραματιζόμενοι καθώς μεταβάλλονται οι τιμές των δρομέων καθοδηγούμενοι από το φύλλο εργασίας.

Τη 2^η διδακτική ώρα οι μαθητές ανοίγοντας το κατάλληλο αρχείο λογισμικού που περιέχει ένα παραμετροποιημένο σύστημα δύο γραμμικών εξισώσεων με δύο αγνώστους με τους κατάλληλους δρομείς και τρεις μετρήσεις που αφορούν τις ορίζουσες D, Dx και Dy του συστήματος (Σ), θα πειραματιστούν καθοδηγούμενοι πάλι

από κατάλληλο φύλλο εργασίας και θα προσπαθήσουν να απαντήσουν στα ερωτήματα τότε το (Σ) έχει μοναδική λύση, τότε άπειρες και τότε είναι αδύνατο.

Την 3^η διδακτική ώρα ο διδάσκων τους ρωτάει τι παριστάνει γραφικά η εξίσωση $x^2+y^2=4$ τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τους βάζει ένα παραμετρικοποιημένο μη γραμμικό σύστημα ανοίγοντας κατάλληλο αρχείο λογισμικού και καθοδηγούμενοι πάντα από συγκεκριμένο φύλλο εργασίας. Έτσι μέσω πειραματισμού με τους δρομείς θα απαντήσουν στο ερώτημα πόσες λύσεις έχει το (Σ) ανάλογα με την τιμή των παραμέτρων. Στο τέλος της ώρας θα προσπαθήσουμε να επεκτείνουμε το πρόβλημα δοκιμάζοντας να μελετήσουμε διάφορα μη γραμμικά συστήματα.

Μέσω του σεναρίου θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές:

Να δημιουργήσουν οι ίδιοι σταδιακά μία διαδικασία ελέγχου της λύσης ενός συστήματος δύο εξισώσεων από την τομή δύο γραφικών παραστάσεων και να συνδέσουν περιοχές των μαθηματικών από διαφορετικές παραγράφους αλλά και από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Άλγεβρα – Γεωμετρία).

Η γραφική παράσταση των γραμμικών εξισώσεων θα μετατραπεί σε ένα αντικείμενο πάνω στο οποίο οι μαθητές θα εφαρμόσουν μετασχηματισμούς οι οποίοι καταγράφονται αυτομάτως από το λογισμικό. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα μετασχηματισμού της γραφικής παράστασης έχει μία ιδιαίτερη διδακτική αξία αφού στην συνήθη πρακτική ο μετασχηματισμός αυτός είναι η κατάληξη και όχι η αφετηρία της διερεύνησης μίας γραμμικής εξίσωσης.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της γραμμικής εξίσωσης στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από τη μία στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων.

Οι μαθητές θα διαπραγματευτούν και θα διερευνήσουν την συμπεριφορά της συνάρτησης συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα ώστε η ψηφιακή αίθουσα να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο μαθηματικών δραστηριοτήτων. Εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να επινοήσουν τρόπους αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ψηφιακού εργαλείου το οποίο διαθέτουν. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά.

Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά. Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

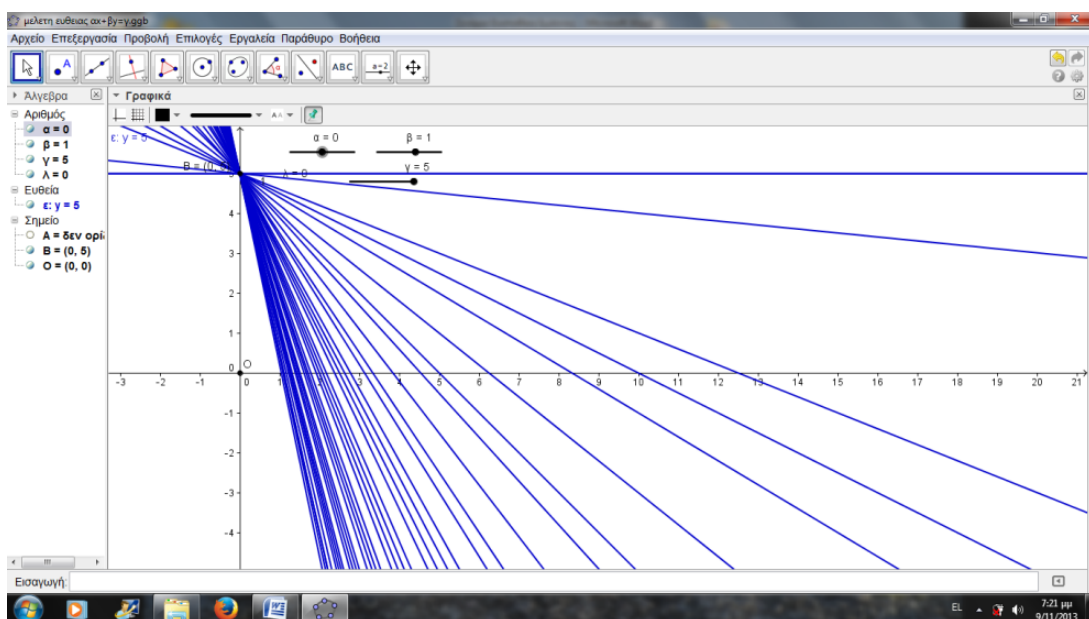
Στόχος

Οι δραστηριότητες έχουν ως στόχο, μέσω πειραματισμού, τη σύνδεση και κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και την μέσω δημιουργικής αμφιβολίας διατύπωση υποθέσεων και πραγματοποίηση ελέγχων. Συγκεκριμένα στοχεύουμε οι μαθητές:

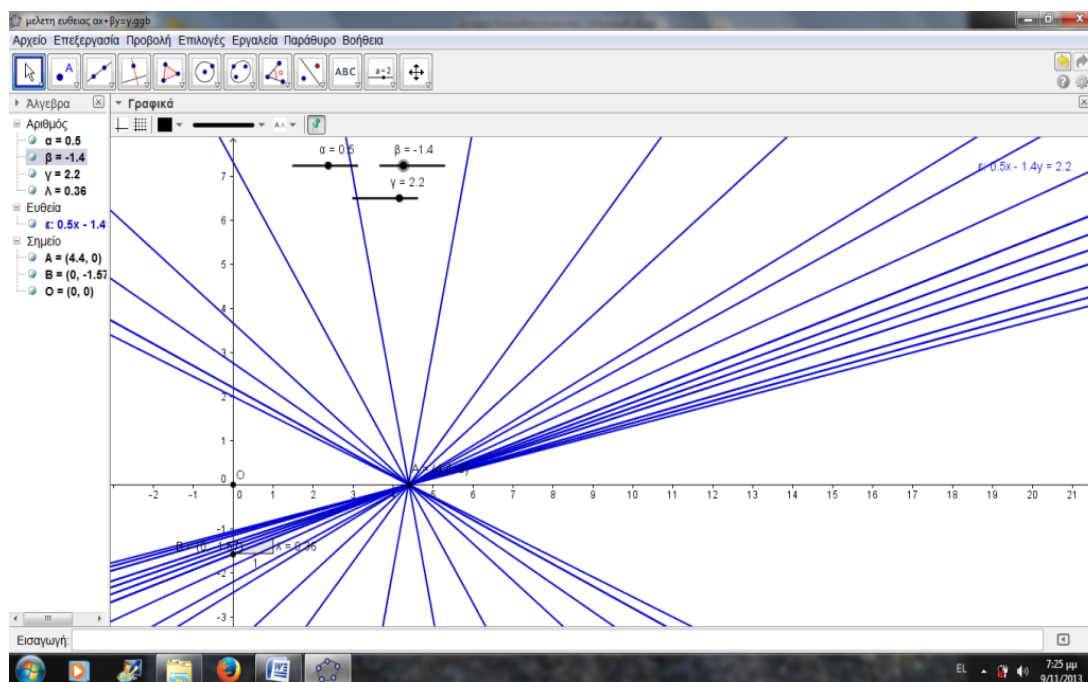
- να διερευνήσουν τη συμπεριφορά της ευθείας $ax+by=\gamma$ καθώς μεταβάλλονται οι συντελεστές a , b και γ
- να αντιληφθούν το ρόλο της ορίζουσας D στην λύση γραμμικού συστήματος 2×2 και πώς καθορίζει αυτή αν το σύστημα θα έχει μία, καμία ή άπειρες λύσεις
- να διερευνήσουν την γραφική παράσταση μη γραμμικών εξισώσεων και λύση μη γραμμικών συστημάτων
- να μπορούν μέσα από το περιβάλλον του geogebra να μεταβούν από το επίπεδο αναγνώρισης και περιγραφής σχημάτων στο επίπεδο συμβολικής γλώσσας
- να αξιοποιήσουν προς όφελος τους τη συνεργατικότητα και να αντιληφθούν έτσι τη δύναμη που προσφέρει η ομαδική δουλειά σε κάθε προσπάθεια
- να αναπτύξουν διαλογικές με επιχειρήματα πρακτικές επικοινωνίας μεταξύ τους

Ανάλυση του σεναρίου

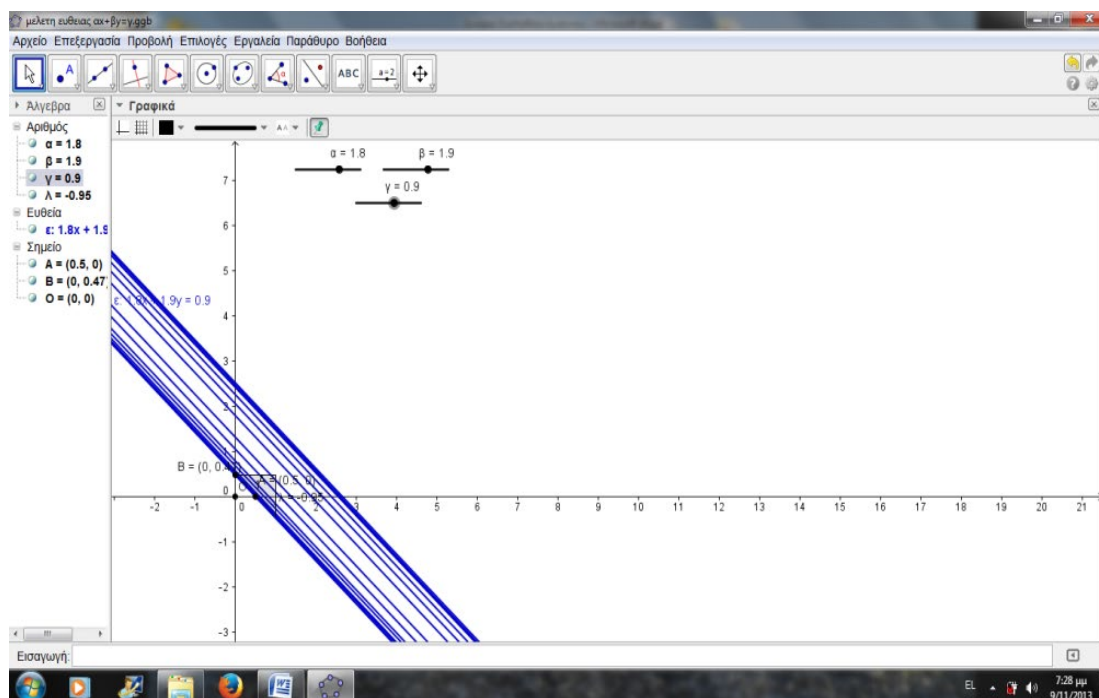
1^η φάση. Ζητάμε από τους μαθητές με το 1^ο φύλλο εργασίας να ανοίξουν το geogebra και να γράψουν στην εισαγωγή την εξίσωση μιας ευθείας. Στην συνέχεια βάζουν δρομείς a , b και γ και παραμέτρους στην ευθεία τους δρομείς αυτούς φέρνοντας τη στη μορφή $ax+by=\gamma$, ονομάζουν A το σημείο τομής της ευθείας με τον xx' , B το σημείο τομής της ευθείας με τον yy' και λ τον συντελεστή διεύθυνσης της ευθείας. Ακολουθώντας οι μαθητές πειραματίζονται με την συμπεριφορά της ευθείας καθώς αλλάζουν οι τιμές στους δρομείς a , b και γ . Έτσι βάζοντας ίχνος στην ευθεία και αλλάζοντας μόνο το a παρατηρούν ότι η ευθεία περιστρέφεται γύρω από το σημείο B .



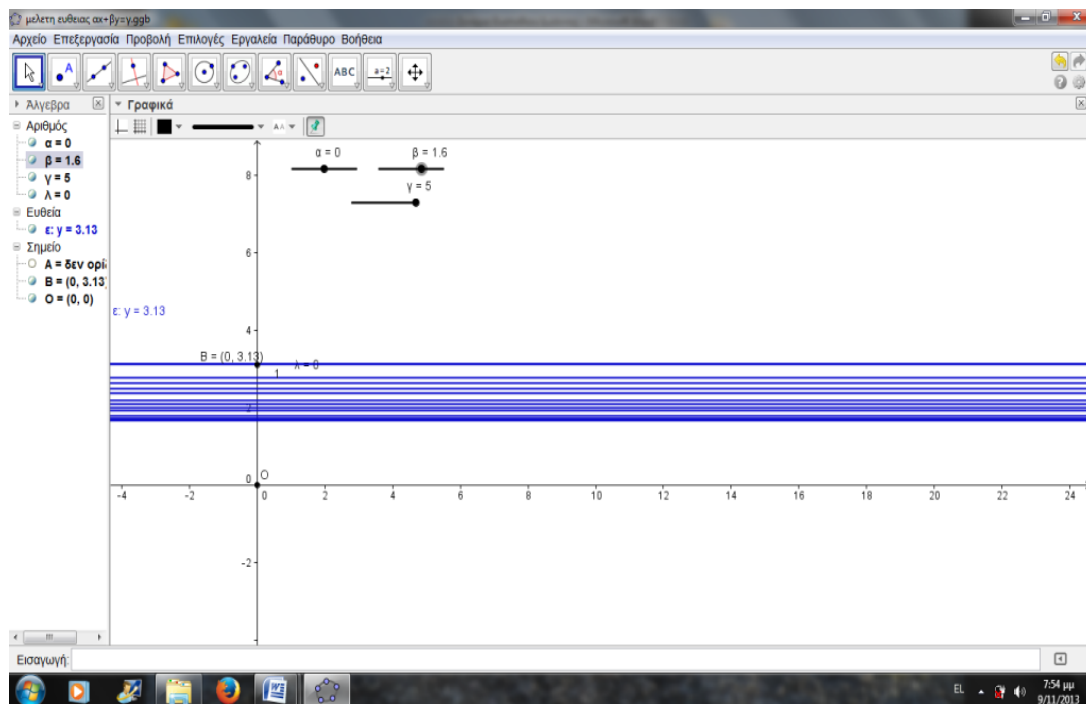
Κρατώντας σταθερό το β βλέπουν ότι η ευθεία περιστρέφεται γύρω από το σημείο Α.



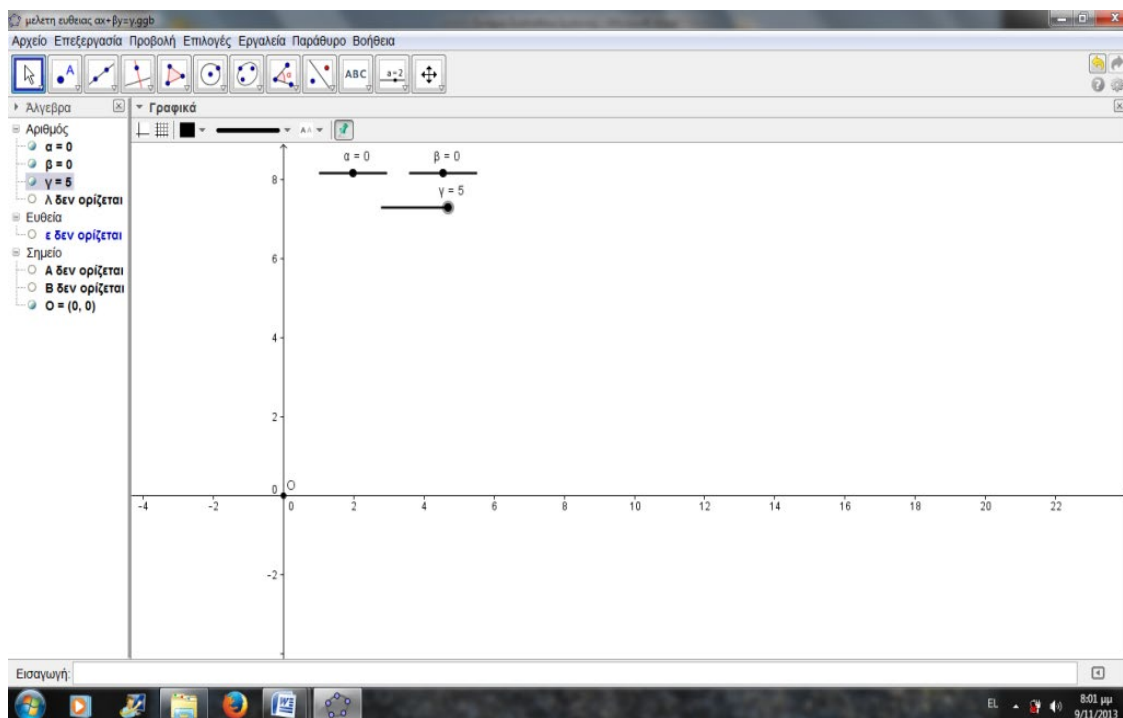
Αλλάζοντας μόνο το γ η ευθεία μας μετακινείται παράλληλα στους άξονες.



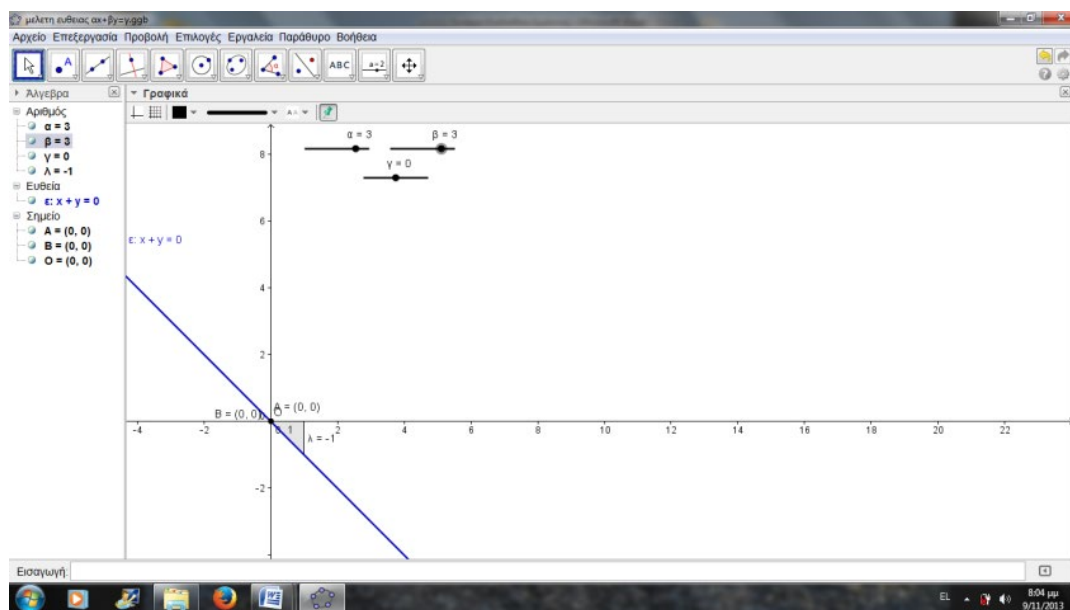
Στην συνέχεια πειραματιζόμενοι διαπιστώνουν ότι η ευθεία είναι παράλληλη με τον άξονα xx' όταν το $\alpha=0$ και παρατηρούν ότι αλλάζοντας τις τιμές των β και γ οι παράλληλες αυτές ευθείες στον xx' έχουν κάθε φορά άλλο σημείο τομής με τον yy' .



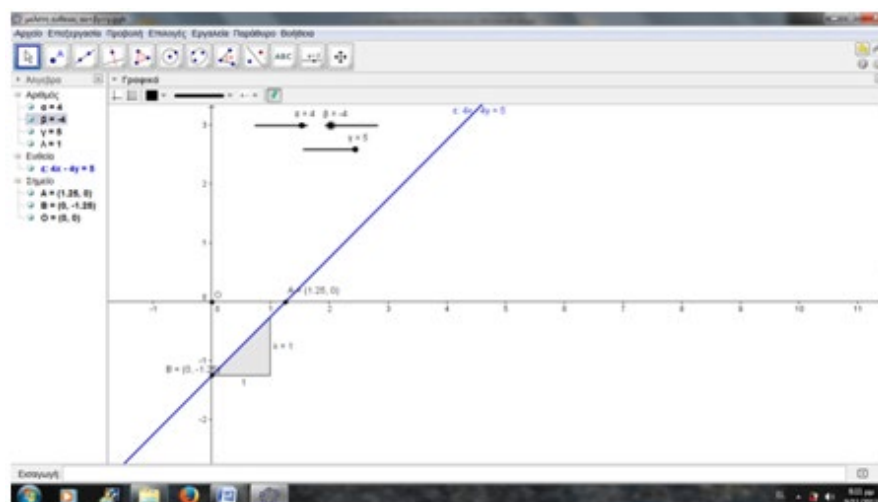
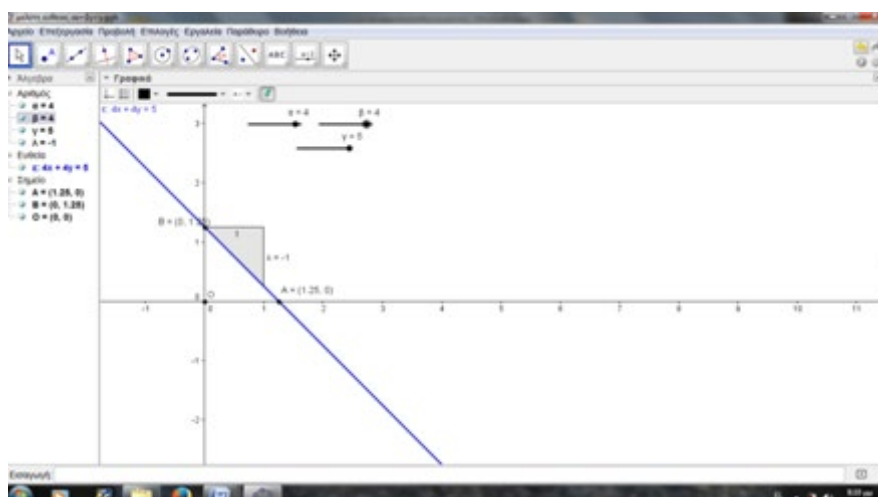
Πειραματιζόμενοι ξανά βρίσκουν ότι η ευθεία $\alpha x + \beta y = \gamma$ δεν ορίζεται όταν $\alpha=0$, $\beta=0$ και $\gamma \neq 0$. Παρατηρώντας το λογισμικό το ίδιο βλέπουν στο πλαίσιο της άλγεβρας.



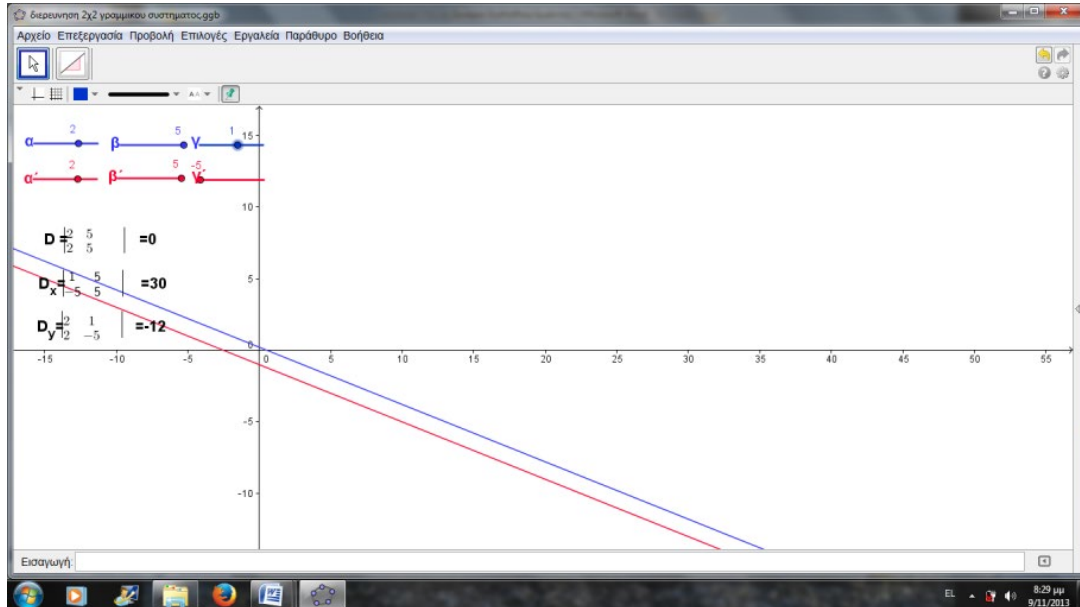
Εύκολα διαπιστώνουν ότι η ευθεία περνάει από την αρχή των αξόνων όταν $\gamma=0$.



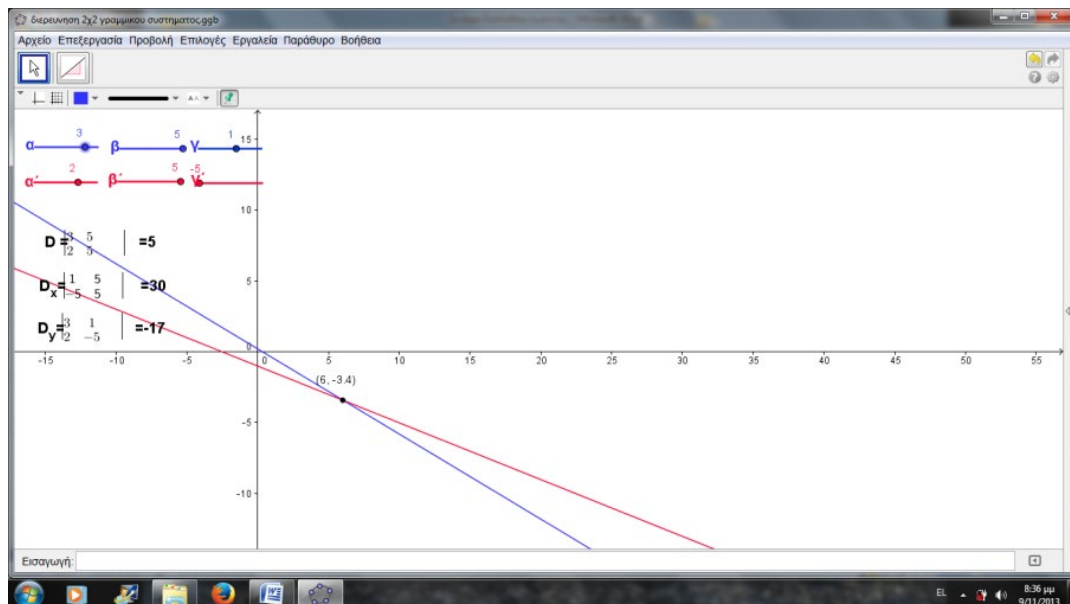
Πειραματιζόμενοι τέλος για να βρουν πότε η ευθεία σχηματίζει με τους άξονες ισοσκελές τρίγωνο απαντούν ότι αυτό συμβαίνει όταν $a=\beta$ και όταν $a=-\beta$.



2^η φάση. Αρχικά οι μαθητές με την βοήθεια του 2^{ου} φύλλου εργασίας προσπαθούν να διερευνήσουν πότε οι δύο ευθείες γίνονται παράλληλες. Δηλαδή για ποιες τιμές των συντελεστών των δύο εξισώσεων έχουμε παράλληλες ευθείες. Πειραματίζονται και ανακαλύπτουν ότι για να είναι παράλληλες οι δύο ευθείες πρέπει να ισχύει $\alpha=\alpha'$ και $\beta=\beta'$. Δηλαδή να ισχύει $D=0$. Επίσης διαπιστώνουν ότι η μεταβολή των γ και γ' δεν επηρεάζει την συμπεριφορά των δύο ευθειών σε αυτή την περίπτωση.



Σε κάθε άλλη περίπτωση αν $D \neq 0$ τότε οι δύο ευθείες τέμνονται. Τότε η μεταβολή των γ και γ' έχει σαν συνέπεια την μεταβολή του σημείου τομής των δύο ευθειών.

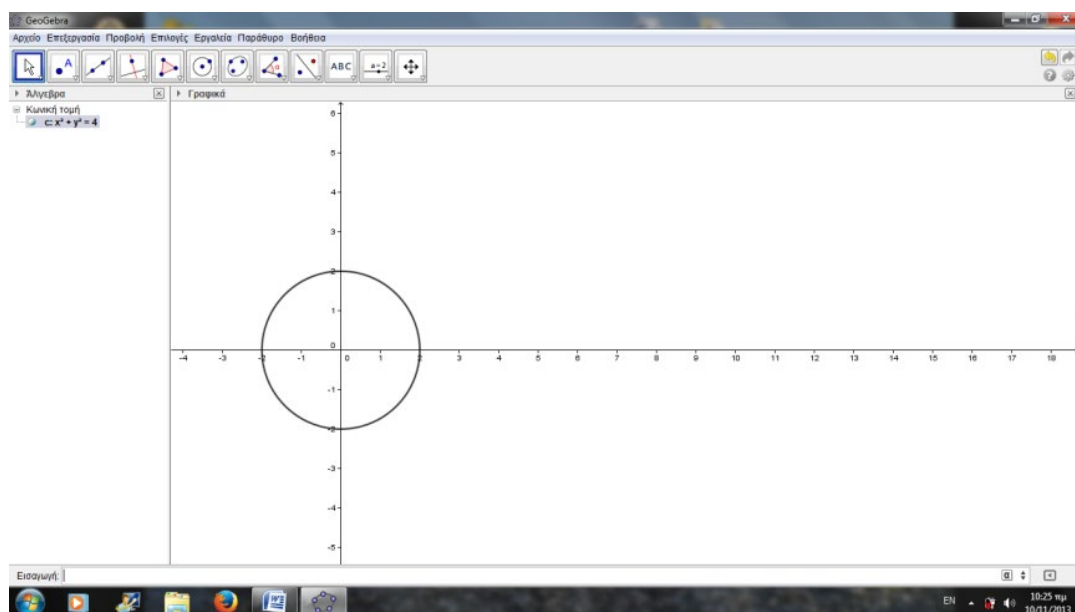


Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι τομή των δύο ευθειών σημαίνει ότι το σύστημα έχει μοναδική λύση, παραλληλία ότι το σύστημα είναι αδύνατο και ταύτιση ότι το σύστημα

είναι αόριστο. Έτσι πειραματιζόμενοι με τους δρομείς καταλήγουν ότι αδύνατο είναι ένα 2×2 σύστημα γραμμικών εξισώσεων όταν $D=0$ και Dx ή $Dy \neq 0$.

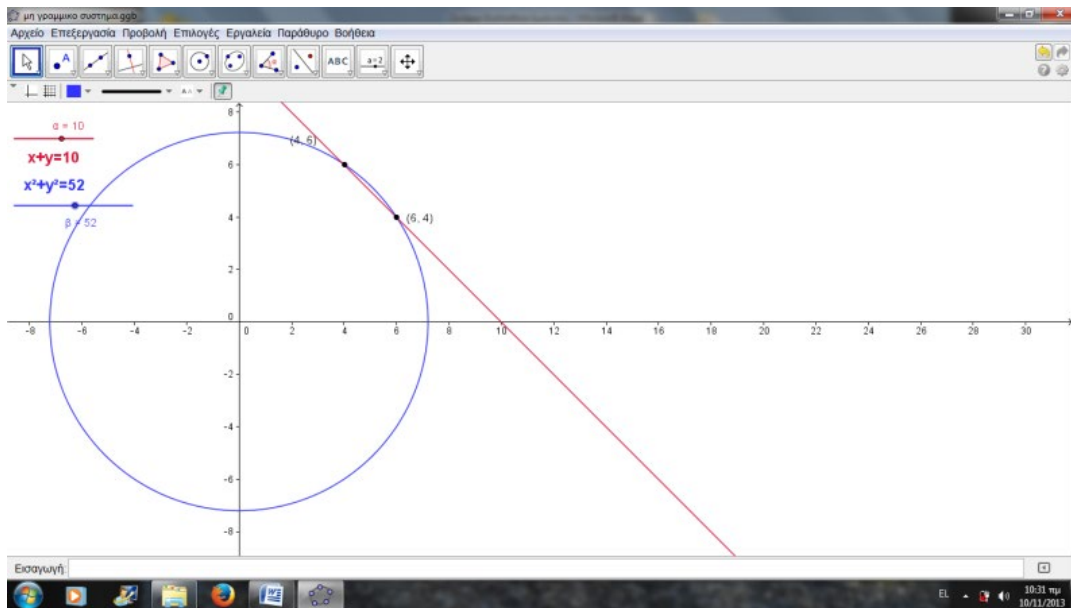
Στη συνέχεια ζητάμε να βρουν 3 διαφορετικά γραμμικά συστήματα 2×2 που να έχουν λύση το ζεύγος $(-1, 2)$. Φέρνουν μια από τις δύο εξισώσεις σε μορφή ώστε να έχει λύση $x=-1$ ή $y=2$ και με κατάλληλες μετατοπίσεις των δρομέων αλλάζοντας τους συντελεστές της άλλης εξίσωσης βρίσκουν αυτά τα 3 γραμμικά συστήματα.

3^η φάση. Αρχικά ο διδάσκων ρωτάει τους μαθητές τι παριστάνει η εξίσωση $x^2+y^2=4$, για να δουν ότι δεν είναι γραμμική εξίσωση αλλά κάτι άλλο. Διαπιστώνουν ότι παριστάνει κύκλο πληκτρολογώντας την εξίσωση στην άλγεβρα μέσα στο geogebra.

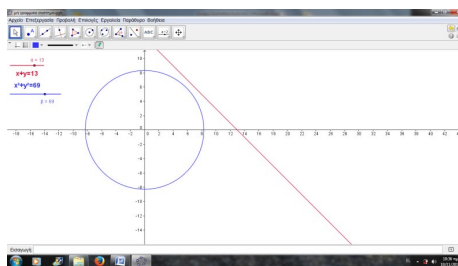


Στη συνέχεια με την καθοδήγηση του 3^{ου} φύλλου εργασίας οι μαθητές προσπαθούν να διερευνήσουν τη σχέση που έχουν οι λύσεις του συστήματος (αν υπάρχουν) για τις διάφορες τιμές των α και β μεταβάλλοντας κάθε φορά τους δρομείς α και β .

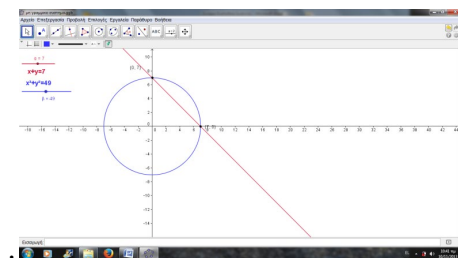
Πειραματίζονται και ανακαλύπτουν ότι, όταν το σύστημα έχει 2 λύσεις τότε τα δύο σημεία λύσεων είναι συμμετρικά ως προς την ευθεία $y=x$.



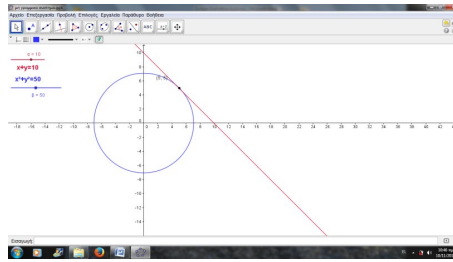
Σύμφωνα με το φύλλο εργασίας στο σημείο αυτό οι μαθητές λύνουν γραφικά το σύστημα για $\alpha=13$ και $\beta=69$ και διαπιστώνουν ότι το σύστημα δεν έχει λύση μιας και βλέπουν ότι δεν υπάρχει σημείο τομής των γραφημάτων.



Όταν οι δύο λύσεις του συστήματος είναι σημεία των αξόνων $x x'$ και $y y'$ σύμφωνα με το φύλλο εργασίας οι μαθητές αναζητούν την σχέση του α με το β . Έτσι διαπιστώνουν με πειραματισμό με τους δύο δρομείς ότι αυτό συμβαίνει όταν το $\beta^2=\alpha$.



Στη συνέχεια το φύλλο εργασίας ζητάει από τους μαθητές να πειραματιστούν ξανά και να βρουν κατάλληλες τιμές για τα α και β ώστε το σύστημα να έχει μοναδική λύση. Μετά από προσπάθεια βρίσκουν αρκετά ζευγάρια τέτοιων τιμών. Όπως $\alpha=10$, $\beta=50$ και $\alpha=3$, $\beta=4,5$ και $\alpha=14$, $\beta=98$.



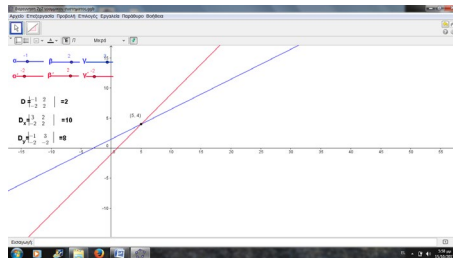
1ο Φύλλο εργασίας

Στην άλγεβρα να πληκτρολογήσετε την εξίσωση μιας ευθείας. Στη συνέχεια βάλτε τρεις δρομείς a , b και γ στη θέση των συντελεστών του x , του y και του σταθερού όρου αντίστοιχα παραμετροποιώντας την ευθεία. Διερευνήστε τη συμπεριφορά της ευθείας ε : $ax + by = \gamma$ καθώς μεταβάλλονται οι τιμές των συντελεστών a, b, γ .

1. Τι παρατηρείται αν a είναι σταθερό; Τι αν b είναι σταθερό; Τι αν γ είναι σταθερό;
2. Πότε η ευθεία ε : $ax + by = \gamma$ γίνεται παράλληλη στον άξονα xx' ;
3. Πότε δεν ορίζεται η ευθεία (ε);
4. Πότε περνάει από την αρχή των αξόνων η ευθεία (ε);
5. Πότε το τρίγωνο OAB γίνεται ισοσκελές;
6. Διερευνήστε τη σχέση του συντελεστή διεύθυνσης λ με τα a και b της ευθείας.

2ο Φύλλο εργασίας

Στην οθόνη προβάλλονται οι γραφικές παραστάσεις των ευθειών $ax + by = \gamma$ και $a'x + b'y = \gamma'$ και οι ορίζουσες του συστήματος 2×2 των δύο εξισώσεων αυτών.

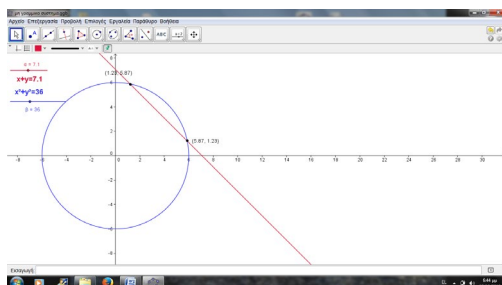


1. Μετακινήστε κατάλληλα τους δρομείς ώστε οι δύο ευθείες να γίνουν παράλληλες.
2. Παρατηρήστε τις ορίζουσες και αλλάξτε τις τιμές των δρομέων ώστε οι ευθείες να είναι πάλι παράλληλες.
3. Πότε ένα γραμμικό σύστημα 2 εξισώσεων με 2 αγνώστους είναι αδύνατο;
4. Μπορείτε να δημιουργήσετε 3 διαφορετικά συστήματα 2 εξισώσεων με 2 αγνώστους που να έχουν λύση το ζεύγος $(-1, 2)$;

3ο Φύλλο εργασίας

Τι παριστάνει η εξίσωση $x^2 + y^2 = 4$; Πληκτρολογήστε την εξίσωση στην περιοχή της άλγεβρας στο geogebra.

Στην οθόνη προβάλλεται η γραφική παράσταση της ευθείας $x + y = \alpha$ και του κύκλου $x^2 + y^2 = \beta$. Στο σύστημα των δύο εξισώσεων μπορείτε να αλλάξετε τα δεύτερα μέλη από τους δρομείς α και β .



1. Να εξετάσετε τη σχέση που έχουν οι λύσεις του συστήματος (αν υπάρχουν) για τις διάφορες τιμές των α και β .
2. Να λύσετε γραφικά το σύστημα όταν $\alpha=13$ και $\beta=89$.
3. Να εξετάσετε τη σχέση των α , β όταν οι λύσεις του συστήματος είναι σημεία των δύο αξόνων xx' και yy' .
4. Να βρείτε κατάλληλες τιμές για τα α και β ώστε το σύστημα να έχει μία μόνο λύση(ένα μόνο ζεύγος (x,y)).

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου όπως για παράδειγμα αν οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν την συμπεριφορά της ευθείας $ax+by=\gamma$ για τις διάφορες τιμές των συντελεστών ή αν μπορούν να παρατηρήσουν το ρόλο της ορίζουσας στο σύστημα των δύο εξισώσεων με δύο αγνώστους. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι κάτι τέτοιο δεν υλοποιήθηκε εξετάζει τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο. Ελέγχει επίσης την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο. Τέλος μετά από κάθε εφαρμογή του σεναρίου επανεκτιμά την δομή του σεναρίου και σχεδιάζει νέες δυνατότητες και επεκτάσεις.

Συμπεράσματα

Το σενάριο αξιοποιεί το λογισμικό geogebra που είναι ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού αφού ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετάσχει ενεργά να πειραματισθεί και να ανακαλύψει πράγματα που δύσκολα θα ανακάλυπτε με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Σε συνδυασμό με την εργασία σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες δύσκολες για αυτούς ανταλλάσσοντας απόψεις μεταξύ τους στα διάφορα στάδια του σεναρίου. Οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής επιτεύχθηκαν αφού οι μαθητές ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας συνεργάστηκαν μεταξύ τους, πειραματίστηκαν και οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα που

δύσκολα θα κατέληγαν με διαφορετικό τρόπο. Οι μαθητές από την αρχή έδειξαν ενθουσιασμένοι με το εγχείρημα, το βρήκαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκαν με ζήλο σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του σεναρίου. Στο τέλος ζήτησαν να επαναλάβουμε αντίστοιχες ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες με τη βοήθεια λογισμικού και στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Elliniadou, E., Kleftaki, Z., & Balkizas, N. (2008). I Symvoli ton Paidagogikon Prosengiseon gia tin katanoisi tou fainomenou tis Mathisis. Athina: P.A.K.E.

Matsangouras, I. (2000). Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi. Athina, Grigoris.

Raptis, A., Rapti, A. (2005). Mathisi kai didaskalia stin epochi tis pliroforias, Oliki Prosengisi. Tomos A'. Athina: Raptis.

Slavin, R. (2007). Ekpaideftiki Psychologia: Theoria kai praxi. Athina, Metaichmio.

Διδακτικό σενάριο στην Β Γυμνασίου για την εννοιολογική κατανόηση της ομαλής ταχύτητας με χρήση νέων τεχνολογιών.

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.. 70, M.Sc.

Στράτη Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04

Ευαγγέλου Κ. Ευάγγελος, Αν. Καθηγητής, Τμήμα Φυσικής, 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 σήμερα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, στο παρόν διδακτικό σενάριο παρουσιάζεται μια πρόταση που αφορά στην κατανόηση των εννοιών της θέσης, του χρόνου αλλά και της ταχύτητας ενός κινητού στη Μηχανική (Φυσική), με χρήση ρομποτικής, φωτοεκπεμπουσών διόδων (LED), φωτοανιχνευτών και ενός μικροελεγκτή για τον έλεγχο της διάταξης, σε ένα ομαδοσυνεργατικό και εποικοδομητικό διδακτικό περιβάλλον Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές της Β' Γυμνασίου.

Teaching scenario in the B Gymnasium (8th grade) for the conceptual understanding of average velocity using new technologies.

Pantazis Spyros, Primary Teacher, M.Sc.

Strati Chrysa, Teacher of Secondary School, P.E.04

Evangelou K. Evangelos, Assoc. Prof., Dept of Physics, Univ. of Ioannina

Abstract

The integration of modern practices and learning tools in the educational environment to provide knowledge and cultivate skills is one of the most important challenges of modern education. In this context, the present teaching scenario, a proposal is presented which is related to the understanding of the concepts of position, time and velocity of a moving vehicle in Mechanics (Physics), using robotics, light emitting diodes (LEDs), light detectors and a microcontroller for the control of the device, in a collaborative and constructive teaching environment. It is addressed mainly to students in the 2nd Gymnasium (8th Grade).

Λέξεις κλειδιά: Ταχύτητα, χρόνος, απόσταση, ομαλή κίνηση, Arduino.

Keywords: Velocity (Speed), time, distance, constant speed motion, Arduino.

Ταυτότητα Σεναρίου

Τάξη: Β Γυμνασίου

Γνωστικό αντικείμενο: Φυσική Κεφάλαιο: Κινήσεις

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Σχολική Αίθουσα, Εργαστήριο Πληροφορικής

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: Τρεις (3) ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, βιντεοπροβολέας, ρομπότ Thymio, Arduino UNO

Σύντομη περιγραφή σεναρίου - Θεωρητικό πλαίσιο

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η ραγδαία εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας έφερε αναπόφευκτα και σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία με ιδιαίτερη αυτή της ευκολίας πρόσβασης στη γνώση. Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα της τεχνολογικής έκρηξης είναι η εύκολη και φτηνή παραγωγή υλικών, χρηστικών εργαλείων αλλά και ολοκληρωμένων διατάξεων, που μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επειδή πρόκειται για νέα προϊόντα και υπηρεσίες, η εξοικείωση και, προπάντων, ο εγγραμματισμός μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της εκπαίδευσης (Μιχαηλίδης Γ., 2007). Προβάλλει έτσι επιτακτικά η ανάγκη για μια αποτελεσματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ), η οποία οφείλει να εξελιχθεί και, μέσα από τη χρήση νέων Τεχνολογιών, αφενός να μπορέσει να εισάγει πιο ομαλά και εύκολα νέες έννοιες ΦΕ στους μαθητές και αφετέρου να εισάγει και να μελετήσει τις έννοιες αυτές χρησιμοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία τα οποία οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν σε πληθώρα καθημερινών δραστηριοτήτων η στον εργασιακό τους χώρο. Ένα απλό παράδειγμα είναι η χρήση κινητών ή φωτογραφικών μηχανών που μπορούν να καταγράψουν και να αποθηκεύσουν βίντεο: από απλό παιχνίδι με εικόνες και φως μπορεί να εξελιχθεί σε σύγχρονη μηχανή καταγραφής στοιχείων και χρονικών διαστημάτων για τις ανάγκες ενός πειράματος Φυσικής (phyphox). Γίνεται δε εύκολα κατανοητό ότι η επιστήμη της Πληροφορικής σε διάφορες μορφές, αποτελεί σημαντική συνιστώσα των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και, για πολλούς, ταυτίζεται με αυτές (Μιχαηλίδης Γ., 2007). Επιπλέον, όπως ήταν αναμενόμενο η εκπαιδευτική Τεχνολογία και η Πληροφορική πυροδότησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την αναζήτηση νέων διδακτικών μεθόδων τόσο στην κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών όσο και για την πειραματική προσέγγιση φαινομένων της Φυσικής.

Επιπλέον, η συνεχής εξέλιξη στην ηλεκτρονική οδήγησε σήμερα στην κατασκευή διατάξεων με διαστάσεις λίγων νανομέτρων που έδωσαν τη δυνατότητα για κατασκευή πολύπλοκων ολοκληρωμένων κυκλωμάτων σε πολύ χαμηλές τιμές και με εξαιρετικές επιδόσεις από πλευράς ταχύτητας επεξεργασίας.

Μια ενδιαφέρουσα κατηγορία μικρο- και νανοηλεκτρονικών διατάξεων είναι και οι αισθητήρες που ανταποκρίνονται σε σωρεία ερεθισμάτων όπως το φως, ο ήχος, οι καιρικές συνθήκες κλπ. Χαρακτηρίζονται από μικρό μέγεθος, ελάχιστες ενεργειακές απαιτήσεις και πολύ χαμηλές τιμές. Οι νέοι αυτοί αισθητήρες σε συνδυασμό με την εξέλιξη στο υλικό και στο λογισμικό Πληροφορικής δίνουν τη δυνατότητα πολλών, γρήγορων και ακριβέστερων μετρήσεων πολλών φυσικών μεγεθών. Αυτοί οι αισθητήρες, αποτελούν και σημαντικό μέρος πιο πολύπλοκων προγραμματιζόμενων ηλεκτρικών συσκευών που είναι τα γνωστά σε όλους ρομπότ. Όπως ήταν αναμενόμενο η χρήση αυτοματισμών και έξυπνων μηχανών έφερε γρήγορα και αντίστοιχες εκπαιδευτικές εφαρμογές της ρομποτικής.

Η εκπαιδευτική ρομποτική ως εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, να καταλάβουν καλύτερα βασικές έννοιες και νόμους της Φυσικής (Mastorodimos, 2017). Ενδιαφέρον

στοιχείο είναι ότι έχουν ήδη εμφανιστεί αρκετοί κατασκευαστές που συνέδεσαν γνωστά και ελκυστικά παιχνίδια κατασκευών με μικροελεγκτές/ρομπότ για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών εφαρμογών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Arduino, Thymio, Lego). Σε όλες δε τις περιπτώσεις το υλικό (hardware) συνδυάστηκε με κατάλληλο αντικειμενοστραφές περιβάλλον προγραμματισμού ώστε να διευκολύνονται εκπαιδευτικοί και μαθητές να αναπτύξουν εξαιρετικές εφαρμογές.

Η διδακτική προσέγγιση του προτεινόμενου 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 1. Ενεργοποίηση: Πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών
• με ανάδειξη των αρχικών τους αντιλήψεων • διατύπωση ερωτημάτων έρευνας με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή
Φάση 2. Διερεύνηση: Σχεδιασμός και πραγματοποίηση έρευνας από τους μαθητές/τριες
• με στόχο την απάντηση των ερωτημάτων που είχαν θέσει • με χρήση φύλλων εργασίας (διατύπωση ερωτήματος, διατύπωση υποθέσεων, αναγνώριση μεταβλητών, περιγραφή πειραματικής διαδικασίας, συλλογή υλικών, εκτέλεση πειραμάτων με υλικά κυρίως καθημερινής χρήσης, καταγραφή των δεδομένων)
Φάση 3. Ερμηνεία.
• Επεξεργασία των δεδομένων • Εξαγωγή συμπερασμάτων • Διατύπωση των αντίστοιχων νόμων των φυσικών φαινομένων
Φάση 4. Εφαρμογή.
• Εφαρμογή της γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές/τριες σε νέα προβλήματα (κυρίως από την καθημερινότητα τους)
Φάση 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 μελετούν την ευθύγραμμη και ομαλή κίνηση ενός οχήματος, αξιοποιώντας την τεχνολογία της ρομποτικής, διατάξεων νανοηλεκτρονικής και ενός μικροελεγκτή Arduino -UNO .

Στοχοθεσία

Οι σκοποί της διδασκαλίας της Φυσικής στο Γυμνάσιο εντάσσονται στους γενικότερους σκοπούς, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ για τις Φυσικές επιστήμες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου της

έννοιας της «Ευθύγραμμης και Ομαλής Κίνησης» ενός σώματος. Για την κατανόηση της έννοιας της ταχύτητας, που χαρακτηρίζει την κίνηση αυτή, είναι απαραίτητη η πρότερη γνώση εννοιών όπως η θέση, η απομάκρυνση, το διάστημα και ο χρόνος (χρονικό διάστημα και στιγμιαίος) κίνησης του σώματος.

Στόχοι

1. Γνωστικοί: Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές πειραματικά:

- Να προσδιορίζουν τη θέση αντικειμένου σε σχέση με ένα σημείο αναφοράς.
- Να υπολογίζουν τη μετατόπιση ενός αντικειμένου που κινείται.
- Να σχεδιάζουν την τροχιά ενός κινητού.
- Να διακρίνουν τη διαφορά χρονικής στιγμής και χρόνου (χρονικού διαστήματος).
- Να ορίζουν τη μέση ταχύτητα καθώς και τη μονάδα μέτρησης της στο S.I.
- Να προσδιορίζουν τα διανυσματικά χαρακτηριστικά της ταχύτητας.
- Να επιλύουν προβλήματα που περιλαμβάνουν μετατόπιση, ταχύτητα και χρόνο.
- Να διατυπώνουν τον ορισμό της ομαλής Κίνησης
- Να χρησιμοποιούν τα διαγράμματα θέσης- χρόνου και ταχύτητας-χρόνου για κινήσεις σε μια διάσταση, προκειμένου να καθορίζουν την κατάσταση κίνησης ενός σώματος (ακίνητο, κίνηση με σταθερή ταχύτητα).

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 των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη συνεργατικού και συλλογικού πνεύματος.

Εναλλακτικές ιδέες μαθητών

- Δύο γειτονικά σώματα πρέπει να έχουν την ίδια ταχύτητα.
- Η ταχύτητα είναι μια δύναμη.
- Η ταχύτητα είναι μονόμετρο μέγεθος. Άλλο πράγμα είναι το διάνυσμα.
- Ένα κινούμενο αντικείμενο έχει μέσα του μια δύναμη, που το διατηρεί σε κίνηση.
- Ένα κινούμενο αντικείμενο σταματάει όταν καταναλωθεί η δύναμή του. Αντωνίου, Α., Driver R., et.al.(2000).

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

- Το εισαγωγικό ερέθισμα αποτυπώνεται στο φύλλο εργασίας και στηρίζεται στη διαπίστωση αυτή των μαθητών.

- *Αφού χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες με τυχαίο τρόπο, δίνονται σε κάθε ομάδα ένα φύλλο χαρτί και προβάλλονται στο βιντεοπροβολέα σχετικές εικόνες και βίντεο μέσω ενός αρχείου παρουσιάσεων, που περιλαμβάνει στοχευμένες ερωτήσεις όπως:*
 - Ένα σώμα που πέφτει έχει πάντα την ίδια ταχύτητα;
 - Ένα αυτοκίνητο που κινείται από μία πόλη σε μία άλλη έχει σταθερή ταχύτητα;
 - Μπορεί δυο οχήματα να έχουν σταθερή ταχύτητα αλλά το ένα να τρέχει πιο γρήγορα από το άλλο;
 - Πως θα μετρήσουμε την ταχύτητα (σε ποιες μονάδες) ώστε να φανεί ότι ένα όχημα τρέχει πιο γρήγορα από το άλλο;
- *Οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις απαντήσεις και κάθε ομάδα, μέσω ενός συντονιστή, τον οποίον έχει επιλέξει μόνη της 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

Δραστηριότητες

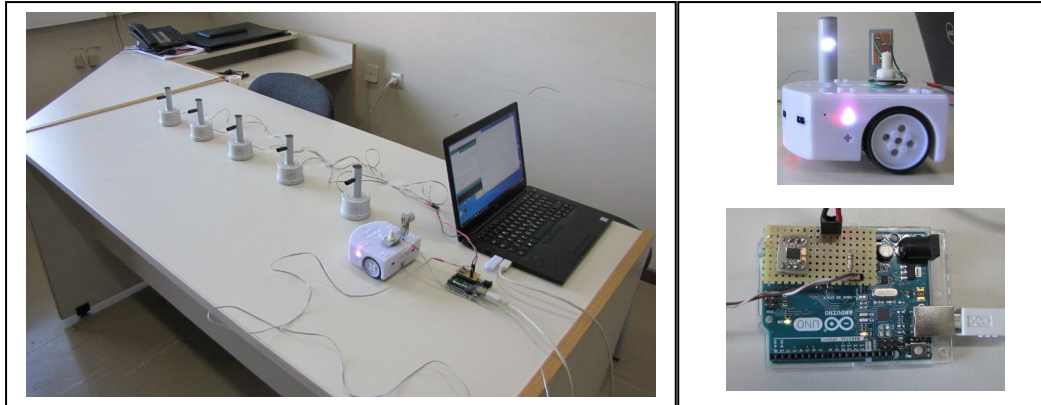
- **Πείραμα:** Σημείο αναφοράς και μετατόπιση - Προσδιορισμός θέσης σώματος και υπολογισμός μέσης ταχύτητας.

Η πειραματική διαδικασία φαίνεται στο σχήμα 1 που δείχνει το ρομπότ Thymio να κινείται σε ευθύγραμμη τροχιά. Φέρει επάνω του μια φωτοδίοδο συνδεδεμένη με τον μικροελεγκτή (Arduino) που ελέγχει όλη τη διάταξη.

Στη μία πλευρά της οριζόντιας τροχιάς έχουν τοποθετηθεί από τους μαθητές 5 λαμπτήρες LED (ενδεικτικός αριθμός) σε αποστάσεις $x_1, \dots, x_5$ που έχουν μετρηθεί από τους ίδιους πριν την έναρξη της κίνησης. Για λόγους κατανόησης των εννοιών της μετατόπισης από την αρχική θέση x_0 και του διαστήματος κίνησης θα θεωρηθεί ότι η αρχή μέτρησης των διαστημάτων ($x_0=0\text{cm}$) βρίσκεται πριν από το πρώτο LED.

Στη συνέχεια τίθεται σε κίνηση το κινητό. Με κατάλληλο προγραμματισμό το ρομπότακι Thymio κινείται με σταθερή και σχετικά μικρή ταχύτητα (περίπου $1-5\text{cm/sec}$). Ο προγραμματισμός του ρομπότ δεν αποτελεί τμήμα της παρούσας εργασίας ενώ σχετικές οδηγίες υπάρχουν σε ξεχωριστή αναφορά (Pantazis, S., 2021) και ενδεικτικά στιγμιότυπα φαίνονται στο Παράρτημα Ι. Ένα σημαντικό στοιχείο της προτεινόμενης δραστηριότητας είναι ότι στη θέση του ρομπότ μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε κατάλληλο (από πλευράς μεγέθους) τηλεκατευθυνόμενο όχημα του εμπορίου.

Κάθε φορά που ο φωτοανιχνευτής πάνω στο όχημα περνά μπροστά από ένα LED, καταγράφεται ο χρόνος ($t_1, t_2, \dots, t_5$) και, στο τέλος της διαδρομής, αποθηκεύεται κατάλληλα στον υπολογιστή που συνδέεται με τον Arduino.



Σχήμα 1. α) Πειραματική διάταξη. β) Η φωτοδίοδος προσαρμοσμένη πάνω στο ρομπότ Thymio. γ) Η βάση του Arduino UNO με την πλακέτα εισόδου από τη φωτοδίοδο.

Έτσι με το τέλος της κίνησης του οχήματος οι πειραματιστές έχουν στη διάθεσή τους ένα πίνακα με τις πειραματικές τιμές του Διαστήματος (Δx) και του χρόνου t όπως φαίνεται στις δύο πρώτες στήλες του πίνακα 2:

X (cm)	t (sec)	Δx (cm)	Δt (sec)	Ταχύτητα V(cm/sec)	Δx_1 (cm)	Δt_1 (sec)	Ταχύτητα V ₁ (cm/sec)
5	2,80	0	0	0,00	0	0	0,00
25	6,85	20	4,05	4,94			
46	11,00	21	4,15	5,06	41	8,2	5,00
64	14,61	18	3,61	4,99			
85	18,79	21	4,18	5,02	39	7,79	5,01

Πίνακας 2. Πειραματικές τιμές Διαστήματος (Δx), χρόνου (t) και υπολογισμός ταχυτήτων από τις μετρήσεις αυτές.

- **Υπολογισμός ταχύτητας με υπολογισμό του λόγου $v = \Delta x / \Delta t$.**

Από τις τιμές του πίνακα 2 οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν την έννοια του στιγμιαίου χρόνου (t) και του χρονικού διαστήματος (Δt). Οι τιμές της απόστασης (X cm) από κάποιο σημείο που ορίζεται σαν αρχή των αποστάσεων ($x_0 = 0$ cm) φαίνονται στην πρώτη στήλη του πίνακα. Με την έναρξη της κίνησης του οχήματος ξεκινά και η μέτρηση του χρόνου από το Arduino. Οι απόλυτες χρονικές στιγμές (Χρόνος, t) δίνονται στη δεύτερη στήλη του πίνακα 2.

Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι, για να ελέγξουν αν η κίνηση είναι ομαλή, πρέπει αρχικά να υπολογίσουν -από τις τιμές του Πίνακα 2- τα χρονικά διαστήματα (Δt), που χρειάστηκε το κινητό για να διανύσει τα αντίστοιχα διαστήματα (Δx) από ένα LED έως το επόμενο. Με τις τιμές αυτές σχηματίζουν τις δύο επόμενες στήλες του Πίνακα 2 και ακολουθεί ο υπολογισμός των λόγων $\Delta x / \Delta t$. Η πρώτη σημαντική έννοια που συνάγεται από τον πίνακα 2 είναι ο ορισμός της **ταχύτητας** (ίση με το λόγο $v = \Delta x / \Delta t$). Η δεύτερη εξίσου σημαντική παρατήρηση αφορά στην έννοια της

κίνησης με **ομαλή** ταχύτητα, που χαρακτηρίζεται σαν την κίνηση εκείνη κατά την οποία διαγράφονται «ίσα διαστήματα σε ίσους χρόνους».

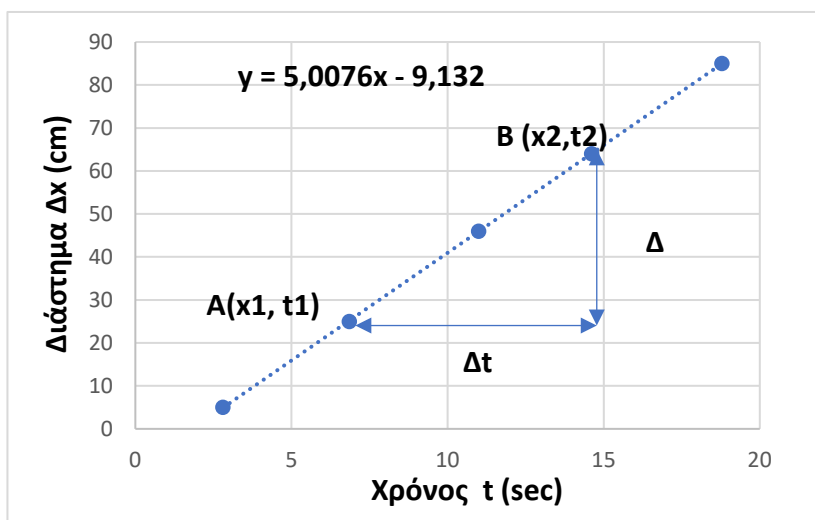
Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να υπολογίσουν τον λόγο $v = \Delta x / \Delta t$ για άλλα τυχαία ζεύγη διαστημάτων και αντιστοίχων χρόνων. Να παρατηρήσουν δηλαδή, υπολογίζοντας τους χρόνους που χρειάζεται το κινητό για να διανύσει την απόσταση τυχαία επιλεγμένων LED (π.χ. την απόσταση μεταξύ LED1 και LED3 ή μεταξύ LED3 και LED5), ότι ο λόγος αυτός είναι σταθερός. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, οι αντίστοιχες υπολογισμένες τιμές ταχύτητας υποδεικνύουν ότι η ταχύτητα ($v = \Delta x / \Delta t$) είναι σταθερή ενδυναμώνοντας έτσι την ήδη κατακτηθείσα γνώση της έννοιας ταχύτητας.

Τέλος, από τις τιμές της ταχύτητας που υπολογίζονται στον πίνακα 3, μπορεί να γίνει και συζήτηση με τους μαθητές για το πού κατά τη γνώμη τους οφείλεται η αδυναμία στον υπολογισμό μιας τιμής ταχύτητας και μόνο. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μέτρηση και πρέπει να συζητηθούν είναι (ενδεικτικά) οι ακόλουθοι:

- Είναι πράγματι σταθερή η ταχύτητα καθόλη τη διάρκεια της μέτρησης;
- Είναι σωστή/ακριβής η μέτρηση της θέσης των LED, άρα και των $x_1, \dots, x_5$;
- Είναι ακριβής η μέτρηση του χρόνου;
- Σημαντική παρανόηση: Ό,τι μετريέται από ηλεκτρονικό όργανο είναι πάντα σωστό;

Υπολογισμός ταχύτητας με βοήθεια γραφικής παράστασης

Μία διαφορετική προσέγγιση μπορεί να δοθεί μέσα από τη δημιουργία γραφήματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, με τις τιμές των Δx και Δt του πίνακα 2 κατασκευάζουν τη Γραφική Παράσταση 1 που ακολουθεί.



Σχήμα 2. Γραφική Παράσταση του Διαστήματος Δx (cm) σε συνάρτηση του χρόνου Δt (sec) στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση.

Αρχικά χαράσσεται η ευθεία (στο σχήμα διάστικτη) που περνά από τα πειραματικά σημεία (στο σχήμα μεγάλες κουκίδες). Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό στους μαθητές ότι σαν **κλίση** της ευθείας ορίζεται ο λόγος $\lambda = (x_2 - x_1) / (t_2 - t_1)$ και ότι η κλίση μιας

ευθείας είναι σταθερή, ανεξάρτητα από τα σημεία (A,B) που πιθανώς θα επιλεγούν για να υπολογιστεί. Ο λόγος αυτός λ είναι όμως ίδιος με τον ορισμό της ταχύτητας $v (= \Delta x / \Delta t)$ και συνεπώς οι μαθητές συνδυάζουν με τον τρόπο αυτό δύο αναλύσεις (μία υπολογιστική και μία γραφική) που δίνουν και οι δύο τη δυνατότητα υπολογισμού της ταχύτητας στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση.

Οι ομάδες εκτελούν τις δραστηριότητες 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.

- Συζήτηση για τις μονάδες μέτρησης του χρόνου, του διαστήματος και της ταχύτητας. Οι μαθητές έχουν μετρήσει τις αποστάσεις σε εκατοστά (cm) ενώ ο χρόνος δίνεται από τον μικροελεγκτή σε δευτερόλεπτα (sec). Από τον τρόπο υπολογισμού της ταχύτητας ($v = \Delta x / \Delta t$) προκύπτει εύκολα για τους μαθητές η μονάδα μέτρησης της ταχύτητας σε cm/s. Εξηγείται στο σημείο αυτό η έννοια ενός διεθνούς συστήματος μέτρησης (SI) και η μονάδα της ταχύτητας στο σύστημα αυτό ορίζεται ως m/s. Ζητείται από τους μαθητές να μετατρέψουν το αποτέλεσμα που βρήκαν σε μονάδες του SI.
- Τέλος ζητείται από τους μαθητές να μετατρέψουν την ταχύτητα που βρέθηκε σε μονάδες Km/h. Η τιμή της ταχύτητας που προκύπτει είναι πολύ μικρή και αυτό αποτελεί έναυσμα για τη συζήτηση στην επόμενη φάση 4.

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.

Τρία θέματα που τίθενται για συζήτηση είναι:

I). Η ακρίβεια στη μέτρηση μήκους και χρόνου

II). Για μια συνηθισμένη ταχύτητα ενός αυτοκινήτου (πχ τα 50 Km/h εντός πόλεως) ποια είναι η τιμή της στο SI (m/s); Πόση είναι η ταχύτητα με την οποία διασχίζουμε το δρόμο; Όταν θέλουμε να διασχίσουμε ένα δρόμο 5 μέτρων και βλέπουμε ένα αμάξι η μοτοποδήλατο να έρχεται προς το μέρος μας σε απόσταση 20 μέτρων από μας είναι ασφαλές να διασχίσουμε το δρόμο;

III). Πως μετριέται η ταχύτητα στο αυτοκίνητο ή στο ποδήλατό μας; Είναι ασφαλής η μέτρηση;

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 μαθητών προς τις αντίστοιχες επιστημονικές.

Συμπεράσματα - Γενικότερες παρατηρήσεις

Μέσα από αυτή την διδακτική πρόταση διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της ρομποτικής και των νέων τεχνολογιών στην εννοιολογική κατανόηση και μάθηση της έννοιας ταχύτητας στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενισχύουν τις απόψεις και άλλων ερευνητών, οι οποίοι επισημαίνουν ότι τόσο οι νέες τεχνολογίες όσο και η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελούν αποτελεσματικά μαθησιακά εργαλεία, τα οποία να προσελκύουν τους μαθητές και υποστηρίζουν την εμπλοκή τους στη φιλοσοφία του STEM (Lapierre H., 2017, Bybee, R., 2010, Mastorodimos D., Psycharis S., 2017).

Αναφορές

- Bybee R., Taylor J., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbrook A., & Landes N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness. Colorado Springs: BSCS
- Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: A (2020) vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V., (2000), «Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών, Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών», Αθήνα, 2000, σελ.277-280,282-285.
- Lapierre, H. G., Charland, P. & Skelling-Desmeules, Y. (2017), «Educational robotics: impact on students' interest and performance during a chemistry laboratory.» *Proceedings of the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA) "Research, practice and collaboration in science education"*, August, Dublin City University, Dublin, Ireland.
- Mastorodimos D., Psycharis S., (2017), Praktika Ergasiwn 5th Panhellenio Synedrio «Entaksi ke xrisi ton TPE stin Ekpedeftiki Diadikasia», pp. 1035-1041, Athens, 21-23 April 2017. ISSN 2529-0924, ISBN 978-618-83186-0-1.
- Michaelides G. (2007), 5th Panhellenio Sinedrio «Didaktiki Fysikon Epistimon ke Nees Texnologies Stin Ekpedeysh», University of Ioannina, 15-18 March 2007. (<http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/pdfs/210-5.pdf>)

Pantazis, S., (2021), Endeiktikes efarmoges se Arduino kai Thymio apostellontai choris epivarynsi apo tous syngrafeis.

Ηλεκτρονικές πηγές

Phyphox: <https://phyphox.org>

Thymio: <https://www.thymio.org>

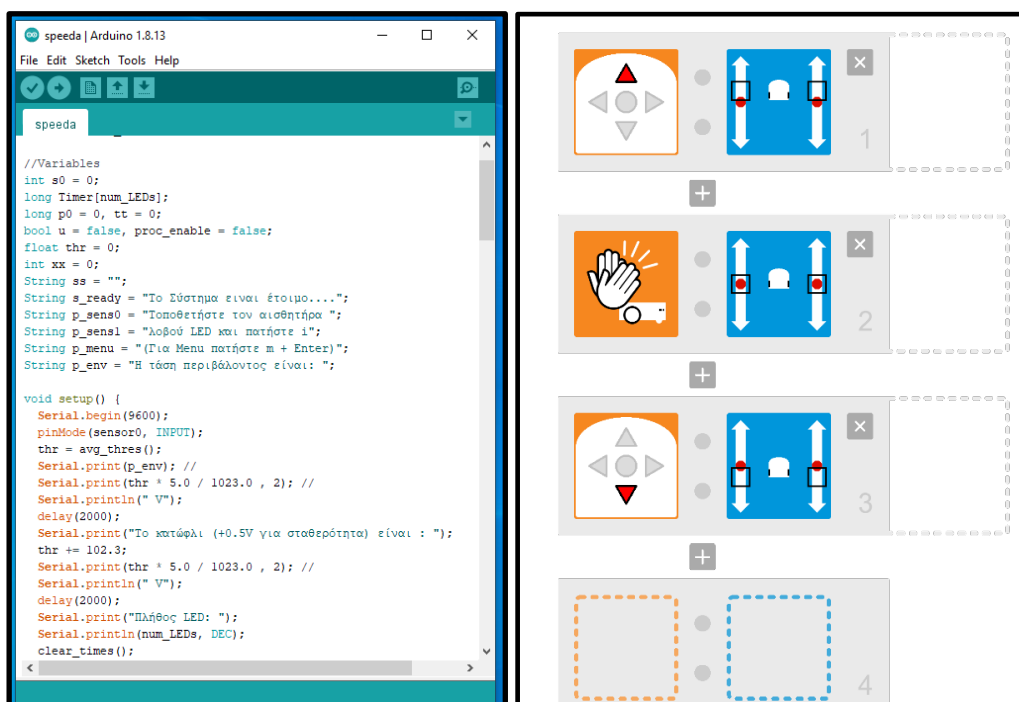
Arduino: <https://www.arduino.cc/>

Antoniou, A, <http://edu-gate.minedu.gov.gr/PortalLibrary/>

Παράρτημα Ι.

Ο προγραμματισμός του ρομπότ Thymio γίνεται μέσω απλών εντολών της αντικειμενοστραφούς γλώσσας που διαθέτει στην ανάλογη σουίτα η κατασκευάστρια εταιρεία (www.thymio.org/suite). Μια απλή εκδοχή του φαίνεται στο Σχήμα 3α που ακολουθεί. Ορίζει την έναρξη κίνησης προς τα εμπρός η πίσω με το τηλεχειριστήριο ή με επαφή και σταμάτημα με απότομο ήχο (παλαμάκια ή χτύπημα στο τραπέζι).

Ο προγραμματισμός του Arduino UNO έγινε με στόχο τη μέτρηση πέντε αποστάσεων και των αντίστοιχων χρόνων για την πειραματική διάταξη που φαίνεται στο σχήμα 1. Μέρος του προγράμματος που κατασκευάστηκε στο περιβάλλον του Arduino IDE φαίνεται στο Σχήμα 3β.



Σχήμα 3. (α) Προγραμματισμός του ρομπότ Thymio στην αντικειμενοστραφή σουίτα του. (β) Προγραμματισμός του Arduino UNO για τη μέτρηση των χρόνων.

Μοντελοποίηση/σχηματοποίηση με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας σε μαθητές με δυσαριθμησία

Τσικριτισή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ. Ed., Ph.D

Σαλβαράς Ιωάννης, Καθηγητής Διδακτικής Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Στασινός Δημήτρης, Καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Παν. Λευκωσίας

Μοσκοφόγλου-Χιονίδου Μαρία, Καθηγήτρια Διδακτικής Μαθηματικών Παν. Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να προσδιορίσει τη συμβολή των σχηματοποιήσεων/μοντελοποιήσεων, ως μέσου κωδικοποίησης και ως διαμεσολαβητικού παράγοντα τύπου σκαλωσιάς με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας, στη βελτίωση της εκμάθησης της αλγοριθμικής επίλυσης της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, μαθητών με δυσαριθμησία, ηλικίας 8-9 ετών. Η θεωρητική λογική της έρευνας, θεμελιώνεται στο μεταθετικιστικό παράδειγμα έρευνας με διενέργεια πειραματικής έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης, με επιλογή της εμπειρικής ερευνητικής μεθόδου. Η προκύπτουσα ερευνητική εργασία ενημερώνει την έρευνα με μοναδικά ευρήματα που παρέχουν υποστήριξη των μοντελοποιήσεων/σχηματοποιήσεων με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας στους μαθητές με δυσαριθμησία και εποικοδομούν στον καμβά των υπαρχουσών ευρημάτων της βιβλιογραφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσαριθμησία, μοντελοποίηση/σχηματοποίηση, γνωστική μαθητεία

Modeling/formatting with the strategy of teaching cognitive apprenticeship in students with dyscalculia

Tsikritsi Aikaterini, Teacher at Priomary School, M. Ed., Ph.D

Salvaras Ioannis, Professor of Didactics, University of Nicosia

Stasinou Dimitris, Professor of Special Education, University of Nicosia

Moskofoglou-Chionidou Maria, Professor of Math. Teaching at the Un. of the Aegean

Abstract

The present study attempted to determine, the contribution of formatting/modeling, as a coding tool and as a scaffolding type mediator with the teaching strategy of cognitive apprenticeship, in improving the learning of algorithmic solution of addition-addition and subtraction, students with dyscalculia at age 8-9 years old. The theoretical logic of the research is based on the meta-statistical example of research by conducting an experimental research of an individual case, by choosing the empirical research method. The resulting research paper informs the research with unique findings that provide support for modeling / formatting with the strategy of teaching cognitive apprenticeship to students with numeracy and build on the canvas of existing findings in the literature.

Key words: dyscalculia, formatting/modeling, cognitive apprenticeship

Εισαγωγή

Ενώ η μαθηματική επάρκεια είναι εφικτή στους περισσότερους μαθητές στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, η ουσιώδη αυτή γνωστική ικανότητα υπονομεύεται στους μαθητές που εμφανίζουν δυσαριθμησία. Πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία, σύμφωνα με το DSM – V (2013, σελ 67), εμφανίζεται ως προσδιοριστής της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής, κωδικοποιείται με τον αριθμό 315.1 (F81.2) ως Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή με δυσκολία στα μαθηματικά ή/και εναλλακτικά δυσαριθμησία, με δυσκολίες στην *αίσθηση των αριθμών*, στην *απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων*, στον *ακριβή ή ευχερή υπολογισμό* και στον *ακριβή μαθηματικό λογισμό*.

Αν και την τελευταία δεκαετία η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο διανύει μια περίοδο μεγαλύτερης ανάπτυξης, η οποία συναρτάται αφενός με τη δυσμένεια που μπορεί η διαταραχή να επιφέρει σε πολλαπλούς τομείς στη ζωή του παιδιού και αφετέρου με το υψηλό ποσοστό επιπολασμού, το οποίο ανέρχεται στο 3-6,5% του πληθυσμού (Στασινός, 2013), πολλά ζητήματα παραμένουν υπό διερεύνηση ή/και άγνωστα. Μεταξύ αυτών είναι οι προσπάθειες εξεύρεσης και εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων υποστήριξης της εννοιολογικής και διαδικαστικής μαθηματικής κατανόησης των μαθητών. Στη βάση της αντίληψης της αξίας της εφαρμογής ευρετικών (heuristic) στρατηγικών (στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, γνώσης και χρήσης μορφών αναπαραστάσεων και εργαλείων) που αναπτύχθηκε από τον Polya (1945), αρκετοί ερευνητές (van Garderen et al., 2016) προσπάθησαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας βασισμένες σε σχήματα (Schema-Based Instruction, SBI) με επίκεντρο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Στη βάση των πορισμάτων των μελετών αυτών υποστηρίζεται τόσο η αποτελεσματικότητα των οπτικών αναπαραστάσεων όσο και των στρατηγικών διδασκαλίας βασισμένες σε σχήματα (Schema-Based Instruction, SBI) στην επίλυση προβλημάτων.

Στον χώρο της ειδικής αγωγής ενώ η χρήση των οπτικών αναπαραστάσεων στα μαθηματικά αποτελεί μια έντονα συνιστώμενη πρακτική (Σαλβαράς, 2011· Σαλβαράς, & Σαλβαρά, 2011), και παρεμβατικές μελέτες πιστοποιούν τα οφέλη αυτής (van Garderen et al., 2016· Sharma, 2016), λίγα είναι γνωστά για τη γνώση και την εκπαιδευτική έμφαση που δίνουν σε αυτές οι ειδικοί εκπαιδευτικοί.

Από την άλλη, η βιβλιογραφία σχετικά με την πιο αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας, στην ανάπτυξη ενός στέρεου εννοιολογικού και διαδικαστικού υπόβαθρου στις βασικές μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, παραμένει λιγοστή και ακόμη περισσότερο η έρευνα σχετικά με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας στη διαδικαστική διευκόλυνση των αλγόριθμων των πράξεων μέσω των μοντελοποιήσεων/σχηματοποιήσεων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση-Εννοιολογική οριοθέτηση

Η μοντελοποίηση/σχηματοποίηση είναι μια δραστηριότητα σχηματικής απεικόνισης – αναπαράστασης μιας αλγοριθμικής διαδικασίας ή ενός προβλήματος ή ευρύτερα μιας μαθηματικής σχέσης (Κολέζα, 2009, σελ. 362, Σαλβαράς, 2011, σελ. 121). Αποτελεί μέσο αναπαράστασης των σημαντικότερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων μιας έννοιας με μια μορφή που είναι πιο εύκολη να ερμηνευθεί. Η μοντελοποίηση/σχηματοποίηση θεωρείται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά της διαίσθησης, καθώς παρέχει ιδέες που η διαίσθηση δεν μπορεί να παρέχει (Gravemeijer, 1999), και αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις πραξιακές και συμβολικές κωδικοποιήσεις. Σύμφωνα με τον Gravemeijer (1999), αποτελεί γέφυρα μεταξύ των «άτυπων πλαισιοθετημένων διαδικασιών λύσης και του τυπικού μαθηματικού συλλογισμού, ο οποίος συνδέεται με τη δημιουργία μιας νέας, για τους μαθητές, μαθηματικής πραγματικότητας» (σελ. 150).

Ειδικότερα, η μοντελοποίηση/σχηματοποίηση των αλγόριθμων των πράξεων αποτελεί τη διαδικασία της σχηματικής αναπαράστασης των ποσοτήτων με κάποιο κώδικα, μέσω του οποίου οι ποσότητες εμφανίζονται ως ξεχωριστές οντότητες, ώστε να υπολογίζονται ευκολότερα, αλλά και να είναι ορατή η ομαδοποίηση και η ανταλλαγή θέσης με βάση τις αρχές του δεκαδικού συστήματος (Σαλβαράς, 2011), για τη συγκρότηση της εννοιολογικής διεργασίας του αλγόριθμου. Κι ενώ ευρύτερα η ικανότητα της μοντελοποίησης αποτελεί στόχο των προγραμμάτων σπουδών στα μαθηματικά (Π. Ι., 2007, σελ. 7), στα πλαίσια του σχολείου η διαδικασία μοντελοποίησης απουσιάζει ή συρρικνώνεται στην έκθεση απλά των υπάρχοντων μοντέλων που το διδακτικό εγχειρίδιο προσφέρει (Κολέζα, 2009), χωρίς περαιτέρω χρόνο διερεύνησης και χωρίς οργανωτικές διαδικασίες μοντελοποίησης, ώστε οι μαθητές με δυσαριθμησία να διευκολυνθούν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων σχημάτων των μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών.

Έρευνες αναδεικνύουν (Riccomini et al., 2016), ότι οι δάσκαλοι των τυπικών τάξεων στερούνται της απαιτούμενης εκπαίδευσης στην παιδαγωγική της γνωστικής υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, και αυτή η έλλειψη, σύμφωνα με τους Riccomini και συν. (2016), «*συμβάλλει στη μαθηματική αποτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ άλλων λόγων*» (σελ. 40), ενώ έρευνα της Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (1999, σελ. 6-7), συνεπικουρεί στη σημαντικότητα του θεωρητικού και πρακτικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών. Ταυτοχρόνως, αναδεικνύεται η απουσία έρευνας σχετικά με το πώς οι μοντελοποιήσεις / σχηματοποιήσεις επηρεάζουν την επίλυση των αλγόριθμων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την υποστήριξη μιας στρατηγικής διδασκαλίας, που αποδεδειγμένα από την έρευνα δημιουργεί επωφελείς μαθησιακές καταστάσεις, της γνωστικής μαθητείας.

Η στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας, επιδιώκει την εκμάθηση προτύπων του αναγνώστη, του γραφέα, του λύτη του προβλήματος, του χαρτογραφητή εννοιών, του λύτη μιας αλγοριθμικής διαδικασίας κ.τ.λ. για τη συγκρότηση στρατηγικών

μάθησης (Collins, 2006). Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013α, σελ. 57), η στρατηγική της γνωστικής μαθητείας διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις: *το μαθησιακό συμβόλαιο*, όπου ο εκπαιδευτικός και μαθητές συμφωνούν το «τι θα μάθουμε» (το έργο), πώς θα το μάθουμε (τη διαδικασία) και τι θα κάνει καθένας εκπαιδευτικός και μαθητής (τους ρόλους). Το μαθησιακό συμβόλαιο εξασφαλίζει τη λειτουργία της μεταγνώσης, ως παρακολούθηση, έλεγχος, έκφραση μεταγνωστικών εμπειριών (Σαλβαράς, 2013α, σελ. 57). Ακολουθεί η *προτυποποίηση / μοντελοποίηση*, συνοδευόμενη από τη φθίνουσα καθοδήγηση, όπου ο εκπαιδευτικός δείχνει και εξηγεί καθοδικά, ολικά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων στο επίπεδο της σχηματοποίησης / μοντελοποίησης. Ακολουθεί η φθίνουσα καθοδήγηση: εξωτερική, όπου ο εκπαιδευτικός υποβοηθεί τους μαθητές να ξανακάνουν και λένε μαζί (λεκτική αυτοκαθοδήγηση) και σιωπηλή, όπου οι μαθητές ξανακάνουν και δίνουν οδηγίες στον εαυτό, «τι να προσέξει» (σιωπηλή αυτοκαθοδήγηση). Ακολουθεί η εξάσκηση με αμοιβαία εργασία, επιλογή επιπέδου δυσκολίας και τέλος με αυτοέλεγχο. Ολοκληρώνει με την αξιολόγηση, όπου κάθε μαθητής συγκρίνει τις εκτελέσεις του με το ενέργημα και λαμβάνει εσωτερική ανατροφοδότηση, ελέγχει την ανταπόκριση στο ρόλο και τη μίμηση με το πρότυπο (Σαλβαράς, 2011).

Η στρατηγική της γνωστικής μαθητείας στηρίζεται στο διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια κοινωνικο-γνωστική διαδικασία ενεργούς οικοδόμησης της γνώσης, κινείται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των ανώτερων λειτουργιών γίνεται με τη λειτουργία συμβόλων, των σχηματοποιήσεων και των μοντελοποιήσεων, μάλιστα, όταν αυτές συνοδεύονται με τη λειτουργία του φωναχτού και του σιωπηρού λόγου, ζητεί η διδασκαλία να προχωρά από το γενικό στο ειδικό με τη χρήση σκαλωσιάς, υποστήριξης των μαθητών ως δανείου συνείδησης για τη συγκράτηση των ενεργημάτων (τι θα κάνω, πώς, γιατί) σκέψης και δράσης και την εφαρμογή της με αυτοέλεγχο. Οι μαθητές μαθαίνουν να εξελίσσονται μέσω των απεικονίσεων και των σχηματοποιήσεων που κατασκευάζουν και χρησιμοποιούν (Κολέζα, 2009).

Η παρούσα έρευνα

Στην εν λόγω έρευνα επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί η συμβολή της επίδρασης της μοντελοποίησης/σχηματοποίησης ως μέσο αναπαράστασης αριθμητικών μεγεθών, στην αλγοριθμική επίλυση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, μαθητών με δυσαριθμησία ηλικίας 8-9 ετών. Η θεωρητική λογική της έρευνας, θεμελιώνεται στο μεταθετικιστικό παράδειγμα έρευνας με διενέργεια πειραματικής έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης, με επιλογή της εμπειρικής ερευνητικής μεθόδου.

Βάσει μιας σειράς διαγνωστικών ελέγχων οι μαθητές οι οποίοι ταξινομήθηκαν ως μαθητές με προφίλ δυσαριθμησίας χωρίστηκαν με συστηματική δειγματοληψία, σε δύο ισοπληθείς ομάδες των πέντε ατόμων. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν μαθητές με δυσαριθμησία στους οποίους εφαρμόστηκε η πειραματική παρέμβαση (οι μαθητές δέχτηκαν εξατομικευμένη υποστήριξη, ίδιας μορφής, διάρκειας 5 διδακτικών ωρών για κάθε αλγόριθμο και αξιολογήθηκαν σε κάθε μια παρέμβαση με σχετικό φύλλο ελέγχου)

έναντι της δεύτερης που συνιστούσε την ομάδα ελέγχου, στους μαθητές της οποίας δεν εφαρμόστηκε η πειραματική παρέμβαση. Στη συνέχεια οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν για να ελεγχθεί η σημειούμενη πρόοδος από τα χορηγούμενα τεστ με τη χρήση στατιστικής επεξεργασίας.

Διαμεσολάβηση διδακτικής πράξης

Διεξαγωγή μεθόδευσης διδασκαλίας αλγόριθμου πρόσθεσης με κρατούμενο μέσω της μοντελοποίησης/σχηματοποίησης με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας

Πρώτη Φάση. Μαθησιακό συμβόλαιο/Προσανατολισμός των μαθητών

Σε αυτή τη φάση προσανατολίζεται η σκέψη των μαθητών στο έργο (τι θα μάθουμε) και συγκεκριμένα την πρόσθεση τριψήφιων αριθμών με κρατούμενο στη στήλη των δεκάδων και εξηγούνται στους μαθητές οι ρόλοι: τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός (θα δείξει και θα εξηγήσει, θα καθοδηγήσει να κάνουν το ίδιο στο τετράδιό τους) και τι θα κάνουν εκείνοι (θα το ξανακάνουν και θα το λένε φωναχτά, ψιθυριστά και θα δίνουν οδηγίες στον εαυτό «τι να προσέξουν» π.χ. να ομαδοποιήσω τις 10 M, έτσι ώστε να τις κάνω 1 Δ και να τη γράψω στη στήλη των δεκάδων ως κρατούμενο).

Δεύτερη Φάση. Προτυποποίηση / Μοντελοποίηση του ενεργήματος

Η διδασκαλία σε αυτό το βήμα επικεντρώνεται στο να διδάξει τους μαθητές τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην εφαρμογή των αλγόριθμων. Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός δείχνει και εξηγεί πώς σκέφτεται. Γράφει την τριψήφια πρόσθεση

237

+ 345

στον πίνακα, όπου στη στήλη των μονάδων οι μονάδες ξεπερνούν σε άθροισμα το 9 και ρωτάει τον εαυτό του τι θα κάνει. Για την επίτευξη του διδακτικού στόχου σ' αυτή τη φάση χρησιμοποιείται ο τρόπος μη συμβολικής αναπαράστασης, αυτός της *σχηματοποίησης*.

Σχηματοποίηση: Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί στον πίνακα το παρακάτω πλαίσιο (Βλ. Σχήμα 1.), όπου οι συμβολικοί αριθμοί της τριψήφιας πρόσθεσης αναπαρίστανται με μία μη συμβολική μορφή, δηλαδή αναπαρίστανται ως ποσότητα με τη μορφή σχημάτων. Η σχηματοποίηση που χρησιμοποιείται έρχεται ως αποτέλεσμα της επαφής των μαθητών με τα πραξιακά σύμβολα του ομαδοποιήσιμου μοντέλου δεκαδικής βάσης.

Αυτό σημαίνει πως η 1 (μία)  εκατοντάδα αναπαρίσταται ως  ένα τετράγωνο

σχήμα, η 1 (μία) δεκάδα  ως ένα  ορθογώνιο σχήμα και η μία (1) μονάδα  ως  κύκλος.

		Ε.	Δ.	Μ.
Κώδικας Μονάδα →  Δεκάδα →  Εκατοντάδα → 				
		Κρατούμενο		
α' προσθετέος	ΕΔΜ 237 →	 	  	       
β' προσθετέος	+ 345 →	  	   	     
άθροισμα	;			

Σχήμα 1. Σχηματική αναπαράσταση των ποσοτήτων των συμβολικών αριθμών

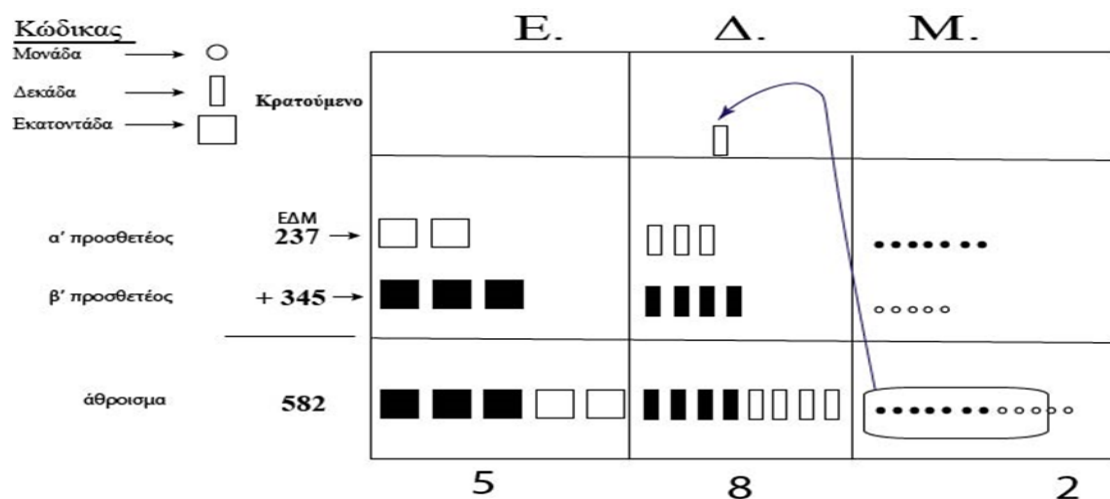
Στόχος σε αυτό το βήμα είναι η σωστή σχηματική απεικόνιση των συμβολικών ποσοτήτων χωρίς να προβούμε ακόμη στη σχηματική πρόσθεση των ποσοτήτων. Στη συνέχεια εισάγουμε τη στρατηγική min, δηλαδή πρόσθεση από τον μεγαλύτερο όρο, χρωματίζοντας τη μεγαλύτερη ποσότητα με μαύρο ή κόκκινο χρώμα και το μοντέλο της σχηματοποιημένης πρόσθεσης έχει τη μορφή όπως αυτή παρουσιάζεται στο Σχήμα 2.

		Ε.	Δ.	Μ.
Κώδικας Μονάδα →  Δεκάδα →  Εκατοντάδα → 				
		Κρατούμενο		
α' προσθετέος	ΕΔΜ 237 →	 	  	       
β' προσθετέος	+ 345 →	  	   	     
άθροισμα	;			

Σχήμα 2. Επισήμανση της μεγαλύτερης ποσότητας

Στόχος με τον χρωματισμό της μεγαλύτερης ποσότητας είναι να διευκολυνθεί η συγκέντρωση του μαθητή στο ξεκίνημα της πρόσθεσης από αυτή. Με τη στρατηγική min εφαρμόζεται άτυπα η αντιμεταθετική ιδιότητα της πρόσθεσης και μειώνεται το γνωστικό φορτίο της μνήμης, καθώς είναι η πιο γρήγορη και αποτελεσματική στρατηγική αρίθμησης στην πρόσθεση.

Το παραπάνω σχηματοποιημένο μοντέλο υποβοηθείται από τον λεκτικό τύπο αναπαράστασης των αριθμών, αυτών των αριθμολέξεων, αλλά και της λεκτικής επένδυσης της σχηματικής διαδικασίας επίλυσης του αλγόριθμου της πρόσθεσης. Προφορικός λόγος/Λεκτική επένδυση: Ανακεφαλαιώνουμε τι κάναμε, ό,τι αναπαραστήσαμε τις ποσότητες που εκφράζουν οι αριθμοί με σχήματα στο πλαίσιο που φτιάξαμε και συνεχίζουμε με τη λεκτική επένδυση της σχηματικής πράξης της πρόσθεσης. Η λεκτική επένδυση αυτής γίνεται ως εξής: Ξεκινάω την κάθετη πρόσθεση πάντα από τη στήλη των μονάδων και από τη μεγαλύτερη ποσότητα και λέω: 7 μονάδες και 5 μονάδες μου κάνουν 12. Αφήνω τις 2 μονάδες στη στήλη των μονάδων και τις άλλες 10 τις ομαδοποιώ έτσι ώστε να τις κάνω 1 Δ και να τη γράψω στη στήλη των δεκάδων ως κρατούμενο. Στη συνέχεια πάω στη στήλη των δεκάδων και προσθέτω ως εξής: 4 δεκάδες και 3 δεκάδες μου κάνουν 7 και 1 (μία) επιπλέον δεκάδα που προέκυψε ως κρατούμενο μου κάνουν 8 δεκάδες. Τέλος πάω στη στήλη των εκατοντάδων και προσθέτω ως εξής: 3 εκατοντάδες και 2 εκατοντάδες μου κάνουν 5. Το αποτέλεσμα της σχηματοποιημένης πρόσθεσης είναι 5 8 2, και το τελικό σχηματοποιημένο μοντέλο έχει τη μορφή που παρουσιάζεται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Τελική μορφή του σχηματοποιημένου μοντέλου πρόσθεσης

Επιπρόσθετος στόχος του τελικού σχηματοποιημένου μοντέλου είναι η *γεφύρωση προς τα εμπρός*. Πρόκειται για τη στρατηγική πρόσθεσης κατά την οποία κάνουμε διαδοχικές προσθέσεις μέχρι να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται στην οριζόντια στήλη του αθροίσματος του τελικού μοντέλου στη στήλη των μονάδων. Συγκεκριμένα, αφού προσθέσαμε με τους μαθητές $7+5=12$, ξεκινώντας από τη μεγαλύτερη ποσότητα και ανεβαίνοντας ένα ένα, στο άθροισμα του τελικού μοντέλου στη στήλη των μονάδων, εξασκούμε τους μαθητές στη γεφύρωση προς τα εμπρός ως εξής: πως θα προσθέσω εύκολα τις ποσότητες $7 \bullet\bullet\bullet\bullet\bullet\bullet + 5 \circ\circ\circ\circ$; Θα προσθέσω $7+3=10$ $\circ\circ\circ\circ\circ\circ$ $\circ\circ$. Τώρα που έφτασα στο 10 είναι εύκολο να υπολογίσω $10 + \text{άλλα } 2 \text{ μου κάνουν } 12$.

Συμβολικό στάδιο: Αμέσως μετά το σχηματικό στάδιο πρόσθεσης των ποσοτήτων ακολουθεί η άμεση σύνδεση της συμβολικής μορφής της πράξης της πρόσθεσης (Βλ.

Σχήμα 4.), για να αντιληφθεί ο μαθητής τη σχέση μεταξύ συμβόλων και της σχηματικής εκτέλεσης της πράξης που προηγήθηκε.

	Ε	Δ	Μ
		1	
	2	3	7
+	3	4	5
	5	8	2

	1	
	2 3 7	
+	3 4 5	
	5 8 2	

Σχήμα 4. Συμβολικό στάδιο

Η λεκτική επένδυση της συμβολικής πρόσθεσης είναι ομόλογη με αυτή της σχηματικής πρόσθεσης, ωστόσο μπορεί να χαρακτηριστεί πιο απλή προκειμένου να αποκτηθεί η απαραίτητη ακρίβεια και ταχύτητα.

Οι μαθητές με την προτυποποίηση του ενεργήματος βλέπουν τη διαδικασία που βρίσκεται πίσω από την αφηρημένη μορφή του αλγόριθμου της πρόσθεσης και διαμορφώνουν μια νοητική εικόνα τόσο των ποσοτήτων όσο και των διαδικασιών του εκπαιδευτικού για την επίλυση αυτού και αποκτούν το πρότυπο του λύτη μιας αλγοριθμικής διαδικασίας (Σαλβαράς, 2013α, σελ. 153). Εκτελούν το ίδιο έργο στο τετράδιό τους με τη σκαλωσιά που στήνει ο εκπαιδευτικός (**Εξωτερική καθοδήγηση**). Προσδιορίζουν το ζητούμενο (εκμάθηση πρόσθεσης με κρατούμενο στη στήλη των δεκάδων, εξηγούν τι θα κάνουν (θα αναπαραστήσουν τις ποσότητες των συμβολικών αριθμών και θα τις προσθέσουν), εκτελούν την πράξη (θα κάνουν στη συνέχεια το ίδιο με τους συμβολικούς αριθμούς) και δίνουν την απάντηση.

Επαναλαμβάνουν με φωναχτό λόγο (**Λεκτική αυτοκαθοδήγηση**) τα βήματα του συλλογισμού για να βοηθήσουν την εργαζόμενη μνήμη στη συγκράτηση των πληροφοριών. Παράλληλα εκπαιδεύονται στο να επιλογίζονται στα σημεία που τους δυσκολεύουν (Σαλβαράς, 2013α, σελ. 153).

Επαναλαμβάνουν ψιθυριστά (**Σιωπηρή αυτοκαθοδήγηση**) τα βήματα του συλλογισμού (Σαλβαράς, 2013α, σελ. 153). Η επανάληψη προκαλεί επαναδραστηριοποίηση της πληροφορίας μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής επανεμφάνισης. Δίνουν οδηγίες στον εαυτό τους τι να προσέξουν (**Μεταγνώση**).

Αναφέρονται στο ενέργημα δράσης: τι έκανα, πώς, γιατί (**ιδιωτικός λόγος**). Με τη λεκτική έκφραση ο μαθητής αυτορρυθμίζεται, συγκεκριμενοποιούνται τα βήματα της διαδικασίας, ολοκληρώνεται και επιλογίζεται το ενέργημα της σκέψης και της δράσης.

Τρίτη Φάση. Εξάσκηση με φθίνουσα καθοδήγηση / Επικύρωση του ενεργήματος

Οι μαθητές εκτελούν όμοιες απεικονιστικές μοντελοποιήσεις προσθέσεων όπως η αρχική μέχρι να φτάσουν στο σημείο να επιλύουν μόνοι τους χωρίς καθοδήγηση. Οι μαθητές εκτελούν προσθέσεις σε συμβολικό επίπεδο και με τη χρήση σκαλωσιάς υποστηρίζονται μέχρι να μπορούν να ανταποκριθούν μόνοι τους. Σκοπός σε αυτή τη φάση είναι η αύξηση του βαθμού εξομοίωσης με το πρότυπο. Η εσωτερίκευση της διαδικασίας εν γένει εκλαμβάνεται ως μετασχηματισμός της διαψυχολογικής διαδικασίας (της διάδρασης με τον εκπαιδευτικό) σε ενδοψυχολογική διαδικασία (διάδραση με τον εαυτό) (Σαλβαράς, 2011).

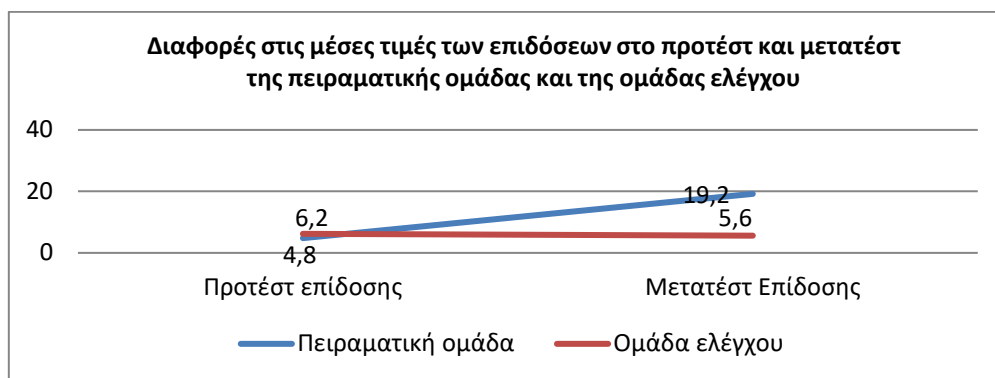
Τέταρτη Φάση. Αξιολόγηση μαθητών / εσωτερική και εξωτερική ανατροφοδότηση

Ο μαθητής αναφέρεται ο ίδιος στην πρόοδό του, πόσο τα κατάφερε σε σχέση με τον αρχικό στόχο και δέχεται θετική εξωτερική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την πρόοδο του μαθητή με φύλλο ελέγχου σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του και την ανταπόκρισή του στο ρόλο (Σαλβαράς, 2013α, σελ. 154).

Κατόπιν της εφαρμογής των πέντε παρεμβάσεων στην αλγοριθμική επίλυση της πρόσθεσης ακολούθησε η διεξαγωγή μεθόδευσης διδασκαλίας γνωστικής μαθητείας μέσω μοντελοποιήσεων/σχηματοποιήσεων αλγόριθμου αφαίρεσης με αναδόμηση-μετατροπή μειωτέου στη στήλη των δεκάδων.

Αποτελέσματα-Ερμηνεία

Βασίζόμενοι στους μέσους όρους Προτέστ και Μετατέστ Επίδοσης της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, από τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής, παρατηρούμε ότι υπάρχει βελτίωση στη μέση επίδοση (τάξεως του 75%), η οποία απεικονίζεται στο γράφημα 1., σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου.



Γράφημα 1. Διαφορές των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο προτέστ και μετατέστ επίδοσης

Για τον έλεγχο της στατιστικά σημαντικής προαναφερθείσας βελτίωσης στην πειραματική ομάδα, λόγω της κανονικότητας των μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος συσχετισμένου t ελέγχου (Paired Samples t – test). Βάσει αυτού, ο έλεγχος του

μετατέστ έδειξε βελτίωση στη μέση επίδοση των μαθητών κατά 14,4 που σημαίνει (η τιμή του Sig. είναι μικρότερη του 5%), ότι η πειραματική παρέμβαση επέφερε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στους αλγόριθμους της αφαίρεσης. Σχετικά με την ομάδα ελέγχου, ο έλεγχος του μετατέστ έδειξε μείωση στη μέση επίδοσή τους κατά 0,9 %, σημαίνοντας ότι η μη εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης και η εφαρμογή της συνήθους διδασκαλίας, δεν επέφερε βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με δυσαριθμησία στους αλγόριθμους της αφαίρεσης.

Προκειμένου να επαυξηθούν τα αποτελέσματα της επιρροής της πειραματικής παρέμβασης, διενεργήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική. Βάσει του t-test, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο ομάδων στο προτέστ επίδοσης ($t(df) = -1,114(8), p = 0,298 > 0,005$). Αυτό σημαίνει πως οι επιδόσεις των δύο ομάδων μαθητών με δυσαριθμησία δε διέφεραν στο προτέστ επίδοσης, που αποτελούσε ένα αξιολογικό τεστ επίδοσης στους αλγόριθμους της αφαίρεσης, η χορήγηση του οποίου έγινε πριν την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης. Αντιθέτως, οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά στο μετατέστ επίδοσης ($t(df) = 12,967(5,142), p = 0,000 < 0,005$).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα πειραματικά ευρήματα της παρούσας, πρωτόλειας μελέτης είναι ελπιδοφόρα και συνεπή με την εξεύρεση παρόμοιων έργων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς καταδεικνύουν την ισχυρή επίδραση της πειραματικής παρέμβασης, μέσω της αναπαράστασης των αριθμητικών ποσοτήτων με τη μορφή σχηματοποιήσεων / μοντελοποιήσεων, ως μέσο κωδικοποίησης και διαμεσολαβητικού παράγοντα ενεργοποίησης των αριθμητικών διαδικασιών, στην εκμάθηση του αλγόριθμου της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας, στους μαθητές με δυσαριθμησία.

Συγκεκριμένα, τα ευρήματα των πολλαπλών στατιστικών τεστ δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση στη μέση επίδοση (τάξεως του 75%) της πειραματικής ομάδας, στους αλγόριθμους της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, μετά την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης μέσω της αναπαράστασης των αριθμητικών ποσοτήτων με τη μορφή σχηματοποιήσεων / μοντελοποιήσεων, με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό είναι ένα ευρέως αναφερόμενο όφελος των σχηματοποιήσεων/μοντελοποιήσεων στην αναπαράσταση μιας έννοιας ή της μαθηματικής δομής, κατά τη διαδικασία μαθηματοποίησης ευρύτερα στην εκπαίδευση (Gravemeijer, 1999· Κολέζα, 2009· Σαλβαράς, 2011· Van de Walle, 2005), και αυτή η μελέτη παρέχει στοιχεία για την επέκταση αυτής της δήλωσης στο πλαίσιο της συγκρότησης της εννοιολογικής διεργασίας του αλγόριθμου, επίσης, των μαθητών με προφίλ δυσαριθμησίας. Αυτά τα οφέλη των μαθητών στην αναπαραστατικές ικανότητες των ποσοτήτων μέσω των σχηματοποιήσεων κατά την εκμάθηση των αλγόριθμων και στη συνέχεια στη σύνδεσή τους σε ένα δίκτυο συμβολικών

διαδικασιών, μπορούν να αποδοθούν στην ταυτόχρονη υποστήριξη της στρατηγικής της γνωστικής μαθητείας σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας.

Παρόλο που προηγούμενες μελέτες είχαν επίσης προτείνει τη σύνδεση στην ανάπτυξη εννοιολογικών μοντέλων μιας δεξιότητας-στόχου, η εργασία αυτή παρέχει μια σαφή και διαφανή ανάλυση των συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στην πειραματική ομάδα σε όλη την πειραματική έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης για την υποστήριξη της δήλωσης. Χαρακτηριστικά της ακολουθίας δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας, η οποία διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις, είναι: (α) *Το μαθησιακό συμβόλαιο*, όπου ο εκπαιδευτικός και μαθητές συμφωνούν στον προσδιορισμό ενός μαθησιακού στόχου (τι θα μάθουμε: την τριψήφια πρόσθεση με κρατούμενο), τη διαδικασία (πώς θα την μάθουμε: με σχηματοποιήσεις και με συμβολικό τρόπο) και πρωτίστως για τους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών για την κατανομή των αποφάσεων (τι θα κάνει ο καθένας), ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τη σημασία του στόχου και τη θέση του στο οικοδόμημα των μαθηματικών γνώσεων. (β) *Η προτυποποίηση/μοντελοποίηση* του ενεργήματος, συνοδευόμενη από τη φθίνουσα καθοδήγηση, όπου ο εκπαιδευτικός δείχνει και εξηγεί καθοδικά, ολικά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων στο επίπεδο της σχηματοποίησης/μοντελοποίησης. Οι μαθητές με την προτυποποίηση του ενεργήματος, διαμέσου του φωναχτού λόγου, βλέπουν την ποσοτικοποιημένη σε σχήμα, μορφή του αλγόριθμου της πρόσθεσης και της αφαίρεσης και διαμορφώνουν μια νοητική εικόνα τόσο των ποσοτήτων όσο και των διαδικασιών του εκπαιδευτικού για την επίλυση αυτών. Αμέσως μετά το σχηματικό στάδιο των ποσοτήτων, το μη συμβολικό, ακολουθεί η άμεση σύνδεση της συμβολικής μορφής της πράξης της πρόσθεσης και της αφαίρεσης για να αντιληφθεί ο μαθητής τη σχέση μεταξύ συμβόλων και της σχηματικής εκτέλεσης της πράξης που προηγήθηκε (Σαλβαράς, 2013α, σελ. 57), και εν γένει τις δυνατότητες διαφορετικής αναπαράστασης των μεγεθών. (γ) *Εξάσκηση με φθίνουσα καθοδήγηση: εξωτερική*, όπου ο εκπαιδευτικός υποβοηθεί τους μαθητές να ξανακάνουν και λένε μαζί (λεκτική αυτοκαθοδήγηση) και *σιωπηλή*, όπου οι μαθητές ξανακάνουν και δίνουν οδηγίες στον εαυτό, «τι να προσέξει» (σιωπηλή αυτοκαθοδήγηση), ώστε λόγος και πράξη να ενισχύονται αμοιβαία και η *εξάσκηση με αυτοέλεγχο*, κατά την οποία ο μαθητής εξασκείται στον έλεγχο της ακριβούς εφαρμογής της στρατηγικής, κατά την επίλυση του μαθησιακού στόχου, ώστε να προλαμβάνονται ή να διορθώνονται λάθη σε μια πορεία αυτόνομης μάθησης. (δ) Ολοκληρώνει με την αξιολόγηση, όπου παρέχεται *εξωτερική* τακτική ανατροφοδότηση στο μαθητή, ώστε να αντιλαμβάνεται το αποτέλεσμα των προσπαθειών του, και κάθε μαθητής συγκρίνει τις εκτελέσεις του με το ενέργημα και λαμβάνει *εσωτερική* ανατροφοδότηση, ελέγχει την ανταπόκριση στο ρόλο και τη μίμηση με το πρότυπο (Σαλβαράς, 2011).

Καταληκτικά, οι σχηματοποιήσεις/μοντελοποιήσεις με την υποστήριξη της στρατηγικής διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας είναι επωφελείς για τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων στην αλγοριθμική επίλυση των μαθητών με δυσαριθμησία. Αυτό, παρέχει ελπιδοφόρα αποδεικτικά στοιχεία για την αντιμετώπιση ενός σημαντικού ζητήματος στη διδασκαλία των εν λόγω μαθητών σχετικά με τις εννοιολογικές και

διαδικαστικές μαθηματικές κατανοήσεις, και συγκεκριμένα το συχνά αναφερόμενο έλλειμμα αναπαράστασης ή αίσθησης του αριθμού των μαθητών που αποτελεί τροχοπέδη για τις μαθηματικές κατανοήσεις. Για να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των μεγεθών, πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες αναπαράστασης των ποσοτήτων των αραβικών αριθμών, αλλά και σε δραστηριότητες μετασχηματισμού των μεγεθών που τροποποιούν ή δεν τροποποιούν τη σπουδαιότητα ενός συνόλου (Van de Walle, 2005). Η σχηματοποίηση/ μοντελοποίηση δίνει τη δυνατότητα της σχηματικής αναπαράστασης των ποσοτήτων των μεγεθών και του μετασχηματισμού αυτών, κατά τη διαδικασία μαθηματοποίησης, και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις ποσότητες και στα σύμβολα και ως μέσο ανάπτυξης εννοιών με την υποστήριξη της στρατηγικής διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 05/04/2018 από [https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20\(4800\)/Teaching%20and%20Learning/Collins%20\(2006\).pdf](https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20(4800)/Teaching%20and%20Learning/Collins%20(2006).pdf)
- Gravemeijer, K. (1999). How emergent models may foster the constitution of formal mathematics. *Mathematical Thinking and Learning* 1(2), 155–177. Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: <https://www.researchgate.net/...Gravemeijer/...Emergent>.
- Koleza, E. (2009). *Theoria kai praxi sti didaskalia ton Mathimatikon*. Athina: Topos.
- Moskofoglou-Xionidou, M. (1999). Ti gnoρίζουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες για τα Προβλήματα Πρόθεσης και Αφάισης. Στο Gagatsis, A. et. al (Ed.) *Proceedings of the 2nd Mediterranean Conference on Mathematics Education* (pp. 305-307). Nicosia Cyprus.
- Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Riccomini, P. J., Hwang, J., & Morano, S. (2016). Chapter 3: Developing Mathematical Problem Solving through Strategic Instruction: Much More Than a Keyword. In *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 39-60). (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 29). Emerald Group Publishing Ltd.
- Salvaras, G. (2011). *Didaktiki methodology: Antimetopisi dyskoliou mathisis sta mathimatika G' και D' taxeon dimotikou sxoliou*. Athina: Atrapos.

- Salvaras, G. (2013α). *Axiologisi Programmaton*. Athina: Grigori.
- Sharma, Y. (2016). Alleviating mathematics anxiety of elementary school students: A situated perspective. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 509-517. Anaktithike stis 05/04/2018 apo <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110268.pdf>
- Στασινος, D. (2013). *H eidiki Ekpaidefsi 2020. Gia mia Symperiliptiki i Oliki Ekpaidefsi sto Neo-phyfiako Sxolio me Phyfiakous Protathlites* Athina: Papazisi.
- Van de Walle, J. (2005). *Mathimatika gia to Dimotiko kai to Gymnasio*. Athina: Tipothito.
- van Garderen, D., Scheuermann, A., Poch, A. (2016). Visual Representation in Mathematics: Special Education Teachers' Knowledge and Emphasis for Instruction. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 41(1), 5-6.

Διδακτική αξιοποίηση των τεχνών με έμφαση στη μουσική στο μάθημα της γεωγραφίας

Νικολάου Ειρήνη, Μουσικολόγος, Διδάκτορας

Βλαχοδήμου Ιωάννα, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Ευσταθοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Παπαγεωργίου Δανάη, Φοιτήτρια, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών & Επιστημών της Τέχνης

Παπαδοπούλου Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Φώτη Αλεξάνδρα, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει στη γνωριμία των μαθητών της ΣΤ΄ δημοτικού με το ηλιακό σύστημα μέσα από δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στη μουσική παιδαγωγική και τον συνδυασμό των εικαστικών, της γλώσσας, της θεατρικής αγωγής και των Τ.Π.Ε.. Η διδακτική μέθοδος είναι η εκπαίδευση βιωματικού τύπου, μέσω διδακτικών τεχνικών που ενισχύουν την ομαδοσυνεργατικότητα. Η τελική αξιολόγηση της πρότασης πραγματοποιείται μέσα από φύλλα εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: πλανήτες, γεωγραφία, μουσική, τέχνες, Τ.Π.Ε.

Didactic implementation of arts emphasizing on music for geography teaching

Nikolaou Eirini, Musicologist, PhD

Vlachodimou Ioanna, Student of Department of Primary Education

Efstathopoulou Maria, Teacher in Primary Education

Papageorgiou Danai, Student of Department of Fine Arts

Papadopoulou Chrysoula, Teacher in Primary Education

Foti Alexandra, Student of Department of Primary Education

Abstract

This didactic proposal aims to the acquaintance of 6th grade students with the solar system through activities that emphasize in music pedagogy and the combination of visual arts, language, theatrical education, and I.C.T.. The teaching method is the experiential type training, through teaching techniques that enhance teamwork. The final assessment of the proposal is done through worksheets.

Keywords: planets, geography, music, arts, I.C.T.

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο συνδυασμός τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα, δημιουργεί ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στη σχολική τάξη (Eisner, 2002). Ιδιαίτερος η παρουσία της μουσικής δημιουργεί μία θετική ατμόσφαιρα και δύναται να συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός μη πιεστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, και να συντελέσει στο να φέρει πιο κοντά τους δασκάλους με τους

μαθητές (Huy Le, 1999). Ο συνδυασμός της μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να συμβάλλει «στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης» (Χρυσοστόμου, 2020, 133), καθώς και στη ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Διονυσίου, 2006). Η δημιουργικότητα στη σχολική τάξη υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο στα γνωστικά αντικείμενα της αισθητικής αγωγής (Διονυσίου, 2008), αλλά και σε άλλα πιο παραδοσιακά αντικείμενα, τονώνοντας ιδιαίτερα την ομαδική εργασία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Κουτσουπίδου, 2008), δίνοντας παράλληλα ευκαιρίες για την ενίσχυση της ευρηματικότητας (Kaplan, 2019).

Επιπλέον, ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν ποικιλοτρόπως τους στόχους που θέτουν και να δημιουργήσουν ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον προσφέροντας στους μαθητές νέες δυνατότητες για να σκέφτονται και να ενεργούν (Ματσαγγούρας, 2002). Επιπροσθέτως, η διαθεματική προσέγγιση προσφέρει στον μαθητή την ευκαιρία να αντιμετωπίσει τη γνώση πιο σφαιρικά μέσω της συνειδητοποίησης του τρόπου που σχετίζονται οι επιστήμες μεταξύ τους (Διονυσίου, 2006· Παπαζαρή, 2006).

Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην παρούσα διδακτική πρόταση ενισχύουν την κατευθυνόμενη ανακάλυψη, την εργασία σε ομάδες, την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση και τη συνεργατικότητα (Joyce and Weil, 1986). Τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται είναι η Μουσική, η Γεωγραφία, τα Εικαστικά, η Γλώσσα, η Θεατρική Αγωγή και οι Τ.Π.Ε. Μέσα από τη διδακτική πρόταση επιτυγχάνεται η γνωριμία των μαθητών με το ηλιακό σύστημα, αλλά και η ανάπτυξη μουσικών (εξοικείωση με τη χρήση κρουστών οργάνων, ηχητική απόδοση λέξεων και νοημάτων του λόγου, ρυθμική απαγγελία), γλωσσικών (κατανόηση κειμένου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, εξοικείωση με διαλογικές και αφηγηματικές μορφές λόγου) και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και η ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

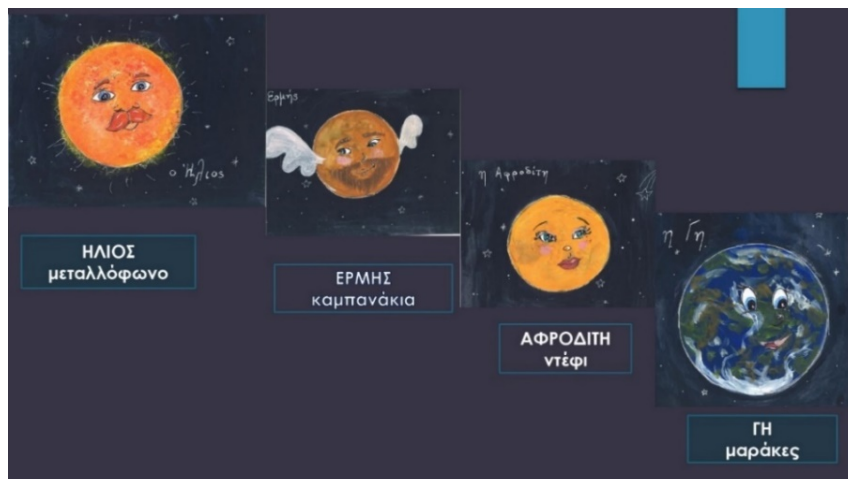
Η πρόταση συμβαδίζει με το ΔΕΠΠΣ των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας. Τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται προέρχονται από το χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, συνδυάζοντας τη μουσική και με στοιχεία που δεν είναι αμιγώς μουσικά. Στις ηχοϊστορίες πραγματοποιείται η απόδοση λέξεων, φράσεων ή χαρακτήρων με τη χρήση μουσικών οργάνων, με τη φωνή μας, με ηχηρές κινήσεις από το σώμα, με διάφορα ηχοποιητικά αντικείμενα κλπ. Μία τέτοια διαδικασία συμβάλλει και στην κατανόηση της γλώσσας (Lawson-Adams and Dickinson, 2019). Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και το τραγούδι, το οποίο προϋποθέτει τη σύζευξη της μουσικής με τον λόγο και αποτελεί μία δραστηριότητα βασική για την κατανόηση της μουσικής (Welch et al, 1991). Μέσα από τους στίχους ενός τραγουδιού μπορούμε να μεταφέρουμε στους μαθητές μας νοήματα και ιδέες (Engh Dwayne, 2013). Οι μαθητές λόγω της ύπαρξης της μουσικής μπορούν να ανακαλούν με ευκολία στη μνήμη τους τούς στίχους. Είναι το γνωστό φαινόμενο ‘song-stuck-in-my-head’ (SSIMH) phenomena (Engh Dwayne, 2013, 118), που εκφράζει ακριβώς αυτό το πλεονέκτημα της εύκολης απομνημόνευσης των στίχων που μπορεί να επιτευχθεί μέσω των τραγουδιών. Επιπλέον, η απαγγελία στίχων με ρυθμό λόγου (Καραδήμου-Λιάτσου

2003), συνεισφέρει στην κατανόηση του νοήματος των στίχων που εκείνοι μεταφέρουν. Τέλος, η δραματοποίηση μιας ιστορίας, αποτελεί μία δημιουργική δραστηριότητα, στο πλαίσιο της οποίας μπορεί να συνδυαστεί η μουσική με το θεατρικό παιχνίδι (Σέρρη, 1991). Η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης μέσω βιντεοπαρουσίασης, με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών, δύναται να χρησιμοποιηθεί ως ένα εναλλακτικό διδακτικό εργαλείο. Η διδακτική πρόταση μπορεί να ολοκληρωθεί σε 5 διδακτικές ώρες.

Περιγραφή διδακτικής πρότασης

Φάση 1: Μουσική-Γεωγραφία-Εικαστικά: Εξοικείωση με τη μορφή και τη σειρά των πλανητών. Απόδοση σε κάθε πλανήτη ενός κρουστού μουσικού οργάνου

Με αφορμή το 6^ο κεφάλαιο του βιβλίου της Γεωγραφίας της Στ' Δημοτικού, «Το ηλιακό μας σύστημα», οι μαθητές παρακολουθούν τις παρακάτω Εικόνες (1 και 2), όπου απεικονίζονται οι πλανήτες, αρχικά χωρίς την προσθήκη των μουσικών οργάνων. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του ποιο κρουστό όργανο θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί σε κάθε πλανήτη και αφού αποφασίσουν από κοινού σημειώνεται το όνομα του οργάνου, όπως φαίνεται στις Εικόνες 1 και 2. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε 9 ομάδες (8 πλανήτες και ο ήλιος) και η κάθε ομάδα αποδίδει με τη σειρά ρυθμικά χτυπήματα με τα κρουστά όργανα που αντιστοιχούν στον κάθε πλανήτη. Μέσω της διαδικασίας αυτής οι μαθητές εξοικειώνονται με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των πλανητών, καθώς και τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι πλανήτες στο ηλιακό σύστημα.



Εικόνα 1: Ήλιος, Ερμής, Αφροδίτη, Γη



Εικόνα 2: Αρης, Δίας, Κρόνος, Ουρανός, Ποσειδώνας

Φάση 2^η: Γεωγραφία-Γλώσσα- Μουσική: Μαθαίνω για τους πλανήτες μέσα από μια ηχοϊστορία. Αποδίδω το νόημα του κειμένου με σύντομο τρόπο. Επενδύω ηχητικά την ηχοϊστορία

Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν μία ιστορία πρωτότυπη που έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες της διδακτικής πρότασης.

Ηχοϊστορία οι πλανήτες

Μια φορά και έναν καιρό ψηλά στον ουρανό ζούσε ο ήλιος (2 νότες στο μεταλλόφωνο) μαζί με οκτώ πλανήτες (όλα τα κρουστά μαζί). Ξαφνικά μια μέρα οι πλανήτες άρχισαν να μαλώνουν μεταξύ τους (ήχοι από ξύστρα) για το ποιος θα επικρατήσει, ποιος θα είναι ο καλύτερος. Ο Ήλιος (2 νότες στο μεταλλόφωνο) θέλοντας να ηρεμήσει την κατάσταση, καθώς επικρατούσε κλίμα θυμού (ήχοι από ξύστρα) πρότεινε στους πλανήτες να παρουσιάσει ο καθένας τον εαυτό του.

Πρώτος ξεπρόβαλε ο Ερμής (καμπανάκι). «Εγώ βρίσκομαι πιο κοντά στον ήλιο, παρόλο που είμαι ο πιο μικρός πλανήτης. Το όνομά μου είναι το καλύτερο, αφού προέρχεται από τον Ολύμπιο θεό της μυθολογίας τον Ερμή, που ήταν αγγελιοφόρος των θεών, οδηγός των νεκρών στον Άδη και προστάτης του εμπορίου. Γι' αυτό σε λένε και κουτσουμπούλη», ακούστηκε να λέει η Γη. Και συνέχισε η γη παρουσιάζοντας τον εαυτό της: Εγώ είμαι ο μοναδικός πλανήτης στον οποίο ξέρουμε ότι υπάρχει ζωή (μαράκες). Είμαι ο τρίτος πλανήτης σε απόσταση από τον ήλιο. Άρα υπερτερώ απ' όλους και είμαι η καλύτερη.

«Είναι η σειρά μου τώρα», είπε θυμωμένος ο Αρης, διακόποντας την Γη. Με την εμφάνισή του ακούστηκαν και τα τύμπανα του πολέμου (χτυπήματα στο τύμπανο). «Είμαι ο τέταρτος πλανήτης σε απόσταση από τον Ήλιο. Ονομάζομαι αλλιώς και ερυθρός πλανήτης εξαιτίας του κόκκινου χρώματος μου. Το όνομά μου όπως καταλάβατε προέρχεται από τον Ολύμπιο θεό του πολέμου Άρη» (χτυπήματα στο τύμπανο). Ξαφνικά από μακριά ακούστηκαν μεγαλοπρεπείς ήχοι (μουσική κουρτίνα). Ήρθε η στιγμή να εμφανιστεί ο Δίας. Πανέμορφος και ο πιο μεγάλος.

Ο Δίας (μουσική κουρτίνα) παίρνει το λόγο και λέει: «Σε αντίθεση με όλους εσάς εγώ είμαι ο μεγαλύτερος πλανήτης του ηλιακού συστήματος και ο πέμπτος σε απόσταση από τον ήλιο. Είμαι τόσο μεγάλος που θα μπορούσα με ευκολία να σας αγκαλιάσω όλους (μουσική κουρτίνα). Το όνομά μου προέρχεται από τον αρχαίο θεό Δία, που ήταν ο πατέρας των θεών και των ανθρώπων, δυνατότερος και σπουδαιότερος όλων.

Εν τω μεταξύ οι άλλοι πλανήτες κάτι μουρμούριζαν, κάτι τους είχε αναστατώσει και δεν τον έλεγαν καθαρά (ήχοι από ξύστρα). Ξάφνου λίγο πιο δίπλα από τον Δία ξεπροβάλλει ο Κρόνος (πιατίνια). Πλούσιος με πολλά διαγυλίσματα που όμως του δεν υπάρχουν. «Εμένα το όνομά μου προέρχεται από τον Τιτάνα Κρόνο που το όνομά του σχετίζεται με τον χρόνο». Και πριν καλά καλά τελειώσει ο Κρόνος εμφανίζονται και τα διδυμάκια, ο Ουρανός (τριγωνάκι) και ο Ποσειδώνας (ξυλάκια). «Το δικό μου όνομα προέρχεται από τον αρχαίο θεό Ουρανό, που ήταν πατέρας του Κρόνου και παππούς του Δία και είμαι πιο δυνατός από όλους σας (χτύποι στο τριγωνάκι). Εν τω μεταξύ οι άλλοι πλανήτες ξανά κάτι μουρμούριζαν, αναστατωμένοι (ήχοι από ξύστρα). «Εγώ είμαι ο καλύτερος, λέει ο Ποσειδώνας, γιατί έχω και τη δυνατότητά μου Τρίαινα (ξυλάκια). Το όνομά μου προέρχεται από τον Θεό Ποσειδώνα, που είναι θεός της θάλασσας των ποταμών και των πηγών. Παιδιά, φωνάζει ξαφνικά ο Ήλιος, διακόποντας τον

Ποσειδώνα, που είναι η Αφροδίτη: Ας την φωνάξουμε τραγουδιτά, γιατί της αρέσει πολύ η μουσική:

Τραγούδι: (οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν τραγουδιτά ή απαγγέλουν τους στίχους):

Που πήγε η Αφροδίτη; Μήπως τη στεναχώρησε κανείς; Τι να κάνω εγώ την Αφροδίτη για να βρω. Στο σύμπαν την αναζητώ, Θα χαρώ πολύ αν τη βρω, τι να κάνω εγώ

την Αφροδίτη για να βρω.

«Τη βρήκα, τη βρήκα», φωνάζει η Γη (μαράκες). «Αγαπημένη μου αδερφούλα γιατί κλαίς; ρώτησε ανήσυχη η Γη. «Αχ!», αναστέναξε η Αφροδίτη (ντέφι) και ρούφηξε τη μύτη της. «Πες μας τι έπαθες, χαμογέλασέ μας Αφροδίτη. Θέλουμε να σε βοηθήσουμε. Έτσι κάνουν οι φίλοι», είπε ο Αρης (ταμπουρίνο). «Είμαι μια μπάλα περίπου όσο μεγάλη και εσύ Γη (μαράκες), αλλά δεν έχω τις ομορφιές σου, ούτε το πορφυρό χρώμα του Αρη (ταμπουρίνο). Δεν είμαι όμορφη», είπε η Αφροδίτη (ντέφι). Ξαν άκουσε ο Δίας (μουσική κουρτίνα) το αναφιλητό της κόρης του έσπευσε να την παρηγορήσει. «Τι έχεις πανέμορφη μου κόρη, που χωρίς ολόλευκη σαν τη δική σου, σε άλλο πλανήτη δεν θα βρεις», είπε ο Δίας (μουσική κουρτίνα). «Και εσύ πατέρα Δία έχεις αλλιότιχο χρώμα», λέει η Αφροδίτη (ντέφι). «Τι να πο και εγώ ο πιο μικρός, που όλοι με παραμελείτε», είπε ο Ερμής (καμπανάκι). «Είσαι όμως ο πιο ζεστός Ερμή! Απολαμβάνεις τη θερμότητα του Ήλιου», λέει η Αφροδίτη (ντέφι). «Ζεστός; Σοβαρολογώ πως κίτκα, έβαλα και αντηλιακό προχθές», είπε ο Ερμής (καμπανάκι).

Ο Κρόνος (πιατίνια), ο Ουρανός (τριγωνάκι) και ο Ποσειδώνας (ξυλάκια), κάθισαν κοντά της για να της κάνουν παρέα. Ο Ποσειδώνας της λέει: «Θέλω να θυμάσαι ότι μπορεί να μην υπάρχει τίποτα ενδιαφέρον απ'εξω, αλλά πολλές φορές ο θησαυρός κρύβεται μέσα μας». Ο Κρόνος (πιατίνια) και ο Ουρανός (τριγωνάκι), πάντως πρώτοι τα χέρια, και καλούν και τους υπόλοιπους πλανήτες να ενωθούν σε ένα κύκλο. Και όλοι μαζί της τραγουδούσαν:

Τραγούδι: Μικρή γλυκιά Αφροδίτη, βρες το κέφι σου καλή μου, και στο χορό αυτό πιάσου μαζί μου στο λεπτό, μη φοβάσαι τίποτα παι, γιατί εμείς είμαστε εδω κοντά, βρες το κέφι σου καλή μου και στο χορό έλα μαζί μου.

Η Αφροδίτη (ντέφι) τελικά τους έκανε να καταλάβουν πως η πραγματική ομορφιά είναι αυτή που πηγάζει από την καρδιά μας και να μονιάσουν και να μην σκέφτονται πια ποιος είναι ο καλύτερος. Κατάλαβαν οι πλανήτες ότι δεν έχει σημασία από πού κατέγεται ή πως είναι εξωτερικά ο καθένας, καθώς σημασία έχει να είναι όλοι αγαπημένοι και χαρούμενοι. «Μα για σταθείτε, κάτι ακούγεται, ακούγονται κάτι εξωγήινοι ήχοι», λέει ο Ποσειδώνας (ξυλάκια). «Θα είναι ο Ερμής (καμπανάκι) και ο Κρόνος (πιατίνια) που αναπολούν το ταξίδι μας στη Γη (μαράκες), τότε που πήγαμε και επισκεφτήκαμε τον Φότη. Το θυμάστε;» «Ναι, βέβαια», είναι οι άλλοι πλανήτες. Ακούστε, ακούστε είναι το τραγούδι μας. Ακολουθεί το τραγούδι «Οι Πλανήτες»

Εικόνα 3: Πρωτότυπη ηχοϊστορία «Οι Πλανήτες»

Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του αφηγητή και οι μαθητές ακούνε την ιστορία και την επενδύουν ηχητικά μετατρέποντάς την σε ηχοϊστορία, αντιστοιχίζοντας σε κάθε πλανήτη και ένα κρουστό μουσικό όργανο, σύμφωνα με την προηγούμενη φάση. Η ηχοϊστορία μπορεί να προβάλλεται και στον διαδραστικό πίνακα. Μετά το τέλος της αφήγησης ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δώσουν περιληπτικά το νόημα της ιστορίας και να συζητήσουν για τα χαρακτηριστικά των πλανητών, τη σύνδεση των ονομάτων των πλανητών με εκείνα των αρχαίων θεών και γενικότερα τις πληροφορίες που δίνονται για τους πλανήτες στην ιστορία.

Φάση 3^η: Γεωγραφία-Γλώσσα-Μουσική: Μαθαίνω για τους πλανήτες μέσα από ένα τραγούδι. Ρυθμική απαγγελία τραγουδιού. Εκμάθηση τραγουδιού

Οι μαθητές γνωρίζουν το ηλιακό σύστημα μέσα από το παρακάτω τραγούδι:

Οι πλανήτες

Θα σας
6 πω έ να τρα γού δι, για τον ή λιο τον τρα νό που φω τί ζει ό λη τη γη ό--
12 που και να βρε θώ Το φως του δια πε ρα στι κό με θα μπό νει σαν ζυπ νό--- Και κοι
18 τώ τον ουρα νό----- με τα μά τια στο λε πτό
24 1,2,3, 4

Οι πλανήτες

1. Θα σας πω ένα τραγούδι
για τον ήλιο τον τρανό
που φωτίζει όλη τη γη
όπου και να βρεθώ

Το φως του το διαπεραστικό
με θαμπώνει σαν ζυπνώ
και κοιτώ τον ουρανό
με μάτια στο λεπτό

2. Θα σας πω και για τη γη
με χώρες μαγικές
τις θάλασσες τις δροσερές
και τις λίμνες τις κρυφές

Ο ουρανός ο απέραντος
με χρώμα θαλασσί
και τα σύννεφα τα γκρι
μοιάζει απέραντη γιορτή

3. Ο Ερμής ο μικρός
με τα φτερά του
σαν Θεός
είναι τόσο δυνατός,
είναι τόσο δυνατός

Και η Αφροδίτη, νάτη
με το χρώμα το πορτοκαλί
λαμπυρίζει δίνοντας
την παρουσία της και αυτή

4. Και σαν αντικρίζω τον ουρανό
βλέπω δίπλα του
τον Κρόνο ισχυρό
και τον Δία αρχηγό,
και τον Δία αρχηγό

Κοιτάξτε όλοι προς τα εδώ
ο Ουρανός και ο Ποσειδώνας
δύο φίλοι κολλητοί
στο ηλιακό το σύστημα κι αυτοί

5. Και να βλέπω και τον Άρη
που σαν θαρραλέος μαχητής
παλεύει με έναν αστροναύτη
που πάνω του κυκλοφορεί

Εικόνα 4: Στίχοι και μελοποίηση του τραγουδιού «Οι πλανήτες»

Οι μαθητές απαγγέλουν ρυθμικά τους στίχους του τραγουδιού και συζητούν το περιεχόμενό του στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια μαθαίνουν να τραγουδούν το μελοποιημένο τραγούδι ή ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να το μελοποιήσουν οι ίδιοι. Καθώς η κάθε στροφή του τραγουδιού αναφέρεται στον ήλιο και σε κάθε πλανήτη χωριστά, οι μαθητές δύνανται να συνοδεύουν κάθε στροφή του τραγουδιού, με τα κρουστά όργανα που έχουν οριστεί για τον κάθε πλανήτη στην πρώτη φάση. Η κάθε ομάδα αποφασίζει τον τρόπο με τον οποίο θα συνοδέψει την κάθε στροφή του τραγουδιού.

Φάση 4^η: Αξιολόγηση: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τους πλανήτες

Αφού έχουν προηγηθεί οι φάσεις ένα έως τρία, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις που σκοπό έχουν να ελέγξουν τις γνώσεις τους για το ηλιακό σύστημα.

Φύλλο εργασίας 1^ο

1. Από πόσους πλανήτες αποτελείται το ηλιακό σύστημα;
2. Ποιος πλανήτης βρίσκεται πιο κοντά στον ήλιο;
3. Ποιος είναι ο μικρότερος πλανήτης του ηλιακού συστήματος;
4. Ποιος είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης του ηλιακού συστήματος;
5. Ποιο είναι το χαρακτηριστικό του πλανήτη Κρόνου;
6. Γιατί ο πλανήτης Δίας έχει πάρει το όνομα του αρχαίου θεού Δία;
7. Ποιος είναι ο μοναδικός πλανήτης στον οποίο γνωρίζουμε ότι υπάρχει ζωή;
8. Πώς αλλιώς ονομάζεται ο πλανήτης Άρης και γιατί;
9. Γιατί ο Ουρανός και ο Ποσειδώνας ονομάζονται και «Δίδυμοι πλανήτες»;
10. Ποιος πλανήτης βρίσκεται πιο μακριά από τον Ήλιο;

Φύλλο εργασίας 2^ο: Ένας επιπλέον τρόπος αξιολόγησης είναι να ζητήσουμε από τους μαθητές να γράψουν οι ίδιοι στίχους που θα αποτελέσουν ένα ποίημα που αφορά το ηλιακό σύστημα, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για αυτούς. Δίνεται στην κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας με το όνομα του πλανήτη για τον οποίο καλείται να γράψει. Οι ομάδες μπορούν να αλλάξουν την επιλογή τους για τον πλανήτη που θα γράψουν, αλλάζοντας τα φύλλα εργασίας με άλλη ομάδα. Στη συνέχεια ενώνονται οι 9 στροφές αποτελώντας ένα ενιαίο ποίημα.

Επέκταση διδακτικής πρότασης: Μουσική-Γεωγραφία-Γλώσσα-Θεατρική αγωγή

Οι μαθητές με αφορμή την ηχοϊστορία και το τραγούδι μπορούν να δημιουργήσουν μια μικρή μουσικοθεατρική παράσταση, δίνοντάς της έναν τίτλο της δικής τους προτίμησης (π.χ. «Οι Πλανήτες συνομιλούν»). Οι μαθητές υποδύονται τους πλανήτες μετατρέποντας με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού την ιστορία σε διαλογική μορφή. Ωστόσο η ύπαρξη του αφηγητή παραμένει, συνδέοντας τα διαλογικά μέρη μεταξύ τους. Άλλη ομάδα μαθητών στη δράση επενδύει ηχητικά την ηχοϊστορία και όλοι οι μαθητές ή ομάδα μαθητών τραγουδούν τα τραγούδια. Εκτός από τους εννέα μαθητές (ήλιος και

οκτώ πλανήτες) που έχουν τους κεντρικούς ρόλους μπορούν στην παράσταση να επινοηθούν και άλλοι ρόλοι, όπως η Σελήνη, ο Πλούτωνας, αστερισμοί κλπ.

Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης μέσω βιντεοπαρουσίασης

Μέσω της βιντεοπαρουσίασης, η οποία δημιουργήθηκε με λογισμικά ηχογράφησης και σύζευξης εικόνας και ήχου, οι μαθητές ακούνε την ηχοϊστορία, το τραγούδι και βλέπουν την εικαστική απόδοση των πλανητών. Μετά την προβολή της βιντεοπαρουσίασης (όσες φορές κρίνει ο εκπαιδευτικός) οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τα βήματα όπως παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες φάσεις, και στη συνέχεια να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που τους δίνετε είτε σε έντυπη μορφή είτε μέσω google forms



Εικόνα 5: Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης με μορφή βιντεοπαρουσίασης

Συμπεράσματα

Οι μαθητές μέσω της εμπλοκής των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και μέσω της εργασίας σε ομάδες την κοινωνικότητά τους και την παραγωγή διαφορετικών προϊόντων σε σχέση με εκείνα που προκύπτουν με την ατομική εργασία. Επιπλέον η ενιαιοποίηση της γνώσης που προσφέρει ο συνδυασμός των διδακτικών αντικειμένων βοηθά τους εκπαιδευτικούς, στην επιδίωξη πολλαπλών στόχων, τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών, ψυχοκινητικο-συναισθηματικών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης πραγματοποιείται μέσω της εκτίμησης της συμμετοχής των μαθητών και των απαντήσεων τους σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της πρότασης και η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω των

φύλλων εργασίας. Η διδακτική πρόταση μέσω της βιντεοπαρουσίασης δύναται να εφαρμοστεί και σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Diathematiko Eniaio Programma Spoudon (D.E.P.P.S.) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S.) ypochreotikis ekpaidefsis, (2011). Paidagogiko Institutou
- Dionysiou, Z. (2006). O ekpaideftikos tis mousikis se diathematikes draseis. Mousiki ekpaidefsi, 17, pp. 27-45.
- Dionysiou, Z. (2008). I anaptyxi tis dimiourgikotitas sti scholiki mousiki ekpaidefsi. Sto Zoi Dionysiou - Sofia Angelidou (eds.). Scholiki Mousiki Ekpaidefsi: Zitimata schediasmou, methodologies kai efarmogon (pp. 43-63). Thessaloniki: EEME.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and The Creation of Mind*, New Haven and London: Yale University Press.
- Engh Dwayne (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature, *English Language Teaching*, 6, (2), pp.113-127.
- Huy Le, M. (1999). The Role of Music in Second Language Learning: A Vietnamese Perspective. Paper presented at Combined 1999 *Conference of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education*, (code of paper) LE99034.
- Joyce, B. and Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. USA: Prentice-Hall International Editions. 3rd Edition.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10, pp. 140-147.
- Karadimou-Liatsou, P. (2003). I MOUSIKOPAIDAGOGIKI TON 20o AIONA. Oi simantikotes apopseis gia tin Proscholiki Ilikia. Athina: Edition Orpheus.
- Koutsoupidou, Th.(2008). Mousiki synergasia kai dimiourgikotita stin protovathmia ekpaidefsi: Erevna kai didaktiki praxi. *Mousikopaidagogika*, 6, pp. 43-65.
- Lawson-Adams, J. and Dickinson, D. (2019). Sound Stories: Using Nonverbal Sound Effects to Support English Word Learning in First-Grade Music Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 55(3), pp. 419-441.

- Matsangouras, I. (2002). Diepistimonikotita, diathematikotita kai eniaiopoiisi sta nea Programmata Spoudon, Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 7, YP.E.P.Th.-P.I., Athina.
- Papazaris, A.(2007). Diathematikotita kai Mousiki Agogi. Mousiki ekpaidefsi, 17, pp.19-26.
- Sergi, L. (1991). Dramatiki ekfrasi kai agogi tou paidiou. Athina: Gutenberg. (1987¹).
- Chrysostomou, Sm.(2006). I mousiki stin ekpaidefsi. To dilimma tis diepistimonikotitas. Athina: Ekd. panas music, Papagrigoriou Nakas.
- Welch, G.F., Rush, C. & Howard, D.M. (1991). A Developmental Continuum of Singing Ability: Evidence from a Study of five-year-old Developing Singers. Early Child Development and Care, 69, pp.107-119.

Ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης στην προσχολική ηλικία Προτάσεις δραστηριοτήτων στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Γουργιώτου Καλλιόπη, Φιλόλογος και Παιδαγωγός Προσχολικής αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ακολουθώντας τις παιδαγωγικές αρχές της βιωματικής μάθησης, της διεπιστημονικότητας και της συνεργασίας των ομάδων, θέτει στο επίκεντρο τη σχέση ανθρώπου-φύσης και την προστασία του περιβάλλοντος. Σκοπός της είναι η ενθάρρυνση των παιδιών από την προσχολική τους ακόμη ηλικία να αγαπήσουν το περιβάλλον και να αναπτύξουν οικοκεντρική συνείδηση. Στην παρούσα εργασία προτείνονται δραστηριότητες, σύμφωνες με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, που στόχο έχουν να ωθήσουν τους μικρούς μαθητές να διερευνούν τις αιτίες των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να εκπαιδεύονται σε εναλλακτικές λύσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομητισμός, ενθάρρυνση συμμετοχής, ενδυνάμωση της σχέσης με τη φύση

The development of environmental awareness in preschool Suggestions for activities in the context of environmental education

Kalliopi Gourgiotou, philologist and Preschool Teacher, M.Sc.

Abstract

Environmental education focuses on the relationship between human and nature and the protection of the environment, following the pedagogical principles of experiential learning, interdisciplinarity and team collaboration. Its purpose is to encourage children, even from pre-school age, to love the environment and develop ecocentric consciousness. The present article, according to the Kindergarten Curriculum, proposes activities that aim to encourage young students to investigate the causes of environmental issues and to be educated in alternative solutions.

Keywords: constructivism, encouraging participation, strengthening relationship with nature.

A. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θέτει στο επίκεντρο τη σχέση ανθρώπου-φύσης και την προστασία του περιβάλλοντος. Ως ιδιαίτερος χώρος εκπαίδευσης και δράσης διέπεται από τις παρακάτω παιδαγωγικές αρχές:

- **Ενθάρρυνση της συμμετοχής και ενδυνάμωση:** Πρόκειται για μία παιδαγωγική η οποία απομακρύνεται από τις ατομικές δράσεις και προσανατολίζεται στη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει τη διερεύνηση, την παρουσίαση και τη σύνθεση διαφορετικών απόψεων, την κριτική προσέγγιση των ζητημάτων, τη διαμόρφωση της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά και την ανάληψη δράσης (Wilson, 2011). Με αυτό τον τρόπο, δίνεται βάρος στη δημοκρατική περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σε αυτή την κατεύθυνση, απαραίτητο είναι τα παιδιά να εκπαιδεύονται στην απόκτηση της ικανότητας δράσης για τα ζητήματα του άμεσου περιβάλλοντός τους (Jensen, 2004, Jensen & Schnack, 2006). Η ενδυνάμωση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχει την έννοια της δημιουργίας συνθηκών αλλαγής. Τα παιδιά εκπαιδεύονται να αναζητούν και να υλοποιούν λύσεις στα περιβαλλοντικά ζητήματα που τα αφορούν. Αποκτούν δεξιότητες κοινωνικής και πολιτικής φύσεως που τους επιτρέπουν να συνεργάζονται, να εξομαλύνουν τις διαφορές, να εξασκούνται σε ακτιβιστικές δράσεις, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν αλλαγές (Davis, 2010).
- **Βιωματική μάθηση:** Η βιωματική μάθηση, έχοντας τις ρίζες της στον J. Dewey, προτάσσει την άμεση επαφή με το περιβάλλον, τη βίωση του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων και των συναισθημάτων και τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία ως βασικά στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (Δημητρίου, 2009, Γεωργόπουλος, 2014).
- **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:** απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής μάθησης, όπως αναδείχθηκε από τον J. Dewey και τον K. Lewin. Τα παιδιά συνεργάζονται σε μικρές ομάδες με σκοπό τη συλλογική διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος. Θεμελιώδη στοιχεία τη συνεργατικής μάθησης είναι η αλληλεπίδραση, η υπευθυνότητα, οι κοινωνικές/συνεργατικές δεξιότητες και η αυτοαξιολόγηση της ομάδας (Δημητρίου, 2009). Έτσι, στόχος δεν είναι απλώς η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης, αλλά η εξάσκηση στη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη.
- **Διεπιστημονικότητα:** Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προϋποθέτει το συνδυασμό γνώσεων και μεθοδολογικών εργαλείων από διαφορετικές επιστήμες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι φυσικές επιστήμες είναι απαραίτητες για τη διερεύνηση και κατανόηση του φυσικού κόσμου και οι κοινωνικές επιστήμες για την εμβάθυνση στη σχέση μας με το περιβάλλον (Φλογαίτη, 2006).
- **Ανάδειξη των ιδεών των παιδιών και ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης:** Τα παιδιά διαθέτουν ήδη διαμορφωμένες γνώσεις για τον φυσικό κόσμο. Πάνω στην αξιοποίηση των γνώσεων και των αντιλήψεων που προϋπάρχουν θα στηρίξουμε τη μαθησιακή διεργασία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πρόκειται για μία διαδικασία που ονομάζεται εποικοδομητισμός ή κονστрукτιβισμός (Δημητρίου 2009). Άλλωστε, οι ιδέες των παιδιών είναι σημαντικές σε μία δημοκρατική και μαθητοκεντρική περιβαλλοντική εκπαίδευση όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή της γνώσης για το περιβάλλον τους (Tsevrini, 2011, Mackey, 2012). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης των παιδιών, τη διερεύνηση αξιών, θέσεων και συμφερόντων που συγκροτούν ένα περιβαλλοντικό ζήτημα. Στόχος είναι τα παιδιά να έρχονται αντιμέτωπα με τη βαθύτερη ουσία και τις αιτίες των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να εκπαιδεύονται σε εναλλακτικές λύσεις. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που δρουν με σκοπό την αλλαγή και την εναρμόνιση του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο (Tsevreñi, 2016)

Διδακτικές μέθοδοι στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Οι ενεργητικές παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: αυτές που βασίζονται στη συζήτηση, στην προσομοίωση, στη μελέτη εκτός σχολικής αίθουσας και στη διασαφήνιση και ανάλυση αξιών (Δημητρίου, 2009). Υπάρχουν, επίσης, πιο ολοκληρωμένες μεθοδολογίες, όπως η μέθοδος πρότζεκ ή η έρευνα δράσης, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν και κάποιες από τις επιμέρους διδακτικές μεθόδους.

Κριτήρια επιλογής των διδακτικών μεθόδων που θα εφαρμόσουμε σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι:

- η ηλικία, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των μαθητών.
- Τα ενδιαφέροντα, οι ιδέες, οι γνώσεις και η εξοικείωση με μεθόδους από την μεριά του εκπαιδευτικού.
- Το θέμα, ο σκοπός και το περιεχόμενό του.
- Το πλαίσιο (χρόνος, υλικοτεχνική υποδομή, δυσκολίες, δυνατότητες, συνεργασίες).
- Το τοπικό περιβάλλον.

Δεν είναι όλες οι μέθοδοι κατάλληλες για τα μικρά παιδιά. Περισσότερο κατάλληλες και εφαρμόσιμες για τα μικρά παιδιά στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις
- Καταιγισμός ιδεών
- Παιχνίδι προσομοίωσης
- Παιχνίδι ρόλων
- Μελέτη πεδίου
- Περιβαλλοντικά μονοπάτια
- Υπαίθρια παιχνίδια
- Έρευνα
- Μέθοδος ιστοριών
- Μέθοδος πρότζεκτ
- Έρευνα δράσης.
- Μέθοδοι που βασίζονται στην τέχνη,
- Μέθοδοι ενδυνάμωσης της σχέσης των παιδιών με τη φύση

- Μέθοδοι που δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών.

Η αξιοποίηση της τέχνης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η τέχνη συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της σχέσης των παιδιών με το περιβάλλον, καθώς καλλιεργεί μέσα από μία συναισθηματική προσέγγιση την οικειοποίηση και την ανάπτυξη δεσμού με το περιβάλλον. Βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες και συστήματα και να συνδεθούν με το περιβάλλον, χρησιμοποιώντας σώμα και καρδιά (Wallen, 2003), ενώ παράλληλα διαμορφώνει συναρπαστικές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες (Reinsborough, 2008).

Η τέχνη αποτελεί εργαλείο ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας. Μπορεί να ενδυναμώσει τη βιωματική μάθηση και να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των βάσεων για την ενδυνάμωση, τη συμμετοχή και τη δράση των παιδιών μέσα από μία διαδικασία που είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά, μακριά από την αποστήθιση επιστημονικής γνώσης και τον ρηχό περιβαλλοντισμό. Μπορεί να τα βοηθήσει να υιοθετήσουν μία ηθική αισθητική απέναντι στο περιβάλλον, η οποία μπορεί να αποτελέσει μέρος της ενθάρρυνσης μιας φιλικής προς το περιβάλλον στάσης και διαμόρφωσης μιας βαθιάς εκτίμησης της ομορφιάς και της αξίας της φύσης. (Tseventi, 2011, 2014)

Β. Προτεινόμενες δραστηριότητες ανά θεματικό κύκλο

Η γεωμορφολογία του τόπου

Τα παιδιά προτείνεται να:

- κάνουν εκδρομές για να «εξερευνήσουν» το φυσικό περιβάλλον του τόπου τους (λόφοι, θάλασσα, ποτάμι, παραλία, βουνά, λίμνες, νησί) εξοπλισμένα με τα κατάλληλα εργαλεία (π.χ. φωτογραφική μηχανή, σημειωματάρια και μολύβια, μεγεθυντικούς φακούς).
- Συλλέγουν, παρατηρούν και περιγράφουν ποικιλία φυσικών υλικών από το τοπικό τους περιβάλλον, τα επεξεργάζονται και καταλήγουν σε συμπεράσματα.
- Φτιάχνουν μοντέλα των γεωμορφολογικών χαρακτηριστικών με ποικιλία υλικών (π.χ. πλαστελίνη σε διάφορα χρώματα, ζυμάρι, πηλός, άχρηστα υλικά).
- Εξοικειώνονται με γεωμορφολογικούς χάρτες διαφορετικής κλίμακας (π.χ. της πόλης, της χώρας, της ηπείρου, παγκόσμιο), εντοπίζουν στους χάρτες τα χαρακτηριστικά του τόπου τους, τα συγκρίνουν με αυτά άλλων περιοχών.
- Παρατηρούν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά του τόπου τους με διαδικτυακές εφαρμογές οπτικοποίησης και προσομοίωσης.
- Γράφουν ένα γράμμα σε παιδιά από άλλη περιοχή/χώρα όπου περιγράφουν τα φυσικά χαρακτηριστικά της περιοχής τους και λένε τι τους αρέσει περισσότερο.

Φύση και αισθήσεις

- Χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους, αφουγκράζονται, παρατηρούν, αγγίζουν, και μυρίζουν ένα φυσικό χώρο της επιλογής τους. Καταγράφουν τα βιώματα τους σε ένα χαρτί χωρισμένο σε 4 στήλες: «Μύρισα – Άκουσα – Είδα – Άγγιξα».
- Επικεντρώνουν την προσοχή τους στους ήχους, στις μυρωδιές και στις εικόνες της φύσης απομονώνοντας κάθε φορά μια αίσθηση και μιλάνε για την εμπειρία τους.
- Κάνουν ολιγόλεπτα πειράματα για να νιώσουν τη διαφορά ανάμεσα στη σκιά των δέντρων και τον ήλιο μακριά από τη σκιά, τον αέρα μπρος και πίσω από ένα δέντρο, την ψιχάλα χωρίς ομπρέλα και με ομπρέλα κ.ά.
- Μετράνε τα χρώματα που μπορούν να βρουν στη φύση και προσπαθούν να τα αναπαραστήσουν/καταγράψουν. Φτιάχνουν ένα ομαδικό έργο με όλες τις αποχρώσεις του πράσινου που μπορούν να εντοπίσουν στις μπογιές τους.
- Εξοπλίζουν τη τάξη με υλικά που έχουν «πέσει» φυσικά ή είναι «νεκρά» με σκοπό να καταλάβουν ότι «δανειζόμαστε» υλικά από τη φύση, τα χρησιμοποιούμε με σεβασμό και τα επιστρέφουμε πίσω σε αυτή.
- Παρατηρούν τον αθέατο κόσμο των μικρών ζώων (π.χ. μυρμήγκια, γαιοσκώληκες) χωρίς να τα βλάψουν, στρέφουν την προσοχή τους στην ποικιλία, την πολυμορφία και τη λεπτομέρεια της φύσης: στον ιστό μιας αράχνης, στις λεπτομέρειες ενός φύλλου, στα σχήματα, στο μέγεθος, στην υφή των φυσικών υλικών.
- Ενθαρρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται κατά την επαφή τους με τη φύση

Η Βιοποικιλότητα

- Συλλέγουν φυσικά υλικά (φύλλα, πέτρες, κοχύλια, κουκουνάρες κ.ά.) και τα ομαδοποιούν σε «διαφορετικά»/«όμοια». Με τη βοήθεια ενός μεγεθυντικού φακού τα κοιτάνε προσεκτικά και προσπαθούν να τα σχεδιάσουν όσο πιο πιστά μπορούν.
- Αναγνωρίζουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν.
- Αναγνωρίζουν ότι συχνά τα μικρά ζώα και φυτά «χάνονται» μπροστά στα μεγαλύτερα. Με αφορμή γνωστά παραμύθια ή μύθους τα παιδιά προβληματίζονται για τα «κακά» ζώα (π.χ. φίδια ή λύκους) και συζητάνε για το ρόλο τους στο οικοσύστημα.
- Προσκαλούν έναν μελισσοκόμο για να συζητήσουν τι θα γινόταν αν εξαφανίζονταν οι μέλισσες (ένα «μικρό» ζώο με μεγάλα οφέλη).
- Βλέπουν slides ή σχετικό βίντεο και συζητάνε με κάποιο ειδικό από τη WWF ή την Greenpeace για τα μεγάλα ζώα υπό εξάλειψη και τα προγράμματα προστασίας τους.
- Με παιχνίδια- puzzle ή με δραματοποίηση-αναπαριστούν μια τροφική αλυσίδα (πχ. κουνούπι-ποντίκι (ή βάτραχος), φίδι, αετός) και συζητάνε για τις συνέπειες της εξαφάνισης κάποιων από αυτά τα είδη.
- Γνωρίζουν τα διάφορα είδη φυτών (οπωροκηπευτικά και αρωματικά) καθώς και είδη δέντρων στην αυλή, στη γειτονιά, στην πόλη. Περιγράφουν τα είδη που αναγνωρίζουν και εκτιμούν την κατάσταση των φυτών.

- Οργανώνουν μικρή έρευνα για να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους «οι άνθρωποι συντηρούν φυτά σε κήπους, μπαλκόνια, αυλές».
- Σε χώρο με δέντρα, τα αγγίζουν, τα μυρίζουν (ακόμα και με κλειστά μάτια) και τα μετράνε με αυθαίρετες μονάδες μέτρησης (π.χ. χρησιμοποιώντας το σώμα τους).
- Διερευνούν, με τη βοήθεια της οικογένειάς τους, τη χρήση διαφόρων φυτών στη καθημερινή ζωή (στη διατροφή, στην υγεία).
- Διακρίνουν συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο τα φυτά και τα δέντρα. Φτιάχνουν ένα ιστόγραμμα (ή άλλου τύπου διάγραμμα που δείχνει σχέσεις) με τις συνέπειες που θα έχει στην καθημερινή τους ζωή η υποβάθμιση του πράσινου στην αυλή και στη γειτονιά.
- Αφηγούνται μια ιστορία με θέμα «Αν τα δέντρα είχαν φωνή...»
- Επισκέπτονται την Πυροσβεστική ή ακούνε, στην τάξη, έναν ειδικό να μιλάει για τις δασικές πυρκαγιές και τι μπορούμε να κάνουμε για να προστατέψουμε τα δάση.
- Δημιουργούν αυτοσχέδια ιστορία και παίζουν κουκλοθέατρο με θέμα «τα ζώα υπερασπίζονται το σπίτι τους».
- Αναγνωρίζουν τις δυνατότητες που έχουν για να συμβάλλουν θετικά στο ζήτημα της προστασίας του πράσινου, πχ αναλαμβάνουν δράση σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων προκειμένου να πρασινίσουν το νηπιαγωγείο τους.
- Υπογράφουν το «συμβόλαιο» της τάξης για τροποποίηση συμπεριφορών που θέτουν σε κίνδυνο τα φυτά του κήπου.
- Εφοδιασμένα με μεγεθυντικούς φακούς αναζητούν σε κήπους (μετά από βροχή) γαιοσκώληκες για να τους μελετήσουν από κοντά.
- Συζητάνε και καταγράφουν τις ανάγκες που έχει ένα οικοσύστημα ζώο και τις υποχρεώσεις που πρέπει να έχουν τα ίδια τα παιδιά απέναντί τους.
- Παρατηρούν εγκαταλελειμμένα ζώα στο περιβάλλον τους και συζητάνε πως καλύπτουν τις ανάγκες τους για νερό, τροφή και ασφάλεια.
- Κατασκευάζουν με τη βοήθεια τις εκπαιδευτικού ή τις οικογένειάς τις ταΐστρες και ποτίστρες για μικρά ζώα και τις ανατροφοδοτούν τακτικά με φαγητό και νερό.

Φυσικοί πόροι: το νερό

- Διερευνούν την αξία του νερού (πόσιμο, πηγάδια, θάλασσα, λίμνες, ποτάμια) για τους ζωντανούς οργανισμούς (ανθρώπους, ζώα, φυτά) και προβληματίζονται για καταστάσεις στις οποίες κάποιοι ζωντανοί οργανισμοί στερούνται το νερό (π.χ. φυτά σε γλάστρα), επιχειρούν να εντοπίσουν λύσεις.
- Επεξεργάζονται μέσω μύθων, λαϊκών παραδόσεων, έργων τέχνης, αρχαιολογικών ευρημάτων τη σημασία που έχει το νερό για τους ζωντανούς οργανισμούς και τον πολιτισμό.
- Αναγνωρίζουν τις περιπτώσεις που γίνεται άσκοπη χρήση νερού, παρατηρούν και καταγράφουν τη συχνότητα χρήσης της βρύσης της τάξης, της αυλής. Αξιοποιούν τις καταγραφές για να εντοπίσουν σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο τις περιπτώσεις απαραίτητης / άσκοπης χρήσης και σπατάλης του νερού.

- Αναζητούν πληροφορίες από διάφορες πηγές και φορείς για πρακτικές εξοικονόμησης του νερού στην τάξη και στο σπίτι.
- Δημιουργούν «εργαλεία αυτοελέγχου» (ταμπέλες υπενθύμισης, καθημερινή λίστα ελέγχου κ.ά.), ώστε να μπορούν, τα ίδια, να αξιολογούν την εφαρμογή αυτών των πρακτικών στο νηπιαγωγείο (ή/και στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων).

Ο ήλιος, η επίδρασή του στους ζωντανούς οργανισμούς, ηλιοπροστασία

- Οργανώνουν πειράματα για να διερευνήσουν την επίδραση του ήλιου στα φυτά (π.χ. φυτεύουν φασόλια τα οποία τοποθετούν στον ήλιο και στη σκιά), παρατηρούν συστηματικά διαφοροποιήσεις στην ανάπτυξη τους και συζητάνε για τα φυτά που μοιάζουν «κουρασμένα» από τον πολύ ήλιο.
- Διερευνούν τις αρνητικές συνέπειες της παρατεταμένης έκθεσης στην ηλιακή ακτινοβολία για την υγεία και εντοπίζουν κατάλληλα μέτρα προστασίας.
- Οργανώνουν πειράματα με αντικείμενα που αφήνουν στο ήλιο και στη σκιά, παρατηρούν αλλαγές (π.χ. ξεθώριασμα των χρωμάτων ή διατήρηση τους όταν βρίσκονται στη σκιά), παρουσιάζουν τα συμπεράσματα τους.
- Αξιοποιούν σχετικά έργα τέχνης, φωτογραφίες κ.λπ. για να εντοπίσουν μέτρα ηλιοπροστασίας που λαμβάνονται σε διάφορες συνθήκες, περιστάσεις, εποχές.
- Οργανώνουν λίστες με τα απαραίτητα αντικείμενα, που θα πρέπει να έχουν μαζί τους κατά τις υπαίθριες δραστηριότητες ή τις καλοκαιρινές διακοπές τους, για την προστασία από τον ήλιο και τις αναρτούν στην τάξη για να τις θυμούνται.

Πηγές ενέργειας - εξοικονόμηση ενέργειας

- Αναγνωρίζουν διάφορες πηγές ενέργειας στην καθημερινότητα τους.
- Διερευνούν τη λειτουργία διαφόρων οικείων συσκευών στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο με έμφαση στο είδος της ενέργειας που χρειάζονται. Δημιουργούν αλυσίδες και συμβολικές απεικονίσεις για να αποδώσουν πώς μια πηγή ενέργειας κάνει μια συσκευή να λειτουργήσει (π.χ. ρεύμα-σεσουάρ, μπαταρίες-αυτοκινητάκι, κίνηση ποδιών-ποδήλατο, βενζίνη-αυτοκίνητο).
- Καταγράφουν τις συνήθειες τους για μια μέρα με σκοπό να εντοπίσουν ποιες πηγές ενέργειας χρησιμοποιούν τα ίδια στη ζωή τους.
- Διερευνούν πως λειτουργούσαν παρόμοιες συσκευές στα παλιά χρόνια.
- Ευαισθητοποιούνται σχετικά με την ορθολογική διαχείριση των πηγών ενέργειας που συναντάνε στην καθημερινή ζωή τους. Καταγράφουν σε πίνακα τρόπους μείωσης της κατανάλωσης ηλεκτρικού ρεύματος στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι. Ενημερώνουν τους γονείς τους με σχετικό «φυλλάδιο» ή αφίσα. Φτιάχνουν έναν πίνακα με κανόνες για την ασφαλή χρήση του ηλεκτρικού ρεύματος (ή άλλων πηγών ενέργειας).

Απορρίμματα-διαχείριση απορριμμάτων

- Αντιλαμβάνονται τα απορρίμματα ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας.
- Δημιουργούν λίστα με τις ανθρώπινες δραστηριότητες (και τις δικές τους) που έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγή απορριμμάτων.
- Καταμετρούν τις σακούλες σκουπιδιών που προκύπτουν στο νηπιαγωγείο, στο σπίτι, σε ορισμένο χρονικό διάστημα (π.χ. μια μέρα, μια εβδομάδα).
- Παίζουν αυτοσχέδιο κουκλοθέατρο για να εκφράσουν τις πιθανές επιπτώσεις της ανεξέλεγκτης ρίψης απορριμμάτων (στα σημεία που τα εντόπισαν) για τους ζωντανούς οργανισμούς και το φυσικό περιβάλλον.
- Διακρίνουν τα οργανικά από τα ανακυκλώσιμα απορρίμματα
- Οργανώνουν και υλοποιούν πειράματα για να διερευνήσουν «τι συμβαίνει στα απορρίμματα σε διάφορες συνθήκες» (π.χ. όταν εκτίθενται σε εξωτερικό χώρο, σκεπάζονται με χώμα, βυθίζονται σε νερό), καταλήγουν σε συμπεράσματα.
- Εξοικειώνονται με στρατηγικές μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης απορριμμάτων.
- Εντοπίζουν περιστάσεις καθημερινής χρήσης αντικειμένων ή συσκευασιών μιας χρήσης και αναζητούν τρόπους αντικατάστασής τους με αντικείμενα ή συσκευασίες πολλαπλής χρήσης (π.χ. αντικαθιστούν τις πλαστικές τσάντες με υφασμάτινες).
- Συζητάνε αν μπορούν να ζήσουν ευτυχισμένα και με λιγότερα.
- Αναγνωρίζουν τις δυνατότητες που έχουν να συμβάλλουν θετικά στο το ζήτημα ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων. Οργανώνουν δράσεις για να πείσουν τους συμμαθητές τους να υιοθετήσουν συμπεριφορές ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων (π.χ. αφίσες, επιστολή στην τοπική εφημερίδα).
- Οργανώνουν από κοινού, με το σύλλογο γονέων και άλλους τοπικούς φορείς, την Ημέρα καθαρισμού του πάρκου, της παραλίας ή άλλων χώρων της κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Georgopoulos, A. (2014). Perivallontiki Ekpaidefsi: Zitimata Taftotitas. A-thina, Gutenberg
- Dimitriou, A. (2009). Perivallontiki Ekpaidefsi: Perivallon, Aeiforia. Theoritikis kai paidagogikes prosengiseis. Thessaloniki: Epikentro
- Programma Spoudon Nipiagogeiou, Anatheorimeni ekdosi, Athina 2014
- Tsevreñi, I., Xanthopoulos, G. (2016). Dimiourgontas mia paidagogiki methodology perivallontikis ekpaidefsis gia tin endynamosi tis schesis ton katoikon tis polis me ti fysi. Gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi, Periodiko tis PEEKPE, tef-chos 12(57)
- Flogaíti, E. (2006). Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia. Athina: El-linika Grammata

- Davis, J. M. (2010). What is early child education for sustainability? Sto Davis, J. M. (epim.). *Young Children and the Environment, Early Childhood for Sustainability*, 21-42 Cambridge: Cambridge University Press
- Jensen, B. (2004). Environmental and health education viewed from an actionoriented perspective: a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies* 36(4): 405-425
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research* 12(3-4): 471- 486
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: The young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research* 18(4): 473-484
- Reinsborough, L. (2008). This Revolution Can Dance: Environmental Education through Community Arts. *Canadian Journal of Environmental Education* 13(1), 42-56
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research* 17(1): 53-67
- Tsevreni, I. (2016). The ignorant environmental education teacher. Students get empowered and teach philosophy of nature inspired by ancient Greek philosophy. *Environmental Education Research*. DOI: 10.1080/13504622.2016.1249457
- Wilson, C. (2011). Effective approaches to connect children with nature, Principles for effectively engaging children and young people with nature. New Zealand: Department of Conservation.
- Wallen, R. (2003). Of Story and Place: Communicating Ecological Principles through Art. *Leonardo* 36(3), 179-185

Διδακτικές προτάσεις Διαπολιτισμική Αγωγής

Πλατάκη Δήμητρα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τρεις προτάσεις για την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο, οι οποίες βοηθούν τους μικρούς μαθητές να προσεγγίσουν τον πλουραλισμό της σύγχρονης κοινωνίας και την ανθρώπινη ποικιλομορφία χωρίς στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις. Ο σκοπός σε όλες τις δραστηριότητες, είναι η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της διαφορετικότητας, η δυνατότητα της θέασης των κοινωνικών καταστάσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και η συνειδητοποίηση της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας. Με δεδομένο ότι η προσχολική εκπαίδευση προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και θεμελιώνει τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση, οι τρεις πρακτικές αναπτύσσονται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, εμπλέκουν δε τα πεδία της παιδικής λογοτεχνίας, της μουσειακής αγωγής και της αισθητικής αγωγής αντίστοιχα.

Λέξεις-κλειδιά (διαπολιτισμική εκπαίδευση, ξενοφοβία, πολιτισμοί, τέχνη)

Teaching suggestions for Intercultural Education

Plataki Dimitra, Coordinator preschool education, M.Sc.

Abstracts

This paper presents three suggestions for teaching activities in the Kindergarten, which help young students to approach the pluralism of modern society and human diversity without stereotypical attitudes and prejudices. The purpose of all activities is to familiarize students with the concept of diversity, the ability to view social situations from different perspectives and the awareness of their individual and collective identity. Given that pre-school education promotes the comprehensive development of infants and establishes their subsequent attitude towards learning, the three practices are developed within the curriculum of the Kindergarten, and involve the fields of children's literature, museum education and art education respectively.

Keywords: intercultural education, xenophobia, cultures, art.

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμικότητα αφορά την ισότιμη συνάντηση και αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2007). Προϋπόθεση δε της διαπολιτισμικότητας αποτελεί ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου» (Ζαχαριά, 2018). Η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές, απαιτεί βιωματική προσέγγιση της γνώσης γύρω από το «διαφορετικό», το «μακρινό», το «άλλο». Η γνωριμία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών είναι δυνατόν να φέρει τη δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης (Ζαχαριά 2018:40).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η ικανότητα αντιμετώπισης των αντιπαράθεσεων (Κεσίδου, 2004). Επίσης σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών αξιών, με τη βοήθεια των οποίων τα παιδιά θα γίνουν ανεξάρτητοι άνθρωποι. Μόνο έτσι θα βρουν τη θέση τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία, της οποίας χαρακτηριστικά αποτελούν η πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Οι δραστηριότητες για παιδιά του Νηπιαγωγείου που αναλύονται στη συνέχεια, βασίζονται στην αρχή της διαπολιτισμικής αντίληψης σύμφωνα με την οποία, η κοινωνικοποίηση των παιδιών προϋποθέτει την γνωριμία αρχικά και στην συνέχεια την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Εργαλεία που προτείνονται είναι το παραμύθι, το οποίο συμβάλλει σημαντικά «στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού» (Collins, 2010). Επίσης η μουσειακή αγωγή, η οποία παρέχει πολλές ευκαιρίες γνωριμίας με άγνωστους πολιτισμούς, γεγονός το οποίο όχι μόνο ενθαρρύνει την κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων αλλά συνάμα συμβάλλει στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην κουλτούρα και τον πολιτισμό των άλλων λαών. Και τέλος στην τρίτη δραστηριότητα προτείνεται η αξιοποίηση της Τέχνης, η οποία βοηθάει στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στις αξίες και τα πολιτιστικά συστήματα των άλλων λαών.

Η τελική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων θα αφορά τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων καθώς επίσης, τον βαθμό συμμετοχής και το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης στα πλαίσια του αναστοχασμού και της αποτίμησης θα αποτυπωθούν οι τυχόν δυσκολίες που προέκυψαν και οι δυνατότητες βελτίωσης.

1^η Πρόταση: Η βίωση της διαφορετικότητας μέσα από την παιδική λογοτεχνία

Η παιδική λογοτεχνία και ιδιαίτερα το παραμύθι, ήταν και είναι ο μαγικός κόσμος της φαντασίας και του ονείρου για κάθε παιδί. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για κάθε νηπιαγωγό προκειμένου να εισάγει τους μικρούς μαθητές σε έννοιες και προβληματισμούς, που θα προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Υποστηρίζεται ότι «τα βιβλία εισάγουν τους αναγνώστες τους στον κόσμο που ζουν» και «δρουν ως αγγελιαφόροι από τον έξω κόσμο» (Gonen & Guler, 2011). Οι πλοκές των ιστοριών επιτρέπουν αβίαστα στα παιδιά να προσεγγίσουν έννοιες, που αφορούν τη διαφορετικότητα, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τη συνύπαρξη (Vandenbroeck, 2010) και να καλλιεργήσουν κοινωνικές στάσεις και δεξιότητες. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παραμύθι την έννοια της διαπολιτισμικότητας, όχι ως υποχρέωση αλλά ως δικαίωμα του κάθε ανθρώπου (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2000). Επίσης η βιωματική προσέγγιση των παραμυθιών, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή στην αφήγηση (π.χ. ρωτάμε τα παιδιά «τι λέτε να γίνει παρακάτω;»), η δραματοποίηση, η εικαστική απόδοση του παραμυθιού, η δημιουργία μιας άλλης ιστορίας καλλιεργούν δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και το αίσθημα της αλληλεγγύης. Η ενσυναίσθηση αποτελεί το πρώτο και σημαντικότερο βήμα στο να αντιληφθούμε, να αποδεχτούμε και να προασπιστούμε την ετερότητα. Βάζοντας τον εαυτό μας στη θέση του «άλλου», που

εμφανίζει μια διαφορετικότητα, μπορούμε ευκολότερα να κατανοήσουμε τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει κι έτσι η ανάγκη να τον υποστηρίξουμε, προκύπτει αβίαστα. Το αίσθημα επίσης της αλληλεγγύης για αυτόν τον άνθρωπο δημιουργείται ως φυσική συνέπεια.

Στο εικονογραφημένο βιβλίο «Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος» (Crowther, 1998), ο Ιάκωβος, είναι ένας Μαύρος Κότσυφας ο οποίος ξεκινάει να ταξιδέψει γιατί θέλει να γνωρίσει τον κόσμο. Στη διάρκεια του ταξιδιού του θα γνωρίσει τον Τζίμη, ο οποίος είναι ένας Άσπρος Γλάρος. Ο Τζίμης προσκαλεί τον Ιάκωβο να γνωρίσει το χωριό του, όπου όμως ζουν μόνο άσπροι γλάροι, οι οποίοι βλέποντας έναν τόσο διαφορετικό από αυτούς, αντιδρούν αρνητικά απέναντι του. Ο Τζίμης όμως δεν επηρεάζεται και μάλιστα παίρνει τον φίλο του στο σπίτι του. Εκεί ο Ιάκωβος παρατηρεί ότι ο φίλος του χρησιμοποιεί τα βιβλία που βρίσκει στις παραλίες, για να ανάβει φωτιά στο τζάκι γιατί δεν γνωρίζει ανάγνωση. Τότε αυτός αρχίζει να του διαβάζει κάθε απόγευμα μια ιστορία. Στο χωριό αυτό γίνεται γνωστό και τότε σιγά σιγά όλοι οι γλάροι πλησιάζουν τον Ιάκωβο και αποζητούν την παρέα του. Στο τέλος μάλιστα τον κάνουν δάσκαλο του χωριού τους.

Η διδακτική αξιοποίηση αυτού του παραμυθιού έχει ως σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να μουν στη θέση των ηρώων, να σκεφτούν τα συναισθήματα που θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει και να αντιπαραβάλλουν την κατάσταση που το παραμύθι παρουσιάζει, με τις συνθήκες της πραγματικής ζωής.

Οι στόχοι που τίθενται είναι να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές να προσεγγίσουν έννοιες όπως άλλοι τόποι, άλλες γλώσσες, άλλοι λαοί, άλλες συνήθειες καθώς παρατήρηση και σύγκριση των χαρακτηριστικών ανάμεσα στους λαούς βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν τον σεβασμό για τους «άλλους» πολιτισμούς (Norton, 2006). Επίσης οι μαθητές να αντιληφθούν ιδέες όπως η φιλοξενία, η φιλία, η καλοσύνη και να τις συνδέσουν με τις δικές τους εμπειρίες. Οι μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη μέσα από την επίλυση προβλημάτων, τις μεταγνωστικές δεξιότητες και την έκφραση της δημιουργικότητας. Και τέλος να αντιληφθούν την έννοια της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών κάνοντας περαιτέρω συσχετίσεις με την πραγματικότητα του σχολείου και την επαφή τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Η ιστορία του Μαύρου Κότσυφα και του Άσπρου Γλάρου θέτει διαφόρους προβληματισμούς, τους οποίους βάζουμε προς συζήτηση με τα παιδιά. Κάθε πτυχή έχει τη δυνατότητα να λάβει προεκτάσεις και να συνδεθεί με την καθημερινή πραγματικότητα του κάθε μαθητή. Ο τρόπος που τα παιδιά θα εκφράσουν τις απόψεις τους μπορεί να είναι πολυμορφικός. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν μέσα από την συζήτηση, την ζωγραφική, τα παιχνίδια ρόλων, την μουσική και τα ψυχοκινητικά παιχνίδια συνεργασίας κι εμπιστοσύνης. Δράσεις γνωριμίας μεταξύ των οικογενειών των μαθητών, μεταξύ των οποίων θα είναι και αλλοδαποί γονείς για δείξουν πώς μαγειρεύουν διάφορα φαγητά του τόπου τους, να μας μάθουν πώς γιορτάζουν τα Χριστούγεννα, πώς παίζουν με τα τοπικά μουσικά όργανα την παραδοσιακή μουσική του τόπου τους, θα υποστηρίξουν περαιτέρω τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

2^η Πρόταση : Η μουσειακή αγωγή μας ταξιδεύει στον κόσμο

Το μουσείο ως θεσμός σήμερα δεν λειτουργεί απομονωμένο στα πλαίσια της ακαδημαϊκής του οντότητας αλλά αναπτύσσεται σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Barrett, 2011) με όρους αλληλεπίδρασης. Αποτελεί ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, το οποίο περιέχει μοναδικές ευκαιρίες για διάφορες βιωματικές προσεγγίσεις. Ευκαιρίες από τις οποίες το σχολείο μπορεί να επωφεληθεί, αν δημιουργήσει το κατάλληλο πεδίο προσέγγισης στα πλαίσια της μουσειακής εκπαίδευσης.

Το Μουσείο Παιχνιδιών αποτελεί τμήμα του μουσείου Μπενάκη στην Αθήνα και διαθέτει μια μεγάλη συλλογή παιχνιδιών από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή. Τα παιχνίδια προέρχονται από διάφορες περιοχές, πέρα από τον Ελλαδικό χώρο όπως είναι η Ευρώπη, η Αμερική, η Αφρική και η Ασία. Το σχολείο γνωρίζοντας ότι τα παιχνίδια προσελκύουν πάντα το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών, μπορεί να διοργανώσει μια σειρά από δράσεις προετοιμασίας για την επίσκεψη στο Μουσείο Παιχνιδιών.

Οι στόχοι που θέτουμε, με αφορμή τα παιχνίδια από διάφορες χώρες, αφορούν την εξερεύνηση και αναζήτηση των χωρών και των λαών τους, από τους μαθητές. Επιδιώκεται επίσης η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η αγάπη για τα παιχνίδια είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως του τόπου και του χρόνου. Επίσης στους επιδιωκόμενους στόχους ανήκουν η καλλιέργεια του σεβασμού και της εκτίμησης στη διαφορετικότητα όπως και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης απέναντι σε προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Το ρώσικο παραμύθι «Η κούκλα που ήθελε να αποκτήσει ένα μωρό» (Ινκίοφ, 2013) και μια κούκλα μπαμπούσκα στο σχολείο, δίνουν την αφορμή για συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τα παιχνίδια που υπάρχουν σε άλλες χώρες. Ψάχνοντας για απαντήσεις εξηγούμε ότι υπάρχει ένα μουσείο παιχνιδιών με χιλιάδες παιχνίδια. Κάνουμε μια πρώτη περιήγηση στο μουσείο μέσα από την ιστοσελίδα του (benaki.org).

Στο μουσείο, η νηπιαγωγός έχει καταγράψει εκ των προτέρων, τις προθήκες με τα εκθέματα στα οποία θα επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών για παρατήρηση και μελέτη. Για παράδειγμα παιχνίδια από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ρωσία, την Κίνα και την Αφρικανική ήπειρο. Την ξενάγηση στα συγκεκριμένα εκθέματα ακολουθούν δραστηριότητες, με τις οποίες οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να περιηγηθούν, να ψάξουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους το μουσείο. Έτσι παιχνίδια με κάρτες τους προτρέπουν να βρουν κάποιο από τα συγκεκριμένα εκθέματα, να το αναπαραστήσουν με ζωγραφική ή και με το σώμα τους. Με τον ίδιο τρόπο οι μαθητές προτρέπονται να βρουν ένα μουσειακό αντικείμενο καθοδηγούμενοι από εντολές (π.χ. κρατάει ένα στεφάνι κλπ.). Επίσης κατάλληλα διαμορφωμένα φύλλα εργασίας μπορούν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη δράση.

Τα παιδιά θα επιστρέψουν στο σχολείο γεμάτα με εντυπώσεις και συναισθήματα, γεγονός που δίνει την αφορμή για συζήτηση και προβληματισμούς. Είναι μια ευκαιρία να μελετήσουν τον παγκόσμιο χάρτη και να σημειώσουν τις χώρες, από τις οποίες προέρχονται τα παιχνίδια που είδαν. Προέκταση αυτής της δράσης είναι η αναζήτηση

πληροφοριών για τις χώρες και τους λαούς τους και η δημιουργία «γωνιάς» στην τάξη με εποπτικό υλικό από αυτές τις χώρες. Στα πλαίσια της έκφρασης και δημιουργίας, τα παιδιά μπορούν να γράψουν στην σχολική εφημερίδα και να παρουσιάσουν με ποιήματα, ιστορίες, σκίτσα, φωτογραφίες για τα όσα είδαν, άκουσαν, σκέφτηκαν κι ένοιωσαν.

3^η Πρόταση: «Ο παιδαγωγικός ρόλος της Τέχνης και η συμβολή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της Τέχνης έχει επισημανθεί αιώνες πριν από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (Χριστοδουλίδης, 1994) μέχρι τον φιλόσοφο και παιδαγωγό Dewey (Dewey, 1934). Η εμπλοκή της Τέχνης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει για όλους τους μαθητές, ίσες ευκαιρίες μάθησης κι έκφρασης μειώνοντας αποκλεισμούς και στερεότυπα. Η παγκόσμια γλώσσα της Τέχνης ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν την στοχαστική τους ικανότητα (Μέγα, 2011). Η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση μέσα από την εισαγωγή και υλοποίηση διαφοροποιημένων σχολικών πρακτικών καθώς όπως υποστηρίζεται (Dietrich, 2006), επικρατεί ο μονοπολιτισμικός κι εθνοκεντρικός προσανατολισμός γεγονός, το οποίο καθιστά το σχολείο ανεπαρκές.

Η παρουσίαση και μελέτη της εποχής του Χειμώνα μέσα από τα έργα δέκα ζωγράφων από διαφορετικές χώρες, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κάθε ζωγράφος παρουσιάζει με το δικό του ύφος, αυτές τις πτυχές. Οι ζωγραφικοί πίνακες που θα μπορούσαμε να μελετήσουμε με τα παιδιά είναι : «Χειμώνας στα κλαδιά», από τον Έλληνα, Χατζηκυριάκο-Γκίκα Νίκο, «Χειμωνιάτικο τοπίο», από τον Ρώσο, Βασίλυ Καντίνσκυ, «Θάλασσα από πάγο», από τον Γερμανό, Κάσπαρ Ντάβιντ Φρίντριχ, «Σκηνή στον πάγο κοντά στην πόλη», από τον Ολλανδό, Χέντρικ Άφερκαμπ, «Ιανουάριος», από τον Βοημό, Μάστερ Βάνκεσλας, «Κυνηγοί στο χιόνι», από τον Βέλγο, Πίτερ Μπρίγκελ ο πρεσβύτερος, «Οι τέσσερις εποχές», από τον Γάλλο, Φρανσουά Μπουσέρ, «Χριστούγεννα στη Νέα Υόρκη», από τον Αμερικανό, Τόμας Κινκέντ, «Νέο χιόνι στη λεωφόρο», από τον Νορβηγό Έντβαρτ Μουνκ και «Χειμώνας», από τον Τσέχο, Άλφονς Μούχα.

Στόχοι του προγράμματος είναι η προσέγγιση κι εξοικείωση των μαθητών με όρους, που αφορούν την ονομασία κρατών-λαών (π.χ. Βέλγιο- Βέλγοι), η γνωριμία με διαφόρους πολιτισμούς και η ανάπτυξη του σεβασμού για τους άλλους λαούς. Τέλος η ενθάρρυνση των μαθητών να εκφραστούν μέσα από τη γλώσσα της τέχνης ελεύθερα, αποτελεί ένας ακόμη επιδιωκόμενος στόχος του προγράμματος.

Η μελέτη του κάθε πίνακα θα περιλαμβάνει αρχικά την παρατήρηση. Καλούμε τα παιδιά να παρατηρήσουν την σκηνή, τα στοιχεία της φύσης, τα ανθρώπινα στοιχεία, τα αντικείμενα, τα χρώματα και ότι άλλο τα θεωρήσουν άξιο προσοχής. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τον ζωγράφο εστιάζοντας στην χώρα καταγωγής του, για την οποία βρίσκουμε πληροφορίες από τον χάρτη, από το διαδίκτυο αλλά και από γονείς που κατ'άγονται από την ίδια χώρα με τον ζωγράφο. Στη συνέχεια «ζωντανεύουμε» τον πίνακα

αναπαριστώντας τον μέσα από τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Παρακινούμε τους μαθητές να υποδυθούν τους Ρώσους ξυλοκόπους, τους Αμερικανούς οδηγούς ή τον Γάλλο ασβό χρησιμοποιώντας το ανάλογο λεξιλόγιο. Προτρέπουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία με αφορμή τον πίνακα, την οποία καταγράφουμε. Επίσης τα ενθαρρύνουμε να εμπνευστούν από τους πίνακες και να εκφραστούν όπως αυτά θέλουν, μέσα από τη ζωγραφική.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές μέσω της ενεργούς δράσης τους, πετυχαίνουν την επικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, η οποία βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση αλλά επίσης συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην σχολική τάξη. Οι πρακτικές που προτείνονται, βασίζονται στις μεθόδους της συνεργατικής μάθησης και αναπτύσσονται μέσα από τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα. Η υλοποίηση τους μπορεί να έχει την μορφή των σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία βρίσκουν ευρέως εφαρμογή στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Σε κάθε περίπτωση είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού ο τρόπος υλοποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Κοινή επιδίωξη πέρα από την απόκτηση γνώσεων, αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών σε σοβαρά κοινωνικά ζητήματα και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Η ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών, δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν υπευθυνότητα και να συνειδητοποιήσουν μια κοινωνική πραγματικότητα, που απαιτεί την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών. Η ανάπτυξη δε της αλληλεγγύης καθιστά τις δυσχερείς καταστάσεις, που ζούνε οι άνθρωποι που εμφανίζουν κάποια ετερότητα, ως ανεπίτρεπτες και μη αποδεκτές στη συνείδηση των παιδιών.

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τις νηπιαγωγούς προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις και προβληματισμούς με τα παιδιά, γύρω από κοινωνικά θέματα σχετικά με τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα διαφόρων κοινοτήτων, όπως είναι η γειτονιά, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όταν φιλοξενούν ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Γιαννικοπούλου, 2007). Η Λογοτεχνία εν γένει αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο προάγει τη διαμόρφωση και αντίληψη της πολιτιστικής ταυτότητας παράλληλα με τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Παπαρούση, 2007).

Η μουσειακή εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις δημιουργίας του διαπολιτισμικού διαλόγου, μέσα από τον οποίο οι μαθητές εξοικειώνονται με το διαφορετικό ενώ συνάμα ανακαλύπτοντας τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία, εκτιμούν τη διαφορετικότητα. Η συνεργασία του σχολείου με το μουσείο είναι δυνατό να συμβάλλει πολύ αποτελεσματικά, προκειμένου να προαχθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο επαναπροσδιορισμός των στόχων, του περιεχομένου καθώς και του εθνοκεντρικού προσανατολισμού από την πλευρά των μουσείων (Γκότσης, 2011).

Καθώς η παρατήρηση ενός έργου τέχνης οδηγεί στην ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων αλλά και κοινωνικών και ιστορικών δεδομένων, συνειδητοποιούμε ότι η Τέχνη

στην εκπαίδευση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διεύρυνση κι εξέλιξη της πολιτισμικής συνείδησης (Κόκκος κ.α, 2011).

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, αποτελούν πρακτικές ανάδειξης της συνάντησης των πολιτισμών με προοπτική τις πολιτισμικές ανταλλαγές και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό αλλά και συγχρόνως τον παραμερισμό των εμποδίων που πολύ συχνά παρεμβαίνουν (Δαμανάκης, 1998). Τα εμπόδια αυτά, όπως είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που δημιουργεί η ξеноφοβία και ο ρατσισμός, θα αντιμετωπιστούν στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου, όπου η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τον διαπολιτισμικό σεβασμό (Essinger, 1990), αποτελεί προτεραιότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, J.(2011). *Museums and the public sphere*. Chichester: Willey-Blackwell.
- Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). *Cooperative learning in intercultural education*. European Journal of Intercultural Studies, Volume 7.
- Collins, L. (2010). *Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books*. Hypatia A Journal of Feminist Philosophy 25(1):174 - 195.
- Crowther, K. (1998). *The Black Blackbird And The White Gull*. Athens: Modern Horizons.
- Christodoulidis, P. (1994). *Aesthetics and art theory*. Athens: Kardamitsa.
- Damanakis, M. (1997). *The education of repatriated and foreign students in Greece*. Intercultural approach. Athens: Gutenberg
- Damanakis, M. (1998). *The education of repatriated and foreign students in Greece*. Athens: Gutenberg - George & Costas Dardanos.
- Damanakis, M. (2007). *Identities and education in the Diaspora*. Athens: Gutenberg - George & Costas Dardanos.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experienced*. USA: The Penguin Group.
- Dietrich, I. (2006). *Education and multiculturalism - the change of requests to schools*, in: Hatzidimou, D. / Ch. Vitsilaki (ed.), *The school in the information society and multiculturalism*, Proceedings of the International Conference, Rhodes 21, 22 and 23 October 2005, Thessaloniki: Kyriakidis.
- Essinger, H. (1990). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. Die Bruecke.

- Giannikopoulou, A. (2007). *O like Odysseus and F like Filippas: Creating the kindergarten textbooks*. In F. Kalavasis & A. Kontakos (Ed.) Educational Planning Issues. Volume 1. Athens: Atrapos.
- Gonen, M., & Guler, T. (2011). *The environment and its place in children's picture story books*. Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- Gotsis, S. (2011). *The museum, the monument and the different inhabitants of the city*. For a renegotiation of the limits of public history. Monumenta 3
- Damanakis, M. (1997). *The education of repatriated and foreign students in Greece. Intercultural approach*. Athens: Gutenberg.
- Inkiöv, D. (2013). *The doll she wanted to have a baby*. Athens: Patakis.
- Kesidou, A. (2004). *Intercultural education: goals and practices, at: Society of Drama Education Sciences (ed.) Teaching Programs in Education of Balkan Countries*, Proceedings of the 1st Balkan Conference.
- Kokkos, A., Mega G., Raikou N., Giannakopoulou M., Deligiannis D., Ziosias A., Hadoulitsis V., Gogou V., Barlos A., Koutrouvidis P. (2011), *Education through the arts*. Athens: Metaichmio
- Konstantopoulou, Ch., Maratou-Alipranti, L., Germanos, D., Oikonomou, Th. (Ed.), (2000): *"We" and the "Others": Reference to trends and symbols*. Athens: Typothito - George Dardanos
- Mega, G. (2011). *The utilization of aesthetic experience in Education*. In: *Pedagogical Institute*, Basic training material: Volume A: General part, pp. 62-80.
- Nikolaou, G., (2005). *Intercultural Didactics. The new environment. Basic principles*. Athens: Greek Letters.
- Norton, D. (2006). *Through the eyes of a child. Introduction to children's literature*. Thessaloniki: Epikentro.
- Paparousi, M., (2007). *Elements of Literary Theory and Educational Practice: Issues of Otherness in the Anthologies of Primary Education, in Narration and Education*. Volos: Publications of the Laboratory of Speech and Culture University of Thessaly.
- Vandenbroeck M., (2010). *Une coeducation possible en context d'asymetrie. Les meres migrantes et les crèches in Actes La coeducation en question, sous la direction de S. Rayna & Rubio M.N. et Scheu*. Toulouse: Eres.

Zacharia, N. (2018). *Cultural diversity and interculturalism in education*. Master's thesis, School of Education, Department of Pedagogy Primary Education, University of Ioannina.

Κυκλική οικονομία:

Μία λύση για ένα βιώσιμο μέλλον - Μελέτη περίπτωσης Erasmus +

Λαμπροπούλου Ελισσάβετ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc. Total Quality Management,

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το σχέδιο δράσης στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ (Δράση KA229) με τίτλο “Think Circular to prepare the future” που υλοποιήθηκε από το 53ο ΓΕΛ Αθηνών ως συντονιστικό σχολείο και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών. Η συγκεκριμένη δράση αποτέλεσε την ευκαιρία για μία ενασχόληση με ένα πραγματικό πρόβλημα, εστιάζοντας όμως τόσο στις προτάσεις - λύσεις του περιβαλλοντικού προβλήματος αλλά και στις δυνατότητες που υπάρχουν για την ανάδειξη επιχειρηματικών ευκαιριών μέσα από μία τέτοια περιβαλλοντική πρόκληση. Τέλος, προτείνονται τρόποι αξιοποίησης του υλικού και της τεχνογνωσίας προκειμένου περισσότεροι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα ενασχόλησης με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Κυκλική οικονομία, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση, επιχειρηματικότητα

Circular economy: A solution for a sustainable future - Erasmus+ case study

Lampropoulou Elissavet, Math Educator, M.Sc. Total Quality Management,

Abstract

This specific article presents the action plan implemented by the 53rd Lyceum of Athens as a coordinating school. The project was titled “Think Circular to prepare the future” and it was co-funded under the Erasmus+ Program (action KA229) and IKY. This plan was the opportunity to deal with a real life problem, focusing not only on the suggestions - solutions of the environmental aspect but also on the business opportunities that may arise from an environmental challenge. Finally, ways to utilize the material prepared and know-how gained so that more students have the opportunity to work with such an interesting topic.

KeyWords: Circular economy, reuse, recycling, entrepreneurship

Εισαγωγή

Η διαρκής μετακίνηση των πληθυσμών σε μεγάλες πόλεις καθώς και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου ως συνώνυμο της αφθονίας των υλικών αγαθών έχει ως αποτέλεσμα αφενός την αύξηση της μόλυνσης και των απορριμμάτων και αφετέρου την ολοένα

αυξανόμενη ζήτηση για επιπλέον πόρους και πρώτες ύλες. Δεδομένης της αναγκαιότητας χρήσης μη ανανεώσιμων πόρων, θεωρείται βέβαιο ότι η “οριζόντια οικονομία” δεν είναι επαρκής διεργασία για το μέλλον αφού κοστίζει τόσο σε χρήμα όσο και σε φυσικούς πόρους οι οποίοι δεν είναι απεριόριστοι. Επιπλέον, δεν είναι αμελητέο το επιχείρημα ότι η ανακύκλωση δίνει ένα “άλλοθι” στην υπερβολική κατανάλωση οδηγώντας με γρηγορότερο ρυθμό στην εξάντληση των φυσικών πόρων και στο μεγαλύτερο οικολογικό αποτύπωμα του κάθε ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον.

Η υιοθέτηση νέων συνηθειών και πρακτικών απαιτεί τόσο την ευαισθητοποίηση των πολιτών όσο και την ενημέρωσή τους για θέματα που μπορούν να διαχειριστούν με εναλλακτικό τρόπο συνεισφέροντας έτσι στην αλλαγή κουλτούρας που θα συμβάλλει στην ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης και της υπευθυνότητας των πολιτών απέναντι στο περιβάλλον. Επιπλέον, η κυκλική οικονομία, ως μια νέα στάση ζωής, μπορεί να αποτελέσει την ευκαιρία για καινοτόμες ιδέες που θα αποτελέσουν τη βάση για επιχειρηματικές προκλήσεις δημιουργώντας μία επιπρόσθετη ελκυστική όψη της νέας αυτής έννοιας.

Βασικοί πυλώνες της κυκλικής οικονομίας είναι το τρίπτυχο “μείωση - επαναχρησιμοποίηση - ανακύκλωση”. Οι πολίτες είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν στην αξία που έχει ένα χρησιμοποιημένο προϊόν ακόμα και σε περίπτωση που έχει υποστεί ζημιά και δεν μπορεί να αξιοποιηθεί για το σκοπό της αγοράς του. Επιπλέον, οι επιχειρήσεις εφαρμόζοντας τις αρχές της κυκλικής οικονομίας από το στάδιο της σχεδίασης, μπορούν να δημιουργήσουν τελικά προϊόντα έτσι ώστε σε περίπτωση που απαιτηθεί να μπορεί να γίνει ανακατασκευή και μεταποίηση, μετριάζοντας την αλόγιστη εξάντληση φυσικών πόρων που απαιτούνται για τη δημιουργία νέων προϊόντων από το μηδέν. Ακόμα και η ανακύκλωση, που στην Ελλάδα δεν λειτουργεί όπως θα έπρεπε βάσει σχεδιασμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απαιτεί ενέργεια και πόρους για την αποσύνθεση σε πρώτες ύλες και τη δημιουργία νέων προϊόντων. Η κυκλική οικονομία αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας της ανακύκλωσης και επιπρόσθετα των πλεονεκτημάτων απέναντι στο περιβάλλον, μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για οικονομικά οφέλη και τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και την ευημερία.

Έχοντας ως βασικό πυρήνα θεματολογίας την κυκλική οικονομία, το σχολείο μας συμμετείχε ως συντονιστής σε ευρωπαϊκή σύμπραξη (συγχρηματοδοτούμενη από το Κρατικό Ίδρυμα Υποτροφιών) στο πλαίσιο των προγραμμάτων Erasmus+ με άλλα τρία σχολεία από τη Γερμανία, την Ιταλία και τη Φινλανδία. Στόχος του παρόντος είναι να παρουσιάσει το σχέδιο δράσης και παράλληλα να αποτελέσει μια διδακτική (ομαδοσυνεργατική) πρόταση για άλλα σχολεία που επιθυμούν να εργαστούν με ομάδες μαθητών σε διαθεματικά project ή ακόμα και στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Σχέδιο δράσης

Το Σχέδιο Δράσης με τίτλο «Think Circular to prepare the future» σχεδιάστηκε από το 53ο Γενικό Λύκειο σε συνεργασία με το ιταλικό σχολείο I.T.E. G.B. Bodoni στην Πάρμα. Στο σχέδιο συμμετείχαν άλλα δύο σχολεία το γερμανικό Hans-Böckler-Berufskolleg Marl / Haltern και το φινλανδικό Liedon Lukio. Η διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου αποφασίστηκε στα δύο ακαδημαϊκά έτη με γλώσσα εργασίας την αγγλική. Για τον συντονισμό της αίτησης αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα eTwinning αφού επέτρεπε την ανταλλαγή υλικού που οριστικοποίησε τις δραστηριότητες που προστέθηκαν στο σχέδιο. Δεδομένου ότι το θέμα προκαλεί το ενδιαφέρον όλων των χωρών της Ευρώπης με διαφορετικούς όμως τρόπους δραστηριοποίησης επιδιώξαμε εξ' αρχής τη συμμετοχή τόσο χωρών της νότιας όσο και της βόρειας Ευρώπης επιδιώκοντας την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, συνηθειών και στάσεων.

Οι στόχοι του σχεδίου ήταν πολύπλευροι, με διαθεματική προσέγγιση και σχετίζονταν τόσο με την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για όλους τους συμμετέχοντες όσο με την διαμόρφωση νέων στάσεων και συμπεριφορών. Συνοπτικά επιδιώξαμε να:

- αυξήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και εκπαιδευτικών σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω της χρήσης νέων λογισμικών και του βιωματικού τρόπου μάθησης μέσω project (PBL)
- ενθαρρύνουμε τους νέους ανθρώπους να γίνουν ενεργοί πολίτες και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη τους αναπτύσσοντας παράλληλα μια πιο φιλική συμπεριφορά προς το περιβάλλον
- ενισχύσουμε τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των τοπικών φορέων (π.χ. δημοτικών αρχών)
- βελτιώσουμε όλες τις ικανότητες, τεχνικές, γλωσσικές αλλά και κοινωνικές (soft skills), όλων των συμμετεχόντων
- βοηθήσουμε τους μαθητές μας να αποκτήσουν και να αξιοποιήσουν νέες γνώσεις ως μια ευκαιρία - πρόκληση για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας μέσω καινοτόμων επιχειρήσεων που θα σκεφτούν δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά

Επιπλέον όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να ενισχύσουν το επαγγελματικό τους προφίλ, ανταλλάσσοντας εμπειρίες με συναδέλφους από άλλες χώρες, μαθαίνοντας νέα λογισμικά και εκπαιδευτικά εργαλεία ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και έχοντας την ευκαιρία να δουλέψουν με έναν νέο, βιωματικό τρόπο με τους μαθητές τους.

Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδίου δράσης, το τελευταίο χωρίστηκε σε δύο διαφορετικές φάσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν σε θέματα της κυκλικής οικονομίας τόσο με διαλέξεις από ειδικούς

και επισκέψεις σε επιλεγμένους χώρους (π.χ. εργαστήρια refurbishment του ΟΤΕ) όσο και με τη συμμετοχή τους σε εργαστήρια όπου κλήθηκαν να δημιουργήσουν νέα προϊόντα αλλά και τα δικά τους εκπαιδευτικά υλικά αξιοποιώντας νέα λογισμικά και διαχέοντας παράλληλα τη γνώση που απέκτησαν στους συμμαθητές τους.

Κατά το δεύτερο μισό του σχεδίου οι μαθητές αντιμετώπισαν το θέμα της κυκλικής οικονομίας από την επιχειρηματική πλευρά. Δημιουργώντας ομάδες μαθητών από διάφορες χώρες και δίνοντας τους την ευκαιρία να εκπαιδευτούν σε βασικές έννοιες επιχειρηματικότητας, το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία τεσσάρων καινοτόμων επιχειρηματικών σχεδίων από τη σύλληψη της ιδέας έως και τη χρηματοδότηση, μέσω εικονικών διαδικασιών πληθοχρηματοδότησης (crowdfunding).

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου πραγματοποιήθηκαν πέντε συναντήσεις, δύο εκ των οποίων μόνο για εκπαιδευτικούς. Οι δύο συναντήσεις των εκπαιδευτικών αποσκοπούσαν τόσο στην καλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την ανασκόπηση των προηγούμενων και τον συντονισμό των επόμενων φάσεων όσο και στην επιμόρφωσή τους σε συγκεκριμένα θέματα ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγήσουν κατάλληλα τις ομάδες εργασίας των μαθητών. Οι υπόλοιπες τρεις συναντήσεις οργανώθηκαν σε Ελλάδα, Ιταλία και Γερμανία και αφορούσαν διαφορετικές πτυχές του αντικειμένου της κυκλικής οικονομίας βάσει της αρμοδιότητας του κάθε σχολείου στο σχέδιο. Έτσι ξεκινώντας την πρώτη συνάντηση στην Ελλάδα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την έννοια της κυκλικής οικονομίας μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, διαλέξεων και επισκέψεων. Στη δεύτερη συνάντηση στη Γερμανία, οι εκπαιδευτικοί είχαν οργανώσει εργαστήρια (workshops) ώστε οι μαθητές να κάνουν πράξη τη θεωρία και αφενός να δημιουργήσουν νέα προϊόντα από παλιά αφετέρου μέσω λογισμικών να δημιουργήσουν εικονογραφημένο υλικό που αποτέλεσε τη βάση για ένα από τα σημαντικότερα παραδοτέα του έργου, το οδηγό διαχείρισης διάφορων υλικών. Τέλος, στη τρίτη συνάντηση των μαθητών στην Ιταλία, είχαν την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν το δικό τους καινοτόμο επιχειρηματικό σχέδιο αξιοποιώντας μία σειρά από εργαλεία μέσω της εκπαίδευσης που προηγήθηκε σε θέματα επιχειρηματικότητας και χρηματοδότησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο υλοποίησης του σχεδίου είχε προγραμματιστεί και μία τέταρτη συνάντηση μαθητών, στην Φινλανδία, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε λόγω της πανδημίας covid-19.

Όλες οι δραστηριότητες περιλάμβαναν συγκεκριμένα παραδοτέα τα οποία στόχο έχουν αφενός να αποτελέσουν το έναυσμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών σε ένα κοινό αντικείμενο, αφετέρου να δημιουργήσουν ένα υλικό το οποίο μπορεί να συμβάλει στη διάδοση των γνώσεων που αποκομίστηκαν αλλά και να αξιοποιηθεί από μαθητές αλλά και οικογένειες που ενδιαφέρονται να υιοθετήσουν μια νέα, πιο φιλική προς το περιβάλλον στάση. Όλα τα παραδοτέα δόθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή στο Ίδρυμα Κρατι-

κών Υποτροφιών και αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα αποτελεσμάτων Erasmus +. Επιπλέον, υλικό από τις εργασίες των μαθητών αλλά και φωτογραφίες από τις δραστηριότητες έχουν αναρτηθεί στις ιστοσελίδες όλων των σχολείων.

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του σχεδίου είχε η αξιολόγηση από όλους τους εμπλεκόμενους. Η αξιολόγηση (χρησιμοποιώντας GoogleForms, κυρίως με ερωτήσεις κλειστού τύπου για την καλύτερη ομαδοποίηση των δεδομένων) αποτέλεσε πολύτιμο εργαλείο αφού παρείχε δεδομένα τα οποία έπρεπε να ληφθούν υπόψη ώστε να αντιμετωπιστούν όποια προβλήματα προέκυψαν κατά τη διάρκεια προηγούμενων δράσεων αλλά και να σχεδιαστούν νέες δραστηριότητες που θα προσέλκυαν και θα κινητοποιούσαν τους μαθητές στο μέγιστο βαθμό.

Προτάσεις για αξιοποίηση του υλικού και της εμπειρίας

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του έργου, επιπλέον της ευαισθητοποίησης στο θέμα και της ανάδειξης των επιχειρηματικών ευκαιριών, στόχευε αφενός στην καλλιέργεια διαφόρων δεξιοτήτων (π.χ Τ.Π.Ε., βελτίωση της χρήσης της αγγλικής γλώσσας και της επικοινωνίας γενικότερα κα) και αφετέρου στη χρήση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας όπως η διερευνητική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική εργασία και η εμπλοκή σε καταστάσεις προβληματισμού. Για τους λόγους αυτούς, αλλά και δεδομένου ότι δημιουργήθηκε υλικό που θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την εκπαίδευση και άλλων μαθητών διαφόρων ηλικιών, η συγκεκριμένη θεματολογία και τεκμηρίωση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο έργων όπως το eTwinning, ευρωπαϊκά και εθνικά έργα (π.χ. περιβαλλοντικές δράσεις). Τέλος, το υλικό και η προσέγγιση στο θέμα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στα εργαστήρια δεξιοτήτων, που πραγματοποιούνται στις τάξεις Γυμνασίου, αλλά και στο πλαίσιο του μαθήματος των ερευνητικών δημιουργικών εργασιών (project).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blomsma, F., & Brennan, G. 2017, The Emergence of Circular Economy: A New Framing Around Prolonging Resource Productivity, *Journal of Industrial Ecology*, 21(3), 603-614.
- Ecopreneur.eu (2019), Circular Economy Update: Overview of circular economy in Europe, Retrieved on: <https://circulareconomy.europa.eu/platform/sites/default/files/ecopreneur-circular-economy-update-report-2019.pdf>
- Ellen MacArthur Foundation 2013c, Towards the Circular Economy: Economic and Business Rationale for an Accelerated Transition, *Ellen MacArthur Foundation*.

Retrieved on: [https:// www.ellenmacarthurfoundation.org/assets/ downloads/publications/Ellen-MacArthur- Foundation-Towards-the-Circular-Economy- vol.1.pdf](https://www.ellenmacarthurfoundation.org/assets/downloads/publications/Ellen-MacArthur-Foundation-Towards-the-Circular-Economy-vol.1.pdf)

European Commission (2018), Implementation of the Circular Economy Action Plan.

Retrieved on: [http://ec.europa.eu/environment/circular- economy/index_en.htm](http://ec.europa.eu/environment/circular-economy/index_en.htm)

Kirchherr J., Reike D., Hekkert M., 2017, Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions, *Resources, Conservation and Recycling, Volume 127*, Pages 221-232, ISSN 0921-3449

Ενίσχυση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η εκπαίδευση, εξαιτίας της θεσμοθετημένης της μορφής, κατέχει εξέχουσα θέση στα μάτια των μαθητών και μαθητριών, γονιών αλλά και ευρύτερης κοινωνίας. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι εκφράζει την επικρατούσα ιδεολογία και το ότι προσδιορίζεται και καθορίζεται από κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες, καθιστά την εκπαίδευση αντικείμενο μελέτης, με βαθύτερες προεκτάσεις και σπουδαιότερες συνέπειες στο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Η εκπαίδευση σχετίζεται με τη δημιουργία, τη μετάδοση αλλά και την αλλαγή των στερεοτύπων και προκαταλήψεων αφού απώτερο στόχο πρέπει να έχει το σεβασμό και την ισότητα όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα φύλου, φυλής, εθνικότητας, θρησκείας (Kosic et al., 2007 Lucher & Haslam, 2007). Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τρόποι ενίσχυσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, διαθεματικότητα, project

Strengthening cultural different students

Karountzou Georgia, Primary Teacher

Abstract

Education, due to its institutionalized form, holds a prominent place in the eyes of students, parents and the wider society. In addition, the fact that it expresses the prevailing ideology and that it is determined and determined by socio-political and economic factors, makes education the subject of study, with deeper implications and more important consequences in the social "becoming". Education is related to creation, transmission and the change of stereotypes and prejudices since the ultimate goal must be the respect and equality of all people, regardless of gender, race, nationality, religion (Kosic et al., 2007; Lucher & Haslam, 2007). In this paper we will present ways to support culturally diverse students.

Key words: interculturalism, interdisciplinary, project

Εισαγωγή

Μέχρι πρόσφατα πριν από τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών, το «σχολείο θεωρείτο μηχανισμός της κοινωνίας». Αυτό σήμαινε ότι προετοίμαζε τους νέους ανθρώπους να μάθουν τις βασικές αρχές και αξίες της συγκεκριμένης κοινωνίας, ώστε αυτή να διατηρείται και να αναπαράγεται. Σήμερα, μια νέα πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί εξ αιτίας της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης

πληθυσμών, οπότε οι αρχές και οι αξίες να μην θεωρούνται πλέον δεδομένες. Στο πλαίσιο αυτό το «σχολείο αποτελεί μηχανισμό της κοινωνίας» (Tappan 1996:103), υπό την έννοια ότι αυτό καλείται να διαχειριστεί τη νέα εθνοπολιτισμική ποικιλία και να ρυθμίσει τη δύσκολη πολλές φορές πολυπολιτισμική πραγματικότητα που προκύπτει. Στη βάση αυτή, το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύσει ισότιμα όλα τα παιδιά, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα μέσα, υλικά, προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας την εθνοπολιτισμική πολυμορφία με τρόπο ουσιαστικό και θετικό. Ειδικότερα, μέσα από την προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οφείλει να εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πράξη με διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, που στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη και στην παροχή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία όλων των παιδιών, αναξαρτήτως προέλευσης (Cole, 1997: 201; Lynch, 1997: 237).

Ωστόσο προκαταλήψεις και αντιστάσεις ενάντια στους μετανάστες, με αυξανόμενη την τάση του στιγματισμού από τους γηγενείς πληθυσμούς, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. (Αναγνωστοπούλου, 2005: 719· Γκόβαρης, 2006: 640). Από τη μια μεριά λοιπόν έχουμε ένα σχολείο ίσο για όλους τους μαθητές, που θεωρητικά τουλάχιστον στοχεύει στην ομαλή συνύπαρξη και στην παροχή ίσων ευκαιριών για σχολική και ευρύτερη κοινωνική επιτυχία όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης, και από την άλλη μαθητές στην ουσία άνισους, αφού ορισμένοι από αυτούς λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης δεν αισθάνονται αποδεκτοί, παρά τις όποιες προσπάθειες για ένταξη που οι ίδιοι καταβάλλουν (Onate & Gruber, 2008).

Πώς μπορεί να αρθεί αυτή η αντίφαση; Η εφαρμογή απλώς μιας παιδαγωγικής τακτικής με έμφαση στη γνωστική διάσταση για μειονότητες φαίνεται ότι δεν αρκεί ως εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να δοθούν λύσεις στα πολλαπλά ζητήματα που αναφύονται, διότι συχνά στηρίζεται σε στατικές έννοιες του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών που τελικά συμβάλλουν στην ενδυνάμωση παρά στην αποδυνάμωση των ορίων και των διακρίσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Βέβαια, οι γνώσεις σχετικά με την ετερογένεια στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, γνώσεις για τις διαδικασίες κοινωνικής λειτουργικότητας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, συμβάλλουν στην αποδόμηση των στερεοτυπικών θέσεων (Γκόβαρης, 2004: 643).

Αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με έτοιμα στερεότυπα και προκαταλήψεις, προϊόντα κοινωνικής μάθησης κυρίως στο χώρο της οικογένειας (Branch et al., 2009) και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Sinclair et al., 2005). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι υποχρεωμένο να παρέμβει προς την κατεύθυνση της αποδόμησης της ήδη υπάρχουσας προκατάληψης και του στερεότυπου.

Δύο από τους κλασικούς μηχανισμούς αποδόμησης της προκατάληψης που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι η αντιστροφή του status, και η συνεργασία σε συνθήκες

αλληλεπίδρασης (Lee et al., 2006). Στην πρώτη περίπτωση ανατίθεται στον αλλοδαπό μαθητή ένας επίσημος ρόλος (συντονιστή, υπεύθυνου για κάποια δραστηριότητα ή αρχηγού κάποιας ομάδας). Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, καλλιεργεί τη συνεργασία δύο (ή περισσότερων) ατόμων που ανήκουν σε

διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες (Τσιάκαλος, 2000).

Είναι αλήθεια ότι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα

είναι να μπορούμε να συμβιώνουμε με το διαφορετικό. Ευχής έργο θα ήταν να χαϊρόμαστε τη διαφορά, να απολαμβάνουμε την ποικιλία, να αξιοποιούμε δημιουργικά την πολυμορφία.

Το σχολείο είναι από τη φύση του ένας παρεμβατικός θεσμός και μπορεί μετά από εξειδικευμένες δράσεις να εξασφαλίσει τη διατήρηση και την προώθηση ενός αντιρατσιστικού παιδαγωγικού πλαισίου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Γκότοβος, 1998).

Η γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθητές, αποτελεί σημαντικό εφόδιο στα χάρια των εκπαιδευτικών. Η πολιτισμική ποικιλομορφία, όταν δεν αντιμετωπίζεται επιφανειακά μπορεί να γίνει κινητήριος μοχλός για την αναγνώριση αναγκών αλλά και ικανοτήτων (Χατζηγεωργίου, 2001).

Σαφώς υπάρχουν πολλές μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας που αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως προνόμιο και όχι μειονεξία. Ένα από τα σημαντικότερα και αποτελεσματικότερα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει το σχολείο προς αυτή την κατεύθυνση και επιλέχθηκε μεταξύ άλλων είναι η συνεργατική μάθηση και η μέθοδος project. Ο εκπαιδευτικός, αφού αντιμετωπίσει πρώτα τις δικές του προκαταλήψεις και το ρατσισμό του, χρησιμοποιώντας τις προαναφερόμενες δράσεις μπορεί να γίνει ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός δάσκαλος.

Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Η αντίληψη της σχολικής τάξης ως μια χαοτική και περίπλοκη κατάσταση, οδήγησε στην ανάγκη για δημιουργία εμπειρικών γενικεύσεων για τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο του μοντερνισμού, οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίστηκαν και απομονώθηκαν από την παραγωγή πρωτότυπων διδασκαλιών. Αντίθετα, σημαίνει ότι δεν υπάρχει σωστός τρόπος διδασκαλίας και για αυτό οι μέθοδοι πρέπει να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού και εκπαιδευτικού.

Η εκπαίδευση απαιτεί τη δημιουργικότητα και την ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς στο σχολείο υπάρχει η μοναδική ευκαιρία θετικής αλληλεπίδρασης παιδιών διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων. Το σχολείο, ίσως είναι το μόνο

μέρος που καθημερινά, παιδιά από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή. Τα παιδιά, βέβαια, δεν θα αποκηρύξουν τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απλά πηγαίνοντας στο ίδιο σχολείο.

Αντίθετα, όπως αναφέρει η Coelho (1998), οι μαθητές και οι μαθήτριες πολυπολιτισμικών σχολείων πολώνονται ολοένα και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν, και όταν φτάνουν στην ηλικία του Γυμνασίου, σχηματίζουν κοινωνικές ομάδες που γίνονται ευδιάκριτες στη σχολική καθημερινότητα.

Τα παιδιά, συνήθως, διαλέγουν για παρέα ή συνεργασία άτομα που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον ή έχουν κοινά ενδιαφέροντα και έτσι ουσιαστικά δεν έχουν επαφή με παιδιά από άλλα περιβάλλοντα. Επιπλέον, δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ ομάδων λόγω στερεοτύπων που υπάρχουν και έλλειψης στενής επαφής.

Το σχολείο, επομένως, πρέπει να παρέχει στήριξη για μάθηση σε ατομικό επίπεδο και συγχρόνως να προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συνεργατική μάθηση έχει μακρά ιστορία. Είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να δημιουργεί κίνητρα στα παιδιά. Εκτός από τις παραδοσιακές δεξιότητες, την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, τα μαθήματα μπορεί να απαιτούν κοινωνικές, καλλιτεχνικές δεξιότητες, δεξιότητες λογικής, παρατηρητικότητας, και πολλές άλλες. Το κλειδί είναι ότι τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και μαθαίνουν να χρειάζονται την επινοητικότητα και των υπολοίπων για την επίτευξη του κοινού στόχου τους (Putnam, 1998).

Τα παιδιά καλούνται να εργαστούν μαζί, να βοηθήσουν το ένα το άλλο, να διορθώσουν τις εργασίες των συμμαθητών/τριών τους και να φέρουν εις πέρας ατομικές ή ομαδικές εργασίες, ενώ ο/η εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί είτε με ατομικές, είτε με ομαδικές παρατηρήσεις.

Η διάρθρωση της διδασκαλίας γίνεται με τέτοιο τρόπο, ανεξαρτήτως περιεχομένου, ώστε να διασφαλίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη. Η θεωρία του βασίζεται στο ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο. Στόχος του είναι να εξασκηθούν τα παιδιά σε διάφορα υλικά, να αναπτυχθεί ο λογικός συλλογισμός, να αναπτυχθεί η ομαδικότητα και η εφευρετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετατρέψουν κάθε διδασκαλία σε μάθημα που να χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση, απλά χρησιμοποιώντας τη βασική συνεργατική δομή.

Σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας είναι η συμφωνία του διδακτικού αντικειμένου με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το κατάλληλο μέγεθος των ομάδων ώστε να εξασφαλίζεται η ετερογένεια και η ποικιλία, ο καθορισμός τόσο των ατομικών, όσο και των ομαδικών στόχων, η συμμετοχή των οικογενειών, η ενίσχυση από ειδικούς επιστήμονες, η κατάλληλη ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό, η αξιολόγηση

όχι μόνο των γνωστικών στόχων αλλά και των συνεργατικών δεξιοτήτων και η ευελιξία στο σχεδιασμό.

Όταν η συνεργατική μάθηση συνδυάζεται με προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα των μαθητών/τριών και με την αλλαγή των μεθόδων προσέγγισης των διάφορων διδακτικών αντικειμένων, τότε έχει πλεονεκτήματα για όλα τα παιδιά, τόσο στις γνωστικές, όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες. Για να μπορούν άλλωστε οι άνθρωποι να ζουν και να εργάζονται αρμονικά, πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με άτομα που είναι διαφορετικά στο χρώμα, στην εθνικότητα, στον πολιτισμό και στις ικανότητες. Το σχολείο είναι υπεύθυνο όχι μόνο να διδάξει την επικοινωνία, αλλά και τη συνεργασία με ανθρώπους που φέρουν διαφορετικές απόψεις. Η συνεργατική μάθηση έχει ακριβώς αυτήν την ικανότητα, να βοηθάει το κάθε παιδί να πετύχει το δικό του γνωστικό στόχο, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Η συνεργασία και η καθημερινή συμβίωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών επιτρέπει τη συστηματική εξάσκησή τους και τελικά την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, πρακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Συνεργατική μάθηση δε σημαίνει απλά τοποθετώ τα παιδιά σε ομάδες, αλλά απαιτεί την ύπαρξη θετικής αλληλεπίδρασης, ατομικής υπευθυνότητας, άμεσης επαφής, κοινωνικών δεξιοτήτων και ομαδικών ενεργειών.

Θετική αλληλεπίδραση σημαίνει ότι όλα τα μέλη μιας ομάδας αισθάνονται στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους για την κατάκτηση ενός κοινού τόσο στην ενδυνάμωση της αυτοτελούς παρουσίας κάθε παιδιού, όσο και στη συνεισφορά του στις κοινές επιδιώξεις.

Πέρα από το γνωστικό αντικείμενο, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας μάθησης. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν όλα εκείνα τα στοιχεία που κάνουν μια ομάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά, δηλαδή η ευελιξία, η ενθάρρυνση, η αλληλοβοήθεια, ο διάλογος, η σαφήνεια και ο έλεγχος κατανόησης (Ainscow, 1999). Για να συμπεριληφθούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των παιδιών πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξασκηθούν στην αυτογνωσία, στον αυτοέλεγχο και στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Η συνεργασία απαιτεί προσπάθεια, πρέπει τα παιδιά να γνωριστούν και να αναπτυχθεί μεταξύ τους εμπιστοσύνη, να ξεπερνούν τα οποιαδήποτε εμπόδια επικοινωνίας, να αποδέχονται τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, προσφέρεται στους/στις εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές και να προσδιορίσουν τις κοινωνικές και τις συνεργατικές δεξιότητες που πρέπει να γίνουν αντικείμενο της ανατροφοδότησης καθώς και να διερευνήσουν τον τρόπο που παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μαθαίνουν να αποκτούν αυτοαντίληψη και να κατανοούν το εύρος της διαφορετικότητας που διέπει το περιβάλλον.

Οι κοινωνικές δεξιότητες δημιουργούν ένα προσοδοφόρο έδαφος για την καλλιέργεια

της φιλίας. Τα παιδιά επωφελούνται από τη φιλία. Η κοινωνική στήριξη από φίλους/ες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης (Fisher, Bernazzani & Meyer, 1998).

Για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις πρέπει να συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Αρχικά, είναι αυτονόητο ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι ευπρόσδεκτα στο σχολείο της γειτονιάς και να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Επιπλέον, η ανάμειξη των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη ή το σχολείο και στοχεύουν στη στήριξη όλων των μαθητών/τριών, είναι ένας τρόπος προώθησης της φιλίας και κατανόησης της διαφορετικότητας. Η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να στηρίζουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και να δείξουν στα παιδιά πόσο δύσκολο αλλά και πόσο σημαντικό είναι η διατήρηση μιας φιλίας. Βασική προϋπόθεση λοιπόν είναι τα άτομα να έχουν στενή επαφή και να έχουν συχνά ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Banks, 2004).

Η συνεργατική μάθηση δεν αποτελεί εγγύηση ότι όλα τα παιδιά θα γίνουν περισσότερο αποδεχτά, η αλήθεια είναι όμως ότι σε συνεργατικές ομάδες τα παιδιά με διαφορετική εθνική προέλευση γίνονται αποδέκτες εκτίμησης και σεβασμού (Putnam, 1998). Έτσι, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Johnson και Johnson (Putnam, 1998).

Μέσω των συνεργατικών μεθόδων μάθησης μειώνονται προκαταλήψεις (Cooper et al., 1980), αναπτύσσονται πιο θετικές φυλετικές ή πολιτισμικές συμπεριφορές (Banks, 2004) καθώς δεν ευνοείται ο στερεότυπος διαχωρισμός των ομάδων στα πλαίσια της εθνοτικής ή πολιτισμικής καταγωγής. Όπως επισημαίνει ο Μάρκου (1997), η συνεργασία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης αποτελεί κλασικό μηχανισμό αποδόμησης των προκαταλήψεων.

Η ενθάρρυνση να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται τα παιδιά, οδηγεί στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της συνεισφοράς όλων στην ολοκλήρωση των στόχων της ομάδας.

Οι συνεργατικές ομάδες είναι η πιο διαδεδομένη στρατηγική που επιτρέπει και προωθεί την ύπαρξη ανομοιογένειας. Στις ομάδες αυτές, τα παιδιά δεν είναι υπεύθυνα μόνο για τη δική τους μάθηση, αλλά και για των υπολοίπων μελών της ομάδας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού εναλλάσσεται από την παρουσίαση πληροφοριών, στην παρατήρηση, στην στήριξη και την ανατροφοδότηση. Η μάθηση άλλωστε στα πλαίσια μιας συνεργατικής ομάδας δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές σχέσεις και να δώσουν περιθώριο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πέρα των ακαδημαϊκών.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν την ανομοιογένεια στη σύσταση των ομάδων και την εναλλαγή των ατόμων. Κάθε ομάδα πρέπει να περιέχει έναν συνδυασμό παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, το φύλο,

το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, την εθνικότητα και τη γλώσσα. Όταν είναι δυνατό μπορεί να συσταθούν ομάδες παιδιών διαφορετικής καταγωγής. Όπως αναφέρει η Nevin (1998), όσο μεγαλύτερη είναι η ανομοιογένεια μιας ομάδας, τόσο το καλύτερο, γιατί τα παιδιά προσφέρουν και δέχονται πολλά διαφορετικά ερεθίσματα και μεγάλου εύρους ανατροφοδότηση.

Η συνεργασία δε συμβαίνει αυτόματα, αντίθετα απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Ο λάθος χειρισμός στις ετερογενείς ομάδες μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεικόνα τους, αναφορικά με το ταλέντο και τις δυνατότητές και παράλληλα απειλείται περισσότερο, σε σύγκριση με τις ομοιογενείς ομάδες, η κοινωνικο-συναισθηματική τους κατάσταση και η ετοιμότητά τους για υψηλότερες επιδόσεις.

Είναι ξεκάθαρο ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Είναι βέβαιο ότι η συνεργατική μάθηση δε λύνει όλα τα προβλήματα ως δια μαγείας. Παρόλα αυτά μπορεί να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων, ακόμα και εκείνων των παιδιών που με άλλες μεθόδους διδασκαλίας θα είχαν αποκλειστεί (Ainscow, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν συνθέσεις διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογα με την περίπτωση και την ανταπόκριση των παιδιών. Καμία θεωρητική προσέγγιση δεν είναι επαρκής ώστε να ανταποκρίνεται στην περιπλοκότητα μιας σχολικής μονάδας, αντίθετα είναι απαραίτητη η ύπαρξη πολλών εργαλείων από διάφορες θεωρίες και ιδέες. Δεν μπορούν όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας να εφαρμοστούν αποτελεσματικά σε όλα τα παιδιά και ανεξαρτήτως πλαισίου.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να ερμηνεύουν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον για να μπορούν να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στον πραγματικό κόσμο του κάθε παιδιού (Kincheloe & Steinberg, 1998).

Η ευελιξία, οι υψηλές προσδοκίες, η εξισορρόπηση γνωστικών και κοινωνικών αναγκών, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων στην καθημερινότητα των παιδιών και η έμφαση στη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών για τη δημιουργία μιας κοινότητας ατόμων ικανών να προσεγγίσουν τη γνώση είναι τα κοινά χαρακτηριστικά των μεθόδων που προάγουν το πολυπολιτισμικό σχολείο, ανεξάρτητα από το μοναδικό τρόπο διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού (Nevin, 1998).

Δεν υπάρχουν εύκολες και γρήγορες λύσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών (Ainscow, 1999). Πολλές διδακτικές μέθοδοι προτείνουν συγκεκριμένα πλάνα μαθημάτων, δίνοντας προσχέδια και οδηγίες βήμα προς βήμα για το τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι πρακτικές αυτές δεν είναι πάντα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, καθώς απλοποιούν επικίνδυνα την διαδικασία μάθησης, χωρίς να συνυπολογίζουν το κοινωνικό,

οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Kincheloe & Steinberg, 1998). Η αποτυχία της αποτελεσματικής διδασκαλίας αρκετών παιδιών έγκειται στην αδυναμία απελευθέρωσης από τις αποκαλούμενες ως αποτελεσματικές μεθόδους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τολμήσουν την αναδημιουργία και την ανακάλυψη εκ νέου μεθόδων μάθησης (Μάρκου, 1997).

Η μέθοδος project

Ο όρος project - μια παιδαγωγική διαδικασία μάθησης – χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του 20ού αιώνα. Πρόκειται για έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν ισότιμα δάσκαλοι και μαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι ο κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός – συμβουλευτικός, με παρεμβάσεις που γίνονται μόνον όταν το απαιτούν οι μαθητές. Το κέντρο βάρους στον τρόπο αυτό μετατίθεται από το δάσκαλο στους μαθητές, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Ο Χρυσάφιδης (2003) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο με βαρύτητα στο επικοινωνιακό έργο. Βοηθά στην πρόοδο της έρευνας, ενθαρρύνει και εστιάζει την προσοχή των παιδιών στους στόχους που έχουν κάθε φορά ανάλογα με το πρόγραμμα.

Στο σχολικό χώρο ορίζουμε ως μέθοδος project κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Κομβικά σημεία σε οποιονδήποτε ορισμό του σχεδίου εργασίας πρέπει να είναι το «σκόπιμο», το «ενδιαφέρον», το «ελεύθερο», το «πραξιακό» και το «συλλογικό». Χωρίς αυτά τα στοιχεία το σχέδιο εργασίας μεταπίπτει σε απλό έργο προς εκτέλεση (Ματσαγγούρας, 2003 : 221).

Σημαντικό στην πορεία ενός project είναι να παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, και έτσι το θέμα της διευθέτησης του χρόνου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό, ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το δάσκαλο να κατανοήσει τη δυναμική της αλληλεξάρτησης και της συσχέτισης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Όλοι συνδέονται μεταξύ τους ως συμμετέχοντες στον ίδιο κόσμο και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Σημαντική θεωρείται, επίσης, η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς μέσα από την προφορική και λιγότερο τη γραπτή επικοινωνία, καθώς και η ενημέρωση των γονέων των μαθητών, για την οποία ένα γράμμα του δασκάλου σχετικά με τη νέα δραστηριότητα των παιδιών τους στο σχολείο θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη

λειτουργία της μεθόδου αυτής. Είναι σημαντικό η ίδια η κοινωνία να μπαίνει μέσα στο σχολείο (Χρυσαφίδης, 2003: 32).

Στη μέθοδο project η αξιολόγηση κατέχει εξέχουσα θέση. Αξιολόγηση σημαίνει από κοινού εκτίμηση της δουλειάς, συνολική από όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας συζήτηση για το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι, πώς κύλησε η όλη διαδικασία, ποια ήταν τα αποτελέσματα. Ακόμα, στη μέθοδο project αξιολόγηση σημαίνει εκτίμηση της εμπειρίας ατομικά και ομαδικά, εντοπισμός των λαθών και των προβλημάτων που υπήρξαν, αλλά και υπενθύμιση όλου του πλούσιου γνωστικού και βιωματικού υλικού που κατακτήθηκε. Μία τέτοιου τύπου αξιολόγηση περιέχει τόσο ετεροαξιολόγηση όσο και αυτοαξιολόγηση, εκφράζεται θετικά κι όχι αρνητικά, και στοχεύει στην πρόοδο και βελτίωση της εργασίας και όχι στην κατάκριση του ατόμου. Σύμφωνα με τον Frey, η ποιότητα των ενεργειών και η συλλογική προσπάθεια έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, που καθορίζει την επιτυχία ή όχι ενός προγράμματος, έστω κι αν το τελικό αποτέλεσμα δεν θεωρείται επιτυχημένο. Τελικά στην αξιολόγηση του project αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι το κατά πόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν παλιότερες αρνητικές στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν και την ουσία της πραγματικής μάθησης.

Τα σχέδια εργασίας – project με περιεχόμενο διαπολιτισμικό-πολυπολιτισμικό, βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα και να αναπτύξουν, μέσα από μια βιωματική-συναισθηματική προσέγγιση, στάσεις και συμπεριφορές ελεύθερες από προκαταλήψεις, στερεότυπα, γενικεύσεις και ρατσιστικές αντιλήψεις έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι δια κρίσεις και να βελτιωθεί η αυτοεικόνα όλων των παιδιών (Σπινθουράκη κ.α., 2003). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1998) με το project οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες από την εμπλοκή τους σε προσπάθειες για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων της καθημερινότητας. Με αφορμή τις δικές τους εμπειρίες σχέδια εργασίας με θέματα μουσικά, εικαστικά κλπ. αποδεικνύονται ιδιαίτερα επιτυχή στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Ανδρούσου, 2001).

Στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη

Ένα πρώτο βήμα για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών είναι να δημιουργηθεί στην τάξη ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα (Δούβλη, 2003). Οι μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς με θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μερικές από τις παρακάτω στρατηγικές για να οικοδομήσουν αποδοχή και σεβασμό μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης:

Αυτοπαρουσιάσεις – αλληλογνωριμία

Μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς και να βοηθήσει τα αλλοδαπά παιδιά να γνωρίσουν την τάξη και η τάξη αυτά, είναι η αυτοπαρουσίαση ώστε όλοι και όλες να μπορούν να παρουσιάσουν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες βοηθούν ώστε να σπάσει ο πάγος μεταξύ των παιδιών, μειώνουν τις αποστάσεις και βοηθούν στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει μερικές λέξεις ή εκφράσεις στη γλώσσα των παιδιών έτσι ώστε να χαιρετάει τα παιδιά στη γλώσσα τους και να προφέρει σωστά το όνομά τους.

- Να ενθαρρύνει τους αρχάριους να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα.
- Να δίδει την ευκαιρία και στους γηγενείς μαθητές να μάθουν μερικές απλές λέξεις, (χαιρετισμούς, ονόματα αθλημάτων και σωματικών δραστηριοτήτων), στις γλώσσες των αλλοδαπών συμμαθητών τους.
- Να αποφεύγει τα ιδιαίτερα ανταγωνιστικά παιχνίδια και τη διεκδίκηση της νίκης ως μοναδικής επιδίωξης σε κάθε δραστηριότητα.
- Να ενσωματώνει στο μάθημα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έτσι μπορεί να ζητά από τα παιδιά διαφορετικής καταγωγής να διδάξουν ένα παραδοσιακό παιχνίδι ή να προτείνουν ένα μουσικό κομμάτι της πατρίδας τους που να είναι κατάλληλο για γυμναστική ή για το μάθημα της μουσικής (Δούβλη, 2003).

«Στρέψου στο διπλανό σου»

Τα παιδιά στρέφονται στο διπλανό τους για να το ρωτήσουν για μια έννοια, μια εργασία και συνοιών τα πιο σημαντικά σημεία της συζήτησης σε 3-5 λεπτά.

«Ομάδες ανάγνωσης»

Οι μαθητές διαβάζουν κάποιο υλικό. Ένας μαθητής είναι ο αγνώστης, ένας καταγράφει και ο τρίτος ελέγχει για να καταλήξουν στις πιο αποδεκτές απαντήσεις.

«Ζευγάρια σύνθεσης»

Οι μαθητές σε ζευγάρια κάνουν σχέδια εργασίας από κοινού, τα ανταλλάσσουν και χρησιμοποιούν στο γράψιμο τους.

«Συνεργάτες στον πίνακα»

Οι μαθητές συνεργάζονται στον πίνακα για να δώσουν τη σωστή απάντηση.

«Θεατρικοί συγγραφείς»

Οι μαθητές γράφουν ένα έργο μαζί και το παρουσιάζουν σε όλη την τάξη. Οι παραπάνω προτάσεις που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν, είναι ιδέες συνεργατικής μάθησης οι οποίες έουν εφαρμοστεί στο Κέντρο Συνεργατικής Μάθησης της Μινεσότα από τους Johnson & Johnson (Χατσηγεωργίου, 2001: 435-438).

Εξωσχολικές δραστηριότητες και αθλητισμός.

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι να μπορούμε να συμβιώνουμε με το διαφορετικό και να μη βιώνουμε αρνητικά συναισθήματα για τα άτομα που «διαφέρουν» από τη δική τους «οικεία» ομάδα.

Εξωσχολικές δραστηριότητες, αθλητισμός και αθλοπαιδιές μπορούν να συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην προσέγγιση με το διαφορετικό και με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Μέσα από το παιχνίδι καλλιεργείται η συνοχή, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική (King, 2005).

Επιπλέον, οι εξωσχολικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού «το παιχνίδι» ενσωματώνει ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας. Εξάλλου το πρόβλημα επικοινωνίας λόγω μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας δεν επηρεάζει την απόδοση των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με το Burdsey (2006) ο αθλητισμός μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντισταθούν στα κοινωνικά στερεότυπα που βασίζονται σε ρατσιστικές αντιλήψεις και σε μια στρεβλή παράδοση βοηθώντας στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο αθλητισμός έχει χρησιμοποιηθεί για την αναπαραγωγή στερεοτύπων, μύθων, προκαταλήψεων σχετικές με διάφορες κοινωνικές ομάδες, την απαγόρευση συμμετοχής φυλετικών ομάδων ή την υποεκπροσώπηση τους σε διάφορα αθλήματα (King, 2005).

Στην Ελλάδα έχει αναληφθεί μια προσπάθεια μέσω του προγράμματος «Καλλιπείρα» όπου με αρωγό τον αθλητισμό, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια ιδανικών, όπως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας, της αντιμετώπισης του ρατσισμού. Αυτό πραγματοποιείται με την ενεργητική συμμετοχή όλων, εκπαιδευτικών και παιδιών. Το πρόγραμμα δε φιλοδοξεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα, αλλά προσπαθεί μέσω της κίνησης, να βιώνουν τα παιδιά τα προαναφερόμενα ιδανικά και αφού τα κατανοήσουν και τα ενσωματώσουν στη συμπεριφορά τους, να τα μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Διαθεματικότητα και εκπαιδευτικό υλικό

Το ενδιαφέρον για την αναγκαιότητα, θεωρητική και πρακτική, Πολυεπιστημικών Διεπιστημονικών και Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών άρχισε από τη δεκαετία του

’60 και η άποψη του Oppès ότι η «επιστήμη είναι ένα όλο» ενίσχυσε αυτή την άποψη. Η γνώση που παρέχεται στο σχολείο θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική αποδοχή μιας συγκεκριμένης για τη χρονική στιγμή κοινωνίας. Εξαιτίας αυτού, ο ρόλος και ιδιαίτερα το περιεχόμενό τους καθίστανται κρίσιμα για την ανάπτυξη, την παραγωγή και την αναπαραγωγή των θεσμών και της ιδεολογίας (Βρετός & Καψάλης, 1997).

Συνδέονται επίσης με τη σύζευξη του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον και οι μαθητές θα πρέπει αφενός να έχουν αίσθηση της ταυτότητάς τους αφετέρου να αποδέχονται μια συνεχώς αλληλεξαρτώμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία, αποδεχόμενοι την ετερότητα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση στα Προγράμματα Σπουδών, προσδιορίζοντας νέες κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στην κατεύθυνση της επικοινωνίας και της μάθησης, ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από ομάδες με ιδιαιτερότητες, γιατί με τη γνώση και τη πληροφόρηση καταρρίπτεται η άγνοια και ο φόβος ενάντια στη διαφορετικότητα υπερνικώντας τον εθνοκεντρισμό και καταλήγοντας στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό (Nieke, 1995).

Θα αναφερθούμε σε γενικές γραμμές στη σημασία και στους στόχους πρόσφατου εκπαιδευτικού υλικού οι οποίοι επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν και το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των στερεοτύπων.

Το «Δεν είναι μόνο οι αριθμοί» είναι το πρόσφατο αποτέλεσμα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για Πρόσφυγες με στόχο να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό υλικό που να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και να προσελκύσει τους μαθητές, από 10-18 ετών, σε μια εμπειριστατωμένη συζήτηση για τους μετανάστες και τα προβλήματα τους στη χώρα υποδοχής.

Η μέθοδος που ακολουθείται στη παρουσίαση των θεμάτων είναι ενδιαφέρουσα και σε ένα βαθμό καινοτόμα. Επιχειρείται προσέγγιση των ζητημάτων μέσα από δημιουργικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, σχολιασμό φωτογραφιών και προβολή ταινιών.

Διαρκή στόχο αποτελεί αφενός η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από μέρους των μαθητών αναφορικά με τις ταυτότητες, την ένταξη ή το ρατσισμό και αφετέρου η συγκρότηση επιχειρημάτων, η δόμηση και αλλά και αποδόμηση στερεοτύπων μέσα από το διάλογο.

«Το σπίτι των παιδιών» είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά δημοτικού. Δημιουργήθηκε από το Κέντρο Πυξίδα για μαθητές Δημοτικού. Το υλικό βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση και χρησιμοποιεί δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, κατάλληλες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Πυξίδα, 2007).

Προσπαθεί να προσφέρει ένα φανταστικό πλαίσιο «Το σπίτι των παιδιών», στο οποίο

τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας να επεξεργαστούν θέματα της καθημερινότητας τους «Το σπίτι των παιδιών» είναι ο κόσμος των παιδιών, εκεί όπου τα ίδια τα παιδιά είναι ελεύθερα να εκφραστούν, χωρίς την κριτική των ενηλίκων. Παράλληλα, το σπίτι των παιδιών μπορεί να είναι και το σχολείο τους, εκεί που συναντιούνται μεταξύ τους, επικοινωνούν, παίζουν, καβγαδίζουν και κάποιες φορές πληγώνουν το ένα το άλλο.

Τα θέματα παρουσιάζουν μια ακολουθία, έτσι ώστε αρχικά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και το πνεύμα του προγράμματος. Στη συνέχεια προχωρούν στο θέμα, συζητώντας για την επικοινωνία και τη συναισθηματική εκπαίδευση και από εκεί συνέχεια στην παιδική επιθετικότητα και τις εκφράσεις της στο σχολείο. Το πρόγραμμα κλείνει με τα δικαιώματα των παιδιών και τον αποχαιρετισμό της ομάδας.

Βιβλιογραφία

- Agapitou K., Vlachou P. (2011). Multicultural classe in kindergarten. *Polydromo*, v. 4, p.48-57.
- Appel, M., Weber, S., Kronberger, N. (2015). The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, doi: 10.3389/2015.0090200.
- Giannikopoulou, A. (1998). From pre-readind to reading. A guide for educators and parents. Athens: Kastanioti.
- Gaintartzi, A. (2012). *Bilingual issues*. Retrieved 24/3/2021 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/131162/files/GRI-2013-9942.pdf>
- Dragona T., Skourtou, E. & Fragoudaki, A., (2001). *Education: Cultural differences and Social Inequalities*. Patra: EAI.
- Kondyli, M&Stellakis, N (2010). Teaching language at kindergarden. *Nea Paideia*, 136,85-94.
- Kondili, M. (2000). *Knowledge and creativity*. Athens: Ellinika grammata.
- Michtopoulou, B. (2016). *Teaching Bilingual students*. Thessaloniki: Aristotelio University
- Nikolaou, G. (2005). *Intercultural teaching*. Athens: Ellinika grammata.

**Σχεδιάζοντας ένα Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς με θέμα:
«Το Εκπαιδευτικό Δράμα: Μία Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας»**

Βουβούση Μαρία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.60, MA of Arts in Education (Leadership and Management in Education), MA of Arts Θεατρικές Σπουδές- Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει σα στόχο να παρουσιάσει το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς με θέμα το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μία βιωματική μέθοδος διδασκαλίας. Η κύρια βάση του σχεδιασμού είναι το μοντέλο *A.D.D.I.E* (Analysis, Designing, Development, Implementation, Evaluation). Το συγκεκριμένο μοντέλο μας δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσουμε στην οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες. Για το λόγο αυτό αναπτύσσονται αναλυτικά όλα τα στάδια του ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος εφαρμογής του. Σε κάθε στάδιο περιγράφεται η διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει ο σχεδιαστής του προγράμματος για την αποτελεσματική οργάνωσή του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Εκπαιδευτικό Δράμα, *A.D.D.I.E*.

Designing an Educational Program for Teachers on “Educational Drama: An Experiential Teaching Method”

Vouvousi Maria, Educational Coordinator, MA of Arts in Education (Leadership and Management in Education) MA of Arts in Theatre Studies- Open University of Cyprus

Abstract

This article aims to present the design of a training program for teachers on the subject of the educational drama as an experiential teaching method. The main basis of the design is the model *A.D.D.I.E* (Analysis, Designing, Development, Implementation, Evaluation). This model gives us the possibility of organizing an educational program for adults. There for, for this reason, all its stages are described in detail in order to understand its implementation. Each stage describes the procedure to be followed by the designer of the program in order to organize it effectively.

Key Words: educational program, Educational Drama, *A.D.D.I.E*.

Εισαγωγή

Η σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που εστιάζεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτεί ιδιαίτερη επιμέλεια και προσοχή. Αρχικά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα κύρια χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευόμενοι. Όπως περιγράφεται από τη βιβλιογραφία, οι ενήλικες: «α. είναι φορείς γνώσεων και εμπειριών, β.

επιζητούν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, γ. έχουν μια προσωπική επαγγελματική θεωρία, δ. αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρά εμπόδια στη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους προσπάθεια» (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008,27).

Ο σχεδιαστής του κάθε επιμορφωτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη του ότι το πρόγραμμα του θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην κάλυψη ουσιαστικών γνωστικών, και όχι μόνο, αναγκών αυτών που θα συμμετέχουν. Έχει μεγάλη σημασία το πρόγραμμα να αποτελέσει την αφετηρία για την περαιτέρω στήριξη και ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής του. Επιπλέον, ο ίδιος θα πρέπει να σκεφτεί το ρόλο του ως «εμψυχωτής» και «διαμεσολαβητής της γνώσης». Θα πρέπει να «επανεκπαιδεύσει την καρδιά του για να εμπλακεί με κέφι στην αναζήτηση της αλήθειας παρέα με φίλους» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Palmer (1980) (Παρασκευά Φ, Παπαγιάννη Α, 2008,13).

Οι ορισμοί που περιγράφουν τον όρο «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» ποικίλουν και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε διαφορετικές οπτικές αφού προέρχονται από διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις και φιλοσοφίες. Σε ένα γενικό πλαίσιο τον ονομάζουν ως τη «συστηματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προδιαγραφών χρησιμοποιώντας τις θεωρίες μάθησης, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης». Ακόμη, ο Reiser και Dempsey (2007) ορίζουν τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό ως «μία συστηματική διαδικασία που σκοπό έχει να σχεδιάσει και υλοποιήσει εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα με έναν αξιόπιστο τρόπο, ακολουθώντας πάντα τις ίδιες αρχές» ή ως τη «δημιουργία μαθησιακών εμπειριών οι οποίες καθιστούν την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων πιο επαρκή, αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα (Merrill et al.,1996)» (Διονάτος Χ. ,2013,4).

Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός συμβάλλει τα μέγιστα στην οργανωτική διαδικασία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πολύ πριν την εφαρμογή του έτσι ώστε να επιτευχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι στόχοι που οδηγούν τη δημιουργία του.

Για την οργάνωση της συγκεκριμένης ημερίδας, «Το Εκπαιδευτικό Δράμα: μια βιωματική μέθοδος διδασκαλίας», το μοντέλο *A.D.D.I.E* (Analysis, Designing, Development, Implementation, Evaluation) θεωρήθηκε ένα χρήσιμο εργαλείο καθώς τα στάδια του μας δίνουν την ευκαιρία να προβληματιστούμε, να ερευνήσουμε, να οργανώσουμε, να εφαρμόσουμε στην πράξη, να αξιολογήσουμε, να δώσουμε συνέχεια για μια νέα αρχή. Το μοντέλο μας βοηθά να δούμε ξεκάθαρα ένα-ένα τα στάδια της οργάνωσης σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του προγράμματος καθώς περιλαμβάνει πέντε σημαντικές φάσεις που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σαν βάση και να αναλύσουμε σε σχέση τόσο με τη θεωρητική όσο και την πρακτική υλοποίησή του. Οι φάσεις είναι: *A. Ανάλυση, B. Σχεδίαση, Γ. Ανάπτυξη, Δ. Εφαρμογή, Ε. Αξιολόγηση*. Στην ουσία «συναντά» τα ερωτήματα που θέτει ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός (Mager, 2000): *α. Πού πηγαίνουμε;- Ο σκοπός του προγράμματος- β. Πώς θα φτάσουμε εκεί;- Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και τα εκπαιδευτικά μέσα- γ. Πώς θα ξέρουμε ότι έχουμε φτάσει;- Η αξιολόγηση του προγράμματος-* (Διονάτος Χ. ,2013,8).

A. Ανάλυση

Μια προηγούμενη φάση της ανάλυσης θα μπορούσε να είναι η *Διάγνωση*. «Συγκεντρώνοντας στοιχεία, τα οποία μετατρέπονται σε χρήσιμες πληροφορίες» είναι ένα σημαντικό πρώτο στάδιο για να δουλέψεις πάνω σε κάθε σχεδιασμό στρατηγικής κάθε μορφής, αναφέρουν οι Davies, B. & Ellison, L. (1999). Μια στρατηγική ανάλυσης όπως η *SWOT* (Davies, B. & Ellison, L., 1999, 174) η οποία παίρνει τα αρχικά της από τις δυναμικές που θα πρέπει να αναλυθούν: *δυνατότητες (strengths)* και *αδυναμίες (weaknesses)* καθώς επίσης *ευκαιρίες (opportunities)* και *απειλές (threats)* θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο βήμα ώστε να οριστεί ο σκοπός και να τεθούν οι στόχοι της οργάνωσης του προγράμματος.

Καθώς το πρόγραμμα επιδιώκεται να «συναντήσει» τις «εκφρασμένες» ή «μη εκφρασμένες» (Witkin & Altschuld, 1995) ανάγκες των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να αγνοηθούν οι επιθυμίες τους στον καθορισμό του σκοπού εξασφαλίζοντας έτσι ένα κλίμα θετικής συνεργασίας και καλής θέλησης. Οι Dick W. και M. Carey L.M. (2001) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση των αναγκών δεν αποτελεί μυστήριο ή περιπλοκότητα απλά πρόκειται για μια διαδικασία που σε βοηθά να προσδιορίσεις τι ήδη γνωρίζουν οι «μαθητές» και τι χρειάζεται να γνωρίσουν. Επιπλέον, θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να: «ρωτήσεις τον εαυτό σου, να ξεκινήσεις με τους «μαθητές», να λάβεις υπόψη το μαθησιακό περιβάλλον». Προτείνουν ακόμη και μεθόδους που μπορεί να διευκολύνουν αυτή τη φάση όπως είναι ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση.

Η ημερίδα με θέμα το εκπαιδευτικό δράμα ως βιωματική μέθοδος διδασκαλίας διοργανώνεται γιατί η ερευνητική ανίχνευση στην εκπαιδευτική περιφέρεια αποδεικνύει ότι οι Νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Τα επιχειρήματα που προβάλλονται είναι ότι η μέχρι τώρα επιμορφωτική εμπειρία τους βασίζεται σε θεωρητικές και μόνο αναφορές οι οποίες δε βοήθησαν την εφαρμογή τους στην πράξη. Ακόμη θεωρούν ότι οι κτιριακές συνθήκες όπου εργάζονται και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών είναι επιπλέον αρνητικοί παράγοντες που εμποδίζουν κάθε προσπάθεια εφαρμογής οποιασδήποτε άλλης μορφής διδασκαλίας πέραν της παραδοσιακής. Ο Steadman (1995) αναφέρει ότι «η αλλαγή στην πρακτική της τάξης δεν περιλαμβάνει μόνο την επέκταση του ρεπερτορίου των δεξιοτήτων με την απόκτηση μιας ακόμη νέας (δεξιότητας) των εκπαιδευτικών. Συμβαίνει αλλάζοντας στάσεις, «πιστεύω», προσωπικές θεωρίες» (Harris, A., Busher, H., Wise, C., 2001, 139). Αυτός θα μπορούσε να είναι ο λόγος που θα ορίσει και το σκοπό της διοργάνωσης της ημερίδας. Σκοπός της οργάνωσης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού επιμορφωτικού προγράμματος είναι να γίνει μια μικρή προσπάθεια, μια αρχή, για να αλλάξουν κυρίαρχες τάσεις και θέσεις όσον αφορά την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στην πράξη. Ακόμη η προσπάθεια αυτή θα αποτελέσει και την αφετηρία για τη συνέχιση και οργάνωση νέων ύστερα από την αξιολόγηση και την εφαρμογή της καινούργιας γνώσης στην πράξη.

Β. Σχεδίαση- Γ. Ανάπτυξη

Στο πλαίσιο σχεδίασης και ανάπτυξης ενός προγράμματος είναι απαραίτητο να μελετηθεί και να διατυπωθεί ο τίτλος του ο οποίος θα πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον και να κινητοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στην επιλογή του συγκεκριμένου τίτλου χρησιμοποιήθηκε ο ακριβής όρος Εκπαιδευτικό Δράμα όπως αναφέρεται στην αγγλική βιβλιογραφία και όχι Εκπαιδευτικό Θέατρο ή η Τέχνη του Θεάτρου, που συχνά χρησιμοποιείται στην ελληνική μετάφραση. Ο τίτλος πρέπει να προκαλέσει το «παράξενο», συζήτηση και απορίες, να τεθούν ερωτήματα. Συχνά το άκουσμα της λέξης «Δράμα» προκαλεί σύγχυση και δυσαρέσκεια. Η απάντηση εδώ δίνεται από τη Dorothy Heathcote στην αναζήτηση και κατασκευή του νοήματος. Η ίδια λέει ότι το «Δράμα» είναι μια σειρά γεγονότων που φέρνει τους ανθρώπους σε δύσκολη θέση κι εκείνοι καλούνται να τα αντιμετωπίσουν και να βρουν λύσεις. Είναι τότε εκείνη η στιγμή που ο καθένας αναζητά εξηγήσεις και κατασκευάζει το νόημα για τον εαυτό του, με λίγα λόγια μαθαίνει (Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007, 26).

Επιπλέον, η εξαρχής διατύπωση και καθορισμός των στόχων του προγράμματος μπορούν να αποτελέσουν την αρχή του σχεδιασμού καθώς αυτοί θα προσδιορίσουν το περιεχόμενο, την εκπαιδευτική μέθοδο, το υλικό, την αξιολόγηση του. Με λίγα λόγια θα «διατρέχουν» την όλη διαδικασία παραμένοντας εκεί σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος για να κατευθύνουν συνεχώς τους επιμορφωτές αλλά και τους επιμορφούμενους αφού συνεργάστηκαν και αυτοί για τον ορισμό τους. Στο σημείο εδώ του σχεδιασμού θα μπορούσε να γίνει μια δεύτερη ανιχνευτική διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διατυπώσουν τη γνώμη τους. Έτσι αν γνωστοποιηθεί ο σκοπός της οργάνωσης του προγράμματος οι μελλοντικοί συμμετέχοντες σε αυτό εκφράζουν προτάσεις, ερωτήματα, επιθυμίες για το περιεχόμενο του εμπλουτίζοντας το και δίνοντας μια παραπέρα ώθηση στην οργάνωσή του. Καθώς επίσης και κάποιοι από αυτούς να προσφέρουν τις γνώσεις τους, οι ίδιοι, που πολύ πιθανό έχουν για το συγκεκριμένο αντικείμενο και να καλεστούν σαν εισηγητές ή εμπυχωτές του προγράμματος.

Ο Bloom και οι συνεργάτες του ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν συστηματικά με την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων και μάλιστα με το γνωστικό (*cognitive*) αργότερα με το συναισθηματικό (*affective*) και τέλος τον ψυχοκινητικό τομέα. Χωρίζοντας έξι επίπεδα αυξανόμενης πολυπλοκότητας τα οποία σχετίζονται με τη σκέψη, τη μνήμη και την αντίληψη. Με την Γνώση στο κατώτερο επίπεδο και την Αξιολόγηση στο ανώτερο έτσι ξεχωρίζουν: Γνώση (*Knowledge*), Κατανόηση (*Comprehension*), Εφαρμογή (*Application*), Ανάλυση (*Analysis*), Σύνθεση (*Synthesis*) και Αξιολόγηση (*Evaluation*) (Διονάτος Χ., 2013).

Ακόμη, το σύστημα των Gagne και Briggs διακρίνει πέντε στόχους μάθησης: γνώση πληροφοριών, ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών, διαμόρφωση στάσεων, ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων.

Γενικώς, στη διεθνή βιβλιογραφία η διατύπωση στόχων επικεντρώνεται : α. στην απόκτηση γνώσεων, β. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γ. στη διαμόρφωση στάσεων (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008,55).

Έτσι λοιπόν οι στόχοι του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος επικεντρώνονται στις γνώσεις, στις ικανότητες και στις στάσεις:

I. Γνώσεις

- ⊗ Να αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας.
- ⊗ Να ορίζουν το εκπαιδευτικό δράμα σαν εναλλακτική μορφή διδασκαλίας.
- ⊗ Να εντοπίζουν τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική τους πρακτική.

II. Δεξιότητες

- ⊗ Να πειραματίζονται στην εφαρμογή νέων δραστηριοτήτων σε σχέση με το εκπαιδευτικό δράμα αλλά και άλλες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.
- ⊗ Να τροποποιούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.
- ⊗ Να δημιουργούν ένα σχεδιασμό εκπαιδευτικού δράματος.

III. Στάσεις

- ⊗ Να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για τις δυσκολίες εφαρμογής μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας.
- ⊗ Να επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής νέων διδακτικών πρακτικών.

Ο καθορισμός των στόχων σαφέστατα καθορίζει και το περιεχόμενο του.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τις ρίζες του στην εποχή της Νέας Αγωγής ή Προοδευτικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία στα μέσα του 20^ο αιώνα. Το αίτημα της κίνησης ήταν μια μαθητοκεντρική εκπαίδευση. Ζητά ένα δημιουργικό σχολείο που θα στρέφει την προσοχή του στη βιωματική μάθηση. Αρχικά το Δράμα αναφέρεται ως «παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης» (Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007, 22) ενώ λαμβάνει υπόψη του τις θεωρίες μάθησης που επικεντρώνονται στο κοινωνικό πλαίσιο και τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου. Στηρίζεται στο έργο του Vygotsky και του Bruner. Ο Vygotsky αναπτύσσει τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» τονίζοντας τη σημασία, για κάθε παιδί, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους πιο ικανούς συνομηλίκους ή με την καθοδήγηση ενηλίκων. Ο Bruner εισάγει την έννοια της «σκαλωσιάς». Συγκεκριμένα, η «σκαλωσιά» είναι το βοηθητικό υποστηρικτικό πλαίσιο που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να μπορούν τα παιδιά να βρουν το νόημα της γνώσης στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Έτσι δικαιολογείται και ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου που θα οικοδομήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα χώρο όπου τα παιδιά θα ενθαρρύνονται να «συναντήσουν» τον εαυτό τους μαθαίνοντας (Black P., 2006, 122,

137). Το πρακτικό πλαίσιο λειτουργίας του Εκπαιδευτικού Δράματος καλλιεργεί τη δυνατότητα για ενεργητική και βιωματική μάθηση υποστηρίζοντας την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Ο προβλεπόμενος χρόνος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι γύρω στις έξι ώρες αφού ο προσδιορισμός του τύπου του προγράμματος όπως ήδη αναφέρθηκε πρόκειται για ημερίδα. Θεωρητικά μιλάμε για το χρόνο της μιας εργάσιμης ημέρας.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που έχει σα σκοπό να προσφέρει γνώση για τη βιωματική μάθηση και διδασκαλία, σαφέστατα θα χρησιμοποιήσει σύγχρονες και αλληλεπιδραστικές τεχνικές διδασκαλίας. Έτσι οι δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα είναι παράλληλα βιωματικά εργαστήρια. Θα πάρουν ενεργό μέρος στην εφαρμογή και βίωση ολόκληρου σχεδιασμού ή τεχνικών(συμβάσεων) του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στην ουσία θα εμπλακούν άμεσα σε ένα «ανθρωπιστικό-ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζει την συνεργασία η οποία όπως αναφέρει ο Kohn (1991) «προδιαθέτει τους συμμετέχοντες να διαμορφώσουν μια θετική άποψη για τους άλλους και να υπερβούν τις εγωκεντρικές συμπεριφορές τους»(Παρακευά Φ., Παπαγιάννη Α., 2008,29).

Ακόμη, ο Merrill(1996) υποστηρίζει ότι η μάθηση διευκολύνεται: «α. όταν οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με την επίλυση των πραγματικών προβλημάτων, β. όταν η υπάρχουσα γνώση ενεργοποιείται και γίνεται το θεμέλιο για τις νέες γνώσεις, γ. όταν η νέα γνώση αποδεικνύεται από τον εκπαιδευόμενο, δ. όταν η νέα γνώση εντάσσεται στον κόσμο του εκπαιδευόμενου» (Διονάτος, Χ., 2013,30)

Για το λόγο αυτό η θεματική των εργαστηρίων του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος θα ποικίλλει και θα δανείζεται θέματα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Έτσι οι τίτλοι των παράλληλων εργαστηρίων θα αποτελούν πόλο έλξης για τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Για παράδειγμα κάποιοι τίτλοι θα μπορούσε να είναι: α. «Διδάσκοντας μαθηματικά με Εκπαιδευτικό Δράμα», β.«Σώπασαν τα γράμματα!»: ένας σχεδιασμός εκπαιδευτικού δράματος για την επικοινωνιακή μορφή της γλώσσας», γ. «Διαβασμένο ή αδιάβαστο;: η φιλιαναγνωσία στο Νηπιαγωγείο», δ. «Το βαρελάκι με το μέλι: μια θεατρική παράσταση μεταμορφώνεται σε διδασκαλία». Επομένως, το πρώτο τρίωρο θα αφιερωθεί στα εργαστήρια.

Η συνέχεια, καθώς απομένει ένα ακόμη τρίωρο, θα εστιαστεί: α. Στην παρουσίαση της δουλειάς κάθε εργαστηρίου στην ολομέλεια, β. στην προσπάθεια ένταξης της βιωματικής «δουλειάς» στη θεωρία. Δηλαδή τα αποτελέσματα των εργαστηρίων θα καθοδηγήσουν μια σύντομη θεωρητική εισήγηση η οποία θα επεκταθεί σε ερωτοαποκρίσεις και συζήτηση.

Η θεωρητική εισήγηση θα περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τον ορισμό του Εκπαιδευτικού Δράματος από τους ειδικούς του αντικειμένου καθώς και την περιγραφή των τεχνικών (συμβάσεων) που θα χρησιμοποιηθούν. Η Heathcote (1999) μας αναφέρει έναν απλό ορισμό: «το Δράμα δεν είναι κάτι ιδιαίτερο παρά μια τεχνική που οι περισσότεροι συνηθισμένοι άνθρωποι χρησιμοποιούν σαν μέσο για να αντιμετωπίσουν μια νέα ή ανησυχαστική εμπειρία» (Wagner J., 1999,4). Ακόμη, το «Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια στρατηγική ενεργούς μάθησης για τη διδασκαλία διδασκτικών αντικειμένων» (O'Sullivan C. 2002). Τέλος, ο θεατρικός συγγραφέας Bond E. λέει ότι: «με το Εκπαιδευτικό Δράμα τα παιδιά γίνονται αυτόπτες μάρτυρες της ζωής».

Οι τεχνικές (συμβάσεις) του Εκπαιδευτικού Δράματος όπως περιγράφονται από τον Neelands J. (μερικές από αυτές: Παγωμένες εικόνες, Ανίχνευση Σκέψεων, Δάσκαλος σε Ρόλο, Ρόλος στον Τοίχο κ.τ.λ.) μας δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε ποιες χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε εργαστήριο, να τις παρουσιάσουμε και να προχωρήσουμε σε περαιτέρω ανάλυση τους (Neelands J., 1995).

Έτσι θα δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να «ενεργοποιήσουν» γνωστικές δομές, να «επιδειξούν» δεξιότητες σχετικές με το περιεχόμενο, να «εφαρμόσουν» τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, να τους δοθεί η ευκαιρία να σκεφτούν να «ενσωματώσουν» στην καθημερινή πρακτική αυτή τη νέα γνώση (Merrill et al., 1996) (Διονάτος, Χ., 2013,31).

Η υλικοτεχνική υποδομή του χώρου είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για την επιτυχία του προγράμματος. Οι αίθουσες θα πρέπει να τηρούν τους κανόνες υγιεινής (όπως ο φωτισμός, ο εξαερισμός, η θέρμανση, ο κλιματισμός) και ασφάλειας. Καθώς τα εργαστήρια θα είναι βιωματικά είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν αίθουσες άδειες από έπιπλα με άνεση χώρου αφού η συνεχής κίνηση των εκπαιδευτικών είναι το ζητούμενο. Είναι αναγκαίο να υπάρχει κι ένας μεγάλος κεντρικός χώρος, μια αίθουσα εκδηλώσεων ή ένα θεατράκι, για την συγκέντρωση της ολομέλειας. Συνήθως υπολογίζεται γύρω στα ογδόντα άτομα. Οι αίθουσες θα πρέπει να είναι εξοπλισμένες με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα όπως ο κλασικός πίνακας, υπολογιστής, βίντεο, video projector, cd-player, χαρτί A4, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, υφάσματα, καπέλα.

Τα υλικά και τα μέσα σε καμιά περίπτωση δεν είναι σημαντικότερα από τον εμψυχωτή, τον «άνθρωπο», την «ψυχή» του κάθε εργαστηρίου. Ο επιμορφωτής θα πρέπει να είναι γνώστης του αντικειμένου, να κατανοεί, να ενθαρρύνει την συνολική ενεργό συμμετοχή όλων, να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, να ωθεί τον αναστοχασμό, να δημιουργεί το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα.

Σίγουρα πρόκειται για ένα μικρό χρονικό διάστημα που μπορεί να προσφέρει απλά μια ιδέα του υπό έρευνα αντικειμένου αλλά αρκετά επαρκής για να διαμορφωθεί ένα καλό κλίμα που θα δώσει αφορμή για να δημιουργηθούν μελλοντικά «δίκτυα» συνεργασίας.

Η σκέψη μας φυσικά εστιάζεται στο σκοπό μας και ο σκοπός μας δε θέλει να δώσει απλά πληροφορία για το αντικείμενο αλλά να αποτελέσει την αρχή ενός μακρόχρονου σχεδίου «αλλαγής». Σαφέστατα θα έχουμε κατά νου αυτό που ο Fullan (2001,95,96) αναφέρει ότι μεταξύ άλλων κάθε εφαρμογή «αλλαγής» είναι «μια διαδικασία συνεχούς διευκρίνισης», απαιτεί «ανταλλαγή της πραγματικότητάς μου», «πολύ χρόνο», συμβαίνει όταν αποδεχτούμε ότι «οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες είναι θεμελιώδεις για την επίτευξή της και όχι εμπόδιο».

Δ. Εφαρμογή

Ο Rogers, εστιασμένος στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, βλέπει τη μάθηση σαν «μια ολότελα εσωτερική διαδικασία ελεγχόμενη από το μαθητευόμενο εμπλέκοντας ολόκληρη την ύπαρξή του στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον από όπου τη λαμβάνει». Ακόμη συνεχίζοντας λέει ότι είναι «φυσική και αναγκαία, μια διαδικασία της ζωής όπως η αναπνοή» (Knowles M., Holton E, Swanson R. 2005 , 49).

Η εφαρμογή στην πράξη του σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος θα βοηθήσει τον σχεδιαστή του να προσπαθήσει για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα αν σκεφτεί πόσο σημαντική είναι συμβολικά η αναπνοή. Η αναπνοή είναι ο λόγος που είμαστε ζωντανοί. Αν σταματήσει, σταματάμε να υπάρχουμε. Αν πάλι είναι ρηχή, ίσα που μας κρατά στα πόδια μας. Αν φτάνει μέχρι τα πνευμόνια μας και διοχετεύεται σε όλο μας το σώμα νιώθουμε υγιείς. Επομένως η πρακτική εφαρμογή του σχεδιασμού είναι αναγκαίο όχι μόνο να κρατήσει «ζωντανούς» τους συμμετέχοντες μέχρι το τέλος αλλά να τους προσφέρει επιπλέον οξυγόνο να πάρουν μαζί τους για να συνεχίσουν να επιβιώνουν στη σχολική τάξη.

Στη φάση αυτή η σκέψη ενός άλλου μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού μοιάζει να ταιριάζει προς σκέψη κατά τη διάρκεια της: το μοντέλο της παρώθησης του Keller(1983) (Διονάτος,Χ.,2013,21). Έχει ενδιαφέρον να το μελετήσουμε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος γιατί όλα τα στάδια του μοντέλου αυτού μοιάζει να μας βοηθούν να σκεφτούμε πως θα δουλέψουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη διαμόρφωση του μαθησιακού και συναισθηματικού κλίματος.

Έτσι το στάδιο της *Προσοχής ή Ενδιαφέροντος* του Keller είναι ιδιαίτερα σημαντικό για να ξεκινήσει όλη η διαδικασία της επιμόρφωσης. Ο ίδιος λέει ότι πρέπει να προκληθεί η «επιστημονική περιέργεια» των συμμετασχόντων με «απρόσμενα και αντιφαστικά γεγονότα» (Keller, 1983, 401).

Έτσι, για παράδειγμα, το μοίρασμα ενός λογοτεχνικού κειμένου κατά την είσοδο των εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει το «ξάφνιασμα», την περιέργεια, τον προβληματισμό για την συνέχεια που θα ακολουθήσει. Για το συγκεκριμένο σχεδιασμό έχει πολύ ενδιαφέρον ένα απόσπασμα από το βιβλίο «Αναφορά στο Γκρέκο» του Καζαντζάκη το

οποίο ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να το διαβάσουν πριν την επιλογή και συμμετοχή σε κάποιο εργαστήριο:

«Στην Τρίτη τάξη είχαμε δάσκαλο τον Περίανδρο Κρασάκη. Ωρες μας έπαιρνε τ' αυτιά ποια φωνήεντα είναι μακρά, ποια βραχεία και τι τόνο να βάλουμε, οξεία ή περισπωμένη. Κι εμείς ακούγαμε τις φωνές στο δρόμο, τους μανάβηδες, τους κουλουρτζήδες, τα γαϊδουράκια που γκάριζαν και τις γειτόνισσες που γελούσαν και περιμέναμε πότε να χτυπήσει το κουδούνι, να γλιτώσουμε. Κοιτάζαμε το δάσκαλο να ιδρώνει απάνω στην έδρα, να λέει, να ξαναλέει και να θέλει να καρφώσει στο μυαλό μας τη γραμματική, μα ο νους μας ήταν έξω στον ήλιο και στον πετροπόλεμο. Γιατί πολύ αγαπούσαμε τον πετροπόλεμο και συχνά πηγαίναμε στο σκολειό με το κεφάλι σπασμένο. Μια μέρα, ήταν άνοιξη, χαρά Θεού, τα παράθυρα ήταν ανοιχτά κι έμπαινε η μυρωδιά από μian ανθισμένη μανταρινιά στο αντικρινό σπίτι. Το μυαλό μας είχε γίνει κι αυτό ανθισμένη μανταρινιά και δεν μπορούσαμε πια ν' ακούμε για οξείες και περισπωμένες. Κι ίσια ίσια ένα πουλί είχε καθίσει στο πλατάνι της αυλής του σκολειού και κελαηδούσε. Τότε πια ένας μαθητής, χλωμός, κοκκινομάλλης, που 'χε έρθει εφέτο από το χωριό, Νικολιό τον έλεγαν, δε βάσταξε, σήκωσε το δάχτυλο:

-Σώπα, δάσκαλε, φώναξε. Σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!»

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα πρέπει η Συνάφεια, το επόμενο στάδιο, να μας προβληματίζει αφού οπωσδήποτε θέλουμε τους εκπαιδευτικούς να βάλουν στην πράξη όλα όσα ήδη γνωρίζουν από την εμπειρία τους πετυχαίνοντας έτσι μια από τις πιο σημαντικές ανάγκες τους αυτή της «ανάγκης επίτευξης» (Keller, 1983, 406). Το να συνεργαστούν με άγνωστους ως τώρα συναδέλφους τους, το να ενθαρρυνθούν να μπουν σε ένα ρόλο ρισκάροντας να εκθέσουν τον εαυτό τους στους άλλους, το να αναλάβουν να λύσουν μια «δραματική» που μοιάζει αδιέξοδη κατάσταση παίρνοντας αποφάσεις και ευθύνες, το να προσπαθήσουν να μιλήσουν σε περισσότερους από μια ομάδα για αυτές τις επιλογές τους είναι αναγκαίο να επιστρατεύσουν όλη την κρυμμένη μέσα τους γνώση και να τη βάλουν σε πρακτική εφαρμογή. Σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων αλλά και των παρουσιάσεων η προσπάθεια σεβασμού και μοιράσματος στάσεων, θέσεων, απόψεων, αξιών, κουλτούρας του καθενός θα αποτελέσει το βασικό άξονα της εφαρμογής του προγράμματος.

Επιπλέον, χωρίς *Εμπιστοσύνη* και *Ικανοποίηση* κάθε προσπάθεια επιμόρφωσης αποβαίνει άκαρπη. Ο Keller φέρνει σαν παράδειγμα το μύθο του Πυγμαλίωνα και αναφέρεται στις προσδοκίες των «άλλων» και στις προσδοκίες του «εαυτού» που εξασφαλίζουν την ικανοποίηση και την εμπιστοσύνη (Keller, 1983, 416). Ένα μαθησιακό περιβάλλον που θέλει να οικοδομήσει τη γνώση δε θέλει παθητικούς δέκτες αλλά ενεργούς συμμετέχοντες που θα βιώνουν σαν ανάγκη την κάθε προσπάθεια για επιτυχία και θα τη συνδέουν ο καθένας προσωπικά με την δική του προσφορά και ικανότητα.

Ε. Αξιολόγηση

Ο Kirkpatrick (1998) δίνει τρεις ιδιαίτερους λόγους για τους οποίους πρέπει να αξιολογηθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα: α. Για να δικαιολογηθεί η ύπαρξη και η προσφορά του. β. Για να αποφασιστεί αν πρέπει να συνεχιστεί ή όχι. γ. Για να δώσει πληροφορίες που θα βελτιώσουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στο μέλλον (Kirkpatrick D.L., 1998, 16).

Καθώς έγινε η χρήση της αναπνοής συμβολικά σαν παράδειγμα νωρίτερα, θα μπορούσαμε στη φάση εδώ να αναφέρουμε ότι η πρώτη στιγμή της αξιολόγησης, η «αρχική ή διαγνωστική» (Διονάτος, Χ., 2013,33) είναι αυτή που «ελέγχουμε» τις δυνατότητες της «αναπνοής» των συμμετεχόντων, όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί ίσως κατά τη διάρκεια της *Διάγνωσης* η οποία αναφέρθηκε στη φάση της Ανάλυσης. Η ανίχνευση των αναγκών για τη δημιουργία του δε θα αγνοήσει τα γνωστικά (προηγούμενες γνώσεις για το αντικείμενο, δεξιότητες κ.τ.λ.) και τα ψυχολογικά (κίνητρα, στάσεις, διαθέσεις κ.τ.λ.) χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος δε σταματάμε λεπτό να «ελέγχουμε» σε τι κατάσταση βρίσκεται η προαναφερόμενη «αναπνοή» σε όλες τις δράσεις. Μας ενδιαφέρει η «ενδιάμεση ή διαμορφωτική» αξιολόγηση (Διονάτος, Χ., 2013,33) σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής στην πράξη των εργαστηρίων, των παρουσιάσεων, της θεωρητικής εισήγησης. Έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε τα «κριτήρια -επίπεδα» που θέτει ο Kirkpatrick (1998): «οι αντιδράσεις» των συμμετεχόντων, η αποκτηθείσα «μάθηση/γνώση», η «συμπεριφορά/ μεταφορά δεξιοτήτων» και τα «αποτελέσματα/ή ο αντίκτυπος». Εργαλεία όπως η παρατήρηση, η καταγραφή, τα ερωτηματολόγια, ανατροφοδοτικές συζητήσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμα σε αυτή τη διαδικασία. Για παράδειγμα, και κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός Εκπαιδευτικού Δράματος ο «αναστοχασμός» είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται όταν οι συμμετέχοντες χρειάζεται «να παραμεριστούν από τη δράση και να λάβουν υπόψη τους τα μηνύματα ή τα θέματα που προκύπτουν ή να επαναεξετάσουν και να σχολιάσουν τη δράση» (Neelands J., 1995,50).

Τέλος, η «συνολική ή απολογιστική» αξιολόγηση (Διονάτος, Χ., 2013,33) μετά το πέρας της ημερίδας είναι σαν να εισπνέουμε από το παρελθόν και να εκπνέουμε στο παρόν και στο μέλλον.

Εδώ προσπαθούμε, με ένα σύνολο διαφορετικών μέσων όπως οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, ο ημιδομημένος διάλογος, να μελετήσουμε σε βάθος τις συμμετοχές, τις συνεργασίες, την ενεργοποίηση, τους προβληματισμούς, τις ιδέες, τις απόψεις, τις αντιθέσεις, τις πρωτοβουλίες και τις κρίσεις. Όλα αυτά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος αλλά και στην μετέπειτα μεταφορά τους στη σχολική πραγματικότητα. Πόσο την επηρέασε; Πόσο τη βελτίωσε; Πόσο την άλλαξε;

Είναι το τελικό στάδιο που όμως σε οδηγεί και πάλι στην αρχή. Η συλλογή των στοιχείων εδώ δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να «διηγούνται» την ιστορία των προσπαθειών όλων όσων δούλεψαν για να μπει σε κρίση η ισχύουσα αξία των πραγμάτων που είναι και ο σκοπός της οργάνωσης της συγκεκριμένης επιμόρφωσης. Το τέλος αυτής της ιστορίας είναι η αρχή μιας καινούργιας που θα μας οδηγήσει στην ανάγκη να οργανώσουμε νέες δράσεις για να τη γράψουμε ολόκληρη. Και μετά κι άλλη, κι άλλη, κι άλλη μέχρι να καταφέρουμε, όσο μπορούμε, να ανατρέψουμε το πιο βαρύ «κατηγορώ» για την εκπαίδευση στα λόγια του Σαίξπηρ: «η αγάπη την αγάπη πάει να βρει με προθυμία όπως αφήνει το παιδί δασκάλους και βιβλία, μα όταν η αγάπη την αγάπη παρατά, σκυμμένη περπατεί σαν παιδί που στο σκολειό πηγαίνει».

Βιβλιογραφία

- Avdi A., Chatzigeorgiou M. 2007. I Techni tou Dramatos stin Ekpaidefsi. Athina: Me-taichmio.
- Black P. 2006. Assessment, Learning Theories and Testing Systems. In Murphy, P. Learners, Learning & Assessment. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Davies, B., Ellison, L. 1999. Strategic Analysis: Obtaining the Data and Building a Strategic View In Preedy, M. Glatter, R. Wise C.(eds) Strategic Leadership and Edu-cational Improvement. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Dionatos, Ch. 2013.«Programmata Spoudon kai Ekpaideftiko Yliko:Arches Analysis kai Schediasmou Ekpaideftikon Programmaton».Athina.
- Fullan, M. 2001. Planning, Doing and Coping with Change In Preedy, M. Glatter, R. Wise C.(eds) Strategic Leadership and Educational Improvement. London, Paul Chapman Publishing.
- Harris, A., Busher, H.,Wise, C., 2001, Effective Training for Subject Leaders. In Ben-net, N., Crawford, M.Cartwright,M. (eds) Effective Educational Leadership. Lon-don, Paul Chapman Publishing Ltd
- IEEE.2001. Reference guide for instructional design and development ([www-us-ers.cs.york.ac.uk/~idb/ieee.instruct.pdf](http://www-users.cs.york.ac.uk/~idb/ieee.instruct.pdf)).
- Kazantzakis N. 2009. Anafora sto Gkreko. Athina: Kazantzakis.
- Karthaïos, K.2011. Gouilliam Saixpir Romaïos kai Ioulieta Athina: Patakis.
- Katsarou, E., Dedouli, M., Epimorfosi kai Axiologisi sto choro tis Ekpaidefsis. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. Paidagogiko Institutou.

- Keller, J.M., 1998. Motivational Design of Instruction. In C. M. Reigeluth (Ed), Instructional design theories and models: An overview of their current status. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick, J.D. 1998. Evaluating Training Programs. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R.A. 2005. The Adult Learner. California: Elsevier Inc.
- Neelands, J. 1995. Structuring Drama Work. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Sullivan C. 2005. Presentation for Greek Association for Drama in Education. Athens.
- Paraskefa, F., Papagianni, A. 2008. Epistimonikes & Paidagogikes Dexiotites gia Stelechi tis Ekpaidefsis. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. Paidagogiko Institutou.
- Wagner, B., J. 1999. Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers.

Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (επίπεδο B1): Γυναικεία ενδυμασία

Χατζηευθυμίου Βασιλική, Προπτυχιακή φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει ένα σενάριο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε παιδιά (επίπεδο B1) και αφορά τη θεματική ενότητα της γυναικείας ένδυσης. Για τις ανάγκες της διδασκαλίας δημιουργήθηκε εξ αρχής ένα κείμενο διαλόγου, το οποίο προσαρμόστηκε στο επίπεδο ελληνομάθειας της τάξης και στους διδακτικούς στόχους (λεξιλόγιο σχετικό με την ενδυμασία). Το σχέδιο μαθήματος επιδιώκει να δημιουργηθούν πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται σε καθημερινές δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Γυναικεία ένδυση, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Learning scenario for teaching greek language as a second foreign language (level B1): Women's clothing

Vasiliki Chatzieftymiou, Student at Aristotle University of Thessaloniki Faculty of Philosophy School of Philosophy and Education

Abstract

The article presents a learning scenario of teaching Greek as a second/foreign language for students (level B1) and related with the thematic of women's clothing. For the needs of teaching, an original dialogue text was created, which was adapted to the level of Greek learning in the classroom and to the teaching objectives (vocabulary related to clothing). The lesson plan seeks to create real communication situations in order that students are be able to respond to their daily activities.

Keywords: Women's clothing, teaching greek as second/foreign language

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη πρόταση σχετίζεται με τη θεματική ενότητα της γυναικείας ένδυσης και απευθύνεται σε μαθητές/τριες ηλικίας 13-14 ετών με επίπεδο γλωσσομάθειας B1, ενώ αναπτύσσεται σε μία διδακτική ώρα. Η πρόταση στοχεύει στην καλλιέργεια επικοινωνιακών/διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενώ στους διδακτικούς στόχους συμπεριλαμβάνονται η διδασκαλία του λεξιλογίου. Η επικοινωνιακή προσέγγιση, λόγω της έμφασης που αποδίδει στη γλωσσική χρήση, αποτελεί μια συνήθη πλέον γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, καθώς εστιάζει στα υποκείμενα της μάθησης και σε διαπροσωπικές

και κοινωνικές παραμέτρους (Μήτσης, 1998, 2004· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Κατά τον σχεδιασμό του σεναρίου υιοθετήθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση που ορίζει ότι η γραμματική ικανότητα είναι μέρος της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητας του χρήστη της γλώσσας. Έτσι, είναι δυνατόν η ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας-και η γραμματική δομή της προστακτικής κατ' επέκταση - να επιτευχθεί μέσα από την επικοινωνία (Μπέλλα, 2011: 205) και μία καθοδηγητική στρατηγική ανάγνωσης (Ζάγκα 2004: 14).

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης [Task-based learning (TBL)] (Willis και Willis 2010: 173) όπου δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν και των Εστιασμένων Διεκπεραιωτικών Δραστηριοτήτων (Nunan 2004:1). Επιπρόσθετα η εστίαση όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στην ίδια τη διαδικασία μάθησης, αξιοποιεί την πρότερη γνώση και εμπειρία των μαθητών/τριών και ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Willis, 1996). Οι δραστηριότητες εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε συνομιλίες που εστιάζουν περισσότερο στη σημασία, ωστόσο δεν παραγνωρίζουν τον σημαντικότερο ρόλο της γραμματικής.

Προτείνονται ομαδοσυνεργατικές και συμμετοχικές δραστηριότητες ώστε να υπάρξει ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία. Οι δραστηριότητες είναι ελεγχόμενες (controlled) με έμφαση σε συγκεκριμένα φαινόμενα, καθοδηγούμενες (guided), επικοινωνιακές (communicate) και πιο ελεύθερες δραστηριότητες. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι σε όλη τη διάρκεια καθοδηγητικός και υποστηρικτικός και επισκέπτεται τις ομάδες των μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα ασφάλειας, αναθέτει ρόλους στους/στις μαθητές/τριες και παρακολουθεί την ατομική/ομαδική εργασία. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων ώστε όλες οι ομάδες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες.

Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές/τριες να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνήθεις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής μέσα από πραγματικές καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν τη χρήση γλωσσικών δομών σε μεγάλο βαθμό σταθερών. Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος λειτουργεί συνεπώς προς αυτήν την κατεύθυνση, ώστε τα παιδιά ως μέλη της ελληνόφωνης κοινωνίας, είτε ως επισκέπτες είτε ως προσωρινοί κάτοικοι, να είναι σε θέση να εμπλέκονται επιτυχώς σε όλες τις καταστάσεις επικοινωνίας.

Για τις ανάγκες της διδασκαλίας δημιουργήθηκε εξ αρχής ένα κείμενο διαλόγου, το οποίο προσαρμόστηκε στο επίπεδο ελληνομάθειας της τάξης και ανταποκρινόταν στον Δείκτη αναγνωσιμότητας B1 σύμφωνα με το λογισμικό της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Τα κριτήρια αναγνωσιμότητας αποτελούν ενδείξεις του βαθμού δυσκολίας ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου και μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιαδήποτε γλώσσα, με τις κατάλληλες βέβαια προσαρμογές κάθε φορά. Οι μετρήσιμοι πα-

ράγοντες αναφέρονται στην "υλική" διάσταση ενός γραπτού κειμένου και στις ενδείξεις της επιφάνειας του κειμένου. Σ' αυτή την κατηγορία συντελεστών περιλαμβάνονται λόγου χάρη ο αριθμός των συλλαβών ανά λέξη και των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των πολυσύλλαβων λέξεων ενός κειμένου, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των προθημάτων/επιθημάτων κ.λπ., ενδείξεις δηλαδή που μπορούν να υπολογιστούν και μάλιστα με τρόπο αντικειμενικό και χωρίς αποκλίσεις οφειλόμενες στον κάθε αναγνώστη ξεχωριστά (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα).

Φάσεις υλοποίησης-Δραστηριότητες

Προδραστηριότητα/Εισαγωγή στο θέμα/ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης: Ιδεοθύελλα (5')

Ο/η εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους/τις μαθητές/τριες και γράφει στον ασπροπίνακα τη φράση «γυναικεία ένδυση». Στη συνέχεια καλεί τους/τις μαθητές/τριες να πουν σχετικές λέξεις και σκέψεις (π.χ. ρούχα/παπούτσια/τσάντες/κοσμήματα). Οι μαθητές/τριες αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις/εμπειρίες/βιώματα/λεξιλόγιο ανάλογα και με το πολιτισμικό υπόβαθρο τους. Είναι πιθανό, εάν οι μαθητές/τριες έχουν έντονα βιώματά από μουσουλμανικές χώρες λέξεις όπως το «παντελόνι» να μην αναφερθούν, ενώ λέξεις όπως «μαντίλα», «φορέματα» να αποτυπωθούν συχνότερα. Στη συνέχεια με τη συνδρομή των μαθητών/τριών κατηγοριοποιούνται τα αποτελέσματα (ρούχα/παπούτσια/τσάντες/κοσμήματα/αξεσουάρ)

2^η Δραστηριότητα (10'): Προβολή video/Κατανόηση- Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου-Ανάπτυξη λεξιλογίου

Προβολή video, διάρκειας 2', με τις αλλαγές στην ιστορία της γυναικείας μόδας με τίτλο: 100 Years of Fashion: Women, 2:39', (<https://www.youtube.com/watch?v=M4z90wIwYs8>). Πριν την προβολή του video ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει ότι κατά τη διάρκεια της προβολής θα πρέπει να οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν και να καταγράψουν τις αλλαγές στη γυναικεία ενδυμασία ανά δεκαετία. Ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει τα ευρήματά τους στον ασπροπίνακα ώστε όλα τα παιδιά να συμπληρώσουν καινούργιες λέξεις στο τετράδιό τους. Η δραστηριότητα έχει παιγνιώδες χαρακτήρα και μπορεί να πάρει και τη μορφή παιχνιδιού («Βρες τη διαφορά») και στο τέλος να υπάρχει και ανάδειξη νικητή/τριας (αυτός/η που εντόπισε τα περισσότερα στοιχεία στην πρώτη φάση επεξεργασίας του video).

Η δραστηριότητα στοχεύει οι μαθητές/τριες να παράγουν προφορικό λόγο, να αποκτήσουν μία πρώτη επαφή/εξοικείωση με τις αλλαγές που συντελέστηκαν στη γυναικεία ένδυση τον τελευταίο αιώνα και να εξοικειωθούν ως έναν βαθμό με βασικά χαρακτηριστικά του δυτικού και του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την καθημερινή ζωή, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική ζωή, τις κοινωνικές περιστάσεις.

Κατόπιν οι μαθητές/τριες απαντούν προφορικά σε ερωτήσεις. Ενδεικτικά μπορεί να έχουν την εξής μορφή: «Μπορείτε να εντοπίσετε αλλαγές που παρατηρήσατε στη γυναικεία ενδυμασία από τη μία δεκαετία στην άλλη και να τις ανακοινώσετε στην ολομέλεια της τάξης; Υπάρχουν κοινά στοιχεία με τη σημερινή εποχή στη γυναικεία ένδυση; Μπορείτε να υποθέσετε που επρόκειτο να πάει η συγκεκριμένη κυρία από τη δεκαετία του '50 με αυτό το ντύσιμο; Τι σας έκανε πιο πολύ εντύπωση; Η ενδυμασία μπορεί να δηλώνει την κοινωνική τάξη ενός ανθρώπου και τον ρόλο του μέσα σ' αυτήν;». Ακολουθεί συζήτηση και ανατροφοδότηση.

3^η Δραστηριότητα

Ανάγνωση κειμένου/εξομάλυνση άγνωστων λέξεων/επεξεργασία με ερωτήσεις κατανόησης/Εστίαση στη γλώσσα. Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (15')

Διαμοιρασμός στους/στις μαθητές/τριές κειμένου διαλόγου με τίτλο: «Βόλτα στα μαγαζιά: μια ατέλειωτη δοκιμασία» (Βλ. Παράρτημα). Το κείμενο προβάλλεται και στην οθόνη. Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο δύο φορές με τον κατάλληλο επιτονισμό δίνοντας έμφαση στην εναλλαγή συναισθημάτων. Τα παιδιά απαντούν προφορικά σε ερωτήσεις κατανόησης που βασίζονται στο κείμενο, ενώ μπορούν εάν έχουν άγνωστες λέξεις να συμβουλευτούν και απευθείας το ηλεκτρονικό Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής. Ενδεικτικά: «Γιατί πήγαν στα μαγαζιά η Μαρία και η μητέρα της; Γιατί η Μαρία ήθελε κάτι να αγοράσει κάτι εντυπωσιακό; Εσύ τι αγόραζες αν είχες το πάρτυ των γενεθλίων σου;». Ακολουθεί συζήτηση και ανατροφοδότηση.

4^η δραστηριότητα

Δημιουργία διαλόγου (10')/παιχνίδι ρόλων (15')

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων. Θα συγγράψουν ένα υποθετικό σενάριο διαλόγου από μία βόλτα τους στην αγορά. Η δραστηριότητα αναπτύσσεται στη βάση ενός σεναρίου, το οποίο παρουσιάζει μια προβληματική κατάσταση και απαιτείται η συνεργασία για την επίλυσή της: *«Προσπαθήστε να γράψετε ομαδοσυνεργατικά ένα υποθετικό σενάριο σε διαλογική μορφή από μία βόλτα σας στην αγορά μαζί με μία φίλη σας. Θα πρέπει να βοηθήσετε τη φίλη σας να αγοράσει ρούχα για να πάει σε μία επίσημη εκδήλωση. Προσέξτε όμως: Η φίλη σας είναι αναποφάσιστη και θα πρέπει να την πείσετε να κάνει την πιο κατάλληλη επιλογή. Θα πρέπει να είστε πειστικοί και ταυτόχρονα να δώσετε τις κατάλληλες οδηγίες».*

Τέλος, οι ομάδες παρουσιάζουν τον διάλογο σε μορφή δρώμενου. Το παιχνίδι ρόλων, δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να αντιληφθεί αν οι μαθητές/τριες έχουν εμπεδώσει τις ονομασίες του λεξιλογίου και να εκφράσουν τη γνώμη τους καθώς και τα γραμματικά φαινόμενα (συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού και προστακτικής) (εάν υπάρχει δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει προαιρετικά κάποια ρούχα/αντικείμενα ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη πιστότητα στο σενάριο).

Στόχος είναι της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να:

- κατακτήσουν την ακρίβεια στον λόγο, παράλληλα με την κατανόηση της γλωσσικής λειτουργίας του γραμματικού φαινομένου της προστακτικής και των επιθέτων
- ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές καταστάσεις, σε φιλικό λόγο, που αφορούν την προσωπική ζωή (γυναικεία ένδυση), την αγορά καταναλωτικών αγαθών, την κοινωνική ζωή.

Ως δραστηριότητας αξιολόγησης μπορεί να προταθεί η συγγραφή και αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι μαθητές/τριες γράφουν ατομικά ένα σύντομο κείμενο 80-100 λέξεων σε μορφή ηλεκτρονικού μηνύματος (email) όπου θα περιγράφουν αναλυτικά σε έναν φίλο/η τους τι αγόρασαν (πραγματικά ή υποθετικά) για να παραβρεθούν σε μία κοινωνική εκδήλωση. Παραλήπτης του «email» είναι ο/η εκπαιδευτικός ώστε να έχει άμεση πρόσβαση στα κείμενα. Κάθε μαθητής/τρια θα έχει διαφορετικό θέμα. Στο τέλος, οι μαθητές/τριες διαβάζουν τα μηνύματα. Σχολιασμός/ανατροφοδότηση/ετεροαξιολόγηση. Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να πλουτίσουν το λεξιλόγιο, να το χρησιμοποιούν σε καταστάσεις επικοινωνίας, να εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και να είναι σε θέση να γράφουν σε φίλους/γνωστούς ηλεκτρονικά μηνύματα που αφορούν περιγραφές με επίθετα και να μεταδίδουν πληροφορίες/εντυπώσεις.

Συμπερασματικά

Η πρόοδος των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα διαφαίνεται από τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από το σχολείο. Γι' αυτόν τον λόγο είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις συνήθεις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, οι οποίες απαιτούν τη χρήση γλωσσικών δομών, σε μεγάλο βαθμό σταθερών. Η ανάγκη για τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, που ήρθαν στη χώρα μας ως μετανάστες ή πρόσφυγες, να έχουν εκείνες τις συνθήκες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν αποδοτικά μέσα στην κοινωνία είναι επιτακτική ιδιαίτερα σήμερα.

Οι πληροφορίες συχνά είναι άμεσες και έμμεσες, υπόρρητες, καθώς πολλά πράγματα εννοούνται χωρίς να εκφράζονται ακριβώς, επειδή οι συνομιλητές μοιράζονται συμβατικά ένα σύνολο παραδοχών για τον κόσμο, γεγονός που τους επιτρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά χωρίς να είναι αναγκασμένοι να επεξηγούν τα πάντα.

Τα παραγόμενα γραπτά κείμενα των μαθητών/τριών μπορούν να συγκεντρώνονται από τον/την εκπαιδευτικό με τη μορφή προσωπικού φακέλου και να αναλύονται ως προς τα συστηματικά τους λάθη με βάση τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών εάν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη Γ1 των μαθητών/τριών. Προσμετράται όχι μόνο η φύση αλλά και η σοβαρότητα των λαθών και των παρεκκλίσεων τους (π.χ παραβίαση κανόνων, συχνότητα εμφάνισης λάθους, επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα) (Ηλιοπούλου, 2007).

Οι μαθητές/τριες επίσης μπορούν να αναζητήσουν τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύονται στα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας, ανατρέχοντας στη δομή της μητρικής τους γλώσσας σε συνδυασμό με αξιοποίηση διαγραμματικών απεικονίσεων με λέξεις-κλειδιά στη μητρική τους γλώσσα.

Εναλλακτικά, η πρόταση μπορεί να πλασιωθεί και από μία επιπλέον ώρα με βόλτα στην αγορά, ώστε οι μαθητές/τριες να δοκιμάσουν τις νέες γνώσεις τους σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και να αξιολογηθεί η επίτευξη των αρχικών στόχων. Τέλος, το προτεινόμενο κείμενο διαλόγου μπορεί να έχει και εκδοχή για προχωρημένους γλωσσικά μαθητές/τριες με έναν πιο εμπλουτισμένο διάλογο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bella, S. (2011). *The Second Language: Conquest and Teaching*. Athens: Patakis.

Giagou, M. (2009). *Text Bodies and Language Education: Possibilities of use in the Teaching of Greek and the Composition of Pedagogically Appropriate Text Bodies*. Unpublished doctoral dissertation, National Kapodistrian University of Athens.

Iliopoulou, K. (2007). Textual errors of non-Greek language students: a communicative evaluative approach. In: *Student Mistakes: Effectiveness Indicators or Keys to Improving the Quality of Education?* Educational Research Centre, Athens 1-2 November 2007, pp. 115-123.

Teacher's guide by level of compulsory education for the educational integration of refugees (2019). Vol. 3 Secondary education-High School. Institute of Educational Policy, Athens, October 2019.

Willis, D. & Willis, J. 2001. "Task-based language learning". Στο R. Carter και D. Nunan (επιμ.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, 173-179. Cambridge University Press.

Willis, J. (1996) A framework for Task Based Learning. Longman Handbooks for Language Teachers.

Zagka, E. (2004). "Content-based language teaching models and their use in the second and foreign language teaching". *Paths in the teaching of modern Greek*, 14.

Internet

The readability, Portal for the Greek language, <https://www.greek-language.gr/certification/readability/readability.html>.

Λογισμικό «Άκουσμα». Επίπεδο 3, δραστηριότητα 6,

<http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/default2.asp>. (Choose "I m teacher" and username: Teacher1 και Password:Teacher123).

Dictionary of standard modern greek language. Manolis Triantafyllidis Foundation. Available on: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=.

Dictionary of of Standard Modern Greek language. Portal for the Greek language,. Available on: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=6, retrieved on 10/1/2021.

Youtube. 100 Years of Fashion: Women, 2:39'. Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=M4z90wlwYs8>.

Παράρτημα

«Βόλτα στα μαγαζιά: μια ατέλειωτη δοκιμασία»

Η Φατμέ έχει γενέθλια την ερχόμενη εβδομάδα γενέθλια και θα κάνει ένα μεγάλο πάρτυ που να αφήσει εποχή! Θέλει να αγοράσει καινούργια ρούχα για να εντυπωσιάσει τους καλεσμένους της. Πηγαίνουν λοιπόν μαζί με τη μητέρα της στην αγορά. Έχουν γυρίσει σχεδόν όλη την αγορά της περιοχής τους αλλά η Φατμέ δεν έχει καταλήξει. Είναι πολύ αναποφάσιστη. Δοκίμασε παντελόνια και πουκάμισα, μακριά και κοντά φορέματα και φούστες, σακάκια και κοστούμια αλλά τίποτε δεν της κέντρισε το ενδιαφέρον. Η μητέρα της έχει σχεδόν απελπιστεί γιατί έχουν ταλαιπωρηθεί αρκετά. Η βόλτα στα μαγαζιά μοιάζει ατελείωτη δοκιμασία. Μπαίνουν στο τελευταίο μαγαζί που είναι αρκετά τσουχτερό στις τιμές. Είναι η τελευταία τους ευκαιρία.

Στο κατάστημα.....

Πωλήτρια: Τι θα θέλατε να δείτε;

Φατμέ: Θέλω ένα όμορφο και εντυπωσιακό ρούχο αλλά δεν έχω αποφασίσει ακόμη.

Πωλήτρια: Κοιτάξτε, σας αρέσει αυτό το ιδιαίτερο και μοναδικό φόρεμα;

Φατμέ: Νομίζω ότι είναι πολύ μακρύ. Θα ήθελα ένα νεανικό και σύγχρονο φόρεμα.

Πωλήτρια: Δείτε και αυτή τη φούστα με παγιέτες.

Μητέρα: Αυτό είναι πολύ κοντό, μίνι. Δείξτε μας παρακαλώ κάτι λιγότερο κοντό.

Η πωλήτρια φέρνει στη Μαρία μία ολόσωμη κατακόκκινη φόρμα με στρας και μια καπιτονέ μαύρη ζώνη.

Πωλήτρια: Δείτε κι αυτά τα ρούχα.

Φατμέ: Αυτό είναι πολύ εντυπωσιακό! Πες μου μαμά τη γνώμη σου.

Μητέρα: Νομίζω ότι είναι κατάλληλο για την περίπτωση.

Πωλήτρια: Μπορείτε να το συνδυάσετε και με αυτό το κοντό μεσάτο σακάκι.

Φατμέ: Θα προτιμούσα ένα μακρύ σακάκι σε μαύρο χρώμα ή κάτι δερμάτινο.

Πωλήτρια: Δείτε αυτό το κοντό δερμάτινο σακάκι. Είναι τελευταία λέξη της μόδας!

Φατμέ: Θα χρειαστώ όμως και μια μικρή τσάντα και ψηλοτάκουνες δερμάτινες μαύρες γόβες.

Μητέρα: Πρόσεχε Φατμέ γιατί νομίζω ότι δεν έχουμε αρκετά χρήματα.

Φατμέ: Έλα τώρα μαμά! Μη με στενοχωρείς και μη μου χαλάς το χατίρι. Θα ήθελα και κάποιο εντυπωσιακό κόσμημα και ένα φουλάρι. Κοίτα, σου αρέσει αυτό το βραχιόλι και αυτά τα σκουλαρίκια σε χρυσό χρώμα; Νομίζω ότι θα μου πηγαίνουν τέλεια!

Μητέρα: Είναι πολύ ωραία και μοντέρνα και τα δύο κοσμήματα και σου πάνε πολύ κορίτσι μου.

Μητέρα στην πωλήτρια: Πόσο κοστίζουν όλα πράγματα μαζί;

Πωλήτρια: Θα σας κάνω μία γενναία έκπτωση αν τα αγοράσετε όλα.

Μητέρα: Ευχαριστούμε πολύ. Χρόνια σου πολλά λοιπόν Φατμέ!