Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
Λεόντειος Σχολή



Διαδικτυακή έκδοση
http://neospaidagogos.online
32ο Τεύχος, Σεπτέμβριος 2022
I.S.S.N.: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 32ο - Σεπτέμβριος 2022

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

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

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 32ο - Σεπτέμβριος 2022

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

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 Σορβόννης

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

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

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. στη

Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 32ο - Σεπτέμβριος 2022

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Σεπτεμβρίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-9-2022 ως και 31-10-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 33ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 33ου τεύχους:

- *Ως 31-10-2022, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 15-11-2022, κρίση – ενημέρωση αποδοχής άρθρου*
- *Ως 30-11-2022, ανάρτηση του 33ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

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

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 32ο - Σεπτέμβριος 2022

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

Σελ. 16	00.Θ.Ε. Η ιστορία και η δράση της Λεοντείου Σχολής
Σελ. 20	01.Θ.Ε. Άγχος και φοιτητική ζωή: Πώς επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση και τις κοινωνικές σχέσεις;
Σελ. 29	01.Θ.Ε. Διαθεματική διδασκαλία Θρησκευτικών - Αγγλικών με έμφαση στο γεγονός του θανάτου και αφορμή την ταινία Coco και το Halloween
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Η δύναμη της μητρικής γλώσσας και η πολιτισμική ταυτότητα
Σελ. 49	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Σελ. 61	02.Θ.Ε. Από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Δημοτικό: Μικροδιδασκαλία στη Γλώσσα
Σελ. 73	02.Θ.Ε. Η αξιολόγηση των πηγών στην ιστορία στο Λύκειο: Θεσμικό πλαίσιο και προτάσεις εφαρμογής του
Σελ. 84	03.Θ.Ε. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση της τεχνολογίας για διδασκαλία της διδακτικής ενότητας "Οξύ έμφραγμα του μυοκαρδίου" στη Γ' τάξη του ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 122	03.Θ.Ε. Η ανεστραμμένη τάξη ως μέσο μεταβολής του κινήτρου μάθησης των Φυσικών Επιστημών
Σελ. 132	08.Θ.Ε. Άτυπο εργαλείο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου
Σελ. 141	08.Θ.Ε. Ελλείμματα επικοινωνίας στις αναπτυξιακές διαταραχές. Η περίπτωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής
Σελ. 154	08.Θ.Ε. Η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης και η συμβολή του Εκπαιδευτικού στη διάγνωση μαθητών με δυσλεξία
Σελ. 164	08.Θ.Ε. Ο ρόλος των οπτικών παραστάσεων για την αναγνωστική κατανόηση
Σελ. 171	08.Θ.Ε. Ομοιότητες και διαφορές στην επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Αναπτυξιακή Δυσλεξία
Σελ. 179	08.Θ.Ε. Παρεμβάσεις για τη διαμόρφωση συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής

Σελ. 189	08.Θ.Ε. Συμμορίες Ανηλίκων: Αιτίες Εμφάνισης, Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Φαινομένου
Σελ. 199	08.Θ.Ε. Συμπερίληψη και Δυσλεξία. Μελέτη Περίπτωσης
Σελ. 210	10.Θ.Ε. Δίγλωσσα παιδιά στο νηπιαγωγείο, όχημα για την καλλιέργεια της πολυγλωσσίας.
Σελ. 218	10.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή στα αθλητικά σχολεία Κύπρου
Σελ. 224	12.Θ.Ε. Φυλετικές θεωρίες, ρατσισμός και ξενοφοβία στα ελληνικά ΜΜΕ
Σελ. 233	13.Θ.Ε. Participatory Action Research within Greek intercultural school context
Σελ. 241	14.Θ.Ε. Αντιμετώπιση συγκρούσεων σε ομάδα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Μελέτη περιπτώσεων
Σελ. 249	14.Θ.Ε. Ενηλικίωση, εμπειρία και μαθησιακή διαδικασία
Σελ. 259	14.Θ.Ε. Η εισαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών: Η διεθνής εμπειρία
Σελ. 275	14.Θ.Ε. Μοντέλα & Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών
Σελ. 284	14.Θ.Ε. Μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε καινοτόμους οργανισμούς. Μελέτη περίπτωσης εφαρμογής του μοντέλου CIPP σε ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης.
Σελ. 292	14.Θ.Ε. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας
Σελ. 302	14.Θ.Ε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
Σελ. 313	15.Θ.Ε. Case Study: Reception, Integration and Professional Development of Newly Appointed Teachers
Σελ. 319	15.Θ.Ε. Ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα
Σελ. 329	15.Θ.Ε. Βασικές αρχές των μοντέλων BSC και MRK στην εκπαίδευση
Σελ. 338	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και σχολικό κλίμα στις μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας

Σελ. 348	15.Θ.Ε. Εμπόδια περιορισμού της αυτονομίας των διευθυντών στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου
Σελ. 357	15.Θ.Ε. Εννοιολογικό πλαίσιο και γενικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας
Σελ. 367	15.Θ.Ε. Η διαδρομή και οι νέες προοπτικές βελτίωσης της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας
Σελ. 376	15.Θ.Ε. Η επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών
Σελ. 383	15.Θ.Ε. Η οργάνωση και η διοίκηση του αειφόρου σχολείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία
Σελ. 396	15.Θ.Ε. Η προσωπικότητα και το επαγγελματικό άγχος ως παράγοντες πιθανής παραίτησης από τα καθήκοντα Διευθυντών Σχ. Μονάδων Π. Ε.
Σελ. 410	15.Θ.Ε. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων εν μέσω υγειονομικής, ενεργειακής κρίσης και επιχειρούμενης αξιολόγησης
Σελ. 418	15.Θ.Ε. Μελέτη Περίπτωσης: Στρατηγική Διοίκηση-Σχολική Αλλαγή
Σελ. 428	15.Θ.Ε. Ο μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης
Σελ. 438	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της διαπραγμάτευσης στην ηγεσία του σχολικού οργανισμού
Σελ. 448	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή, ένταξη και στήριξη νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.
Σελ. 455	15.Θ.Ε. Οι επαγγελματικές σχέσεις για μια συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή
Σελ. 465	15.Θ.Ε. Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς
Σελ. 476	15.Θ.Ε. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη
Σελ. 484	15.Θ.Ε. Το κρυφό αναλυτικά πρόγραμμα (παραπρόγραμμα) στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 490	17.Θ.Ε. Διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες
Σελ. 497	17.Θ.Ε. Τα ηρώα ως φορείς συγκρότησης εθνικής μνήμης. Η περίπτωση του μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη

Σελ. 506 | 18.Θ.Ε. Ένα μυθολογικό Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα: «Οι άθλοι του Ηρακλή»

Σελ. 520 | 18.Θ.Ε. Η ανάδειξη και διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Η περίπτωση της Αρχαίας Ήλιδας

Σελ. 529 | 18.Θ.Ε. Η σπουδαιότητα του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας

Σελ. 541 | 18.Θ.Ε. Μια ιστορική και πολιτισμική κατάδυση στην κοινωνία των Ρομά: Το σχολείο ως αντιδημοφιλής δομή

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 558 | 06.Θ.Ε. Im Restaurant-Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένη γλώσσα

Σελ. 570 | 06.Θ.Ε. Ασφαλής χρήση των διαδικτύου, κινητού τηλεφώνου και διαδραστικών τεχνολογιών: Σχέδιο Διδασκαλίας για την Γ΄ Δημοτικού

Σελ. 581 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. Ιλιάδα - Ανάλυση Ραψωδίας Z, στίχοι 466-502

Σελ. 586 | 06.Θ.Ε. Διδάσκοντας για τον Ήχο. Εκπαιδευτικό σενάριο, για την Ε' Δημοτικού

Σελ. 596 | 06.Θ.Ε. Διδάσκοντας τα Βουνά της Ελλάδας (Γεωγραφία της Ε' Δημοτικού)

Σελ. 605 | 06.Θ.Ε. Η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για τον ηλεκτρισμό στις αντιλήψεις των μαθητών

Σελ. 615 | 06.Θ.Ε. Οι φιλοσοφικοί στοχασμοί του Δ. Σολωμού και «Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι». Διδακτικό σενάριο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Α' Λυκείου

Σελ. 622 | 06.Θ.Ε. Ταξιδεύοντας με το βιβλίο - Διδακτικό σενάριο για μαθητές με κώφωση

Σελ. 630 | 09.Θ.Ε Ο μύθος του Θησέα: ένα εκπαιδευτικό σενάριο με δράσεις Θεατρικής Αγωγής για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού

Σελ. 639 | 10.Θ.Ε. CLIL και Ανεστραμμένη τάξη

Σελ. 649 | 10.Θ.Ε. Μπορεί να γίνει ελκυστικό το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών; (Λυσία: Μαντίθεος)

Σελ. 657	10.Θ.Ε. Ο υπερρεαλισμός στη διδακτική διαδικασία του Δημοτικού Σχολείου
Σελ. 664	12.Θ.Ε. Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση προς τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Σχέδιο Εργασίας για μαθητές Δημοτικού
Σελ. 676	19.Θ.Ε. Learning-centred leadership as a means for promoting teachers' professional improvement and achieving effective school outcomes

Η ιστορία και η δράση της Λεοντείου Σχολής

Δήμου Βαρβάρα
Καθηγήτρια Γαλλικών (Master 2), Απόφοιτη της Λεοντείου Σχολής Αθηνών.

Περίληψη

Το έτος 1817, ιδρύεται στη Γαλλία από τον Άγιο της Καθολικής Εκκλησίας Μαρκελλίνο Champagnat μια μοναχική αδελφότητα, η οποία εξελίσσεται σε ένα από τα μεγαλύτερα Τάγματα της Καθολικής Εκκλησίας, το Τάγμα των Μαριανών Αδελφών, το οποίο είναι αφιερωμένο στη Θεοτόκο Μαρία. Σκοπός του ιδρυτή του Τάγματος ήταν η μόρφωση και η χριστιανική διαπαιδαγώγηση των νέων της εποχής του, ώστε να γίνουν «καλοί χριστιανοί και ενάρετοι πολίτες». Σταδιακά, η πρώτη μοναχική κοινότητα του 1817 αναπτύχθηκε και επεκτάθηκε, αποκτώντας μια παγκόσμια διάσταση, μέσω της οποίας δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό δίκτυο, που απλώνεται σήμερα σε 82 χώρες ανά τον κόσμο. Το 1907, οι Μαριανοί Αδελφοί φτάνουν στην Αθήνα από την Κωνσταντινούπολη για να αναλάβουν τη Διεύθυνση του Λεοντείου Λυκείου, που ανήκε στην Καθολική Εκκλησία, βρισκόταν στην Αθήνα, στην οδό Σίνα και δραστηριοποιείτο ήδη από το 1838. Το 1924 δημιουργείται στα Πατήσια το παράρτημα του Λεοντείου Λυκείου της Σίνα, το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων, γνωστό και ως η «Ιερά Καρδία του Ιησού». Το 1960, το Λεόντειο Λύκειο μεταφέρεται από την οδό Σίνα στην περιοχή της Νέας Σμύρνης. Τα δύο Λεόντεια Ελληνογαλλικά Σχολεία, η Λεόντειος Σχολή Αθηνών και η Λεόντειος Σχολή Νέας Σμύρνης, διανύουν μια σημαντική πορεία στο χώρο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού της Ελλάδας.

Λέξεις – Κλειδιά: Μαρκελλίνος Champagnat, Μαριανοί Αδελφοί, χριστιανική διαπαιδαγώγηση.

Abstract

It was in 1817, a monastic brotherhood was established in France by the Saint of the Catholic Church, Marcellin Champagnat which became one of the largest monastic orders of the Catholic Church, the monastic brotherhood, the Marist Brothers named after and dedicated to Virgin Mary. The purpose of the founder was the schooling and the Christian education of the children at that time so they could become “good Christians and decent people”. Gradually, the first monastic community of 1817 was developed and extended acquiring a global dimension in 82 countries all over the world. In 1907, the Marist Brothers arrived in Athens from Istanbul to take over the management of Leonteio Lyceum at Sina Street which belonged to the Catholic Church and was already active since 1838. In 1924, a school branch in Patisia was established, Leonteio Lyceum Patision, known as “The Sacred Heart of Jesus”. In 1960, Leonteio Lyceum at Sina st. was moved to a new location, Nea Smyrni. The two Leonteio Greek- French schools known today as Leonteios School of Athens and Leonteios of Nea Smirni are taking an important course in the field of education and the culture of Greece.

Key-words: Marcellin Champagnat, Marist Brothers, Christian education.



Το έργο των Μαριανών Αδελφών όπως αποτυπώθηκε στα Λεόντεια Σχολεία χαρακτηρίζεται από ζωντανό πνεύμα, πνευματικότητα, διορατικότητα, πρόοδο και αυστηρή παρουσία απαλλαγμένο από τις παλαιές μεθόδους του Τάγματος. Έθεσαν νέες εκπαιδευτικές βάσεις στηριγμένες στην καινοτομία και στην εμβάθυνση του πνεύματος. Η δυναμική της παιδαγωγικής τους κατάφερε να ξεπεράσει τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Αξιοσημείωτη είναι η φράση του Μαρκελλίνου Champagnat: «για να διαπαιδαγωγήσεις τα παιδιά, πρέπει πρώτα να τ' αγαπάς και να τ' αγαπάς όλα εξίσου» (Ν. Δημητρίεφ, σελ. 33). Ο ίδιος συμβούλευε πάντα τους Αδελφούς ότι είναι απαραίτητο να ζουν ανάμεσα στα παιδιά και να αφιερώνουν ένα μεγάλο κομμάτι του χρόνου τους προκειμένου να διευκολύνεται η αμοιβαία γνωριμία, η συναισθηματική ισορροπία και η κατανόηση μαθητών και παιδαγωγών. Συνεπώς, τα πάντα ξεκινούν από την πραγματική αγάπη προς το παιδί. Τα χαρακτηριστικά της Μαριανής Παιδαγωγικής, καταγράφεται στα εγχειρίδια του Τάγματος είναι η εξής : α) η παιδαγωγική της παρουσίας, β) η παιδαγωγική της απλότητας, γ) η παιδαγωγική της οικογενειακής ζωής, δ) η παιδαγωγική της εργασίας και της σταθερότητας, ε) η παιδαγωγική της ταπεινοφροσύνης και στ) η παιδαγωγική της μετριοφροσύνης (Ν. Δημητρίεφ, σελ. 37).

Η λειτουργία του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων ξεκινάει το 1924, έτος κατά το οποίο διδάσκοντες και διδασκόμενοι εγκαθίστανται στο πρώτο κτήριο (αργότερα

χτίζεται το δεύτερο που έχει ήδη ολοκληρωθεί επί της οδού Νεϊγύ. Τα περισσότερα αντικείμενα, έπιπλα, γραφεία, πίνακες είχαν μεταφερθεί από τα Μαριανά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, τα οποία είχαν κλείσει. Το σχολείο πήρε την ονομασία «Ιερά Καρδία του Ιησού». Κατά το πρώτο σχολικό έτος εγγράφηκαν 248 μαθητές, εκ των οποίων 110 ήταν εσωτερικοί. Μετά από τρία χρόνια, κατά το έτος 1927, το σχολείο είχε πραγματικά γιγαντωθεί. Αριθμούσε πλέον 700 μαθητές, εκ των οποίων 260 ήταν εσωτερικοί, 28 Μαριανούς Αδελφούς, 27 καθηγητές και 25 υπαλλήλους (Α. Βιτάλης και Β. Χελάς (επιμ.), *Λεύκωμα…* , σελ. 45). Οι εσωτερικοί κυρίως μαθητές προέρχονταν από διακεκριμένες οικογένειες της Αθήνας, αλλά και του εξωτερικού. Εκείνη την εποχή μάλιστα έφεραν χαρακτηριστική σκούρα μπλε στολή με χρυσά κουμπιά και διακριτικό πηλήκιο. Χωρίζονταν σε 3 κατηγορίες: των Μικρών (Δημοτικό), των Μεσαίων/ Εφήβων (τρεις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου) και των Μεγάλων (τρεις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου). Κάθε κατηγορία είχε τον δικό της Frère (Αδελφός).

Τα σχολεία βιώνουν μεγάλες ιστορικές στιγμές, όπως τους Βαλκανικούς Πολέμους, τον Α΄ και Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το Έπος του 1940, την Γερμανική Κατοχή κλπ. Το 1940 στεγάστηκε το 10ο Στρατιωτικό Νοσοκομείο με 350 κλίνες. Το Λεόντειο Λύκειο της οδού Σίνα, δώρισε σ' αυτό ακτινοδιαγνωστικό μηχάνημα αξίας 180.000 δραχμών, ποσό τεράστιο για την εποχή. Από τον Ιανουάριο του 1941 ο Διεθνής Ερυθρός Σταυρός διοργανώνει στα δύο Λεόντεια σχολεία μαθητικά συσσίτια, με τη συμμετοχή Ελλήνων και Γάλλων Frères με πράξεις αγάπης, αλληλεγγύης και συμπαράστασης.

Η Ένωση Αποφοίτων παίζει σημαντικό ρόλο στο έργο των δύο σχολείων, η οποία εδώ και δεκαετίες αναπτύσσει αξιόλογο έργο. Τα τελευταία χρόνια, με τη βοήθεια του διαδικτύου έχει καταφέρει να επικοινωνήσει με απόφοιτους σε Ελλάδα και εξωτερικό. Σημαντικά πρόσωπα που φοίτησαν σε αυτά: ο εφοπλιστής Διαμαντής Διαμαντίδης ο οποίος δημιούργησε το Μουσείο Μαριανών Αδελφών στο Λεόντειο Πατησίων, ο Μακαριστός Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Χριστόδουλος, οι μουσικοσυνθέτες Μίμης Πλέσσας και Βαγγέλης Παπαθανασίου, ο ζωγράφος Γκίκας Χατζηκυριάκος, ο ποιητής Αντώνης Φωστιέρης και άλλοι πολλοί. Τα δύο Λεόντεια ως φορείς της Μαριανής Παιδαγωγικής και της Μαριανής Αποστολής διευρύνουν το πεδίο δράσης τους πέρα από τη στενή έννοια του όρου «σχολείο» δίνοντας μια ευρύτερη διάσταση στον πολιτισμό, στην παιδεία, με πίστη στο όραμα της Μαριανής Κοινότητας, τη μετάδοση των αξιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Vitalis A. kai Chelas V. (epim.), *Lefkoma 1907 – 2007, Marianoi Adelfoi, 100 chro-nia koinonikis kai ekpaideftikis prosforas stin Ellada, Leonteio Lykeio*, ekd. Marianoi Adelfoi, Athina 2008.

Dimitrief N., (2005). *I Mariani Paidagogiki kai i symvoli tis stin Elliniki koinonia*, Athina.

Katsanis M. kai Kostas D. (1995). *To Mariano Scholeio stin Ellada, Leonteio Lykeio Patision, Leonteio Lykeio N. Smyrnis, Chrysostomos Smyrnis,* ekd. Leonteio Lykeio, Athina.

Kokkalaki M. (epim.), *Oi Marianoi Adelfoi stin Ellada 1907-2007, 100 chronia paidagogikis prosforas stous neous tis patridas mas,* ekd. Koinotita Marianon Adelfon, Athina, 2006.

Kyriakou Ant., *Markellinos Sampani*a *(Idrytis ton Marianon Adelfon 1789 - 1840)*, Athina.

Roussos - Milidonis M.N., (2002) *Ioannis Vaptistis Delasal. Protasi agogis ton neon*. Peiraias

Άγχος και φοιτητική ζωή: Πως επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση και τις κοινωνικές σχέσεις.

Παναγιώτου Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Η φοιτητική ζωή σηματοδοτεί την έναρξη μιας περιόδου με όμορφα, ανατρεπτικά, καινούργια και προκλητικά στοιχεία. Παρόλα αυτά μπορεί να είναι εξίσου αγχωτική. Καθώς είναι μια περίοδος μεγάλων αλλαγών και μεγάλων προκλήσεων συχνά συνοδεύεται από άγχος: Άγχος για τα μαθήματα, τους φίλους, τα προσωπικά, τα οικονομικά, τον εαυτό του. Το άγχος είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα. Είναι μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού στην προσπάθεια του ατόμου να ανταποκριθεί σε κάτι που γνωρίζει λίγο ή καθόλου και σε κάτι που ανησυχεί ότι δεν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει. μπορεί ακόμη και να αποβεί ευεργετικό όταν δεν είναι υπερβολικό , καθώς ωθεί το άτομο να εργαστεί σκληρά κάνοντας το καλύτερο δυνατό. Το υπερβολικό άγχος όμως έχει συνέπειες για την υγεία του ατόμου. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ασχολείται με το άγχος στην φοιτητική ζωή τις αιτίες του και τις επιπτώσεις που έχει στην ακαδημαϊκή απόδοση και τις κοινωνικές σχέσεις του φοιτητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Άγχος, φοιτητική ζωή, ακαδημαϊκή απόδοση, κοινωνικές σχέσεις.

Stress and student life: How does it affect academic performance and social relationships.

Panagiotou Nikolaos, ICT Teacher, M.Sc.`

Abstracts

Student life marks the beginning of a period full of beautiful, disruptive, new and challenging elements. Yet it can also be a stressful one. As it is a period of great changes and great challenges, it is often accompanied by anxiety. It is either anxiety about classes or friends, about personal matters and finances, about oneself in general. Anxiety is a natural feeling. It is a reaction to the individual's attempt to respond to something that they know little or nothing about and to something that they fear they will not be able to cope with. In small amounts it can even be beneficial as it pushes one to work hard and do their best. Yet, too much of it can impact the student well-being. This literature review is about stress in student life, its causes and the effects it has on the student's academic performance and social relationships.

Key-Words: Stress, student life, academic performance, social relationships

Εισαγωγή

Η ηλικία στην οποία οι φοιτητές εισάγονται στο πανεπιστήμιο είναι αυτή κατά την οποία ο νεαρός ενήλικας βρίσκεται στο απόγειο της γνωστικής του ανάπτυξης. Βρίσκεται επίσης στο ζενίθ των σωματικών του ικανοτήτων. Το σώμα δρα σαν να είναι στον «αυτόματο πιλότο»: η σωματική κατάσταση και η υγεία του δεν θα είναι ποτέ σε υψηλότερα επίπεδα.

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ασχολείται με το άγχος στην φοιτητική και τις επιπτώσεις που έχει στην ακαδημαϊκή απόδοση και τις κοινωνικές σχέσεις.

Έμπειροι συνεντευκτές, σύμβουλοι φοιτητών είναι ανάμεσα σε αυτούς που γνωρίζουν ότι δεν αντιδρούν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο σε δυνητικά στρεσογόνους καταστάσεις. Σύμφωνα με τους Arnold Lazarus και Suzan Folkman το άτομο περνάει μια σειρά από στάδια τα οποία καθορίζουν κατά πως θα βιώσει την εμπειρία του με το άγχος.

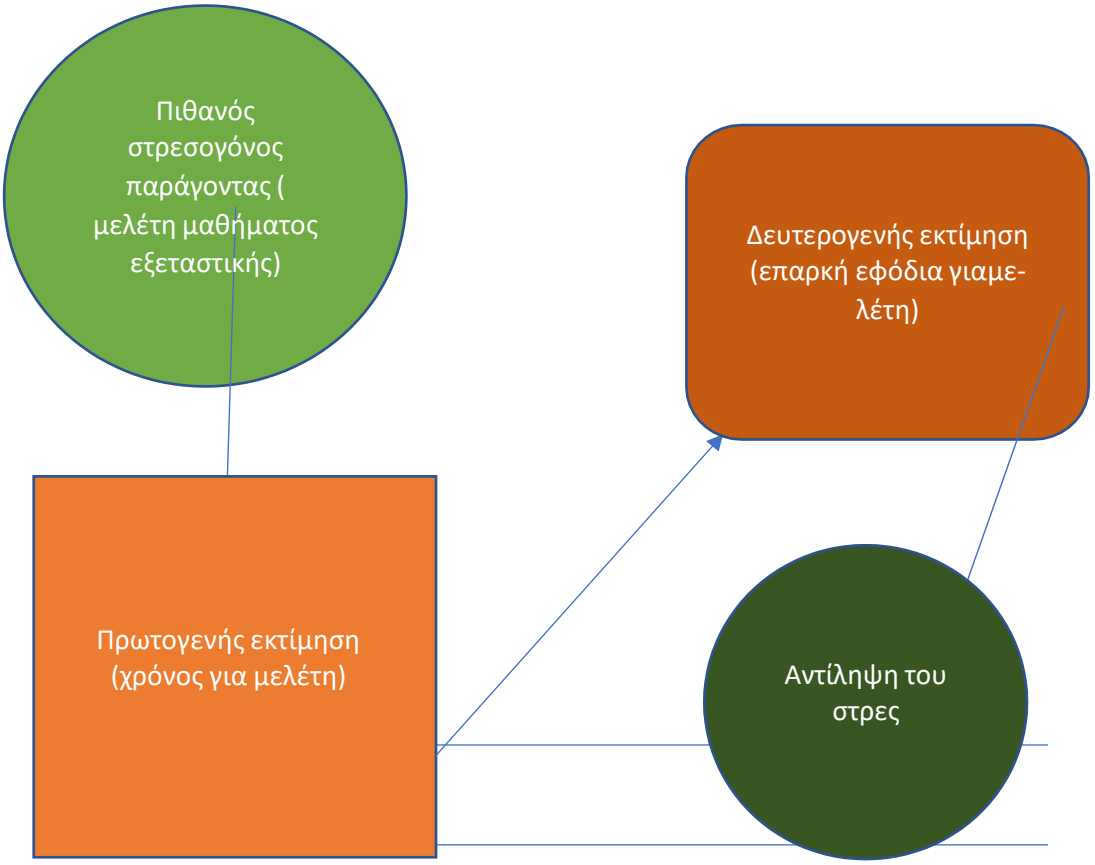
Το πρώτο στάδιο είναι η πρωτογενής εκτίμηση στο οποίο το άτομο προβαίνει σε γνωστική αξιολόγηση της κατάστασης ώστε να καθορίσει κατά πόσο οι συνέπειες είναι θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες. Αν το άτομο θεωρήσει το περιστατικό κυρίως αρνητικό αξιολογεί την κατάσταση σε συνάρτηση με την βλάβη που αυτό έχει προκαλέσει στο παρελθόν με το πόσο απειλητικό θα μπορούσε να είναι, με το πόσο πιθανή είναι η επιτυχής αντιμετώπιση του.

Το δεύτερο στάδιο είναι η δευτερογενής εκτίμηση. Η δευτερογενής εκτίμηση είναι η απάντηση που το άτομο δίνει στην ερώτηση «Μπορώ να χειριστώ την κατάσταση;» Είναι μια αξιολόγηση του κατά πόσον οι ικανότητες και τα εφόδια που έχει είναι επαρκή για να αντιμετωπίσει τη πρόκληση του δυνητικά στρεσογόνου παράγοντα. Σε αυτό το στάδιο της διαδικασίας το άτομο προσπαθεί να υπολογίσει κατά πόσο θα μπορέσει να υπερνικήσει τους κινδύνους της κατάστασης. Αν δεν έχει τα κατάλληλα εφόδια και ο κίνδυνος είναι μεγάλος τότε βιώνει άγχος.

Το άγχος διαφέρει ανάλογα με την αξιολόγηση – εκτίμηση του ατόμου και αυτή διαφέρει ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του και τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Η Shelley Taylor (1991) αναφέρει τις εξής αρχές:

- Γεγονότα και συνθήκες οι οποίες επιφέρουν αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανότερο να οδηγήσουν σε αντίδραση στρες από ότι γεγονότα που είναι θετικά.
- Καταστάσεις οι οποίες είναι ανεξέλεγκτες ή απρόβλεπτες είναι πιθανότερο να προκαλέσουν άγχος από ότι όσες είναι ελεγχόμενες και προβλέψιμες.
- Γεγονότα και καταστάσεις που είναι ασαφείς και προκαλούν σύγχυση επιφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με εκείνα που είναι αναμφισβήτητα και σαφή. Αν το άτομο δεν μπορεί εύκολα να κατανοήσει μια κατάσταση πρέπει να προσπαθήσει με επιμονή να την «αποκωδικοποιήσει» αντί να την αντιμετωπίσει ευθέως.

- Τα άτομα που καλούνται να ολοκληρώσουν παράλληλα πολλές εργασίες πράγμα που θέτει σε δοκιμασία τις ικανότητες τους είναι πιθανότερο να βιώσουν άγχος συγκριτικά με άτομα τα οποία εμπλέκονται σε λιγότερα έργα συγχρόνως.



Σχήμα 1. Στάδια τα οποία καθορίζουν κατά πως θα βιώσει την εμπειρία του με το άγχος

Μοντέλα ακαδημαϊκής ανάπτυξης και προσαρμογής

Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί και αναλυθεί προκειμένου να εξηγήσουν την ανάπτυξη του ατόμου στα ακαδημαϊκά πλαίσια και την προσαρμογή του. Πέντε κύρια μοντέλα από τον χώρο της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας εστιάζουν στην ανάπτυξη και προσαρμογή του φοιτητή στο πανεπιστήμιο και κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν συνοπτικά στην παρούσα μελέτη (Grayson, 2003; Wintre & Yaffe, 2000).

Ο Chickering ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του φοιτητή στο πανεπιστήμιο στο οποίο κεντρικό ρόλο κατέχει η ανάπτυξη της ταυτότητας (Chickering, 1969 στο Wintre & Yaffe, 2000). Ο Chickering πρότεινε επτά παράγοντες ανάπτυξης που συνδέονται με τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και, άρα, της ομαλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του/της φοιτητή/τριας. Αυτοί είναι οι εξής: η αίσθηση της επάρκειας του ατόμου, η διαχείριση των

συναισθημάτων του, η ανάπτυξη της αυτονομίας του, η ίδρυση της δικής του ταυτότητας, η αλληλεπίδραση με τους άλλους μέσω μιας αυξανόμενης ανοχής, η ανάπτυξη της αίσθησης του σκοπού και τέλος η αποσαφήνιση ενός προσωπικού και ταυτόχρονα συνεκτικού συστήματος αξιών και πεποιθήσεων (Chickering, 1969 στο Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010).

Ο Chickering επίσης υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ασκούν ισχυρές επιρροές στην ανάπτυξη του φοιτητή. Πιο συγκεκριμένα, σκιαγράφησε επτά παράγοντες που διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη και την προσαρμογή. Αυτοί είναι: οι θεσμικοί στόχοι, δηλαδή οι στόχοι που θέτει το ίδρυμα στο φοιτητή, και οι οποίοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι και σαφείς, το μέγεθος του ιδρύματος, δηλαδή ο αριθμός των ατόμων που απαρτίζουν την ακαδημαϊκή κοινότητα, η σχέση μεταξύ της σχολής και του φοιτητή, η διδακτέα ύλη και το πρόγραμμα των μαθημάτων, η διδασκαλία, οι φιλίες και η κοινότητα των φοιτητών και, τέλος, τα προγράμματα ανάπτυξης των υπηρεσιών που παρέχονται στο φοιτητή (Chickering, 1969 στο Evans et , 2010).

Οι Terenzini και Pascarella, αναδιαμορφώνοντας το μοντέλο του Tinto που περιεγράφηκε παραπάνω, υποστήριξαν ότι η προσαρμογή του φοιτητή προσεγγίζεται ως συνάρτηση του επιπέδου ακαδημαϊκής και κοινωνικής ενσωμάτωσης με το ίδρυμα, της δέσμευσης με το να πάρει το πτυχίο (η δέσμευση με το στόχο) και του δεσμού που αναπτύσσει με το ίδρυμα (Pascarella & Terenzini, 1983 στο Kennedy, Sheckley & Kehrhahn, 2000). Με κάθε τρόπο επομένως ο δεσμός που θα αναπτύξει με το πανεπιστήμιο και με τη φοιτητική ζωή ο νεοεισερχόμενος φοιτητής είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό. Το περιβάλλον του φοιτητή από το σπίτι του (δηλαδή η υποστήριξη από τους γονείς του, οι προσδοκίες και η σημασία που έχει για την οικογένειά του η ανώτατη εκπαίδευση) σχετίζεται άμεσα με το πόσο θα δεσμευτεί με τους στόχους του. Η αλληλεπίδραση του φοιτητή με την πανεπιστημιακή κοινότητα και τους συμφοιτητές του συνδέεται με το βαθμό δέσμευσης που αναπτύσσει προς το συγκεκριμένο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Συνολικά, το επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης, η ακαδημαϊκή ενσωμάτωση, η δέσμευση με το στόχο και ο δεσμός με το ίδρυμα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τη συνολική επιμονή που θα επιδείξει ένας φοιτητής ώστε να ολοκληρώσει τις σπουδές του σε ένα πανεπιστήμιο (Pascarella & Terenzini, 1983 στο Kennedy, Sheckley & Kehrhahn, 2000).

Επιπλέον, οι Terenzini et al (1996) προχώρησαν σε περαιτέρω έρευνα για τα χαρακτηριστικά που έχει ένα άτομο πριν περάσει στο πανεπιστήμιο και κατά πόσο αυτά συνδέονται με το αν θα προσαρμοστεί επιτυχώς στο πρώτο έτος σπουδών. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά που έχει ο μανθάνων πριν εισέλθει στο πανεπιστήμιο, όπως για παράδειγμα οι βαθμοί στο λύκειο, αν δεν αλλάξουν με την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλουν σημαντικά στις επιδόσεις στα μαθήματα και στη διδακτέα ύλη και στη βίωση θετικών εμπειριών μέσα και έξω από την τάξη. Τα προαναφερθέντα σχετίζονται με μια ποικιλία αποτελεσμάτων μάθησης, όπως η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και οργάνωσης καθώς και αναλυτικής σκέψης. Συμπερασματικά, τα χα-

ρακτηριστικά που έχει ένα άτομο πριν περάσει στο πανεπιστήμιο συμβάλλουν στις επιδόσεις και στη βίωση θετικών εμπειριών που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων και όλα αυτά παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επιτυχή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του (Terenzini et al, 1996).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή απόδοση στο Πανεπιστήμιο

Ο ρόλος των φίλων και των κοινωνικών ομάδων

Γενικά, οι φίλοι έχουν κεντρική σημασία στη ζωή τόσο των εφήβων όσο και των ενηλίκων. Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, είναι πολύ σημαντικό το άτομο στην ηλικία των 20 χρόνων να είναι σε θέση και να καταφέρει να συνάψει στενές προσωπικές σχέσεις (Erikson, 1963). Οι ερευνητές που ασχολούνται με τους «αναδυόμενους» ενήλικες δηλαδή με όσους βρίσκονται στην ηλικία των 18 ετών, καταγράφουν σημαντική σύνδεση ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συμφοιτητές τους και την προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο. (Fass & Tubman, 2002 ; Lapsley & Edgerton, 2002). Σε έρευνα των Fiedlander, Reid, Shupak και Cribbie (2007), βρέθηκε ότι η αυξανόμενη κοινωνική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων εξαμήνων σπουδών υπήρξε προβλεπτικός παράγοντας για επιτυχέστερη κοινωνική και προσωπική – συναισθηματική προσαρμογή.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Swenson, Nordstrom και Hiester (2008), εξετάστηκε η προσαρμογή του φοιτητή στα τρία επίπεδα (ακαδημαϊκό, κοινωνικό, προσωπικό- συναισθηματικό) σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζουν οι φίλοι του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, είναι πολύ βοηθητικό για το άτομο να διατηρήσει μια σχέση με τον καλύτερο του φίλο από το λύκειο τις πρώτες εβδομάδες της εισόδου του στο πανεπιστήμιο. Επομένως, το να έχει ένα φίλο από το λύκειο να στραφεί σε δύσκολες στιγμές σχετίζεται θετικά με καλή ακαδημαϊκή και προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή. Το στοιχείο αυτό ωστόσο διαφοροποιείται με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ο μανθάνων πρέπει σταδιακά να δημιουργήσει καινούριες φιλικές σχέσεις στο νέο περιβάλλον, γεγονός που θα προωθήσει σημαντικά τη μετέπειτα προσαρμογή. Αν δηλαδή ο φοιτητής παραμείνει στενά συνδεδεμένος με άτομα που δεν εντάσσονταιστην καινούρια πανεπιστημιακή κοινότητα που πλέον ανήκει, το γεγονός αυτό αρχίζει να επηρεάζει αρνητικά την προσαρμογή του.

Ο ρόλος της «αίσθησης του ανήκειν»

Η «αίσθηση του ανήκειν» στην ακαδημαϊκή κοινότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο νεοεισερχόμενος φοιτητής φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του στη φοιτητική ζωή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η «αίσθηση του ανήκειν» συνδέεται ξεκάθαρα με θετική προσαρμογή. Για παράδειγμα, η «αίσθηση του ανήκειν» σχετίζεται με το κατά πόσο νιώθει ο φοιτητής ότι λαμβάνει φροντίδα από το διδακτικό προσωπικό (Freeman, Anderman & Jensen, 2007) και συνδέεται με το βαθμό ανάμειξης που θα επιδείξει ο φοιτητής στα δρώμενα που διοργανώνονται εντός

της πανεπιστημιακής κοινότητας (Hurtado & Carter, 1997). Επίσης, η αυξημένη «αίσθηση του ανήκειν» σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης (Mounts, 2004) και μεγαλύτερης εξωστρέφειας του ατόμου (Pittman & Richmond, 2007). Ακόμη, όταν το άτομο νιώθει ότι ανήκει και αποτελεί μέρος του συνόλου μιας πανεπιστημιακής κοινότητας, θεωρεί τον εαυτό του πιο ικανό στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις που του τίθενται (Pittman & Richmond, 2007) και έχει θετικότερες αντιλήψεις για τις δυνατότητες του στον κοινωνικό τομέα (Freeman, Anderman & Jensen, 2007). Συνεπώς, ολοένα και περισσότερο η «αίσθηση του ανήκειν» τείνει να θεωρείται τόσο προβλεπτικός παράγοντας της επιτυχούς προσαρμογής όσο και σημαίνουσα διάσταση αυτής (Pittman & Richmond, 2008).

Η αντίδραση στις απαιτήσεις της φοιτητικής ζωής

Πολλοί φοιτητές πιο πολύ όσοι έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει από το Λύκειο και ζουν για πρώτη φορά μακριά από την οικογένειά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και έντονος άγχος κατά το πρώτο έτος. Η αντίδραση προσαρμογής κατά το πρώτο έτος είναι ένα σύνολο ψυχολογικών συμπτωμάτων που περιλαμβάνουν αισθήματα μοναξιάς, άγχους, κατάθλιψης και είναι όλα αυτά με τη φοιτητική εμπειρία. Τα άτομα κυρίως που βιώνουν πιο έντονα τα συμπτώματα που αναφέραμε είναι κυρίως οι φοιτητές που είχαν καλές σχολικές επιδόσεις στο λύκειο. Κατά τον πρώτο χρόνο της φοίτησης τους στο πανεπιστήμιο οι απότομες αλλαγές τους προκαλούν αναστάτωση. Στους περισσότερους φοιτητές τα συμπτώματα άγχους υποχωρούν και σταματούν μόλις ο φοιτητής κάνει νέους φίλους, πετύχει καλές επιδόσεις στα μαθήματα και ενσωματωθεί στο φοιτητικό τρόπο ζωής. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις βέβαια τα συμπτώματα παραμένουν και είναι πιθανό να οδηγήσουν σε σοβαρότερες ψυχολογικές δυσκολίες.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα από τα συμπτώματα που βιώνουν άγχος οι φοιτητές:

- Ψυχική δυσφορία η οποία επιμένει και μειώνει το αίσθημα ευεξίας του ατόμου και την ικανότητα του να λειτουργήσει φυσιολογικά (π.χ. υψηλό επίπεδο άγχους και ανασφάλειας)
- Αισθήματα τα οποία δυσκολεύουν το άτομο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το άγχος.
- Αδυναμία δημιουργίας στενών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Σωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλοι, στομαχικές κράμπες και δερματικά εξανθήματα για τα οποία δεν υπάρχει εμφανές αίτιο.

Καλό είναι να επισημάνουμε τι εξής ότι σε κάθε πανεπιστήμιο υπάρχουν κοινωνικές δομές με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς που βοηθάνε τους φοιτητές να ξεπεράσουν τα όποια συμπτώματα άγχους στην αρχή της φοιτητικής ζωής τους. Επίσης τα άτομα με άγχος μπορούν να προσφύγουν και στον προσωπικό τους οικογενειακό γιατρό, στο νοσοκομείο της περιοχής όπου φοιτούν ή σε κάποιο κέντρο ψυχικής υγείας.

Αντιμετώπιση του άγχους

Το άγχος είναι μέρος της ζωής μια κατάσταση που τη βιώνουν σχεδόν όλοι οι άνθρωποι σε διάφορες φάσεις της ζωής. Βέβαια ορισμένα άτομα διαθέτουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους το οποίο σημαίνει ότι είναι προσπάθεια του ατόμου να ελέγξει, να μειώσει ή να μάθει να αντέχει το άγχος.

Πολλά άτομα χρησιμοποιούν στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα με τις οποίες προσπαθούν να διαχειριστούν ευθέως το πρόβλημα ή μια αγχώδη κατάσταση προκειμένου να έχουν λιγότερο άγχος.

Άλλα άτομα χρησιμοποιούν στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα οι οποίες έχουν να κάνουν με τη ρύθμιση του συναισθήματος. Για παράδειγμα πολλοί φοιτητές βλέπουν τη θετική πλευρά όταν κόβονται σε ένα μάθημα ότι θα διαβάσουν καλύτερα και θα πάρουν μεγαλύτερο βαθμό την επόμενη φορά.

Πολλές φορές τα άτομα γνωρίζουν ότι βιώνουν μια κατάσταση που δεν μπορεί να αλλάξει αλλά καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν το άγχος με κατάλληλο χειρισμό των αντιδράσεων του. Για παράδειγμα μαθήματα yoga, γυμναστική που βοηθούν στην αποβολή του άγχους.

Βέβαια υπάρχουν στον αντίποδα και οι αρνητικές επιπτώσεις προκειμένου τα άτομα να αποβάλουν το άγχος. Προκειμένου να αποφύγουν το άγχος κάνουν χρήση αλκοόλ ή ουσιών. Αυτό βέβαια δεν βοηθά τα άτομα να λύσουν την κατάσταση του άγχους αντίθετα αυξάνει τα προβλήματα του ατόμου που εκτίθενται σε τέτοιες καταστάσεις. Σαν παράδειγμα το άτομο εθίζεται στις ουσίες οι οποίες αρχικά του παρείχαν ένα ευχάριστο αίσθημα απόδρασης από την πραγματικότητα και στο τέλος τον αφήνουν στο περιθώριο και γίνεται έρμαιο των καταστάσεων.

Αν και δεν υπάρχει κάποιος κανόνας αντιμετώπισης του άγχους ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποιους τρόπους οι οποίοι είναι οι εξής:

- Καλό είναι να αναζητάμε τρόπους να ελέγχουμε την κατάσταση που παράγει άγχος. Κρατώντας τον έλεγχο μιας αγχώδους κατάστασης θα βοηθήσει σημαντικά στην αντιμετώπιση. Για παράδειγμα αν υπάρχει ψυχική πίεση σχετικά με διαγώνισμα στη σχολή πρέπει να γίνει κάτι όπως αρχή μελέτης.
- Καλό είναι να μετονομαστεί η «απειλή» σε «πρόκληση». Η αλλαγή στον ορισμό μιας κατάστασης βοηθάει να φαίνεται λιγότερο απειλητική.
- Αναζήτηση κοινωνικής στήριξης. Σχεδόν κάθε δυσκολία μπορεί να αντιμετωπιστεί ευκολότερα με τη βοήθεια των άλλων.
- Καλό είναι να χρησιμοποιούνται τεχνικές χαλάρωσης. Η μείωση της βιοσωματικής διέγερσης που προκαλείται από το άγχος μπορεί να είναι ιδιαίτερος αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του.
- Διατήρηση υγιεινού τρόπου ζωής που θα ενισχύσει τους φυσικούς μηχανισμούς του οργανισμού για την αντιμετώπιση του άγχους.

- Τέλος καλό είναι να επισημάνουμε ότι χωρίς το άγχος η ζωή θα ήταν μονότονη. Το άγχος αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ζωής και η επιτυχής αντιμετώπιση του μπορεί να αποτελέσει μια πολύ ικανοποιητική εμπειρία. (Feldman, 2011)

Συμπεράσματα

Η ενηλικίωση για κάθε άνθρωπο είναι ένα στάδιο που φέρνει πολλές αλλαγές και μια από αυτές τις αλλαγές είναι και το πέρασμα στο πανεπιστήμιο. Σχετικά με τις σύγχρονες μελέτες οι οποίες δείχνουν ότι τα ποσοστά άγχους στους φοιτητές ξεπερνούν τους μισούς κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης. Το άτομο εισάγεται σε νέα δεδομένα μάθησης την τριτοβάθμια εκπαίδευση και πρέπει να προσαρμοστεί στις καινούριες απαιτήσεις . Στην ουσία πρέπει να τα καταφέρει και σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και στις κοινωνικές και ρομαντικές σχέσεις με νέες γνωριμίες με συνομηλίκους συμφοιτητές.

Με την παρούσα μελέτη είδαμε ότι το άγχος επιβαρύνει τα άτομα σε μέγιστο βαθμό όπως την καθημερινότητα τους. Κάθε άτομο βιώνει το άγχος σε διαφορετικό βαθμό και επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση και την κοινωνική ζωή του ατόμου. Καλό είναι το περιβάλλον του πανεπιστημίου και οι καθηγητές να είναι προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι για το ότι οι φοιτητές είναι μια ομάδα υψηλού κινδύνου για εκδήλωση αγχωδών διαταραχών. Επίσης καλό είναι να υπάρχουν σε κάθε πανεπιστήμιο κοινωνικές μονάδες με ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Αναφορές

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society (2nd ed.). New York: W.W. Norton.

Evans, N.J., Forney, D.S., Guido, F.M., Patton, L.D., & Renn, K.A. (2010). Student development in college. Theory, research and practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. Psychology in the Schools, 39, 561–573.

Feldman (2011) Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη. Εκδόσεις Gutenberg.

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. Journal of Experimental Education, 75, 203 -220

Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. Sociology of Education, 70, 324–345.

Kennedy, P.W., Sheckley, B.G., & Kehrhahn M.T. (2000). The dynamic nature of student persistence: Influence of interactions between student attachment,academic adaptation and social adaptation. Paper presented at the 40th Annual Meeting of the Association for International Research, Cincinnati, Ohio, USA.

Mounts, N. S. (2004). Contributions of parenting and campus climate to freshmen adjustment in a multiethnic sample. Journal of Adolescent Research, 19, 468– 491.

Terenzini, P.T., Springer, L.,Yaeger, P.M., Pascarella, E., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development, Research in Higher Education 37, 1–22.

Wintre, M.G., & Yaffe, M. (2000). First year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. Journal of Adolescent Research, 15, 9-37.

Διαθεματική διδασκαλία Θρησκευτικών – Αγγλικών με έμφαση στο γεγονός του Θανάτου και αφορμή την ταινία Coco και το Halloween

Μωραΐτη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed.
π. Πριγκιπάκης Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Δρ. Θ., Δρ. Φ.,

Περίληψη

Στο παρόν διδακτικό σενάριο περιγράφεται μια απόπειρα να προσεγγιστεί το θέμα του θανάτου διαθεματικά και διαπολιτισμικά καθώς και η αντιμετώπιση του μέσα από τα αντικείμενα των Θρησκευτικών και των Αγγλικών στη τρίτη τάξη Προτύπου Γυμνασίου κατά τη διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών και δύο περίπου εβδομάδων. Απώτερος σκοπός του υπήρξε η προσπάθεια επαφής των μαθητών με τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου, αλλά και η ανάπτυξη πολυ-και διαπολιτισμικής συνείδησης παράλληλα με έμφαση σε οικουμενικά και πανανθρώπινα θέματα βιωματικά, όπως το γεγονός του θανάτου, μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ταυτόχρονα με τη χρήση ΤΠΕ. Η όλη προσπάθεια έτυχε θετικής ανταπόκρισης τόσο από μαθητές όσο και από διδάσκοντες, παρόλο που υπήρξε χρονικός περιορισμός, κάποιες δυσκολίες στη συνεργασία καθώς και στην παραγωγή λόγου ιδιαίτερα στην ξένη γλώσσα. Επίσης, περαιτέρω αξιοποίηση, επέκταση και εμπλουτισμός του σεναρίου (με άλλα μαθησιακά αντικείμενα, με άλλες μορφές τέχνης, ή και πολιτισμούς) καθώς και διάχυση του στην ευρύτερη κοινότητα θα ήταν εφικτά και επιθυμητά μελλοντικά.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική συνείδηση, ανοχή, διαφορετικότητα, θάνατος

Cross-curricular teaching concerning death through the film Coco and the Halloween

Moraiti Maria, Teacher of English, M.Ed.
Rev. Fr. Pringipakis Evangelos, Teacher of Religious Education, Th.D., Ph.D.,

Abstract

In this teaching scenario an attempt to approach the notion of death is described in a cross-curricular and cross- cultural way through the subjects of Religious Education and English in the third grade of a Model junior high school for about two weeks and four teaching hours. The aims of it have been to bring the learners into contact with the culture of the foreign language and, also, to develop multi- and cross-cultural consciousness focusing on human matters experientially while working in groups and using technology when feasible. The whole effort has been positively received both by teachers and learners although there have been some minor difficulties concerning time restrictions, cooperation in groups and the use of foreign language. Moreover, further development and enrichment of the scenario could be possible (with the employment of more forms of art, cultures and subjects) as well as the involvement of the local community in the future.

Key-Words: cross-cultural consciousness, tolerance, difference, death

Εισαγωγή - θεωρητικό πλαίσιο

Συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Το εκπαιδευτικό σενάριο που παρουσιάζεται είναι απόλυτα συμβατό με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των ανωτέρω μαθημάτων, το οποίο στοχεύει μέσα από τη διαθεματικότητα στη σύνδεση ενός γνωστικού αντικειμένου με άλλα συγγενή αλλά και στη σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο διατηρώντας παράλληλα τη διακριτότητα των μαθημάτων (Αλαχιώτης, 2002). Ως σκοπός του τέθηκε η πραγμάτωση κάποιων από τους γενικότερους στόχους που ορίζονται εκεί, αλλά και ορισμένων από τους ειδικότερους των σχετικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων. Όσον αφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών, οι μαθητές επιχειρείται να προσεγγίσουν θρησκευτικές παραδόσεις ή έθιμα που σχετίζονται με τον θάνατο στον δυτικό Χριστιανισμό κυρίως μέσα από πρωτότυπα κείμενα (Αγγλικά) και στο πλαίσιο του διαλόγου και της προσπάθειας αλληλοκατανόησης μέσω της γνώσης της πνευματικής ιστορίας της δυτικής Χριστιανοσύνης (http://iep.edu.gr/el/component/k2/1055-g-gymnasiou, Ε΄ Θεματική Ενότητα, 'Η Ορθόδοξη Εκκλησία σε διάλογο με τον δυτικό Χριστιανισμό'). Αναφορικά με τα Αγγλικά, επιδιώκεται μέσα από την επαφή με την ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα μέσα από το πολιτισμό της (εορτές, σε σύνδεση με σχετική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, Unit 6, keeping traditions and customs alive,Think Teen, 3rd grade of junior high school) να εμβαθύνουν σε αυτόν, να διερευνούν την οπτική τους και να αποκτήσουν πολιτισμική ευαισθησία και σεβασμό αλλά και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, όπως και να κατανοήσουν την οικουμενικότητά τους βιωματικά (θάνατος, προσεγγίσεις και αντιλήψεις γι' αυτόν). Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να προσεγγίζουν οι μαθητές τη γνώση ενεργητικά και ομαδοσυνεργατικά, με στόχο να προαχθεί η ανοχή και η αποδοχή του 'διαφορετικού' και 'ξένου' σε σχέση με το 'οικείο' και το 'γνωστό'. Με τον τρόπο αυτό, υπηρετείται και ο διαθεματικός και διεπιστημονικός προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, δηλ. ενιαιοποίηση περιεχομένου διδασκαλίας με εφαρμογή διερευνητικών και βιωματικών μεθόδων (Ματσαγγούρας, 2002, Θεοφιλίδης,1997).

Επιπροσθέτως, έγινε προσπάθεια να ενσωματωθούν λειτουργικά οι ΤΠΕ έτσι ώστε να υποστηριχθεί η παιδαγωγική διαδικασία δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, να λειτουργήσουν συνεργατικά καθώς και να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες που διατρέχουν όλα τα προγράμματα σπουδών (π.χ. δημιουργικότητα, πειραματισμός). Παράλληλα, επιχειρείται να αναπτυχθεί και ο ψηφιακός γραμματισμός έτσι ώστε να καταστούν οι μαθητές και ψηφιακά εγγράμματα υποκείμενα μαζί με την ανάπτυξη και των λεγόμενων δεξιοτήτων ζωής (soft skills) όπως συνεργασία, πρωτοτυπία, κ.ά. (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Συγχρόνως, επιζητείται η συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους (π.χ. διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο προϊόν, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των ξένων γλωσσών, 2013-20).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το υπό παρουσίαση σενάριο δημιουργήθηκε έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, στηριζόμενο στις αρχές της διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης, της διαθεματικής προσέγγισης, της ομαδικής συνεργασίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπου αυτό καθίσταται εφικτό (Ματσαγγούρας, 1998:16). Ακολουθώντας τα παραπάνω, η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην ανακάλυψη, κατασκευή και συγκρότηση της γνώσης (μαθητοκεντρικό μοντέλο διερευνητικής μάθησης) – (Οδηγός, 2016: 104-106). Επομένως, ο μαθητής λειτουργεί ως ερευνητής, οργανωτής και αξιολογητής των πληροφοριών και δημιουργός της νέας γνώσης (εδώ επιπλέον και του πολιτισμού), ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί διευκολυντικά στον καθορισμό των παιδαγωγικών διαδικασιών, υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας παρεμβαίνοντας για επίλυση τεχνικών κυρίως θεμάτων (Οδηγός, 2016: 248). Ταυτόχρονα, προτιμάται η εργασία σε ομάδες, όπου είναι δυνατό, καθώς έτσι προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η ελεύθερη έκφραση ιδεών και απόψεων και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας ταυτόχρονα με στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών με την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων. Ειδικότερα, οι θεωρίες μάθησης που αξιοποιήθηκαν είναι οι εξής: πρώτον, η ανακαλυπτική και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας (Κόπτσης, 2008, Οδηγός, 2016: 154) όπου η νέα γνώση οικοδομείται από τον μαθητή σταδιακά έχοντας ως βάση προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Η διδασκαλία αξιοποιεί το γνωστικό υπόβαθρο και τις ιδιαίτερες εμπειρίες των μαθητών με σκοπό να τους βοηθήσει να δομήσουν τη νέα γνώση (όχι στενά γλωσσική) μέσα από προσωπική ενασχόληση και προσπάθεια με τρόπο δημιουργικό, όπως ορίζει η θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget αλλά και πρόσληψης της γνώσης του Bruner και του Dewey. Επιπρόσθετα, η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτιστικά πλαίσια (π.χ. ομάδα) και όχι σε κενό και ουσιαστικά δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων και την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων εξυπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς. Έτσι, η γνώση αναδεικνύεται κυρίως ως κοινωνικό προϊόν και επιτυγχάνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), όπως αναφέρει η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ξένη γλώσσα και τη διδασκαλία της, έγινε προσπάθεια να ακολουθηθεί η ολιστική προσέγγιση (holistic approach) στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) όπου δίνεται έμφαση στους μαθητές ως ολότητες (νόηση αλλά και συναίσθημα, στάσεις, συμπεριφορές) εμπλέκοντας τους σε δραστηριότητες με νόημα σε όσο πιο αυθεντικές περιστάσεις προάγοντας την αυτονομία (πέρα από τη γλωσσική απόκτηση και μάθηση) για την ανάπτυξη αξιών, αισθήματος ταυτότητας, κοινωνικών δεξιοτήτων και κινητοποίησης (Richards & Rogers, 2005, Sanchez, 2004, Nunan, 1991a, William & Burden,1997). Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης των μαθητών έτσι ώστε η πληροφορία να δίνεται με διάφορους τρόπους (οπτικά, ακουστικά κ.α.) για να είναι πιο εύληπτη από αυτούς αλλά και το παραγόμενο προϊόν να είναι ομοίως διαφορετικό, σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, η ένταξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

μέσω Η/Υ συνδράμει τους μαθητές στο να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να κατανοήσουν βαθύτερα έννοιες, να αναπτύξουν ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας, να προσεγγίσουν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο και, παράλληλα, να ενθαρρυνθούν στη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή τους ζωή (Plowman & Stephen, 2005).

Μεθοδολογία- Διδακτικοί στόχοι

Ο γενικός σκοπός του παρόντος σεναρίου ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα της ξένης γλώσσας και των Θρησκευτικών, με τον όρο πολιτισμό (διφορούμενο και δύσκολα προσδιορίσιμο) να χρησιμοποιείται τόσο με τη στενή έννοια, αναφερόμενος σε υψηλές επιδόσεις σε διάφορους τομείς μεμονωμένα (π.χ. λογοτεχνία, ζωγραφική, κινηματογράφο κ.α.) όσο και με την ευρύτερη έννοια συμπεριλαμβάνοντας όλους τους κανόνες, τις συνήθειες, τις αξίες, τις ερμηνείες της καθημερινής ζωής, '…τη κοινωνική κληρονομιά… τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν οι άνθρωποι' (Hughes-Kroehler, 2008:122, Δαμανάκης, 2002, Σαπιρίδου, 2001). Επιπλέον, ενώ ο πρώτος όρος (πολυπολιτισμικότητα) αναφέρεται σε πλουραλισμό και συμπόρευση πολιτισμών και είναι το δεδομένο (το είναι), ο δεύτερος όρος (διαπολιτισμικότητα) εκφράζει το ζητούμενο (το γίγνεσθαι, Παππάς, 1998), στοχεύοντας στις προϋποθέσεις εκείνες που θα μετατρέψουν μια κοινωνική κατάσταση από πολυπολιτισμική σε διαπολιτισμική, που θα οδηγήσουν δηλαδή στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στην ανταλλαγή αξιών, στην αλληλοσυνεννόηση και τον αλληλοσεβασμό με απώτερο στόχο την δικαιοσύνη, την πρόοδο και την κοινωνική συνοχή (Δαμανάκης, 2002). Η μετάβαση αυτή και η εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας στο κοινωνικό γίγνεσθαι αποτελεί άλλωστε έναν από τους κυριότερους στόχους του μαθήματος των Θρησκευτικών, μέσω της διδασκαλίας του οποίου επιδιώκεται η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και εν προκειμένω της θρησκευτικής, πράγμα το οποίο επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό μέσα από τη μελέτη, την κατανόηση και τη γνώση των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων (Ziebertz, 2003, Nesbit, 2004, Knauth, Jozsa, Bertram-Troost, Igrave, 2008, Κουκουναράς-Λιάγκης, 2009, Κουκουναράς-Λιάγκης, 2010, Τατσιόπουλος, 2010). Αλλά και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν αντιμετωπίζεται πλέον σαν ουδέτερη πρακτική αλλά κυρίως υπό την επίδραση της κοινωνιογλωσσολογίας και της πραγματολογίας θεωρείται ότι, πέρα από γλωσσικά δεδομένα, χρειάζεται και τη διεύρυνση του προσανατολισμού των μαθητών στο περιβάλλον που μιλιέται η γλώσσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης (Buttjes, 1989, Kramsch, 2002). Επιπρόσθετα, η διαδικασία εκμάθησης μέσα και από την επαφή με το ξένο πολιτισμό δημιουργεί ένα μικρό πολιτισμικό 'σοκ' στους μαθητές, ένα είδος μικρής απειλής τόσο της γλώσσας όσο και του πολιτισμού τους με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα κίνητρά τους για γνωριμία και μάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά και ταυτόχρονα του πολιτισμού τους, μέρος του οποίου είναι και οι θρησκευτικές παραδόσεις, δεδομένου ότι η γλώσσα γενικότερα συνιστά κατ' εξοχήν πολιτιστικό φορέα. 'Το ξένο είναι αυτό που για χάρη του θέτει κανείς σε αμφισβήτηση και εκθέτει σε κίνδυνο το οικείο. Αυτή η αμφισβήτηση όμως αντιπροσωπεύει και ένα άνοιγμα της προσωπικότητας σε νέες εμπειρίες'

(Σαριπίδη, 2001, Krusche 1983:366, Byram, 1989). Άρα, για να ‘εκμεταλλευτεί’ αυτό το κίνητρο για γνωριμία με τον ξένο πολιτισμό, και εν προκειμένω τον θρησκευτικό, καταβάλλεται προσπάθεια μέσω της γλώσσας να αναγνωρίζει ο μαθητής διαφορετικούς τρόπους ζωής (το αλλότριο σε σχέση και σύγκριση με το οικείο) καθώς και να παρουσιάζει στην ξένη γλώσσα τον εαυτό του και το δικό του πολιτισμό με φυσικά πολιτιστική ισοτιμία (Byram, 1989) και μάλιστα όχι μόνο επιφανειακά (εστίαση στο ‘τι’) αλλά και πιο ουσιαστικά (στο ‘πως’ και ‘γιατί’) (Sellami, 2000), έτσι ώστε να ειδωθεί η γλώσσα στόχος από μια νέα γωνία (Buttjes, 1990). Πιο αναλυτικά, γίνεται απόπειρα να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με διάσημες γιορτές (Halloween αρχικά και γιορτή των νεκρών, Μεξικό) σε σχέση με το θάνατο σε σύγκριση (Hughes, 2001) με το δικό τους πολιτισμό για το συγκεκριμένο θέμα διαθεματικά και ομαδοσυνεργατικά με τη χρήση ΤΠΕ, όπου καθίσταται αναγκαίο.

Αναφορικά με τους γνωστικούς στόχους γίνεται προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό της ξένης γλώσσας (και όχι μόνο) διαμέσου εορτών σχετικά με οικουμενικά ζητήματα ζωής (όπως ο θάνατος), μέσα από ποικιλία πηγών τόσο στη γλώσσα στόχο όσο και στη μητρική (π.χ. βίντεο, κείμενα, απόσπασμα ταινίας). Με τον τρόπο αυτό υλοποιούνται ταυτόχρονα και κάποιοι από τους γενικούς στόχους του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Γ΄ Γυμνασίου, εφόσον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να ‘…διαπιστώνουν την πολιτισμική εμβέλεια της θρησκείας’, ‘…να συνειδητοποιούν τη σημασία του διαλόγου με την ετερότητα, αναγνωρίζοντας ότι αυτή η στάση ζωής πηγάζει από την εν Αγίω Πνεύματι εμπειρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας’, αλλά και ‘…να προσανατολίζονται σε μια κουλτούρα διαλόγου’ και αλληλοκατανόησης (Πρόγραμμα, 2020: 92, Οδηγός, 2016: 179-180, Κουκουναράς-Λιάγκης, 2009). Να σημειωθεί ωστόσο, ότι, λόγω της ‘βαρύτητας’ του θέματος και του νεαρού της ηλικίας των μαθητών, έγινε προσπάθεια να ελαφρυνθεί στο μέτρο του δυνατού η ενασχόληση με αυτό.

Ακολούθως, όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης και τους παιδαγωγικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά, έτσι ώστε να καλλιεργήσουν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης και της διερευνητικής διαδικασίας το διάλογο και τη μεταξύ τους συνεργασία, αλλά και να προάγουν την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στην επεξεργασία πληροφοριών. Τέλος, ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, επιδιώκεται οι μαθητές να ερευνούν, να οργανώνουν και να επιλέγουν στοχευμένα στο διαδίκτυο για να ‘ανακαλύπτουν’ τις απαραίτητες πληροφορίες, να πειραματιστούν, να παρουσιάσουν, αναπτύξουν, σχεδιάσουν, τροποποιήσουν, εξοικειωθούν με τη χρήση των εφαρμογών του Web 2.0 (π.χ. google docs), ανώτερες δεξιότητες, σύμφωνα με τη Bloom’s taxonomy και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών ως βασικό περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη καθημερινή τους ζωή.

Ανάλυση-περιγραφή διδακτικής διαδικασίας

Είναι αναγκαίο να διερευνηθούν πρώτιστα οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες από πλευράς των μαθητών. Καταρχάς, θεωρείται δεδομένη η επαρκής εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κυρίως επεξεργαστή κειμένου αλλά και εργαλείων Web2.0 καθώς και η απρόσκοπτη πρόσβαση στο εργαστήριο πληροφορικής. Αυτονόητη εξάλλου θεωρείται επίσης και η εξοικείωσή τους με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και, τέλος, γνώση της Αγγλικής γλώσσας, τουλάχιστον επιπέδου Β1. Όσον αφορά την πορεία της διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη φάση (φύλλο εργασίας, σελ. 1, A & B) εισαγωγή στο θέμα και αναμόχλευση προϋπαρχουσών γνώσεων ή συγγενικών παραστάσεων με παρουσίαση αποσπάσματος από σχετική ταινία και την πραγματοποίηση κουίζ γνώσεων με την παρουσία πάντα και των δυο διδασκόντων. Στη συνέχεια, κατά τη δεύτερη φάση (φύλλο εργασίας, σελ. 1-2, C,D & E) οι μαθητές αναπτύσσουν και διερευνούν περαιτέρω το προαναφερθέν θέμα με έμφαση σε πολιτισμικές γνώσεις και συγκρίσεις αλλά και ελαφρώς στη δομή και το λεξιλόγιο της ξένης γλώσσας. Τέλος, καλούνται ανάλογα με τις δυνατότητες τους και τις προτιμήσεις τους (έντυπα ή/και ηλεκτρονικά, μεμονωμένα ή και ομαδοσυνεργατικά), να επιλέξουν να παράγουν είτε άρθρο για τη σχολική εφημερίδα ή αφίσα, ή ημερολόγιο, ή ιστορία ή παρουσίαση με τα φαγητά της κάθε γιορτής. Τέλος, συμπληρώνεται σύντομη φόρμα αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές ως google forms (αποτελέσματα).

Συμπεράσματα

Θεωρήθηκε ότι το όλο εγχείρημα κατάφερε σε ικανοποιητικό βαθμό να αγγίξει τους μαθητές, να τους φέρει σε επαφή με το ‘διαφορετικό και ξένο’ για ανάπτυξη σεβασμού και αποδοχής αλλά και της ουσιαστικότερης συνειδητοποίησης του δικού μας πολιτισμού παράλληλα με των ξένων, να τους προβληματίσει για θεμελιώδη και βαθιά ανθρώπινα ζητήματα, να τους εξοικειώσει με ψηφιακά εργαλεία καθώς και τη συνεργασία και την ομαδικότητα, να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια αλλά και τη μητρική τους ταυτόχρονα πιο δημιουργικά. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρξε χρονικός περιορισμός, κάποιες δυσκολίες σχετικά με πρόσβαση στο διαδίκτυο καθώς και στη λειτουργία κάποιων ομάδων που τελικά όμως ξεπεράστηκαν σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, και οι διδάσκοντες είχαν την ευκαιρία να λειτουργήσουν με διαφορετική προσέγγιση στο αντικείμενό τους ξεφεύγοντας από παγιωμένους ρόλους και πρακτικές. Επιπρόσθετα, να επισημανθεί ότι με έναυσμα το παρόν σενάριο θα μπορούσαν οι μαθητές να παρακολουθήσουν τη σχετική ταινία (με ή χωρίς υπότιτλους στη ξένη γλώσσα, γεγονός τεχνολογικά και χρονικά δύσκολο), να επεκταθούν και σε άλλες μορφές τέχνης (π.χ. ζωγραφική) ή και πολιτισμούς και θρησκείες για το σχετικό θέμα ή και να οργανώσουν μια σχετική γιορτή στο χώρο του σχολείου με συμμετοχή και της ευρύτερης κοινότητας για διάχυση της δράσης. Τέλος, θα μπορούσαν να παραχθούν και μεγαλύτερης έκτασης εργασίες (projects) αλλά η ηλικία των μαθητών δε θεωρήθηκε κατάλληλη για αυτό.

Βιβλιογραφία

Alachiotis, S. (2002). Gia ena sygchrono ekpaideftiko systima. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon,* 7, 7-18.

Anderson, D. (producer) & Unkrich, L. & Molina, A. (directors) (2017). *Coco.* The USA: Walt Disney Pictures & Pixar Animation Studios

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals,* NY: Longmans

British council, https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/magazine-zone/halloween

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd

Buttjes, D. (1990). Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance, *Language Learning Journal*, The Volume 2, 1990-Issue 1, p.53-57

Damanakis, M. (1989). Polypolitismiki-diapolitismiki Agogi: afetiria, stochoi, prooptikes. *Ta Ekpaideftika,* 16, 75-87.

Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Express publishing, https://www.teachers-corner.co.uk/free-resources/festivities-worksheets/

Fantini, A. (1997). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Inc.

Han, J. and Zhang, L. (2020).Teaching Culture in TEFL. *Creative Education*, 11, 447-451

Hughes, G. (2001). Culture in the Classroom. In: Valdes, M. (ed.) *An argument for culture analysis in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2008*). Sociology: the core* (8th). Boston: McGraw Hill.

Kopsis, A. (2008). *Thriskeftikes Ennoies kai Biomatiki Didaskalia*, Thessaloniki: Banias

Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost, G. & Igrave, J. (2008). *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe,* Waxmann, Munster

Koukounaras-Liagkis, M. (2010).Diapolitismiki Thriskeftiki Agogi sto elliniko sxoleio: ena mathima gia olous kai ohi Diathriskiako, *Synaxi,* 115, 37-49

Koukounaras-Liagkis, M. (2009). *O Theos, o dikos mou, o dikos sou. Politismos, Ekpaideusi, Eterotita,* Athina: Grigoris

Kramsch, Claire. (2002). *Language and Culture: A Social Semiotic Perspective*. Adfl. 33. 8-15. 10.1632/adfl.33.2.8.

Krusche, D. (1983). Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. Sto: J.-P Gerighausen & C. Seel (Hrsg). *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1983*. München: Goethe-Institut, 361-375.

Mc Gavigan, P. (revised ed. 2021). *Think Teen 3rd grade*. Institouto Technologias Ypologiston kai ekdoseon. ITYE Diofantos

Matsangouras, I. (1998 & 2011*). I Kainotomia ton Erevnitikon Ergasion sto Neo Lykeio.* Athina: OEDV.

Matsangouras, I. (2002-a). Diepistimonikotita, Diathematikotita kai Eniaiopoiisi sta nea Programmata Spoudon: Tropoi organosis tis scholikis gnosis, *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon,* 7, 19-36.

Nesbit E.M. (2004). *Intercultural Education, Ethnographic and Religious Approaches, Sussex Academic Press*, Great Britain

Nunan, D. (1991a).Communicative Tasks and the Language Curriculum, *TESOL Quarterly*, 25, 2: 279-295

Papas, A. (1998). *Diapolitismiki Paidagogiki kai Didaktiki.* Athina: Gutenberg. Tomos A΄

Partnership for 21 Century Skills. (2009).Professional development for the 21 century. Anaktithike apo http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf.

Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A “benign addition”? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149- 164.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2005).*Approaches and methods in language teaching Cambridge University Press,* Cambridge language teaching library

Sapiridou, A. (2001). To politismiko stoicheio sto mathima tis xenis glossas. Anaktithike apo https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html

Sellami, A. L.(2000). Teaching towards cultural awareness and intercultural competence: From What through How to Why culture is? *Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, BC, Canada,* March 14-18, 2000, (sel.16).

Tatsiopoulos, G. (2010). *I didaskalia tou mathimatos ton Thriskeftikon stin ysteri Neoterikotita. Paidagogiki, diapolitismiki kai theologiki prosegisi*, Athina: Gordios

Theofilidis, Ch. (1997). *Diathematiki prosengisi tis didaskalias*. Athina: Grigoris.

Yp.E.P.Th. – P.I. (2001). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon - APS, Anaktithike apo http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Williams, M. & Burden, R (1997). Motivation in language learning: a social constructivist approach, *Le cahier de L'APLUIT, XVI,* no 3, 19-27

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Yp.E.P.Th.-I.E.P. (2016). Odigos Ekpaideutikou sta Thriskeftika Dimotikou - Gymnasiou, Athina. Anaktithike apo http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-didaktiko-yliko/57-odigos-ekpaideftikoy-dimotikoy-gymnasiou

Yp.E.P.Th.-I.EP. (2020). Programma Spoudon sta Thriskeftika Dimotikou kai Gymnasiou. Anaktithike apo E:/Users/user/Desktop/2020-02-27_ps_dimotiko_gimnasio.pdf

Ziebertz H.G. (2003). *Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges,* Lit Verla: London

https://www.mixanitouxronou.gr/

https://www.youtube.com/

Η δύναμη της μητρικής γλώσσας και η πολιτισμική ταυτότητα

Φωτεινή Καρούλη-Παρδάλα Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Κάθε ομιλούμενη γλώσσα αντιπροσωπεύει, μια ιδιαίτερη κουλτούρα, μελωδία, χρώμα, κάτι ανεκτίμητο, ωστόσο για τον καθένα από εμάς η μητρική γλώσσα είναι ασφαλώς ένας εκ των πιο πολύτιμων θησαυρών της ζωής μας. Η μητρική γλώσσα αντιπροσωπεύει, την πρώτη γλώσσα του παιδιού η οποία μπορεί να είναι η γλώσσα των γονιών του ή του άμεσου περιβάλλοντός του. Η μητρική γλώσσα είναι μέσο μεταφοράς πληροφοριών, γνώσεων, συναισθημάτων και σκέψεων αλλά κυρίως είναι καθοριστικής σημασίας συνιστώσα πολιτισμικής ταυτότητας. Συνεπώς, αγνοώντας τη μητρική γλώσσα του παιδιού, η οποία είναι αναγνωρίσιμη και αποδεκτή από εκείνο, καθώς εισέρχεται στο σχολικό περιβάλλον, κάνοντας χρήση μιας διαφορετικής γλώσσας θα μπορούσε να παρεμποδίσει την εκπαιδευτική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: μητρική γλώσσα , σκέψη, συναισθήματα ,ταυτότητα

The strength of the mother tongue and the cultural identity

Photinie Carouli-Pardala M.Sc

Abstract

Every spoken language in the world represents a special culture,a melody,a color,an asset and to everybody mother language is certainly one of most precious treasures in our lives. Mother tongue represents the first language of a child,the language of the heart, which could be language of his/her parents or that of the intimate environment. The native language transfers information, knowledge, feelings and thoughts, but mainly it is of crucial importance the component of the cultural identity. Ignoring the child' s mother tongue which is his/her familiar language as soon as he/she gets into the school environment with a different language would, among other things, impede the educational, phychological growth and development of the child.

Key-Words Mother tongue, knowledge, feelings, identity

Εισαγωγή

Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού με την ενισχυμένη παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικού περιβάλλοντος στο εκπαιδευτικό σύστημα ενεργοποίησε νέες πρακτικές και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής. Η ισονομία, ο σεβασμός, η αποδοχή, η συμπερίληψη, θα πρέπει να αφορούν όλους τους μαθητές και μαθήτριες ανεξαρτήτου καταγωγής.

Αν και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν στις χώρες υποδοχής διαφέρουν ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, τις πολιτισμικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες της κοινωνίας, κοινή συνισταμένη όλων είναι το δικαίωμα διδασκαλίας της γλώσσας καταγωγής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Κοιλιάρη 2014)

Η δημιουργική ικανότητα της ανθρώπινης γλώσσας

Από τον γλωσσικό δομισμό *του* Ferdinant Saussure *τη συγχρονία και διαχρονία και το αυθαίρετο του «γλωσσικού σημείου»* η γλωσσολογία εισέρχεται σε μια καινούργια εποχή που εγκαινιάζεται το 1957 με το ρηξικέλευθο γλωσσολογικό σύγγραμμα του Noam Chomsky, με τίτλο «*Συντακτικές δομές»*. Στο βιβλίο του εισηγείται μια νέα γλωσσική θεωρία που ονομάζεται Γενετική -Μετασχηματιστική γραμματική (ΓΜΓ). Σύμφωνα με τον Chomsky, η περιγραφή των γλωσσών *πρέπει να βασίζεται σε θεωρητικό γραμματικό πρότυπο διαμορφωμένο σύμφωνα με τους κανόνες της τυπικής λογικής* (Chomsky, 1957 στο Λιαπής, 1994, σελ.153).Τα δυο κυρίαρχα ρεύματα γλωσσολογικής έρευνας πριν από το 1957 ήταν: α) της καθολικής ή φιλοσοφικής γραμματικής 17^{ου}-18^{ου} αιώνα β) εκείνο της δομικής ή περιγραφικής γλωσσολογίας. 19^{ος} αιώνα.Ο Chomsky επεδίωξε μια σύνθεση, των ανωτέρω ρευμάτων μεταλλάσσοντας τη γλωσσική θεωρία από corpus δεδομένων και εστιάζοντας το ενδιαφέρον της γλωσσολογικής μελέτης προς τον ίδιο τον ομιλητή.

Συγκεκριμένα, απορρίπτει τις δομολογικές μεθόδους και ορίζει ως σκοπό της γλωσσολογικής έρευνας τη διαμόρφωση μιας γενικής θεωρίας της γλώσσας που να έχει τη δυνατότητα να επεξηγεί την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί. Αμφισβήτησε τη συμπεριφοριστική θεωρία για τη γλωσσική κατάκτηση και μετατόπισε το κέντρο βάρους της γλωσσολογικής έρευνας, στη «γλωσσική διαίσθηση» του ομιλητή.

Υποστηρίζει, ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας προϋπάρχουν, ως εγγενή στοιχεία μέσα στο μυαλό του , το δε γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού συντελεί στην ενεργοποίηση και στην ωρίμανση των έμφυτων γλωσσικών ικανοτήτων.

Ο άνθρωπος διαθέτει λοιπόν, μια έμφυτη γλωσσική ικανότητα και γεννιέται με το δώρο της γλώσσας της οποίας τα βασικότερα χαρακτηριστικά, είναι η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία. Ειδικότερα, η δημιουργικότητα που προέρχεται από την έμφυτη γλωσσική ικανότητα, προκύπτει και από την διαίσθηση και την κρίση των ομιλητών. Το δώρο της γλώσσας, το δώρο της γραμματικής ή η γραμματική αρτιότητα που προϋπάρχει εντός του είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής ικανότητας (Λιαπής, 1994:154-157).

Πυρήνας λοιπόν, της γενετικής μετασχηματιστικής θεωρίας είναι η υπόθεση του Chomsky για τον έμφυτο χαρακτήρα της ανθρώπινης γλώσσας και οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν γλωσσικές καθολικές γενικευμένες δομές στις οποίες υπακούν όλες οι φυσικές γλώσσες.Τα καθολικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (universalia) ονομάζονται οι ομοιότητες που υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Η μελέτη τους αναπτύχθηκε από τις ανάγκες που προέκυψαν κατά την αυτόματη μετάφραση από

γλώσσα σε γλώσσα. Αυτή η μεταγλώσσα αποτελεί γέφυρα ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες (Τομπαΐδης, 1995:66).

Ο Chomsky εμμένει λοιπόν, στην ύπαρξη μιας εγγενούς καθολικής γραμματικής η οποία δίνει τη δυνατότητα στο παιδί, να μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, παρά τη μικρή πρόσληψη ελάχιστων δεδομένων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η τέλεια γνώση μιας καθολικής γραμματικής (linguistic competence), καθορίζουν το θέμα της εκμάθησης και κατάκτησης της γλώσσας.

Η μύηση του παιδιού, σε αυτόν τον γραμματικό μηχανισμό συνεπάγεται όχι μόνο την ενεργοποίησή του αλλά και την έναρξη της ατομικής του περιπέτειας ως προς τη διαμόρφωση της δικής του άπειρης γλωσσικής δημιουργίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η γνώση του γραμματικού μηχανισμού (competence) δεν εξασφαλίζει και τη σωστή χρήση της γλώσσας (performance) (Λιαπής,1994:158-159) (Τομπαΐδης,1995:67-68).

Η δύναμη της μητρικής γλώσσας

Αναντίρρητα λοιπόν, η γλώσσα αποτελεί ένα εντυπωσιακό επίτευγμα των ανθρώπων. Θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως «*ένα συμβατικό σύστημα επικοινωνιακών ήχων και μερικές φορές (αν και όχι απαραίτητα) γραπτών συμβόλων*» (Eysenck, M.W.2010). Η λέξη κλειδί στον ορισμό είναι ο επιθετικός προσδιορισμός «***επικοινωνιακών»***, επειδή η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas, η έλλειψή της θα είχε ως συνέπεια τον περιορισμό του ανθρώπου στις προσωπικές του αντιλήψεις και εμπειρίες, ενώ θα ήταν αναγκασμένος να ανακαλύψει εκ νέου πράγματα που έχουν ανακαλυφθεί προ πολλού από τους προγόνους του. Η επικοινωνία λοιπόν, πραγματώνεται χάρη στη γλώσσα, που δίνει την ευκαιρία στους ανθρώπους να ακούν, να διαβάζουν, να μιλούν και να γράφουν.

Εκτός από απαραίτητο μέσο επικοινωνίας η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο του ανθρώπινου πολιτισμού το οποίο στην πράξη έχει τη δύναμη να ενώνει κοινωνικές ομάδες, λ.χ. η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ φίλων γίνεται μέσω της γλώσσας, και ειδικότερα είναι το μέσο που τους δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάξουν σκέψεις και εμπειρίες. Με τον τρόπο αυτό οι άνθρωποι αυξάνουν τις γνώσεις τους σε σχέση με τους ανθρώπους προηγουμένων γενεών, καθώς η γλώσσα συντελεί στην διάδοση γνώσεων εμπλουτισμένων με τη σοφία των γενεών.

Η κοινωνική ζωή του ανθρώπου αποδεικνύει τη σημασίας της γλώσσας για τη ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη. Με τη γλώσσα οι άνθρωποι καθιστούν δυνατές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς η λειτουργία της αφορά, την έκφραση συναισθημάτων, την καταγραφή πληροφοριών, τη δυνατότητα σκέψης. Έτσι με την καθημερινή χρήση του λόγου διά μέσου του γλωσσικού παράγοντα, οι άνθρωποι συνειδητοποιούν τα ενδιαφέροντά τους, αναγνωρίζουν και καλλιεργούν τις δεξιότητες τους και προσφέρουν δημιουργικά στον τόπο και στην κοινότητα όπου ζουν (M.W.Eysenck, 2010). Η καλή γνώση της γλώσσας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση μιας καλής επικοινωνίας. Αν δε

μάθει τη γλώσσα, αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης. Ο κίνδυνος αυτός πιέζει κάθε μέλος μιας κοινωνίας και το υποχρεώνει να επιδιώκει την καλλιέργεια της γλωσσικής του ικανότητας αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου (Μήτσης, 1996).

Κατά την πρωταρχική κοινωνικοποίηση του ατόμου, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη μιας σταθερής προσωπικότητας και εξασφαλίζει την ομαλή προσαρμογή του στα κοινωνικά δεδομένα. Ως μητρική γλώσσα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γλώσσα που υποδέχεται ένα παιδί αμέσως μόλις έρχεται στον κόσμο αλλά και πριν από τη γέννηση του καθώς έχει τη δυνατότητα ως έμβρυο να ακούει και να διακρίνει τη φωνή της μητέρας του από τον έκτο μήνα της κύησης. Η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού σε όλη αυτή την διαδικασία πριν ακόμα κατακτήσει τη γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός στενού δεσμού ανάμεσα στο παιδί και στη μητέρα. Ο δεσμός αυτός φέρει στοιχεία ταυτότητας, καθώς συνδέει το παιδί όχι μόνο με την καταγωγή του αλλά και την ιστορία του.

Η μητρική γλώσσα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συμβολικής εγγραφής στον κόσμο (βλ. Αμπατζόγλου, 2001: 100) και κάθε άτομο μπορεί να έχει περισσότερες από μία μητρικές γλώσσες είτε αυτή προέρχεται από την μητέρα του είτε από τον πατέρα του είτε από το ευρύτερο οικογενειακό και συγγενικό του περιβάλλον. Βέβαια, η μητρική γλώσσα δεν μένει αναλλοίωτη, μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου και να αντικατασταθεί με μία άλλη, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις επιλογές του καθενός. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπως τα δίγλωσσα παιδιά, που αποκτούν ταυτόχρονα δύο γλώσσες κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους οπότε και ,υπό μία έννοια, έχουν δύο πρώτες γλώσσες. Συμπερασματικά η μητρική γλώσσα, κατά κοινή ομολογία, και αναφορικά με το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή είναι η γλώσσα στην οποία σκεπτόμαστε, ονειρευόμαστε, μετράμε, γράφουμε ποίηση, είναι η γλώσσα του σπιτιού και της εθνότητας (Mackey, 1997:184) Σύμφωνα με τον Αμπατζόγλου, είναι η γλώσσα «των δεσμών και των ταυτίσεων», γλώσσα του «ανήκειν και της ιστορίας», και γι' αυτό φορτισμένη με συναισθήματα αγάπης αλλά και μίσους,(ιδίως σε περιπτώσεις μετανάστευσης), με αισθήματα υπερηφάνειας αλλά και ντροπής (Αμπατζόγλου, 2001).

Συνοψίζοντας μπορούμε να επισημάνουμε ότι η μητρική γλώσσα είναι φωλιά, στοργή, «η ρίζα- η καταγωγή» του καθενός. Από την άλλη, η κατάκτησή της, η ορθή χρήσης της, δεν περιορίζεται στους δομικούς μηχανισμούς και κανόνες της γλώσσας (γραμματική, συντακτικό και επικοινωνιακά σχήματα), οι οποίοι είναι μεν απαραίτητοι ως μέσο επικοινωνίας με το περιβάλλον, αλλά περισσότερο θα πρέπει να παρέχεται μέριμνα για το περιεχόμενο των εκφραστικών μέσων, την εμπειρία, τα βιώματα και τα αισθήματα που ξυπνούν, γεννούν και συνδέουν το παιδί με γεγονότα και πρόσωπα διαμέσου των οποίων τα έχει βιώσει .Η γλώσσα είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται, ταξινομεί και εκφράζει τον κόσμο κάθε λαός. Είναι ένα σημαντικό οντολογικό γεγονός, ιστορικό, πολιτισμικό, αξιακό, οικολογικό, είναι όρος ταυτότητας και ποιότητας σκέψεως (πρβλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 2016).

Γλώσσα και σκέψη

Ο πρώτος που διατύπωσε την σχέση εξάρτησης της γλώσσας (λόγος) με τη σκέψη (διάνοια) είναι ο φιλόσοφος Πλάτωνας πριν από 2.500 χρόνια. Σε ένα διάλογό του με τίτλο Σοφιστής, ο Ξένος συνομιλεί με το Θεαίτητο για τη σχέση γλώσσας και σκέψης και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «ο εσωτερικός λόγος» (η διανόηση) και «ο εξωτερικός λόγος» (η ομιλία) ταυτίζονται (Μπαμπινιώτης, 1980:33-36).

Η σκέψη είναι ο εσωτερικός διάλογος που κάνει η ψυχή με τον εαυτό της και δεν τον ακούει κανένας, ο δε διάλογος είναι χωρίς φωνή και για αυτό τον ονομάζουμε σκέψη.Κάποια στιγμή ο εσωτερικός διάλογος γίνεται αέρας και βγαίνει προς τα έξω με φθόγγους. Οι φθόγγοι είναι αέρας που βγαίνει από τα πνευμόνια έρχεται στο στόμα μεταβάλλεται σε αρθρωτές και έτσι γίνονται οι λέξεις και εξωτερικεύεται η ανθρώπινη σκέψη. Με τα παραπάνω συμφωνεί και ο Θεαίτητος.

Αλλά και ο Ηράκλειτος προκειμένου να μιλήσει για την ψυχή χρησιμοποιεί τη λέξη «λόγος». Τα πέρατα της ψυχής δεν θα τα βρεις, όποιο δρόμο και να πάρεις, όσο και να τα ζητήσεις, γιατί η ψυχή έχει βαθύ λόγο «ούτω βαθύν λόγο έχει».Υπάρχει ένας λόγος μέσα στην ψυχή που πολλαπλασιάζεται και αυξάνεται συνεχώς, για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να βρούμε ούτε το εύρος, ούτε το βάθος της και γενικότερα δεν μπορούμε να βρούμε τις άκρες της ψυχής. Απέραντη είναι η ψυχή όπως ο λόγος, πολυδύναμη η ψυχή όπως ο λόγος.

Συνείδηση της απεραντοσύνης της γλώσσας σημαίνει συνείδηση της απεραντοσύνης της σκέψης. (Τσολάκης, Χ.,1999, 1995:13-14).

Στη γλωσσολογία, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η άποψη του F. De Saussure, ο οποίος θεμελίωσε με σαφήνεια ότι η διάκριση σκέψης και γλώσσας είναι αδιάσπαστο σύνολο και ταυτόχρονα η βάση κάθε γλωσσικής ανάλυσης. Σκέψη και γλώσσα χωριστά η μια από την άλλη δεν υπάρχουν.

Ο λόγος (langue) μπορεί να παρομοιαστεί με ένα φύλλο χαρτιού η σκέψη αποτελεί τη μία όψη του και οι ήχοι την άλλη .Δεν μπορεί να κόψει τη μια όψη χωρίς να κόψει και την άλλη .Το ίδιο και στη γλώσσα. Δεν μπορεί κανείς να απομονώσει ούτε τους φθόγγους από τη σκέψη ούτε την σκέψη από τους φθόγγους (Saussure F. De. 1916:113). (Μπαμπινιώτης, 1980:34).

Περνώντας σε νεότερους ερευνητές ο ψυχολόγος Vygotsky, υποστηρίζει ότι η γλώσσα εξυπηρετεί δύο λειτουργίες, την εξωτερική (για την επικοινωνία του ατόμου με τα άλλα άτομα) και την εσωτερική (εσωτερικός διάλογος, τακτοποίηση των όσων αποτέλεσαν σκέψη). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γλώσσα παίζει δύο σημαντικούς ρόλους στη γνωστική ανάπτυξη. Πρώτον, θεωρείται το πρώτο μέσο με το οποίο οι ενήλικες περνούν πολιτισμικά σημαντικούς τρόπους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων στα

παιδιά. Δεύτερον, η γλώσσα γίνεται ένα από τα αποτελεσματικότερα εργαλεία νοητικής προσαρμογής.

Αναλυτικότερα, τόσο η γλώσσα όσο και η σκέψη αναπτύσσονται και το ίδιο αναπτύσσεται και η μεταξύ τους σχέση. Στη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων η γλώσσα και η σκέψη αναπτύσσονται σε παράλληλες σχετικά ανεξάρτητες γραμμές. Περίπου στο 2ο έτος η σκέψη και η γλώσσα αρχίζουν να αναμιγνύονται. Αυτή η ανάμιξη αλλάζει θεμελιωδώς τη φύση τόσο της σκέψης όσο και της γλώσσας παρέχοντας στο αναπτυσσόμενο παιδί μία αποκλειστικά ανθρώπινη μορφή συμπεριφοράς κατά την οποία η γλώσσα γίνεται νοητική και η σκέψη λεκτική. Τα δύο ξεχωριστά υποσυστήματα ενοποιούνται σε νοήματα. Συνεπώς, κατά τον Vygotsky, η γλώσσα και η σκέψη εμφανίζονται ανεξάρτητα, αλλά συγχωνεύονται στην πρώτη παιδική ηλικία για να δημιουργήσουν αποκλειστικά ανθρώπινους τρόπους, σκέψης και επικοινωνίας (Vygotsky, 1993).

Η στενή σχέση μεταξύ σκέψης και γλώσσας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και θεώρησης του κόσμου από άτομα διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης επιδρά στη διαμόρφωση της δομής της γλώσσας τους. Ειδικότερα, η γλώσσα αντικατοπτρίζει την πνευματική κατάσταση την νοοτροπία και την ιδιομορφία κάθε έθνους.

Έτσι κατανοούμε τη μεγάλη δυσκολία που εμφανίζει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Διότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν περιορίζεται σε καινούργιο λεξιλόγιο αλλά κυρίως μαθαίνω να βλέπω τον κόσμο μέσα από μια άλλη γλωσσική έκφραση και οργάνωση, γνωρίζω τον πολιτισμό την ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα (Μπαμπινιώτης, 1980: 33-36).

Με τη μελέτη ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων ο μαθητής θα κατανοήσει ότι η διαφορετικότητα εμπλουτίζει μια κοινωνία και καλλιεργεί συναισθήματα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης.

Ο φιλόσοφος Ludwig Wittgenstein (1889-1951) εστιάζοντας στη σχέση γλώσσας και διανοητικής ανάπτυξης επισημαίνει: «τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου» αναφερόμενος από (Καμαρούδης, 2000:17).

Γλώσσα είμαι εγώ

Γλώσσα είσαι εσύ

Γλώσσα είναι ο κόσμος

Γλώσσα είναι ότι κάνει ο κόσμος

Γλώσσα είναι η Αγάπη και ο πόνος

Γλώσσα είναι το ντύσιμο, η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η ανταπόκριση. Γλώσσα είναι να φαντάζεσαι, να σχεδιάζεις, να δημιουργείς, να καταστρέφεις.

Γλώσσα είναι ο έλεγχος και η πειθώ.

Γλώσσα είναι η επικοινωνία

Γλώσσα είναι το μεγάλωμα.

Γλώσσα είμαι εγώ (Μπέρτολτ Μπρεχτ στο Τσολάκης, Χ.,2016:14)

Πολιτισμική ταυτότητα

Η μητρική γλώσσα, με δεδομένα τα όσα ήδη έχουμε αναπτύξει, είναι μέσο μεταφοράς πληροφοριών, γνώσεων, συναισθημάτων και σκέψεων αλλά κυρίως είναι καθοριστικής σημασίας συνιστώσα πολιτισμικής ταυτότητας. Καταγράφει και μαρτυρεί διαχρονικά τα βιώματα , τις αξίες και τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετηθεί ανά τους αιώνες. Η μοναδική και αναντικατάστατη αξία των λέξεων της μητρικής γλώσσας θεμελιωμένη στο συναισθηματικό της βάθος και στον ψυχικό της πλούτο μας βοηθά να αποκωδικοποιήσουμε το ιδιαίτερο ύφος και ήθος ζωής, τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική κοινότητα που ανήκουμε συνέλαβε τον κόσμο και τον άνθρωπο. Η εξαφάνιση μιας γλώσσας σηματοδοτεί την εξαφάνιση ενός ολόκληρου κόσμου (Τριανταφυλλίδης Μ.1965). Παράλληλα η γλώσσα αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ψυχικής ταυτότητας, προνομιακός τρόπος έκφρασης των δισταγμών , ταλαντεύσεων και αντιφάσεων της ψυχικής ταυτότητας.

Αποτελεί μια βασική και αναγκαία προϋπόθεση της συνολικής ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού , της κοινωνικοποίησης του, της συναισθηματικής, της διανοητικής και κοινωνικής ανάπτυξής του. Η μητρική γλώσσα κρύβει, διαθέτει ένα πλήθος από βασικές λειτουργίες και γι' αυτό και την καθιστούν ζωτική για την ανατροφή του παιδιού γιατί το να αρνείται κανείς σήμερα σε ένα παιδί το δικαίωμα να μάθει τη μητρική του γλώσσα είναι το ίδιο με το μην αποδέχεται την ύπαρξη του, την διαφορετικότητα του, την πολιτιστική του κληρονομιά, την οντότητά του και την ταυτότητά του. Η άρνηση αυτή, στα πλαίσια και με τους όρους μιας δημοκρατικής κοινωνίας, είναι ουσιαστικά μια υπάρχουσα μορφή καταπίεσης των βασικών δικαιωμάτων της μειονότητας (Κελεσίδης, 2013)

Η αυξανόμενη μετακίνηση πληθυσμών από τη μια χώρα στην άλλη είχε ως αποτέλεσμα την γλωσσολογική, μορφωτική, φυλετική, θρησκευτική, διαφορετικότητα στο εσωτερικό των σχολείων. Εφαρμόστηκαν διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές στον Καναδά, στην Ευρώπη, στη Βόρεια Αμερική σε μια προσπάθεια του κρατικού μηχανισμού να επιλύσουν το πρόβλημα. Σε πολλές χώρες ακόμα χαρακτηρίζουν την ύπαρξη διαφορετικών κοινοτήτων ως «πρόβλημα» και βλέπουν ελάχιστες θετικές συνέπειες για τη χώρα υποδοχής. Ανησυχούν ότι η γλωσσολογική πολιτισμική φυλετική και

θρησκευτική διαφορετικότητα απειλεί την ταυτότητα της κοινωνίας που τους υποδέχεται .Συνεπώς προωθούν εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες θα εξαφανίσουν το «πρόβλημα».

Αν και οι μαθητές δεν τιμωρούνται με φυσικό τρόπο επειδή μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο εν τούτοις τους μεταφέρεται ένα δυνατό μήνυμα .Εάν θέλουν να γίνουν αποδεκτοί από τον δάσκαλο και την κοινωνία πρέπει να αρνηθούν κάθε αφοσίωση στη γλώσσα και τον πολιτισμό του σπιτιού τους.

Δυστυχώς η λύση αυτή επιφέρει καταστρεπτικές συνέπειες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους Παραβιάζει τα δικαιώματα των παιδιών για μια κατάλληλη εκπαίδευση και υποσκάπτει την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Το να απορρίπτει κανείς τη μητρική γλώσσα ενός παιδιού ισοδυναμεί με το να απορρίπτει το ίδιο το παιδί .Όταν οι μαθητές αισθάνονται αυτήν την απόρριψη δεν επιθυμούν να συμμετέχουν δραστικά στις δραστηριότητες της τάξης (Cummins,2009).

Πώς μπορεί το σχολείο να εφοδιάσει την κατάλληλη εκπαίδευση για τα πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά παιδιά;

Τα σχολεία θα έπρεπε να επενδύσουν πάνω στην εμπειρία και τη γνώση που μεταφέρουν τα παιδιά μέσα στην τάξη και η διδασκαλία θα έπρεπε να προάγει τις ικανότητες, δεξιότητες και ταλέντα των παιδιών. Το επίπεδο ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας των παιδιών αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας τους. Η διδασκαλία μιας μειονοτικής γλώσσας στο σχολείο δεν βλάπτει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών ως προς τη γλώσσα της πλειοψηφίας του σχολείου (βλ. ό.π, Cummins).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία βοηθάει στην διευκόλυνση της μάθησης, χρησιμοποιείται δε ως κίνητρο, καθώς το παιδί κινείται από το γνώριμο που είναι η μητρική γλώσσα, στο άγνωστο στη δεύτερη ξένη γλώσσα ή στη «γλώσσα στόχο». Κατά τον Ινδικής καταγωγής Dillip Tirkey η πρώτη γλώσσα που διδάσκεται έπρεπε να είναι ό, τι είναι « οικείο» στα παιδιά. Τα φυλετικά παιδιά που δεν διδάσκονται στην δική τους διάλεκτο η μητρική γλώσσα στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης συναντούν δυσκολίες. Δεν μπορούν να κατανοήσουν πλήρως την διδασκαλία και τα κείμενα σωστά καθώς η γλώσσα είναι ξένη για αυτούς .

Τα παιδιά που διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, είναι ικανά να εκφράσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν έννοιες, ιδέες, θέματα. Σύμφωνα με τον Effiong (2013), διεξήχθη έρευνα με 15 ερωτηθέντες ιταλικής καταγωγής που δούλευαν για την Ευρωπαϊκή ένωση και μιλούσαν άπταιστα και την αγγλική γλώσσα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι υπάρχουν διαφορές στη δραστηριότητα του εγκεφάλου ανάλογα με τη γλώσσα επικοινωνίας. Όταν τους διατύπωναν λέξεις στη μητρική τους γλώσσα οι ερευνητές κατέγραφαν ένα «πικ» στην ηλεκτρική δραστηριότητα στην αριστερή πλευρά της εγκεφαλικής περιοχής , περιοχή όπου αυτές οι λέξεις αναγνωρίζονται. Αυτά τα

εγκεφαλικά κύματα είχαν ένα υψηλότερο εύρος ακριβώς γιατί οι λέξεις ήταν στην ιταλική γλώσσα, τη μητρική τους γλώσσα, παρά σε άλλες γλώσσες που ρωτήθηκαν. (Effiong, 2013).

Συμπερασματικά, η δυνατή θεμελίωση της πρώτης γλώσσας θα συμβάλλει στην εκμάθηση άλλων γλωσσών και θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δυνατότερες δεξιότητες γραμματισμού στη γλώσσα του σχολείου διότι οι γνώσεις και η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης μεταφέρεται δια μέσου των γλωσσών. Όταν το παιδί συνεχίζει να αναπτύσσει τις δεξιότητές του σε δυο ή περισσότερες γλώσσες από τη προσχολική ηλικία, αποκτά μια βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας, ανακαλύπτει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών και σταδιακά οικειοποιείται, προσλαμβάνει γνώσεις ως προς τον τρόπο που θα τις χειριστεί και θα τις εφαρμόσει με διαφορετικό τρόπο.

Συνεπώς, η διατήρηση της μητρικής γλώσσα όχι μόνο αναπαράγει αυτοπεποίθηση και επιφέρει καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και βοηθάει τα παιδιά να εξοικειωθούν ευκολότερα με άλλες γλώσσες ιδιαίτερα με εκείνες που έχουν την ίδια δομή. Οι γονείς πρέπει να έχουν μια δυνατή γλωσσική πολιτική, να επιβάλλουν τη γλώσσα του σπιτιού και να καταβάλλουν επίμονες προσπάθειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα.

Οι στόχοι μας είναι:

- Η προσπάθεια σωστής εκπαίδευσης και ενημέρωσης
- Η αποφυγή γλωσσικού φυλετικού ρατσισμού και υπεράσπιση γλωσσικών δικαιωμάτων των παιδιών
- Το άνοιγμα στη γλωσσική διαφορετικότητα του μαθητή (Καμαρούδης, 2000) και
- Ένα θετικό κλίμα εντός και εκτός τάξης και γενικότερα η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που προστατεύει τους μαθητές προωθεί τη μάθηση, την ενδυνάμωση και την ευημερία των μαθητών.(Gloveretal. 1998; Stansfeld 1999)

Η ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» στους μαθητές, η συμμετοχή και η ουσιαστική συμβολή τους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής πέρα από την τάξη προωθεί τη μάθηση και τη συμμετοχή (Howard&Johnson 2000). Η αίσθηση ότι οι μαθητές είναι αξιόλογοι και κοινωνικά ενταγμένοι είναι ουσιαστικής σημασίας για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και την προαγωγή της μακροπρόθεσμης θετικής αλλαγής στη ζωή ενός νεαρού ατόμου (Benard, 1997).

Οι μαθητές μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνουν συνειδητοποιούν ότι οι ομοιότητες της ανθρώπινης φύσης είναι αυτές που ενώνουν τους ανθρώπους διαχρονικά και οι αντιφατικότητες μπορούν να έχουν δημιουργική εξέλιξη. Η προσέγγιση ετερόκλιτων πολιτισμών μέσα στην τάξη αίρει τον ρατσισμό και τις αντιπάθειες,καταργεί τις διακρίσεις,ενισχύει την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη.

«Αλλάζω τον άλλο, αλλάζοντας εγώ μέσα από αυτόν» ή με εκπαιδευτικούς όρους», «βοηθώ τον άλλο να μαθαίνει, μαθαίνοντας εγώ μέσα από τη σχέση μου μαζί του».

(Πολέμη-Τοδούλου, 2005:381-382)

«Εάν μιλήσεις σε έναν άνθρωπο στη γλώσσα που καταλαβαίνει αυτό πηγαίνει στον εγκέφαλό του. Εάν μιλήσεις σε αυτόν στη γλώσσα του τότε αυτό πηγαίνει στην καρδιά του». Nelson Mandela

Βιβλιογραφία

Athanasiou, L., (2002). I Didaskalia tis Xenis Glossas sto Scholeio: Psychopaidagogiki Prosengisi. Sto: N. Mitsis k.syn., Diapolitismiki Ekpaidefsi: Ellinika os Defteri i Xeni Glossa, Tefchos: 2, (s. 46-52) . Athina: Metaichmio

Ampatzoglou, G.(2001). Glossa kai Metanastefsi: Psychologikes diastaseis sto Anastasios –Foivos Christidis &Maria Theodoropoulou(epim.), Egkyklopaidikos odigos gia ti glossa. Thessaloniki:KEG

BampiniotisG.Glossologiki prosengisi tou logou anaktithike apo http://www.babiniotis.gr/wmt/web-Bampiniotis, G.(1980). Theoritiki Glossologia Eisagogi sti Sygchroni Glossologia., Athina.: Kentro Diglossias-Chomsky, N. (1991). Syntaktikes Domes (mtfr. F. Kavoukopoulou). Athina: Nefeli

Benard, B. (1997). Turning It Around For All Youth: From risk to resilience, Bonnie Bernard ResilienceyAssociates, ERIC Digest, available at http://resilnet.uiuc.edu/library/ dig126.html

Benard, B. Constantine, N. (2001). Supporting Positive Youth Development In Our Schools: A research based guide to approaches that work', viewed 23/3/03 http://crahd.phi.org/AASA_Summary.PDF.

Chomsky, N., (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton.

Cummins J.(2001) Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?Sprogforum, 7(19),pp15-20Available at http://docplayer.net/13094534-Bilingual-children-s-mother-tongue-why-is-it-important-for-education.html

Cummins, J. (2005). Taftotites ypo diapragmatefsi: Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia koinonia tis Eterotitas (eis-epimeleia: E.Skourtou, mtfr: S.Argyri, scholio: V.Kourti – Kazouli). Athina: Gutenberg

EffiongM.Akpabio (2013)TheRoleofMotherTongueinEarlyChilhoodEducation Journal of Education and Practice Vol 4,No24,2013 Available athttp://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/8909

Eysenck. M.W (2010). Vasikes Arches Gnostikis Psychologias. (Metafrasi M. Koulentianou), 309-310. Athina: Gutenberg (diaskefi).

Glover, S., Burns, J., Butler, H., &Patton, G. (1998). 'Social Environments And The Emotional Wellbeing Of Young People', Family Matters, No 49 Autumn, pp 11-16.

Kamaroudis St.(2000) Glosson periigisis Oi glosses tou kosmou kai i elliniki Thessaloniki: Ekd.Stamouli

Kelesidis, (2013). Diapolitismiki Agogi anaktithike apo http://dim-sapon.rod.sch.gr/palia/diafora/diap.agogi/kelesidis.htm

Koiliari Angeliki(2014) Ekthesi schetika me ti diethni ekpaideftiki praktiki gia ti didaskalia tis glossas katagogis mathiton kai mathitrion metanasteftikou perivallontos anaktithike apo tin istoselida tou programmatos Ekpaidefsi allodapon kai palinnostountonmathiton http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi5/ekpaideutikes_praktikes.pdf

Liapis, V. (1994). Glossa i Elliniki :Apo ti glossiki theoria sti didaktiki praxi, Thessaloniki: Vanias.

Polemi-Todoulou, M., (2005). Methodologia Ekpaidefsis Enilikon: I Axiopoiisi tis Omadas stin Ekpaidefsi Enilikon, Tomos G. Patra, EAP

Saussure, F. De. (1979). Mathimata genikis glossologias mtfr..Apostolopoulos.F. Athina: Papazisis.

Stansfeld, S., (1999). Social Support And Social Cohesion', in Marmot, M & Wilkinson, R (eds), Social Determinants Of Health, Oxford University Press, New York.

TompaidisDim.,(1989) Glossografia, Athina: ekd. Epikairotita

Triantafyllidis M.(1965). «Oi xenes glosses kai i agogi», keimeno syntomevmeno kai elafra diaskevasmeno sel.50 sto I Glossa mas A΄Lykeiou Athina:Ypourgeio Paideias & Thriskevmaton Panepistimio Kritis Scholi Epistimon Agogis Paidagogiko Tmima D.E. Ergastirio Diapolitismikon kai Metanasteftikon Meleton (E.DIA.M.ME.) anaktithike apo http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/i_elliniki_stin_albania/i_glossa_mas_a_likeiou/i_glossa_mas_a_likeiou.pdf

Vigkotski, L. (1998). Skepsi kai Glossa. Athina: Gnosi

Ο ρόλος του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μαρία Κοκκίνου, Εκπ/κός Π.Ε.81, MSc Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται προσπάθεια να προσεγγίσουμε διερευνητικά το δομημένο σχολικό περιβάλλον ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση. Το περιβάλλον θεωρείται ο «δεύτερος παιδαγωγός» και παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της ποιότητας της μάθησης. Οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, οι διάδρομοι, η φόρμα, το οικοδομικό υλικό, το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, τα χρώματα των τοίχων, η ποιότητα του φωτισμού, η επίπλωση και το διδακτικό υλικό: όλα αυτά δημιουργούν το περιβάλλον όπου το παιδί ζει, μαθαίνει, βιώνει, κοινωνικοποιείται. Είναι ένας τόπος συνάντησης, αλληλεπίδρασης, ακρόασης, αμοιβαιότητας που βελτιώνει τη σχέση του παιδιού και της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό δομημένο περιβάλλον, υλικοτεχνική υποδομή, λειτουργικότητα.

The role of a structured school environment in the educational process Bibliographical Review

Maria Kokkinou
Educator U.E.81, M.Sc. Educational Leadership and Politics

Abstracts

In the current study, I attempt to investigate the structured school environment as one of the important factors in the educational process, which affects the students' and teachers' behavior towards learning. The environment is considered to be the "second educator" and plays an important role in determining the quality of learning.
The classrooms, the laboratories, the corridors, the form, the building material, the context it is in, the colors of the walls, its quality lighting, the furniture and the teaching material: all these create the environment where the child lives, learns, experiences, socializes. It is a place of meetings, interaction, listening, reciprocity that improves the relationship between the child and the learning process.

Key-Words: School structured environment, logistical infrastructure, functionality.

Εισαγωγή

Το κτισμένο περιβάλλον, ως κέλυφος που περιέχει τον άνθρωπο και τις δράσεις του επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις στάσεις του. Ανάλογα με τη δομή και την ποιότητα

της οργάνωσής του ευνοεί ή καταστέλλει τη θετική εξέλιξη, γεγονός που έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της εφηβείας (Παπαπέτρου, 2006).

Το σχολικό περιβάλλον μάθησης και η σχέση του με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν αντικείμενο έρευνας από διαφορετικούς κλάδους. Πέρα από τους κλασικούς εκπαιδευτικούς κλάδους όπως τα Παιδαγωγικά, η Διδακτική και η Ψυχολογία, η Αρχιτεκτονική, ο Σχεδιασμός και η Εργονομία με ιδιαίτερη προσοχή μελετούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Με τη σχέση μεταξύ του τυπικού περιβάλλοντος μάθησης και τις διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης ασχολούνται, ειδικότερα, οι ερευνητές και μελετητές της περιβαλλοντικής Ψυχολογίας και αρχιτεκτονικής (βλ. Rödder & Walden, 2013), οι οποίοι επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική δράση εντός τυπικών περιβαλλόντων μάθησης. Αυτοί οι κλάδοι δεσμεύονται σύμφωνα με τις δικές τους ερευνητικές παραδόσεις, όπως αποδεικνύεται από τις διαφορετικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα: η ψυχολογία της αρχιτεκτονικής επικεντρώνεται στην αρχιτεκτονική του σχολείου και της τάξης και θέτει ερωτήσεις σχετικά με το σχεδιασμό τους και τις δομικές προϋποθέσεις για επιτυχή διδασκαλία και μάθηση.

Τα ερωτήματα για τη σχολική εκπαίδευση και τη γενική εκπαίδευση περιστρέφονται γύρω από τη σχέση μεταξύ του μαθησιακού δομημένου περιβάλλοντος και των διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης.

Με άλλα λόγια, το επίκεντρο της μελέτης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και ο ρόλος του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος. Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και αποτελεσματικότητας ο σχολικός χώρος και κατ' επέκταση οι κτιριακές υποδομές. Το σχολικό κτίριο, το περιβάλλον έξω και μέσα από αυτό, η αρχιτεκτονική του κατασκευή, η διακόσμησή του, η διαμόρφωση των χώρων αποτελούν βάση που θα οικοδομηθεί η προσωπικότητα των μαθητών μας (Άνθης, 2007).

Εννοιολογικοί Ορισμοί

Ως «σχολικός χώρος» ορίζεται το σύνολο της υλικοτεχνικής υποδομής μέσα στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο και περιλαμβάνει: οικόπεδο, κτίρια, έπιπλα, τους επιμέρους χώρους για διδασκαλία και βοηθητική χρήση καθώς και λοιπά κινητά αντικείμενα εξοπλισμού. Το σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον περιλαμβάνει δύο υποσυστήματα, το διδακτήριο και την σχολική αυλή (Beynon, 1997. Γερμανός, 2002).

Ο όρος «υλικοτεχνική υποδομή», αναφέρεται στο υλικό τμήμα και τις τεχνικές κατασκευαστικές εφαρμογές του εκπαιδευτικού συστήματος και περιορίζει τον όρο στο στενό πλαίσιο των τεχνικών εφαρμογών (Γκιζέλη κ.α. 2007). Σωστότερα η σχολική υλικοτεχνική υποδομή θα πρέπει να αναφέρεται ως ευρύτερο «κατασκευασμένο σχολικό περιβάλλον» όρο τον οποίο θα υιοθετήσουμε και εμείς στην παρούσα εργασία.

Η «λειτουργικότητα» αναφέρεται στην αρχιτεκτονική και την επάρκεια του δομημένου περιβάλλοντος και εκτιμάται εάν οι εσωτερικοί χώροι θεωρούνται επαρκείς με κριτήριο τόσο την αποτελεσματική υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων όσο και την εξυπηρέτηση των καθημερινών αναγκών διαβίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών (Σταμάτης, 2006).

«Ασφάλεια» είναι το αίσθημα σιγουριάς που εξασφαλίζει το σχολείο το οποίο παρέχει προστασία σε μαθητές και καθηγητές, από διάφορα κρούσματα βίας, από ζημιές ή καταστροφές στο σχολικό κτίριο, λόγω κατάληψης, εγκατάλειψης κ.λ.π. (Μπαμπινιώτης, 2006).

Η «αρχιτεκτονική – αισθητική» αναφέρεται στα αρχιτεκτονικά στοιχεία που αναδεικνύουν την καλαισθησία του σχολείου εσωτερικά και εξωτερικά. Η αισθητική του σχολικού περιβάλλοντος είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα του ερεθίσματος του χώρου, το οποίο πρέπει να είναι πλούσιο και ποικίλο (Γερμανός 2006).

Ως «υγεία» σύμφωνα με τον WHO (Παγκόσμιο Οργανισμός Υγείας), νοείται μια κατάσταση εσωτερικής ισορροπίας ενός οργανισμού, ο οποίος δέχεται συνεχώς την επίδραση εξωτερικών ερεθισμάτων, στην οποία κατάσταση επιτυγχάνεται ή προσεγγίζεται το βέλτιστο της ατομικής απόδοσης. Η έννοια συμπεριλαμβάνει τη σωματική, την ψυχική και πνευματική υγεία (Παναγιωτόπουλος, 2002)

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» σχετίζεται άμεσα με την έννοια του κοινωνικού ανθρώπου και έχει σχέση με την οργάνωση της ανθρώπινης κοινωνίας και τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία μιας συνεχούς και δυναμικής αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνίας, είναι η διαδικασία εκείνη με την οποία τα άτομα ως μέλη μιας κοινωνίας μαθαίνουν τις κοινωνικές αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες της συγκεκριμένης κοινωνίας, είναι ο τρόπος με τον οποίον το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία του κι εντάσσεται στην κουλτούρα του. Μέσω της κοινωνικοποίησης, το κάθε άτομο αποκτά την κοινωνική κληρονομιά που του μεταβιβάζεται (Τσαούση, 2006).

Σχολικό δομημένο περιβάλλον

Συνειρμικά, το σχολικό κτίριο, ταυτίζεται με το σκοπό της εκπαίδευσης, τις διαδικασίες αγωγής και τα περιεχόμενα της μάθησης. Αποτελεί το χώρο στον οποίο συμβιούν καθημερινά μαθητές και μαθήτριες, παιδιά διαφόρων ηλικιών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Αποτελεί χώρο παροχής γνώσης και αγωγής, χώρο απόκτησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, χώρο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, χώρο διεξαγωγής παιχνιδιού και υλοποίησης δηλώσεων, εργαστήριο προετοιμασίας για τη ζωή. Όμως, η εκάστοτε ηγεσία, η οποία είναι υπεύθυνη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, φαίνεται ότι δεν αποδίδει την πρέπουσα σημασία στους χώρους διαβίωσης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκεί που πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή στις εγκαταστάσεις των διδακτηρίων και δίνει μεγαλύτερη σημασία στους στόχους και στις διαδικασίες της

εκπαίδευσης, στην έκδοση διδακτικών βιβλίων, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας κυρίως στην παροχή γνώσεων.

Άλλωστε, πολλοί είναι και εκείνοι που πιστεύουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, κατασκευάζεται και συντηρείται εύκολα αρκεί να υπάρχουν τα απαιτούμενα κονδύλια. Αποτέλεσμα της άποψης αυτής είναι ότι οι μέχρι τώρα ερευνητικές προσεγγίσεις τις περισσότερες φορές είναι διαγνωστικές μελέτες ποσοτικών καταγραφών για την άμεση υποτίθεται βελτίωση σχολικών χώρων. Εξάλλου και τα όργανα που έχουν στην ευθύνη τους τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης σπάνια συμπεριλαμβάνουν σ' αυτόν κτιριολογικά, περιβαλλοντικά και αισθητικά ζητήματα και ακόμα σπανιότερα προσβλέπουν σε μια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, αρχιτεκτόνων και σχεδιαστών του σχολικού χώρου (Γκιζέλη κ.α.2006).

Με την παρούσα διερεύνηση λοιπόν δεν επιδιώκουμε μία ακόμη καταγραφή ποσοτικών ελλείψεων αλλά αποσκοπούμε στη διερεύνηση της «ελλειμματικής σχέσης» ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την οργάνωση του σχολικού δομημένου χώρου. Η άποψή μας είναι ότι η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος δεν επηρεάζεται μόνο από τις ελλείψεις σε αίθουσες που υπάρχουν πάντα, αλλά εντοπίζεται και σε άλλα σημεία τα οποία θα επιδιώξουμε να διερευνήσουμε και συγκεκριμένα από τις σχέσεις τους με εκείνα τα στοιχεία του χώρου που ακυρώνουν ή αναδεικνύουν τους βαθύτερους εκπαιδευτικούς στόχους, τις προσδοκίες και τις αξίες που επηρεάζουν τη ζητούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση.

Οι σχετικές μελέτες που επικεντρώνονται ρητά στο σχολικό περιβάλλον και την επίδρασή του στην εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγονται στη χώρα μας είναι ελάχιστες. Η εμπειρία από το τμήμα ερευνών του Π.Ι. δείχνει ότι ο αριθμός τους είναι εξαιρετικά περιορισμένος σε σχέση με άλλες έρευνες άλλων εκπαιδευτικών αντικειμένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006).

Να επισημάνουμε ότι το αντικείμενο της έρευνάς μας συνολικά είναι πολύ ευρύ, καθώς θα μπορούσε να συμπεριλάβει ένα πλήθος πεδίων που επιδρούν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι βασικοί ερευνητικοί άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθούμε εμείς είναι:

1. Αν ο σχολικός χώρος, ως λειτουργία και ως αισθητική εκφράζει το εκπαιδευτικό σύστημα, αν ευνοεί αρχές, όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία και η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, αν συμβάλει στην αίσθηση ασφάλειας του μαθητή και του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο του, αν βοηθάει στις επιθυμητές εξωσχολικές εκδηλώσεις κ.λ.π.

2. Αν και πόσο στο υπάρχον σχολικό κτίριο και στον ευρύτερο σχολικό χώρο συντελείται ικανοποιητικά η κοινωνικοποίηση των μαθητών, αν αναπτύσσονται οι συμμετοχικές μαθητικές διαδικασίες, αν ευνοούνται οι πολυπολιτισμικές συναναστροφές, αν γενικά δημιουργείται θετικό ενεργό «σχολικό κλίμα».

Θεωρητικό Πλαίσιο

Από το θεωρητικό πλαίσιο φαίνεται ότι υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών και οι οποίοι έχουν σχέση με τις επιρροές που ασκεί το σχολικό δομημένο περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί είναι η υλικοτεχνική υποδομή, η λειτουργικότητα, η ασφάλεια και η αισθητική του σχολείου.

Το σχολείο είναι το μέσο που ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών για μάθηση και για ανάπτυξη θετικών στάσεων έναντι των σχολικών μαθημάτων, των αξιών της κοινωνίας και γενικότερα της πολιτείας (Parson, 2003).

Η διατιθέμενη υλικοτεχνική υποδομή διαδραματίζει ασφαλώς κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη των στόχων αυτών. Η υλικοτεχνική υποδομή, και όλα όσα αυτή υποδηλώνει, αναγνωρίστηκε ως ακρογωνιαίος λίθος των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεμέλιο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σχολικής καθημερινότητας κυρίως κατά την εποχή μετά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο. Από τότε άρχισε να θεωρείται ότι εντάσσεται στις σημαντικές παραμέτρους του σχολείου εν γένει, των οποίων την ποιότητα κάθε φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμματισμού οφείλει να μελετά, να αξιολογεί και, φυσικά, να βελτιώνει (Γκιζελή, κ.α., 2006).

Η αισθητική του χώρου δείχνει αντιλήψεις για το ωραίο, το άσχημο, το δημιουργικό. Τα συναισθήματα, τα όνειρα, οι φαντασιώσεις κτίζονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μέσα στο χώρο και στη δυναμική που αναπτύσσει αυτός. Η επίδραση της αισθητικής ποιότητας του σχολείου σχετίζεται με την ανθρώπινη απόδοση (Teylor and Gousie, 1998. Edwardw, 1991. Phillips, 1997 κ.α.).

Η έννοια λειτουργικότητα αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση που αναφερόμαστε στην εκπαίδευση. Ασφαλή και μεγάλα κτίρια, ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, επιλεγμένος εξοπλισμός, καλός φωτισμός, άνετοι χώροι άθλησης, προκαλούν ευεξία και όρεξη για μάθηση στους μαθητές. Λειτουργούν δε ευεργετικά στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην προσφορά της εργασίας τους και στην αποτελεσματικότητα του έργου τους, που για πολλούς θεωρείται λειτούργημα με ιδιαίτερη σημασία (Δημητρόπουλος, 1998). Κάθε σύγχρονο διδακτήριο πρέπει να πληροί εκτός από την επάρκεια εξειδικευμένων και κατάλληλων χώρων και το κριτήριο της ασφάλειας του προσωπικού και των παιδιών κάθε ηλικίας (Παπανικολάου, 1999. Click, 2005 κ.ά.).

Σχολικός κατασκευασμένος χώρος και εκπαιδευτική διαδικασία

Η έννοια χώρος οργανώνεται γύρω από δύο κατηγορίες παραγόντων:

- Τα δεδομένα του υλικού περιβάλλοντος, κτήρια, έπιπλα, παιδαγωγικό υλικό, υπαίθριος χώρος.
- Τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος, οι μορφές συμπεριφοράς και η αισθητική, που προωθεί η οργάνωση του χώρου.

Η διαμόρφωση ενός ευέλικτου χώρου στο σημερινό σχολείο εκφράζεται και μέσα από την υλική δομή του, κυρίως στα παρακάτω επίπεδα:
α) στην οργάνωση των εσωτερικών χώρων, με την προσαρμογή του χώρου στα μέτρα του παιδιού, κάνοντας έτσι το χώρο εύχρηστο, άνετο και ασφαλή και

β) στη σχέση των εσωτερικών με τους υπαίθριους χώρους, όπου οι σχολικές δραστηριότητες δεν περιορίζονται στο διδακτήριο, αλλά συνδέονται ευρύτερα με τον περίγυρό του, το εξωσχολικό υλικό και το κοινωνικό περιβάλλον (Μπέκα, Σαμαράς, 2008) .

Προκειμένου να αντιληφθεί κανείς την ιδιαίτερη σημασία του σχολικού χώρου για την αγωγή και τη μάθηση δεν έχει παρά να προσφύγει στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η αρχιτεκτονική των σχολικών χώρων έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αρχιτεκτονική διάταξη, εσωτερική και εξωτερική και ο προσανατολισμός των σχολικών χώρων, κτιρίου, αιθουσών, εργαστηρίων, αύλειου χώρου ακόμη και η τοποθέτηση των επίπλων αποπνέει το δικό της ψυχολογικό κλίμα (Γερμανός 2006).

Πορίσματα ερευνών κάνουν λόγο για τη διδακτική, την ψυχολογική, την κοινωνική και την παιδαγωγική αξία του χώρου (Συγκολλίτου, κ.α., 1997). Ο χώρος χαρακτηρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων (Fleet & Robertson, 1998. Earthman, 1998. Maxwell, 1999), ως ένα πολιτιστικό μνημείο αναφοράς της τοπικής κοινωνίας (Horne, 1998. McGregor, 2004), ως αφετηρία για την κοινωνική και προσωπική ζωή που παρέχει ανεκτίμητα βιώματα και εμπειρίες (Earthan & Lemasters, 1998. Butin, 2000).

Η συμβολή του σχολικού δομημένου χώρου στη μάθηση

Ο σχολικός χώρος, ως περιβάλλον μάθησης, μπορεί να καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική και ευχάριστη. Η επίδραση του δομημένου σχολικού περιβάλλοντος στην μάθηση και στη συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί από επιστήμονες διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως παιδαγωγούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς ψυχολόγους, αρχιτέκτονες, εκπαιδευτικούς. Σχεδόν όλοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο χώρος αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο και ότι η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Σταμάτης, 2006*)*.

Ορισμένες έρευνες εστιάζουν στην επίδραση του υλικού περιβάλλοντος στη μάθηση και στη διδασκαλία. Οι Taylor & Gousie (1988) πιστεύουν ότι προκειμένου να βελτιωθεί η μάθηση, το σχολικό δομημένο περιβάλλον πρέπει να παρέχει ερεθίσματα, ποικιλία δραστηριοτήτων και να καλύπτει τις ανθρώπινες ανάγκες. Στην πλειοψηφία τους οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μάθησης,

διδασκαλίας και υλικού περιβάλλοντος (Moore & Warner, 1998. Earthman 2004 κ.ά.). Ο σχολικός χώρος είναι ένα «παιδαγωγικό εργαλείο» το οποίο, με κατάλληλη αξιοποίηση, μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στη μάθηση (Γερμανός, 1993. Lackney, 1996 κ.ά.). Η καταλληλόλητα των κτιριακών υποδομών αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση αποτελεσματικής λειτουργίας κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία αντανακλά σε όλα τα επίπεδα και πρωτίστως, στην παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο σχολικός χώρος συνδέεται στενότερα με τη διδακτική και την επιτέλεση εκπαιδευτικού έργου (Ζεπάτου, Σπυρέλης 2006)

Η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου, η διαρρύθμιση και διακόσμηση των σχολικών αιθουσών και ο αύλειος χώρος, εκπέμπουν ψυχοδυναμική ενέργεια, προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση και επηρεάζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα, όπου αυτή συντελείται. Οι πληθωρικές τάξεις, ο ανεπαρκής φωτισμός και θέρμανση, τα στενόχωρα θρανία, η έλλειψη ηχομόνωσης, μπορεί να δημιουργήσουν εκνευρισμό και κόπωση στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και να δυσχεράνουν το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πυργιωτάκη, Αλπέντζου, 2001. Συγκολλίτου, 1997).

Εάν, λοιπόν, ένα σχολείο έχει προσεγμένους χώρους, τότε η μαθητική ζωή βελτιώνεται και οι επιδόσεις αυξάνονται (Συγκολλίτου, 1997. Earthman & Lemasters, 1998. Ο Higgins et al., (2004) επίσης αναφέρουν ότι ένας προσεγμένος σχολικός χώρος δημιουργεί θετική στάση στους μαθητές, μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα, αυξάνει την επίδοσή τους και παράλληλα, επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού.

Σύμφωνα με έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι «συνθλιπτικές» συνθήκες στην αίθουσα διδασκαλίας δημιουργούν μακροχρόνια προβλήματα (Γκιζέλη κ.α. 2007). Ο McGregor, (2004) αναφέρει επίσης ότι ένα προσεγμένο εργασιακό περιβάλλον έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς, γιατί ενισχύει την ικανότητά τους να εργάζονται αποτελεσματικά και κατά συνέπεια, η διδασκαλία τους είναι περισσότερο αποδοτική.

Λειτουργικότητα, αισθητική και ασφάλεια ευρύτερου σχολικού χώρου και κοινωνικοποίηση των μαθητών

Οι αίθουσες διδασκαλίας αποτελούν το κεντρικό στοιχείο γύρω από το οποίο διαπλέκεται το πρόγραμμα και η ζωή των μαθητών. Για το Sanoff et al. (2004), το υλικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης είναι ο «δεύτερος εκπαιδευτικός» καθώς ο χώρος έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει σχέσεις μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, να δημιουργεί αλλαγές στη συμπεριφορά, να υποβοηθά επιλογές και δραστηριότητες και να υποστηρίζει μια δυναμική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Hathaway, 1988).

Επαρκείς σε τετραγωνικά, αίθουσες διδασκαλίας οι οποίες μπορούν να στεγάζουν τον απαραίτητο διδακτικό εξοπλισμό διασφαλίζοντας παράλληλα την κίνηση και τη διαπροσωπική επικοινωνία μέσα στην τάξη, εργαστήρια, χώροι εκδηλώσεων, γραφεία

διδασκόντων, βοηθητικοί χώροι, χώροι διαλείμματος εσωτερικοί και εξωτερικοί, γήπεδα, χώροι ψυχαγωγίας και δημιουργικού παιχνιδιού, πρασιές κ.ά. αποτελούν το μίνιμουμ των προδιαγραφών ενός σύγχρονου, ασφαλούς και λειτουργικού διδακτηρίου, το οποίο πρέπει να χαρακτηρίζεται από φιλικότητα προς τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τα λοιπά πρόσωπα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Sanoff, 1994. Brubaker, 1998 κ.ά.). Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς σε τομείς όπως η υγεία, η εργασία, η επίδοση, τα συναισθήματα και επιδρά, επίσης, στην ακαδημαϊκή και στην κοινωνική επιτυχία των μαθητών. Το ύφος, επίσης, που εμφανίζουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών εξαρτάται, εν μέρει και από το σχολικό περιβάλλον (Σταμάτης, 2005).

Προβλήματα αισθητικής δημιουργούνται επίσης και από την έλλειψη «χαρακτήρα» στην αρχιτεκτονική των σχολείων. Είναι τόσο έντονη η έλλειψη αυτή στα Ελληνικά σχολεία, ώστε, βλέποντας κανείς ένα σχολικό κτίριο από μακριά, μπορεί εύκολα να ξεγελασθεί και να νομίσει ότι είναι κτίριο της νομαρχίας ή άλλο δημόσιο κτίριο. Επιπλέον, η αισθητική των σχολικών κτιρίων δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών. Είναι πολύ δύσκολο για κάποιον που βλέπει ένα διδακτήριο να αντιληφθεί αν πρόκειται για δημοτικό, γυμνάσιο ή λύκειο. Είναι ανάγκη, λοιπόν, σήμερα η αισθητική του σχολικού χώρου να επαναπροσδιορισθεί με τρόπους που να ενσωματώνουν σύγχρονες αρχιτεκτονικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις και τη γενικότερη αντιληπτική οργάνωση του χώρου, να λαμβάνουν υπόψη τους την ηλικία των μαθητών και να δίνουν μια ζεστή και φιλική εικόνα της εκπαίδευσης (Μπέκα, Σαμαράς, 2008).

Εξάλλου, κάθε σύγχρονο διδακτήριο πρέπει να πληροί εκτός από την επάρκεια εξειδικευμένων και κατάλληλων χώρων και το κριτήριο της ασφάλειας του προσωπικού και των παιδιών κάθε ηλικίας (Παπανικολάου, 1999. Click, 2005. κ.ά.). Οι διάδρομοι, οι βοηθητικοί χώροι και τα εργαστήρια, οι τζαμαρίες, τα κάγκελα, τα μέσα διδασκαλίας, πυρόσβεσης, πρώτων βοηθειών, οι έξοδοι κινδύνου και οι προσβάσεις (ράμπες, σκάλες, ανελκυστήρες) πρέπει να εμφανίζουν πιστοποιημένα ύψιστο βαθμό ασφάλειας για την πρόληψη ατυχημάτων. Η κατάλληλη οργάνωση των κοινόχρηστων χώρων για τους μαθητές, τα γραφεία των εκπαιδευτικών, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων θεωρούνται απαραίτητοι χώροι για κάθε σύγχρονο σχολείο (Σταμάτης, 2005)

Το μεγαλύτερο μέρος των διαθέσιμων πόρων δαπανάται στην προσπάθεια να δημιουργήσουμε σχολεία που να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση για τους μαθητές. Εντούτοις, αναζητώντας τις πλέον πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις για να κάνουμε την εκπαίδευση πιο αποτελεσματική, παραμελούμε τη θεμελιώδη ανάγκη για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ευπρόσδεκτοι να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται. Είναι κοινά παραδεκτό ότι, εάν ένα σχολείο δεν είναι ασφαλές. Εάν οι ίδιοι οι μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς μέσα στο σχολείο, οι συνέπειες θα είναι εξίσου σοβαρές για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Βανδαλισμοί, αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και συγκρούσεις με άλλους μαθητές συμβαίνουν συχνά όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι

στο σχολικό περιβάλλον. Η παρουσία εξωσχολικών επίσης στους σχολικούς χώρους προξενεί στους μαθητές αβεβαιότητα, σύγχυση και ανασφάλεια. Έχοντας αυτά υπόψη θεωρούμε ότι η δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος είναι μια θεμελιώδης έννοια την οποία όλα τα σχολεία πρέπει να λάβουν υπόψη σε μια προσπάθεια να εκπαιδεύσουν επιτυχώς τα παιδιά όλου του πλανήτη. (Mayer, 2007).

Είναι πλέον δεδομένο ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους χρήστες του, αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών αγωγής (Γερμανός, 1993). Η κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι μία ακόμη σημαντική διαδικασία και ο σχολικός χώρος είναι ένας από τους βασικούς φορείς μέσα στον οποίο συντελείται. Είναι εξίσου σημαντική με την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί εξασφαλίζει την ομαλή ένταξη του κάθε ατόμου στην κοινωνία. Το κάθε άτομο μαθαίνει να συμπεριφέρεται σε κάθε περίπτωση ανάλογα και έτσι διατηρείται η κοινωνική συνοχή και η ομαλή και εύρυθμη λειτουργία κάθε κοινωνίας. Το σχολείο, έχει αναλάβει το ρόλο της διαπαιδαγώγησης, της μεθοδικής και συστηματικής μετάδοσης αξιών, κανόνων, και γενικά όλων των στοιχείων της κυρίαρχης κουλτούρας. Αλλά είναι και ο χώρος όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Τσαούση, 2006).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις έρευνες που έχουν γίνει για την επίδραση του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσουκαλά, 2000. Lang, 2002. Γερμανός, 2003. Sanoff et al., 2004 κ.ά.), διαπιστώνεται ότι έχουν επίδραση στους μαθητές τα υλικά χαρακτηριστικά του σχολείου, δηλαδή το σχήμα και η επιφάνειά του, η επίπλωση, η διαρρύθμιση, η διακόσμηση και η αισθητική, ο εξοπλισμός και το εκπαιδευτικό υλικό, η σκληρότητα των επιφανειών, ο φωτισμός, η ακουστική, η θερμοκρασία και ο εξαερισμός, το χρώμα, ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η παλαιότητα του κτιρίου. Ειδικά για την παλαιότητα του κτιρίου, που χαρακτηρίζει τα σχολικά κτίρια στην Ελλάδα, είναι σημαντική η άποψη του Earthman (1998) ότι δηλαδή μπορεί ένα νεόκτιστο σχολείο να έχει καλύτερες εγκαταστάσεις θέρμανσης, φωτισμού, ακουστικής και άλλων τεχνητών περιβαλλοντικών παραγόντων, αλλά ένα παλιό κτίριο είναι εξίσου αποτελεσματικό, όταν συντηρείται σωστά και όταν οι χώροι του είναι προσεγμένοι. «Η έρευνα έχει δείξει ότι η κατάσταση του σχολικού κτιρίου οπωσδήποτε επηρεάζει τη μαθητική επίδοση και συμπεριφορά και ότι υπάρχουν στοιχεία του σχεδιασμού της μονάδας για το οποία γίνεται αντιληπτό ότι βελτιώνουν το μαθησιακό κλίμα» (Maiden & Foreman 1998)

Με άλλα λόγια, ένα σχολικό περιβάλλον δομημένο σωστά, μεταδίδει ορθές πληροφορίες και ευνοεί την ανάπτυξη μάθησης και ευαισθησίας. Το σχολείο είναι φορέας μετάδοσης γνώσης και εμπειρίας, αλλά και διαμόρφωσης της κρίσης και της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Γι' αυτό το λόγο, το σχολείο πρέπει να παραμείνει καταφύγιο, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να δουλεύει για το δικό του στόχο: να

μετατρέψει το κτίσμα σε έναν υγιή χώρο, όπου θα μπορεί να ωριμάσει η προσωπικότητα όλων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Beynon, J. (1997). Physical facilities for education: what planners need to know. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Butin, Dan (2000). *Classrooms*. National Clearinghouse of Educational Facilities. Washington.

Earthman, Glen I. (1998). The Impact of School Building Condition and Student Achievement, and Behavior. *Paper presented at the International Conference, The Appraisal of Education Investment, Luxembourg*.

Earthman, Glen I. & Lemasters, Linda (1998). Where Children Learn: A Discussion of How a Facility Affects Learning. *Paper presented at the annual meeting of Virginia Educational Facility Planners*.

Earthman, Glen I. (2004). *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland, Baltimore.

Horne, Sandra Christine (1998). *Shared Visions? Architects and Teachers Perceptions on the Design of Classroom Environments*. Loughborough University, Design Education Research Group, Leicestershire, United Kingdom.

Lang, Dale Christopher (2002). *Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character*. Dissertation. University of Washington. Seattle.

Mayer, J. (2004). *Welcoming and retention of students*. Mayer's memo,16, 8.

McGregor, Jane (2004). Space and Schools. *Forum, 46(1)*, 13-18.

Sanoff, H. (1994). *School design.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Sanoff, Henry - Pasalar, Colan & Hashas, Mine (2004). *School Building Assessment Methods*. School of Architecture, College of Design, North Carolina State University.

Taylor, Anne & Gousie, Gene (1988). The ecology of Learning Environments for Children. *Educational Facility Planner Journal, 26(4)*, 23-27.

Click, M. P. (2005). Dioikisi Monadon proscholikis kai Scholikis Agogis (Epim. A. Athanasoula-Peppa). Athina: Ellin.

Ελληνική

Anthis, Ch. (2007) Anaptyxi kai Protypopoiisi Deikton kai Kritirion gia tin Apotyposi tou Ekpaideftikou Systimatos. Panellinio Synedrio Scholikes Ypodomes – Poiotita Ekpaideftikou Ergou kai Ekpaideftiki Politiki Athina: Kentro Ekpaideftikis erevnas

Germanos, Dimitris (1993). Choros kai Diadikasies Agogis. I Paidagogiki Poiotita tou chorou. Athina. Ekdoseis Gutenberg.

Germanos, D. (2002). Oi toichoi tis gnosis. Scholikos choros kai ekpaidefsi. Athina: Gutenberg

Germanos, D. (2003). Oi toichoi tis gnosis. Scholikos choros kai ekpaidefsi. Athina: Gutenberg.

Germanos, D. (2006). Allages sto choro tis taxis kai anavathmisi tou ekpaideftikou perivallontos)

Gkizeli, V. Angelakis, G. Iatrou, K. Makridis, G. Tsalma, M. (2007) Ylikotechniki Ypodomi. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 13(13) 99 - 112

Dimitropoulos E.G (1998) Oi Ekpaideftikoi kai to Epangelma tous. Symvoli stin Anaptyxi mias Epangelmatikis Psychologias tou 'Ellina ekpaidefti Athina: Grigori

Zepatou, V. Spyrellis, N. (2007) Perivallontikes Synthikes sto Scholiko Choro – Antilipseis kai Staseis Diefthynton Scholikon Monadon. Praktika 5ou Panelliniou Synedriou Didaktiki Fysikon Epistimon kai Nees Technologies stin Ekpaidefsi (t. v' ss. 928 – 936) Ioannina: Panepistimio Ioanninon

Beka, A. Samaras, I. (2008) Choroi Drasis kai Tropoi Paidagogikis Paremvasis Technologies stin ekpaidefsi – Praktika 5ou Panelliniou Synedriou, (Tefchos B΄ ss. 889 – 896)

Pyrgiotaki, I. / Alpentzou, O. (2001) O scholikos choros kai i paidagogiki tou diastasi. sto I. Pyrgiotaki (epim.), Oloimero Scholeio (ss. 137 -143). Athina: Y.P.E.P.Th.

Solomonidou, Ch. (2006). Nees taseis stin ekpaideftiki technologia. Epoikodomitismos kai sygchrona perivallonta mathisis. Athina: Metaichmio.

Stamatis, P. I. (2005). Paidagogiki Mi Lektiki Epikoinonia. O rolos tis aptikis symperiforas stin proscholiki kai protoscholiki ekpaidefsi. Athina: Atrapos.

Sygkollitou, E. (1997) Perivallontiki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata.

Tsoukala, K. (2000). Architektoniki paidi kai agogi. Thessaloniki: Paratiritis.

Tsoukala, K. (2000). Taseis sti Scholiki Architektoniki. Thessaloniki: Paratiritis.

Από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Δημοτικό: Μικροδιδασκαλία στη Γλώσσα

Μπαλιάμης Παναγιώτης, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ
Σταματόπουλος Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed στην Ηθική Φιλοσοφία, ΠΑ.ΠΕΛ.
Ξουλεή Ασημίνα, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed στην Ηθική Φιλοσοφία, ΠΑ.ΠΕΛ
Σταματοπούλου Μαρία, Φιλόλογος, Μ.Α. στη Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Α.Π.ΚΥ.

Περίληψη

Το άρθρο αυτό περιγράφει ένα σχέδιο μικροδιδασκαλίας στο αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού. Το θέμα της μικροδιδασκαλίας αφορά στην περιγραφή προσώπων. Η μικροδιδασκαλία αυτή σχεδιάστηκε για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το αξιοσημείωτο είναι ότι αυτή η μικροδιδασκαλία αυτή χρησιμοποιήθηκε και σε μαθητές δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, αποδεικνύοντας στην πράξη πως τα όρια Ανδραγωγικής - Παιδαγωγικής είναι δυσδιάκριτα, μιας και το ζητούμενο των Προγραμμάτων Σπουδών στη διδασκαλία της Γλώσσας προσανατολίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης. Τέλος, δύναται να χρησιμοποιηθεί και σε μαθητές της Α΄ τάξης γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας, όπου προβλέπεται η διδασκαλία περιγραφικών κειμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: μικροδιδασκαλία, νεοελληνική γλώσσα, περιγραφή προσώπου.

From Second Chance Schools to Primary School: Microteaching in Language

Baliamis Panagiotis, Stamatopoulos Dimitrios, Xoulei Asimina, Stamatopoulou Maria

Abstracts

This article describes a microteaching project in the subject of linguistic literacy. The subject of the micro-teaching concerns the description of persons. This microteaching was designed for Second Chance Schools according to the principles of Adult Education. The remarkable thing is that this micro-teaching was also used for primary school students in the Language course, proving in practice that the boundaries of Andragogy-Pedagogy are indiscernible, since the aim of the Study Programs in the teaching of Language is oriented towards the principles of experiential learning. Finally, it can also be used for 1st grade high school students in the context of the Language Teaching course, where the teaching of descriptive texts is provided.

Key-Words: microteaching, modern Greek language, description of people

Εισαγωγή

Με τη θεωρητική προσέγγιση της Ανδραγωγικής ασχολήθηκε ο Knowles, ο όποιος κατ' ουσία ισχυρίστηκε ότι οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα παιδιά διαφοροποιώντας έτσι την Εκπαίδευση Ενηλίκων από την εκπαίδευση ανηλίκων (Κόκκος, 2005). Σκοπός του παρόντος δεν είναι να καταδείξει πόσο μεγάλες είναι οι διαφορές Παιδαγωγικής και Ανδραγωγικής ή τις ομοιότητές τους, αλλά να παρουσιάσει μια μικροδιδασκαλία που σχεδιάστηκε για ενήλικες, η οποία εφαρμόστηκε και σε μία τάξη δημοτικού. Σαφώς, οι ενήλικες διαφέρουν από τα παιδιά και στον σχεδιασμό μιας μικροδιδασκαλίας οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, δηλαδή ότι έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι και να αυτοκαθορίζονται, ότι διαθέτουν ένα απόθεμα εμπειριών πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των παιδιών, ότι θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά και επίκεντρο της μάθησή τους είναι το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων, καθώς τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης είναι τα εσωτερικά π.χ. ανάγκη για αυτοεκτίμηση, για ικανοποίηση από την εργασία, κ.λπ. (Κόκκος, 2008). Κατά την υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας στο δημοτικό, διαφοροποιήθηκαν οι χειρισμοί του εκπαιδευτικού και κατά το υπόλοιπο της 45λεπτης διδακτικής ώρας, ο δάσκαλος δίδαξε την κλίση επιθέτων ακολουθώντας το μορφοκρατικό πρότυπο διδασκαλίας της γραμματικής (Ι.Ε.Π., 2021).

Αναλυτική περιγραφή της μικροδιδασκαλίας

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μέρος της διδακτικής ενότητας του γλωσσικού γραμματισμού και θέμα της είναι η περιγραφή προσώπων/ανθρώπων. Η συγκεκριμένη μικροδιδασκαλία αφορά σε μία ομάδα 15 εκπαιδευόμενων που φοιτά στον Β΄ Κύκλο Σπουδών. Είναι ανομοιογενής: άνδρες - γυναίκες, άνεργοι - εργαζόμενοι, διαφόρων ηλικιών από 19-42 ετών. Στην ομάδα υπάρχουν και άτομα διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Το νεαρό της ηλικίας των μελών της ομάδας και το γεγονός ότι πολλά μέλη της ομάδας έχουν μικρά παιδιά δικαιολογεί το υλικό που επιλέχθηκε. Η διάρκεια της μικροδιδασκαλίας είναι 20 λεπτά και δομείται από 6 βασικά στάδια κι έτσι παρουσιάζεται στη συνέχεια. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η εμπλουτισμένη εισήγηση, στη σύνδεση με τα προηγούμενα και τα επόμενα και στη διατύπωση των στόχων, η εργασία σε ομάδες ως δραστηριότητα διερεύνησης με στόχο την κατανόηση των στοιχείων που αφορούν την περιγραφή και για να επιτευχθεί η πλήρης ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, αλληλεπίδραση και καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και ερωτήσεις- απαντήσεις, στο σημείο που αφορά στην πορεία της περιγραφής, αφού αποτελεί έναν τρόπο ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999). Τα μέσα και τα υλικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας είναι ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολέας και Φύλλα Εργασίας.

Στόχοι μικροδιδασκαλίας

Ο καθορισμός των στόχων είναι πολύ σημαντικός, γιατί οι στόχοι είναι αυτοί που καθορίζουν το μαθησιακό υλικό, τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τις δραστηριότητες, τα εργαλεία και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν και εν τέλει καθορίζουν και την αξιολόγηση (Mager, 1980). Στη μικροδιδασκαλία, οι στόχοι αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γι' αυτό οι στόχοι είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ώστε να γίνουν κατανοητοί από τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους από την αρχή της διδασκαλίας, αφού οι στόχοι σχετίζονται με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, των οποίων ο έλεγχος και η μέτρησή τους αφορούν στην αξιολόγηση (Γιαννακοπούλου, 2003).

Γνώσεις: Με την ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας οι συμμετέχοντες θα μπορούν

- να εντοπίζουν τα σημεία περιγραφής ενός προσώπου μέσα σε ένα κείμενο
- να ταξινομούν τα κείμενα περιγραφής ενός προσώπου ανάλογα με τη χρήση τους
- να προσδιορίζουν περιγραφικά επίθετα
- να αναγνωρίζουν την πορεία περιγραφής ενός προσώπου

Ικανότητες: Με την ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση

- να παρουσιάζουν πρόσωπα περιγράφοντάς τα
- να επαληθεύουν αν η περιγραφή τους είναι ακριβής

Στάσεις: Με την ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας οι συμμετέχοντες θα προτίθενται

- να παροτρυνθούν, ώστε να αρχίσουν να παράγουν περιγραφικό λόγο, αποβάλλοντας τυχόν δισταγμούς τους.

Πορεία της μικροδιδασκαλίας

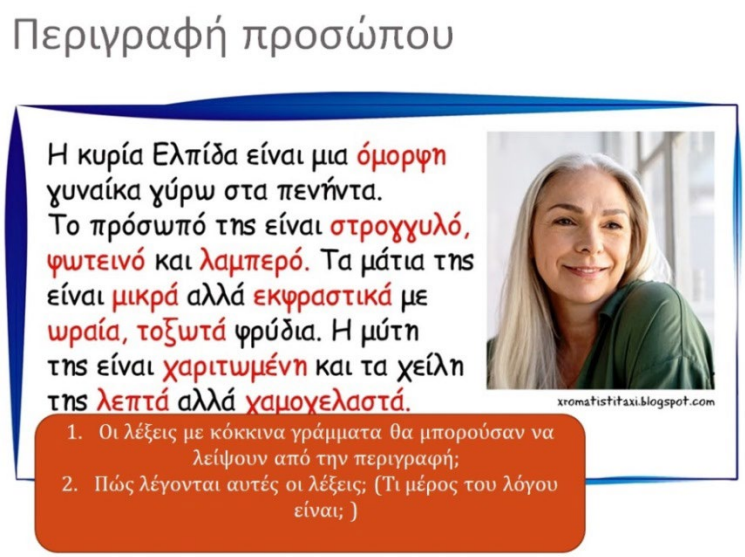
1.Σύνδεση με τα προηγούμενα και στόχοι μικροδιδασκαλίας (1΄)

Ο εκπαιδευτής καλωσορίζει τους εκπαιδευόμενους και κάνει μια σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα. Υπενθυμίζει ότι στην προηγούμενη συνάντηση ασχολήθηκαν με την περιγραφή ενός τόπου και στη σημερινή συνάντηση θα ασχοληθούν με την περιγραφή ενός προσώπου/ανθρώπου. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για τους εκπαιδευτικούς στόχους της συγκεκριμένης συνάντησης.

2. Ο τρόπος περιγραφής ενός προσώπου (3΄)

Αφού γίνει η παρουσίαση των εκπαιδευτικών στόχων, ο εκπαιδευτής παρουσιάζει στον προβολέα ένα περιγραφικό κείμενο (Εικόνα 1) και με την τεχνική των ερωτήσεων ο εκπαιδευτής προσπαθεί να κάνει τους εκπαιδευόμενους να διακρίνουν τα

χαρακτηριστικά της περιγραφής τονίζοντας τη χρήση επιθέτων.



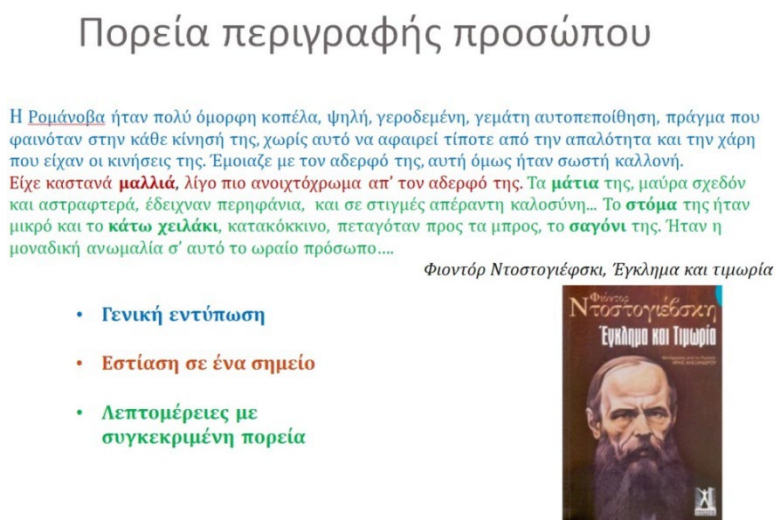
Εικόνα 1

3. Εντοπισμός περιγραφής σε κείμενα, λεξιλόγιο περιγραφής (6΄)

Το επόμενο στάδιο είναι μια ομαδοσυνεργατική άσκηση. Ο εκπαιδευτής χωρίζει τους καταρτιζόμενους σε τρεις ομάδες των 5 ατόμων και τους ενημερώνει για το τι πρέπει να κάνουν. Η κάθε ομάδα καλείται να θέσει ένα όνομα στην ομάδα και να ορίσει έναν εκπρόσωπο. Στο σημείο αυτό, στην κάθε ομάδα μοιράζεται ένα Φύλλο Εργασίας (1) με 3 ασκήσεις, κοινό για όλες τις ομάδες. Με την πρώτη άσκηση οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να υπογραμμίσουν σε 4 κείμενα τα σημεία περιγραφής, ώστε να εξασκηθούν στη διάκριση της περιγραφής από την αφήγηση. Στη δεύτερη άσκηση καλούνται να συμπληρώσουν έναν πίνακα με το πού μπορούν να συναντήσουν αυτά τα περιγραφικά κείμενα, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τη χρήση της περιγραφής στην καθημερινότητά τους Με την τρίτη άσκηση οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συλλέξουν λεξιλόγιο από τα κείμενα που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν στην περιγραφή ενός προσώπου, εστιάζοντας στα επίθετα. Τέλος, στην ολομέλεια κάθε ομάδα παρουσιάζει από μία άσκηση. Αφού ακουστούν οι απαντήσεις των ασκήσεων, ο εκπαιδευτής κάνει μια σύνθεση όλων των παραπάνω.

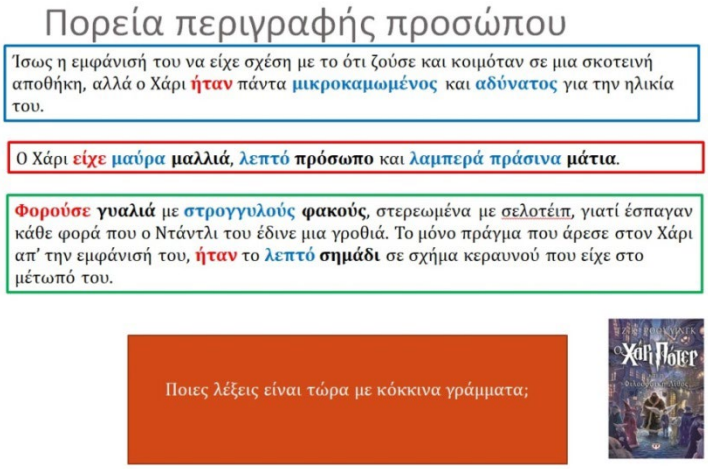
4. Πορεία περιγραφής (3΄)

Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει στον προβολέα ένα άλλο κείμενο περιγραφής προσώπου (Εικόνα 2) και με την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων καλεί τους εκπαιδευόμενους να επισημάνουν την πορεία της περιγραφής (γενική εντύπωση- εστίαση σε ένα σημείο, πορεία από πάνω προς τα κάτω). Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι απόσπασμα από το βιβλίο «Έγκλημα και τιμωρία» του Φ. Ντοστογιέφσκι.



Εικόνα 2

Κατόπιν τους δείχνει στον προβολέα ένα κείμενο περιγραφής ανακατεμένο (Εικόνα 3) και τους ζητάει να το βάλουν στη σωστή σειρά ακολουθώντας την πορεία της περιγραφής. Στη συνέχεια τους επισημαίνει τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στην περιγραφή. Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι απόσπασμα από το βιβλίο «Ο Χάρι Πότερ Και Η Φιλοσοφική Λίθος» της Τζ .Κ. Ρόουλινγκ.



Εικόνα 3

5. Σύνταξη περιγραφικού κειμένου (6΄)

Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και να περιγράψουν μια ηρωίδα του Ντίσνεϊ που εξαφανίστηκε. Τους δίνεται το Φύλλο Εργασίας (2) που περιέχει και το σχετικό λεξιλόγιο της περιγραφής. Μετά το πέρας του χρόνου ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει την περιγραφή και καλεί τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων να μαντέψουν ποιο είναι το πρόσωπο που περιέγραψαν.

6. Σύνοψη και σύνδεση με τα επόμενα (2΄)

Τέλος, ο εκπαιδευτής κάνει μια σύνοψη για όσα ειπώθηκαν στη συνάντηση και ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για το τι θα ακολουθήσει στην επόμενη συνάντηση τους. Τους ευχαριστεί για την ενεργή συμμετοχή τους και τους ενθαρρύνει λέγοντάς τους πως αν εξαφανιστεί, τώρα θα μπορέσουν να τον περιγράψουν, για να βρεθεί.

Επίλογος

Η συγκεκριμένη διδασκαλία υλοποιήθηκε και σε μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού. Επεκτάθηκε όμως και στη διδασκαλία των επιθέτων. Συγκεκριμένα, μετά το 4ο βήμα της μικροδιδασκαλίας, έγινε παρουσίαση των διδασκομένων γραμματικών φαινομένων (κλίση επιθέτων σε -ης και –υς) και εφαρμόστηκαν οι κανόνες σε ασκήσεις κλειστού τύπου συμπλήρωσης κενών. Κατόπιν ακολουθήθηκαν τα επόμενα δύο βήματα 5ο και 6ο της μικροδιδασκαλίας, ώστε να γίνει η μετάβαση από τη γνώση της γραμματικής στη γλωσσική χρήση, αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να εφαρμόσουν τους κανόνες στο πλαίσιο παραγωγής λόγου. Επίσης, δόθηκε εργασία για το σπίτι να περιγράψουν έναν συμμαθητή τους χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερα επίθετα σε –υς και –ης. Παράγοντες που διευκόλυναν στην υλοποίηση της σε διαφορετικές μονάδες εκπαίδευσης ήταν η επιλογή κειμένων από την καθημερινή ζωή, η σαφήνεια της στοχοθεσίας και η ξεκάθαρη δομή της, η οποία δίνει τη δυνατότητα υλοποίησής της και στη Γλωσσική διδασκαλία της Α΄ Γυμνασίου, όπου προβλέπεται η διδασκαλία περιγραφικών κειμένων. Τέλος, ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτή στη μικροδιδασκαλία είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός, δεν είναι να μεταβιβάζει γνώσεις, αλλά να δημιουργεί τις συνθήκες που προωθούν την ενεργητική των εκπαιδευόμενων (Rogers, 1999). Τον ίδιο ρόλο αναλαμβάνει και ο εκπαιδευτικός, καθώς δημιουργεί συνθήκες που διευκολύνουν τη μάθηση (facilitator) καθοδηγώντας τους μαθητές στη μαθησιακή τους διαδικασία (Κόκκος, 2005).

Βιβλιογραφία

Giannakopoulou, E. (2003). *Schediasmos Didaktikis Enotitas.* http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/registered/eap/Schediasmos_Didaktikis_Enotitas_Giannakopoulou.pdf

I.E.P.. (2021). Programmata Spoudon Neoellinikis glossas sto Dimotiko. Athina: I.E.P..

Kokkos, A. (2008). Charaktiristika ton enilikon ekpaidevomenon kai proypotheseis apotelesmatikis mathisis sto *Ekpaideftiko Yliko gia tous Ekpaideftes Theoritikis Katartisis, Tomos 1,* Athina: EKEPIS.

Kokkos, A. (2005). *Methodologia Ekpaidefsis Enilikon, Tom. A΄ Theoritiko plaisio kai proypotheseis mathisis*, Patra: EAP.

Kokkos, A., (1999) Oi ekpaideftikes Technikes sto Vaikousi, D., Valakas, I., Kokkos, A. & Tsimpoukli, A. *Ekpaidefsi Enilikon, Ekpaideftikes Methodoi Omades Ekpaidevomenon, Tom. D΄*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Mager, R. F. (1985*). Didaktikoi stochoi kai didaskalia*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Rogers, A. (1999).*I Ekpaidefsi Enilikon.* Athina: Metaichmio.

Αναφορές από το διαδίκτυο

Εικόνα 1: https://xromatistitaxi.blogspot.com/2020/12/blog-post_59.html#more

Κείμενο 3: Γραμμή ζωής, εξαφανισθέντες https://www.lifelinehellas.gr/category/%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%86%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%82/

Κείμενο 4: Χανιώτικα Νέα, αγγελίες https://www.haniotika-nea.gr/aggelies/

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (1)

ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ: ……

ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ: *1. ……..*

2. ……..

3. ……..

4. ……..

5. ……..

ΕΚΠΡΌΣΩΠΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ: ……

Αφού διαβάσετε τα παρακάτω κείμενα,

1. Να ***υπογραμμίσετε*** *τις φράσει, όπου υπάρχει περιγραφή προσώπου.*

2. Πού θα μπορούσατε να συναντήσετε αυτά κείμενα; Γράψτε ***τον αριθμό του κάθε κειμένου*** *στη στήλη ΚΕΙΜΕΝΑ*

ΧΡΗΣΗ	*ΚΕΙΜΕΝΑ*
σε βιβλία *στην τηλεόραση* *σε σελίδες του διαδικτύου* *σε εφημερίδες*	

3. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με ***ένα επίθετο*** *από τα κείμενα που περιγράφουν.*

	ΕΠΙΘΕΤΑ
Το σώμα (γενική εντύπωση)	
μαλλιά	
μάτια	

μύτη	

Κείμενο 1

Ήταν είκοσι έξι χρονών. Τα μαύρα της μαλλιά τα 'χε κομμένα πολύ κοντά, κι έμοιαζε με αγόρι. Τα μάτια της, τεράστια, πέταγαν σπίθες, πίσω από κάτι ολοστρόγγυλα μεγάλα γυαλιά. Με την ανασηκωμένη της μυτούλα, το ασθενικό της κορμί, η Νικόλ ακτινοβολούσε κέφι και ζωντάνια. Ο πατέρας της ήταν Έλληνας, είχε παντρευτεί Γαλλίδα και ζούσαν στο Παρίσι από χρόνια. Όταν ήταν μικρή, η Νικόλ κάθε καλοκαίρι ερχόταν με τους γονείς της στην Ελλάδα για διακοπές. Είχαν πολλούς φίλους και συγγενείς.

Ζωρζ Σαρρή, «Ο θησαυρός της Βαγίας», Εκδόσεις Πατάκη, σ. 35- 36 (Διασκευή)

Κείμενο 2

Δελτίο Τύπου Αστυνομίας

Γύρω στις 9.20 χθες βράδυ, άγνωστος άντρας, εισήλθε και κινήθηκε εντός του διαμερίσματος 22χρονης και φέρεται να έσπασε ένα γυάλινο ποτήρι με το οποίο επιτέθηκε εναντίον της Η Αστυνομία διενεργεί εξετάσεις για εντοπισμό του υπόπτου, ο οποίος περιγράφεται ως λεπτής σωματικής διάπλασης, ύψους 1.75-1.80μ., ηλικίας 25-30 ετών, μελαχρινός, με κοντά, σγουρά, μαύρα μαλλιά, ελαφρύ μούσι και μια ελιά στο δεξί μάγουλο.

Τις εξετάσεις συνεχίζει το ΤΑΕ Πάφου.

Κείμενο 3

ΑΜΕΣΑ ζητούνται 3 νεαροί άνδρες έως 29 ετών, ψηλοί (1,80 και άνω), γεροδεμένοι, για φύλακες ασφαλείας, για τα Χανιά, με ισχύουσα άδεια και με πιστοποιητικό εμβολιασμού. *Πληρ. Τηλ.* αποστολή βιογραφικών στο email: infog…..r@gmail.com, οι ενδιαφερόμενοι να γράφουν ως θέμα στο email: "φύλακες για Χανιά", τηλ. επικοινωνίας: 28160/….0

Εφημερίδα, Τα Χανιώτικα Νέα

Κείμενο 4



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (2)

ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ:

……

ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ: 1. ……..

2. ……..

3. ……..

4. ……..

5. ……..

ΕΚΠΡΌΣΩΠΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ: ……

Μία από τις ηρωίδες του Ντίσνεϊ ΕΞΑΦΑΝΙΣΤΗΚΕ! Περιγράψτε την στους συνεκπαιδευμένους σας, για να τους βοηθήσετε να βρουν ποια είναι. Με αυτόν τον τρόπο θα καταλάβετε αν η περιγραφή σας είναι ακριβής.



Θα σας βοηθήσουν τα παρακάτω:

Γενική εντύπωση		
ΥΨΟΣ	ψηλός, κοντός, μέτριος	
ΒΑΡΟΣ	παχύς, αδύνατος, κανονικός, βαρύς	γεμάτος, παχουλός
ΧΡΩΜΑ ΔΕΡΜΑΤΟΣ	μελαμψός, μαυριδερός	Με δέρμα: άσπρο, ροδαλό, χλωμό, υγιές
ΣΩΜΑ	γυμνασμένος, ασθενικός, αγύμναστος, ευθυτενής	
Λεπτομέρειες		
ΜΑΛΛΙΑ	ξανθά, καστανά, κόκκινα, μαύρα κοντά, μακριά, χρυσαφιά	ίσια, σγουρά, κυματιστά, φουντωτά, πυκνά, αραιά λυτά, με κοτσίδα, με αλογοουρά, με φράντζες
ΠΡΟΣΩΠΟ	Μακρόστενο, ωοειδές, στρογγυλό, τετραγωνισμένο τριγωνικό	

ΜΑΤΙΑ	μαύρα, καστανά, πράσινα, γαλανά, γκρίζα	μεγάλα, μικρά, αμυγδαλωτά, σχιστά
ΜΥΤΗ	μικρή, μεγάλη, κανονική, καλοσχηματισμένη, χοντρή, ευθεία	γαμψή, σουβλερή, λεπτή, κλασική, γαλλική, πλακουτσωτή
ΣΤΟΜΑ	μικρό, μεγάλο	
ΧΕΙΛΗ	λεπτά, παχιά, σαρκώδη, στενά	
Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Τι φορούσε την ημέρα που εξαφανίστηκε	Ρούχα, κοσμήματα….

Μην ξεχάσετε να χρησιμοποιήσετε ΕΠΙΘΕΤΑ και τα Ρήματα Είναι και Έχει

Η αξιολόγηση των πηγών στην ιστορία στο Λύκειο: Θεσμικό πλαίσιο και προτάσεις εφαρμογής του

Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτωρ Ιστορίας

Περίληψη

Με τον όρο πηγές της Ιστορίας προσδιορίζουμε γενικότερα οτιδήποτε μπορεί να μας προσφέρει πληροφορίες για το παρελθόν. Η σχολική ιστοριογραφία έχει επηρεαστεί από τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις, υιοθετώντας πλουραλιστικές μεθόδους και επιδεικνύοντας επιλεκτικότητα στις πρακτικές. Γι' αυτό και επιμένει στην αξιοποίηση των «παραθεμάτων», όπως ονομάζονται οι κειμενικές ή και εικονιστικές πηγές. Έτσι καθίσταται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός ή καλύτερα ο σαφής προσδιορισμός της αξιοποίησης των πηγών. Θα πρέπει να επανεκτιμηθεί το σύστημα αξιολόγησης σε νέα βάση, με επίκεντρο όχι την απομνημόνευση του ενός και μοναδικού βιβλίου, αλλά την ερευνητική εργασία σε δεδομένη ύλη, υπό τον τύπο του project. Μόνο τότε θα έχει νόημα η εξέταση των «πηγών».

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ιστορία, λύκειο, πηγές

The evaluation of sources in history in high school: Institutional framework and proposals for its implementation

Kostavasilis Konstantinos, Philologist, Doctor of History

Abstract

With the term sources of History we generally identify anything that can offer us information about the past. School historiography has been influenced by modern historiographical trends, adopting pluralistic methods and demonstrating selectivity in practices. That is why it insists on the use of "quotations", as textual or figurative sources are called. This makes it necessary to redefine or rather to clearly define the exploitation of sources. The evaluation system should be reassessed on a new basis, focusing not on the memorization of the one and only book, but on the research work on a given material, under the type of project. Only then will it make sense to look at the "sources".

Key-Words: School history, high school, sources

Θεωρητικό πλαίσιο

Με τον όρο πηγές της Ιστορίας προσδιορίζουμε γενικότερα οτιδήποτε μπορεί να μας προσφέρει πληροφορίες για το παρελθόν (Giannopoulos, Oikonomopoulos, Katsoulakos, 1983). Υπάρχουν ιστορικοί που αντί του όρου «ιστορική πηγή» χρησιμοποιούν τον όρο «τεκμήριο», ο οποίος όμως προϋποθέτει διαδικασία κριτικής αντιμετώπισής της. Μ' άλλα λόγια, θα πρέπει να προσδιοριστεί από τον ιστορικό τι θεωρεί κάθε

φορά ως τεκμήριο και τι απορρίπτει από το σύνολο των πληροφοριών που αποκομίζει (Mastrapas, 2022). Επομένως θα πρέπει πάντα να ελέγχεται η αξιοπιστία των πηγών, κάτι που απασχολεί τους ιστορικούς επιστήμονες και αποτελεί μείζον ζήτημα στην επιστημονική ιστοριογραφία (Evans, 2009). Αναπόφευκτα και η σχολική ιστοριογραφία έχει επηρεαστεί από τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις, υιοθετώντας πλουραλιστικές μεθόδους και επιδεικνύοντας επιλεκτικότητα στις πρακτικές. Γι' αυτό και επιμένει στην αξιοποίηση των «παραθεμάτων», όπως ονομάζονται οι κειμενικές ή και εικονιστικές πηγές. Η αξιοποίηση αυτή, σε συνδυασμό με μια σειρά άλλων μεθόδων (αφήγηση, ανάλυση, σύγκριση ιστορικών φαινομένων, μουσειοπαιδαγωγική, έρευνα της τοπικής ιστορίας), δίνει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να επιλέξει ένα συνδυασμό μεθόδων βάσει των οποίων θα υπηρετήσει κάθε φορά τους στόχους που θέτει (Mastrapas, 2022) .

Ειδικότερα η διερευνητική μέθοδος όχι μόνο επικυρώνει στη σκέψη των μαθητών τη λειτουργία της Ιστορίας ως επιστήμης, αλλά και τους οδηγεί σε προσωπική επαφή με πηγές. Ωστόσο, σήμερα η χρήση των πηγών γίνεται με τέτοιο τρόπο που απαξιώνει το ρόλο τους ως παιδαγωγικής μεθόδου αφενός και ως εργαλείου της επιστήμης της Ιστορίας αφετέρου (Mastrapas, 2022). Έτσι καθίσταται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός ή καλύτερα ο σαφής προσδιορισμός της αξιοποίησης των πηγών. Είναι απαραίτητο οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι το μάθημα της Ιστορίας τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Λύκειο να έχουν περισσότερες γνώσεις για τη χρήση των πηγών. Να ισχύσουν δηλαδή όσα προαναφέραμε σχετικά με την κριτική προσέγγισή τους.

Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης της ιστορίας στο λύκειο

Το Προεδρικό Διάταγμα που αναφέρεται στην αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο είναι το Π.Δ 60/2006 , Φ.Ε.Κ 65/30-4-2006 όπως τροποποιήθηκε τελευταία με το άρθρο 9 του Ν 4327/2015 Φ.Ε.Κ 50/14-5-2015 και την Υ.Α 77451/Δ2/15-5-2015. Στο πλαίσιο αυτό βασίζονται οι οδηγίες που αφορούν την αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο κατά το τελευταίο σχολικό έτος, όπως διατυπώνονται στην εγκύκλιο **102474/Δ2/2021**. Ειδικότερα:

Οι μαθητές/-τριες στην Α', τη Β΄ και τη Γ΄ τάξη Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου αξιολογούνται στο μάθημα της Ιστορίας με συνδυασμό θεμάτων, τα οποία διαρθρώνονται σε δύο (2) ομάδες:

Ι. Στην ομάδα Α' περιλαμβάνονται δύο (2) θέματα που αναλύονται σε επιμέρους ερωτήσεις, με τις οποίες ελέγχονται οι ιστορικές γνώσεις των μαθητών/-τριων (χρονολογίες, ιστορικές έννοιες, ιστορικά φαινόμενα ή γεγονότα, δράση προσώπων κ.λπ.):

1.Το πρώτο θέμα περιλαμβάνει: α) ερωτήσεις «αντικειμενικού τύπου» (1.α), που βαθμολογούνται με δέκα (10) μονάδες β) εξήγηση, δύο (2) ή τριών (3), ιστορικών όρων/εννοιών (1.β), που βαθμολογείται με δεκαπέντε (15) μονάδες.

2.Το δεύτερο θέμα περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις σύντομης απάντησης, αναπαραγωγής ιστορικών γνώσεων, (2.α.) και (2.β.) και βαθμολογείται με είκοσι πέντε (25) μονάδες.

ΙΙ. Στην ομάδα Β' περιλαμβάνονται δύο (2) θέματα, που το καθένα μπορεί να αναλύεται σε δύο επιμέρους ερωτήσεις, με τις οποίες ελέγχονται η ικανότητα των μαθητών/-τριών στη σύνθεση των ιστορικών γνώσεων και η κριτική προσέγγιση τους (αξιοποίηση των ιστορικών μαρτυριών - ιστορικών πηγών, ανάλυση ή σύνθεση αιτίων ή συνθηκών, αποτίμηση της δράσης προσώπων βάσει κριτηρίων, αξιολόγηση αποτελεσμάτων, σύγκριση απόψεων, προέκταση ιστορικών πληροφοριών κ.λπ.). Τα θέματα αυτής της ομάδας επιλέγονται από ενότητες της εξεταστέας ύλης διαφορετικές εκείνων από τις οποίες προέρχονται οι ερωτήσεις (2.α) και (2.β) της ομάδας Α' και βαθμολογούνται αθροιστικά με 50 μονάδες. Στην ομάδα Β' χρησιμοποιούνται και ερωτήσεις κριτικής προσέγγισης και επεξεργασίας ιστορικού υλικού, το οποίο δίνεται στους μαθητές/-τριες φωτοτυπημένο. Το υλικό αυτό προέρχεται από ιστορικές μαρτυρίες-ιστορικές πηγές, αρχαιολογικές μελέτες, έργα τέχνης, φωτογραφίες, στατιστικούς πίνακες, δημοσιογραφικά άρθρα, χάρτες, διαγράμματα και, γενικότερα, από υλικό το οποίο αποτελεί ιστορικό τεκμήριο ή χρησιμοποιείται ως πηγή άντλησης πληροφοριών για την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αξιολογήσουν και να αξιοποιήσουν το υλικό των ιστορικών μαρτυριών που τους δίνεται για επεξεργασία.

Τα θέματα της ομάδας Α' λαμβάνονται με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων, ενώ τα θέματα της ομάδας Β' ορίζονται από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες το μάθημα

Η Ιστορία της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Γ' τάξη Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου εξετάζεται με συνδυασμό ερωτήσεων, οι οποίες ταξινομούνται σε δύο (2) ομάδες.

α) Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται δύο θέματα που μπορούν να αναλύονται σε ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχονται οι ιστορικές γνώσεις των μαθητών/-τριων (ιστορικές έννοιες, ιστορικά γεγονότα, χρονολογίες, δράση ιστορικών προσώπων, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά φαινόμενα, κ.τ.λ.) και η κατανόησή τους.

β) Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται δύο (2) τουλάχιστον θέματα που απαιτούν σύνθεση ιστορικών γνώσεων και κριτική ικανότητα (αξιολογήσεις ιστορικών γεγονότων ή ιστορικών προσώπων, ανάλυση αιτιών ή συνθηκών που συντέλεσαν στη διαμόρφωση και εξέλιξη σημαντικών ιστορικών φαινομένων κ.τ.λ.). Στην περίπτωση αυτή μπορούν να χρησιμοποιούνται και ερωτήσεις επεξεργασίας ιστορικού υλικού, το οποίο δίνεται στους μαθητές σε φωτοτυπία. Το υλικό αυτό αφορά γραπτές ιστορικές πηγές, εικαστικά έργα, χάρτες, διαγράμματα κ.τ.λ. που χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία ή ως μέσα άντλησης στοιχείων για την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων.

Η βαθμολογία κατανέμεται κατά 50% σε καθεμία από τις ομάδες αυτές. Η κατανομή της βαθμολογίας στις ερωτήσεις κάθε ομάδας, μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με

το βαθμό δυσκολίας σε καθεμία από αυτές, η οποία καθορίζεται κατά τη διατύπωση των θεμάτων και ανακοινώνεται στους μαθητές/-τριες γραπτώς.

Παράλληλα με την υπ' αριθ. **134046/Δ2/06-10-2020** εγκύκλιο το Υπουργείο Παιδείας δίνει για πρώτη φορά, μετά το 2009, κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία και την αξιολόγησης των πηγών.

Συγκεκριμένα ορίζεται ότι: «*Ενδεικτικά, στις πηγές μπορεί να γίνεται η ακόλουθη επεξεργασία: Κατανόηση του περιεχομένου. Αυτή επιτυγχάνεται με την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών που παρέχουν τα κείμενα-πηγές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, δηλαδή, αναλύουν και κατανοούν το περιεχόμενό τους. Επισημαίνουν, εκτός από το κειμενικό είδος και τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν, και άλλα στοιχεία του περιεχομένου, όπως ο υποκειμενισμός του συγγραφέα, ενδεχόμενες παραποιήσεις της πραγματικότητας, που μπορεί να οφείλονται σε φανατισμό ή ιδεολογική προκατάληψη, η επιλεκτικότητα ή εσκεμμένη απόκρυψη πληροφοριών, τα ακούσια και εκούσια ψεύδη. Απώτερος στόχος είναι η επισήμανση και η ανάδειξη των πληροφοριών που παρέχουν οι πηγές.*

Χαρακτηριστικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τεθούν είναι τα ακόλουθα:

Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;

Ποιες είναι οι απόψεις του συγγραφέα σχετικά με το θέμα;

Για ποιο λόγο συντάχθηκε το κείμενο;

Με ποια επιχειρήματα ή τεκμήρια ο συντάκτης του κειμένου στηρίζει τις απόψεις του;

Ο συγγραφέας προβάλλει κάποια γεγονότα και πρόσωπα και κάποια άλλα αποσιωπά; και για ποιους λόγους;

Μπορούν να συνδυαστούν οι πληροφορίες της πηγής με τις γνώσεις που έχετε;

Ένταξη στα ιστορικά συμφραζόμενα. Αυτή επιτυγχάνεται με την ένταξη των πηγών στον χώρο και τον χρόνο, με την αναγνώριση της εποχής και του ιστορικού περίγυρου, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκαν. Τα τεκμήρια είναι αποσπασματικά και ξεκομμένα από την εποχή τους, γι' αυτό είναι απαραίτητο να ενταχθούν σε ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο για να αποκτήσουν υπόσταση. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να συνδυαστούν οι πληροφορίες των πηγών με τις υπάρχουσες γνώσεις. Ερωτήσεις που μπορεί να τεθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες είναι οι ακόλουθες:
Πού και πότε συντάχθηκε το κείμενο;

Ποιοι λόγοι οδήγησαν στη δημιουργία του;

Οι πληροφορίες, που σας παρέχει, είναι περισσότερες ή πιο συγκεκριμένες από τις ιστορικές σας γνώσεις;

<u>Διασταύρωση των πληροφοριών.</u> Η «αλήθεια» των πληροφοριών που παρέχουν οι πηγές επικυρώνεται με τη σύγκρισή τους με άλλες πηγές. Η ύπαρξη μίας μόνο πληροφορίας αποτελεί επισφαλές τεκμήριο για την ανάπλαση του παρελθόντος. Η διασταύρωση των πληροφοριών μιας πηγής με τις πληροφορίες μιας άλλης αξιολογεί την εγκυρότητα, την αξιοπιστία της ή και το αντίθετο.

<u>Σπουδαιότητα των πηγών.</u> Τελική επιδίωξη της αξιοποίησης των πηγών είναι η επισήμανση των ορίων τους, δηλαδή της σημασίας και του ενδιαφέροντος που έχουν οι παρεχόμενες απ' αυτές πληροφορίες. Η προαναφερόμενη μέθοδος προσέγγισης και αξιοποίησης των πηγών έχει ως τελικό στόχο τη σύνθεση έγκυρων πληροφοριών και στη συνέχεια την παραγωγή, ουσιαστικού, ιστορικού λόγου».

Παρατηρούμε ότι στο νομοθετικό αυτό πλαίσιο γίνεται μια γενικόλογη αναφορά στο πώς αξιολογούνται ή στο πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται οι πηγές (ιστορικά παραθέματα πρωτογενή ή δευτερογενή, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα κ.λπ.). Η πιο λεπτομερής περιγραφή του τρόπου αντιμετώπισης των πηγών στο μάθημα της ιστορίας, ειδικά στο Γενικό Λύκειο, βρίσκεται στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2009-2010, που εκδόθηκαν σε έναν τόμο από τον τότε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Στις σελίδες 342-345 του βιβλίου αυτού δίνονται «Διευκρινιστικές Οδηγίες Για την Αξιολόγηση». Εκεί ορίζεται ότι:

«Κατά τη βαθμολόγηση της πρώτης ομάδας ερωτήσεων (έλεγχος γνώσης και κατανόησης ιστορικών εννοιών, γεγονότων και φαινομένων) πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής:

Α) Η ακριβής σημασία των ιστορικών όρων (π.χ. κάπηλος, θίασος, ευεργεσία, κοτζάμπασης) συνδέεται με αποσπάσματα με τα ιστορικά συμφραζόμενά τους. Στις περιπτώσεις, επομένως, που ζητείται ορισμός ή προσδιορισμός του περιεχομένου μιας ιστορικής έννοιας αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο ο εξεταζόμενος αντιλαμβάνεται το ακριβές περιεχόμενο της έννοιας αυτής στο συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο και χώρο και δεν παρασύρεται από νεότερες σημασιολογικές εξελίξεις της. Στην περίπτωση που ο ζητούμενος ορισμός μιας έννοιας εμπεριέχεται στο σχολικό βιβλίο, δεν είναι απαραίτητη η ακριβής απομνημόνευσή του και η αυτολεξεί απόδοσή του από τους μαθητές. Ο εξεταζόμενος μπορεί να περιγράψει εμπειρικά το περιεχόμενο της έννοιας ή να δώσει σχετικά παραδείγματα, αρκεί να αποδεικνύει ότι αντιλαμβάνεται την ειδική σημασία της.

Β) Η αξιολόγηση της ιστορικής γνώσης και κατανόησης των ιστορικών γεγονότων, φαινομένων κ.λπ. εκ μέρους των μαθητών, σε όλες γενικά τις ερωτήσεις της πρώτης ομάδας γίνεται με κριτήρια την ακρίβεια, την πληρότητα και την ορθότητα των απαντήσεών τους επί συγκεκριμένων ερωτήσεων για ιστορικά πρόσωπα, γεγονότα, χρονολογίες και φαινόμενα. Οι απαντήσεις δεν βαθμολογούνται ανάλογα με το βαθμό στον

οποίο αναπαράγουν επακριβώς το κείμενο του σχολικού βιβλίου αλλά με βάση την ουσιαστική ευστοχία του περιεχομένου τους.

Γ) Στην περίπτωση που ζητείται επιλογή ή ιεράρχηση ιστορικών στοιχείων (βασικές θέσεις, χαρακτηριστικά, αιτίες, παράγοντες, συνέπειες κ.λπ.) βαθμολογείται η απάντηση όχι μόνο σε σχέση με τη συμβατότητά της προς το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου αλλά και ως προς την ευστοχία της αιτιολόγησής της από την πλευρά του καθηγητή. Μπορεί, επομένως, να γίνει αποδεκτή ως ορθή η εκτίμηση ή ιεράρχηση κάποιων ιστορικών δεδομένων η οποία διαφοροποιείται από το σχολικό βιβλίο αλλά αιτιολογείται επαρκώς από το μαθητή. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής κληθεί να ιεραρχήσει τους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού με βάση τη συμβολή τους στην προετοιμασία της εθνικής αφύπνισης, δεν είναι απαραίτητο να θεωρήσει ως κορυφαίο ανάμεσά τους ειδικά το Ρήγα (επειδή τον χαρακτηρίζει έτσι το βιβλίο της Ιστορίας Γενικής Παιδείας Β΄ Λυκείου) ή τον Κοραή (επειδή τον χαρακτήριζε έτσι το βιβλίο Ιστορίας Γ΄ και Δ’ Δέσμης) αλλά όποιον θεωρεί ο ίδιος ως κορυφαίο (π. χ. τον Κοσμά τον Αιτωλό), υπό την προϋπόθεση ότι αιτιολογεί με ιστορική τεκμηρίωση την απάντησή του.

Κατά τη βαθμολόγηση της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων είναι σκόπιμο να λαμβάνεται υπόψη ότι:

Α) Η αξιολόγηση ιστορικών προσώπων ή γεγονότων πρέπει να αιτιολογείται όσο το δυνατόν επαρκέστερα και να περιορίζεται αυστηρά στο ζητούμενο. Γενικόλογες και αόριστες αξιολογήσεις, οι οποίες δεν στηρίζονται σε συγκεκριμένη τεκμηρίωση, δεν πρέπει να βαθμολογούνται θετικά. Κατά την αιτιολόγηση της απάντησής του ο μαθητής μπορεί να αξιοποιεί τα παραθέματα και τις εικόνες του σχολικού βιβλίου αλλά και γνώσεις που δεν περιλαμβάνονται απαραίτητα σ’ αυτό.

Β) Οι αναλύσεις αιτιών, συνθηκών, παραγόντων, φαινομένων κ.λπ. πρέπει να τεκμηριώνονται ιστορικά με βάση το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ή τις τυχόν επιπλέον ιστορικές γνώσεις των μαθητών, και να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια. Δεν πρέπει να θεωρούνται ως θετικά στοιχεία κατά τη βαθμολόγηση η απεραντολογία και η νεφελώδης διατύπωση.

Γ) Κατά τη βαθμολόγηση απαντήσεων σε συνδυαστικές ερωτήσεις αξιολογείται και ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει παραγάγει δικό του κείμενο, συνθέτοντας τις ιστορικές πληροφορίες που επιλέγει και δεν έχει καταφύγει σε απλή συρραφή χωρίων από το σχολικό βιβλίο.

Δ) Κατά τη βαθμολόγηση απαντήσεων σε ερωτήσεις που απαιτούν επεξεργασία ιστορικού υλικού (παραθεμάτων, εικόνων, διαγραμμάτων, χαρτών κ.λπ.) αξιολογείται, ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατά περίπτωση διατύπωση της ερώτησης, η ικανότητα του μαθητή:

Να περιορίζει αυστηρά την απάντησή του σε όσα ζητεί η ερώτηση και να μην επεκτείνεται σε γενικόλογο συνολικό σχολιασμό ή παρουσίαση του περιεχομένου της «πηγής»

Να αντιλαμβάνεται την ακριβή σημασία των ιστορικών όρων που περιέχει η «πηγή»

Να εντοπίζει τη ζητούμενη πληροφορία και να τη συγκρίνει με την αντίστοιχη πληροφορία του σχολικού βιβλίου ή άλλης «πηγής» που του δίνεται προς εξέταση

Να εντοπίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές αφενός ανάμεσα στο περιεχόμενο και αφετέρου ανάμεσα στην οπτική δύο ή περισσότερων πηγών

Να αναγνωρίζει το είδος της «πηγής» και να εντάσσει την πληροφορία της «πηγής» στα γενικότερα ιστορικά της συμφραζόμενα

Να συνοψίζει επιγραμματικά τις πληροφορίες που του ζητούνται

Να διατυπώνει σε δικό του αυτόνομο λόγο την πληροφορία που του δίνει η «πηγή»

Να διακρίνει την ιστορική πληροφορία από το σχόλιο ή την ιστορική ερμηνεία που δίνει ο δημιουργός της «πηγής»

Να συμπληρώνει, να υποστηρίζει ή να αντικρούει την επιχειρηματολογία της «πηγής» με βάση τις ιστορικές του γνώσεις

Να αναπτύσσει μια ιδέα ή άποψη που διατυπώνεται στην «πηγή», με βάση συγκεκριμένα κριτήρια

Να διατυπώνει λογικές υποθέσεις με βάση την ιστορική του γνώση σχετικά με τα κίνητρα και την αξιοπιστία του δημιουργού της

Να εξάγει και να διατυπώνει ιστορικά συμπεράσματα από το συσχετισμό των πληροφοριών διαφορετικών «πηγών»

Να συνθέτει το περιεχόμενο δύο ή περισσότερων «πηγών».

Ειδικότερα προκειμένου για ερωτήσεις οι οποίες εμπλέκουν αξιοποίηση χαρτών πρέπει να αξιολογείται επίσης:

Η ικανότητα κατανόησης του υπομνηματισμού του χάρτη

Η ικανότητα εντοπισμού των διαφόρων γεωγραφικών χώρων για τους οποίους γίνεται λόγος στην ιστορική αφήγηση

Η ικανότητα του εντοπισμού και της αναγνώρισης τυχόν πολιτικών, εθνικιστικών ή άλλων σκοπιμοτήτων που ενδέχεται να υπηρετεί ο χάρτης (προπαγανδιστική χρήση του χάρτη).

Σε ό,τι αφορά ερωτήσεις που εμπλέκουν αξιοποίηση εικόνων αξιολογείται επιπλέον η ικανότητα του μαθητή

Να παρατηρεί προσεκτικά το εικονιστικό υλικό και να διακρίνει ανάμεσα σε εικόνες διαφορετικού είδους (φωτογραφίες, εικαστικά έργα, γελοιογραφίες κ.λπ.)

Να αξιοποιεί τα εικονιστικά στοιχεία, σε συνδυασμό με τα συνοδευτικά σχόλια των εικόνων, ώστε να διατυπώνει προσωπικά συμπεράσματα για τα ζητούμενα (OPSB, 2009).

Παρατηρήσεις επί του θεσμικού πλαισίου

Από μια πιο προσεκτική εξέταση των παραπάνω οδηγιών, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι:

Σε καμία περίπτωση δεν διευκρινίζεται ή δεν δίνεται κάποια σαφής οδηγία σχετικά με το κατά πόσον η απάντηση του μαθητή που αφορά το σχολιασμό και τη διαχείριση των «πηγών» θα πρέπει να δίνεται σε σύνθεση με το κείμενο που αφορά τις γνώσεις που προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο και από τις ιστορικές γνώσεις του μαθητή ή σε παράθεση μετά την αναφορά στα δεδομένα του σχολικού εγχειριδίου.

Παρόλο που καθίσταται σαφές ότι δεν είναι υποχρεωτικό να αξιοποιούνται όλα τα δεδομένα των «πηγών», αλλά, αντιθέτως, θα πρέπει να αξιολογούνται και να χρησιμοποιούνται στην απάντηση του μαθητή όσα αντιστοιχούν στα ζητούμενα από την ερώτηση, δεν δίνεται κάποια σαφής οδηγία ως προς τη μεθοδολογία της απάντησης. Πώς δηλαδή θα πρέπει να ξεκινά η απάντηση, πώς να συνεχίζει, αν θα πρέπει να ορίζεται το είδος της «πηγής» υποχρεωτικά στην αρχή της απάντησης, αν θα γίνεται διακριτή η αναφορά στην πηγή μέσα στο κείμενο που παραδίδει ο μαθητής κ.λπ.

Ο μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να παρουσιάσει αυτολεξεί το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, αλλά μπορεί να το εμπλουτίσει με ιστορικές γνώσεις που μπορεί να έχει αποκομίσει από τα παραθέματα του βιβλίου ή και από άλλες πηγές γνώσης. Στην ανάπτυξη των απαντήσεων που αφορούν τις «πηγές» ο μαθητής μπορεί να προσθέτει τεκμηριωμένο ιστορικό σχολιασμό για πρόσωπα και γεγονότα. Οι «πηγές» που παρατίθενται προς εξέταση δεν είναι απαραίτητο να συμφωνούν με τα δεδομένα του σχολικού εγχειριδίου, αλλά ούτε και μεταξύ τους.

Παρόλο που καθίσταται σαφές ότι κάθε ερώτηση οφείλει να είναι βαθμολογικά χαρακτηρισμένη από τον καθηγητή, δεν δίνεται καμία οδηγία (ούτε ως γενική κατεύθυνση ούτε ως υπόδειξη) ως προς το πώς μπορεί ή θα πρέπει να γίνεται η κατανομή της βαθμολογίας στις ερωτήσεις που περιέχουν δεδομένα «πηγών», όσον αφορά τα δεδομένα αυτά και τα δεδομένα του σχολικού εγχειριδίου. Αυτό ελπίζουμε να αλλάξει με τη νέα θεματοδοσία της Τράπεζας Θεμάτων, αλλά δεν υφίσταται προς το παρόν στις ενδεικτικές απαντήσεις στα ανηρτημένα θέματα πηγών.

Οι συνθήκες αυτές καθιστούν δύσκολη την αξιολόγηση των «πηγών», δεδομένου ότι αφαιρούν σε μεγάλο βαθμό ένα μεγάλο ποσοστό αντικειμενικών κριτηρίων, όπως τα δεδομένα από το κείμενο του σχολικού βιβλίου. Δίνεται, επομένως, στον καθηγητή που αξιολογεί τους μαθητές μια αρκετά μεγάλη ελευθερία κινήσεων ως προς το τι θα επιδοκιμάσει και τι θα αποδοκιμάσει, τι θα θεωρήσει θετικό και τι αρνητικό, ανάλογα με το ζητούμενο των ερωτήσεων, αλλά και το είδος της «πηγής».

Πέρα από την αξιολόγηση των «πηγών», υπάρχει κάποια επιπλέον ελευθερία και ως προς την αξιολόγηση των ορισμών, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τις οδηγίες, οι απαντήσεις δεν είναι υποχρεωτικό να παραπέμπουν σε χωρία του σχολικού εγχειριδίου. Οι απαντήσεις της Τράπεζας Θεμάτων, σε αυτό το ζήτημα, είναι λίγο σαφέστερες, ως προς το περιεχόμενο της απάντησης, διότι παραπέμπουν σε σαφή χωρία των σχολικών βιβλίων, τονίζεται όμως πως είναι ενδεικτικές, επομένως δεν αποκλείουν την περίπτωση να θεωρηθεί ως σωστή και κάποια απάντηση που θα κινείται στην κατεύθυνση της απόδοσης του ιστορικού περιεχομένου, χωρίς να αναφέρει επακριβώς τα δεδομένα του σχολικού βιβλίου. Αυτό καθιστά δυσχερέστερη τη δουλειά του βαθμολογητή των πανελλαδικών εξετάσεων.

Για να αντιληφθούμε καλύτερα το πρόβλημα ας δούμε δύο παραδείγματα: α) Ας πάρουμε τον όρο «Συνθήκη των Σεβρών». Αν ο μαθητής μας απαντήσει ότι πρόκειται για συνθήκη που υπογράφτηκε το 1920, κατά τη διάσκεψη ειρήνης του Παρισιού που έκλεισε τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, έχει απαντήσει σωστά, αποδεικνύοντάς μας ότι αντιλαμβάνεται σωστά το ακριβές περιεχόμενο της έννοιας αυτής στο συγκεκριμένο ιστορικό χώρο και χρόνο; Προσωπική μου εκτίμηση είναι πως ναι, αλλά ας υποθέσουμε ότι θα πρέπει ο μαθητής να μας πει και κάποιους από τους όρους της συνθήκης αυτής, για να είναι πλήρης η απάντηση (αν και πουθενά δεν προσδιορίζεται κάτι τέτοιο). Αν ο μαθητής προσθέσει ότι με τη συνθήκη των Σεβρών επικυρωνόταν η παραχώρηση της Δυτικής Θράκης από τη Βουλγαρία στην Ελλάδα και παραχωρούνταν η διοίκηση της περιοχής Σμύρνης στην Ελλάδα για 5 χρόνια, έχει απαντήσει σωστά; Γνώμη μου είναι πως ναι. Ωστόσο στη σχετική οδηγία της Κ.Ε.Ε. για τις πανελλαδικές εξετάσεις του 2014 δινόταν ως σωστή απάντηση ο συνδυασμός των περιεχομένων της σελίδας 96 του σχολικού βιβλίου, όπου γίνεται αξιολογικός χαρακτηρισμός της συνθήκης των Σεβρών ως η μεγαλύτερη διπλωματική επιτυχία της Ελλάδας και όχι αναφορά στο περιεχόμενό της και της σελίδας 144, όπου αναφέρεται μόνο η πενταετής διοίκηση της Σμύρνης. Τι θα πρέπει να κάνει ο βαθμολογητής ώστε να μην αδικήσει κανέναν;

β) Ας πάρουμε τον όρο «κακώσεις», από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας Γενικής Παιδείας Β΄ Λυκείου. Αν ο μαθητής μας απαντήσει ότι ήταν δημοσιονομικά μέτρα του αυτοκράτορα Νικηφόρου Α΄ με στόχο την ανάκαμψη της οικονομίας του βυζαντινού κράτους, δεν μας έχει απαντήσει σωστά; Εκτίμησή μου είναι πως ναι. Αν κάποιος, όμως, μαθητής μας περιγράψει και τι περιλάμβαναν τα μέτρα αυτά, όπως αναφέρονται στη σελίδα 24 του σχολικού βιβλίου, θα κάνει λάθος; Νομίζω πως όχι. Είναι στην ευχέρεια του εξεταστή να δεχτεί και τις δύο απαντήσεις.

Ας περάσουμε τώρα στην αξιολόγηση των «πηγών». Καταρχάς τίθεται πάντοτε ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα, το οποίο αποτελεί και θέμα συζητήσεων στις ενημερώσεις του βαθμολογικού κέντρου. Αξιολογούμε το ίδιο μια απάντηση που δίνει συνθετικά τα δεδομένα του σχολικού βιβλίου με μία που παραθέτει αρχικά τα δεδομένα του σχολικού βιβλίου και στη συνέχεια τα δεδομένα της «πηγής»; Από τη στιγμή που δεν υπάρχει σαφής οδηγία του υπουργείου ως προς το θέμα αυτό, νομίζω ότι θα πρέπει να απαντήσουμε θετικά στην ερώτηση αυτή. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι δεν πρέπει ο μαθητής να κάνει απλή αντιγραφή του περιεχομένου της «πηγής», αλλά κριτική επεξεργασία του, οπότε η μέθοδος της παράθεσης μπορεί να αποδειχθεί και πιο δύσκολη στην εφαρμογή της. Επιπλέον θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι υπάρχουν ερωτήσεις «πηγών» που δεν προσφέρονται για συνθετική επεξεργασία, όπως για παράδειγμα το θέμα των πανελλαδικών εξετάσεων του 2013.

Προτάσεις

Μπορούμε, ύστερα από όλα αυτά, να καταλήξουμε σε μια σειρά προτάσεων ως προς την αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας.

Θα πρέπει να επανεκτιμηθεί το σύστημα αξιολόγησης σε νέα βάση, με επίκεντρο όχι την απομνημόνευση του ενός και μοναδικού βιβλίου, αλλά την ερευνητική εργασία σε δεδομένη ύλη, υπό τον τύπο του project. Μόνο τότε θα έχει νόημα η εξέταση των «πηγών».

Όσο κάτι τέτοιο δεν γίνεται, το Υπουργείο θα πρέπει να εξετάσει την δυνατότητα διαμόρφωσης σαφών οδηγιών βαθμολόγησης, με κεντρική κατεύθυνση ως προς την κατανομή της βαθμολογίας ανά δεδομένα (εγχειριδίου-παραθέματος).

Χρήσιμη θα ήταν η επανέκδοση, με όλες τις κατά καιρούς τροποποιήσεις ενός αναλυτικού οδηγού διδασκαλίας και αξιολόγησης όλων των φιλολογικών μαθημάτων, ενώ κρίνεται απαραίτητη η συγκρότηση ακριβέστερων και σαφών απαντήσεων τόσο στην Τράπεζα Θεμάτων, όσο και προς τα βαθμολογικά κέντρα όλης της χώρας στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των ορισμών, καλό θα ήταν να διασαφηνιστεί εάν επιβάλλεται να περιλαμβάνεται το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου στην απάντηση, με νεότερη εγκύκλιο, ώστε να διαλυθούν οι όποιες αμφιβολίες.

Στην αξιολόγηση των «πηγών» θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κυρίως η ιστορική συγκρότηση του μαθητή και η ικανότητά του να εξάγει ιστορικά συμπεράσματα και όχι τόσο η μορφή της απάντησης.

Βιβλιογραφία

Giannopoulos, G., Oikonomopoulos, X., Katsoulakos, Th., (1983), Eisagogi stis istorikes spoudes, OEDB

Evans, R. J., (2009), Gia tin iperaspisi tis istorias, mtf, L. Papadaki, Savvalas

Mastrapas, A., (2022), Oi piges stin istoria kai i hrisi tous: Ipostiriktiko ekpedeftiko iliko sto EPIMORFOSI EKPEDEFTIKON STA NEA PROGRAMMATA SPOUDON: Oi piges stin istoria kai i hrisi tous, IEP

OEDB, (2009), Odigies gia ti didaskalia ton filologikon mathimaton sto Geniko Lykeio

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση της Τεχνολογίας για διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «Οξύ Έμφραγμα του Μυοκαρδίου» στη Γ' τάξη του ΕΠΑ.Λ.

Τσιμητρέα Ελένη, Π.Ε.87.02, M.Sc., *Λαμπράκη Βασιλική, Π.Ε.02 & Π.Ε.87.02, M.Sc., Τσιμητρέα Γαρυφαλλιά, Π.Ε.86, M.Sc., Αναγνωστοπούλου Δήμητρα, Π.Ε.87.02, M.Sc, Φραδέλος Ευάγγελος, Π.Ε.87.02, PhD*

Περίληψη

Η εμφάνιση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έδωσε νέα δυναμική στον σχεδιασμό και στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διαδικασίας της μάθησης. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και στις παιδαγωγικές θεωρίες του Συμπεριφορισμού, Γνωστικισμού και των Κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, καθώς και τη χρήση αυτών στη διδασκαλία μαθημάτων της Νοσηλευτικής Ειδικότητας. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε -με τη χρήση Τ.Π.Ε.- εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ενότητας «Οξύ Έμφραγμα του Μυοκαρδίου», το οποίο και διδάσκεται στη Β' και Γ΄ τάξη των ΕΠ.ΑΛ. Η διδασκαλία της εν λόγω ενότητας πραγματοποιήθηκε στην Γ' τάξη του ΕΠ.ΑΛ. Μαγνησίας, αποτελούμενη από είκοσι (20) μαθητές, στο πλαίσιο πτυχιακής διδασκαλίας του ΕΠΠΑΙΚ. Ως διδακτική μεθοδολογία επιλέχθηκε η «Κατάκτηση Εννοιών» η οποία περιλαμβάνει πέντε φάσεις διδασκαλίας. Ακολούθησε αξιολόγηση ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών, τα προβαλλόμενα σενάρια και τις τελικές ιδέες των παιδιών. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού οι εκπαιδευόμενοι ενθουσιάστηκαν με τη χρήση των Τ.Π.Ε., κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και στη διατήρηση της γνώσης πέρα του 20ημέρου -με τη χρήση σχετικού ερωτηματολογίου. Το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και σε τάξη άλλου ΕΠ.ΑΛ. του οποίου οι μαθητές διδάχθηκαν τη συγκεκριμένη ενότητα με την «παραδοσιακή διδασκαλία». Καταδείχτηκε πως η χρήση των Τ.Π.Ε. διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ωστόσο δεν μπορεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία, αφού η τελευταία αποτελεί τη βάση και οι Τ.Π.Ε. το μέσο διευκόλυνσής της.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοσηλευτική Εκπαίδευση, Τ.Π.Ε., ΕΠΑ.Λ.

Development of Educational Material with the Use of Technology for Teaching the Teaching Unit "Acute Myocardial Infarction" in the 3rd grade of VHS

Tsimitrea Eleni, P.E.87.02, M.Sc., Lampraki Vasiliki, P.E.02 & P.E.87.02, M.Sc., Tsimitrea Garifallia, P.E.86, M.Sc., Anagnostopoulou Dimitra, P.E.87.02, M.Sc., Fradelos Euagelos, P.E.87.02, PhD

Abstract:

The appearance of Information and Communication Technologies (ICT) gave new dynamics to the planning and organization of the educational process and the learning

process. This working paper aims to highlight the contribution of ICT in the educational and learning process and in the pedagogical theories of Behaviorism, Gnosticism, and Sociocultural theories, as well as their use in the teaching of Nursing Specialty courses. Educational material was developed - with the use of ICT to the course “Acute myocardial infarction” to be taught in the 2nd and 3rd grade of Vocational High Schools (VHS). The teaching of this unit took place in the 3rd grade of VHS of Magnesia, consisting of twenty (20) students, in the framework of the graduate teaching of the Annual Pedagogical Training Program. As teaching methodology, the "Conquest of Concepts" was chosen, which includes five phases of teaching. An assessment of the students' behavior, the projected scenarios, and the children's final ideas followed. The results of the teaching process were particularly encouraging, since the trainees were excited about the use of ICT which was also found in the retention of knowledge beyond 20 days - with the use of a relevant questionnaire. The same questionnaire was used in a class of another VHS, whose students were taught that unit by "traditional teaching". It turned out that the use of ICT facilitates the teaching and learning process, but however, it cannot replace traditional teaching, since the latter forms the basis and ICT the means of its facilitation.

Key-Words: Nursing Education, ICT, VHS

Εισαγωγή

Από τη μεταπολίτευση και μετά η ανάπτυξη των μικρών και μικρομεσαίων επιχειρήσεων συνδέθηκε στενά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την λειτουργία των τεχνικών και επαγγελματικών λυκείων και σχολών. Εν μέσω οικονομικής κρίσης με ολοένα και αυξανόμενα ποσοστά ανεργίας και εργασιακής ανασφάλειας, οι νέοι προσφεύγουν στην επαγγελματική εκπαίδευση προκειμένου να επιτύχουν την μελλοντική εργασιακή αποκατάστασή τους (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2014). Η ευρωπαϊκή και διεθνής εμπειρία επιβεβαιώνει ότι στις χώρες εκείνες που η επαγγελματική εκπαίδευση είναι οργανωμένη και ευρύτερα διαδεδομένη τα ποσοστά της ανεργίας των νέων είναι χαμηλά, αντίθετα στις χώρες εκείνες που η επαγγελματική εκπαίδευση δεν είναι ευρύτερα διαδεδομένη τα ποσοστά ανεργίας είναι υψηλά (CEDEFOP, 2002, 2014). Η τάση αυτή που παρατηρείται διεθνώς δεν άφησε αδιάφορη την Πολιτεία η οποία μέσω του Υπουργείου Παιδείας θέσπισε την τεχνική και την επαγγελματική δομή της Δευτεροβάθμιας και της μετά - λυκειακής Εκπαίδευσης με σκοπό την παροχή προς το ενδιαφερόμενο μαθητικό κοινό, επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στην τρέχουσα αγορά εργασίας και να είναι άμεσα αξιοποιήσιμες τόσο από ιδιωτικούς (ατομικές, μικρές - μικρομεσαίες επιχειρήσεις, βιοτεχνίες, βιομηχανίες, κ.λπ.) όσο και από δημόσιους φορείς (Δήμοι, Νοσοκομεία, κ.λπ.). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εκσυγχρονίστηκαν και ενσωματώθηκαν σε αυτά οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών οι οποίες έδωσαν νέα ώθηση στη μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας αστείρευτες πηγές δεδομένων, πληροφοριών, τάσεων και αντιλήψεων με τη χρήση των ψηφιακών κοινωνικών δικτύων, διαδικτυακών κοινοτήτων, δικτυακών τόπων ιδρυμάτων, ψηφιακών βιβλιοθηκών, κ.λπ. Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

δημιούργησαν την ανάγκη συστηματοποίησης και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας με την χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων που να ανταποκρίνονται στα επαγγελματικά και τεχνικά αντικείμενα που καλούνται να διδάξουν, να εκπαιδεύσουν και να καθοδηγήσουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές. Έτσι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην επαγγελματική εκπαίδευση επιτάσσεται τόσο από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας όσο και από την προσωπική ανέλιξη σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων (ΚΑΝΕΠ, 2017).

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση της Τεχνολογίας για τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «Οξύ έμφραγμα του Μυοκαρδίου» που διδάσκεται στα πλαίσια του μαθήματος «Πρώτες Βοήθειες» της ειδικότητας «Βοηθών Νοσηλευτών», του τομέα «Υγείας - Πρόνοιας», της Γ’ τάξη των ημερήσιων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.).

Η διδακτική της ειδικότητας και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Η διαδικασία της μάθησης

Η μάθηση είναι μια διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα από τη στιγμή που γεννιέται ο άνθρωπός μέχρι την τελείωσή του (Γεράρης, 2014). Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα υποσυνείδητα (Remplein, 1967 όπως αναφέρεται στους Hofer & Pintrich, 1997) διότι αποτελεί μια ενδογενής ανάγκη του ανθρώπου για την φυσική του ανέλιξή (Kozma & Stones, 1978). Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι αν εξετάσουμε απλά και μόνο το σημασιολογικό υπόβαθρο του λήμματος «μάθηση» θα διαπιστωθεί ότι σημαίνει: [1. μαθαίνω (από διδασκαλία ή εμπειρία) 2. αντιλαμβάνομαι, καταλαβαίνω, ξέρω, διαφωτίζομαι 3. βλέπω, παρατηρώ, αναγνωρίζω] (“Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία”, 2018). Η μάθηση λοιπόν δεν σταματά ποτέ. Διαμορφώνει καθόλη τη διάρκεια της ζωής του τον Άνθρωπο παρέχοντας του τα εφόδια που χρειάζεται για να καλύψει – ικανοποιήσει τις ανάγκες επιβίωσης, ασφάλειας, κοινωνικής αποδοχής, αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης, (Maslow, 1943). Κατά τον Gagné (1975), η μάθηση είναι «η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια η τροποποίηση να μη χρειασθεί να επαναληφθεί σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση».

Το φαινόμενο αυτό της μάθησης αποτέλεσε και αποτελεί κίνητρο διερεύνησης της για πολλούς επιστημονικούς κλάδους όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιατρικής, της ανθρωπολογίας, της βιολογίας και της νευροεπιστήμης με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν πολλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις αυτής προκειμένου να προαχθεί η ανέλιξη του ατόμου στα πλαίσια μιας σύγχρονης και εφημερεύουσας κοινωνίας.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Το πώς ένα άτομο, καταγράφει, επεξεργάζεται και αξιοποιεί μια πληροφορία ή ερέθισμα μέσα στο περιβάλλον που ζει και οι συναισθηματικές, γνωστικές και

περιβαλλοντικές επιρροές που παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο κατανόησης, στην υιοθέτηση ή απόρριψη μιας συμπεριφοράς, αποτελούν εννοιολογικό περιεχόμενο πολλών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν και συστηματοποιήθηκαν, κυρίως, τον 20ο αιώνα (Ormrod, 2012). Οι βασικότερες από αυτές τις προσεγγίσεις είναι οι: Συμπεριφοριστική ή μπιχεβιοριστική, η Γνωστική και η Κοινωνικογνωστική ή Κοινωνικοπολιτισμική.

Συμπεριφορισμός (Behaviorism)

Ο Συμπεριφορισμός θεωρεί ότι η μάθηση είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισής του σε ένα ερέθισμα. Η αλλαγή της συμπεριφοράς μεταφράζεται ως απόκτηση εμπειρίας του υποκειμένου (του ατόμου) και για αυτό Συμπεριφορισμός θεωρείται μια εμπειρική και θετικιστική προσέγγιση (Dilshad, 2017). Κύριοι εκπρόσωποι του είναι οι Pavlov, Watson (θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης), ο Skinner (θεωρία συντελεστικής μάθησης), ο Thorndike (θεωρία της μάθησης με δοκιμή και πλάνη), ο Gagné (θεωρία της μάθησης μέσω του μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού). Κατά τους συμπεριφοριστές, το μυαλό του μαθητή είναι ένας άγραφος πίνακας (tabularaza) και η γνώση μπορεί να διοχετευτεί σε αυτό μέσω των αισθήσεων. Η γνώση μεταδίδεται από τον δάσκαλο στον μαθητή μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (τάξη – σχολείο) μέσω μιας παθητικής διαδικασίας (δάσκαλος –πομπός γνώσης, μαθητής – δέκτης γνώσης), (Dilshad, 2017).

Η υλοποίηση του συμπεριφορισμού στην εκπαίδευση μέσω των Τ.Π.Ε.

Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών δεν άφησαν αδιάφορη την εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι με την εμφάνιση του ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έφερε την αναθεώρηση και τον εκσυγχρονισμό των έως τότε παιδαγωγικών μοντέλων και διαδικασιών. Για τους συμπεριφοριστές ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μετάτρεπε ένα βιβλίο σε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με άλλα λόγια η διδασκαλία προγραμματίζονταν εξ’ αρχής. Το νέο αυτό μοντέλο διδασκαλίας ονομάστηκε κατά τον Gagné μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού (instructionaldesign) με βασικές αρχές του την αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή, την επιλογή των διδακτικών μεθόδων και του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί ανά επίπεδο γνώσεων (από το εύκολο στο δύσκολο) και τέλος η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της επίτευξης των διδακτικών στόχων (Gagné κ.ά, 2005).

Η Ελληνική Πολιτεία υιοθέτησε τον συμπεριφορισμό πριν από δεκαετίες και στη συνέχεια με τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών από το 1985 και μετά υιοθέτησε σε αυτά τον εποικοδομιτισμό (βλ. παρακάτω). Η γνώση που παρέχεται είναι επιγραμματική και σαφής. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά τύπου βοηθημάτων (tutorial) και καθοδήγησης & πρακτικής (drill&practice) βασίζονται στις αρχές του Συμπεριφορισμού καθώς παρέχουν εποπτική διδασκαλία., δίνουν σαφείς διδακτικούς στόχους, προσφέρουν εξάσκηση στους μαθητές και διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης καθώς η διδασκαλία είναι σαφής, δίνεται έμφαση στην εξάσκηση, μετρά το αποτέλεσμα συνολικά και όχι μια επιμέρους λάθος απάντηση. Σήμερα πολλά εκπαιδευτικά λογισμικά που

βασίζονται στον συμπεριφορισμό χρησιμοποιούνται σε πολλά μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως, για την ατομική αξιολόγηση της ήδη τεθείσας γνώσης με τη χρήση του τύπου «σωστό – λάθος».

Η αρνητική όψη του Συμπεριφορισμού

Παρόλη τη συνεισφορά του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Συμπεριφορισμός έχει και την αρνητική του όψη (Dilshad, 2017). Οι μνημονικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης δημιουργούν μηχανικές διαδικασίες (συγκεκριμένη απόκριση σε ένα ερέθισμα), δεν λαμβάνει υπόψη του την επίδραση του περιβάλλοντος στον μαθητή, δεν λαμβάνει υπόψη του την αντιληπτική ικανότητα του μαθητή, αγνοεί της βιολογικές προδιαθέσεις του κάθε μαθητή για μάθηση, λαμβάνει υπόψη του μόνο τα εξωτερικά κίνητρα και όχι τα εσωτερικά, απευθύνεται σε ένα μόνο τύπο μαθητή εφόσον η διδασκαλία προγραμματίζεται εκ των προτέρων δίνοντας συγκεκριμένα ερεθίσματα και περιμένοντας συγκεκριμένα αποτελέσματα, δηλ. δεν λαμβάνει υπόψη του την εν δυνάμει διαφορετικότητα και δυναμική του συνόλου των μαθητών της σχολικής τάξης (Carr-Chellman & Duchastel, 2000), άλλωστε «*κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος στο σύμπαν*, όπως κάποτε είπε ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος Σωκράτης.

Γνωστικισμός (Cognitivism)

Σε αντίθεση με τους υποστηρικτές του συμπεριφορισμού, ο οποίος δίνει έμφαση στην παρατηρούμενη εξωτερική συμπεριφορά, ο Γνωστικισμός δεν θεωρεί ότι η διαδικασία της μάθησης έχει να κάνει απλά και μόνο με εξωτερικά ερεθίσματα και την απόκριση του ατόμου σε αυτά, θεωρεί ότι η μάθηση αποτελεί αποτέλεσμα μιας συνεχόμενης και ενεργής επεξεργασίας πληροφοριών με βάσει τις εσωτερικές και νοητικές διεργασίες του ατόμου. Η νέα γνώση προκύπτει από την τροποποίηση της ήδη προϋπάρχουσας γνώσης (Shunk, 2010). Ένας από τους κυριότερους εκπρόσωπους της γνωστικής θεωρίας είναι ο Gagné (ο οποίος μαζί με τους Newell και Simon ανέπτυξαν το μοντέλο της επεξεργασίας της πληροφορίας). Οι αρχές της γνωστικής θεωρίας μετεξελίχθησαν σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση γνωστή με τον όρο Οικοδομισμός ή Δομητισμός (constructivism). Πλέον η γνώση οικοδομείται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις. Η γνώση δεν μεταδίδεται από τον δάσκαλο στο μαθητή αλλά αναδομείται εσωτερικά στον ίδιο τον μαθητή με την επίδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Κατά τον Ausubel (όπως αναφέρεται στον Φυκάρη, 2016), «η γνωστική δομή οικοδομείται απαγωγικά», δηλαδή η προσπάθεια έγκειται στο γεγονός ότι ο μαθητής να μαθαίνει νοητικά προκειμένου να διευρύνει και να εμπλουτίσει την γνωστική του δομή μέσω από την ύπαρξη κινήτρων, εμπειριών και απόκτησης νέων ικανοτήτων. Η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί προϋπόθεση απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Πέρα από τον Ausubel (Νοηματική – Προσληπτική μάθηση), άλλοι εκπρόσωποι του οικοδομισμού θεωρούνται οι:Piaget (οικοδόμηση της γνώσης μέσω της γνωστικής προσαρμογής), Bruner (οικοδόμηση γνώσης μέσω της ανακάλυψης), Papert (θεωρία μάθησης μέσω κατασκευής, παιδαγωγική θεωρία της γλώσσας προγραμματισμού LOGO,

Μικρόκοσμοι – περιβάλλοντα ανάπτυξης νοημάτων μέσω αναπαραστάσεων),Gagne (Αθροιστικό μοντέλο μάθησης), Boyle (Μαθησιακά περιβάλλοντα) (Σολομωνίδου, 2006).

Η επίδραση της Γνωστικής θεωρίας και των μοντέλων αυτής, είναι εμφανείς σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι οπαδοί της θεωρίας αυτής καθώς υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας του ατόμου να αντιληφθεί τον κόσμο και θεωρούν ότι αποτελεί μια ενεργή πηγή εσωτερικών παραγόντων όπως: γνώσεων, κρίσεων, αντιλήψεων, γεγονότων, αισθημάτων που τους χρησιμοποιεί προκειμένου να οριστικοποιήσει και να εκδηλώσει την αντίδρασή του σε ένα ερέθισμα και έτσι να μετουσιώσει την νέο αποκτηθείσα εμπειρία του σε νέα γνώση (Shunk, 2010). Τα παραπάνω, πέρα από την καθοριστική επιρροή που έχουν στην δημιουργία νέων εσωτερικών κινήτρων μάθησης του ατόμου, οδήγησαν και τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους, καθηγητές, εισηγητές) να αναπροσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους μέσα στην εκπαιδευτική τάξη. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διευκολυντή της ανάπτυξης μέσω της διαρρύθμισης του περιβάλλοντος. Η γνώση προηγείται της μάθησης και η πορεία ανάπτυξης της νέας γνώσης κινείται από το ατομικό προς το κοινωνικό επίπεδο.

Η εφαρμογή της Γνωστικής θεωρίας στην εκπαίδευση μέσω των Τ.Π.Ε.

Η Γνωστική θεωρία και κυρίως η θεωρία του εποικοδομητισμού αποτέλεσε την βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν λογισμικά ανάπτυξης της γνώσης. Η γλώσσα προγραμματισμού LOGO, που αναπτύχθηκε από τον Papert και το M.I.T. (Masachousette institute of technology) την δεκαετία του 1960. Ο Papert υποστήριξε ότι «*η μάθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας κατά την οποία ο μαθητής πειραματίζεται κατασκευάζοντας ένα προϊόν που έχει νόημα για τον ίδιο*» (αναφορά από Αποστολοπούλου, 2012). Μέσω αυτής, ο μαθητής οδηγείται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την επίλυση διάφορων προβλημάτων (π.χ. μαθηματικά προβλήματα). Ο Boyle (1997) αναφέρει ότι η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού παρέχει στους μαθητές: ποικίλες εμπειρίες, ρεαλιστικά περιβάλλοντα μάθησης, κοινωνική εμπειρία, πολλαπλές αναπαραστάσεις της πληροφορίας, ενθάρρυνση της αυτοπραγμάτωσης.

Η ενσωμάτωση της Γνωστικής θεωρίας και κυρίως της σύγχρονής εκδοχής της δηλ. του ρεύματος του εποικοδομητισμού, κρίθηκε απαραίτητη στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Διότι με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. συντελείται η δημιουργία εννοιολογικών δεσμών αναπαράστασης της γνώσης (μέσω του λογισμικού) και της πραγματικότητας. Το μοντέλο του Ausubel (Νοηματική – προσληπτική μάθηση) το οποίο θεωρεί «*ότι μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης μεσολαβεί το άτομο και εξετάζει τις εσωτερικές γνωστικές του διεργασίες όπως: αντίληψη, κρίση, μνήμη, κωδικοποίηση, προσοχή, ταξινόμηση, κατηγοριοποίηση, ανάκληση*» (αναφορά από Τσορτανίδου, 2016), οδήγησε στη δημιουργία του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών (information process ingmodel) μιας και η γνωστική λειτουργία ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή παρομοιάζεται με τη

γνωστική λειτουργία του ατόμου. Αυτό το μοντέλο μελετά τον τρόπο με τον οποίο η γνώση εισέρχεται, αποθηκεύεται και ανακαλείται από τη μνήμη του ατόμου. Επίσης και οι «εννοιολογικοί χάρτες» που αναπτύχθηκαν από τον Novak (Novak, 2010), βασίσθηκαν στο μοντέλο του Ausubel. Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης γνώσης και έχει ενσωματωθεί σε πολλά εκπαιδευτικά λογισμικά όπως επί παραδείγματι το modelingspace.

Η αρνητική όψη του Γνωστικισμού

Σε αντίθεση με την θεωρία του Συμπεριφορισμού ο οποίος επικεντρώνεται στην εξωτερική αντίδραση του ατόμου σε ένα ερέθισμα, η Γνωστική θεωρία και οι προσεγγίσεις αυτής εστιάζονται στη δομή και στη λειτουργία του γνωστικού συστήματος του ατόμου. Για τη γνωστική θεωρία είναι αδύνατο να βρεθεί λύση σε ένα πρόβλημα αν δεν διαμεσολαβήσει η αξιολογική και κριτική σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Ωστόσο, παρά την κυρίαρχη θέση που κατέχει στην εκπαίδευση η θεωρία αυτή, δεν απουσιάζει και η κριτική της. Η ηλικιακή κατανομή των σταδίων δηλ. το αν όλοι μπορούν φτάσουν στο τελευταίο στάδιο των τυπικών νοητικών λειτουργιών (κριτική στο μοντέλο του Piaget), η ευρετική μέθοδος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλες τις γνώσεις που χρειάζεται να κατακτήσει ο μαθητής, το σχολείο δεν μπορεί να ασχολείται μόνο με την επίλυση προβλημάτων αλλά οφείλει να παρέχει στον μαθητή επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να ενταχθεί πιο ομαλά στο επόμενο κοινωνικό επίπεδο στάδιο, οι μικροί μαθητές πρέπει πρώτα να μαθαίνουν και μετά να ανακαλύπτουν (κριτική στο μοντέλο του Bruner). Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω εφαρμογών λογισμικού με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών σε μικρής ηλικίας μαθητές μπορεί να αποφευχθεί χρησιμοποιώντας άλλους, λιγότερο δαπανηρούς, τρόπους (κριτική στο μοντέλο Papert), (Ράπτης και Ράπτη, 2007). Τέλος, παράγοντες που έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό, οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή δεν μελετήθηκαν από τη θεωρία αυτή (Ράπτης και Ράπτη, 2007).

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (social culturalism)

Το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, αποτέλεσε και αποτελεί πεδίο των λεγόμενων Κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Σύμφωνα με αυτές, το φαινόμενο της μάθησης λαμβάνει χώρα και εξελίσσεται μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας της ομάδας και αποτελεί προϊόν εννοιολογικής αλλαγής που επέρχεται στο άτομο κατόπιν της γνωστικής σύγκρουσης στην οποία υποβάλλεται (Κόμης, 2004). Τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης όπως οι ομάδες συζητήσεων φέρουν, μέσα από την κοινού υλοποίηση δραστηριοτήτων, στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες που δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, έτσι έχει εδραιωθεί η αντίληψη ότι η οικοδόμηση της γνώσης γίνεται σε κοινωνικό με την επιρροή τόσο των κοινωνικοπολιτισμικών όσο και των κοινωνικογνωστικών θεωριών μάθησης (Κόμης, 2004). Κύριοι εκπρόσωποι των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης είναι οι: Bandura (κοινωνική μάθηση), Vygotsky (κοινωνικός εποικοδομισμός), Meichenbaum (λεκτική καθοδήγηση), Bruner (ανακαλυπτική μάθηση), οι Vygotsky, Leontiev, Luriaκαι Nardi (θεωρία της δραστηριότητας) και ο Chandler (σημειωτική θεωρία). Τα χαρακτηριστικά των κοινονικοπολιτισμικών

θεωριών είναι: η οικοδόμηση της γνώσης συντελεί στην κατανόηση μιας ιδέας (ή άποψης ή εμπειρίας), η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με αυτόνομη δραστηριότητα και κοινωνική υποστήριξη, η κοινότητα στην οποία λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της μάθησης ενσταλάζει την επικρατούσα κουλτούρα της σε αυτή. Κατά τον Κόμη (2004), «*βασική παραδοχή των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών είναι ότι ένα άτομο συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα του οποίο η κουλτούρα και τα εργαλεία επικοινωνίας μεταξύ των μελών του, διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης*». Στην προσέγγιση αυτή, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πηγή δύναμης και εξέλιξης της ομάδας που εντάσσεται ο μαθητής. Η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στη διαδικασία της μάθησης (διαμεσολαβεί). Η ανάπτυξη του ατόμου έπεται της ομάδας στην οποία ανήκει (Shunk, 2010).

Η υλοποίηση των Κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών στην εκπαίδευση μέσω των Τ.Π.Ε.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον σχεδιασμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών και περιβαλλόντων που εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ευνόησαν τη συνεργατική μάθηση. Η κοινωνική δικτύωση, στις μέρες μας, χρησιμοποιείται κατά κόρων από το μαθητικό κοινό για την επίλυση προβλημάτων, ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων (Ράπτης και Ράπτη, 2007). Σε αυτό συνέβαλε η ανάπτυξη της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των επικοινωνιών (έξυπνα κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές παλάμης, πινακίδες, νέες διαδικτυακές υπηρεσίες, ταχύτερη και με μεγαλύτερο εύρος τηλεπικοινωνιακή υποδομή). Πλέον οι πηγές γνώσης διασυνδέονται, η ευρετική μέθοδος πληροφοριών στο διαδίκτυο χρησιμοποιείται κατά κόρον, τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης προσομοίωσης πραγματικού κόσμου, η εξ αποστάσεως επικοινωνία, η παραγωγή προσωπικού έργου και άμεση διάθεση αυτού προς κρίση σε κοινωνική ομάδα, η επικοινωνία ανθρώπου – μηχανής και τα τεχνουργήματα αποτελούν υλοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών στην εκπαίδευση (Κόμης, 2004).

Η αρνητική όψη των Κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών

Η αναγωγή της μάθησης σε κοινωνικό επίπεδο, απαιτεί και την ανάλογη προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η σχολική τάξη θα πρέπει να οργανωθεί έτσι ώστε να παρέχει τη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης. Στην Ελλάδα, οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορούν να το υποστηρίξουν σε μεγάλο βαθμό. Η εφαρμογή της σταδιακής μείωσης της βοήθειας των δασκάλων με την σταδιακή ανάληψη μεγαλύτερης υπευθυνότητας από τους μαθητές συναντά δυσκολίες εφαρμογής μιας και υπάρχει η ανασφάλεια της ποιότητας της παραγόμενης γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πλέον πιο σημαντικός και σύνθετος, δεδομένου ότι πέρα από την γνωστική στήριξη δρα και ως διαμεσολαβητής κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων και τέλος χρήση τεχνουργημάτων και εργαλείων (όπως η γλώσσα) επηρεάζουν τις δραστηριότητες των ατόμων της εκπαιδευόμενης κοινότητας (Κόμης, 2004).

Άλλες θεωρίες μάθησης

Οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις (ή θεωρίες) μάθησης αποτελούν τις κύριες κατευθύνσεις όπου οι επιστήμονες της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας κινούνται για να ερευνήσουν το φαινόμενο της μάθησης. Ωστόσο πέρα από τις παραπάνω προσεγγίσεις, τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκαν και άλλες θεωρίες όπως: η εκπαιδευτική νευροεπιστήμη, η μετασχηματική θεωρία της μάθησης, η θεωρία μάθησης με βάση τον εγκέφαλο, η πολλαπλή νοημοσύνη, η πολυμεσική εκπαίδευση, η άτυπη και μετασύγχρονη θεωρία μάθησης, από τις οποίες κάποιες αναπτύχθηκαν πάνω στην εμφάνιση και στην εξέλιξη της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλοί ερευνητές που θεωρούν ότι η προσπάθεια τυποποίησης της διαδικασίας της μάθησης δεν μπορεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή εκπαίδευση. Η δημιουργία των θεωριών αυτών δημιουργεί προβλήματα και εμποδίζει την προσωπική ελευθερία του ατόμου (Ackoff & Greenberg, 2008). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η προσπάθεια να τυποποιηθεί η διαδικασία της μάθησης (η οποία είναι φυσική διαδικασία) δεν άφησε αδιάφορο ούτε τον Αϊνστάιν ο οποίος είχε πει (κυρίως για τη γνωστική θεωρία του Piaget), «*Τόσο απλό, που μόνο μια ιδιοφυΐα θα μπορούσε να το είχε σκεφτεί* ».

Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών η αλλιώς Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), στην εκπαίδευση άρχισε να λαμβάνει χώρα από τις ΗΠΑ με την εμφάνιση του ραδιοφώνου και του κινηματογράφου, με παραγωγή ραδιοφωνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ταινιών με στόχο την ακουστική και οπτική κατάρτιση των μαθητών, να συνεχίζει με την εμφάνιση της τηλεόρασης (εκπαιδευτική τηλεόραση) και να φτάνει στην εποχή μας με τη χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών κοινωνικών δικτύων. Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών έπαιξαν και εξακολουθούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμβολή τους είναι τέτοια, ώστε να καθιερωθεί για αυτές ένας νέος όρος : η εκπαιδευτική τεχνολογία. Σύμφωνα με τους Κόμη & Μικρόπουλο (2001), «Ο όρος εκπαιδευτική τεχνολογία χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ορθολογική θέσπιση και χρήση μιας ή περισσοτέρων τεχνολογιών με σκοπό την απόκτηση ενός εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Χαρακτηρίζει επίσης το λόγο, τις αξίες και τα υποτιθέμενα ή πραγματικά αποτελέσματα που αντιστοιχούν σε αυτές τις πρακτικές» και σαν όρος περιλαμβάνει τρείς συνιστώσες:

α) ανθρώπους, διαδικασίες, ιδέες, συσκευές και οργάνωση,

β) ανάλυση προβλημάτων (αφορούν τη μάθηση) και

γ) σχεδίαση, ανάπτυξη και υλοποίηση λύσεων (των προβλημάτων) με τη χρήση των Τ.Π.Ε..

Έτσι η διαδικασία της μάθησης μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. υλοποιείται μέσω των παρακάτω προσεγγίσεων:

1η: Μαθαίνω για τους υπολογιστές (υπολογιστής = αντικείμενο εκμάθησης)

2η: Μαθαίνω από τους υπολογιστές (υπολογιστής = δάσκαλος)

3η: Μαθαίνω με τους υπολογιστές (υπολογιστής = σύντροφος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης) και

4η: Μαθαίνω τους υπολογιστές (ο μαθητής γίνεται δάσκαλος).

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο παιδαγωγικό σύστημα

Οι λόγοι που οδήγησαν την Πολιτεία να ενσωματώσει και να εκσυγχρονίσει τις δομές τις ως προς τις Τ.Π.Ε. ήταν το ότι η προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στα νέα δεδομένα μάθησης που διαμορφώνουν αυτές οι Τεχνολογίες ήταν και είναι: τα επιπλέον διδακτικά πλεονεκτήματα βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ο εξωστρεφισμός των σχολικών δομών και η επικοινωνία αυτών με αντίστοιχες δομές του εξωτερικού (συμμετοχή αυτών σε ευρωπαϊκά προγράμματα μάθησης, έρευνας και ανάπτυξης) και επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών.

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως: η εκπαιδευτική πολιτική της Πολιτείας, ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων από τον αρμόδιο φορέα, η βαθμίδα της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και οι εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες που επικρατούν στην χώρα κατά την περίοδο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015). Η νέα αυτή πραγματικότητα, «εξανάγκασε» τόσο τους εκπαιδευόμενους (μαθητές, φοιτητές, επιμορφωμένοι) , τους παρόχους της διδασκαλίας και της μάθησης (δάσκαλοι, καθηγητές, εισηγητές, επιμορφωτές) καθώς και τις δομές εκπαίδευσης (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Πανεπιστήμια, Κέντρα και Ινστιτούτα Επιμόρφωσης) να προσαρμοσθούν στην νέα πραγματικότητα είτε με την υιοθέτηση νέων τρόπων διδασκαλίας, είτε με τη χρήση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων είτε με τη διαμόρφωση ενός νέου τεχνολογικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010). Έτσι η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. λαμβάνει χώρα:

α) στη διοίκηση της εκπαίδευσης: η χρήση των Τ.Π.Ε.στην αποτελεσματική διοίκηση και στη διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι αποδεδειγμένη με τη χρήση συστημάτων ιεράρχησης αναγκών, καταμερισμού διαθέσιμων πόρων και κατανομής προσωπικού σε επίπεδο κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης καθώς και λειτουργία διαδικτυακών τόπων παροχής ψηφιακών υπηρεσιών και πληροφοριών στους πολίτες.

β) ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο: εφαρμογές αυτοματισμού γραφείου και βασικών δεξιοτήτων χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτυακών υπηρεσιών.

γ) ως μέσο διδασκαλίας μαθημάτων: εκπαιδευτικές εφαρμογές και λογισμικά, ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, περιβάλλοντα Τήλε – εκπαίδευσης, εξατομικευμένα λογισμικά μάθησης.

Η νέα πραγματικότητα που διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν οι Τ.Π.Ε. οδήγησαν την Πολιτεία (μέσω κατάλληλων χρηματοδοτικών προγραμμάτων όπως το πρόγραμμα Ε-ΣΠΑ) να:

α) προσαρμόζει τις διοικητικές δομές εκπαίδευσης.

β) εκσυγχρονίσει τις δικτυακές υποδομές των εκπαιδευτικών δομών.

γ) προμηθεύσει με νέο εξοπλισμό Τ.Π.Ε. τις εκπαιδευτικές δομές.

δ) δημιουργήσει κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό αλλά και λογισμικού που να ανταποκρίνεται στις προαναφερθείσες προσεγγίσεις μάθησης.

ε) ενσωματώσει τις νέες αλλαγές που φέρουν αυτές στα προγράμματα σπουδών (τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών – καθηγητικών – παιδαγωγικών σχολών).

στ) επιμορφώνει τα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος (διευθυντές, προϊσταμένους, διοικητικού υπαλλήλους, δάσκαλους, καθηγητές, συμβούλους).

Ο νέος ρόλος του μαθητή

Με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ο ρόλος του μαθητή αποκτά νέα διάσταση στο μοντέλο εκπαίδευσης. Ο μαθητής αποτελεί πλέον μέλος μιας ομάδας με κοινό στόχο, μέσα στην οποία αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο έργο και αναπτύσσει την ανάλογη δράση για την αποπεράτωσή του. Αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, καλλιεργεί και αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Αυτό-αξιολογείται και αναπροσαρμόζει τη διαδικασία μάθησης προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Αναπτύσσει την κριτική του στάση, αναστοχάζεται, αναπροσαρμόζει τη μελλοντική του στάση και ανασχεδιάζει το μελλοντικό του πρόγραμμα μάθησης και τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσει (Ποζίδης κ.ά, 2015).

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός έπαψε να αντιμετωπίζεται σαν αυθεντία. Ως ο μόνος κατέχων την γνώση. Πλέον ο ρόλος του είναι ως επί το πλείστον συνεργατικός. Διευκολύνει τη δημιουργία μαθητικών ομάδων προκειμένου να ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ενισχύει και υποστηρίζει τις μαθητικές πρωτοβουλίες. Σχεδιάζει και αναπροσαρμόζει το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε να προωθείται η αυτονομία του μαθητή, η αλληλεπίδραση και οι επιλογές. Προσαρμόζει τη διδασκαλία σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο. Οι στρατηγικές και οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί προκαλούν τον μαθητή να συμμετέχει πιο ενεργά στις μαθητικές δραστηριότητες. Διευκολύνει τον αναστοχασμό του μαθητή καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Χρησιμοποιεί εργαλεία παρακολούθησης της πορείας της μάθησης και μπορεί να αξιολογεί και να αναπροσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας (Ποζίδης κ.ά, 2015).

Η νέα σχολική τάξη

Με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, η σχολική τάξη λαμβάνει άλλη μορφή και δομή: η έδρα εγκαταλείπεται, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές. Η δομή των θρανίων και ο προσανατολισμός αυτών αλλάζει. Τα θρανία και οι μαθητικές καρέκλες τοποθετούνται σε διάταξη «Π» ή ανά δυάδες παρέχοντας καλύτερη επίβλεψη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης δίνοντας του την δυνατότητα να επεμβαίνει πιο άμεσα και γρήγορα εκεί που χρειάζεται. Η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή είναι δεδομένη. Σε θεωρητικά μαθήματα, εντός της αίθουσας, υπάρχει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ο οποίος με τη βοήθεια ενός προβολέα, ηχείων, ειδικής επιφάνειας προβολής του προβολέα. Από το 2007 και έπειτα σε πολλά σχολεία της Ελληνικής Επικράτειας τοποθετήθηκαν διαδραστικοί πίνακες. Σε εργαστηριακά μαθήματα, πέρα από την ύπαρξη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ειδικού πίνακα (ίσως και διαδραστικού πίνακα) υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές είτε ατομικά για κάθε μαθητή είτε ανά δυάδες. Η ύπαρξη σαρωτή, εκτυπωτή, κάμερας, φωτογραφικής μηχανής, ηχείων θεωρείται σημαντική. Πέρα όμως από τον υλικό εξοπλισμό: εφαρμογές που να ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς μαθησιακούς στόχους του κάθε μαθήματος είναι επιβεβλημένη. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος, μέσα από δράσεις του ΕΣΠΑ αλλά και άλλων φορέων και δομών, έχει ενσωματώσει στην εκπαιδευτική του διαδικασία πλήθος λογισμικών και εφαρμογών που ως στόχο έχουν να μπορέσει ο μαθητής να χρησιμοποιεί τους υπολογιστές και τα μέσα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία (διαδίκτυο, κοινωνικά μέσα, τήλε-εκπαίδευση, ομάδες εργασίας, ψηφιακές βιβλιοθήκες, κ.λπ.) να μαθαίνει από τους υπολογιστές, για τους υπολογιστές και με τους υπολογιστές ότι τον ενδιαφέρει και κρίνει απαραίτητο να μάθει για την προσωπική του ανέλιξη μέσα στην κοινωνία (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015).

Το Εκπαιδευτικό λογισμικό

Η αξιοποίηση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από τις εφαρμογές λογισμικού και τις υπηρεσίες του Διαδικτύου. Λέγοντας εκπαιδευτικό λογισμικό εννοούμε το προϊόν της τεχνολογίας που σκοπό έχει να βοηθήσει τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου ακολουθώντας μια συγκεκριμένη παιδαγωγική φιλοσοφία και εκπαιδευτική στρατηγική (ΙΤΥ, 2003).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Λογισμικά εξάσκησης (drilland practice):τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν σε ύλη την οποία ήδη έχουν διδαχθεί και καλούνται να δώσουν απαντήσεις σε ένα σύνολο ερωτήσεων - ασκήσεων. Παραδείγματα τέτοιον εφαρμογών είναι τα διαδικτυακά τεστ ελέγχου γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω σε ένα συγκεκριμένο

αντικείμενο όπως τα τεστ πολλαπλής επιλογής για την απόκτηση πιστοποιητικού χειρισμού Η/Υ, κ.λπ.

Λογισμικά παρουσίασης (tutorials):τα οποία περιλαμβάνουν το περιεχόμενο ενός μαθήματος εμπλουτισμένο με παραδείγματα και επεξηγήσεις. Για την παρουσίαση των εννοιών αξιοποιούνται κείμενα, εικόνες, ήχοι, προσομοιώσεις (animation) και βίντεο. Παραδείγματα λογισμικού αυτού του τύπου είναι τα προγράμματα «Ταξίδι σε ένα δίκτυο», και το GeoGebraπου αναπτύχθηκαν από το Κέντρο της Τεχνικής Στήριξης Πληροφοριακών Συστημάτων Σχολικών Μονάδων του Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.&Θ.Π.&Α.).

Εκπαιδευτικά παιχνίδια (educationalgames): Στα λογισμικά αυτά το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως κίνητρο για το μαθητή προκειμένου να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο μαθητής περιηγείται στο λογισμικό και ολοκληρώνει τις διαδικασίες του παιχνιδιού αποκτώντας γνώσεις με ευχάριστο τρόπο. Χαρακτηριστικές εφαρμογές της κατηγορίας αυτής είναι τα παιχνίδια ρόλων (role playing games).

Λογισμικά προσομοιώσεων (simulators):στα οποία παρέχονται αναπαραστάσεις πραγματικών συστημάτων ή φαινομένων στην οθόνη του υπολογιστή. Οι προσομοιώσεις συνήθως στηρίζονται σε σειρά αλγορίθμων και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν τις τιμές μεταβλητών και να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα. Παραδείγματα τέτοιων λογισμικών θεωρούνται οι: προσομοιωτές πτήσης, χειρισμού αυτοκινήτου, κ.λπ.

Λογισμικά επίλυσης προβλημάτων (problem solving): Στα λογισμικά αυτού του τύπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλύσουν προβλήματα εφαρμόζοντας διάφορες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Παραδείγματα τέτοιων εφαρμογών είναι το «Εργαστήριο Χημείας» που αναπτύχθηκε από το Κέντρο της Τεχνικής Στήριξης Πληροφοριακών Συστημάτων Σχολικών Μονάδων του Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.&Θ.Π.&Α.).

Λογισμικά εικονικής πραγματικότητας (virtual reality):τα οποία περιλαμβάνουν τρισδιάστατες αναπαραστάσεις για προσομοίωση πραγματικών ή μη καταστάσεων. Το πρόβλημα με τις εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας είναι ότι απαιτούν εξειδικευμένο εξοπλισμό για την υλοποίησή τους. Παραδείγματα αυτών είναι η εφαρμογή του ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού μέσα από την οποία περιηγείσαι εικονικά μέσα στον Ναό του Παρθενώνα, κ.λπ.

Σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες λογισμικού γίνεται χρήση πολυμεσικών εφαρμογών. Δηλαδή κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό ενσωματώνει διάφορες μορφές πληροφορίας όπως: κείμενο, ήχο, εικόνα, κίνηση, γραφικά, βίντεο, τρισδιάστατα αντικείμενα και υπερκείμενο (ΙΤ, 2003).

Η ύπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού που να αξιοποιεί συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική ενσωμάτωση των

υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέχρι σήμερα όμως δεν έχει καταστεί εφικτή η παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να καλύπτουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και επίπεδα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το κενό αυτό γίνεται προσπάθεια να καλυφθεί με την αξιοποίηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων, λογισμικών γενικής χρήσης όπως είναι ο επεξεργαστής κειμένου (Word), το λογιστικό φύλλο (Excel), οι βάσεις δεδομένων (databases), ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail).

Οι δυσχέρειες της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πέρα από τα οφέλη που αποδεδειγμένα έχει επιφέρει η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας όπως: η δυνατότητα του μαθητή να έχει ευρεία (από πολλές πηγές) πληροφόρηση για ένα θέμα, η σχέση συνεργασίας εκπαιδευτικού – μαθητή, η ανατροφοδότηση, η ανταλλαγή γνώσης και εμπειριών αλλά και το γεγονός ότι ο μαθητής γνωρίζει πλέον που θα βρει την γνώση που θα χρειασθεί, όταν και όποτε τη χρειασθεί (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010), υπάρχουν και δυσχέρειες όπως: Η διαρκής έκρηξη νέας γνώσης πάνω στις επιστήμες και στις τεχνολογίες και στα επαγγέλματα δεν μπορεί να περάσει άμεσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μάλιστα μέχρι να επιτευχθεί η ενσωμάτωση τους σε αυτά θα έχει προστεθεί νέα γνώση με ταυτόχρονο «παροπλισμό» της παλιάς και οδηγεί στη συνεχόμενη ανάγκη επικαιροποίησης γνώσεων (μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων). Από κοινωνικής άποψης, έρευνες έχουν δείξει ότι δημιουργούνται συνθήκες απομόνωσης, εξάρτησης και αλλοίωσης του ανθρώπινου χαρακτήρα (Βούλτσιου, 2007). Υπάρχει τεχνική δυσκολία ή αδυναμία πραγματικής προστασίας έναντι στη διαρροή πληροφοριών, ενώ η διάδοση των πληροφοριών έγινε εμπορική συναλλαγή. η τεχνική υποστήριξη των υπολογιστικών συστημάτων και η ανάγκη συνεχόμενης αναβάθμισής τους (τόσο σε υλικό όσο και σε λογισμικό) προκαλεί επιπλέον κόστος για τις σχολικές μονάδες (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010). Τα περισσότερα λογισμικά μάθησης που κατασκευάζονται, αξιολογούνται ως ακατάλληλα διότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους το θεωρητικό πλαίσιο μάθησης που καλούνται να καλύψουν. Επίσης οι πολλές πηγές ύπαρξης δεδομένων και πληροφοριών, δημιουργούν σύγχυση και αποπροσανατολίζουν τον μαθητή, στο να διαλέξει αυτές που πραγματικά χρειάζεται για να δομήσει την γνώση, δεδομένου ότι η μια πηγή οδηγεί σε άλλη και ούτω κάθε εξής. Τέλος, το ότι υπάρχουν πολλές πηγές ύπαρξής δεδομένων και πληροφοριών, στο διαδίκτυο κυρίως, που μπορεί να ενδιαφέρουν τον μαθητή, δεν σημαίνει ότι αυτές είναι τεκμηριωμένες, επίκαιρες, αξιόπιστες και λειτουργικές. Οι όροι «γνώση» και «πληροφορία» θα πρέπει να διαχωριστούν. Κάθε πληροφορία δεν είναι γνώση (Μικρόπουλος, 2011). Η πληροφορία γίνεται γνώση αφού αξιολογηθεί και επεξεργαστεί νοητικά. Η άκριτη αποδοχή μιας πληροφορίας μετατρέπει το άτομο σε άβουλο παθητικό δέκτη. Γι' αυτό, οφείλει η εκπαιδευτική δομή (το σχολείο) να παρέχει επιπλέον τα εφόδια εκείνα στον μαθητή που θα τον βοηθήσουν να αξιολογεί και την χρησιμότητα αυτών.

Αποτελέσματα ερευνών για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως ήδη έχει προαναφερθεί, η συνεισφορά των Τ.Π.Ε.στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικής σημασίας. Στην Ελλάδα, μελέτες έχουν δείξει ότι καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι Τ.Π.Ε. είτε ως μέσω είτε ως αυτοσκοπός βοηθούν το άτομο στην προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική ανέλιξή του. Με τις Τ.Π.Ε., οι μαθητές προσαρμόζονται πολύ γρήγορα στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας μεταξύ τους και συμμετέχουν πιο ενεργά σε αυτή (Σολομωνίδου, 2002). Για τους εκπαιδευτικούς, η Δουλγεράκη (2015) έδειξε ότι, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, παρόλο που βλέπουν με δυσπιστία την επικράτηση των Τ.Π.Ε. πάνω στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, δεν αρνούνται την συμβολή τους σε αυτή καθώς και τις επιλογές που προσφέρουν προς διευκόλυνση στη διοχέτευση γνώσης προς τους μαθητές. Όσο καλά ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στις νέες Τ.Π.Ε. και στην χρήση τους, τόσο αυτοί είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά προς όφελος του μαθητή. Σε έρευνα που έλαβαν μέρος Δημοτικά σχολεία έδειξε ότι η μάθηση μέσω των Τ.Π.Ε. επηρεάζονταν σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Μαρκαντώνης, 2007). Επίσης έρευνα έδειξε ότι για τους εκπαιδευτικούς, σημαντικό ρόλο παίζει και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όπου σύμφωνα με τους Φραντζή κ.ά (2006), εκτιμούν, σε ποσοστό 70,5% ότι η εκσυγχρονισμένη υλικοτεχνική υποδομή βελτιώνει την παραγόμενη γνώση. Το αντίστροφο έχει ερευνηθεί σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Pelgrum (2001) σε είκοσι έξι χώρες όπου η κακή υλικοτεχνική υποδομή σε Τ.Π.Ε. και τα κενά στα επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα δεν βοήθησαν αλλά αντίθετα επιδείνωσαν την ποιότητα της παραγόμενης γνώσης. Επιπλέον η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών (λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης) δεν είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί την τεχνολογική έκρηξη του παγκόσμιου ιστού και των κοινωνικών δικτύων (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011). Επιπλέον οι Τ.Π.Ε. δεν «προσφέρουν» τις υπηρεσίες τους εντός, μόνο, της σχολικής τάξης αλλά δρουν συνεπικουρικά, στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πράγματι, στην ελληνική πραγματικότητα καταγράφεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοηθά πολύ τους μαθητές όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης διότι δεν τους περιορίζει χρονικά και γεωγραφικά (Αναστασιάδης, 2014). Συγκεκριμένα σε έρευνα που διενεργήθηκε στα ΕΠΑΛ από τις Μαλλιάρα και Σαριδάκη (2013), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 70% ανταποκρίνονται ενεργά σε νέες διαδικασίες μάθησης που ξεφεύγουν από τα στενά όρια του δασκαλοκεντρικού μοντέλου.

Η ειδικότητα «Βοηθός Νοσηλευτή» στα ΕΠΑ.Λ.

Οι Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ειδικοτήτων Νοσηλευτικής

Στον τομέα της Υγείας, η εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική ανάγκη εξαιτίας της μεταβλητότητας της γνώσης, των δεξιοτήτων, των τεχνολογιών και της εξειδίκευσης. Μέσω αυτής αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η λήψη αποφάσεων των επαγγελματιών της Υγείας από τις οποίες εξαρτούνται ανθρώπινές ζωές.

Η ανάγκη αυτή έθεσε τις Τ.Π.Ε. στην υπηρεσία της Υγείας. Ήδη από το 1989 καθιερώνεται ο ορισμός Πληροφορική της Υγείας – health informatics, που όρισε ως «τη

χρήση των Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με σκεπτικά και μεθόδους διαχείρισης πληροφοριών για την υποστήριξη της παροχής φροντίδας υγείας» (Hannah κ.ά, 2006). Κατά τους Χατζηδιάκο & Καρούζου (2002) «δεν τίθεται πλέον το ερώτημα εάν θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις υπηρεσίες που προσφέρουν μέσω του διαδικτύου, αλλά τίθεται το ερώτημα με ποιους τρόπους θα πρέπει να τους χρησιμοποιήσουμε, διαμορφώνοντας μια επιστήμη και ένα λειτούργημα προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και έτοιμο να προσφέρει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες υγείας».

Και πράγματι τόσο στον τομέα της ιατρικής και των επικουρικών επαγγελμάτων αυτής, οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην εξέλιξή τους όσο και στην ποιότητα του αγαθού της Υγείας που προσφέρουν και αξίζει εδώ να αναφερθούν τα ρομποτικά συστήματα χειρουργικής όπως το Da Vinci και Zeus που χρησιμοποιούνται ήδη στην Ελλάδα (Lorentziadis, 2014). Στην παρούσα περίπτωση οι Νοσηλευτές και οι βοηθοί αυτών που είναι επιφορτισμένοι να παρακολουθούν τον ασθενή αλλά και άτομα του γενικού πληθυσμού που χρειάζονται τις υπηρεσίες τους, η εξοικείωση τους με τις Τ.Π.Ε. τους βοηθά να αντιλαμβάνονται άμεσα το πρόβλημα που πρόκειται να αντιμετωπίσουν και τους παρέχει τις πληροφορίες και τα δεδομένα που χρειάζονται (όπως π.χ. μετρήσεις αίματος, ενδείξεις πιεσόμετρου, ρυθμίσεις συσκευής παροχής οξυγόνου, χρήση οξύμετρου, κ.ο.κ.) προκειμένου να λάβουν την βέλτιστη απόφαση για την εξασφάλιση της πορείας ανάρρωσης του ασθενή.

Έτσι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτείται να έχει ένας νοσηλευτής έχουν να κάνουν επιγραμματικά με: χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών και ψηφιακών συσκευών, αρχές λειτουργίας ψηφιακών συσκευών, ικανότητες προγραμματισμού ηλεκτρονικών συσκευών και περιορισμοί λειτουργίας αυτών, προσωπικές και κοινωνικές αντιλήψεις, επεξεργασία κειμένου και λογιστικών φύλλων, χειρισμός βάσεων δεδομένων, προγραμματισμός συσκευών επίβλεψης ασθενών, αρχές Τήλε-υγείας, ασφάλεια ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας με μέλη μιας ομάδας ή κοινότητας με τον ίδιο σκοπό, πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, ικανότητες αναγνώρισης μιας αποδεδειγμένης πρακτικής από μια άλλη μη αποδεδειγμένη και ανάκτηση ερευνητικών δεδομένων (Masouras, 2016).

Με τις Τ.Π.Ε., η εκπαίδευση αποκτά νέο προσανατολισμό και κατεύθυνση στη θεωρητική και κλινική διαδικασία. Πλέον η διαδικασία της μάθησης δεν εξελίσσεται μόνο σε δασκαλοκεντρικές αίθουσες ή αμφιθέατρα αλλά λαμβάνει χώρα τόσο σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και σε εργαστήρια αλλά και σε άλλους χώρους όπως, στα Νοσοκομεία, στα κέντρα αποκατάστασης, σε κλινικές, σε ιατρεία αλλά και στο σπίτι. Στη μάθηση λαμβάνουν μέρος όλες οι αισθήσεις των μαθητών (ακοή, όραση, όσφρηση, αφή, ομιλία)και εξασφαλίζονται όλα τα αναγκαία εφόδια όπως γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αντιλήψεις και λήψη αποφάσεων που χρειάζονται για τη δια βίου εκπαίδευσή τους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το έτος 2003 στον Καναδά από τον Καναδικό Σύλλογο Νοσηλευτικής Πληροφορικής, στα τότε υπό εξέλιξη προγράμματα νοσηλευτικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι νοσηλευτές απέκτησαν μεγαλύτερη

αυτοπεποίθηση και ικανότητα λήψης αποφάσεων όταν χρησιμοποιούσαν Τ.Π.Ε. κατά την εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους (όπως η αξιολόγηση της κατάστασης ενός ασθενή με τη σύνταξη του ιατρικού ιστορικού του και η χρήση συστήματος διαχείρισης ιατρικών πληροφοριών αυτού με στόχο την παροχή ενδεδειγμένης θεραπείας) (C.N.I.A., 2003).

Η χρήση πολυμέσων, βίντεο, εικόνων, τρισδιάστατων αντικειμένων και εποπτικών εργαλείων βελτίωσαν την αντιληπτική ικανότητα των νοσηλευτών και τη χρονική διάρκεια απόκρισης και επίλυσης εν δυνάμει εμφανιζόμενων προβλημάτων απ' ότι χωρίς την χρήση τους (Kaveevivitchai κ.ά, 2009). Για παράδειγμα η χρήση βίντεο τους παρέχει την δυνατότητα να δουν και να αξιολογήσουν περιπτώσεις στις οποίες χρειάζεται ή όχι η παρέμβασή τους, η χρήση εποπτικών εργαλείων τους βοηθά να αντιληφθούν καλύτερα τη λειτουργία και τη χρήση των εργαλείων αυτών. Η χρήση έξυπνων συσκευών όπως υπολογιστές χειρός (PDA) ή κινητών τηλεφώνων συνδεδεμένων με συστήματα παρακολούθησης ασθενών, βελτιώνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας των νοσηλευτών αφού αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των ασθενών και των ιατρών (Lipke, 2014). Η επίδειξη λειτουργίας και η χρήση ειδικών συσκευών Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιούνται στον τομέα της υγείας (π.χ. απινιδωτής) τους παρέχει την εκ των προτέρων γνώση και δεξιότητα που απαιτείται να εφαρμόσουν κατά την διάρκεια εμφάνισης ενός περιστατικού (Nolan κ.ά, 2010). Η χρήση των ψηφιακών βιβλιοθηκών τους δίνει τη δυνατότητα να αναζητήσουν πληροφορίες για ένα θέμα της ειδικότητας τους που τους ενδιαφέρει και τους αφορά (Dee & Stanley, 2005).

Έρευνα στην Μπολόνια έδειξε ότι η πλειονότητα των φοιτητών που φοιτούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα νοσηλευτικής θεώρησε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. τους βοηθά να αξιολογούν τις πηγές νοσηλευτικών γνώσεων καλύτερα, να εκτελούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τα καθήκοντά τους, να υιοθετούν αποδεδειγμένες για την αποτελεσματικότητά τους πρακτικές παροχής υγείας και να επικοινωνούν με άτομα και φορείς προς ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων (Kokol, 2012).

Στην Αίγυπτο, όπου η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία των νοσηλευτών είναι πολύ χαμηλή (20%), η ανάπτυξη δεξιοτήτων υστερεί σε χρόνο, σε ποσότητα και ποιότητα γνώσης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε ευρωπαϊκές χώρες. Οι Αιγύπτιοι νοσηλευτές θεωρούν ότι αν είχαν σύγχρονές υποδομές εκπαίδευσης (εξοπλισμός πληροφορικής και επικοινωνιών) θα ήταν σε θέση να αξιολογούν την κατάσταση ενός ασθενή πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά (Bello κ.ά., 2017).

Οι νοσηλευτές πέρα από την γνωστική ωφέλεια που αποκομίζουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κομίζουν και κοινωνικές δεξιότητες. Οι νοσηλευτές, μέσω της συνεργατική μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. αποκτούν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους ασθενείς, (Atthill, 2015).

Στην Φιλανδία δημιουργήθηκε το έτος 2009 το πρόγραμμα eTaitava. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα εργαλείο εποπτείας της προόδου του κάθε εκπαιδευόμενου

νοσηλευτή, τους στόχους που έχει καταφέρει να υλοποιήσει, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και παρέχει την δυνατότητα στον εκπαιδευτή να παρεμβαίνει στη διαδικασία της μάθησης σε κάθε εκπαιδευόμενο νοσηλευτή, να αναπροσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία εξατομικευμένα σε κάθε νοσηλευτή βοηθώντας τον να ξεπερνά τις δυσχέρειες και να τον ενθαρρύνει να προχωρά στο επόμενο στάδιο της μάθησης (Mettiainen&Karjalainen, 2011).

Η διαδικασία της νοσηλευτικής εκπαίδευσης και το γεγονός ότι αυτή λόγω της φύσης λαμβάνει χώρα στον νοσηλευτή και σε κάθε επαγγελματία υγείας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, δια βίου, τον οδήγησε στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων αναζήτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Έχει παγιωθεί ότι ένας νοσηλευτής που κατέχει βιογραφικό σημείωμα, πλούσιο σε συνεχόμενη επιμόρφωση, εξειδίκευση σε νέες τεχνικές παροχής υπηρεσιών υγείας και χρήσης Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με την επαγγελματική του εμπειρία, έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει δεκτός σε ένα φορέα ή δομή παροχής υπηρεσιών υγείας. Για το λόγο αυτό οι νοσηλευτές, προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους ανέλιξη, βρίσκονται σε μια διαρκή αναζήτηση νέων πηγών γνώσης, δεξιοτήτων και εμπειριών (Hannah κ.ά, 2006).

Την ανάγκη αυτή, στις μέρες μας, έρχεται να καλύψει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση που με την χρήση των Τ.Π.Ε. είναι εφικτή και πραγματοποιήσιμη όσο ποτέ άλλοτε. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ελευθερώνει τον επαγγελματία υγείας από την φυσική του παρουσία σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο και του δίνει την ευελιξία που χρειάζεται για να μαθαίνει χωρίς «φυσικούς» περιορισμούς (Παυλάτου κ.ά, 2012).

Η ειδικότητα «Βοηθός Νοσηλευτή»

Η ειδικότητα του «Βοηθού Νοσηλευτή» παρέχεται στους ενδιαφερόμενους από τον θεσμό των Επαγγελματικών Λυκείων και τον Τομέα Υγείας – Πρόνοιας, σύμφωνα με το άρθρο 2 της με αριθ. Φ20/82041/Δ4/2016 απόφασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 1489/Β/2016) και αποβλέπει να βοηθήσει τον ασθενή: να βελτιώσει ή να αποκτήσει την υγεία του, να ακολουθήσει τη θεραπευτική αγωγή, να τον ανακουφίσει από τα συμπτώματα της νόσου ή της ασθένειας. Επίσης ο νοσηλευτής και ο βοηθός νοσηλευτή οφείλει να συμβάλλει: στην προαγωγή της υγείας του ατόμου, της οικογένειας και της κοινότητας, στην ανίχνευση και επισήμανση των προβλημάτων υγείας ή άλλων σχετικών παραγόντων που επηρεάζουν την υγεία του ατόμου, της οικογένειας και της κοινότητας, στην επισήμανση και εκτίμηση προβλημάτων και αναγκών υγείας του πάσχοντος ατόμου και, στην κατάστρωση σχεδίου για την επίλυση των προβλημάτων, την ικανοποίηση των αναγκών και την προαγωγή της υγείας του υγιούς ατόμου, μέλους της οικογένειας και της κοινότητας και την αποκατάσταση υγείας του πάσχοντος.

Οι υπηρεσίες υγείας παρέχονται από τον νοσηλευτή και τον βοηθός νοσηλευτή σε κρατικούς φορείς και δομές όπως: Δημόσια νοσοκομεία –Ιδιωτικές κλινικές, Υγειονομικά Κέντρα, Μαιευτήρια, Ιδιωτικά ιατρεία, Οδοντιατρεία, Σταθμοί Α΄ Βοηθειών, Κέντρα

Υγείας, Κέντρα ψυχικής Υγείας, Σε Ιατρεία Ασφαλιστικών Οργανισμών, Κέντρα αποκατάστασης ΑΜΕΑ, Υπηρεσίες Υγείας του στρατού-ναυτικού-αεροπορίας, Κατασκηνώσεις, Οίκους ευγηρίας, Εκπαίδευση, Σε ιδιωτικούς και δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, Σε ιδρύματα που φιλοξενούν παιδιά, ως ελεύθερος επαγγελματίας να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε ασθενείς που νοσηλεύονται στο σπίτι υπό ιατρική παρακολούθηση.

Το κεφάλαιο του Α.Π.Σ «ΠΡΩΤΕΣ ΒΟΗΘΕΙΕΣ»

Το μάθημα «Πρώτες Βοήθειες» διδάσκεται στη Β' και Γ' τάξη των ΕΠΑΛ., σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 64/Β/2016, ΦΕΚ 1489/Β/2016) του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με διδακτέα ύλη από το βιβλίο ΠΡΩΤΕΣ ΒΟΗΘΕΙΕΣ (Α' ΤΑΞΗ 1ου ΚΥΚΛΟΥ ΤΕΕ- ΤΟΜΕΑ ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ) Συγγραφείς: ΜΑΚΟΣ Κ. ΜΠΑΡΛΑΣ Κ. ΧΕΙΛΑΡΗΣ Σ. και με τις κάτωθι οδηγίες διδασκαλίας:

Α) Το μάθημα είναι εργαστηριακό και υπολογίζεται να διδάσκεται για 50 ώρες συνολικά (25 εβδομάδες Χ 2 ώρες την εβδομάδα).

Β) Δεδομένου ότι το μάθημα είναι εργαστηριακό, κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα δοθούν συνοπτικά από τους διδάσκοντες οι απαιτούμενες θεωρητικές γνώσεις, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν -σε κάθε ενότητα- ποιες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτείται η παροχή πρώτων βοηθειών.

Γ) Θα δοθεί έμφαση στο να μάθουν πως να εκτιμούν μια κατάσταση ως επείγουσα, ποιες είναι οι βασικές τεχνικές ενεργειών που πρέπει να μάθουν και στις οποίες θα ασκηθούν ώστε να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν σε έναν άνθρωπο που έχει πάθει κάποιο ατύχημα ή παρουσιάζει κάποια οξεία νοσηρή κατάσταση, ώσπου να του δοθεί μια Ιατρική ή Νοσοκομειακή φροντίδα.

Δ) Ο σκοπός του μαθήματος είναι να μπορέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν κάποιες βασικές τεχνικές ενεργειών, τις οποίες θα είναι σε θέση να εφαρμόσουν σε έναν άνθρωπο που έχει πάθει κάποιο ατύχημα ή παρουσιάζει κάποια οξεία νοσηρή κατάσταση, ώσπου να του δοθεί μια Ιατρική ή Νοσοκομειακή φροντίδα. Επειδή το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί πολλές φορές είναι μεγάλο η γνώση των πρώτων βοηθειών μπορεί να σώσει και την ζωή κάποιου συνανθρώπου μας. Θα γνωρίσουν τον τρόπο που πρέπει να δράσουν, με ταχύτητα και υπευθυνότητα και χωρίς τον κίνδυνο να κάνουν κάποιο μεγαλύτερο κακό στον πάσχοντα. Θα κατανοήσουν ότι δεν θα πρέπει ποτέ να επεμβαίνουν για βοήθεια κάποιου πάσχοντα εάν πρώτα δεν έχουν καταλάβει τι πρόβλημα παρουσιάζει.

Ε) Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα γνωρίσουν τους στόχους και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην παροχή πρώτων βοηθειών, θα μάθουν πως να εκτιμούν μια κατάσταση ως επείγουσα και να εφαρμόζουν τους κανόνες ασφαλείας που απαιτούνται κατά

τη χορήγηση βοήθειας σε επείγουσες καταστάσεις. Θα γνωρίσουν τι πρέπει να περιλαμβάνει το Φαρμακείο Πρώτων Βοηθειών.

Στ) Οφείλει ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει κάθε διδακτικό υλικό που προτείνεται αλλά και πρόσθετο, συμπληρωματικό εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό που συνδέεται με το Α.Π.Σ. Επίσης με τον εμπλουτισμό του μαθήματος με πρόσθετο πληροφοριακό υλικό κρατά σε εγρήγορση τους μαθητές/μαθήτριες.

Ζ) Ο/ή εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δυσχέρεια προκύψει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είτε αυτή αφορά υλικοτεχνική υποδομή είτε αυτή αφορά θέματα συμπεριφοράς και στάσης των εκπαιδευομένων απέναντι στο υπό διδασκαλία αντικείμενο.

Στα πλαίσια του εν λόγω μαθήματος διδάσκεται και η διδακτική ενότητα «Πρώτες βοήθειες σε οξύ καρδιακό νόσημα».

Η διδακτική ενότητα «Πρώτες Βοήθειες σε οξύ καρδιακό νόσημα»

Τόσο από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 64/Β/2016, ΦΕΚ 1489/Β/2016) όσο και από τις επιπλέον οδηγίες που έχουν δοθεί από το εν λόγω Υπουργείο (η με αριθ. εγκύκλιο Φ3/175191/Δ4/2016), η διδασκαλία της ενότητας «Οξύ καρδιακό νόσημα» στα πλαίσια του μαθήματος «Πρώτες Βοήθειες» έχει σχεδιασθεί, σε κρατικό επίπεδο, ως εξής:

Τίτλος κεφαλαίου (Κεφάλαιο 1ο): Πρώτες Βοήθειες σε Οξύ Καρδιακό Νόσημα.

Τίτλος Ενότητας (ενότητα 1.2): Οξύ έμφραγμα του Μυοκαρδίου

Περιγραφή ενότητας: Στο κεφάλαιο αυτό, οι μαθητές και μαθήτριες θα κατανοήσουν ποια είναι τα συμπτώματα και οι αντιδράσεις ενός ατόμου που παθαίνει κάποιο οξύ καρδιακό νόσημα και συγκεκριμένα όταν παθαίνει οξύ έμφραγμα του μυοκαρδίου. Θα γνωρίσουν τον τρόπο πρέπει να αντιδράσουν, τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν και τι πρέπει να αποφύγουν προκειμένου να αποφευχθεί μεγαλύτερος κίνδυνος για τη ζωή του πάσχοντα.

Βασικά στοιχεία περιεχομένου: α) τι είναι το οξύ έμφραγμα του μυοκαρδίου, β) συμπτώματα του οξέως εμφράγματος του μυοκαρδίου, γ) τρόπος δράσης και παροχής πρώτων βοηθειών.

Εκπαιδευτικοί στόχοι: οι μαθητές να κατανοήσουν: α) ποια είναι τα συμπτώματα ενός ατόμου που πάσχει από οξύ έμφραγμα του μυοκαρδίου, β) τι μέτρα πρέπει να πάρουν για να βοηθήσουν τον πάσχοντα άμεσα και γ) τι οδηγίες θα δώσουν στον πάσχοντα μέχρι να έρθει βοήθεια.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. και ιδιαίτερα των βίντεο στην ενότητα αυτή είναι αναγκαία καθώς οι μαθητές στο σύνολο τους δεν έχουν την εμπειρία αλλά ούτε και την εικόνα του

επείγοντος. Τα διάφορα trailer ταινιών, αγώνων, νοσοκομειακού περιβάλλοντος και καθημερινής ζωής, κάνουν την κατανόηση του διδαχθέντος αντικειμένου ευκολότερη και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορείς να αξιολόγησης περισσότερες περιπτώσεις , όπως και να κατανοήσεις έννοιες περισσότερες σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι Τ.Π.Ε. είναι αυτές που βοηθούν το μάθημα να γίνει πιο ολοκληρωμένο, ελαχιστοποιώντας τις απορίες των μαθητών , όπως επίσης τους αφήνει και μια δόση εμπειρίας έστω και εικονικής.

Ανάπτυξη της Διδασκαλίας «Πρώτες Βοήθειες σε οξύ καρδιακό νόσημα»

Η εν λόγω διδασκαλία έλαβε μέρος στα πλαίσια της πτυχιακής διδασκαλίας του Ε-ΠΠΑΙΚ στην Γ’ Τάξη του ΕΠΑ.Λ., αποτελούμενη στο σύνολο της από 20 μαθητές. Η διδακτική ενότητα που διδάχθηκε ήταν Οξύ Έμφραγμα του Μυοκαρδίου και πρώτες βοήθειες, από το βιβλίο των πρώτων Βοηθειών που αναφέρθηκε και παραπάνω (το οποίο αναπτύσσεται μέσα σε πέντε σελίδες). Το κεφάλαιο 1 «Πρώτες Βοήθειες σε Οξύ καρδιακό νόσημα» χωρίζεται σε τρείς ενότητες 1.1 «Στηθάγχη» και 1.2 «Οξύ έμφραγμα του Μυοκαρδίου» και 1.3 «Συμφορητική Καρδιακή Ανεπάρκεια». Για την πραγματοποίηση της απαιτήθηκαν δύο διδακτικές ώρες, μία θεωρία και μία εργαστήριο.

Για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας επιλέχθηκε η διδακτική Μέθοδος της Κατάκτησης Εννοιών (Αραβάνη, 2013), διότι αφενός μεν ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία της διδασκαλίας που προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και αφετέρου δε προσαρμόζεται στο γνωστικό υπόβαθρο και στις ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές με τι χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων, συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία αποκτούν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες και επιπλέον τους «παρέχεται» κίνητρο για την αυτό-βελτίωσή τους. Στη μέθοδο αυτή εκπαιδευτικός δρα υποβοηθητικά προκειμένου να διευκολύνει την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και να ενθαρρύνει τους μαθητές στην περαιτέρω μαθησιακή διαδικασία (Kala κ. ά, 2010).

Η μέθοδος της Κατάκτησης Εννοιών περιλαμβάνει 5 φάσεις: Πρώτη φάση: προετοιμασία διδακτικού πλαισίου(ψυχολογική, γνωσιολογική και μεθοδολογική προετοιμασία, προβληματοποίηση διδακτικού αντικειμένου). Δεύτερη φάση: Επαφή Εκπαιδευομένου με Δεδομένα (Πληροφόρηση, επίδειξη ή αναζήτηση δεδομένων, ενεργοποίηση σχημάτων κατανόησης, επεξεργασία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων). Τρίτη φάση: Εφαρμογή (Εξάσκηση σε παρόμοιες καταστάσεις, Γενίκευση της νέας γνώσεις, μεταφορά της νέας γνώσης). Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση (Ανατροφοδότηση κατανόησης, αξιολόγηση στάσεων, Μεταγνωστική αξιολόγηση). Πέμπτη φάση: Ανακεφαλαίωση (Λεκτική, Αναπαραστατική, Απολογιστική), (Αραβάνη, 2013).

Η διδασκαλία απαιτούσε και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές από τους μαθητές όπως γνώσεις: Ανατομίας καρδιάς (ώστε να κατανοήσουν την παθοφυσιολογία της), Πρώτων Βοηθειών (κανόνας ABCDE ώστε να είναι έτοιμοι να τον εφαρμόσουν) και να

γνωρίζουν τις βασικές γνώσεις Η/Υ και αν είναι εφικτό και των προγραμμάτων που θα χρησιμοποιηθούν στο μάθημα.

Οργάνωση Τάξης & Υλικοτεχνική υποδομή

Η διδασκαλία έλαβε χώρο στην αίθουσα εργαστηρίου. Η αίθουσα χωρίζεται νοητά σε δύο χώρους. Στην μία πλευρά είναι τοποθετημένα τα θρανία σε σχήμα πι , υπάρχει πίνακας , προτζέκτορας, Η/Υ και ότι άλλο είναι απαραίτητο για να διεξαχθεί το μάθημα με την χρήση Τ.Π.Ε.. Στην άλλη νοητή πλευρά του εργαστηρίου υπάρχουν 8 λειτουργικοί υπολογιστές , και στην μέση ένα κρεβάτι με ένα πρώπλασμα και δύο ντουλάπες με υλικό για την πρακτική άσκηση (σεντόνια, ενέσεις, καθετήρες, φάρμακα, κ ά). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας Θα είναι απαραίτητη η χρήση Η/Υ με εγκατεστημένα διάφορα προγράμματα όπως hotpotatoes, βιντεοπροβολέα και ηχείων για την παρουσίαση των εννοιών του μαθήματος μέσω powerpoint και video, animation κ.ά, ώστε να υποστηριχθεί η μαθησιακή διαδικασία, ενώ και οι μαθητές θα έχουν τα βιβλία τους, τετράδια και στυλό.

Οργάνωση διδασκαλίας

Σκοπός της διδασκαλίας : είναι η προσφορά εξειδικευμένων γνώσεων σε ότι αφορά στο οξύ έμφραγμα του μυοκαρδίου. Οι μαθητές μέσω της χρήσης Τ.Π.Ε. καλούνται να αφομοιώσουν και να εμπεδώσουν την παθοφυσιολόγια της νόσου, να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα της αλλά και να αποκτήσουν τη γνώση της άμεσης παρέμβασης αντιμετώπισης και θεραπείας ενός ασθενούς που πάσχει από ΟΕΜ τόσο στο επίπεδο της κοινότητας όσο και σε νοσοκομειακό επίπεδο.

Στόχοι της διδασκαλίας:

Οι μαθητές:

Να αναγνωρίσουν την κλινική εικόνα του ΟΕΜ

Να γνωρίσουν το μηχανισμό δημιουργίας του ΟΕΜ.

Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της άμεσης παρέμβασης σε περίπτωση ΟΕΜ, και να είναι σε θέση να παράσχουν τις α βοήθειες.

Να διακρίνουν τις συνθήκες που ευνοούν την πρόκληση του ΟΕΜ, και υιοθετήσουν νέες στάσεις ζωής ώστε να προλαμβάνουν δυσμενείς καταστάσεις

Να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν προκειμένου να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες του μαθήματος.

Να αντιληφθούν τη χρησιμότητα των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και στην αξιοποίησή τους για τη διεκπεραίωση εργασιών στο σχολείο και στο σπίτι, όπως και για βέλτιστη κατανόηση εννοιών του μαθήματος μέσω προβολής βίντεο.

Φάσεις της διδασκαλίας

Κατά την *πρώτη* φάση της διδακτικής ενότητας ψυχολογική, γνωσιολογική και μεθοδολογική προετοιμασία, προβληματοποίηση διδακτικού αντικειμένου : Επιλέχθηκε η επίδειξη μιας εικόνας «ΓΡΙΦΟΥ» σε μία διαφάνεια ζητώντας από τους μαθητές να μαντέψουν την θεματική ενότητα που θα συζητηθεί, με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της τεχνικής και εφόσον γίνεται ομαδοποίηση περνάμε στην δεύτερη διαφάνεια όπου σταδιακά φτάνουμε στο θέμα που θα μιλήσουμε στο μάθημα .Με την εικόνα γρίφο οι μαθητές μπαίνουν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως επίσης και με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών εκφράζονται ελεύθερα χωρίς τον φόβο της εξέτασης.

Κατά την *δεύτερη* φάση της Επαφής του Εκπαιδευομένου με τα δεδομένα, αναφέρεται επιγραμματικά η ανατομία και η αιμάτωση της καρδιάς μέσα από συζήτηση και ερωτήσεις, ενώ με gif φαίνεται η αιμάτωση των στεφανιαίων αγγείων κι έτσι γίνεται η επαφή του εκπαιδευομένου και η σύνδεση της παλιάς με τη νέα γνώση. Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός του οξέος εμφράγματος του μυοκαρδίου όπως επίσης αναφέρεται και το μέγεθος του προβλήματος σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μέσα από συζήτηση και ερωτήσεις τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλύψουν την παθοφυσιολογία του ΟΕΜ. Ένα βίντεο το οποίο διακόπτεται η ροή του ανά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα την παθοφυσιολογία και να συμπληρώνουν τη διαδικασία θρόμβωσης ενός αγγείου.

Το βίντεο χρησιμοποιείται για να δείξει, κατά κάποιον τρόπο, στους μαθητές, την ανατομία του αγγείου, τον τρόπο που πάλλεται και τον τρόπο που αυτό σταματά να λειτουργεί κατά την εκδήλωση του ΟΕΜ. Έτσι οι μαθητές θα αναπτύξουν μια νέα αντιληπτική δεξιότητα και νέα γνώση η οποία θα ανακαλείται αυτόματα από τη μνήμη τους όταν χρειασθεί να αντιμετωπίσουν μια τέτοια εν δυνάμει κατάσταση και να λάβουν τα αναγκαία μέτρα προς όφελος των ασθενών που ενδεχομένως συναντήσουν κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Ακολουθούν ερωτήσεις για το ποιοι μπορεί να είναι οι προδιαθεσικοί παράγοντες τροποποιήσιμοι και μη του ΟΕΜ. Όπως και να φανταστούν την πιθανή κλινική του εικόνα. Οι μαθητές επιβεβαιώνονται ή όχι και διευρύνουν τις γνώσεις τους μέσα από το διαδραστικό power point .

Το power point βοηθάει στη αρτιότερη παρουσίαση των εννοιών του μαθήματος καθώς οι μαθητές παίρνουν πληροφορίες λεκτικού (από τον καθηγητή) και οπτικού κώδικα (από την παρουσίαση και του βίντεο), όπως και ακουστική από τον ήχο καρδιάς σε διάφορες καταστάσεις της πχ. Κοιλιακή ταχυκαρδία, κοιλιακή μαρμαρυγή και ασυστολία στο μόνιτορ. Σύμφωνα με έρευνες η διπλή αυτή είσοδος πληροφοριών έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στη φάση αυτή ακολουθεί και η Αντιμετώπιση – Αποκατάσταση- Πρόληψη μέσω των τεχνικών της συζήτησης της εμπλουτισμένης εισήγησης και των ερωτήσεων απαντήσεων. Η συχνή η εναλλαγή των τεχνικών μάθησης και των μέσων έδειξε να κρατά τους μαθητές σε εγρήγορση.

Στην *Τρίτη* φάση της εφαρμογής οι μαθητές πλέον έχοντας αποκτήσει νέες γνώσεις κλήθηκαν να επιλύσουν ανά ζευγάρια το θεματικό σταυρόλεξο, με τις σημαντικότερες έννοιες του μαθήματος στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η επιλογή των ποιών θα ανακοίνωναν τις λύσεις του θεματικού σταυρολέξου στην ολομέλεια της τάξης είχε καθοριστεί στην αρχή από τον εκπαιδευτικό μαζί με τις άλλες οδηγίες, όπως την δημιουργία των ζευγαριών (με διαφορετικής απόδοσης άτομα βοηθώντας στην εξέλιξη της διαδικασίας), τον απαιτούμενο χρόνο επίλυσης του σταυρόλεξου, την διαχείριση της συζήτησης στην ολομέλεια και την διακριτική του παρέμβαση όταν χρειαζόταν.

Για τη δημιουργία του θεματικού σταυρολέξου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Hot potatoes, όπου πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον Η/Υ με περιορισμένο χρόνο. Με την επίλυση του σταυρόλεξου οι μαθητές κινητοποιούνται δημιουργικά, αποκτούν κριτική σκέψη και από την άλλη ο χρόνος περιορισμού που δίνεται τους κάνει να πάρουν απόφαση γρήγορα, όπως σε πραγματικά περιβάλλοντα. Δίνεται έτσι ταυτόχρονα η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης κάτι που τις περισσότερες φορές εξιτάρει τους μαθητές οι οποίοι ψάχνουν και την επιβεβαίωση των γνώσεων τους αλλά και επιθυμούν να τραβήξουν την προσοχή του εκπαιδευτή τους.

Ακολουθεί η *Τέταρτη* φάση της αξιολόγησης στην οποία δίνεται στους μαθητές ένα μικρό κείμενο στο οποίο ζητείται να συμπληρώσουν τα κενά. Εδώ οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και στη συνέχεια το κείμενο διαβάστηκε από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, συμπληρώνοντας οι μαθητές οικειοθελώς ζητώντας την άδεια από τον εκπαιδευτή. Η συμπλήρωση των κενών χαλάρωσε τους μαθητές από το σταυρόλεξο και του έκανε να νιώθουν σίγουροι πια για τις έννοιες του μαθήματος που πρέπει να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν. Κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των τριών ατόμων και να ανατρέξουν στην ηλεκτρονική βιβλιογραφία αναζητώντας περιπτώσεις όπου επιβάλλεται η αντιμετώπιση του ΟΕΜ μέσω επεμβατικών και μη επεμβατικών μεθόδων, όποτε εδώ έχουμε την απαραίτητη χρήση του Η/Υ και την σύνδεση του με το διαδίκτυο. Έπειτα και εδώ με πρότερες οδηγίες του εκπαιδευτή οι μαθητές ανέφεραν τα αποτέλεσμα στην ολομέλεια οπού και συζητήθηκαν. Η εργασία στο διαδίκτυο φέρει τους μαθητές σε επαφή με τον τεράστιο όγκο πληροφοριών σ’ αυτό το χώρο, δίνοντάς τους την ευκαιρία να κρίνουν και να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα καθεμιάς, και να καταλάβουν πως η γνώση δεν σταματά πότε και ότι πάντα ανακαλύπτεται κάτι καινούργιο προάγοντας έτσι την κριτική σκέψη αλλά και τη σφαιρικότητα του κάθε θέματος που αναζητούν .

Στη συνέχεια ως μεταγνωστική αξιολόγηση παρουσιάστηκαν βίντεο με πιθανά σενάρια ΟΕΜ σε διάφορα περιβάλλοντα. Οι μαθητές χωρισμένοι σε μεγαλύτερες ανομοιογενείς

ομάδες των πέντε ατόμων, κλήθηκαν να ανακαλύψουν την κάθε κατάσταση του πάσχοντα και να αναφέρουν τι αναλήφθηκαν και πως θα δρούσαν.

Στην *Πέμπτη* φάση της ανακεφαλαίωσης γίνεται διάλεξη και συζήτηση με τους μαθητές και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος, λαμβάνει χώρα η τελική αξιολόγηση όπου οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σχετικό με την θεματική ενότητα με βασικές έννοιες του μαθήματος, ώστε να διαπιστωθεί αν κατανόησαν το διδαχθέν αντικείμενο. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε και μετά το πέρας τον 20 ημερών για να διαπιστωθεί στο σύνολο των μαθητών αν διατηρήθηκε η νεοαποκτηθείσα γνώση

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκειά της

Όσο αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση την συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη ως προς :

Α. Συνεργασία: η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη συνεργατικού μαθησιακού κλίματος. Η αντιμετώπιση των μαθητών με θετικό τρόπο και μέσω του εποικοδομητικού χιούμορ, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση τους και τη συμμετοχής τους στο μάθημα επιτρέποντας τους να κάνουν λάθη και να μάθουν μέσα από αυτά. Διασφαλίστηκε το πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και η ανατροφοδότηση των γνώσεων μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών και των ερωταποκρίσεων.

Β. Θόρυβος: Αρχικά λόγω του μεγάλου φορτίου εργασίας που βάρυνε τους μαθητές, δεδομένου ότι το μάθημα δεν έγινε τις πρώτες πρωινές ώρες στην αίθουσα διδασκαλίας, υπήρχε μία αναστάτωση. Με την έναρξη όμως του μαθήματος και μέσω του γρίφου το ενδιαφέρον των μαθητών υπερίσχυσε κι ο θόρυβος πήρε μορφή ενθουσιασμού για την επίλυσή του. Στη συνέχεια εξαιτίας της ποικιλίας στη διδακτική διαδικασία μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε.. Ο ενθουσιασμός απελευθερώθηκε και μέσα στην τάξη επικρατούσε ωφέλιμος θόρυβος που είχε να κάνει με την ανταλλαγή γνώσεων, τη συζήτηση και τη διερεύνησε του διδασκόμενου αντικειμένου.

Γ. Συζήτηση πριν από κάθε ενέργεια: Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος δεν υπήρχαν «νεκρές στιγμές». Ο ρεαλισμός των σεναρίων ανέδειξε τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων πριν από κάθε διαδικασία . Το μαθησιακό κλίμα που αναπτύχθηκε ευόδωσε την καλλιέργεια των ανώτερων νοητικών λειτουργιών όπως την κριτική τους σκέψη, και την ικανότητα για λήψη αποφάσεων σε καταστάσεις επείγοντος. Η συζήτηση ως διδακτική συμπεριφορά σε συνδυασμό με Τ.Π.Ε. αποτέλεσε δυναμικό εργαλείο για την σαφήνεια του μαθήματος και στην απόκτηση, αφομοίωση και εμπέδωση της νέας γνώσης.

Δ. Κινητικότητα: Στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές παρέμειναν σε εγρήγορση και διαρκή δίψα για τη νέα γνώση. Η διδακτική μέθοδος με το πάντρεμα των μέσων των τεχνικών μάθησης και της χρήσης των Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιήθηκαν, καλλιέργησαν έντονα το αίσθημα της συνεργατικότητας με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές από τον πιο αδύναμο ως τον πιο δυνατό, να εκδηλώνουν έντονη επιθυμία για συμμετοχή στη διδασκαλία. Το αίσθημα του φόβου για το λάθος ή της αρνητικής κριτικής δεν υπήρχε με αποτέλεσμα ο κάθε μαθητής να κινείται με αυτοπεποίθηση.

Ε. Ενδιαφέρον: Η χρήση των Τ.Π.Ε. κίνησε την περιέργεια και το πάθος των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα, λόγω του ότι μαθητής προσεγγίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο. Έτσι η προσφορά εναλλακτικών δραστηριοτήτων ή πηγών (π.χ. λύση σταυρολέξου, συμπλήρωση κενών, παρακολούθηση βίντεο, αναζήτηση πληροφοριών σε βάσεις δεδομένων ή ηλεκτρονική βιβλιογραφία, κ.ά) για την προσέγγιση της διδακτέας ύλης, αναβαθμίζουν το ρόλο του μαθητή κι από απλό δέκτη γνώσης και πληροφοριών τον κάνουν ενεργό συντελεστή της μάθησης και συνυπεύθυνο για την έκβαση του μαθήματος, μιας και ο ρόλος του στην τάξη είναι ξεκάθαρος και ενεργητικός. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος αλληλοσεβασμού και εκτίμησης σε συνδυασμό με τα παραπάνω, κινητοποίησαν το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη μάθηση με αποτέλεσμα η αδιαφορία και η απάθεια να μην βρίσκουν χώρο ανάπτυξης μέσα στην τάξη.

ΣΤ: Συνεργασία μεταξύ ομάδων: Η οργάνωση της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας αποτελεί κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης. Οι μαθητές μιας τάξης συγκροτούν μικρότερες ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για την εκτέλεση μιας διδακτικής δραστηριότητας. Η συγκρότηση των ομάδων, η κατανομή των μαθητών σε αυτές, ο καταμερισμός εργασιών και η ανάθεση ρόλων και ευθυνών είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή πορεία και ολοκλήρωση ενός διδακτικού σεναρίου/μαθήματος.

Οι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος χρειάστηκε πολλές φορές να συνεργαστούν είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες τριών ατόμων και τέλος σε ομάδες των πέντε ατόμων. Καθ’ όλη την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές συνεργάστηκαν ευχάριστα και με προθυμία. Κι αυτό γιατί π.χ η ένταξη τους σε μια ομάδα των πέντε ατόμων γινόταν σταδιακά και αβίαστα.

Ζ. Παρεμβάσεις εκπαιδευτικού: όλες οι απαραίτητες οδηγίες και διευκρινήσεις δίνονταν στην αρχή των δραστηριοτήτων απλουστευμένες, με σαφήνεια και ξεκάθαρες όσο αφορά το ζητούμενο. Ήταν σωστά διατυπωμένες χωρίς να υπάρχουν περιθώρια για παγίδες και δημιουργία κενών στην κατανόηση τους. Προσαρμοσμένες στο εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών και ανάλογες των γνωστικών χαρακτηριστικών του καθενός από τον αδύναμο μέχρι των άριστο μαθητή. Αυτή η κλιμάκωση των απαιτήσεων και η διακριτική παρουσία του εκπαιδευτή καθ’ όλη τη διάρκεια των δράσεων καλλιέργησε τις δεξιότητες του κάθε μαθητή έτσι ώστε να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και να εκπληρωθούν οι στόχοι και οι σκοποί της διδακτέας ύλης.

Αξιολόγηση μαθητών μέσω προβαλλομένων σεναρίων

Στην μεγαλύτερη και με πιο ενεργητικό ρόλο δραστηριότητα οι μαθητές χωριστήκαν σε 4 ανομοιογενής ομάδες των πέντε ατόμων. Σε κάθε ομάδα δόθηκε από ένα διαφορετικό σενάριο σε μορφή βίντεο στο οποίο οι μαθητές θα έπρεπε να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν θεωρητικά ένα θύμα που έχει υποστεί ΟΕΜ.

Η Α ΟΜΑΔΑ: το σενάριο της είχε να κάνει με ένα καπετάνιο σε ένα πλοιάριο στη μέση της θάλασσας. Η ομάδα αυτή μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης αναγνώρισε μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο ότι το θύμα που παρουσιάζεται στο βίντεο εμφανίζει τα συμπτώματα του ΟΕΜ. Οι μαθητές απαριθμούν ένα προς ένα τα συμπτώματα και ο εκπρόσωπος της ομάδας τα αναφέρει στην ολομέλεια. Έτσι οι μαθητές έδειξαν ότι κατανόησαν ένα από τους στόχους που είχαν τεθεί στο σχέδιο διδασκαλίας και είναι πλέον στη θέση να αναγνωρίσουν την κλινική εικόνα του ΟΕΜ.

Η Β ΟΜΑΔΑ: το σενάριο της ομάδας αυτής είχε να κάνει με το θύμα να βρίσκεται σε αγωνιστικό χώρο, να παθαίνει ΟΕΜ και να καταρρέει μπροστά στα μάτια των συμπαικτών του .Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο πως θα αντιμετώπιζαν την κατάσταση αυτή. Η ομάδα συνεργάστηκε με επιτυχία και την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της , ανακαλώντας αυτά που διδάχθηκαν προηγουμένως. Έγινε αναφορά από τον εκπρόσωπο τους στην ολομέλεια των τρόπων αντιμετώπισης του ΟΕΜ σε έξω νοσοκομειακό περιβάλλον. Έτσι άλλος ένας σκοπός της διδασκαλίας επιτεύχθηκε με επιτυχία.

Η Γ ΟΜΑΔΑ: το σενάριο της ομάδας αυτής περιελάμβανε το θύμα να προσέρχεται για αντιμετώπιση στο νοσοκομειακό περιβάλλον. Οι μαθητές μέσω της ομαδικότητας και συνεργατικότητας φάνηκαν να έχουν εμπεδώσει στο έπακρο την διδακτέα ύλη και μάλιστα ήταν εξαιρετικά παρατηρητικοί και εξέφρασαν απορίες που τους γεννήθηκαν από το συγκεκριμένο βίντεο, όπως για παράδειγμα το θέμα της χορήγησης οξυγόνου με διαφορετικό μέσο.

Η Δ ΟΜΑΔΑ: οι μαθητές στο σενάριο αυτό παρακολουθούν απόσπασμα από ταινία, στην οποία ξαφνικά ο πρωταγωνιστής καταρρέει. Στο βίντεο το θύμα δεν εμφανίζει τα τυπικά συμπτώματα του ΟΕΜ. Οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφθούν τι πιθανά συμβαίνει στο άτομο και πως θα ήταν ο τρόπος δράσης τους σε μία ανάλογη περίπτωση. Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την διάγνωση ήταν πολλές , αλλά στο τέλος κατέληξαν ότι αυτό που θα έπρεπε να γίνει είναι η αναγνώριση της ανακοπής η άμεση έναρξη της ΚΑΡΠΑ και η κλήση του ΕΚΑΒ. Οι μαθητές πρόσθεσαν εδώ ότι ο χρόνος είναι χρήμα κι ότι οι φοιτητές του βίντεο έχασαν πολύτιμο χρόνο κι ο καθηγητής του κατάληξε. Και αυτή η ομάδα συνεργάστηκε άψογα παρ' όλο της ποικιλίας των απαντήσεων στο τέλος έδωσε σωστή και τεκμηριωμένη απάντηση.

Σε όλες τι ομάδες τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ήταν φανερά, όπως οι μαθητές εξέφρασαν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και συμμετείχαν ενεργά ενώ δίσταζαν στο παρελθόν να το κάνουν. Υπήρχε μεγάλη βελτίωση στον προφορικό

λόγο των μαθητών κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους, αυξάνοντας έτσι τη διάθεση και την ικανότητα των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματα τους. Οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές δραστηριοποιήθηκαν από τις απόψεις και τη δραστηριότητα των μαθητών που είχαν καλύτερη επίδοση, μαθαίνοντας έτσι ο ένας από τον άλλο μέσα από το διάλογο και σεβόμενοι τις απόψεις των άλλων (διαφορετικές απόψεις μες την ομάδα αποτελούν πηγή μάθησης). Οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη και ενδυνάμωσε το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Εν κατακλείδι πέρα από τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες ανέπτυξαν κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τις τελικές ιδέες των παιδιών

Τελικά η διδασκαλία κρίθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική και αποδοτική. Αυτό φάνηκε στην τελική αξιολόγηση της διδασκαλίας όπου οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) σχετικά με την θεματική ενότητα που διδάχθηκαν και το οποίο επαληθεύτηκε μετά από 20 ημέρες. Οι αρχικοί στόχοι και σκοποί επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές κατανόησαν το διδαχθέν αντικείμενο, προβληματίστηκαν και ανέπτυξαν κριτική σκέψη, στάση όπως και τεχνικές συνεργασίας. Η ποικιλία των διδακτικών τεχνικών και μέσων, έδωσε κίνητρο στους μαθητές. Ο τρόπος οικοδόμησης της νέας γνώσης, η διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών και η συσχέτιση τους με την ήδη υπάρχουσα γνώση κι ενδεχομένως εμπειρία όπου μπορεί κάποιοι από τους μαθητές να είχαν, κατέστησαν τη διδασκαλία επιτυχημένη και τους μαθητές κοινωνούς των όσων διδάχθηκαν. Οι ίδιοι οι μαθητές ενθουσιάστηκαν απίστευτα απ’ όσο δήλωσαν, με τη χρήση των Τ.Π.Ε. κι αυτό φάνηκε στη διατήρησης της γνώσης πέρα του 20ημέρου. Επίσης στην δεύτερη συνάντηση είπαν πως μόλις γύρισαν στο σπίτι μετέφεραν τις γνώσεις στους γονείς τους και στο συγγενικό τους περιβάλλον, και τους ενημέρωσαν για τα μέτρα πρόληψης τους Εμφράγματος.

Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε μετά από 20 ημέρες στους μαθητές όπου έγινε η διδασκαλία με την χρήση Τ.Π.Ε., όπως επίσης κι σ’ ένα δεύτερο σχολείο ΕΠΑΛ της ίδιας περιφέρειας όπου τα παιδιά εκεί διδάχθηκαν την ίδια θεματική ενότητα με Παραδοσιακή διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Τ.Π.Ε. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
17/20	10/20
20/20	15/20
15/20	10/20
20/20	16/20
20/20	15/20
20/20	16/20

20/20	14/20
20/20	17/20
20/20	16/20
20/20	14/20
16/20	12/20
20/20	17/20
20/20	17/20
20/20	17/20
19/20	17/20
20/20	17/20
19/20	15/20
18/20	16/20
20/20	16/20
20/20	15/20

Από την παραπάνω αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων στην απόκριση των μαθητών στο δοθέν ερωτηματολόγιο, διαπιστώνονται τα εξής: Στη διδασκαλία της εν λόγω ενότητας τόσο με τη χρήση των Τ.Π.Ε. όσο και με την παραδοσιακή μέθοδο τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών είναι θετικά. Διαπιστώνεται ένα ελαφρύ προβάδισμα της μεθόδου Τ.Π.Ε. έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας χωρίς όμως να μπορεί η διδασκαλία με την χρήση των Τ.Π.Ε. να υποσκελίσει την παραδοσιακή διδασκαλία δεδομένου ότι οι Τ.Π.Ε. δρουν υποστηρικτικά στη διαδικασία της μάθησης η οποία είναι εκ φύσεως εγγενής στην ανθρώπινη εξελικτική διαδικασία. Οι διαφορές που παρατηρούνται έχουν να κάνουν με την χρονική παράθεση του αντικειμένου της διδασκαλίας και όχι καθ' αυτού στην κατανόησή του. Για παράδειγμα η χρήση βίντεο μπορεί να δείξει άμεσα και εντός της τάξης την συμπτωματολογία ενός ΟΕΜ. Στην παραδοσιακή διδασκαλία μπορεί να τεθεί επιγραμματικά η συμπτωματολογία του ΟΕΜ και η εμφάνιση της να γίνει μελλοντικά στο πρόσωπο ενός ασθενή και με τη βοήθεια ενός έμπειρου νοσηλευτικού προσωπικού. Επιπλέον επειδή η ενότητα δεν είναι θεωρητική αλλά πρακτική δίνει στους μαθητές, το κίνητρο εφαρμογής των ήδη νεοαποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Η ενότητα των πρώτων βοηθειών του Οξέως εμφράγματος του μυοκαρδίου επιλέχθηκε να διδαχτεί με την ανάπτυξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Έτσι ώστε οι μαθητές να καταλάβουν τη σημαντικότητα αυτής της «αθόρυβης» έκτακτης πάθησης σε σχέση με ένα τροχαίο, και να αντιληφθούν την παθοφυσιολογία όπως και την θεραπεία καλύτερα μέσω των βίντεο, κινούμενης εικόνας και παιχνιδιού. Από την άλλη οι πρώτες βοήθειες ως μάθημα είναι ένα μάθημα που πάντα κράτα το ενδιαφέρον των μαθητών και δη μελλοντικών νοσηλευτών και αποτελεί μία σημαντική βάση της νοσηλευτικής και όχι μόνο επιστήμης.

Το Οξύ Έμφραγμα του Μυοκαρδίου αποτελεί ένα ιδιαίτερο εξειδικευμένο αντικείμενο διδασκαλίας . Περιέχει έννοιες δύσκολες και απαιτεί την γνώση ανατομίας και παθοφυσιολογίας. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την αντίληψή τους, και οργανώσουν την σκέψη τους και τον τρόπο δράσης τους σε κατάσταση επείγοντος, αξιολογώντας το θύμα κλινικά και λαμβάνοντας κρίσιμες αποφάσεις. Πέρα όμως από το θεωρητικό κομμάτι, οι μαθητές είχαν να αντιμετωπίσουν και τις δυσκολίες που προέκυπταν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Παρόλα ταύτα κι ενώ λειτουργούσαν με ενσυναίσθηση, χρησιμοποιούσαν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και με τρόπο τέτοιο που η συνεργασία ευοδώθηκε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ackoff, R. & Greenberg, D. (2008). *Turning learning education right side up: Putting education back on track*. New Jersey:Wharton School Publishing.

Atthill, S. (2015). *An exploration of the influence of nursing education culture on the integration of nursing informatics competencies into collaborative nursing program curriculum. Graduate thesis.* Graduate program of nursing:University of Western Ontario. Canada.

Bello, U., Hassan L., Yunusa, U., Abdulrashid, I., Usman, R. & Nasidi, K.(2017). Challenges of information and communication technology utilization among undergraduate community health nursing students in Tanta University, Egypt. *American Journal of Nursing Science*. 6(3). 274-279.

C.N.I.A. (2003). *Assessing the informatics needs of Canadian nurses educational institution component. National Study*. Canadian Nursing Informatics Association.

Carr-Chellman, A., & Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British journal of educational technology*, 31(3), 229-241.

Dee, C. & Stanley, E. (2005). Information – seeking behavior of nursing students and clinical nurses: implications for health sciences librarians. *Journal of the Medical Library Association*. 93(2), 213-222.

Dilshad, M. (2017). Learning theories: behaviorism, cognitivism, constructivism. *International education & research journal*, 3(9), 64-66.

Gagné, M.R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Michigan. Dryden Press

Gagné, R., Wager, W., Golas, K. & Keller, J. (2005). *Principles of instructional design*. ispi.org.

Hannah, K., Ball, M. & Edwards, M. (2006). *Introduction to nursing informatics*. New York: Springer.

Hofer, B. & Pintrich P. (1997). The development of epistemological theories: Beleifs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140, Spring 1997.

Kala, S., Isaramalai, S. & Pohthong, A. (2010). Electronic learning and constructivism: A model for nursing education. *Nurse Education Today*. 30(1), 61-66.

Kaveevivitchai, C., Chuengkriankrai, B., Luecha, Y., Thanooruk, R., Panijpan, B. & Ruenwongsa, P. (2009). Enhancing nursing students' skills in vital signs assessment by using multimedia computer – assisted learning with integrated content of anatomy and physiology. *Nurse Education Today*. 29(1), 65-72.

Kokol, P. (2012). Exploring ICT competencies in Bologna masters level nursing program. *Online Journal of Nursing Informatics*. (www. cjni.net).

Kozma, A. & Stones, M. (1978). Some research issues and findings in the study of psychological well-being in the aged. *Canadian Psychological Review/Psychologie canadienne*, 19(3), 241-249.

Lipke, L. (2014). Nurses' Competence in Information and Communication Technology (ICT) Usage in Patient Care. Degree Programme in Nursing, final project. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences.

Lorentziadis, M. (2014). A short history of the invasion of robots in surgery. *Hellenic Journal of Surgery*. 86(3), 117-121.

Maslow, A. (1943). A Theory of human motivation, *Psychological Review*, 1943.

Masouras, P. (2016). ICT & nursing informatics skills in Cyprus universities undergratuade nursing curricula. *International Journal of Learning and Teaching*. 2(2). 172-177.

Mettiainen, S. & Karjalainen, A. (2011). ICT-Based software as a supervision tool in nursing students' clinical training. *The seventh advanced international conference on telecommunications*. AICT 2011. 72-76.

Nolan, J., Soar, J., Zideman, D., Biarent, D., Bossaert, L., Deakin, C., Koster, R., Wyllie, J. & Böttiger, B. (2010). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2010 – Section 1. *Official Journal of the European Resuscitation Council*. 81(10), 1219-1276.

Novak, J. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. New York and London. Routledge Editions.

Ormrod, J. (2012). *Human learning*. Boston. Person.

Pelgrum, J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178.

Shunk, D. (2010). Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με την χρήση Τ.Π.Ε. (e-Learning), στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επισκόπηση και προοπτικές για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Open Education - The journal for open and distance education and education technology*, 10(1), 5-32.

Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι θεωρίες μάθησης και ενσωμάτωσης τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αραβάνη, Ε. (2013). Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία. Φάκελος σημειώσεων. Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης. ΑΣΠΑΙΤΕ.

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (2018). Δικτυακός τόπος για την ελληνική γλώσσα και γραμματεία. *http://www.greek-language.gr*,πρόσβαση την 13.03.2018.

Βούλτσιου, Ε. (2007). *Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μέση εκπαίδευση. Διαδικασίες – προβλήματα – επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γεράρης, Η. (2014). Παιδαγωγικές θέσεις του Πλάτωνα: Παρουσίαση και κριτική αποτίμηση. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαιδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014.*

Δουλγεράκη, Ε. (2015). *Η αξιοποίηση του διαδικτύου στη σχολική τάξη: απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης –CEDEFOP (2002), Έκθεση με θέμα: *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα – Συνοπτική περιγραφή*.

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης – CEDEFOP (2014), Έκθεση με θέμα: *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*.

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2014), Μελέτη με θέμα: *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*.

ΙΤΥ (2003). Περί εκπαιδευτικού λογισμικού. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας & επικοινωνιών στην εκπαίδευση. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ». Σημειώσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών. Πάτρα.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (2017). Έρευνα με θέμα : *Η επαγγελματική εκπαίδευση / κατάρτιση και η αγορά εργασίας των νέων στην Ελλάδα – Υποτιμήσεις και διλήμματα*.

Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). Πληροφορική στην εκπαίδευση. Αθήνα. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών. Αθήνα. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). Οδεύοντας προς το νέο σχολείο των Τ.Π.Ε.. Μια διεπιστημονική προσέγγιση. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*, 2(1), 581-592.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *8th International Conferencein Open & Distance Learning*. Athens, Greece.

Μαλλιάρα, Π. & Σαριδάκη, Α. (2013). Αξιοποίηση του Moodlestην ενίσχυση της εποικοδομηστικής και κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση (ΕΤ.Π.Ε.), Πανεπιστήμιο Πειραιώς*, Πειραιάς, 10-12 Μάιου.

Μανούσου, Ε. & Χαρτιφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. *2ο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Πάτρα, 28-30 Απριλίου.

Μαρκαντώνης, Χ. (2007). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Φθιώτιδας και Ευρυτανίας. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μικρόπουλος, Α. (2011). Πληροφορική και εκπαίδευση. Νοηματοδοτούμενη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση. Ιωάννινα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παυλάτου, Ν., Ευσταθίου, Φ. & Παπαγεωργίου, Δ. (2012). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση νοσηλευτών και νέες τεχνολογίες. *Περιεγχειρητική Νοσηλευτική*, 1(3), 73-80.

Ποζίδης, Π., Μανούσου, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2015). Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ' αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε δίκτυο Δημοτικών σχολείων της Κέρκυρας. *8th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens, Greece.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ. (2002). Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας. *3ο Συνέδριο ΕΤ.Π.Ε., Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Τόμος Α'. 325-334.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομιτισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τσορτανίδου, Ξ. (2016). *Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Διερεύνηση της παιδαγωγικής βάσης και αξιοποίησης των μαθησιακών στιλ*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φραντζή, Π., Τσαγγαρούλας, Χ., Φιλιππάπου, Α., Φυλλαδιτάκης, Ε. & Παναγιωτακόπουλος, Χ., (2006). Οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Ταυτότητα, προσδοκίες, παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαιδευτικές πρακτικές. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Ε.Ε.Π. – Δ.Τ.Π.Ε. : Εκπαίδευση & νέες τεχνολογίες*. Αθήνα.

Φυκάρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία.*Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128.

Χατζηδιάκος, Τ. & Καρούζου, Β. (2002). Η νοσηλευτική διαδικτυακή εκπαίδευση ως μέσο διερεύνησης της νοσηλευτικής γνώσης. Διπλωματική εργασία. Σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας. ΑΤΕΙ Κρήτης.

Παράρτημα

Π1. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδασκαλίας

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από είκοσι ερωτήσεις (μικρής ανάπτυξης, σωστού- λάθους)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Απαντήσετε ατομικά τις παρακάτω ερωτήσεις. Δεν υπάρχει βαθμολογία

Ερωτήσεις:

Ποιες είναι οι αρτηρίες που τρέφουν το μυοκάρδιο;

Από τα είκοσι παιδιά τα 15 απάντησαν σωστά ενώ τα 5 έδωσαν ελλιπή απάντηση

Ποίες είναι κοιλότητες της καρδιάς και πως χωρίζονται μεταξύ τους;

Όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά

Ζωγραφίστε ένα φυσιολογικό ΗΚΓ και ονομάστε τα επάρματα;

Τα 10 από τα 20 παιδιά ζωγράφισαν σωστά ένα φυσιολογικό ΗΚΓ, πέντε πλησίασαν αρκετά και πέντε μπέρδεψαν εντελώς τα επάρματα,

4.Ποιές η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ αρτηριών και φλεβών;

14 παιδιά από τα 20 απάντησαν σωστά

5.Πώς εκδηλώνεται το Οξύ Έμφραγμα του Μυοκαρδίου (ΟΕΜ);

Όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά

6.Ποιά συμπτώματα μπορεί να το συνοδεύουν;

Όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά

7. Ο πόνος του ΟΕΜ είναι πιο έντονος στους Σακχαροδιαβητικούς;

ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

(υπογραμμίστε την απάντηση σας)

18 από τα 20 παιδιά δώσανε σωστή απάντηση

8. Αναφέρετε προδιαθεσικούς παράγοντες του ΟΕΜ μη τροποποιήσιμους.

Όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά

9. Αναφέρετε προδιαθεσικούς παράγοντες του ΟΕΜ τροποποιήσιμους.

Και σε αυτή την ερώτηση όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά

10. Ποιο είναι το φάρμακο εκλογής για το ΟΕΜ;

Όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά

11.Ποιές αιματολογικές εξετάσεις θα μας δείξουν ΟΕΜ;

17 από τους 20 μαθητές έδωσαν σωστή απάντηση

12.Το ΟΕΜ αντιμετωπίζεται μόνο φαρμακευτικά;

ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

(υπογραμμίστε την απάντηση σας)

Όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά

13.Η θρομβόλυση είναι επεμβατική μέθοδος;

ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

(υπογραμμίστε την απάντηση σας)

19 από τους 20 μαθητές απάντησαν σωστά

14. Αμέσως μετά τη διάγνωση του ΟΕΜ ο ασθενής μπορεί να πάει σπίτι του α-μέσως.

ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

(υπογραμμίστε την απάντηση σας)

Όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά

15. Τι περιλαμβάνουν οι Πρώτες βοήθειες στον Πάσχοντα με ΟΕΜ;

18 από τους 20 μαθητές απάντησαν σωστά ενώ οι 2 από τους 20 είχαν ελλιπή απάντηση

16. Κατά την συνομιλία με το ΕΚΑΒ τι αναφέρετε για το συμβάν;

19 από τους 20 απάντησαν σωστά, κι ένας μαθητής έδωσε ελλιπή απάντηση

17. Μέχρι να έρθει το ΕΚΑΒ, παροτρύνω τον Πάσχοντα για κινητοποίηση.

ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

(υπογραμμίστε την απάντηση σας)

Όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά

18. Ποιος είναι ο χαρακτηριστικός πόνος στο ΟΕΜ και που αντανακλά;

Στην ερώτηση αυτή δόθηκαν 17 σωστές απαντήσεις και 3 ελλιπής

19. Τι θα συστήνατε σε κάποιον για πρόληψη του ΟΕΜ;

Όλες οι απαντήσεις ήταν σωστές και τεκμηριωμένες

20.Το Έμφραγμα είναι συχνό ή σπάνιο νόσημα;

Όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά

Η ανεστραμμένη τάξη ως μέσο μεταβολής του κινήτρου μάθησης των φυσικών επιστημών

Ιορδανίδου Σημέλα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αποτελεί μια νέα μέθοδο διδασκαλίας με πολλές εφαρμογές σε διάφορους τομείς επιστημών. Ειδικά στις Φυσικές Επιστήμες έχει ουσιαστική συμβολή στην προώθηση του κινήτρου μάθησης. Το SMQ II ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των κινήτρων μάθησης φοιτητών και μαθητών στις Φυσικές επιστήμες καθώς και σε άλλες επιστήμες. Η παρούσα έρευνα είχε σαν σκοπό τη διερεύνηση της ενίσχυσης του κινήτρου μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα μελετήθηκαν με το SMQ II ερωτηματολόγιο και ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, κίνητρο μάθησης, φυσικές επιστήμες, SMQ II ερωτηματολόγιο

Abstract

The flipped classroom is a new teaching method with many applications in various fields of science. Especially in the Science it has an essential contribution to the promotion of learning motivation. The SMQ II questionnaire is a research tool used to investigate the learning motivations of students in the Sciences as well as in other sciences. The purpose of this research was to investigate the enhancement of learning motivation in the Sciences through the application of the inverted class in A΄ High School students. The results were studied with the SMQ questionnaire and were particularly encouraging as the students responded positively to the application of the inverted classroom.

Key-Words: flipped classroom, learning motivation, Sciences, SMQ II questionnaire

Εισαγωγή

Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την εκπαίδευση δίνοντας τη δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Η ανεστραμμένη τάξη «flipped classroom» αποτελεί ένα δημοφιλές μοντέλο μάθησης καθώς ακολουθείται από μια ποικιλομορφία δραστηριοτήτων οι οποίες διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς και ενισχύουν την ατομική μάθηση. Η βασική ιδέα της ανεστραμμένης τάξης αφορά τη μετατόπιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου πριν από την τάξη με τη δημιουργία εκπαιδευτικών βίντεο. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό επιλύοντας πολύπλοκα προβλήματα αλληλεπιδρώντας με τους

εκπαιδευομένους προωθώντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Jensen et al., 2015; Tucker , 2012). Μελέτες που έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση της αντίστροφης τάξης στις επιδόσεις των μαθητών έχουν δείξει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές παρουσίαζαν αύξηση των επιδόσεων τους και είχαν θετική προσέγγιση ως προς την αντίστροφη τάξη σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Avdic, 2015). Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια νέα διδακτική μέθοδο και έχει εφαρμοστεί σε ευρύ πεδίο εκπαιδευομένων που περιλαμβάνει τόσο την πρωτοβάθμια όσο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Schmidt & Ralph, 2016). Η ανεστραμμένη τάξη έχει ως επίκεντρο το μαθητή. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν πιο ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής παρακινώντας, καθοδηγώντας τους μαθητές και προωθώντας νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και βελτιώνοντας την απόδοση των μαθητών (Zainuddin & Halili, 2016; Hsieh et al., 2016).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της ανεστραμμένης τάξης αυξάνει το κίνητρο μάθησης των εκπαιδευομένων ενισχύοντας τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Yilmaz, 2017).

Κίνητρο θεωρείται μια πολυδιάστατη δομή που αλληλεπιδρά με τη γνωστική λειτουργία η οποία επιδρά στη μάθηση (Salta & Koulougliotis, 2015).Το κίνητρο μάθησης της επιστήμης συχνά ορίζεται ως μια εσωτερική κατάσταση που προκαλεί, κατευθύνει και υποστηρίζει τη συμπεριφορά της μάθησης (Schumm & Bogner, 2016).Συγκεκριμένα, το κίνητρο της μάθησης αναφέρεται στη διάθεση των φοιτητών να βρουν ακαδημαϊκές δραστηριότητες σύμφωνα με τις οποίες αξίζει τον κόπο να προσπαθήσουν με αποτέλεσμα να αποκομίσουν τα επιδιωκόμενα οφέλη από αυτές (Glynn et al., 2009).Τα κίνητρα μάθησης παίζουν επίσης ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μάθηση των φοιτητών καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων των δεξιοτήτων τους (Chumbley et al., 2015).

Ειδικότερα στις φυσικές επιστήμες ο διαφορετικός τρόπος εφαρμογής των γραφικών παραστάσεων δημιουργεί παρανοήσεις με αποτέλεσμα τη δυσκολία διάκρισης μεταξύ των οπτικών χαρακτηριστικών μιας φυσικής κατάστασης και των ανάλογων χαρακτηριστικών της γραφικής παράστασης που μοντελοποιεί τη φυσική κατάσταση (Γεωργόπουλος & al, 2010).

Στη διδακτική των φυσικών επιστημών προτείνεται η αρχική διερεύνηση και μελέτη των ιδεών των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθούν τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα και οι γνώσεις τους για φαινόμενα και έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, είναι δυνατόν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν τη διαμόρφωση νέων νοητικών σχημάτων (Μαργαρίτη & Μπράτιτσης, 2014).

Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΓΠ) συνιστά ένα εννοιολογικό πλαίσιο προσπάθειας καθώς και των τρόπων που αυτοί οι όροι συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ΤΠΓΠ απεικονίζει μια καινούρια ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μια διάσταση που αφενός λαμβάνει υπόψη της την

πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, αφετέρου εντοπίζει τη σημασία της Τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Τζαβάρα & Κόμης, 2011).

Η ανεστραμμένη τάξη είναι μια μέθοδος η οποία περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα η τεχνολογία που απαιτεί η υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης έχει εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στα περισσότερα πεδία, αν και έχει υλοποιηθεί συχνότερα στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Μακροδήμος & al., 2017).

Οι ΤΠΕ,ως εργαλείο μάθησης ενισχύουν τη μάθηση. Οι μαθητές βρίσκουν ένα επιπλέον κίνητρο για μάθηση καθώς οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ένα ευχάριστο και δημιουργικό εργαλείο με το οποίο μπορούν να διασχίσουν τα μονοπάτια της γνώσης (Μυσερλή, 2015).

Το Science Motivation Questionnaire (SMQ) έχει σχεδιαστεί για να χρησιμεύει ως εμπειρικός δείκτης αξιολόγησης των συστατικών των κινήτρων των μαθητών να μαθαίνουν τις φυσικές επιστήμες μέσα από τα μαθήματά τους. Είναι θεωρητικά και πρακτικά σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι οι δείκτες που περιλαμβάνονται στο SMQ είναι έγκυροι. Αξιόπιστοι δείκτες μπορεί να έχουν μια σημαντική συμβολή στις φυσικές επιστήμες παρέχοντας στους ερευνητές και εκπαιδευτές τα μέσα για την αξιολόγηση των κινήτρων των μαθητών για να μάθουν τις φυσικές επιστήμες (Glynn et al., 2011). Το SMQ αποτελεί ένα εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών στρατηγικών και των υλικών που έχουν σχεδιαστεί για να αυξήσουν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Glynn et al., 2009).Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία, η μάθηση των μαθητών θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν είναι αυτορυθμιζόμενη, η οποία συμβαίνει όταν οι μαθητές κατανοούν, παρακολουθούν και ελέγχουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, που οδηγούν σε επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Το SMQ αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει το κίνητρο για τη μάθηση των φυσικών επιστημών. Τα αποτελέσματα της χρήσης του SMQ ερωτηματολογίου έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο αυτό μπορούσε να βελτιωθεί με αναθεώρησή του (Glynn et al., 2011).

Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης

Η προώθηση της ιδέας της ανεστραμμένης τάξης και η μετουσίωσή της σε εκπαιδευτική μεθοδολογία έχει ως σημείο εκκίνησης τη δυσκολία ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, έκφρασης του μαθητικού ενδιαφέροντος και κινητοποίησης του μαθητή στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της ανεστραμμένης τάξης, η πρακτική της παράδοσης μέσω της διάλεξης στη σχολική τάξη και η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων μελέτης και εμβάθυνσης στα διδακτέα περιεχόμενα από τον μαθητή στο σπίτι αντιστρέφονται (Κουτρουμάνος et al., 2017).

Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο, μια διδακτική μεθοδολογία που υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητευόμενου, ενισχύει την αυτονομία του, αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ και εφαρμόζεται κατά ένα μέρος εξ αποστάσεως (μικτή μάθηση–blended learning). Συγκεκριμένα, το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης προτείνει τη μεταφορά της διάλεξης σε χρόνο πριν την έναρξη του μαθήματος (κυρίως μέσα από την παρακολούθηση αποσπασμάτων βίντεο ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού) και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στην αίθουσα διδασκαλίας για τη διεξαγωγή περισσότερων μαθητοκεντρικών, συμμετοχικών και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικού και εποικοδομητικού χαρακτήρα την επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση προβλημάτων (Ρακιτζή et al., 2020).

Παρότι η τεχνολογία δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης (το έντυπο υλικό μπορεί να έχει την ίδια σημασία με το ψηφιοποιημένο βίντεο), η ραγδαία διάχυση και ανάπτυξη των εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου συνέβαλλε στην προώθηση της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Από παιδαγωγική σκοπιά, η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης αναδεικνύεται σε ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής έρευνας με τη σχετική βιβλιογραφία να εστιάζει στη θετική επίδραση που έχει η αντιστροφή της σειράς των εκπαιδευτικών πρακτικών σε ζητήματα όπως είναι η ενεργός εμπλοκή και η συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ικανοποίησή τους από το μάθημα και η επίτευξη υψηλότερων βαθμολογικών επιδόσεων συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία (Μουζάκης et al., 2017).

Σκοπός της Εργασίας

Ο σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση των κινήτρων μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες και ειδικότερα στη Βιολογία μαθητών της Α΄ Γυμνασίου μέσω της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης. Στην παρούσα έρευνα την ομάδα στόχο αποτελούσαν 50 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου του Γυμνασίου Ωραιοκάστρου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Βιολογίας.

Μεθοδολογία

Αρχικά οι μαθητές απάντησαν σε γενικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου SMQ II οι οποίες αφορούσαν το κίνητρο μάθησης των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε). Ειδικότερα οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις πριν την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης οι οποίες αφορούσαν το ενδιαφέρον μάθησης για τις Φ.Ε., την προσπάθεια μάθησης για τις Φ.Ε. , την περιέργεια να ανακαλύψουν τις Φ.Ε. Στη συνέχεια οι μαθητές με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης έλαβαν στο mail τους το εξής βίντεο

https://www.youtube.com/watch?v=f-NZ43vchiA&feature=youtu.be

που αφορούσε το DNA το μόριο της ζωής και αμέσως μετά απάντησαν on line σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου SMQ που αφορούσαν την κατανόηση των Φ.Ε.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συχνότητα των απαντήσεων αποδίδονται στους εξής Πίνακες. Ειδικότερα οι Πίνακες 1 έως και 3 περιλαμβάνουν τις απαντήσεις που προέκυψαν στο πρώτο μέρος της έρευνας πριν την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης στους συμμετέχοντες μαθητές. Συγκεκριμένα στον Πίνακα 1 αποδίδεται το ενδιαφέρον μάθησης για τις Φ.Ε. όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων μαθητών δεν είχε ενδιαφέρον για της Φ.Ε.

Πίνακας 1. Ενδιαφέρον μάθησης για τις Φ.Ε.

Ερώτηση	**Συχνότητα**	**%**
Είναι ενδιαφέρον να μαθαίνεις Φ.Ε.		
Ναι	12	24.0
Όχι	38	76.0
Σύνολο	**50**	**100.0**

Στον Πίνακα 2 αποδίδεται αντίστοιχα το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές για τις Φ.Ε. όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων μαθητών απάντησε ότι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για τις Φ.Ε.

Πίνακας 2. Προσπάθεια για τη μάθηση των Φ.Ε.

Ερώτηση	**Συχνότητα**	**%**
Καταβάλλω αρκετή προσπάθεια να μαθαίνω Φ.Ε.		
Ναι	42	84.0
Όχι	8	16.0
Σύνολο	**50**	**100.0**

Στον Πίνακα 3 αποδίδεται η περιέργεια των μαθητών για τις ανακαλύψεις των Φ.Ε., όπου το υψηλότερο ποσοστό των μαθητών δεν είχε περιέργεια για τις ανακαλύψεις των Φ.Ε.

Πίνακας 3. Περιέργεια των μαθητών για τις ανακαλύψεις των Φ.Ε.

Ερώτηση	**Συχνότητα**	**%**
Έχω περιέργεια για τις ανακαλύψεις των Φ.Ε.		
Ναι	15	30.0
Όχι	35	70.0
Σύνολο	**50**	**100.0**

Οι Πίνακες 4,5 και 6 αποδίδουν τις απαντήσεις των μαθητών μετά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης και της αποστολής του βίντεο στους μαθητές. Ειδικότερα στον Πίνακα 4 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών για την κατανόηση των Φ.Ε. όπου οι περισσότεροι μαθητές ήταν πλέον σίγουροι να κατανοήσουν τις Φ.Ε.

Πίνακας 4: Κατανόηση των Φ.Ε.

Ερώτηση	**Συχνότητα**	**%**
Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να κατανοήσω τις Φ.Ε.		
Ναι	40	80.0
Όχι	10	20.0
Σύνολο	**50**	**100.0**

Ειδικότερα στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών για την ευχαρίστηση τους από τις Φ.Ε. όπου το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε την ευχαρίστηση να μαθαίνει τις Φ.Ε.

Πίνακας 5: Ευχαρίστηση από τις Φ.Ε.

Ερώτηση	Συχνότητα	%
Με ευχαριστεί να μαθαίνω τις Φ.Ε.		
Ναι	37	74.0
Όχι	13	16.0
Σύνολο	**50**	**100.0**

Ειδικότερα στον Πίνακα 6 αποδίδονται οι απαντήσεις των μαθητών για τη δυνατότητα τους να πάρουν άριστα στις Φ.Ε. όπου οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πίστη τους να μπορούν να πάρουν άριστα στις Φ.Ε.

Πίνακας 6: Δυνατότητα για άριστα στις Φ.Ε.

Ερώτηση	Συχνότητα	%
Πιστεύω ότι μπορώ να πάρω άριστα στις Φ.Ε.		
Ναι	35	70.0
Όχι	15	30.0
Σύνολο	**50**	**100.0**

Συμπεράσματα

Με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης ο μαθητής αποκτά την πρώτη επαφή με τις πληροφορίες και τα δεδομένα που αφορούν στη διδακτέα ενότητα, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του, κινητοποιείται η ενεργός εμπλοκή του και η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επίτευξη υψηλότερων βαθμολογικών επιδόσεων συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία (Ρακιτζή et al., 2020). Το βίντεο, ως τεχνολογικό εργαλείο, όταν χρησιμοποιείται σωστά, έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό και πολλοί εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο το χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν το μάθημα τους (Μακροδήμος & al., 2017).

Η παρούσα έρευνα απέδειξε την ουσιαστική συμβολή της ανεστραμμένης τάξης στη μεταβολή του κινήτρου των μαθητών στις Φ.Ε. Οι μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα μελέτης πριν την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης έδειχναν μειωμένο ενδιαφέρον μάθησης για τις Φ.Ε. Ωστόσο μετά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης οι

απαντήσεις των μαθητών για την κατανόηση, την ευχαρίστηση και τη δυνατότητα για άριστα στις Φ.Ε. αυξήθηκαν σημαντικά.

Εν κατακλείδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας σε δύσκολες διδακτικές ενότητες όπως αυτές των Φ.Ε. γεγονός που ενισχύει τις προσπάθειες εφαρμογής της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avdic, A. (2015). Flipped classroom in higher education. 14th European Conference on e-Learning.

Campos-Sanchez, A., Lopez-Niinez, J. A., Carrie, V., Martin-Piedra, M., Sola, T.& Alaminos, M. (2014). Motivational component profiles in university students learning histology: a comparative study between genders and different health science curricula. *BMC. Medical Education. 14 : 46.*

Chumbley, S.B., Haynes, J.C. & Stofer, K.A. (2015). A Measure of Students' Motivation to Learn Science through Agricultural STEM Emphasis. *Journal of Agricultural Education, 56(4*), 107-122.

Γεωργόπουλος, Κ., Μπέλλου, Ι., Κώτσης, Κ., Μικρόπουλος , Α. (2010) Αναπαραστάσεις φυσικών μεγεθών και αντίστοιχα κινηματικά φαινόμενα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 3(*2*), 69-84.

Glynn, S.M., Brickman, P., Amstrong, N. & Taasoobshirazi, G. (2011). Science Motivation Questionnaire II: Validation With Science Majors and Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching. 48(10)*, 1159-1176.

Glynn, S.M., Taasoobshirazi, G. & Brickman, P (2011). Science Motivation Questionnaire: Construct Validation With Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching. 46(2)*, 127-146.

Glynn, S.M. (2011). Science Motivation Questionnaire II (SMQ-II). University of Georgia, USA. Greek Language Version. Translated by Dionysios Koulougliotis and Katerina Salta. Retrieved from https://coe.uga.edu/assets/files/mse/smqii-translations.pdf

Hsieh, J.S.C., Wu, W.C.V. & Marek, M.W. 2016.Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning, 30,* 1-21.

Jensen, J.L., Kummer, T.A. & Godoy, P.D. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education. 14,* 1-12.

Kassaee, A., M. & Rowell, G.H. (2016). Motivationally-informed interventions for at-risk STEM. *Journal of STEM Education 17(3),* 77-84.

Κουτρομάνος, Γ., Μουζάκης, Χ., Κατσιγιάννη, Β., Ζερβός, Γ., & Σουδίας, Γ. (2017). Η επίδραση της ανεστραμμένης τάξης στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά: Μια μελέτη περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *62.*

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση : μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε΄ Δημοτικού. *Open Education.* 13*(1)*, 1-14.

Μαργαρίτη, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο : ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 7*(3),* 163-179.

Μουζάκης, Χ. Ν., Κουτρομάνος, Γ., Ζερβός, Γ., Σουδίας, Ι., & Κατσιαγιάννη, Β. (2017). Εμπειρίες από την Αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *9*(3Α), 164-178.

Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο : Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. *8th International Conference in Open & Distance Learning*. 8*(2),* 1-10.

Ρακιτζή, Κ., Μπότσογλου, Κ., Ρουσσάκης, Γ. (2020). Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology. 16(1),* 1-15.

Salta, K. & Koulougliotis, D. (2015). Assessing motivation to learn chemistry: adaptation and validation of Science Motivation Questionnaire II with Greek secondary school students. *Chemistry Education Research and Practice. 16,* 237-250.

Schmidt, S. & Ralph, D. (2016). The Flipped Classroom: A Twist on Teaching. *Contemporary Issues in Education Research 9(1),*1-6.

Schumm,M. F., & Bogner, F.X. (2016). Measuring adolescent science motivation. *International Journal of Science Education. 38 (3),* 434-449.

Τζαβάρα, Β & Κόμης, Β. (2012). Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ : μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4(1-3),* 5-20.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, *12(1).*

Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior, 70,* 251-260.

Zainuddin, Z. & Halili, S. H. Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning 17(3),*1-28.

Άτυπο εργαλείο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου

Κυριακοπούλου Αθανασία, Μαθηματικός, M.Ed.

Περίληψη

Η γραφή, ως σύνθετο γνωστικό έργο, απαιτεί τη σύνθεση πολλών παραγόντων. Στη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, σκοπός είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά και με ακρίβεια γραπτώς, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που συνάδει με κάθε περίσταση. Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίσει τις αδυναμίες, ώστε να μπορέσει να τον βοηθήσει με κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου, του οποίου οι δραστηριότητες βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην άμεση και εύκολη χορήγησή του, καθώς και στη διεξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, ώστε να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος και να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, άτυπο εργαλείο, παραγωγή γραπτού λόγου

Informal writing evaluation tool for written language

Kyriakopoulou Athanasia, Mathematician, M.Ed.

Abstract

Writing, being an elaborate cognitive enterprise, demands the synthesis of many factors. In the 4th grade of primary school, our aim is to develop the pupils' capacity to communicate effectively and accurately in writing, using the form and style that is consistent with any occasion. However, there are pupils who find it difficult to produce a written word. The teachers must identify the weaknesses so that they can help the pupils with an intervention program. In this thesis an informal writing evaluation tool is presented, whose activities help the teacher in its immediate and easy administration, as well as in drawing direct conclusions, in order to be used to create a personalized program and meet the educational needs of the pupil.

Key-Words: Evaluation, informal tool, production of written language

Εισαγωγή

Η γραφή είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Η γραφή οποιουδήποτε κειμένου είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία (Mackenzie, Sturt, Scull, & Munsie, 2013), αφού απαιτεί τη σύναψη συνδέσεων, την κατασκευή νοήματος (Bromley, 2007) την ορθογραφία και τη λειτουργία της σκέψης (Porpodas, 2003). Συνδέεται με γνωστικούς, αλλά και φυσικούς παράγοντες (Bromley, 2007), προωθώντας τον κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα (Love, Burns, & Buell, 2007). Δεν είναι μια απλή διαδικασία,

όταν ερευνητές και δάσκαλοι προσπαθούν να αναλύσουν τα γραπτά κείμενα των μαθητών τους (Mackenzie et al., 2013).

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας και πραγματοποιείται, για να συλλεχθούν πληροφορίες και να προσδιοριστούν αδυναμίες και προβλήματα, με απώτερο στόχο τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση του παιδιού, το οποίο αξιολογείται (Panteliadou, 2000).

Παρόλες τις δυσκολίες, έγινε η επιλογή της συγκεκριμένης διάστασης, διότι η δυσκολία των μαθητών στο να εκφράζονται γραπτά, επηρεάζει την απόδοσή τους στα μαθήματα (Bos & Vaughn, 2002· Fang & Wang, 2011) και αυτό προκαλεί αρνητική συνέπεια και σε άλλους τομείς, όπως ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας (Gibson & Kendall, 2010). Δηλαδή, πρόκειται για θεμελιώδη δεξιότητα, κρίσιμη στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών γενικότερα (Cutler & Graham, 2008). Η γραφή είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας, σύμφωνα με τους Graham και Perin (2007), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι νέοι άνθρωποι που δεν έχουν την ικανότητα να αποτυπώσουν τις εμπειρίες τους και όσα σκέφτονται γραπτά, κινδυνεύουν να χάσουν την επαφή τους με τη χαρά της έρευνας, την αίσθηση της πνευματικής περιέργειας και την απόκτηση της σοφίας.

Η παρούσα εργασία αφορά στην ανάπτυξη ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της παραγωγής του γραπτού λόγου, δηλαδή είναι ένα αυτοσχέδιο τεστ, το οποίο δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό από την εμπειρία και τις γνώσεις που έχει. Το πλεονέκτημα του άτυπου τεστ, σχετικά με ένα σταθμισμένο, είναι ότι συντάσσεται εύκολα, έχοντας ως βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ελαχιστοποιεί το άγχος του μαθητή, αφού έχει ανεπίσημο χαρακτήρα και χορηγείται από οικεία άτομα (Porpodas, 2003). Το εργαλείο, το οποίο παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003) εστιάζει στην παραγωγή γραπτού λόγου, για τη διδασκαλία του οποίου απαιτείται σωστή σύνταξη, ορθογραφημένη γραφή, περιεχόμενο (πλούτος ιδεών), οργάνωση κειμένου, ύφος.

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι η έκθεση ιδεών, συναισθημάτων και μορφή επικοινωνίας με τον αναγνώστη. Για να την αξιολογήσουμε, οφείλουμε να εστιάσουμε στη χρήση των δομικών στοιχείων της πρότασης και του κειμένου, να ελέγξουμε κατά πόσο το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στο θέμα, αλλά και στην έκταση του γραπτού κειμένου, ανάλογα με την ηλικία του μαθητή.

Παρουσίαση άτυπου εργαλείου

Το τεστ αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου και αφορά μια άσκηση δημιουργικής γραφής. Δίνονται κάποιες εικόνες και ζητείται από τον μαθητή να γράψει μια ιστορία, βασισμένη στις εικόνες αυτές. Το κείμενο του μαθητή θα αξιολογηθεί βάσει κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων.

Στο γραπτό κείμενο των μαθητών θα διερευνηθούν προβλήματα γνωστικών και

μεταγνωστικών δεξιοτήτων, προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (Spantidakis, 2011), καθώς και προβλήματα κειμένου (Porpodas, 2003). Τα προβλήματα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν προβλήματα στον σχεδιασμό και στη βελτίωση των ιδεών (Porpodas, 2003· Spantidakis, 2011). Τα προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν προβλήματα γραφής με το χέρι και στάσης του σώματος (Spantidakis, 2011). Η αξιολόγηση κειμένου αφορά προβλήματα ως προς την εμφάνιση, ως προς την ορθογραφία, ως προς τη γραμματική και σύνταξη, ως προς το περιεχόμενο, ως προς τη δομή, ως προς τον αναγνώστη και την αυτοαξιολόγηση (Porpodas, 2003). Πιο αναλυτικά, θα μετρηθεί η συνεκτικότητα και η συνοχή του κειμένου, η χρήση κύριων και δευτερεύουσων προτάσεων, η πολυπλοκότητα (χρήση επιθέτων και επιρρημάτων), τα σημεία στίξης, τα πεζά-κεφαλαία γράμματα, οι τόνοι, οι παραλείψεις λέξεων.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το εργαλείο ξεκινά με ένα άτυπο ερωτηματολόγιο, ώστε να συγκεντρωθούν στοιχεία για τους μαθητές και στο οποίο αναφέρονται οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν σε τίτλους σύμφωνα με τη Chytiri (2005, σελ. 36-38). Οι ερωτήσεις στερούνται ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία που έχουν τα σταθμισμένα τεστ, όμως δίνουν πληροφορίες χρήσιμες για τη δημιουργία του εργαλείου.

Ως προς την αξιοπιστία, το εργαλείο παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες, διότι είναι άτυπο και χορηγήθηκε σε έναν μαθητή μόνο μία φορά. Επομένως δεν είναι βέβαιο αν εμφανίζει σταθερότητα σε διαδοχικές μετρήσεις, αφού δεν έχει γίνει επανέλεγχος στον ίδιο μαθητή, δηλαδή δεν δύναται να πραγματοποιηθεί έλεγχος αξιοπιστίας επαναχορήγησης. (Ouzouni & Nakakis, 2011)

Ως προς την εγκυρότητα, το εργαλείο δεν έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με επιτυχία σε μαθητές, αφού εφαρμόστηκε μόνο σε έναν μαθητή μόνο μία φορά. Ως προς την εγκυρότητα περιεχομένου, η κατασκευή του εργαλείου αξιολόγησης στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και το εργαλείο αυτό φαίνεται να εκτιμά την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου, επομένως υπάρχει η στοιχειώδης μορφή εγκυρότητας, η οποία ονομάζεται φαινομενική εγκυρότητα (face validity). (Ouzouni & Nakakis, 2011)

Το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης

Ατομικά στοιχεία μαθητή

Όνομα και Επίθετο	
Χρονολογία γέννησης	
Σχολείο	
Τόπος	
Ημερομηνία αξιολόγησης	

Πλήρες Ιστορικό	
Σωματική ανάπτυξη	
Γλωσσική ανάπτυξη	
Νοητική ανάπτυξη	
Κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη	
Ασθένειες	
Κληρονομικότητα	

Στοιχεία από τις συνεντεύξεις	
Με τον μαθητή	
Με τους γονείς	
Η άποψη της δασκάλας (στοιχεία από γονείς)	

Εικόνα 1

Άλλες πληροφορίες

Ποια είναι η επίδοσή του στα μαθήματα; _____

Ποιο είναι το αγαπημένο του μάθημα; _____

Πώς είναι η αυτοπεποίθησή του; _____

Ποια η σχέση του με τους συνομηλίκους του;_____

Έχει άγχος;_____

Πού έχει κλίση; _____

Ποιο είναι το αγαπημένο του άθλημα; _____

Αξιολόγηση λεπτής κινητικότητας-στάσης σώματος-συμπεριφοράς				
Στοιχείο αξιολόγησης		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Παρατηρήσεις
Ως προς τη γραφή	Ο μαθητής είναι δεξιόχειρας (ΝΑΙ) ή αριστερόχειρας (ΟΧΙ);			
	Ο μαθητής κρατά το μολύβι με τη σωστή τρίποδη λαβή;			
	Γράφει τα γράμματα με τη σωστή φορά;			
	Γράφει άνετα;			
	Γράφει με ευλύγιστο τρόπο;			
	Γράφει με φυσιολογική ταχύτητα;			
	Το φύλλο εργασίας έχει τη σωστή κλίση κατά τη γραφή;			
Ως προς τη στάση σώματος	Ο μαθητής έχει τη σωστή στάση του σώματος, καθώς γράφει; (πατούσες, γόνατα, μέση – 3 ορθές γωνίες)			
	Το κεφάλι του βρίσκεται σε σωστή απόσταση από το φύλλο εργασίας;			
Ως προς τη συμπεριφορά	Είναι νευρικός, καθώς γράφει;			
	Αισθάνεται ευχαρίστηση, κατά τη γραφή;			
	Αισθάνεται απογοητευμένος;			

Εικόνα 2

Αξιολόγηση Διαδικασίας				
Στοιχείο αξιολόγησης		**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**	**Παρατηρήσεις**
Ως προς την οργάνωση και αυτονομία.	Έχει κατανοήσει το θέμα;			
	Έχει πλούσιες ιδέες;			
	Οι ιδέες αντιστοιχούν στην ηλικία του παιδιού;			
	Έφτιαξε πλάνο, πριν αρχίσει να γράφει;			
	Η έκταση είναι αντίστοιχη της ηλικίας του;			
	Ζήτησε βοήθεια;			

Εικόνα 3

Αξιολόγηση κειμένου 0: Καθόλου (0-10%) 2: Αρκετές φορές (41-70%)		1: Λίγες φορές (11-40%) 3: Πολλές φορές (71%-100%) (Porpodas, 2003)			
Στοιχείο αξιολόγησης		0	1	2	3
Ως προς την εμφάνιση του κειμένου	Τα γράμματα είναι ευανάγνωστα.				
	Τα γράμματα είναι καλαίσθητα.				
	Γράφει με σωστή στοίχιση.				
	Τα κενά ανάμεσα στις λέξεις είναι ομοιόμορφα.				
Ως προς την ορθογραφία	Χρήση σημείων στίξης.				
	Χρήση τόνων.				
	Ορθή χρήση τόνων.				
	Ορθογραφημένη γραφή				
	Ορθή χρήση κεφαλαίου γράμματος.				
	Ορθή θεματική ορθογραφία.				
	Ορθή καταληκτική ορθογραφία.				
Ως προς το γραμματικο-συντακτικό	Ορθή χρήση γραμματικών κανόνων.				
	Ορθή σύνταξη.				
Ως προς την πολυπλοκότητα	Χρησιμοποιεί συνδετικές φράσεις.				
	Χρήση δευτερευουσών προτάσεων				
	Χρήση επιθέτων.				
Ως προς το περιεχόμενο	Το κείμενο έχει νοηματική συνοχή.				
	Χρήση αφηγηματικού λόγου.				
	Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο				
	Εύστοχη επιλογή φράσεων.				
	Χρησιμοποιεί σπάνιες λέξεις.				
	Εκφράζει συναισθήματα.				
Ως προς τη δομή	Δομεί σε παραγράφους .				
	Εξιστορεί ολοκληρωμένα.				
	Εξιστορεί με μια σειρά.				
	Υπάρχει επίλογος.				
Ως προς τον αναγνώστη	Μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες.				
	Το περιεχόμενο είναι ενδιαφέρον για τον αναγνώστη.				
	Χρησιμοποιεί σαφείς προτάσεις.				
	Χρησιμοποιεί σωστό ύφος.				
Ως προς την αυτοαξιολόγηση	Βελτίωσε λέξεις.				
	Βελτίωσε προτάσεις.				
	Ξαναδιάβαζε το γραπτό του, για να διορθώσει λάθη.				

Εικόνα 4

Κλείδα Ελέγχου Ορθογραφίας	
Συνολικός Αριθμός Λέξεων (ΣΑΛ)	ΣΑΛ=
Πλήθος Λανθασμένων Λέξεων ως προς την Ορθογραφία (ΛΛΟ)	ΛΛΟ=
Πλήθος Σωστών Λέξεων ως προς την Ορθογραφία (ΣΛΟ=ΣΑΛ-ΛΛΟ)	ΣΛΟ=
Δείκτης Ορθότητας Ορθογραφίας ($\Delta O O = \frac{\Sigma \Lambda O}{\Sigma A \Lambda}$)	ΔΟΟ=

Κλείδα Ελέγχου Σύνταξης	
Συνολικός Αριθμός Προτάσεων (ΣΑΠ)	ΣΑΠ=
Πλήθος Λανθασμένων Προτάσεων ως προς τη Σύνταξη (ΛΠΣ)	ΛΠΣ=
Πλήθος Σωστών Προτάσεων ως προς τη Σύνταξη (ΣΠΣ=ΣΑΠ-ΛΠΣ)	ΣΠΣ=
Δείκτης Ορθότητας Σύνταξης ($\Delta O \Sigma = \frac{\Sigma \Pi \Sigma}{\Sigma A \Pi}$)	ΔΟΣ=

Κλείδα Ελέγχου Σημείων Στίξης	
Συνολικός Αριθμός Προτάσεων (ΣΑΠ)	ΣΑΠ=
Πλήθος Λανθασμένων Προτάσεων ως προς τα Σημεία Στίξης (ΛΠΣΣ)	ΛΠΣΣ=
Πλήθος Σωστών Προτάσεων ως προς τα Σημεία Στίξης (ΣΠΣ=ΣΑΠ-ΛΠΣΣ)	ΣΠΣΣ=
Δείκτης Ορθότητας Σημείων Στίξης ($\Delta O \Sigma \Sigma = \frac{\Sigma \Pi \Sigma \Sigma}{\Sigma A \Pi}$)	ΔΟΣΣ=

Εικόνα 5

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ένα πολυδιάστατο θέμα. Αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως η ορθογραφία, η γραμματική, η σύνταξη, τα σημεία στίξης, το ενδιαφέρον, τα γράμματα, το λεξιλόγιο, η οργάνωση του κειμένου, η αυτοαξιολόγηση.

Η αξιολόγηση των γραπτών κειμένων δεν μπορεί να γίνει εύκολα με αντικειμενικό τρόπο. Για να υπάρξει καλύτερη εικόνα του κειμένου, είναι αναγκαία η μελέτη της υπερδομής, της μακροδομής και μικροδομής του, καθώς και των δομικών στοιχείων και το άτυπο αυτό εργαλείο δε δύναται να παρέχει αντικειμενικότητα ως προς τα αποτελέσματα. (Aidinis, 2012)

Δεν είναι καθόλου εύκολο να κατασκευαστεί ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης για την παραγωγή γραπτού λόγου, το οποίο να μπορεί να καλύψει όλους τους τομείς που επηρεάζουν τελικά την παραγωγή του γραπτού λόγου, παρόλα αυτά, ένα άτυπο τεστ παρέχει αρκετές πληροφορίες για τον μαθητή και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα μπορέσει να ενισχύσει και να βοηθήσει τον μαθητή του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aidinis, Ath. (2012). *Grammatismos stin Proti Scholiki Ilikia*. Athina: Gutenberg.

Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.

Bromley, K. (2007*). Best practices in teaching writing*. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.), Best practices in literacy instruction (pp. 243-263). New York: The Guilford Press.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). *Primary grade writing instruction: A national survey*. Journal of Educational Psychology, 100(4), 907-919.

DEPPS-APS (2003) *Diathematiko eniaio plaisio programmaton spoudon kai analytika programmata spoudon ypochreotikis ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh-PI, FEK 304V/13-03-2003.

Fang Z., & Wang, Z. (2011). *Beyond rubrics: Using functional language analysis to evaluate student writing*. Australian Journal of Language and Literacy, 34(2), 147-165.

Gibson S., & Kendall, L. (2010). *Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement*. Supporte for Learning, 25, 187-193.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve the writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Love, A., Burns, M. S., & Buell, M. J. (2007). *Empowering Literacy*. Young Children, 13.

Mackenzie, N. M., Sturt, C., Scull, J., Munsie, L. (2013). *Analyzing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling*, Issues in Educational Research, 23(3).

Ouzouni, Ch., & Nakakis, K. (2011). *I axiopistia kai i egkyrotita ton ergaleion metrisis se posotikes meletes*. Nosileftiki, 50(2), 231-239.

Panteliadou, S. (2000). *Mathisiakes dyskolies. Ti kai Giati*; Athina: Ellinika Grammata

Porpodas, K. (2003). *Diagnostiki axiologisi kai antimetopisi ton mathisiakon dyskolion sto dimotiko scholeio (Anagnosi, Orthografia, Dyslexia, Mathimatika).* Patra: Ekdosi sto plaisio ylopoiisis tou ergou EPEAEK 2000-2006 tou Ypourgeiou

Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton

Spantidakis, G. (2011). *Provlimata graptou logou*.

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies-didaktikes paremvaseis.*

Chytiri, E. (2005). *Gnostikoi paragontes pou epireazoun ti mathisi kai to gnostiko profil ton mathiton me M. D. atypa test axiologisis*, sto Porpodas, K. (Epim.) Ekpaideftikes prosengiseis kai yliko gia tin axiologisi kai antimetopisi ton mathisiakon dyskolion ton mathiton tou dimotikou scholeiou. Patra: Ekdoseis Panepistimiou Patron.

Ελλείμματα επικοινωνίας στις αναπτυξιακές διαταραχές. Η περίπτωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής

Παρθένα Τριανταφυλλίδου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε. M.Sc. στη Δημόσια Διοίκηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών
Αικατερίνη Σμαροπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & 71, Phd Νομικής

Περίληψη

Στις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές του DSM-5 περιλαμβάνονται πλέον και οι Διαταραχές Επικοινωνίας, οι οποίες περιλαμβάνουν προβλήματα που σχετίζονται με τον λόγο, τη γλώσσα και την επικοινωνία. Τα παιδιά με ΔΑΦ και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν κοινά συμπτώματα ελλειμμάτων στον τομέα της επικοινωνίας. Η ΕΓΔ επηρεάζει όμως λιγότερο τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σχέση με τις ΔΑΦ, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κατεξοχήν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με νεότερες έρευνες διαφαίνεται πως ανακύπτουν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ των δύο διαταραχών που καταδεικνύουν τη στενότερη σχέση μεταξύ τους, ενώ η συννοσηρότητα που εμφανίζεται ανάμεσά τους μπορεί να έγκειται στο γεγονός ότι οι επιπτώσεις της μιας «αγγίζουν» τα όρια της άλλης.

Λέξεις–Κλειδιά: Αναπτυξιακές Διαταραχές, Ελλείμματα Επικοινωνίας, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Communication deficits in developmental disorders. The case of Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment

Parthena Triantafyllidou, M.Sc. in Public Administration and Mathematics Teaching
Aikaterini Smaropoulou, P.E. 70 & 71, PhD Law School

Abstraction

DSM-5 Neurodevelopmental Disorders now includes Communication Disorders, which include problems related to speech, language and communication. Children with ASD and SPD show common symptoms of communication deficits. However, ED affects social interactions less than ASDs, which are primarily characterized by deficits in social skills. According to recent research, it appears that significant similarities emerge between the two disorders that demonstrate the closest relationship between them, while the comorbidity that appears between them may lie in the fact that the effects of one "touch" the limits of the other.

Key–Words: Developmental Disorders, Communication Deficits, Autism Spectrum Disorder, Specific Language Disorder

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το DSM-5 και τις αλλαγές που εισήγαγε, οι Διαταραχές Επικοινωνίας (Communication Disorders) εμπεριέχονται πλέον στον γενικότερο όρο «Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές» και αναφέρονται σε «*μια ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται πρώιμα στην ανάπτυξη του παιδιού και χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακά ελλείμματα που προκαλούν διαταραχές στην προσωπική, κοινωνική, ακαδημαϊκή ή εργασιακή λειτουργικότητα του ατόμου*» (APA, 2013). Σε αυτές περιλαμβάνονται η γλωσσική διαταραχή, η διαταραχή της ομιλίας ή άρθρωσης, η κοινωνική (πραγματολογική) διαταραχή της επικοινωνίας και η διαταραχή ροής με έναρξη στην παιδική ηλικία (τραυλισμός). Μάλιστα θεωρείται πως ξεκινούν νωρίς στη ζωή του παιδιού και δύνανται να προκαλέσουν δια βίου λειτουργικές διαταραχές (APA, 2013).

Γενικότερα ο όρος «διαταραχή της επικοινωνίας» περιλαμβάνει προβλήματα που σχετίζονται με τον λόγο, τη γλώσσα και την επικοινωνία. Αναφέρεται όχι μόνο σε πιθανές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα (λεκτική επικοινωνία), αλλά και σε γενικότερες δυσκολίες της μη λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή μη λεκτικούς τρόπους μετάδοσης μηνυμάτων, όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις προσώπου, η γλώσσα του σώματος και ο κοινωνικός συντονισμός (ASHA, 1993˙ Norbury, Tomblin, & Bishop, 2013).

Αφορούν, λοιπόν, προβλήματα που εντοπίζονται κυρίως στον τομέα της πραγματολογίας και εκδηλώνονται ως δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, δυσκολία εκτέλεσης εντολών, προβλήματα κατανόησης και παραγωγής της γλώσσας, καθώς και συναισθηματικές δυσκολίες (Bishop & Snowling, 2004˙ Norbury et al., 2013).

Η πραγματολογία εμπεριέχει κοινωνικά, γλωσσικά, γνωστικά και πολιτιστικά στοιχεία, αποτελώντας μία από τις γλωσσικές δεξιότητες και μελετά τον τρόπο με τον οποίο το περικείμενο (γλωσσικό και μη) επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης (Adams, 2002˙ Fromkin, Rodman, & Hyams, 2013). Οι διαταραχές της επικοινωνίας συνοδεύονται από ελλείψεις που έχουν ένα ευρύ φάσμα αρνητικών επιπτώσεων στην ακαδημαϊκή, κοινωνική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Η επικοινωνία αποτελεί συχνά την περιοχή που παρατηρούνται προβλήματα ήδη από τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης, καθώς η έλλειψη κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων εμποδίζει το παιδί να έχει κανονικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Back, 2010).

Α. Διαταραχές επικοινωνίας στο αυτιστικό φάσμα

Παλαιότερα επικρατούσε ο ευρύτερος όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) (DSM-IV, 1994), σήμερα όμως έχει καθιερωθεί η χρήση του όρου Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ο αυτισμός έχει λάβει το όνομά του από την ελληνική λέξη «εαυτός» υποδηλώνοντας πως το άτομο είναι αποξενωμένο από το περιβάλλον και κλεισμένο στον εαυτό του (Βογινδρούκας, 1999). Η διαταραχή αυτή επηρεάζει το συναισθηματικό κόσμο και γενικά την οπτική με την οποία αντιμετωπίζει το άτομο

καταστάσεις, βιώνει τον κόσμο και αλληλεπιδρά μαζί του, με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση δυσκολιών στην επικοινωνία με τους άλλους (Happe, 2003˙ Lennard–Brown, 2004).

Σύμφωνα με το DSM-5 (2013), οι Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού (Autism Spectrum Disorders) χαρακτηρίζονται από επίμονα ελλείμματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά πλαίσια, περιλαμβάνοντας ελλείμματα στην κοινωνική αμοιβαιότητα, σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και σε δεξιότητες ανάπτυξης, διατήρησης και κατανόησης των σχέσεων. Η διάγνωση επιπλέον προϋποθέτει την παρουσία περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (APA, 2013).

Πρόκειται για μια διάχυτη αναπτυξιακή αναπηρία που χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη δημιουργία σχέσεων, την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, αλλά και το δημιουργικό και φανταστικό παιχνίδι (Geurts & Embrechts, 2008˙ Heward, 2011˙ Norbury et al., 2013). Στις Διαταραχές του Αυτισμού παρουσιάζεται μεγάλη ανομοιογένεια στα ελλείμματα που εμφανίζει το κάθε άτομο, αλλά σε κάθε περίπτωση οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες διαταράσσονται συστηματικά σε όλα τα επίπεδα και σε κάθε ηλικία με χαρακτηριστικές ιδιομορφίες (Kjelgaard & Tager - Flusberg, 2001˙ Mlčáková, Vitásková, & Říhová, 2012).

Στον τομέα της επικοινωνίας, οι αποκλίσεις αποτελούν και το σημαντικότερο πρόβλημα των παιδιών, καθώς υπολείπονται στις μη λεκτικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, και τα ελλείμματα αυτά συνεχίζουν να είναι εμφανή σε όλες τις ηλικίες (Vogindroukas, 2005). Ακόμα και πριν από την κατάκτηση και χρήση της γλώσσας καθυστερούν στην ικανότητα ψελλίσματος λέξεων, αλλά και γενικότερα στην ανάπτυξη της ομιλίας και την εκμάθηση χρήσης χειρονομιών. Γενικότερα η επικοινωνία αναπτύσσεται σύμφωνα με την ίδια πορεία που ακολουθεί και η ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια από τον βαθμό της διαταραχής που εμφανίζει το κάθε παιδί (Sigman, Spence, & Wang, 2006).

Δυσκολεύονται επίσης στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις. Χαρακτηριστική είναι η απουσία της από κοινού προσοχής, η έλλειψη αυθόρμητης αλληλεπίδρασης με σκοπό να συμμετέχουν στην παροχή και λήψη πληροφοριών, καθώς και η δυσκολία συμβατικών και συμβολικών μορφών επικοινωνίας (Vogindroukas, 2005˙ Matson & Lebel - Schwalm 2007˙ Papoudi & Vakalopoulou, 2014). Στη βρεφική ακόμα ηλικία δεν ανταποκρίνονται στο όνομά τους και δεν ενδιαφέρονται για συναναστροφές με τους υπόλοιπους ανθρώπους (Rapin & Tuchman, 2008).

Παρατηρείται η απουσία επιθυμίας επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους και η χρήση της ομιλίας τους γίνεται κυρίως με σκοπό την ικανοποίηση βασικών αναγκών, καθώς αδυνατούν να κατανοήσουν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη λεκτική

επικοινωνία για να ανταλλάσσουν πληροφορίες, συναισθήματα και ιδέες με τους άλλους (Vogindroukas, 2005˙ Baron - Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

Πολλά παιδιά δε μιλούν ποτέ, αλλά σε ανύποπτη στιγμή μπορεί να προφέρουν ολόκληρες φράσεις ή διάσπαρτες λέξεις. Στο λόγο τους παραμένουν υπερβολικά προσκολλημένα στην κυριολεκτική σκέψη και κατανόηση και παρουσιάζεται δυσκολία στη καθημερινή διεξαγωγή διαλόγου, αλλά ακόμα και όταν εκφράζονται πιο δημιουργικά, τείνουν να χρησιμοποιούν τα λεγόμενά τους με πιο επαναληπτικό τρόπο (Baron - Cohen et al., 1985˙ Travis, Sigman, & Ruskin, 2001).

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν ηχολαλιά με άμεση επανάληψη εκφράσεων ή ακόμα και ετεροχρονισμένα με αναπαραγωγή περιστατικών του παρελθόντος (Baron-Cohen et al., 1985˙ Wing, 1999). Συχνή είναι ακόμη η χρήση νεολογισμών, ιδιωματισμών, λέξεων χωρίς νόημα και η αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών. Επίσης δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην κατανόηση μεταφορών και ειρωνείας, ενώ έχει διαπιστωθεί πως δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν την αίσθηση του χιούμορ (Vogindroukas, 2010˙ Wing, 1999).

Ακόμη δυσκολεύονται να συνεχίσουν μια συνομιλία, δεν κατανοούν τους ρόλους των συνομιλητών τους και μερικά σχόλιά τους θεωρούνται ακατάλληλα για την περίσταση ή έστω διατυπώνονται με ακατάλληλο τρόπο. Μάλιστα παρατηρείται το φαινόμενο να εκφέρουν μονόλογους σε ένα αγαπημένο θέμα, στο οποίο είναι προσκολλημένα, χωρίς να επιτρέπουν στο συνομιλητή τους να τους διακόψει ή να σχολιάσει επ' αυτού (Sigman, et al., 2006˙ Wing, 1999). Οι γλωσσικές δυσκολίες στον τομέα της πραγματολογίας σχεδόν ταυτίζονται με το φάσμα του αυτισμού (Attwood, 2005˙ Frith, 1999˙ Papoudi & Vakalopoulou, 2014). Άλλωστε τα μισά σχεδόν παιδιά με αυτισμό δεν καταφέρνουν ποτέ να αναπτύξουν λειτουργικό λόγο (Baron - Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

Σύμφωνα με τους Matson & Lebel - Schwalm (2007) εμφανίζονται ελλείμματα και στη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς παιδιά με αυτισμό δεν συγχρονίζουν το βλέμμα τους με του συνομιλητή τους, έχουν άκαμπτη στάση σώματος και χρησιμοποιούν περιορισμένες χειρονομίες. Δεν παρουσιάζουν τυπική γλώσσα του σώματος με τις κατάλληλες εκφράσεις προσώπου, περίεργη προσωδία, τόνο φωνής, έχοντας λοιπόν μειωμένο εύρος πρώιμων επικοινωνιακών προθέσεων. Πολλές φορές χρησιμοποιούν μη συμβατικά μέσα επικοινωνίας, σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης.

Προβλήματα παρουσιάζονται και με το φανταστικό – συμβολικό παιχνίδι, όπου εμφανίζουν ελάχιστο ενδιαφέρον. Αντιθέτως μένουν προσκολλημένα σε στερεότυπες κινήσεις και απασχολούνται συνεχώς με μια συγκεκριμένη ασχολία (Happe, 2003˙ Jordan, 2003˙ Whitehouse & Bishop, 2009˙ Wing, 1999). Επίσης όσον αφορά τη μίμηση, έρευνες καταδεικνύουν πως τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και σε αυτόν τον τομέα (Kypriotaki & Markantonaki, 2011˙ Vivanti, Nadig, Ozonoff, & Rogers, 2008).

Τα επικοινωνιακά αυτά ελλείμματα επηρεάζουν αναμενόμενα και όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής των ατόμων με αυτισμό. Ήδη από πολύ μικρή ηλικία δεν καταφέρνουν να αλληλοεπιδράσουν με τους συνανθρώπους τους, δεν δημιουργούν φιλίες και δεν γίνονται αποδεκτοί σε ομάδες. Η συμπεριφορά τους είναι προβληματική όταν προσεγγίζουν τους ανθρώπους με σκοπό την κοινωνική επαφή, καθώς έχουν διαφορετική αντίληψη και οπτική για τον περιβάλλοντα κόσμο, καθώς αντιλαμβάνονται τα πράγματα σύμφωνα με το δικό τους φτιαχτό κόσμο (Summ, 2014˙ Whitehouse & Bishop, 2009).

Β. Διαταραχές επικοινωνίας στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι ο επικρατέστερος από διάφορους ορισμούς που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς (Norbury et al., 2013). Πλέον, το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών της Συμπεριφοράς (ICD-10, 2008) αναφέρεται στη διαταραχή ως «ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου και της γλώσσας», ενώ το DSM-V (2013) χρησιμοποιεί την ευρύτερη ορολογία «γλωσσική διαταραχή» και την διακρίνει σε δύο υποκατηγορίες, τη «διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας» αν οι δυσκολίες εντοπίζονται στην παραγωγή και την «αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας» αν οι δυσκολίες εντοπίζονται στην κατανόηση. Μάλιστα σύμφωνα με το DSM-V, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή κατατάσσεται πλέον στην κατηγορία των διαταραχών επικοινωνίας και αποτελεί παράμετρο των νευροαναπτυξιακών διαταραχών (APA, 2013).

Η διαταραχή αυτή της γλώσσας επηρεάζει την ανάπτυξη (κατάκτηση και χρήση) της στον προφορικό λόγο, καθώς χαρακτηρίζεται από αποτυχία ανάπτυξης των κατάλληλων για την ηλικία προσληπτικών και εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Παρουσιάζει ελλείμματα στην κατανόηση ή/και την παραγωγή λόγου, με προβλήματα σε όλους τους τομείς της γλώσσας, όπως η φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία αλλά και η πραγματολογία (Leonard, 2014).

Εμφανίζεται ως μορφή καθυστέρησης ή απόκλισης, καθώς το επίπεδο των δεξιοτήτων υπολείπεται σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Δεν παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα κάποιου μη γλωσσικού γνωστικού ελλείμματος και ούτε αποδίδεται στην ύπαρξη γραμματικής διαταραχής ή εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Δεν οφείλεται λοιπόν σε προφανή αίτια, καθώς συνοδεύεται από φυσιολογική μη λεκτική νοημοσύνη, χωρίς εμφανή συννοσηρότητα με νευρολογικές, αισθητικοκινητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές/ ψυχολογικές βλάβες και εκδηλώνεται παρά το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (APA, 2013).

Η διαταραχή μπορεί να παραμείνει σε όλη τη ζωή του ατόμου αλλά τα συμπτώματα ίσως εκδηλώνονται διαφορετικά με την πάροδο του χρόνου (Conti – Ramsden, Bishop, Clark, Norbury, & Snowling, 2014). Χαρακτηριστική είναι η εμφάνιση ανομοιογενούς προφίλ συμπτωμάτων, καθώς η συχνότητα και η ένταση εμφάνισής τους

διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Conti – Ramsden & Botting, 2008).

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εμφανίζουν ελλείμματα κυρίως στα δομικά συστατικά της γλώσσας, όπως η φωνολογία και η γραμματική αλλά και στο λεξιλόγιο. Ειδικότερα εμφανίζουν φτωχό λεξιλόγιο, απλή γραμματική δομή με ασύνδετες προτάσεις και αδυναμία εύρεσης κατάλληλων λέξεων προκειμένου να εκφραστούν ορθά. Επίσης προβαίνουν σε πολλές επαναλήψεις, αδυνατούν να επιτύχουν τη σύνθεση λέξεων και να διακρίνουν την ενεργητική από την παθητική φωνή. Γενικότερα λοιπόν επιδεικνύουν εικόνα γλωσσικής ανωριμότητας (Bishop, 2006˙ Beitchman, 2010˙ Helland, Helland, & Heimann, 2014˙ Norbury & Chiat, 2000).

Χαρακτηριστική είναι η καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας, με τις δυσκολίες να παραμένουν μέχρι και τη σχολική ηλικία. Σε ιδιάζουσες περιπτώσεις εμφανίζουν ακόμα και ηχολαλίες (Bishop, 2006). Μπορεί επίσης να αντιμετωπίσουν γλωσσικές διαταραχές και στον τομέα της πραγματολογίας, δηλαδή να έχουν προβλήματα με την κατάλληλη χρήση, κατανόηση και ερμηνεία της γλώσσας μέσα σε συμφραζόμενα (Helland, Helland, & Heimann, 2014).

Παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά δε χρησιμοποιούν τον κατάλληλο τρόπο, με συχνή χρήση φράσεων χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο (Brinton, Fujiki, & Sonnenberg, 1988). Γνωρίζουν τους κανόνες, αλλά δεν μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν σωστά, καθώς δυσκολεύονται στην επεξεργασία των πληροφοριών, οπότε και καταλήγουν να αντιμετωπίζουν ελλείμματα στη γλωσσική έκφραση (Beitchman, 2010˙ Norbury et al., 2013). Επίσης πολλές φορές χρησιμοποιούν χειρονομίες προκειμένου να επικοινωνήσουν, παρά λέξεις (Leonard, 2014).

Δεν κατανοούν μακροπερίοδες και σύνθετες προτάσεις και δυσκολεύονται να αντιληφθούν το νόημα μιας νέας λέξης που θα συναντήσουν (Leonard, 2014˙ Mlčáková et al., 2012). Από την άλλη χρησιμοποιούν σωστές και σύνθετες μακροπερίοδες προτάσεις, χωρίς όμως να καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν ορθά τα εκφραστικά σύνολα στις συζητήσεις (Bishop & Leonard, 2000). Ακόμη δεν ανακαλούν λέξεις και πληροφορίες που έχουν ήδη προηγηθεί, ενώ απουσιάζει η συμβολική και η αφαιρετική σκέψη (Norbury & Chiat, 2000).

Αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα στην κατανόηση μεταφορών, ιδιωματισμών, αστείων και αφηρημένων εννοιών (Vogindroukas, 2010˙ Leonard, 2014˙ Norbury, 2004˙ Spanoudis, 2016). Δεν κατανοούν επίσης τη χρήση όρων ευγενείας και δεν μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους (Norbury, 2004˙ Spanoudis, 2016).

Εμφανίζουν δυσκολίες στη διατήρηση του διαλόγου σε ένα θέμα αλλά και στη μετάβαση σε ένα άλλο. Πολλές φορές μάλιστα δίνουν απαντήσεις ακατάλληλες και δεν προσπαθούν να προσαρμόσουν το λόγο τους ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (St Clair, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2011˙ Spanoudis, 2016).

Δεν παίρνουν πρωτοβουλία για την έναρξη μίας νέας συζήτησης, προχωρούν μόνο σε απαντήσεις στα ανάλογα ερωτήματα που τους απευθύνονται. Μάλιστα παρατηρείται συχνά η χρήση πρώιμων και αρχικών μηχανισμών αποσαφήνισης και επανόρθωσης του λόγου, επαναλαμβάνοντας τα λεγόμενά τους, αντί να προχωρήσουν σε διευκρινήσεις. Μάλιστα ακόμα και όταν συμμετέχουν σε διάλογο προτιμούν να συναναστρέφονται κυρίως ενήλικες και όχι συνομήλικούς τους (Leonard, 2014˙ Rice, Sell, & Hadley, 1991˙ Spanoudis et al., 2007˙ St Clair et al., 2011).

Αποτέλεσμα των παραπάνω δυσκολιών στην επικοινωνία των παιδιών είναι οι μετέπειτα δυσκολίες τους στις διαπροσωπικές σχέσεις και συνακόλουθα προβλήματα κοινωνικοποίησης. Παρουσιάζουν μάλιστα συχνά προβλήματα συμπεριφοράς και χαρακτηρίζονται από συναισθηματική αστάθεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Fujiki, Binton, & Todd, 1996˙ St Clair et al., 2011). Καταλήγουν, λόγω των αυξημένων επικοινωνιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, να μην αποκτούν κοινωνική επάρκεια στις αλληλεπιδράσεις και σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικά λειτουργικές προσδοκίες (Beitchman, 2010˙ Gertner, Rice and Hadley, 1994˙ Norbury et al., 2013˙ Rice et al., 1991˙ Whitehouse & Bishop, 2009).

Γ. Συνοπτική σύγκριση των ελλειμμάτων επικοινωνίας στις δύο διαταραχές

Τα παιδιά με ΔΑΦ και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν κοινά συμπτώματα ελλειμμάτων στον τομέα της επικοινωνίας. Από ότι διαφαίνεται όμως η ΕΓΔ επηρεάζει λιγότερο τις αλληλεπιδράσεις τους σε σχέση με τον αυτισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από κατεξοχήν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες.

Η επικοινωνιακή ανεπάρκεια που χαρακτηρίζει τα παιδιά με αυτισμό οδηγεί επίσης σε γλωσσικές ιδιορρυθμίες (Bernstein & Tiegerman - Farber, 2009˙ Whitehouse & Bishop, 2009). Δεν θα πρέπει όμως να θεωρήσουμε τον αυτισμό ως διαταραχή γλώσσας και ομιλίας σε καμία περίπτωση γιατί αυτό δεν είναι η πρωταρχική τους δυσκολία.

Σε αντίθεση η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή που χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας σε σύγκριση με άλλους τομείς της ανάπτυξης, καθώς και ελλείμματα στη μορφολογία, φωνολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, τα οποία ακολούθως οδηγούν σε διαταραχές στην επικοινωνία τους (Ketelaars, Cuperus, Jansonius, & Verhoeven, 2009˙ McGregor et al., 2012˙ Tager - Flusberg, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα και με τον Bishop (2000) και στις δύο διαταραχές παρατηρούνται καθυστερήσεις στην ανάπτυξη του λόγου και ελλείμματα στη διαλογική συζήτηση με απουσία πρωτοβουλίας για έναρξη συζήτησης αλλά και συντήρησής της, καθώς και δυσκολίες στην ανεύρεση των κατάλληλων λέξεων και εκφράσεων και στην επεξεργασία των πληροφοριών που δέχονται μέσα στις επικοινωνιακές περιστάσεις.

Διαφορές διακρίνονται όσον αφορά τη βλεμματική επαφή, με τα παιδιά με αυτισμό να μην την αναπτύσσουν σε αντίθεση με την ΕΓΔ. Τα παιδιά με ΕΓΔ κατανοούν

περισσότερο τη μεταφορική γλώσσα, το χιούμορ και την ειρωνεία σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό (Vogindroukas, 2010).

Επίσης τα παιδιά με αυτισμό έχουν σημαντικές δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις τους σε αντίθεση με τα παιδιά με ΕΓΔ τα οποία κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα και δεν εμφανίζουν άκαμπτη συμπεριφορά ή στερεοτυπία. Ηχολαλιά εμφανίζεται στην ΕΓΔ μόνο σε σοβαρές περιπτώσεις, σε σχέση με τον αυτισμό που είναι ένα σύνηθες φαινόμενο. Τέλος, στον αυτισμό συνηθίζεται τα παιδιά στα πλαίσια διαλόγου να δίνουν απαντήσεις χωρίς νόημα, άσχετες με το θέμα, ενώ στην ΕΓΔ τα παιδιά συχνά μιλούν περισσότερο από ότι πρέπει ή σε άλλες περιπτώσεις απαντούν με μονολεκτικές εκφράσεις (Bishop, 2000).

Επίλογος - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) τροποποιήθηκαν τα κριτήρια όσον αφορά τη διαφοροδιάγνωση και τις ενδείξεις συννοσηρότητας της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (πλέον Γλωσσική Διαταραχή), καθώς μέχρι τότε αποκλειόταν η διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος στο ίδιο παιδί. Το DSM-IV ρητά προέβλεπε πως για τη διάγνωση της ΕΓΔ θα πρέπει να έχει πρώτα αποκλειστεί η διάγνωση των ΔΑΦ στο ίδιο παιδί.

Στην κίνηση αυτή η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση προέβη, καθώς πλέον υπάρχουν αρκετές έρευνες που τα αποτελέσματά τους καταδεικνύουν ότι τα όρια μεταξύ των δύο διαταραχών δεν είναι ευδιάκριτα. Μάλιστα οι περισσότερες επικεντρώνονται στη διερεύνηση του βαθμού επικάλυψης μεταξύ των γλωσσικών φαινοτύπων του αυτισμού και της Ειδικής Γλωσσικής διαταραχής. Άλλωστε γίνεται αποδεκτό πως οι Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές συχνά συνυπάρχουν και πολλές φορές τα συμπτώματά τους αλληλοεπικαλύπτονται (Nisiotou & Vlachou, 2014).

Σύμφωνα με τους Conti – Ramsden, Simkin, & Botting (2006) η συνύπαρξη αυτισμού στα παιδιά με διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής είναι δέκα φορές υψηλότερη από ό, τι στον κανονικό πληθυσμό, και μάλιστα αγγίζει το ποσοστό του 3,9%. Επίσης οι Mlčáková al. (2012) κατέληξαν πως το κριτήριο διάγνωσης της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής που συνίσταται στην απουσία αυτιστικών διαταραχών δεν θα πρέπει να γίνεται πλέον δεκτό, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις, επικροτώντας τις αλλαγές του DSM-V. Επίσης η Tager - Flusberg (2006) προχώρησε ένα βήμα παραπάνω και πρότεινε πως όταν έχουν διαγνωσθεί και οι δύο διαταραχές σε ένα άτομο, τότε ο αυτισμός μπορεί να εξηγηθεί με όρους συννοσηρότητας με τη Γλωσσική Διαταραχή. Μάλιστα υποστηρίζει πως δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί ο αυτισμός από την ΕΓΔ μόνο βάσει προφίλ γλωσσικών δυσκολιών.

Επιπρόσθετα οι Leyfer, Tager - Flusberg, Dowd, Tomblin, & Folstein (2008) κατέληξαν σε έρευνά τους πως ποσοστό 41% παιδιών με ΕΓΔ που εξέτασαν, όσον αφορά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία με τους άλλους δύναται να διαγνωσθούν επίσης με αυτισμό. Τέλος ο Tomblin (2011) υποστήριξε πως και οι δύο

διαταραχές βασίζονται σε πολύπλοκα αναπτυξιακά συστήματα, τα οποία όμως πολλές φορές δεν είναι ευδιάκριτα και ίσως να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και ακόμα και να βασίζονται σε κοινή αιτιολογία.

Η συννοσηρότητα λοιπόν που φαίνεται να εμφανίζεται ανάμεσα στις δύο διαταραχές μπορεί να έγκειται στο γεγονός ότι οι επιπτώσεις της μιας «αγγίζουν» τα όρια της άλλης (Maggio, Grañana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Subur, 2013). Το μόνο σίγουρο είναι ότι ανακύπτουν σημαντικές ομοιότητες που καταδεικνύουν τη στενότερη σχέση μεταξύ των δύο διαταραχών, καθώς και οι δύο εμφανίζουν κοινές δυσκολίες στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Το μέλλον επιφυλάσσει τη γέννηση νέων ερευνητικών αποτελεσμάτων που μπορεί να κρύβουν εκπλήξεις και βασικός στόχος τους θα αποτελεί την αποσαφήνιση της επικαλυπτόμενης συμπτωματολογίας τους στον τομέα της επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Adams, C. (2002). Practitioner Review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(8), 973-987.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8. OCLC 845233998.

American Speech – Language - Hearing Association (ASHA) (1993). *Definitions of communication disorders and variations*.

Attwood, T. (2005). *Paidiá με idiaiterótētes stē glōssikḗ anáptuxē kai tēn koinōnikḗ allēlepídrasē. Súndromo Asperger. Odēgós aníkhneusēs kai antimetṓpisēs gia nēpiagōgoús, daskálous kai goneís*. A. Papaiōánnou (epim.), A. Korogiannákē & E. Mikhalétou (mtph). Athḗna: Ekdóseis Savválas.

Back, H. M. (2010). The Effects of Communication Disorders on Social Development. *CMC Senior Theses, 77*.

Baron - Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition, 21*(1), 37-46.

Beitchman, J. H. (2010). *Language Development and its Impact on Children's Psychosocial and Emotional Development*. Canadian Language & Literacy Research Network, University of Toronto.

Bernstein, K. D., & Tiegerman - Farber, E. (2009). *Language and Communication Disorders in Children*. Boston: Pearson.

Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Curr Dir Psychol Sci, 15*(5), 217–221.

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin, 130*, 858–886.

Brinton, B., Fujiki, M., & Sonnenberg, E. A. (1988). Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 53*(4), 383-391.

Conti – Ramsden, G., Bishop, V. M., Clark, B., Norbury, C. F., & Snowling, J. M. (2014). Specific Language Impairmnet (SLI): The internet Ralli campaign to raise awareness of sli. *Psychology of Language and Communication, 18*(2). Retrieved from https://content.sciendo.com/view/journals/plc/18/2/article-p143.xml

Conti – Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *J Child Psychol Psychiatry, 49*(5), 516-25.

Fromkin V., Rodman R., & Hyams N. (2013). *Eisagogi sti meleti tis glossas.* E. Vazou, G. I. Xydopoulos, F. Papadopoulou, & A. Tsangalidis (mtfr). Athina: Patakis. (etos ekdosis prototypou 2003).

Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*, 195–202.

Gertner, B L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *J Speech Hear Res, 37*(4), 913-23.

Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(10), 1931.

Happe, F. (2003). *Aftismos: Sygchroni Psychologiki Theorisi*. Athina: Gutenberg.

Helland, W. A., Helland, T., & Heimann, M. (2014). Language profiles and mental health problems in children with specific language impairment and children with ADHD. *J Atten Disord, 18*(3), 226-35.

Heward, W. L. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin eidiki ekpaidefsi*. A. Davazoglou & K. Kokkinos (epim.), (Ch. Lymperopoulou, metafr.). Athina, (to prototypo ergo ekdothike 2009).

Jordan, R. (2003). Social Play and autistic spectrum disorders. *SAGE Publications and The National Autistic Society, 7*(4) 347–360.

Ketelaars, P. M., Cuperus, J., Jansonius, K. & Verhoeven, L. (2009). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *INT. J. LANG. COMM. DIS., 45*(2), 204–214.

Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An Investigation of Language Impairment in Autism: Implications for Genetic Subgroups. *Lang Cogn Process, (2-3*), 287–308.

Kypriotaki, M. A., & Markantonaki, M. E. (2011). Mimisi kai aftismos: mia sygchroni theoritiki prosengisi. *Psychologia, 18*(1), 54-72.

Leyfer, O. T., Tager - Flusberg, H., Dowd, M., Tomblin, J. B., & Folstein, S. E. (2008). Overlap between autism and specific language impairment: Comparison of autism diagnostic interview and autism diagnostic observation schedule scores. *Autism Research, 1*, 284-296.

Lennard – Brown, S. (2004). *Aftismos.* Athina: Savvalas.

Leonard, L. D. (2014). Children with Specific Language Impairment and their Contribution to the Study of Language Development. *J Child Lang, 41*(1), 38–47.

Maggio, V., Grañana, N. E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A., & Subur, M. A. (2013). Behavior Problems in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Child Neurology, 29*(2), 194-202.

Matson, J. L, & Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities. 28*(6), 567–79.

McGregor, K. K., Berns, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J., & Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 35-47.

Mlčáková, R., Vitásková, K., & Říhová, A. (2012). The impact of the symptoms of specific language impairment on contemporary education and counseling – the necessity of speech and language therapy approach at schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 55*, 925 – 934.

Nisiotou, I., & Vlachou, F. (2014). Nevroanaptyxiakes diataraches: Yparchei koini viologiki vasi; *Psychiatriki paidiou kai efivou, 2*, 31-41.

Norbury, C. F., & Chiat, S. (2000). Semantic intervention to support word recognition: a single-case study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*(2), 141-163.

Norbury, C. F., Tomblin, J. B., & Bishop, B. D. (2013). Themata orologias. Sto: C. F. Norbury, J. B. Tomblin, & B. D. Bishop, (Epim.), *Katanoontas tis anaptyxiakes glossikes diataraches. Apo ti theoria stin praxi* (s.s. 33-39). A. Ralli & O. Palikara (Epim.), M. Koulentianou (Metf.). Athina: Gutenberg. (etos ekdosis prototypou 2008).

Papoudi, D. & Vakalopoulou, M. (2014). O rolos tis apo koinou estiasis tis prosochis sti glossiki anaptyxi ton paidion me aftismo. Sto: *Glossa kai Eidiki Agogi: Psychoglossiki Prosengisi*. G. Andreou (epim.). Thessaloniki: Ekdoseis Giachoudi. Rapin, I., & Tuchman, R. F. (2008). Autism: definition, neurobiology, screening, diagnosis. *Pediatric Clinics of North America. 55*(5), 1129–46.

Rice, M.L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech and languageimpaired children. *Journal of speech and hearing research, 34*, 1299-1307.

Sigman, M., Spence, S. J., & Wang, A. T. (2006). Autism from developmental and neuropsychological perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology, 2,* 327–55.

Spanoudis, G. (2016). Theory of mind and specific language impairment in school-age children. *Journal of Communication Disorders, 61*, 83-96.

St Clair M. C., Pickles A., Durkin K., & Conti-Ramsden G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders, 44*(2), 186–99.

Summ, S. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities. *US National Library of Medicine, 63*(2), 1-21.

Tager - Flusberg, H. (2006). Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research, 6*, 219–224.

Tomblin, B. (2011). Co-morbidity of autism and SLI: Kinds, kin and complexity. *International Journal of Language and Communication Disorders, 46*, 127-137.

Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links Between Social Understanding and Social Behavior in Verbally Able Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(2).

Vivanti, G., Nadig, A., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2008). What do children with autism attend to during imitation tasks? *Journal of Experimental Child Psychology, 101*, 186-205.

Vogindroukas, G. (2005). *Diataraches epikoinonias kai logou ston aftismo – Enallaktika systimata epikoinonias.* Diepistimoniki Prosengisi Aftismos. Zoodochos Pigi. Irakleio.

Vogindroukas, G. (2010). Katanoisi idiomatikon ekfraseon: prokatarktika apotelesmata sygkritikis meletis se paidia me eidiki glossiki diatarachi, se paidia me syndromo Asperger kai se paidia me typiki anaptyxi. I. Vogindroukas, A. Okalidou, & S. Stavrakaki (Epim.). *Anaptyxiakes Glossikes Diataraches- Apo ti vasiki erevna stin Kliniki Praxi.* Athina: Ekdoseis Epikentro.

Wing, L. (1999). Autistic spectrum disorders. *BMJ, 312*(7027), 327–328.

Whitehouse, O. J. A., & Bishop, V. M. D. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *Int J Lang Commun Disord, 44*(4), 511–528.

Η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης και η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διάγνωση μαθητών με δυσλεξία

Νικολάτος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική διαταραχή η οποία προκαλεί στα παιδιά ανεπάρκειες στην κατάκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραφή. Τα αίτια που την προκαλούν δεν έχουν ακόμη αποσαφηνιστεί με ακρίβεια. Οι επικρατέστεροι, όμως, λόγοι είναι γενετικές ανωμαλίες, ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία, νευρολογική υπολειτουργία και ψυχολογικοί παράγοντες. Η διάγνωση γίνεται από μία διεπιστημονική ομάδα, η οποία χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να επισημάνουμε τη σημασία της πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας και να αναφερθούμε στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διάγνωση και αξιολόγηση αυτής της διαταραχής. Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση της δυσλεξίας κρίνεται απαραίτητη καθώς με κατάλληλη παρέμβαση, με εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (εξατομικευμένου προγράμματος) και αγαστή συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητή, δύναται το παιδί να βελτιώσει σε αξιοσημείωτο βαθμό τη σχολική του επίδοση, τη συμπεριφορά και την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσλεξία, πρώιμη ανίχνευση, εκπαιδευτικός, διάγνωση, αξιολόγηση.

The Importance of Early Detection and the Teacher's Contribution to Diagnosing Students with Dyslexia

Abstracts

Dyslexia is a neurological disorder that causes children to have deficiencies in the acquisition of reading, spelling and writing skills. The causes that cause it have not yet been precisely clarified. The predominant reasons, however, are genetic abnormalities, incomplete hemispheric dominance, neurological dysfunction and psychological factors. The diagnosis is made by an interdisciplinary team, which uses various psychometric tools for evaluation. The aim of this work is to highlight the importance of early detection of dyslexia and to refer to the important role played by the teacher in the diagnosis and evaluation of this disorder. The timely and accurate diagnosis of dyslexia is considered essential as with appropriate intervention, with the application of differentiated teaching (individualized program) and the kind cooperation of teachers, parents, students, the child can improve to a remarkable degree his school performance, behavior and social his emotional development.

Key-Words: dyslexia, early detection, educator, diagnosis, assessment.

Εισαγωγή

Αρκετά παιδιά δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στο γραπτό λόγο και στην ορθογραφία. Η δυσκολία ενός παιδιού να αποκωδικοποιεί τα φωνήματα των λέξεων και η ανεπάρκειά του στην γραπτή αποτύπωση ενός νοήματος δεν είναι τεμπελιά, χαρακτηρίζεται ως ειδική μαθησιακή διαταραχή και συγκεκριμένα ως δυσλεξία (Παντελιάδου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι – νηπιαγωγοί) και οι παιδίατροι, είναι σχεδόν σίγουρο, πως αργά ή γρήγορα θα γνωρίσουν ένα δυσλεκτικό παιδί. Ποια είναι η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης; Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάγνωση αυτής της διαταραχής; Σε αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στην παρούσα εργασία.

Αρχικά, οριοθετούμε εννοιολογικά τη δυσλεξία (ορισμός – μορφές – συχνότητα – αίτια – διάγνωση – αντιμετώπιση). Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην αναγκαιότητα της πρώιμης ανίχνευσής της από τους γονείς, τους παιδιάτρους και τους παιδαγωγούς. Έπειτα, επισημαίνουμε τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και παραθέτουμε ορισμένες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διάγνωση και αξιολόγηση αυτής της ειδικής μαθησιακής διαταραχής. Τέλος, διατυπώνουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας, ώστε ο αναγνώστης να σχηματίσει μια σφαιρική εικόνα αναφορικά με το υπό ανάπτυξη θέμα.

Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μία υποκατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τη Διεθνή Ομοσπονδία Νευρολογίας χαρακτηρίζεται ως νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει την κατάκτηση δεξιοτήτων αναφορικά με την ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραφή. Παρουσιάζεται σε παιδιά που δεν έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και δεν παρουσιάζουν προβλήματα όρασης ή ακοής (Καλαντζή, 2016).

Εκδηλώνεται σε τρεις μορφές. Συγκεκριμένα, υφίσταται η:

α) Οπτική δυσλεξία, η οποία διακρίνεται από ελλείψεις στην οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη.

β) Ακουστική δυσλεξία, η οποία έχει κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα, όπως, ανεπάρκεια στη δυνατότητα του ατόμου να απεικονίζει στο νου του, τους ήχους της γλώσσας που μιλάει, να αναφέρει ονομαστικά περιγράφοντας γεγονότα, καταστάσεις και να συγκρατεί στη μνήμη του ακουστικές πληροφορίες.

γ) Μικτή δυσλεξία, η οποία περιλαμβάνει ποικίλλες δυσκολίες οπτικού και ακουστικού χαρακτήρα (Στασινός, 2020[B]).

Το ποσοστό συχνότητας, ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας, σε παιδιά σχολικής ηλικίας διαφέρει από χώρα σε χώρα. Χώρες όπου η γλώσσα τους χαρακτηρίζεται ως

φωνολογικά διαφανής (Ιταλία, Ισπανία, Φινλανδία, κ.ά.) έχουν χαμηλά ποσοστά δυσλεξίας, σε αντίθεση με χώρες όπου η γλώσσα τους χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά αδιαφανής (Αγγλία, Ολλανδία, κ.ά.) (Αθανασιάδου, 2020). Επομένως, ο φωνολογικός κώδικας μιας γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο στο ποσοστό εμφάνισης δυσλεκτικής συμπεριφοράς (Στασινός, 2020[A]).

Τα αίτια που την προκαλούν δεν έχουν ακόμη αποσαφηνιστεί με ακρίβεια. Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες. Οι επικρατέστεροι λόγοι είναι γενετικές ανωμαλίες, ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία, νευρολογική υπολειτουργία και ψυχολογικοί παράγοντες (Κώτση, 2021).

Η διάγνωση πρέπει να γίνει από διεπιστημονική ομάδα (εκπαιδευτικό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, παιδίατρο, κ.λπ.) όσο πιο έγκαιρα γίνεται. Η δυσλεξία δεν θεραπεύεται, ωστόσο μετά από κατάλληλη παρέμβαση μπορεί το άτομο να εξελιχθεί σημαντικά και να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική του επίδοση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω πρέπει ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου να εφαρμόσει ένα διαφοροποιημένο, εξατομικευμένο – εξειδικευμένο πρόγραμμα και να συνεργάζεται αρμονικά με τους γονείς του παιδιού και τους συναδέλφους του στο σχολείο (ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, κ.λπ.) (Ξανθοπούλου, 2021).

Η Σημασία της Πρώιμης Ανίχνευσης

Με τον όρο πρώιμη ανίχνευση εννοούμε την προσπάθεια ανακάλυψης κάποιας ιδιαιτερότητας στα παιδιά, όσο το δυνατόν νωρίτερα, προκειμένου να εφαρμοστεί άμεσα μία κατάλληλη διορθωτική παρέμβαση από ειδικούς, η οποία θα εξασφαλίσει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά θεραπευτικά εργαλεία για την στήριξη αυτών των ατόμων και των οικογένειών τους (Αδαμόπουλος, 2002).

Η πρώιμη ανίχνευση έχει ιδιαίτερη βαρύνουσα σημασία για το μέλλον του παιδιού, για τους γονείς, την οικογένειά του και την κοινωνία γενικότερα. Όσον αφορά το παιδί μπορεί να μειώσει σε μεγάλο βαθμό οποιασδήποτε μορφής αναπτυξιακή καθυστέρηση ή δυσλειτουργία. Στους γονείς δίνει την ευκαιρία να παραδεχτούν το πρόβλημα, να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να προσφέρουν στο παιδί τους αυτά που πραγματικά χρειάζεται με βάση τις ιδιαιτερότητές του (Ζακοπούλου, 2003). Η ευρύτερη οικογένειά του (αδέρφια, παππούδες, γιαγιάδες, κ.λπ.) καταφέρνει να προσαρμόσει τη συμπεριφορά της και να υιοθετήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα βοηθήσει το παιδί στην κοινωνικό-συναισθηματική του εξέλιξη. Η κοινωνία αυξάνει το ενδεχόμενο να αποδεχτεί και να υποστηρίξει αποτελεσματικά παιδιά που παρουσιάζουν ανεπάρκειες σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Portwood, 2003).

Ενδείξεις για την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία. Οι περισσότεροι, όμως, γονείς αντιλαμβάνονται την παρουσία τους

στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Στασινός, 1999). Για το λόγο αυτό, οφείλουν οι γονείς, οι παιδίατροι, αλλά και οι εκπαιδευτικοί της παιδικής ή νηπιακής αγωγής να παρατηρούν προσεκτικά «σημάδια» που μαρτυρούν την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Reid, 2000).

Οι πρώιμες ενδείξεις αφορούν τον γνωστικό, γλωσσικό, κινητικό και κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Συγκεκριμένα, το παιδί μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες:

- στην αναγνώριση των χρωμάτων,
- στην πραγματοποίηση απλών, καθημερινών δραστηριοτήτων (π.χ. στο πλύσιμο των χεριών του, στο ντύσιμο, κ.λπ.),
- στην εκμάθηση νέων λέξεων,
- στην άρθρωση του προφορικού λόγου (π.χ. δεν μπορεί να προφέρει σωστά πολυσύλλαβες λέξεις ή λέξεις που εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλέγματα) (Πόρποδας, 1997),
- σε δραστηριότητες αδρής ή λεπτής κινητικότητας (π.χ. να κατέβει τα σκαλοπάτια, να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι, κ.λπ.),
- να προσαρμοστεί σε καινούριες καταστάσεις (Σακκάς, 2002),
- να εκφράσει τα συναισθήματά του,
- να μιμηθεί ήχους που ακούει,
- να σχηματίσει ολοκληρωμένες προτάσεις,
- να απομνημονεύσει τραγούδια, ποιήματα, κ.λπ. (Alphen, Bree, Gerrits, et. al., 2004).

Όταν ένα παιδί παρουσιάζει πολλές από τις παραπάνω ενδείξεις τότε οι γονείς, οι παιδίατροι και οι εκπαιδευτικοί του πρέπει να ανησυχήσουν και να απευθυνθούν άμεσα σε ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι με τη χρήση κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων μπορούν να προχωρήσουν σε πρώιμη διάγνωση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού (Λιανού, 2014).

Αν η διάγνωση της δυσλεξίας καθυστερήσει, και πραγματοποιηθεί μετά την τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου ή ακόμη και στο Γυμνάσιο, τότε το παιδί θα αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα στην αναπτυξιακή του πορεία σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Στασινός, 2020[A]). Ο μαθητής θα έχει αποκτήσει πάρα πολλά μαθησιακά «κενά» στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στον γραπτό λόγο και η παρέμβαση που θα υλοποιηθεί δεν θα καταφέρει να έχει άμεσα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση θα είναι αρκετά επιβαρυμένη, καθώς τα μαθησιακά ζητήματα θα έχουν δημιουργήσει στο παιδί αισθήματα κατωτερότητας, άγχους, μειονεξίας, θυμού, ακόμη και άρνησης αναφορικά με τις σχολικές εργασίες και κατ' επέκταση με τα μαθήματα (Wagner, Zirps, Edwards, et. al., 2020).

Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού στη Διάγνωση της Δυσλεξίας

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διάγνωση – αξιολόγηση αυτής της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά το μαθησιακό, συμπεριφορικό προφίλ του παιδιού, για να μπορεί να υποστηρίξει την διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, νευροψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, στη διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή. Συμπληρώνει και αποστέλλει στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μία άτυπη έκθεση αξιολόγησης με τις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις που έχει συγκεντρώσει μελετώντας διεξοδικά την μαθησιακή και συμπεριφορική πορεία του συγκεκριμένου παιδιού (Οικονόμου, 2020).

Οφείλει, επομένως, να παρατηρεί και να καταγράφει καθημερινά τις δυσκολίες στα μαθήματα, τις αδυναμίες που παρουσιάζει και τις προβληματικές συμπεριφορές που πιθανόν να εμφανίζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Πρέπει, δηλαδή, να σημειώνει σε ένα ημερολόγιο τις ενδείξεις, τα «σημάδια» που παρουσιάζει ο μαθητής στην τάξη, στο διάλειμμα, στα μαθήματα ειδικοτήτων, αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος σε συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες του παιδιού (Γερασιμόπουλος, 2014). Ένας μαθητής, σχολικής ηλικίας, με δυσλεξία έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Δυσχέρεια αντίληψης του χώρου, του προσανατολισμού και της αλληλουχίας γεγονότων και καταστάσεων.
- Δυσκολεύεται, στον προφορικό του λόγο, να βρει τις κατάλληλες λέξεις.
- Μπερδεύει λέξεις που παρουσιάζουν ακουστικές ομοιότητες (π.χ. μήλο – ξύλο).
- Το γραπτό του, συνήθως, είναι γεμάτο μουντζούρες και σβησίματα.
- Ο γραφικός χαρακτήρας του δεν είναι καλός και τις περισσότερες φορές τα γράμματά του δεν ακουμπούν στις γραμμές του τετραδίου (Παπαναστασίου, 2020).
- Μπερδεύει γράμματα που φαίνονται ή προφέρονται παρόμοια (π.χ. β-φ, β-δ, δ-θ, γ-χ, ή φ-θ).
- Έχει χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σχέση με το μέσο όρο των παιδιών της ίδιας ηλικίας (Φλωράτου, 2002).
- Έχει μονότονο ρυθμό ανάγνωσης, δεν «χρωματίζει» τη φωνή του.
- Το λεξιλόγιό του είναι «φτωχό» και δεν κατανοεί τη σημασία λέξεων που δεν χρησιμοποιεί καθημερινά.
- Όταν διαβάζει προσθέτει ή αντιστρέφει γράμματα σε λέξεις (π.χ. πάνω – πιάνο, όταν – νάτο).
- Δεν κατανοεί παροιμίες, αινίγματα, αστεία, ιδιωματισμούς, κ.ά. (Παλαιοθοδώρου, Γκούβρα, 2019).

Ο εκπαιδευτικός, αν παρατηρήσει αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι υποχρεωμένος να επικοινωνήσει με τους γονείς, κηδεμόνες του παιδιού, να τους πληροφορήσει για τις ελλείψεις και αδυναμίες του μαθητή και να τους προτείνει να επισκεφτούν το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για διάγνωση και αξιολόγηση.

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση της δυσλεξίας είναι σημαντική καθώς με κατάλληλη παρέμβαση, εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αγαστή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ατόμων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητή, λογοθεραπευτών) δύναται το παιδί να βελτιώσει σε αξιοσημείωτο βαθμό τη σχολική του επίδοση, τη συμπεριφορά και την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη (Τσιμπιδάκη, 2013).

Μέθοδοι Διάγνωσης και Αξιολόγησης

Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για να διαπιστώσει την ύπαρξη της δυσλεξίας σε παιδιά που εμφανίζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της, αρχικά, συλλέγει πληροφορίες ιστορικού χαρακτήρα από τους γονείς (ύπαρξη κληρονομικότητας, προβλήματα κατά την εγκυμοσύνη της γυναίκας, δυσκολίες κατά τη γέννηση του παιδιού, κ.λπ.) μέσω συνέντευξης ή με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, συγκεντρώνει δεδομένα από τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, μέσω της άτυπης έκθεσης αξιολόγησης που αποστέλλουν (Μήτσιου – Δάκτυλα, 2008).

Έπειτα, ελέγχει με διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία εγκεφαλικές λειτουργίες από διάφορες αισθητηριακές περιοχές και προχωρεί σε ψυχολογικές εκτιμήσεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί:

α) Οπτικά τεστ, προκειμένου να κρίνει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικών δυσκολιών.

β) Ακουστικά τεστ, για να εξετάσει την ακουστική αντίληψη του αξιολογούμενου.

γ) Κινητικά τεστ, ώστε να αξιολογήσει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να ονοματίζει γρήγορα αντικείμενα της καθημερινότητάς του, να γράφει προτάσεις, εκθέσεις χρησιμοποιώντας ορθό συντακτικό και κατάλληλη ορθογραφία.

δ) Τεστ διαδοχής, προκειμένου να ελέγξει τη δυνατότητα απομνημόνευσης αντικειμένων, γεγονότων που έχουν κάποια ακολουθία.

ε) Τεστ νοημοσύνης, όπως το Wisk, σκοπεύοντας στην αξιολόγηση όλων των γνωστικών λειτουργιών (Brookes, 2007).

Τέλος, συνεδριάζει η διεπιστημονική επιτροπή που αποτελείται από παιδαγωγούς, ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.λπ. και με βάση τα ευρήματα και τις παρατηρήσεις τους συντάσσει τη διάγνωση – αξιολόγηση και προτείνει τρόπους παρέμβασης, οι οποίοι πρέπει να ακολουθηθούν πιστά από τους γονείς / κηδεμόνες και τους εκπαιδευτικούς (Bakker, 2000).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει την κατάκτηση δεξιοτήτων αναφορικά με την ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραφή. Εκδηλώνεται με

διάφορες μορφές, όπως οπτική, ακουστική, μικτή και διακρίνεται με βάση τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ως ελαφριά, μέση και βαριά δυσλεξία (Δράκος, 2011).

Η συχνότητα εμφάνισης της ειδικής αυτής μαθησιακής διαταραχής διαφέρει από χώρα σε χώρα, καθώς σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο φωνολογικός κώδικας της γλώσσας μίας χώρας. Χώρες όπου η γλώσσα τους χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά διαφανής (Ιταλία, Ισπανία, Φινλανδία, κ.ά.) έχουν χαμηλά ποσοστά δυσλεξίας, σε αντίθεση με χώρες όπου η γλώσσα τους χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά αδιαφανής (Αγγλία, Ολλανδία, κ.ά.) (Αθανασιάδου, 2020).

Τα αίτια που την προξενούν δεν τα γνωρίζει ακόμη με σαφήνεια η επιστημονική κοινότητα. Ωστόσο, οι λόγοι που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται κυρίως σε γενετικές ανωμαλίες, στην κληρονομικότητα, σε ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, σε νευρολογικές υπολειτουργίες και ψυχολογικούς παράγοντες (Κώτση, 2021).

Η διάγνωση γίνεται από μία διεπιστημονική ομάδα, η οποία χρησιμοποιεί για την ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία, όπως οπτικά, ακουστικά, κινητικά τεστ, κ.ά.

Η πρώιμη ανίχνευση είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να μειωθεί σε μεγάλο βαθμό οποιασδήποτε μορφής αναπτυξιακή καθυστέρηση ή δυσλειτουργία. Για το λόγο αυτό, οφείλουν οι γονείς, οι παιδίατροι, αλλά και οι εκπαιδευτικοί της παιδικής ή νηπιακής αγωγής να παρατηρούν προσεκτικά «σημάδια» που μαρτυρούν την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Reid, 2000).

Αν η διάγνωση της δυσλεξίας καθυστερήσει, το παιδί θα αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα στην αναπτυξιακή του πορεία σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Στασινός, 2020[A]). Ο μαθητής θα έχει αποκτήσει πάρα πολλά μαθησιακά «κενά», η συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση θα είναι αρκετά επιβαρυμένη και θα διακατέχεται από αισθήματα κατωτερότητας, άγχους, μειονεξίας, θυμού, κ.λπ. (Wagner, Zirps, Edwards, et. al., 2020).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διάγνωση – αξιολόγηση αυτής της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά το μαθησιακό, συμπεριφορικό, κλινικό προφίλ του παιδιού, για να μπορεί να υποστηρίξει την διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Οφείλει, επομένως, να παρατηρεί και να καταγράφει καθημερινά τις δυσκολίες στα μαθήματα, τις αδυναμίες που παρουσιάζει και τις προβληματικές συμπεριφορές που πιθανόν να εμφανίζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Γερασιμόπουλος, 2014).

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση θεωρείται σπουδαία καθώς με κατάλληλη παρέμβαση, με εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (εξατομικευμένου προγράμματος), αλλά και με αγαστή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ατόμων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητή, λογοθεραπευτών, κ.λπ.) δύναται το παιδί να βελτιώσει σε αξιοσημείωτο

βαθμό τη σχολική του επίδοση, τη συμπεριφορά και την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη (Τσιμπιδάκη, 2013).

Προτείνουμε τη στελέχωση όλων των σχολικών μονάδων με ειδικό, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, κ.λπ.), τη λειτουργία κέντρων πληροφόρησης και υποστήριξης γονέων ή μαθητών που εμφανίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή, την κατάρτιση της διεπιστημονικής επιτροπής του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε σύγχρονα ψυχομετρικά εργαλεία και την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adamopoulos, P. (2002). *Dyslexia. Pos na prostatepsete to paidi sas apo tin apeili tis*. Athina: Savvalas.

Alphen, P., Bree, E., Gerrits, E., Jong, J., Wilsenach, C., Wijnen, F., (2004). *Early Language Development with Genetic Risk of Dyslexia*. Netherlands: Dyslexia 10: 265-288. Utrecht Institute of Linguistics OTS: Early language development in children with a genetic risk of dyslexia - van Alphen - 2004 - Dyslexia - Wiley Online Library

Athanasiadou, A. (2020). Xenes Glosses kai Dyslexia. *Istotopos All about parents.gr*. Anaktithike Noemvrios 13, 2021, apo https://www.allaboutparents.gr/logo-ergo-therapeia/xenes-glosses-kai-dyslexia/

Bakker, D. (2000). *Neuropsychological treatment Of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.

Brookes, G. (2007). *Dyslexia 2ndedition*. London - New York: Continuum International Publishing Group.

Drakos, G. D. (2011). *Sygchrona Themata tis Eidikis Paidagogikis*. Athina: Diadrasi.

Floratou, M. M. (2002). *Mathisiakes Dyskolies kai ochi tempelia*. Athina: Ekdoseis Odysseas.

Gerasimopoulos, P., (2014). *To kliniko profil paidiou me dyslexia kai o rolos tou ekpaideftikou sti (diaforo)diagnosi kai antimetopisi tou sto sygchrono scholeio*. Panepistimio Lefkosias, Scholi Epistimon Agogis, Tmima Paidagogikon Spoudon, Mathima: Dyslexia Erevnes kai Neoteres Taseis. Anaktithike Noemvrios 16, 2021, apo https://www. academia. edu/9579657

Kalantzi, S. (2016). Dyslexia: Orismos, Symptomata kai Diagnosi. *Istotopos FocusLab Junior*. Anaktithike Noemvrios 13, 2021, apo https://www.focuslab.gr

Kotsi, I. (2021). Dyslexia: orismos, aitia, diagnosi, antimetopisi. *Istologio Psychologias*. Anaktithike Noemvrios 13, 2021, apo https://psychoedu.gr/dyslexia/

Lianou, S. (2014). Proimi Diagnosi tis Dyslexias. *Istotopos periGRAFI*. Anaktithike Noemvrios 15, 2021, apo peri-grafh.blogspot.com

Mitsiou – Daktyla, G. (2008). *Dyslexia, Nevropsychologia Mathisiakon Diatarachon: Diagnosi kai Antimetopisi*. Athina: Dardanos.

Oikonomou, Ch. (2020). O xechoristos kosmos tis dyslexias kai i thesi tou sygchronou ekpaideftikou se afton. *Istotopos KDAP Thessalonikis «Megalonoume Mazi»*. Anaktithike Noemvrios 16, 2021, apo kdapthessaloniki.gr

Palaiothodorou, A., Gkouvra, E. E. (2019). I katagrafi ton dyskolion mathiton me dyslexia kai i syneisfora tou ekpaideftikou stin paidagogiki kai didaktiki antimetopisi tou provlimatos. *Neos Paidagogos, Tefchos 14*, 117-126. Anaktithike Noemvrios 16, 2021, apo neospaidagogos.online

Panteliadou, S. (2011). *Mathisiakes Dyskolies kai ekpaideftiki praxi. Ti kai Giati*. Athina: Pedio.

Papanastasiou, F. (2020). Ekpaideftikoi: O rolos tous sti diagnosi tis dyslexias. *Istotopos Eidikos Paidagogos*. Anaktithike Noemvrios 16, 2021, apo eidikospaidagogos.gr

Polychroni, F., Chatzichristou, Ch., & Bimpou, A. (2006). *Eidikes Mathisiakes Dyskolies, Dyslexia. Taxinomisi, Axiologisi kai Paremvasi*. Athina: Ellinika Grammata.

Porpodas, K. (1997). *Dyslexia. I eidiki diatarachi sti mathisi tou graptou logou*. Patra: Aftoekdosi.

Portwood, M. (2003). *Dyslexia and physical education*. London: David Fulton Publishers.

Reid, G. (ed.) (2000). *Dimensions of Dyslexia* (Vol. 1, 2). Edinburgh: Moray House Publications.

Sakkas, V. (2002). *Mathisiakes Dyskolies kai Oikogeneia. Paidagogiki kai Koinoniopsychologiki Prosengisi*. Athina: Atrapos.

Stasinos, D. (2020) A. *Psychopathologia tou Logou kai tis Glossas. Dyslexia, Polyglossia, Logotherapeia & Symperilipsi*. Athina: Gutenberg.

Stasinos, D. (2020)B. *I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdiplosi tis sto Neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Stasinos, D. (1999). *Mathisiakes Dyskolies tou Paidiou kai tou Efivou*. Athina: Gutenberg.

Tsimpidaki, A. (2013). *Paidi me Eidikes Anagkes – Oikogeneia kai Scholeio. Mia schesi se allilepidrasi*. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Xanthopoulou, E. (2021). O paremvatikos rolos tou ekpaideftikou stin epitychi antimetopisi tou paidiou me dyslexia sto simerino scholeio. *Istotopos Paidon Arogi*. Anaktithike Noemvrios 13, 2021, apo https://www.paidonarogi.gr/index.php/articles/mathisiakes-dyskolies/item/92-o-paremvatikos-rolos-tou-ekpaideftikoy-stin-epityxi-antimetopisi-tou-paidioy-me-dysleksia-sto-simerino-sxoleio

Wagner, R. K., Zirps, F., A., Edwards, A. A., Wood, S., G., Joyner, R. E., Becker, B. Liu, G. and Beal, B. (2020). *The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation*. Journal of Learning Disabilities 2020, Vol. 53(5) 354–365.

Zakopoulou, V. (2003). *Test Proimis Anichnefsis Dyslexias*. Athina: Ellinika Grammata.

Ο ρόλος των οπτικών παραστάσεων για την αναγνωστική κατανόηση

Κυριακοπούλου Αθανασία, Μαθηματικός, M.Ed.,

Περίληψη

Η ανάγνωση είναι κάτι δύσκολο για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Η χρήση των οπτικών αναπαραστάσεων ίσως ωφελεί την κατανόηση του κειμένου, αφού η παρουσίαση του θέματος γίνεται με δύο διαφορετικούς τρόπους. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον ρόλο που διαδραματίζουν οι οπτικές αναπαραστάσεις στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με δυσλεξία και αναγνωστικές δυσκολίες. Η βιβλιογραφική μελέτη αφορά σχετικά ερευνητικά άρθρα εμπειρικών ερευνών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανάγνωση, οπτικές αναπαραστάσεις, αναγνωστικές δυσκολίες, δυσλεξία

The role of visual models for reading understanding

Kyriakopoulou Athanasia, Mathematician, M.Ed.

Abstract

Reading is something difficult for dyslexic pupils. The application of visual models is likely to avail text understanding, since theme's presentation is carried out with two different ways. The present essay examines how visual models play a part to benefit reading understanding for pupils with dyslexia and reading difficulties. The bibliographic study is about relative exploratory articles based on experiential researches.

Key-Words: Reading, visual models, reading difficulties, dyslexia

Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης έχει ως σκοπό την κατανόηση των πληροφοριών του γραπτού κειμένου (Mastrothanasis & Geladari, 2010), ενώ η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία οικοδόμησης του νοήματος του κειμένου (Tzivinikou, 2015) και δεν είναι δεδομένη, όταν κάποιος διαβάζει ένα κείμενο. Η ικανότητα ανάγνωσης άγνωστων λέξεων ονομάζεται αποκωδικοποίηση, κατά την οποία αντιστοιχίζουμε κάθε γράμμα με τον ήχο του, χρησιμοποιούμε ορθογραφικά μοτίβα και κάνουμε την κατάτμηση της λέξης σε συλλαβές (Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008). Η εκμάθηση της ανάγνωσης εξαρτάται από τη φωνολογική επίγνωση, σύμφωνα με τους Castles και Coltheart (2004, όπως αναφ. στο Mastrothanasis & Geladari, 2010), από τη βραχυπρόθεση μνήμη, το λεξιλόγιο, την ικανότητα αυτόματης κατονομασίας, σύμφωνα με τους Snowling et al. (1997, όπως αναφ στο Mastrothanasis & Geladari 2010), αλλά και από τη σωστή χρήση στρατηγικών ανάγνωσης, σύμφωνα με Geladari et al. (2010, όπως αναφ. στο Mastrothanasis &

Geladari, 2010).

Η δυσλεξία αφορά δυσκολίες στην απόκτηση και επεξεργασία του λόγου (Tzivinikou, 2015), δυσχέρεια σε κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας (Bishop, 2015). Σχετίζεται με αδύναμη φωνολογική κωδικοποίηση (Guardiola, 2001· Laasonen, Lipsanen, & Virsu, 2012) επηρεάζοντας διαφορετικά τον καθένα (Laasonen et al., 2012), όμως το φωνολογικό έλλειμμα είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό των ανθρώπων με δυσλεξία (Vlachos, 2010· Frith, 1999). Λόγω των δυσκολιών στην ανάγνωση, υπάρχει αναγνωστική υποεπίδοση (Tzivinikou, 2015). Σύμφωνα με τη Frith (1999), τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται στην ανάγνωση (Krishnan, Watkins, & Bishop, 2016· Scerri et al., 2011), σε φωνολογικές διαδικασίες (Bishop, 2015), στο να κατονομάζουν, στο να αναπτύσσουν τον λόγο τους, στη μνήμη, στο να συλλαβίζουν και σε κινητικές δεξιότητες, όπως η ισορροπία.

Ο κύριος στόχος της βιβλιογραφικής έρευνας είναι να αξιολογήσει κατά πόσο οι οπτικές αναπαραστάσεις μπορούν να βοηθήσουν στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσλεξία.

Εμπειρικές έρευνες

Η έρευνα των Boonen et al. (2014) είναι ποσοτική και έγινε με τη συγκατάθεση των γονέων. Το δείγμα των 128 μαθητών είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που εξετάζεται. Τα ευρήματα έδειξαν ότι: α) η επιτυχία της επίλυσης λεκτικών προβλημάτων εξαρτάται από τον τύπο της οπτικής αναπαράστασης, β) η δημιουργία ακριβούς οπτικής – σχηματικής απεικόνισης αύξησε την πιθανότητα επίλυσης ενός προβλήματος μέχρι και 6 φορές, γ) η δημιουργία ανακριβών οπτικών σχηματικών και εικονογραφικών αναπαραστάσεων είχε άμεση συσχέτιση με μια λανθασμένη απάντηση στο πρόβλημα, δ) η χωρική ικανότητα συνέβαλε στην επίλυση προβλημάτων με λέξεις, τόσο σε επίπεδο δοκιμής, όσο σε επίπεδο στοιχείου και ε) η αναγνωστική κατανόηση αφορούσε την επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο δοκιμής, όχι όμως σε επίπεδο στοιχείου.

Η έρευνα των Brante και Holmqvist (2017) έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, αφού οι εικόνες πλέον ενσωματώνονται στα περισσότερα ψηφιακά μαθησιακά υλικά, με σκοπό να ενισχύσουν τη μάθηση, αλλά δεν λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των αναγνωστών τους. Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να μελετηθεί αν και με ποιον τρόπο τα χαρακτηριστικά των εικόνων επηρεάζουν θετικά την αναγνωστική κατανόηση δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών ατόμων. Χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι σχεδιασμού, ενσωματώνοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν ταυτόχρονα, ώστε να διαπιστωθεί πώς οι δύο ομάδες συμμετεχόντων χειρίζονται το υλικό, το οποίο περιείχε κείμενο μαζί με εικόνες. Η ποιοτική ανάλυση έγινε μέσω οπτικών δεδομένων, όπως διαδρομές σάρωσης. Τα ποσοτικά δεδομένα είναι μέσα παρακολούθησης οφθαλμών, όπως σταθεροποιήσεις και χρόνοι παραμονής, αλλά και από προφορικές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Τα υποερωτήματα της έρευνας είναι αν τα διαφορετικά μοτίβα στις εικόνες επηρεάζουν τον χρόνο παραμονής και εξέτασης

της εικόνας και κατά πόσο επηρεάζεται η αναγνωστική κατανόηση αν η εικόνα δοθεί πριν το κείμενο. Υπήρξαν δύο ομάδες 24 ενήλικων ατόμων. Η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 14 άτομα χωρίς δυσλεξία και η άλλη από 10 άτομα δυσλεκτικά. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν 3 διαφορετικές φωτογραφίες.

Η παραπάνω έρευνα έδειξε ότι οι εικόνες πράγματι επηρεάζουν τον χρόνο παραμονής και μάλιστα η ομάδα των μη δυσλεκτικών ατόμων αφιέρωσε περισσότερο χρόνο εξέτασης των εικόνων από την ομάδα των δυσλεκτικών. Περισσότερος χρόνος αφιερώθηκε σε μια σουρεαλιστική εικόνα. Με την εικόνα έκαναν τις απαραίτητες συνδέσεις με τις προηγούμενες γνώσεις τους, αφού στις προφορικές απαντήσεις έδιναν στοιχεία, τα οποία δεν υπήρχαν στο κείμενο. Επομένως, οι αναγνώστες (δυσλεκτικοί και μη) εμπλούτιζαν το κείμενο με πληροφορίες από τις εικόνες.

Ο Dowhower (1999, όπ. αναφ. στο Chang et al., 2002) αναφέρει ότι υπάρχουν πάρα πολλές στρατηγικές ανάγνωσης, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την κατανόηση. Οι γραφικές στρατηγικές είναι χρήσιμες και διαφορετικές από τις παραδοσιακές γραμμικές μεθόδους, επειδή η δομή όλου του κειμένου και οι συνδέσεις μεταξύ των ιδίων απεικονίζονται με μια οπτική μέθοδο, δίνοντας στον αναγνώστη μια ξεκάθαρη και ουσιαστική αντίληψη του περιεχομένου του κειμένου που διαβάζει (Chmielewski & Dansereau, 1998). Η έρευνα των Chang et al. (2002) έδειξε την επιρροή της χαρτογράφησης των ιδεών ως μια στρατηγική για την κατανόηση ενός κειμένου. Σύμφωνα με την εργασία αυτή, υπάρχουν 3 τύποι χωρικών αναγνωστικών στρατηγικών, οι γραφικοί οργανωτές, οι γνωστικοί χάρτες και οι εννοιολογικοί χάρτες. Αυτές οι 3 στρατηγικές μετατρέπουν γραμμικά κείμενα σε μη γραμμικές γραφικές παρουσιάσεις και έτσι το περιεχόμενο κατανοείται πιο εύκολα. Η ταυτόχρονη δημιουργία γραφικών οργανωτών και γνωστικών χαρτών έχει εντυπωσιακά αποτελέσματα στη βοήθεια της ανάγνωσης, στη μνήμη και την κατανόηση του ίδιου του κειμένου.

Η έρευνα των Chang et al. (2002) ξεκινά από τον εξής προβληματισμό: θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών (παθητικοί δέκτες), στα οποία δίνονται έτοιμες γραφικές απεικονίσεις από τους εκπαιδευτικούς και αυτών (ενεργητική συμμετοχή) που κατασκευάζουν μόνα τους αυτές τις γραφικές απεικονίσεις. Μήπως στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά διαβάζουν αυτόνομα και φθάνουν σε ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης, αλλά με τον κίνδυνο γνωστικής υπερφόρτωσης; Μήπως στην πρώτη περίπτωση κερδίζεται ένας πολύτιμος χρόνος κατά τη διδασκαλία, αλλά χάνεται η αυτονομία των μαθητών; Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι η εξερεύνηση της επίδρασης των εννοιολογικών χαρτών στην κατανόηση ενός κειμένου. Για την αποφυγή του παραπάνω διλήμματος, γίνεται ένας συνδυασμός χωρικών μαθησιακών στρατηγικών σε διαφορετικά επίπεδα βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, σύμφωνα με την πρόοδό του. Καθώς ο μαθητής αυξάνει την ικανότητά του, η βοήθεια του εκπαιδευτικού υποχωρεί σταδιακά, μέχρι ο μαθητής να γίνει ανεξάρτητος. Υιοθετήθηκαν 3 διαφορετικές μέθοδοι: διόρθωση χάρτη, διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης και κατασκευή χάρτη, γι' αυτό και υπήρξαν 3 πειραματικές ομάδες.

Το δείγμα αποτελείται από 126 παιδιά (60 κορίτσια και 66 αγόρια), ηλικίας 5 ετών. Τις πρώτες επτά εβδομάδες πραγματοποιήθηκαν αναγνώσεις, κατασκευές χαρτών για όλες τις ομάδες και έγιναν τεστ κατανόησης κειμένου και περίληψης. Δημιουργήθηκαν 4 ομάδες (4 τάξεις ενός δημοτικού σχολείου). Οι 3 ήταν οι πειραματικές ομάδες και η τέταρτη η ομάδα ελέγχου. Η επιλογή της ομάδας ελέγχου έγινε τυχαία. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι ο βαθμός στην κατανόηση και στην περίληψη κειμένου. Η 1η πειραματική ομάδα ασχολήθηκε με διόρθωση χαρτών, η 2η με παρέμβαση σε επίπεδα και η 3η με κατασκευή χαρτών. Η έρευνα έδειξε ότι:

- η 1η πειραματική ομάδα έδειξε περισσότερη βελτίωση στην κατανόηση και στην περίληψη κειμένου από την 3η πειραματική ομάδα, αλλά και από την ομάδα ελέγχου
- η 2η ομάδα βελτιώθηκε από την 3η ομάδα και την ομάδα ελέγχου μόνο στην περίληψη κειμένου
- η 3η πειραματική ομάδα δεν έδειξε βελτίωση από την ομάδα ελέγχου

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια χρήσιμη στρατηγική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Επίσης, προτείνουν ότι οι συνδυαστικές μέθοδοι (διόρθωση χαρτών, παρέμβαση σε επίπεδα) ενδεχομένως βοηθήσουν στη βελτίωση.

Η έρευνα των Mastrothanasi και Geladari (2010) έχει ως σκοπό να διερευνήσει ποιοτικά και ποσοτικά τις στρατηγικές κατανόησης λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Με ποιον τρόπο γίνεται η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου, από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με σκοπό την κατανόησή του;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες κατά την ανάγνωση;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης αυτών των κειμένων; Γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο η χρήση τους;

Το δείγμα της έρευνας είναι ν=30 (8 κορίτσια, 22 αγόρια) έλληνες μαθητές δημοτικών σχολείων (ε και στ τάξη), οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Είχαν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες από Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Ως εργαλεία, έγινε η χρήση προφορικών αναφορών και ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να βρεθούν οι διαδικασίες και οι στρατηγικές κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων,. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά, ύστερα από απομαγνητοφώνηση. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες προσεγγίζουν απαγωγικά (bottom-up) το γραπτό κείμενο, που αποτελεί χαμηλού επιπέδου επεξεργασία πληροφοριών, καθώς ο αναγνώστης εστιάζει στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης: Κάποιοι μαθητές διαβάζουν ένα ένα τα φωνήματα και τις συλλαβές, ώστε να τα συνθέσουν και να αναγνωρίσουν τις λέξεις. Κάποιοι άλλοι μαθητές διάβαζαν μία προς μία τις λέξεις με σκοπό να συνθέσουν τις προτάσεις. Βέβαια, οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές στο λεξιλόγιο τούς επηρεάζει αρνητικά στην κατανόηση του

κειμένου. Δεν κάνουν σωστή χρήση των στρατηγικών κατανόησης, αφού εστιάζουν κυρίως σε επίπεδο συλλαβών, λέξεων και προτάσεων και επίσης δεν κάνουν σωστή χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση.

Η έρευνα των Siompoti & Samsari (2010) πραγματεύεται μεθόδους και τρόπους διδακτικής αξιολόγησης και παρέμβασης κατά την αναγνωστική κατανόηση. Αφορά μία μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας Δ΄ Δημοτικού, με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση και η παρέμβαση έγιναν σε τρεις συναντήσεις, ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και του παιδιού. Στις πρώτες συναντήσεις έγινε η διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας. Στις επόμενες συναντήσεις έγινε ο έλεγχος λεξιλογικής ευχέρειας και έγιναν στρατηγικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια έγινε διδασκαλία και παρέμβαση, κατά την οποία διδάχθηκαν γνωστικές στρατηγικές σε επίπεδο οργάνωσης του κειμένου και μεταγνωστικές στρατηγικές αυτορρύθμισης. Η μαθήτρια είχε δυσκολίες στη λεξιλογική κατανόηση, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στη γενικότερη κατανόηση του κειμένου σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής και στην ανάκληση πληροφοριών. Μετά από τη διδακτική παρέμβαση, υπήρξε βελτίωση σε όλους τους τομείς κατανόησης, επομένως συμπεραίνουμε ότι η αναγνωστική κατανόηση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του παιδιού, να στηρίζει και να ενθαρρύνει τους μαθητές

Συμπεράσματα

Η ανάγνωση είναι κάτι δύσκολο για τους δυσλεκτικούς αναγνώστες. Η έρευνα των Mastrothanasi και Geladari (2010), έδειξε ότι τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με δυσκολίες κατά την ανάγνωση οφείλεται στην περιορισμένη και ανεπαρκή χρήση στρατηγικών ανάγνωσης. Υπάρχει μια γενική αίσθηση ότι η χρήση των οπτικών αναπαραστάσεων οφελεί την κατανόηση του κειμένου, διότι το ίδιο θέμα παρουσιάζεται με δύο εναλλακτικούς τρόπους, οπότε φτάνουμε σε βαθύτερο επίπεδο κατανόησης (Brante & Holmqvist, 2017).

Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, συμπεραίνουμε ότι η επιτυχία της επίλυσης λεκτικών προβλημάτων εξαρτάται από τον τύπο της οπτικής αναπαράστασης (Boonen et al., 2014), το γεγονός ότι η εικόνα επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου (Brante & Holmqvist, 2017), ότι η ταυτόχρονη δημιουργία γραφικών αναπαραστάσεων έχει εντυπωσιακά αποτελέσματα στη βοήθεια της ανάγνωσης, στη μνήμη και κατανόηση του ίδιου του κειμένου (Chang et al., 2002), ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες προσεγγίζουν απαγωγικά (bottom-up) το γραπτό κείμενο (Mastrothanasi & Geladari, 2010) και ότι η αποτελεσματική διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης, δύναται να βελτιώσει την κατανόηση ενός κειμένου (Siompoti & Samsari, 2010).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bishop, D. V. M. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from

developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society, B 282 (1806)*, pp. 31-3.

Boonen, A. J. H., van Wesel, F., Jolles, J., & van der Schoot, M. (2014). The role of visual representation type, spatial ability, and reading comprehension in word problem solving: An item-level analysis in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, *68*, 15-26.

Brante, E. W., & Holmqvist, M. (2017). Reading from Multimedia Materials: Benefits of Non-Congruent Pictures on Reading Comprehension for Dyslexic Readers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *16*(1), 101-114.

Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, *71*(1), 5-23.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Methodologia ekpaideftikis erevnas (met. S. Kyranakis, M. Mavraki, Ch. Mitsopoulou, P. Bithara kai M. Filopoulou). Athina: Metaichmio.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, *5*(4), 192.

Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuario de psicologia*, *32*(1), 3-30.

Krishnan, S., Watkins, K., E. & Bishop, D., V., M. (2016). Neurobiological Basis of Language Learning Difficulties. T*rends in Cognitive Sciences, 20*(9), pp. 701-714.

Laasonen, M., Lipsanen, J., & Virsu, V. (2012). Adult developmental dyslexia in a shallow orthography: Are there subgroups?. *Reading and Writing*, *25*(1), 71-108.

Mastrothanasis K., & Geladari A., (2010, Oktovrios). Stratigikes anagnosis apo mathites tou dimotikou me mathisiakes dyskolies stin katanoisi logotechnikon keimenon. Anakoinosi sto Diethnes synedrio Erevna, Ekpaideftiki Politiki & Praxi stin Eidiki Agogi.

Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(2), 63-69.

Scerri, T. S., Morris, A. P., Buckingham, L. L., Newbury, D. F., Miller, L. L., Monaco, A. P., ... & Paracchini, S. (2011). DCDC2, KIAA0319 and CMIP are associated with reading-related traits. *Biological psychiatry*, *70*(3), 237-245

Siompoti M. & Samsari E., (2010, Oktovrios). Enischysi tis anagnostikis katanoisis se mathitria me mathisiakes dyskolies: Didaktiki axiologisi kai paremvasi. Anakoinosi sto Diethnes synedrio Erevna, Ekpaideftiki Politiki & Praxi stin Eidiki Agogi.

Tzivinikou, S., 2015. Mathisiakes dyskolies - Didaktikes paremvaseis. [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Vlachos, F. (2010). Dyslexia: Mia synthetiki prosengisi aitiologikon theorion. Hellenic Journal of Psychology, 7, ss. 205-240.

Ομοιότητες και διαφορές στην επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Αναπτυξιακή Δυσλεξία

Κυριακοπούλου Αθανασία, Μαθηματικός, M.Ed.

Περίληψη

Η Αναπτυξιακή Δυσλεξία (ΑΔ) και η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) για πολλά χρόνια θεωρούνταν διαφορετικές διαταραχές και αγνοείτο η συννοσηρότητά τους, όμως σήμερα θεωρούνται ως διαφορετικές εκδηλώσεις του ίδιου προβλήματος και διαφοροποιούνται ως προς τη σοβαρότητα ή το αναπτυξιακό στάδιο, δηλαδή μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά σε διαφορετικό βαθμό. Κάποιοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ΕΓΔ και ΑΔ είναι παραλλαγές της ίδιας αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως δύο διαφορετικές, αλλά επικαλυπτόμενες αναπτυξιακές διαταραχές. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται ομοιότητες και διαφορές στην επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ και ΑΔ, υπογραμμίζοντας τις κλινικές συνέπειες των ερευνητικών πορισμάτων για την αλληλοεπικάλυψη των χαρακτηριστικών τους. Στο τέλος γίνεται η παρουσίαση του συμπεράσματος στο οποίο καταλήξαμε με κύριο ερώτημα αν η ΕΓΔ και η ΑΔ πρόκεται για διαφορετικές διαταραχές ή για διαταραχές με κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες και κοινές δυσκολίες σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπτυξιακή Δυσλεξία, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, ομοιότητες και διαφορές

Similarities and differences of the achievements of children with SLD and DD

Kyriakopoulou Athanasia, Mathematician, M.Ed.

Abstracts

For many years Developmental Dyslexia (DD) and Special Linguistic Disorder (SLD) have been considered as distinct disorders. Although their co-morbidity had not been ascertained, today they are accounted as different expressions of the same problem, and are differentiated over their severity as well as their developmental stage; in other words, they share common characteristics on a different degree. Some researchers have come to the conclusion that SLD and DD are variations of the same developmental linguistic disorder, while others claim that they were dealt as two distinct yet overlaid developmental disorders. We are displaying similarities and differences of the achievements of children with SLD and DD, underlying the clinical consequences provided by the research inferences for the overlapping of their characteristics. Finally we present the conclusion of our fundamental inquiry, whether they should be considered as distinct disorders or disorders based on common etiological factors and common behavioural difficulties.

Key-Words: Developmental Dyslexia, Special Linguistic Disorder, similarities and

differences

Εισαγωγή

Οι αναπτυξιακές διαταραχές του ανθρώπου οφείλονται σε γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες από την παιδική του ηλικία, ονομάζονται ΝευροΑναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ) και σχετίζονται με το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (Nisiotou & Vlachos, 2014). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει επαναστατικές αλλαγές στον τομέα των ΝΑΔ και έχουν γίνει βελτιώσεις στην κατανόηση των αιτιών και των νευροπαθολογικών θεμελίων των γνωστικών και συμπεριφορικών ελλειμμάτων τους (Tager-Flusberg, 1999).

Στην ίδια διαταραχή υπάρχουν πολυδιάστατες αιτίες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Frith (1999), στη Δυσλεξία υπάρχουν τρία διακριτά, διαφορετικά και σημαντικά επίπεδα περιγραφής:

- Βιολογικό (γενετικό και νευροβιολογικό)
- Γνωστικό
- Συμπεριφορικό

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στην επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) και Αναπτυξιακή Δυσλεξία (ΑΔ), υπογραμμίζοντας τις κλινικές συνέπειες των ερευνητικών πορισμάτων για την αλληλοεπικάλυψη των χαρακτηριστικών τους.

Τέλος, γίνεται η παρουσίαση του συμπεράσματος στο οποίο καταλήξαμε με κύριο ερώτημα αν η ΕΓΔ και η ΑΔ πρόκειται για διαφορετικές διαταραχές ή για διαταραχές με κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες και κοινές δυσκολίες σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Θεωρία

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Η ΕΓΔ αναφέρεται στα παιδιά τα οποία δεν επιτυγχάνουν να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα με τυπικό ρυθμό (Vlassopoulou & Myrkos, 2013· Baird, 2013· Heward, 2011· Leonard, 1998 όπως αναφ. στο Bishop & Snowling, 2004), όταν υστερούν στην προφορική τους γλώσσα (Krishnan Watkins & Bishop, 2016), δηλαδή έχουν αργή ανάπτυξη του λόγου σύμφωνα με τους Oikonomou & Varlokosta (2011, όπως αναφ. στο Konstantinou & Kosmidou, 2011), προβλήματα στη φωνολογία, την άρθρωση (Stein et al., 2004) και πιθανόν να έχουν δυσκολίες σε κινητικές δεξιότητες, στη γνωστική λειτουργία, στην προσοχή και την ανάγνωση σύμφωνα με τον Hill (2001, όπως αναφ. στο Baird, 2013).

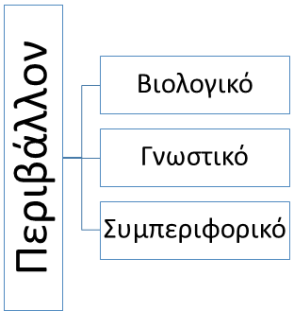
Όπως αναφέρουν οι Οικονόμου & Βαρλοκώστα Oikonomou & Varlokosta (2011, όπως αναφ. στο Konstantinou & Kosmidou, 2011), αυτή η περιορισμένη γλωσσική ικανότητα δεν πρέπει να οφείλεται σε ακουστική έλλειψη, σε χαμηλή νοημοσύνη, σε βλάβη

νευρολογική, σε περιβαλλοντικούς παράγοντες ή σε προβλήματα ψυχολογικής φύσεως, δηλαδή ο λόγος δεν είναι εμφανής (Vlassopoulou & Myrkos, 2013· Baird, 2013· Heward, 2011· Leonard, 1998 όπως αναφ. στο Bishop & Snowling, 2004). Η κλινική εικόνα των παιδιών με ΕΓΔ είναι το περιορισμένο λεξιλόγιο, η χρήση απλών και σύντομων προτάσεων, όταν υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση οδηγιών, όταν η ομιλία είναι ανώριμη φωνολογικά και όταν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες (Stein et al., 2004).

Η ΕΓΔ παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση σύμφωνα με τον Hill (2001, όπως αναφ. στο Baird, 2013), διαταραχές στην αναπαράσταση, αποθήκευση και ανάκληση φωνημάτων, δυσκολίες στη συμπεριφορά. Οι πραγματολογικές δυσκολίες παίζουν βασικό ρόλο στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών αυτών σύμφωνα με τους Oikonomou & Varlokosta (2011, όπως αναφ. στο Konstantinou & Kosmidou, 2011).

Αναπτυξιακή Δυσλεξία

Η ΑΔ είναι μια πολυσυμπτωματική και ετερογενής διαταραχή, με πολλές γνωστικές δυσκολίες, έχει νευροβιολογική βάση (Vlachos, 2010· Frith, 1999) και δεν οφείλεται σε ένα μοναδικό γονίδιο (Bishop, 2015).



Εικόνα 2

Σύμφωνα με τη Frith (1999), για να ορίσουμε τη δυσλεξία, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα τρία επίπεδα περιγραφής (Εικόνα 2): στο βιολογικό επίπεδο μπορούμε να ανιχνεύσουμε τις αιτίες της διαταραχής, στο γνωστικό επίπεδο τη σύνδεση μεταξύ εγκεφάλου και συμπεριφοράς και στο συμπεριφορικό επίπεδο κάνουμε τις παρατηρήσεις μας και αξιολογούμε τις παρεμβάσεις μας. Αν λάβουμε υπόψη μόνο έναν παράγοντα κάθε φορά, τότε θα οδηγηθούμε σε παράδοξα συμπεράσματα.

Ο ορισμός και η εξήγηση της Δυσλεξίας είναι προβληματικά σημεία (Vlachos, 2010· Frith, 1999), αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ως διαταραχή (Tager-Flusberg, 1999). Είναι μαθησιακή διαταραχή του γραπτού λόγου και χαρακτηριστικό της είναι η μειωμένη αναγνωστική ικανότητα σε συνδυασμό με τη μη λεκτική νοημοσύνη (Heward, 2011· Krishnan et al., 2016· Snowling, 2000, όπως αναφ. στο Bishop & Snowling, 2004· Tager-Flusberg, 1999). Προϋπόθεση για τη διάγνωσή της είναι η έλλειψη της αναμενόμενης προόδου, δεδομένου ότι το παιδί έχει διδαχθεί επαρκώς ανάγνωση και ορθογραφία και, επιπλέον, θα πρέπει να έχει κίνητρα για μάθηση,

φυσιολογική νοημοσύνη, ακοή και όραση (Simos, Mouzaki & Papanikolaou, 2004).

Σύμφωνα με τη Frith (1999), στο συμπεριφορικό επίπεδο, οι βιολογικοί και γνωστικοί παράγοντες διαφοροποιούνται στα άτομα με ΑΔ και μπορεί να έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Krishnan et al., 2016· Scerri et al., 2011), σε φωνολογικές δοκιμασίες (Bishop, 2015), στην κατονομασία, στην ανάπτυξη του λόγου, στη μνήμη, στο συλλαβισμό, σε δεξιότητες ακουστικής διάκρισης, στην ισορροπία, στην εκτίμηση του χρόνου και σε κινητικές δεξιότητες.

Η άποψη της Frith συμπληρώνεται από την πρόσφατη γενετική έρευνα, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ του γενετικού και του νευροβιολογικού και υιοθετώντας μια σύνθετη προσέγγιση όλων των θεωριών για την ΑΔ. Οι ικανότητες που έχουν σχέση με το διάβασμα χρειάζονται το συντονισμό αρκετών περιοχών του εγκεφάλου. Αυτές οι περιοχές ευθύνονται για τις οπτικοκινητικές και γνωστικές δραστηριότητες. Οπότε, η ΑΔ μπορεί να οφείλεται σε κάποιο έλλειμμα από τις παραπάνω διεργασίες. (Vlachos, 2010)

Ομοιότητες και Διαφορές

Οι ΑΔ και ΕΓΔ θεωρούνται διακριτές περιοχές ενός δισδιάστατου χώρου (Bishop & Snowling, 2004). Ένας λόγος για τον οποίο δεν ενοποιούνται οι διαταραχές αυτές, αν και δείχνουν να έχουν συμπεριφορικές ομοιότητες, είναι ότι προκαλούνται από διαφορετικές αιτίες (Bishop & Snowling, 2004).

Οι δύο αυτές διαταραχές έχουν ισχυρό γενετικό υπόβαθρο σύμφωνα με τους Fisher & Francks (2006, όπως αναφ. στο Stavrakaki & Talli, 2013) και εκδηλώνονται με τη συμβολή πολλών γονιδίων (Bishop, 2015· Tager-Flusberg, 1999), αλλά και λόγω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Bishop, 2015· Frith, 1999· Ramus, 2006· Tager-Flusberg, 1999). Η ΕΓΔ οφείλεται στα χρωμοσώματα 16q, 19q, 13q, 3p (Stein et al., 2004) και στο χρωμόσωμα 7 (Fisher et al., 1998, όπως αναφ. στο Stavrakaki & Talli, 2013) και η ΑΔ στα χρωμοσώματα 15, 6, 2, 3 (Stein et al., 2004), 11, 1 (Stavrakaki & Talli, 2013).

Όπως σημειώνεται από τους Stein et al. (2004) αν και η ΕΓΔ και η ΑΔ αναφέρονται σε διαφορετικές ηλικίες, οι παρόμοιες γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες των αυτών διαταραχών υποδηλώνουν ότι έχουν κοινή γενετική αιτιολογία και πολλές διαδικασίες αλληλοεπικαλύπτονται.

Ερευνητές έχουν ανακαλύψει ότι τα άτομα με ΕΓΔ σημειώνουν διαφορές στις περιοχές του μετωπιαίου φλοιού και στην αύλακα του Sylvius και στη δομή της παρεγκεφαλίδας ενώ τα άτομα με ΑΔ έχουν χαμηλή ενεργοποίηση της κάτω βρεγματικής χώρας, της άνω, μέσης, κάτω κροταφικής και σε μετωπιαίες περιοχές (Stavrakaki & Talli, 2013).

Σύμφωνα με τους Bishop & Snowling, 2004, η ΕΓΔ και η ΑΔ, αν και είναι φαινοτυπικά όμοιες, θα πρέπει να διατηρήσουν τη διάκρισή τους, διότι υπάρχουν διαφορές που δεν είναι εφικτό να συγχωνευτούν. Επίσης, οι πληροφορίες για τη γενετική και το περιβάλλον των νευροαναπτυξιακών διαταραχών είναι πολύ σημαντικές αφού έτσι μπορεί να

γίνει η αξιολόγηση και ανίχνευση των συμπτωμάτων του παιδιού με αναπτυξιακές διαταραχές, ώστε να αντιμετωπιστούν και να ενισχυθούν οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Η αλληλοεπικάλυψη των συμπτωμάτων δυσκολεύει τη διάγνωση και τη θεραπεία. Οπότε, η συστηματική μελέτη της βιολογικής βάσης και των φαινοτύπων επιτρέπει την καλύτερη ταξινόμηση των διαταραχών για να γίνει η σωστή παρέμβαση.

Όσον αφορά τα γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των δύο αυτών διαταραχών, ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία έχουν τα παιδιά με ΑΔ (Bishop, 2015· Krishnan et al., 2016), αλλά και τα παιδιά με ΕΓΔ (Bishop & Snowling, 2004· Krishnan et al., 2016). Και οι δύο αυτές ομάδες παιδιών παρουσιάζουν ελλείμματα και στο μορφοσυντακτικό επίπεδο (Krishnan et al., 2016).

Η αιτία αναγνωστικών δυσκολιών είναι η φτωχή φωνολογική επεξεργασία. Τα παιδιά με προβλήματα προφορικού λόγου έχουν δυσκολίες στη σημασιολογία, στη σύνταξη και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Σε παιδιά με ΕΓΔ μπορεί να υπάρχουν ή όχι γλωσσικές βλάβες οι οποίες τα επηρεάζουν στο να μάθουν να διαβάζουν. (Bishop & Snowling, 2004).

Έρευνα της Talli (2010, όπως αναφ. σε Stavrakaki & Talli, 2013), έδειξε ότι τα παιδιά με ΑΔ είχαν χαμηλότερη επίδοση σε διαδικασίες αποκωδικοποίησης συγκριτικά με τα παιδιά με ΕΓΔ. Πρόκειται για διαταραχή γραπτού λόγου με έλλειμμα στην ανάγνωση (Palikara & Ralli, 2013). Σύμφωνα με την Talli (2010, όπως αναφ. σε Stavrakaki & Talli, 2013) τα παιδιά με ΕΓΔ είχαν χαμηλότερη επίδοση στη φωνολογική ενημερότητα, στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη, από ό,τι τα παιδιά με ΑΔ. Επιπλέον, μειονεκτούν στο μορφοσυντακτικό επίπεδο, στην κατανόηση και στην παραγωγή του λόγου (Palikara & Ralli, 2013). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, η φωνολογία, το μορφοσυντακτικό και η ανάγνωση είναι κριτήρια που μπορούν να διακρίνουν την ΕΓΔ και την ΑΔ. Επομένως, αυτές οι διαταραχές δεν είναι όμοιες, ούτε σημεία ενός συνεχούς της φωνολογικής ικανότητας (Krishnan et al., 2016).

Το Μοντέλο Σοβαρότητας του ελλείμματος ή της Μονοπαραγοντικής Υπόθεσης θεωρεί την ΕΓΔ και την ΑΔ ως παραλλαγές της ίδιας διαταραχής και διαφοροποιούνται μόνο ως προς τη σοβαρότητά τους, σύμφωνα με τους Tallal et al. (1997, όπως αναφ. στο Palikara & Ralli, 2013).

Το Μοντέλο των επιπρόσθετων ελλειμμάτων ή της ποιοτικής διαφοράς προτείνει ότι η ΕΓΔ και ΑΔ προκύπτουν από παρόμοιο έλλειμμα ως προς τη φωνολογική επεξεργασία και τις δυσκολίες ανάγνωσης, ενώ διαφέρουν ως προς την παρουσία ή μη των δυσκολιών στον προφορικό λόγο (Bishop & Snowling, 2004).

Το μοντέλο Συννοσηρότητας, θεωρεί την ΕΓΔ και την ΑΔ ως διακριτές αλλά συνυπάρχουσες διαταραχές, σύμφωνα με τους Catts, Adlof, Hogan & Weismer (2005, όπως αναφ. Palikara & Ralli, 2013).

Η ΕΓΔ και η ΑΔ είναι δύο αναπτυξιακές διαταραχές που διακρίνονται για την

εκτεταμένη τους συννοσηρότητα. Κάποιοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ΕΓΔ και ΑΔ είναι παραλλαγές της ίδιας αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής, σύμφωνα με τους Kamhi & Catts (1986 όπως αναφ. στο Palikara & Ralli, 2013). Σύμφωνα όμως με τους Bishop & Snowling (2004) θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως δύο διαφορετικές αλλά επικαλυπτόμενες αναπτυξιακές διαταραχές. Σύμφωνα με τους Oikonomou & Varlokosta (2011, όπως αναφ. στο Konstantinou & Kosmidou, 2011), η ΕΓΔ και η ΑΔ αν και φαίνονται ως ξεχωριστές διαταραχές, δεν μπορούν να θεωρηθούν τελείως διακριτές, αφού παιδιά με ΑΔ έχουν δυσκολίες και στον προφορικό λόγο, τη σύνταξη και την επικοινωνία, κριτήρια για τη διάγνωση της ΕΓΔ.

Βέβαια, τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν ετερογενή κλινική εικόνα, οπότε υπάρχει και η άποψη να μην θεωρηθεί διαταραχή ή σύνδρομο, αλλά ως κατάσταση παθολογική του γλωσσικού συστήματος και μάλιστα έχουν προταθεί και τρεις υποκατηγορίες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν παθολογικές καταστάσεις όπου μπορεί να σταθεροποιηεί το γλωσσικό σύστημα: αναπτυξιακή λεκτική δυσπραξία, γλωσσική δυσφασία, πραγματολογική γλωσσική διαταραχή σύμφωνα με τους Oikonomou & Varlokosta (2011, όπως αναφ. στο Konstantinou & Kosmidou, 2011).

Επομένως, οι φαινότυποι των δύο αυτών διαταραχών έχουν κοινά στοιχεία (Bishop & Snowling, 2004) και αυτό είναι πολύ σημαντικό, ώστε να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η κλινική παρέμβαση (Stavrakaki & Talli, 2013). Η ΕΓΔ και η ΑΔ είναι δύο δυσκολίες που εμφανίζουν εκτεταμένη συννοσηρότητα (Palikara & Ralli, 2013). Μάλιστα, τα συμπτώματά τους αλληλοεπικαλύπτονται (Krishnan et al., 2016· Stein et al., 2004) και δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί η διάκρισή τους σε συμπεριφορικό επίπεδο (Pennington & Bishop, 2009).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το Διακριτό Μοντέλο, η ΕΓΔ και η ΑΔ είναι ξεχωριστές διαταραχές με ανεξάρτητα ελλείμματα στη γλώσσα και τη φωνολογική επεξεργασία (Bishop & Snowling, 2004). Σύμφωνα με το Συνεχές μοντέλο, η ΕΓΔ και η ΑΔ είναι παρόμοιες διαταραχές που έχουν προκύψει από ένα φωνολογικό έλλειμμα και εκδηλώνονται σε διαφορετική ηλικία (Kamhi & Catts, 1986· Tallal, 2003, όπως αναφ. στο Palikara & Ralli, 2013).

Η ΑΔ και η ΕΓΔ για πολλά χρόνια θεωρούνταν διαφορετικές διαταραχές και αγνοείτο η συννοσηρότητά τους (Pennington & Bishop, 2009), όμως σήμερα θεωρούνται ως διαφορετικές εκδηλώσεις του ίδιου προβλήματος και διαφοροποιούνται ως προς τη σοβαρότητα ή το αναπτυξιακό στάδιο (Bishop & Snowling, 2004), δηλαδή μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά σε διαφορετικό βαθμό (Stavrakaki & Talli, 2013). Είναι σύνθετες πολυπαραγοντικές διαταραχές όχι μόνο λόγω γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, αλλά επίσης για τα γνωστικά υπόβαθρα. Κάθε διαταραχή έχει τα δικά της ελλείμματα. Μερικά ελλείμματα, ιδιαίτερα αυτά που σχετίζονται με τη φωνολογική διαδικασία, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις δύο αυτές διαταραχές. Πάντως, υπάρχουν όμοια μοτίβα σχέσεων μεταξύ των διαταραχών αυτών σε τρία επίπεδα: γνωστικό,

διαγνωστικό και αιτιολογικό και μέσω αυτών των σχέσεων θα πρέπει να τις μελετάμε. (Pennington & Bishop, 2009)

Επομένως, η ΕΓΔ και η ΑΔ είναι δύο διακριτές διαταραχές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία σε κάποια σημεία, σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο, αλληλοεπικαλύπτονται. Βέβαια, αν και έχουν παρόμοιες συμπεριφορικές ομοιότητες, είναι πολύ βοηθητικό να γίνει διάκριση των δυσκολιών στην ανάγνωση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Η γνώση αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί είναι προς όφελος των παιδιών τα οποία εντάσσονται σε προγράμματα παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baird, G., (2013). *Themata Axiologisis schetika me tin anaptyxiaki glossiki diatarachi*, sto Norbury, F.C., Tomblin, J. B. & Bishop, V.M.D. (2013). Katanoontas tis Anaptyxiakes Glossikes Diataraches. (Epim.: Ralli, M.A. & Palikara, O.). Athina: Gutenberg.

Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?*. Psychological bulletin, 130(6), 858.

Bishop, D. V. M. (2015). *The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia.* Proceedings of the Royal Society*, B 282 (1806)*, pp. 31-3.

Frith, U. (1999). *Paradoxes in the definition of dyslexia*. Dyslexia, *5*(4), 192.

Heward, W. L. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin Eidiki Ekpaidefsi*. A. Davazoglou & K. Kokkinos (epim.), (Ch. Lymperopoulou, metafr.). Athina: Topos. (to prototypo ergo ekdothike 2009).

Krishnan, S., Watkins, K., E. & Bishop, D., V., M. (2016). *Neurobiological Basis of Language Learning Difficulties. Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), pp. 701-714.

Nisiotou, I. & Vlachos, F. (2014). *Nevroanaptyxiakes diataraches: Yparchei koini viologiki vasi;* Psychiatriki paidiou kai efivou, 2, ss. 31-41.

Oikonomou & Varlokosta (2011), opos anaf. sto Konstantinou, M., & Kosmidou, M. (2011). *Nevropsychologia ton Mathisiakon Dyskolion*. Athina: Ekdoseis Parisianou.

Palikara, O., & Ralli, A., (2013). *Dierevnontas ti schesi metaxy tis Eidikis Glossikis Diatarachis kai tis Dyslexias: theoritikes kai klinikes proektaseis*. Psychologia, 20(3), 358-380

Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). *Relations among speech, language, and reading disorders.* Annual review of psychology, 60, 283-306.

Ramus, F. (2006). *Genes, brain, and cognition: A roadmap for the cognitive scientist*. Cognition, 101(2), 247-269.

Scerri, T. S., et al., (2011). *DCDC2, KIAA0319 and CMIP are associated with reading-related traits.* Biological psychiatry, 70(3), 237-245.

Simos, P., Mouzaki, A. & Papanikolaou, A. (2004*). I leitourgia tis anagnosis kai oi diataraches tis: I symvoli methodon leitourgikis apeikonisis tou egkefalou*. Hellenic Journal of Psychology, 1.

Stavrakaki, S., Talli, I., (2013). *I schesi tis eidikis glossikis diatarachis me tin anaptyxiaki dyslexia. Syntomi dierevnisi tis alliloepikalypsis*, sto Vlassopoulou, M. & Myrkos, V. (2013) (epim.). Logotherapeia – Diepistimoniki theorisi. Athina: Ekdoseis Vita.

Stein, C. M. et al., (2004). *Pleiotropic effects of a chromosome 3 locus on speech-sound disorder and reading*. The American Journal of Human Genetics, 74(2), 283-297.

Tager-Flusberg, H. (1999). *An Introduction to Research on Neurodevelopmental Disorders from a Cognitive Neuroscience Perspective, in Neurodevelopmental disorders*. MIT press.

Vlassopoulou, M. & Myrkos, V. (2013) (epim.). *Logotherapeia - Diepistimoniki theorisi.* Athina: Ekdoseis Vita.

Vlachos, F. (2010). Dyslexia: *Mia synthetiki prosengisi aitiologikon theorion. Hellenic Journal of Psychology*, 7, ss. 205-240.

Παρεμβάσεις για τη διαμόρφωση συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής.

Ντούσκα Βάγια, εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc, Υποψ. Διδάκτωρ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη ΔΕΠ-Υ, η οποία συνιστά μια διαταραχή που απασχολεί ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς η επιδημιολογία της αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς. Αφού πραγματοποιείται μια προσπάθεια ορισμού της σύνθετης αυτής διαταραχής, αναφέρονται τα κριτήρια με βάση τα οποία διαγιγνώσκεται με γνώμονα το DSM-5 και πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά της αιτιοπαθογένειας της. Η εστίαση τοποθετείται στα χαρακτηριστικά εκείνα που εμφανίζει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό χώρο και ιδίως στα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνει. Στη συνέχεια επιχειρείται μια πρόταση παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της εικόνας του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ένα οργανωμένο πλάνο με τη συνδρομή ειδικών, εκπαιδευτικών και γονέων. Η παρέμβαση στηρίζεται και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια αυτού και να λειτουργήσουν βελτιωτικά.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, διάγνωση, διαταραχές συμπεριφοράς, πρόγραμμα παρέμβασης, Φυσική Αγωγή.

Interventions for shaping the behavior of children with ADHD in the school environment. The role of physical education.

Ntouska Vaya, Physical Education teacher, M.Sc, PhD Candidate

Abstract

This article is about ADHD, which is a disorder of increasing concern in recent years, as its epidemiology is rapidly increasing. After an attempt is made to define this complex disorder, the criteria based on which it is diagnosed according to the DSM-5 are mentioned and a brief account of its etiology is given. The focus is placed on the characteristics that a child with ADHD displays in the school environment and in particular on the behavioral problems he manifests. Then an intervention proposal is attempted with the aim of improving the image of the child with ADHD in the school environment through an organized plan with the assistance of experts, teachers and parents. The intervention is also based on the Physical Education lesson with activities that can be carried out within this framework and work to improve.

Key-Words: ADHD, diagnosis, behavioral disorders, intervention program, Physical Education.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας αποτελεί μια διαταραχή που απασχολεί τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια, καθώς τα ποσοστά παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται ολοένα και πιο αυξημένα. Η ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με πολλές ακόμη διαταραχές, μεταξύ των οποίων, οι διαταραχές συμπεριφοράς. Συννοσηρότητα καλείται ο συνδυασμός της ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές στην ψυχοπαθολογία (Παπαδάτος, 2010). Η ΔΕΠ-Υ πέραν του ότι εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα, επηρεάζει σημαντικά τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, αλλά και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή. Πρόκειται, όμως, ταυτόχρονα, για μια διαταραχή που δεν είναι εύκολο να καταστεί κατανοητή, με αποτέλεσμα να κινεί και το έντονο ενδιαφέρον των μελετητών.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία συνιστούν ένα σοβαρό ζήτημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και το συνολικό περιβάλλον ενός παιδιού που παρουσιάζει αποκλίνουσες συμπεριφορές. Οι αντιδράσεις ενός παιδιού στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, όσο αυτό αναπτύσσεται και προσπαθεί να το κατανοήσει, υπόκεινται στα πλαίσια της φυσιολογικής του ανάπτυξης, ωστόσο εάν εμφανίζονται με μεγάλη ένταση και συχνότητα μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα. Κατά την Πουρσανίδου (2016) ως προβλήματα συμπεριφοράς ορίζονται οι αντιδράσεις εκείνες του παιδιού που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην προσαρμογή του στην καθημερινότητα και στην κοινωνική του ζωή. Πρόκειται για δράσεις είτε μεγαλύτερης είτε μικρότερης έντασης που χαρακτηρίζονται από αντικοινωνικότητα και επιθετικότητα και αποκλίνουν από τα ισχύοντα πρότυπα για το ηλικιακό και αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι και η ίδια η οικογένεια αγανακτούν με ένα παιδί που εμφανίζει μια έντονη υπερδραστηριότητα, σημαντικά μεγαλύτερη από ότι ο μέσος όρος των παιδιών της ηλικίας του, χαμηλή αντοχή σε οποιαδήποτε αποτυχία, μικρή διάρκεια προσοχής, συναισθηματική διέγερση, διάσπαση προσοχής και παρορμητικότητα. Οι γονείς και οι δάσκαλοι, , προσπαθώντας ν’ αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών αυτών συχνά τα επιπλήττουν και τα τιμωρούν. Οι χειρισμοί αυτοί, όμως, τις περισσότερες φορές επιδεινώνουν ακόμα περισσότερο το πρόβλημα και οδηγούν σε αδιέξοδο σε όσους ασχολούνται μ’ αυτά τα παιδιά. Αντίστοιχα, το ίδιο αυτό παιδί πιέζεται, αποθαρρύνεται και θυμώνει, εφόσον νιώθει ότι διαφέρει από τους άλλους και υποφέρει από χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη εμπιστοσύνης.

Συνήθως, μετά από παρότρυνση και των δασκάλων οι γονείς απευθύνονται σε κάποιους ειδικούς. Ωστόσο και το σχολείο μέσω της καθημερινής πρακτικής δύναται να επιτελέσει έναν επικουρικό ρόλο στην βελτίωση των συμπτωμάτων των παιδιών που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ και στην πιο ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σημαντική καθίσταται και η συμβολή του εκπαιδευτικού και του μαθήματος Φυσικής Αγωγής μέσω καινοτόμων παρεμβάσεων που θα αναλυθούν παρακάτω και έχουν αποδειχθεί ότι μπορούν να φανούν χρήσιμες και βελτιωτικές σε ζητήματα που απασχολούν αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ.

Ορισμός της ΔΕΠ-Υ

Αυτό που ορίζουμε ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα» αποτελεί για πολλά χρόνια επίμαχο θέμα. Υπάρχουν πολλές γνώμες για το εάν πραγματικά υπάρχει αυτό το σύνδρομο, ποια σχέση έχει με άλλες διαταραχές και βέβαια, αναφορικά με την εξέλιξη που μπορεί να υπάρξει σε παιδιά που υποφέρουν απ' αυτό.

Ο όρος ΔΕΠ/Υ χρησιμοποιήθηκε από το 1980 στο DSM-III για να ορίσει μια ομάδα παιδιών τα οποία χαρακτηρίζονταν από τη δυσκολία να παραμείνουν προσεκτικά στις θέσεις τους ειδικά στο σχολείο και στο σπίτι, όπου είναι κοινωνικά αναγκαίο. Στο DSM/IV η ΔΕΠ/Υ εντάσσεται στη γενική κατηγορία «Διαταραχές Διασπαστικής Συμπεριφοράς» και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην προσοχή παρά στην κινητικότητα.

Η ΔΕΠ-Υ συγκαταλέγεται μεταξύ των νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Αναφέρεται σε ελλείμματα στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η ΔΕΠ-Υ ως διαταραχή συνδέεται με προβλήματα και δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Τρία είναι τα κυρίαρχα συμπτώματα που οδηγούν σε μια διάγνωση ΔΕΠ-Υ: η διάσπαση της προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητική συμπεριφορά.

Διάγνωση της ΔΕΠ-Υ

Η αναγνώριση και πιστοποίηση της ΔΕΠ-Υ πραγματοποιείται με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 (αναθεωρημένη έκδοση 2013). Μεταξύ των συμπτωμάτων περιλαμβάνεται η απροσεξία και/ ή υπερκινητική- παρορμητική συμπεριφορά, η οποία αναφέρεται σε:

- αδυναμία εστίασης προσοχής σε λεπτομέρειες
- δυσκολία διατήρησης προσοχής στο παιχνίδι
- αδυναμία ολοκλήρωσης εργασιών
- αδυναμία εμπλοκής σε νοητικές εργασίες
- διάσπαση από εξωτερικά ερεθίσματα
- απώλεια προγράμματος δραστηριοτήτων
- απώλεια αντικειμένων καθημερινής χρήσης
- δυσκολία οργάνωσης
- νευρικές κινήσεις
- αδυναμία ηρεμίας σε δεδομένη θέση
- δυσκολία συμμετοχής σε οργανωμένες δραστηριότητες
- αίσθημα «ακαθησίας»
- παρορμητικές απαντήσεις
- ακατάλληλες παρεμβάσεις και διακοπές στο λόγο των άλλων

Τα διάφορα αυτά συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 12, να παρουσιάζονται επαναλαμβανόμενα, σε βάθος χρόνου και σε περισσότερους των ενός χώρους, πχ στο σπίτι, στο σχολείο κλπ. Επιπλέον, θα πρέπει να εκδηλώνονται σε τέτοιο βαθμό που να επιφέρουν σημαντική αρνητική επίδραση τόσο στη

σχολική όσο και στη γενικότερη κοινωνική ζωή ενός παιδιού, ενώ παράλληλα να μην οφείλονται σε κάποιου άλλου είδους διαταραχή.

Η αναθεωρημένη έκδοση του DSM-5 αναγνωρίζει τρεις διακριτούς τύπους ΔΕΠ-Υ:

- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Συνδυασμένος Τύπος (πιο συχνή σε παιδιά σχολικής ηλικίας).
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο (πιο συχνή σε παιδιά σχολικής ηλικίας).
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, με προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό-Παρορμητικό Τύπο (πολύ συχνή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας).

Τα αίτια της ΔΕΠ-Υ

Οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν και τις οποίες αντιμετωπίζει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ έχουν κατά βάση γενετική αιτιοπαθογένεια. Η ΔΕΠ-Υ αποδίδεται κατά 80% σε βιολογικούς παράγοντες και κατά 20% θεωρείται πως μπορεί να επηρεαστεί η ανάπτυξη της από πρώιμους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όσον αφορά το βιολογικό τομέα έχει συνδεθεί με γονιδιακά ελλείμματα, δυσλειτουργίες των νευροδιαβιβαστών στις συνάψεις και ελλείμματα των επιτελικών λειτουργιών. Ο παράγοντας της κληρονομικότητας θεωρείται, επίσης, σημαντικός, ενώ η συχνότητα είναι μεγαλύτερη στα αγόρια (Κόρπα, 2019). Έρευνες για το κληρονομικό στοιχείο δείχνουν ότι το ποσοστό της διαταραχής είναι πιο ψηλό σε οικογένειες με συγγενείς που πάσχουν από τη διαταραχή απ' ότι είναι στο γενικό πληθυσμό (Pfiffner, & Barkley, 1998). Οι πρώιμοι περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν περιπλοκές που μπορεί να ανακύψουν κατά τον τοκετό ή την κύηση και να επηρεάσουν ένα βρέφος. Τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να λαμβάνονται υπόψιν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μέσα στους οποίους μεγαλώνει το παιδί, καθώς θεωρείται πως παιδιά που αναπτύσσονται σε αποστερημένα ψυχοκοινωνικά περιβάλλοντα είναι πιθανό να εκδηλώσουν αναπτυξιακές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένου της ΔΕΠ-Υ (Βαρβόγλη, 2007).

Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τα οποία εντοπίζονται μέσα στη σχολική μονάδα

Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ/Υ είναι η **Απροσεξία**, η **Παρορμητικότητα** και η **Υπερκινητικότητα** σε βαθμό δυασανάλογο με την ηλικία τους. Το αποτέλεσμα αυτών των συμπτωμάτων είναι η εμφάνιση περιορισμένης ικανότητας για συγκέντρωση της προσοχής, για αναστολή των παρορμήσεών τους και για έλεγχο και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες (Barkley, 1995β).

Η συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με τις διαταραχές συμπεριφοράς έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές κατά τα τελευταία χρόνια και έχει πραγματοποιηθεί ένα πλήθος μελετών σχετικές σε διεθνές επίπεδο και σε μικρότερο ποσοστό σε ελληνικό επίπεδο. Είναι πολύ πιθανόν να εμφανιστεί η ΔΕΠ-Υ σε συνδυασμό με την Εναντιωματική προκλητική Διαταραχή ή τη Διαταραχή Διαγωγής. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών της τάξεως του 35-60% παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και παραπέμπονται σε

ειδικούς ψυχικής υγείας. Παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας είναι πολύ πιθανόν να εμφανίσουν ΕΠΔ, ενώ μεγαλύτερα παιδιά ΔΔ.

Κατά τους Wenar & Kerig (2000) η ΔΕΠ-Υ είναι πολύ σύνηθες να παρουσιάζει συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, μεταξύ των οποίων η ΕΠΔ και η ΔΔ. Η ύπαρξη υψηλών ποσοστών συννοσηρότητας αυτών των διαταραχών δημιουργούν ισχυρό διάλογο και προβληματισμό για τα όρια που διακρίνουν τη μία από την άλλη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Παρόλα αυτά τα μισά παιδιά με ΔΕΠ-Υ πληρούν τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματοποιείται μια διάγνωση για ΕΠΔ ή ΔΔ.

Το παιδί με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο συμπεριφορών, όπως δυσκολία συγκέντρωσης, νευρικότητα, αδεξιότητα και συνεχή κινητικότητα. Πρόκειται για το παιδί που συχνά αποκαλείται από τον περίγυρο του ως «θορυβώδες». Εμφανίζει εκρήξεις θυμού και δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στους κανόνες. Επιπροσθέτως, παρουσιάζει ελλείψεις όσον αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις νόρμες μια ομάδας, να επικοινωνήσει και να αλληλοεπιδράσει αποτελεσματικά με τα παιδιά της ηλικίας τους (Nauebi, 2015). Το βασικότερο ζήτημα εντοπίζεται στην αδυναμία εκτελεστικών λειτουργιών (Barkley, 1997). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι πιθανότητες να παρουσιάσει ακόμη και παραβατική συμπεριφορά είναι υψηλές, συμμετέχοντας σε τσακωμούς και επιδεικνύοντας εριστική και επιθετική συμπεριφορά. Το άθροισμα αυτών των συμπεριφορών, όπως είναι αναμενόμενο προσελκύει την προσοχή των συνομήλικων του αλλά και των ενηλίκων με αρνητικό πρόσημο.

Τα ζητήματα που αντιμετωπίζει το παιδί με ΔΕΠ-Υ μεγεθύνονται στο πλαίσιο του σχολικού χώρου, διότι πρόκειται για ένα περιβάλλον στο οποίο καλείται να ανταποκριθεί ακριβώς σε όλα όσα τον δυσχεραίνουν στη καθημερινότητα του. Είναι ο χώρος όπου οφείλει να ακολουθεί ορισμένο πρόγραμμα και οργάνωση και να υπακούει σε κανόνες. Ακόμη, απαιτείται να εστιάζει την προσοχή του στην τάξη, στο δάσκαλο και στην κάθε φορά ζητούμενη δραστηριότητα.

Πέραν της διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας και των συνοδών προβλημάτων συμπεριφοράς, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν, συνήθως, σύνολο μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα κακές σχολικές επιδόσεις, παρά το γεγονός πως τα επίπεδα νοημοσύνης τους κυμαίνονται σε φυσιολογικά όρια (Ρούσσου, 1987). Ακόμη, είναι πιθανό να παρουσιάσουν διαταραχές ομιλίας και λόγου, ιδιαιτέρως σε περιπτώσεις κατά τις οποίες αγχώνονται ή σε περιστάσεις που απαιτείται η χρήση οργανωμένου λόγου, όπως στη σχολική τάξη (Baker & Cantwell,1991). Τέλος, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ύπνο τους, δηλαδή, κοιμούνται λιγότερες ώρες ή ξυπνούν κατά τη διάρκεια της νύχτας κλπ. (Ball et al, 1997).

Καθίσταται έκδηλο το γεγονός πως τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ έρχονται αντιμέτωπα με πληθώρα προκλήσεων. Οι δυσκολίες αυτές γίνονται εντονότερα έκδηλες κατά τη σχολική τους ηλικία, όπου οι απαιτήσεις και οι υποχρεώσεις τους αυξάνονται. Ταυτόχρονα, το περιβάλλον τους δυσκολεύεται να κατανοήσει την κατάσταση και να συμβάλει προς την βελτίωση της.

Προτεινόμενο πρόγραμμα παρέμβασης για τη ΔΕΠ-Υ και τα συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς

Η οικογένεια των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στρέφεται προς αναζήτηση βοήθειας σε ειδικούς, συμπεριλαμβανομένου ψυχολόγων, εργοθεραπευτών και λογοθεραπευτών ανάλογα με την περίπτωση κάθε παιδιού. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν το παιδί τους να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες τους αλλά και να μάθουν και οι ίδιοι αποδοτικότερους τρόπους να χειρίζονται καταστάσεις της καθημερινότητας, κατορθώνοντας να ελέγχουν το παιδί τους, τις συμπεριφορές και τις απρόβλεπτες αντιδράσεις του.

Σ' ορισμένες περιπτώσεις η απλή συμβουλευτική και καθοδήγηση των γονέων αρκεί για ν' αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού και της οικογένειάς του. Για τις περισσότερες περιπτώσεις όμως, λόγω της φύσης της ΔΕΠ/Υ, απαιτείται η ένταξη του παιδιού σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα. Η αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ δεν προϋποθέτει μόνο την ενημέρωση των ενηλίκων που ασχολούνται με το παιδί σχετικά με τα συμπτώματα της διαταραχής. Περιλαμβάνει, επίσης, την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεών τους απέναντι στο παιδί, την εκπαίδευση και άσκησή τους στην εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς, καθώς και την ψυχολογική τους στήριξη καθό'λη τη διάρκεια της προσπάθειας, δεδομένου ότι απαιτείται υπομονή ,επιμονή και σταθερότητα που πολλές φορές είναι δύσκολο να διατηρηθεί στην καθημερινή συναλλαγή με ένα «δύσκολο» παιδί ,όπως είναι το παιδί με ΔΕΠ/Υ.

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ μπορεί να έχουν πολλαπλά προβλήματα. Ορισμένες από τις δυσκολίες μπορεί να είναι πρωτογενείς, ενώ άλλες δευτερογενείς. Γι' αυτό για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών χρειάζονται διεξοδικές αξιολογήσεις και κατάρτιση θεραπευτικών προγραμμάτων. Αυτά αφορούν όλους τους τομείς: Οργανικό, Εκπαιδευτικό, Κοινωνικό, Συναισθηματικό (Ρούσσου,1987). Μια θεραπευτική παρέμβαση θα πρέπει να στοχεύει αφενός στον περιορισμό της εκδήλωσης των πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ και αφετέρου στην πρόληψη των δευτερογενών συμπτωμάτων (προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή σχολική επίδοση κλπ.), καθώς επίσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοελέγχου, οι οποίες θα διευκολύνουν το παιδί στη μακρόχρονη προσαρμογή του και στη λειτουργικότητά του στο περιβάλλον.

Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος η ικανοποιητική ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις και η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τα άλλα παιδιά αποτελούν τη βάση για μια επιτυχή σχολική πορεία, κατά την οποία ένα παιδί αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του, αυτονομείται σταδιακά και μαθαίνει να αγαπά τη γνώση και τη διαδικασία απόκτησής της. Προκειμένου ν' ανταποκριθεί το παιδί στις απαιτήσεις του σχολείου, πρέπει μεταξύ των άλλων να μάθει να συγκεντρώνεται, να διατηρεί την προσπάθειά του για ορισμένο χρονικό διάστημα και να περιορίζει τις παρορμητικές του αντιδράσεις σύμφωνα με τους κανόνες της σχολικής τάξης. Ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ όμως, σ' αυτές τις δεξιότητες παρουσιάζει ελλείμματα. Η διατήρηση της προσοχής και της προσπάθειας, η εφαρμογή κανόνων και η αναστολή των παρορμητικών αντιδράσεων αποτελούν πρωτογενή συμπτώματα αυτής της διαταραχής.(Κάκουρος & Μανιαδάκη,2000).

Βασική προϋπόθεση καρποφόρου εργασίας με τα παιδιά αυτά είναι η εξατομικευμένη κατά το δυνατόν αντιμετώπισή τους στην τάξη. Κατά τους Naglieri et al. (2003) τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ πρέπει να μάθουν να ξεκινούν, να σταματούν και να σκέφτονται με τρόπο ανάλογο με αυτόν των άλλων παιδιών στο σχολείο, ολοκληρώνοντας συγχρόνως και τη δραστηριότητά τους. Σύμφωνα με τον Greene (1995), ένα πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης στο σχολείο έχει τους εξής στόχους:

1. Μείωση της υπερκινητικής συμπεριφοράς.

2. Διατήρηση της προσοχής για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

3. Ικανοποιητική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου.

4. Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων.

5. Πρόθυμη εκτέλεση οδηγιών και εντολών.

6. Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Εντός της τάξης ο εκπαιδευτικός προτείνεται να ακολουθεί τις παρακάτω πρακτικές για τη βελτίωση των συμπτωμάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Πατσίδου, 2006):

- Δημιουργία θετικού κλίματος
- Ελκυστικό και ποικίλο υλικό
- Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογές για κάθε μαθητή
- Αποφυγή τιμωριών
- Στρατηγικές εκτόνωσης

Ο ρόλος του μαθήματος Φυσικής Αγωγής στη βελτίωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ

Η φυσική δραστηριότητα έχει συνδεθεί με θετικά με τη βελτίωση και την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ. Καταρχάς, η άσκηση σχετίζεται με μείωση της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας (Shipman, 1985). Επιπλέον, βελτιώνει γενικότερα γνωστικές, κινητικές και συναισθηματικές ικανότητες (Smith et al, 2013). Επίσης, δύναται να επηρεάσει την επιτελεστική λειτουργία, ασκώντας σημαντική επίδραση στον προγραμματισμό (Gapin & Etnier, 2010). Ένας ακόμη τομέας τον οποίον επηρεάζει θετικά η άθληση είναι αυτός της συμπεριφοράς. Παιδιά με ΔΕΠ-Υ που αθλούνται συστηματικά παρουσιάζουν μείωση των παρορμητικών και απρόβλεπτων συμπεριφορών, τείνοντας να επιλέγουν περισσότερο αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς (Tomporowski, 2003).

Όσον αφορά τη συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος αξίζει να αναπτυχθεί η σημασία των ασκήσεων ιδιοδεκτικότητας για τη βελτίωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ. Η ιδιοδεκτικότητα ως έννοια αναφέρεται στις πληροφορίες οι οποίες προέρχονται από «εσωτερικές» περιφερικές περιοχές του σώματος οι οποίες συμβάλλουν στην διατήρηση του ελέγχου της στάσης, της αρθρικής σταθερότητας (Proske, 2006).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος που θα στηρίζεται στις ασκήσεις ιδιοδεκτικότητας ενισχύει τον εγκέφαλο, ενεργοποιεί το σύστημα προσοχής και τις λεγόμενες εκτελεστικές λειτουργίες - αλληλουχία, λειτουργική μνήμη, προτεραιότητα, αναστολή και διατήρηση της προσοχής (Ratey & Hagerman, 2007). Μέσω των ασκήσεων ιδεοδεκτικότητας το παιδί ασκείται κατ΄επανάληψη σε αισθητηριακή ανατροφοδότηση της διαδικασίας κινητικής μάθησης. Αναπτύσσει κατά αυτόν τον τρόπο τις αδρές κινητικές δεξιότητες σχεδόν ασυναίσθητα. Οι δεξιότητες αυτές δεν αφορούν μόνο τις κινήσεις αλλά περιλαμβάνουν τις συμπεριφορές, τις ενέργειες και τις αντιδράσεις ενός ατόμου μέσα στην οικογένεια και μεταξύ των συνομηλίκων του στο σχολείο (Bozirkova, 2020).

Όταν ασχολούνται με σωματική άσκηση, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δημιουργούν μια σχέση με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Η άσκηση λειτουργεί ως μέσο και μονοπάτι προς τη γνώση και τη μάθηση. Ως μέρος της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, τα παιδιά ανταγωνίζονται σωματικές εργασίες που τους απαιτούν να επιλύσουν μια κατάσταση κατανοώντας το πλαίσιο (Borzikova, 2020). Ειδικότερα κατά την τελευταία δεκαετία σε διεθνές επίπεδο έχει αναπτυχθεί η έρευνα που υποστηρίζει τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής και, ιδιαιτέρως, της εξάσκησης της ιδιοδεκτικότητας προς τη βελτίωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Delavaria & Gharibzadeh, 2011; Inbavanan & Sathiyaseelan, 2017; Ou et al, 2020).

Συζήτηση

Το παιδί, και ακόμη περισσότερο ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ, καλείται να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον που προϋποθέτει χαρακτηριστικά και ποιότητες τα οποία συγκρούονται με όλες τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διαταραχή του. Είναι αναγκαίο το παιδί με ΔΕΠ-Υ «να αισθανθεί αγαπημένο, ακόμα και όταν η συμπεριφορά δεν είναι αγαπητή. Μισήστε την αμαρτία, αλλά αγαπήστε τον αμαρτωλό. Πείτε στο παιδί τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι, αλλά ποτέ μην το καταδικάσετε» (Attwood, 2001). Για τα παιδιά με ΔΕΠΥ δεν είναι όλα μαύρα. Μπορεί και γι' αυτά να ισχύει η αισιόδοξη άποψη που λέει ότι: «Η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει», λαμβάνοντας υπόψιν τη συμπεριφορά με την ευρύτερη έννοιά της.

Προκειμένου να βοηθηθεί ένα παιδί που αντιμετωπίζει τα ζητήματα της ΔΕΠ-Υ απαιτείται συνεργασία γονέων, ειδικών και εκπαιδευτικών, με δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος και δη ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Η κατανόηση των συναισθημάτων και των δυσκολιών που βιώνουν τα παιδιά αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στο πλαίσιο του σχολείο, όπως προτάθηκε και παραπάνω, πέραν της γενικότερης ενθάρρυνσης αλλά και της διαφοροποίησης στη διδασκαλία που οφείλουν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να βοηθήσουν το μαθητή τους, η συνδρομή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και της άθλησης εγείρει το ενδιαφέρον και συνιστά ένα ζήτημα που αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Publishing; 5 edition (May 27, 2013). Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5).

Attwood, J. (2001). Changing unruly and unmanageable into "understood" special children.

Ball, J. D., Tiernan, M., Janusz, J., & Furr, A. (1997). Sleep Patterns Among Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Reexamination of Parent Perceptions. Journal of Pediatric Psychology, 22(3), 389–398.

Barkley, R. A. (1995b). A closer look at DSM-IV criteria for ADHD: Some unresolved issues. The ADHD Report, 3, 1-5.

Borzikova, I. (2020). Specifics of Motor Skills and Motor Learning in Children with ADHD. Pedagogika Predescolna, 8, 105-116.

Cantwell DP, Baker L. Association Between Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Learning Disorders. Journal of Learning Disabilities. 1991;24(2):88-95.

Delavarian, M., & Gharibzadeh, S. (2011). The Role of Cerebellar Rehabilitation in Improvement of ADHD Imbalance. The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 23(4), E34–E34.

Garin, J, & Etnier, J. (2010). The Relationship Between Physical Activity and Executive Function Performance in Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. Human Kinetics Journal, 32(6), 753-763.

Greene, R. W. (1995). Students with ADHD in School Classrooms: Teacher Factors Related to Compatibility, Assessment, and Intervention. School Psychology Review, 24(1), 81 93.

Inbavanan, R. & Sathiyaseelan, A. (2017). Alternate Therapy: A boon for symptoms like ADHD in children? Research Journal of Social and Management, 7(5), 31-38.

Kakouros, E. Maniadaki, K. H epidrasi tis DEP-Y sti scholiki epidosi kai sti symperifora ton paidion (2000)

Korpa, T. (2019). Aitiopathogeneia- Paragontes kindynou gia DEP-Y. Eisigisi sto metekpaideftiko seminario tis Ellinikis Etaireias DEP-Y kai tou Ethnikou Kapodistriakou Panepistimiou Athinon, Athina.

Naglieri, J.A., Goldstein, S., Iseman, J.S., Schwebach, A. (2003). Performance of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Anxiety/Depression on the WISC-III and Cognitive Assessment System (CAS). Journal of Psychoeducational Assessment, 21(1), 32-42.

Nauebi Jean Charles, 2015. Το Υπερκινητικό παιδί. 1η Έκδοση επιμ. Αθήνα: Πατάκη.

Ou, YK., Wang, YL., Chang, HC. et al. (2020). Development of virtual reality rehabilitation games for children with attention-deficit hyperactivity disorder. J Ambient Intell Human Comput, 11, 5713–5720.

Papadatos, G. (2010). Psychikes diataraches kai mathisiakes dyskolies paidion kai efivon. Athina: Ekdoseis Gutenberg.

Patsidou, M. (2006). Ekpaideftikes paremvaseis se mathites me Diataraches Elleimmatikis Prosochis kai Yperkinitikotitas. O.E.A. t. 31, Athina.

Pfiffner, L.J. & Barkley, R.A. (1998). Treatment of ADHD in School Settings. In R.A.Barkley (Ed.). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. London: The Guilford Press.

Poursanidou, E., (2016). Provlimata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou. Erevna stin Ekpaidefsi, 5, 62-75.

Proske, U. (2006). Kinesthesia: The role of muscle receptors. Muscle and Nerve, 34(5), 545 558.

Ratey, John J., & Hagerman, E. (2007). Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain.

Roussou, A. (1997). I diatarachi tis Elleimmatikis Prosochis. Sto Tsiantis, I. & Manolopoulos, S. Synchrona Themata Paidopsychiatrikis. Tomos. 2. Meros 1o. Athina: Kastanioti.

Shipman, W. (1985) Emotional and behavioral effects of long-distance running children on children. M. Sachs, G. Buffone (Eds.), Running as Therapy, University of Nebraska Press, Lincoln (1985), pp. 125-137.

Smith, A. L., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J. D., Tomb, M., Vaughn, A. J., & Hook, H. (2013). Pilot physical activity intervention reduces severity of ADHD symptoms in young children. Journal of attention disorders, 17(1), 70-82.

Tomporowski, P. D. (2003). Cognitive and behavioural responses to acute exercise in youths: A review. Pediatric Exercise Science, 15, 348-359.

Varvogli L.(2005). Ti symvainei sto paidi; Nevroexeliktikes diataraches tis paidikis kai efivikis ilikias. Ekdoseis Kastanioti

Wenar, C., & Kerig, P. (2000). (4th ed.). Developmental psychopathology: From infancythrough adolescence. McGraw-Hill.

Συμμορίες ανηλίκων
Αιτίες εμφάνισης, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Νικολάτος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Οι συμμορίες ανηλίκων συνιστούν ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις, τα τελευταία χρόνια, κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου. Η κοινωνική απομόνωση, η φτώχεια, η σχολική αποτυχία και τα οικογενειακά προβλήματα απαρτίζουν τα βασικά σημεία των αιτιών για την εμφάνιση της νεανικής αυτής παραβατικότητας. Οι έφηβοι που συμμετέχουν σε τέτοιες συμμορίες δρουν κατά κύριο λόγο σε υποβαθμισμένες περιοχές, ασκούν βία, δημιουργούν βανδαλισμούς, ληστεύουν και τρομοκρατούν παιδιά της ίδιας ή μικρότερης ηλικίας. Για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου πρέπει να υλοποιηθεί μια ολιστική προσέγγιση από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Η οικογένεια, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η κοινότητα, η πολιτεία και άλλοι φορείς οφείλουν να εργαστούν από κοινού σε μια προσπάθεια ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών, των γονέων και γενικότερα των πολιτών, ώστε να επιτευχθεί η εξάλειψη της κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: συμμορίες ανηλίκων, αιτίες, πρόληψη, αντιμετώπιση.

Juvenile Gangs: Causes, Prevention and Dealing with the Phenomenon

Nikolatos Ioannis

Abstracts

Juvenile gangs are a social phenomenon that has taken on alarming proportions in recent years, mainly in the developed countries of the world. Social isolation, poverty, school failure and family problems are the main reasons for the appearance of this juvenile delinquency. Teenagers who participate in such gangs mainly operate in deprived areas, commit violence, vandalism, robbery and terrorizing children of the same age or younger. To prevent and deal with this phenomenon, a holistic approach must be implemented by all involved members in a climate of cooperation and mutual support. The family, the school, the teachers, the community, the state and other agencies must work together in an effort to inform, raise awareness and educate children, parents and citizens in general, in order to achieve the elimination of socialized aggression.

Key-Words: juvenile gangs, causes, prevention, treatment.

Εισαγωγή

«Χθες το βράδυ μου επιτέθηκε, κοντά στο σπίτι μου, μια συμμορία πέντε ανήλικων παιδιών, με απείλησαν με μαχαίρια, με χτύπησαν με σιδερογροθιά και με λήστεψαν. Μου πήραν το κινητό και λίγα χρήματα που είχα στην τσέπη μου» (Σπυρόπουλος,

2021). Το συγκεκριμένο περιστατικό δεν συνέβη ούτε στην Αμερική ούτε στην Αγγλία. Έλαβε χώρα στο κέντρο της Αθήνας. Δράστες δεν ήταν κάποιοι ενήλικοι κακοποιοί, αλλά πέντε ανήλικα παιδιά με παραβατική-εγκληματική συμπεριφορά.

Το άρθρο της συγκεκριμένης εφημερίδας μάς αποδεικνύει τις μεγάλες διαστάσεις που λαμβάνει και στη χώρα μας το θέμα των συμμοριών ανηλίκων. Πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο που πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναφερθώ στην επιθετική συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι συμμορίες ανηλίκων, να εξηγήσω τις αιτίες εμφάνισής τους και να διατυπώσω προτάσεις αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του κοινωνικού φαινομένου.

Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να οριοθετήσω τον όρο «συμμορία ανηλίκων» και να αποσαφηνίσω έννοιες που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά και την επιθετικότητα. Στη συνέχεια, παρουσιάζω τα αίτια εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών και αναλύω με διεξοδικό τρόπο τη λειτουργία και οργάνωση αυτών των συμμοριών. Επιπλέον, επισημαίνω την ψυχολογική κατάσταση τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων και αναφέρω τη σχετική νομοθεσία που διέπει τα ελληνικά δεδομένα. Έπειτα, παραθέτω ευρωπαϊκά προγράμματα πρόληψης και παρεμβάσεις σε επίπεδο οικογένειας, σχολείου, κοινότητας, πολιτείας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Τέλος, διατυπώνω συμπεράσματα και εμπεριστατωμένα τις προτάσεις μου για το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Ως συμμορίες ανηλίκων ονομάζουμε ομάδες ανήλικων παιδιών (αγοριών και κοριτσιών), κυρίως εφήβων, οι οποίες εμπλέκονται σε παραβατικές, επιθετικές, βίαιες, εγκληματικές συμπεριφορές και βανδαλισμούς. Συνήθως δρουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή, έχουν αρχηγό και λειτουργούν με βάση κάποιους άγραφους κανόνες που ορίζονται από τα μέλη τους (Σπουργίτη, 2015).

Με τον όρο παραβατική συμπεριφορά αναφερόμαστε στις ενέργειες ενός ατόμου που παρεκκλίνουν από τους κανόνες, τους νόμους μιας ευνομούμενης πολιτείας και δημιουργούν προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο (Στασινός, 2020).

Για να αποκαλέσουμε μια συμπεριφορά ως επιθετική ή βίαιη θα πρέπει να γίνεται σκόπιμα, επαναλαμβανόμενα και να προκαλεί πόνο στο θύμα. Μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα ως σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία, κ.λπ. Βανδαλισμός είναι η φθορά και η καταστροφή της ξένης περιουσίας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Οι συμμορίες ανηλίκων ως κοινωνικό φαινόμενο

Οι συμμορίες ανηλίκων συνιστούν ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις, τα τελευταία χρόνια, κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου. Τα αίτια εμφάνισής του είναι ποικίλλα. Ευθύνες για την κατάσταση αυτή θα μπορούσαν να αποδοθούν στην οικογένεια, στο σχολείο, στο σύγχρονο τρόπο ζωής και

στην κοινωνία μας ευρύτερα, εξαιτίας των μεγάλων κοινωνικών ανισοτήτων, της πολυπολιτισμικότητας, των διακρίσεων, κ.λπ.

Ερευνητές από όλο τον κόσμο συγκλίνουν στην άποψη πως η κοινωνική απομόνωση, η φτώχεια, η σχολική αποτυχία και τα οικογενειακά προβλήματα απαρτίζουν τα βασικά σημεία των αιτιών για την εμφάνιση της παιδικής – νεανικής παραβατικότητας (Στεργιούλης, 2020).

Στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι συμμορίες ανηλίκων δρουν κατά κύριο λόγο σε υποβαθμισμένες περιοχές, ασκούν βία, δημιουργούν βανδαλισμούς, ληστεύουν και τρομοκρατούν παιδιά της ίδιας ή μικρότερης ηλικίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας το 2020 εκατόν τριάντα δύο μαθητές ηλικίας 13-17 ετών συνελήφθησαν με την κατηγορία της συμμετοχής τους σε σχολικές συμμορίες ή συμμορίες της γειτονιάς (Στεφάνου, 2021).

Παρατηρώντας τη δομή των συμμοριών αυτών συμπεραίνουμε πως υπάρχει η ηγετική ομάδα και τα μέλη της. Η ηγετική ομάδα λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παγιώνεται και επιβάλλεται έναντι των υπολοίπων. Τα μέλη της συμμορίας σέβονται τις αποφάσεις των αρχηγών και εκτελούν πιστά τις εντολές τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί και η συμμετοχή κοριτσιών στις παραβατικές αυτές ομάδες. Συνήθως, εντάσσονται ως φίλες ή ως κοπέλες των αγοριών και σπάνια είναι ισότιμα μέλη. Ωστόσο, δέχονται πολύ συχνά βία (σωματική, σεξουαλική) και γίνονται το μήλο της έριδος μεταξύ συμμοριών, προκαλώντας συγκρούσεις και βίαια επεισόδια (Παπαδιά, 2021).

Τα παιδιά συμμετέχουν σε παραβατικές ομάδες, γιατί στα πλαίσια αυτής της συμμορίας αισθάνονται αποδοχή, συμπαράσταση, προστασία και καλύπτουν συναισθηματικές και βιοποριστικές ανάγκες που απουσιάζουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Καρδαρά, 2020).

Η ψυχολογική διάσταση του φαινομένου

Οι νέοι που εντάσσονται σε συμμορίες είναι ταλαιπωρημένα παιδιά που προσπαθούν μέσω αυτών των ομάδων να ελαχιστοποιήσουν το άγχος τους, να ξεχάσουν τα προβλήματά τους και να αισθανθούν χρήσιμοι και αποτελεσματικοί μέσα από τις αποστολές που οφείλουν να φέρουν εις πέρας. Πρόκειται για παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αισθήματα κατωτερότητας, αποτυχίες, ματαιοδοξία και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Οι δύσκολες συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν καθιστούν τα άτομα αυτά άβουλα και αδυσώπητα. Μαθαίνουν πως η ζωή είναι ένας διαρκής αγώνας και θεωρούν πως οι ισχυρότεροι επιβάλλουν τη θέλησή τους στους αδύναμους, χωρίς έλεος. Γι’ αυτό και προσπαθούν μέσω των σχολικών συμμοριών ή των συμμοριών της γειτονιάς να βρεθούν από την πλευρά των ισχυρών (Βλάχου & Ματζερίδου, 2019).

Ως μέλος μιας συμμορίας ένας έφηβος αισθάνεται δυνατός και με τη χρήση βίας αψηφά τους κανόνες, τρομοκρατεί, δέρνει, κλέβει, σπάει βιτρίνες καταστημάτων, κ.ά. προσπαθώντας να αποκτήσει γόητρο, δύναμη, εξουσία. Τα κάνει όλα με λάθος τρόπο, γιατί δεν

έχει κατανοήσει την πανανθρώπινη αξία της αλληλεγγύης που θα έπρεπε να του μεταλαμπαδεύσει η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα.

Τα θύματα των συμμοριών βιώνουν έντονο άγχος, ανασφάλεια, φόβο και ντροπή. Φοβούνται να μιλήσουν στους γονείς τους και αισθάνονται ενοχή για αυτό που τους συνέβη. Πρόκειται, κατά κύριο λόγο, για παιδιά εσωστρεφή, ευαίσθητα, ανασφαλή, παθητικά, που δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους ακόμη και όταν δέχονται προσβλητικά σχόλια (Κυπραίου, 2021).

Ως επί το πλείστον δεν αναφέρουν το περιστατικό και λένε στους γονείς τους διάφορες δικαιολογίες, όπως «Δεν πονάω, δεν είναι κάτι σοβαρό, χτύπησα χωρίς να το καταλάβω», «Πιάστηκε η μπλούζα μου στα κάγκελα και σκίστηκε», κ.λπ. Όλα αυτά συμβαίνουν, γιατί δεν θέλουν να στιγματιστούν ή να το μάθουν οι θύτες φοβούμενοι ότι θα βιώσουν ξανά τον ίδιο εφιάλτη (Καλτσούνη, 2001).

Νομοθεσία στην Ελλάδα

Το ποινικό δίκαιο της Ελλάδας για τους ανήλικους παραβάτες, όπως και των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βασίζεται σε ένα σύστημα κυρώσεων - ποινών που διαφέρει ανάλογα με την ηλικία και τις παράνομες ενέργειες που διέπραξαν.

Τα παιδιά ηλικίας έως 6 ετών χαρακτηρίζονται ως «ποινικώς αδιάφορα». Αυτό σημαίνει, πως αν κάποιο νήπιο διαπράξει κάτι παράνομο δεν θα τιμωρηθεί από την πολιτεία. Τα παιδιά από 7 έως 12 ετών έχουν το τεκμήριο της «ποινικής ανευθυνότητας». Δεν θα τους επιβληθεί το μέτρο του ποινικού σωφρονισμού αλλά θα εφαρμοστούν θεραπευτικά ή αναμορφωτικά μέτρα, ανάλογα με την απόφαση του δικαστηρίου ανηλίκων.

Τα παιδιά από 13 έως 17 ετών χαρακτηρίζονται ως έφηβοι και έχουν το τεκμήριο της «μαχητής ανευθυνότητας». Έαν το αδίκημα είναι πολύ σοβαρό και η προσωπικότητα του εφήβου προβληματίσει τους δικαστές μπορεί να επιβληθεί η ποινή του εγκλεισμού σε κάποιο σωφρονιστικό κατάστημα ανηλίκων. Έαν το αδίκημα αποτελεί πταίσμα, σύμφωνα με τον ποινικό κώδικα, θα του επιβληθούν μόνο θεραπευτικά ή αναμορφωτικά μέτρα (Φαρσεδάκης, 2005).

Τα αναμορφωτικά και θεραπευτικά μέτρα χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της επικινδυνότητας του δράστη. Σκοπός τους είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς και η αλλαγή νοοτροπίας του ανήλικου παραβάτη. Με τον όρο αναμορφωτικά μέτρα εννοούμε την επίπληξη, την ανάθεση της επιμέλειας του παιδιού, για κάποιο χρονικό διάστημα, σε υπηρεσίες επιμελητών ανηλίκων (κοινωνικούς λειτουργούς), την αποζημίωση του θύματος, την παροχή κοινωφελούς εργασίας, κ.ά. Τα θεραπευτικά μέτρα αφορούν την παραπομπή του ανηλίκου σε κάποιο θεραπευτικό κατάστημα (ίδρυμα). Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που ο δράστης χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση εξαιτίας κάποιας ψυχικής ασθένειας, αν είναι αλκοολικός, αν είναι χρήστης ναρκωτικών ή άλλων ουσιών, κ.λπ. (Πιτσελά, 2000).

Πρόληψη

Για την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας έχουν δημιουργηθεί σε πολλές χώρες ευρωπαϊκά προγράμματα που στοχεύουν στην εξάλειψη αυτού του κοινωνικού φαινομένου.

Στο Βέλγιο εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Parent management training». Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων των γονέων ώστε να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία, αλλά και με τη συμβολή των ειδικών, την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους (Michelson, Davenport, Dretzke, Barlow & Day, 2013).

Στην Αυστρία και στην Ουγγαρία το πρόγραμμα «Ego – Strength» μαθαίνει στους νέους τη σημασία της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της συζήτησης για την επίλυση των προβλημάτων. Τα παιδιά μέσα από διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων αποκτούν όρια, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και σεβασμό προς τους ανθρώπους.

Στη Γερμανία μέσω του προγράμματος «Γίνομαι Ανεξάρτητος και Αυτόνομος» οι έφηβοι γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και αναπτύσσουν ομαλές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Στόχος είναι τα παιδιά να αγαπήσουν τον εαυτό τους, να ενημερωθούν για τις επιπτώσεις που προκαλούν στην υγεία τους οι ψυχοτρόπες και ναρκωτικές ουσίες και να αντιληφθούν ότι η βία και η επιθετικότητα δεν αρμόζει στους πολιτισμένους ανθρώπους (Holztrattner, 2005).

Στη Γαλλία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Educational Watch» απευθύνεται σε μαθητές και νέους που δεν έχουν εργασία. Τους εξασφαλίζει την εκμάθηση κάποιας τέχνης και τη συνέχιση των σπουδών τους για την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Raynal, 2004).

Αντιμετώπιση

Για να αντιμετωπιστεί αυτό το κοινωνικό φαινόμενο που παίρνει ανεξέλεγκτες διαστάσεις, τα τελευταία χρόνια, σε διάφορες χώρες της Ευρώπης πρέπει να εφαρμοστεί μια ολιστική προσέγγιση από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη το μαθητή, την οικογένεια, το σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα.

Η οικογένεια, ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, οφείλει να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη ενός υγιούς χαρακτήρα ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά τις δυσκολίες που θα συναντήσει στη ζωή του. Οι γονείς καλό θα ήταν να εντάξουν στην καθημερινή ενασχόλησή τους με το παιδί τα παρακάτω:

α) Να αφήνουν το παιδί να ξεσπάσει το θυμό του και στη συνέχεια να συζητούν μαζί του για τους λόγους που το οδήγησαν σε αυτή την ανάρμοστη συμπεριφορά (Ζαχάρης, 1994).

β) Να επισκέπτονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα το σχολείο και να ενδιαφέρονται όχι μόνο για την πρόοδο αλλά και για τη συμπεριφορά που επιδεικνύει το παιδί τους.

γ) Να συμμετέχουν σε Σχολές Γονέων και να συμβουλεύονται ειδικούς, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο (Λαθύρης, 2005).

δ) Να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του παιδιού τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή άλλες εκδηλώσεις κοινωνικού χαρακτήρα (Κοντού, 2002).

Τα σχολεία εκτός από μόρφωση οφείλουν να εμφυσήσουν στα παιδιά και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να ζήσουν αρμονικά και χωρίς προβλήματα με τους συνανθρώπους τους. Στο πλαίσιο της επιθετικότητας πρέπει να υιοθετήσουν μια πολύπλευρη στρατηγική χωρίς να στιγματίζουν τους θύτες και τα θύματα. Συγκεκριμένα:

α) Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς, τους μαθητές και άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο δράσης για μια κοινωνία ασφαλή χωρίς βία, επιθετικότητα και ουσίες.

β) Να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, ώστε κανένας να μην αισθάνεται αποκλεισμένος και να βιώνει τη σχολική αποτυχία (Αρτινοπούλου, 2001).

γ) Να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γνωρίζουν οι ίδιοι πως θα διαχειριστούν άμεσα και αποτελεσματικά προβληματικές συμπεριφορές από τους μαθητές τους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000).

δ) Να υλοποιούν προγράμματα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και για την ειρηνική επίλυση των διαφορών που προκύπτουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες (Νικολάτος & Καλτσή, 2019).

Η κοινότητα και η πολιτεία ευρύτερα πρέπει να δώσει έμφαση στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνεργασία με κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης αλλά και επιστήμονες της ψυχικής υγείας. Συγκεκριμένα οφείλει να αναλάβει δράσεις, όπως:

α) Να ιδρυθούν Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης, Συμβουλευτικοί Σταθμοί και Κέντρα Νεότητας τα οποία θα ψυχαγωγούν, θα διασκεδάζουν τους νέους και θα τους προσφέρουν ψυχολογική ή κοινωνική υποστήριξη, όταν τη ζητήσουν.

β) Να αναμορφωθούν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ώστε να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές τους (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000).

γ) Να τροποποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων οι μέθοδοι διδασκαλίας και να προαχθεί η συνεργατική μάθηση, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά

κουλτούρα σεβασμού και αποδοχής όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους.

δ) Να χρησιμοποιηθούν ευρωπαϊκά προγράμματα για την πρόληψη της κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας και στη χώρα μας τόσο στο σχολείο όσο και σε άλλους φορείς του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την αγωγή παιδιών και εφήβων.

ε) Να δημιουργηθεί ένα κλιμάκιο σε κάθε δήμο ή περιφέρεια που στόχο θα έχει την καταγραφή περιστατικών παιδικής – νεανικής επιθετικότητας και την προσπάθεια θεραπείας του προβλήματος στα αρχικά του στάδια σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), με τη σχολική μονάδα και την οικογένεια αυτών των παιδιών (Νικολάτος & Καλτσή, 2018).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Επικίνδυνες διαστάσεις παίρνει τα τελευταία χρόνια η επιθετικότητα με θύτες ανήλικα άτομα. Συμμορίες ανήλικων - κυρίως εφήβων - βανδαλίζουν, βιαιοπραγούν, ληστεύουν, εκφοβίζουν, εγκληματούν εναντίον παιδιών της ίδιας ή μικρότερης ηλικίας.

Τα αίτια που δημιουργούν αυτές τις παραβατικές συμπεριφορές είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά. Έρευνες έδειξαν πως η φτώχεια, η κοινωνική απομόνωση, η σχολική αποτυχία, τα οικογενειακά προβλήματα, η κατανάλωση ναρκωτικών ή άλλων ψυχοτρόπων ουσιών και ο ρατσισμός σε συνδυασμό με την ξενοφοβία αποτελούν τους βασικότερους λόγους που ωθούν τα παιδιά στη δημιουργία συμμοριών και στην εμφάνιση επιθετικότητας.

Η νομοθεσία αντιμετωπίζει τα παιδιά και τους εφήβους που διαπράττουν κάτι παράνομο με διαφορετικό τρόπο σε σύγκριση με τους ενήλικες. Στην Ελλάδα, το ποινικό δίκαιο βασίζεται σε ένα σύστημα κυρώσεων - ποινών που διαφέρει ανάλογα με την ηλικία και τις παράνομες ενέργειες που διέπραξαν τα ανήλικα άτομα.

Για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του κοινωνικού φαινομένου πρέπει να υλοποιηθεί μια ολιστική προσέγγιση από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Η οικογένεια, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η κοινότητα, η πολιτεία και άλλοι φορείς οφείλουν να εργαστούν από κοινού σε μια προσπάθεια ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών, των γονέων και γενικότερα των πολιτών, ώστε να επιτευχθεί η εξάλειψη της νεανικής παραβατικότητας.

Προτείνω να δημιουργηθεί μια κοινή στρατηγική για την καταπολέμηση της νεανικής παραβατικότητας, εγκληματικότητας σε όλα τα κράτη – μέλη της ΕΕ. Συγκεκριμένα:

α) Να αποκτήσει η ΕΕ επίσημα στατιστικά δεδομένα από όλες τις χώρες αναφορικά με τις συμμορίες ανηλίκων.

β) Οι ποινικές κυρώσεις που επιβάλλονται από τα δικαστήρια ανηλίκων θα πρέπει να συνάδουν με τη διεθνή πρακτική και να μην καταπατούν τα δικαιώματα των παιδιών, όπως αυτά ορίζονται στη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών.

γ) Να δημιουργηθεί Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο και να υλοποιηθεί ένας επιχειρησιακός συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων υπουργείων και υπηρεσιών, ώστε να υπάρξει μια πολυεπίπεδη διαχείριση της κατάστασης.

δ) Να επιμορφωθούν και να ενημερωθούν κατάλληλα όλοι όσοι εκπαιδεύουν παιδιά και εφήβους (Vanhove & Raynal, 2004).

ε) Τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια να προχωρήσουν σε εξειδικευμένες μελέτες και να δημιουργήσουν μια Βίβλο με καλές πρακτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας.

στ) Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να δώσει κονδύλια σε όλες τις χώρες για τη στήριξη και προστασία των ανηλίκων, αλλά και για προγράμματα που θα αποσκοπούν στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης, του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικοεργασιακής ενσωμάτωσης των νέων (Sigmund, 2006).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Artinopoulou, V. (2001), Via sto scholeio (Erevnes kai politikes stin Evropi). Athina: Metaichmio.

Chinas, P. & Chrysafidis, Ch. (2000). Epithetikotita sto scholeio. Protaseis gia prolipsi kai antimetopisi. Athina: YPEPTh & Paidagogiko Institouto. Anaktithike Aprilios 17, 2022, apo: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf

Farsedakis, I. (2005). Paravatikotita kai koinonikos elegchos ton anilikon. Athina: Nomiki Vivliothiki.

Kaltsouni, N. Ch. (2001). Morfes Apoklinousas Symperiforas stin Efiveia. O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou. Athina: Gutenberg.

Kardara, A. (2020). Neanikes Symmories. Istotopos: postmodern. Anaktithike Aprilios 11, 2022, apo https://www.postmodern.gr/neanikes-symmories/

Kontou, M. (2002), O rolos tis oikogeneias stin prolipsi kai antimetopisi tis paidikis epithetikotitas. To scholeio kai to spiti, tom. 8.

Kypraiou, P. (2021). Symmories Anilikon. Istotopos: Panagiota Kypraiou, Psychotherapeftria, Syntonistria Scholon Goneon. Anaktithike Aprilios 12, 2022, apo http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/efhveia/63-symmories-anhlikwn

Lathyris, D. (2005), I epithetikotita. To scholeio kai to spiti, tom. 6-7.

Michelson, D., Davenport, C., Dretzke, J., Barlow, J., Day, C. (2013). Do Evidence-Based Interventions Work When Tested in the ‘‘Real World?’’ A Systematic Review and Meta-analysis of Parent Management Training for the Treatment of Child Disruptive Behavior. Anaktithike Aprilios 14, 2021, apo https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10567-013-0128-0.pdf

Nikolatos, I. & Kaltsi E. (2018). Protaseis Antimetopisis tis Scholikis Vias kai Epithetikotitas. Sto P. Georgogiannis (2019) (Epim.), 26o Diethnes Synedrio Anthropistikon kai Koinonikon Epistimon. Agogi Ygeias, Paidagogiki Iatriki, Koinoniki Paidagogiki, Diapolitismikotita kai Eidiki Agogi, 7-9 Dekemvriou 2018 (ss 279-292). Patra: IPODE.

Nikolatos, I. & Kaltsi E. (2019). O Rolos tou Diefthynti stin Prolipsi kai Antimetopisi tis Vias kai Epithetikotitas sto Dimotiko Scholeio. Sto S. Grosdos (2020) (Epim.), 2o Panellinio Synedrio. Epithetikotita kai Via sto Scholeio. Prolipsi – Antimetopisi, 5-7 Apriliou 2019 (ss 223-236). Thessaloniki: Perifereiaki Diefthynsi P.E. kai D.E. Kentrikis Makedonias.

Papadia, P. (2021). Paravatikotita Anilikon: Morfes, Aities, Antimetopisi. Ilektroniko Periodiko talk. Anaktithike Aprilios 12, 2022, apo https://www.talcmag.gr/hot/paravatikotita-anilikon/

Petropoulos, N., & Papastylianou, A. (2000). Prokliseis sti scholiki koinotita (Erevna kai paremvasi). Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto.

Petropoulos, N., Papastylianou, A. (2001). Morfes epithetikotitas, vias kai diamartyrias sto scholeio. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto.

Pitsela, A. (2000). I Poiniki Antimetopisi tis Egklimatikotitas ton Anilikon. Athina: Sakkoula.

Raynal, M. (2004). The Educational Watch. In Vanhove, A and Raynal. M. (2004). Secucities: Violence and Schools. European Forum of Urban Safety. Paris: Perolle.

Sigmund, A. M. (2006). Gnomodotisi tis Evropaikis Oikonomikis kai Koinonikis Epitropis me thema: «I prolipsi tis neanikis egklimatikotitas, oi tropoi antimetopisis tis kai o rolos tis dikaiosynis ton anilikon stin Evropaiki Enosi. Episimi Efimerida tis Evropaikis Enosis. Anaktithike Aprilios 17, 2022, apo https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:110:0075:0082:EL:PDF

Spourgiti, M. (2015). Efivoi se symmories. Istotopos: Psychologynow.gr. Arthra Psychologias. Anaktithike Aprilios 11, 2022, apo https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxologias/oikogeneia-kai-paidi/efiviki-ilikia/600-efibi-se-simmories-tis-marianthis-spurgiti.html

Spyropoulos, P. (2021). Symmories Anilikon stin Athina: Mathites me machairia kai siderogrothies. Istotopos Thetoc. Anaktithike Aprilios 17, 2022, apo https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/summories-anilikon-stin-athina-mathites-me-maxairia-kai-siderogrothies/

Stasinos, D. (2020). I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdiplosi tis sto Neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Stefanou, S. (2021, Fevrouarios 01). Symmories Anilikon: O chartis ton «emfylion» anamesa se geitonies kai scholeia – Agrioi kavgades, machairomata. Ilektroniki Efimerida iefimerida. Anaktithike Aprilios 11, 2022, apo https://www.iefimerida.gr/ellada/symmories-anilikon-hartis-emfylion-geitonies-sholeia

Stergioulis, E. (2020). Symmories Anilikon: Mia adiriti koinoniki pragmatikotita. Istotopos: Alpha Patras. Anaktithike Aprilios 11, 2022, apo https://alphapatras.gr/2020/09/symmories-anilikon-mia-adiriti-koinoniki-pragmatikotita/

Vanhove, A. & Raynal, M. (2004). Secucities: Violence and Schools. European Forum of Urban Safety. Paris: Perolle.

Vlachou, E., Matzeridou, M. (2019). Mi Fovasai! Milise mas! Sto S. Grosdos (2020) (Epim.), 2o Panellinio Synedrio. Epithetikotita kai Via sto Scholeio. Prolipsi – Antimetopisi, 5-7 Apriliou 2019 (ss 48-60). Thessaloniki: Perifereiaki Diefthynsi P.E. kai D.E. Kentrikis Makedonias.

Zacharis, D. (1994), Epithetikotita kai Agogi. Ioannina: Panepistimio Ioanninon.

Συμπερίληψη και Δυσλεξία. Μελέτη Περίπτωσης

Γιαννακουδάκη Μάχη, Φοιτήτρια - Τμ. Ψυχολογίας, Εκπ/κός ΠΕ79,01
Στεφανίδου Φανή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Στεφανίδης Στέφανος, Φοιτητής Δ.Π.Θ., Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών
Ακριτίδου Δήμητρα, Dr Κοινωνιολογίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Συμεωνίδης Αναστάσιος, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Μελέτες παρατηρούν πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν συχνό φαινόμενο που συχνά καλύπτεται από ένα γενικότερο πλαίσιο του 10% των μαθητών, οι οποίοι μπορεί να έχουν κάποιας μορφής μαθησιακή δυσκολία (Huijsmans,et al., 2022). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης συμπερίληψης μαθητή με δυσλεξία, ο οποίος φοιτούσε στην Β δημοτικού. Βάσει των Θεωριών Μάθησης, συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών, μεθόδων και σταδίων αφενός ο μαθητής ανέπτυξε τις δεξιότητες που δυνητικά μπορούσε να αναπτύξει και αφετέρου η τάξη τον αποδέχθηκε και συνεργάστηκε μαζί του αναπτύσσοντας αυτορρυθμιστικές δεξιότητες και ενσυναίσθηση. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ενός έτους κατά την διάρκεια του οποίου υπήρξε αρχική, μέση και τελική αξιολόγηση όλου ανθρώπινου δυναμικού που αποτελούσε την σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων και των γονέων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, Δυσλεξία, Εκπαιδευτικές πρακτικές, Συμπερίληψη.

Inclusion and Dyslexia. Case study

Giannakoudaki Machi, Stefanidou Fani, Stefanidis Stefanos, Akritidou Dimitra, Symeonidis Anastasios

Abstracts

Studies observe that Learning Difficulties are a frequent phenomenon that is often covered by a more general framework of 10% of students, who may have some form of learning difficulty (Huijsmans, et al., 2022). This paper presents a case study of the inclusion of a student with dyslexia, who studied in the second grade. Based on Learning Theories, specific teaching techniques, methods and stages on the one hand the student developed the skills he could potentially develop and on the other hand the class accepted him and cooperated with him developing self-regulatory skills and empathy. The duration of the program was one year during which there was an initial, average and final evaluation of all the human resources that made up the school community including the parents

Key-Words: Inclusion, Dyslexia, Educational practices, Inclusion.

Εισαγωγή

Έρευνες συνηγορούν εκτιμούν πως το 3% των μαθητών που φοιτούν σε τυπικές τάξεις δύναται να εμφανίσει ειδικές δυσκολίες μάθησης με το 7% εξ αυτών να εντάσσονται στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (Gersten & Dimino, 2006; Γάκη et al., 2016; Διπλαχείλη et al., 2020). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ενάγονται σε έναν γενικευμένο όρο ο οποίος συμπεριλαμβάνει την απόδοση ανομοιογενών δυσκολιών μέσα από μία μεγάλη γκάμα γνωστικών-συναισθηματικών συμπεριφορών οι οποίες περιλαμβάνουν την Δυσλεξία, την Δυσαναγνωσία, την Δυσαριθμία, την Δυσορθογραφία ή Δυσγραφία (Di Folco et al., 2022). Ο Δείκτης Νοημοσύνης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες ενάγεται στα οριοθετημένα γενικά πλαίσια (Di Folco et al., 2022; Francés et al., 2022; Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Έτσι, επειδή οι δυσκολίες αυτές δεν δύναται να αποδοθούν σε κάποιας μορφής αναπηρία τις περισσότερες φορές η διάγνωση καθυστερεί ή και δεν γίνεται ποτέ (Piragasam, et al.,2021; Tinnacher, 2022). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ταμπελοποιούνται ως ‘άτακτοι’ , ‘αδιάφοροι’ ή και ‘κακοί’ μαθητές καθώς το προφίλ του μαθητή μη διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες γνωστοποιεί την ανεπάρκεια ή το σοβαρό πρόβλημα του μαθητή να εκτελέσει τις σχολικές του υποχρεώσεις, όπως αυτές ορίζονται στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με το 75% εξ’ αυτών να έχουν και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Kersh et al.,2021; Simpson & Warner, 2021) . Σύμφωνα με τους Αγαλιώτη και Ομπάση (2016), οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν από τις δυσκολίες στην μάθηση καθώς οι δεύτερες μπορούν να αιτιολογηθούν από εξωτερικές αιτίες όπως την ελλιπή γονεϊκή ενίσχυση που οδηγεί τον μαθητή στην απροετοιμασία, την ελλιπή διδασκαλία η οποία μπορεί να συνδέεται και με απουσία κινήτρων ή και ελλιπής κατανόηση. Οι μαθητές με δυσλεξία επειδή είναι δύσκολο να αναγνωριστούν διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο για αγχώδεις διαταραχές και η συμπερίληψη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για εκπαιδευτική επίδοση τους και την μη πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Donato, et al., 2022; Kersh et al.,2021). Έρευνα για την υιοθέτηση τεχνικών συμπερίληψης διαδικτυακής ή άμεσης διδασκαλίας κατέληξε στο συμπέρασμα πως τόσο η τεχνολογία όσο και τα ειδικά αναπτυγμένα παιχνίδια αποτελούν βασικούς πυλώνες για την ομαλή πρόοδο των μαθητών με δυσλεξία βελτιώνοντας τις αναπτυξιακές τους δυνατότητες (Menbet, 2018; Tinnacher, 2022).

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Δυσλεξία

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία γίνεται μέσω της (Shrestha & Bhattarai, 2021; Tinnacher, 2022; Κουμπιάς & Κατσούγκρη 2017; Κουμέντος, 2021; Στασινός, 2016; Σούλης, 2014): α) *Ένταξης*: Μέσω πρακτικών συνύπαρξης γίνεται η κοινωνική ενσωμάτωση του δυσλεκτικού παιδιού. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης προσαρμόζεται έτσι ώστε να υπάρχει η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του δυσλεκτικού μαθητή. β) *Ενσωμάτωσης*: Η ενσωμάτωση του δυσλεκτικού μαθητή θα πρέπει να είναι χωροταξική, κοινωνική και διδακτική. γ) *Συνεκπαίδευσης*: Η συνεκπαίδευση γίνεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. δ) *Συμπερίληψης*: Αναδιαμόρφωση του σχολείου υπό το πρίσμα του ‘ένα σχολείο για

όλους' όπου υπάρχει διαρκείς υποστήριξη τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού που το πλαισιώνει. δ) *Στρατηγικών παρέμβασης*: Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές δύναται να ακολουθούν τις πρακτικές της (Reid, 2012; Simpson & Warner, 2021; Βαλιαντή, 2013; Νάνου, 2013; Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018): 1) Γνωσιακής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης με εστίαση στην παρατήρηση και στην ρύθμιση σκέψεων και αισθημάτων. 2) Της παρέμβασης Προηγηθέντος Περιβάλλοντος με παρεμβάσεις πρόληψης συμπεριφορών (θετικές/αρνητικές). 3) Διαφορικής Ενίσχυσης με μείωση προβληματικών συμπεριφορών και επιβράβευση των εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης από τους ίδιους τους μαθητές. 4) Κίνητρα. 5) Της Αξιολόγησης της Λειτουρικής Συμπεριφοράς ακολουθώντας το κυκλικό μοτίβο της παρακολούθησης-ανάλυσης- προγραμματισμός-τροποίηση συμπεριφοράς. 6)Της Νατουραλιστικής παρέμβασης με πρακτικές δεξιοτήτων εντός του φυσικού πλαισίου. 7)Των Αυτορρυθμιστικών Δεξιοτήτων με στρατηγικές απόκτησης ανεξαρτησίας και ικανοτήτων αξιολόγησης και ρύθμισης της συμπεριφοράς. 8) Με Χρονικές Καθυστερήσεις Απόδοσης μέσω της σταθερής – προοδευτικής ΖΕΑ (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης). 9) Με Τεστ Διαβαθμισμένης Δυσκολίας μέσω ετερογενών ομάδων και επιπλέον χρόνο απόδοσης. 10) Με Μίμηση προτύπου μέσω της μοντελοποίησης – παιχνίδια ρόλων-προτροπές με video. 11) Με Διαμόρφωση μέσω στρατηγικών που χρησιμοποιούν ρεαλιστικά σενάρια-κριτική σκέψη-απόδοση συμπεριφορών-προτάσεις (Εκπαιδευτικά λογισμικά, πρόγραμμα Αθηνά, Πολυμέσα). 12) Με Αναλύσεις έργων μέσω της διάσπασης πολυσύνθετων έργων σε μικρότερα μέρη-βήματα (μέθοδος Project). 13) Με Προτροπή για εκτέλεση ενεργειών (διακριτική – παρεμβατική). 14) Με Κλιμακούμενη Καθοδήγηση (Φυσικός, λεκτικός, χειρονομιακός, οπτικός, χωροταξικός τύπος). 15) Με Αλυσιδωτές συνδέσεις κατά τις οποίες γίνεται δόμηση δραστηριοτήτων μέσω προγραμματισμένων βημάτων [Πρόσθια (κίνητρο έναρξης)/ Ανάστροφη (τελικός στόχος)]. 16) Με Οπτικό στήριγμα (Εικονοποίηση, Σύμβολα, ταξινομήσεις). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2014) και τον Στασινό (2016) εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν: *Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία*: Project, Διαθεματική προσέγγιση, Διερευνητική μάθηση. Βιωματική προσέγγιση. *Τα Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*: Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας- Κοινότητας. Ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία. *Η Περιγραφική αξιολόγηση* : Δεξιότητες. *Η Συνεργατική σχολική κουλτούρα*: Μίμηση προτύπων, ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. *Η Ποιοτική εκπαίδευση*: Προσαρμογή της ύλης στον μαθητή. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. *Η Επιστημονική προσέγγιση*: Δια βίου μάθηση νέων τεχνικών διδασκαλίας. *Η Έγκαιρη και έγκυρη ποιοτική υποστήριξη.* Στόχοι των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν τα κίνητρα, η ενίσχυση συμμετοχής, οι ευκαιρίες επιβράβευσης, η συνεργασία, οι δεξιότητες αυτοελέγχου, η εκπαίδευση των μαθητών στο χειρισμό κρίσεων και συγκρούσεων, η συμπερίληψη αλληλεπίδραση μαθητών, η αποδοχή, η προσαρμογή της ύλης στον κάθε μαθητή, η ποιοτική μάθηση όπου ο μαθητής μαθαίνει πως να μαθαίνει και η ενεργοποίηση αυτενέργειας των δυνατών σημείων του κάθε μαθητή (Reid, 2012; Βαλιαντή, 2013; Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018).

Πρόγραμμα παρέμβασης- Μελέτη Περίπτωσης

Πριν την έναρξη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπ' όψει του τα κλασματικά δεδομένα της τάξης που πρόκειται να το εφαρμόσει. Αριθμητής εκλαμβάνεται το σύνολο των μαθητών όπου κάθε μαθητής έχει διαφορετική προσωπικότητα , ιδιοσυγκρασία, γνωστικό-συναισθηματικό επίπεδο. Ζει σε συγκεκριμένο οικογενειακό περιβάλλον. Έχει διαφορετικές εσωτερικές και εξωτερικές ανάγκες. Κάθε τι που χαρακτηρίζει έναν άνθρωπο ως μοναδικό. Ως παρονομαστής εκλαμβάνονται τα δεδομένα πως (Γιαννακουδάκη & Ακριτίδου, 2015; Κασσιανός, 2015; Μιχαηλίδης, 2009) : Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να μεταβάλει και να τροποποιεί την αυτοεικόνα του. Αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο όπου νόηση, συναισθήματα, βιώματα καθώς και οι φυσικές διεργασίες του οργανισμού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και τον υπόλοιπο κόσμο. Τα προβλήματα του ατόμου μπορούν να έχουν σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον και ιδιαίτερα με του «σημαντικούς άλλους» , όπου «οι σημαντικοί άλλοι» θεωρούνται οι γονείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και όσοι είναι δυνατόν να ασκήσουν άμεση επίδραση στο άτομο (Γιαννακουδάκη & Ακριτίδου, 2015; Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2014; Στασινός, 2016). Το πρόγραμμα βασίζεται : Ορθή αντίληψη, τις μικρές ενθαρρύνσεις, την ενόραση, αναδιατύπωση , επανάληψη ή παράφραση, αντανάκλαση συναισθημάτων, πρόκληση ή αντιμετώπιση προβλημάτων μέσω της αρχικής-μέσης και τελικής αξιολόγησης καθημερινά, στη χρήση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, γενίκευση, καθοδήγηση, πληροφόρηση, ερμηνεία, προσεκτική παρακολούθηση και ενεργητική ακρόαση, αμεσότητα, χρήση ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου (Simpson, & Warner, 2021; Γιαννακουδάκη & Ακριτίδου, 2015; Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2014). Οι τεχνικές μάθησης που ακολουθήθηκαν μεμονωμένα ή συνδυαστικά ήταν (Firth, et al., 2013; Simpson, & Warner, 2021; Γιαννακουδάκη, 2014; Γιαννακουδάκη & Ακριτίδου, 2015): 1) Πολυαισθητηριακά ερεθίσματα – Διαθεματικές προσεγγίσεις, 2) Learning by doing, 3) Αναλύσεις έργων, 4) Οπτικό στήριγμα - Οπτικοποίηση μερών μαθήματος, 5) Αλυσιδωτές συνδέσεις -Σχεσιακή Μάθηση, 6) Πληροφορίες με διαφορετική γραμματοσειρά, 7) Αντιληπτική μάθηση (αναγνώριση εικόνων και ήχου), 8) Ενεργοποίηση αυτενέργειας των δυνατών σημείων του κάθε μαθητή, 9) Ομαδοσυνεργατική, 10) Χρήση ΤΠΕ, 11) Λειτουργικά ερεθίσματα- ανταμοιβής, 12) Νοητικούς χάρτες και περιλήψεις βασικών σημείων – Σπειροειδής διάταξη, 13) Εικονοποίησης ιστορίας με χρονική σειριοθέτηση γεγονότων, 14) Διερευνητική μάθηση, 15) Παιχνιδοποίηση (κομικς επιτραπέζια, παιχνίδια ρόλων), 16) Ανεστραμένη τάξη, 17) Ποιοτική μάθηση, 18) Προσαρμογή της ύλης στον μαθητή - Κίνητρα –Κλίσεις – Ενδιαφέροντα, 19) Ενίσχυση συμμετοχής, 20) Ευκαιρίες επιβράβευσης, 21) Διακριτική στήριξη.

Το πρόγραμμα συμπερίληψης του δυσλεκτικού μαθητή ακολούθησε συγκεκριμένα βήματα: Προετοιμασία τάξης: Από το Γενικό στο Ειδικό (Το αλληγορικό παραμύθι). Συμβόλαιο συναντίληψης. Επιστημονικότητα: Ασφάλεια-φροντίδα-κοινή προσπάθεια-τήρηση- όρια-συνυπευθυνότητα. Ενισχυτικό ισορροπημένο κλίμα- εμπιστοσύνη-αναγνώριση ρόλων και αξιών. Κατανόηση για την αναγκαιότητα ορισμένων ταξικών

σχέσεων και όχι μόνο την ορθότητά τους (Kohnstamm, 2021; Sak, et al., 2022; Γιαννακουδάκη, 2014; Κουμέντος,2021 ;Μπάστα, 2016). Στάδιο 0: Συνεργασία των γονέων στις σχολικές πολιτικές. Αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας. Οικογενειακή δέσμευση και εμπιστοσύνη στην αυθεντία. Γονεϊκή αξιολόγηση. (Collier, et al., 2015; Minke & Anderson, 2005). Οι θετικές σχέσεις οικογένειας-σχολείου-κοινότητας συνδέονται με την επιτυχία των μαθητών. Πρόγραμμα Families as Faculty (FAF) (Collier, et al., 2015; Minke & Anderson, 2005; Florian, 2019). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Γκρέκο του Καζατζάκη «*εάν ένα παιδί το αποκαλείς καθημερινά «κακό» θα κάνει ότι μπορεί για να γίνει»***.** Στάδιο 1: Αμοιβαίο Συμβόλαιο κανόνων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί οργανώνουν και καταγράφουν τις 'ανάγκες' της τάξης προκειμένου αυτή να λειτουργεί αρμονικά. Η έννοια 'τάξη' σχετίζεται τόσο με τα μέλη που συνεργάζονται εντός αυτής όσο και με τα μέλη εκτός αλλά και με την γενικότερη έννοια του σχολικού συγκροτήματος όπως για παράδειγμα τις ώρες των διαλλειμάτων. Έπειτα από συζήτηση στην ολομέλεια καταγράφονται σε χαρτόνι οι κανόνες της τάξης. Ένα είδος συμπεριφοράς για να χαρακτηριστεί προβληματική-ανεπιθύμητη θα πρέπει να σχετίζεται με την εξίσωση της ενόχλησης του ίδιου του μαθητή ή των προσώπων που σχετίζεται προκαλώντας οποιασδήποτε μορφής δυσάρεστα συναισθήματα είτε στον μαθητή είτε στους γύρω του. Άμεσες αντιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών σε οποιουδήποτε είδους μη αποδεκτών συμπεριφορών (Cooper, 2003; Ακριτίδου, Γιαννακουδάκη, Συμεωνίδης, 2015; Γιαννακουδάκη, 2014). Στάδιο 2: Ο φανταστικός φίλος. Έπειτα από συζήτηση στη ολομέλεια 'επιλέγεται' και κατασκευάζεται με ομαδοσυνεργατική η μασκότ της τάξης, η οποία αναλαμβάνει το ρόλο του επόπτη για τις θετικές επιβραβεύσεις ή τις επιπτώσεις μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς. (Ακριτίδου, Γιαννακουδάκη, Συμεωνίδης, 2015; Γιαννακουδάκη, 2014). Στάδιο 3: Πρωινή ρουτίνα: Η Διάθεση-Κάρτες διάθεσης. Σε καθημερινή βάση και πριν την έναρξη του ωρολόγιου προγράμματος μαθημάτων δίνεται στους μαθητές ένα χρονικό όριο του ενός δεκαλέπτου προκειμένου να τοποθετήσουν την διάθεση με την οποία έχουν έρθει πάνω στο θρανίο τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν συμπεριφορές και αποκτούν ενσυναίσθηση. Δίνουμε έναυσμα στους μαθητές να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και να συζητούν τα καθημερινά προβλήματά τους στο διάλλειμα (Dewan, 2022; Γιαννακουδάκη, 2014). Στάδιο 4: Ο ιδανικός μου εαυτός και δημιουργία προσωπικών στόχων με την μορφή ήρωα. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν σε χαρτί πως θα ήθελαν να είναι.(Ακριτίδου et al., 2015; Γιαννακουδάκη et al., 2019). Στάδιο 4: Αποδοχή διαφορετικότητας-Ενίσχυση θετικών στοιχείων του κάθε μαθητή από τους συμμαθητές του. Συνεργασία με γονείς. Προγράμματα και παρουσιάσεις για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Παιχνίδια ρόλων όπως για παράδειγμα γίνομαι ο συμμαθητής μου για μία ώρα (Dewan, 2022; Γιαννακουδάκη et al., 2019). Στάδιο 5: Ανάπτυξη συνεργατικότητας και επικοινωνίας. Επικοινωνώ με όλους του τρόπους. Φανερή και ανώνυμη χρήση μηνυμάτων. Τα μηνύματα έχουν την δυνατότητα να απευθύνονται και προς οποιονδήποτε δάσκαλο/δασκάλα μπαίνει στην τάξη. Τα ανώνυμα ρίχνονται σε χάρτινο κουτί που ανοίγεται την τελευταία ώρα (Dewan, 2022; Ακριτίδου et al., 2015). Στάδιο 6: Επιβράβευση σε όλους του τομείς. Εβδομαδιαία και μηνιαία επιβράβευση στόχων – προσπάθειας για όλα τα μαθήματα και όλους τους τομείς (Ακριτίδου et al., 2015; Γιαννακουδάκη et al., 2019). Στάδιο 7: Οπτικοποίηση. Συναισθημάτων, Συμπεριφορών,

Μαθημάτων. Ανεστραμένη τάξη. Εικονοποίησης ιστορίας με χρονική σειριοθέτηση γεγονότων. Ομαδοσυνεργατική εβδομαδιαίας εφημερίδας με βασικά γεγονότα των μαθημάτων. Συμπεριφορικά παιχνίδια. Αυτοσχέδια επιτραπέζια με την ύλη του μαθήματος (Simpson & Warner, 2021; Γιαννακουδάκη 2014). Στάδιο 8: Ομαδοσυνεργατική ανομοιογενών ομάδων. Ημερολόγιο προτάσεων. Αλληλοβοήθεια. Ρόλοι: Δάσκαλος-Βοηθός. Εβδομαδιαίες αλλαγές (Dewan, 2022; Ακριτίδου et al., 2015). Στάδιο 9: Σενάρια μαθημάτων όλων των διδακτικών αντικειμένων. Ενημερώνω και βοηθώ στα διαλλείματα. Κατασκευές σε σεντόνια, χαρτόνια στους διαδρόμους έξω από την τάξη μας (Ακριτίδου et al., 2015; Γιαννακουδάκη 2014). Στάδιο 10: Διαθεματική – Βιωματική- Διερευνητική μάθηση. Εργαστήρια δεξιοτήτων. ΙΕΠ. (Περούλη, 2021; Τρανού, 2017). Στάδιο 10: Επικοινωνία με γονείς. Αξιολόγηση (Αρχική/Μέση/Τελική) - Προτάσεις. Ημερολόγιο τάξης. Γενικευμένο μικτό μοντέλο αξιολόγησης (Elosua & De Boeck, 2020; Kersh, et al., 2021; Ακριτίδου, Γιαννακουδάκη, Συμεωνίδης, 2015) με : 1) Διαγωνίσματα διαβαθμισμένης δυσκολίας. 2) Αξιολόγηση ομάδων. 3) Περιγραφική αξιολόγηση - ετεροαναφορές από γονείς & δάσκαλο. 4) Αυτοδιόρθωση. 5) Προφορική εξέταση. 6) Εικονοποιημένη εξέταση. 7) Πολλαπλής επιλογής. 8) Ατομική – Ομαδική – Επίπεδο τάξης επιβράβευση.

Εκπαιδευτικά αυτοτελή – βοηθητικά προγράμματα

Αυτοτελή ή βοηθητικά προγράμματα που βοηθούν όχι μόνο τους μαθητές με δυσλεξία αλλά και γενικότερα όλους τους μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν (MacLeod-Vidal & Smith, 2020 ; Overy, 2003 Γιαννακουδάκη 2014; Τρανού, 2017): 1) Τα ομαδικά μαθήματα μουσικής, βασισμένα σε τραγούδια και ρυθμικά παιχνίδια ως εργαλεία πολυαισθητηριακών τρόπων μάθησης και υποστήριξης που ενθαρρύνουν την εξελικτική πορεία ανάπτυξης ακουστικών-κινητικών ικανοτήτων συγχρονισμού και γλωσσικών δεξιοτήτων έκφρασης. 2) Πρόγραμμα επανορθωτικής ανάγνωσης Orton Gillingham (α) Εκπαίδευση με γράμματα, (β) Εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης και (γ) Συνδυαστική εκπαίδευση στη φωνολογική επίγνωση και στη γνώση των γραμμάτων (Sayeski, et al., 2019). 3) LexiPal, Προσέγγιση παιχνιδιών ως κίνητρα (Saputra & Risqi, 2015). 4) Concept Cartoons. Εφαρμογή εννοιολογικών κινουμένων σχεδίων όπου το παιδί επιλέγει την άποψη που έρχεται σε συμφωνία με την δική του άποψη μέσω της οποίας θα αυτοαξιολογηθεί στην μαθημένη μαθησιακή γνώση. 5) Λογισμικά Εννοιολογικής Χαρτογράφησης. 6) Εκπαιδευτικές ιστορίες κόμικς από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία έχουν την δυνατότητα να εισάγουν εικόνες και διαλόγους.

Συζήτηση

Ο δυσλεκτικός μαθητής β’ τάξης δημοτικού σχολείου που εφαρμόστηκε το παραπάνω πρόγραμμα συμπερίληψης σε διάρκεια ενός έτους κατάφερε να ανταπεξέρχεται γνωστικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, να χρησιμοποιεί δεξιότητες αυτοελέγχου συμπεριφοράς και ενσυναίσθησης, ενίσχυσε την τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του δίνοντάς του την ώθηση να προσπαθήσει περισσότερο και ενθαρρύνοντάς τον να αναπτύξει δεξιότητες αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και υπευθυνότητας ενώ

ταυτόχρονα (Simpson & Warner, 2021; Ακριτίδου et al., 2015; Γιαννακουδάκη 2014). Παράλληλα οι υπόλοιποι μαθητές βοηθήθηκαν στην αποδοχή αναπτύσσοντας δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο λειτούργησε η ένταξη και απορρόφηση του μαθητή σε κανονιστικό πλαίσιο τάξης (Simpson & Warner, 2021). Ανεξάρτητα από τις ικανότητες του κάθε μαθητή το δικαίωμα στην ποιοτική και προσανατολισμένη στις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δυσκολίες του κάθε μαθητή αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης και του σχολικού πλαισίου το οποίο δεν οξύνει την περιθωριοποίηση ή την σχολική διαρροή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agaliotis, I., & Ompasis, N. (2016). Axiologisi koinoniko – synaisthimatikon parametron mathisis kai prosarmogis paidion me ipies ekpaideftikes anagkes me tin techniki Q – sort. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 2015(2), 1041.

Akritidou D., Giannakoudaki M., (2015). To mathima tis istorias se diathematiki prosengisi me ti mousiki kai tin pliroforiki. I periptosi tou mythou tis Persefonis. *4ο Panellinio Epistimoniko Synedrio APTh kai ETPE*, 31-37

Akritidou D., Giannakoudaki M., Symeonidis A., (2015). Diathematiki prosengisi gia tin Scholiki Via – Senario mathimatos. 1*ο Panellinio Synedrio gia tin Proothi-si tis Ekpaideftikis Kainotomias,* 427-434

Basta, Z. (2016). Diacheirisi kai tropopoiisi symperiforon sti scholiki taxi. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 2015(2), 906-913.

Collier, M., Keefe, E. B., & Hirrel, L. A. (2015). Preparing Special Education Teachers to Collaborate with Families. School Community *Journal, 25(1), 117-136*.

Cooper, M. (2003). " II" and" I-ME": Transposing Buber's interpersonal attitudes to the intrapersonal plane. *Journal of Constructivist Psychology, 16(2), 131-153*.

Dewan, M.(2022). *Becoming an International School Educator.* Routledge.

Di Folco, C., Guez, A., Peyre, H., & Ramus, F. (2022). Epidemiology of reading disability: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria. *Scientific Studies of Reading*, *26*(4), 337-355.

Diplacheili, A., Louki, M., Anagnostopoulos, D., & Papaleonida, P. (2020). Gnorizo tous symmathites mou. *Open Schools Journal For Open Science,* 3(6).

Donato, A., Muscolo, M., Arias Romero, M., Caprì, T., Calarese, T., & Olmedo Moreno, E. M. (2022). Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study. *Dyslexia, 28(1), 110-127.*

Evropaikos Foreas gia tin Eidiki Agogi kai tin Entaxiaki Ekpaidefsi (2014). *Pente vasika minymata gia tin entaxiaki ekpaidefsi. Apo ti theoria stin praxi.* Epim. V.Soriano. Evropaikos Foreas gia tin Eidiki Agogi kai tin Entaxiaki Ekpaidefsi

Elosua, P., & De Boeck, P. (2020). Educational assessment issues in linguistically diverse contexts: a case study using a generalised linear mixed model. *Language, Culture and Curriculum, 33(3), 305-318.*

Esler, A. N., Godber, Y., & Christenson, S. L. (2002). Best Practices in Supporting Home-School Collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 389–411). National Association of School Psychologists.

Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia, 19(2), 113-130.*

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 1–14.*

Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., ... & Soler, C. (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *16*(1), 1-15.

Gakis, K., Kampylafka, Ch., & Polychroni, F. (2016). Ypostirixi mathiton me mathisiakes dyskolies: Stratigikes mathisis kai meletis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2014(2),* 413.

Gersten, R., & Dimino, J. (2006). RTI (Response to Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly, 41(1), 99-108.*

Giannakoudaki M., (2014). Otan oi gnoseis synantoun ti mousiki. 1*7o Diethnes Synedrio. Ekpaidefsi kai Eterotita.,* 200-208

Giannakoudaki M., Akritidou D. (2015). I Symvoli tis mousikis os odigou efar-mogis stratigikon didaskalias kai epikoinonias sto mathima tis glossas. 1*o Panellinio Synedrio gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias.,* 896-903

Giannakoudaki M., Akritidou D., Stefanidou F. (2019). I anaptyxi tis aftorryth-misis ton paidion. *6o Panellinio Synedrio Neos Paidagogos, 1709-1721*.

Huijsmans, M. D., Kleemans, T., & Kroesbergen, E. H. (2022). The cognitive profiles

for different samples of mathematical learning difficulties and their similarity to typical development: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *214*, 105288.

Kaimara, P., Deligiannis, I., Oikonomou, A. & Angelakos, K. (2018a). *Diadrastika polymesa kai psifiaka paichnidia sto plevro tis synekpaidefsis. Sto Paidi kai Pliroforia: Anazitiseis kai Prosengiseis Istorias, Dikaiou-Deontologias, Politismou,* sel. 310-322, Epistimoniki epimeleia: Maria Kanellopoulou-Boti. Ekdoseis Oselotos.

Kassianos, P. (2015). Eniaio Scholeio. Mia protasi gia ti synekpaidefsi. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, (616-621)

Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkänen, P., & Zarifis, G. K. (2021). *Young adults and active citizenship: Towards social inclusion through adult education* (p. 182). Springer Nature.

Kohnstamm, D. (2021). *Jean Piaget, Children and the Class-Inclusion Problem.* Routledge.

Koumentos, I. (2021). Diacheirisi scholikis taxis: Ena kathimerino provli-ma. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 1(1), 177-187.

Koumpias & Katsougkri (2017). Apo tin Entaxi stin Synekpaidefsi. Programma ylopoiisis Synekpaidefsis Eidikou me Typiko Scholeio. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 1, 481-492.

MacLeod-Vidal, H., & Smith, K. (2020). *Teach Reading with Orton-Gillingham: 72 Classroom-Ready Lessons to Help Struggling Readers and Students with Dyslexia Learn to Love Reading.* Ulysses Press.

Menbet, A. A. (2018). The use of effective strategies to improve Saudi EFL dyslexic learners' writing skills. *Theory and Practice in Language Studies, 8(12), 1611-1621.*

Metta, G., & Skordialos, E. (2020). Mathisiakes Dyskolies, eidi kai Ekpaideftiki Paremvasi. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 8, 707.

Michailidis, K.Th. (2009). *Synekpaidefsi kai Anapiria: Theoritiki kai Empeiriki Koinonikopsychologiki Prosengisi*, Athina: Papasotiriou

Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family—School collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7(3), 181-185*.

Nanou A., (2013). I diaforopoiisi tis didaskalias stin ypiresia tis symperili-ptikis

ekpaidefsis. Sto: Nanou, A., Patsidouiliadou, M., Gkaranis, A., *Apo tin Eidiki Agogi sti Symperiliptiki Ekpaidefsi: Apo to scholeio se mia koinonia gia olous*, (sel. 55- 70), Thessaloniki: Grafima

Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York academy of sciences, 999(1), 497-505*.

Piragasam, G. A., Omar, J., Yassin, S. M., & Mustafa, M. C. (2021). Early Identification of Children with Specific Learning Difficulties (SLD): Practical Assessment for Needs in the Early Childhood Education Programme. *Review of International Geographical Education Online*, *11*(5), 484-491.

Reid, G. (2012). *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning.* Routledge.

Sak, İ. T. Ş., Ramazan, S. A. K., & Kardeş, S.(2022). Exploring the Relationship between Preservice Preschool Teachers' Views about the Teacher Effectiveness Training Model and Their Communication Skills. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 365-380.*

Saputra, M. R. U., & Risqi, M. (2015). Lexipal: Design, implementation and evaluation of gamification on learning application for dyslexia. *International Journal of Computer Applications, 131(7), 37-43.*

Sayeski, K. L., Earle, G. A., Davis, R., & Calamari, J. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *TEACHING Exceptional Children, 51(3), 240-249.*

Savvakis, M. & Moschidou, E. (2018). Eidiki Paidagogiki: A*po tin ekpaideftiki entaxi stin koinoniki synekpaidefsi. Paidagogikos Logos,* 1, 31-47.

Shrestha, P., & Bhattarai, P. C. (2021). Application of Case Study Methodology in the Exploration of Inclusion in Education. *American Journal of Qualitative Research*, *6*(1), 73-84.

Simpson, C. G., & Warner, L. (2021). *Successful Inclusion Straregies for Early Childhood Teachers*. Routledge.

Soulis S.G., (2008). E*na Scholeio gia Olous: Apo tin erevna stin praxi Paidagogiki tis Entaxis,* Tomos V΄. Athina: Gutenberg

Stasinos, P. D. (2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020 plus – gia mia symperiliptiki oliki ekpaidefsi sto neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites.* Athina: ekdoseis Papazisi.

Tinnacher, M. (2022). Pavel Zgaga (ed.), Inclusion in Education: Reconsidering Limits,

Identifying Possibilities, Peter Lang: 2019; 271 pp.: ISBN 978-3-631-77859-3. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *12*(1), 247-249.

Tranou, A. (2017). Ekpaideftika logismika kai ergaleia Neon Technologion stin ypostirixi didaskalias mathiton me DEPY. P*anellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 2016(2), 1275-1288.

Yilmaz, M. (2020). Impact of Instruction with Concept Cartoons on Students' Academic Achievement in Science Lessons. *Educational Research and Reviews, 15(3), 95-103.*

Valianti, S. (2013). Apotelesmatiki didaskalia se taxeis miktis ikanotitas meso tis diaforopoiisis tis didaskalias: apo ti theoria stin praxi. Sto D*iaforopoiimeni didaskalia: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes*. Athina: Pedio

Vasileiou, E., & Charitaki, G. (2016). Dierevnisi ton apopseon ton ekpaideftikon tis Genikis Taxis gia tin entaxi mathiton me Eidikes Mathisiakes Anagkes. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2015(1)*

Δίγλωσσα παιδιά στο νηπιαγωγείο όχημα για την καλλιέργεια της πολυγλωσσίας.

Γιάγκογλου Δήμητρα

Περίληψη

Στις σύγχρονες δυτικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα το προφίλ του μαθητικού δυναμικού να μεταβάλλεται. Είναι λοιπόν απαραίτητο οι αυριανοί πολίτες του κόσμου να μπορούν να αναγνωρίζουν και να σέβονται την ετερότητα των συμπολιτών τους. Κοινή παραδοχή είναι ότι στο ελληνικό σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία κυριαρχεί η «αφανής διγλωσσία», δηλαδή η ύπαρξη αλλά μη αναγνώριση δίγλωσσων μαθητών (Τσοκαλίδου, 2017). Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται πώς χτίστηκε ένα διαγλωσσικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον σε μία τυπική τάξη νηπιαγωγείου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η φοίτηση δίγλωσσου μαθητή αξιοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ωφέλιμη και για τα νήπια της πλειονότητας και για τον δίγλωσσο μαθητή. Έχοντας υπόψη ότι η γλώσσα στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι το κέντρο της μάθησης διότι εμπεριέχεται σε κάθε μέρος του καθημερινού της προγράμματος (Κουτσουβάνου, 2007) αξιοποιήθηκαν δημιουργικά οι καθημερινές ρουτίνες της τάξης (υποδοχή, ημερομηνία, παρουσίες κ.α.) ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας όπου ο ένας σέβεται τον άλλο και μαθαίνει μέσα από την αλληλόδραση και την αλληλεπίδραση.

Λέξεις Κλειδιά: Διγλωσσία, διαγλωσσικότητα, πολυγλωσσία, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της διγλωσσίας έχει ποικίλες διαστάσεις, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας από γλωσσική, γλωσσολογική, ψυχολογική και παιδαγωγική σκοπιά. Οι ερευνητές, στην προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου, διατύπωσαν αρκετές θεωρίες σχετικά με τη διγλωσσία και τον τρόπο που αυτή κατακτάται και βιώνεται από τα άτομα (Γρίβα & Στάμου, 2014). Για πολλά χρόνια, δύο ήταν οι κυρίαρχες, εκ διαμέτρου αντίθετες, υποθέσεις σχετικά με το αν τα δίγλωσσα παιδιά έχουν, από την αρχή της έκθεσής τους σε δύο γλωσσικούς κώδικες, ένα ενιαίο ή δύο διαφορετικά αναπτυσσόμενα και εξελισσόμενα γλωσσικά συστήματα (Γρίβα & Στάμου, 2014) τα οποία δρουν ανταγωνιστικά. Σήμερα κυριαρχεί το μοντέλο της *κοινής υποκείμενης ικανότητας,* το οποίο παρουσιάστηκε από τον Cummins (1980) « *και παρουσιάζει τον εγκέφαλο με έναν κοινό χώρο αποθήκευσης και των δύο γλωσσών, δείχνοντας έτσι, ότι συντελείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη»* (Cummins στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 2016).

Μια από τις επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα άτομα για να ανταποκριθούν στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις είναι η *εναλλαγή κωδίκων*. Το φαινόμενο της εναλλακτικής χρήσης γλωσσικών κωδίκων αποτελεί τη νόρμα στην επικοινωνία των δίγλωσσων ατόμων (Γρίβα & Στάμου, 2014) και έχει

απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Στο παρελθόν, η εναλλαγή κωδίκων είχε αρνητική συνδήλωση, καθώς αντιμετωπίζονταν ως γλωσσική ημιμάθεια ή αγενής συμπεριφορά από την μεριά του δίγλωσσου ατόμου (Γρίβα & Στάμου, 2014). Σύγχρονες έρευνες όμως δείχνουν, ότι οι λόγοι, που οδηγούν στην χρήση της εναλλαγής κωδίκων, σχετίζονται με την ικανότητα των δίγλωσσων να αξιοποιούν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, ώστε να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις επικοινωνιακές ανάγκες μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίστασης (Γρίβα & Στάμου, 2014). Συγχρόνως, τα δίγλωσσα άτομα, μέσω της εναλλαγής κωδίκων, χτίζουν την ταυτότητά τους, αναδεικνύουν τις σχέσεις που έχουν με τον συνομιλητή και καλύπτουν με δημιουργικό τρόπο τα κενά της γλωσσικής τους επάρκειας διασφαλίζοντας έτσι την απρόσκοπτη επικοινωνία.

Έχοντας αυτά υπόψη, η χρήση της εναλλαγής κωδίκων απενοχοποιείται και αξιοποιείται στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το φαινόμενο της παιδαγωγικής αξιοποίησης της εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων ονομάζεται διαγλωσσικότητα (translanguaging) και διαφέρει σε σχέση με την απλή εναλλαγή κωδίκων, γιατί το δίγλωσσο άτομο δεν μετακινείται απλώς από τη μία γλώσσα στην άλλη (Γρίβα, 2016), αλλά αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο όλο το γνωστικό και γλωσσικό ρεπερτόριό του, παράγοντας έναν νέου τύπου υβριδικό λόγο, ο οποίος εξυπηρετεί την αποτελεσματική επικοινωνία (Garcia,2014). Η Bialystok και η Mohanty (Bialystok,2001, Mohanty,1994 στο Garcia,2016) αναφέρουν ότι, η διαγλωσσικότητα είναι ένας τρόπος ανάπτυξης μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, εξαιρετικά χρήσιμων για τα δίγλωσσα άτομα.

Καλούμαστε λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί σήμερα να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου θα αξιοποιείται η παιδαγωγική διάσταση της διαγλωσσικότητας. Ειδικά στο χώρο της προσχολικής αγωγής, λόγω της ευελιξίας που μας παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί η διαγλωσσικότητα να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, όπου, δια της αλληλεπίδρασης, θα ωφεληθούν, όχι μόνο οι μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και οι μαθητές της πλειονότητας. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μας δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε μικτές ομάδες, όπου τα παιδιά μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, εναλλάσσοντας τους κώδικες επικοινωνίας προκειμένου να επιτύχουν τον κοινό στόχο. Επίσης, μέσω του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προάγει τη διαγλωσσικότητα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, αλλά και δίνοντάς τους την ευκαιρία να παρουσιάσουν στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, μέσα από την παρουσίαση παιχνιδιών του τόπου τους και ένταξής τους στο καθημερινό πρόγραμμα. Αξιοποιώντας ακόμη τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει με τους μαθητές του πολυτροπικά πολύγλωσσα κείμενα (αφίσες, φυλλάδια, ψηφιακές αφηγήσεις παραμυθιών), τα οποία θα ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις και θα εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μελών της ομάδας. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αποτελεί ενεργό μέλος της αλληλοδιαδραστικής διαδικασίας, εναλλάσσοντας ο ίδιος τους γλωσσικούς κώδικες όλων των μαθητών του, προκειμένου, αφενός να χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης και αφετέρου να κεντρίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, ώστε να

εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν πλήρως το περιεχόμενο του μαθήματος και συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε, ότι πρέπει να συνειδητοποιήσουμε, ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της εναλλαγής κωδίκων είναι μείζονος σημασίας για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς ευνοεί την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεινότητας των δίγλωσσων μαθητών. Έχοντας όλα τα παραπάνω υπόψη σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε την ακόλουθη παρέμβαση.

Μεθοδολογία παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2019 - 2020. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν είκοσι δύο νήπια. Από τα είκοσι δύο νήπια τα το ένα μόνο ήταν δίγλωσσο. Την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είχε η νηπιαγωγός του τμήματος. Οι ειδικοί σκοποί της δράσης και οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν συμβατοί με το ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011).

Η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της διαθεματικότητας και της επικοινωνιακής μάθησης, επειδή η συγκεκριμένη μέθοδος προάγει τη συνεργασία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών.

Περιγραφή και δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης

Δεδομένου του επικοινωνιακού χαρακτήρα της παρέμβασης οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είχαν ομαδικό χαρακτήρα απευθύνονταν στην ολομέλεια της τάξης και για την πραγματοποίηση τους αξιοποιήθηκαν κυρίως οι καθημερινές ρουτίνες του νηπιαγωγείου (υποδοχή, ημερομηνία, μέτρημα μαθητών, καιρός, ανατροφοδότηση συμπεριφοράς κ.α.)

Εισαγωγική Δραστηριότητα – Έναυσμα - Αρχική αξιολόγηση

Τα νήπια της τάξης αντιλήφθηκαν ότι μία από τις μαθήτριες της τάξης είναι δίγλωσση καθώς αυτή κάποιες φορές σε συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης χρησιμοποιούσε ισπανικές λέξεις. Μέσα από συζήτηση τα παιδιά εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την νέα γλώσσα. Έχοντας διαπιστώσει ήδη ότι κάποιες φορές η δίγλωσση μαθήτρια δυσκολευόταν να εκφραστεί στη γλώσσα της τάξης μολονότι τα ελληνικά είναι η μητρική της γλώσσας σκεφτήκαμε να εκμεταλλευτούμε το ενδιαφέρον των υπόλοιπων νηπίων για τα ισπανικά προς όφελος και της πλειονότητας της τάξης και της δίγλωσσης μαθήτριας. Έτσι αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε ένα διαγλωσσικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Κύριες δραστηριότητες

Αρχικά ζητήθηκε από τη δίγλωσση μαθήτρια να μας πει πώς λέγονται οι μέρες της

εβδομάδας στα ισπανικά και δημιουργήσαμε δίγλωσσο πίνακα αναφοράς.. Κάθε μέρα η μαθήτρια μας έλεγε την μέρα και στα ισπανικά. Μετά από μερικές εβδομάδες καλούνταν να πουν στα ισπανικά τη μέρα τα παιδιά που είχαν την αρμοδιότητα να κάνουν εκείνη τη μέρα την ημερομηνία και η δίγλωσση μαθήτρια τους διόρθωνε αν χρειαζόταν. Μετά από μερικές μέρες η μαθήτρια ρώτησε αν θέλουμε να μάθουμε και πώς λένε τα καιρικά φαινόμενα στα ισπανικά. Τοποθετήσαμε λοιπόν στον πίνακα αναφοράς του καιρού και τις ισπανικές λέξεις και ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία με τις μέρες. Ανάλογη διαδικασία έγινε και με τους αριθμούς. Σταδιακά όλα τα νήπια άρχισαν να μετράνε στα ισπανικά αρχικά χορωδιακά και σε δεύτερο χρόνο μπορούσαν να μετρηθούν μόνα τους με ελάχιστη βοήθεια στα ισπανικά.

Σε δεύτερο στάδιο με τη βοήθεια της μαθήτρια τα παιδιά άρχισαν να λένε την ημερομηνία στα ισπανικά ολοκληρωμένα (πρόταση) πχ. Σήμερα είναι Δευτέρα και έχει ήλιο = Hoy es Lunes y hace sol. Επίσης, κατά τη διάρκεια της καθημερινής ανατροφοδότησης της συμπεριφοράς στο τέλος της ημέρας συχνά τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις αντίστοιχες ισπανικές λέξεις καλός = bueno, κακός = mal. Ακόμη τα παιδιά έμαθαν να τραγουδούν στα ισπανικά το τραγούδι των γενεθλίων και το τραγουδούσαν μαζί με το αντίστοιχο ελληνικό.

Με αφορμή τις ελληνικές γιορτές και τα έθιμα τους η μαθήτρια μοιράστηκε με τους συμμαθητές της τα αντίστοιχα ισπανικά έθιμα και δημιουργήθηκε δίγλωσσος πίνακας αναφοράς με φωτογραφίες από αυτά. Ταξιδέψαμε με τη βοήθεια του Google earth στην Ισπανία εντοπίσαμε και καρφιτσώσαμε την πόλη μας και τον τόπο καταγωγής της μαθήτριας. συγκρίναμε τις δύο χώρες ως προς το μέγεθος και περιηγηθήκαμε στα μνημεία της Ισπανίας. Επικοινωνήσαμε μέσω messenger με ένα σχολείο της Ισπανίας με το οποίο συνεργαζόμαστε στα πλαίσια ενός προγράμματος Etwinning και ανταλλάξαμε φωτογραφίες από το κοινό ελληνικό και καταλανικό έθιμο της Κυρά Σαρακοστής.

Δραστηριότητες αξιολόγησης

Δεδομένου της ηλικίας των παιδιών οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν προάγουν τον προφορικό λόγο των παιδιών και έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα για να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους.

Χρησιμοποιούμε τις εικόνες από τον πίνακα αναφοράς για τις μέρες της εβδομάδας και παίζουμε με τη βοήθεια του Beebot το παιχνίδι. «Ποιο ζωάκι αγκάλιασε ο Μπέαρ τη ….;» Η μαθήτρια κάνει τη ερώτηση στα ισπανικά και τα παιδιά πρέπει να προγραμματίσουν το Beebot να βρει την σωστή καρτέλα.

Παρατηρούμε το λογότυπο του προγράμματος Teachers4Europe του οποίου είμαστε μέλη και φτιάχνουμε την αφίσα της τάξης μας. Κάθε αστεράκι έχει ένα νούμερο η δίγλωσση μαθήτρια λέει έναν αριθμό στα ισπανικά και το αστεράκι που έχει αυτό τον αριθμό πρέπει να βρει τη θέση του στην αφίσα.

Τέλος ζητήθηκε από κάθε παιδί να μας πει όσες ισπανικές λέξεις γνωρίζει και τις αντίστοιχες ελληνικές. Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή wordart φτιάχνουμε συννεφόλεξο (https://wordart.com/2ysy6scxcn5f/word-art).

Αποτίμηση της παρέμβασης

Κάνοντας μια πρώτη αποτίμηση της παρέμβασης θα λέγαμε ότι είχε πολύ θετική ανταπόκριση για όλα τα μέλη της ομάδας. Ενώ στην αρχή της παρέμβασης μόνο ένα από τα είκοσι δύο παιδιά γνώριζε μία ακόμη γλώσσα εκτός από την ελληνική μετά το τέλος της παρέμβασης όλα τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με μία ξένη γλώσσα και μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν κάποιες βασικές λέξεις και προτάσεις για να καλύψουν βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες (Πίνακας 1, 2).

Αρχική Αξιολόγηση		
	Ναι	Όχι
Ξέρεις κάποια ισπανική λέξη;	1	21
Τελική Αξιολόγηση		
Ξέρεις κάποια ισπανική λέξη;	20	2

Πίνακας 1

Τελική Αξιολόγηση	
Πόσες ισπανικές λέξεις ξέρεις;	
0 Λέξεις	2
1 – 4 Λέξεις	8
5 – 8 Λέξεις	4
9 – 12 Λέξεις	4
12+ Λέξεις	3
Μπορείς να πεις την ημερομηνία στα ισπανικά;	
Ναι	8
Όχι	14

Πίνακας 2

Αυτό, όμως, που πρέπει να τονιστεί είναι ότι αυτή η παρέμβαση ωφέλησε ιδιαίτερα τη δίγλωσση μαθήτρια. Ενώ στην αρχή της χρονιάς δεν ήθελε να μιλήσει για την πατρίδα του πατέρα της, ούτε να αποκαλύψει ότι μιλάει ισπανικά στη συνέχεια μέσα από τη θετική ανταπόκριση που βίωσε έγινε πιο αυθόρμητη και δοτική. Ήθελε να μοιραστεί με τους συμμαθητές της τις εμπειρίες της και καθώς τα Χριστούγεννα ταξίδεψε στη δεύτερη πατρίδας της με την επιστροφή της άρχισε να μοιράζεται μαζί μας και στοιχεία του πολιτισμού πέρα από τα γλωσσικά (έθιμα και συνήθειες). Ακόμη, βελτιώθηκε η επίδοση της καθώς διαπιστώσαμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε με το λόγο στην

αρχή της χρονιάς υπερκεράστηκαν. Έχοντας την ευχέρεια να εναλλάσσει τους δύο κώδικες διαπιστώσαμε ότι κατάφερε πιο εύκολα να ξεπεράσει τη δυσκολία που είχε στην αναγνώριση - ονομασία των αριθμών αλλά και των ημερών της εβδομάδας. Ο ρόλος του «μεταφραστή – δασκάλου» που της δόθηκε την ενθάρρυνε και τη βοήθησε όπως είπαν και οι γονείς της στην καλύτερη αφομοίωση και των δύο γλωσσών. Η μητέρα της στην αρχή της χρονιάς είχε πει: *«Δεν της αρέσει της Α. να μιλάει για την Ισπανία και ισπανικά με αυτούς που δεν ξέρουν»* στις αρχές Μαρτίου σε προσωπική συζήτηση για την πρόοδο του παιδιού είπε: *«Αυτό που συμβαίνει είναι φοβερό η Α. ζητάει από τον πατέρα της να της μάθει κάτι καινούριο, πλέον μπορεί να μετρά στα ισπανικά με μεγάλη ευχέρεια, έμαθε τη διαδοχή των ημερών και τώρα ακούει ισπανικά τραγουδάκι με τους μήνες για τους μάθει στους συμμαθητές της. Συνεχίστε το και εμείς θα σας βοηθήσουμε σε όλα.*».

Έκδηλο, όμως, για τη νέα γλώσσα, ήταν και το ενδιαφέρον που έδειξαν και τα υπόλοιπα νήπια. Διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά εξοικειώνονται πολύ εύκολα με μία νέα γλώσσα και μπορούν να κάνουν και παρατηρήσεις και υποθέσεις σχετικά με τη μορφολογία της. Ένα νήπιο όταν μάθαμε ότι η λέξη *αντίο* στα ισπανικά είναι *adios* είπε: *«Κυρία είναι σαν το δικό μας το αντίο απλά έχει ένα σ και φωνάζει λίγο* αλλιώτικα.». Άλλο παιδί ανακάλυψε ότι μέσα στο Buenos dias κρύβεται bueno. Κάποιος άλλος διαπίστωσε ότι ενώ εμείς λέμε « έχει ήλιο, έχει σύννεφα» οι ισπανοί δεν χρησιμοποιούν την ίδια έκφραση λένε *«hace sol , tiene nubes».* Φυσικά τα παιδιά δεν γνωρίζουν την έννοια του ρήματος αλλά αντιλήφθηκαν ότι αλλιώς το λέμε όταν είναι πολλά (σύννεφα) και αλλιώς όταν είναι ένα (ήλιος).

Η πλειονότητα των νηπίων έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και για τον ισπανικό πολιτισμό, τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειες. Τα παιδιά προσπάθησαν να βρουν κοινά σημεία αναφοράς. Ανακάλυψαν ότι έχουμε πολλά κοινά έθιμα και αυτό που τους εντυπωσίασε ότι εκτός από αυτά, αυτό που ενώνει της χώρες της Ευρώπης είναι το κοινό νόμισμα.. Έτσι τα νήπια ήρθαν σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό αβίαστα και ανακάλυψαν κοινές πτυχές. Αντιλήφθηκαν την ετερογένεια και κατάλαβαν ότι το διαφορετικό μπορείς να το δεχτείς αν το γνωρίσεις.

Ο ενθουσιασμός τους ήταν μεταδοτικός , αυτά που μάθαιναν τα μετέφεραν στο σπίτι τους. Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση της δίγλωσσης μαθήτρια αυξήθηκε. Ειδικά, όταν διαπίστωσε ότι λειτουργεί ως δασκάλα όχι μόνο για τους συμμαθητές της αλλά και για τη νηπιαγωγό. Συχνά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού όταν έπαιζαν με την Α. μετρούσαν, καλημέριζαν και αποχαιρετούσαν στα ισπανικά.

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι η παρέμβαση διακόπηκε λόγω της διακοπής των μαθημάτων εξαιτίας του κορωνοϊού. Με την έναρξη των μαθημάτων είχαμε τη δημιουργία δύο υποτμημάτων στο πρώτο από αυτά φοιτούσε και η δίγλωσση μαθήτρια. Στο συγκεκριμένο τμήμα σε καθημερινή βάση οι ρουτίνες της τάξης πραγματοποιούνταν και στις δύο γλώσσες. Στο δεύτερο τμήμα οι ρουτίνες γινόταν μόνο στα ελληνικά. Στην τελική αξιολογική δραστηριότητα της δημιουργίας συννεφόλεξου με τις ισπανικές

λέξεις διαπιστώνει κανείς ξεκάθαρα ότι τα νήπια που είχαν καθημερινή επαφή και επικοινωνία με τη δίγλωσση μαθήτρια μπορούσαν να ανακαλέσουν περισσότερες λέξεις σε σχέση με τα παιδιά της άλλης ομάδας των οποίων η επαφή διακόπηκε. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα ίδια τα νήπια παρατηρώντας τα συννεφόλεξα είπαν χαρακτηριστικά: *«Το δικό μας έχει πιο πολλά χρώματα, ξέρουμε περισσότερες λέξεις από τα άλλα παιδιά γιατί έχουμε την Α. και μας βοηθάει, τις ακούμε και τις λέμε κάθε μέρα»*.

Συμπεράσματα

Τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να αλλάξουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα μιας τυπικής ελληνικής τάξης αρκεί να ενθαρρυνθούν. Βέβαια θα πρέπει να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν και τους δύο κώδικες γιατί και στο παρελθόν είχα προσπαθήσει να κάνω το ίδιο όμως τα αλλόγλωσσα παιδιά (αλβανικής καταγωγής) δεν μπορούσαν να βοηθήσουν είτε γιατί δεν μιλούσαν την μητρική τους γλώσσα είτε γιατί φοβόντουσαν. Σίγουρα ότι η ισπανική ανήκει στις ηγεμονικές γλώσσες και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων της δίγλωσσης μαθήτριας βοήθησαν στην επιτυχή έκβαση της παρέμβασης.

Σε μια εποχή που το προφίλ των τάξεων μας αλλάζει μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις καθημερινές ρουτίνες για να χτίσουμε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον ωφέλιμο για όλα τα μέλη της ομάδας. Το νηπιαγωγείο δεν είναι απλά η πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι το κατώφλι της αυριανής κοινωνίας. Ας προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ενεργούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Βιβλιογραφία

«Diapolitismiki ekpaidefsi», (2016). *Deftero kefalaio: Diapolitismiki ekpaidefsi kai diglossia* vrethike stis 10/3/2016 sto https://users.auth.gr/users/1/3/043431/public_html/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf

Garcia, O., (2011). Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14(2), 133-153.

Garcia, O. (2014). TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives, *NYS TESOL JOURNAL*,1(1),1-10.

Garcia, O. (2016). *Education, Multilingualism and Translanguaging*, (p.p. 140-158)

Griva, E. & Stamou, A. (2014). *Erevnontas ti diglossia sto scholiko perivallon. Optikes ekpaideftikon, mathiton kai metanaston goneon*. Thessaloniki: Ekd Kyria-kidi.

Jamshidi, A. Navehebrahim, M. (2013). Learners Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom, *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(1), 186- 190.

Koutsouvanou, E.(2007). «To paidi, i anagnosi kai i grafi». Sygchrono Nipiago-geio. tch. 59 , 66-73.

Sella-Mazi, E. (2016). *Diglossia kai grammatiki analysi*, anaktithike stis 19/5/2016 apo users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALY-SIS...

Tsokalidou, R. (2017). Diaglossikotita & Diaglossikes Taftotites. Sto Gavrii-lidou,Z., Konstantinidou, M., Mavrelos, N., Nteligiannis, I., Papadopoulou, I., Tsomis, P. (epim) Praktika tou Diethnous epeteiakou synedriou gia ta 20 chronia leitourgias tis Filologikis Scholis tou DPTh me thema «*Taftotites: Glossa kai logotechnia*», Komotini, 304 – 320.

Tsokalidou, R. epim. Skourtou, E. (2000) . H enallagi kodikon: mia dynamiki kai polydiastati diglossiki praktiki. *Tetradia Naxou-diglossia,* Rodos: Pan/mio Aigaiou

Διερευνώντας το ρόλο του Διευθυντή στα δημόσια αθλητικά σχολεία μέσα από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα τη Κύπρου: Μελέτες Περίπτωσης

Κώστας Τοουλιάς, Υποψήφιος Διδάκτορας – Βοηθός Διευθυντής Μέσης Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Frederick

Αντώνιος Καφά, Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Στην Κύπρο το αθλητικό σχολείο (Α.Σ) αποτελεί δημόσιο σχολείο Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Ρυθμιστές της ομαλής λειτουργίας του Α.Σ είναι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργοί που ασκούν διοικητικά καθήκοντα: ο επόπτης και ο διευθυντής του σχολείου που είναι ενταγμένο το Α.Σ. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή, καθώς οι θετικές παρεμβάσεις του βοηθούν στην ομαλή λειτουργία του Α.Σ. Καθοριστική είναι η παρέμβαση των διευθυντών στη ρύθμιση της διάρκειας του α΄ διαλείμματος μετά από την προπόνηση καθώς δίνει χρόνο για την κανονική λειτουργία της 3ης περιόδου. Συνεχίζοντας, η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και εποπτών σε θέματα σχολικών εκδηλώσεων, εκδρομών και σεμιναρίων καθώς γίνονται σε διαφορετική περίοδο από τις προπονήσεις. Τέλος η σημαντικότητα της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων μεταξύ διευθυντή και επόπτη σε θέματα που αφορούν την επιλογή των διδασκόντων των Α.Τ καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, διευθυντής , συνεργασία.

Abstract

As far as Cyprus is concerned, athletic school falls under the department of secondary general education. Both, the school principal and the athletic school supervisor are responsible for leadership and administrative duties. Results revealed that the principal plays an important role in athletic school effectiveness and operation. In addition, the cooperation between the school principal and the athletic school supervisor is of high importance when it comes to school events, excursions, seminars. These events should take place in days and hours that the practice is not affected. Furthermore, the cooperation of the principal and the supervisor should continue as the selection of teachers at the athletic school is important.

Key-Words: leadership, principal, cooperation.

Εισαγωγή

Σήμερα τα αθλητικά σχολεία στην Κύπρο (Γυμνάσια- Λύκεια) λειτουργούν στην ουσία, ως τμήματα ενός τυπικού δημόσιου σχολείου και απλά ακολουθούν το δικό τους

ανεξάρτητο ωρολόγιο πρόγραμμα στο χρονικό πλαίσιο λειτουργίας τους (7.30π.μ - 1.35 μ.μ.), καθώς έξι διδακτικές περίοδοι την εβδομάδα χρησιμοποιούνται για πρωινή προπόνηση των αθλητών- μαθητών. Ρυθμιστές της ομαλής λειτουργίας του αθλητικού σχολείου είναι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργοί που ασκούν διοικητικά καθήκοντα: ο επόπτης που έχει την πλήρη ευθύνη του αθλητικού σχολείου και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που είναι ενταγμένο το αθλητικό σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας καθώς με τις αποφάσεις του βοηθάει την ομαλή λειτουργία του αθλητικού σχολείου, ειδικότερα μέσα από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αφού 31-32 από τις 37-38 διδακτικές περιόδους τα αθλητικά τμήματα βρίσκονται στη σχολική μονάδα. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη καλή λειτουργία του σχολείου (Azaiez & Slate, 2017; Heck, 1993; Saggaf et al., 2021; Gülşen & Gülenay, 2014; Mestry, 2013; Shen et al., 2012). Κύριος παράγοντας για τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την εξασφάλιση της αποδοτικότητας της επιτυχούς λειτουργίας είναι ο Διευθυντής (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2010:46) και της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου, μέσα από την παρουσίαση μελετών περίπτωσης στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής με θέμα διερευνώντας τον ρόλο του διευθυντή στα αθλητικά σχολεία να αναδείξει μέσα από το τρίτο και τέταρτο ερωτήμα τη σημαντικότητα του ρόλου του, καθώς μέσου των αποφάσεων του καθορίζεται μέρος της ομαλή λειτουργίας του αθλητικού σχολείου. Υπάρχουν ποικίλες διοικητικές δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν μέσα στο σχολείο και αυτές βασίζονται σε βασικές τεχνικές και αρχές, που η ενσωμάτωσή τους στις καθημερινές λειτουργίες συνιστά το πεδίο της διοίκησης (Παπαδόπουλος, 1996, σελ. 54). Ο διευθυντής δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, καθώς και στην εξασφάλιση της ομαδικής λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, έτσι ώστε όλοι να συνεργάζονται και να συμπράττουν ομαδικά στο έργο της (Παπαϊωάννου, 2009; Καταβάτη, 2003: 192). Ταυτόχρονα ο διευθυντής έχει την ευθύνη της εποπτείας όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας δηλαδή την επίβλεψη του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού κατά την εκτέλεση της εργασίας τους (Clik, 2005). Σε επίπεδο πρόληψης το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με συστηματικό κα μεθοδικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι απαιτούνται πλάνα και η διαμόρφωση στρατηγικών σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς που πρέπει να βασίζονται στις ανάγκες του σχολείου που δεν είναι ίδιες σε όλες τις περιπτώσεις (Skiba et al., 2006).

Ειδικότερα, ο σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να διερευνηθεί και να διασαφηνιστεί ο ρόλος των εποπτών στα αθλητικά σχολεία και έπειτα να αναδειχθεί η πιθανή σχέση και συνεργασία των εποπτών με τους διευθυντές σχολείων με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία τους. Το πλαίσιο όμως της συνεργασίας καθώς και η κατεύθυνση της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον διευθυντή προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και θετική κατάληξη της όλης προσπάθειας (Μυλωνά, 2005).

Μέθοδοι έρευνας

Για τη μελέτη αυτού του θέματος διεξάχθηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα επιλέχθηκαν μελέτες περίπτωσης από τα δέκα αθλητικά σχολεία της Κύπρου. Ειδικότερα, το δείγμα των μελετών περίπτωσης αποτελέσαν: (1) Ο διευθυντής, (2) ο επόπτης, (3) ο διοικητικός υπεύθυνος, (4) ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και (5) ένας μικρός αριθμός προπονητών. Για τη συλλογή δεδομένων, έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρήση μαγνητοφώνου καθώς λήφθηκαν δεδομένα μέσα από πέντε πλάνα συνέντευξης. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων περιλάμβαναν θέματα: (1) Διοίκηση Αθλητικών Σχολείων, (2) Διοικητικός έλεγχος της προπόνησης, (3) Διοικητικός έλεγχος της τάξης & Μαθητές , (4) Ο ρόλος του Επόπτη και (5) Αξιολόγηση του προγράμματος/ Βελτίωση & Προβλήματα. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση, η ανάλυση/κωδικοποίηση των δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και έγινε η εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

Βασικά Αποτελέσματα των μελετών περίπτωσης

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή, καθώς οι θετικές παρεμβάσεις του σε καθημερινά και μόνιμα προβλήματα βοηθούν στην ομαλή λειτουργία του αθλητικού σχολείου. Οι επόπτες επεσήμαναν την καθοριστική παρέμβαση των περισσότερων διευθυντών στην αύξηση της χρονικής διάρκειας του α΄ διαλείμματος ειδικά στις τρείς ημέρες των προπονήσεων καθώς δίνει χρόνο για τη σίτιση τους και τη κανονική λειτουργία της 3ης περιόδου. Μάλιστα, σε αντίθετη περίπτωση τα αποτελέσματα έδειξαν τις καταστροφικές επιπτώσεις για μαθητές, καθηγητές και τη φήμη του αθλητικού σχολείου. Παράλληλα τα αποτελέσματα δείχνουν μια θετική προσέγγιση από τον διευθυντή και τη διευθυντική ομάδα των λυκείων σε θέματα απουσιών των μαθητών-αθλητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε συνεργασία με τον επόπτη , διοικητικό υπεύθυνο και υπεύθυνο τμήματος. Σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων της συγκεκριμένης έρευνας διαφάνηκε η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή, επόπτη και προπονητών κυρίως σε θέματα πρόληψης της παραβατικότητας, ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης τους και στήριξης των προσωπικών ζητημάτων των μαθητών αθλητών. Συνεχίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των διευθυντών, διεύθυνσης του σχολείου και εποπτών σε θέματα σχολικών εκδηλώσεων, εκδρομών και σεμιναρίων. Με την καλή επικοινωνία μεταξύ τους, γίνονται οι κατάλληλες διευθετήσεις ώστε οι εκδρομές, τα σεμινάρια και κυρίως οι σχολικές εκδηλώσεις να γίνονται σε διαφορετικές περιόδους ώστε να μην χάνονται οι πρωινές προπονήσεις, ενώ δίνει το δικαίωμα στους μαθητές- αθλητές να συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα του σχολείου χωρίς να απομονώνονται από τους υπόλοιπους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η σημαντικότητα της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων μεταξύ διευθυντή και επόπτη σε θέματα που αφορούν την επιλογή διοικητικών υπεύθυνων, υπεύθυνων καθηγητών και κυρίως των διδασκόντων των αθλητικών τμημάτων αφού έτσι καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η ομαλή λειτουργία της

τάξης και γενικότερα του προγράμματος. Μάλιστα, ο επόπτης τόνισε την εμμονή του διευθυντή να αποφασίζει μόνος του, αδιαφορώντας για την ανατροφοδότηση που τυχαίνει από τον επόπτη. Συγκεκριμένα, η αδιαφορία ορισμένων διοικητικών και υπευθύνων τμημάτων καθώς και διδασκόντων καθηγητών που δεν κατανοούν τον διπλό ρόλο των μαθητών –αθλητών θα έχει ως αποτέλεσμα αχρείαστες εντάσεις μεταξύ τους . Τέλος σύμφωνα με τους επόπτες των λυκείων είναι καθοριστική η παρέμβαση του διευθυντή σε προσωπικό επίπεδο για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν την όγδοη περίοδο στην Α΄ Λυκείου (δύο επιπρόσθετες περίοδοι την εβδομάδα καθώς είναι εκτός ωραρίου από τις 1.35.μμ – 2.15.μμ κάθε Τρίτη και Πέμπτη).

Συμπεράσματα και εισηγήσεις

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από την παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημαντικότητα της θετικής παρέμβασης του διευθυντή σε καθημερινά και μόνιμα προβλήματα βοηθούν στη ομαλή λειτουργία του Α.Τ καθώς έχει την πλήρη ευθύνη του σχολείου. Το υπόδειγμα που θέλει τον διευθυντή απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν είναι πλέον πρόσφορο (Πρίντζας, 2005: 236). Πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες, να χαρακτηρίζεται από διάθεση για καινοτομίες και να διαμορφώνει εσωτερική πολιτική. Στις παρούσες μελέτες περιπτώσεις αναδείχθηκαν οι καθοριστικές παρεμβάσεις του διευθυντή σε θέματα που αφορούν του μαθητές – αθλητές και συγκεκριμένα σε θέματα απουσιών, διευθέτησης των σχολικών εκδηλώσεων, εκδρομών, σεμιναρίων και την πρόληψη της παραβατικότητας με αποτέλεσμα τις θετικές επιπτώσεις προς όφελος τους. Ο διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει τις συνθήκες, οι οποίες προβάλλουν τη συνεργασία, τη δημιουργική δράση των μελών για να επιτυγχάνονται οι στόχοι (Brinia & Tsouni, 2017: 11) , αφού διαχειρίζεται όλες τις διαστάσεις στις σχολικές μονάδες , αν και μερικές φορές κάποιες λειτουργίες αλλάζουν σύμφωνα με το μέγεθος και τη θέση του σχολείου (Lunenburg, 2010:1). Από την άλλη, όμως διαφάνηκε και η εμμονή του διευθυντή να αρνείται να αυξήσει τη διάρκεια του α΄ διαλείμματος , αλλά και ζητήματα που έχουν να κάνουν με την επιλογή ειδικά των διδασκόντων καθηγητών στα Α.Τ να γίνεται τυχαία με καταστροφικές επιπτώσεις στη λειτουργία της τάξης. Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στα αθλητικά σχολεία, καθώς οι θετικές παρεμβάσεις του θα έχουν ως αποτέλεσμα στην επίλυση θεμάτων που απασχολούν τα αθλητικά τμήματα που είναι ενταγμένα στα συγκεκριμένα σχολεία . Επομένως, με την ολοκλήρωση της έρευνας τα πορίσματα δύναται να αξιοποιηθούν από το Υ.Π.Α.Α.Ν , με στόχο την αναβάθμιση της λειτουργίας του Α.Σ όπως: Το Υ.Π.Α.Α.Ν επικοινωνεί με τα σχολεία μέσω εγκυκλίων καθώς έχουν επισημανθεί συγκεκριμένα προβλήματα , θα στείλει οδηγίες στους διευθυντές στα εξής θέματα: Υποχρεωτική αύξηση του α΄ διαλείμματος, αύξηση των ετήσιων απουσιών προσθέτοντας ακόμα 15 περιόδους, επιλογή συγκεκριμένων καθηγητών που θα συμμετέχουν στα Α.Τ με βάση την προσωπικότητα τους και τέλος οι εκδηλώσεις, εκδρομές και σεμινάρια να γίνονται σε διαφορετικές περιόδους από τις προπονήσεις. Μάλιστα, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ερευνήσει τη λειτουργία εξατάξιου

σχολείου αποκλειστικά με αθλητές του γυμνασίου και λυκείου στα νομικά πλαίσια των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου σε μια πιο επαγγελματική προσέγγιση σε θέματα δομής και ωρολόγιού προγράμματος. Τέλος μια επιπρόσθετη έρευνα η δημιουργία Α.Σ στη δημοτική εκπαίδευση καθώς αναδεικνύεται η ανάγκη της ενίσχυσης των προπονητικών ερεθισμάτων από νεαρή ηλικία στοχεύοντας στην ενίσχυση του σχολικού αθλητισμού υψηλού επιπέδου σε αθλητισμό ολυμπιακού επιπέδου.

Βιβλιογραφία

Azaiez, H., & Slate, J. R. (2017). Student achievement differences as a function of principal longevity. Journal of advances in education research, 2(3), 157-162.

Brinia, V. & Tsouni, V. (2017) Management and leadership: Perceptions of principals and teachers of the secondary education directorate. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 6(1), 11-27.

Click, Ph.M. (2005). Dioikisi Monadon Proscholikis kai Scholikis Agogis. Athina: Ellin.

Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. Schooling, 1(1), 1-10.

Skiba, R., Ritter, S., Simmons, A., Peterson, R., & Miller, C. (2006). The safe and responsive schools project: A school reform model for implementing best practices in violence prevention. In: S. R. Jimerson & M. J. Furlong, (Eds). Handbook of school violence and school safety. New York: Routledge. σσ. 631-651..

Kouloumparitsi, A. Ch., Anastasaki, A., Argyroudi, E., Kalogerakos, N., Papastergipoulou, Ch., Triantafyllopoulou, P. & Tsirikos, G. (2010). To Dioikitiko plaisio stin protovathmia kai sti defterovathmia ekpaidefsi. Epitheorisi Paidagogikon Thematon, 13(66), 43-54.

Mylona, Z. (2005). Diefthyntis kai apotelesmatiki scholiki monada. Apopseis kai staseis diefthynton kai ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis. Athina: Afoi Kyriakidi.

Papadopoulos, S. (1996). Organosi kai Dioikisi tis Defterovathmias Ekpaidefsis. Athina: Grigoris.

Papaioannou, A. (2009). Oi epimorfotikes anagkes ton diefthynton scholikon monadon protovathmias ekpaidefsis: Mia empeiriki dierevnisi se scholikes monades tou Nomou Pierias. Diplomatiki Ergasia sto Tmima Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis tou Panepistimiou Makedonias, Thessaloniki.

Printzas, G. (2005). I diacheirisi tou anthropinou dynamikou stin ekpaidefsi. Sto A. Kapsalis (Epim.), Organosi kai dioikisi scholikon monadon (sel. 231-242). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Φυλετικές θεωρίες, ρατσισμός και ξενοφοβία στα ελληνικά ΜΜΕ

Μαρία Δ. Λουκά Π.Ε. 70 Μ.Α.

Περίληψη

Το προσφυγικό ζήτημα διογκώνεται με την πάροδο του χρόνου, ενώ ταυτόχρονα παρατηρούνται ρατσιστικά φαινόμενα και περιπτώσεις πολιτικού αλλά και κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων. Ταυτόχρονα είναι γεγονός πως τα ΜΜΕ επηρεάζουν τις απόψεις των πολιτών, τα οποία σπάνια προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη και να καλλιεργήσουν την ισότητα και την αποδοχή. Αντίθετα, συνήθως επιτείνουν το πρόβλημα, θεωρώντας τους πρόσφυγες ως μάστιγα με εμφανή την ξενοφοβική τους συμπεριφορά, χωρίς να επιδεικνύουν ανθρωπιστική διάθεση.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσφυγες, μετανάστες, ΜΜΕ, κοινή γνώμη

Racial Theories, Racism and Xenophobia in the Greek Media

Maria Louka Primary Teacher M.A.

Abstracts

The refugee issue swells over time, while at the same time racist phenomena and cases of political and social exclusion of refugees are observed. At the same time, it is a fact that the mass media influence the opinions of citizens, which rarely try to sensitize public opinion and cultivate equality and acceptance. On the contrary, they usually exacerbate the problem, considering refugees as a scourge with obvious xenophobic behavior, without demonstrating humanitarian disposal.

Key-Words: refugees, immigrants, media, public opinion

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, οι ρατσιστικές ιδέες θα περίμενε κανείς πως έχουν εκλείψει και πως η ανεκτικότητα απέναντι στον συνάνθρωπό μας θεωρείται δεδομένη. Παρόλα αυτά παγκοσμίως παρατηρούνται πράξεις βίας στο όνομα της διαφορετικότητας. Στην Ελλάδα το μεταναστευτικό κίνημα ήταν η αφορμή για ακραίες εκδηλώσεις, ενώ ο ελληνικός εθνικισμός ενθαρρύνεται και μεταδίδεται και από τα ΜΜΕ, που ως γνωστό έχουν χαρακτηριστεί η τέταρτη εξουσία, επηρεάζοντας συχνά την κοινή γνώμη και διαμορφώνοντας ξενοφοβικές στάσεις.

Έτσι, στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι βασικές φυλετικές θεωρίες, προσδιορίζονται και αποσαφηνίζονται οι έννοιες του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και τέλος εξετάζεται ο ρόλος των ελληνικών ΜΜΕ, αν και πώς αυτές αναπαράγονται.

Φυλετικές θεωρίες-Ιστορική αναδρομή

Οι φυλετικές θεωρίες ξεκίνησαν τον 18ο αιώνα, όπως επισημαίνει η Αβδελά (2017: 11-17), εστιάζοντας στα εξωτερικά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα στο χρώμα του δέρματος. Οι μεγάλες εξερευνήσεις ήταν το έναυσμα για την καθιέρωση της υπεροχής της λευκής φυλής και οδήγησαν στη νομιμοποίηση της αποικιακής εξάπλωσης. Στα μέσα του 19ου αιώνα αναπτύσσεται η αντιπαράθεση για την αφετηριακή καταγωγή του ανθρώπινου είδους, θεωρώντας τη λευκή φυλή ανώτερη, καταγράφοντας ταυτόχρονα τα όρια ανάμεσα στις φυλές. Στόχος ήταν να αποφευχθούν οι επικίνδυνες επιμειξίες, άρα και ο εκφυλισμός της λευκής φυλής και τελικά να ενισχυθεί η φυλετική διάσταση του έθνους. Ως τις αρχές του 20ού αιώνα η θεωρία της εξέλιξης και η βιολογική αιτιολόγηση της φυλετικής ιεράρχησης παρέμεινε γεγονός αδιαμφισβήτητο. Οι νέες θεωρίες που προβάλλουν στη μετάβαση από τον 19ο στον 20ό αιώνα, κάνουν λόγο για τη βελτίωση της φυλετικής ποιότητας. Η φυλετική ανισότητα με βιολογικά επιχειρήματα συνδέεται με τον κοινωνικό δαρβινισμό (την άκριτη μεταφορά της βιολογικής θεωρίας του Δαρβίνου στην κοινωνία). Έτσι, προβάλλει η άποψη πως η βιολογία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του ανθρώπινου είδους και η έννοια της ευγονικής ως επιστημονικός κλάδος, που μελετά μεθόδους βελτίωσης γενικών ιδιοκτήτων μέσω ελεγχόμενης, επιλεκτικής αναπαραγωγής: αρνητική (μείωση της συχνότητας των ανεπιθύμητων βιολογικών χαρακτηριστικών)/ θετική (αύξηση της εμφάνισης επιθυμητών κληρονομικών χαρακτηριστικών) (Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, 2014), και συνδέθηκε με τον ναζισμό, υπαγορεύοντας αρνητικά μέτρα για τους γενετικά κατώτερους (Weindling, 1989). Ενώ οι φυλετικές θεωρίες απαξιώθηκαν από την UNESCO, επανεμφανίζεται ο πολιτικός ρατσισμός ενάντια στο μεταναστευτικό κίνημα (Αβδελά, 2017: 11-17). Ανάλογα, η ιδεολογία που διαπνέει τις ΗΠΑ είναι «γηγενισμός», που νοείται ως αντίθεση προς τους μειονοτικούς πληθυσμούς και προς ό,τι αυτοί εκπροσωπούν στα εδάφη των ΗΠΑ (Higham, 1998:4), ενώ εμφανίζεται το παγκόσμιο κίνημα Black Lives Matter αμφισβητώντας την ευρωπαϊκή αμέλεια της φυλής ως κεντρικού παράγοντα αδικίας και ανισοτήτων (Rattansi, 1992:2).

Ρατσισμός

Η χρήση του όρου «ρατσισμός» χρονολογείται από τη δεκαετία του 1920, όπου με κριτήριο τα εξωτερικά φυσικά χαρακτηριστικά, οι ανθρώπινες ομάδες ταξινομούνται σε φυλές. Έτσι, κάποιοι θεωρούν τους ίδιους «ανώτερους», τόσο σε βιολογικό, όσο και σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό επίπεδο, αντιμετωπίζοντας τους υπόλοιπους μεροληπτικά και άδικα. Οι ιδέες αυτές αποτέλεσαν έγκυρες επιστημονικές θέσεις με ευρεία απήχηση, τροφοδοτώντας κρατικές πολιτικές για τη βελτίωση της φυλετικής ποιότητας και τελικά απορρίφθηκαν διεθνώς μετά τη σύνδεσή τους με τα εγκλήματα του ναζισμού κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Αβδελά, 2017: 12-13). Έτσι, ο ρατσιστής βασίζεται στη βιολογική του υπεροχή, θεωρώντας τον «άλλο» κατώτερο βιολογικά, με στόχο τον παραμερισμό του, την περιθωριοποίησή του ή ακόμη και την εξαφάνισή του (Παπαδόπουλος, 2004: 63). Η έννοια του παραδοσιακού ρατσισμού εξασθενεί, χωρίς δυστυχώς να εξαφανίζεται, αντί αυτού μετεξελίσσεται, επικαλούμενος την απειλούμενη

πολιτισμική και φυλετική ταυτότητα, καθώς εμφανίζονται και εισβάλουν και άλλες ταυτότητες (Παπαδόπουλος, 2004: 64). Όπως υποστηρίζει ο Lentin (2008), ενώ ευρωπαϊκά κράτη δηλώνουν επίσημα μη ρατσιστές, πιστεύουν στην ευρωπαϊκή ανωτερότητα, η οποία προϋποθέτει λευκότητα.

Είδη ρατσισμού

Ο ρατσισμός διακρίνεται στον φυλετικό, όπου κριτήριο είναι το χρώμα του δέρματος, τον εθνικό με γνώμονα την εθνική καταγωγή, ο θρησκευτικός με βάση τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, ο πολιτισμικός, διαφορικός, πολιτισμικός ρατσισμός ή νεορατσισμός με κριτήριο το πολιτιστικό επίπεδο, ο κοινωνικοοικονομικός με κριτήριο την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο, το επάγγελμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την εμφάνιση, την υγεία, τις συνήθειες, τη σωματική ή νοητική ικανότητα, και τέλος τον πολιτικό με κριτήριο την πολιτική ιδεολογία (Λαγού, χ.χ.)· (Barker, 1981).

Ρατσισμός και φυλετισμός

Στα ελληνικά οι όροι φυλετισμός και ρατσισμός είναι συνώνυμοι και η διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους είναι πολύ λεπτή. Θα λέγαμε πως ο φυλετισμός, σχετίζεται περισσότερο με το χρώμα του δέρματος και μπορεί να περιλαμβάνει μια υποτιμημένη αίσθηση «εθνικότητας», «πολιτισμού», ή θρησκείας. Έτσι, ο φυλετισμός αποδίδει ορισμένα χαρακτηριστικά σε ομάδες ανθρώπων (Gans, 2017: 342) ή, γενικά, όταν οι άνθρωποι διαφοροποιούνται με βάση την απόκλιση τους από τον καθιερωμένο κανόνα της λευκότητας (Telles, 2014). Έτσι, υπάρχει η ταξική διάσταση του φυλετισμού και οι εθνοτικές διακρίσεις, που με τη σειρά τους θεωρούνται συνέπεια του φυλετισμού (Hellgren, 2019). Από την άλλη, ο ρατσισμός αναφέρεται σε ένα δόγμα ή ένα σύνολο ιδεών ή πεποιθήσεων, σύμφωνα με τις οποίες ταξινομούνται οι άνθρωποι ως ανώτεροι ή κατώτεροι, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, που ορίζονται ως «φυλετικά». Η διάκριση νοείται ως μια συμπεριφορά, όπου το άτομο κάνει διακρίσεις, συνειδητά ή ασυνείδητα, διαφοροποιεί διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων, έχοντας βαθιά ριζωμένες προτιμήσεις για ορισμένες εθνικότητες και λευκούς ανθρώπους (Safi, 2010).

Ρατσισμός και ξενοφοβία

Η έννοια της ξενοφοβίας αντικατοπτρίζει τη νοοτροπία και τη στάση ορισμένων απέναντι σε ξένες ομάδες, πολλές φορές χωρίς όρια, καθώς τους περιφρονούν ή δυσανασχετούν μαζί τους, διαφορετική από την έννοια του ρατσισμού, όπου η στάση τους και η νοοτροπία τους απέναντι στις ξένες ομάδες είναι εσκεμμένα εχθρική και επιθετική (Σταματελάτος, 1987:1). Έτσι, ο σύγχρονος ρατσισμός και η ξενοφοβία είναι δύο φαινόμενα που εμπλέκονται μεταξύ τους, καθώς ο «ξένος» μπορεί να έχει διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία, εθνική καταγωγή ή φυσικά να ανήκει σε άλλη φυλή (Παπαδόπουλος, 2004: 63-64). Όταν οι άνθρωποι βλέπουν τα ζητήματα με βάση μία συλλογική ταυτότητα μιας «έσω ομάδας» που απειλείται από τις εχθρικές «έξω ομάδες» –δηλαδή,

«Εμείς» εναντίον «Αυτών», στην περίπτωση των προσφύγων και των μεταναστών, μία τέτοια οπτική σημαίνει πως αντιμετωπίζονται ως μία τεράστια, ομοιογενή ομάδα, υποβιβάζοντας την αξιοπρέπειά τους (Dixon, κ.ά.2019:72).

Αναπαραγωγή εννοιών στα ελληνικά ΜΜΕ

Οι ιδέες των λαών επηρεάζονται και ταυτόχρονα αντικατοπτρίζονται από τα ΜΜΕ, με στόχο να κρατήσουν σταθερό το αναγνωστικό ενδιαφέρον της μάζας, ενώ οι κυβερνήσεις αδυνατούν να κατευθύνουν την κοινή γνώμη (Χρηστάκης, 2015: 175-176). Τα τελευταία χρόνια οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών είναι συνηθισμένο φαινόμενο, που προβάλλεται από τον Τύπο και την τηλεόραση. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα η παράνομη μετανάστευση άρχισε τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με μεγαλύτερο ποσοστό παράνομους μετανάστες, ως αποτέλεσμα της αποσύνθεσης του πρώην κομμουνιστικού μπλοκ (Statistical data on immigrants in Greece, 2004:1).

Έτσι, στα ελληνικά ΜΜΕ γίνεται λόγος για το φαινόμενο της μετανάστευσης και το ερώτημα είναι αν και κατά πόσο, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την κοινή γνώμη. Αρχικά, στην πρώτη έρευνα της Πάντζου (2013: 4-54), θα αναφερθούν οι στάσεις εφημερίδων πανελλαδικής κυκλοφορίας (Καθημερινή, Ελεύθερος Τύπος, Πρώτο Θέμα, Τα Νέα και Έθνος). Σύμφωνα με άρθρα των παραπάνω εφημερίδων, η ρατσιστική βία κατά των μεταναστών, συνδέθηκε με τη νεοναζιστική Χρυσή Αυγή και «ακροδεξιές ομάδες», καθώς η πολιτεία δεν αντιμετώπισε τη λαθρομετανάστευση και τα προβλήματα, που αυτή δημιούργησε. Έτσι, οι μετανάστες στοχοποιούνται –νόμιμοι ή παράτυποι– θεωρούνται «απειλή», συνδέονται με την εγκληματικότητα και προτείνονται «επιχειρήσεις σκούπα» για την πάταξη της λαθρομετανάστευσης και της εγκληματικότητας»-ρατσιστική ρητορική της Χρυσής Αυγής, με εξαίρεση μειοψηφία αρθρογράφων. Εντύπωση προκαλεί πώς ενώ κατήγγειλαν τη Χρυσή Αυγή, παράλληλα γινόταν λόγος για τις «δραματικές συνέπειες» της μετανάστευσης στη χώρα. Μάλιστα, μία εφημερίδα πρότεινε οι Έλληνες να οπλοφορούν, παίρνοντας «τον νόμο στα χέρια τους». Μία σημαντική μερίδα αρθρογράφων εξίσωνε τους μετανάστες με εγκληματίες. Οι μεταναστευτικοί φορείς έπαιρναν τον λόγο μόνο για ρατσιστικές επιθέσεις εναντίον τους και σπάνια για να μιλήσουν για ζητήματα εγκληματικότητας. Ακόμη πιο σπάνια δόθηκε ο λόγος σε πολίτες, για να εκφράσουν μια εικόνα θετικής συνύπαρξης. Όταν σε κάποιο έγκλημα ο θύτης ήταν μετανάστης, αναφερόταν οπωσδήποτε η εθνικότητά του, ενώ στα ανεξιχνίαστα, άφηναν υπόνοιες πως ο ένοχος είναι μετανάστης. Όταν ξεκίνησε η επιχείρηση «Ξένιος Ζευς», στόχος ήταν να μπει «σκούπα στη λαθρομετανάστευση» και σχολιάστηκε θετικά από δεκάδες αρθρογράφους ως «δείγμα αποφασιστικότητας» και «λύση για τη λαθρομετανάστευση, την εγκληματικότητα και την ανομία». Όσον αφορά τα κέντρα κράτησης, η ειδησεογραφία επικεντρώθηκε στις «αγωνίες» και την «ανασφάλεια» των «αγανακτισμένων κατοίκων» από τη γειτνίαση με τους κρατούμενους μετανάστες, αγνοώντας τις συνθήκες κράτησης, διαβίωσης και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. Σπάνια υπήρχαν αναφορές για «αυθαίρετους ελέγχους και μεταγωγές» στα κέντρα κράτησης ή καταγγελίες διεθνών, ανθρωπιστικών οργανώσεων και μεταναστευτικών φορέων για κακοποιήσεις κρατουμένων. Η εικόνα που

κατασκεύασαν τα ΜΜΕ κάνουν λόγο για «λαθρομετανάστες» κι όχι για «ανθρώπους», παραβλέποντας πως πολλοί ξεριζώνονται από πολέμους, είναι θύματα βασανιστηρίων ή ανήλικα παιδιά και άνθρωποι, που μεταναστεύουν αναζητώντας μια ευκαιρία επιβίωσης. Μετά την είσοδο της Χρυσής Αυγής στο Κοινοβούλιο, οι επιθέσεις σε βάρος των μεταναστών έγιναν συχνότερες και βίαιες, αποτελώντας βασικό κομμάτι της ειδησεογραφίας. Όταν εφαρμόστηκε ο Νόμος Ραγκούση για την πολιτογράφηση επί πολλά χρόνια νόμιμων και εργαζόμενων μεταναστών, υπήρξαν άρθρα που κινδυνολογούσαν περί καταχρήσεως του θεσμού της πολιτογράφησης, αν και η Ελλάδα χορηγεί τις λιγότερες ιθαγένειες μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα ΜΜΕ συγκινήθηκαν μόνο όταν η προσφυγιά εκδηλωνόταν εκτός των συνόρων μας, μιλώντας για «τραγωδίες». Μόλις οι πρόσφυγες πλησίασαν τα σύνορά μας, η τραγωδία παρουσιάστηκε ως «απειλή», ως «ποτάμι» που έκανε «απόβαση» και «εισβολή», με στόχο την «αναχαίτιση», κάνοντας λόγο για «τρύπια σύνορα».

Σε άλλη έρευνα του θεσσαλικού τύπου υιοθετείται μια «πατερναλιστική στάση», καθώς ο συγκεκριμένος τρόπος, που οι Έλληνες, ως μέλη της κοινότητας υποδοχής, φωτογραφίζουν μετανάστες, δημιουργεί μια συγκεκριμένη αφήγηση για τον «άλλο». Έτσι, οι φωτογραφίες παράγουν και αναπαράγουν μια εικόνα του «ιδανικού μετανάστη», χωρίς όνομα, ατομική ή συλλογική ταυτότητα, εκτός από αυτή του να είναι μετανάστης, δεν έχει ιδιωτικό χώρο, είναι κουρασμένος, απελπισμένος και αδύναμος (είναι πάντα ξαπλωμένος ή κάθεται στο έδαφος ή στο πάτωμα). Αυτές οι φωτογραφίες δημιουργούν κατηγορίες και όχι μεμονωμένες ιστορίες, απεικονίζουν «τυπικά» δείγματα μεταναστών, «δεν αφήνουν χώρο να μιλήσουμε για χαρακτήρα και άτομο», ενώ έρχονται σε αντίθεση με την απειλητική εικόνα του ξένου (Lalioti, 2005: 440-447).

Σε επόμενη έρευνα του αθηναϊκού Τύπου της Κωνσταντινίδου (2014: 387-407) εξετάζεται παρόμοια η ειδησεογραφική φωτογραφία, ως αναπόσπαστο στοιχείο του ειδησεογραφικού λόγου, μέσα από πέντε απογευματινές (Έθνος, Ελευθεροτυπία, Ελεύθερος Τύπος, Τα Νέα) και δύο πρωινές εφημερίδες (Καθημερινή Το Βήμα). Παρουσιάζονται τρεις ειδησεοφωτογραφικές πρακτικές και πώς αυτές συμμετέχουν στη σύνθεση της έννοιας «λαθρομετανάστης». Συνήθως, ταυτίζεται ο πρόσφυγας με τον μετανάστη, παρουσιάζεται ως «κακοποιός» και «απειλή κατά της ασφάλειας της χώρας», λιγότερο ως «οικονομική απειλή», ενώ, στην ανθρωπιστική ρητορική ως θύμα ρατσισμού ή ξενοφοβίας, και λιγότερο ως φτηνό εργατικό δυναμικό και θύμα εκμετάλλευσης. Στην περίοδο ανάπτυξης των ακροδεξιών κομμάτων, παρατηρείται δημόσια διαμάχη για την ελληνική ταυτότητα, ένας φυλετικός εθνικισμός και αμιγής ρατσισμός στον πολιτικό λόγο. Σε επόμενη φάση, ο εθνικιστικός και ρατσιστικός δημόσιος λόγος απέκτησε νομιμοποίηση στα ΜΜΕ, οδηγώντας σε στροφή του κυρίαρχου λόγου για τη μετανάστευση σε συντηρητικές θέσεις, με εξαίρεση την Ελευθεροτυπία, που αναπτύσσει ανθρωπιστικό/αντιρατσιστικό λόγο, χωρίς όμως να χαρακτηρίζεται «φιλομεταναστευτική». Οι φωτογραφίες τονίζουν τις αντιθέσεις αναγνωστών/θεατών και μεταναστών/λαθρομεταναστών/προσφύγων: νόμιμος/παράνομος, Έλληνας/ξένος, λευκός/μη λευκός, χριστιανός/μουσουλμάνος, άνδρας/γυναίκα, ενώ μεταξύ τους είναι «λαθρομετανάστες», άσχετα αν κάποιοι αιτούνται άσυλο, ή είναι πρόσφυγες. Αν και στατιστικά

οι μετανάστες είναι λευκοί, οπτικοποιούνται ως «σκουρόχρωμοι», με χαρακτηριστική την απουσία γυναικών και παιδιών, ανάμεσα στο πλήθος, οηματοδοτώντας το μεταναστευτικό ως ποσοτικό ζήτημα με εκφράσεις, όπως «τσουνάμι», «κύμα», «σμήνος», «θάλασσα», ενώ ο μοναχικός άνδρας φαντάζει «απειλή» με επικίνδυνη σεξουαλικότητα. Υπάρχουν και φωτογραφίες με «στρατηγικές εξανθρωπισμού» των μεταναστών, δείχνοντας γυναίκες και παιδιά. Παρουσιάζονται ως θύματα, εξυμνώντας την αφομοίωση-ενσωμάτωση είτε, πιο σπάνια, την πολυπολιτισμικότητα. Εμφανίζονται συχνότερα στην Ελευθεροτυπία, ενώ σχεδόν απουσιάζουν από τον Ελεύθερο Τύπο. Χαρακτηριστικές είναι οι φωτογραφίες μαύρων σημαιοφόρων μαθητών ή μικρών κοριτσιών σε σχολικές παρελάσεις. Η τρίτη πρακτική συνδέει την μετανάστευση με όρους λαθραίας ύπαρξης, παρανομίας και απειλής κατά της εθνικής κυριαρχίας και ομοιογένειας, της δημόσιας ασφάλειας και της ζωής των πολιτών. Οι εικόνες είναι από τα κέντρα υποδοχής μεταναστών, εστιάζοντας στον ψηλό φράχτη ή στον χώρο κράτησης με εικόνες παιδιών, έχοντας τα χέρια γαντζωμένα σε συρματοπλέγματα. Οι ειδήσεις αφορούν τις επιχειρήσεις «σκούπα» και τα «γκέτο», αποσαφηνίζοντας την έννοια του «λαθρομετανάστη», συνδέοντάς τον με την υποβάθμιση, την εγκληματικότητα και την γκετοποίηση της πόλης. Τα κέντρα κράτησης είναι η μοναδική, αλλά προσωρινή λύση απέναντι στην «εισβολή». Από την άλλη η ανθρωπιστική/αντιρατσιστική αφήγηση, εστιάζει στις απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης και κράτησης, της καταπάτησης των θεμελιωδών δικαιωμάτων, καθώς και της ανεπάρκειας των μεταναστευτικών πολιτικών ενός σύγχρονου δημοκρατικού κράτους.

Άλλη έρευνα εστιάζει στον ημερήσιο Τύπο (Τα Νέα και Απογευματινή) με την Απογευματινή να ασχολείται περισσότερο σε θέματα εγκληματικότητας, επηρεάζοντας περισσότερο αρνητικά τη γνώμη του κοινού, θεωρώντας τους μετανάστες υπαίτιους για την αύξησή της εγκληματικότητας, καταλήγοντας πως οι δύο εφημερίδες αντιμετωπίζουν το θέμα μετανάστευση από διαφορετική οπτική γωνία (Μοσχοπούλου, 2005: 176-275).

Η Κοιλιάρη (1997: 43-46) αναφέρει πως ο Τύπος παρουσιάζει μία αρνητική εικόνα για τους μετανάστες, χαρακτηρίζοντάς τους συνοπτικά με την ονομασία «Αλβανός», και τους ομογενείς από την πρώην ΕΣΣΔ ως «Ρωσοπόντιους», παρουσιάζοντας σπάνια τα προβλήματά τους και υποβαθμίζοντας θέματα ρατσιστικής συμπεριφοράς.

Τέλος ο Βαμβακάς (1997:9-36) καταγράφει μέσα από άρθρα την εικόνα του ξένου ως «απειλή» που επιδιώκει να εισβάλλει. υπονομεύοντας την κοινωνική συνοχή, έχοντας την εικόνα του στιγματισμένου. Μάλιστα, μερίδα του Τύπου εκφράζει ακόμη και φόβο για εθνική διάβρωση, ακόμη και από έντυπα που έχουν μία κάπως κατανοητική διάθεση.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Βασική επιδίωξη της παρούσης εργασίας ήταν η ιστορική αναδρομή των φυλετικών θεωριών, η εννοιολογική τοποθέτηση των εννοιών του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, η συσχέτισή τους και πώς αυτές αναπαράγονται στα ελληνικά ΜΜΕ.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, οι αποικιακές επεκτάσεις οδήγησαν στις φυλετικές θεωρίες, δίνοντας προβάδισμα σε ανθρώπους με βάση του λευκό χρώμα του δέρματος. Αργότερα ως φυσικό επακόλουθο γεννιούνται έννοιες, όπως ο ρατσισμός, ο φυλετισμός και η ξενοφοβία κι όχι μόνο δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα των χρόνων και την επίδραση των ανθρωπιστικών οργανώσεων, αλλά αλλάζουν μορφή και αναπαράγονται και εκδηλώνονται από τα ΜΜΕ.

Τα ΜΜΕ επηρεάζουν την κοινή γνώμη, άρα απόψεις και συμπεριφορές σχετικά με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Ενώ υπάρχουν προβληματισμοί για τον τρόπο αντιμετώπισής τους, υπάρχει από μέρους τους μία ξενοφοβική συμπεριφορά, εκφράζοντας έτσι συντηρητικές θέσεις σε σχέση με τους πρόσφυγες-μετανάστες και σπάνια μία φιλομεταναστευτική πολιτική, αποφεύγοντας να καλλιεργούν κλίμα πολυπολιτισμικότητας και μία ανθρωπιστική θεώρηση του ζητήματος.

Με γνώμονα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο τα ελληνικά Μέσα να δώσουν βήμα σε ανθρώπους που έρχονται και ζουν στη χώρα μας και στις οργανώσεις τους, χωρίς να τους χαρακτηρίζουν αλόγιστα και συλλήβδην λαθρομετανάστες και να τους συνδέουν με κακοποιητικές και εγκληματικές συμπεριφορές. Εξάλλου, πολλοί από τους πρόσφυγες και τους μετανάστες έχουν διακριθεί και μας έκαναν εθνικά υπερήφανους ή διεκδικούν να ζουν κανονικές ζωές, αποκτώντας τη χαμένη τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Avdela, E. (2017). *Syllogiko. Eisagogi: I anexitili diafora: Logoi gia ti fyli stin Ellada* sto Efi Avdela, Dimitris Arvanitakis, Eliza Anna Dervedouri, Evgenios D. Matthiopoulos, Sokratis Petmezas, Tasos Sakerallopoulos (epim.) *Fyletikes theories sti Ellada. Proslipseis kai chriseis stis epistimes, stin politiki, ti logotechnia kai tin istoria tis technis kata ton 19o kai 20o aiona*. Irakleio, Panepistimiakes Ekdoseis Kritis & Ekdoseis Filosofikis Scholis Panepistimiou Kritis. https://www.researchgate.net/publication/319547535_Ephe_Abdela_Eisagoge_E_anexitele_diaphora_logoi_gia_te_phyle_sten_Ellada/link/59b2b55caca2728472d50cf2/download

Barker, M. (1981). *The new racism: conservatives and the ideology of the tribe*. London: Junction Books.

Christakis, N. (2015). *Xanadiavazontas tous klasikous. I psychologia ton mazon tou Gustave Le Bon kai kapoia scholia gia ti theorisi tis koinonikis epirrois*. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/835

Christiko Lexiko tis Neoellinikis Glossas (2014). Athina: Akadimias Athinon.

Dixon, T. Hawkins, S. Juan-Torres, M. & Kimaram, A. (2019). *ANTILIPSEIS PERI ETHNIKIS TAFTOTITAS, METANASTEFSIS KAI PROSFYGON STIN ELLADA. ANTILIPSEIS PERI ETHNIKIS TAFTOTITAS, METANASTEFSIS KAI PROSFYGON STIN ELLADA*. https://www.moreincommon.com/media/q4ge0pzv/0535-more-in-common-greece-report_greek_p4_final_web.pdf

Gans, H. (2017). *Racialization and Racialization Research. Ethnic and Racial Studies* 40: 341–52.

Hellgren, Z. (2019*). Class, race-and place: Immigrants' self-perceptions on inclusion, belonging and opportunities in Stockholm and Barcelona. Ethnic and Racial Studies* 42: 2084–102.

Higham, J. (1998*). Strangers in the Land: Patterns of American Nativism 1860-1925*, Rutgers University Press.

Koiliari A., (1997). *Xenos stin Ellada. Metanastes, glossa kai koinoniki entaxi. Staseis tis ellinikis koinonias apenanti stous metanastes omilites*. Thessaloniki: Ekdoseis Paratiritis.

Konstantinidou, Ch. (2014*). Krisi kai Metanastefsi ston elliniko Typo*, sto Stella Zamparloukou (epim.) *Krisi kai Koinonia*, Athina: Pedio, sel. 373-416

Lagou V. (ch.ch.*). Ratsismos.* https://vagialagou.weebly.com/

Lalioti, V. (2005). *Photographing the "Other": immigration and new images of the Greek ethnic "self". Visual Anthropology*, 18(5), 439-456. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08949460500297356

Lentin, A. (2008*). Europe and the Silence about Race. European Journal of Social Theory* 11: 487–503.

Moschopoulou, A. (2005). *I egklimatikotita ton metanaston. Apeikonisi tou fainomenou ston apogevmatino Typo 1990-1999*. Athina – Komotini: Ekdoseis Sakkoula.

Pantzou, Ch. (2013*). I chameni nifaliotita. Metanastefsi kai ratsistikos logos sta MME. Anexartiti dimosiografiki analysi tis Christinas Pantzou pou dimosieftike to fthinoporo tou 2013* sto 1againstracism.gr

Papadopoulos, Th. (2004). *Ratsismos, xenofovia kai MME. Sto MME kai ratsismos* (epim. Charamis, P.). Athina: Kentro Meleton kai Tekmiriosis (KEMETE) tis OLME.

Rattansi, A. (1992). Introduction. In J. Donald & A. Rattansi (Eds), "*Race", culture and difference* (pp. 1-10). London: Sage Publications-The Open University. https://www.mdpi.com/2076-0760/11/1/21/html

Safi, M. (2010). *Immigrants' Life Satisfaction in Europe: Between Assimilation and Discrimination.* European Sociological Review 26: 159–76.

Stamatelatos, M. (1987). *O fasismos kai o Ratsismos sti simerini Evropi.* Athina: Ekdoseis Kathimerinis.

Statistical data on immigrants in Greece: AN ANALYTIC STUDY OF AVAILABLE DATA AND RECOMMENDATIONS FOR CONFORMITY WITH EUROPEAN UNION STANDARDS. (2004). Mediterranean Migration Observatory, Hellenic Migration Policy Institute & Baldwin-Edwards, M. Athens: IMEPO, Mediterranean Migration Observatory http://aei.pitt.edu/2870/1/IMEPO_Final_Report_English.pdf

Telles, E. (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America.* Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Vamvakas, V. (1997). *Alvanoi metanastes ston imerisio typo: Anaparastaseis tis lathraias yparxis*. Dokimes, t. 5, sel. 7-40.

Weindling, P. (1989). *Health, Race, and German Politics between. National Unification and Nazism,* 1870-1945, Cambridge.

Participatory Action Research within Greek intercultural school context

Maria Gouvi (Μαρία Γούβη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Δ.Ε.)

Abstract

This paper aims to provide a short overview of the roots and the main features of the Participatory Action Research (PAR) methodology. In particular, the article purposes to present the key role of the implementation of this research method in the Greek multicultural and multilingual educational settings where students from diverse linguistic and cultural background come together. Finally, the study describes how the conceptual principles of PAR can be valuable tools and turn into advantageous processes in the school routine of Intercultural educational context.

Key-Words: Research in education, Participatory Action Research (PAR), intercultural education

Introduction

Doing research in educational settings is rather an intricate endeavour since the researcher seeks to gain fresh data and upgraded knowledge though the research process (Merriam & Tisdell, 2015). The selection of the appropriate research approach as well as the research methodology and tools is on the other hand a major area of interest within social and educational science field. This is because the researchers have to decide about which approach would be more suitable regarding the specific formulated research questions and which methodology would best fit the particular target group (Flick, 2009). Additionally, the researchers may meet a wider spectrum of methodological issues when they plan to carry out a research project with migrant or refugee population groups.

However, developments in the field of education have shown an increased interest in the use of innovative and "unconventional" research strategies. Participatory Action Research (PAR) has been established as a valuable methodology in education (Morales, 2019; Brydon-Miller & Maguire, 2009; Herr, 2017) and seeks to bring the in everyday world generated knowledge, experiences, and understandings (Jordan, 2008) from the edge in the heart of human sciences research. In this research context, students and educators act as designers instead of being the objects of the research (Galleta & Torre, 2019).

This paper, in particular, aims to involve the use of the Participatory Action Research (PAR) in the field of intercultural education in Greek context. Realizing the unprecedented changes in Greek classrooms, especially after the refugee crisis of 2015, the implementation of novel research methodologies may lead scholars, policy makers and educators closer to sustainable decisions regarding the education of students with diverse cultural and linguistic background.

Literature review

Previous studies have reported that PAR belongs to the family of Action Research methodology (Morales, 2019; Young, 2013; Savin-Baden & Wimpenny, 2007). The term Action Research was firstly introduced by the German social psychologist Kurt Lewin who moved during the 1940s to the USA and worked with teams of migrants and minorities in order to support and facilitate them to be better integrated into their new resettlement communities (Somekh, 2008). However, despite Lewin's seminal piece of research and work, current approaches of PAR have gradually been further developed, influenced by various scientific and intellectual movements, such as feminism, post positivism, Paulo Freire's work and Marxism (Jordan, 2008) and have moved a step forward over the years. In particular, PAR embodies principles of collaborative inquiry and it is clearly centred in the specific needs of the participants who are involved in the research process (Savin-Baden & Wimpenny, 2007; Mackenzie et al., 2012). Consequently, PAR is itself a complex of a broad array of research approaches and epistemologies (Jordan, 2008) while at the same time, unlike Action Research, has changed its focus "from action and change to collaborative research activities" (Bergold & Thomas, 2012, p.4). According to this, PAR creates a research environment for the researchers, in which they can take an activist role towards research, realizing better the main sources of discrimination, marginalization as well as further cases of Human Rights' abuses and inequities (Morales, 2019). PAR allows consequently the researcher to act with people who experience inequalities enabling them actively and working with them cooperatively in order to develop new strategies and methods for transforming discrepancies, giving them voice and empowering their action (Morales, 2019; Walker & Loots, 2018).

In this sense, in the literature, the term of PAR methodology tends to be used to refer to a methodological process which focuses to develop practical knowing while searching for worthwhile human purposes (Reason & Bradbury, 2008, as cited in Baldwin, 2012). However, a further definition given by Kemmis & McTaggart (2008) outlines the importance of the mutual and cooperative relationship which is developed between researchers and participants and describes PAR as "a social process of collaborative learning realized by groups of people who join together in changing the practices through which they interact in a shared social world" (p.277). Similarly, a number of researchers (Barquera 1986; De Witt and Gianotten 1989; Fals-Borda 2002; Vio Grossi 1981) have identified PAR as an approach involved within social research which aims to change the reality of individuals for their personal advantage and benefit and to safeguard the participation of the community in the analysis of its reality (as cited in Peredes et al., 2020).

The spiral of self reflection cycles

Having briefly reported the theoretical framework of the PAR approach and defined its main principles, the research steps and the process of this methodology will be introduced and examined. Although Kemmis & McTaggart (2008) refer that the research process may be more fluid, flexible and open under real circumstances, in practice, since some steps can be "missed", they described clearly the spiral cycle of self reflection of PAR methodology (Figure 1). Kemmis and McTaggart (2008) indicate the spiral process of PAR, explaining that, for the implementation of such a research approach, it is firstly needed, a problem by a specific community to be identified, and then the researcher to develop a plan to deal with it and working together with the members of this community to carry out the plan. In this framework, PAR process encloses the phases of the *observation*, the *analysis*, and the *reflection* as regards the outcomes of the first stages of the reflection cycles and then the stages of the *re-planning*, the *action*, the *observation*, the *analysis*, and the *additional reflection* (Kemmis & McTaggart, 2005, as cited in Peredes et al., 2020). However, after Kemmis and McTaggart (2008) had traced the development and the progression of the PAR process, they have highlighted a crucial parameter. They have mentioned that the effectiveness of PAR methodology does not depend on how precisely the participants have followed its research steps but instead in what extent they have realized the progress and the elaboration of their practises and whether they have gained insight and knowledge through these new practises. Thus, *collaboration*, *coparticipation* and *reflexivity* are conceptualized as fundamental principles of PAR approach while the methodology is positioned within a social practice process (Kemmis and McTaggart, 2008).

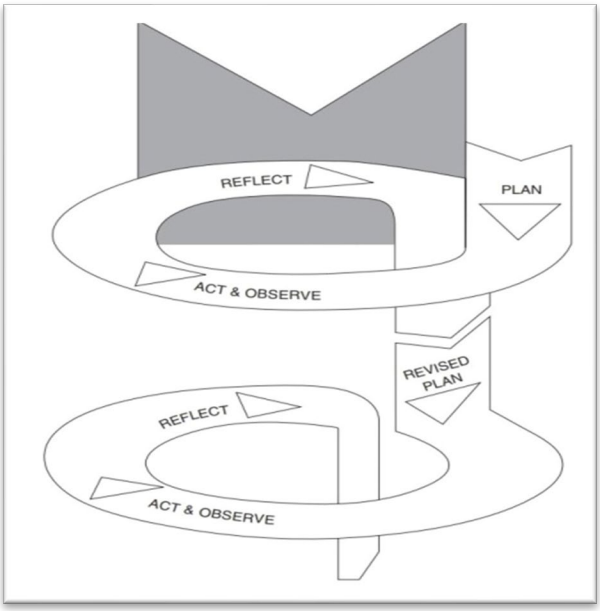


Figure 1: The Action Research Spiral of self reflection (Kemmis & McTaggart, 2008, p.278)

Following the above mentioned principles of PAR methodology, it is revealed that both researchers and participants coexist in a specific research context while they interact, learn, reflect and reconstruct their social practices for their own benefit and amendment. Such a research framework can offer advantages when it is implied in the field of education and rather at school level. This is because it lets educators space not only to record the beneficial outcomes of their practices but also to enable both teachers and students evaluate new educational environments and to address shortcomings and inefficacies (Morales, 2019). Then, PAR is a research methodology which can offer introspection of the learning and teaching procedures (Morales, 2019).

PAR within the Greek framework of Intercultural Education

Estimating the value of the key features and the power of PAR's nature, the implementation of this research approach in school context is suggested and advocated. This is because PAR - as a collaborative and authentic research methodology which places emphasis on democratic processes, empirical analysis and critical awareness (Anderson, 2017) - may provide scholars, educators but also students with valuable insights regarding teaching and learning practices. It seems that Greek multicultural classes can be fertile ground for the use of PAR methodology too. Reason for this is that PAR facilitates both researchers and participants to reach to real understandings and knowledge about the everyday school routine and experiences of migrant and refugee students in Greece and therefore improve established practices.

It is critical here to refer that over the past few decades the nature of the Greek educational institutions has been changed significantly. More particularly, in the last few years a significant number of people from Africa, Middle East and Asia has been forced to move to EU in the shadow of political and social inconstancy, physical disasters, civil wars and violence attacks. Greece has been no the exception and according to the UNHCR (2020) the country hosts approximately about 121.100 refugees (98,200 in the mainland and 22,900 on the islands).

In an attempt to address the educational needs of students with migrant and refugee background new policies have been established in the Greek context of Intercultural Education. Based on article 38 of Low 4415/2016, which determines regulations regarding the access to education of refugee and asylum seeking children Reception and Educational Programmes (DYEP) for refugee children up to 15 years have been established (Cholezas, 2018). Parallel with this, since 2010 the operation of Reception Classes (RC) has been launched within specific educational units, placed in regions which have been defined as Zones of Educational Priority (ZEP) (Ziomas et al. 2017; Cholezas, 2018). According to the Ministerial Decision 131024/Γ1/8-8-2016 RCs aim to prepare the students for their integration in the regular classes as well as to enhance students' active participation and engagement in the school life. However, the operation of the new educational structures seems to be ambiguous and vague. Current empirical studies (Maligoudi & Tsaousidis, 2020; Cholezas, 2018; Anagnostou et al., 2017) conducted in Greek educational instructions have examined and reported ineffective

sides and shortcomings regarding the function DYEP and RCs. From this perspective, PAR appears as an encouraging and promising methodological epistemology, to able investigate deeply identified problems to improve the experiences of marginalized student groups and strengthen their school life (Irizarry, 2009).

Why PAR in DYEP and ZEP classes?

PAR provides a conceptual framework which encompasses a democratic *modus operandi* and allows both researchers and participants to tackle a problem working cooperatively (Reason & Bradbury, 2001; Koch, & Kralik, 2006; as cited in Jacobs, 2016). Evaluating the potential of this core characteristic, the concept that the use of PAR in DYEP and ZEP classes will engage actively diverse students groups to work together for the common benefit of each class member is positively adopted. Focusing on democratizing knowledge and developing empancipatory strategies PAR can teach both educators and students to address their problems in and beyond the school community democratically and equitably (Ginwright, 2008 as cited in Irizarry, 2009).

The *participatory* character of PAR gives a significant meaning to research on intercultural settings. This is because each member of the team project seeks to examine and understand how they do reach its understandings (Kemmis & McTaggart, 2005), while at the same time all individuals cope to realize the way they can construct new knowledge which can affect their performances and their further learning steps in a positive and affective way. In such a research context, individuals can do research either "on" themselves, or "with" others but not "on" others (Kemmis & McTaggart, 2005; Baldwin, 2019). This methodology strategy brings the roles of researcher and participants in an advanced era of research in the field of intercultural education. This is because the cooperative and participatory relationship guarantees that all research team members are engaged in planning and developing the research project. Furthermore, each research member separately experiences the progression and the action that is being investigated while seeking to understanding and come to findings (Heron & Reason, 2001).

Additionally, PAR enacts a *practical* and *collaborative* nature which involves people in investigating practices connecting them with others in a scene of social interaction (Kemmis & McTaggart, 2005; Baldwin, 2012). This core characteristic "fits" into the concept of intercultural education since it can engage a diverse group of students to collaborate in order to interpret their experiences and understand the ways they learn, aiming to facilitate their learning practices and improve their learning proceedings.

Finally, the *reflexive* character of PAR is valued as highly important for such an educational context because researcher and participants intend to reshape practices through an intentional process (Kemmis & McTaggart, 2005). This constructive and productive reflective procedure fosters the awareness of how we *learn by doing* and transforms our interactive performances in a common social sphere (Kemmis & McTaggart, 2005; Baldwin, 2012). On this account, both educators and students, by

following a reflective stance through the research process, are able not only to document the research outcomes but also to reveal how those findings are shaped (Hertz, 1997, viii, as cited in Mortari, 2015).

From the analysis of the literature, it emerges that the core features of PAR shape a promising framework for its implementation in culturally and linguistic diverse Greek classrooms. Students from minority groups, with different religious or language background, may meet social discrimination, isolation and numerous learning difficulties throughout their school life. There are many ways to understand deeper their experiences so as to transform challenging issues and complex problems. PAR, however, safeguards a fair and flexible research methodology where participation, collaboration and reflection come forth in favour of the entire school, social and educational community.

Conclusions

This paper sets out to provide the theoretical framework of the PAR methodology bearing in mind why it would be valuable to be implied in the research field of intercultural education. In particular, much of the literature up to now underscores the significance of "*participatory*" nature of PAR which can function as vehicle to upgrade and strengthen the context of intercultural education in Greece. According to the research literature, following the key guidelines of PAR, both researchers and co-researchers (participants) experience the research project from deep inside and reflecting on each research step change and enhance specific areas of concern. Finally, grounded on democratic principles PAR endeavours to dismiss inequalities and misunderstandings in the classroom since it creates a safe and sovereign setting where everybody is involved actively in the research project.

References

Anagnostou, N., Nikolova, M., (2017). I ensomatosi ton prosfigon sto ekpaideutiko sistima stin Ellada: Politiki kai diachirisi se "kinoumeni ammo" ELIAMEP. 1-18.

Anderson, G. (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5) 432-449.

Baldwin, M. (2012). Participatory action research. In M. Grey, J. Midgley, & S.A. Webb. (Eds.), *The sage handbook of social work*. (pp.467-482). Sage Publications.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion [110 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13 (1)

Brydon-Miller, M., & Maguire, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.

Cholezas, I. (2018). The education of refugee children in Greece. *Greek Economic Outlook*.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Galletta, A., & Torre,M.E. (2019). Participatory Action Research in Education. Oxford Research Encyclopedias, Education. 1-28.

Herr, K. (2017). Insiders doing PAR with youth in their schools: negotiating professional boundaries and healing justice. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 30(5). 450-463.

Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co- operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In P. Reason & Bradbury, P. (eds). *Handbook of action research*. (pp. 179-188). Sage.

Irizarry, J.G. (2009). Reinvigorating Multicultural Education Through Youth Participatory Action Research. Multicultural Perspectives, 11(4), 194-199.

Jakobs, S. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education,* 6(3), 48-55.

Jordan, S. (2008). Participatory Action Research (PAR). In Given, L. M. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Vols. 1&2. (pp. 601-604). SAGE.

Kemmis, S, & McTaggart, R. (2008). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271–330). Sage.

Mackenzie, J., Tan, P.-L., Hoverman, S., Baldwin, C. (2012). The value and limitations of Participatory Action Research methodology. *Journal of Hydrology,* 474, 11-21.

Maligoudi, C. & Tsaousidis, A. (2020). Staseis ekpaideutikon pou didaskoun se Domes Ipodochis kai Ekpaideusis Prosfigon (DYEP) apenanti stin ekpaideusi prosfigon mathiton. Ereuna stin Ekpaideusi., 9(1),22-34.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. ProQuest Ebook Central

Morales, M.P., (2019). Participatory Action Research (PAR) in Education. In Mertler, C. A. (Ed.). *The wiley handbook of action research in education.* (pp.317-341). ProQuest Ebook Central

Mortari, L. (2015). Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*.

Paredes-Chi, A. & María Dolores Viga-de Alva, M. (2020). Participatory action research (PAR) and environmental education (EE): a Mexican experience with teachers from a primary rural school. *Environmental Education Research*, 26(11), 1578-1593.

Savin-Baden & Wimpenny, K. (2007). Exploring and Implementing Participatory Action Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 331-343.

Somekh, B. (2008). Action Research. In Given, L. M. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Vols. 1&2. (pp. 591-595). SAGE.

UNHCR (2020) Fact sheet: Greece, 1-30 September 2020. Geneva. UNHCR. Walker, M., & Loots, S. (2018). Transformative change in higher education through participatory action research: a capabilities analysis. *Educational Action Research*, 26 (1), 166–181.

Young, L.E. (2013). Participatory action research. A new science for nursing? In C.T. Beck. (Ed.). *Routledge international handbook of qualitative nursing research*. (pp.319-330). Routledge.

Ziomas, D., Capella, A. & Konstantinidou D., (2017). Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece. *EUROPEAN SOCIAL POLICY NETWORK (ESPN),* Flash Report, (67). European Commission.

Αντιμετώπιση συγκρούσεων σε ομάδα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Μελέτη περιπτώσεων

Μπαλιάμης Παναγιώτης, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής, Ε.Α.Π.,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μελέτη περίπτωσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Με αφορμή ένα «ομαδικό φαινόμενο» σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευόμενων καθώς και μιας περίπτωσης σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους θα παρουσιαστούν οι συγκεκριμένες ενέργειες που έκανε ο εκπαιδευτής, προκειμένου να χειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Αρχικά, θα γίνει περιγραφή των «ομαδικών φαινομένων» που οδηγούν σε ένταση τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα στάδια/φάσεις που διένυσε η ομάδα εκπαιδευόμενων. Τέλος, θα συζητηθούν οι χειρισμοί, από πλευράς του εκπαιδευτή, για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης μέσα στην ομάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδα, ομαδικό φαινόμενο, στάδια, συγκρούσεις, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Dealing with group conflict in Adult Education: A case study

Abstracts

This article is a case study in Adult Education. On the occasion of a "group phenomenon" of conflict between trainees, the specific actions taken by the trainer, in order to handle the phenomenon, will be presented. First, there will be a description of the "group phenomenon" with the causes that caused it. Then, the stages/phases that the trainee group went through will be presented. Finally, the manipulations, from the instructor's point of view, to deal with the conflict within the group will be discussed.

Key-Words: Team, team phenomenon, stages, conflicts, Adult Education.

Εισαγωγή

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ομάδα στόχο δεν αποτελούν έφηβοι ή παιδιά. Τα μέλη της ομάδας είναι ενήλικες που έχουν αποκοπεί από την αρχική εκπαίδευση επιτυχώς ή ανεπιτυχώς και έχουν εμπλακεί με την εκπαίδευση ενηλίκων εθελοντικά, έχοντας διαφορετικούς προσανατολισμούς. Βασικό εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί η διαπροσωπική επικοινωνία, το να έχει δηλαδή ο εκπαιδευτής την ενσυναίσθηση και να καταλαβαίνει τα συναισθήματα του εκπαιδευόμενου. «Όσο πιο έγκαιρα διαπιστώσουμε τους ουσιώδεις λόγους για τους οποίους ο άλλος υιοθετεί μία συμπεριφορά τόσο πιο γρήγορα θα βελτιώσουμε τη μεταξύ μας συναλλαγή» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ.82). Το φαινόμενο, που θα αναφέρουμε ως παράδειγμα, αφορά σύγκρουση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και απαιτεί «μια επιπλέον προσπάθεια του καθηγητή να

υποστηρίξει άτομα διαφορετικής εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας στις αντικειμενικές και υποκειμενικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 111). Το δεύτερο παράδειγμα αφορά σύγκρουση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτή, αφού οι συγκρούσεις μπορεί να λάβουν χώρα όχι μόνο μέσα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων, αλλά προς πάσα κατεύθυνση και να παίρνουν διάφορες μορφές από την απλή διαφωνία ως την επιθετική συμπεριφορά (Φασουλής, 2006). Ο τρόπος διαχείρισής τους ή η έλλειψη επαρκούς διαχείρισης μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευόμενων αλλά την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτή και γενικότερα το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Οι αποφάσεις που παίρνει ο εκπαιδευτής για τη διαχείριση συγκρούσεων καθορίζονται και από τη φάση/ στάδιο που βρίσκεται η συγκεκριμένη ομάδα.

Τα στάδια/φάσεις που διανύει η ομάδα εκπαιδευόμενων

Σε ένα Σ.Δ.Ε στις αρχές του πρώτου έτους συγκεντρώνονται οι συμμετέχοντες μιας τάξης για να συγκροτήσουν μία ομάδα, η οποία θα μείνει για δύο χρόνια μαζί με σκοπό να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια που θα τους οδηγήσουν στην απόκτηση απολυτηρίου, ισότιμου με αυτό του Γυμνασίου. Σε ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν επιμορφωτικό πρόγραμμα τρίμηνης διάρκειας για την πιστοποίησή τους ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Η κάθε ομάδα που επηρεάζεται από τη διεργασία και τη δυναμική της, θα διανύσει ορισμένα στάδια στην πορεία της. Σύμφωνα με τους Tuckman & Jensen (Tennant, 1997, οπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, σ. 10) υπάρχουν τα ακόλουθα στάδια, τα οποία διανύθηκαν κι από την εν λόγω ομάδα:

Σχηματισμός (Forming)

Επικρατούν η αμηχανία, η αβεβαιότητα και η διστακτικότητα Οι ατομικοί ρόλοι και οι ευθύνες δεν έχουν καθοριστεί: (Atherton, 2003, Forming, παρά. 1 Tuckman Forming Storming Norning performing model, χ.η., Forming–stage 1, παρά. 1). Σ’ αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να γνωρίζονται μεταξύ τους και διατυπώνουν τους στόχους και καθορίζουν, μαζί με τον εκπαιδευτή, την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tuckman’s Stages of group development, 2009, Forming, παρά. 2, 4). Όσο πιο γρήγορα βγάλει ο εκπαιδευτής την ομάδα από αυτό το στάδιο, τόσο πιο μεγάλη επιτυχία θα θεωρηθεί.

Αντιπαράθεσης (Storming)

Σε δεύτερη φάση, τα μέλη της ομάδας έχουν ήδη γνωριστεί, οι όποιες διαφορές εμφανίζονται με τη μορφή επιφυλάξεων, αρνήσεων, αντιρρήσεων και συγκρούσεων (Πάντζου, χ.η., σ.14). Το στάδιο αυτό ήταν αναπόφευκτο, για να φτάσει η ομάδα σε φάση ωριμότητας, συνεργασίας και αλληλοαποδοχής μεταξύ των μελών της. Αν υπήρχε έλλειψη ανεκτικότητας και υπομονής, η ομάδα ήταν καταδικασμένη να αποτύχει (Courau, 2000, σ.111-112 Tuckman’s stages of group development, Storming, 2009,

παρά. 1, 2). Ο εκπαιδευτής είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζει αποφασιστικά και ψύχραιμα τις συγκρούσεις που τυχόν εμφανίζονται σ' αυτό το στάδιο.

Προσανατολισμός (Norming)

Μετά την επίλυση των παραπάνω διαφορών, οι εκπαιδευόμενοι στην ομάδα αρχίζουν να διατυπώνουν πρότυπα συμπεριφοράς, προκειμένου να αποδώσουν ως ομάδα (Δαλακούρα, 2012, σ. 10). Ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους αναπτύσσεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και προάγεται η παραγωγικότητα και η συνεργασία (Group Dynamics, 2013, Bruce Tuckman, παρά. 2). Ο εκπαιδευτής επιτυγχάνει τον στόχο του να φτάσει η ομάδα σ' αυτό το επίπεδο όσο γίνεται πιο ανώδυνα.

Δημιουργική Λειτουργία (Reforming)

Σ' αυτό το στάδιο επιλύθηκαν τα διαπροσωπικά προβλήματα και αναπτύχθηκε η συνεργασία ανάμεσα στους επιμορφούμενους, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010, σ. 11). Επιπλέον, η ομάδα επιδεικνύει ένα υψηλό επίπεδο αυτονομίας (Tuckman forming storming norming performing model, χ.η., Performing–Stage 4. παρά 1, Tuckman's Stages of group development, 2009, performing, παρά.1). Σ' αυτή τη φάση, η ομάδα βρίσκεται σε κατάσταση πλήρους ωριμότητας. Αποτελεί την καλύτερη δυνατή περίοδο για το σύνολο των μελών της ομάδας.

Τερματισμός (Adjourning)

Ο Bruce Tuckman σε συνεργασία με τη Mary Ann Jensen ενσωμάτωσε στο μοντέλο του για τις ομάδες και το πέμπτο στάδιο, το οποίο ονομάζεται τερματισμός (Smith, 2005, A fifth stage–adjourning, παρά. 1). Σ' αυτή τη φάση οι στόχοι έχουν πλέον υλοποιηθεί. Οι ρόλοι, με τους οποίους είχαν ταυτιστεί τα μέλη της ομάδας, ολοκληρώθηκαν και η εξάρτηση των εκπαιδευόμενων από την ομάδα περιορίστηκε (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010, σ. 11 Χατζηθεοχάρους, Νικολοπούλου & Γιοβάννη, 2010, σ. 14). Τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν ότι στο προσεχές μέλλον η ομάδα θα πάψει να υπάρχει κι ο καθένας θα ακολουθήσει τον δρόμο του, το πιθανότερο χωριστά από τους άλλους.

Περιγραφή συγκρουσιακών ομαδικών φαινομένων

1η περίπτωση: Ένα ομαδικό φαινόμενο σε ΣΔΕ

Βρισκόμαστε στον πρώτο μήνα του σχολικού έτους σε ένα τμήμα Α΄ κύκλου σπουδών με 15 εκπαιδευόμενους. Οι εννιά είναι άντρες και οι έξι γυναίκες. Οι εφτά είναι αλλοδαποί και αλλόθρησκοι. Κατά την περιγραφή των μελών της ομάδας, αντιλαμβανόμαστε ήδη ότι η μη κατανόηση κοινωνικών κωδικών και η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τις υποομάδες των Ελλήνων και των αλλόθρησκων μπορεί θεωρητικά να οδηγήσει σε αμοιβαίες παρεξηγήσεις.

Μέλη των Ελλήνων βλέποντας το ντύσιμο από δύο μουσουλμάνες επιμορφούμενες,

σχολιάζουν ειρωνικά και αρνητικά τις συμμαθήτριές τους. Μεταξύ άλλων αναφέρουν ότι με τέτοια εμφάνιση δεν έχουν ευκαιρία ανέλιξης, επαγγελματικής και κοινωνικής, όσο κι αν επιμορφωθούν. Τα σχόλια προκαλούν θόρυβο (ειρωνικά σχόλια και γέλια) και εκνευρισμό μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να μειώσει τις αντιδράσεις, χωρίς όμως να προσπαθήσει να δώσει εξηγήσεις, απλά και μόνο για να συνεχίσει απερίσπαστος το μάθημα. Ο εκνευρισμός εξακολουθεί να παραμένει, ενώ η προσοχή και η συγκέντρωση των εκπαιδευόμενων έχει χαθεί. Ο εκπαιδευτής παρακαλεί ευγενικά τους εκπαιδευόμενους να σταματήσουν, για να ολοκληρώσουν αυτό που κάνουν και υπόσχεται μετά το διάλειμμα να συζητήσουν τη διένεξη. Η ομάδα ησυχάζει προς το παρόν, αλλά ο εκνευρισμός σε κάποια μέλη της ομάδας παραμένει μέχρι το διάλειμμα.

2η περίπτωση: σύγκρουση μέσα στην ομάδα σε Κέντρο Δια Βίου Μάθησης

Ο εκπαιδευτής ενός τριμηνιαίου προγράμματος με θέμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων», κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας και περίπου στη μέση του προγράμματος έρχεται αντιμέτωπος με σύγκρουση που ξεσπά ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ενώ μερικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους και προς το πρόσωπο του εκπαιδευτή. Έπειτα από αυτά απαιτούνται κάποιες ενέργειες, για να γίνει ορθή διαχείριση του περιστατικού και να ομαλοποιηθεί το κλίμα.

Βρισκόμαστε στην τελευταία εβδομάδα του τριμηνιαίου προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι μόλις μπήκαν στην αίθουσα έκανε την εμφάνισή του ένας εκπρόσωπος της διεύθυνσης του κέντρου εκπαίδευσης, που ρώτησε αν έχουν όλοι ετοιμάσει την παρουσίασή τους για την αυριανή μέρα. Την τελευταία μέρα θα έπρεπε όλοι να παρουσιάσουν ένα σενάριο διδασκαλίας ενηλίκων στην ολομέλεια. Η παρουσίαση αποτελούσε μέρος της αξιολόγησης και οδηγούσε στην λήψη της πιστοποίησης του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο Άγγελος, δημόσιος υπάλληλος και μέλος της ομάδας, αναρωτήθηκε δυνατά για το ποιος είναι ο κύριος και γιατί ασκεί τέτοια πίεση στο θέμα της παρουσίασης του σεναρίου. Ταυτόχρονα επιτέθηκε λεκτικά προσωπικά στον εκπαιδευτή και αναρωτήθηκε γιατί δεν εναντιώνεται, ως εκπαιδευτής, σ' αυτή την απαίτηση και γιατί δεν προστατεύει τους επιμορφούμενους ως υπεύθυνος επιμορφωτής. Στη συνέχεια, πήρε τον λόγο ο Τρύφωνας, δημόσιος υπάλληλος, που επισήμανε ότι ανυπομονούσε και χαιρόταν που θα παρουσίαζε αύριο το σενάριο διδασκαλίας. Τότε επενέβη ο Ηλίας, απασχολούμενος στον ιδιωτικό τομέα, παρακαλώντας τους να αφήσουν τον κύριο να μιλήσει, γιατί αυτό θέμα αφορούσε όλους και επισήμανε στον μεν Άγγελο ότι είναι μόνιμα αντιδρών και ότι διέπεται από «δημοσιοϋπαλληλικό πνεύμα» και στον δε Τρύφωνα ότι παρόλο που έχει δημιουργηθεί ένα πολύ καλό κλίμα από την πρώτη κιόλας στιγμή, επιμένει να μην εντάσσεται στο κλίμα και να θυμίζει «σχολιαρόπαιδο», ενώ απασχολεί κάθε τόσο την ομάδα με ανούσιες παρατηρήσεις. Παράλληλα ξεκίνησε θόρυβος από όλα τα μέλη της ομάδας, τα οποία μοιράστηκαν, όσον αφορά την υποστήριξη στους τρεις προαναφερθέντες. Ο εκπρόσωπος της διεύθυνσης απευθύνθηκε στον εκπαιδευτή και τον ρώτησε αν είναι όλα υπό έλεγχο. Ο εκπαιδευτής παρακάλεσε τα μέλη της ομάδας να ησυχάσουν. Παράλληλα,

απευθυνόμενος στον εκπρόσωπο της διεύθυνσης ζήτησε ευγενικά να μη γίνεται σπατάλη του χρόνου εκπαίδευσης, μιας και η ομάδα έπρεπε να επεξεργαστεί ένα σημαντικό θέμα, προτείνοντας να γίνει συνάντηση στο διάλειμμα, για να συζητήσουν όλοι μαζί το θέμα της παρουσίασης. Η ομάδα ησύχασε και ο εκπρόσωπος της διεύθυνσης αποχώρησε ικανοποιημένος.

Διαχείριση των ομαδικών φαινομένων από τον εκπαιδευτή

Η σύγκρουση μέσα στην ομάδα αποτελεί μία φυσική διεργασία, που προέρχεται από την αντιπαράθεση προσωπικών, κοινωνικών κωδικών και στάσεων μέσα σε ένα χώρο, που ο κυρίαρχος ρόλος του είναι η αλληλεπίδραση των μελών κάτω από ένα βασικό στόχο και ο εκπαιδευτής οφείλει να το έχει κατανοήσει αντιλαμβανόμενος ότι οι συγκρούσεις είναι αναμενόμενες σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, αφού αποτελούν μέρος της ανθρώπινης ζωής. Ο εκπαιδευτής εκτός από το να γνωρίζει σε τι φάση βρίσκεται η ομάδα και τη δυναμική της, είναι αναγκαίο να αφουγκράζεται τα μέλη της ομάδας και να διερευνά τα πιθανά αίτια των συγκρούσεων.

Ο Γκιάστας αναφέρει ότι η ομαδική κουλτούρα αναπτύσσει σε μία ομάδα κοινές συμπεριφορές, όπως είναι το ντύσιμο, το λεξιλόγιο, οι απόψεις για το πλαίσιο της εκπαίδευσης της ομάδας, τον εκπαιδευτή και τον φορέα, με αποτέλεσμα η επιρροή να είναι τόσο έντονη στα μέλη της, ώστε να δρουν αντίθετα από τις αντιλήψεις τους. Πρόκειται για το φαινόμενο της συμμόρφωσης. Βέβαια, ένα ποσοστό ατόμων είναι αρκετά ανεξάρτητο, ώστε να μην ενεργεί αντίθετα από αυτό που πιστεύει. Κάποια μέλη όμως θα αλλάξουν τις αντιλήψεις τους και ένα σημαντικό ποσοστό επιμορφούμενων θα συμμορφωθεί με την πλειοψηφία (2008, σ. 250-251). Η ομάδα βρίσκεται στο στάδιο της Αντιπαράθεσης και έχοντας υπόψη του αυτό, ο εκπαιδευτής έδειξε αποφασιστικότητα και ψυχραιμία, αντιμετωπίζοντας σ' αυτό το στάδιο τις συγκρούσεις που εμφανίστηκαν. Το θετικό στη διαχείριση της κρίσης στην 1η περίπτωση είναι ότι ο εκπαιδευτής σταματά τις αντιδράσεις, πριν η συμπεριφορά γίνει πιο απειλητική και δημιουργήσει τετελεσμένα βίαιων συμπεριφορών.

Μετά το διάλειμμα ο εκπαιδευτής επέλεξε τη δυνατότητα της διαπραγμάτευσης. «Η διαπραγμάτευση δεν σημαίνει κριτική ούτε πολύ περισσότερο απειλητική συμπεριφορά ή δημιουργία τετελεσμένων» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 91) αλλά η προσπάθεια του εκπαιδευτή να αναδείξει την αξία των απόψεων της κάθε πλευράς. Ο εκπαιδευτής σταμάτησε τους θορύβους, για να συζητήσει άμεσα τις απόψεις που ακούστηκαν και που προκάλεσαν αντιδράσεις. Μέσα από τον διάλογο δήλωσε ξεκάθαρα και ανοιχτά την εμπιστοσύνη προς την ομάδα και εγκαινίασε έτσι μια σχέση εμπιστοσύνης μέσα στην οποία καμιά έκφραση απόψεων δεν θα γελοιοποιείται.

Ο εκπαιδευτής, που ενήργησε ως σύμβουλος, προβάλλοντας την ανθρωπιστική προσέγγιση, που στην Συμβουλευτική, ο Rogers ως εκπρόσωπός της, κατά τον Γκιάστα (2008, σ. 244) τονίζει το θέμα της εμπιστοσύνης του εκπαιδευτή για τη λύση των συγκρούσεων από την ίδια την ομάδα. Κατά τη Μαλικιώση-Λοΐζου (1999, σ. 149) οι

βασικές αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης συνοψίζονται στην ενσυναίσθηση , στη γνησιότητα και τον απεριόριστο σεβασμό, χαρακτηριστικά που εμφάνισε η συγκεκριμένη στάση του εκπαιδευτή.

Μπροστά στο ενδεχόμενο μιας επικείμενης γενικευμένης σύγκρουσης, ο εκπαιδευτής ως ηγέτης, επενέβηκε λειτουργικά χωρίς να ποδηγετήσει και να επιβάλει απόψεις, κυρίως όταν το κλίμα στην ομάδα είναι δυσάρεστο για κάποιο μέλος. Ως εμψυχωτής βοήθησε τα μέλη να έχουν θετική διάθεση στις διεργασίες της ομάδας, καθησύχασε σε στιγμές αμηχανίας και ενθάρρυνε τα μέλη να μη χάνουν τον αυθορμητισμό τους. Ως σύμβουλος φρόντισε να δώσει άμεσα αυτοανατροφοδότηση της στάσης του κάθε εκπαιδευόμενου, ώστε να μην διαταράσσονται οι αρχές του αμοιβαίου σεβασμού. Έτσι καταφέρνει να περάσει όσο πιο ανώδυνα μπορεί την ομάδα από τη φάση της αντιπαράθεσης στη φάση του προσανατολισμού.

Όσον αφορά στη 2η περίπτωση, η κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, οι κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων και τα εσωτερικά εμπόδια (άγχος, προϋπάρχουσες γνώσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση), αποτελούν τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες στην πορεία προς την μάθηση (Κόκκος, 2008, σ. 83-85). Οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν μηχανισμούς άμυνας, αντίρρησης και υπεκφυγής, προσπαθώντας να αποφύγουν την αμφισβήτηση και την αξιολόγηση (Κόκκος κ. συν., 2008, σ.49).

Οι εκπαιδευόμενοι, ανησυχώντας για την αυτοεικόνα τους, εμποδίζουν τους υπόλοιπους να εκφράσουν την άποψή τους, προσπαθούν να επιβληθούν στη συζήτηση, επιδιώκουν ν' αλλάξουν την άποψη του άλλου, αποδοκιμάζοντας, υποδηλώνοντας ανωτερότητα και αποφεύγοντας να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους (Jaques, 2004, σ. 118, οπ. αναφ. στο Γκιάστας, 2008, σ. 231). Ο εκπαιδευτής κατανόησε ότι η ένταση που προκλήθηκε οφείλονταν στο άγχος των εκπαιδευόμενων για την παρουσίαση. Ο Γκιάστας (2008) υποστηρίζει ότι είναι καλύτερα να μην εστιάζει άμεσα ο εκπαιδευτής στις συμπεριφορές, αλλά να «στοχεύει» την αιτία του κακού (σ. 231).

Το θέμα που προέκυψε αντιμετωπίστηκε με αποφασιστικότητα και ψύχραιμα χωρίς να απωθηθεί. Βλέποντας την αγωνία των εκπαιδευόμενων για την παρουσίαση, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να ηρεμήσουν και ταυτόχρονα κρίνοντας ως πιο κατάλληλη χρονική στιγμή το διάλειμμα, ζήτησε κι από τον εκπρόσωπο της διεύθυνσης να συζητήσουν το ζήτημα όλοι μαζί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Άλλωστε όταν τα προβλήματα στον κοινωνικό χώρο αναβάλλονται, δεν επιλύονται (Γκιάστας, 2008, σ. 262).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής, έχοντας επίγνωση του εκπαιδευτικού και συντονιστικού του ρόλου κι όπως αναφέρει ο Γκιάστας (2008) οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτή πρέπει να στοχεύουν στη διευκόλυνση και το «κράτημα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σ. 262), ζήτησε να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία τη δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι κατευνάστηκαν τα πνεύματα, συνεχίστηκε η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά κανονίστηκε και να συζητηθεί σε ένα άλλο πλαίσιο, το φλέγον ζήτημα της παρουσίασης.

Συμπέρασμα

Από τις παραπάνω μελέτες περίπτωσης, προκύπτει ότι η συνεχής ανατροφοδότηση μέσα από τη συζήτηση και η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί παράγοντα υψίστης σημασίας για τον εκπαιδευτή τόσο στη διαχείριση συγκρούσεων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Οι συγκρούσεις, που τυχόν προκύπτουν, οφείλονται σε πολλούς παράγοντες και κυρίως στο ομαδικό άγχος των εκπαιδευομένων. Βέβαια, εκδηλώνονται σε διαφορετικές φάσεις και με διάφορους τρόπους. Ο εκπαιδευτής είναι αναγκαίο να βρίσκει κάθε φορά τον κατάλληλο τρόπο, για να επιλύονται οι συγκρούσεις και να συνεργάζονται οι εκπαιδευόμενοι, με στόχο την αρμονική λειτουργία και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστικός, αφού μέσω των αποφάσεων που θα λάβει στη διαχείριση κρίσεων και των τεχνικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας που θα εφαρμόσει δύναται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων τόσο σε επίπεδο μαθησιακής υποστήριξης όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Με βάση, λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας ενηλίκων, τη φάση όπου βρίσκεται η ομάδα, τις ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων θα πρέπει ο εκπαιδευτής να καθορίσει τη στρατηγική του και τις τεχνικές που θα εφαρμόσει για την αντιμετώπιση ομαδικών συγκρουσιακών φαινομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gkiastas, I. (2008). Omada Ekpaidevomenon. Sto: D. Vaikousi, I. Valakas, E. Giannakopoulou, I. Gkiastas, A. Kokkos & A. Tsimpoukli, *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: Ekpaideftikes Methodoi–Omada ekpaidefomenon* (tomos D, ss. 231, 244, 250-251, 262). Patra: EAP.

Dalakoura, A. (2012). Chtizontas kai kathodigontas tis ergasiakes omades. Ana-ktithike 1/7/2022 http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_1/Dalakoura/2011-2012/Teambuilding%20notes.pdf

Group Dynamics. (2013). Bruce Tuckman. Anaktithike stis 2 Apriliou, 2016 apo http://en.wikipedia.org/wiki/Group_dynamics

Kokkos, A. & Lionarakis A. (1998). *Anoichti kai ex' apostaseos ekpaidefsi: Scheseis didaskonton kai didaskomenon* (tomos V, ss. 82, 91, 111). Patra: EAP.

Kokkos, A. (2008). Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon (tomos A, s. 83-85). Patra: EAP.

Kokkos, A. (2008). *Ekpaidevontas tous ekpaideftes enilikon. Meleti Axiologisis tou ethnikou programmatos ekpaidefsis ton ekpaidefton synechizomenis epangelmatikis katartisis.* Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon.

Malikiosi-Loizou, M. (1999). *Symvouleftiki Psychologia* (d΄ ekdosi). Athina: Ellinika Grammata.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Praktikos Odigos tou ekpaidefti* (mtf. E. Zei). A-thina: Metaichmio.

Pantzou, P. (ch.i.). I dynamiki ton omadon. Anaktithike 7/7/2022 http://www.edu4adults.blogspot.gr/2012/09/blog-post_4.html.

Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou.* Athina : Typothito

Rogers, A. (1999*). I Ekpaidefsi Enilikon* (mtf. M. Papadopoulou, M. Tomprou). Athina: Metaichmio.

Smith, M.K. (2005). *Bruce W. Tuckman – Forming, storming, norming and performing in groups.* Anaktithike 1/7/2022 http://www.infed.org/thinkers/tuckman.htm

Tsimpoukli, A. kai Fillips, N. (2010). *Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon. Pro-gramma Ekpaidefsis apo Apostasi Diarkeias 100 oron: 2i didaktiki Enotita: Diergasia Omadas – Ekpaidefsi kai ypostirixi koinonika efpathon Omadon* (s. 10-11). Athina: EK.E.S.AP. Anaktithike 3/7/2022 http://blogs.sch.gr/kkiourt-sis/files/2011/12/ekpaideytiki_enotita_2.pd_.pdf

Tuckman Forming, storming, norming, performing model (ch.i.). Anaktithike 5/7/2022 http://www.businessballs.com/tuckmanformingstormingnormingperforming.htm

Tuckman's stages of group development (2009). Anaktithike 4/7/2022 http://en.wik-ipedia.org/wiki/Tuckman's_stages_of_group_development

Fasoulis, K. (2006). I dimiourgiki dialektiki os meso antimetopisis kai diefthetisis tou sygkrousiakou fainomenou sto scholiko peri-vallon, *Praktika 3ou Panelliniou synedriou* (13-14 Maiou 2006). Elliniko Institouto Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis

Chatzitheocharous, P. (2010). Epimorfosi Ekpaideftikon Scholeion Defteris Efkai-rias, Ekpaideftiko yliko. Athina: Y.P.D.V.M.Th., G.G.D.V.M., I.D.E.K.E.. Anak-tithike 22/6/2022 http://blogs.sch.gr/sdelesvou/files/2013/02/sde.pdf

Ενηλικίωση, εμπειρία και μαθησιακή διαδικασία

Ζούρου Ηλέκτρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed

Περίληψη

Οι διεθνείς εξελίξεις στον κοινωνικοοικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό τομέα καθιστούν αναγκαία την απόκτηση από τους ενηλίκους εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις νέες απαιτήσεις. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές και να αποβλέπουν στη διεύρυνση των γνώσεων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων, όσο και κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και τους τρόπους που μαθαίνουν, καθώς όπως διατείνουν αρκετοί ερευνητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ο βαθμός και ο τρόπος αξιοποίησης των χαρακτηριστικών αυτών επηρεάζει την εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας. Μεγάλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει επίσης τη σημασία της εμπειρίας και του στοχασμού επάνω σε αυτήν, στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, προτείνοντας ο καθένας μέσα από την θεωρία του, τρόπους και μεθόδους αξιοποίησής της.

Λέξεις-Κλειδιά: ενηλικιότητα, εμπειρία, κριτικός στοχασμός, κύκλος μάθησης

Abstracts

International developments in the socio-economic, technological and cultural fields make it necessary for adults to acquire specialized knowledge and skills adapted to the new requirements. Adult education programs, in order to meet these requirements and aim to expand knowledge, should take into account, both during the design of the programs and during the learning process, the special characteristics of adults and the ways they learn, as as several Adult Education researchers claim, the degree and way of utilizing these characteristics affects the development and effectiveness of the learning process. Great researchers have also established the importance of experience and reflection on it, in the effectiveness of the learning process, each proposing through their theory, ways and methods of utilizing it.

Key-Words: Maturity, Experience, Critical thinking, learning cycle

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία στο πρώτο μέρος αναλύεται η έννοια της ενηλικιότητας μέσα από την ανάδειξη των σημαντικότερων ορισμών που έχουν αναπτύξει σημαντικοί θεωρητικοί στοχαστές της Εκπαίδευσης ενηλίκων. Εν συνεχεία, αναλύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους, επισημαίνοντας την σπουδαιότητά τους στην οργάνωση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μάθησης, ενώ επισημαίνονται και οι συνέπειες αναγνώρισης τους τόσο για τους εκπαιδευτές, όσο και για τους εκπαιδευόμενους, μέσα από την ανάλυση των προϋποθέσεων

αποτελεσματικής μάθησης. Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ενηλίκων η εμπειρία και ο ρόλος της στη μαθησιακή διαδικασία των ενήλικων εκπαιδευομένων, δίνοντας έμφαση στον στοχασμό επάνω σε αυτήν, που αποτελεί για τους περισσότερους θεωρητικούς στοχαστές κύριο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, μία δια βίου διαδικασία

Η έννοια της ενηλικιότητας

Για την έννοια της ενηλικιότητας έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές ερμηνείες από τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κοινός παρανομαστής όλων είναι ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται με βάσει την ηλικία ενηλικίωσης, καθώς αυτή διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία (Κόκκος, 2008α). Ο Rogers (1999) επισημαίνει τρία χαρακτηριστικά-προϋποθέσεις της ενηλικιότητας που μπορούν να υποδείξουν το βαθμό ενηλικίωσης στο οποίο βρίσκεται το άτομο: α) κοινωνική ωριμότητα που σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη και την αξιοποίηση των ικανοτήτων, β) αίσθηση προοπτικής, μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών γ) αυτοκαθορισμός και διάθεση για αυτοπροσδιορισμό, που αναφέρεται στην υπευθυνότητα και την εκούσια συμπεριφορά. Ανάλογη είναι η θέση του Jarvis (1983, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2008α) για το πρώτο χαρακτηριστικό, ο οποίος υποστηρίζει πως η ενηλικιότητα είναι μια ιδιότητα που αποκτάται όταν το άτομο έχει επίγνωση της ωριμότητάς του και αντιμετωπίζεται και από τους γύρω του ως κοινωνικά ώριμος. Ομοίως ο Knowles υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση για να θεωρείται κάποιος ενήλικος είναι να φέρεται και να νιώθει ως ενήλικος.

Η ενηλικιότητα λοιπόν, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα ιδανικό που κατακτάται, χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνεται απόλυτα η απόκτησή του, προτρέποντας το άτομο να καταστεί πιο ώριμο, πιο υπεύθυνο, πιο αυτόνομο με σκοπό την απόκτηση ολοένα και μεγαλύτερης αυτοδυναμίας (Κόκκος, 2008α). Στην εκπαίδευση ενηλίκων η κατανόηση της έννοιας της ενηλικιότητας παίζει καθοριστική σημασία, καθώς βάσει αυτής σχεδιάζονται τα προγράμματα επιδιώκοντας την προώθηση της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης, την ενθάρρυνση της ανάπτυξης της προοπτικής, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας (Rogers, 1999).

Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων

Η εκπαίδευση ενηλίκων, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, στηρίζεται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων του τόσο για την ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, όσο και μεθόδων σχεδιασμού προγραμμάτων. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων διαφέρουν σημαντικά από αυτά των ανηλίκων και είναι τα ακόλουθα:

- Είναι όλοι εξ ορισμού ενήλικοι
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης

- Οι ανήλικοι αποφασίζουν συνειδητά να ασχοληθούν με ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχοντας συγκεκριμένους στόχους, που μπορεί να αφορούν τόσο τον επαγγελματικό τομέα τους, όσο και την προσωπική τους ανάπτυξη, τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους και την απόκτηση κύρους.

- Διαθέτουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών σε σχέση με τους ανήλικους, που απορρέει από τις κοινωνικές και επαγγελματικές καταστάσεις της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Knowles (1990) η εμπειρία για τα παιδιά, είναι κάτι που απλά ασυνείδητα τους συμβαίνει, ενώ για τους ενήλικες χρησιμεύει στο προσδιορισμό της ταυτότητάς τους και στην ανάπτυξη της δικής τους αντίληψης σχετικά με το ποιοι είναι (Rogers, 1999).

- Έχουν αναπτύξει προσωπικούς, αποδοτικούς τρόπους και μοντέλα μάθησης, βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, των εμπειριών τους, των μαθησιακών αναγκών τους και γενικότερα των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της προσωπικότητάς τους.

- Επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή στην πορεία της εκπαίδευσής τους μέσω της έκφρασης των απόψεων τους, της αμφίδρομης επικοινωνίας, του εποικοδομητικού διαλόγου, ενώ αρνούνται να λειτουργούν ως παθητικοί αποδέκτες έτοιμων, τυποποιημένων πληροφοριών.

- Συναντούν εμπόδια κατά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας που μπορεί να οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, στα καθήκοντα και στις ανειλημμένες κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων, στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, σε μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης ή σε άλλους ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος, 2008; Rogers, 1999).

Επίδραση των ιδιοτήτων των ενήλικων εκπαιδευομένων στη διδασκαλία και τη μάθηση

Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, αποτελούν βασικό εργαλείο οργάνωσης της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Η διερεύνηση και ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές, συμβάλλει στην διαπίστωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και στον εντοπισμό των βασικών προϋποθέσεων, που θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολυσύνθετος και απαιτεί πληθώρα ικανοτήτων, που θα τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, συμβατών με τον τρόπο που οι ενήλικοι μαθαίνουν (Κόκκος, 1998β).

Με βάση τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, που προαναφέρθηκαν, ο Κόκκος (2008α) διατυπώνει ορισμένες προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης στους ενήλικες.

α) Ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής του ενήλικα εκπαιδευόμενου σε μια εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική παράμετρο της αποτελεσματικής μάθησης, καθώς το άτομο έχει επιλέξει συνειδητά, για τους δικούς του λόγους, τη συμμετοχή του σε αυτή.

β) Η αποσαφήνιση από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στόχων προβάλλεται αναγκαία στην αρχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, όπως απαραίτητη είναι και η σύνδεσή τους με τις προσδοκίες και τις προθέσεις των εκπαιδευομένων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν όταν αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αποδέχονται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.

γ) Η άρτια οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλα τα επίπεδα, όπως στον σχεδιασμό, στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην υποδομή κ.α δημιουργεί ασφάλεια στον εκπαιδευόμενο, προτρέποντάς τον να ασχοληθεί αποκλειστικά με το μαθησιακό γνωστικό του πεδίο.

δ) Η σύνδεση του εκπαιδευτικού περιεχόμενου με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και η αξιοποίησή τους, από τους εκπαιδευτές, στην εκπαιδευτική διεργασία, καθώς οι ενήλικοι υποκινούνται για μάθηση όταν η εκπαίδευση σχετίζεται με την καθημερινότητά τους, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους.

ε) Η διάγνωση από μέρους του εκπαιδευτή, μέσω της συστηματικής παρατήρησης, των προσωπικών ρυθμών και των αποδοτικότερων τρόπων μάθησης των εκπαιδευόμενων και η οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με τους τρόπους αυτούς.

στ) Η ενθάρρυνση και παρότρυνση από τον εκπαιδευτή της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, καθώς γνωρίζουμε πως οι ενήλικοι μαθαίνουν, όταν οι ίδιοι ενεργούν και εμπλέκονται στη πορεία της μάθησης τους, αισθάνονται και θεωρούνται από τους άλλους ως υπεύθυνοι, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εκφράζουν την άποψή τους, συμβάλλουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος.

ζ) Η διερεύνηση από μέρους του εκπαιδευτή των μαθησιακών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και η εξεύρεση κατάλληλων τρόπων για την αντιμετώπισή τους.

η) Η διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού κλίματος που να βασίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία, στη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό. Ο εκπαιδευτής λειτουργώντας ως συντονιστής, παρέχει κίνητρα για μάθηση, ενθαρρύνει την επικοινωνία, το διάλογο, την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους.

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να κατανοήσει πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι συνιστούν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων που πέραν των γενικών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ενηλικιότητας που, όπως προαναφέραμε, διαθέτουν, παρουσιάζουν επιπλέον ιδιαιτερότητες, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της μαθησιακής διεργασίας (Rogers, 1999). Για παράδειγμα, το γεγονός πως όλοι βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία μάθησης, δεν είναι αρκετό, καθώς ο εκπαιδευτής

θα πρέπει να λάβει υπόψη του τόσο τις διαφορετικές κατευθύνσεις, όσο και τους διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Επίσης, άλλοι διαθέτουν αρκετή εμπειρία, άλλοι λιγότερη. Οπότε καθίσταται αναγκαία η προσαρμογή της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτή όχι μόνο στα γενικά χαρακτηριστικά της ενήλικης μάθησης, αλλά και στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευομένου, στις «*μαθησιακές του δυνατότητες και στο ρυθμό με τον οποίο θέλει και μπορεί να μαθαίνει*» (Κόκκος, 1998β, σελ. 36), προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η σημασία της εμπειρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Είναι γεγονός πως στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων η έννοια της εμπειρίας έχει πρωτεύοντα ρόλο, καθώς για πολλούς συγγραφείς λειτουργεί ως αφετηρία, ως μέσο μάθησης και ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων (Κουλαουζίδης, 2011). Η εμπειρία είναι που συνιστά ιδιαιτερότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ειδοποιός διαφορά στη μάθηση των ενηλίκων, καθώς τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν έναν πλούσιο όγκο εμπειριών κατά τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006; Κουλαουζίδης, 2011) που αναμένεται να αξιοποιηθεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το παιδί σε αντίθεση με τον ενήλικα, δεν διαθέτει σύμφωνα με τον Brookfield, 1996, «*το εύρος, το βάθος, την ποικιλομορφία και την ένταση των εμπειριών, που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου στην ενήλικη φάση της ζωής και καθιστούν δυνατή την ολοκληρωμένη επεξεργασία των βιωμάτων και την επαναξιολόγηση των εσωτερικευμένων κανόνων και παραδοχών*» (Κόκκος, 2006 σελ.3).

Ο Dewey από το 1938, επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και την εκπαίδευση, διακηρύσσοντας την πεποίθησή του ότι «κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία» (Δεδούλη, 2002). Ο όρος «εμπειρία» αναφέρεται στο πλήθος των πληροφοριών, των εντυπώσεων, των αντιλήψεων που αποκτά το άτομο μέσω των αισθήσεών του, συμπεριλαμβάνοντας τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και τις επιθυμίες του (Πελεγρίνης, 2004). Για τον Melamed, (1989) η εμπειρική μάθηση αναφέρεται στη μάθηση που συντελείται όταν αλλαγές στις κρίσεις, στα συναισθήματα, στη γνώση ή στις ικανότητές μας είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας που συνδέεται με ένα ή περισσότερα γεγονότα (Ζαρίφης, 2003).

Σύμφωνα με τον Dewey (1980) το κάθε άτομο βρίσκεται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης που απορρέει από τη συνεχή εκπαίδευσή του, στο βαθμό όμως που οι προηγούμενες γνώσεις που έχει λάβει, θέτουν τις κατάλληλες βάσεις (Κόκκος, 2008^{α}). Κάθε νέα γνώση λοιπόν, βασίζεται στις προηγούμενες, συμβάλλοντας στο σύνολο της ανάπτυξης και εξέλιξης του ανθρώπου (Rogers, 1999). Κεντρικό ρόλο στην παραγωγή της κάθε νέας γνώσης παίζει η εμπειρία (Ζαρίφης, 2003). Οι άνθρωποι τείνουν να ενεργούν και να πράττουν με ένα δεδομένο και αναμενόμενο τρόπο, ο οποίος απορρέει από τις εμπειρίες μάθησης που αποκτήθηκαν στο παρελθόν (Jarvis, 1995, όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης 2006). Η παραδοσιακή εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Dewey (1980), μέσω της απλής αφομοίωσης πληροφοριών, παρακωλύει την ενεργή συμμετοχή, την ανάληψη πρωτοβουλίας, την εξέλιξη και ανάπτυξή των ατόμων, αφού

ενισχύει, μέσω των μεθόδων του την στασιμότητα (Κόκκος, 2008α). Αντίθετα, ο σχεδιασμός ενός συστήματος εκπαίδευσης που βασίζεται σε εμπειρίες με παιδευτική αξία, υποκινεί την περιέργεια, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή στην πορεία της μάθησης, κατευθύνει το άτομο σε μελλοντικές εμπειρίες βαθύτερου επιπέδου, προϋποθέσεις που συνιστούν την αποτελεσματική μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Dewey, 1916, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008α).

Η μάθηση επομένως για τον Dewey αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες μας, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας (Ζαρίφης, 2003). Ο Knowles (1970, 1998) αναπτύσσοντας τη θεωρία της ανδραγωγικής, τόνισε, ότι οι εμπειρίες των ενηλίκων, ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και η τάση τους για αυτοκαθορισμό λειτουργούν ως θεμέλιος λίθος στην ενίσχυση αφενός της αυτοδυναμίας τους και αφετέρου της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης στην εκπαίδευσή τους (Ιωαννίδου, 2014).

Είναι προφανής η σημασία και η αξιοποίηση της εμπειρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς λειτουργεί ως κινητήριος άξονας διαρκούς μάθησης, υποκινώντας τα άτομα να αναζητούν και να αξιοποιούν νέες εμπειρίες που θα συμβάλλουν στην ουσιαστική κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων βαθύτερου και υψηλότερου επιπέδου (Κόκκος, 2008α).

Ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία ως κύριο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας

Η εμπειρία ως καταλυτικό μέσο μάθησης, σύμφωνα με τους θεωρητικούς στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων, μπορεί να πάρει δύο ερμηνείες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Κουλαουζίδης, 2011). Στην πρώτη ερμηνεία σύμφωνα με τον Brookfield (1983) η εμπειρική μάθηση, προβάλλεται ως βιωματική μάθηση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν γνώσεις, δεξιότητες και συναισθήματα, σε ένα περιβάλλον σχετικό με τη μάθηση, ενώ η δεύτερη σύμφωνα με τον Houle (1980) θεωρεί την εμπειρική μάθηση ως την εκπαίδευση που προκαλείται ως απόρροια της άμεσης συμμετοχής στα δρώμενα της ζωής μέσω του στοχασμού πάνω στην εμπειρία (Κουλαουζίδης, 2011).

Η επεξεργασία της εμπειρίας ή αλλιώς ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία έχει βρει πολλούς θεωρητικούς υποστηρικτές. Πρώτος ο Dewey (1980), προσδιόρισε τη μάθηση, ως μια διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία, αναδεικνύοντας τον στοχασμό πάνω στην εμπειρία, ως κύριο συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκος 2008α), ενώ διέκρινε πέντε βήματα, βάσει των οποίων ο στοχασμός συντελείται:

1) αίσθημα δυσκολίας λόγω ενός προβλήματος,

2) προσδιορισμός δυσκολίας,

3) διατύπωση πιθανών λύσεων,

4) διατύπωση επιχειρημάτων για αυτή τη λύση και

5) περαιτέρω παρατήρηση και πειραματισμός (Verma & Mallick, 2004, σελ. 22; Καλαϊτζοπούλου, 2001, σελ. 27, όπ. αναφ. στο Παπαστεφανάκη, 2013, σελ.49).

Για τους Lewis και Williams (1994) επίσης, η βιωματική εκπαίδευση αφορά την εκπαίδευση που υποβάλλει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία, ενθαρρύνοντας το στοχασμό πάνω σε αυτήν, βάσει του οποίου θα αναδειχθούν νέες ικανότητες, στάσεις και τρόποι σκέψης (Κόκκος, 2008). Ανάλογα ο Mezirow (1981) υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού της εμπειρίας, και ο εκπαιδευόμενος πρέπει να προβεί σε κριτική επανεξέταση των αυτονόητων προϋποθέσεων και των αντιλήψεων, οι οποίες και αποτελούν το πλαίσιο ερμηνείας των εμπειριών του (Κοντάκος, & Γκόβαρης, 2006).

Για τον Jarvis η εμπειρία συμβαίνει μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών συγκυριών και αποτελεί τον συνδυασμό αλληλεπιδράσεων της τρέχουσας συγκυρίας με το σύνολο των προηγούμενων εμπειριών του ατόμου (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Ο στοχασμός του εκπαιδευομένου επάνω στις εμπειρίες του καθορίζεται τόσο από τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που έχει λάβει από τους αρμόδιους της εκπαίδευσης, όσο και από τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που μέσω της κοινωνικοποίησης έχει εσωτερικεύσει (Κόκκος, 2008α). Το μοντέλο της μαθησιακής διαδικασίας που υποδεικνύει έχει ως αφετηρία την εμπειρία και το άτομο έχει την δυνατότητα να ακολουθήσει εννιά διαφορετικές διεργασίες σύμφωνα με τον Jarvis (1987) που εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

α)Μη μορφωτική εμπειρία που περιλαμβάνει την μηχανική αντίδραση, την έλλειψη ενδιαφέροντος, την απόρριψη.

β)Μη αναστοχαστική μάθηση που περιλαμβάνει την προ-συνειδητή μάθηση, την άσκηση δεξιοτήτων, την απομνημόνευση.

γ)Αναστοχαστική μάθηση που βασίζεται στην στοχαστική ανάλυση της εμπειρίας και περιλαμβάνει την περισυλλογή, την μάθηση δια μέσου αναστοχαστικών δεξιοτήτων, την πειραματική μέθοδο (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Παραπλήσια είναι η θέση των Boud, Keogh, Walker (2002) οι οποίοι διατείνουν πως το στάδιο της επεξεργασίας της εμπειρίας είναι το βασικότερο για να επέλθει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα (Κόκκος, 2008α). Διακρίνουν τρία στάδια στοχαστικών διεργασιών, τα οποία πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία.

Στάδιο 1ο: Επιστροφή στην εμπειρία

Στάδιο 2ο: Προσέγγιση θετικών συναισθημάτων

Στάδιο 3ο: Επαναξιολόγηση της εμπειρίας

Αντίστοιχα, ο Kolb, το έργο του οποίου ανέδειξε την εμπειρική μάθηση, προσδιόρισε την εμπειρική μάθηση, ως μια διεργασία κατά την οποία η γνώση αποκτάται μέσω του

στοχασμού, πάνω στις εμπειρίες, με σκοπό τη δημιουργία ιδεών που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία ενθαρρύνει τη βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση της πραγματικότητας (Κόκκος, 2008α). Πρόκειται για μια διεργασία που έχει σκοπό τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές (Jarvis, 1995, όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Οι απόψεις του Kolb σχετικά με την εμπειρική μάθηση απεικονίζονται στον «κύκλο της μάθησης», ο οποίος διακρίνεται σε τέσσερα στάδια:

Στάδιο 1: Προετοιμασία για δράση -Το άτομο στηριζόμενο στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες προετοιμάζεται να πάρει αποφάσεις, εφαρμόζοντας όσα έχει μάθει.

Στάδιο 2: Συμμετοχή σε εμπειρία -Το άτομο αποκτά νέες εμπειρίες.

Στάδιο 3: Επεξεργασία της εμπειρίας -Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων της δράσης και εξάγονται συμπεράσματα.

Στάδιο 4: Γενίκευση, θεωρητικοποίηση -Γίνεται συστηματική νοητική επεξεργασία των συμπερασμάτων (Kolb, Rubin, Osland, 1991, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2008α). Σύμφωνα με τον Kolb πρόκειται για έναν συνεχόμενο μαθησιακό κύκλο, όπου σημείο εκκίνησης μπορεί να είναι οποιοδήποτε από τα τέσσερα στάδια και όπου τα συμπεράσματα κάθε σταδίου ενισχύουν και συμπληρώνουν το επόμενο (Κόκκος, 2008).

Ωστόσο στον κύκλο της μάθησης του Kolb ασκήθηκε έντονη κριτική. Ο Rogers (1999) αναφέρει πως είναι λάθος να υποστηρίζουμε πως ο στοχασμός πάνω στη μάθηση είναι ο μοναδικός τρόπος που συμβάλλει στη μάθηση, ενώ υπάρχουν και άλλα στοιχεία, πέραν της αναζήτησης νοήματος (Κόκκος, 2008α). Θεωρεί πως «*η μάθηση περιλαμβάνει στόχους, σκοπούς, προθέσεις, επιλογές και λήψη αποφάσεων και δεν είναι καθόλου σαφές σε πιο σημείο του μαθησιακού κύκλου ταιριάζουν αυτά τα στοιχεία*» (Rogers, 1999, σελ. 154). Επιπρόσθετα ο Jarvis (2004) υποστηρίζει πως το μοντέλο μάθησης του Kolb είναι απλοϊκό όταν υποδηλώνει πως η μάθηση επιτυγχάνεται μόνο μέσω της υποβολής της εμπειρίας σε στοχασμό και παραβλέπει την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου (Κόκκος, 2008α).

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε παρουσίαση της έννοιας της ενηλικίωσης και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων, υπό το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Στη συνέχεια, προσδιορίστηκε ο ρόλος της εμπειρίας στη μαθησιακή διεργασία, αναδεικνύοντας, μέσα από την ανάπτυξη θεωριών μάθησης μεγάλων επιστημόνων του συγκεκριμένου πεδίου, το στοχασμό επάνω στην εμπειρία, ως κυρίαρχο στοιχείο της μάθησης.

Η διεργασία της μάθησης έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού για πολλούς στοχαστές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μάθησης των ενηλίκων έχει αποτελέσει «*τον ακρογωνιαίο λίθο της οικοδόμησης του κλάδου της εκπαίδευσης ενηλίκων»* (Κουλαουζίδης, 2011, σελ.67). Τα προγράμματα εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ολοένα και αυξανόμενες

ανάγκες, απαιτήσεις και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, οφείλουν να αναγνωρίζουν και να ενσωματώνουν αυτά τα ιδιαίτερα στοιχεία της ενήλικης μάθησης, τόσο κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, όσο και κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας έτσι τις κατάλληλες προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Η εμπειρία, όπως και κριτικός στοχασμός πάνω σε αυτήν, συνδέεται άμεσα με την έννοια της ενηλικιότητας και συνιστά για τους περισσότερους στοχαστές ουσιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, η αξιοποίηση της οποίας συμβάλλει στον αυτοπροσδιορισμό των ενηλίκων, στην αποτελεσματική μάθηση και ως εκ τούτου στην επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Dedouli M. (2002) Viomatiki mathisi-Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Efeliktis Zonis. Epitheorisi ekpaideftikon thematon (6) sel.145-159, Paidagogiko Institouto, Athina.

Zarifis, G. (2003) Apo ton Dewey ston Kolb - Parousiasi, analysi kai sygkritiki apotimisi montelon empeirikis mathisis enilikon, Paidagogiki Epitheorisi (35)

Ioannidou K. (2014) Sygkritiki meleti tis Andragogikis Theorias kai tis Metaschimatizousas mathisis stin ekpaidefsi enilikon. Dimosieftike sto: http://cears.edu.gr/wpcontent/uploads/2012/11/andragogytransformative_education.pdf.

Kokkos, A. (1998) Arches mathisis Enilikon. Sto: A. Kokkos, A. Lionarakis (1998) Anoikti kai ex apostaseos Ekpaidefsi – Scheseis didaskonton - didaskomenon, (Tomos V΄ sel.19-51), Patra, EAP.

Kokkos, A. (2006). I idiaiterotita kai o skopos tis ekpaidefsis enilikon symfona me ti theoria tou Jack Mezirow gia ti metaschimatizousa mathisi. Ekpaidefsi Enilikon. Tefchos 9.

Kokkos, A. (2008a). To pedio. Sto: Th. Karalis, (Epim.) Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon. Theoritikes Prosengiseis (Tomos A΄, sel. 23-39). Patra: E.A.P

Kokkos, A. (2008a). Theories Mathisis– Pos Mathainoun oi Enilikoi. Sto: Th. Karalis,(Epim.) Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon. Theoritikes Prosengiseis (Tomos A΄, sel. 41-95). Patra: E.AP.

Kontakos, A & Gkovaris, Ch. (2006) Ekpaidefsi Enilikon. 2. Theories kai montela ekpaidefsis enilikon Athina: Institouto Diarkous Ekpaidefsis Enilikon (IDEKE).

Koulaouzidis, G. (2011). Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis, Ekpaideftiko yliko, tefchos A΄, Theoritiko meros, E.K.D.D.A.

Papastefanaki, E., (2013) I pragmatistiki erevna – drasi kai i symvoli tou John Dewey sti diamorfosi tis. Action Researcher in Education, tefchos 4, sel. 43- 58.

Pelegrinis, Th. (2004). Lexiko tis Filosofias. Athina: Ellinika Grammata.

Rogers A. (1999) I ekpaidefsi enilikon, Athina: Metaichmio.

Η εισαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών: Η διεθνής εμπειρία

Ραμπαούνη Βασιλική (Rabaouni Vassiliki)
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Doctorat / D.E.A en Sciences de l'éducation, Paris V, France, D.E.A. en Philosophie et Lettres, U.L.B., Belgique

Περίληψη

Το φαινόμενο της διαρροής του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας του έχει, εδώ και αρκετές δεκαετίες, αποκτήσει ανησυχητικές διαστάσεις σε διεθνές επίπεδο. Το παρόν άρθρο ασχολείται με τις πολιτικές αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού από ορισμένες χώρες με μεγάλη παράδοση στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η παρουσίαση, σε αδρές γραμμές, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις που αυτά έχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο δεύτερο μέρος ψηλαφώνται οι πολιτικές εισαγωγικής υποστήριξης και καθοδήγησης σε χώρες του δυτικού κόσμου και στην Ιαπωνία, που στοχεύουν στην ανάσχεση της διαρροής και στην ομαλότερη ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, διατυπώνονται σκέψεις για την αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: αρχάριοι εκπαιδευτικοί, εισαγωγική υποστήριξη, καθοδήγηση, επαγγελματική ανάπτυξη

The induction support and mentoring of beginning teachers: The international experience

Abstracts

The phenomenon of teacher attrition in the early years of service has over several decades reached alarming proportions at international level. This article discusses the policies of some countries with a long tradition of developing their education system to deal with this phenomenon. The first part attempts to present, in broad terms, the problems faced by beginning teachers and discusses the impact these problems have on their professional development. The second part looks at the policies of induction support and mentoring in Western countries and Japan, which aim to reduce the attrition rate and smooth the integration of debutant teachers into the school environment. Finally, suggestions are made to exploit the international experience in the Greek educational reality.

Key-Words: debutant/beginning teachers, induction support, mentoring, professional development

Εισαγωγή

Η ένταξη για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας αποτελεί μια σύνθετη, επίπονη και έντονα στρεσογόνα διαδικασία. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η ένταξη αυτή συνοδεύεται από σημαντικές δυσκολίες, σύμφυτες με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που καλείται να ασκήσει ο εκπαιδευτικός. Στη βιβλιογραφία η μετάβαση από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον κόσμο του σχολείου χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα επώδυνη, γι' αυτό και συχνά αναφέρεται ως *σοκ της πράξης (=praxis shock)* ή *σοκ της πραγματικότητας (= reality shock*) (Smagorinsky, Gibson, Moore, Bickmore & Cook, 2004). Λόγω μάλιστα των δυσκολιών αυτών, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, σε διάφορες χώρες, εγκαταλείπουν τη θέση τους λίγο καιρό μετά την πρώτη τους επαφή με τον κόσμο του σχολείου, αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του (Martineau, Portelance & Presseau, 2010; Thierry Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στον Καναδά, το 15% των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα εγκαταλείπει το σχολείο τον πρώτο χρόνο της υπηρεσίας του, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό σκέφτεται να το πράξει τα δύο ή τρία πρώτα χρόνια (Martineau et al., 2010). Στη Φλάνδρα (Βέλγιο) ο ένας στους πέντε με αυξημένα προσόντα εκπαιδευτικός αλλάζει επάγγελμα στα πρώτα πέντε χρόνια υπηρεσίας (European Commission. An effective induction system for novice teachers in Belgium), ενώ στη γαλλόφωνη Βαλλωνία (Βέλγιο), τα ποσοστά διαρροής του προσωπικού στη δευτεροβάθμια είναι μεγαλύτερα (44%) από αυτά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (23,5%) (Circulaire 5388 du 28/08/2015).

Επαγγελματική ένταξη των νέων εκπαιδευτικών: Δυσκολίες και συναισθηματικές αντιδράσεις

Εκτός από την έλλειψη εμπειρίας και γνώσης των συνθηκών και κανόνων λειτουργίας του εργασιακού περιβάλλοντος καθώς και των σχέσεων που έχουν διαμορφωθεί σ' αυτό, ο νέος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις που απαιτούν ικανότητα ταχείας αντίδρασης και αποδοχής της νέας πραγματικότητας που καλείται να βιώσει ως εργαζόμενος. Τα περιθώρια σταδιακής ενσωμάτωσης που, κατά κανόνα, συναντώνται σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα, δεν υπάρχουν. Είναι, λοιπόν, αναγκασμένος, εκ των πραγμάτων, να ικανοποιήσει, με σχετική επάρκεια, όλες τις απαιτήσεις του συστήματος και των φορέων του. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει καμιά ουσιαστική διαφοροποίηση ανάμεσα στις υποχρεώσεις του αρχάριου και του έμπειρου εκπαιδευτικού (Zembytsa, 2016; Deprit, Bernal, Collonval, & Van Nieuwenhoven, 2019). Συνήθως μάλιστα του ανατίθενται οι περισσότερο δύσκολες τάξεις, τα πιο δύσκολα διδακτικά ωράρια και τα μαθήματα που οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν. Δεν είναι λίγες οι φορές που καλείται να διδάξει μαθήματα για τα οποία δεν έχει εκπαιδευτεί και των οποίων το περιεχόμενο αγνοεί παντελώς (Demonet, 2021). Το πρόβλημα είναι ακόμα μεγαλύτερο σε περιβάλλοντα με μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή/και διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Δεν είναι όμως

αυτονόητο ότι είναι σε θέση να υιοθετήσει μεθόδους όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Harju & Niemi, 2016), για να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους.

Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς στις χώρες του ΟΟΣΑ (53%) δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι για να διαχειριστούν την τάξη (Guibert, 2017; OECD, 2020). Το ενδεχόμενο αντιμετώπισης ενός δύσκολου περιστατικού, όπως το mobbing (Harju & Niemi, 2016) τους δημιουργεί το αίσθημα της ανασφάλειας και της απομόνωσης (Blaya & Baudrit, 2006). Στις περιπτώσεις αυτές ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος αποδεικνύεται καταλυτικός. Έρευνα με αντικείμενο την εμπειρία που βίωσαν νέοι εκπαιδευτικοί στη Γαλλία, κατά το έτος 2011-2012, κατέδειξε τις επιπτώσεις που έχει ένα αντίξοο εργασιακό περιβάλλον στη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητά τους αλλά και στην υγεία τους συνολικά. Κάποιοι απελπίζονται (Carpentier, Mukamurera, Leroux & Lakhal, 2019), αναπτύσσουν το αίσθημα της ανικανότητας, οδηγούνται σε παθητική αντιμετώπιση των δυσκολιών (Martineau & Presseau, 2003) και στην επαγγελματική εξουθένωση (Gavish & Friedman, 2010). Ωστόσο ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να αμβλύνει την ένταση αυτών των βιωμάτων, δεν είναι, όμως, αρκετό για να αντισταθμίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νέος εκπαιδευτικός (Cartaut, 2013).

Πολιτικές εισαγωγικής υποστήριξης και καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών

Η.Π.Α

Από το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα, τα προβλήματα υποστελέχωσης του αμερικανικού σχολείου γιγαντώνονταν λόγω και της διαρροής ενός σημαντικού αριθμού νέων εκπαιδευτικών στη διάρκεια των πέντε πρώτων χρόνων της υπηρεσίας του (Ingersoll & Smith, 2004). Σύμφωνα με τους Carroll & Foster (2009), το 1/3 των εκπαιδευτικών εγκατέλειπε το σχολείο τα τρία πρώτα χρόνια της θητείας του. Η συνειδητοποίηση του προβλήματος έδωσε κίνητρο για την ανάληψη πρωτοβουλιών υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Στη πρώτη φάση, όμως, επρόκειτο για άτυπη πρακτική που περιοριζόταν ανάμεσα στον έμπειρο και σ' ένα άπειρο εκπαιδευτικό. Από τη δεκαετία του ΄80, οι υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής δρομολόγησαν επίσημα πια δράσεις και πρακτικές υποστηρικτικές των νέων εκπαιδευτικών (Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll, 2012). Ολοένα και μεγαλύτερο ποσοστό νέων εκπαιδευτικών άρχισε να λαμβάνει κάποιου είδους εισαγωγικής στήριξης, όπως σεμινάρια, παρακολούθηση μαθημάτων ή εργαστηρίων, συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες (Ingersoll, 2012). Η βασικότερη, όμως, στήριξη είχε τη μορφή της καθοδήγησης από ένα μέντορα. Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο της καθοδήγησης δεν ήταν θεσμικά προσδιορισμένος και ποίκιλε κατά περίπτωση. Η συνάντηση ανάμεσα στον μέντορα και τον ή τους καθηγητές που αναλάμβανε μπορούσε να πραγματοποιηθεί άπαξ στην αρχή της χρονιάς ή να επαναλαμβάνεται σε τακτά διαστήματα τα δύο συνήθως πρώτα χρόνια της υπηρεσίας. Καταβαλλόταν επίσης προσπάθεια ο μέντορας να έχει το ίδιο γνωστικό αντικείμενο με τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό και να υπάρχει κοινός χρόνος σχεδιασμού με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι πιθανό η καθοδήγηση να

αφορούσε και εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν για πρώτη φορά σ'ένα σχολείο, αλλά δεν ήταν αναγκαστικά καινούριοι στο επάγγελμα, καθώς επίσης και να συνδεόταν με την αξιολόγηση και την ενδεχόμενη αποβολή από το σύστημα εκείνων που κρίνονταν ακατάλληλοι (Ingersoll & Smith, 2004).

Σήμερα η καθοδήγηση έχει διαφοροποιηθεί ως προς τις μεθόδους της. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικών, με περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες τους και μεθόδους επηρεασμένες από τα μοντέλα εκπαίδευσης των ενηλίκων· δίνονται κίνητρα σε μέντορες για ευρύτερη κατάρτιση, αλλά και χρηματοδοτούνται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Zembytsa, 2016). Εξάλλου μία από τις δεσμεύσεις του σημερινού υπουργού Παιδείας των Η.Π.Α (=United States Secretary of Education), *Miguel Angel Cardona* για την επίτευξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους αμερικανούς είναι η προσέλκυση εκπαιδευτικών με πολλά προσόντα, η αναβάθμιση των ήδη υπηρετούντων, παρέχοντάς τους ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης και της καθοδήγησης για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα (U.S. Department of Education, *Elevating Teaching*).

Ωστόσο, η γενική αυτή πολιτική τοποθέτηση θα πρέπει να σχετικοποιηθεί. Γιατί μπορεί να αποτέλεσε στρατηγική του *U.S. Department of Education*, οι πολιτείες, όμως, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολείων, αλλά και τις προτεραιότητες που θέτουν, παίρνουν αποφάσεις και υλοποιούν περισσότερο ή λιγότερο πλούσια σε υποστηρικτικές δραστηριότητες και πρακτικές προγράμματα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Ας δούμε το παράδειγμα της πολιτείας της Καλιφόρνιας.

Καλιφόρνια. Από τη δεκαετία του 1990 στην πολιτεία της Καλιφόρνιας έγινε συνειδητή η ανάγκη υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Με νόμο του 1992 δρομολογήθηκε το πρόγραμμα BTSA (=Beginning Teacher Support and Assessment) για την ενίσχυση τους κατά το πρώτο έτος της θητείας τους. Στα επόμενα χρόνια το πρόγραμμα αυτό διευρύνθηκε και τέθηκε υπό την εποπτεία των πανεπιστημίων της πολιτείας. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε ένα σώμα πεπειραμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι, απαλλαγμένοι μερικώς ή εξ ολοκλήρου από τα διδακτικά τους καθήκοντα, ανέλαβαν να καθοδηγήσουν τους νέους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς. Μετά την ύφεση του 2008 και τις περικοπές που έγιναν, δόθηκε η δυνατότητα η κάθε περιφέρεια να αξιοποιεί τα κονδύλια κατά το δοκούν. Έτσι συχνά τα κονδύλια αυτά αξιοποιούνται για άλλες προτεραιότητες και η θεσμική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών - ακόμα και αν σχετικός νόμος την ορίζει - καταστρατηγήθηκε (Reitman & Dunnick Karge, 2019). Σήμερα στη διαδικτυακή του σελίδα με τίτλο *Teacher Retention Strategies,* το Υπουργείο Παιδείας της Καλιφόρνιας συστήνει στους τοπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς να υιοθετήσουν μια σειρά μέτρων για να αποτρέψουν τη διαρροή των εκπαιδευτικών και να καταστήσουν το σχολείο περισσότερο ελκυστικό, παρέχοντάς τους στήριξη αλλά και προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα μέτρα αυτά αφορούν την υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών μέσα από το πρόγραμμα του mentoring, με την προϋπόθεση της αυστηρής επιλογής των μεντόρων, την προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, την αλλαγή του κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον εκεί που είναι αναγκαίο, την αύξηση των αποδοχών και τέλος

τη δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, χωρίς την εγκατάλειψη του σχολείου. Οι κατευθύνσεις αυτές συνοδεύονται και με σχετικό υποστηρικτικό υλικό που μπορεί να δώσει ιδέες και να εμπνεύσει (California. Department of Education, Teacher Retention Strategies). Μένει να αποδειχτεί κατά πόσον οι συστάσεις αυτές θα γίνουν πράξη από τα κατά τόπους σχολεία.

Γαλλία

Με τη μεταρρύθμιση του 2010, γνωστή και ως "*mastérisation*" της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη Γαλλία, η επαφή τους με το σχολείο μέσω της πρακτικής άσκησης ή του συστήματος εναλλαγής εκπαίδευσης και εργασίας περιορίστηκε. Οι διαδικασίες οικοδόμησης των απαραίτητων προϋποθέσεων για να έχει κάποιος δικαίωμα να συμμετάσχει στο διαγωνισμό για τον διορισμό του στο δημόσιο σχολείο, έτσι όπως διαμορφώθηκαν, περιόρισαν σημαντικά την εξοικείωση με τον τρόπο λειτουργίας της τάξης. Κανένας θεσμοθετημένος μηχανισμός στήριξης δεν προβλέφθηκε και η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών αφέθηκε στη δικαιοδοσία των διευθυντών των σχολείων, με φτωχά αποτελέσματα. Οι περισσότεροι από τους διευθυντές που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα (Guibert, 2017) επικαλέστηκαν την αδυναμία τους ή την έλλειψη χρόνου για την οργάνωση και στήριξη τέτοιου μηχανισμού, τη διστακτικότητα του υπόλοιπου προσωπικού, την απουσία της αναγκαιότητάς του, αφού το σχολείο τους δεν δεχόταν ή δεχόταν μικρό αριθμό αρχάριων εκπαιδευτικών ή την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού που είχε οριστεί ως μέντορας σε άλλο σχολείο. Στις περιπτώσεις που οι διευθυντές οργάνωσαν κάποιο μηχανισμό υποδοχής, αυτός περιοριζόταν «*στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τη διοικητική λειτουργία του σχολείου και τις αξίες του δημόσιου λειτουργήματος της εκπαίδευσης*» (Guibert, 2017:11), ενώ τα θέματα παιδαγωγικής φύσης ελάχιστα μνημονεύονταν (Guibert, 2017). Μόνο το ένα τρίτο των σχολείων που συμμετείχε στην έρευνα διέθετε ομάδα υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών.

Από τον Οκτώβριου του 2020 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2021, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Νεολαίας της Γαλλίας δρομολόγησε μια μεγάλης έκτασης διαβούλευση (=Grenelle de l'Education), με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού προσωπικού, εστιάζοντας στους εξής άξονες: «*αναγνώριση, συνεργασία, διαφάνεια, προστασία και αξίες της Δημοκρατίας*» (https://tinyurl.com/5537srfv). Η διαβούλευση αυτή κατέληξε σε δώδεκα δεσμεύσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή πριν από τον Ιανουάριου του 2022 (https://tinyurl.com/2exf5cc7). Ανάμεσα στις δεσμεύσεις αυτές είναι η εφαρμογή συστήματος καθοδήγησης των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών, γιατί, όπως υποστηρίζεται, αυτή *«δημιουργεί γέφυρες μεταξύ γενεών εκπαιδευτικών και μια κοινή κουλτούρα»* (https://tinyurl.com/2exf5cc7). Επιδιώκεται η καθοδήγηση να υλοποιείται περισσότερο οργανωμένα και να μην περιορίζεται μόνο στην χρονιά που ο εκπαιδευτικός μονιμοποιείται. Κεντρικός ρόλος ανατίθεται στον μέντορα που θα υποστηρίξει διδακτικά και παιδαγωγικά τον νέο εκπαιδευτικό, αλλά και θα τον κατευθύνει στην εκπλήρωση των διοικητικών του καθηκόντων. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσει «*επαγγελματική κουλτούρα*» και ένα «*αίσθημα ασφάλειας*» (https://tinyurl.com/2exf5cc7).

Αυτός ο τρόπος εισαγωγής των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο ενισχύεται και από την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας που προσδοκάται ότι θα επηρεάσει συνολικά το εργασιακό κλίμα και τις επιδόσεις των μαθητών. Η δημιουργία ομάδων διδασκαλίας, η συν-διαμόρφωση των μαθημάτων, η συν-διδασκαλία αλλά και η οριοθέτηση συνεργατικών χώρων που διευκολύνουν τη διάχυση του ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος θα ενδυναμώσει και θα εμπεδώσει το πνεύμα συνεργασίας. Μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον ο νέος εκπαιδευτικός αλλά και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου θα βελτιώσει τις διδακτικές του πρακτικές και θα οικοδομήσει ένα πνεύμα ικανοποίησης για την αποτελεσματικότητα του ως επαγγελματία (https://tinyurl.com/2exf5cc7).

Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί και στη διάρκεια των σπουδών τους προβλέπεται να γνωρίσουν τον κόσμο του σχολείου, στο πλαίσιο της εκπόνησης ενός master MEEF (= *Métiers de l'Enseignement, de l' Éducation et de la Formation*), για την απόκτηση δικαιώματος συμμετοχής στον ετήσιο διαγωνισμό για τον διορισμό τους στο δημόσιο. Παράλληλα με τη θεωρητική τους κατάρτιση στα Εθνικά Ινστιτούτα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (=*Inspé: Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education*), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν πρακτική άσκηση 18 βδομάδων, στη διάρκεια των δύο χρόνων του master, σε σχολεία ή σε άλλες υπηρεσίες που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση. Τον πρώτο χρόνο η πρακτική περιλαμβάνει 6 βδομάδες παρατήρησης άλλων εκπαιδευτικών αλλά και καθοδηγούμενη διδασκαλία, ενώ τον δεύτερο χρόνο για 12 βδομάδες μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα ως αμειβόμενοι εκπαιδευτικοί μερικής απασχόλησης (https://tinyurl.com/254eef7t).

Η αναδιαμόρφωση των σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών και η οργάνωση μηχανισμών στήριξης και καθοδήγησης των νέων μαρτυρά τη βούληση της γαλλικής πολιτείας για την ενδυνάμωσή τους, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην υλοποίηση του οράματος της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βέλγιο

Η πλαισίωση των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τους στόχους της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος του γαλλόφωνου Βελγίου. Σύμφωνα με εγκύκλιο του 2015 (Circulaire 5388 du 20/08/2015), ορίζεται υποχρεωτικά η δημιουργία από το έτος 2016-2017 ενός συστήματος υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, καθώς «*η είσοδος στο επάγγελμα δεν πρέπει πλέον να βιώνεται από τους νέους εκπαιδευτικούς ως μια πορεία μετ' εμποδίων*» (Circulaire 5388, p.2). Ανάμεσα στις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί το κάθε σχολείο (π.χ. επεξήγηση του σχολικού προγράμματος, των κανόνων εργασίας, παρουσίαση των προγραμμάτων που υλοποιεί…) περιλαμβάνεται και ο ορισμός εκπαιδευτικού με εμπειρία τουλάχιστον πέντε ετών ως μέντορα « *για να τον (τον νέο εκπαιδευτικό) βοηθήσει και να τον συμβουλεύσει σε θέματα που αφορούν την κοινωνικο-επαγγελματική του ένταξη και την άσκηση των καθηκόντων του*» (ibid). Ο εκπαιδευτικός που καλείται να αναλάβει την υποχρέωση αυτή θα λειτουργήσει σε εθελοντική βάση και για ένα διάστημα που κυμαίνεται ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύψουν. Στην εγκύκλιο μάλιστα αυτή γίνεται προσπάθεια να εξαλειφθεί

κάθε όρος που παραπέμπει στην έννοια της καθοδήγησης (=guidance), που θα μπορούσε να εκληφθεί και ως χειραγώγηση, με την αντικατάσταση των όρων mentorat, tutorat ή coaching με τον όρο «εκπαιδευτικός αναφοράς» (= “enseignant référent”).

Στα καθήκοντά του περιλαμβάνεται η ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, η διευκόλυνση της ένταξης του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού στο σχολείο με την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν», η συμβουλευτική σε θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης καθώς και η ανάπτυξη της εργασιακής κουλτούρας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Στο έργο του αυτό θα συνεργαστεί με τη διεύθυνση του σχολείου και την παιδαγωγική ομάδα.

Παράλληλα το Ινστιτούτο για την Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση (= I.F.C: Institut de la Formation en cours de carrière) οργανώνει προγράμματα επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς και για όποιον εμπλέκεται έμμεσα ή άμεσα στην εργασιακή τους ένταξη.

Φινλανδία

Η φιλοσοφία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος και η κοινωνική αποδοχή του έργου των εκπαιδευτικών - το 58% των εκπαιδευτικών του γυμνασίου αναγνωρίζουν ότι το επάγγελμά τους έχει κοινωνικό κύρος έναντι του 26% των εκπαιδευτικών των χωρών του ΟΟΣΑ και των οικονομιών που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα (OCDE, 2020) - προσδιορίζουν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από το ίδιο το σύστημα. Η βασική εκπαίδευση που τους παρέχεται αλλά και η εμπιστοσύνη που τους δείχνει το σύστημα αντανακλώνται στην αυτονομία που διαθέτουν σε όλα τα επίπεδα: από την επιλογή του μαθησιακού υλικού που θα διδάξουν έως την αξιολόγηση των μαθητών τους και την ενεργό συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση του προφίλ του σχολείου τους. Διδάσκοντας σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών, απαλλαγμένοι σε μεγάλο βαθμό, από τον φόρτο εξωδιδακτικών / διοικητικών εργασιών και τον φόβο της εξωτερικής αξιολόγησης, με μεγάλες δυνατότητες αυτενέργειας, αισθάνονται γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε ποσοστό 88% και σε ποσοστό 45% από τον μισθό τους (μέσος όρος του ΟΟΣΑ 39%) (OCDE, 2020). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιθυμούν ή επιχειρούν να αλλάξουν επαγγελματικό προσανατολισμό είναι συνεπώς περιορισμένα.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Φινλανδικό Εθνικό Οργανισμό για την Εκπαίδευση (=Finnish National Agency for Education), η εισαγωγική επιμόρφωση και υποστήριξη είναι περιορισμένη. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που αναλαμβάνονται σχετικές πρωτοβουλίες, η συμμετοχή στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν καθοδηγητικά καθήκοντα είναι πολύ μικρή: το 1,7% των εκπαιδευτικών της εννιάχρονης βασικής εκπαίδευσης και το 1,8% του λυκείου εκπαιδεύτηκαν ως μέντορες, ενώ το 6,2% της βασικής εκπαίδευσης και το 6,7% του λυκείου λειτούργησε ως μέντορας συναδέλφων του (Paronen & Lappi, 2018).

Για να αποφευχθεί, όμως, ο κίνδυνος να υπάρξει στο μέλλον διαρροή του εκπαιδευτικού δυναμικού, τα τελευταία χρόνια έχει δρομολογηθεί ένα εθνικό πρόγραμμα

επαγγελματικής υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης, γνωστό ως *Osaava Verme*. Το πρόγραμμα αυτό προωθεί ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά μοντέλα καθοδήγησης. Σύμφωνα με το *Peer Group Mentoring* (PGM), η καθοδήγηση υλοποιείται στο πλαίσιο της ομαδικής συνύπαρξης τεσσάρων έως δέκα νέων εκπαιδευτικών με τον μέντορά τους που συναντώνται μία φορά τον μήνα μετά το σχολείο (The Finnish Network for Teacher Induction 'Osaava Verme', 2013). Το μοντέλο αυτό καθοδήγησης χαρακτηρίστηκε ως *κριτικός κονστρουκτιβισμός*, αφού συνδυάζει την αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης και των πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο με τη δημιουργία της νέας γνώσης στη βάση των προϋπαρχουσών εμπειριών και γνώσεων μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (*κοινωνικός κονστρουκτιβισμός*) (Heikkinen, Wilkinson, Aspfors & Bristol, 2018). Οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται τις εμπειρίες τους, τις συζητούν, προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών, ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους στη βάση ισοτιμίας και εχεμύθειας των συμμετεχόντων (The Finnish Network for Teacher Induction “Osaava Verme”, 2013).

Εξάλλου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη Φιλανδία έχουν ένα προσωπικό σχέδιο κατάρτισης που τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τα θετικά στοιχεία που διαθέτουν και να θέσουν στόχους για περαιτέρω αξιοποίηση των ικανοτήτων τους. Παράλληλα, κάθε χρόνο, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τρεις μέρες και οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης έως 5 μέρες προγράμματα, χρηματοδοτούμενα από το κράτος, με τα οποία επιδιώκεται η ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το σημαντικότερο όμως είναι η αυτόβουλη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική τους επάρκεια και τους προσφέρουν το αίσθημα της ικανοποίησης. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή σε προγράμματα κινητικότητας ανήλθε στο 80% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών λυκείου ανήλθε στο 88%. (Paronen & Lappi, 2018).

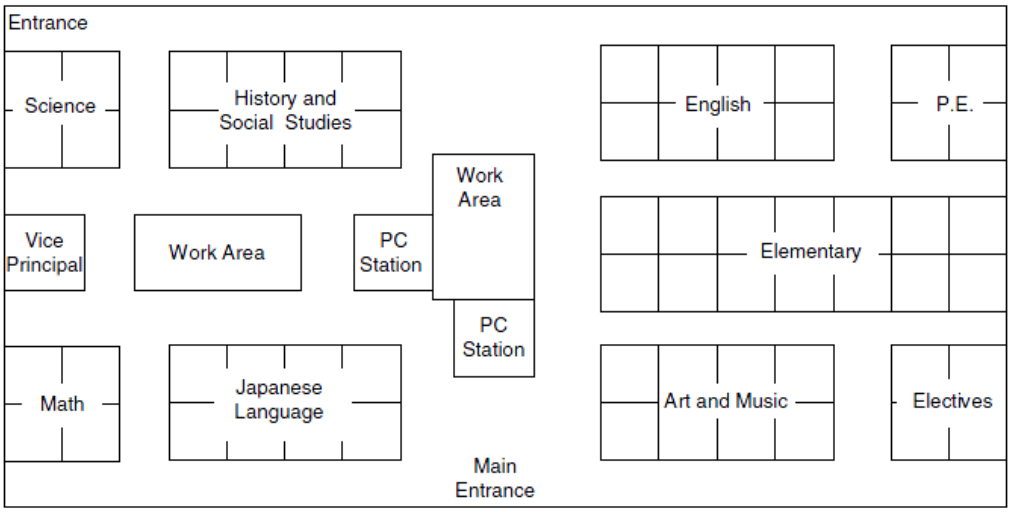
Ιαπωνία

Σε αντίθεση με τις χώρες του δυτικού κόσμου, στην Ιαπωνία μόνο ένα μικρό ποσοστό (1,35%) νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το σχολείο (How Japan supports Novice Teachers, 2014; Ahn, 2016). Και όμως, εκτός από τα διδακτικά τους καθήκοντα οι εκπαιδευτικοί στην Ιαπωνία είναι επιφορτισμένοι με την υλοποίηση μιας σειράς εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα χρονοβόρων. Στον χώρο του σχολείου, παραμένουν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας - συνήθως μέχρι τις 6.00΄ το απόγευμα και ίσως αρκετές φορές και μέχρι τις 9.00΄ το βράδυ (How Japan supports Novice Teachers, 2014). Πώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα που απαιτεί πολλά και συχνά δυσβάσταχτα καθήκοντα από τους εκπαιδευτικούς, με σοβαρές επιπτώσεις τόσο για τη σωματική υγεία όσο και για την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία τους επιτυγχάνει να τους κρατήσει στους κόλπους του;

Κεφαλαιώδους σημασίας για την ένταξη των νέων στον κόσμο του σχολείου δεν αποτελεί η εκπαίδευση που θα πρέπει να ακολουθήσουν σε προ-εργασιακό στάδιο, αλλά

αυτό που ονομάζουν «*shokuin shitsu*», ή «αίθουσα/δωμάτιο των εκπαιδευτικών». Πρόκειται για την *«καρδιά, έναν κεντρικό πυρήνα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται τα γεγονότα της ημέρας και μέσα στον οποίο οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους καθηγητές αντανακλούν τη συνολική ατμόσφαιρα του σχολείου και τη στάση του σχολείου απέναντι στην παιδεία»* (Gump, 2002:788). Το «*shokuin shitsu*» λειτουργεί, συνεπώς, ως χώρος συνεργασίας και σύσφιξης των σχέσεων ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Εδώ γίνεται η ανταλλαγή απόψεων και συζητούνται όλα τα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα υπό την εποπτεία των διευθυντικών αρχών. Οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποστολή τους όχι ως ατομική αλλά ως συλλογική προσπάθεια (Ahn, 2016).

Σ’ αυτόν τον αυστηρά διαμορφωμένο σε νησίδες ανάλογα με το μάθημα ή το επίπεδο



Εικόνα 1: Διαγραμματική απεικόνιση του shokuin shitsu
Πηγή: Ermeling, B. A. & Graff-Ermeling, G. (2014).

χώρο, υλοποιείται η σταδιακή τους ένταξη στη σχολική πραγματικότητα, επηρεασμένη από το πνεύμα της ιαπωνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Η συνύπαρξη των αρχαρίων με τους έμπειρους συναδέλφους τους διευκολύνεται και υποστηρίζεται και χωροταξικά. Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να υπάρξουν κατά περίπτωση, ο αρχάριος - και ως τέτοιος νοείται όποιος έχει μέχρι έξι χρόνια υπηρεσίας - κάθεται συνήθως δίπλα σ’ένα έμπειρο που έχει οριστεί ως μέντοράς του. Οι οδηγίες και οι συμβουλές του μέντορα βοηθούν τον νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει μαθησιακά ή και προβλήματα συμπεριφοράς, του δίνει κατευθύνσεις για την οργάνωση του μαθήματος, τον εμψυχώνει. Στο πλαίσιο της συνεργασίας τους είναι δυνατό ο πρώτος να επιδείξει στον μέντορά του το σχέδιο του μαθήματός του ή ακόμα και τις ερωτήσεις του διαγωνίσματος που προτίθεται να βάλει στους μαθητές του, για να βεβαιωθεί ότι δεν υπάρχει κάποια ασάφεια. Από την άλλη, ο μέντορας τον παροτρύνει να αναστοχαστεί όσα επεχείρησε, προσεγγίζοντας κριτικά τη διδακτική του προσπάθεια, για να αναθεωρήσει ή να επαναλάβει τις επιλογές του. Ο αναστοχασμός (=hansei kai) των αποφάσεων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της

ιαπωνικής κουλτούρας (Ermeling & Graff-Ermeling, 2014). Οι δύο μαζί αναλαμβάνουν μια τάξη, ο πιο έμπειρος ως υπεύθυνος καθηγητής, ο αρχάριος ως βοηθός του. Στις εβδομαδιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, οι αρχάριοι συμμετέχουν υποχρεωτικά, πληροφορούνται αναλυτικά το προφίλ των μαθητών των άλλων τάξεων που ενδεχομένως θα αναλάβουν την επόμενη χρονιά και εκφράζουν τους προβληματισμούς τους. Στο «*shokuin shitsu*», ο νέος εκπαιδευτικός θα αναζητήσει επίσης υποστήριξη για τα επιπλέον καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί, όπως η επίβλεψη μιας ομάδας μπάσκετ μετά το σχολείο, αν και είναι φιλόλογος (How Japan supports Novice Teachers, 2014). Το αποτέλεσμα της καθοδήγησης αυτής, ακόμα και αν είναι αρνητικό, ακόμα και αν ο νέος εκπαιδευτικός δεν κατορθώσει να επιτύχει όσα το σύστημα προσδοκά από αυτόν, δεν οδηγεί στην απόλυση ή στη μη μονιμοποίησή του. Και αυτό συμβαίνει, γιατί το ίδιο το σχολείο αναλαμβάνει και είναι υπεύθυνο για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Παρά τις επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου της καθοδήγησης (Asada, 2012; Asada & Imamura, 2014), το «*shokuin shitsu*» αποτελεί κλειδί για την εφαρμογή στην πράξη της φιλοσοφίας της συνεργασίας που αποτελεί τον πυλώνα της λειτουργίας του ιαπωνικού σχολείου. Η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών, μέσα από την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης, διευκολύνεται και ενισχύεται, καθώς εκείνο που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμά της (Ahn, 2016), όπως συμβαίνει στις δυτικές χώρες.

Συμπεράσματα και Κατευθύνσεις

Η διεθνής εμπειρία ανέδειξε την ανάγκη θεσμοθέτησης και συστηματικής οργάνωσης της εισαγωγικής στήριξης και καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών. Η ανάγκη ανάσχεσης του κύματος διαρροής του εκπαιδευτικού προσωπικού τα πρώτα χρόνια της ένταξης του σε σχολικό περιβάλλον στις χώρες του δυτικού κόσμου, αλλά και αντιμετώπισης των δυσκολιών που απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματος δεν αφήνει περιθώρια για εφησυχασμό (Gagnon, 2020). Βέβαια, ο βαθμός ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων ποικίλλει ανάλογα με τη φιλοσοφία και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες κάθε χώρας αλλά και τις κατά τόπους ανάγκες. Ένα είναι σίγουρο ότι τα τελευταία χρόνια και υπό την επίδραση των μελετών διεθνών οργανισμών (πχ. OECD, 2020) έχουν ενταθεί οι προσπάθειες, αναγνωρίζοντας τη σημασία της υποστήριξης για τους νέους εκπαιδευτικούς.

Το φαινόμενο της διαρροής εκπαιδευτικών, κατά τα πρώτα χρόνια της θητείας τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μικρής σημασίας, θα λέγαμε μάλλον σχεδόν ανύπαρκτο. Ωστόσο, οι αντιξοότητες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν από αυτές των ξένων συναδέλφων τους. Αν σκεφτεί μάλιστα κανείς ότι συνήθως διορίζονται σε περιοχές με σχολεία των οποίων ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται από «δύσκολα» κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, η έλλειψη εμπειρίας μεγεθύνει τις δυσκολίες και καθιστά ακόμα μεγαλύτερη την ανάγκη στήριξής τους. Η ελληνική πολιτεία, αντιλαμβανόμενη το πρόβλημα, προχώρησε στη θεσμοθέτηση του θεσμού του μέντορα (βλ. Νόμος 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010:

«*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*»), στην πράξη, όμως, τον κατέστησε ανενεργό. Η νομοθέτηση εκ νέου του θεσμού αυτού (Νόμος υπ' αριθμ. 4823 - Φ.Ε.Κ Α΄136/03-08-2021: «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*») αποτελεί θετικό βήμα. Για την στήριξη, όμως, των νέων εκπαιδευτικών πρέπει ο θεσμός του μέντορα να λειτουργήσει ουσιαστικά. Ωστόσο, ο τρόπος επιλογής του με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας (αρθρ. 93§1) είναι περισσότερο περιοριστικός ακόμα και σε σχέση με τον Νόμο 3848/2010, σύμφωνα με τον οποίο η επιλογή ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας του διευθυντή με τον «*αρμόδιο σχολικό σύμβουλο*» (αρθρ.4§6). Είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει ένα τέτοιο καθήκον θα πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση. Εκτός από την διάθεση να προσφέρει την εμπειρία του στους νέους συναδέλφους, είναι αναγκαία η εκπαίδευσή του «*και κάποιας μορφής επαγγελματική υποστήριξή*» του (Gagnon, 2020). Η εμπειρία από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει εχέγγυο για την αποτελεσματικότητά του, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή του. Στη χώρα μας δεν έχει οργανωθεί, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, ένα πρόγραμμα κατάρτισης μεντόρων. Είναι, ωστόσο, αλήθεια ότι, ακόμα και σε χώρες με αναπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τέτοια προγράμματα ή απουσιάζουν ή βρίσκονται σε εμβρυακό στάδιο (Schwille, Dembéléen & Schubert, 2007; Gagnon, 2020). Σε κάθε περίπτωση, η κατάρτιση του μέντορα αποτελεί προϋπόθεση εκ των ουκ άνευ, αφού η συμβολή της μπορεί να επηρεάσει καταρχάς την αντίληψη που έχει ο ίδιος για τον ρόλο του και στη συνέχεια τη σχέση που θα αναπτύξει με τον νέο εκπαιδευτικό στο πλαίσιο αυτής της ιδιαίτερης δυαδικής αλληλεπίδρασης. Ο «ειδικός» της διδακτικής πράξης μαθαίνει έτσι να αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις αξίες του προστατευόμενου του και λειτουργεί ως «*συν-ερευνητής του οποίου οι εμπειρικές γνώσεις εμπλουτίζουν τον επαγγελματικό προβληματισμό του μαθητευόμενου*» (Fréchette & Garant, 2012), μέσω της αναστοχαστικής καθοδήγησης (= accompagnement réflexif) (Lane, 2008; Fréchette & Garant, 2012; Reitman & Dunnick Karge, 2019). Παίρνοντας υπόψη τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, όπως έχουν προσδιοριστεί από τις διεθνείς έρευνες (Reitman & Dunnick Karge, 2019), ένα πρόγραμμα κατάρτισης μεντόρων θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο θεματικές σχετικές με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη διδακτική πράξη καθώς και τη διαχείριση της τάξης αλλά και ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις του καθοδηγούμενου με τους υπόλοιπους συναδέλφους, την κουλτούρα του σχολείου, τις υπηρεσιακές υποχρεώσεις, με άλλα λόγια, την οργανωσιακή κοινωνικοποίησή του (= socialisation organisationnelle) (Carpentier, Mukamurera, Leroux & Lakhal, 2019), την ψυχολογική ενδυνάμωση καθώς και την αντιμετώπιση προβλημάτων που άπτονται της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία είναι ενταγμένο το σχολείο και άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν το διδακτικό έργο, όπως η φτώχεια, η μετανάστευση, η δυσλεξία, ο αυτισμός…(Reitman & Dunnick Karge, 2019). Ο εμπλουτισμός των θεματικών αυτών και η αναπροσαρμογή, κατά διαστήματα, του περιεχομένου τους διευρύνει τον γνωστικό ορίζοντα, εξοικειώνει και οδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό στην οικοδόμηση της επαγγελματικής του συνείδησης και ταυτότητας, ενώ ισχυροποιεί την ένταξή του στο κόσμο του σχολείου, παράλληλα όμως ενδυναμώνει και τον ίδιο τον μέντορα στο έργο του. Κατά τον σχεδιασμό της κατάρτισης των μεντόρων θα πρέπει ακόμα να συνυπολογιστούν οι

ιδιαιτερότητες του ελληνικού συστήματος και ο τρόπος εργασίας που η πολιτεία ζητά από τους εκπαιδευτικούς· να αποφευχθεί, συνεπώς, όπως συχνά συμβαίνει, η αυτούσια μεταφορά ξένων πρακτικών. Τη σημασία των δύο αυτών τελευταίων στοιχείων ανέδειξε σχετική έρευνα, στην οποία έγινε φανερό ότι άλλες ήταν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Πορτογαλία όπου η εργασία τους σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με δραστηριότητες ερευνητικού τύπου και άλλες στη Φιλανδία και το Βέλγιο, όπου η χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο σχολείο είναι εκτεταμένη (Harju & Niemi, 2016). Επίσης, σε επίπεδο σχολείου, η αντιστοίχιση του μέντορα με τον καθοδηγούμενό του πρέπει να γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια όπως *α.* τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το αντικείμενο και, *β.* την κατά το δυνατό σύμπτωση του προγράμματός τους (Martineau, Portelance & Presseau, 2010). Από τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό ότι είναι αναγκαίο να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις και να δρομολογηθούν οι απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει τον ρόλο του μέντορα να μπορέσει να ανταποκριθεί πλήρως στις ανάγκες του προστατευόμενου του.

Τέλος, αν και, στις περισσότερες περιπτώσεις, η καθοδήγηση από ένα μέντορα είναι η μοναδική επιλογή στην πολιτική στήριξής του νέου εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από την μορφή που μπορεί να πάρει (τυπική ή άτυπη, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη), ένας οργανωμένος μηχανισμός στήριξης, θα πρέπει να περιλαμβάνει και δράσεις διαφορετικού τύπου, όπως παρακολούθηση σεμιναρίων, παρατήρηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού στην τάξη, μειωμένος φόρτος εργασίας, κ.λ.π, που συμπληρώνουν ή φωτίζουν διαφορετικές πλευρές του ρόλου που καλείται να παίξει ο νέος εκπαιδευτικός (Mukamurera, Lakhal & Kutsyuruba, 2020) και κυρίως υποστήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Όπως έχει επισημανθεί (Cartaut, 2013), όποια μέτρα και αν ληφθούν στο πλαίσιο της εισαγωγής ή αναβάθμισης της εισαγωγικής υποστήριξης και καθοδήγησης του νέου εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα θα είναι πενιχρά, χωρίς την αλλαγή στον τρόπο που το σχολείο τον αντιμετωπίζει συνολικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ahn, A. (2016). Japan's communal approach to teacher induction: Shokuin shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, *Vol. 59*, pp. 420-430. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.023

Asada, T. (2012). Mentoring novice teachers in Japanese schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, Vol.1* (No 1), pp. 54-65. Ανακτήθηκε 31-7-2022 από https://tinyurl.com/2upfettt

Asada, T. & Imamura, K. (2014). *What do mentors learn through mentoring in Japanese induction program?* Conference ECER 2014. European Educational Research Association. Ανακτήθηκε 31-7-2022 από https://tinyurl.com/mr3kxfts

Blaya, C. & Baudrit, Al. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. *Recherche et formation,* 53, pp. 109-121. doi: 10.4000/rechercheformation.1011

California. Department of Education, *Teacher Retention Strategies*. Ανακτήθηκε 6-8-2022 από https://www.cde.ca.gov/pd/ee/peatretention.asp

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ?Why novice teachers do not fell supported enough? *Phronesis*. *Professionnalisation et ingénierie de formation : résonnances et divergences*, *Vol. 8 (* No 3-4*), pp. 5–18*. Ανακτήθηκε 13-8-2022 από https://tinyurl.com/4vdnyxw6

Carroll, Th. G. & Foster, El. (2009). Learning Teams: Creating What's Next. National Commission on Teaching and America's Future. Ανακτήθηκε 30-7-2022 από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505910.pdf

Cartaut, S. (2013). *La santé au travail des enseignants du secondaire lors de leur entrée dans le métier: éclairage des rapports entre difficultés et épuisement professionnel*. Conference: Congrés International de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation. Université de Montpellier 2 et 3, France. doi 10.13140/2.1.1411.6482

Demonet, P. (2021). Pour un rapport professionnalisé au décrochage scolaire. *Cahiers pedagogiques. Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*. Ανακτήθηκε 3- 8-2022 από https://tinyurl.com/5adtache

Deprit, Agn., Bernal, Am., Collonval, Ph. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & Formation*: e-315, pp. 47 – 63

Ermeling, B. A. & Graff-Ermeling, G. (2014). Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 3* (No. 2), pp. 170-191. https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2013-0041

European Commission. *An effective induction system for novice teachers in Belgium.* Ανακτήθηκε 28- 7- 2022 από https://tinyurl.com/34xcy6s2

Fédération Wallonie-Bruxelles. Circulaire 5388 du 28/08/2015. *Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements*. Ανακτήθηκε 2-8-2022 από https://tinyurl.com/22b882f2

Fréchette, M.- H. & Garant, C. (2012). *La formation des mentors: Un tournant dans l'évolution du programme de mentorat à la commission scolaire des patriotes*. Ανακτήθηκε 16-8-2022 από https://tinyurl.com/783jn9k6

Gagnon, N. (2020). Developper l'agir compétent de mentors : le cas d'enseignants oeuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *Vol.55* (No1). https://doi.org/10.7202/1075719ar

Gavish, B. & Friedman, Is. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, *Vol. 13*, pp. 141-167. doi: 10.1007/s11218-009-9108-0.

Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* No 74, pp.105-114. https://doi.org/10.4000/ries.5824

Gump, St. (2002). Getting to the Heart of Public Junior High Schools in Japan. *Phi Delta Kappan, Vol. 83* (No10) pp. 788–791. https://doi.org/10.1177/003172170208301016

Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal, Vol.6 (*No3), pp.77-100. doi: 10.25656/01:12528

Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers : Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, *Vol.71*, pp.1-11. doi:10.1016/j.tate.2017.11.025

How Japan supports Novice Teachers. (2014, May 1). *Educational Leadership – ASCD. Vol. 71* (No 8). Ανακτήθηκε 30-7-2022 από https://tinyurl.com/3cccy4rc

Ingersoll, R. & Smith, T. M. (2004). *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?*. University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε 5-8-2022 από

https://tinyurl.com/2bcmtbyb

Ingersoll, R. (2012). *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*. University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε 5-8-2022 από https://tinyurl.com/2bcmtbyb

Karsenti, Th., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, *Vol. 59*, pp. 549–568. doi10.1007/s11159-013-9367-z.

Lane, J. (2008). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire*. Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophia Doctor (Ph. D.). Université de Sherbrooke. Ανακτήθηκε 16-5-2022 από https://tinyurl.com/2s4fhjj9

Martineau, St., Portelance, L. & Presseau, An. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Lille. pp.1-28 Ανακτήθηκε 3-8-2021 από https://tinyurl.com/mrxjcapy

Martineau, St. & Presseau, An. (2003). **L**e sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, *Vol.12* (No 2). Ανακτήθηκε 7-8-2022 από https://tinyurl.com/sa8ym2n7

Mukamurera, J., Lakhal, S. & Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol.* 43 (No 4). Ανακτήθηκε 16-8-2020 από https://tinyurl.com/3ty2zfss

OECD. (2020). *TALIS 2018. Results (Volumes I, II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals,* TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

Paronen, P. & Lappi, Ol. (2018). *Finnish teachers and Principals in Figures Reports and surveys 2018:*4. Finnish National Agency for Education. Ανακτήθηκε 3 -8-2022 από https://tinyurl.com/4cvjucw8

Reitman, G. C. & Dunnick Karge, B. (2019). Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention: Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers. *Multicultural Education*, *Vol. 27* (No1), pp.7-18. Ανακτήθηκε 5-8-2022 από https://tinyurl.com/ms6cedj6

Schwille, J. , Dembéléen, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Paris. Ανακτήθηκε 13-8-2022 από https://tinyurl.com/4bp58mem

Smagorinsky, P., Gibson, N., Moore, C., Bickmore, St. & Cook. (2004). Praxis shock: Making the transition from a student-centered university program to the corporate climate of schools. *English Education*. *Vol. 36* (No3), pp. 214-245. Ανακτήθηκε 5-8-2022 από https://tinyurl.com/2p9r3tex

The Finnish Network for Teacher Induction "Osaava Verme". (2013, April 17). Ανακτήθηκε από https://ktl.jyu.fi/vanhat/osaavaverme/in-english

U.S. Department of Education. *Elevating Teaching*. Ανακτήθηκε 5-8-2022 από https://www.ed.gov/teaching?src=rn

Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and Practices, Comparative Professional Pedagogy, *Vol.6* (No 2). doi: 10.1515/rpp-2016-0021

Μοντέλα & Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών

Αργύρη Παναγιώτα, Μαθηματικός Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Υποψήγια Διδάκτωρ και Ερευνήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Σμυρναίου Ζαχαρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ερευνήτρια του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή (http://www.eds.uoa.gr/), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αντιπρόεδρος του Δ.Σ. του ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (σύμφωνα με το υπ' αρ. 204 / 16.02.2021 ΦΕΚ).

Περίληψη

Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη του σύγχρονου κόσμου, μαζί με τις συνεχείς κοινωνικές, δημογραφικές, πολιτιστικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές αλλαγές έχουν άμεσο αντίκτυπο στον χώρο της εκπαίδευσης και κατεπέκταση στο επαγγελμα του εκπαιδευτικού. Το αίτημα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί αναγκαιότητα και πρόκληση. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Ευρωπαϊκό έργο Erasmus+ KA2 'Loop- Scaffolding in Teacher Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs', που στοχεύει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων μεντόρων και επιμόρφωσης, στην προώθηση OnLine κοινοτήτων μάθησης και στη συνεργασία εκπαιδευτικών, σχολείων, της σχολικής ηγεσίας και θεσμικών παραγόντων. Η βιβλιογραφική επισκόπηση συμπληρώνεται από την κριτική θεώρηση αυτών των μοντέλων σε σχέση με τις θεωρίες μάθησης, αλλά και τις αρχές μάθησης ενηλίκων και δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της έρευνας δράσης ως σημαντική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί, θεωρίες μάθησης, έρευνα δράσης.

Models & Theories of Teacher Professional Development

Argyri Panagiota, Mathematician Evangeliki Model High School of Smyrna, PhD Candidate & Research Department of Educational Studies, National Kapodistrian University of Athens
Smyrnaiou Zacharoula, Assistant Professor, Department of Educational Studies, National Kapodistrian University of Athens, Vice President of the Board of Directors of ITYE DIOPHANTOS

Abstracts

The rapid technological development of the modern world, together with the continuous social, demographic, cultural, economic and environmental changes have a direct impact on the field of education and by extension on the teaching profession. The demand for continuous professional development is a necessity and a challenge. This paper presents the professional development models of teachers, with a typical example being

the European project Erasmus+ KA2 'Loop-Scaffolding in Teacher Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs', which aims to support teachers through mentoring and training programs, to promote OnLine learning communities and in the cooperation of teachers, schools, school leadership and institutional actors. The literature review is complemented by the critical consideration of these models in relation to learning theories, but also adult learning principles and emphasis is placed on the utilization of action research as an important aspect of teachers' professional development.

Key-Words: Professional development, teachers, learning theories, action research.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την δια βίου μαθηση (Antikainen, 2001) και αποτελεί σημαντικό παράγοντα κάθε σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ζωτική κινητήρια δύναμη για τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, ώστε να καταστεί η εκπαίδευση γόνιμη εμπειρία (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η μάθηση των εκπαιδευτικών που μαθαίνουν πώς να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πράξη για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών. Όμως η επαγγελματική ανάπτυξη δεν πρέπει να θεωρηθεί ως διοικητικό καθήκον, αλλά ως μια μακροχρόνια προσπάθεια που αποσκοπεί στην αποκάλυψη των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχία όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Richards & Farrell , 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη ενσωματώνει πολλούς τύπους εκπαιδευτικών εμπειριών με σκοπό την εκμάθηση και την εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν την απόδοσή στην διδασκαλία (Mizell, 2010, p.7). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η επαγγελματική ανάπτυξη εξυπηρετεί έναν πιο προσανατολισμένο προς το μέλλον στόχο και επιδιώκει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον τρόπο που διδάσκουν, που περιλαμβάνει την εξέταση διαφορετικών διαστάσεων της πρακτικής ως βάση για αναστοχασμού.

Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Τα μοντέλα επαγγελματικής από την έρευνα των Sparks & Loucks-Horsley (1989) και Drago-Severson (1994), όπως παρουσιάζονται από Guskey (2000):

- Κατάρτιση με τη μορφή εργαστηρίου, σεμιναρίου ή κάποιας άλλης μορφής παρουσίασης.
- Ετεροπαρατήρηση μέσω «ανοιχτών αιθουσών διδασκαλίας», που βασίζεται στη χρήση της συλλογικής παρατήρησης και ανατροφοδότησης για να παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με μία συγκεκριμένη πρακτική ή δεξιότητα. Για παράδειγμα παρατηρήσεις από συνομηλίκους κατά σχεδιασμό της διδασκαλίας, στρατηγικές ή τη διαχείριση της τάξης. Όταν η παρατήρηση ακολουθείται από δομημένη συζήτηση και ανταλλαγή πληροφοριών, παρακολουθώντας πιο ειδικευμένους συναδέλφους σε δράση, ωφελεί και τα δύο μέρη - αυτούς που διεξάγουν το μάθημα και εκείνους που παρατηρούν (Gaible &

Burns, 2007).

- Συμμετοχή σε διαδικασία ανάπτυξης ή βελτίωσης, όταν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να είναι μέλη σε επιτροπή προγράμματος σπουδών ή σχολικής αυτοαξιολόγησης για την σύνταξη σχεδίων δράσης. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος ή επανεξέταση σχετικής έρευνας σε μια συγκεκριμένη περιοχή εκπαιδευτικού περιεχομένου.
- Οι ομάδες μελέτης περιλαμβάνουν την έννοια της ανάπτυξης και της βελτίωσης με τη συμμετοχή ολόκληρου του σχολικού προσωπικού. Στις ομάδες μελέτης οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, ως μια ενιαία μεγάλη ομάδα ή σε μικρότερες ομάδες, για να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα με στόχο την επίλυση ενός κοινού προβλήματος ή τη δημιουργία και εφαρμογή ενός σχεδίου για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η μελέτη -η ανάγνωση, η συζήτηση, η γραφή και ο προβληματισμός, υπό την καθοδήγηση ενός ειδικευμένου συντονιστή- είναι το βασικό συστατικό μιας ομάδας μελέτης. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μελέτης μπορούν να χρησιμοποιήσουν πόρους που βασίζονται σε έντυπα, υλικά τάξης (όπως εργασίες που δημιουργούνται από μαθητές) και τις εμπειρίες τους ως μέρος της προσέγγισής τους στο πρόβλημα.
- Η έρευνα δράσης συνδέει τον προβληματισμό με τη δράση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην παιδαγωγική αλλαγή μέσω της επίγνωσης των κοινωνικών και συστημικών παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο.
- Ατομικά καθοδηγούμενες δραστηριότητες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τους δικούς τους επαγγελματικούς μαθησιακούς στόχους και επιλέγουν τις δραστηριότητες που πιστεύουν ότι θα τους οδηγήσουν να επιτύχουν αυτούς τους στόχους.

Κριτική θεώρηση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των θεωριών μάθησης

Για τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης ισχύει ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από τις δικές τους πρακτικές και πεποιθήσεις. Ο Hattie (2002) αναγνώρισαν ότι τόσο η επιφανειακή (πληροφορία) όσο και η βαθιά (κατανόηση) μάθηση είναι απαραίτητες για τη μάθηση και την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης τους. Οι αντιλήψεις και οι ενέργειες του ατόμου σχετικά με την αλλαγή και την ανάπτυξη της διδασκαλίας τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το τι πιστεύουν, καθώς και από τις γνώσεις τους. Αυτό συνδέεται με θεωρία του κονστρουκτιβισμού, όπου βασίζεται στην ιδέα ότι οι άνθρωποι δημιουργούν τη δική τους μάθηση με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να είναι μια ενεργή διαδικασία, η οποία είναι προσωπική και ατομική (Σμυρναίου, 2017). Η στοχαστική πρακτική είναι η ενσωμάτωση θεωρίας και πράξης, σκέψης και δράσης (Schon, 1987, σ. 31 αναφέρεται Bartels, et.al, 2019), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώσουν τις στρατηγικές στη διδακτική πρακτική τους, το οποίο συνδέεται με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης που εστιάζει στην ιδέα ότι τα άτομα μπορούν να

προσαρμόσουν τη σκέψη τους με βάση νέες πληροφορίες. Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία μάθησης που δίνει νόημα στην εμπειρία κάποιου. Η εμπειρία μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να εξετάσουν πώς σκέφτονται για κάτι. Η μετασχηματιστική μάθηση συμβαίνει όταν οι *άνθρωποι «εξετάζουν κριτικά τις πρακτικές τους, αναθεωρούν τις και ενεργούν με βάση την αναθεωρημένη άποψη»* (Dirkx, et.al, 2006).
Η παρατήρηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την αξιολόγηση και την επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μεθοδολογιών (Totterdell, et.al, 2002; Totterdell, et.al, 2008). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν και να δώσουν νόημα σε αυτά που βλέπουν και ακούν, αντλώντας από τη δική τους γνώση και εμπειρία καθώς προσφέρει μια βασική πηγή επαγγελματικής ανατροφοδότησης. Η παρατήρηση συνδέεται με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης, όπου τα άτομα ενθαρρύνονται να μάθουν μέσα από εμπειρίες που μπορούν να τους βοηθήσουν να διατηρήσουν πληροφορίες και να ανακαλέσουν γεγονότα.
Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να περιλαμβάνουν και γνωστικές και κοινωνικές πτυχές της μάθησης. Οι γνωστικές προοπτικές έχουν επικεντρωθεί έννοιες των αλλαγών στις πεποιθήσεις ή τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Οι κοινωνικές προοπτικές επικεντρώνονται στην επαγγελματική μάθηση μέσω της συμμετοχής (Lave & Wenger, 1991). Ο Simpson σημείωσε δύο διακριτικά γνωρίσματα στους ενήλικες μαθητές: «την αυτονομία της κατεύθυνσης της μάθησης και την χρήση της εμπειρίας ως πηγής» (Trotter, 2006, σελ. 11). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι τείνουν να αντιστέκονται στη μάθηση που έρχεται σε σύγκρουση με την κατεύθυνση που πιστεύουν ότι πρέπει να πάει η μάθησή τους. «Το κλειδί για την επιτυχημένη συνεργασία με ενήλικες είναι η συμμετοχή. Στην ιδανική περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε μια μαθησιακή δραστηριότητα που είναι ένα συνεργατικό εγχείρημα» (Conti, 1989, σελ. 5 αναφέρεται σε Patel & Singh, 2014).

Κριτική θεώρηση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των θεωριών μάθησης ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Beavers (2009) η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να ενσωματώνει και τις βασικές αρχές των θεωριών μάθησης ενηλίκων:

- Η ανάγκη γνώσης: Οι ενήλικες πρέπει να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του υλικού που μαθαίνουν. Λέγεται στα παιδιά να μαθαίνουν για χάρη του, και μόνο ό,τι ο δάσκαλος κρίνει απαραίτητο. Αυτό σημαίνει ότι συχνά είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή να καθοδηγήσει έναν ενήλικα εκπαιδευόμενο να δει ότι υπάρχει ένα κενό δεξιοτήτων ή μια «ανάγκη να γνωρίζει».
- Η αυτοαντίληψη: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν αρέσκονται στο να αισθάνονται ότι επιβάλλεται από έναν εκπαιδευτή ή ότι δεν έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους.
- Ο ρόλος των εμπειριών: Οι ενήλικες φέρνουν περισσότερες εμπειρίες σε ένα μαθησιακό περιβάλλον από ό,τι τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι μια ομάδα ενηλίκων θα περιέχει πιο ποικίλα υπόβαθρα, και έτσι η διδασκαλία θα πρέπει να είναι πιο εξατομικευμένη. Σημαίνει επίσης ότι μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά

ως πηγές γνώσης.

- Ετοιμότητα για μάθηση: Τα παιδιά είναι «έτοιμα να μάθουν» όταν οι δάσκαλοι τους λένε ότι έχουν μάθει αρκετά για να περάσουν στην επόμενη τάξη. Για τους ενήλικες, η μάθηση θα πρέπει να συμπίπτει με ένα αναπτυξιακό στάδιο στην προσωπική ή επαγγελματική τους ζωή.
- Προσανατολισμός στη μάθηση: Οι ενήλικες προσεγγίζουν τη μάθηση ως τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος σε πραγματικές συνθήκες και είναι πιο δεκτικοί στη μάθηση όταν το υλικό εφαρμόζεται σε πραγματικές καταστάσεις. Τα παιδιά, από την άλλη πλευρά, αναμένεται να μάθουν υλικό για χάρη αυτού.
- Κίνητρο: Οι ενήλικες παρακινούνται περισσότερο από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η επιθυμία για υψηλότερη αυτοεκτίμηση, παρά εξωτερικούς, όπως η αύξηση του μισθού. Τα παιδιά παρακινούνται κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η επίτευξη καλού βαθμού ή η αποφυγή μιας επίπληξης από τους γονείς.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης

Ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της έρευνας των εκπαιδευτικών είναι ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού ως ασκούμενου και ερευνητή μέσα στην τάξη, όπου όπως οι επιστήμονες έτσι και οι εκπαιδευτικοί- ερευνητές, αντιμετωπίζουν πραγματικά προβλήματα. Αυτό που διακρίνει την έρευνα των εκπαιδευτικών από τη αντανακλαστική μέθοδο παρατήρησης είναι η δέσμευση σε μια πειθαρχημένη μέθοδο για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και το γεγονός ότι μπορεί να κοινοποιηθεί δημόσια (Borko, Liston, & Whitcomb 2007). Η έρευνα δράσης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κριτικής επαγγελματικής μάθησης (Carr & Kemmis, 2003). Η έρευνα δράσης συνδέει τον προβληματισμό με τη δράση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην παιδαγωγική αλλαγή μέσω της επίγνωσης των κοινωνικών και συστημικών παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο (Dick, 2009). Σύμφωνα με τους Richards και Farrell (2005), «η έρευνα δράσης αναφέρεται στην έρευνα στην τάξη που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς και επιδιώκει να διευκρινίσει και να επιλύσει πρακτικά ζητήματα και προβλήματα διδασκαλίας» (σελ.171). Με άλλα λόγια, η έρευνα δράσης πραγματοποιείται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλαμβάνει δράση για την επίλυση ορισμένων θεμάτων και προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση και τις διδακτικές εμπειρίες (Argyri & Smyrnaiou, 2021).

Το Ευρωπαϊκό έργο «LOOP - Scaffolding in Teachers Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs/ Ενισχύοντας την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Καθοδήγηση και Μέντορες σε Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης»[1]

Το Ευρωπαϊκό έργο «LOOP - Scaffolding in Teachers Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs/ Ενισχύοντας την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών:

[1] http://loop.casadoprofessor.pt/

Καθοδήγηση και Μέντορες σε Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης», προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο δίκτυο εισαγωγικής επιμόρφωσης και προγραμμάτων μεντόρων, ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, να υποστηριχτεί και να προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις (Silva et al., 2021). Η επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν είναι εύκολη, ειδικά σε ένα δύσκολο σχολικό περιβάλλον, όμως είναι απαραίτητη ώστε να ανανεώνεται ο ρόλος τους και να είναι αποτελεσματικοί στις ταχείες αλλαγές. Το παρόν ερευνητικό έργο θέτει ως βασικούς άξονες τις παρακάτω αρχές:

i. την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής πολιτειότητας και η ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης, μέσω κοινών ευρωπαϊκών εμπειριών και πρακτικών.

ii. την προώθηση διαδικτυακών και εξ αποστάσεως κοινοτήτων μάθησης με στόχο την ανταλλαγή καινοτόμων, παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τη σχολική ηγεσία και θεσμικούς φορείς εκπαίδευσης.

iii. την επιρροή στις εκπαιδευτικές πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στόχο την ενδυνάμωση εθνικών και διεθνών σχέσεων συνεργασίας.

iv. την ενδυνάμωση και υποστήριξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας προσφέροντας ορθές συνθήκες επιμόρφωσης, ανατροφοδότησης, υποστήριξης και καθοδήγησης.

v. την ποσοτική αύξηση και η υψηλή ποιότητα προγραμμάτων μεντόρων.

Επιπλέον, επιμέρους στόχοι του έργου θεωρούνται:

i. Η διάχυση και διάδοση προγραμμάτων μεντόρων και εισαγωγικής επιμόρφωσης

ii. Η παροχή βοήθειας σε προγράμματα μεντόρων για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων

iii. Ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση για τη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων μεντόρων

Στο ευρωπαϊκό έργο LOOP συμμετέχουν συνολικά επτά εταίροι: το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ελλάδα), το 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας (Ελλάδα), το Casa do Professor ως coordinator του έργου (Πορτογαλία), το Colégio João Paulo II (Πορτογαλία), το CESIE (Ιταλία), το IPSSEOA Pietro Piazza (Italy ASDPESO), και το Gymnasiale Oberstufe des Schulzentrums Carl von Ossietzky (Γερμανία). Οι εταίροι του προγράμματος θα συνεργαστούν σε όλα τα πακέτα εργασίας και τα τελικά παραδοτέα του έργου.

Οι κοινότητες μάθησης, τα κοινωνικά δίκτυα και η πλατφόρμα του ευρωπαϊκού έργου Loop, σε συνδυασμό με τη συνεργασία άλλων πλατφόρμων, όπως το Etwinning, μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ευρωπαϊκά, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες, προκλήσεις και απαιτήσεις (Σμυρναίου, et.al, 2021).

Συμπεράσματα/ Συζήτηση

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει προσωπικές και περιβαλλοντικές εμπειρίες και επιρροές για την απόκτηση, τον εμπλουτισμό ή την τροποποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών, των στάσεων με έμφαση στις διδακτικές πρακτικές. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται υπό το

πρίσμα των θεωρίων μάθησης και των αρχών μάθησης ενηλίκων. Μια χαρακτηριστική περίπτωση που ενσωματώνεις τις γνωστικές και κοινωνικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης.

Βιβλιογραφία

Argyri, P. & Smyrnaiou, Z. (2021). Conducting research in classroom as way of teachers' professional development. *Conference: Open Classroom Conference 2021 "Real change takes place in deep crisis"* 22-24 October 2021. DOI: 10.13140/RG.2.2.32116.68487

Antikainen, A. (2001). Is lifelong learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective. *European Journal of Education,* 36(3), 379-394.

Bartels, H., Geelan, D., & Kulgemeyer, C. (2019). Developing an approach to the performance-oriented testing of science teachers' action-related competencies. *International Journal of Science Education*, *41*(14), 2024-2048.

Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. Journal of College Teaching & Learning (TLC), 6(7).

Borko, H., D. Liston, & J. Whitcomb. 2007. Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education 58 (*1): 3–11.

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). Be*coming critical: education knowledge and action research*. Routledge.

Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European journal of teacher education*, *32*(1), 3-19.

Conti, G. J. (1989). Assessing Teaching Style in Continuing Education. In E. Hayes, *Effective Teaching Styles* (pp. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass.

Dick, B. (2009). Action research literature 2006—2008: Themes and trends. *Action Research, 7(4), 423–441*. https://doi.org/10.1177/1476750309350701

Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of transformative education*, 4(2), 123-139.

Drago-Severson, E. (2007). Helping teachers learn: Principals as professional development leaders. *Teachers college record,* 109(1), 70-125.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being.* Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gaible, E. & Burns, M. (2007). Using technology to train teachers: *Appropriate uses of ICTs for professional development.* Πρόσβαση https://www.infodev.org/articles/using-technology-train-teachers

Guskey, T. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hattie, J. (2002). 'What are the attributes of excellent teachers?' *Proceedings of the NZCER Annual Conference,* Wellington, pp. 3-26.

Kennedy, A. (2014) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Professional Development in Education*, 40:3, 336-351.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Patel, K. L., & Singh, S. (2014). Matching and Mismatching of learning styles and teaching styles: A conceptual perspective. *Shaikshik Parisamvad (An International Journal of Education)*, *4*, 20-26.

Richards, J.C. and Farrell, T.S.C. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. United States of America. Cambridge University Press, New York.

Richards, J.C. and Farrell, T.S.C. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. United States of America. Cambridge University Press, New York.

Mizell, H. (2010). Why Professional Development Matters. USA. Learning Forward.

OECD (2019), "Providing opportunities for continuous development", in TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c2037a8f-

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Smyrnaiou, Z., Georgakopoulou, E., Argyri,P. Pantazopoulou, E. (2021). I Platforma Etwininng kai to Evropaiko Ergo LOOP- Scaffolding in Teacher Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs: Dyo Paradeigmata Koinotiton Epangelmatikis Anaptyxis Ekpaideftikon. 7*o Panellinio Diadiktyako Synedrio*

eTwinning «Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sta synergatika scholika programmata stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi».

Smyrnaiou, Z. (2017). Nees exelixeis stis Sygchrones Theories Mathisis sti didaskalia kai sti mathisi diaforetikon gnostikon antikeimenon. Ekdoseis Stamoulis.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, *10*(4), 40-57.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES).* Wellington: Ministry of Education.

Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S. & Jones, C. (2002) *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers.* Research brief and report No.338 DfES: London.

Trotter, Y. D. (2006). Adult Learning Theories: Impacting Professional Development Programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8-13.

Winch, C., Orchard, J., & Oancea, A. (2014). Inquiry paper 3: The contribution of educational research to teachers. J. Furlong (Chair), The role of research in teacher education: Reviewing the evidence. Interim report of the BERA-RSA inquiry (pp. 20-21). RSA.

Μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε καινοτόμους οργανισμούς. Μελέτη περίπτωσης εφαρμογής του μοντέλου CIPP σε ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης.

Γκιόλιας Λάμπρος, Πληροφορικός Π.Ε.86, M.Ed – Εκπαίδευση Ενηλίκων
Παλάσκα Σοφία, Δασκάλα Π.Ε.70, M.Ed – Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση
Χαϊνάς Ευάγγελος, Κοινωνιολόγος, M.Ed – Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως βασικό σκοπό τη βελτίωση και αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί με τη συλλογή στοιχείων και την κατάλληλη επεξεργασία τους, βάσει των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των μεθόδων και των μοντέλων αξιολόγησης σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε καινοτόμους οργανισμούς μέσα από μια μελέτη περίπτωσης όπου υλοποιείται και αναπτύσσεται το μοντέλο CIPP σε ένα Κέντρο Διά Βίου Μάθησης που προσανατολίζει τις δράσεις του σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, αξιολόγηση προγράμματος, μοντέλα αξιολόγησης, Κ.Δ.Β.Μ.

Evaluation models of adult education programs in innovative organizations. Case study of applying the CIPP model in a Lifelong Learning Centre.

Gkiolias Lampros, IT teacher, M.Ed- Adult Education, Palaska Sofia, Primary School Teacher, M.Ed - Leadership and Management of Education, Chainas Evaggelos, Sociologist, Med – Adult Education,

Abstracts

The evaluation of educational programs in adult education has the main purpose of improvement and is a process that can be achieved by collecting data and processing it appropriately, based on the principles of adult education. The purpose of this paper is to highlight the evaluation methods and models in adult education programs in innovative organizations through a case study where the CIPP model is implemented and developed in a Lifelong Learning Center that orients its actions to special population groups.

Key-Words: Adult education, program evaluation, evaluation models, L.L.C.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο στόχο την ανάδειξη των μεθόδων και των μοντέλων αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αναφορά στα μοντέλα αξιολόγησης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε καινοτόμους οργανισμούς όπως αυτοί ορίζονται με βάση την κατηγοριοποίηση του Knowles. Στη

συνέχεια, αναλύονται τα μοντέλα αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν στο κάθε πρόγραμμα ανάλογα με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Έπειτα γίνεται περιγραφή τριών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, που απευθύνονται στους τρεις πληθυσμούς- στόχους που προσανατολίζει τις δράσεις του ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 σε: α) άνεργους νέους, β) μετανάστες, πρόσφυγες ή παλιννοστούντες και γ) άτομα Τρίτης Ηλικίας.

1 Η αξιολόγηση στους καινοτόμους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Σύμφωνα με τον Knowles (στο Καραλής, 2005β), ένας καινοτόμος οργανισμός θα πρέπει να προωθεί την καινοτομία σε όλα τα επίπεδα: δομή, κλίμα, φιλοσοφία διοίκησης, διαμόρφωση πολιτικής και λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας. Ειδικότερα, σε όλα αυτά τα επίπεδα θα πρέπει να υπάρχει ίση συμμετοχή από όλους τους εμπλεκομένους, ανοικτή και πολυκατευθυντική επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων, συνεργασία και προσανατολισμός στους ανθρώπους (Knowles στο Καραλής, 2005β). Για τους συγκεκριμένους λόγους ως καταλληλότερα μοντέλα αξιολόγησης των καινοτόμων εκπαιδευτικών οργανισμών όπως παρουσιάζονται από τον Knowles, προτείνονται το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης και το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Καραλής, 2005α). Τα δύο αυτά μοντέλα επιλέγονται λόγω του γεγονότος ότι παραπέμπουν σε συμμετοχικού τύπου αξιολόγηση, χαρακτηριστικό που κατά τον Knowles έχουν οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Καραλής, 2005β).

Αρχικά, όσον αφορά στην ανταποδοτική αξιολόγηση προωθεί μία επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος καθώς αυτό αναπτύσσεται, επικεντρώνεται στις ενέργειες κατά την υλοποίηση και λιγότερο στον αρχικό σχεδιασμό, ανταποκρίνεται στην ανάγκη των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος και θεωρεί την επιτυχία ή αποτυχία ως σχετικές έννοιες στο πλαίσιο συστημάτων αξιών, που θα πρέπει να αναφέρονται στη διατύπωση τελικών κρίσεων (Καραλής, 2005). Ειδικότερα, κατά την ανταποδοτική αξιολόγηση περιλαμβάνονται τρία στάδια: α) η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης κατά την έναρξη του προγράμματος, β) η παρέμβαση κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης των συντελεστών και γ) τα αποτελέσματα με την ολοκλήρωση του προγράμματος, όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα του προγράμματος κυρίως αναφορικά με τους εκπαιδευόμενους (π.χ. απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων) (Καραλής, 2005α).

Αναφορικά με το μοντέλο ενδυναμωτικής αξιολόγησης, ο Fetterman (στο Καραλής, 2005α) αναφέρει πως είναι η περισσότερο συμμετοχική αξιολόγηση. Στην ενδυναμωτική αξιολόγηση οι συντελεστές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δεν συμμετέχουν απλά σε όλες τις φάσεις αξιολόγησης, αλλά παράλληλα καθορίζουν την πορεία και το περιεχόμενό της (Καραλής, 2005α). Η αξιολόγηση είναι ένα μέσο για την ενεργητική συμμετοχή και την ενδυνάμωση όλων των συντελεστών, με έμφαση στους εκπαιδευόμενους. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση έχει καινοτομικό χαρακτήρα, καθώς η διαδικασία αξιολόγησης είναι και μία διαδικασία μάθησης ενώ οι αξιολογητές δεν είναι ειδικοί,

αλλά παρατηρητές, συνεργάτες και «διευκολυντές» της ενδυνάμωσης (Καραλής, 2005α).

Συνεπώς, στα δύο παραπάνω μοντέλα αξιολόγησης γίνεται κατανοητός ο προσανατολισμός στους ανθρώπους, η ανάγκη για πολυκατευθυντική και αποτελεσματική επικοινωνία και το άνοιγμα στη συμμετοχή όλων των συντελεστών στην αξιολόγηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ο Knowles τα θεωρεί καθοριστικά για έναν καινοτόμο οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής, 2005β).

2 Μελέτη περίπτωσης ενός Κέντρου Δια Βίου Μάθησης

Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 – ΠΡΟΣΟΝ με έδρα τη Θήβα, επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης μιας και προσανατολίζει τις δράσεις του σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες: α) άνεργους νέους, β) μετανάστες, πρόσφυγες ή παλιννοστούντες και γ) άτομα Τρίτης Ηλικίας. Τα άτομα αυτά βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς για κάποιους λόγους –που συνήθως οφείλονται στις κυρίαρχες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (π.χ. ανεργία, ρατσισμός, συνταξιοδότηση)- δεν μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή αισθάνονται κοινωνικά αποκομμένοι (Τσιμπουκλή, 2005). Προκειμένου να σχεδιαστούν τα προγράμματα που απευθύνονται σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, υπάρχουν τρία κύρια στάδια: α) διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των αποκλεισμένων ομάδων, β) ψυχοκοινωνική υποστήριξη και γ) εκπαίδευση εκπαιδευτών (Τσιμπουκλή, 2005). Επιπλέον, τα προγράμματα στοχεύουν σε μία αποτελεσματική διασύνδεση με την αγορά εργασίας, για την απορρόφηση των ομάδων και την υλοποίηση προγραμμάτων συμβουλευτικής (π.χ. άτομα Τρίτης Ηλικίας) και επαγγελματικού προσανατολισμού (Τσιμπουκλή, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση τριών προγραμμάτων που απευθύνονται στις τρεις πληθυσμιακές ομάδες αντίστοιχα. Αρχικά, για την πληθυσμιακή ομάδα των άνεργων νέων 18-29 ετών το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποσκοπεί στην πιστοποίηση στις δεξιότητες της πληροφορικής (Τ.Π.Ε.), ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες στην αναζήτηση θέσεων εργασίας (π.χ. υπάλληλοι γραφείου). Στο πρόγραμμα διάρκειας 200 ωρών, μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι νέοι της περιοχής 18-29 ετών, ανεξαρτήτου εκπαιδευτικού επιπέδου και φύλου. Σε κάθε τμήμα ορίζεται μέγιστος αριθμός εκπαιδευομένων τα 20 άτομα.

Για την πληθυσμιακή ομάδα των άνεργων μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πιστοποίησης στην ελληνική γλώσσα και την επικοινωνία διάρκειας 300 ωρών, αποσκοπεί ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αποτελεσματικά, να επικοινωνούν στο χώρο εργασίας και να μην αντιμετωπίζουν γλωσσικές ελλείψεις στο επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής ζωής. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους μετανάστες της περιοχής, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και εκπαιδευτικού επιπέδου. Ο ανώτερος αριθμός εκπαιδευομένων σε κάθε τμήμα ορίζεται στους 20.

Τέλος, για την πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων Τρίτης Ηλικίας το πρόγραμμα «Ανθρώπινες σχέσεις και Επικοινωνία» αποσκοπεί να δώσει όλα τα εφόδια στους εκπαιδευόμενους, ώστε να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στην οικογένεια (ή/και στον περίγυρο) μέσω επικοινωνιακών γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και στάσεων. Το πρόγραμμα διάρκειας 200 ωρών, απευθύνεται σε όλα τα άτομα ηλικίας από 60 ετών και άνω ανεξαρτήτως φύλου και εκπαιδευτικού επιπέδου. Το κάθε τμήμα δε μπορεί να υπερβαίνει τους 20 εκπαιδευόμενους.

2.1 Μοντέλα αξιολόγησης των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ως καταλληλότερο μοντέλο αξιολόγησης και των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρουσιάζεται το μοντέλο CIPP (Μαστροθανάσης, Γκιόλιας & Παπαδόπουλος, 2011). Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης βασίζεται στη λογική των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των πληθυσμιακών ομάδων άνεργων νέων, μεταναστών, παλιννοστούντων, προσφύγων και ατόμων Τρίτης Ηλικίας. Ειδικότερα, το μοντέλο CIPP μελετά κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού προγράμματος από το πλαίσιο και το σχεδιασμό του, μέχρι τη διαδικασία και τα αποτελέσματά του (Καραλής, 2005α). Για το λόγο αυτό κι επειδή τα συγκεκριμένα προγράμματα έχουν ως κύριο στόχο την κοινωνική πρώτα από όλα παρέμβαση (καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού), αλλά και την ένταξη των ομάδων (άνεργοι νέοι και μετανάστες) στην αγορά εργασίας και στη δημιουργική απασχόληση (άτομα Τρίτης Ηλικίας), κρίνεται σκόπιμο να αποτιμηθούν όλες οι πτυχές των προγραμμάτων.

Συγκεκριμένα, το μοντέλο CIPP αποτελείται από τέσσερα βασικά στάδια: α) την αξιολόγηση πλαισίου, β) την αξιολόγηση εισόδου, γ) την αξιολόγηση διαδικασίας και δ) την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Καραλής, 2005α). Στην αξιολόγηση πλαισίου εξετάζονται τα ισχυρά και ασθενή σημεία ενός προγράμματος με στόχο τη βελτίωση. Σκοπός είναι η ανάλυση του οργανωτικού πλαισίου ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, οι πληθυσμοί- στόχοι και οι ανάγκες του, η διάγνωση πιθανών προβλημάτων και δυσκολιών και η σύνδεση σκοπών με τις ανάγκες του πληθυσμού- στόχου (Καραλής, 2005α). Μέθοδοι για την αξιολόγηση πλαισίου είναι η μελέτη αναγκών, η ανάλυση τεκμηρίων, οι συνεντεύξεις, τα διαγνωστικά τεστ ή η «δελφική μέθοδος» (Καραλής, 2005α).

Για τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, το οργανωτικό πλαίσιο παραπέμπει στο Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 - ΠΡΟΣΟΝ, το οποίο προσανατολίζει τις δράσεις του στις τρεις πληθυσμιακές ομάδες: α) άνεργους νέους, β) μετανάστες, πρόσφυγες ή παλιννοστούντες και γ) άτομα Τρίτης Ηλικίας. Αξίζει να μελετηθούν τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες που ενδεχομένως προκύψουν, όπως π.χ. έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για το πρώτο πρόγραμμα (άνεργοι νέοι), εσωτερικά εμπόδια όπως απουσία ενδιαφέροντος για την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη περίπτωση (μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες) και έλλειψη χρόνου στην τρίτη περίπτωση (άτομα Τρίτης Ηλικίας). Επιπλέον, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η α-

νταπόκριση του σκοπού του προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ως καταλληλότερες μέθοδοι για τα συγκεκριμένα προγράμματα προτείνονται τα διαγνωστικά τεστ και οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες (Καραλής, 2005α).

Η αξιολόγηση εισόδου έχει ως κύριο στόχο τη διαμόρφωση στρατηγικής κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη εναλλακτικές στρατηγικές, επισκόπηση καλών πρακτικών, διάγνωση περιορισμών, εκτίμηση της διαθεσιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού, ανάλυση προϋπολογισμού και κατάρτιση χρονοδιαγραμμάτων (Καραλής, 2005α). Στόχος είναι να διερευνηθεί η καταλληλότερη στρατηγική σε συνάρτηση με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν από το οργανωτικό ή το κοινωνικό πλαίσιο (Καραλής, 2005α). Μέθοδοι αξιολόγησης εισόδου σύμφωνα με τον Καραλή (2005α) είναι η μελέτη των διαθέσιμων πόρων, οι μελέτες σκοπιμότητας, η επισκόπηση βιβλιογραφίας, η ανάλυση καλών πρακτικών σε σχετικά προγράμματα και οι πιλοτικές εφαρμογές.

Για τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στο Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 - ΠΡΟΣΟΝ, ένα μεγάλο πλεονέκτημα είναι ότι έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχα προγράμματα στο παρελθόν. Κατά συνέπεια, μπορεί να αξιοποιηθεί η προηγούμενη εμπειρία και να διαμορφωθεί ανάλογα με τις ανάγκες των παρόντων εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις υλοποίησης προγραμμάτων για βασικές δεξιότητες πληροφορικής, εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε άνεργους μετανάστες και επικοινωνίας για τα άτομα Τρίτης Ηλικίας. Η στρατηγική του ΚΔΒΜ Επιπέδου 2 ΠΡΟΣΟΝ, όπως διαμορφώθηκε για τις πληθυσμιακές αυτές ομάδες, αφορά στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ένταξη στην αγορά εργασίας (περισσότερο για τις δύο πρώτες ομάδες). Εναλλακτικές στρατηγικές στην ίδια κατεύθυνση έχουν αξιοποιηθεί ανάλογα και θα μπορούσε να γίνει επισκόπηση παλαιότερων προγραμμάτων για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματά τους.

Κατά την αξιολόγηση εισόδου, μελετήθηκε ο προϋπολογισμός του ΚΔΒΜ Επιπέδου 2 ΠΡΟΣΟΝ, προκειμένου να προμηθευτεί τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό (π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές) και τα εποπτικά μέσα που χρειάζονται, να αναζητήσει εκπαιδευτές αλλά και να παρέχει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενους (π.χ. εξετάσεις πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων). Όπως είναι γνωστό, η ανάλυση εργασίας είναι η διαδικασία με την οποία καθορίζεται, με συγκεκριμένο τρόπο, τι ακριβώς απαιτεί κάθε συγκεκριμένη εργασία και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένας εργαζόμενος που θα αναλάβει τη θέση αυτή (Κουτούζης & Πρόκου, 2005). Το ΚΔΒΜ έθεσε χρονοδιαγράμματα με ρεαλιστικό και αντικειμενικό σε κάθε περίπτωση, έλαβε υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τον χαρακτήρα των συμμετεχόντων. Προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης εισόδου για τα συγκεκριμένα προγράμματα ήταν η μελέτη των διαθέσιμων πόρων του ΚΔΒΜ Επιπέδου 2 - ΠΡΟΣΟΝ, η επισκόπηση βιβλιογραφίας σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα και η ανάλυση καλών πρακτικών (Καραλής, 2005α).

Η αξιολόγηση διαδικασίας είχε ως στόχο την παρακολούθηση, την αποτίμηση και την εποπτεία υλοποίησης των στόχων και των στρατηγικών ενός προγράμματος (Καραλής,

2005α). Στο πλαίσιο αυτό αξιολογήθηκε το πρόγραμμα ανάλογα με το βαθμό υλοποίησης των στόχων και την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων (Καραλής, 2005α). Κατά την αξιολόγηση διαδικασίας, συστατικά στοιχεία αποτέλεσαν η πρόβλεψη δυσλειτουργιών ή προβλημάτων κατά την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και η καταγραφή των ενεργειών και των διορθωτικών παρεμβάσεων για την επίλυση των προβλημάτων αυτών (Καραλής, 2005α). Μέθοδοι αξιολόγησης διαδικασίας σύμφωνα με τον Καραλή (2005α) μπορεί να είναι η καταγραφή των ενεργειών και των δραστηριοτήτων και η συνεργασία με τους εμπλεκομένους στο πρόγραμμα.

Για τα τρία εκπαιδευτικά προγράμματα το στάδιο αξιολόγησης της διαδικασίας ήταν πολύ βασικό. Αρχικά, για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε άνεργους νέους και είχε ως σκοπό την κατάρτισή τους στις βασικές δεξιότητες πληροφορικής, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, προέκυψαν προβλήματα έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού, τα οποία λειτούργησαν ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή, το ΚΔΒΜ προχώρησε στην καταγραφή ενεργειών, όπως για παράδειγμα στην αναζήτηση τοπικών κονδυλίων για προμήθεια τεχνολογικού εξοπλισμού.

Στο δεύτερο πρόγραμμα που είχε σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε άνεργους μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες προέκυψαν προβλήματα συγκρούσεων διαφορετικών πολιτισμών κατά την υλοποίηση, τα οποία αντιμετωπίστηκαν αντίστοιχα για την συνέχιση του προγράμματος. Στο τρίτο πρόγραμμα, εμφανίστηκαν προβλήματα που αφορούσαν σε ανισότητες αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων Τρίτης Ηλικίας που συμμετείχαν, ως αποτέλεσμα έλλειψης κατανόησης από μερίδα εκπαιδευομένων ή έλλειψη ενδιαφέροντος. Σε αυτό το σημείο σημαντικό ρόλο έπαιξε ο εκπαιδευτής που ανέλαβε την υλοποίηση του προγράμματος, ωστόσο η καταγραφή των προβλημάτων και των ενεργειών και σε αυτή την περίπτωση κρίθηκε αναγκαία.

Κατά την αξιολόγηση αποτελέσματος, αναλύθηκαν οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και σε σύγκριση με τα αποτελέσματα αντίστοιχων προγραμμάτων (Καραλής, 2005α). Σύμφωνα με τον Καραλή (2005α) οι αποφάσεις που ελήφθησαν για τη συνέχιση, την επανάληψη, την επέκταση, τη βελτίωση ή τη διακοπή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σχετίζονται με την αξιολόγηση αποτελέσματος. Η διαδικασία αξιολόγησης αποτελέσματος έχει σκοπό την συλλογή περιγραφών και εκτιμήσεων για τα αποτελέσματα του προγράμματος, τη συσχέτισή τους με τους αρχικούς στόχους, το πλαίσιο, την είσοδο και τη διαδικασία του προγράμματος καθώς και την αποτίμηση της αξίας και των πλεονεκτημάτων των προϊόντων και των αποτελεσμάτων του (Καραλής, 2005α). Ως μέθοδοι αξιολόγησης αποτελέσματος χρησιμοποιούνται ποιοτικές και ποσοτικές αναλύσεις, καταγραφή εκτιμήσεων από φορείς χρηματοδότησης και διαμόρφωση κριτηρίων για αποτίμηση των προϊόντων (Καραλής, 2005α).

Στα τρία εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν πολύ σημαντικό να διενεργηθεί αξιολόγηση αποτελέσματος. Στην πρώτη περίπτωση διαπιστώθηκε μέσω εξετάσεων και τεστ, ο

βαθμός απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων πληροφορικής από πλευράς των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη περίπτωση και στην τρίτη, ο βαθμός απόκτησης γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αντίστοιχα. Ως μέθοδοι αξιολόγησης αποτελέσματος επιλέχθηκαν οι ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων, με την καταγραφή των επιδόσεων των συμμετεχόντων αλλά και με ατομικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους (Καραλής, 2005α). Τέλος, από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι για την εφαρμογή του μοντέλου CIPP στα συγκεκριμένα προγράμματα, ως καταλληλότερος τύπος αξιολόγησης επιλέγεται η διαμορφωτική με έμφαση στην υποστήριξη των συντελεστών του προγράμματος κατά το σχεδιασμό και την υλοποίησή του (Καραλής, 2005α).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία κύριος στόχος ήταν η ανάλυση των διάφορων μοντέλων αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Για την αξιολόγηση καινοτόμων οργανισμών όπως αυτοί ορίζονται από τον Knowles, επιλέχθηκαν τα μοντέλα της ανταποδοτικής αξιολόγησης και της ενδυναμωτικής αξιολόγησης. Τα συγκεκριμένα μοντέλα προϋποθέτουν τη συμμετοχή όλων των συντελεστών ενός προγράμματος στην αξιολόγηση, προσανατολίζονται στον ανθρώπινο παράγοντα και παρουσιάζουν ευέλικτη μορφή. Σύμφωνα με τον Knowles τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για τη δημιουργία καινοτόμων οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη συνέχεια, έγινε καταγραφή τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορεί να υλοποιήσει το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 - ΠΡΟΣΟΝ, αναφορικά με τις πληθυσμιακές ομάδες που στοχεύει. Στην περίπτωση των άνεργων νέων, το πρόγραμμα είχε κατεύθυνση την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων πληροφορικής. Στην περίπτωση των άνεργων μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων το πρόγραμμα αφορούσε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην περίπτωση των ατόμων Τρίτης Ηλικίας το πρόγραμμα αφορούσε την αποτελεσματικής επικοινωνίας. Για την αξιολόγηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων επιλέχθηκε το μοντέλο αξιολόγησης CIPP στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Karalis, Th. (2005a). Schediasmos, Dioikisi, Axiologisi Programmaton Ekpaidefsis Enilikon: Dioikisi Monadon, Tomos D, Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Karalis, Th., (2005b). Schediasmos, Dioikisi, Axiologisi Programmaton Ekpaidefsis Enilikon, Tomos V, Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Koutouzis M., Prokou E. (2005). Schediasmos, Dioikisi, Axiologisi Programmaton Ekpaidefsis Enilikon-Dioikisi Monadon, Tomos D, Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Mastrothanasis, K., Gkiolias, L., & Papadopoulos, V. (2011). Esoteriki axiologisi monadon ekpaidefsis enilikon: Mia meleti gia tin anaptyxi deikton poiotitas kai kritirion aftoaxiologisis. Sto P. Georgogiannis (Epim.), Dioikisi tis Ekpaidefsis kai Diapolitismiki Pragmatikotita. Praktika 3ou Diethnous synedriou (t. 1, ss 387–396). Patra: Panepistimio Patron.

Tsimpoukli, A. (2005). I Ekpaidefsi Eidikon Omadon, sto: A. Kokkos (epim.). Methodologia Ekpaidefsis Enilikon. Paradeigmata. Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.

Ιστοσελίδες

Programma Ekmathisis Ellinikis Glossas se Pistopoiimena Kentra Epangelmatikis Katartisis, Anaktithike stis 24/7/2022 apo: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/guides/adult_education/page_023.html

Koinoniko Panepistimio Tritis Ilikias, Anaktithike stis 21/7/2022 apo: https://koinonikopanep.com/trith-hlikia/

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας

Νικολέτα Τσιούμαρη, *Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.*

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δια βίου μάθησης διαδικασία, που συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε συνάρτηση με τη διδακτική πράξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη και σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου να οργανώσουν ανάλογες επιμορφωτικές δράσεις. Ωστόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα επιμορφωτικά προγράμματα εκκινούν κατά κύριο λόγο από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, η διάφορους φορείς (Πανεπιστήμια, ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ). Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, την αξιοποίηση του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου, για τον προγραμματισμό επιμορφωτικών δράσεων και τους παράγοντες που δρούν ανασταλτικά στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ανάλογων στόχων. Διερευνάται επίσης ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την ένταξη δράσεων επιμόρφωσης στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας ως παράμετρος επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία, λήψη αποφάσεων

The training needs of Primary Education teachers in Magnesia

Nikol;eta Tsioumari, Kindergarten teacher, M.Sc.

Abstracts

Teacher training is a continuous process of lifelong learning, linking basic training with professional activity. The existing institutional framework provides flexibility to teachers to investigate their training needs in relation to their teaching practice and professional development and in collaboration with the school director to organize similar training actions. However, in the Greek educational reality, training programs are mainly initiated by the Institute of Educational Policy, the Educational Project Coordinators, or various organizations (Universities, KE.DI.BI.M). The purpose of this research is to investigate the views of teachers on training, the utilization of the existing institutional framework, on the planning of training activities and the factors that act as obstacles to the planning and implementation of similar goals. The role of the teachers' association in decision-making, regarding the inclusion of training activities in the annual planning of the school unit as a parameter of professional development and development of teachers, is also investigated.

Key-Words: teacher training, professional development, cooperation, decision-making

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση / Θεσμικό πλαίσιο

Η συζήτηση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βρίσκεται σε συνάρτηση των γενικότερων εξελίξεων που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης, της επιστήμης και της τεχνολογίας. Οι ραγδαίες αλλαγές που βιώνουμε στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της γνώσης, προκαλούν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα, τα οποία οδηγούν στη δυναμική αύξηση των αναγκών για εκπαίδευση και επιβάλλουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων και των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στα δεδομένα της νέας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Βεργίδης, κ.α 2011). Ταυτόχρονα απαιτούν την αναπροσαρμογή των προσόντων και του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της διδασκαλίας (EURYDICE 2015).

Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες υψηλού κύρους οφείλουν να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, να μπορούν να δρουν ελεύθερα μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο καθορισμένο από την πολιτεία και να επιδιώκουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη (ETUCE & CSEE 2008: 8). Με την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξή, η οποία λειτουργεί ως διαδικασία διεύρυνσης των επιστημονικών και παιδαγωγικών του γνώσεών και εμπλουτισμού των δεξιοτήτων του στη διδασκαλία και τη διαχείρισης της τάξης. Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζει διττή διάσταση, καθώς περιγράφει τη διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (EURYDICE, 1995).

Η επιμόρφωση από τη σκοπιά αυτή έχει δύο συμπληρωματικές όψεις. Η μια εστιάζεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία εξέλιξης και η άλλη απευθύνεται στον εκπαιδευτικό ως μέλος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και στοχεύει να τον υποστηρίξει στην αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Παπαναούμ 2000: 11- 21). Άλλωστε η ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού ενός σχολείου (staff development) μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου (school development). Κάθε προσπάθεια που αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχει ως κεντρικό άξονα την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς έχει γίνει απολύτως κατανοητό ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Συνεπώς η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τη σχολική μονάδα, καθώς εκεί μετουσιώνονται σε πράξη ή ακυρώνονται οι επιταγές του θεσμικού πλαισίου (Παπαναούμ 2000: 153). Οι εκ των άνω επιβεβλημένες καινοτομίες και αλλαγές που εισάγονται στα σχολεία μέσω των νομοθετικών ρυθμίσεων, δεν μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των

εκπαιδευτικών. Όταν το ίδιο το σχολείο γίνεται φορέας επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν οι ίδιοι την επιμόρφωση τους ως μια συνεχή διαδικασία μάθησης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρείται μια μορφή επιμόρφωσης που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και στηρίζει το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Προκύπτει από τις ανάγκες τους, όπως αυτές διαμορφώνονται στο χώρο της εργασίας τους και εντάσσεται στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό. Προϋποθέτει κοινό όραμα και δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και κλίμα συμμετοχής και θετικής διάθεσης για μάθηση (Αντωνίου,2011).

Εξίσου σημαντική παράμετρος για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου. Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2012), ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του λειτουργεί ως πρότυπο που μπορεί να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό, να προάγει την ανάληψη πρωτοβουλιών και κοινών ευθυνών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την οικοδόμηση θετικών συναδελφικών σχέσεων. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το Διευθυντή, εντάσσει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου δράσεις για την βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και απώτερους αποδέκτες τους μαθητές. Μέσα από τη λειτουργία του προγραμματισμού καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ανιχνεύονται προβλήματα (διερεύνηση αναγκών) και ευκαιρίες και αναπτύσσονται στρατηγικές για δράση (Σαΐτης 2005: 98).

Στη χώρα μας μέχρι σήμερα διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (διοίκηση, παιδαγωγική, διοικητική). Η επιμορφωτική πολιτική διαμορφώνεται αποκλειστικά στο υψηλότερο επίπεδο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Π.Ι, 2008). Πρόσφατα ψηφίστηκε ο νόμος 4823/2021 (άρθρο 95) σύμφωνα με τον οποίο η ενδοσχολική επιμόρφωση εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Ο Διευθυντής/Προϊστάμενος του σχολείου, οφείλει να πραγματοποιήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η θεματολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων, καθορίζεται με βάση ιδίως: α) τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, β) τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης και διενεργούνται εκτός του διδακτικού ωραρίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι προαιρετική και συνεκτιμάται κατά την ατομική τους αξιολόγηση.

Ερευνητικό Πλαίσιο- Μέθοδος Έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). Η τεχνική αυτή θεωρήθηκε καταλληλότερη για την κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος, λόγω της ευελιξίας της, καθώς δίνει τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των προκαθορισμένων ερωτήσεων, την αλλαγή της σειράς και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων, ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Κελπανίδης 1999: 72). Στην έρευνα συμμετείχαν

συνολικά έξι (6) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία πέντε (5) εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 και ένας (1) ΠΕ 06. Από αυτούς οι δύο (2) ήταν άνδρες και οι τέσσερις (4) γυναίκες. Η προυπηρεσία τους κυμαίνεται από 14 εως 20 χρόνια.

Το ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι: «Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτιβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας». Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, τη δυνατότητα του συλλόγου διδασκόντων να συμμετέχει στο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν, ανάλογες πρωτοβουλίες.

Αρχικά καταρτίστηκε ο οδηγός της συνέντευξης που περιέχει ερωτήσεις με τα δημογραφικά στοιχεία και τα ερωτήματα, τα οποία δομήθηκαν γύρω από τρεις θεματικές ενότητες. Οι ερωτήσεις απευθύνθηκαν με διαφορετική σειρά σε κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Η παρουσίασή τους έγινε σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες στις οποίες περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια οι απαντήσεις για κάθε ερώτηση, κατηγοριοποιήθηκανι σε θέματα και υποθέματα, με παρόμοιο περιεχόμενο.

Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες, όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην πρώτη ενότητα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τη μορφή και τη χρονική διάρκεια που επιθυμούν να έχει η επιμόρφωσή τους. Στη δεύτερη τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα που στόχο είχαν να ανιχνεύσουν: α) αν οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε επιμορφωτικές δράσεις την τελευταία διετία, από ποιόν φορέα και με ποια θεματολογία. β) αν στο σχολείο τους πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση με πρωτοβουλία του Διευθυντή, με ποια θεματολογία και πόση διάρκεια, γ) επίσης ρωτήθηκε η άποψη τους σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις. Στην τρίτη θεματική ενότητα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά α) με το στόχο της επιμόρφωσης, β) τη σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου γ) τον καταλληλότερο φορέα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και δ) τη δυνατότητα συμμετοχής τους, στο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων

1η Θεματική ενότητα: Επιμορφωτικές ανάγκες

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες συνοψίζονται κατά κύριο λόγο σε τέσσερις υποενότητες, με κυρίαρχη την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε παιδαγωγικά ζητήματα, όπως η διαχείριση της τάξης, και θέματα που σχετίζονται με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό. Σημαντική επίσης θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας δίνοντας προτεραιότητα στις μαθησιακές δυσκολίες, τους μαθητές με ΔΕΠΥ και την εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως επίσης στις καινοτόμες

δράσεις και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Αναφέρθηκε ακόμη η ανάγκη τους να γνωρίσουν μεθόδους διαχείρισης του άγχους και να λάβουν συμβουλευτική καθοδήγηση για τη διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων (σχέσεις με γονείς, συναδέλφους κ.τ.λ). Τέλος συζητήθηκε και η ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν στην παροχή πρώτων βοηθειών καθώς ανησυχούν για την ασφάλεια των μαθητών στο χώρο του σχολείου.

Ως αναφορά την ερώτηση για τη μορφή και τη διάρκεια της επιμόρφωσης, οι απόψεις τους διίστανται μεταξύ της δια ζώσης και της εξ` αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ προτιμούν τη μακράς διάρκειας επιμόρφωση περισσότερο και λιγότερο τη βραχείας, επισημαίνοντας ότι η διάρκεια πρέπει να σχετίζεται με το αντικείμενο της επιμόρφωσης. Κανένας δεν επέλεξε τις δίωρες επιμορφώσεις που εφαρμόστηκαν κατά κόρον την τρέχουσα σχολική χρονιά (ΠΕ.Κ.Ε.Σ, Υ.ΠΑΙ.Θ). Καταλληλότερη περίοδος για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται η αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, πριν την έναρξη και μετά τη λήξη των μαθημάτων, κατά τις πρωινές ώρες. Από άλλη εκπαιδευτικό αναφέρθηκαν οι μήνες Μάϊος, Ιούνιιος, Ιούλιος. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η απάντηση ερωτώμενου για επιμόρφωση στη διάρκεια της εκπαιδευτικής χρονιάς με εκπαιδευτική άδεια από τα διδακτικά καθήκοντα.

2η Θεματική ενότητα: Συμμετοχή σε επιμορφώσεις

Στην ερώτηση για τη διάρκεια της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν την τελευταία διετία, οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ 100 και 600 ωρών. Αναφορικά με το φορέα από τον οποίο έλαβαν επιμόρφωση, πρωταγωνιστικό ρόλο έχει σε όλες τις απαντήσεις το ΙΕΠ ή επιμορφώσεις που έγιναν με πρωτοβουλία του ΙΕΠ και συνεργαζόμενους φορείς (ΙΤΥΕ Διόφαντος, Ε.Ο.Υποστήριξης eTwinning). Σχετικά με τη θεματολογία των επιμορφώσεων αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΙΕΠ για τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Δύο από αυτούς παρακολούθησαν επιμόρφωση μεγάλης διάρκειας για την ειδική αγωγή. Το ενδιαφέρον τους για τις καινοτόμες δράσεις φαίνεται και από την συμμετοχή τους σε moocs σχετικά με την εξ` αποστάσεως εκπαίδευση, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων web.2, την καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από eTwinning προγράμματα, Επίσης αναφέρθηκε η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις σχετικές με τη διαχείριση της τάξης και τη σχολική βία, ενώ ένας συνάδελφος έδειξε ενδιαφέρον για διοικητικά θέματα.

Ως αναφορά σε ενδοσχολική επιμόρφωση με πρωτοβουλία του διευθυντή, μόνο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς παρακολούθησε την τρέχουσα σχολική χρονιά, το ίδιο και ενδοσχολική επιμόρφωση με πρωτοβουλία του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτή την περίπτωση η επιμόρφωση είχε διάρκεια δεκαπέντε ωρών όπως προβλέπεται από το ισχύον νομικό πλαίσιο (ν. 4823/202, αρθ. 95). Τα θέματα είχαν σχέση με νέες τεχνολογίες και σχολική βία. Οι λόγοι που αναφέρονται στην απουσία ενδοσχολικής επιμόρφωσης είτε με πρωτοβουλία του διευθυντή, είτε με πρωτοβουλία του συλλόγου διδασκόντων, συνοψίζονται στην απροθυμία συναδέλφων για επιμόρφωση εκτός ωραρίου εργασίας, στην απουσία ανάλογων πρωτοβουλιών εκ μέρους του διευθυντή, η έλλειψή χρόνου, ο φόρτος εργασίας (συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα,

αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου), έλλειψη χώρου, μέτρα και υποχρεώσεις λόγω πρωτοκόλλου covid 19.

Ως προς την ερώτηση για τους παράγοντες που διευκολύνουν την επιμόρφωση, τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας κινήτρων από την πλευρά της πολιτείας, το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για συνεχή εξέλιξη και εμπλουτισμό των γνώσεων, η δημιουργία θετικού συνεργατικού κλίματος μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και η υποστηρικτική στάση του διευθυντή του σχολείου. Επισημαίνεται επίσης ότι τα επιλεγόμενα θέματα πρέπει να άπτονται του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, η ύλη να είναι περιορισμένη και ουσιαστική, σχετική με ζητήματα της καθημερινότητας του σχολείου, η ποιοτική διοργάνωση της επιμόρφωσης, κατά προτίμηση δια ζώσης και βιωματική και η ύπαρξη συνεργατικού παιδαγωγικού κλίματος. Υποστήριξαν επίσης ότι θα προτιμούσαν η επιμόρφωση να γινόταν εντός εργασιακού ωραρίου και να ήταν υποχρεωτική. Σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επιμόρφωση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στον τεράστιο φόρτο εργασίας που σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις περιορίζει τον χρόνο που οι ίδιοι μπορούν να διαθέσουν. Τονίστηκε η έλλειψη κινήτρων από την πολιτεία αλλά και η εμπειρία τους από επιμορφωτικά προγράμματα με κακή οργάνωση, επαναλαμβανόμενα θέματα χωρίς ενδιαφέρον και πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος επισημάνθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους του διευθυντή να διοργανώσει επιμορφωτικές δράσεις.

3^{η} Θεματική ενότητα: Επιμορφωτικά προγράμματα

Στην ερώτηση ποιός ήταν ο στόχος των επιμορφώσεων που παρακολούθησαν, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση των επιμορφώσεων για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και της διδακτικής πρακτικής (ανανέωση γνώσεων, υιοθέτηση καινοτόμων προγραμμάτων), με στόχο την επαγγελματική πρόοδο και ανάπτυξη τους και την προσωπική τους ενδυνάμωση σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται. Επιπρόσθετα η επιμόρφωση συνδέθηκε με την επιθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να αναλάβουν διοικητικές θέσεις, Τέλος ακούστηκε και η άποψη που συνδέει την επιμόρφωση με την απορρόφηση κονδυλίων ΕΣΠΑ και την επιβολή προγραμμάτων εκ των άνω (π.χ εργαστήρια δεξιοτήτων).

Όταν ρωτήθηκαν αν έμειναν ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν οι τέσσερις απάντησαν θετικά/μάλλον θετικά, ενώ οι δύο απολύτως αρνητικά. Όσον αφορά τις προτάσεις των ερωτώμενων για τη βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης τέθηκαν τα εξής ζητήματα. Πρώτον σε σχέση με τη μορφή της επιμόρφωσης θα ήθελαν να αποτελείται από δια ζώσης βιωματικά εργαστήρια, με δειγματικές διδασκαλίες και περιορισμένο όγκο ύλης ώστε να είναι εύκολο να αφομοιωθεί. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη για τη συμμετοχή σε ομάδα εκπαιδευτικών με συνάφεια ως προς την ειδικότητα, για ανταλλαγή ιδεών, αλληλεπίδραση και απόκτηση γνώσεων που να μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη. Επισημάνθηκε εκ νέου το πρόβλημα του χρόνου που απαιτείται εκτός ωραρίου εργασίας και τα κίνητρα

Στην ερώτηση σχετικά με το ποιος θεωρούν ότι θα έπρεπε να είναι ο σκοπός της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, α) την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη,

β) τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας σύμφωνα με τις νέες επιστημονικές μεθόδους γ) βελτίωση των σχέσεων με μαθητές, γονείς και συναδέλφους και δ)) την προσαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ανάγκες κάθε σχολικής κοινότητας και κάθε περιοχής (αστικά κέντρα, απομακρυσμένα νησιά).

Στην ερώτηση αν η επιμόρφωση είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά. Υποστήριξαν ότι το λειτούργημα του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη δια βίου μάθηση για να παρακολουθεί τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις σε μια μεταβαλλόμενη διαρκώς κοινωνία με αυξανόμενες απατήσεις στο χώρο του σχολείου. Επίσης οι απόψεις των ερωτώμενων ταυτίζονται σε γενικές γραμμές στην ερώτηση για το πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Συνδέουν την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών με την υψηλή ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου και θεωρούν την βελτιστοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, ως κινητήριο δύναμη που δίνει προοπτικές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχετικά με το φορέα που θεωρούν καταλληλότερο για τη διοργάνωση επιμορφώσεων. Το Υ.ΠΑΙ.Θ και το ΙΕΠ με συνεργαζόμενους φορείς συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις και ακολουθούν τα ΑΕΙ, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ (ΣΕΕ), ενώ μόνο από έναν αναφέρθηκε η σχολική κοινότητα και ο σύλλογος διδασκόντων. Όλοι οι ερωτώμενοι επίσης συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, αλλά και τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της σχολικής κοινότητας, όπου θα έπρεπε να επικεντρωθούν οι προσπάθειες. Αναφέρθηκε ότι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, πρέπει να γίνεται μέσω ερωτηματολογίων ή ημερίδων, ώστε να αναδειχτούν τα ζητήματα που τους δυσκολεύουν και τους προβληματίζουν, να επιλεγούν οι θεματικές που τους ενδιαφέρουν και να οργανωθούν ημερίδες και βιωματικά εργαστήρια σε συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και σε χρόνο που θεωρείται κατάλληλος για αυτούς.

Συμπεράσματα

Στηριζόμενοι στις απαντήσεις που λάβαμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να κάνουμε τις ακόλουθες επισημάνσεις.

Α. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συνοψίζονται ως εξής: α) σε παιδαγωγικά ζητήματα με κυρίαρχο τη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας, β) σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας (υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες), στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών γ) ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του άγχους και των σχέσεων στο χώρο εργασίας και δ) ζητήματα που απορρέουν από την ευθύνη τους για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών στο χώρο του σχολείου.

Β. Η επιμόρφωση συνδέεται με την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του, ως υπεύθυνου

εργαζόμενου, ικανού να εκπληρώσει τον επαγγελματικό του ρόλο. Η αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων επικεντρώνεται κυρίως στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των αλλαγών, να επανεκτιμήσουν τις πρακτικές που ακολουθούν και να προβαίνουν στην τροποποίησή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις. Ταυτόχρονα η εξέλιξη του επαγγελματισμού τους, οδηγεί άμεσα στην ποιοτική αναβάθμιση του διδακτικού έργου και της σχολικής κοινότητας, προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων.

Γ. Παρότι προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα μακράς διάρκειας, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον προτεινόμενο χρόνο διεξαγωγής των επιμορφώσεων που περιορίζεται κατά βάση στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, διάστημα βέβαια, που δεν γίνονται μαθήματα, όμως δεν μπορούν να υποστηριχτούν και επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας. Ο χρόνος διεξαγωγής των επιμορφώσεων παραμένει ένα μεγάλο πρόβλημα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι οποίοι ενώ αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα επικαιροποίησης της γνώσης και των διδακτικών πρακτικών, δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις εκτός ωραρίου εργασίας. Ως εκ τούτου ενισχύεται η άποψη ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται εντός εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα. Θεωρούν επίσης απαραίτητη την παροχή κινήτρων και επιβραβεύσεων από την πλευρά της πολιτείας.

Δ. Σημαντική για τους εκπαιδευτικούς είναι και η ποιοτική διοργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με θέματα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους και έχουν πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προτιμούν δια ζώσης βιωματικά εργαστήρια, ή δειγματικές διδασκαλίες, παρόλο που μερικοί δεν είναι αρνητικοί σε μια καλά οργανωμένη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, όταν το θέμα το επιτρέπει. Τονίζουν επίσης ότι ο όγκος της ύλης πρέπει να είναι περιορισμένος για να μπορεί να αφομοιωθεί. Καταλληλότερο φορέα για την διοργάνωση των επιμορφώσεων, θεωρούν το ΙΕΠ και το ΥΠΑΙΘ κι αυτό ίσως να συνδέεται με το γεγονός ότι την τρέχουσα σχολική χρονιά όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρακολούθησαν την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Ως φορείς επιμόρφωσης αναφέρονται επίσης τα ΑΕΙ, το ΕΚΔΔΑ και τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

Ε. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην πλειοψηφία των σχολείων δεν πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση με πρωτοβουλία του διευθυντή όπως ορίζει το προσφάτως ψηφισθέν θεσμικό πλαίσιο. Ίσως οι διευθυντές δεν έλαβαν γνώση εγκαίρως για να επιληφθούν ανάλογων δράσεων και να ενημερώσουν το σύλλογο διδασκόντων. Και ίσως γι` αυτό οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα συνέδεσαν την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων με το διευθυντή του σχολείου και δεν αναφέρθηκαν καθόλου στην υποχρέωσή του, για την υλοποίηση ανάλογων πρωτοβουλιών. Το ίδιο ποσοστό ισχύει και για την επιμόρφωση με πρωτοβουλία του συλλόγου διδασκόντων, παρότι η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, θα μπορούσε να επιλεγεί ως ένας από τους άξονες του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι λόγοι στους οποίους αποδόθηκε αυτό, συνοψίζονται στην έλλειψή ενδιαφέροντος από μέρος των εκπαιδευτικών και οργάνωσης από μέρους του διευθυντή. Προφανώς συνέβαλαν

όμως και οι αντιδράσεις της σχολικής κοινότητας και της ΔΟΕ στην εφαρμογή του μέτρου.

ΣΤ. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπλοκή στο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων και ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ωστόσο επιθυμούν να τους δίνεται η δυνατότητα, να οργανώνουν οι ίδιοι την επιμόρφωση τους εντάσσοντας την στο πλαίσιο μίας συνεχούς διαδικασίας μάθησης, που να προκύπτει από τις ανάγκες τους και να εντάσσεται στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό. Εξάλλου οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω τις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας, τα δυνατά σημεία, στα οποία μπορούν να στηριχτούν, αλλά και τις αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Τέλος τονίστηκε η ανάγκη ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος, η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης.

Προτάσεις

Η συζήτηση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή και συντονισμένη προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, που θα τους ενισχύσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των αλλαγών, να επανεκτιμήσουν τις πρακτικές που ακολουθούν και να μπορούν να προβαίνουν στην τροποποίησή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις. Συμπερασματικά διαμορφώθηκαν οι παρακάτω προτάσεις: 1. Επιμόρφωση των διευθυντών και γενικότερα των στελεχών εκπαίδευσης ώστε α) γνωρίζουν και να εφαρμόζουν το θεσμικό πλαίσιο β) είναι σε θέση να ενθαρρύνουν, να υποστηρίζουν και να καθοδηγούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελώντας οι ίδιοι παράδειγμα, προς αυτή την κατεύθυνση. 2. Οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που τους δίνει για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με θέματα που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους και στις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας στην οποία υπηρετούν. 3. Μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια, όπου σε μικρές ομάδες, μέσα σε κλίμα ασφάλειας και συναδελφικότητας, να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά. 4. Δημιουργία ενός φορέα που θα διοργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα μακράς (εξάμηνα, ετήσια) ή και βραχείας διάρκειας, τα οποία θα παρακολουθούν υποχρεωτικά όλοι οι εκπαιδευτικοί με ταυτόχρονη άδεια από τα διδακτικά τους καθήκοντα. 5. Ποιοτική αναβάθμιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιλογή καταρτισμένων επιμορφωτών, με εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. 6. Παροχή κινήτρων και επιβραβεύσεων από την πλευρά της πολιτείας, (πχ μοριοδότηση , ανάληψη θέσεων ευθύνης, μεντόρων κ.α).

Βιβλιογραφία

Athanasoula – Reppa ,A. (2012). Sygkrouseis – Igesia kai apotelesmatikotita sta scholeia. Sto: Papadiamantaki, P. & Karakatsani, D. Sygchrona zitimata ekpaideftikis politikis: Anazitontas to «Neo Scholeio». Athina: Epikentro

Antoniou, A. A. (2011). I endoscholiki epimorfosi ton ekpaideftikon kai o thesmostou Scholikou Symvoulou (No. GRI-2012-8177). Aristotle University of Thessaloniki.

Vergidis, D., k.a. (2011). Oi epimorfotikes praktikes stin eisagogiki epimorfosi ton ekpaideftikon. Sto Bagakis, G. (epim.) Eisagogiki epimorfosi: Anadeixi kalon praktikon, dierevnisi provlimaton kai anichnefsi prooptikis (sel. 11-27). Athina: OEPEK

Evropaiki Epitropi/EACEA/Evrydiki, 2015. To Epangelma tou Ekpaideftikou stin Evropi: Praktikes, Antilipseis, kai Politikes. Ekthesi Diktyou Evrydiki. Louxemvourgo: Grafeio Dimosiefseon tis Evropaikis Enosis. Diathesimo sto Diadiktyo (http://ec.europa.eu/eurydice).

ETUCE/CSEE (2008). Teacher education in Europe. Brussels: ETUCE/CSEE

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: theory and practice, 8(3), 381 – 391. DOI: 10.1080/135406002100000512

Kelpanidis, M. (1999). Methodologia tis paidagogikis erevnas me stoicheia statistikis. Thessaloniki: Kodikas.

Papanaoum, Z. (2000). I veltiosi tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: Theoritiko plaisio kai praktikes proektaseis. O programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada, 11-21. Thessaloniki.

Saitis, Ch. A. (2005), Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria kai praxi, Athina

YPEPTh/Paidagogikó Institoúto (2008),I poiótita stin ekpaídefsi: Έrevna gia tin axiológisi poiotikών charaktiristikών tou systήmatos Protováthmias kai Defterováthmias Ekpaídefsis, Athina

Nomos 4823/2021 - FEK 136/A/3-8-2021 (Arthra 1- 103)). Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.

Οι πολλαπλές διαστάσεις της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ζούρου Ηλέκτρα, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Η ομάδα θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και ο βαθμός συνοχή της επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την αρμονική λειτουργία και αποτελεσματικότητά της εκπαιδευτικής διεργασίας**.** Στην παρούσα εργασία προσεγγίζουμε τις πολλαπλές διαστάσεις της ομάδας, προβάλλοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μέσα από την ανάλυση των σταδίων εξέλιξής της και των βασικών υποθέσεων/λειτουργιών της. Επιπροσθέτως αναδεικνύουμε τη σπουδαιότητα της δυναμικής και διεργασίας της ομάδας στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Λέξεις-Κλειδιά: ομάδα**,** στάδια ομάδας, δυναμική ομάδας, διεργασία ομάδας

The multiple dimensions of the group in Adult Education

Abstracts

The group is considered an integral part of every educational organization and its degree of cohesion affects positively or negatively the harmonious functioning and effectiveness of the educational process. In this study we approach the multiple dimensions of the group, highlighting its special characteristics through the analysis of its development stages and its basic assumptions/functions. Additionally, we highlight the importance of group dynamics and process in Adult Education programs for the effectiveness of the educational process and the achievement of learning goals.

Key-Words: group, group stages, group dynamics, group process

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της ομάδας και των χαρακτηριστικών της, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη δυναμική και διεργασία της. Αρχικά αναλύουμε τα βασικά στάδια που πρέπει να περάσει μια ομάδα, σύμφωνα με τον Tuckman, αναλύοντας και τις τρείς κεντρικές υποθέσεις που επικρατούν στις ομάδες, σύμφωνα με τη θεωρία του Bion. Έπεται η έκθεση των βασικών διαφορών των ανωτέρω θεωρητικών Tuckman/Bion, όπως διαπιστώνονται από την σύγκριση των δύο θεωριών.

Στη συνέχεια η εργασία μας επικεντρώνεται στην δυναμική και διεργασία της ομάδας. Αρχικά αποσαφηνίζονται οι έννοιες της «δυναμικής» και «διεργασίας» της ομάδας, όπως έχουν διατυπωθεί από θεωρητικούς του πεδίου, παραθέτοντας και αναλύοντας και τους παράγοντες που επενεργούν, κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής και συμβουλευτικής συνάντησης, στην δυναμική και διεργασία της. Ακολουθεί η παρουσίαση των

συνθηκών, κάτω από τις οποίες διεξάγεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων σήμερα και συγκεκριμένα η ανάδειξη του βαθμού επίδρασής τους στην διευκόλυνση ή εμπόδιση της διεργασίας της ομάδας. Τέλος, προβάλλονται σημαντικοί λόγοι που μπορεί να πυροδοτήσουν «αντιστάσεις» σε μια ομάδα ενηλίκων και βασικά εμπόδια ανάπτυξης κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ανταλλαγής.

Τα στάδια ανάπτυξης μιας ομάδας

Μία από τις βασικότερες και εγγενείς ανάγκες κάθε ατόμου θα λέγαμε πως είναι το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα. Όλοι από την γέννηση μας ανήκουμε σε μια μικρή ή μεγάλη ομάδα. Κάθε ομάδα που σχηματίζεται δε δύναται να μείνει στατική, αλλά εξελίσσεται περνώντας από διάφορα στάδια. Αρκετοί θεωρητικοί ασχολήθηκαν με την πορεία και τον κύκλο ζωής μιας ομάδας, προτείνοντας διάφορα μοντέλα και στάδια εξέλιξης αυτής. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία του Tuckman. Η θεωρία του Tuckman αναδεικνύει πέντε στάδια εξέλιξης της ομάδας για την ωρίμανση και ολοκλήρωσή της ώστε να είναι ικανή να υιοθετήσει τον ιδανικό τρόπο λήψης μιας απόφασης. (Τσιμπουκλή, 2010). Τα πρώτα τέσσερα στάδια αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά το 1965, ως τα "Στάδια του Tuckman" και βασίζονται σε έρευνα που διεξήγαγε αναφορικά με τη δυναμική της ομάδας. Αυτά τα στάδια θεωρούνται αναγκαία και αναπόφευκτα για την ανάπτυξη μιας ομάδας, την αποτελεσματική λειτουργία της και την υψηλής ποιότητας επίδοσή της. Το 1977, ο Tuckman, από κοινού με τη Jensen, πρόσθεσε στα 4 στάδια ένα πέμπτο τη "Διακοπή/Τερματισμός ή αλλιώς Αναβολή" (Tuckman, 1977). Το συγκεκριμένο στάδιο θα λέγαμε πως υποδηλώνει την ολοκλήρωση ενός έργου της συγκεκριμένης ομάδας ή και τον τερματισμό του κύκλου ζωής της ομάδας αυτής.

Είναι γεγονός πως ο τρόπος με τον οποίο θα αποφασίσει η ομάδα να λάβει μια απόφαση θα επηρεάσει καθοριστικά την απόδοση και την αποτελεσματικότητά της. Για τον λόγο αυτόν η «επωφελής» απόφαση είναι αυτή που δεν θα παρθεί μεμονωμένα από κανένα μέλος της ομάδας, που συνιστά την ιδανική λύση για το συγκεκριμένο πρόβλημα και που ανταποκρίνεται στον στόχο της ομάδας για την διαδικασία λήψης απόφασης. Τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει μια ομάδα, σύμφωνα με τον Tuckman (1965, όπως αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2010) για τον ενδεδειγμένο τρόπο λήψης μιας απόφασης είναι τα εξής:

Σχηματισμός (Forming): Το στάδιο αυτό θα μπορούσε εύκολα να χαρακτηριστεί ως στάδιο προσανατολισμού, καθώς πρόκειται για μια φάση διερεύνησης των προσδοκιών των μελών, κατανόησης της συμπεριφοράς τους, συνειδητοποίησης των κοινωνικών τους ρόλων μέσα στην ομάδα, προσπάθειας διαπροσωπικής επικοινωνίας, δημιουργίας θεσμικών κανόνων για τον συντονισμό των σχέσεων και της συμπεριφοράς των μελών της. Σε αυτό το στάδιο τα μέλη της ομάδας τείνουν να λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά είναι πρόθυμα να συνεισφέρουν στην ομάδα. Κυρίαρχα συναισθήματα αυτού του σταδίου είναι το άγχος της ομάδας, η εξάρτηση της από τον εκπαιδευτή, η ανησυχία σχετικά με θέματα έντασης και αποδοχής. Στην προσπάθεια επικοινωνίας με άλλα μέλη ενδέχεται να υπάρξει δυσκολία μετάδοσης των μηνυμάτων ή παραποίηση αυτών, όπως

και προσπάθεια ελέγχου ή επιβολής προσωπικών προτύπων οργάνωσης της ομάδας ή υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Τέτοιου είδους συναισθήματα και συμπεριφορές είναι λογικό να αποτρέπουν τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας και τα μέλη της να επαφίονται εντέλει στην κρίση του εκπαιδευτή. Ωστόσο σε αυτό το στάδιο θα λέγαμε πως τα μέλη της ομάδας δεν αντιπαρατίθενται με τους άλλους, αντιθέτως δείχνουν ευγένεια και πως όλα πάνε καλά.

Καταιγισμός (Storming): Καθώς έχει διαμορφωθεί η δομή της ομάδας και αρχίζει να εργάζεται μαζί, περνά στο στάδιο "storming".Ο όρος «storm» που σημαίνει καταιγίδα, φουρτούνα, υποδηλώνει την δυσκολία αυτού του σταδίου. Τα μέλη της ομάδας σε αυτό το στάδιο επιδίδονται σε μια ανταλλαγή απόψεων για την αποδοχή των επικρατέστερων ιδεών. Η ελλιπής σαφήνεια των στόχων και των αποδεκτών συμπεριφορών αλλά και η πιθανή απόρριψη των απόψεων και των ιδεών τους από την υπόλοιπη ομάδα σύμφωνα με τον Yalom (1995), δημιουργεί αισθήματα αμφιβολίας ίσως και ζήλιας, και οδηγεί σε συγκρούσεις, προστριβές και αντιπαραθέσεις τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και μεταξύ τους για το ποιος θα έχει τον έλεγχο της ομάδας (Κονίδης & Τζήλου, 2017). Ωστόσο, η σύγκρουση θεωρείται αναγκαία για την εδραίωση της εμπιστοσύνης και τη δημιουργία ενός κλίματος όπου τα μέλη θα αισθάνονται ελεύθερα να διαφωνούν μεταξύ τους (Wheelan, Davidson & Tilin (2003).

Νορμοθέτηση (Norming): Μετά το στάδιο της ‘θύελλας’, τα μέλη της ομάδας μεταβαίνουν στο στάδιο της ‘εξομάλυνσης’. Στο στάδιο αυτό σχηματίζονται οι «νόρμες» της ομάδας, δηλαδή οι κανόνες και οι αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς, αναπτύσσονται δεσμοί εμπιστοσύνης και η αίσθηση της συνοχής της ομάδας. Τα μέλη συνταυτίζονται και συνεργάζονται με την υπόλοιπη ομάδα, αρχίζουν να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν εμπειρίες, απόψεις, συναισθήματα, αρχίζουν να λειτουργούν παραγωγικά στην ομάδα (Τσιμπουκλή, 2010). Ωστόσο ενδέχεται να συνεχίζονται οι συγκρούσεις, τις οποίες όμως μπορούν να επιλύουν και να διαχειρίζονται με κατάλληλες τεχνικές, ομαδικά και αποτελεσματικά.

Δράση (Performing): Είναι το στάδιο της επίτευξης των στόχων και της λήψης των κατάλληλων αποφάσεων. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από την ωρίμανση της ομάδας και την υψηλή και ποιοτική απόδοσή της, όπως εξάλλου παρεμφαίνει και το όνομά του (perform). Παρατηρείται αλληλοεπίδραση και αλληλοκατανόηση των μελών, επιτυχής επικοινωνία και αγαστή συνεργασία για την ορθολογικότερη λήψη αποφάσεων. Ενδεχόμενες διαφωνίες και προβλήματα επιλύονται δημιουργικά απ’ όλη την ομάδα.

Τερματισμός (Adjourning): Στη φάση αυτή που είναι και η τελευταία έχουν επιτευχθεί οι στόχοι και έχουν παρθεί οι κατάλληλες αποφάσεις. Τα μέλη της ομάδας νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση, καθώς έχει αναγνωριστεί η προσπάθειά τους και μέσω της συνεργασίας πάρθηκαν οι σωστές αποφάσεις.

Οι τρεις βασικές λειτουργίες - υποθέσεις της ομάδας

Ο Wilfred Bion ασχολήθηκε με την δυναμική της ομάδας από ψυχαναλυτική σκοπιά. Ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με τους French & Simpson (2010) υποστηρίζοντας πως οι ομάδες λειτουργούν σε δύο, αυστηρά αντιπαραβαλλόμενους τρόπους: α) στην «ομάδα εργασίας» και β) στην λειτουργία της «βασικής παραδοχής». Οι συγκεκριμένοι όροι αναφέρονται η μεν πρώτη σε θεμελιώδεις τρόπους σκέψης και αίσθησης, ενώ η δεύτερη στην αποφυγή πραγματικής σκέψης και αληθινής αίσθησης, λειτουργίες που όπως πίστευε καθορίζουν την ικανότητα των μελών της ομάδας να συσχετίζονται και να συμμετέχουν, τόσο μεταξύ τους όσο και με τον σκοπό για τον οποίο αρχικά σχηματίστηκε η ομάδα. Η «ομάδας εργασίας» σύμφωνα με τον Bion (1961) περιγράφει τη δυναμική που χαρακτηρίζει τη ζωή μιας ομάδας, στο βαθμό που τα μέλη της διαχειρίζονται τις κοινές τους εντάσεις, τις ανησυχίες και τις σχέσεις, προκειμένου να λειτουργήσουν αποδοτικά και αποτελεσματικά, ενώ αντίθετα, στη λειτουργία της «βασικής παραδοχής», στο ασυνείδητο δηλαδή επίπεδο περιγράφεται η κατάσταση της ομάδας που καταλαμβάνεται από ισχυρά συναισθήματα, όπως άγχος, φόβος, μίσος, αγάπη, ελπίδα, θυμό, ενοχή, κατάθλιψη (French & Simpson, 2010). Σε αυτό το επίπεδο έχουμε τρεις συλλογικούς μηχανισμούς άμυνας, τους οποίους ο Bion κατονομάζει «βασικές υποθέσεις ή λειτουργίες»:
α) την εξάρτηση,
β) την σύγκρουση ή φυγή και
γ)το ζευγάρωμα ή σύζευξη (Bion, 1961).

Και οι τρεις υποθέσεις χρησιμεύουν ως άμυνα, και προστασία από το άγχος και συμβάλλουν στη διατήρηση της ομάδας (Lipgar, & Pines, 2003). Κάθε μία από τίς «υποθέσεις/λειτουργίες» αυτές προσιδιάζει στην ατμόσφαιρα και το κλίμα πού κυριαρχεί σε μια συγκεκριμένη στιγμή μέσα στην ομάδα (Ναυρίδης, 1977). Η ομάδα ενστερνίζεται μία βασική υπόθεση, δηλαδή μία θα λέγαμε συναισθηματική κατάσταση, που καθιστά αδύνατη την προσήλωση της στον αρχικό στόχο που είναι η πραγματοποίηση ενός έργου ή η λήψη μιας απόφασης. Πρόκειται δηλαδή, για υποσυνείδητα συμβατικές καταστάσεις πού απορρέουν από τη συμπεριφορά του κάθε μέλους της ομάδας, ανάλογα με τα προσωπικά του βιώματα, τις εμπειρίες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Ναυρίδης, 1977).

Σύμφωνα με την πρώτη «υπόθεση» η ομάδα λειτουργεί παθητικά, εκδηλώνοντας εξάρτηση από τον εκπαιδευτή της, πιστεύοντας πως ο ίδιος πρέπει να έχει τον πλήρη έλεγχο, να τους κατευθύνει και να βρει την προσφορότερη λύση στο πρόβλημά της (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016). Η «εξάρτηση» θα λέγαμε λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας, καθώς μειώνει το άγχος και δημιουργεί στα μέλη της ομάδας την ασφάλεια που αναζητούν. Σε αυτή τη φάση η ομάδα βιώνει μια κατάσταση αποδυνάμωσης και ανικανότητας, όντας εξαρτημένη από τον εκπαιδευτή της. Ο εξιδανικευμένος σε αυτό το σημείο ηγέτης της ομάδας αν δεν ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μελών της ομάδας, θα τον αντιμετωπίσουν με εχθρότητα και απόρριψη, αναζητώντας έναν άλλο ηγέτη (Hendrikz,1999).

Με τη δεύτερη «υπόθεση» η ομάδα νιώθει την ύπαρξη ενός εξωτερικού εχθρού ή απειλής και επιτίθεται με κάθε κόστος προκειμένου να επιβιώσει (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016). Ωστόσο, μετά τη σύγκρουση υποχωρεί εκδηλώνοντας διάφορα αισθήματα ενοχής (Ναυρίδης, 1977).

Κατά την τρίτη τέλος «υπόθεση», στη σύζευξη προβάλλεται το αίσθημα της ίδιας της ελπίδας (Bion, 1961). Η ομάδα, αγνοώντας τον εκπαιδευτή, ζητά να ανακουφίσει το άγχος της μέσα από εξιδανικευμένες διαπροσωπικές σχέσεις Ναυρίδης, (1977). Δύο μέλη της ομάδας αλληλοεπιδρούν με σκοπό την επίτευξη του αρχικού σκοπού, ενώ οι συνεκπαιδευόμενοι παρατηρούν με ανακούφιση την εξέλιξη της κατάστασης (Τσιμπουκλή, 2010). Η σύζευξη παρέχει κάποια ανακούφιση και την ελπίδα ότι θα γεννηθεί ένας νέος ηγέτης, μια νέα ιδέα, μια λύση στο πρόβλημα, ελευθερώνοντας την ομάδα από τις ανησυχίες και την αβεβαιότητα, ο φόβος όμως εξακολουθεί να υφίσταται για το ενδεχόμενο μη αποτελεσματικής ανταπόκρισης του μεσσία στις επιθυμίες της ομάδας (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

Tuckman &Bion: Οι βασικές διαφορές στις θεωρίες τους

Έχοντας παρουσιάσει αναλυτικά τις θεωρίες του Bruce Tuckman και του Wilfred Bion αντιλαμβανόμαστε την σπουδαιότητα και την ανεκτίμητη αξία τους στην οικοδόμηση της ομάδας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργούν ως πυξίδες πλοήγησης στο ασυνείδητο και συμβάλλουν στην αξιολόγηση του επιπέδου άμυνας της ομάδας και στην ανάδειξη συγκεκριμένων πτυχών της δυναμικής της που χρήζουν προσοχής, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργατική ομάδα υψηλών επιδόσεων.

Ο Bruce Tuckman, όπως είδαμε αναπτύσσει τα στάδια εξέλιξης μιας ομάδας για την λήψη μιας απόφασης, από την αρχή σχηματισμού της μέχρι την ωρίμανσή της (τελευταίο στάδιο), προκειμένου να είναι ικανή η ομάδα να λάβει την κατάλληλη απόφαση. Κάθε στάδιο θα πρέπει να αναπτύσσεται κατάλληλα, καθώς η επιτυχία του θα διασφαλίσει την μετάβαση στο επόμενο στάδιο. Αντίθετα ο Wilfred Bion δίνει έμφαση στην συναισθηματική πλευρά της ομάδας. Επικεντρώνεται στις ασυναίσθητες άμυνες που χρησιμοποιεί μια ομάδα για να αντιμετωπίσει το άγχος, το οποίο λειτουργεί δυσλειτουργικά και αποσπά την ομάδα από τα συνειδητό της έργο. Στη θεωρία του Tuckman η ομάδα διαμορφώνεται περνώντας από τα συγκεκριμένα στάδια, ως αποτέλεσμα διαρκών αλληλεπιδράσεων και επιρροής τόσο μεταξύ των μελών της ομάδας, όσο και με το συνολικό περιβάλλον, ενώ η θεωρία του Bion επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο που παρεμποδίζουν και υπονομεύουν την απόδοση της ομάδας, χωρίς ωστόσο τα μέλη να το αντιλαμβάνονται. Τέλος, οι τρεις υποθέσεις του Bion, που αναφέρονται σε ασυνείδητα συναισθηματικά στοιχεία μπορεί να λειτουργήσουν την ίδια χρονική στιγμή σε μία ομάδα, σε αντίθεση με τα στάδια του Tuckman, που όπως προαναφέραμε λειτουργούν διαδοχικά και κάθε στάδιο βασίζεται στην επιτυχία του προηγούμενου.

Δυναμική και Διεργασία των ομάδων

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «δυναμική της ομάδας» είναι ο Kurt Lewin το 1951, θέλοντας να προβάλλει τον τρόπο με τον οποίο κάθε ομάδα και τα μέλη της ενεργούν και αλληλοεπιδρούν μέσα σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Pasmore, 2006, όπως αναφ. στο Skorda & Panitsides, 2016). Στη συνέχεια, οι Cartwright και Zander (1968) όρισαν τη «δυναμική της ομάδας» ως το πεδίο έρευνας που αποσκοπεί στην προώθηση γνώσεων σχετικά με τη φύση της ομάδας, τους νόμους ανάπτυξής τους, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, με άλλες ομάδες και με μεγαλύτερους θεσμικούς παράγοντες. Πρόκειται δηλαδή, για την «αλληλουχία και αλληλεπίδραση γεγονότων που συντρέχουν στο πεδίο μιας ομάδας σε καθορισμένο χώρο και χρόνο» (Jaques, 2004). Οι επιρροές, οί ενέργειες, οι λειτουργίες, οι αλλαγές και οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην ομάδα και μεταξύ των μελών της αναπτύσσουν μια δυναμική (Forsyth, 2014), που θα καθορίσει την απόδοση και την επιτυχία της ομάδας.

Από την άλλη η «διεργασία της ομάδας» αναφέρεται σε όλες τις ενέργειες που επιφέρουν την αλλαγή σε μία ομάδα, και πιο συγκεκριμένα στο σύνολο των πράξεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που αναπτύσσει μία ομάδα, για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων της (Douglas, 1997). Οι Marks, Mathieu, & Zaccaro, (2001) με την έννοια «διεργασία» υποδηλώνουν τις αλληλεξαρτώμενες πράξεις των μελών, που μετατρέπουν τις εισροές σε αποτελέσματα, μέσω γνωστικών, λεκτικών και συμπεριφορικών δραστηριοτήτων, με στόχο την οργάνωση της εργασίας για την επίτευξη των συλλογικών στόχων. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας συνδυάζουν τις μεμονωμένες προσπάθειες με τα συλλογικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Douglas, (1997) στις ομάδες έχουν διαπιστωθεί εννέα διεργασίες:

1. Η αλληλεπίδραση στις ομάδες
2. Η διαδικασία της επικοινωνίας
3. Οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας στην εξέλιξη της
4. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών και οι ρόλοι που αναδύονται στην ομάδα
5. Η λήψη αποφάσεων
6. Η συνοχή της ομάδας
7. Η διαμόρφωση των σκοπών της ομάδας
8. Οι πηγές ενέργειας
9. Η αλλαγή.

Η δυναμική και διεργασία μιας ομάδας στη διάρκεια μιας ομαδικής συμβουλευτικής συνάντησης (ΟΣΣ) καθορίζεται από την σύνδραση και αλληλεξάρτηση πλήθος παραγόντων όπως:

- την «ποικιλότητα» στην εκπαιδευτική ομάδα, η οποία αναφέρεται στην ανομοιογένεια της ομάδας, αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας στο προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο και επιδρά στη δυναμική και διεργασία της ομάδας, επηρεάζοντας τον τρόπο που κάθε μέλος της ομάδας ενεργεί και συμμετέχει (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

- το μέγεθος και η δομή της ομάδας
- τη χρονική διάρκεια της ΟΣΣ
- τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους
- τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες του εκπαιδευτή
- τον βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία
- την σύναψη μαθησιακού συμβολαίου κατά την εναρκτήρια συνάντηση
- την επιλογή των κατάλληλων ενεργητικών τεχνικών
- την διάταξη της αίθουσας. Η διευθέτηση των θέσεων εκπαιδευομένων είναι καθοριστική για την ενεργητική εμπλοκή τους στη συνάντηση.
- τον αρχικό σχεδιασμό της ΟΣΣ. Ο σχεδιασμός μίας ΟΣΣ απαιτεί σωστή προετοιμασία και οργάνωση από τον εκπαιδευτή αναφορικά με τον σκοπό, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, το γνωστικό περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις μεθόδους αξιολόγησης (Παπαδημητρίου, Λιοναράκης, & Κόκκος 2013).

Συνθήκες και διεργασία ομάδας

Οι συνθήκες πραγματοποίησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σαφέστατα επιδρούν στη διεργασία της ομάδας διευκολύνοντάς ή παρακωλύοντάς να εξελιχθεί. Λέγοντας συνθήκες αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση ενηλίκων και στις βασικές αρχές που το διέπουν, όπως στον τρόπο λειτουργίας (π.χ. εξ αποστάσεως), στην διάρθρωση, στην υλικοτεχνική υποδομή, στη διάταξη του χώρου, στη δομή της ομάδας (ομοιογένεια ή ετερογένειά), στα εμφανή και μη εμφανή στοιχεία που την χαρακτηρίζουν (Τσιμπουκλή, 2010·Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Τα «εμφανή» στοιχεία περιλαμβάνουν τον τόπο, τον χρόνο, τη σύνθεση της ομάδας, τη χρονική διάρκεια των συναντήσεων, τον ρόλο τόσο του εκπαιδευτή, όσο και των εκπαιδευομένων, τον μαθησιακό στόχο και τη θεματολογία, ενώ τα «μη εμφανή» περιλαμβάνουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μελών, τους ρόλους που αναδύονται στην ομάδα, τους κανόνες που διέπουν τη διαδικασία, τις μορφές επικοινωνίας, το μαθησιακό κλίμα, τις αξίες, προσδοκίες και στάσεις των μελών. Η σύγκρουση ή η απόκλιση των παραπάνω στοιχείων ενδέχεται να δυσκολέψουν την λειτουργική διεργασία της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Το μαθησιακό κλίμα για παράδειγμα, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η διεργασία της μάθησης είναι σημαντικό, καθώς όταν είναι φιλικό διευκολύνει τη διεργασία της ομάδας δημιουργώντας και ενισχύοντας τις ευκαιρίες αλληλοεπίδρασης και αλληλοαξιοποίησης των εκπαιδευομένων (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Η διάταξη επίσης του χώρου διευκολύνει ή παρεμποδίζει την διεργασία της ομάδας, καθώς ο τρόπος τοποθέτησης των καθισμάτων θα καθορίσει το βαθμό επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των μελών. Τα καθίσματα σε σειρές δηλαδή, δε συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση των μελών, ενώ αντίθετα η κυκλική διάταξη την ενισχύει (Rogers, 1999).

Αναφορικά με τον χρόνο θα λέγαμε πως ο ρυθμός και η διάρκεια των συναντήσεων επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας. Ο έντονος και πυκνός ρυθμός δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτή, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα αναδύονται θέματα που αδυνατεί η ομάδα να εμβαθύνει και να επεξεργαστεί. Επίσης, σε έναν μικρής διάρκειας κύκλο συναντήσεων παρεμποδίζεται η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας, καθώς δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των μελών της ομάδας για την ανάπτυξη των ιδανικών σχημάτων συνεργασίας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Το μέγεθος επίσης της ομάδας ενδέχεται να επηρεάσει το κλίμα και την ατμόσφαιρα μιας ομάδας. Σε μια ομάδα 20 ατόμων η διαμόρφωση μικρότερων εκπαιδευτικών υποομάδων, έως πέντε (5) ατόμων, λειτουργεί αποδοτικότερα, δίνοντας ευκαιρίες στα μέλη ουσιαστικότερης επικοινωνίας, μέσω ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών, αυξημένης οικειότητας και αλληλεπίδρασης (Brown & Atkins, 2002), στοιχεία που αυξάνουν τις πιθανότητες για δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Λόγοι «αντιστάσεων» σε μια ομάδα ενηλίκων

Οι αντιστάσεις των εκπαιδευομένων στην ομάδα, σύμφωνα με έρευνες (Correy, 1990·Douglas, 1991, όπως αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2010) σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις εμπειρίες, τα βιώματα, το προσωπικό παρελθόν του κάθε εκπαιδευόμενου, ενώ μπορεί να ενισχύονται από καταστασιακούς παράγοντες, όπως φυσικές αλλαγές, καταστασιακά/περιβαλλοντικά αίτια, κακές σχέσεις που δημιουργήθηκαν μέσα στην ομάδα (Rogers, 1999).

Ένας σημαντικός λόγος αντίστασης των εκπαιδευομένων στην ομάδα ενηλίκων είναι όταν τίθενται υπό αμφισβήτηση οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Τότε νιώθουν απειλή και προσπαθούν να υπερασπιστούν τις απόψεις τους, μέσω άρνησης και αντίστασης. Η προσκόλληση των εκπαιδευόμενων στις παγιωμένες θέσεις και αντιλήψεις τους, σε διαμορφωμένα πρότυπα σκέψης και σε παραδοσιακά μοντέλα μάθησης δημιουργεί αντίσταση κατά τη μαθησιακή διεργασία. Αντιστέκονται σε κάθε νέα γνώση και στην αναθεώρηση των στερεότυπων αντιλήψεων τους, εκδηλώνοντας έλλειψη συνεργασίας, επιδεικτική σιωπή και απόσυρση από την υπόλοιπη ομάδα ή και παραίτηση από την εκπαιδευτική διεργασία, υποτίμηση του εκπαιδευτή ή και των άλλων εκπαιδευομένων (Τσιμπουκλή, 2010).

Επιπλέον, τα βιώματα και διάφορες συναισθηματικές μεταβλητές συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη μηχανισμών αντίστασης κατά την μαθησιακή διεργασία. Όπως υποστηρίζει ο Ναυρίδης (1994) ο εκπαιδευόμενος, που ως παιδί βίωνε συγκρουσιακές σχέσεις με το περιβάλλον του, έχει πολλές πιθανότητες να εκδηλώσει συγκρουσιακά φαινόμενα με τη μορφή αντίστασης σε μια ομάδα ενηλίκων (Τσιμπουκλή, 2010). Επίσης, προηγούμενες δυσάρεστες εμπειρίες των εκπαιδευομένων από το σχολικό σύστημα ή από άλλες δομές εκπαίδευσης συνήθως αναζωπυρώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβο αποτυχίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση,

με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μηχανισμών αντίστασης που δυσχεραίνουν τη διεργασία της μάθησης (Κόκκος, 2005·Rogers, 1999).

Εμπόδια που δυσχεραίνουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ανταλλαγής σε μια ομάδα ενηλίκων

Τα εμπόδια που θα μπορούσαν να υπονομεύσουν την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ανταλλαγής σε μια ομάδα ενηλίκων είναι κυρίως εσωτερικά και απορρέουν από συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Το πρώτο σημαντικό εμπόδιο αφορά στις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευομένων, όπως είναι το άγχος που μπορεί να προέρχεται από προσωπικά βιώματα των εκπαιδευομένων, προκαλώντας κλίμα δυσαρέσκειας μέσα στην ομάδα, αδυναμία ουσιαστικής επικοινωνίας, έλλειψη εμπιστοσύνης και συγκρούσεις.

Το δεύτερο εμπόδιο αφορά στην εμμονή και προσκόλληση σε προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και στάσεις. Τα μέλη της ομάδας έχοντας επενδύσει συναισθηματικά για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και εμπειριών, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας (Rogers, 1999) για να υπερασπιστούν αυτό το υπόβαθρο γνώσεων. Το γεγονός αυτό δημιουργεί κλίμα αρνητισμού μέσα στην ομάδα, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις. Εμμένοντας ο καθένας στην δική του θέση εξαλείφονται οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, ανάπτυξης ουσιαστικού διαλόγου και συναισθηματικής εμπλοκής των μελών της ομάδας, στοιχεία αναγκαία για την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ανταλλαγής.

Επίλογος

Μέσα από την συγκεκριμένη εργασία επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε τις πολλαπλές διαστάσεις της ομάδας, αναλύοντας τα στάδια εξέλιξής της, τις βασικές υποθέσεις/λειτουργίες της και τη σπουδαιότητα της δυναμικής και διεργασίας της στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Υπάρχουν παράγοντες, όπως είδαμε τόσο εσωτερικοί, όσο και εξωτερικοί που επιδρούν σε όλες τις λειτουργίες-διαστάσεις της ομάδας (στη επιτυχή εξέλιξη και ωρίμανση της, που προϋποθέτει την επιτυχή διέλευση όλων των σταδίων, στις υποθέσεις- λειτουργίες της, στη δυναμική και διεργασία της). Κεντρικό ρόλο σε όλες τις λειτουργίες-διαστάσεις της ομάδας παίζει ο εκπαιδευτής, ο οποίος θα πρέπει να αναλάβει ενεργό ρόλο για την δημιουργία μιας καλής και αποτελεσματικής ομάδας. Αυτό προϋποθέτει την απαιτούμενη γνώση, εμπειρία και δεξιότητες από μέρους του, ώστε: α) να αντιλαμβάνεται την ομάδα ως μια δυναμική διεργασία, που συνεχώς εξελίσσεται β) να συνεξελίσσεται με την ομάδα με το να είναι ανοικτός και δεκτικός σε νέες γνώσεις σε κάθε φάση διεργασίας της, γ) να αντιλαμβάνεται με ποιον τρόπο διαφορετικοί κοινωνικοί παράγοντες οικοδομούν τη διεργασία της δ)να κατανοεί τέλος τα περιβαλλοντικά πλαίσια, όπου είναι ενταγμένη και την μεταξύ τους αλληλοεπίδραση (Πολέμη-Τοδούλου, 2012).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups And Other Papers*. London: Tavistock, pp. 139-189.

Bion, W. R. (2013). *Experiences in groups: And other papers*. London: Routledge.

Brown, G. & Atkins, M. (2002). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge(Taylor & Francis e-Library).

Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics* (3rd ed.). Harper & Row. DOI: https://doi.org/10.1192/bjp.116.532.339-a

Douglas, T. (1997). *H epiviosi stis Omades: Vasikes Arches tis Symmetochis se Omades.* Athina: Ekdoseis Ellinika Grammata.

Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

French, R. B. & Simpson, P. (2010). The 'work group': Redressing the balance in Bion's experiences in groups. *Human Relations*, 63(12), 1859-1878. https://doi.org/10.1177/0018726710365091

Hendrikz D. (1999) Group Dynamics - Behavioral Dynamics of Groups. Retrieved from:https://www.derekhendrikz.com/group_behavioural_dynamics_derek_hendrikz.pdf

Jaques, D. (2004). Mathisi se Omades. Athina: Metaichmio.

Kokkos, A. (2005). Methodologia Ekpaidefsis Enilikon. Theoritiko Plaisio kai Proypotheseis Mathisis. Tomos A, Patra: E.A.P.

Konidis, P & Tzilou, G. (2017). Sygkrotisi kai Leitourgia Omadas Ergasias Ekpaideftikon. Praktika Ergasion 3ou Diethnous Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, Larisa 20-22 Oktovriou 2017.

Lipgar, R.M. (2003) "Re-discovering bion's experiences in groups: notes and commentary on theory and practice.' In R.M. Lipgar and M. Pines (eds) (2003) *Building on Bion: Roots - Origins and Context of Bion's Contributions to Theory and Practice*. London: Jessica Kingsley.

Michelle A. Marks, John E. Mathieu and Stephen J. Zaccaro (2001). A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes. *The Academy of Management Review*, *Vol. 26*, No. 3, pp. 356-376. DOI: 10.2307/259182

Navridis K., (1977). Syllogiko yposyneidito kai koinoniki allagi, *Epitheorisi Koinonikon Erevnon*, 30-31, E.K.K.E., Athina. DOI: https://doi.org/10.12681/grsr.189

Papadimitriou, S., Lionarakis, A. & Kokkos A. (2013). To Egcheirima tis Epimorfosis ton Kathigiton-Symvoulon tou EAP: Anaptyssontas Kales Praktikes kai Dimiourgontas Synthikes Syn-antilipsis stin ex Apostaseos Ekpaidefsi Enilikon. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi.

Polemi-Todoulou, M. (2005). Methodología Ekpaídeyshs Enhlíkwn: H Axiopoíhsh ths Omάdas sthn Ekpaídeysh Enhlíkwn (Tómos G΄). pάtra: Ellhnikó Anoichtó panepistimio.

Polemi-Todoulou, M. (2012). Prosengizontas tin ekpaideftiki omada. Sto: Meizon Programma Epimorfosis. Epimorfotiko yliko, tomos D: *Themata axiopoiisis tis omadas sti scholiki taxi*. Paidagogiko Institouto, Athina.

Poulopoulos, Ch. & Tsimpoukli, A. (2016). *Dynamiki ton Omadon kai Allagi stous Organismous*. Athina: Topos, sel. 11-42.

Rogers, A. (1999). *H Ekpaidefsi Enilikon*. Athina: Metaichmio

Skorda S. & Panitsides, E. A. (2016) Group Dynamics in Adult Education: Trainers' & Trainees' Views. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, Vol. 4*, No. 2. DOI: 10.6007/MAJESS/v4-i2/2433

Tsimpoukli, A. (2010). *Dynamiki ton Omadon stin Ekpaidefsi Enilikon* Athina: INE/GSEE, sel. 13-79.

Wheelan S. A., Davidson B. & Tilin F. (2003). Group Development Across Time: Reality or Illusion? *Small Group Research 34*(2),223-245.

Case Study: Reception, Integration and Professional Development of Newly Appointed Teachers

Anna Zagkle, M.Ed. in School Administration

Άννα Ζαγκλέ, M.Ed.

Abstract

According to the current educational legislation, the organization of reception, integration and support programs for the professional development of the newly appointed teacher is mainly the task of the director of the school unit. In Greece, permanent appointments of teachers are only recently made. In the previous years, instead of permanently appointed teachers, substitutes were hired. The director is therefore invited to take actions for the reception and integration of the newly appointed teachers, whether they are permanent, substitutes or hourly hired. For the personal and professional development and learning of new teachers, he must entrust another experienced teacher with their guidance and overall support. This work aims to analyze the actions taken by the headmistress of a Greek secondary school to organize a reception, integration and support program for the new school year of two newly appointed teachers, in order to promote their personal and professional development and learning.

Key-Words: newly appointed teacher, reception of newly appointed, inclusion of newly appointed, personal and professional development of newly appointed

Περίληψη

Σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, η διοργάνωση προγραμμάτων υποδοχής, ένταξης και υποστήριξης για την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, είναι κυρίως έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην Ελλάδα, μόνο πρόσφατα γίνονται μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών. Πιο πριν προσλαμβάνονταν μόνο αναπληρωτές.

Καλείται λοιπόν ο διευθυντής να προβεί σε ενέργειες για την υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είτε είναι μόνιμοι, είτε αναπληρωτές ή και ωρομίσθιοι. Για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των νέων εκπαιδευτικών οφείλει να αναθέσει σε έναν άλλο έμπειρο εκπαιδευτικό την καθοδήγηση και συνολική υποστήριξή τους.

Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο να αναλύσει τις ενέργειες, στις οποίες προβαίνει η διευθύντρια ενός ελληνικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να οργανώσει πρόγραμμα υποδοχής, ένταξης και στήριξης για το νέο σχολικό έτος δύο νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ώστε να προωθηθεί η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και μάθησή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, υποδοχή νεοδιόριστου, ένταξη νεοδιόριστου, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη νεοδιόριστου

Introduction

The newly appointed teacher, when he/she enters the school for the first time, goes through a critical period, due to his sudden contact with the educational reality. During this period, it is necessary to support and assist them through appropriate programs and actions, so that they can cope with their new role. Xokhellis (2001), argues that "introductory training programs" are necessary for new teachers.

In P.D. (Presidential Decree) 45/1999 of the educational legislation "introductory training programs" for new teachers are instituted. However, there is a need for more substantial training and support for the newly appointed within the school unit in which they are placed, where the characteristics and peculiarities of both the school unit and the teacher himself will be taken into account (Katsoulakis, 1999).

School leadership is an umbrella term that includes both management and administration (Pashiardis, 2001). Effective leadership results in building healthy interpersonal relationships among staff and developing a stronger partnership with students (Hoy & Miskel, 2001).

The exercise of leadership also leads to the "opening" of the school to new ideas and practices, such as the use of new technologies and mentoring. Therefore, it is considered that leadership promotes the adoption of new, innovative ideas in the educational practice (Kalantzis & Cope, 2013).

Taking all of the above into account, the headmistress of the school unit gradually proceeds to:

1. Actions for the reception of new teachers

2. Actions for the integration of new teachers, &

3. Actions for the personal and professional development and learning of new teachers (mentoring)

Actions to welcome the new teachers

According to Theofilidis (2012) the principal must take care of the reception of the new teachers with the assistance of the teachers' association. This is how she performs the following actions:

- The principal firstly takes care of preparing the members of teachers' commu-

nity to welcome the two new members who have just been hired into the educational community. The other teachers will be asked at a later stage to allocate two of its experienced members, who will undertake the well-organized support of the two new teachers according to each one's specialty, in order to promote their professional development (Langdom 2011).

- After the preparation of the teachers' community, the principal welcomes the two teachers and takes care to inform them about the special characteristics of the school unit, its operating regulations and their duties. She also makes sure to convey to them the culture of the school unit, because their introduction to it will shape their attitude and their performance (Mavrioiorgos 2007).

Actions for integration of the new teachers

For the integration of new teachers, the director:

- ✓ In collaboration with the school counselors of each one of the new teacher's specialty, she takes care of their pedagogical support by encouraging their participation in training programs. Their special training needs are detected and then they are granted facilities in their teaching work to follow the trainings (Paraskevopoulos, 2004).
- ✓ The school director provides psychological and emotional support to the two teachers, listens and understands their special problems and concerns and strengthens their self-confidence by assigning them responsibilities, so that they try to cope with the tasks (Pasiardis, 2004). She assigns to each one suitable sections and subjects for teaching, so that they can adapt smoothly to the demands of the class (Pyrgiotakis, 1992).
- ✓ The school director also implements the formative assessment to evaluate the work of the newly appointed with the aim of detecting their strengths and weaknesses, giving them feedback and guidance and providing them with educational assistance in the areas where they are falling behind (Pasiardis, 2004).

Personal and professional development and learning of the new teachers (mentoring)

Law 3848/2010 establishes a provision for a teacher with rich experience, who is called a mentor, who is appointed by the school counselor or the director, in order to guide and support the newly appointed teachers. After many years of its enactment, the law still remains inactive in Greece.

This institution (mentoring) is only applied informally and on a voluntary basis by some teachers in a few schools, because new teachers also want to consult the older ones, and the older ones want to be taught the new knowledge by the new entrants in the field. However, the international literature emphasizes the importance of mentoring and all introductory training and support programs internationally include support of newly

appointed teachers by mentors (Hargreaves & Fullan, 2000).

The principal according to Kalantzis & Cope (2013), recognizes that mentoring is very important for the newly appointed teachers and promotes their professional and personal development. Thus, the principal assigns to two experienced teachers of the respective specialty the guidance and support of the two newly appointed teachers.

The director also delegates the responsibility of assigning support (mentoring) and supervising both mentors and new appointees to the right people (other mentors), in order to achieve the goal, which is ultimately the promotion of the educational project. These mentors supervise both the new appointees and their mentors.

Mentors according to Langdom (2011) are of similar specialties to those of the newly appointed, they know the special needs of teachers and they create a creative relationship with them characterized by interaction, mutual respect and mutual trust. They discuss with teachers about the conduct of lessons, about students and their performance and help them with the teaching matters or problems (Hargreaves & Fullan, 2000).

The mentors chosen are not only friends of the teachers, who assist them in their smooth integration into the school environment, but they also are the ones who guide them in the way of teaching, provide them with a consultative assessment of their teaching, organize exemplary teaching for them and help them define and achieve their educational goals.

In addition, mentors help teachers to detect, understand, interpret and utilize consulting practices for correct and excellent teaching, with the aim of intervening in a transformative way in the school unit. They affect all dimensions of the professional development of the newly appointed ones. Additionally, under the guidance of the mentors, the teachers in the school train each other with the aim of learning together with other mentors. Thus, they exchange specialist knowledge in the specific subjects, organize co-teaching of their specialty courses, organize participative course observations and feedback and design teaching approaches in groups. The support that the new teachers receive from the mentor is multi-dimentioned and very important for the newly appointed.

Conclusion

The effort for integration, support and professional development of newly appointed teachers is a difficult task. The director of the school unit made efforts to achieve the goals for inclusion and professional development of the teachers. The actions he took are in line with the findings and instructions of important researchers in the educational field.

In the context under consideration, teachers are supported through mentoring in the school unit for one school year. This means that during the following school years it can be gradually investigated whether their integration and professional development

has been achieved, so as to simultaneously promote the achievement of the school's goals. The possibility of extending the efforts for personal and professional development of teachers for the next school year is open. However, this cannot happen if they are substitute or hourly teachers. In this case, the results of such important aforementioned actions cannot be adequately evaluated. This is a weakness of the education system.

In conclusion, it is generally scientifically accepted that newly appointed teachers need support from the entire school community and that school principals must take multiple actions, such as those mentioned above, to support the new teachers and promote their reception and inclusion for the benefit of the overall educational goals of the school unit.

References

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000). *Mentoring in the New Millenium, Theory into Practice,* Vol. 39, No 1, pp 50-56.

Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice.* New York: McGraw- Hill

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). Nea Mathisi. Vasikes Arches gia tin Epistimi tis Ekpaidefsis. Athina: Ekdoseis Kritiki.

Katsoulakis, S. (1999). *Dioikisi ekpaideftikon monadon: I entaxi ton neon ekpaideftikon*. Patra: Anoikto Panepistimio.

Langdom, F. (2011). Shifting perception and practice New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 89-97.

Mavrogiorgos, G. (2007). Vasiki ekpaidefsi, epimorfosi kai metekpaidef-si ekpaideftikon: Enas favlos kyklos anaparagogis. Sto Parallila keimena gia tin Thematiki Enotita «Dioikisi Ekpaideftikon Monadon». Patra: EAP.

Paraskefopoulos, Th. (2004*). Epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon*. Athina: Idiotiki ekdosi.

Pashiardis, P. (2001). *International Perspectives on Educational Leadership. Hong-Kong*: Hong-Kong University, Center for Educational Leadership.

Pasiardis, P. (2004*). Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis Evmenous Adiaforias sti Sygchroni Epochi.* Athina: Metaichmio.

Pyrgiotakis, I. E. (1992). *I Odysseia tou Didaskalikou Epangelmatos*. Athina: Kyriakidis.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki Igesia kai Dioikisi*. Athina: Seirios

Xochellis, P. (2001). I ekpaidefsi ton ekpaideftikon stin Ellada: diapistoseis, kritiki, protaseis. Praktika A΄ Panelliniou Synedriou me thema: *«Syndesi Tritovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis»* (s. s. 35-46). Thessaloniki.

Ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Δημήτριος Παπασταθακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed

Περίληψη

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και η απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου θεωρείται επένδυση ενώ σχετίζεται, ανάλογα με το επίπεδό της, με την εξασφάλιση επαγγέλματος υψηλού κύρους. Πλήθος ερευνών παρουσιάζουν το πεδίο των ανισοτήτων οι οποίες καθορίζουν την πρόσβαση των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία, προκειμένου να χαρακτηριστεί επιτυχής και να πληροί τους στόχους της, πρέπει να παρέχει αφενός ποιότητα και αφετέρου να εξασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση πέραν από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές προϋποθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανώτατη εκπαίδευση, ανισότητες, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακό εισόδημα, φύλο, απασχόληση των γονιών

Abstract

Inequalities in access to higher education in Greece.

Dimitrios Papastathakopoulos, Primary School Teacher, M.Ed.

Access to higher education and obtaining a university degree is considered an investment and is associated, depending on its level, with securing a prestigious profession. Many studies show the scope of inequalities that determine the access of individuals to higher education, which, in order to be considered successful and fulfill its objectives, must provide quality on the one hand and ensure equal access beyond social, economic and cultural conditions.

Key-Words: Higher education, inequalities, educational level, family income, gender, employment of parents

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν βιβλιογραφικά και να καταγραφούν ορισμένες από τις διαστάσεις των ανισοτήτων που σχετίζονται με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των νέων στην Ελλάδα. Σκοπός του άρθρου κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση είναι να αναζητηθούν ζητήματα που σχετίζονται με το κατά πόσο οι ανισότητες στην πρόσβαση προκύπτουν από παράγοντες όπως: το εκπαιδευτικό επίπεδο, το οικογενειακό εισόδημα, το φύλο και η απασχόληση των γονιών. Επίσης, η μελέτη της διαχρονικής εξέλιξης του φαινομένου των ανισοτήτων, οι επιπτώσεις του στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο άτομο αλλά και στο

σύνολο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επέδρασε η κρίση στις ανισότητες αποτελούν στόχο διερεύνησης του παρόντος άρθρου. Ειδικότερα, επιχειρείται συνοπτική αναφορά στις ανισότητες σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών (επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, γεωγραφική κατανομή) και με το φύλο. Γίνεται, τέλος, αναφορά στη διαχρονική εξέταση του φαινομένου, στη συμβολή της οικονομικής κρίσης σ' αυτό και στις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της ανισότητας στα άτομα

Η κοινωνική προέλευση των φοιτητών και ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η μελέτη του φαινομένου των κοινωνικών ανισοτήτων στην πρόσβαση των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα μας έχει αποτυπωθεί σε πλήθος ερευνών και τα δεδομένα τους αποτελούν ζήτημα διαχρονικού προβληματισμού σχετικά με τις επιδιώξεις και τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική. Ιστορικά στοιχεία ερευνών κάνουν γνωστό ότι το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας μας έδινε την ευκαιρία σε αρκετά μεγάλο ποσοστό νέων από αδύνατες οικονομικά οικογένειες, κυρίως αγροτών, να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, χαρακτηριστικό που στις μέρες μας, σε συνδυασμό με την περιθωριοποίηση του αγροτικού πληθυσμού, τείνει να εξαλειφθεί (Μουζέλης 2006). Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2016), η οποία επικαλείται στοιχεία της ΕΣΥΕ και του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 1996 – 97, το 25% των φοιτητών έχουν γονέα που ανήκει στην επαγγελματική ομάδα «επιστήμονες και ελεύθεροι επαγγελματίες» που αποτελεί το 10% του ενεργού πληθυσμού. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει για τις μη προνομιούχες επαγγελματικές ομάδες των εργατών ή τεχνιτών και των αγροτών. Οι άνδρες εργάτες και τεχνίτες είναι 35% (34,6) του ενεργού πληθυσμού, ενώ οι φοιτητές με πατέρα εργάτη ή τεχνίτη είναι 20% (19,8). Τέλος οι άνδρες αγρότες είναι 19% (18,8) του πληθυσμού, ενώ οι φοιτητές με πατέρα αγρότη είναι 6% (5,6). Συνεπώς, στα πανεπιστήμια εισάγονται οι νέοι σε πολύ άνισα ποσοστά ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους.

Οι Κουτσαμπέλας και Τσακλόγλου (2010) σε έρευνά τους σχετικά με τις αναδιανεμητικές επιδράσεις των μη χρηματικών εισοδημάτων στην Ελλάδα, αναφέρονται τόσο στη μείωση του ποσοστού των μαθητών που συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις και προέρχονται από ασθενέστερα οικονομικά στρώματα όσο και στην μείωση της πιθανότητας εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερο για τα παιδιά που ανήκουν σε φτωχές οικογένειες καθώς επίσης και από το ότι επιλέγουν να φοιτήσουν σε τεχνικά λύκεια και να υπο-εκπροσωπούνται με τον τρόπο αυτό στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σε μελέτες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ παρουσιάζεται μια άλλη διάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που σχετίζονται με την γεωγραφική προέλευση των νέων. Συγκεκριμένα στην ανάλυση των δεδομένων των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων για την πρόσβαση των μαθητών των ετών 2004 και 2005

διαφαίνεται πως ο βαθμός επιτυχίας και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τον βαθμό κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης του νομού από τον οποίο προέρχονται οι υποψήφιοι φοιτητές (Μουζέλης 2006). Οι γεωγραφικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στον ελλαδικό χώρο είναι αποτέλεσμα χαμηλών δεικτών ανάπτυξης και υψηλής ανεργίας των γονέων και στις περιοχές αυτές οι μαθητές έχουν μικρότερες από το μέσο όρο πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σε έρευνα των Λαμπίρη-Δημάκη, όπως αναφέρεται στην Μάγκα (2015), το γεωγραφικό διαμέρισμα δεν αποτελεί από μόνο του επιβαρυντικό παράγοντα για την εκδήλωση των ανισοτήτων. Η εν λόγω έρευνα εστιάζει στα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των γεωγραφικών διαμερισμάτων και μελετώντας παράλληλα το βαθμό αστικοποίησης των φοιτητών διακρίνει ως παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ευκαιριών: τα πολιτιστικά εφόδια των φοιτητών που προέρχονται από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές σε σχέση με τους συμφοιτητές τους που κατοικούν σε μεγάλα αστικά κέντρα, τις δυσμενείς μορφωτικές συνθήκες λόγω της ποιότητας των σχολείων και του εξοπλισμού τους, τις προκαταλήψεις και παραδόσεις των γονέων, τα έξοδα που απαιτούνται για τις σπουδές στην πόλη, τον χρόνο των μαθητών που αφιερώνουν για τις αγροτικές εργασίες.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Φωτόπουλος (2006) υποστηρίζοντας ότι δεν αρκεί η ανάλυση της εκπαιδευτικής ανισότητας να αποδίδεται στα χαρακτηριστικά και μόνο της οικονομικής διαστρωμάτωσης των γονέων αλλά θα πρέπει να αναζητούνται και να διερευνώνται παράμετροι οι οποίες αναδύονται από την φυσιογνωμία των τοπικών κοινωνιών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές. Η τοπική κουλτούρα, παράδοση και ιστορία, ο βαθμός πολυπολιτισμικότητας και οι γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές, αποτελούν στοιχεία που ευθύνονται για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τα οποία αν κατανοηθούν θα μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά το πρόβλημα.

Ανισότητες των φύλων στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον διαπιστώνεται από την βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις ανισότητες των φύλων κατά την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση. Εδώ και αρκετές δεκαετίες η συμμετοχή των μαθητριών στην ανώτατη εκπαίδευση διευρύνθηκε. Οι μελέτες αναφέρουν ότι πραγματικά η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση προώθησε την ισότητα των φύλων κυρίως όμως με αριθμητικούς όρους ενώ δεν προσέφερε στην εξομάλυνση των ποιοτικών ανισοτήτων (Σιάνου – Κύργιου, 2017). Παρατηρείται δηλαδή ανισότητα των φύλων στο είδος της πανεπιστημιακής σχολής στην οποία κατανέμονται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες. Ενώ τα ποσοστά των γυναικών είναι μεγαλύτερα από αυτά των ανδρών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι άντρες είναι περισσότεροι στις πολυτεχνικές σχολές και στις ιατρικές σχολές σε σχέση με τις γυναίκες. Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (2016) σε έρευνά της, η παρουσία των γυναικών στα τμήματα Επιστημών της Αγωγής είναι ιδιαίτερα αυξημένη. Ένας από τους λόγους μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η απόκτηση

πτυχίου από τις σχολές αυτές οδηγεί σε επαγγέλματα που ταιριάζουν περισσότερο στη φύση των γυναικών και κατά συνέπεια η ανισότητα αυτή δημιουργεί προεκτάσεις όσον αφορά στην εκμετάλλευση και αξιοποίηση των ακαδημαϊκών σπουδών και στην εργασία (Φραγκουδάκη, 2016).

Η διάσταση που δίνει η Σιάνου – Κύργιου (2007) για τη σχέση μεταξύ φύλου και επιλογής σπουδών αναφαίρεται στην αύξηση του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας και στη δυσχερή θέση των γυναικών σχετικά με την απασχόληση και την εκπροσώπισή τους στο εργατικό δυναμικό. Παρά την κατοχύρωση της ισότητας, όπως επισημαίνεται στην ίδια έρευνα, οι γυναίκες απασχολούνται σε εργασίες με χαμηλές αποδοχές και κύρος και περιορισμένες προοπτικές καριέρας (Σιάνου – Κύργιου 2007). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι παρότι έχει συντελεστεί η διεύρυνση την πρόσβασης των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση εξακολουθούν να παραμένουν και να συντηρούνται οι ανισότητες.

Διαχρονική εξέλιξη του φαινομένου των ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η εξέλιξη της πρόσβασης των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων επισημαίνεται σε έρευνα του Γουβιά (2010). Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν οι τάσεις πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του συστήματος των Πανελληνίων Εξετάσεων, για συγκεκριμένες κατηγορίες αποφοίτων, σύμφωνα με το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, για τα ακαδημαϊκά έτη 1993-94, 1998- 99 και 2003-04. Στα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ξεκάθαρα η υπεραντιπροσώπευση των επαγγελματικών κατηγοριών που ανήκουν σε ανώτερα ή μεσαία κλιμάκια του τριτογενούς τομέα και η υποαντιπροσώπευση επαγγελματικών κατηγοριών που ανήκουν στον πρωτογενή ή και δευτερογενή τομέα. Επίσης διαφαίνεται και ο ενισχυμένος ρόλος των περισσότερο μορφωμένων γονέων καθώς, όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, όπως αυτό τουλάχιστον εκφράζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους, εξακολουθεί να παίζει καθοριστική σημασία στο ποια θα είναι η εκπαιδευτική «πορεία» τους. Ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που κατέχει ο πατέρας ή η μητέρα των αποφοίτων λυκείου εξακολουθεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για τις πιθανότητες πρόσβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφενός, και, αφετέρου, για τις πιθανότητες εισαγωγής τους σε τριτοβάθμια ιδρύματα και σχολές - τμήματα που συνδέονται με επαγγέλματα κύρους.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Θάνος (2012) και εξετάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής με βάση το επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το φύλο, κατά τη δεκαετία του 2000, προκύπτει ως αποτέλεσμα ότι περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζουν οι φοιτητές με γονείς που έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο, καθώς και οι γυναίκες. Τούτο φαίνεται να συνδέεται με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και την οικονομική κρίση καθώς άτομα που προέρχονται από γονείς που ανήκουν σε χαμηλά

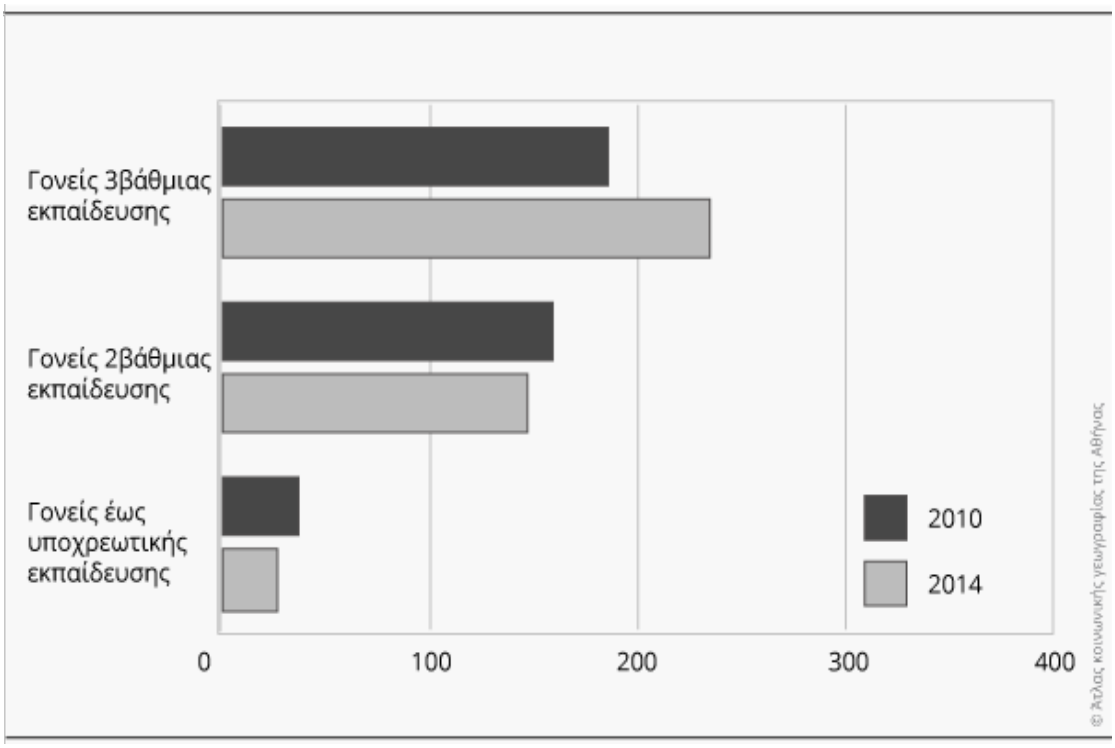
και μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα επαναπροσδιορίζουν τις προτιμήσεις τους σε σχέση με αυτές που είχαν παλιότερα. Η μεγάλη απορρόφηση των αποφοίτων των Σχολών Επιστημών Αγωγής από την αγορά εργασίας και παράλληλα η μείωση της απορρόφησης πτυχιούχων από «προνομιούχες» σχολές πρέπει να αναζητηθούν ως αιτίες αυτών των προτιμήσεων των μαθητών. Στην ίδια έρευνα τα τελευταία σχολικά έτη (2007-8 και 2008-9), οι Σχολές Επιστημών Αγωγής προσελκύουν το ενδιαφέρον ατόμων με γονείς από τις «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές και εκπαιδευτικές κατηγορίες και η εξέλιξη αυτή ενισχύει τους παραπάνω ισχυρισμούς (Θάνος 2012).

Στα συμπεράσματα της έρευνάς του ο Γουβιάς (2010) επικαλείται πορίσματα ερευνών και θεωρητικών αναλύσεων διαφόρων κοινωνιολόγων και ερευνητών της εκπαίδευσης και καταλήγει πως «οι ανισότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορούν να καταπολεμηθούν αποτελεσματικά με γενικόλογες αναφορές στην «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης»». Επισημαίνει πως οι ανισότητες στην πρόσβαση σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες και ιδιαίτερα με όσες επικρατούν στην αγορά εργασίας. Τέλος, τονίζει ότι δεν σχεδιάζεται αντισταθμιστική πολιτική προκειμένου οι ανισότητες να αμβλυνθούν και θεωρεί ότι δεν υφίσταται στρατηγικός σχεδιασμός που να εξετάζει τις ποιοτικές διαφοροποιήσεις των γνωστικών αντικειμένων των σχολών - τμημάτων και ιδρυμάτων (Γουβιάς 2010).

Κοινωνικές ανισότητες και οικονομική κρίση

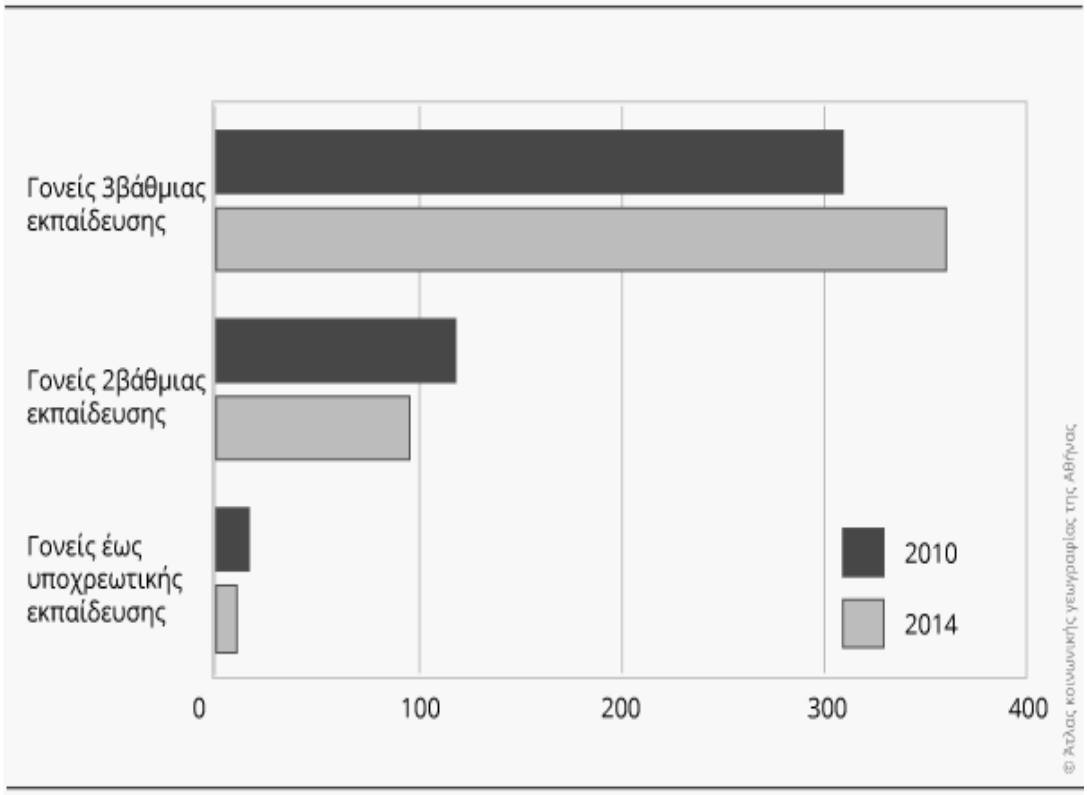
Όπως έχει αναφερθεί οι ανισότητες εμφανίζονται σε επίπεδο πρόσβασης και σε επίπρδο κατανομής σε σχολές. Όπως επισημαίνει ο Μαλούτας (2016) σε άρθρο του που εξετάζει την εκπαίδευση και αναπαραγωγή της ταξικής ανισότητας στα χρόνια της κρίσης αξιοποιώντας τα στοιχεία που δημοσιεύει η ΕΛΣΤΑΤ το 2014, φαίνεται ότι ο ρόλος της κοινωνικής προέλευσης διευρύνθηκε τα χρόνια της κρίσης.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 1, ανάμεσα στα έτη 2010 και 2014, (περίοδος εξελιξης της οικονομικής κρίσης) διευρύνονται οι πιθανότητες εισαγωγής σε ΑΕΙ για τους υποψηφίους που προέρχονται από γονείς με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από 1,9 σε 2,3 φορές.



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2014) Διάγραμμα 1: Πιθανότητες φοίτησης σε ΑΕΙ ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (πιθανότητες μέσου υποψηφίου = 100)

Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει τις πιθανότητες φοίτησης σε «επίλεκτες» σχολές. Φαίνεται ότι η πιθανότητα εισαγωγής μαθητών με γονείς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με μαθητές με γονείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διευρύνονται από 5 φορές (έτος 2010) σε 8,6 φορές (έτος 2014). Αποτυπώνεται πως, όπως διαπιστώνει και η Σιάνου – Κύργιου (2005), η διαδικασία των εξετάσεων για την εισαγωγή στα ΑΕΙ οδηγεί σε ανταγωνισμό που προυποθέτει φροντιστηριακή προετοιμασία. Τούτο απαιτεί δαπάνες που σχετίζονται με τη δυνατότητα των οικογενειών να ανταποκριθούν σε αυτές και καθώς η σημερινή κοινωνικοοικονομική κρίση και η ύφεση που την συνοδεύει έπληξε ολόκληρη την κοινωνία το αποτέλεσμα είναι πολύ μεγάλο τμήμα της να αδυνατεί πλέον να ανταποκριθεί.

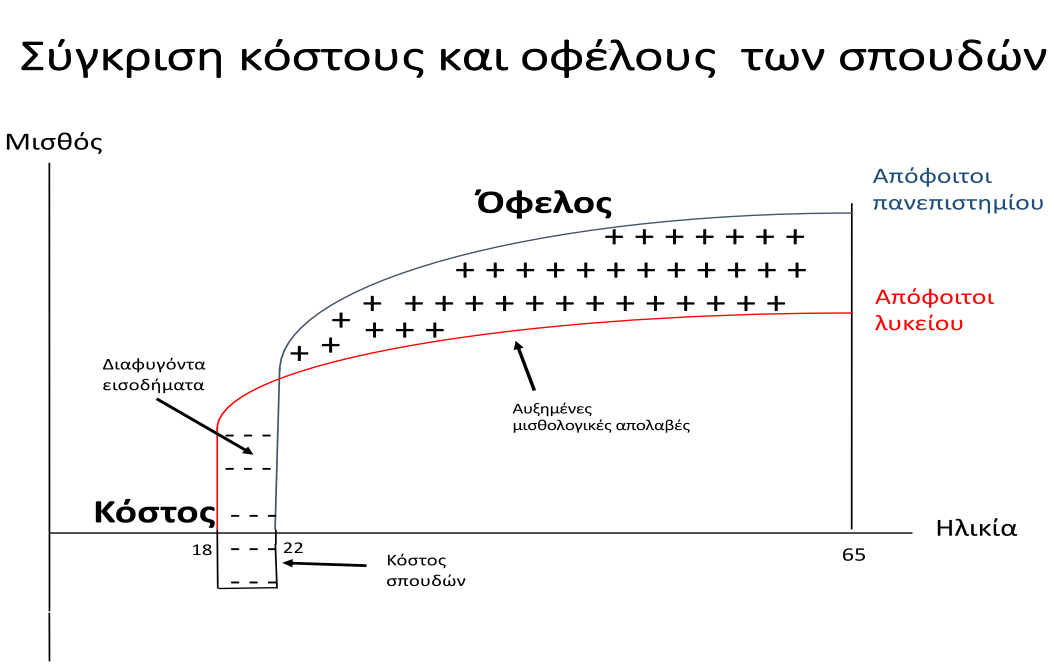


Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ 2015 Διάγραμμα 2: Πιθανότητες φοίτησης σε «επίλεκτη» Σχολή ΑΕΙ ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (πιθανότητες μέσου υποψηφίου = 100)

Είναι, όμως, προφανές ότι σήμερα αρκετά παιδιά με γονείς άνεργους, αδυνατούν να διεκδικήσουν μια θέση σε τέτοια σχολή, αφενός λόγω του ότι η προετοιμασία τους είναι περιορισμένη, κι αφετέρου επειδή αδυνατούν να φοιτήσουν σε σχολή που βρίσκεται μακριά από τον τόπο κατοικίας, λόγω του υψηλού κόστους ζωής. Εξαναγκάζονται, λοιπόν, σε επιλογή άλλης σχολής έστω κι αν δεν ήταν στις αρχικές τους προτιμήσεις, ενώ υπάρχουν και υποψήφιοι που δεν καταφέρνουν να εισαχθούν σε κάποια σχολή, εφόσον στο μηχανογραφικό τους δηλώνουν προτίμηση μόνο για αυτές που βρίσκονται κοντά στον τόπο κατοικίας.

Μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της ανισότητας στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο άτομο αλλά και στο σύνολο

Στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της ανισότητας της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο άτομο, χρειάζεται να αναφερθούμε σε οικονομικούς όρους με τους οποίους αναλύεται το φαινόμενο αυτό. Ειδικότερα θα πρέπει να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούν την αποδοτικότητά της φοίτησης, το κόστος και τα οφέλη που προσφέρει. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιούνται οικονομικά εργαλεία με κυριότερο την σύγκριση κόστους - οφέλους όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω γράφημα.



ΓΡΆΦΗΜΑ 1. ΠΗΓΗ: Διάλεξη 1η _Εισαγωγικές Έννοιες, Θεωρία Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Κουτσαμπέλας 2018)

Στο σχήμα παρουσιάζονται δύο κατηγορίες. Οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Οι πρώτοι εισέρχονται στην αγορά εργασίας αμέσως μετα την ολοκλήρωση των σπουδών του λυκείου (18ο έτος) οπότε και αρχίζουν να λαμβάνουν εισόδημα. Οι δεύτεροι εισέρχονται στην αγορά εργασίας 4 χρόνια αργότερα (22ο έτος) έχοντας δαπανήσει χρήματα για σπουδές (κόστος σπουδών) και έχουν διαφυγόντα εισοδήματα καθώς ακόμα συνεχίζουν τις σπουδές τους, οπότε και ξεκινούν να αυξάνουν τα εισοδήματά τους από εργασία μετά την αποφοίτησή τους. Όπως φαίνεται από την καμπύλη που αποτυπώνει το εισόδημα των αποφοίτων πανεπιστημίου σε σχέση με την καμπύλη των αποφοίτων λυκείου προκύπτει όφελος για τους πτυχιούχους των πανεπιστημίων καθώς αυτοί αμοίβονται με υψηλότερες αποδοχές έως τη στιγμή που θα συνταξιοδοτηθούν. (Κουτσαμπέλας 2018).

Συμπεράσματα

Όπως είδαμε από τα στοιχεία των ερευνών που παρουσιάστηκαν, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων εξακολουθεί να αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών – φοιτητών. Η διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης καθώς και της εκπροσώπησης των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πραγματικότητα. Όμως οι ανισότητες των φύλων εξακολουθούν να υπάρχουν στην επιλογή και τα αντικείμενα των σπουδών καθώς και στη μετέπειτα απασχόληση των γυναικών σε σχέση με τους άντρες. Καταδείχθηκε, επίσης, από τα διαχρονικά

στοιχεία που παρουσιάστηκαν, ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είχε ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση ή τη μείωση των ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση και τη συμμετοχή. Ιδίως η οικονομική ύφεση και η γενικότερη κρίση στην ελληνική κοινωνία εξαναγκάζει τους υποψήφιους από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αποκλεισμό, αν δεν επιτύχουν σε σχολή που βρίσκεται στον τόπο διαμονής τους, πράγμα που είναι πολύ πιθανόν. Τέλος, έγινε σαφές μέσα από την οικονομική ανάλυση του κόστους και οφέλους των σπουδών ότι σε βάθος χρόνου η επένδυση στην εκπαίδευση είναι οικονομικά επωφελής για το άτομο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gouvias, D. (2010). Diachroniki Exelixi ton Anisotiton Prosvasis stin Tritovathmia Ekpaidefsi (1993-2004): Endeixeis gia antistrofi ton taseon meta tin efarmogi tis «Metarrythmisis Arseni». Epitheorisi Koinonikon Erevnon, 132(132-133), 99-145. doi:http://dx.doi.org/10.12681/grsr.16

ELSTAT (2014) Foitites kata epipedo Ekpaidefsis ton goneon tous

ELSTAT (2015) Deltio typou. Oikonomiki anisotita

Fragkoudaki A., (2017) «Ekpaidefsi kai koinonikes anisotites, Eisagogi stin koinoniologia tis ekpaidefsis», Simeioseis gia to mathima: Eisagogi stin koinoniologia tis ekpaidefsis PANEPISTIMIO ATHINON T.E.A.P.I.

Fotopoulos N., (2006) «Protes diapistoseis apo tous diaforopoiimenous deiktes ekpaidefsis ton topikon koinonion», sto syllogiko Senaria ekpaideftikis Politikis – Zones ekpaideftikis proteraiotitas, Tomos 12os, KANEP - GSEE

Thanos Th., (2012), «Prosvasi stin anotati ekpaidefsi kai koinonikes anisotites: Ta koinonika charaktiristika ton foititon ton Scholon Epistimon Agogis» Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon, Panepistimiou Ioanninon, Tomos E’

Koutsampelas Ch., (2018) Dialexi: Oikonomika tis ekpaidefsis kai koinonikes anisotites, Oikonomika tis ekpaidefsis, , Metgaptychiako Programma Ekpaideftiki Politiki kai Dioikisi, Tmima Koinonikis kai Ekpaideftikis Politikis, Panepistimio Peloponnisou.

Koutsampelas Ch. kai Tsakloglou P., (2011), «Anadianemitikes epidraseis ton mi chrimatikon eisodimaton stin Ellada», Epistimonikes Ektheseis 6, Institouto Ergasias GSEE, Athina

Magka E., (2015) Prosvasi stin anotati ekpaidefsi kai anisotites: I pliroforisi os paragontas pou epireazei tin epilogi spoudon apo tous mathites Lykeion se astikes kai agrotikes perioches. Metaptychiaki Διplomatiki Ergasia, Panepistimio Ioanninon

Filosofiki Scholi Tmima Filosofias – Paidagogikis & Psychologias Tomeas Paidagogikis, Ioannina

Maloutas Th., (2016) «Ekpaidefsi kai anaparagogi tis Taxikis Anisotitas sta chronia tis Krisis» anaktisi apo: https://is.gd/inbTuB stis 15.02.2019

Mouzelis N., (2006), Oi ekpaideftikes anisotites stin prosvasi stin tritovathmia Ekpaidefsi, sto syllogiko Senaria ekpaideftikis Politikis – Zones ekpaideftikis proteraiotitas, Tomos 12os, KANEP - GSEE

Sianou - Kyrgiou E., (2005) «Ekpaidefsi kai koinonikes anisotites, I metavasi apo ti Defterovathmia stin Anotati Ekpaidefsi (1997-2004)». Athina. Metaichmio.

Sianou – Kyrgiou E., (2007) «Epiloges spoudon gia tin Anotati Ekpaidefsi kai anisotita ton fylon», anaktisi apo: https://is.gd/Fea8Sw stis 15.02.2019.

Sianou -Kyrgiou E., (2015) «I koinoniologia tis Ekpaidefsis stin Ellada simera» sto Th. Thanos (Epim.) I Koinoniologia tis Ekpaidefsis stin Ellada. Erevnon apanthisma, Athina, Gutenberg, ss. 45-57.

Βασικές αρχές των μοντέλων BSC και MRK στην εκπαίδευση

Χριστίνα Κορφιώτη, ΠΕ 70, Μ.Α.

Περίληψη

Μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι υπηρεσίες τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα, τα τελευταία χρόνια, είναι η βελτίωση και η αναβάθμισή των υπηρεσιών τους με σκοπό όχι μόνο την εξυπηρέτηση των αναγκών του πελάτη αλλά και την ικανοποίησή του. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εκπαίδευση, όπου προκειμένου να παρέχει βελτιωμένες υπηρεσίες έχει υιοθετήσει κάποιους δείκτες, βραβεία και μοντέλα ποιότητας. Ένα από αυτά τα μοντέλα ποιότητας είναι το μοντέλο Balanced ScoreCard (BSC)- Κάρτα Σταθμισμένου Ισοζυγίου, που αναπτύχθηκε στη Σχολή Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Harvard από τους Kaplan και Norton το 1992. Ακόμα υπάρχει και το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού Morrison, Ross & Kemp (MRK) που θεωρείται ιδιαίτερα αποδοτικό. Στο παρόν άρθρο γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των παραπάνω μοντέλων και των βασικών τους αρχών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοντέλο Ποιότητας, εκπαίδευση, ποιότητα, BSC, MRK

Basic principles of the BSC and MRK models in education

Christina Korfioti, Primary Teacher, M.A.

Abstract

One of the challenges facing services in both the private and public sector in recent years is to improve and upgrade their services in order to noti only serve the needs of the costumer but also to satisfy them. In the same context, education has adopted a number of indicatos, awards and quality models in order to provide services. One of these quality models is the Balanced ScoreCard (BSC) model, developed at Harvard University School of Management by Kaplan and Norton in 1992. There is also the Morrison, Ross & Kemp (MRK) educational design model which is considered to be highly effective. In this article an attempt is made to present the above models and their basic principles.

Key-Words: quality model, education, quality, BSC, MRK

Μοντέλα ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας αποτελεί μια σχετικά καινούρια φιλοσοφία που εφαρμόζεται στις επιχειρήσεις αλλά και τον ευρύτερο δημόσιο τομέα γενικότερα.. Η πολυπλοκότητα των παραγόντων που προσδιορίζουν την ποιότητα υπηρεσιών οδήγησε στην ανάπτυξη πολυδιάστατων μοντέλων αλλά και βραβείων.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες, ακολουθώντας το ρεύμα της εποχής και με σκοπό τη βελτίωση τους, άρχισαν να δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν, υιοθετώντας κάποια μοντέλα ποιότητας αλλά και εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αφού όσοι εργάζονται στην εκπαίδευση οφείλουν να προσφέρουν ποιοτική δουλειά με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Sallis, 2002).

Παρακάτω επιχειρείται μια ανάλυση του μοντέλου ποιότητας BSC και του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού MRK.

Βασικές αρχές του μοντέλου BSC

Ένα από τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να βελτιωθεί η ολική ποιότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι η Κάρτα Σταθμισμένου Ισοζυγίου – Balanced ScoreCard (BSC). Η μέθοδος του Balanced Scorecard είναι μια μέθοδος ολοκληρωμένης στοχοθέτησης και μέτρησης των επιδόσεων ενός οργανισμού. Αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του ΄90 από τους Kaplan και Norton, στη Σχολή Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Harvard και βασικός του στόχος ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των επιχειρήσεων από τα βραχυχρόνια χρηματοοικονομικά μέτρα σε μακροχρόνιες οικονομικές αξίες (Ζωγόπουλος & Μαραγκάκη, 2014).

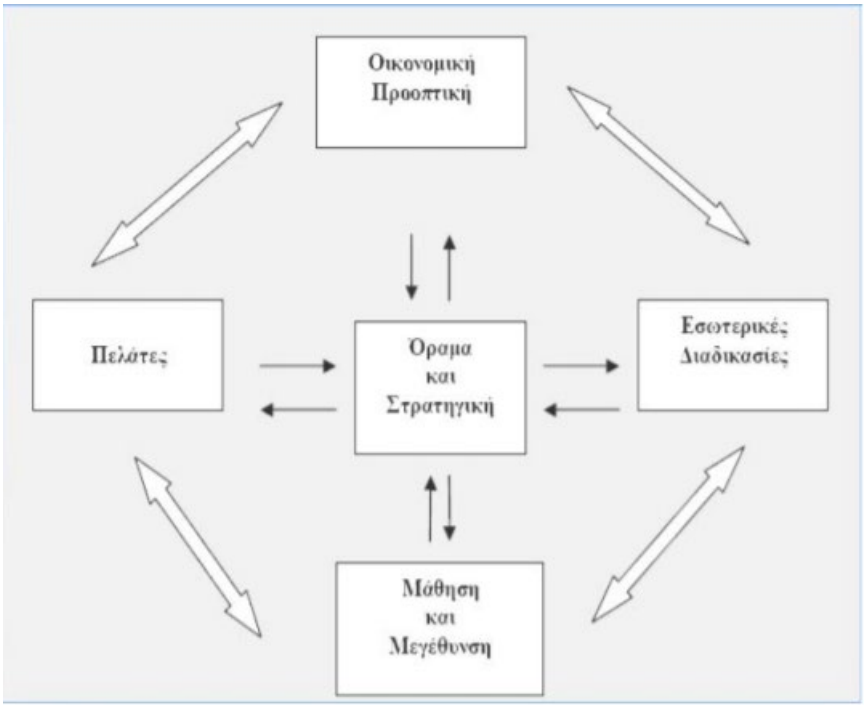
Η BSC, αφορά μια ομάδα βασικών δεικτών που έχουν οριστεί για να αξιολογούν την απόδοση της επιχείρησης σε τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη της (Kaplan & Norton, 1997). Επιπλέον, η μέθοδος αυτή προσφέρει μια ισοσταθμισμένη όψη της επιχείρησης, παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα των στρατηγικών που ακολουθεί και γενικά βοηθάει τα μέλη της επιχείρησης να κατανοήσουν την λειτουργία της, την απόδοση της και την στρατηγική της (Woodward, 2004).

Η καινοτομία αυτού του μοντέλου είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς να έχουν ξεκάθαρο στόχο και στρατηγική, ενώ προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση τόσο στις εσωτερικές όσο και στις εξωτερικές διαδικασίες της εκάστοτε επιχείρησης, με σκοπό τη βελτίωσή της. Γενικά, το μοντέλο BSC αποτελεί ένα σύστημα διαχείρισης της απόδοσης μιας επιχείρησης, το οποίο στηρίζεται στο όραμα και τη στρατηγική της, υποδεικνύει τις σημαντικότερες πτυχές της, υποστηρίζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της στρατηγικής, προσαρμόζει τη δράση όλων των τμημάτων της γύρω από τους στόχους της και ενισχύει την αξιολόγηση και την αναβάθμιση της εταιρικής στρατηγικής (Κρεμυδάς, κ.α, 2018).

Σύμφωνα με τον Μπουρσανίδη (2005) το Balanced ScoreCard όλες οι έννοιες που περικλείονται στον ορισμό του έχουν μεταξύ τους μια αλυσιδωτή σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Πιο συγκεκριμένα: η λέξη Balanced εκφράζει την έννοια της εξισορρόπησης, της ισοστάθμισης κτλ, η λέξη Score τη

μετρησιμότητα, τον στρατηγικό χαρακτήρα, την προσήλωση στο στόχο κτλ και η λέξη Card τη συστηματοποίηση, την απεικόνιση, τον δεσμευτικό χαρακτήρα κτλ.

Ο καθοριστικός ρόλος που παίζει το όραμα και η στρατηγική της επιχείρησης στο μοντέλο BSC φαίνεται στην σχηματική απεικόνιση που ακολουθεί :



Η μέθοδος BSC (Ζωγόπουλος & Μαραγκάκη, 2014)

Το όραμα και η στρατηγική βρίσκονται στο κέντρο του σχήματος και αλληλεπιδρούν με τέσσερις διαστάσεις μέσω των οποίων θέτονται οι στόχοι της επιχείρησης και ελέγχεται η απόδοσή της. Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις διαστάσεις είναι (Hilton, 2000):

- Οικονομική Προοπτική (Financial): οικονομικοί στόχοι, επιδόσεις κτλ
- Εσωτερικές διαδικασίες (Internal Business Processes): έλεγχος των βελτιώσεων που μπορούν να γίνουν ώστε να υπάρχει καλύτερη απόδοση
- Μάθηση και Μεγέθυνση (Learning and Growth): κουλτούρα και όραμα της επιχείρησης σε σχέση με τους ωφελούμενους
- Πελάτες (Customer): έλεγχος της ικανοποίησης των ωφελουμένων, της γνώμης τους κτλ

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η οικονομική διάσταση αφορά την οικονομική βιωσιμότητα αυτού του οργανισμού. Στόχος της είναι η οικονομική απόδοση, αφού η χρηματοδότηση του οργανισμού είναι η βάση της λειτουργίας του, με απώτερο σκοπό την επίτευξη του εκπαιδευτικού οράματος και τη διαρκή ανατροφοδότησή του. Οι εσωτερικές διαδικασίες που είναι

απαραίτητες για την ολοκλήρωση του οράματος και την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθορίζονται από τον ίδιο και είναι σε άμεση εξάρτηση τόσο από την οικονομική προοπτική όσο και από τους απαιτήσεις των πελατών. Η προοπτική της μάθησης και της ανάπτυξης του προαναφερθέντα οργανισμού σχετίζεται με τη δια βίου μάθηση και εμπλουτισμό των γνώσεων των ανθρώπινων πόρων, κάτω από τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ούτως ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξή του. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οργανισμός δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο επικοινώνησης του οράματός του στους πελάτες του και στις αξίες τους. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να ξεκαθαρίζει από την αρχή ποιοι πελάτες αποτελούν το target group του, ποιες είναι οι απαιτήσεις και οι ανάγκες τους και πώς θα τους ικανοποιήσει.(Μπουρλετίδης, 2013).

Εν κατακλείδι, για να καταφέρει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός μια ουσιαστική αυτοβελτίωση θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να προσπαθούν ενεργά και συντονισμένα καθώς επίσης και να αναπροσαρμόζονται όλοι οι παράγοντες και τα κριτήρια που συντελούν στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας στις εκπαιδευτικές διεργασίες, όταν κρίνεται απαραίτητο (Ζωγόπουλος, κ.α., 2014).

Τα σημαντικότερα οφέλη που προσφέρει το μοντέλο BSC στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε βαθμίδας είναι (Ζωγόπουλος, κ.α., 2014):

- Συστηματική αυτοαξιολόγηση και παρακολούθηση μετρήσιμων στόχων
- Εκπαίδευση και εξοικείωση στην κουλτούρα της αριστείας
- Βέλτιστη διαχείριση πόρων
- Καλύτερη εσωτερική επικοινωνία και εκπαίδευση του προσωπικού
- Βελτίωση, γενικά, των υπηρεσιών που παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

Βασικές αρχές του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού MRK

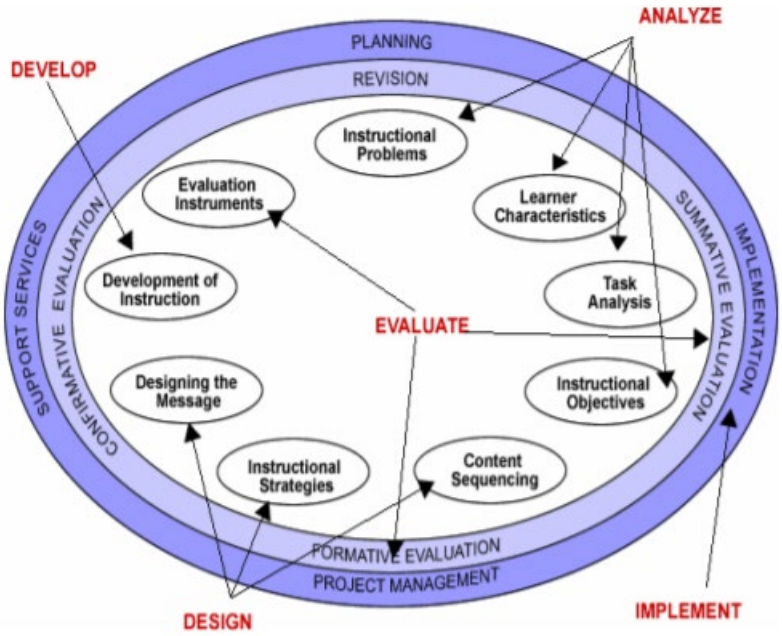
Ο όρος «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα πλήθος εκπαιδευτικών διεργασιών που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης (Ζωγόπουλος & Μαραγκάκη, 2014). Από τους Smith και Ragan (2005) αποδόθηκε ο όρος εκπαιδευτικός σχεδιασμός ως η συστηματική διαδικασία επιλογής δυναμικών μεθοδολογιών και διαδικασιών που ως σκοπό έχουν τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Merill (2002) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά στον ενδελεχή καθορισμό των εκπαιδευτικών συνθηκών που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Ενώ ο IEEE (2001) ορίζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ως τη διαδικασία με την οποία ένας εκπαιδευτής προσδιορίζει τις καλύτερες εκπαιδευτικές μεθόδους για

συγκεκριμένους εκπαιδευομένους, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με στόχο να επιτευχθεί κάποιος συγκεκριμένος (μαθησιακός) στόχος.

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που θα μπορεί ο μαθητής να μαθαίνει, μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία, έναν τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και των αναγκών των εκπαιδευομένων. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, έχουν δημιουργηθεί κάποια μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού που το καθένα σχετίζεται με κάποια παιδαγωγική θεωρία μάθησης (Beetham, 2007), γι' αυτό και εμφανίζουν διαφορές στο πλαίσιο εργασίας τους.

Ένα από τα πιο αποδοτικά μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι αυτό των Morrison, Rosh και Kemp (2004), το οποίο είναι κυκλικό και αποτελείται από εννιά (9) αλληλένδετα βήματα:

1. Εντοπισμός του εκπαιδευτικού προβλήματος και καθορισμός των σχετικών στόχων. Αναλυτικότερα, θα πρέπει να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρειάζονται αναμόρφωση ή/ και αναδιάρθρωση και στη συνέχεια να διατυπωθούν με σαφήνεια τόσο η μέθοδος διδασκαλίας και το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος όσο και οι στόχοι, οι σκοποί, οι δραστηριότητες και ο τρόπος αξιολόγησης, λαμβάνοντας πάντα υπόψη και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.



Το μοντέλο των Morrison, Ross & Kemp. Πηγή Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E. (2004) Designing Effective Instruction. 4thed. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc, σελ. 29.

2. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων. Για να αποδώσει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που στηρίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο, θα πρέπει να αναλυθούν τα πολιτιστικά, οικονομικά, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου καθώς και τα ενδιαφέροντα, οι αξίες τους και οι προγενέστερες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες.
3. Προσδιορισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Είναι αυτονόητο ότι το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι δραστηριότητές της ευθυγραμμίζονται τόσο με τους καινούριους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί όσο και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, ούτως ώστε να μπορέσουν να αποκομίσουν όχι μόνο περισσότερα οφέλη αλλά και μία θετικότερη στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης.
4. Ανάλυση των εκπαιδευτικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται για κάθε μάθημα θα πρέπει να ορίζουν με σαφήνεια το περιεχόμενο του, τον χρόνο που απαιτείται για τη διδασκαλία του, κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες, σχέδια μαθήματος και τρόποι αξιολόγησης προσαρμοσμένοι στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων.
5. Αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επιλέγονται θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες και να ταιριάζουν με το εκάστοτε εκπαιδευτικό περιεχόμενο όπως και η διδακτική προσέγγιση που επιλέγεται κάθε φορά.
6. Ανάλυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα ακολουθηθούν ώστε να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Για να ικανοποιηθούν όσο το δυνατό περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, θα πρέπει να επιλεχθούν κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα προωθούν ενεργητικές, διαλογικές, διερευνητικές και αυτοκατευθυνόμενες μορφές μάθησης, να προκαλούν την αξιοποίηση διάφορων πηγών μάθησης και νέων τεχνολογιών και τέλος να προσφέρουν κίνητρα στον εκπαιδευόμενο αλλά και ευκαιρίες ανάληψης και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων από τον εκπαιδευτή.
7. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής αποστολής. Ακολουθώντας τα επιστημονικά και τεχνολογικά μέσα της εποχής, σχεδιάζεται η εκπαιδευτική αποστολή θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους όπως την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, την καλλιέργεια αξιών, τη δημιουργία ενεργών πολιτών, την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας κτλ
8. Επιλογή πόρων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η επιλογή πόρων που πρέπει να διαφέρουν σε κάθε σχολική μονάδα αφού είναι ανάλογες τόσο με το πλήθος των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών όσο και με τις ανάγκες τους, το μέρος, τις

επικρατούσες συνθήκες κτλ. Τα υλικά μέσα και οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται είναι αναγκαία για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και η διαχείρισή τους θα πρέπει να γίνεται μετά από συνεννόηση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και με βάση τις αρχές της αποδοτικότητας αλλά και του αισθήματος δικαίου.

9. Ανάπτυξη των μέσων αξιολόγησης που θα αποτιμήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέσα και οι τρόποι αξιολόγησης θα πρέπει να στηρίζονται στα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών, να είναι εφαρμόσιμα στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς, να αξιοποιούν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους και να λειτουργούν ανατροφοδοτικά με σκοπό την επίτευξη των διδακτικών στόχων αλλά και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι MRK εστιάζει στην πλευρά του εκπαιδευομένου αφού χωρίζει τα χαρακτηριστικά του σε συναισθηματικά, σωματικά και ψυχολογικά (Pershing & Kap Lee, 2004), προσφέρει ποικιλία από σχεδιαστικές επιλογές στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθάει στην επιλογή των πιο κατάλληλων και εξειδικευμένων δραστηριοτήτων οι οποίες συνδυάζονται με τις αντίστοιχες διδακτικές τεχνικές και τα μαθησιακά εργαλεία κι έτσι θέτει ισχυρά θεμέλια για τη δημιουργία καταλληλότερων προγραμμάτων σπουδών για κάθε βαθμίδα.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Βασική επιδίωξη του άρθρου ήταν τα παρουσιάσει συνοπτικά την έννοια και τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και τα βραβεία- μοντέλα ποιότητας και αναλυτικότερα τις βασικές αρχές του μοντέλου ποιότητας BSC και του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού MRK.

Στην σύγχρονη εποχή, οι επιχειρήσεις αναζητούν όχι μόνο το κέρδος αλλά και την ποιότητα. Η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν και τόσο τις επιχειρήσεις όσο και τους φορείς της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας, λοιπόν, το ρεύμα της εποχής πολλά κράτη και οργανισμοί έχουν δημιουργήσει βραβεία αλλά και μοντέλα ποιότητας, ούτως ώστε να αναπτύξουν την ανταγωνιστικότητα αλλά και να επαινέσουν τις προσπάθειες για απόδοση υπηρεσιών βελτιωμένης ποιότητας.

Όπως ήταν αναμενόμενο, και στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δημιουργηθεί, αναπτύσσονται και αναλύονται κάποια μοντέλα ποιότητας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το συγκεκριμένο άρθρο αφόρα μόνο δύο από αυτά, το BSC και το MRK. Το Balance ScoreCard , που αναπτύχθηκε στη Σχολή Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Harvard από τους Kaplan και Norton το 1992, είναι ένα κυκλικό μοντέλο με κέντρο τη στρατηγική και το όραμα και τέσσερις

αλληλένδετες διαστάσεις: την οικονομική προοπτική, τις εσωτερικές διαδικασίες, τη μάθηση και τη μεγέθυνση και τους πελάτες.

Το MRK είναι ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού που αναπτύχθηκε από τους Morrison, Ross και Kemp το 2004 , αποτελείται από 9 βήματα και εστιάζει στο πρόβλημα της εκπαιδευτική διαδικασίας και στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Τόσο το ένα μοντέλο όσο και το άλλο είναι σχεδιασμένα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλες τις βαθμίδες.

Βέβαια, όπως όλα τα μοντέλα, έτσι κ αυτά θα πρέπει συνεχώς να επεξεργάζονται, να αναπτύσσονται και να προσαρμόζονται στις συνθήκες που επικρατούν αλλά και στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων ούτως ώστε να προσφέρουν τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beetham, H. (2007). An approach to learning activity design, in H. Beetham και R. Sharpe (Eds), Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning. London: Routledge.

Bourletidis, D. (2013). Montela Ylopoiisis tis Dioikisis Olikis Poiotitas stin Ekpaidefsi: I methodos tou Balanced ScoreCard kai i praktiki efarmogi tou se enan ekpaideftiko organismo. Il. Simeioseis Axiologisi kai Diasfalisi Poiotitas stin Ekpaidefsi, MODIPE.

Boursanidis, Ch. (2005). Stratigiko manantzent sti Dimosia Dioikisi. Il. Simeioseis EKDDA.

Hilton R., Maher M., Selto F., (2000), Cost Management: Strategies for Business Decisions, Irwin McGraw Hill, New York

IEEE (2001). Reference Guide for Instructional Design and Development. Diathesimo apo IEEE.org

Kaplan R. S., Norton D. P,. (1997), Why does business need a Balanced Scorecard?, Journal of cost management, Vol. 5(10)

Kremydass, Ch. , Bakeas, P. , Skrepetos, K. (2018). I analysi tis methodou Balance ScoreCard kai i efarmogi tis tin efodiastiki alysida, Diplomatiki ergasia, Panepistimio Dytikis Attikis, Peiraias.

Merill, M.D. (2002). The Proper Study of Instructional Design. In Robert A. Reiser and John V. Dempsey (Eds.). Trends and Issues in Instructional Design and Technology. (2nd Ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall

Morrison, Ross & Kemp. Πηγή Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E. (2004) Designing Effective Instruction. 4thed. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Pershing, J.A., & Kap L. H. (2004). Concern matrix: Analyzing learners' needs. In: A. Armstrong (Eds.), Instructional design in the real world: A view from the trenches (p.p. 1-9). London: Information Science Publishing.

Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd.). London: Kogan Page Limited.

Smith, P. L. & Ragan, T. J. (2005). Instructional Design. (5th Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.

Woodward G., Manuel D., Goel, V., (2004), Developing a Balanced Scorecard for Public Health, ICES Investigative Report

Zogopoulos, E., Maragkaki, M.(2014). To montelo BSC kai i efarmogi tou se enan ekpaideftiko organismo. 17o Diethnes Synedrio «Ekpaidefsi kai Eterotita», Tomos II, Patra

Zogopoulos, E., Maragkaki, M.(2014) Efarmogi tou montelou ekpaideftikou schediasmou MRK sti syntaxi ton Analytikon Programmaton Spoudon tou neou EPA.L 5o Diethnes Synedrio EduPolicies: Diethneis kai Evropaikes Taseis stin Ekpaidefsi: Oi epirroes tous sto Elliniko Ekpaideftiko Systima, Moschato.

Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και σχολικό κλίμα στις μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας

Τσερεγκούνη Αναστασία Εκπαιδευτικός Δ.Ε, MEd Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι ο ίδιος ο άνθρωπος. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μετακινούνται σε πάνω από μία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων. Η παρούσα έρευνα μελετά τη συμβολή τους στη διαμόρφωση του οργανωσιακού κλίματος των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας και πραγματοποιείται μέσω συνεντεύξεων σε 31 εκπαιδευτικούς (δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) έξι σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση δείχνουν να διαφοροποιούνται οι απόψεις των διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων και συμπεραίνεται ότι το κλίμα είναι μεν συνεργατικό απουσιάζουν δε οι πιο οικείες και φιλικές σχέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανωσιακή κουλτούρα, σχολικό κλίμα, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων

Specialty teachers and school climate in the units of primary education of the prefecture of Ilia

Tseregouni Anastasia, Secondary school teacher, M.Ed. "Science of Education"

Abstract

One of the most important factors that contribute to the formation of the school climate is the person himself. The specialty teachers of the school units of primary education who move to more than one to complete their schedule are an important part of the teachers' association. The present research studies their contribution to the formation of the organizational climate of the primary education school units of the Prefecture of Ilia and is carried out through interviews with 31 teachers (teachers and specialty teachers) of six school units. The results obtained from the thematic analysis show that the opinions of the different groups of participants differ and it is concluded that the climate is cooperative but the most intimate and friendly relationships are absent.

Key-Words: organizational culture, school climate, specialty teachers

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί απαρτίζονται από άτομα με ξεχωριστές προσωπικότητες που μεταφέρουν τις στάσεις και συμπεριφορές τους και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Ως σχολικό κλίμα εννοούνται η ατμόσφαιρα και οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων

που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα και η υποκειμενική αντίληψη τους για αυτά. Το κλίμα σε μία σχολική μονάδα διαμορφώνεται από τις συμπεριφορές των ατόμων αλλά ταυτόχρονα μπορεί να τις επηρεάσει. Στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό προσωπικό πολλές φορές δεν είναι σταθερό λόγω της έλλειψης οργανικής θέσης, Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αναγκάζονται να υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία για τη συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας της ανάπτυξης ενός θετικού και συνεργατικού κλίματος η σταθερότητα του προσωπικού. Η ανασκόπηση ελληνικών ερευνών δείχνει ότι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών επιδρά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το θέμα. Η περιορισμένη παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στον οργανισμό πιθανόν επηρεάζει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Η παρούσα ποιοτική μελέτη με συνεντεύξεις σε διαφορετικές ομάδες του προσωπικού (ειδικότητες, δάσκαλοι, διευθυντές) επιχειρεί να κατανοήσει σε βάθος τη συμβολή αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών που αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι των συλλόγων διδασκόντων και εργάζονται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες στη διαμόρφωση του οργανωσιακού κλίματος. Διερευνώνται τα βαθύτερα συναισθήματά των συμμετεχόντων και επιχειρείται μία κατανόηση του κλίματος αλλά και των παραγόντων που το διαμορφώνουν. Η μελέτη διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικού πληθυσμού αναμένεται να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το οργανωσιακό κλίμα είναι μία έννοια που σχετίζεται με τα άτομα του οργανισμού. Μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτό καθώς ερμηνεύει τις αντιλήψεις που μοιράζονται οι άνθρωποι για τον ίδιο τον οργανισμό και το περιβάλλον του (Robbins & Judge, 2011). Οι αντιλήψεις αυτές δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα στην πραγματικότητα (Σαίτης, 2008). Μπορεί να είναι υποκειμενικές και να εξαρτώνται από προσωπικούς παράγοντες. Όμως, οργανωσιακό κλίμα είναι αυτό που αισθάνονται τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, η ατμόσφαιρα που υπάρχει, το ενδιαφέρον τους για τον οργανισμό και οι σχέσεις μεταξύ τους (Mullins & Christy, 2015). Το κλίμα φανερώνεται μέσα από συνεργασίες των μελών του συλλόγου και το βαθμό οικειότητας και εμπιστοσύνης ανάμεσά τους (Anderson, 1982).

Σύμφωνα με τους Halpin & Croft, 1963 όπ αναφ στο Σαίτης, 2008· Hoy & Clover, 1986· Hoy & Miskel, 2001 όπ αναφ στο Πασιαρδής, 2004 οι βασικές κατηγορίες του είναι δύο. Το *ανοιχτό* χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με την υποστηρικτική ηγεσία της σχολικής μονάδας. Το κλειστό, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από τυπικότητα, μη συνεργατική διάθεση, αρνητισμό, απάθεια και αδιαφορία των εκπαιδευτικών καθώς η ηγεσία περιορίζει τις πρωτοβουλίες τους. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλες κατηγορίες που διαφοροποιούνται μερικώς. Στο *πατερναλιστικό* η ομαδικότητα απουσιάζει ενώ ο διευθυντής αυτοπροβάλλεται για τις δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος και στο *ελεγχόμενο* μοναδικός στόχος είναι η εκτέλεση του καθήκοντος αδιαφορώντας για τη συμπεριφορά των μελών (Halpin & Croft, 1963 όπ αναφ στο Σαίτης, 2008). Η περίπτωση του υποστηρικτικού

διευθυντή αλλά αδιάφορων εκπαιδευτικών για συνεργασία και φιλικές σχέσεις αναφέρεται ως κλίμα της *αποφυγής-αποχής* (Hoy & Clover, 1986) ή κλίμα *αποστασιοποίησης* (Hoy & Miskel, 2001 όπ αναφ στο Πασιαρδής, 2004). Αντίθετα, οι ενωμένοι με ισχυρούς δεσμούς εκπαιδευτικοί που προσπαθούν για το καλύτερο αποτέλεσμα αδιαφορώντας για τις δυσκολίες που τους δημιουργεί η ηγεσία αναφέρεται ως κλίμα της *ενεργούς εμπλοκής* (στο ίδιο) ή κλίμα της *συμμετοχής και αφοσίωσης* (Hoy & Clover, 1986). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) σε αυστηρά γραφειοκρατικές δομές απουσιάζει η συνεργασία και οι φιλικές σχέσεις (*τυπικό-απρόσωπο*) μπορεί να υπάρχει άγνοια των μελών για τους ρόλους τους και αποτυχία του εκπαιδευτικού έργου (*άτονο*) ή και απόλυτη ισορροπία ανάμεσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την εκπαιδευτική πολιτική με αποτέλεσμα την επίτευξη των σκοπών και των διδακτικών στόχων (*τυπικό-προσωπικό)*.

Το οργανωσιακό κλίμα είναι αυτό που καθορίζει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του οργανισμού σε βάθος χρόνου (Cameron & Quinn, 1999· Μπουραντάς, 2002). Η εικόνα, θετική ή αρνητική, του εργασιακού περιβάλλοντος επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών (Mullins & Christy, 2015), την ψυχολογία κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, το βαθμό που απολαμβάνουν το έργο τους και τελικά την απόδοσή τους (Πασιαρδής, 2004) τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα (Mullins & Christy, 2015). Η σημαντική επιρροή του κλίματος στην ψυχική υγεία των μελών του προσωπικού αποδεικνύεται και από έρευνα των Pan & Wu, (2015). Επιπλέον, έρευνα της Merkouri (2015) επιβεβαιώνει τη σημαντικότητά του ως έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες που επηρεάζει τη λειτουργία του οργανισμού. Μέσα σε ένα θετικό, ανοιχτό και υποστηρικτικό κλίμα όλοι αισθάνονται ότι συμμετέχουν και συνεισφέρουν με αποτελεσματική ομαδική δουλειά και ευελιξία (Mole, La Grave, Cartwright & Hedge, 1995) με αποτέλεσμα την προαγωγή της παραγωγικότητας και των επιτευγμάτων για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Villani, 1999).

Το κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού επηρεάζεται από τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του ανθρώπου στον εργασιακό του χώρο. Οι Hoy, Sabo & Barnes (1996) επισημαίνουν τους διαφορετικούς, ανεξάρτητους αλλά συμπληρωματικούς ρόλους των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του. Το εργασιακό περιβάλλον, τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους αλλά και τα αισθήματα ένταξης και σεβασμού αναφέρουν και οι Thapa, Cohen, Guffy & D' Alessandro, (2013). Οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται από τη συμπεριφορά και τη συνέπεια του διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών που συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν στη σχολική μονάδα (Κούλα, 2011· Miller & Miller, 1986). Ο διευθυντής πρέπει να καταλαβαίνει, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να είναι φιλικός, ευχάριστος, δίκαιος, να έχει ενσυναίσθηση και την ίδια συμπεριφορά απέναντι σε όλους. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να φέρονται με σεβασμό στους συναδέλφους τους, να ενδιαφέρονται για το καλό του σχολείου, να θέτουν κοινούς στόχους και να προσπαθούν για την επίτευξή τους. Επιπλέον, να είναι καλοπροαίρετοι και ειλικρινείς, με θετική διάθεση απέναντι στους άλλους, ευσυνείδητοι, απαλλαγμένοι από

προκαταλήψεις, δεκτικοί σε διαφορετικές απόψεις και πρόθυμοι για αμοιβαίες υποχωρήσεις (Πομάκη, 2007). Όλα αυτά, φυσικά, εξαρτώνται και από την προσωπικότητα των μελών (Πασιαρδής, 2004), τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, τις απόψεις και τις αξίες τους (Καβούρη, 1998). Από τα άτομα εξαρτάται και η συνεργασία μεταξύ τους που θεωρείται από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος (Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015). Όταν οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί ανταλλάσσουν απόψεις και μεγιστοποιούν τα αποτελέσματα του έργου τους (Βάσιου, Ιορδανίδης και Περδίκη, 2017) αλλά και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αφού αισθάνονται πιο κοντά ο ένας στον άλλο.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να κατανοηθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μέσα από τη διερεύνηση σε βάθος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών αυτών στα σχολεία υπηρέτησής τους, επιχειρείται η κατανόηση συγκεκριμένων παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και συμπεριφορές τους και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Βάσει του σκοπού της έρευνας διατυπώνεται το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους επηρεάζουν το σχολικό κλίμα;

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και 16 εκπαιδευτικοί παιδαγωγικής εκπαίδευσης δημοτικών σχολείων των δήμων Ήλιδας και Πηνειού του νομού Ηλείας. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας λόγω της γνωριμίας των συμμετεχόντων με την ερευνήτρια και της ευκολίας πρόσβασης σε αυτούς (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς αξία για την έρευνα έχει να κατανοηθεί σε βάθος το πώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν τις συμπεριφορές τους και περιγράφουν τη δική τους πραγματικότητα (Higgs, Horsfall & Grace, 2009). Επιπλέον, δημιουργήθηκε ο προβληματισμός της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία και των συναδέλφων τους δασκάλων. Η ποικιλία διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων και σχολικών περιβαλλόντων διασφάλισε την πολύπλευρη και καλύτερη προσέγγιση του θέματος. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη διασφάλιση της δίκαιης και ολοκληρωμένης παρουσίασης των απόψεων των συμμετεχόντων (Mason, 2003) αλλά και της εξασφάλισης των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η προσωπική επαφή και συνεργασία μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Cohen et al, 2007).. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, τηλεφωνικά ή μέσω Skype λόγω των περιορισμών για την εξάπλωση του covid-19, την άνοιξη του 2020. Η δομή της συνέντευξης συμφωνεί με το ερευνητικό ερώτημα και το σκοπό της έρευνας και αποτελείται από δύο άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται σε προσωπικά στοιχεία ενώ ο δεύτερος περιέχει ερωτήσεις για τις διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις

στα σχολεία που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η καταγραφή τους σε κείμενο και θεματική ανάλυση, μέθοδος που αναλύει τα δεδομένα και τα κωδικοποιεί σε θέματα (Dawson, 2002).

Αποτελέσματα έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες και υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας. Στην πρώτη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, 14 γυναίκες και 1 άντρας που συμπληρώνουν το ωράριό τους σε πάνω από ένα σχολεία. Μόνιμοι είναι οι 5 από αυτούς ενώ οι 10 αναπληρωτές. Οι δύο είναι καθηγητές αγγλικής γλώσσας, ένας γαλλικής, ένας πληροφορικής, δύο φυσικής αγωγής, δύο θεατρικής αγωγής, τρεις εικαστικών και τέσσερις μουσικής. Οι επτά δεν έχουν προηγούμενη υπηρέτηση στα σχολεία τους ενώ οι υπόλοιποι έχουν ξανά υπηρετήσει τουλάχιστον σε κάποιο από αυτά. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν 11 δασκάλες και 5 δάσκαλοι. Οι οκτώ από αυτούς κατέχουν θέση ευθύνης στα σχολεία. Μόνιμοι είναι οι 13 ενώ οι 3 αναπληρωτές. Όλοι έχουν πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσία και μάλιστα η πλειοψηφία (15) στο ίδιο σχολείο.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διερευνώνται θέματα διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους καλές αλλά ουσιαστικά τυπικές. Αναζητήθηκαν και οι βαθύτεροι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των δασκάλων του συλλόγου διδασκόντων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που διανέμονται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Ένας από αυτούς, όπως αναφέρθηκε από πολλούς, είναι ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και η προσωπική προσπάθεια του καθενός. Ενδεικτικά δηλώνεται: *«εντάξει υπάρχει και η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Είναι ποιος σου πάει και ποιος δεν σου πάει.»(*Ε10). Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η μικρή επαφή με τους συναδέλφους τους εξαιτίας της υπηρέτησης σε πάνω από ένα σχολεία. Όπως αναφέρεται: *«Υπάρχουν και σύλλογοι που δεν γνωρίζω καν τα ονόματα όλων των συναδέλφων. Πηγαίνω μία δύο φορές την εβδομάδα, κάνω το μάθημά μου και μετά φεύγω. Πράγμα που σημαίνει ότι δεν περνάμε χρόνο μαζί, δε συζητάμε. Με κάποιους θα πούμε απλά μια καλημέρα και θα πάμε στις τάξεις μας»* (Ε12). Κάποιοι αναδεικνύουν και το θέμα του σεβασμού που επιδεικνύουν οι συνάδελφοί τους απέναντι στο μάθημά τους: *«τους εκτιμάς και περισσότερο γιατί νιώθεις ότι δεν σε γράφουν, πως να το πω, σε υπολογίζουν και δεν απαξιώνουν την ειδικότητά σου, το μάθημά σου»* (Ε11). Ενώ δείχνουν να έχουν καλύτερες σχέσεις με εκπαιδευτικούς που μοιράζονται κοινά προβλήματα ή ενδιαφέροντα: *«νιώθω ότι ίσως να είμαι λίγο πιο κοντά σε άλλους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι βιώνουν το ίδιο καθεστώς με εμένα» (*Ε12). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις τους σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας (μικρότερο σχολείο-καλύτερες σχέσεις), η αποφυγή προβλημάτων στην καθημερινή συναναστροφή με τους συναδέλφους τους αλλά και η αβεβαιότητα της εργασιακής τους σχέσης (υπηρέτηση στην ίδια σχολική μονάδα).

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων των δασκάλων, αντίθετα, αναδεικνύει την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων στις σχολικές μονάδες. Μάλιστα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αν τοποθετούνταν οι σχέσεις πάνω σε ένα άξονα με θετικό και αρνητικό πρόσημο η εντύπωση που δημιουργείται είναι ότι θα πλησίαζαν το θετικό, με έντονα στοιχεία οικειότητας, υποστήριξης, αλληλεγγύης και συνεργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει η δ5 *«Αυτό που βλέπω, είναι άψογες οι σχέσεις τους. Και θα συνεργαστούν και θα αστειευτούν και θα συζητήσουν χαλαρά… δεν έχει υπάρξει ποτέ πρόβλημα».* Μειοψηφία των συμμετεχόντων δασκάλων, ωστόσο, υποστηρίζει την ύπαρξη περιορισμένων σχέσεων. Όσον αφορά τους παράγοντες που τις επηρεάζουν η πλειοψηφία αναδεικνύει το υπάρχον κλίμα και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Αναφέρεται: «*Θέλω να πω ότι ο σύλλογος των 10-11* ατόμων *είναι σταθερός με καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους και κλίμα εμπιστοσύνης. Οπότε αυτό δρα θετικά…δρα θετικά και κάνει και τους αναπληρωτές και αυτούς που μοιράζονται να νιώθουν οικεία στο χώρο του συγκεκριμένου σχολείου οπότε έτσι χτίζονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις*» (Δ5). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού: «*Πάλι θεωρώ ότι είναι θέμα χαρακτήρα. Το πόσο ανοιχτός μπορεί να είναι ένας άνθρωπος στο πόσο εύκολα μπορεί να κάνει φιλικές σχέσεις να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις» (*δ1). Σημασία δίνουν και στο ρυθμό επαφής με τους συναδέλφους τους, που εξαρτάται από τον αριθμό των σχολείων που υπηρετούν: *«πιστεύω πως θα μπορούσαν οι διαπροσωπικές σχέσεις να χτιστούν σε πιο γερές βάσεις εάν η παρουσία τους ήταν καθημερινή σε ένα σχολείο*»(Δ4). Τέλος, μία συμμετέχουσα αναδεικνύει το ζήτημα του μεγέθους του σχολικού οργανισμού καθώς «*σε μεγαλύτερα σχολεία με πολλούς εκπαιδευτικούς οι σχέσεις είναι τυπικές και δεν μπορεί να δημιουργηθεί κάποια περαιτέρω επαφή*» (δ7). Συμπερασματικά, οι δύο ομάδες συμμετεχόντων συμφωνούν στους περισσότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις τους, τις χαρακτηρίζουν, ωστόσο, διαφορετικά.

Όσον αφορά το κλίμα συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων το χαρακτηρίζουν καλό ενώ μειοψηφία θεωρεί ότι απουσιάζει. Αναζητήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις οι παράγοντες που ευθύνονται και αναδείχθηκαν διαφορετικές διαστάσεις του θέματος. Η πλειοψηφία θεωρεί ότι συνεργασία επιτυγχάνεται λόγω της διπλωματίας και των υποχωρήσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων: *«είναι πώς τα διαχειρίζεσαι τα πράγματα. Δηλαδή μπορεί με κάποιον να μην πολύ συμφωνώ. Ε δεν θα τον παντρευτώ κιόλας, έτσι σκέφτομαι. "Καλή καρδιά"»(*Ε9). Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που δεν είναι άλλοι από τους ίδιους τους μαθητές είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας. Οι συνεργασίες υλοποιούνται με τελικούς αποδέκτες τους μαθητές τους, κάτι το οποίο έχει μεγάλη σημασία και προτεραιότητα για αυτούς. Όπως αναφέρει η Ε4 *«με ενδιαφέρει ο τελικός αποδέκτης να μείνει ευχαριστημένος, που είναι τα παιδιά».* Σημαντικό ρόλο παίζει και η καλή διάθεση και των δύο πλευρών «*Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που έχεις ανθρώπους που πραγματικά έχουν όλη την καλή διάθεση να μάθουν από σένα και να σε μάθουν πράγματα αφού βλέπουν ότι και εσύ είσαι δεκτικός*» (Ε10). Ενώ η απουσία ανταγωνισμού ανάμεσα στα συνεργαζόμενα μέλη συντελεί στην επίτευξη συνεργασιών και βέλτιστου αποτελέσματος για τους μαθητές

«*ας πούμε και με τους συναδέλφους που έχουν το ίδιο αντικείμενο δεν έχω εντοπίσει κάποιο κομμάτι ανταγωνισμού. Ανταλλάσσουμε απόψεις, ανταλλάσσουμε ιδέες και προσπαθούμε να προσφέρουμε στα παιδιά το καλύτερο»*(Ε6). Η απουσία από την άλλη συνεργατικών σχέσεων υποστηρίζει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων οφείλεται στην απουσία του σεβασμού από τους συναδέλφους τους δασκάλους και της αναγνώρισης που επιζητούν, κάτι που τελικά επηρεάζει τη διάθεσή τους για συνεργασία. *«Υπάρχει και ένα περίεργο κλίμα πάντα με τις ειδικότητες, ότι είμαστε υποδεέστεροι ότι μπαίνουμε στην τάξη τους»* (Ε10). Αρνητικός παράγοντας θεωρείται και το μέγεθος της σχολικής μονάδας: «*είναι πιο δύσκολο στα μεγάλα σχολεία σε σχέση με τα μικρότερα. Γιατί είναι λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί, λιγότερες οι γκρίνιες, λιγότερες οι υποχρεώσεις, οπότε υπάρχει καλύτερη συνεργασία»* (Ε8), αλλά και η υπηρέτηση σε πάνω από ένα σχολεία: *«οι άνθρωποι που είναι στο σχολείο όλες τις μέρες έχουν βρει τα πατήματά τους και συνεργάζονται συνήθως μεταξύ τους»* (Ε12).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της δεύτερης ομάδας συμμετεχόντων δείχνει ταύτιση απόψεων με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων καθώς αναδεικνύεται η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος. Σε συντριπτική πλειοψηφία οι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους σε μεγάλο βαθμό ενώ εξαιρέσεις θεωρούν ότι αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο. Στους παράγοντες καλής συνεργασίας η πλειοψηφία επισημαίνει το κλίμα της σχολικής μονάδας. *«Όταν λοιπόν υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα σε ένα σχολείο όλοι οι συνάδελφοι μπορούν να δουλέψουν, να εκφραστούν πάρα πολύ δημιουργικά»* (δ5). Η προσωπικότητα/χαρακτήρας των εκπαιδευτικών και η διάθεση που επιδεικνύουν αναφέρονται, επίσης, από πολλούς συμμετέχοντες: *«είναι ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, ανάλογα με το χαρακτήρα του κάθε ανθρώπου.»* (Δ3). Άλλοι παράγοντες που αναφέρονται σε μικρότερο ποσοστό είναι τα κοινά ενδιαφέροντα μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη κοινού εκπαιδευτικού στόχου που δεν πρέπει να είναι άλλος από τον μαθητή, ο βαθμός επαγγελματικής δέσμευσης και η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του συνεργατικού κλίματος. Όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν αρνητικά οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν ομόφωνα το πλήθος των σχολείων υπηρέτησης. *«η συνεχής απουσία συμβάλλει στο να μην φτάνει σε υψηλά επίπεδα όπως με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς»* (δ3). Συμπερασματικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζουν την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος αλλά δίνουν διαφορετική βαρύτητα στους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Συμπεράσματα

Δύο σημαντικοί δείκτες του σχολικού κλίματος είναι ο βαθμός των διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Anderson, 1982). Η επίδραση του εργασιακού περιβάλλοντος στις διαπροσωπικές σχέσεις υποστηρίζεται από τη θεωρία (Βάσιου και συν., 2017· Mullins & Christy, 2015) και επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Κούλα (2011) που συσχετίζει τη συμπεριφορά των μελών με την ανάπτυξη καλών σχέσεων και φιλικού κλίματος. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει

ότι οι σχέσεις των δύο ομάδων επηρεάζονται σημαντικά από τον ελάχιστο χρόνο επαφής μεταξύ τους λόγω της υπηρέτησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία. Παρατηρείται διάσταση απόψεων για το χαρακτηρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που φανερώνει τη διαφορετική οπτική που έχουν για την πραγματικότητα οι δύο ομάδες. Για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που συμφωνούν με τα ευρήματα της Κούλα (2011) οι σχέσεις παραμένουν τυπικές εξασφαλίζοντας, εντούτοις, την καθημερινή ομαλή τους λειτουργία και συνεργασία ενώ για τους δασκάλους χαρακτηρίζονται φιλικές. Τα περιθώρια ανάπτυξης φιλικού κλίματος είναι μειωμένα λόγω της μικρής επαφής κάτι που επιβεβαιώνει και η θεωρία η οποία υποστηρίζει ότι οι σχέσεις για να αναπτυχθούν χρειάζονται καθημερινή επαφή και συνεχή αλληλεπίδραση (Miller & Miller, 1986). Καθοριστικό ρόλο, ωστόσο, φαίνεται ότι παίζει και η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, όπως καταλήγει και η Κούλα (2011). Οι απόψεις και οι αξίες του επηρεάζουν τις σχέσεις στον οργανισμό και όπως υποστηρίζεται και από τη θεωρία το σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004· Καβούρη, 1998). Από πολλούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων επισημαίνεται η προσωπική προσπάθεια για την ανάπτυξη διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων με κοινό εκπαιδευτικό στόχο τον μαθητή. Πολλές φορές αυτές υλοποιούνται με υποχωρήσεις και διπλωματία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, γεγονός που ίσως φανερώνει τον επαγγελματισμό τους ή ακόμα και την προσπάθειά τους να ενταχθούν στον οργανισμό. Οι αντιλήψεις των δασκάλων για το ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο σχολείο, τους οδηγεί να δίνουν έναν διαρκή αγώνα για την ισχυροποίηση της θέσης τους και την αποδοχή ως ισότιμα μέλη. Επιζητούν το σεβασμό και την αναγνώριση από τους συναδέλφους τους κάτι που έχει παρατηρηθεί και στην έρευνα της Σαΐτη (2011). Το πρόβλημα δεν αναγνωρίζεται από τους δασκάλους που θεωρούν το κλίμα του σχολείου τους άριστο για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το σχολικό κλίμα αντιλαμβάνεται διαφορετικά από τους συμμετέχοντες κάτι που φανερώνει την απουσία ισχυρού οργανωσιακού κλίματος. Οπωσδήποτε, η έλλειψη σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πάνω από μία σχολικές μονάδες επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα των οργανισμών που αν και οδηγεί σε συνεργασίες των εκπαιδευτικών εντούτοις εμποδίζει την ανάπτυξη πιο φιλικών και οικείων σχέσεων που θα οδηγούσαν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson , C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research, 52*(3), pp. 368-420. DOI: 10.2307/1170423

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture Revised Edition.* Jossey-Bass.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Methodologia ekpaideftikis erevnas. Athina: METAICHMIO.*

Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods. A user-friendly guide to mastering research.* Oxford: How to Books.

Higgs, J., Horsfall, D., & Grace, S. (2009). *Writing Qualitative Research on Practice.* Rotterdam The Netherlands: Sence Publishers. Retrieved January 25, 2020, from https://scholar.google.gr/schhp?hl=el&as_sdt=0,5

Hoy, W., & Clover, S. (1986) Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly 22*(1) pp. 93-110

Hoy, W. K., Sabo, D., & Barnes, K. (1996). Organizational Health and Faculty Trust: A View from the Middle Level. *Research in Middle Level Education Quarterly, 19*(3), pp. 21-39. doi:10.1080/10848959.1996.11670073

Kavouri, P. (1998). To scholiko klima stin Protovathmia ekpaidefsi: enas simantikos paragontas tis axiologisis kai apotelesmatikotitas tis scholikis monadas. Paidagogiki Epitheorisi, ss. 181-201. Anaktisi Noemvrios 15, 2019, apo https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/index

Koula, V. (2011). Oi diaprosopikes scheseis diefthynton scholikon monadon kai ekpaideftikon: symvoli stin apotelesmatiki leitourgia tis scholikis monadas. (Didaktoriki Diatrivi). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. Tmima Filosofias kai Paidagogikis. Diathesimo apo ti vasi dedomenon tou Ethnikou Kentrou Tekmiriosis (Kod. 25165)

Mason, J. (2003). I diexagogi tis poiotikis erevnas. (N. Kyriazi, Epim., & E. Dimitriadou , Metafr.) Athina: ELLINIKA GRAMMATA.

Merkouri, E. (2015). O rolos tis epikoinonias sti dioikisi tou scholeiou: to aitima gia apotelesmatiko scholeio sti defterovathmia ekpaidefsi. Athina: (Didaktoriki Diatrivi). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. Diathesimo apo ti vasi dedomenon tou Ethnikou Kentrou Tekmiriosis (Kod 36805)

Miller, S., & Miller , S. (1986). CONCEPTUALIZING INTERPERSONAL RELATIONSHIPS. *Generations: Journal of the American Society on Aging, 10*(4), pp. 6-9. Retrieved June 19, 2020, from http://www.jstor.com/stable/44876252

Mole , R., La Grave , J., Cartwright , B., & Hedge, N. (1995). *The Capable Manager. The Open Business School. Certificate Diploma. MBA. The Open University Book 2. Personal Communications at Work. Professional Certificate in Management.* The Open University.

Mullins , J., & Christy , G. (2015). Manatzment kai Organosiaki Symperifora. (I. Katseli, Metafr.) Ekdoseis UTOPIA.

Bourantas, D. (2002). Manatzment. Theoritiko ypovathro. Sygchrones praktikes. . Athina: G. BENOU.

Pan, X., & Wu, Z. (2015). Effects of Administrative Climate and Interpersonal Climate in University on Teachers' Mental Health. *Psychology,, 6*, pp. 1029-1039. doi:http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.68100

Pasiardis , P. (2004). Ekpaideftiki Igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: METAICHMIO.

Pomaki, P. (2007). Oi diaprosopikes scheseis metaxy ton ekpaideftikon kai o rolos tis d/nsis. Thes/niki: (Diplomatiki ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thes/nikis. Anaktisi Noemvrios 10, 2019, apo http://ikee.lib.auth.gr/?ln=el

Robbins , S., & Judge, T. (2011). Organosiaki symperifora. Vasikes ennoies kai sygchrones prosengiseis. (A. Sachinidis , Epim., & A. Sachinidis, Metafr.) Ekdoseis KRITIKI.

Saitis, Ch. (2008). Organosi kai Dioikisi Domon Ekpaidefsis. Athina

Saiti, E. (2011). To scholiko klima kia i epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon eidikotiton protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis : mia empeiriki erevna stin periochi tou Nomou Fthiotidas. PATRA (DIPLOMATIKI DIATRIVI) ELLINIKO ANOIKTO PANEPISTIMIO. Anaktisi Maios 14, 2020, apo https://apothesis.eap.gr/

Sotiriou, A., & Iordanidis , G. (2015). Scheseis metaxy scholikou klimatos kai tis epangelmatikis ikanopoiisis ton daskalon. Proscholiki & Scholiki Ekaidefsi, 3(1), ss. 80-100. Anaktisi Noemvrios 10, 2019, apo http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/index

Thapa, A., Cohen, J., Guffy, S., & D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*(3), pp. 357-385. doi:10.3102/0034654313483907

Villani, C. (1999). Community Culture and School Climate. *The School Community Journal, 9*(1), pp. 103-105. Retrieved November 15, 2019, from https://www.semanticscholar.org/

Vasiou, A., Iordanidis, G., & Perdiki, E. (2017). Scholiko klima kai kinitopoiisi stin ergasia ton ekpaideftikon. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 1, ss. 72-80. doi:http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1685

Εμπόδια περιορισμού της αυτονομίας των διευθυντών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου

Κυριάκου Ξένια, Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτορας
Επιβλ. Καθηγητής: Καφά Αντώνιος, Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης & Ηγεσίας,

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει ενδεχόμενα εμπόδια περιορισμού της αυτονομίας των σχολικών διευθυντών[1] στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Μέσω είκοσι συνεντεύξεων από διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων στην πόλη και επαρχία Λεμεσού έχει γίνει προσπάθεια εντοπισμού των πιθανών εμποδίων στο υπό εξέταση πλαίσιο. Η παρουσίαση της συγκεκριμένης ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, αξιοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης της συνεχούς σύγκρισης, αποτελεί μέρος μεγαλύτερης έρευνας. Ταυτόχρονα είναι η πρώτη ερευνητική προσπάθεια στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου που παρέχει πληροφορίες που αφορούν στα εμπόδια περιορισμού της αυτονομίας από την πλευρά των ίδιων των σχολικών διευθυντών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος τα αποτελέσματα παρουσιάζουν κατά πόσο ένας σχολικός διευθυντής αντιμετωπίζει ή όχι εμπόδια αυτονομίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική αυτονομία, εμπόδια, σχολική ηγεσία

An investigation of public primary principals' obstacles related to their autonomy in Cyprus

Kyriakou Xenia, Teacher, PhD Student
Supervisor: Kafa Antonios, Lecturer of Educational Management and Leadership,

Abstract

This paper reports on a qualitative study, which is a part of a larger study, conducted in the Cypriot educational context, concerning school principals' autonomy. The study specifically pursues to highlight principals' obstacles that may prevent their autonomy via semi-structured interviews from twenty principals of public primary schools in Limassol. Applying constant comparison analysis, data revealed crucial findings regarding the promotion of school autonomy in a centralized educational system provided by the Cyprus Ministry of Education, Sport, and Youth.

Key-Words: school autonomy, obstacles, school leadership

[1] Στο κείμενο όπου ο τύπος του αρσενικού, νοείται και θηλυκό γένος.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διερευνά τα πιθανά εμπόδια περιορισμού της υφιστάμενης αυτονομίας των διευθυντών δημοσίων δημοτικών σχολείων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου συγκαταλέγεται στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, συνεπώς η αυτονομία των σχολικών διευθυντών είναι περιορισμένη. Επομένως, η έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει τα πιθανά εμπόδια τα οποία ενδεχομένως περιορίζουν την αυτονομία των διευθυντών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν κατά πόσο ένας σχολικός διευθυντής αντιμετωπίζει εμπόδια τα οποία ενδεχομένως περιορίζουν τη σχολική του αυτονομία στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα θέμα σχετικό με την εκπαίδευση που φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η σχολική αυτονομία (Brauckmann et al., 2019· Ευρυδίκη, 2015). Το ενδιαφέρον αυτό έχει προκύψει, γιατί έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται η αξία των ίδιων των σχολικών μονάδων στην υιοθέτηση αλλαγών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να βασίζεται όμως σε μια συγκεκριμένη πολιτική. Η πολιτική αυτή είναι συνυφασμένη με την έννοια της αποκέντρωσης ή της μερικής αποκέντρωσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα ίδια τα σχολεία να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες (Βότση, 2017).

Η σκέψη για αύξηση της σχολικής αυτονομίας έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του ’80 και παρόλο που οι κυβερνήσεις αλλάζουν συνεχώς, εντούτοις όλες συμφωνούν στην αύξηση των ευθυνών από πλευράς των σχολικών μονάδων (Brauckmann & Schwarz, 2014· Ευρυδίκη, 2015). Με βάση την έκθεση Ευρυδίκη (2008), η σχολική αυτονομία διαχωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: (α) την πλήρης αυτονομία σε μια σχολική μονάδα, (β) την περιορισμένη σχολική αυτονομία, (γ) την παντελής έλλειψη σχολικής αυτονομίας και (δ) τη μεταβιβασμένη και καθορισμένη σε συγκεκριμένα πεδία σχολική αυτονομία, μετά από απόφαση μιας αρχής προς τη βάση, που στην προκειμένη περίπτωση τη βάση αποτελούν τα ίδια τα σχολεία. Αργότερα, η Έκθεση (2015) προσθέτει ότι στις χώρες, που η σχολική αυτονομία μεταβιβάζεται στη βάση, δηλαδή στα σχολεία, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβιβάζονται και οι ευθύνες που αφορούν στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι, υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα, που αν και εμπίπτουν στην κατηγορία των συγκεντρωτικών, εντούτοις επιθυμούν αυτονομία. Παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το ελληνικό (Βότση, 2017· Γόγολα & Κατσής, 2017) και το κυπριακό (Brauckmann & Schwarz, 2014· Pashiardis & Kafa, 2021). Σε αυτά τα συγκείμενα παρατηρείται περιορισμένη ή παντελής έλλειψη της σχολικής αυτονομίας. Οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο αγνοώντας τις ξεχωριστές τους ανάγκες (Pashiardis & Kafa, 2021) και περιορίζονται με πολλούς τρόπους από τη νομοθεσία (Yorulmaz et al., 2018).

Ένα σημαντικό κομμάτι του πλαισίου της σχολικής αυτονομίας αποτελεί η σχολική αυτονομία που νιώθουν ότι κατέχουν ή όχι οι σχολικοί διευθυντές. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής πρέπει να φέρει εις πέρας προκαθορισμένες ενέργειες και παράλληλα ελέγχεται για τις αυτόβουλες αποφάσεις του (Γόγολα & Κατσής, 2017). Επιπλέον, υποχρεώνεται να ακολουθεί το εκάστοτε σύστημα, χωρίς να μπορεί να το αμφισβητήσει (Pashiardis & Kafa, 2021), μολονότι σύμφωνα με τη διεθνή ερευνητική κοινότητα, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή καινοτομιών και γενικά για την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας είναι ο ίδιος ο σχολικός ηγέτης (Pashiardis, 2004).

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται συγκεντρωτικό, αφού το αρμόδιο Υπουργείο είναι υπεύθυνο για την εκπαιδευτική διοίκηση και για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών νόμων (MOESY, 2020). Ειδικότερα, όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης βρίσκονται κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας με βάση τον νόμο 12/1965 και αποστέλλονται οι ίδιες εγκύκλιοι σε όλες τις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (ibid). Ο συγκεντρωτισμός αυτός συναντάται και στο ότι η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας έχει την αποκλειστική ευθύνη για τις τοποθετήσεις και μεταθέσεις των εκπαιδευτικών (ibid). Εξάλλου, ο έντονος συγκεντρωτισμός μπορεί εύκολα να εντοπιστεί κι από το γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταγράφεται και αναδιαμορφώνεται από το ίδιο το Υπουργείο (ibid).

Έρευνα των Theodorou και Pashiardis (2016) έδειξε ότι η όποια αλλαγή στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σε μια πιο αυτόνομη σχολική οικονομική διαχείριση είναι κάτι που ενδέχεται να φέρει προβλήματα, αλλά θα μπορούσε να επιτευχθεί με τους σωστούς χειρισμούς από την πολιτεία. Επίσης, έρευνα της Νικολαΐδου-Σολωμού (2015) για ενδεχόμενη και πάλι σχολική αυτονομία στο κυπριακό συγκείμενο έδειξε ότι ένα μοντέλο με προϋποθέσεις, θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάση για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παράλληλα, το 2007 όταν ο τότε Υπουργός Παιδείας της Κύπρου, Άκης Κλεάνθους, αναφέρθηκε για αυτονόμηση των σχολείων, η δήλωσή του χαρακτηρίστηκε άκρως πρωτοποριακή για την εποχή (Βαρβάρα, 2011). Ο νυν Υπουργός, Πρόδρομος Προδρόμου, ανέφερε ότι προβλέπεται σε βάθος χρόνου οι Δήμοι να αντικαταστήσουν τις Σχολικές Εφορείες, οι οποίες τώρα έχουν διοικητική ευθύνη στα σχολεία (Offsite Team, 2021). Με τις παραπάνω θέσεις των Υπουργών φαίνεται να συμφωνεί και η Πρόεδρος της ΠΟΕΔ, της συντεχνίας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, Δρ Μύρια Βασιλείου, η οποία επεσήμανε ότι η μεγαλύτερη αδυναμία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ύπαρξη ενός συγκεντρωτισμού (Σιζοπούλου, 2021, August 16).

Συμπερασματικά, υπάρχει μια παραδοχή για επιθυμία μεταρρύθμισης της ισχύουσας κατάστασης στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο και υιοθέτηση καινούριων πολιτικών, που να έχουν ως γνώμονα την παροχή μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας. Τα ενδεχόμενα εμπόδια που ίσως περιορίζουν τη σχολική αυτονομία των διευθυντών των

δημόσιων δημοτικών σχολείων είναι και το θέμα το οποίο απασχολεί την παρούσα έρευνα, το οποίο θέμα δεν έχει ερευνηθεί μέχρι τώρα εις βάθος.

Μεθοδολογία

Για να απαντηθεί ο σκοπός της έρευνας έχει επιλεγεί η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία ενδείκνυται για μία βαθύτερη μελέτη της κατάστασης (Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου, 2016). Το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης έχει δημιουργηθεί εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια, βασιζόμενο στο ερωτηματολόγιο των Pashiardis και Brauckmann για τη «Σχολική Ηγεσία», το οποίο βασίζεται στο «Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας» (2011). Παράλληλα αξιοποιούνται πληροφορίες για τα «στιλ ηγεσίας» από τη διατριβή του Καφά (2016). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν είκοσι συνεντεύξεις, εννέα συνεντεύξεις με διευθυντές δημοσίων δημοτικών σχολείων από την πόλη Λεμεσού και έντεκα συνεντεύξεις με σχολικούς διευθυντές από την επαρχία Λεμεσού.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έχει γίνει με τη χρήση μαγνητοφώνου, η οποία θεωρείται σημαντική και χρήσιμη (Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου, 2016). Αφότου είχε εξασφαλιστεί η άδεια για διεξαγωγή των συνεντεύξεων από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και από το αρμόδιο Υπουργείο πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη για έλεγχο εγκυρότητας του περιεχομένου των ερωτήσεων. Αξιοπρόσεκτο ότι έγινε χρήση της προστατευτικής μάσκας λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, γιατί η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων συνέπεσε με την πανδημία.

Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκαν τρία σημαντικά εμπόδια περιορισμού της σχολικής αυτονομίας των διευθυντών. Αρχικά φαίνεται ότι οι διευθυντές θεωρούν εμπόδιο το ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν οι ίδιοι το εκπαιδευτικό τους προσωπικό, γιατί υπεύθυνη γι' αυτό είναι η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2021). Το ζήτημα αυτό φαίνεται να απασχολεί έντονα τους περισσότερους συμμετέχοντες διευθυντές και τεκμηριώνεται παρακάτω με ενδεικτικά αποσπάσματα:
«…δεν μπορώ να πω μιας δασκάλας που δεν μου εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολείου μου να πάει στο καλό…» (Διευθυντής 6)
«…θα ήθελα να έχω το δικαίωμα να επιλέξω ποιους θέλω να είναι συνεργάτες μου, για να έχουμε κοινή στόχευση...» (Διευθυντής 20)
Οι συγκεκριμένοι διευθυντές μέσα από τα λεγόμενά τους δείχνουν να μην είναι ικανοποιημένοι με το υφιστάμενό τους διδακτικό προσωπικό, το οποίο φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο στην αξιοποίηση της δικής τους σχολικής αυτονομίας. Ο επόμενος συνεντευξιαζόμενος υπογραμμίζει και το γεγονός ότι δεν εισακούεται καν η γνώμη των διευθυντών για τοποθέτηση εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου: *«Τουλάχιστον να εισακούγεται η γνώμη μας…το σχολείο αυτό θα έχει του χρόνου άμεση*

ανάγκη από δασκάλες της Α΄ τάξης. Να έχω λόγο σε τούτο το κομμάτι…» (Διευθυντής 16)

Στον αντίποδα, ένας μόνο συμμετέχων εξέφρασε την άποψη ότι δεν τον ενδιαφέρει η πρόσληψη εκπαιδευτικών στο σχολείο του και εξηγεί τον λόγο: *«…θα μπορούσε να πει κάποιος να διαλέγω το προσωπικό, είμαστε πολύ μικρή κοινωνία για να το κάνουμε αυτό…ποτέ δεν έδιωξα δάσκαλο…» (Διευθυντής 3)* Ο συγκεκριμένος διευθυντής υπογραμμίζει το γεγονός ότι η Κύπρος είναι μια μικρή κοινωνία, άρα οι ενδεχόμενες ενέργειες των διευθυντών αυτομάτως γνωστοποιούνται. Την ίδια στιγμή φαίνεται να ασκείται κοινωνική πίεση η οποία προέρχεται από το γεγονός ότι η Κύπρος είναι μια μικρή κοινωνία.

Ένα άλλο εμπόδιο που διαφάνηκε ότι αποτελεί εμπόδιο αξιοποίησης της σχολικής αυτονομίας από τους διευθυντές είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο διοχετεύεται προς όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ασχέτως του τύπου ή της όποιας πιθανής ιδιαιτερότητάς της σχολικής μονάδας (MOESY, 2019):
«Δυστυχώς έχουμε το ίδιο Αναλυτικό σε ένα σχολείο της υπαίθρου που 'ναι τριθέσιο και σε ένα σχολείο αστικό που είναι δωδεκατάξιο…» (Διευθυντής 2) «…δεν μπορώ δηλαδή να αναδιαμορφώσω το Πρόγραμμα της Β΄ τάξης, γιατί φέτος έχω αυτό το θέμα…» (Διευθυντής 6) Φαίνεται λοιπόν από τα λεγόμενα των παραπάνω διευθυντών ότι εμποδίζονται στο να εφαρμόσουν εκπαιδευτική σχολική αυτονομία. Τονίζουν ότι οι μαθησιακές ανάγκες των σχολείων είναι διαφορετικές. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι αδυνατούν να αναδιαμορφώσουν τη διδακτέα ύλη, γιατί υπάρχει εκ των άνω ένα προκαθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Από την άλλη, υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις διευθυντών που παραδέχτηκαν ότι προχώρησαν σε δραστηριότητες πέραν του Αναλυτικού. Ο μεν πρώτος εξήγησε ότι οι μαθητές του ασχολήθηκαν με το βάψιμο της περίφραξης του σχολείου. Ενδεχομένως αυτό να προέκυψε λόγω του ότι στο σχολείο υπήρχαν πολλοί μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, έτσι ο διευθυντής αναπροσάρμοσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα: *«Θα κάνουν παραπάνω κατασκευές με τα χέρια, θα βγουν έξω να ζωγραφίσουν. Κοίταξε έξω πίσω τον τοίχο ας πούμε, που κάναμε…βοήθησε τα παιδιά.» (Διευθυντής 13)* Ο δε δεύτερος διευθυντής επεσήμανε ότι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών δεν καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρόλα αυτά, ο ίδιος με το διδακτικό προσωπικό του, χρησιμοποιούν το μέσο αυτό στην όλη μαθησιακή διαδικασία: *«…κάναμε πράγματα τα οποία δεν ήταν μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Δεν ήταν υποχρεωτική η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο μάθημα και όμως προσπαθήσαμε...» (Διευθυντής 18)*

Τέλος, ένα τρίτο εμπόδιο που φαίνεται να δυσχεραίνει το έργο της αυτονομίας των διευθυντών αφορά στην οικονομική διαχείριση. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι αν τα κονδύλια της εκάστοτε Σχολικής Εφορείας τα διαχειριζόταν απευθείας ο διευθυντής, οι εργασίες στα σχολεία θα ολοκληρώνονται έγκαιρα και θα ήταν πιο στοχευμένες:

«…πρέπει να αποτείνομαι στη Σχολική Εφορεία και η Σχολική Εφορεία…καταλαβαίνεις…όσο πιο πολλοί μπαίνουν στην αλυσίδα του να προμηθευτώ κάτι, τόσο πιο δύσκολη γίνεται η διαδικασία.» (Διευθυντής 1)
«…να ξέρω ότι υπάρχει ένα κονδύλι για το σχολείο κι απ' εκεί και πέρα εννοείται με τις διαδικασίες που πρέπει να γίνονται, με προσφορές, να έχω ένα πολύ μεγάλο λόγο σε αυτό το κομμάτι…να ξέρω ότι υπάρχει τούτο το κονδύλι και να μπορέσω να φέρω εγώ κάποιους ανθρώπους, πάντα με βάση τα πρωτόκολλα...» (Διευθυντής 16) Συνεπώς φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχουν λόγο στην οικονομική διαχείριση που αφορά στο σχολείο τους.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο συνοψίζονται στα τρία εμπόδια που δυσχεραίνουν την αυτονομία των σχολικών διευθυντών: (α) μη δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού, (β) ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα και (γ) περιορισμένη οικονομική διαχείριση.

Το πρώτο εμπόδιο αφορά στη μη δυνατότητα πρόσληψης διδακτικού προσωπικού από τους διευθυντές. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας έχει την αποκλειστική ευθύνη για τις προσλήψεις εκπαιδευτικών σε δημόσια δημοτικά σχολεία (MOESY, 2022). Αυτό το πρόβλημα φαίνεται να υφίστατο και στο παρελθόν στο ισραηλίτικο εκπαιδευτικό σύστημα (Nir et al., 2016). Παρόλο που αργότερα δόθηκε αυτονομία στους διευθυντές να προσλαμβάνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό τους, οι ασαφείς οδηγίες καλλιέργησαν μια έλλειψη αυτοπεποίθησης από την πλευρά των διευθυντών (Gibton et al., 2000, όπ. αναφ. στο Nir et al., 2016). Αντιθέτως, στο αυστραλέζικο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, λόγω των σωστών βάσεων στη διαδικασία πρόσληψης, υπάρχει θετικό αντίκτυπο στην όλη διοίκηση των σχολείων (Caldwell, 2016).

Το δεύτερο εμπόδιο σχετίζεται με το ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα και φαίνεται να οφείλεται επίσης στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, αφού το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταγράφεται και διοχετεύεται από το αρμόδιο Υπουργείο (MOESY, 2022). Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα εφαρμόζεται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν τις περισσότερες φορές να αναλάβουν πρωτοβουλίες που αφορούν στην υιοθέτηση καινοτόμων μαθησιακών διαδικασιών, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση του παιδαγωγικού τους έργου (Βότση, 2017).

Τέλος, το τρίτο εμπόδιο που έχει εντοπιστεί αφορά στην οικονομική διαχείριση και φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Σχολικές Εφορείες έχουν διοικητική ευθύνη στα δημόσια σχολεία στην Κύπρο (MOESY, 2022). Περιορισμένη οικονομική διαχείριση αντιμετωπίζουν και οι διευθυντές του τούρκικου εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα σχολεία δεν έχουν λόγο στην οικονομική διαχείριση του σχολικού τους προϋπολογισμού (Yorulmaz et al., 2018). Από την άλλη, στο καναδικό εκπαιδευτικό

σύστημα, όπου υπάρχει σχολική οικονομική αυτονομία και το κάθε σχολείο αποφασίζει πού και πώς θα δαπανήσει τα χρήματά του, φαίνεται να υπάρχει και αποτελεσματικότερη μάθηση (Newton & da Costa, 2016). Παράλληλα έρευνα του Caldwell (2016) κατά πόσο τα σχολεία στο αυστραλέζικο εκπαιδευτικό σύστημα με ψηλή σχολική αυτονομία έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, έδειξε ότι η σχολική διοίκηση διαδραματίζει πολύ σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματική αξιοποίηση διαφόρων κονδυλίων.

Συμπερασματικά, τα τρία παραπάνω εμπόδια, η μη δυνατότητα πρόσληψης προσωπικού από τους διευθυντές, το ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η μη δυνατότητα οικονομικής διαχείρισης από τη διοίκηση των σχολείων φαίνεται να περιορίζουν τη σχολική αυτονομία των ίδιων των διευθυντών στα δημόσια δημοτικά σχολεία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, η διοικούσα αρχή θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τα εμπόδια αυτά, τα οποία προέρχονται από τους ίδιους τους σχολικούς διευθυντές σε ενδεχόμενη μελλοντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση. Μελλοντικές ερευνητικές εργασίες θα μπορούσαν να διερευνήσουν πώς αυτά τα εμπόδια επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών των δημοσίων δημοτικών σχολείων.

Βιβλιογραφία

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. https://doi.org/10.1108/09513541111100099

Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Kafa, A. (2019). School leadership approaches and practices under the paradigm of new public management—An entrepreneurial perspective. *RicercAzione*, *1*, 137. https://doi.org/10.32076/RA11107

Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system: An odd couple? Empirical insights from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, *28*(7), 823–841. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0124

Caldwell, B. J. (2016). Impact of school autonomy on student achievement: Cases from Australia. *International Journal of Educational Management*, *30*(7), 1171–1187. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0144

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Eurydice. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/41925

European Commission. Directorate General for Education and Culture, Eurydice (Brussels, Belgium), & Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών, Κυπριακή Δημοκρατία,. (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/73505

MOESY. (2019). *Αναλυτικά Προγράμματα | Δείκτες Επιτυχίας—Επάρκειας*. https://tinyurl.com/2p84d2n4

MOESY. (2020). *ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Νομοθεσία*. http://www.moec.gov.cy/dde/nomothesia.html

Newton, P., & da Costa, J. (2016). School autonomy and 21st century learning: The Canadian context. *International Journal of Educational Management*, *30*(7), 1279–1292. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0151

Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, *30*(7), 1231–1246. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0149

Offsite Team. (2021). *Προδρόμου: Να δώσουμε μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία*. https://tinyurl.com/3smephz4

Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, *42*(6), 656–668. https://doi.org/10.1108/09578230410563656

Pashiardis, P., & Kafa, A. (2021). *School Leadership within a Centralized Education System: A Success Story from Cyprus through a Decade of Research* (pp. 79–100). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004461871_005

Theodorou, T., & Pashiardis, P. (2016). Exploring partial school autonomy: What does it mean for the Cypriot school of the future? *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(1), 73–94. https://doi.org/10.1177/1741143214559227

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Çiçek-Sağlam, A. (2018). The Relationship between Teachers' Structural and Psychological Empowerment and their Autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, *8*(2), 81–96. https://doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3

Βαρβάρα, Α. (2011). *Η αυτονόμηση του δημόσιου σχολείου*. https://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/social/362739

Βότση, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, *1*(0), 517–523. https://doi.org/10.12681/elrie.814

Γόγολα, Α., & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, *6*(1), 237. https://doi.org/10.12681/hjre.14322

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2021). *Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας*. https://tinyurl.com/2f82ub5x

Καφά, Α. (2016). *Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ αξιών και στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Νικολαΐδου Σολωμού, Γ. (2015). *Το αποτελεσματικό μοντέλο σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο: Εξετάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στη δημοτική εκπαίδευση*.

Παπαναστασίου Κ., Έ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έ-ρευνας* (Γ΄ έκδοση). Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ.

Σιζοπούλου, Ε. (2021, August 16). Μ. Βασιλείου: Πληγή ο συγκεντρωτισμός για το εκπαιδευτικό σύστημα. Philenews. https://tinyurl.com/322pk7cx

Εννοιολογικό πλαίσιο και γενικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Μαρία Δ. Λουκά Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Α.

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι υπηρεσίες στο δημόσιο βελτιώνονται και αναβαθμίζονται με σκοπό την πελατειακή εξυπηρέτηση και ικανοποίηση, αποσκοπώντας στην ικανοποίηση του πελάτη, όχι μόνο των αναγκών του, αλλά και των προσδοκιών του. Κατά συνέπεια αλλαγές και βελτιώσεις υπαγορεύονται και στην εκπαίδευση. Οι νεότερες εξελίξεις λοιπόν, οδηγούν στην παροχή ποιότητάς της και το ζητούμενο είναι να οριοθετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, να βελτιωθούν οι σχέσεις και οι υπηρεσίες που προσφέρονται. Για να συμβούν όμως αυτές οι ουσιαστικές βελτιώσεις και αλλαγές, θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως είναι απαραίτητο όχι μόνο να οριοθετηθεί τι ακριβώς είναι η Δ.Ο.Π, αλλά και να εφαρμοστούν οι αρχές οι οποίες τη διέπουν, καθώς μέχρι τώρα, οι όποιες βελτιώσεις ήταν εξαρτημένες συνήθως από το φιλότιμο του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, εκπαίδευση, βελτίωση, ποιότητα, φιλοσοφία

The Conceptual framework and the general principles of Total Quality Management

Maria Louka, Primary Teacher, M.A.

Abstracts

It is a fact that in recent years public services have been improved and upgraded with the aim of customer service and satisfaction, aiming to satisfy the customer, not only his needs, but also his expectations. Consequently, changes and improvements are also dictated in education. The newest developments therefore lead to the provision of its quality and the aim is to define the factors that affect the quality of education, to improve the relationships and the services offered. However, for these substantial improvements and changes to occur, it should be understood that it is necessary not only to define exactly what T.Q.M is, but also to apply the principles that govern it, as until now, any improvements were usually dependent on the teacher's philanthropy.

Key-Words: Total Quality Management, training, improvement, quality, philosophy

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) αποτελεί μια σχετικά καινούρια φιλοσοφία που εφαρμόζεται στο δημόσιο γενικότερα, αλλά και στις εκπαιδευτικές μονάδες, με σκοπό τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται και προσδιορίζεται η έννοια της ποιότητας, το εννοιολογικό πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας και ακολουθεί η παράθεση διαφορετικών απόψεων και διαφορετικών προσεγγίσεων που επιχειρούν κάτι τέτοιο, εστιάζοντας τελικά στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μία αναφορά των βασικών αρχών που διέπουν ή που θα έπρεπε να τη διέπουν κατά την εφαρμογή της γενικότερα σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, καταλήγοντας να εστιάζουμε στις αρχές της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση. Στο τέλος, αναφέρονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Η ποιότητα ως έννοια

Η ποιότητα γενικότερα ως έννοια και η αναζήτησή της είναι επίκαιρη και διαχρονική, ανεξάρτητα από πολιτικές προσεγγίσεις ή εθνικά σύνορα. Αποτελεί το ζητούμενο και επιπρόσθετα είναι ηθική επιταγή, και στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι άμεσα εμπλεκόμενοι έχουν δικαίωμα για την καλύτερη δυνατή ποιότητα. Από την άλλη, είναι και θέμα επαγγελματισμού, αφού όσοι εργάζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να προσφέρουν ποιοτική δουλειά με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Sallis, 2002).

Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από την αρχαία λέξη "ποιός" που σημαίνει την ιδιότητα, φύση ή τη σύσταση που έχει κάποιο πράγμα, καθώς και ό,τι έχει σχέση με το μέγεθος ή τον όγκο του (Φραγκούλης, 2001).

Συνοπτικά, η ποιότητα είναι μία έννοια σύνθετη αλλά και ιδεολογικά φορτισμένη, καθώς το νόημά της προσδιορίζεται διαφορετικά ανάλογα με την περίπτωση, αντανακλώντας την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες (Ματθαίου, 2007). Γενικότερα, η ποιότητα είναι φιλοσοφία και τρόπος ζωής που αφορά τόσο τα στελέχη όσο και τους απλούς εργαζομένους κάθε υπηρεσίας (Deming, 1986).

Εννοιολογικό πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Η Δ.Ο.Π. ξεκίνησε ως επιχειρηματικό μοντέλο από Ιάπωνες επιστήμονες το 1949 με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση της παραγωγή τους και την αντιμετώπιση του διεθνή επιχειρηματικού ανταγωνισμού. Ο όρος «Ολική» αφορά στην ενεργή εμπλοκή όλων όσων συμβάλλουν στη λειτουργία του οργανισμού, και ειδικότερα των εργαζομένων, και η «Ποιότητα» δείχνει τον σεβασμό της προς τον αποδέκτη των υπηρεσιών, γεγονός που μακροπρόθεσμα αποφέρει προστιθέμενη αξία στο ίδρυμα (Γκένιου, 2013).

Στην ελληνική πραγματικότητα η εφαρμογή της συγκεκριμένης φιλοσοφίας ξεκίνησε από οικονομικές επιχειρήσεις και πολύ αργότερα εφαρμόστηκε σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς ομίλους, στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους, ώστε να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας (Ζαβλανός, 2003). Επιπλέον, αφορά τη συνεχή προσπάθεια αναζήτησης ενός Οργανισμού ή μίας Επιχείρησης με σκοπό την αναζήτηση νέων μεθόδων για τη βελτίωση των λειτουργιών τους (Τσιότρας, 1995). Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνονται όχι μόνο τα προϊόντα, οι υπηρεσίες και οι διαδικασίες, αλλά και η κουλτούρα στον χώρο εργασίας τους (Sola et al., 2012). Ακόμη, η Δ.Ο.Π. αποτελεί την προσπάθεια βελτίωσης των εργαζομένων, ώστε να επιλυθούν τυχόν προβλήματα, να επανασχεδιαστούν διαδικασίες, να αξιολογηθεί η ανταγωνιστικότητά τους και να μετρηθούν τα αποτελέσματα (Masoumeh et al., 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε πως η Δ.Ο.Π. αποτελεί μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, περιλαμβάνοντας ένα σύνολο από δραστηριότητες και μεθόδους που εφαρμόζονται από τον οργανισμό, με βασικό στόχο την ικανοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτήσεων των πελατών και την ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλου του δυναμικού (έμψυχου και άψυχου) του οργανισμού με το μικρότερο δυνατό κόστος (Πετρίδου, 2005· Τσιότρας, 2002).

Ολική Ποιότητα και Εκπαίδευση

Εύλογο ερώτημα είναι πώς είναι εφικτό να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση μία φιλοσοφία που προέρχεται από τον κόσμο των επιχειρήσεων. Η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. έχει στόχο να εισάγει ένα σύστημα ώστε από καταναγκαστικό να γίνει συμμετοχικό (Teigland, 1993). Σκοπός της είναι να εφαρμόσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, να μειώσει τις αποτυχίες και να αυξήσει την παραγωγικότητα (Masoumeh et al., 2011). Επιπλέον, η συγκεκριμένη φιλοσοφία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρονται στην εκπαίδευση και αφορά εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς με προϋπόθεση το όραμα, αντικειμενικούς στόχους, στρατηγικές, τεχνικές, σχέδια, οργάνωση, αξιολόγηση, επαναπροσδιορισμό στόχων, καινοτόμες ιδέες και αλλαγές (Ήργης & Μακρή, 2009).

Παράλληλα, η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί ως μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, η οποία αποσκοπεί να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και αποτελεί μία καθολική συστημική προσέγγιση (Evans & Lindsay, 2002) και όχι μια απόπειρα να ισοπεδωθεί η πολυσχιδής λειτουργία της εκπαίδευσης με βιομηχανικούς ή επιχειρησιακούς όρους. Έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή επικέντρωση στα τελικά αποτελέσματα και επιδιώκει συνεχώς την ποιότητα, εφαρμόζοντας ποιοτικές μεθόδους με τη χρήση και την αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Μπρίνια, 2008).

Εξάλλου, κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς και η σύγκριση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, με στόχο να συμβάλλει η ανώτατη εκπαίδευση στην οικονομική ανταγωνιστικότητα, να ενισχυθεί η ελκυστικότητα των πανεπιστημίων με την έλευση φοιτητών/τριών από διάφορα μέρη του κόσμου, και φυσικά να υπάρχει κινητικότητα ερευνητών/τριών και φοιτητών/τριών, όπως αποτυπώνεται σε μια σειρά διακηρύξεων με πρώτη αυτή της Μπολόνια το 1999, με προϋπόθεση την ύπαρξη διαδικασιών και συστημάτων που διασφαλίζουν και πιστοποιούν την ποιότητα των ιδρυμάτων σε ευρωπαϊκό, τουλάχιστον, επίπεδο (Πετρίδου, 2006).

Για την επίτευξη των στόχων αυτών και την εκπλήρωση της αποστολής της εκπαιδευτικής μονάδας, αποτελούν αναγκαιότητα η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση, καθώς η λειτουργία και η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτώνται, από το πόσο αποτελεσματικά διοικείται ο οργανισμός αυτός (Κουτούζης, 1999). Η διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας, εκτός από εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές λειτουργίες, συμπεριλαμβάνει προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο, ενώ η λήψη αποφάσεων αφορά κάθε ένα από αυτά τα στάδια (Πετρίδου, 2000).

Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μονάδας οι πελάτες είναι δυνατό να διαχωριστούν σε εξωτερικούς και εσωτερικούς. Στην πρώτη περίπτωση εξωτερικούς χαρακτηρίζουμε όλο το προσωπικό μιας μονάδας που εμπλέκεται έμμεσα ή άμεσα στην εργασιακή διαδικασία, ενώ στη δεύτερη εσωτερικοί πελάτες αποτελούν οι τελικοί αποδέκτες του προϊόντος ή της υπηρεσίας, των οποίων οι επιθυμίες εξυπηρετούνται επαρκώς μόνο όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες του προσωπικού (Brough, 2005 · Sallis, 2002). Επομένως η Δ.Ο.Π. μπορεί να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, καθώς αποτελεί διαδικασία που επιδιώκει συνεχώς την ποιότητα, εφαρμόζοντας ποιοτικές μεθόδους που με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύει σε ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Μπρίνια, 2008).

Ακόμη, τη Δ.Ο.Π. μπορούμε να την ορίσουμε ως δημιουργικό αποτέλεσμα συνεργασίας όλων των μελών και φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος, εντός και εκτός σχολικής μονάδας, έχοντας ως στόχο να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης και να ικανοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς, διατηρώντας την ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας σε ένα ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Μακρή & Ήργης, 2009). Έτσι, η Δ.Ο.Π. νοείται συμμετοχική προσπάθεια με στόχο τη βελτίωση, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ή η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα συμβάλλει στη βελτίωση του έργου που παραλαμβάνει, καθώς προσθέτει τη δική του αξία και ταυτόχρονα, παραδίδοντάς το έργο αυτό σε κάποιον άλλο βελτιωμένο (Ζαβλανός, 1998). Η αποτελεσματικότερη διαχείριση διασφαλίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και με βασική προϋπόθεση να υπάρ-

χει κλίμα εμπιστοσύνης, δημιουργικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς, τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς (Sallis, 2002).

Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε πως η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αντανακλά τον πολιτισμό και την παιδεία των πολιτών του κάθε κράτους που εφαρμόζεται, κι όχι να αντιγράφουν ξένα συστήματα και πρακτικές, που εφαρμόζονται σε άλλα κράτη (Οικονόμου, 2003).

Επιπρόσθετα, η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει σε τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι το επίπεδο της διοίκησης, με σκοπό να γίνει αποτελεσματικότερη με χαμηλό κόστος, ακολουθεί το δεύτερο, το επίπεδο της διδασκαλίας, όπου η Δ.Ο.Π. με κατάλληλο εξοπλισμό και μέσα βελτιώνει την ποιότητα για τους μαθητές/τριες και τέλος ακολουθεί το επίπεδο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, με στόχο να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα που είναι η μάθηση (Τσιότρας, 2002). Συμμετέχοντας όλο το προσωπικό αναπτύσσονται καινοτομίες και επιτυγχάνεται η ποιότητα μέσω της εσωτερικής, δομικής επικοινωνίας όλων των σχολικών μονάδων, της συστηματικής ενημέρωσης, για πολύ καλή γνώση των αλλαγών και μέσω ενός συστήματος, όπου ακούγονται προτάσεις και δίνονται ευκαιρίες να αξιολογηθούν τα πλεονεκτήματα και να βελτιωθούν οι αδυναμίες (Χατζηπαντελή, 1999).

Βασικές αρχές που διέπουν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η Δ.Ο.Π. σύμφωνα με τον Δερβιτσιώτη (2005) διαφέρει πολύ σε σχέση με μία παραδοσιακή προσέγγιση μάνατζμεντ, καθώς δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα κι όχι στο κόστος και την ποσότητα, έχοντας ως μότο «η ποιότητα κερδίζει» κι όχι η «ποιότητα κοστίζει». Αρχή της είναι να λυθεί το πρόβλημα, όταν δημιουργείται κι όχι απλά να αποδοθούν ευθύνες, με έμφαση στη σχεδίαση προϊόντος, διαδικασιών και στην παραγωγή ταυτόχρονα, κ όχι μονόπλευρα, με συστηματική μέτρηση κόστους- ποιότητας, θεωρώντας ως πηγές κακής ποιότητας τα διοικητικά στελέχη, κι όχι τους εργαζόμενους παραγωγής. Η ποιότητα αποτελεί διοικητικό πρόβλημα, κι όχι τελικό, έχοντας την τελική ευθύνη όλες οι λειτουργίες της επιχείρησης κι όχι μόνο το Τμήμα Ελέγχου Ποιότητας. Καθίσταται λοιπόν σαφές πως η υιοθέτηση αυτής της φιλοσοφίας διοίκησης από έναν οργανισμό, ιδιωτικό ή δημόσιο, είναι απόφαση στρατηγικής σημασίας που προκύπτει από την ανάγκη επιβίωσης και ανάπτυξης σε ένα έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον, την αναποτελεσματικότητα άλλων εργαλείων διασφάλισης ποιότητας ταυτόχρονα με την απουσία κατάλληλης διοικητικής υποδομής, την αύξηση των εσόδων μέσω της μείωσης ποιοτικών αστοχιών, την καινοτομία στον τρόπο δημιουργίας ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Δερβιτσιώτης, 2005).

Οι αρχές της ΔΟΠ σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) αποτελούνται από ένα σύνολο στρατηγικών και πολιτικών ποιότητας όσον αφορά στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους μιας οργάνωσης, από συστήματα, μεθόδους και

εργαλεία που διασφαλίζουν την ποιότητα, η εφαρμογή μίας κουλτούρας που εμπερικλείει αρχές και αξίες ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα και τέλος οι ικανότητες των εργαζομένων, επιδιώκοντας και πάλι την ποιότητα. Οι θεμελιώδεις αρχές που τη διέπουν περιλαμβάνει α) τη δέσμευση για διαρκή βελτίωση και καινοτομία, β) τη συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα για την κοινωνική αλλαγή και γ) την επιστημονική γνώση και εμπειρία με τη βοήθεια των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών (Λογοθέτης, 1993).

Έτσι, για να εφαρμοστεί η Δ.Ο.Π., πρέπει να εστιάζει στις ανάγκες και προσδοκίες πελατών και προσωπικού, να δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα και η συνεχής βελτίωσή της, να προλαμβάνει με τη χρήση της στατιστικής και εργαλείων ποιότητας, να συμμετέχει ενεργά και να δεσμεύεται η ανώτατη διοίκηση, να συμμετέχουν διαρκώς και συστηματικά όλοι οι εργαζόμενοι, να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση, ανάπτυξη και αλλαγή νοοτροπίας του προσωπικού (Ζαβλανός, 2003).

Βασικές αρχές που διέπουν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση διέπεται από ανάλογες αρχές. Θα αναφερθούμε στις δεκατέσσερις αρχές του Deming που όπως αναφέρει ο Arcaro (1995) αποτελούν την ουσία της ποιότητας στην εκπαίδευση.

- Η εμμονή στον στόχο, όπου με συνέπεια και προσπάθεια βελτιώνονται εκπαιδευόμενοι και υπηρεσίες, έχοντας αποφοίτους που ανταγωνίζονται τη διεθνή αγορά.
- Η υιοθέτηση μίας νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για να υπάρξει ποιοτική επανάσταση.
- Η ανεξαρτητοποίηση από τον έλεγχο, παρέχοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον, αναζητώντας από την αρχή την ποιότητα στην επίδοση των μαθητών/τριών.
- Η κατοχύρωση καινοτόμων μεθόδων, με προσπάθεια να καταργηθεί η δεσμευτική βαθμολογία και να προωθηθεί η εκμάθηση χάρη σε καινοτόμες και αυτόνομες λήψεις πρωτοβουλιών, ελαχιστοποιώντας τις αποτυχίες και αναπτύσσοντας δεξιότητες.
- Η αδιάκοπη βελτίωση ποιότητας και παραγωγικότητας με ταυτόχρονη μείωση κόστους. Αφού προηγηθεί κατανόηση των πελατειακών αναγκών, σχεδιάζονται καλύτερα οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες και δημιουργείται ένα υγιές περιβάλλον συνεργασίας. Οι καθηγητές των ανώτερων τάξεων συνεργάζονται με καθηγητές των κατώτερων τάξεων, για να κατανοήσουν τι αναμένουν από την τάξη τους.
- Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού, οι οποίοι διαρκώς αυτοβελτιώνονται και ενισχύονται οι γνώσεις τους, με καθιέρωση πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία.

- Η θεσμοθετημένη ηγεσία στην εκπαίδευση να έχει όραμα για όλη την κοινωνία, βελτιώνοντας τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις υποστηρικτικές διαδικασίες.
- Η εξάλειψη του φόβου και των απειλών και η δημιουργία ενός περιβάλλοντας με ελεύθερη έκφραση, ανάληψη πρωτοβουλιών και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Η λειτουργία των εργαζομένων ως ομάδα με συνεργασία καθηγητών/τριών, διευθυντών/τριών, γονέων και μαθητών/τριών και η εξάλειψη του ανταγωνισμού με στόχο τις αλλαγές που φέρνουν βελτίωση.
- Η ανάπτυξη κουλτούρα ποιότητας και η ελαχιστοποίηση του κόστους εκπαίδευσης.
- Η ανάπτυξη νέων και η βελτίωση των υπαρχόντων διαδικασιών, όπου η προτεραιότητα θα δίνεται στην εύρεση λύσεων κι όχι στην εύρεση λαθών.
- Η απομάκρυνση εμποδίων και η κατάργηση ποσοτικών στόχων με σκοπό τη συνεργασία και την εξέλιξη, στοχεύοντας στην ποιότητα κι όχι στην ποσότητα.
- Η δέσμευση για ποιότητα με στόχο τη συνεχή εκπαίδευση και την καλλιέργεια των εργαζομένων.
- Η υπευθυνότητα και η λήψη πρωτοβουλιών με στόχο τη βελτίωση.

Ο Σαΐτης (2008) από την άλλη κάνει λόγο για πέντε αρχές που διέπουν και διαμορφώνουν τη στρατηγική της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Ξεκινώντας από τη δημοκρατική αρχή της διοίκησης, όπου ο/η διευθυντής/τρια είναι προσαρμοστικός/ή και διαλλακτικός/ή, αποτελώντας πηγή έμπνευσης των δημοκρατικών κοινωνιών, συνεχίζει με την αρχή της άμεσης εποπτείας του/της διευθυντή/τριας με τους εκπαιδευτικούς, εκτελώντας τα καθήκοντά του αποτελεσματικά. Ακολουθεί η αρχή της δικαιοσύνης, όπου διασφαλίζεται η δικαιοσύνη για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια αναφέρει την αρχή της λήψης αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονται με ψυχραιμία και στο τέλος εφαρμόζεται η αρχή της προσαρμοστικότητας, όπου ο/η διευθυντής/τρια ανά πάσα στιγμή έχει υπόψη του τα δεδομένα της σχολικής οργάνωσης, το ανθρώπινο δυναμικό και τις περιστάσεις που την αποτελούν.

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. αποτελεί μονόδρομο, καθώς ο μόνος τρόπος για να επιβιώσουν οι οργανισμοί και τα ιδρύματα είναι έχοντας αξιόλογα αποτελέσματα μέσα από καινοτομίες, διαρκή βελτίωση, αλλαγή κουλτούρας, επαγγελματισμό, ποιότητα μάθησης ικανοποιώντας τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πελατών, με συνεχή ενημέρωση και γνώση, ενώ σε διαφορετική περίπτωση ελλοχεύει ο αφανισμός (Sallis, 2002).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Βασική επιδίωξη της παρούσης εργασίας ήταν η παρουσίαση της νέας φιλοσοφίας, της Δ.Ο.Π. όπου έχει στόχο να προσφέρει την ποιότητα σε οργανισμούς και επιχειρήσεις που θέλουν να παραμείνουν πρωτοπόροι και να προλαβαίνουν τις εξελίξεις και τις αλλαγές, επενδύοντας στο μέλλον τους, σε ένα ιδιαίτερα ρευστό και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Γενικά, η συγκεκριμένη φιλοσοφία αν και εφαρμόστηκε πρωτίστως σε επιχειρήσεις, στη συνέχεια εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, στοχεύοντας στην ποιότητα.

Διαπιστώνουμε πως ενώ στις επιχειρήσεις εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία, η εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά ιδρύματα σηματοδοτεί μία νέα εποχή και την αρχή του εκσυχρονισμού, παραμερίζοντας τον γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να υπάρξει ποιότητα στην εκπαίδευση, η διοίκηση δεν αρκεί να εφαρμόζει νόμους και υποχρεώσεις, αλλά πρέπει οι αρχές που εφαρμόζει να έχουν επίκεντρο τον άνθρωπο και σκοπό την αλλαγή των εκπαιδευτικών μονάδων σε σχολεία ποιότητας.

Έτσι, αναμορφώνεται η εκπαίδευση με καινοτομίες, αλλάζοντας παλιές συνήθειες με αποτέλεσμα το σχολείο να μετασχηματίζεται σε σχολείο ποιότητας. Εξάλλου η ποιότητα είναι προϊόν από συντονισμένες προσπάθειες που καταβάλλουν οι εργαζόμενοι, που έχουν αγάπη και όραμα, για το αντικείμενο εργασίας τους, έχοντας την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση που με πνεύμα συνεργασίας, συνεχή αλληλοϋποστήριξη και υποκίνηση, θα διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας, ικανοποιώντας τις προσδοκίες των πολιτών και αναπτύσσοντας προοπτικές για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Arcaro, J.S. (1995). *Quality in Education. An implementation Handbook.* St. Lucie Press, Delray Beach, Florida.

Brinia, V. (2008). *Management Ekpaideftikon monadon & Ekpaidefsis*. Athina: Stamoulis.

Brough, R.K. (2005). *Total Quality Management in state government: the eight rules for producing results.* In J. Wood, & M. Wood (Eds.), Joseph M. Juran: *critical evaluations in business and management* (pp. 212-220). London: Routledge.

Chatzipanteli, P., (1999). *Dioikisi Anthropinou Dynamikou. Stelechosi, parakinisi, amoives, diacheirisi tis ypallilikis schesis, ergasiako klima*. Athina: Metaichmio.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis: quality, productivity and competitive position*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dervitsiotis, K. (2005). *Dioikisi Olikis Poiotitas* (2i ekd.). Athina: Nomiki Vivliothiki AEVE.

Fragkoulis, A., K. (2001). *Lexiko tis archaias ellinikis : Ermineftiko, etymologiko.* - 1i ekd. - Athina : Ekdoseis Pataki.

Gkeniou, Th. (2013). *Dioikisi Olikis Poiotitas stin Ekpaidefsi: I dynatotita efarmogis tou montelou EFQM sti diadikasia aftoaxiologisis tis scholikis monadas.* (Metaptychiaki Ergasia). E.A.P.: Patra. https://www.scribd.com/document/454257797/GKENIOU-THEODORA-pdf.

Zavlanos, M. (1998). *Manatzment*, sel. 398. Athina.

Zavlanos, M. (2003). *I Oliki poiotita stin ekpaidefsi*. Athina: Stamoulis.

Irgis, A. & Makri, O. (2009). *Oliki Poiotita kai Poiotita Ekpaidefsis sta Ellinika Dimosia Scholeia*. http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2009/ORAL/HRGHS-MAKRH.pdf

Koutouzis, M. (1999). *Genikes Arches Manatzment* (t. A). Patra: E.A.P.

Logothetis, N. (1993). *Manatzment olikis poiotitas apo ton Deming ston Taguchi kai to Statistiko Elegcho ton Diergasion* (SPC). Athina: Interbooks.

Makri, O., & Irgis, A. (2009). *Oliki Poiotita kai scholiki taxi*. Anartimeni Anakoinosi sto Ethniko Synedrio Dioikisis kai Oikonomias, 247 Florina. http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2009/POSTER/MAKRH-HRGHS.pdf.

Matthaiou, D. (2007). *Poiotita stin Ekpaidefsi. Ideologikes orizouses, ennoiologiseis kai politikes - Mia sygkritiki theorisi*. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 13, 10-29.

Masoumeh, P. (2014). *Sustainable education through implementation of Total Quality Management, Global Business and Economics Research Journal*. 3 (12) p. 42-52. Bourantas, D. (2002). Manatzment. Theoritiko Ypovathro - Sygchrones Praktikes. Athina: Benou.

Oikonomou, M. (2003). *O rolos tou diacheiristi politismou- Domi tou epangelmatos.* Sto *Politismiki Politiki kai Dioikisi*. Tomos V΄ Vinieriatou M., Georgiou A., Glytsi E., Kioukas A., Koskina A., Bousoulegka Ch., Oikonomou M., Skoura Vouvoula, Taxopoulou I., Champouri-Ioannidou A., Patra: E.A.P.

Petridou, E. (2000). *Protasi mias protypis diadikasias programmatismou tou ergou tis scholikis monadas*. Stin Z. Papanaoum (epim.), *O Programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada.* (sel. 49-58). Thessaloniki: Paidagogiko Institouto-APTh.

Petridou, E. (2005). *O Programmatismos tis drasis tis ekpaideftikis monadas os vasiko stoicheio tis Dioikisis tis Poiotitas stin ekpaidefsi*. Sto A. Kapsalis (Epim.), *Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon*. (sel. 183-194). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd.). London: Kogan Page Limited

Sola, A.& Oyeyem, K. (2011). *Application of Total Quality Management in the Classroom, British Journal of Arts and Social Sciences.* 11. (I). p. 22-32.

Teigland, M. D. (1993). *A study of the beliefs for the total quality management comparing superintendents, board members, and classroom teachers in Iowa schools*. Iowa: Iowa State University.

Tsiotras, G. (2002). *Veltiosi Poiotitas*. Athina: E. Benou.

Η διαδρομή και οι νέες προοπτικές βελτίωσης της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Σατλάνης Γεώργιος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Sc. στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η ταχύτητα με την οποία η εκπαίδευση εξελίσσεται σε παγκόσμιο επίπεδο, δημιουργεί στους κόλπους της την ανάγκη διαρκούς βελτιωτικής πορείας πλεύσης, ακολουθώντας καινοτόμα μονοπάτια. Σύμφωνα με τους Reynolds και Hopkins, η εκπαιδευτική διαδικασία πέρασε από τρεις φάσεις βελτίωσης. Η πρώτη αφορούσε την οργανωτική αλλαγή και την αυτοαξιολόγηση των σχολείων, η δεύτερη την αποτελεσματικότητα και η τρίτη φάση εστίαζε στις επιδόσεις των μαθητών, στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και σε εξελιγμένες προσεγγίσεις επαγγελματικού προσανατολισμού. Κανένα από τα τρία αυτά στάδια δεν περιείχε τη συνεργασία σχολείων κι εκπαιδευτικών μέσω οργανωμένων δομών σχολικής δικτύωσης. Το κενό αυτό έρχεται να συμπληρώσει μια πιθανή τέταρτη φάση σχολικής βελτίωσης, αυτή της συνεργατικής δικτύωσης, η οποία σκοπό έχει να φέρει σχολεία κι εκπαιδευτικούς πιο κοντά από ποτέ (Muijs, 2010). Η παρούσα εισήγηση προσανατολίζεται στην ανάλυση της διαδρομής που ακολουθήθηκε με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην παράθεση νέων προοπτικών που συμβάλλουν στο σκοπό αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Διαδικασία, Σχολική Βελτίωση, Δίκτυα Συνεργασίας

The path and new perspectives for improving the Educational Process

Satlanis Georgios, Primary School Teacher, M.Sc. in Management of Educational Organizations

Abstract

The speed at which education is evolving globally creates within it the need to constantly improve its course of navigation, following innovative paths. According to Reynolds and Hopkins, the educational process went through three phases of improvement. The first was on organizational change and school self-evaluation, the second on effectiveness and the third phase focused on student performance, individual skills development and sophisticated career guidance approaches. None of these three stages involved cooperation between schools and teachers through organised school networking structures. This gap is filled by a possible fourth phase of school improvement, that of collaborative networking, which aims to bring schools and teachers closer together than ever before (Muijs, 2010). The present contribution is oriented to the analysis of the path followed in order to improve the educational process, as well as to the presentation of new perspectives that contribute to this purpose.

Key-Words: Educational Process, School Improvement, Collaborative Networks

Εισαγωγή

Κάθε μεταρρύθμιση, κάθε θεσμική αλλαγή στο χώρο της Παιδείας στοχεύει στην εξέλιξη κι ανάδειξη της ποιότητας του παρεχόμενου αγαθού της εκπαίδευσης, έχοντας ως αποδέκτη το παιδί, τον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα. Οποιαδήποτε στάσιμη και αναχρονιστική κατάσταση αποτελεί τροχοπέδη στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, το κεφάλαιο βελτίωση, όσον αφορά την εκπαίδευση, έχει αρχίσει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα σχετικά πρόσφατα και οι μελέτες έχουν αναδείξει τρεις φάσεις, από τις οποίες οι δύο πρώτες έχουν ήδη ολοκληρωθεί και στην τρίτη έχουν πια καταγραφεί, αρκετά συμπεράσματα. Στο πρώτο μέρος της εισήγησης παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου γίνεται συσχετισμός του όρου με ένα σύνολο διεργασιών που στοχεύουν σε εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Στο δεύτερο μέρος αναλύονται οι φάσεις βελτίωσής της και η στρατηγική που ακολουθήθηκε σε διεθνές επίπεδο από το 1980 έως σήμερα. Επιπλέον, παρατίθενται ορισμένες νέες αναδυόμενες προοπτικές βελτίωσης, κυρίως μέσα από συνεργατικές πρακτικές και δίκτυα, από τις οποίες εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα.

Εκπαιδευτική διαδικασία – Εννοιολογικό πλαίσιο

Με τον όρο εκπαιδευτική διαδικασία ονομάζουμε ένα σύνολο διεργασιών που περιλαμβάνουν την κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης αντικειμένων και οδηγούν στην επίτευξη εκπαίδευσης. Κατά τον Peters, η εκπαίδευση επιλέγει τις διαδικασίες εκείνες μέσα από τις οποίες το άτομο οργανώνει κι εφαρμόζει στρατηγικές επίτευξης στόχων. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στις επιλεγμένες μεθόδους που χαράζουν την πορεία της μάθησης (Peters, 1967).

Με απλά λόγια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα οργανωμένο σύστημα παιδαγωγικών διεργασιών που στοχεύουν στο να πετύχουν αποτελέσματα που θα αντανακλούν σε θεσμικά πρότυπα. Η επιστήμη, ο άνθρωπος, οι δημοκρατικές διαδικασίες και η δια βίου μάθηση στηρίζουν το οικοδόμημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία εξελίσσεται, ανάλογα με τις ανάγκες και την πρόοδο της εποχής με σκοπό τη βελτίωση.

Η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει περάσει μέσα από τρεις φάσεις και ήδη φαίνεται ότι τα επόμενα χρόνια θα οδεύσουμε σε μια νέα πιθανή τέταρτη, η οποία ήδη αναδύεται σε διάφορες χώρες. Για να μπορέσουμε όμως να την προσεγγίσουμε θα εξετάσουμε αρχικά τις φάσεις που έχουν χρονικά προηγηθεί.

Φάση πρώτη: Οργανωτική αλλαγή και αυτοαξιολόγηση

Ο Kurt Lewin είναι ο πρώτος που από τη δεκαετία μόλις του 1970 είχε συλλάβει την ιδέα για την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Την επόμενη δεκαετία υπήρξε ένα σύνολο επιστημόνων που προσέγγισαν το θέμα με τη δική τους οπτική. Έτσι λοιπόν προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 οριστικοποιήθηκε από το Διεθνές

Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης (ISIP) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) κι επίσημα η έναρξη της πρώτης φάσης βελτίωσης.

Δόθηκε έντονη έμφαση στην ανάδειξη της *οργανωτικής αλλαγής* και της *αυτοαξιολόγησης* ως τις βάσεις στις οποίες θα αναδειχθεί η βελτίωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα λέγαμε ότι στην πρώτη αυτή φάση, οι όποιες προσπάθειες προσέγγισης της βελτίωσης φάνηκε ότι δε διέπονταν από μεθοδικότητα, προγραμματισμό, συστημική θεώρηση και συνεκτικότητα, αλλά αντίθετα παρουσιάστηκε μια πιο θεωρητική, χαλαρή κι αόριστη διάθεση ανάδειξης της βελτίωσης (Hopkins & Reynolds, 2001). Αποτέλεσμα αυτού, ήταν το θεωρητικό πλαίσιο να αδυνατεί να βρει πρακτική εφαρμογή μέσα στη σχολική αίθουσα κι εκεί γεννιέται πλέον η ανάγκη εξέτασης άλλων μεθόδων βελτίωσης οι οποίες ουσιαστικά θα οδηγήσουν στη δεύτερη φάση.

Φάση δεύτερη: Σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα

Στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990, πραγματοποιείται η είσοδος πλέον στη δεύτερη φάση σχολικής βελτίωσης, η οποία είναι απόρροια της συνεργασίας ανάμεσα στα επιστημονικά δίκτυα της *σχολικής βελτίωσης* και της *σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης των δυο κοινοτήτων ήταν η δημιουργία ενός συγχωνευμένου πλαισίου προοπτικής που υποστήριζε ορισμένες αρχές όπως (Hopkins & Reynolds, 2001):

- Δημιουργία μεθόδου αξιολόγησης της σχολικής αποτελεσματικότητας
- Καταγραφή ισχυόντων πρακτικών βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων
- Θέσπιση στρατηγικών εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής στα σχολεία
- Προώθηση συνεργατικής διδασκαλίας
- Μεσοπρόθεσμος αναπτυξιακός σχεδιασμός οργανωσιακής κι ενδοσχολικής αλλαγής

Καθώς περνούσαν τα χρόνια, φαινόταν ολοένα και πιο ξεκάθαρα το θετικό πρόσημο στη συνεργασία μεταξύ των κοινοτήτων της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι Κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικοί φορείς, ειδικά στη Βρετανία, προωθούσαν την αποτελεσματικότητα και οι πολιτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν γίνονταν με γνώμονα το βαθμό αποτελεσματικότητας των σχολείων (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Κάτι αντίστοιχο συνέβη και στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1996, με την προώθηση της αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, μέσα από το πρόγραμμα *Success for All* του Slavin (Slavin, 1996), ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «όταν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αρχίσουν να βλέπουν τα οφέλη της αποτελεσματικότητας για τους μαθητές ως βάση για αποφάσεις σχετικά με την πολιτική και την πρακτική, τότε θα ξεφύγουμε από το εκκρεμές του φανατισμού» (Harris & Hopkins, 1999, p. 263).

Μέσα από τη δεύτερη αυτή φάση, διαπιστώνουμε ότι οι διεθνείς κυβερνήσεις πλέον αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της βελτίωσης της εκπαιδευτικής

διαδικασίας και ενεργοποιούνται μηχανισμοί υποστήριξης. Η ανάγκη για επίτευξη του μέγιστου βαθμού αποτελεσματικότητας είναι έκδηλη και θα τις οδηγήσει σε μια υπερασπιστική γραμμή αποκέντρωσης και αυτονομίας με σκοπό να αποτελέσουν τους φορείς της βελτίωσης.

Το ερώτημα που γεννάται, είναι κατά πόσο τελικά αυτή η δεύτερη φάση βελτίωσης έχει ουσιαστικά πετύχει τους στόχους τους οποίους εξαρχής είχε θέσει. Όπως αναφέραμε παραπάνω, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε πολλές χώρες του κόσμου ξεκίνησε μια σειρά από μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και οι φορείς που είχαν αναλάβει το κομμάτι της σχολικής βελτίωσης προσπαθούσαν να κάνουν μετρήσεις της αποτελεσματικότητας. Γρήγορα όμως αντιλήφθηκαν ότι οι πρακτικές τους δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό φαινόταν κυρίως στις μέτριες επιδόσεις των μαθητών σύμφωνα με τις μελέτες του ΟΟΣΑ (Hopkins & Reynolds, 2001, p. 461).

Βλέποντας μέσα από μια πιο αντικειμενική σκοπιά την περίοδο αυτή, θα λέγαμε ότι κατά τη δεύτερη φάση βελτίωσης υπήρξαν σημαντικά παραδείγματα πρακτικών με αρκετά αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, προωθήθηκε σύμφωνα με τον Fullan, εθνικός σχεδιασμός που αφορούσε τον αλφαβητισμό και τον μαθηματικό γραμματισμό (Fullan, 2000) και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το πρόγραμμα Success For All του Slavin (Slavin, 1996). Ωστόσο, αυτές και άλλες φερέλπιδες στρατηγικές και μεταρρυθμίσεις, έχουν θα λέγαμε περισσότερο διδακτικό χαρακτήρα χωρίς τελικά να προσφέρουν συμπεράσματα που θα αλλάξουν το τοπίο και θα οδηγήσουν σε ουσιαστικά βήματα προόδου, όσον αφορά το κεφάλαιο «βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Η αποτελεσματικότητα στα σχολεία καθρεφτίζεται στις υψηλές επιδόσεις, τις δεξιότητες, την κριτική σκέψη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Αυτές οι πτυχές θα αποτελέσουν τις βάσεις για την εισαγωγή στην επόμενη κομβική, τρίτη φάση βελτίωσης.

Φάση τρίτη: Επιδόσεις μαθητών, ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και επαγγελματικός προσανατολισμός

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αναδύεται η ανάγκη μιας νέας προσέγγισης περισσότερο συστημικής, η οποία προσανατολιζόταν στις επιδόσεις των μαθητών. Κάπου εκεί θα λέγαμε ότι ξεκινά η τρίτη φάση βελτίωσης. Οι αρχές της πλαισιώνονταν από προσεγγίσεις κεντρικής διαχείρισης οράματος και στόχων, από θεσμικά αναγνωρισμένα προγράμματα σπουδών και μοντέλα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Επιπλέον, οι αρχές αυτές αφορούσαν τη μετατόπιση των ευθυνών για τις επιδόσεις των μαθητών στα σχολεία, όπως και την χρηματοοικονομική διαχείριση πόρων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η χρήση ανταμοιβών, αλλά και κυρώσεων, ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητας, ήταν κάτι που επίσης προβλεπόταν. Δυστυχώς όμως στην πράξη, αυτές οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν θεσμικά σε «ευρεία κλίμακα», αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές.

Οι Leithwood et al. μελέτησαν χαρακτηριστικά, πέντε περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκε το νέο μεταρρυθμιστικό μοντέλο, βασιζόμενο στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Γεωγραφικός άξονας αναφοράς ήταν οι ΗΠΑ, η Νέα Ζηλανδία και η Αυστραλία. Στο τέλος λοιπόν, αναδείχθηκαν η απουσία βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων και η ελλιπής τεχνολογική υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (Leithwood, et al., 2004, pp. 40-63):

Ίσως εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση του Σικάγο, διότι βασίστηκε τα πρώτα χρόνια στην αποκέντρωση και στην μερική συνεργασία μεταξύ σχολείων και περιφέρειας. Κατά την περίοδο αυτή οι μαθητές οδηγήθηκαν σε υψηλές επιδόσεις που οφείλονταν στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων, στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και εξωτερικών δικτύων υποστήριξης, αλλά και στη θέσπιση ενός αυστηρού συστήματος λογοδοσίας (Bryk, Bender Sebring, Kerbow, Rollow, & Easton, 1998). Όμως, καμία μεταρρυθμιστική παρέμβαση δεν πρόκειται να έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα αν δεν αντιμετωπιστούν κομβικά ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να υποστηρίζονται διαρκώς για να μπορέσουν να πετύχουν ως οργανισμοί υψηλές αποδόσεις (Hopkins & Reynolds, 2001, pp. 461-462).

Η σύγχρονη εκπαίδευση πλέον, απαιτούσε ίσως ένα νέο, διαφορετικό πρότυπο που θα οδηγούσε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας, το οποίο θα εστίαζε στη διδασκαλία και στη μάθηση, παράλληλα με την εξέλιξη του ίδιου του σχολείου ως προς το βαθμό ικανότητας και πάντοτε μέσα σε ένα πλαίσιο εξωτερικής υποστήριξης κι ανατροφοδότησης (Leithwood, et al., 2004, p. 8).

Ωστόσο, τα φαινομενικά ελάχιστα επιτεύγματα της υπάρχουσας στρατηγικής, μοιάζουν να ανοίγουν το δρόμο για τη δημιουργία μιας φιλοσοφίας, η εφαρμογή της οποίας θα οδηγήσει στη ζητούμενη βελτίωση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπήρξαν πολλά προγράμματα ανά τον κόσμο που πιστοποιούν την παραπάνω θεώρηση όπως τα προγράμματα "*Improving the Quality of Education for All"* (*IQEA*), το *"The High Reliability School"* (HRS) στη Βρετανία, τα οποία μαζί με άλλα προγράμματα υπάγονται στο Εθνικό Δίκτυο Σχολικής Βελτίωσης (NSIN) του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Λονδίνου (Hopkins , Ainscow, & West, School improvement in an era of change, 1994). Αντίστοιχα παραδείγματα εντοπίζονται και στον Καναδά στο*"Halton Board of Education",* αλλά και στην Ολλανδία με την εφαρμογή του *"The Dutch National School Improvement Project"* (Raynolds, et al., 1996). Τα συγκεκριμένα προγράμματα παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, πράγμα που κάνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων πρακτικά αδύνατη. Συνεπώς, δε θα μπορούσαμε να συλλέξουμε πορίσματα μέσα από κάποια μορφή αξιολόγησης που να έχει αντίκτυπο σε παγκόσμιο επίπεδο. Αν όμως προσπαθήσουμε να συγκρίνουμε τα προγράμματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας της τρίτης φάσης με αυτά των δύο πρώτων, θα παρατηρούσαμε ότι αυτή τη φορά δίνεται έμφαση σε διάφορους τομείς όπως (Hopkins D. , School Improvement for Real, 2001):

- Βελτίωση επιδόσεων μαθητών, επιπέδου μάθησης, διδακτικής πρακτικής, σχολικού περιβάλλοντος και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας
- Εστίαση σε συνεργατικά πρότυπα ανάπτυξης και στρατηγικές δικτύωσης εκπαιδευτικών και σχολείων
- Ανάδειξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών μέσα από στρατηγικό σχεδιασμό, έχοντας τη συνδρομή θεσμικών υποστηρικτικών φορέων
- Έλεγχος ποιότητας των διαδικασιών μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις
- Διασφάλιση της αξιοπιστίας στην εφαρμογή του εκάστοτε προγράμματος
- Ισορροπία μεταξύ «οράματος αλλαγής» και «προσαρμογής» των φορέων που το υπηρετούν.
- Κατάρτιση, καθοδήγηση κι ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα και προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον και στην τοπική κοινωνία

Οι στρατηγικές της τρίτης φάσης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγούν άραγε την εκπαίδευση στο επιθυμητό αποτέλεσμα; Κάτι τέτοιο δεν έχει αποδειχθεί έως τώρα γιατί αφενός το στάδιο αυτό δεν έχει ολοκληρωθεί κι αφετέρου διότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα μελέτες που να συγκρίνουν την πρότερη κατάσταση με τη μετέπειτα, αξιολογώντας ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα ύστερα από καθολική εφαρμογή σε εκπαιδευτικά συστήματα σε επίπεδο εθνικό. Σύμφωνα με τους Hopkins και Reynolds (2001), αποτελεί προαπαιτούμενο η εστίαση στη βελτίωση των σχολικών μονάδων και του μαθησιακού επιπέδου, η δημιουργία του σχετικού εννοιολογικού πλαισίου, η προώθηση της λειτουργικότητας και η ανάπτυξη της ικανότητας για βελτίωση. Τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων που υπηρετούν τις αρχές της τρίτης αυτής φάσης βελτίωσης αποτελεί βασικό πυλώνα μελέτης κι έρευνας (Hopkins & Reynolds, 2001).

Φάση τέταρτη: Συνεργατικά Δίκτυα Μάθησης

Όπως αναφέραμε στις παραπάνω ενότητες, σύμφωνα με τους Hopkins και Reynolds η βελτίωση της εκπαίδευσης έχει περάσει από τρεις κομβικές φάσεις. Οι τρεις αυτές φάσεις δώσανε σημαντική ανατροφοδότηση και συμπεράσματα από τα οποία αναδύθηκαν σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές και μέθοδοι. Ωστόσο οι δυο πρώτες δεν είχαν κάποια ουσιαστική πρακτική εφαρμογή και η τρίτη, παρά το γεγονός ότι ήταν περισσότερο συστημική κι εφαρμόσιμη, αφενός δεν είχε καθολικότητα κι αφετέρου η αποτελεσματικότητα κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα, βλέποντας τις επιδόσεις των μαθητών να μην παρουσιάσουν σημαντική μεταβολή προς το καλύτερο. Αν αναλογιστούμε επιπλέον το γεγονός ότι η βελτίωση στηριζόταν σε εφαρμογή έτοιμων προγραμμάτων, αυστηρά οριοθετημένων, χωρίς δυνατότητα ευελιξίας κι αυτονομίας, τότε θα ήταν εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι το μέλλον μια τέτοιας στρατηγικής δε θα ήταν ευοίωνο ως προς τους στόχους μας.

Το ερώτημα που γεννάται είναι: «Μήπως μέσα από αυτές τις φάσεις τελικά, μπορεί να κρύβεται κάποια άλλη οδός που να οδηγεί στην πολυπόθητη βελτίωση συνδυάζοντας την καινοτομία, την εφαρμογή στην πράξη, την αξιοπιστία, τη δικαιοσύνη και τις

δημοκρατικές διαδικασίες σε μια ισορροπημένη στάθμη που θα δίνει αποτέλεσμα και ποιότητα;» Αυτό που δύναται κάποιος να εξάγει από αυτές τις φάσεις, και ειδικά από την τρίτη, είναι η ιδέα της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσα από ένα στρατηγικό σχεδιασμό, σαφώς καθορισμένο ως προς τους στόχους, τις δράσεις και το πλαίσιο υλοποίησης και υποστήριξης.

Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οργανισμών έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται από την τρίτη κιόλας φάση σε τοπικό επίπεδο σε αρκετές χώρες όπως η Αγγλία, οι ΗΠΑ, η Ολλανδία, ο Καναδάς και η Αυστραλία μέσα από διάφορα προγράμματα. Θα ήταν όμως παρακινδυνευμένο να μιλήσει κανείς για αποτελεσματικότητα σε μια πρακτική της οποίας η βιβλιογραφία και οι επιστημονικές μελέτες βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Ωστόσο, η τάση του 21^{ου} αιώνα είναι η προσέγγιση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων με συνεργατικές πρακτικές. Το ευχάριστο είναι ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, στις χώρες που αναφέραμε, έχει δείξει έντονο ενδιαφέρον και πρόθυμη στάση στο να ακολουθήσει το μονοπάτι της συνεργασίας μέσω δικτύων με άλλους εκπαιδευτικούς, σχολεία ή φορείς, θεωρώντας πιθανόν τη διαδικασία αυτή ως νέα πρόκληση με πολλαπλά οφέλη. Αξίζει να αναφερθούμε σε αυτό το σημείο, σε ένα σπουδαίο αφιέρωμα πάνω στη σχολική δικτύωση από το κορυφαίο ίσως, επιστημονικό περιοδικό που σχετίζεται με τη βελτίωση της Εκπαίδευσης, το *"School Effectiveness and School Improvement"*. Στο τεύχος 21, του έτους 2010, κορυφαίοι επιστήμονες που ασχολούνται με τη συνεργατική δικτύωση όπως οι D. Mujis, M. West, M. Ainscow, St. Katz, L. Earl, G. Chapman και G. Lindsay, δίνουν μέσα από τα άρθρα τους ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια ανάλυσης των θεωρητικών προσεγγίσεων και εμπειρικών ερευνών που οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά την εφαρμοσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των δικτύων. Σύμφωνα με αυτά, η εφαρμογή δράσεων συνεργατικής δικτύωσης στην εκπαίδευση έφερε πολύ σημαντικά αποτελέσματα, βελτίωσε σε μεγαλύτερο βαθμό από πριν τις επιδόσεις και παρά τις όποιες δυσκολίες, αναδεικνύεται σιγά σιγά σε μια από τις πιο ελπιδοφόρες εξελίξεις της εκπαίδευσης σήμερα (Muijs, 2010). Το αν όλο αυτό το εγχείρημα σηματοδοτήσει και την έναρξη μιας νέας τέταρτης φάσης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαντάζει για την ώρα υπερβολικό, ωστόσο μένει να το διαπιστώσουμε στο εγγύς μέλλον.

Συμπεράσματα

Βρισκόμαστε λοιπόν, σε μια τάση αναθεώρησης όσων ήδη γνωρίζαμε για τις πρακτικές που οδηγούν στη βελτίωσή της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτή η τάση, αποτέλεσμα των επιταγών του 21^{ου} αιώνα, θέλει εκπαιδευτικούς και σχολεία να είναι σε θέση να αναζητούν ιδέες, τρόπους και μοντέλα, έχοντας τη δυνατότητα να εξάγουν καλύτερα και μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι σχολικές μονάδες μπορούν να πειραματίζονται, να εκτιμούν και να αξιολογούν τις διαδικασίες που ακολουθούν. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αναδύονται υψηλότερου επιπέδου προγράμματα που βελτιώνουν την εκπαίδευση και στοχεύουν σύμφωνα με τον Hopkins στην πρόοδο, έχοντας μια σαφώς πιο οριοθετημένη συστημική θεώρηση σε τομείς όπως οι ικανότητες και οι επιδόσεις των

μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, ο προσανατολισμός και η υλοποίηση με κέντρο την τάξη, η ενδυνάμωση της φιλοδοξίας στους μαθητές, η ενίσχυση της ερευνητικής προσέγγισης, η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων, η ανατροφοδότηση έργου και φυσικά η δημιουργία θεσμικά ενός εξωτερικού περιβάλλοντος υποστήριξης (Hopkins & Reynolds, 2001, pp. 473-474).

Βιβλιογραφία

Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. Q. (1998). *Charting Chicago School Reform* (1st Edition ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group. doi:10.4324/9780429501746

Fullan, M. (2000, January). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change, 1*(1), pp. 5-26. doi:10.1023/A:1010068703786

Harris, A., & Hopkins, D. (1999). Teaching and Learning and the Challenge of Educational Reform. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(2), pp. 257-267. doi:10.1076/sesi.10.2.257.350

Hopkins , D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change.* London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real* (1st Edition ed.). London: Routledge. doi:10.4324/9780203165799

Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, the Present and Future od School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Association, 27*(4), pp. 459-475. doi:10.1080/0141192012007146 1

Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004, February). Strategic leadership for large-scale reform:the case of England's National Literacyand Numeracy Strategy. *School Leadership & Management, 24*(1), pp. 57-79. doi:10.1080/1363243042000172822

Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 1-3. doi:10.1080/09243450903569676

Peters, R. (1967). *The Concept of Education* (1st Edition ed., Vol. 17). (R. Peters, Ed.) London: Routledge and Kegal Paul Ltd.

Raynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools* (1st Edition ed.). London: Routledge. doi:10.4324/9780203975916

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.* Institute of Education. London: Office For Standards in Education (OFSTED). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf

Slavin, R. E. (1996). *Education For All.* Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger Publishers.

Η επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Μαρία Τάρλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στον διαφορετικό βαθμό της ικανοποίησης των ανδρών και των γυναικών και ειδικά των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Σκοπός του άρθρου, αρχικά είναι να προσδιοριστούν οι παράγοντες που διαφοροποιούν τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης στα δύο φύλα και να διαπιστωθεί εάν αυτή η διαφορά μπορεί να εξαλειφθεί. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για αυτό το σκοπό είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση. Στην εισαγωγή, γίνεται σύντομη αναφορά στα μοντέλα διοίκησης ως και τις πιο σύγχρονες σχολές διοίκησης, με έμφαση στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Επιπλέον, σχετικά ερευνητικά ευρήματα παρέχουν ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές πληροφορίες για την εργασιακή ικανοποίηση, όπως ο ορισμός και τα κύρια θεωρητικά μοντέλα της διερεύνησης αυτού του όρου, καθώς και η σημασία της στην απόδοση και την ευημερία των εργαζομένων, ιδίως των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αιτιολογείται το χάσμα στην επαγγελματική ικανοποίηση στα δύο φύλα και παρουσιάζονται οι παράγοντες που εξαλείφουν αυτή τη διαφορά. Ακολουθεί ο σχολιασμός των ερευνητικών ευρημάτων και τίθενται περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα.

Λέξεις- Κλειδιά: το φύλο, επαγγελματική ικανοποίηση

The effect of gender on educators' job satisfaction.

Abstract

This article focuses especially on teachers' gender gap in job satisfaction. Therefore, its aim is to point out which factors make the gender gap to prevail and finally, to seek out through scientific research the factors that make the gender coefficient no longer statistically significant. Initially, while introducing human recourse management, a brief reference on historical background of management and administration is taking place. Moreover, relevant research findings provide interesting and essential information on job satisfaction, such as the definition of the term and the theoretical models on job satisfaction as well as its importance on employees' performance and wellbeing, especially when teachers is concerned. Furthermore, follows the explanation about the gender gap in job satisfaction as well as the presentation of the factors that cause the gap to disappear. The discussion on research findings follows and further research recommendations are presented.

Key-Words: the gender, job satisfaction

Εισαγωγή

Σε ένα αβέβαιο οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλον γίνεται αδήριτη ανάγκη η προστασία του σπουδαιότερου παράγοντα της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας, του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ξεκινώντας από τους πρωτεργάτες της επιστημονικής προσέγγισης του management, F.W.Taylor, H. Fayol, Max Weber, L. Urwick, κ.ά. (Σαΐτης, 43, 2008), γίνεται αναφορά στο συσχετισμό αμοιβής των εργαζομένων ανάλογα με την παραγωγικότητά τους. Η νεοκλασική σχολή (Elton Mayo, Mary P. Follett, D. Mc Gregor,κ.α.), αναδιαμόρφωσε την επιστημονική διοίκηση δίνοντας έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 52, 2008).

Η σύγχρονη σχολή της διοίκησης στη δεκαετία του 1950 (Chester Barnard, Abraham Maslow, Chris Argyris, Frederick Herzberg, κ.ά.), δίνει ένα σύνθετο μοντέλο διοίκησης (Σαΐτης, 55, 2008), όπου ο εργαζόμενος αποτελεί το βασικό στοιχείο του οργανισμού και αλληλεπιδρά δυναμικά με τις τυπικές και άτυπες ομάδες, με την ιεραρχία και με το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού ή της επιχείρησης. Στη δεκαετία του 1980 δραστηριοποιείται το Κίνημα της Διοίκησης των Ανθρώπινων Πόρων που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του Κράτους Πρόνοιας (Μπρίνια, 237, 2008). Είναι εμφανές ότι γίνεται επιτακτικότερη ανάγκη της ενίσχυσης, ανάπτυξης και προστασίας των εργαζομένων με εκπροσώπους τις σύγχρονες σχολές διοίκησης, όπως η σχολή διοίκησης των ανθρώπινων πόρων, η διοίκηση με αντικειμενικούς σκοπούς (Μπρίνια, 39, 2008) και η διοίκηση ολικής ποιότητας (Μπρίνια, 266, 2008).

Η έννοια της ικανοποίησης στην εργασία έχει, πρώτιστα, ως πυρήνα τον ίδιο τον εργαζόμενο. Αφορά το πόσο αυτός αισθάνεται ικανοποιημένος και υπερήφανος για την εργασία του, το πόσο αισθάνεται ικανοποιημένος από τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του, με την ιεραρχία, αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Locke (1969) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση που έχει κάποιος για την εργασία του ή για την εργασιακή του εμπειρία και την αντιλαμβάνεται από τις προσδοκίες που έχει από την εργασία του και του τι του προσφέρει πραγματικά η εργασία του (Alexander Pepper & Julie Gore, 23, 2011). Το θεωρητικό πλαίσιο για αυτή τη διερεύνηση είναι βασισμένο σε μελέτες και θεωρίες αξιόπιστων ερευνητών από το χώρο των επιστημών, όπως η κοινωνική ψυχολογία, η βιομηχανική ψυχολογία, η οικονομική επιστήμη, οι θεωρίες του management, η κοινωνιολογία και άλλες. Ο Cole (2002) θεωρεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα σε σχέση με την εργασία, τις στάσεις και τις αξίες των εργαζομένων. Οι πιο διακεκριμένες θεωρίες είναι δύο: οι οντολογικές και οι μηχανιστικές θεωρίες. Οι Οντολογικές θεωρίες εστιάζουν στο περιεχόμενο και στον τύπο των ανθρώπινων κινήτρων και οι μηχανιστικές εστιάζουν στις συνθήκες με τις οποίες βελτιώνεται η απόδοση στην εργασία και η επαγγελματική ικανοποίηση (Τσούνης & Σαράφης, 38, 2016).

Οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Croosman και Harris (2006) οι παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση κατανέμονται σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (η φύση της εργασίας και το περιβάλλον), β) τους ψυχολογικούς παράγοντες (η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και οι στάσεις), γ) τους δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο (Τικταπανίδης, 30, 2017).

Κατά την Αθανασούλα – Ρέππα (2008), οι κυριότεροι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι: 1) το φύλο, η εμπειρία και η προσωπικότητα, 2) τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών 3) οι παράγοντες που αναφέρονται στο εργασιακό περιβάλλον, 4) η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Τικταπανίδης, 27, 2017). Σύμφωνα με τη Saiti (2007) η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται και με το ρόλο του διευθυντή. Ερευνήθηκαν: η ικανότητα ηγεσίας, η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, η δίκαιη αντιμετώπιση από το διευθυντή.

Η επίδραση του φύλου

Η επίδραση του παράγοντα του φύλου έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση στις γυναίκες, ενδεχομένως, διότι, 1) δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες από το επάγγελμά τους (Clark, 1997, Redmond & McGuinness, 2019), 2) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένες από τους άνδρες, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Aidin et al., 2012, Klassen & Chiou, 2010, Saiti & Papadopoulos 2015) παρόλο τη δυσχερέστερη θέση τους λόγω εισοδήματος, πρόσληψης, συνταξιοδότησης, προαγωγής και ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη (Aytaç, 2015). Όμως, σε σχετικές έρευνες διαφαίνεται χαμηλότερος βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, 1) που κατέχουν ίδιες θέσεις, ίδια προσόντα και ίδιες προσδοκίες με τους άνδρες συναδέλφους τους (Clark, 1997), 2) σε σχέση με το εργασιακό άγχος και την αποτελεσματικότητα στον σχεδιασμό και οργάνωση της διδασκαλίας, στην διαχείριση της τάξης, στην εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα (Klassen & Chiou, 2010) και 3) στην περίπτωση που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (Aytaç, 2015).

Οι Sloane και Williams (2000) διαπιστώνουν πως το χάσμα του βαθμού ικανοποίησης στην εργασία μεταξύ των δύο φύλων οφείλεται, ενδεχομένως, στις διαφορετικές προτιμήσεις των δύο φύλων, όταν επιλέγουν συγκεκριμένες θέσεις εργασίας (Redmond & McGuinness, 2019). Σχετική έρευνα (Bender et al., 2005) αναφέρει πως οι γυναίκες εκτιμούν την ευελιξία στην εργασία περισσότερο από τους άνδρες (Redmond & McGuinness, 2019) .

Σε συναφή μελέτη (Redmond & McGuinness (2019), αξιοποιώντας μοναδικά ευρήματα από ευρωπαϊκή έρευνα (European Skills and Jobs Survey (ESJS), 2014) συμπεριλήφθηκαν και οι προτιμήσεις στην εργασία μεταξύ των παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (ο μισθός, η εργασιακή εξέλιξη, η ασφάλεια στην εργασία, η αναντιστοιχία δεξιοτήτων και το επίπεδο εργασιακής αυτονομίας). Διεφάνη πως οι επαγγελματικές προτιμήσεις των εργαζομένων είναι δυνατόν να εξηγήσουν το χάσμα στην επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών. Από τις προτιμήσεις αυτές διακρίθηκαν αυτές που σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και οι οποίες φαίνεται να κυριαρχούν στις προτιμήσεις των γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, το ότι οι εργαζόμενοι επιθυμούν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, γιατί τους αρέσει εγγενώς (από τη φύση τους), δηλαδή τους ενδιαφέρει και γιατί τους προσφέρει την επιθυμητή ισορροπία στην εργασία και στην προσωπική/οικογενειακή ζωή (Redmond & McGuinness (2019). Επίσης, σύμφωνα με τον Aytaç (2015) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτό το επάγγελμα ενδεχομένως και λόγω του ισορροπημένου με την οικογενειακή ζωή εργασιακού ωραρίου. Οι Redmond & McGuinness (2019) τονίζουν πως στην έρευνα που πραγματοποίησαν ο έλεγχος των δύο παραγόντων προτίμησης εργασίας που σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, α) αυτή η εργασία με ενδιαφέρει και β) ισορροπία στην εργασία και στην προσωπική/οικογενειακή ζωή είχε ως αποτέλεσμα την εξάλειψη του χάσματος στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

Συζήτηση

Τα ερευνητικά ευρήματα που παρατίθενται προέρχονται από εκτενείς συναφείς μελέτες με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασης του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση, εφόσον ο παράγοντας φύλο παίζει σημαντικό ρόλο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008) μεταξύ άλλων παραγόντων, όπως η διοίκηση του σχολείου (Saiti, 2007), το σχολικό περιβάλλον, οι ψυχολογικοί παράγοντες (Τικταπανίδης, 30, 2017), τα χρόνια υπηρεσίας και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Αθανασούλα – Ρέππα (2008). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα διαφαίνεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τους άνδρες σε σχέση με την εργασία τους, εφόσον το επάγγελμα αυτό το προτιμούν, γιατί τους επιτρέπει να έχουν μία ισορροπημένη εργασιακή και προσωπική/οικογενειακή ζωή και θεωρούν ότι τους ταιριάζει σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Aytaç, 2015, Redmond & McGuinness, 2019). Όμως, διαφαίνεται σε σχετικές έρευνες και το γεγονός πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, γιατί έχουν λιγότερο άγχος σε σχέση με την εργασία τους (Klassen and Chiu, 2010) και στην περίπτωση που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (Aytaç, 393, 2015).

Διαπιστώθηκε πως επιλέγοντας και τους παράγοντες α) αυτή η εργασία με ενδιαφέρει» και β) ισορροπία εργασίας και προσωπικής/οικογενειακής ζωής μεταξύ και άλλων παραγόντων που ενδεχομένως επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι δυνατόν να ερμηνευτεί και το γεγονός της ύπαρξης της διαφοράς στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα. Όταν αυτοί οι δύο παράγοντες ελεγχθούν, τότε η

διαφοροποίηση στο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία στα δύο φύλα δεν είναι στατιστικά σημαντική και το χάσμα εξαλείφεται (Redmond and McGuinness, 2019).

Προτάσεις

Ενδεχομένως, αυτά τα ερευνητικά ευρήματα, ειδικά η ευελιξία στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών, να αποτελέσουν έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση του κρίσιμου αυτού ζητήματος σε σχέση με το εργασιακό άγχος και σε σχέση με την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (μόνιμοι και αναπληρωτές) δεδομένου και των νέων μέτρων για την αναβάθμιση του ολοήμερου στα δημοτικά σχολεία για το σχολικό έτος 2022-2023 (Υ.Α. υπ΄ αριθμ.: Φ.7/ΦΜ/98404/Δ1/4-8-2022, ΥΠΑΙΘ).

Βιβλιογραφία

Athanasoula – Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora*. Ellin, Athina. Sto D. Tiktapanidis (2017). «*Dierevnisi tis schesis tou scholi-kou klimatos kai tis epangelmatikis ikanopoiisis ton ekpaideftikon sti Deftero-vathmia Techniki – Epangelmatiki Ekpaidefsi Dytikis Makedonias*», 27. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Dimotikis Ekpaidefsis

Aydin, A. & Uysal, S., Sarrier, Y. (2012). *The effect of gender on job satisfaction of teachers: a meta- analysis study*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 365-362. Στο T. Aytaç, (2015). *The Effect of Gender on Teachers Job Satisfaction: A Meta-analysis*, 385. Anthropologist, 20(3), 385-396

Aytaç, T., (2015). *The Effect of Gender on Teachers Job Satisfaction: A Meta-analysis*. Anthropologist, 20(3), 385-396 https://www.researchgate.net/publication/292448312

Bender, K. A., Donohue, S. M. & Heywood, J. S. (2005). *Job satisfaction and gender segregation*. Oxford economic papers, 57(3), 479-496. Στο P. Redmond, & S. McGuinness (2019). *Explaining the Gender Gap in Job Satisfaction.* IZA Institute of Labor Economics.

Clark, E., A., (1997). *Job Satisfaction and Gender. Why women are so happy at work?* LABOUR ECONOMICS, 4(4), 341-372. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537197000109

Locke, E.A. (1969). *What Is Job Satisfaction?* Organizational Behavior and Human performance, 4(4), 309-336. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0 Στο A. Pepper & J. Gore, (2011). *Towards a Behavioral Agency Theory : New Micro-foundations for Theorizing about Senior Executive Reward, 23*. Journal of Management, 41(4), 1045-1068.

Cole, G.A., (2002). Personnel and Human Resource Management. 5th Edition. Continuum Publisher, London. Sto A. Tsounis, & P. Sarafis (2016). *I ennoia tis e-*

pangelmatikis ikanopoiisis: Theoritikes prosengiseis kai apotelesmata stin ergasiaki apodosi, 38. Diepistimoniki Frontida Ygeias, 8(2), 36-47

Croosman, A., & Harris, P. (2006). *Job satisfaction of secondary school teachers*. Educational Management and Leadership, 34 (1), 29-46. Sto D. Tiktapanidis (2017). «*Dierevnisi tis schesis tou scholikou klimatos kai tis epangelmatikis ikanopoiisis ton ekpaideftikon sti Defterovathmia Techniki – Epangelmatiki Ekpaidefsi Dytikis Makedonias*», 37. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.

Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers'self-efficasy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and jobstress. Journal of Ed-ucational Psychology, 102(3), 741-756). https://psycnet.apa.org/buy/2010-15712-016

Locke, E.A. (1969). What Is Job Satisfaction? Organizational Behavior and Human performance, 4(4), 309-336. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0 Sto A. Pepper & J. Gore, (2011). Towards a Behavioral Agency Theory : New Micro-foundations for Theorizing about Senior Executive Reward, 23. Journal of Manage-ment, 41(4), 1045-1068.

Menon, M.E. & Reppa, A.A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. School Leadership and Management, 31(5), 435-450. Sto D. Tiktapanidis (2017). «Dierevnisi tis schesis tou scholikou klimatos kai tis epangelmatikis ikanopoiisis ton ekpaideftikon sti Defterovathmia Techniki – Epangelmatiki Ekpaidefsi Dytikis Makedonias», 27. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.

Brinia. V., (2008). *Management Ekpaideftikon Monadon & Ekpaidefsis*. Ekdoseis, A. Stamoulis, Athina

Redmond, P. & McGuinness, S. (2019). *Explaining the Gender Gap in Job Satisfaction.* IZA Institute of Labor Economics. https://docs.iza.org/dp12703.pdf

Pepper, A. & Gore, J. (2011). *Towards a Behavioural Agency Theory : New Micro-foundations for Theorising about Senior Executive Reward*. Journal of Management, 41(4), 1045-1068. https://doi.org/10.1177/0149206312461054

Saiti, A. (2007). *Main factors of job satisfaction among primary school educators*. Management in Education, 26(4), 370-380

Saiti, A. & Papadopoulos, Y. (2015). *School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece*. International Journal of Educational Management, 29(1), 73-97. Στο T. Aytaç. *The Effect of Gender on Teachers Job Satisfaction: A Meta-analysis*, 393. Anthropologist, 20(3), 385-396

S aitis, Ch. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis* . Aftoekdosi, Athina.

Sloane, P. J. & Williams, H. (2000). J*ob satisfaction, comparison earnings, and gender.* Labour, 14, 473-502. Στο Redmond, P. & McGuinness, S. (2019). *Explaining the Gender Gap in Job Satisfaction.* IZA Institute of Labor Economics.

Tiktapanidis, D. (2017). «*Dierevnisi tis schesis tou scholikou klimatos kai tis epaggelmatikis ikanopoiisis ton ekpaideftikon sti Defterovathmia Techniki – Epangelma-tiki Ekpaidefsi Dytikis Makedonias*». Diplomatiki ergasia. Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Dimotikis Ekpaidefsis. https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/677

Tsounis, A. & Sarafis, P. (2016). *I ennoia tis epangelmatikis ikanopoiisis: Theoritikes prosengiseis kai apotelesmata stin ergasiaki apodosi.* Diepistimoniki Frontida Ygeias, 8(2), 36-47 https://www.researchgate.net/publication/305617957_

YPAITh, (2022). *Orismos scholikon monadon Protovathmias Ekpaidefsis me neo, anavathmismeno programma oloimerou gia to scholiko etos 2022-2023*. Y.A. yp' arithm.: F.7/FM/98404/D1/4-8-2022 https://www.minedu.gov.gr/news/52962-04-08-22

Η οργάνωση και η διοίκηση του αειφόρου σχολείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία

Δέσποινα Ανδριοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών και Προϊσταμένων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νησιού της Ρόδου αναφορικά με την αειφορική ηγεσία. Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα, από τον Οκτώβριο 2020 έως τον Φεβρουάριο 2021 με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 43 Διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων της Ρόδου. Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα, οι περισσότεροι/ες Διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι οι στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία δεν είναι μόνο γνωστικοί. Επιπλέον, η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών δήλωσε ότι το σχολείο τους δεν ανήκει σε κάποιο δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφορία, αλλά συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανακύκλωσης. Επιπρόσθετα, οι Διευθυντές/ντριες έχουν κυρίως το ρόλο του συντονιστή και η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η ελλιπής χρηματοδότηση. Τέλος, οι Διευθυντές/ντριες περιγράφουν ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί κλίμα συνεργασίας, ενώ αυτό που τους ενδιαφέρει κυρίως είναι η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: αειφόρο σχολείο, ηγεσία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

The organization and administration of sustainable school within the framework of environmental and sustainability education

Despina Andriopoulou, Primary School Teacher

Abstract

The purpose of this study is to investigate the perceptions of all the primary school principals of the island of Rhodes regarding sustainable leadership. The research was conducted between October 2020 and February 2021 using an electronic questionnaire and the sample consisted of 43 primary school principals of the island of Rhodes. According to the main findings, most principals consider that the objectives of Education for the Environment and Sustainability are not only cognitive. In addition, the majority of principals stated that their school does not belong to an environmental and sustainability network, but participates in recycling education programs. In addition, principals have mainly a coordinating role and the biggest difficulty they face is insufficient funding. Finally, the principals describe a school where a climate of cooperation prevails, while they are mainly interested in the integration of the principles of sustainability into the basis of the school's overall culture.

Key-Words: sustainable school, leadership, education for sustainable development, primary education

Εισαγωγή

Σκοπός του «αειφόρου σχολείου» είναι, όχι μόνο να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, αλλά να αλλάξει το ίδιο το σχολείο, ώστε να αποτελέσει τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές (Κατσακιώρη κ. ά., 2008).

Ως προς το ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της καινοτομίας του αειφόρου σχολείου στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Fullan, 2003; Ράπτης, 2006). Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση (Fullan, 2003; Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών στο αειφόρο σχολείο και έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον ίδιο και μετά από τους συναδέλφους του. Δημιουργεί θετικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο του, καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπαθεί για τη συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωση του ίδιου αλλά και των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

Από την άλλη, η έννοια της αειφορικής ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι μια σχετικά νέα έννοια στο χώρο της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fink (2004): «Η αειφόρος εκπαιδευτική ηγεσία και βελτίωση, διατηρεί και καλλιεργεί τη βαθιά μάθηση για όλους, που εξαπλώνεται και διαρκεί, με τρόπους, που δεν βλάπτουν αλλά δημιουργούν θετικά οφέλη για τους γύρω μας, τώρα και στο μέλλον». Κατά τον Fullan (2005) η έννοια της αειφορικής ηγεσίας (sustainable leadership) αφορά στην ικανότητα του σχολικού οργανισμού στο να εμπλέκεται σε διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης, που είναι σύμφωνες με τις βαθιές αξίες στις οποίες εδράζεται ο σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης.

Σύμφωνα με την Harris (2008): «Η αειφόρος ηγεσία τείνει να σημαίνει ηγεσία που αντέχει και διαρκεί στο πέρασμα του χρόνου. Η ηγεσία για την αειφόρο ανάπτυξη είναι εξ΄ ορισμού η ηγεσία που υιοθετεί, καλλιεργεί και υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη». Η διατήρηση της αειφορικής προοπτικής ενός οργανισμού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις ηθικές αξίες και αρχές από τις οποίες εμφορείται η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Κλείνοντας, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η εφαρμογή των αρχών της αειφορικής ηγεσίας στηρίζεται σε συμμετοχικές και συνεργατικές δράσεις. Η έννοια της «βιώσιμης ανάπτυξης» των σχολικών μονάδων και η ανάγκη ανάπτυξης «συστημικών

στοχαστών σε δράση» (Fullan, 2007) είναι στο επίκεντρο των μελλοντικών εκπαιδευτικών αλλαγών και τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων θα πρέπει να είναι έτοιμα να υπηρετήσουν το όραμα μιας εκπαίδευσης αντάξια σε όλους.

Αναγκαιότητα έρευνας

Το σχολείο ως μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας έχει συμμετοχή στα αίτια της σύγχρονης κοινωνικής και περιβαλλοντικής κρίσης και αναζητά λύσεις για την αντιμετώπισή της. Κατέχει λοιπόν έναν ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης στην κοινωνία. Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής (Uzell, 1999). Για να γίνει όμως παράγοντας ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία, πρέπει το ίδιο να γίνει αντικείμενο αλλαγής στο πνεύμα της αειφορίας (Huckle, 1996; Huckle, 2002; Huckle, 2010). Θα πρέπει να ενσωματώνει διαρκώς, θεωρητικά και πρακτικά, τις αρχές της αειφορίας στο πλαίσιο ουσιαστικών και όχι συμβολικών αλλαγών, κρατώντας μια συνεπή στάση σε αυτό που διδάσκει και σε αυτό που εφαρμόζει. Συνεπώς είναι αναγκαίος ο προσανατολισμός του σύγχρονου σχολείου προς τις αρχές, τις αξίες, και τις πρακτικές της αειφορίας οι οποίες θα διαπερνούν το παιδαγωγικό, κοινωνικό/οργανωσιακό και περιβαλλοντικό/τεχνικό/ οικονομικό επίπεδο της λειτουργίας του.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/-ριών αλλά και Προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου σχετικά με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και την οργάνωση και διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

Πιο αναλυτικά, θέτονται οι παρακάτω στόχοι:

1. Να καταγραφούν οι απόψεις των Διευθυντών/-ριών-Προϊσταμένων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφορία.
2. Να καταγραφούν οι απόψεις των Διευθυντών/-ριών-Προϊσταμένων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

Μεθοδολογία- Δείγμα

Δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε το νησί της Ρόδου γιατί στη Ρόδο υλοποιείται το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και αρκετοί από τους Διευθυντές/ντριες κατέχουν τον συγκεκριμένο μεταπτυχιακό τίτλο, γι’ αυτό θα

είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών με άξονα τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα σχολεία.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ως κατάλληλη μέθοδος επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες. (Παρασκευόπουλος, 1993). Πρόκειται δηλαδή για ένα όργανο έρευνας με το οποίο συγκεντρώνονται έμμεσα πολλές πληροφορίες (Βάμβουκας, 1991). Θεωρείται η πιο κατάλληλη τεχνική συλλογής πληροφοριών στις έρευνες της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας αν και σήμερα χρησιμοποιείται σε όλες τις έρευνες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Σε σύγκριση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, καθίσταται ελάχιστα δαπανηρό σε χρήμα, χρόνο και κόπο. Ο ερευνητής είναι πιθανό να πάρει ειλικρινείς απαντήσεις σε λεπτές ερωτήσεις, χωρίς η παρουσία του να είναι ενοχλητική. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί βέβαια η εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας των απαντήσεων (Βάμβουκας, 1991). Επιπλέον, εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή των ερωτώμενων, αφού προκαλείται εύκολα το ενδιαφέρον τους (Javeau, 1996).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας και η επιλογή των ερωτήσεων, βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικό-διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (web questionnaire). Με τη χρήση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αποφεύγονται αρκετές επίπονες και χρονοβόρες διαδικασίες που σχετίζονται με τη συλλογή και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων. Επίσης, άλλα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι η εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου και το μειωμένο κόστος. Υπάρχει βέβαια το μειονέκτημα της απουσίας απαντήσεων σε περιπτώσεις τεχνολογικά αναλφάβητων ερωτώμενων όμως στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υφίσταται γιατί οι ερωτηθέντες είναι Διευθυντές/ντριες σχολείων με επάρκεια στη γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε ενότητες, όπου αποτυπώθηκαν αντίστοιχα:

α) Στην αρχή του πακέτου του ερωτηματολογίου υπήρχε συνοδευτική επιστολή για δημιουργία σχέσης προσωπικής επικοινωνίας, μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου (Παρασκευόπουλος, 1993). Σε αυτή τη συνοδευτική επιστολή διατυπώνονταν ο σκοπός της έρευνας καθώς και η ταυτότητα του ερευνητή που διενεργούσε την έρευνα. Ακόμη, περιλαμβάνονταν διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, μέσω της

επισήμανσης ότι τα δεδομένα προορίζονταν αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τέλος, έγινε σαφές στους Διευθυντές/ντριες ότι η συνεργασία τους ήταν πολύ σημαντική για την επιτυχία της έρευνας.

β) Τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική υπηρεσία, τις σπουδές τους, το σχολείο το οποίο διευθύνουν και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Τα παραπάνω στοιχεία ήταν σημαντικά για την περιγραφή της σύνθεσης του εξεταζόμενου δείγματος, καθώς και για τη διαμόρφωση παραγόντων υπό εξέταση στο τμήμα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

γ) Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω κύριες ερωτήσεις που αφορούσαν τις:

- Απόψεις των Διευθυντών/ριών σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία.
- Απόψεις των Διευθυντών/ριών ως προς την οργάνωση και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

Δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2020 έως τον Φεβρουάριο του 2021. Ο τρόπος που διατυπώνονται οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια είναι πολύ σημαντικός και ο προκαταρκτικός έλεγχος έχει πολύ μεγάλη σημασία για την επιτυχία τους. Η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου βοηθάει κυρίως στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου (Oppenheim, 1992; Wilson & McLean, 1994). Μ’ αυτόν τον τρόπο διαπιστώνονται πιθανά ελαττώματα του ερωτηματολογίου, κενά, ασάφειες καθώς και ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Κατόπιν, αν χρειαστεί, ανασχηματίζεται και παίρνει την οριστική του μορφή, ώστε τα υποκείμενα της κυρίως έρευνας να μη συναντήσουν δυσκολίες στη συμπλήρωσή του (Βάμβουκας, 1991).

Στην παρούσα έρευνα έγινε δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 10 Διευθυντές/ντριες που υπηρετούν στη νήσο Ρόδο. Από την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε ότι ο χρόνος που χρειάζονταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 5 με 10 λεπτά, ενώ γινόταν εύκολα κατανοητό, δεν υπήρχαν ασάφειες στις ερωτήσεις και δεν δημιουργήθηκαν απορίες ή ερωτήματα.

Περιγραφή του τελικού ερευνητικού δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από Διευθυντές/ντριες 47 σχολικών μονάδων στο νησί της Ρόδου. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά και από τα 47 απεσταλμένα ερωτηματολόγια, συγκεντρώθηκαν τα 43.

Επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των απαντήσεων του δείγματος σε όλες τις ερωτήσεις και ακολούθησε επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων και περιγραφική στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου S.P.S.S.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των Διευθυντών/ντριών προκύπτουν τα εξής:

α) Ως προς το φύλο οι 29 ήταν άνδρες (67,4%) και οι 14 γυναίκες (32,6%). Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι την πλειοψηφία διευθυντικών θέσεων στα σχολεία της Ρόδου καταλαμβάνουν άνδρες.

β) Ως προς την ηλικία το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/ντριών (86%) συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών (9,3%) και τέλος, η ομάδα των άνω των 60 (4,7%).

γ) Ως προς τα εκπαιδευτικά προσόντα οι 24 Διευθυντές/ντριες (55,8%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, οι 15 (34,9%) είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ 4 Διευθυντές/ντριες (9,3%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου.

δ) Ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας οι 23 Διευθυντές/ντριες (53,5%) έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας, ενώ 16 (37,2%) έχουν από 20-29 χρόνια υπηρεσίας και μόνο 4 (9,3%) έχουν μόνο από 10-19 χρόνια υπηρεσίας.

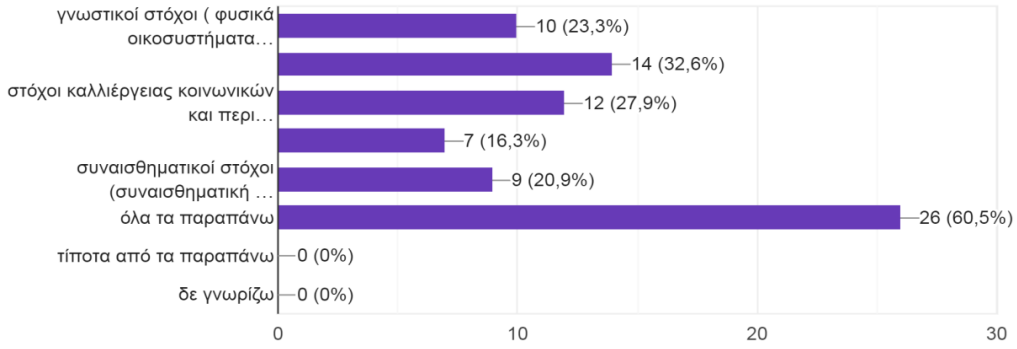
ε) Ως προς τα έτη που εκτελούν χρέη Διευθυντή/ντριας, 14 (32,6%) έχουν πάνω από 12 έτη, 10 (23,3%) από 9-12 χρόνια , 8 (18,6%) από 5-8 χρόνια, 6 (14%) 3-4 χρόνια και 5 (11,6%) μόνο 1-2 χρόνια.

στ) Ως προς την επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι 25 Διευθυντές/ντριες (58,1%) έχουν επιμορφωθεί, ενώ 18 (ποσοστό 41,9%) δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση. Στη Ρόδο, λόγω του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/ντριών φαίνεται ότι είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν σχετικά με το αντικείμενο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερώτηση. Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση που αναφέρεται στους στόχους της Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 26 Διευθυντές/ντριες (60,5%) θεωρούν ότι οι στόχοι δεν είναι μόνο γνωστικοί (φυσικά οικοσυστήματα, οικολογική γνώση), αλλά περιλαμβάνουν και άλλα στοιχεία όπως είναι η αλλαγή αντίληψης, στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον, η καλλιέργεια κοι-

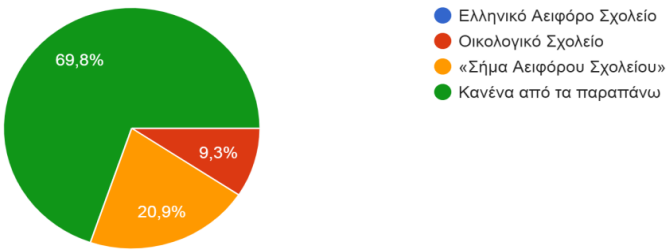
νωνικών και περιβαλλοντικών αξιών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων αλλά και συναισθηματικοί στόχοι. Επίσης, 14 Διευθυντές /ντριες (32,6%) θεωρούν ότι οι στόχοι αφορούν στην αλλαγή αντίληψης, στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον, 12 (27,9%) θεωρούν ότι οι στόχοι αφορούν στην καλλιέργεια κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών και 9 (20,9%) υποστηρίζουν ότι η Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία αφορά στη συναισθηματική σύνδεση του ατόμου με το φυσικό του περιβάλλον. Τέλος, 7 Διευθυντές/ντριες (16,3%) πιστεύουν ότι οι στόχοι αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Γράφημα 1. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με τους στόχους της Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία



Στο γράφημα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση αν έχουν διευθύνει σχολείο που εντασσόταν σε δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφορία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 30 Διευθυντές/ντριες (69,8%) απάντησαν αρνητικά, 9 (20,9%) απάντησαν ότι το σχολείο τους έχει πιστοποιηθεί με το "Σήμα αειφόρου σχολείου", ενώ 4 (9,3%) απάντησαν ότι το σχολείο τους ανήκει στην ομάδα των οικολογικών σχολείων.

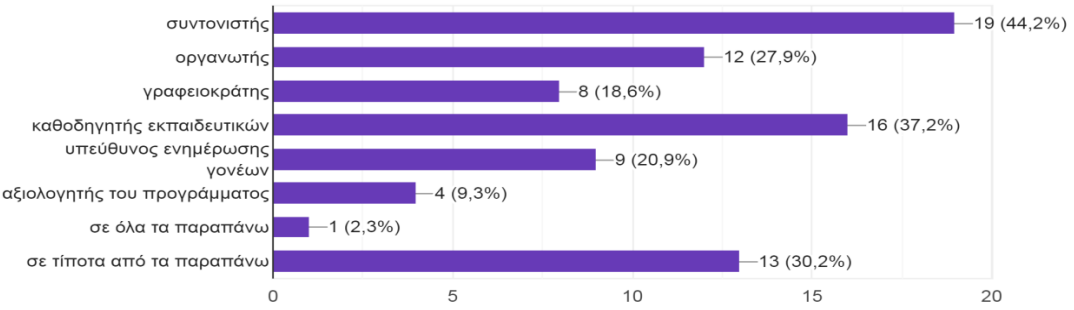
Γράφημα 2. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με την ένταξη του σχολείου σε δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφορία



Στη συνέχεια, στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση αν είχαν

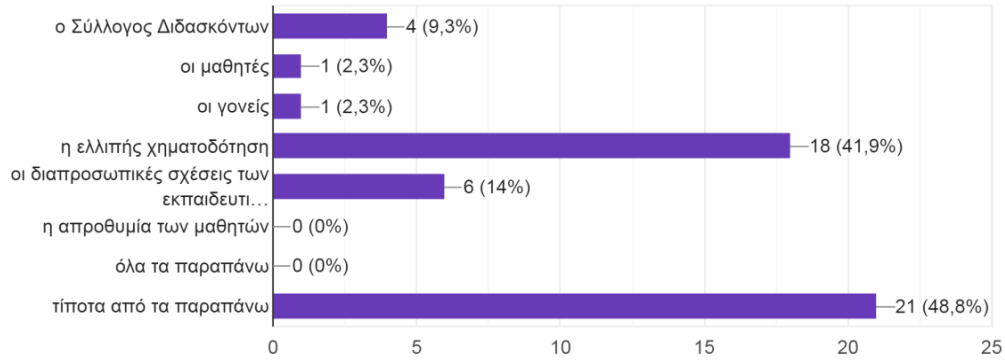
συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα και ποια ήταν αυτή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, 19 Διευθυντές/ντριες (44,2%) είχαν συμμετοχή ως συντονιστές, 16 (17,2%) ως καθοδηγητές εκπαιδευτικών,12 (12,9%) ως οργανωτές, 9 (20,9%) ως υπεύθυνοι ενημέρωσης γονέων, 8 (18,6%) ως γραφειοκράτες, 4 (9,3%) ως αξιολογητές του προγράμματος, 1 (0,02) Διευθυντής/ντρια είχε συμμετοχή σε όλα τα παραπάνω, ενώ 13 Διευθυντές/ντριες (30,2%) απάντησαν ότι δεν είχαν καμία συμμετοχή.

Γράφημα 3. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά στη συμμετοχή του Διευθυντή/ντριας στα εκπαιδευτικά προγράμματα



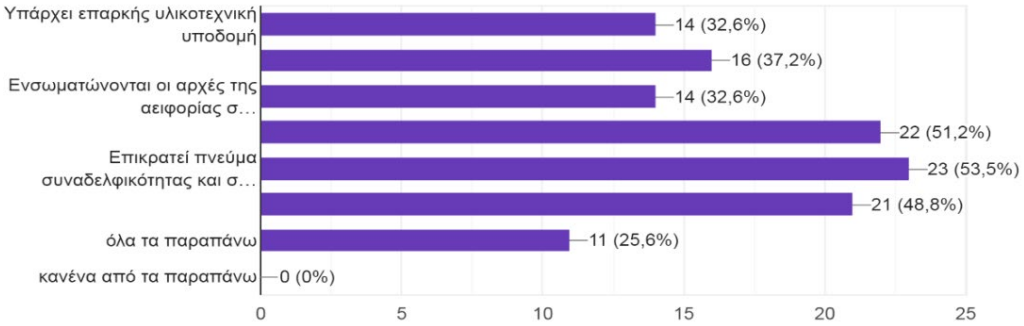
Παρακάτω, στο γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση ποια ήταν τα εμπόδια που συνάντησαν κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, 21 Διευθυντές/ντριες (48,8%) δεν συνάντησαν κανένα εμπόδιο, 18 Διευθυντές/ντριες (41,9%) απάντησαν ότι η ελλιπής χρηματοδότηση ήταν η πιο σημαντική δυσκολία που προέκυψε, 6 Διευθυντές (14%) δήλωσαν ως εμπόδιο τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ενώ 1 Διευθυντής /ντρια (0,02%) δήλωσε ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο ήταν οι γονείς και 1 Διευθυντής/ντρια (0,02%) δήλωσε ως μεγαλύτερο εμπόδιο τους μαθητές.

Γράφημα 4. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με τα εμπόδια που συνάντησαν κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων



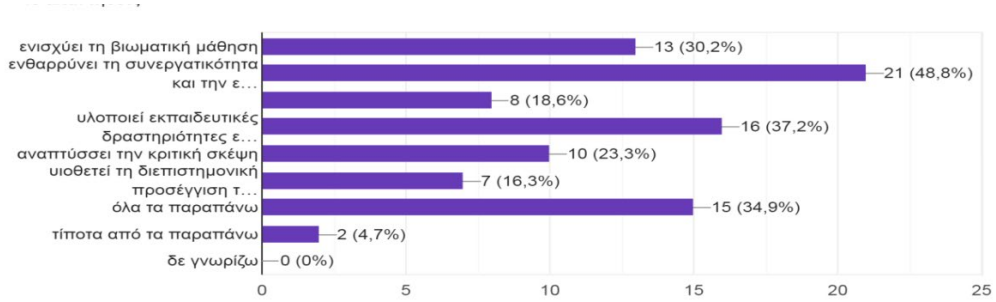
Στη συνέχεια, στο γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση που αφορά την ταυτότητα του σχολείου που διευθύνουν. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 23 Διευθυντές/ντριες (53,5%) υποστήριξαν ότι στο σχολείο που διευθύνουν επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, 22 (51,2%) ότι υπάρχει υγιές κλίμα οργάνωσης για να βοηθά τη διδασκαλία και τη μάθηση 21 (48,8)%), ότι το σχολείο αλληλεπιδρά δυναμικά με την τοπική κοινωνία, 16 (37,2%) ότι προωθούνται καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες, 14 (32,6%) ότι υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και ενσωματώνονται οι αρχές της αειφορίας στην καθημερινή πρακτική του σχολείου, ενώ 11 Διευθυντές/ντριες (25,6%) απάντησαν ότι η ταυτότητα του σχολείου τους χαρακτηρίζεται από όλα τα παραπάνω στοιχεία.

Γράφημα 5. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με την ταυτότητα του σχολείου



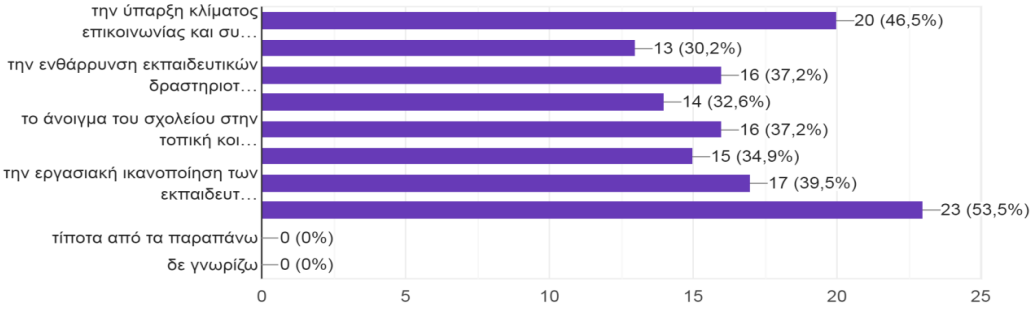
Στη συνέχεια, στο γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση που αφορά στον παιδαγωγικό τομέα του αειφόρου σχολείου δηλαδή τις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους του σχολείου. Σ' αυτήν την ερώτηση οι Διευθυντές/ντριες εκφράστηκαν ως εξής: 21 (48,8%) Διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι το σημερινό σχολείο ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες, 16 (34,9%) ότι υλοποιεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός τυπικού προγράμματος με σκοπό οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις τοπικές, περιβαλλοντικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, 13 (30,2%) ότι ενισχύει τη βιωματική μάθηση, 10 (23,3%) ότι αναπτύσσει την κριτική σκέψη, 8 ότι προωθεί ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις, 7 (16,3%) ότι υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και συγκλίνει (ενώνει) τη θεωρία με την πράξη, 15 (58,1%) ότι το σημερινό σχολείο έχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενώ, 2 Διευθυντές/ντριες (4,7%) απάντησαν ότι στον παιδαγωγικό τομέα το σημερινό σχολείο δεν διαθέτει κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Γράφημα 6. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους



Παρακάτω, στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών αναφορικά με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας. Οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι ως Διευθυντές/ντριες μιας σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται περισσότερο 23 (53,5%) για την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου, 20 (46,5%) Διευθυντές/ντριες ενδιαφέρονται περισσότερο για την ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, 17 (39,5%) για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή του έργου τους, 16 (37,2%) για την ενθάρρυνση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στη διεπιστημονική και βιωματική μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, 15 (34,9%) για την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και 14 (32,6%) για τη διευκόλυνση της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 7. Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας



Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/-ριών αλλά και Προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και την οργάνωση και διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα προκύπτει ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών θεωρεί ότι οι στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία

δεν είναι μόνο γνωστικοί αλλά και στόχοι αλλαγής αντίληψης, στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον, καλλιέργειας κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών, ανάπτυξης δεξιοτήτων για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων αλλά και συναισθηματικοί.

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών δήλωσε ότι το σχολείο τους δεν ανήκει σε κάποιο δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφορία, αλλά συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανακύκλωσης (χαρτιού, μπαταριών και πλαστικών), προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος και κομποστοποίησης. Ακόμη, οι Διευθυντές/ντριες έχουν το ρόλο του συντονιστή και του καθοδηγητή και η μεγαλύτερη δυσκολία που προέκυψε ήταν η ελλιπής χρηματοδότηση.

Επίσης, ως προς την ταυτότητα του σχολείου που διευθύνουν δηλώνουν κυρίως ότι το σχολείο τους ενθαρρύνει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία, ενώ σε μικρότερο βαθμό το σχολείο είναι οργανωμένο διευκολύνοντας τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αλληλοεπιδρά με την τοπική κοινωνία, προωθεί τις καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες, διαθέτει ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή και ενσωματώνει τις αρχές της αειφορίας στη καθημερινότητα του σχολείου. Τέλος, σε ακόμα μικρότερο βαθμό υπάρχουν σχολεία που περιλαμβάνουν το σύνολο των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών.

Επιπλέον, ως προς τις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους του σχολείου, οι Διευθυντές/ντριες δήλωσαν κατά προτεραιότητα ότι το σημερινό σχολείο ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες, υλοποιεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός τυπικού προγράμματος με σκοπό οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις τοπικές, περιβαλλοντικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, ενισχύει τη βιωματική μάθηση, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, προωθεί ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις, υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και ενώνει τη θεωρία με την πράξη, Ακόμη, Διευθυντές/ντριες πιστεύουν ότι το σημερινό σχολείο έχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ενώ ελάχιστοι είναι οι Διευθυντές/ντριες που δήλωσαν ότι στον παιδαγωγικό τομέα το σημερινό σχολείο δεν διαθέτει κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Τέλος, αναφορικά με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας, οι Διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται κατά προτεραιότητα για την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου, για την ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή του έργου τους, για την ενθάρρυνση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στη διεπιστημονική και βιωματική μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, για την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και τέλος, για τη διευκόλυνση της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις- Περιορισμοί

Στις προτάσεις περιλαμβάνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων συστηματικής επιμόρφωσης από την πολιτεία για τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να επικαιροποιήσουν και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους όχι μόνο σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας αλλά και σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του αειφόρου σχολείου. Επιπλέον, τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να προάγουν το ευχάριστο κλίμα για παραγωγικότητα, δημιουργία και συνεργασία ώστε να οδηγήσουν στην εφαρμογή της αειφορίας, η οποία θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχολική τους μονάδα και στους πολίτες του μέλλοντος. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να επεκταθούν οι έρευνες και να γίνει μια βαθύτερη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος και σε άλλες περιοχές της χώρας, έτσι ώστε, μελλοντικά, να μπορούμε να εξάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Τέλος, η παρούσα έρευνα ενέχει περιορισμούς ως προς τα αποτελέσματά της, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκε μόνο στο νησί της Ρόδου και ο αριθμός των Διευθυντών/ντριών που υπηρετούν σ' αυτό είναι μικρός μετά από τις συγχωνεύσεις και καταργήσεις αρκετών σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Fullan, M. (2003). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Leadership, 3*, 1-6.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership, 61*(7), 8-13.

Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust.

Huckle, J. (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthsca.

Huckle, J. (2002). *Educating for Sustainability: A guide for primary schools*. National Primary Trust.

Huckle, J. (2010). Sustainable schools: Exploring the contradictions. P*roceedings of the 4th National Symposium: The Sustainable School of the Present and the Future*, Athens, 22, 1-7. http://www.aeiforum.eu/images/bibliography/en/SusSchsJH09Notes.pdf

Javeau, C. (1996). *I erevna me to erotimatologio, to egcheiridio tou kalou erevniti* (K. Tzanote -Tzortzi, Metafr.). Athina: Typothito.

Katsakiori, M., Flogaiti, E., & Papadimitriou, V. (2008). *Epicheirisiako schedio gia tin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi: P. 4A Meleti gia tin enotita «Politismos» kai P. 4V: Meleti gia tin enotita «Koinoniki Isotita».* Thessaloniki: Elliniko Kentro Viotopon-Ygrotopon.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Paraskefopoulos, I. (1993). *Methodologia Epistimonikis Erevnas*. Athina:Idiou.

Pasiardis P., (2004). *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P., (2014). *Ekpaideftiki Igesia*. Athina: Metaichmio.

Raptis, N. (2006). I diacheirisi tis kainotomias apo ti scholiki igesia. *Epistimoniko vima*, 6, 32-42.

Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: New roles and relationships. *Cambridge journal of education, 29*(3), 397-413.

Vamvoukas, M. (1991). *Eisagogi stin Psychopaidagogiki Methodologia kai Erevna*. Athina: Grigoris.

Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster.

Η προσωπικότητα και το επαγγελματικό άγχος ως παράγοντες πιθανής παραίτησης από τα καθήκοντα Διευθυντών Σχ. Μονάδων Π. Ε. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γεώργιος Σοϊλεμέζογλου M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά στον νευραλγικό ρόλο των διευθυντών/διευθυντριών υπό το πρίσμα τριών παραγόντων, του επαγγελματικού άγχους, της προσωπικότητας και της παραίτησης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων 219 διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας σχετικά με το άγχος που βιώνουν, αλλά και τον τρόπο που ασκούν διοίκηση σύμφωνα με την προσωπικότητά τους, ώστε να οδηγηθούν σε με μία πιθανή παραίτηση από τα καθήκοντα. Σύμφωνα με τα ευρήματα, ενώ η πλειοψηφία των διευθυντών δηλώνει ότι τους αγχώνει πολύ ή πάρα πολύ η θέση, παράλληλα δηλώνει ότι αντλούν μεγάλη ικανοποίηση από τη διοίκηση και ότι θα την ξαναδιεκδικήσουν. Δε θεωρούν λόγο παραίτησης το χαμηλό επίδομα, την χαμηλή παραγωγικότητα μαθητών - εκπαιδευτικών και τις αυξημένες υποχρεώσεις λόγω Covid-19. Δήλωσαν ωστόσο ως κυριότερη πηγή άγχους τη διαχείριση Covid-19, ακολούθως την επίδοση εκπαιδευτικών - μαθητών, τη σύσταση Ομάδων Σχολείων και την Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων καθώς και τις ηγετικές / διοικητικές υποχρεώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Άγχος διευθυντών/ντριών, Προσωπικότητα, Παραίτηση από τα καθήκοντα, Covid-19, Αξιολόγηση.

Personality and Professional Stress, as factors of possible resignation of Principals of Primary Schools

Georgios Soilemezoglou M.Sc.

Abstract

This research is about the crucial role of principals and its examination in the light of three factors; professional stress, personality and resignation. Aim of the research is the investigation of 219 Primary Schools of Central Macedonia principals' perceptions regarding the stress they feel, the way they practice administration according to their personality and the relation of these factors to a possible resignation. According to the results, while the majority of principals state that their position stresses them a lot, they simultaneously state that administration gives them great satisfaction and that they would reapply for this post. They do not consider either the little extra money, either the low productivity of students-teachers or the increased duty due to Covid-19 to be reasons of resignation. They stated Covid-19 as a major source of stress and after that,

teachers-students performance, school groups and evaluation of school units, followed by leadership administration duties.

KeyWords: Principals` Stress, Personality, Resignation, Covid-19, Evaluation.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας σχετικά με το άγχος που βιώνουν, αλλά και τον τρόπο που ασκούν διοίκηση σύμφωνα με την προσωπικότητά τους, και τη σχέση αυτών με μια πιθανή παραίτηση από τα καθήκοντα.

Στόχοι της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Οι στόχοι της έρευνας αποτυπώθηκαν σε τρεις άξονες.

Στον πρώτο άξονα επιχειρείται η διερεύνηση των εσωτερικών διεργασιών των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες πτυχές του χαρακτήρα τους. Αυτό συμβαίνει διότι τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους ωθούν ενστικτωδώς τους/τις διευθυντές/ντριες, αφενός στην υιοθέτηση του στυλ ηγεσίας που τους αρμόζει, αφετέρου εμπλέκονται στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση των αγχωτικών καταστάσεων στην καθημερινή σχολική ζωή.

Το ερευνητικό ερώτημα λοιπόν που προκύπτει στον πρώτο άξονα είναι το εξής:

1. Σε ποιον βαθμό η προσωπικότητα των διευθυντών/ντριών σχετίζεται με τον τρόπο που ασκούν διοίκηση και το άγχος που βιώνουν από τη θέση αυτήν;

Στον δεύτερο άξονα γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των πηγών άγχους στους διευθυντές σχολικών μονάδων. Μέσα από μία σειρά ερωτήσεων, φανερώνεται το εύρος των πεδίων υπευθυνότητας των ατόμων που ασκούν διοίκηση, την πίεση του χρόνου την οποία βιώνουν, αλλά και την αγωνία τους για άριστες επιδόσεις όλων των ατόμων που εμπλέκονται με τη σχολική ζωή, όπως προσωπικό και μαθητές.

Συνεπώς, το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει στον δεύτερο άξονα είναι:

2. Ποιες είναι οι κύριες πηγές άγχους των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων και σε ποιον βαθμό νιώθουν άγχος σε καθημερινές καταστάσεις;

Ο τρίτος άξονας αφορά στους λόγους που θα μπορούσαν πιθανόν να οδηγήσουν στην παραίτηση από τα καθήκοντα της θέσης διοίκησης. Σχετίζεται άμεσα με τις πηγές άγχους και πραγματεύεται ζητήματα που προκύπτουν από τη αντιμετώπιση των ίδιων των πηγών άγχους.

Κατά συνέπεια, το ερευνητικό ερώτημα που εξάγεται στον τρίτο άξονα είναι:

3. Ποιοι λόγοι μπορούν να οδηγήσουν τους διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων σε παραίτηση από τα καθήκοντα;

Οι τρεις άξονες του ερωτηματολογίου που προαναφέρθηκαν υπέδειξαν την ανάγκη Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης, η οποία περιλαμβάνει τους εξής δέκα παράγοντες:

> Ι. Συναισθηματική νοημοσύνη, ΙΙ. Φιλοδοξία για ηγεσία, ΙΙΙ. Μη συναισθηματική σταθερότητα, IV. Ηγετικές / Διοικητικές υποχρεώσεις, V. Επίδοση εκπαιδευτικών και μαθητών, VI. Διαχείριση Covid, VII. Ομάδες σχολείων ν.4547/2018 και Αξιολόγηση Σχ. Μονάδων ΦΕΚ 140/20.01.2021, VIII. Διοικητικοί λόγοι, IX. Αυξημένες απαιτήσεις, Χ. Προσωπικοί λόγοι.

Κατά συνέπεια, το ερώτημα που εξάγεται για τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, συνίσταται στο εξής:

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στους λόγους παραίτησης από τα καθήκοντα (i) με τους παράγοντες που αφορούν στην προσωπικότητα και (ii) με τους παράγοντες που αφορούν στις πηγές άγχους όπως και των δημογραφικών στοιχείων;

Μεθοδολογία

Ποσοτική Έρευνα – Δείγμα

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με δημοσκόπηση, η οποία διεξήχθη σε 219 διευθυντές/ντριες σε μικρές και μεγάλες σχολικές μονάδες.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ποσοτικής έρευνας με τη μέθοδο της δημοσκόπησης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το καταλληλότερο εργαλείο (Creswell, 2015· Verma & Mallick, 2004).

Χρησιμοποιήθηκαν google forms, όχι μόνο λόγω περιοριστικών μέτρων εξαιτίας του Covid-19, αλλά και ακολουθώντας τον εκσυγχρονισμό της κλασικής μεθόδου ιδιόχειρης παράδοσης παραλαβής εγγράφων.

Παράλληλα, προτιμήθηκαν οι δηλώσεις-προτάσεις, δηλαδή οι κλειστές ερωτήσεις, επειδή εξυπηρετούν τη στατιστική ανάλυση και αποτρέπουν διφορούμενες απαντήσεις

(Cohen et al., 2000· Creswell, 2015· Javeau, 2000). Στο τέλος κάθε ενότητας του κυρίως ερωτηματολογίου υπάρχει από μία ανοικτού τύπου, οι οποίες προτρέπουν τους συμμετέχοντες να καταγράψουν εν τάχει οτιδήποτε άλλο τους απασχολεί και τυχόν παρέλειψε ο ερευνητής (Creswell, 2015).

Συμπεράσματα και συζήτηση – σύνοψη ευρημάτων

Αρκετά από τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, ωστόσο κάποια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οξύμωρα ή παράδοξα, και θα καταβληθεί προσπάθεια να αιτιολογηθεί αυτή η κριτική.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μια απλή απορία ωθεί στη διερεύνηση όρων πολύπλευρων και ρευστών στην ερμηνεία λόγω του υποκειμενικού στοιχείου που εμπλέκεται, όπως το άγχος και η προσωπικότητα, και εξετάζεται η σχέση τους με μια φαινομενικά λογική ενέργεια, δηλαδή την παραίτηση από τα καθήκοντα διοίκησης. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας κρίνεται πιο επίκαιρος από ποτέ, γιατί, ενώ στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες σχετικές με το άγχος των διευθυντών σχολικών μονάδων (Phillips, Sen & Mc Namme, 2007· Τσιάκκιρος & Πασιαρδής 2002), είναι παλαιότερες και δε λαμβάνουν υπόψη τις καταιγιστικές εξελίξεις της τελευταίας τριετίας (2018-2021) σε όλους τους τομείς. Οι αλλαγές ορόσημο, που επέφεραν στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, αναφέρονται στον ν.4547/2018 με τη σύσταση ομάδων σχολείων και των ν.4692/2020 και ΦΕΚ 140/Β΄/20.01.2021 με τη θέσπιση της εξωτερικής ατομικής αξιολόγησης και τον εμπλουτισμό της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και τον Covid-19 που στάθηκε αφορμή για τη θέσπιση τηλεκπαίδευσης (ΦΕΚ 4900/Β/7-11-2020) σε περίοδο που κλείνουν οι σχολικές μονάδες και του αυστηρού πρωτοκόλλου υγιεινής που υποχρεούνται όλες οι μονάδες να ακολουθήσουν σε περίοδο λειτουργίας της δια ζώσης εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3780/τ.Β’/8-9-2020).

Συνοπτικά, οι πηγές άγχους παρουσιάζονται ποσοστιαία ως εξής:

- η μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στο σχολείο τους 74,5%,
- η πολυνομία της πολιτείας 67,2%,
- η τήρηση πρωτοκόλλου υγιεινής σε εποχή πανδημίας 64,8%,
- η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών 63,4%,
- τα επιβεβαιωμένα κρούσματα Covid-19 σε μαθητές/τριες 60,7%,
- η χαμηλή επίδοση μαθητών και εκπαιδευτικών 57,9%,
- η μη υλοποίηση τηλεκπαίδευσης 51,2%,
- η έλλειψη αυτονομίας της σχολικής μονάδας που διευθύνουν 48,6%.

Συνοπτικά, οι λόγοι παραίτησης παρουσιάζονται ποσοστιαία ως εξής:

- ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας 87,3%,

- μια καταδικαστική Ε.Δ.Ε. που διενεργήθηκε σε βάρος τους 66,2%,
- η κατηγορία από Δήμο (Σχολική Επιτροπή) για μη ορθή διαχείριση των οικονομικών 54,4%,
- η μη επίτευξη στόχων/οράματος που θέσανε στον εαυτό τους κατά την ανάληψη θέσης 49,8%.

Επίσης, συνοπτικά, οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των παραγόντων της προσωπικότητας και των πηγών άγχους με τους λόγους παραίτησης έδειξαν:

οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος από οποιαδήποτε πηγή θεωρούν και ως πιθανότερο να παραιτούνταν για διοικητικούς λόγους, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, και για προσωπικούς λόγους.

- οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν περισσότερο πιθανό να παραιτηθούν για διοικητικούς λόγους θεωρούν και υψηλότερη μη συναισθηματική σταθερότητα,
- οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν περισσότερο πιθανό να παραιτούνταν για προσωπικούς λόγους θεωρούν υψηλότερη φιλοδοξία για ηγεσία και υψηλότερη μη συναισθηματική σταθερότητα.
- Οι διευθυντές/ντριες με χρόνια άσκησης διοίκησης από 0 έως 3 δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα παραιτούνταν από τα καθήκοντά τους για διοικητικούς λόγους από αυτόν που δηλώνουν οι διευθυντές/ντριες με χρόνια άσκησης διοίκησης από 4 έως 10 και από 11 έως 30.
- Οι διευθυντές/ντριες με χρόνια άσκησης διοίκησης από 0 έως 3 δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα παραιτούνταν από τα καθήκοντά τους για προσωπικούς λόγους από αυτόν που δηλώνουν οι διευθυντές/ντριες με χρόνια άσκησης διοίκησης από 11 έως 30.

Γενικά συμπεράσματα

Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στις γενικές ερωτήσεις που προηγήθηκαν των τριών αξόνων, οι οποίοι λειτούργησαν εισαγωγικά και ταυτόχρονα συνοπτικά στο κυρίως ερωτηματολόγιο, ενώ το 52,1% δήλωσε ότι η θέση τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος, ταυτόχρονα αυτοαναιρούνται σύμφωνα με την κοινή λογική, δηλώνοντας ότι το 78% τους ικανοποιεί πολύ ή πάρα πολύ η θέση και το 75,3% δηλώνει ότι υπάρχουν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να διεκδικήσουν ξανά τη διεύθυνση του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες που συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση αρνητικά με την πιθανότητα υποβολής παραίτησης (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001· Saane, Sluiter, Verbeek & Frings-Dresen, 2003· Skaalvik & Skaalvik, 2009), αφού η επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τον Locke (1976) είναι μια ευχάριστη, θετική ψυχική κατάσταση που λειτουργεί ρυθμιστικά έναντι των αρνητικών επιρροών από ένα επάγγελμα, όπως για παράδειγμα το άγχος. Ωστόσο αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι το 49,8% έχει 4-10 χρόνια άσκησης διοίκησης και το 37% έχει 11-20, ενώ μόλις το 3,2% έχει πάνω από 20 χρόνια διοίκησης και δηλώνουν

χαμηλότερη φιλοδοξία διοίκησης, δεδομένα που οδηγούν στη σκέψη ότι όσο πλησιάζουν προς την συνταξιοδότηση, επιλέγουν να μην υπόκεινται στην πίεση και το άγχος που συνεπάγεται η θέση άσκησης διοίκησης. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε αρμονία με τα ευρήματα έρευνας στη Βρετανία, όπου οι παραιτούντες ήταν είτε μέσα στην πρώτη πενταετία ανάληψης καθηκόντων ή πλησιάζοντας στο όριο συνταξιοδότησης (Smithers & Robinson, 2003).

Εξίσου αξιοπρόσεκτη είναι και η κατάρτιση των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (67,1%), ακολουθεί το διδασκαλείο με 40,6% και το δεύτερο πτυχίο (36,5%). Πιστοποιητικό ξένης γλώσσας κατέχει το 65,3%, ενώ μόνο το 3,2% δε διαθέτει τίποτα από τα παραπάνω, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι διευθυντές/ντριες στη χώρα μας εναρμονίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις απαιτήσεις της εποχής και διαρκώς αναβαθμίζονται, δίνοντας ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα στα επιστημονικά προσόντα (Νιβολιανίτης & Τρίγκα, 2011· ν.3467/2006, άρθρο 8· ν.3848/2010, άρθρο 14· ν.4473/2017).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, δήλωσαν ότι σε ποσοστό 98,1% είναι καλοί ακροατές, το 92,7% είναι υπομονετικοί, το 91,8% κρατούν την ψυχραιμία τους σε καταστάσεις πίεσης, το 67,6% είναι πράοι, το 86,8% θέλουν να τελειώνουν την δουλειά τους άμεσα και το 61,2% παίρνουν αποφάσεις εύκολα. Συμπεραίνει επομένως κάποιος ότι όλοι αυτοί οι διευθυντές θεωρούν ότι είναι άτομα δυναμικά και ικανά να ηγηθούν, με αποφασιστικότητα και επίδοση που ξεπερνούν τον μέσο όρο της ομάδας, σύμφωνα με τον Simonton (1994) και το The GLOBE Project (House, Javidan, Hanges & Dorfman, 2002), δηλαδή του ερευνητικού προγράμματος που διεξήχθη σε 61 χώρες αναφορικά με την σχέση κουλτούρας του οργανισμού και ηγεσίας. Σύμφωνα με τα ίδια ευρήματα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών ταυτίζουν τον εαυτό τους με τον μετασχηματιστικό ηγέτη, αφού είναι δημοκρατικοί (Everard et al., 2004), και δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό ότι τους χαρακτηρίζει η συναισθηματική νοημοσύνη και η συναισθηματική σταθερότητα. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις τους παραπέμπουν στα μοντέλα Goleman και Bar-on (όπ. αναφ. στο Παπαλόη, 2018), δεδομένου ότι υποδηλώνουν ότι έχουν αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση και κοινωνική επίγνωση. Επίσης. αυτοπροβάλλονται μέσα από τις απαντήσεις τους ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, γιατί πάνω από όλα έχουν όραμα και επιμένουν σε αυτό, αφού το 65,3% έχουν φιλοδοξία, χωρίς όμως να είναι ανταγωνιστικοί (50,3%), και θεωρούν λόγο παραίτησης τη μη επίτευξη των στόχων/οράματος που θέσανε στον εαυτό τους κατά την ανάληψη της θέσης, σε ποσοστό 49,8%.

Το 76,7% των ερωτηθέντων διευθυντών δήλωσε πως τους ενδιαφέρει να αναγνωρίζουν οι άλλοι την δουλειά τους, εύρημα το οποίο παραπέμπει στους Hogan και Benson (2009), οι οποίοι, με βάση τη θεωρία της διττής προσωπικότητας, δήλωσαν ότι η αναζήτηση της αναγνώρισης και της αποδοχής είναι έμφυτη στα άτομα. Μια άλλη ερμηνεία που θα μπορούσε να αιτιολογήσει αυτό το εύρημα, αποτελεί και η θεωρία του

θεωρητικού James (όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014), ο οποίος εξετάζει την αυτοεκτίμηση υπό το πρίσμα των προσωπικών φιλοδοξιών και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με τους στόχους που έχει θέσει. Ερμηνεία παρέχεται και από την αντίθετη θέση από αυτήν του James, δηλαδή αυτήν του Cooley, που υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει αυτό που νομίζουμε ότι οι άλλοι πιστεύουν για το άτομό μας (Νόβα-Καλτσούνη, Μακρή-Μπότσαρη & Τσιμπουκλή, 2002).

Στη συσχέτιση των παραγόντων προσωπικότητας και πηγών άγχους με τους λόγους παραίτησης, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν περισσότερο πιθανό να παραιτούνταν για προσωπικούς λόγους, δηλώνουν και υψηλότερη φιλοδοξία για ηγεσία. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει ότι ο ηγέτης που έχει συναισθηματικά κίνητρα ως προς την επιθυμία να ασκήσει ηγεσία και απολαμβάνει την εξουσία (Chan & Drasgow, 2001).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν περισσότερο πιθανό να παραιτούνταν για διοικητικούς λόγους, εμφανίζουν και υψηλότερη μη συναισθηματική σταθερότητα. Το εύρημα αυτό συνάδει με τους Bono και Judge (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα άτομα που επιδεικνύουν συμφωνία, εξωστρέφεια και νευρωτισμό, το αντίθετο της συναισθηματικής σταθερότητας, προμηνύουν ένα συναλλακτικό ηγέτη, ο οποίος θα μπορούσε να παραιτηθεί για διοικητικούς λόγους.

Επιπλέον, η συσχέτιση των παραγόντων προσωπικότητας και πηγών άγχους με τους λόγους παραίτησης της παρούσας έρευνας, έδειξε ότι οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος από οποιαδήποτε πηγή, δηλώνουν και ως πιθανότερο να παραιτούνταν για διοικητικούς λόγους, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων και προσωπικούς λόγους. Το εύρημα αυτό παραπέμπει στη θεωρία με τα κέντρα ελέγχου της προσωπικότητας, η οποία υποστηρίζει ότι άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου είναι πολύ λιγότερο πιθανό να παραιτηθούν, σε αντίθεση με όσους έχουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους για μια ανατρεπτική κίνηση (Dworkin, 1987· LeCompte & Dworkin, 1991).

Στη βηματική παλινδρόμηση βρέθηκε ότι οι διευθυντές/ντριες που δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος πρωτίστως λόγω σύστασης ομάδων σχολείων (ν.4547/2018), αξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 140/Β΄/20.01.2021) και διαχείρισης του Covid-19, δηλώνουν περισσότερο πιθανό ότι θα παραιτούνταν από τα καθήκοντά τους για λόγους διοικητικούς. Η προτεραιοποίηση αυτή διαφοροποιείται από την άποψη των Everard et al. (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την επίδοση του σχολείου και την απόδοση λόγου στην κοινωνία.

Ωστόσο, αντιφατικά είναι κάποια από τα υπόλοιπα ευρήματα. Ενώ οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι είναι καθόλου ή λίγο πιθανό να παραιτηθούν για ρήξη με τις οικογένειες των μαθητών (66,7%), χαμηλή αποδοτικότητα εκπαιδευτικών (58,4%), αυξημένες υποχρεώσεις σε εποχή πανδημίας (57,5%), συνεχείς παρατηρήσεις από την

διεύθυνση εκπαίδευσης για μη απεσταλμένες ή εσφαλμένες διοικητικές διεκπεραιώσεις από πλευράς τους (53,9%), μια αρνητική εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (50,2%), εντούτοις, στον άξονα πηγές άγχους, όλα όσα προαναφέρθηκαν, τα κατέδειξαν ως άκρως πιεστικές καταστάσεις.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριων σε ποσοστό 62,1% δε θεωρεί ότι πηγές άγχους είναι η σχέση τους με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και σε ποσοστό 57,5% η διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Εξήγηση για αυτό το εύρημα θα μπορούσε να αντληθεί από το γεγονός ότι η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας από τον/ην διευθυντή/ντρια δεν έχουν περίοπτη θέση στις υποχρεώσεις του/ης στην ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή δεδομένα της Αμερικής και της Βρετανίας, όπου η συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία καθώς και το οικονομικό κόστος της μονάδας αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της συνολικής επίδοσης της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του/της διευθυντή/ντριας (Boyce & Bowers, 2016·Evers, Brouwers & Tomic, 2002· Jonson, 2005· Levin et al., 2019· Levin, Scott, Yang, Leung & Bradley, 2020· Washington, 2020· OFSTED, 2006).

Ίσως όμως η υποτίμηση της σχέσης με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και η διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας να οφείλεται σε μια έλλειψη συνειδητοποίησης των αλλαγών που προκύπτει από το άρθρο 37, ν.4692/2020, και με την τελευταία υπουργική απόφαση 13423/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 491/Β/9-2-2021 που, στην υποχρεωτική πλέον σύνταξη του εσωτερικού κανονισμού των σχολείων, διαφαίνεται ο αναβαθμισμένος ρόλος του συλλόγου γονέων και τις Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Επιβεβαιώνεται συνεπώς ο Portin (2000), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι αλλαγές στα πλαίσια της αποκέντρωσης και η διανομή ευθυνών στην Τοπική Αυτοδιοίκηση συντελούν σε μια αβεβαιότητα των ρόλων και σύγχυση στην επικοινωνία διευθυντών/ντριών με τους αρμόδιους φορείς, γεγονός που συμβάλλει στους αγχογόνους παράγοντες και πιθανό να οδηγούνται στην υποβολή παραίτησης, αναφερόμενος ο ίδιος στα δεδομένα της αμερικάνικης κοινωνίας.

Αξίζει επίσης, να σημειωθεί ότι οι διευθυντές/ντριες με 11-30 έτη άσκησης διοίκησης δηλώνουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από αυτήν που δηλώνουν οι διευθυντές/ντριες με έτη άσκησης διοίκησης 4-10 και 0-3. Το εύρημα αυτό συνάδει με την άποψη του Louden (1995) ότι η εμπειρία αποτελεί συνυπολογίσιμο παράγοντα που πυροδοτεί την ενδοσκόπηση, δηλαδή την αυτοπαρατήρηση και επανεξέταση της σκέψης, αλλά και των συναισθημάτων σε όλα τα θέματα. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές/ντριες με έτη άσκησης διοίκησης 11-30 δηλώνουν σε χαμηλότερο βαθμό ότι θα παραιτούνταν από τα καθήκοντά τους για διοικητικούς λόγους, από αυτόν που δηλώνουν οι διευθυντές με 4-10 έτη και 0-3. Το γεγονός αυτό δε συμπίπτει με τα ευρήματα των ερευνών των Fuller και Young (2009) στο Τέξας των Ηνωμένων Πολιτειών και των Smithers και Robinson (2003) στην Βρετανία, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές/ντριες είναι περισσότερο πιθανό να παραιτούνταν στα πρώτα χρόνια της

θητείας τους, λόγω ανυπέρβλητου άγχους που προκαλείται από τις αυξημένες υποχρεώσεις.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου με τον αριθμό των μαθητών και της περιοχής στην οποία βρίσκονται (αστική, ημιαστική, αγροτική), παρόλο που σε αυτές τις περιπτώσεις ίσως να εμπλέκεται και το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Στα ελληνικά δεδομένα φαίνεται να μην επηρεάζει την πρόθεση για παραίτηση, ίσως επειδή υπάρχει η μονιμότητα στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού και σε ένα κατά βάση συγκεντρωτικό σύστημα, όπως της Ελλάδας, υπάρχει ομοιόμορφος σχεδιασμός και μια ενιαία νομοθεσία για όλους (Ellison & Bowring - Carr, 2005· Πρίντζας, 2003· Σαΐτης, 2007). Αντίθετα με τα διεθνή δεδομένα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών σε υποβαθμισμένη περιοχή αποτελεί λόγο παραίτησης των διευθυντών/ντριών (Levin et al., 2019).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα ότι οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων σε ποσοστό 54,8%, δε θεωρούν λόγο παραίτησης το χαμηλό επίδομα θέσης επιβεβαιώνοντας ότι δεν είναι οικονομικά πρωτίστως τα κίνητρα διεκδίκησης θέσης διοίκησης, αλλά η επαγγελματική ικανοποίηση που αντλούν (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001· Saane, Sluiter, Verbeek & Frings-Dresen, 2003· Skaalvik & Skaalvik, 2009), καθώς και η προσωπικότητά τους που έχει αντίκτυπο στο κίνητρό τους για ηγεσία (Ensari et al., 2020).

Συμπεράσματα ερωτήσεων ανοικτού τύπου

Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, τρεις στο σύνολο, μία στο τέλος κάθε ενότητας, απάντησαν 132 διευθυντές/ντριες από τους 219 ερωτηθέντες. Στην ενότητα της προσωπικότητας, κάποιοι απάντησαν ρεαλιστής, συνεργατικός, φιλότιμος, φιλομαθής, έντιμος, απαντήσεις που δεν υπήρχαν αυτολεξεί μέσα στο ερωτηματολόγιο, όμως θίγονταν εκτενώς στο θεωρητικό σκέλος.

Σε ό,τι αφορά τις πηγές άγχους, απάντησαν 139 από τους 219 ερωτηθέντες και ανέφεραν ατυχήματα παιδιών ή εκπαιδευτικών, έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων, ρήξη εκπαιδευτικών, απουσίες εκπαιδευτικών και αναπλήρωσή τους, έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την ισχύουσα νομοθεσία, τραυλισμός μαθητών, απρόβλεπτοι παράγοντες και συρρίκνωση του σχολείου λόγω υπογεννητικότητας, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και η ρήξη των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την τρίτη ανοικτού τύπου ερώτηση, δηλαδή τους λόγους που θα οδηγούσαν σε μία παραίτηση από τα καθήκοντα, απάντησαν 113 από τους 219 ερωτηθέντες και επισημάνθηκαν η ρήξη με τον σύλλογο διδασκόντων ή κάποιο ανώτερο στέλεχος της εκπαίδευσης, το ασαφές κυβερνητικό πλαίσιο κρίσεων για τα στελέχη της

εκπαίδευσης, αν και κατά τον ερευνητή δεν υφίσταται η υποχρέωση σε ρόλο αξιολογητή, η ομαδική παραίτηση διευθυντών ως πολιτική κίνηση, αν και αυτό θεωρείται ακραίο κατά τον ερευνητή, και η πιθανότητα διεκδίκησης μίας άλλης θέσης. Ωστόσο, υπήρξαν και αρκετοί που υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση να παραιτούνταν και για κανέναν απολύτως λόγο.

Βιβλιογραφία

Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 901-910.

Boyce, J., & Bowers, A. J. (2016). Principal Turnover: Are There Different Types of Principals who Move From or Leave Their Schools? *Columbia Academic Commons*.

Chan, K.-Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 481-498.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5 εκδ.). New York: Routledge Falmer.

Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New York: Pearson.* New York: : Pearson.

Dworkin, G. A. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children.* Albany: State University of New York Press.

Ellison, B., & Bowring - Car, C. (2005). *School Leadership in the 21st Century. Developing a Strategic Approach* (2 εκδ.). London & New York: Routledge Falmer.

Ensari, N., Lopez, P., & Theil, D. (2020). *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories* (Τόμ. iv). John Wiley & Sons Ltd.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4 εκδ.). SAGE Publications Ltd.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 227-243.

Fuller, E. J., & Young, M. D. (2009). *Tenure and retention of newly hired principals in Texas.* Charlottesville, VA: University Council for Educational Administration.

Hogan, R., & Benson, M. (2009). Personality, Leadership, and Globalization: Linking Personality to Global Organizational Effectiveness. In W. H. Mobley (Ed). *Advances in global leadership, 5*, San Francisco: Emerald Publishing.

House, R. J., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. W. (2002). Understanding Cultures and Implicit Leadership Theories Across the Globe: An Introduction to Project GLOBE. *Journal of World Business, 37*(1), 3-10.

James, C., & Vince, R. (2001). Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management and Administration, 29*(3), 307-317.

Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jonson, L. A. (2005, 1/2). Why Principals Quit. *National Association of Elementary School Principals (NAESP). Politics and the principalship*, 21-23. Ανάκτηση από https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2005/J-Fp21.pdf

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001, 5). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin, 127*(3), 376-407.

LeCompte, D. M., & Dworkin, G. A. (1991). *Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts.* Calif: Corwin Press, Newbury Park.

Levin, S., Bradley, K., & Scott, C. (2019, 7 18). Principal Turnover: Insights from Current Principals. *NASSP and LPI Research Agenda*. Ανάκτηση από https://learningpolicyinstitute.org/product/nassp-principal-turnover-insights-brief

Levin, S., Caitlin Scott, S., Yang, M., Leung, M., & Bradley, K. (2020, 5 14). Supporting strong, stable principal workforce: What Matters and What Can Be Done. *NASSP and LPI Research Agenda*. Ανάκτηση από https://learningpolicyinstitute.org/product/supporting-strong-stable-principal-workforce-brief

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational pshychology*, 1297-1349. Chigago, IL: Rand-McNally.

Louden, W. (1995). *Κατανοώντας το Στοχασμό μέσω της Έρευνας Συνεργασίας.* (A. Haergraves, & G. Fullan, Επιμ.) Αθήνα: Πατάκης.

OFSTED. (2006). *School Inspection: an Evaluation.*

Phillips, S., Sen, D., & McNamee, R. (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine, 57*(5), 367-376.

Portin, B. S. (2000, 8 4). The Changing Urban Principalship. *Education and urban society, 32*(4), 492-505.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why.* Guilford Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009, 4 3). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.

Smithers, A., & Robinson, P. (2003, 1). *Factors Affecting Teachers'Decisions to Leave theProfession.* Ανάκτηση από researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/266473184_Factors_Affecting_Teachers'_Decisions_to_Leave_the_Profession

van Saane, N., Sluiter, J. K., Verbeek, J., & Frings-Dresen, M. (2003, 5 1). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction—A systematic review. *Occupational Medicine, 53*(3), 191-200.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Washington, C. (2020, 5 24). I Saved Myself: Five Reasons Why Principals Leave Their Schools. *The educator`s room*. Ανάκτηση από https://theeducatorsroom.com/i-saved-myself-five-reasons-why-principals-leave-their-schools/

Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες Απόδοσης τών Ηγετών Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχέτισή τους με Χαρακτηρολογικές Παραμέτρους.* Διδακτορική διατριβή. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.

Ν.3467/2006, ΦΕΚ 128/Α/. (21.06.2006). «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ρύθμιση Θεμάτων Διοίκησης και Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις». Ανάκτηση 5 4, 2021, από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3467-2006.html

Ν.3848/2010, ΦΕΚ 71/Α/. (19.05.2010). Αναβάθμιση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού – Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και Λοιπές Διατάξεις.

Ν.4473/2017, ΦΕΚ 78/Α/. (30.05.2017). «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». Ανάκτηση 5 4, 2021, από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4473-2017-fek-78a-30-5-2017.html

Ν.4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/. (12.06.2018). «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν.4692/2020, ΦΕΚ 111/Α/. (12.06.2020). «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις».

Νιβολιανίτης, Μ., & Τρίγκα, Ν. (2011). Νέο Σύστημα Επιλογής Διευθυντών στα Σχολεία. *Έθνος*. Ανάκτηση 5 4, 2021, από https://www.nonews-news.com/2011/03/n.html

Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Τσιμπουκλή, Ά. (2002). *Θέματα Εφηβείας.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαλόη, Ε. (2018). *Στάσεις Συμπεριφορά, Επαγγελματική & Συναισθηματική Νοημοσύνη & Οργανωσιακή Νοηματοδότηση σε Οργανισμούς Δια βίου Μάθησης.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Πρίντζας, Γ. (2003). Ο Ρόλος του Διευθυντή στο Σύγχρονο Ανοικτό Σχολείο. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου, *Η Διεύθυνσης της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές.* (σσ. 19-29). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. Α. (2007). *Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη* (3 εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό Άγχος Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων: Μια Ποιοτική Προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 33*, 195-213.

ΦΕΚ 3780/τ.Β'. (8.9.2020). «Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων… κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2020-2021 και μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους».

ΦΕΚ/4900/Β΄. (7.11.2020). «Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/ 12-09-2020 υπουργικής απόφασης «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021».

ΦΕΚ/4917/Β. (09.11.2020). «Καθορισμός ομάδων σχ. μον. Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης στις οποίες ασκούν καθήκοντα μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του κλάδου ΠΕ23 Ψυχολόγων και του κλάδου ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών για το σχολικό έτος 2020».

Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων εν μέσω υγειονομικής, ενεργειακής κρίσης και επιχειρούμενης αξιολόγησης.

Κόντα Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Τα σχολεία σήμερα χαρακτηρίζονται ως πολύπλοκοι οργανισμοί και οι συγκρούσεις των ομάδων και των ατόμων ως μια φυσική πραγματικότητα. Η μεταβλητότητα της εποχής , οι ποικίλες απαιτήσεις παγκοσμίως από τους εκπαιδευτικούς εν μέσω υγειονομικής και ενεργειακής κρίσης, και της επιχειρούμενης αξιολόγησης μαζί με τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου με μεγαλύτερες ελευθερίες σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς οδήγησαν σε θετικά επιτεύγματα αλλά προκάλεσαν και προβλήματα. Η επιτυχία των στόχων κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού προϋποθέτει την ύπαρξη μια αποτελεσματικής διαχείρισης από την σχολική ηγεσία των συγκρούσεων που αναφύονται στη σχολική κοινότητα. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να τονίσει την συγκεκριμένη οπτική όπως αναδείχθηκε από την σχολική πραγματικότητα των τελευταίων ετών ώστε να συμβάλλει στην ευρύτερη συζήτηση που αφορά την αποτελεσματική σχολική ηγεσία και την ανάγκη βελτίωσης των τεχνικών του αποτελεσματικού ηγέτη που σχετίζονται με την αποτελεσματική επίλυση των αυξανόμενων συγκρούσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης, σχολικές συγκρούσεις

The school leader's contribution to effective conflict management in the midst of health, energy crisis and attempted evaluation.

Konta Paraskevi, Primary School Teacher, M.Sc.

Abstract

Schools today are characterised as complex organisations and conflicts between groups and individuals as a natural reality. The volatility of the times, the varying demands globally on teachers amidst health and energy crises, and attempted evaluation along with changes in the context of school functioning with greater freedoms for teachers, students and parents have led to positive achievements but have also caused problems. The success of the goals of any educational organization requires effective management by school leadership of the conflicts that arise in the school community. This paper attempts to highlight this particular perspective as highlighted by the school reality of recent years in order to contribute to the broader debate concerning effective school leadership and the need to improve the techniques of effective leadership related to the effective resolution of growing conflicts.

Key-Words: effective school leader, conflict management techniques

Εισαγωγή

Η ύπαρξη των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη ή σε ομάδες εκπαιδευτικών στα σχολεία είναι μια πραγματικότητα και οφείλεται σε ποικίλα αίτια. Με την επέλαση της πανδημίας, οι πηγές των προστριβών αυξήθηκαν. Πάνω στους παλιούς παράγοντες διενέξεων, όπως: ανταγωνισμός από την επιθυμία άσκησης επιρροής, έλλειψη υλικών και μη πόρων, (π.χ. φωτοτυπικού μηχανήματος, ελλείψεις σε χαρτί Α4, κτλ), διαχειριστικοί διοικητικοί χειρισμοί, φόρτος εξωδιδακτικής εργασίας, προσωπικές επιδιώξεις και ατομικά κίνητρα, προστέθηκαν τελευταία και νέες προκλήσεις.

Την περίοδο της υγειονομικής κρίσης η σχολική διοίκηση, μέσα στο νέο οργανωτικό περιβάλλον ως αναφορά τις γραφειοκρατικές διαδικασίες των υγειονομικών πρωτοκόλλων, την ανάγκη εφαρμογής του θεσμικό πλαισίου «περί πνευματικής ιδιοκτησίας» στη χρήση ψηφιακού υλικού, την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και η εντατικοποίηση του ελέγχου στο σχολείο, κλήθηκε να αντιμετωπίσει νέες δυσκολίες. Τα ψηφιακά μέσα (Η/Υ, tablets, ηχεία, βιντεοπροβολείς) λόγω της καθολικής εφαρμογής των Τ.Π.Ε., δεν επαρκούσαν, διότι η ψηφιοποίηση δεν ήταν προτεραιότητα στα σχολεία μέχρι την εποχή της πανδημίας. Η ανάγκη καθοδήγησης , λόγω διαφορετικών ατομικών ψηφιακών δεξιοτήτων, εφόσον δεν προηγήθηκε επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ήταν δύσκολο εγχείρημα που χειροτέρευε με το αδύνατο δίκτυο σύνδεσης, που δημιουργούσε δυσλειτουργίες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία είτε, διότι δεν υπήρχε ηλεκτρολογική εγκατάσταση και καλή σύνδεση με το Π.Σ.Δ., είτε γιατί έλλειπαν απαραίτητα στοιχεία του βοηθητικού εξοπλισμού (καλώδια ethernet, πρίζες, κτλ) στα σχολεία. Πλήθος ψηφιακών πλατφόρμων και προσθήκες σε ήδη υπάρχουσες εμφανίστηκαν (webex,e-clas, e-me, edupass, invertory, myschool, invoices κτλ) προς χρήση, Κόντα (2022). Δημιουργήθηκαν παράπονα από τους συλλόγους γονέων προς το σχολείο, αφενός σχετικά με την ανεύρεση και την διάθεση απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού (laptops, tablets, smart phones) για μαθητές που ανήκαν σε ευάλωτες ή μη ομάδες, όσο και για εξεύρεση λύσεων σε τεχνικά θέματα, ώστε να μην αποκοπούν από τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές και αυξηθεί η σχολική διαρροή. Η παρεμβολή «αγνώστων» εκτός του αναμενόμενου μαθητικού δυναμικού, στην διδακτική πλατφόρμα Webex, δυσκόλευαν ποικιλοτρόπως (π.χ. με υβριστικά σχόλια, απρόσμενη φωνητική εισβολή κτλ), την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας, δημιουργώντας εντάσεις ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη, εκπαιδευτικούς και γονείς. Με την επαναλειτουργία της δια ζώσης διδασκαλίας, δυσκολίες προκάλεσε ο διαχωρισμός του προσωπικού σε εμβολιασμένους και μη, η υποχρεωτικότητα χρήσης μάσκας, οι επιθέσεις που δέχονταν οι εφημερεύοντες και η διοίκηση του σχολείου, από γονείς μαθητών που είχαν ξεχάσει να δηλώσουν το αποτέλεσμα του self test, να φέρουν τα αποδεικτικά έγγραφα εισόδου, ή και να φορούν μάσκα στα παιδιά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις υπεβλήθηκαν εκατέρωθεν μηνύσεις ή και χρειάστηκε η επέμβαση εισαγγελέα , όταν μαθητές π.χ. διέκοπταν την φοίτηση στο σχολείο με απόφαση των γονέων τους με την αιτιολογία να προστατευτούν από το covid 19 ή όταν η λεκτική έκφραση της συνομιλίας ξεπερνούσε τα εσκεμμένα και υπήρχαν αντιπαλότητες.

Η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, Ν. 4823/03-08-2021, προκάλεσε αντίδραση, και θα ανοίξει ακόμα περισσότερο την ψαλίδα των συγκρούσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας αφού οι διευθυντές εκπαίδευσης , σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές σχολικών μονάδων θα έχουν το δύσκολο ρόλο του αξιολογητή, και οι αξιολογούμενοι θα μπορούν να υποβάλλουν ένσταση. Επίσης στο Σχολικό συμβούλιο, θα συμμετέχουν γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση, μέσω αντιπροσώπων τους και θα συναποφασίζουν για θέματα σχολείου, άρθρο 107 Ν. 4823/03-08-2021, συνεπώς δημιουργείται μεγαλύτερη επιφάνεια τριβής στην εκπαιδευτική κοινότητα, έστω κι αν δεν υπάρξουν αρνητικές συνέπειες.

Η ενεργειακή κρίση, θα επιβαρύνει το σχολικό ταμείο με αύξηση του ποσού των λογαριασμών ηλεκτρικού ρεύματος και φυσικού αερίου, οδηγώντας σε περικοπή άλλων δαπανών, εφόσον μένει σταθερή η επιχορήγηση προς τα σχολεία, τακτική που θα δεχτεί τα πυρά των διαφωνούντων. Η έλλειψη έργων ενεργειακής αναβάθμισης στα σχολεία ταυτόχρονα με τις αποφάσεις που παίρνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για περιορισμούς τους ερχόμενους μήνες, στις ώρες και στους βαθμούς λειτουργίας καυστήρων θέρμανσης και κλιματιστικών, θα προκαλέσουν νέες αναταραχές, και πιθανά να αυξήσουν τις συγκρούσεις λόγω αντίθετων απόψεων, κινήτρων, ή πρακτικών προβλημάτων π.χ.: τη στιγμή που το ολοήμερο σχολείο επεκτείνεται ως τις 6μμ, και οι μαθητές εγγράφονται άνευ προϋποθέσεων με μια απλή αίτηση των γονέων, το πιο πιθανό είναι ότι μεγάλο πλήθος του πρωϊνού μαθητικού δυναμικού θα παραμένει και στο ολοήμερο σχολείο. Εύλογα γεννιέται το ερώτημα πώς θα περικόψουμε δαπάνες σε ανάγκες φωτισμού, θέρμανσης ή κλιματισμού αφού αυξάνουμε το χρόνο παραμονής εργαζομένων και μαθητών στο σχολείο; Τα παραπάνω, μαζί με άλλους αστάθμητους και απρόβλεπτους παράγοντες αποτελούν γενεσιουργικές αιτίες συγκρούσεων οι οποίες θα απειλούν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και θα προκαλούν πονοκέφαλο στο σχολικό ηγέτη.

Ποιες είναι όμως οι δεξιότητες, οι ικανότητες -τεχνικές που θα βοηθήσουν το διευθυντή να λειτουργήσει αποτελεσματικά κάτω από την μεγάλη πίεση των σημερινών καιρών που αυξάνει τις συγκρούσεις στα σχολεία, είναι ένα ερώτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και θα προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε μέσα από την παρούσα εργασία.

Τεχνικές αντιμετώπισης συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι μια διαμάχη μεταξύ ατόμων, ομάδων ή και ακόμη ανάμεσα σε ένα άτομο και τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Kriesburg (1973), είναι μια μορφή σχέσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα , με ασυμβίβαστους σκοπούς. Ο Μπουραντάς (2001) ορίζει τις συγκρούσεις σαν την κατάσταση, στην οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας επιζητά σκόπιμα να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων του άλλου ατόμου ή της ομάδας.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης, οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες που επηρεάζουν δυσμενώς το σχολικό κλίμα και την επίτευξη των στόχων , μπορεί όμως και να αποτελέσουν εφαλτήριο για βελτίωση και αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης Μπουραντάς, (2001) και είναι μια δυναμική διαδικασία. Καμία σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηρισθεί ως θετική ή αρνητική, ωφέλιμη ή καταστροφική για ένα σχολικό οργανισμό, ενώ η έλλειψή τους από την άλλη οπτική ματιά υποδηλώνει και αδιαφορία για το μέλλον του οργανισμού, Σαΐτης, (2012). Οι γρήγορες αλλαγές, οι ανάγκες που πολλαπλασιάζονται και τα επίκαιρα κάθε φορά αίτια των συγκρούσεων θα οδηγούν σε αέναους κύκλους και νέους τύπους διαφωνιών. Η αυξητική τάση των αντιπαραθέσεων θα απειλήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου ποικιλοτρόπως και θα επηρεάσουν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Ποια όπλα διαθέτει ο σχολικός ηγέτης για να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις ως εποικοδομητικές διόδους δημιουργικότητας προστατεύοντας το σχολείο από τις αρνητικές συνέπειες τους; Οι επικρατέστεροι τρόποι με τους οποίους οι σχολικοί διευθυντές είθισται να τις αντιμετωπίζουν είναι σύμφωνα με τους: Blake & Mouton, (1964), Χυτήρης, (2001), Behfar et al., (2008), Robbins & Judge, (2011), Βακόλα & Νικολάου, (2011), Greenberg & Baron,(2013), Kazimoto, (2013) , Σαΐτης, (2014) οι εξής:

1. Τεχνική ανταγωνισμού /εξουσίας ή κυριαρχίας. Ο δυνατός επιβάλλει την άποψή του για την επίλυση της σύγκρουσης. Η άποψη αυτή πηγάζει από α) την εξουσία στην ιεραρχική κλίμακα ή την εξουσία θέσης και β) την προσωπική εξουσία του στελέχους Σαΐτης, (2002). Η απολυταρχική τυπική ή άτυπη ηγεσία είναι αυτή που ασκείται για να επιλυθεί το πρόβλημα άμεσα χωρίς να επεκταθεί και ο υπερέχων προλαμβάνει την εξάπλωση της σύγκρουσης στον οργανισμό.

2. Τεχνική συνεργασίας. Ο σχολικός ηγέτης βοηθά τα αντιμαχόμενα μέρη να δουν τα πράγματα όπως ακριβώς είναι, αναζητώντας να βρουν από κοινού αποδεχτή λύση που να τους ικανοποιεί έτσι ώστε να βγαίνουν κερδισμένες και οι δυο πλευρές.

3. Τεχνική συμβιβασμού. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης μαθαίνει στους αντιμαχόμενους την αρχή του συμβιβασμού, έτσι ώστε αυτοί να βρίσκουν μια μέση λύση, όταν αυτή καθίσταται απαραίτητη, για το καλό του σχολείου. Εδώ κανείς δεν χάνει και κανείς δεν κερδίζει. Σαΐτη & Σαΐτης, (2011).

4. Τεχνική εξυπηρέτησης. Ο ηγέτης είναι αυτός που ελέγχει την λειτουργία της ομάδας, δρώντας ως μέντορας. Οφείλει βέβαια να προσέχει διότι η εξυπηρέτηση μπορεί να προκαλεί ηρεμία και παραγωγή εργασίας στη σχολική μονάδα, αλλά κάποιοι μπορεί να εκμεταλλεύονται την υποχώρηση ενός ειρηνικού μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας γεγονός που δεν ωφελεί σε βάθος χρόνου.

5. Τεχνική αποφυγής. Εφαρμογή της απομάκρυνσης των εμπλεκομένων μερών με φυσικό τρόπο, π.χ. η μετακίνηση εκπαιδευτικού λόγω τριβών με το διευθυντή ή αλλαγή σχολείου για ένα μαθητή ή παραίτηση γονέα από το διοικητικό συμβούλιο

γονέων. Η χρήση αυτής της τακτικής προκύπτει: α) από την αδιαφορία για τη φύση του συγκρουσιακού προβλήματος, β) από την αποστροφή προς τη διαδικασία που απαιτείται για την επίλυση της σύγκρουσης ή, γ) από την αίσθηση αδυναμίας επίλυσης της σύγκρουσης, Σαΐτη & Σαΐτης,(2011).

6. Τεχνική διαμεσολάβησης. Ζητείται η επίλυση της σύγκρουσης από ένα τρίτο άτομο, όταν δεν απέδωσε η συζήτηση με τον ηγέτη. Ο διαμεσολαβητής είναι πρόσωπο που εκτιμούν τα αντιμαχόμενα μέρη, μπορεί να είναι ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής ή ο άτυπος ηγέτης.

7. Τεχνική της εξομάλυνσης/προσαρμογής/παραχώρησης. Η συγκρουόμενη ομάδα σέβεται τα συμφέροντα της αντίθετης ομάδας και επιθυμεί την ειρηνική συνύπαρξη. Η διεύθυνση προσπαθεί να τονίζει τις ομοιότητες στις αντίπαλες ομάδες και δεν αναδεικνύει τις διαφορές τους, Milton, (1981). Αναζητείται η υποχωρητικότητα, η υποταγή και η συμμόρφωση, Behfar et al., (2008) Η σύγκρουση πιθανά να μπαίνει σε λανθάνουσα κατάσταση .

8. Τεχνική του οργανώνειν. Εδώ αντιμετωπίζεται η σύγκρουση με τις συνθήκες που τη δημιούργησαν, με βάση αυτή την ανάλυση αποφασίζεται ο τρόπος προσέγγισής, σύμφωνα με τις αιτία γέννησής της , που αποδίδεται σε κακή οργάνωση. Σαΐτης, (2014).

9. Η ενημέρωση, των συγκρουσιακών συνεπειών σε επίπεδο νομικής και διοικητικής φύσεως και η ψυχική ανθεκτικότητα που διαθέτει ο διευθυντής ως μετα-ικανότητα στις δύσκολες εποχές που βιώνει το σχολείο, Δόλογλου Μ. & Κόντα Π. (2022) με επικοινωνιακή συμβουλευτική διάθεση ή οποία ποτέ, δεν πρέπει να απουσιάζει, Καντάς, (1995), θα βοηθήσει ενδεχομένως να πέσουν οι τόνοι σε πρώτη προσπάθεια ή και να χρησιμοποιηθεί παράλληλα ή στη συνέχεια με κάποια άλλη τεχνική.

Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Ο όρος ρόλος ως ευρύτερη έννοια σύμφωνα με τους Κανελλόπουλος, (1991), Ζαλβανός, (1989), Κωνσταντίνου, (1994), Dubrin,(1998), Σαΐτης -Σαΐτη, (2012) αναφέρεται στα καθήκοντα, στις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά που απορρέουν από τη θέση που κατέχει το άτομο στην οργάνωση. Αυτά, σε συνδυασμό με τις λειτουργίες και τις επιλογές που εκτελεί ο διευθυντής στη σχολική μονάδα για την διατήρηση των ισορροπιών μεταξύ ομάδων και υποσυστημάτων, συνθέτουν τον τρόπο συμβολής του στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τα προ απαιτούμενα της επίλυσης, δηλαδή: τις πηγές, τα είδη και τους τύπους των προστριβών, τα αίτια της αντιπαράθεσης, τις συνέπειες της διένεξης, τα άτομα και τις ιδιαιτερότητές τους , τα πιθανά κίνητρα και τις επιδιώξεις και τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων Everard και Morris ,(1999). Με τρείς τρόπους ο διευθυντής θα αναμειχθεί και θα κάνει εμφανή τη συμβολή του στην αντιπαλότητα: ως υποκινητής, ως εναγόμενος και ως μεσολαβητής με προληπτική-συντηρητική ή

πυροσβεστική διάθεση. Σαΐτης (2014). Η επιστημονική και διοικητική του κατάρτιση, ως βασική προϋπόθεση για την άσκηση του διοικητικού έργου σήμερα, οι δεξιότητές μαζί με τις εμπειρίες του, θα διαμορφώσουν την στρατηγική, το δικό του διαχειριστικό «στυλ» συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματική επίλυση εκάστοτε συγκρουσιακής περίπτωσης, Σαΐτης -Σαΐτη (2012). Η αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων έχει διττό στόχο, αφενός την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα και αφετέρου την ενίσχυση και αύξηση των θετικών επιδράσεών. Τέλος στο πλαίσιο της ανάπτυξης νέων τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων , δεξιοτήτων και διοικητικών γνώσεων όπως και της αναβάθμισης των ήδη υπαρχόντων προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών ηγετών μέσα από ειδικά θεματικά οργανωμένα σεμινάρια στο πνεύμα του reskilling και upskilling σύμφωνα με τα προστάγματα της νέας εργασιακής πραγματικότητας. Κόντα Π.(2022).

Επίλογος

Ο διευθυντής αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα του αποτελεσματικού χειρισμού των συγκρούσεων καθώς η διαχείριση των ομάδων και των ατόμων ανήκει στο εύρος των καθηκόντων του. Οι βασικοί παράμετροι που οφείλει να εξασφαλίσει ως διευθυντικό στέλεχος για την αντιμετώπιση των προστριβών του σχολικού οργανισμού είναι η ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος Hall, (1991) και η ικανή σχολική ηγεσία, Σαΐτης (2014).

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων των σχολείων δεν μπορεί πλέον να στηρίζεται σε εμπειρικές και μόνο ικανότητες των σχολικών ηγετών και εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη μεθοδικού σχεδιασμού επιμορφωτικών σεμιναρίων του εκπαιδευτικού κόσμου σε συνδυασμό με την προσωπική αναζήτηση της γνώσης είναι επιτακτική ανάγκη. Επειδή η ωριμότητα όλων των εμπλεκομένων μελών έχει σημασία στη διευθέτηση της σύγκρουσης Σαΐτης, (2014), προτείνεται η λειτουργία σχολών γονέων με βραχύχρονα διαμορφωμένα σεμινάρια συμβουλευτικού χαρακτήρα από το Δήμο, και από την πλευρά του σχολείου θα ωφελούσε ο κοινός προγραμματισμός για εκπαιδευτικούς και γονείς, επιμορφωτικών ημερίδων σε θέματα γενικού παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.

Βιβλιογραφία

Behfar K., Peterson R., Mannix E., Trochim W. (2008), The Critical Role of Conflict Resolution in Teams: A Close Look at the Links Between Conflict Type, Conflict Management Strategies, and Team Outcomes, Journal of Applied Psychology, Vol. 93(1), 170–188

Blake R. & Mouton J. S. (1964). The managerial grid. Houston, TX: Gulf Publishing

Bourantas, D. (2001).Manatzment: Theoritiko ypovathro, sygchrones praktikes (s. 423). Athina: Benos

Chytiris L. (2001). Organosiaki symperifora: I anthropini symperifora se organismous kai epicheiriseis. Athina: Interbooks

Dubrin, A. J.(1998), Vasikes Arches Manatzment, Epimeleia N. Sarris, Ekdoseis Ellin, 4i ekdosi, Athina

Dologlou, M. & Konta, P., Dioikontas se taragmenous kairous, Apotelesmatiki scholiki igesia kai o rolos tis psychikis anthektikotitas. "Neos Paida-gogos" 30o tefchos, 379-385 Aprilios 2022

Everad, B., Morris, G. (1999). Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi (Metafrasi D. Kikizas). Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio

Greenberg, J. & Baron, R.A. (2013). Organosiaki Psychologia kai Symperifora (epim. Kai mtfr. Antoniou, Alexandros-Stamatios). Athina: Gutenberg

Hall, L., (1993), Negotiation:Strategies for mutual gain.Newbury Park:SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher, Handbook of Communication Science,Beverly Hills, CA:Sage

Kantas, A.(1995). Organotiki - Viomichaniki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata.

Kazimoto, P. (2013). “Analysis of Conflict Management and Leadership for Organizational Change”. In: International Journal of Research in Social Sciences.

Konta, P., Anaptyxi morfon apotelesmatikis igesias, meso tis veltiosis ikanotiton kai dexiotiton stin meta Covid epochi "Neos Paida-gogos" 31o tefchos, 210-218 Ioulios 2022

Konstantinou, A. (2005). Pos tha diefthyneis apotelesmatika to Scholeio sou. Lefkosia: Kantzilari

Kriesburg, L. (1973). The Sociology of Social Conflicts. Englewood Cliffs, N.J.: Prentine Hall. March J. G., Simon H. A., (1993). Organizations. 2nd ed. Cambridge Massachusetts: Blackwell

Milton C. (1981). Human Behavior in Organizational, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall, Inc.

Nomos 4823/2021 - FEK 136/A/3-8-2021 Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis

Robbins, P.S. & Judge, A.T. (2011). Organosiaki Symperifora (mtfr. Sachinidis, A.). Athina: Kritiki

Saitis Ch. (2002). O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Athina: Aftoekdosi

Saiti, A., Saitis, Ch. (2011). Eisagogi sti Dioikisi tis Ekp/sis t. A΄(s. 252-285). Athina. Aftoekdosi

Saitis, Ch. Saitis, A. (2012). O diefthyntis sto sygchrono scholeio. Athina: ekd. idiou.

Saitis, Ch. Saitis, A. (2014). Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis ige-sias. Athina: ekd. idiou.

Vakola, M. & Nikolaou, I. (2012). Organosiaki Psychologia kai Symperifora. Athina: Rossili

Zavlanos, M. (1999). Organotiki Symperifora (s. 395-410). Athina: Ellin

Μελέτη Περίπτωσης: Στρατηγική Διοίκηση-Σχολική Αλλαγή

Άννα Ζαγκλέ, M.Ed. στην «Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό την παρουσίαση της εφαρμογής των δύο πρώτων σταδίων της στρατηγικής διοίκησης (ανάλυση και επιλογή), που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδιασμού από μία σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της, σύμφωνα με το όραμά της.

Η σχολική μονάδα είναι ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα το οποίο αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα με κίνδυνο να διακοπεί η εύρυθμη λειτουργία του. Στο σχολείο δημιουργείται Τάξης Υποδοχής 40 μαθητών από τη Συρία και το Αφγανιστάν που φιλοξενούνται σε ξενοδοχεία των ορεινών χωριών της ευρύτερης περιοχής. Ενώ το Υπουργείο Παιδείας συνιστά να προσπαθήσουν όλοι για την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, παρουσιάζονται περιστατικά σχολικής βίας με θύματα τους πρόσφυγες μαθητές. Η κατάσταση επιδεινώνεται περισσότερο από τη στάση των καθηγητών, επειδή μερικοί στηρίζουν τους πρόσφυγες και την ένταξή τους, ενώ άλλοι επιθυμούν την απομάκρυνσή τους. Τη στάση αυτή υιοθετούν και πολλοί γονείς. Η ανάγκη αλλαγής μέσω του κατάλληλου στρατηγικού σχεδιασμού είναι εμφανής.

Λέξεις-Κλειδιά: στρατηγική διοίκηση, εφαρμογή στρατηγικής διοίκησης, σχολική αλλαγή, μοντέλα διαχείρισης σχολικής αλλαγής, στρατηγική επιλογή

Abstract

The purpose of this work is to present the application of the first two stages of strategic management (analysis and selection), which are necessary for the development of a strategic plan by a school unit, in order to achieve its goals, according to her vision. The school unit is a Secondary Education school in Greece which is facing a problem with the risk of interrupting its orderly operation. The school creates a Reception Class for 40 students from Syria and Afghanistan who are accommodated in hotels in the mountainous villages of the wider area. While the Ministry of Education recommends that everyone should strive for the smooth integration of the foreign students at school, there are incidents of school violence with refugee students as victims. The situation is further aggravated by the attitude of the teachers, because some of them support the refugees and their integration, while others wish for their removal. Many parents also adopt this kind of attitude. The need for change through proper strategic planning is evident.

Key-Words: strategic management, implementation of strategic management, school change, management models of school change, strategic choice

Εισαγωγή

Ο Δαρβίνος στη θεωρία της εξέλιξης των ειδών υποστηρίζει: «Στη φύση δεν επιβιώνουν τα δυνατότερα είδη, ούτε τα ευφυέστερα, αλλά εκείνα που προσαρμόζονται καλύτερα στην αλλαγή». Η ικανότητα για εισαγωγή και διαχείριση αλλαγών σχετίζεται με την επιβίωση και ανάπτυξη των οργανισμών. Αλλαγή κατά τον Μπαμπινιώτη (2002) σημαίνει μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη. Για τις σχολικές μονάδες αλλαγή είναι η μετακίνηση από μια κατάσταση που βρίσκονται σε νέα επιθυμητή κατάσταση. Στην εκπαίδευση συμβαίνουν ποικίλες αλλαγές, οπότε η επιτυχημένη διαχείριση των αλλαγών είναι κεφαλαιώδους σημασίας.

Η σχολική μονάδα αποτελεί κοινωνικό σύστημα ανοιχτού τύπου (Σαΐτης, 1992), που έχει εισροές (μαθητές, πόρους, εκπαιδευτικούς) και εκροές (αποτελέσματα, γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές μαθητών). Σαν ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται πιέσεις για αλλαγή, όπως: εσωτερικές (αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού, εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αναλυτικών προγραμμάτων, κ.λπ.) και εξωτερικές (δημογραφικές, τεχνολογικές, κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και λογοδοσία) (Πασιαρδής, 2004).

Παράγοντες επιτυχίας της αλλαγής είναι: Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός, η ηγεσία, το δημοκρατικό κλίμα και η κουλτούρα αλλαγής, η διασφάλιση ευέλικτης δομής κι επαρκών πόρων, η απόδοση κινήτρων, η άμβλυνση των προβλημάτων, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η επιλογή των κατάλληλων μοντέλων αλλαγής (Στυλιανίδης, 2008). Παράγοντες αποτυχίας της αλλαγής είναι: Η ανομοιομορφία του προσωπικού, η αντίδραση στην αλλαγή από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, το υψηλό κόστος εφαρμογής της, η μη διάθεση πόρων, οι διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών, οι πιέσεις για ομοιομορφία στην αξιολόγηση (Fullan, 1999).

Στρατηγική Διοίκηση

Ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι μία έννοια που εμπεριέχει μέτρα, αποφάσεις και ενέργειες που μας δίνουν μια εικόνα για το « τι είναι ένας οργανισμός, τι κάνει και γιατί το κάνει»(Bryson, 2004).

Στη στρατηγική διοίκηση διακρίνουμε τρία στάδια, τη στρατηγική ανάλυση, τη στρατηγική επιλογή και την εφαρμογή της στρατηγικής (Johnson και Scholes, 1993). Η στρατηγική ανάλυση έχει ως στόχο τον συνδυασμό των ικανοτήτων της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας, με τις συνθήκες του περιβάλλοντός της (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2015).

Η απόφαση του στρατηγικού σχεδιασμού για ένα πρόβλημα εκπαιδευτικό λαμβάνεται μετά από ανάλυση του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η στρατηγική επιλογή στοχεύει στην επίλυση του προβλήματος ή την επίτευξη ενός στόχου αφού εντοπιστούν, αξιολογηθούν και επιλεγούν οι κατάλληλες δράσεις. Κατά τη στρατηγική εφαρμογή εφαρμόζονται οι δράσεις που έχουν επιλεγεί ως κατάλληλες για επίτευξη

των στόχων. Είναι το τρίτο στάδιο του μοντέλου των Johnson και Scholes, που δεν θα αναλυθεί στην παρούσα εργασία.

Ο ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας

Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες είναι μια πολυδιάστατη δραστηριότητα, γιατί, μεταξύ άλλων, πρέπει να συνδυάσει την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Η ευελιξία και η κριτική ικανότητα χαρακτηρίζουν τον διευθυντή που επιδιώκει να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα ανάμεσα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να αλληλοεπιδρούν θετικά μεταξύ τους (Καλεζάκης & Λεμονή, 2013).

Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί θετικό περιβάλλον, να ηγείται του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας, να τονώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, να εξασφαλίζει υλικοτεχνική υποδομή, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς για συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη για να λειτουργεί αποτελεσματικά και αποδοτικά η σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004).

Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο η ηγεσία είναι το πιο κρίσιμο στοιχείο και ο ρόλος της σε αυτό είναι περίπλοκος και γεμάτος προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Blair (2002) σε αυτά τα σχολεία ο ηγέτης πρέπει να διατηρήσει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του, ενώ ταυτόχρονα καλείται να διαχειριστεί πληθώρα προβλημάτων που προκύπτουν από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού δυναμικού. Επομένως, ο Διευθυντής θα οργανώσει τον στρατηγικό σχεδιασμό καθώς και το μοντέλο αλλαγής που απαιτείται για να συνεχισθεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μοντέλα Διαχείρισης της Σχολικής Αλλαγής

Τα κυριότερα Μοντέλα Διαχείρισης της Σχολικής Αλλαγής είναι: Το μοντέλο τριών σταδίων του Lewin (Απόψυξη, μετακίνηση, επανάψυξη), του Clarke δώδεκα σταδίων, του Fullan (1991) τριών σταδίων (εισαγωγή-εφαρμογή- εσωτερίκευση).

Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου αλλαγής είναι πολύ σημαντική, καθώς σκοπός της επιλογής του κατάλληλου μοντέλου είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου διαχείρισης της αλλαγής, ώστε κατά την επόμενη έρευνα οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και γονέων να είναι αισθητά βελτιωμένες. Δύο μοντέλα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση είναι του Fullan και του Lewin.

Το μοντέλο του Fullan

Είναι το πιο πολυχρησιμοποιούμενο στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Fullan (1991) εισηγείται την αλλαγή μέσω τριών σταδίων (Κυθραιώτης, 2010), που σε αντιστοιχία με την κατάσταση που εξετάζεται είναι:

Η εισαγωγή: Ανασκόπηση παρούσας μη ικανοποιητικής κατάστασης και απόφαση για αλλαγή. Για τη σχολική μονάδα η κατάσταση επιδεινώνεται περισσότερο από τα περιστατικά σχολικής βίας, από τη στάση των καθηγητών, επειδή μερικοί στηρίζουν τους πρόσφυγες και την ένταξή τους, ενώ άλλοι επιθυμούν την απομάκρυνσή τους. Τη στάση αυτή υιοθετούν και πολλοί γονείς. Όλα αυτά αποτελούν την προβληματική κατάσταση.

Η εφαρμογή: Η αλλαγή σχεδιάζεται και εφαρμόζεται. Εφαρμόζεται το σχέδιο δράσης της αλλαγής, αναπτύσσεται η αφοσίωση σε αυτήν και γίνεται προσπάθεια προόδου και επίλυσης των προβλημάτων.

Η εσωτερίκευση: Η αλλαγή ενσωματώνεται και γίνεται μέρος της καθημερινότητας στο σχολείο. Προσπάθεια για συμφωνία της αλλαγής με τις δομές του σχολείου. Αντιμετώπιση των αντιδράσεων με επιμορφώσεις και ανταμοιβές (Ιορδανίδης, 2006).

Το μοντέλο του Fullan, σύμφωνα με την Ahtiainen (2017):

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αλλαγές που απαιτούν βάθος χρόνου για να πραγματοποιηθούν.
- Θεωρεί το περιβάλλον ως σταθερό.
- Το μοντέλο είναι εφαρμόσιμο σε σχολικές μονάδες γενικά, ενώ δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμο σε αλλαγές σχετικές με νέες τεχνολογίες.

Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα όμως:

Χρειάζεται αλλαγές άμεσες, γιατί : Η κατάσταση επιδεινώνεται περισσότερο από τα συχνά περιστατικά σχολικής βίας, από τη στάση των καθηγητών, επειδή μερικοί στηρίζουν τους πρόσφυγες και την ένταξή τους, ενώ άλλοι επιθυμούν την απομάκρυνσή τους. Τη στάση αυτή υιοθετούν και πολλοί γονείς.

Το περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι μεταβαλλόμενο, αφού το υπουργείο και οι γονείς πιέζουν για λογοδοσία. Επομένως η σχολική μονάδα πρέπει να δράσει άμεσα.

Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες για την ενσωμάτωση και βελτίωση της επίδοσης των νέων μαθητών. Συμπερασματικά, το μοντέλο αλλαγής του Fullan κρίνεται ως μη εφαρμόσιμο στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Το μοντέλο του Lewin

Το μοντέλο του Lewin, από τα παλαιότερα που έχουν εισαχθεί, υποστηρίζει την αλλαγή μέσα από τρία στάδια (Schein, 1996) :

1. Ξεπάγωμα (Unfreezing): Δημιουργείται κλίμα δυσαρέσκειας με την παρούσα κατάσταση και παράλληλα μειώνεται η αντίδραση, ενώ ενδυναμώνεται το όραμα για αλλαγή.

Στην υπό εξέταση σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι ήδη. Η κατάσταση επιδεινώνεται περισσότερο με τον καταλογισμό ευθυνών από τους γονείς για τα απογοητευτικά επεισόδια σχολικού εκφοβισμού. Όλα αυτά συντελούν στην εδραίωση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της ανάγκης για αλλαγή.

2. Μετακίνηση (Changing): Αλλάζουν τα άτομα, οι δομές και τα συστήματα, γίνονται επιμορφώσεις για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, υπάρχει συνεχής υποστήριξη της αλλαγής και περιθωριοποιούνται όσοι αντιστέκονται.

Οι επιλογές είναι η επιμόρφωση του προσωπικού ώστε να διαχειρισθεί την αλλαγή χρησιμοποιώντας τους πόρους οικονομικούς και ανθρώπινους προς αυτή την κατεύθυνση και να κάμψει τις αντιστάσεις.

3. Επανάψυξη (Refreezing): Η αλλαγή απαιτεί την μονιμοποίηση της νέας κατάστασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Υιοθετούνται καινούριες αρχές και κανόνες. Για να παγιωθεί η νέα κατάσταση εφαρμόζονται νέα συστήματα επιβράβευσης και ελέγχου και καλλιεργούνται νέες αξίες και νέα σχολική κουλτούρα.

Στη σχολική μονάδα νέα συστήματα ελέγχου μπορούν να εφαρμοστούν και στους μαθητές, ως νέοι τρόποι ελέγχου των σχέσεων μεταξύ τους και στους εκπαιδευτικούς, ως προς την ικανότητά τους για μετάδοση γνώσεων και βελτίωση των σχέσεων. Τα συστήματα επιβράβευσης αφορούν επομένως και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στο σχολείο έτσι υιοθετούνται νέες αξίες και κουλτούρα προσανατολισμένη στη βελτίωση των σχέσεων. Η νέα κατάσταση μονιμοποιείται.

Το μοντέλο του Lewin είναι:

• Ορθολογικό και εφαρμόσιμο μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον και βάσει συγκεκριμένου σχεδίου.

• Υιοθετεί την τεχνική της ανάλυσης δυνάμεων πεδίου (force field analysis), που αναπτύχθηκε από τον Lewin το 1951, που δίνει συνολική περιγραφή όλων των αντιλήψεων που είτε είναι υπέρ, είτε κατά της αλλαγής.

• Παρά το ότι γνωρίζουμε τις αντιτιθέμενες δυνάμεις, ίσως δεν αντιμετωπιστούν όλες αποτελεσματικά (Μπάκας, 2009). Αυτό είναι το σημαντικότερο μειονέκτημα του μοντέλου αυτού. Από τα προαναφερθέντα τεκμαίρεται ότι ορθά η σχολική μονάδα δια του σχολικού της ηγέτη επιλέγει το μοντέλο αλλαγής του Lewin στα πλαίσια του στρατηγικού της σχεδιασμού για τη διαχείριση της κρίσης.

Εφαρμογή της στρατηγικής διοίκησης

Η εφαρμογή στρατηγικού σχεδιασμού για τη διαχείριση του προβλήματος είναι επιτακτική. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να διαφυλάξει την αποστολή και το

όραμα του σχολείου, αποφασίζει την οργάνωση του σχεδιασμού, όπως περιγράφεται παρακάτω:

Στρατηγική ανάλυση

Σύμφωνα με το μοντέλο των Johnson και Scholes, για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση που παρουσιάστηκε στη σχολική μονάδα πρέπει να διεξαχθούν αναλύσεις PESTE και SWOT και ιστού κουλτούρας

Η ανάλυση PESTE αναλύει τις:

Πολιτικές (Political),

Οικονομικές (Economical),

Κοινωνικές (Sociological),

Τεχνολογικές (Technological) και

Εκπαιδευτικές (Educational), σχετικές με την λειτουργία του σχολείου συνθήκες (Kotler & Fox, 1995).

Σύμφωνα με την ανάλυση PESTE το πολιτικό πλαίσιο του οργανισμού ορίζεται από τους στόχους του, που υπάρχουν στη νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Κοινωνικοί παράγοντες του προβλήματος είναι η διαπολιτισμικότητα του σχολείου και η ανάγκη καλλιέργειας αισθήματος σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.

Εκπαιδευτικοί παράγοντες είναι οι προσδοκίες για τις υψηλές επιδόσεις όλων των μαθητών στα μαθήματα, οι καλές σχέσεις μεταξύ τους και οι τρόποι με τους οποίους αυτές θα διασφαλισθούν.

Οι οικονομικές συνθήκες του σχολείου αποτιμώνται θετικά γιατί οι τοπικοί φορείς συνεισφέρουν στα οικονομικά του.

Οι τεχνολογικές συνθήκες είναι ικανοποιητικές και επαρκείς γιατί το σχολείο διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό και υλικοτεχνικές υποδομές.

Σύμφωνα με την ανάλυση SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats):

Δυνατότητες του σχολείου είναι το συνεργατικό κλίμα, η χρηστή διοίκηση και οι σπουδές πολλών εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αδυναμία του εσωτερικού περιβάλλοντος είναι ότι οι νέοι μαθητές δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

Ευκαιρία είναι η ελευθερία που παρέχει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολείο να διαχειρισθεί το πρόβλημα, υιοθετώντας δράσεις προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο περιβάλλον του.

Απειλή είναι η ενδεχόμενη αρνητική αντίδραση των γονέων και συνδέεται με το αν θα συνεχίσουν να επιλέγουν τη σχολική μονάδα για τη φοίτηση των παιδιών τους και αν θα συνεχίσουν να συνεισφέρουν στα οικονομικά της.

Με την ανάλυση του ιστού κουλτούρας:

Περιγράφεται η κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να αποφασισθεί με ποιον τρόπο πρέπει αυτή να μεταβληθεί ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι.

Η συνέλευση των διδασκόντων συγκαλείται συχνά ώστε να συνδεθούν τα αποτελέσματα της στρατηγικής ανάλυσης και λήψης αποφάσεων. Επανακαθορίζονται το όραμα και οι στόχοι της σχολικής μονάδας, που είναι να ενταχθούν όλοι οι μαθητές στη σχολική κοινότητα και να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες και ο σεβασμός στην διαφορετικότητα. Επίσης να εμπλακούν οι γονείς, να εξασφαλιστούν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις και να διασφαλιστεί η καλή φήμη του σχολείου.

Στρατηγική επιλογή

Η κατάλληλη στρατηγική επιλέγεται με βάση τα κριτήρια της καταλληλότητας, της εφαρμοσιμότητας και της αποδεκτικότητας .

Μια στρατηγική είναι κατάλληλη αν εξυπηρετεί τις ανάγκες του οργανισμού, αν τον υπερασπίζεται ενάντια στις απειλές και τον ωθεί να εκμεταλλεύεται τις δυνατότητές του.

Η στρατηγική επίσης πρέπει να μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη με επιτυχία και το αποτέλεσμα της εφαρμογής της να γίνεται αποδεκτό από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Η σχολική μονάδα ως κατάλληλα, εφαρμοστέα και κοινά αποδεκτά επιλέγει τα εξής μέτρα:

- Αξιοποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για επίτευξη συνεργατικού κλίματος.

- Οργανώνονται δράσεις που καλλιεργούν το σεβασμό στην διαφορετικότητα.

- Διοργανώνονται σχέδια εργασίας (Projects) που καλύπτουν δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως κατά τα επόμενα σχολικά έτη.

- Για την αδυναμία των μαθητών προσφύγων στη γλώσσα αποφασίζεται να ενισχυθούν με μαθήματα ελληνικής γλώσσας και οι καθηγητές με μαθήματα της γλώσσας

των προσφύγων για να νιώσουν οι μαθητές αποδεκτοί από όλους.

• Αποφασίζεται η συνεργασία όλων των μαθητών σε ομάδες ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση να ενισχυθούν οι γλωσσικές τους ικανότητες. Το πρόγραμμα αυτό επιλέγεται να διαρκεί μία ώρα εβδομαδιαίως τον πρώτο χρόνο και μία ώρα ανά δύο βδομάδες τα επόμενα δύο έτη.

• Το Υπουργείο Παιδείας δίνει στο σχολείο την ευκαιρία να λαμβάνει αποφάσεις, άρα και τη δυνατότητα εφαρμογής ενός στρατηγικού σχεδιασμού που θα επιφέρει μόνιμα αποτελέσματα στη σχολική μονάδα. Έτσι επιλέγεται να γίνονται τακτικά συνελεύσεις των εκπαιδευτικών.

• Για να αντιμετωπιστεί η απειλή που προκύπτει από τη στάση των γονέων επιλέγεται να οργανώνονται βιωματικά σεμινάρια που καλλιεργούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα στα οποία συμμετέχουν και οι πρόσφυγες γονείς Έτσι η κοινότητα θα λειτουργεί ομαλά και οι οικονομικές εισφορές εκ μέρους των γονέων θα συνεχιστούν. Οι δράσεις αυτές αποφασίζεται να επαναλαμβάνονται ανά τακτά διαστήματα γιατί η επίτευξη των αλλαγών στην κουλτούρα και στο όραμα της σχολικής μονάδας απαιτεί κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα μέχρι να πραγματωθεί. (Hoy & Miskel, 2013).

Συμπεράσματα

Η σημαντικότητα του στρατηγικού σχεδιασμού στη λήψη αποφάσεων και στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου είναι εμφανής.

Για τη σχολική μονάδα απαιτείται η εφαρμογή μακροπρόθεσμων μέτρων αλλαγής έτσι ώστε το σχολείο να αντιδρά αποτελεσματικά με σχεδιασμούς και δράσεις σε κάθε απειλή και να ακολουθεί το όραμά του που είναι η αποτελεσματική και σε όλους τους τομείς μάθηση όλων των μαθητών (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής 2015).

Ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς φορείς. Όμως, από μόνος του δεν αποφέρει τη λύση, αλλά απαιτείται όλοι μαζί οι εμπλεκόμενοι να συνεργαστούν και να καταβάλλουν συντονισμένες προσπάθειες συνεργασίας για να αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

Οι αλλαγές είναι επιβεβλημένες και επιφέρουν την βελτίωση και πρόοδο των οργανισμών. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι δύσκολη, δεν υπάρχει εγγύηση για την επιτυχία της, ενώ δεν είναι πάντα ευχάριστη για όλους και αποδεκτή. Απαιτείται κατανόηση της ανάγκης για αλλαγή από τους εκπαιδευτικούς και ένας ηγέτης με όραμα, ικανότητες και γνώση των σύγχρονων θεωριών ηγεσίας. Παρά τις δυσκολίες, η σχολική αλλαγή μέσω του στρατηγικού σχεδιασμού αποτελεί μονόδρομο για την αντιμετώπιση μιας ανεπιθύμητης κατάστασης και επειδή η επιδιωκόμενη λύση επιτυγχάνεται μέσα από την αλλαγή, χρειάζεται ικανό ηγέτη για να διαχειρισθεί τις αντιστάσεις (Everard & Morris, 1999· Μπουραντάς, 2001). Η προσπάθεια για αλλαγή αξίζει να γίνει πριν οι καταστάσεις δυσκολέψουν και προκληθεί βίαιη, απρογραμμάτιστη και αναγκαστική αλλαγή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ahtiainen, R. (2017). Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. University of Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0

Bakas, Th. (2009). Oi allages kai oi antistaseis stin ekpaidefsi. Sto*: Paidagogiki. Theoria kai Praxi*, (3) 47-56.

Bampiniotis, G. (2002). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*. Athina: Kentro Lexikologias E.P.E.

Blair, M. (2002). *Effective School Leadership: The multi-ethnic context*. British journal of Sociology of Education, 23(2), 179-191, https://doi.org/10.1080/01425690220137701

Bourantas D., (2001). *Management: Theoritiko Ypovathro, Sygchrones Praktikes.* Athina: Ekdoseis Benou.

Bryson J. M. (2004) *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi.* (D. Kikizas, metafr.). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Fullan, M. (1991*). The new meaning of education change.* London: Cassell

Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London and Philadelphia: Falmer Press.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice.* New York: McGraw-Hill.

Iordanidis, G. (2006). Diefthynsi scholeiou kai diacheirisi allagis. Sto: G. Bagakis (Epim.), Ekpaideftikes allages, i paremvasi tou ekpaideftikou kai tou scholeiou (ss. 90-97). Athina: Metaichmio.

Johnson, G. & Scholes, K. (1993). *Exploring Corporate Strategy: text and cases*. New York: Prentice Hall.

Kalezakis, A., Lemoni, I., (2013). To polysyntheto ergo tou Diefthynti Scholikis Monadas kai i elleipsi schetikis katartisis tou sti «Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@ideftikos kyklos»,* 1, 3, 165-180.

Kotler, P. & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions.* Upper

Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Kythraiotis, A. (2010). O schediasmos tis allagis. Sto: P. Pasiardis (Epim.) *Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos.* Tomos I: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai veltiosi (ss. 99-199). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Lewin, K. (1951) Problems of research in social psychology. In D. Cartwright et al. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Brothers.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evimerous adiaforias sti synchroni epochi.* Athina: Metaichmio.

Saitis, Ch. (1992). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Theoria kai Praxi*, Athina: Aftoekdosi.

Schein, E.H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems Practice* 9, 27–47 https://doi.org/10.1007/BF02173417

Stylianidis, M. (2008). A model of strategic forecasting and planning for a future school. *Dioikitiki Enimerosi*, 45, 81-94.

Tsiakkiros , A. & Pasiardis P. (2015) *Diacheirisi Allagis , Scholiki Apotelesmatikotita kai Stratigikos Schediasmos stin Ekpaidefsi*. Athina: Ion.

Ο μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης

Ταουσάνης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», M.Ed. «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας ώθησε αρκετούς οργανισμούς να υιοθετήσουν στρατηγικές συνεχούς μάθησης και αλλαγής, ώστε να παραμείνουν υγιείς και ανταγωνιστικοί. Οι σχολικές μονάδες, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, καλούνται να ενσωματώσουν τα χαρακτηριστικά των Οργανισμών Μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την προσαρμογή τους στα δεδομένα και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη δυνατότητα μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης, μέσω του εντοπισμού και της συχνότητας παρουσίας συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των Οργανισμών Μάθησης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μέτριο βαθμό ενσωμάτωσης των χαρακτηριστικών Οργανισμών Μάθησης. Το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία υπηρετούν, και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις τους για τον βαθμό μετασχηματισμού των σχολείων σε Οργανισμούς Μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Οργανισμός Μάθησης, σχολείο, μετασχηματισμός.

The transformation of schools into learning organizations

Taousanis Nikolaos, Secondary School Informatics Teacher (PE86), M.Sc. «Organization and Management of Education», M.Ed. «Adult Education»

Abstract

The rapid evolution of technologies and the globalization of the economy have led many organizations to adopt continuous learning and change strategies to remain healthy and competitive. Schools, as educational organizations, are called to incorporate the characteristics of Learning Organizations, in order to improve the educational project and their response to the needs of modern society. The purpose of this study is to investigate the views of Primary and Secondary Education teachers regarding the possibility of transforming schools into Learning Organizations, through the identification and frequency of presence of specific characteristics of Learning Organizations. The results show that Primary and Secondary schools display a moderate degree of integration of Learning Organizations' characteristics. Gender, education service level and teachers' educational level are factors that differentiate their views on the degree of transformation of schools into Learning Organizations.

Key-Words: Learning Organization, School, Transformation

Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε χώρο, όπου τα μέλη του εργάζονται ενώ παράλληλα μαθαίνουν και εξελίσσονται αποτελεί κυρίαρχο πλεονέκτημά του στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογικής άνθησης και διάχυσης της γνώσης (Theriou, Theriou & Chatzoglou, 2007).

Η ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών οργανισμών, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία, να είναι ανοιχτοί στην καινοτομία, να εντοπίζουν και να διορθώνουν τις αδυναμίες τους προκρίνει την ενσωμάτωση των αρχών των οργανισμών μάθησης στα σχολεία, συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στην αύξηση των γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Brandt, 2003; Silins & Mulford, 2002; OECD, 2016).

Η σχολική μονάδα ως οργανισμός

Με τον όρο οργανισμός νοείται *«το δομημένο κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ομάδες και άτομα που εργάζονται από κοινού, προκειμένου να φτάσουν ορισμένους προσυμφωνημένους στόχους»* (Greenberg & Baron, 1995, σ.11). Τα βασικά στοιχεία ενός οργανισμού είναι τρία: τα μέλη του, η οργανωτική του δομή και η ύπαρξη κοινών συμφωνημένων στόχων (Koutouzis, 1999). Οι σχολικές μονάδες, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, περιλαμβάνουν μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και θεσμοθετημένες σχέσεις στοχεύουν στην παροχή εκπαιδευτικού έργου.

Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους οργανισμούς, οι στόχοι των σχολείων είναι πολυεπίπεδοι και όχι αυστηρά οριοθετημένοι. Πέραν της παροχής γνώσεων, η εκπαίδευση που προσφέρεται στις σχολικές μονάδες στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (κριτική ικανότητα, ενσυνείδητη-παραγωγική μάθηση, δεξιότητες 21^{ου} αιώνα κλπ.) καθώς και στη διαμόρφωση στάσεων (κοινωνικοποίηση, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα), με σκοπό την ενσωμάτωση ωφέλιμων στην κοινωνία ανθρώπων (Koumentos, 2019; Katsaros, 2008).

Οργανισμός μάθησης

Η έννοια του οργανισμού μάθησης έχει τις ρίζες της στον Dewey (1938), ο οποίος προσεγγίζει τη βιωματική μάθηση ως έναν κύκλο συνεχούς και αδιάλειπτης δράσης. Ο ορισμός ενός οργανισμού μάθησης είναι πολυδιάστατος (Garvin, 1993), ενώ ο επιστημονικός διάλογος περιλαμβάνει πολλές αμφίσημες απόψεις για τη διατύπωσή του. Υπάρχουν τέσσερις επικρατούσες προσεγγίσεις για την ολόπλευρη διερεύνηση της έννοιας και των αρχών λειτουργίας ενός οργανισμού μάθησης: α) **η συστημική προσέγγιση**, κατά την οποία, σύμφωνα με τον Senge (1990), ένας οργανισμός μάθησης έχει την ικανότητα να αυτοδημιουργείται, ορίζοντάς τον ως εκείνον *«όπου οι άνθρωποι διαρκώς επεκτείνουν την ικανότητα τους να παράγουν αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν και εκεί που οι άνθρωποι διαρκώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί»* (σ. 8),

β) η **προσέγγιση της μάθησης**, κατά την οποία κυρίαρχος στόχος ενός οργανισμού είναι η προώθηση της μάθησης. Οι Pedler, Burgoyne και Boydell (1989) προσδιορίζουν τον οργανισμό μάθησης ως *«αυτόν που προωθεί τη μάθηση για όλα τα μέλη του και διαρκώς και ενσυνειδήτως μετασχηματίζεται ο ίδιος, έτσι ώστε να πετύχει τους στρατηγικούς του στόχους»* (σ. 99) ενώ η Hodgkinson (2000) επισημαίνει ότι ξεχωρίζει για την *«ενθάρρυνση των εργαζομένων να δεσμευτούν στη διαδικασία μάθησης μέσω του διαλόγου, του πειραματισμού και του διαμοιρασμού της γνώσης»* (σ. 159), γ) **η προσέγγιση της στρατηγικής**, με κυρίαρχο στοιχείο τον στρατηγικό σχεδιασμό του μετασχηματισμού ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς, ο Garvin (1993) ορίζει τον οργανισμό μάθησης *«ως τον οργανισμό που έχει την ικανότητα να δημιουργεί, να αποκτά και να μεταφέρει γνώση, καθώς και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζει τις νέες γνώσεις και ιδέες»* (σ.79) και τέλος δ) η **προσέγγιση της ενσωμάτωσης**, κατά την οποία η μάθηση που συντελείται, σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο, αλληλεπιδρά με δομικά στοιχεία του οργανισμού με αποτέλεσμα την αλλαγή και την ανάπτυξή του (Watkins & Marsick, 1993, 1996).

Ο μετασχηματισμός ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι συχνά υποχρεωμένοι λόγω των κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών συνθηκών να προσαρμόζουν και να μετασχηματίζουν τις εσωτερικές λειτουργίες τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Kalkan, 2016). Για τον σκοπό αυτό αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές. Η αποδοτικότερη στρατηγική για την κινητοποίηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης (Newmann, 1994), έννοια σχεδόν ταυτόσημη με τον οργανισμό μάθησης στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Williams, Bren & Leblanc, 2012). Η διαφορά τους έγκειται στο ότι οι οργανισμοί μάθησης στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας του οργανισμού, ενώ οι κοινότητες μάθησης στοχεύουν στην ανάπτυξη των μελών τους (Passias, Apostolopoulos & Styliaris, 2017).

Οι Keefe και Howard (1997) επισημαίνουν ότι βασικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως οργανισμού μάθησης αποτελούν η βέλτιστη ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων του (π.χ. επιλογή προσωπικού, επαγγελματική ανάπτυξη), η διαμόρφωση κουλτούρας βελτίωσης μέσω υποστηρικτικού κλίματος για όλα τα μέλη του οργανισμού και η ικανότητα ανασύστασης και επανασχεδιασμού του οργανισμού.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (Π/θμιας) και Δευτεροβάθμιας (Δ/θμιας) Εκπαίδευσης (Εκπ/σης) ως προς τη δυνατότητα μετασχηματισμού των σχολικών οργανισμών σε Οργανισμούς Μάθησης, σύμφωνα με την προσέγγιση της ενσωμάτωσης των Watkins και Marsick (1993, 1996). Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό στον οποίο οι δημόσιες σχολικές μονάδες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης και τον βαθμό συσχέτισης των χαρακτηριστικών των σχολικών οργανισμών μάθησης με το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι ποσοτική. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια διατμηματική συσχετιστική επισκόπηση με εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ηλεκτρονικής μορφής, το οποίο αποστάλθηκε στις σχολικές μονάδες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2022.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την αποτύπωση του βαθμού, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά ενός Οργανισμού Μάθησης χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of the Learning Organizations Questionnaire-DLOQ) των Yang, Marsick και Watkins (2004) σε μετάφραση Dekoulou (2012), προσαρμοσμένο για εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την Papazoglou (2016), σε 5βαθμη κλίμακα Likert. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των διαστάσεων των οργανισμών μάθησης κυμάνθηκε μεταξύ 0,70 – 0,90 κατά περίπτωση (διάσταση), ενώ η συνολική κλίμακα παρουσίασε πολύ υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha=0,95). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε η τιμή 0,05.

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης της χώρας, ακολουθώντας τη διαδικασία της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 833 εκπαιδευτικούς.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS, έκδοση 26.00. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές μέθοδοι στατιστικής. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, ενώ επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Αποτελέσματα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 833 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 707 ήταν γυναίκες και οι 126 ήταν άνδρες (84,9% και 15,1% του δείγματος αντίστοιχα). Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν σχεδόν 42 έτη (Μ.Τ.=42.33, Τ.Α.=8.97). Σχετικά με τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, ο μέσος όρος ήταν σχεδόν 14 έτη (Μ.Τ.=13.72, Τ.Α.=8.59). Αναφορικά με τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν, σχεδόν οι μισοί δήλωσαν το βασικό τους πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (47,9%, N=399), ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων δήλωσε ότι

είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (47,1%, N=392). Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι (5%, N=42) δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν τα ποσοστά είναι σχεδόν μοιρασμένα, με ελάχιστα περισσότερους (52,1%, N=434) εκπαιδευτικούς να ανήκουν στη Δ/θμια Εκπαίδευση και οι υπόλοιποι (47,9%, N=399) στην Π/θμια Εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν, κατά μέσο όρο, ότι σε ατομικό επίπεδο μερικές φορές υφίσταται *Συνεχής Μάθηση* (M.T.=3.01, T.A.=0.77), ενώ λίγο περισσότερο από μερικές φορές, προς συχνά, γίνεται *Αναζήτηση και Διάλογος* (M.T.=3.17, T.A.=0.86). Σε ομαδικό επίπεδο, λίγο περισσότερο από μερικές φορές, προς συχνά, κατά μέσο όρο, εντοπίζεται *Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση* (M.T.=3.24, T.A.=0.76), ενώ στον ίδιο βαθμό, λίγο περισσότερο από μερικές φορές, προς συχνά, προωθείται η *Ενδυνάμωση Ανθρώπων* (M.T.=3.23, T.A.=1.00). Σε επίπεδο οργανισμού, η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων υποστηρίζουν *Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης,* κατά μέσο όρο, μερικές φορές (M.T.=3.01, T.A.=1.06), ενώ περισσότερο από μερικές φορές, προς συχνά, υποστηρίζουν τη *Συστημική Σύνδεση* σχολείου-κοινωνίας (M.T.=3.29, T.A.=1.03). Τέλος, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η *Ηγεσία* των σχολικών μονάδων είναι *προσανατολισμένη στη μάθηση*, με συχνότητα που κυμαίνεται περισσότερο από μερικές φορές, προς συχνά (M.T.=3.35, T.A.=1.08).

Το φύλο φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη διάσταση της Συνεργατικής Μάθησης (t(831)=-3.372, p=0.001), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται, η διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση (Γυναίκες: M.T.=3.44, T.A.=0.83 έναντι Άνδρες: M.T.=3.20, T.A.=0.74).

Πίνακας 1. Έλεγχοι διαφοράς μέσων τιμών διαστάσεων Οργανισμών Μάθησης ως προς το φύλο

Διαστάσεις	*Άνδρες (N=126)*		*Γυναίκες (N=707)*		*t-test*	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	t	p
Συνεχής Μάθηση	3.13	0.70	2.99	0.78	1.831	0.067
Αναζήτηση & Διάλογος	3.11	0.91	3.18	0.85	-0.810	0.418
Συνεργατική Μάθηση	3.20	0.74	3.44	0.83	**-3.372**	**0.001****
Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης	3.17	1.13	2.98	1.05	1.815	0.070
Ενδυνάμωση ανθρώπων	3.33	1.11	3.21	0.98	1.294	0.196
Συστημική Σύνδεση	3.31	1.05	3.29	1.02	0.245	0.806
Ηγεσία για τη Μάθηση	3.37	1.11	3.35	1.07	0.197	0.844

***p<0.01*

Η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία υπηρετούν, φαίνεται να διαφοροποιεί τις απόψεις

των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Αναζήτηση και τον Διάλογο (t(792.489)=3.643, p<0.001), τη Συνεργατική Μάθηση (t(705.178)=2.264, p=0.024) και τη Συστημική Σύνδεση (t(778.203)=-3.033, p=0.003) (Πίνακας 2). Οσοι υπηρετούν στην Π/θμια Εκπαίδευση θεωρούν ότι υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό Αναζήτηση και Διάλογος καθώς και Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση σε σχέση με όσους υπηρετούν στη Δ/θμια Εκπ/ση (Αναζήτηση & Διάλογος: Π/θμια: Μ.Τ.=3.28, Τ.Α.=0.91 έναντι Δ/θμια: Μ.Τ.=3.06, Τ.Α.=0.79, Συνεργατική Μάθηση: Π/θμια: Μ.Τ.=3.30, Τ.Α.=0.89 έναντι Δ/θμια: Μ.Τ.=3.18, Τ.Α.=0.62). Αντίθετα, όσοι υπηρετούν στην Δ/θμια Εκπ/ση θεωρούν ότι η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο στατιστικά βαθμό τη Συστημική Σύνδεση σε σχέση με όσους υπηρετούν στην Π/θμια (Π/θμια: Μ.Τ.=3.18, Τ.Α.=1.11 έναντι Δ/θμια: Μ.Τ.=3.40, Τ.Α.=0.93).

Πίνακας 2. Έλεγχοι διαφοράς μέσων τιμών διαστάσεων Οργανισμών Μάθησης ως προς τη βαθμίδα Εκπαίδευσης

Διαστάσεις	*Π/θμια (N=399)*		*Δ/θμια (N=434)*		*t-test*	
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	t	p
Συνεχής Μάθηση	3.05	0.82	2.98	0.72	1.381	0.168
Αναζήτηση & Διάλογος	3.28	0.91	3.06	0.79	**3.643**	**<0.001*** **
Συνεργατική Μάθηση	3.30	0.89	3.18	0.62	**2.264**	**0.024***
Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης	3.04	1.08	2.98	1.04	0.846	0.398
Ενδυνάμωση ανθρώπων	3.23	1.05	3.22	0.96	0.193	0.847
Συστημική Σύνδεση	3.18	1.11	3.40	0.93	**-3.033**	**0.003****
Ηγεσία για τη Μάθηση	3.35	1.05	3.36	1.11	-0.203	0.839

**p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001*

Δεν διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με τις διαστάσεις των οργανισμών μάθησης.

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση πολλών διαστάσεων Οργανισμών Μάθησης ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων (Συνεχής Μάθηση: F(2, 110.189)=11.883, p<0.001), Αναζήτηση & Διάλογος: F(2, 111.838)=7.729, p=0.001, Συνεργατική Μάθηση: F(2, 114.921)=7.851, p=0.001, Ενδυνάμωση Ανθρώπων: F(2, 118.323)=11.320, p<0,001, Συστημική Σύνδεση: F(2, 114.654)=6.947, p=0.001). Ο εκ των υστέρων έλεγχος με το κριτήριο LSD έδειξε τα εξής: αναφορικά με τη Συνεχή Μάθηση, όσοι ήταν κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών ΑΕΙ/ΤΕΙ θεωρούν σε μεγαλύτερο στατιστικά βαθμό ότι εντοπίζεται Συνεχής Μάθηση σε σχέση με όσους ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ: Μ.Τ.=3,15, Τ.Α.=0,66 έναντι Μεταπτυχιακό: Μ.Τ.=2,89, Τ.Α.=0,84, p<0,001). Όσον αφορά στη διάσταση Αναζήτηση και Διάλογος, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών θεωρούν σε στατιστικά χαμηλότερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι εντοπίζεται Αναζήτηση και Διάλογος

(Μεταπτυχιακό: Μ.Τ.=3.05, Τ.Α.=0.94 έναντι Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ: Μ.Τ.=3.15, Τ.Α.=0.66, p=0.001 και έναντι Διδακτορικό: Μ.Τ.=3.44, Τ.Α.=0.91, p=0.004). Όσοι ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου θεωρούν σε στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι υπάρχει Συνεργατική Μάθηση (Διδακτορικό: Μ.Τ.=3.61, Τ.Α.=0.71 έναντι Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ: Μ.Τ.=3.27, Τ.Α.=0.70, p=0.005 και έναντι Μεταπτυχιακό: Μ.Τ.=3.16, Τ.Α.=0.81, p<0.001), ότι υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό Ενδυνάμωση Ανθρώπων (Διδακτορικό: Μ.Τ.=3.78, Τ.Α.=0.82 έναντι Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ: Μ.Τ.=3.27, Τ.Α.=0.90, p=0.002 και έναντι Μεταπτυχιακό: Μ.Τ.=3.13, Τ.Α.=1.09, p<0.001) καθώς και ότι εμφανίζεται σε μεγαλύτερο στατιστικά βαθμό Συστημική Σύνδεση σε σχέση με τους υπόλοιπους (Διδακτορικό: Μ.Τ.=3.83, Τ.Α.=0.97 έναντι Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ: Μ.Τ.=3.29, Τ.Α.=0.93, p=0.001 και έναντι Μεταπτυχιακό: Μ.Τ.=3.24, Τ.Α.=1.11, p<0.001).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εστίασε στον βαθμό και τη συχνότητα παρουσίας των χαρακτηριστικών των Οργανισμών Μάθησης στις σχολικές μονάδες της επικράτειας. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι οι διαστάσεις των Οργανισμών Μάθησης εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κατά μέσο όρο, μερικές φορές, με μικρή τάση προς συχνά κατά περίπτωση. Επομένως, διαπιστώνεται μέτριος προς ελαφρώς ικανοποιητικός βαθμός μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε Οργανισμούς μάθησης, επιβεβαιώνοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Aslanoglou, 2019), υπογραμμίζοντας τη σταδιακή τάση των σχολικών μονάδων να μετασχηματιστούν σε μανθάνοντες οργανισμούς.

Όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη Συνεργατικής Μάθησης σε σχέση με τους άνδρες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη τη συνεργατική κουλτούρα, ενισχύοντας την κουλτούρα του Οργανισμού Μάθησης (OECE, 2009).

Η ηλικία και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων δε φαίνεται να διαφοροποιούν σημαντικά τον βαθμό ύπαρξης των χαρακτηριστικών των Οργανισμών Μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς, σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Celep et al, 2011). Ενδεχομένως οι απαιτήσεις των υφιστάμενων αλλά και των νέων προγραμμάτων σπουδών, η ανάγκη για αποτελεσματικότερη μάθηση και ποιοτικότερη εκπαίδευση, η αξιολόγηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και η τάση για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να έχουν αμβλύνει πιθανές διαφοροποιήσεις λόγω ηλικίας και ετών εμπειρίας.

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών οργανισμών μάθησης. Όσοι υπηρετούν στην Π/θμια Εκπαίδευση θεωρούν ότι υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό Αναζήτηση και Διάλογος και Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση, σε σχέση με όσους υπηρετούν στη Δ/θμια Εκπ/ση. Αυτό μπορεί ενδεχόμενα να οφείλεται στον πλουραλισμό των ειδικοτήτων που υπηρετούν στη Δ/θμια Εκπαίδευση σε σχέση με την Π/θμια, στη δυσκολία συνεργασίας μεταξύ τόσων πολλών ειδικοτήτων, στην αυξημένη συνοχή του

συλλόγου διδασκόντων σχολικών μονάδων Π/θμιας Εκπ/σης σε σχέση με τη Δ/θμια αλλά και στην αυξημένη κινητικότητα των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπ/σης για τις ανάγκες συμπλήρωσης του ωραρίου τους σε περισσότερες σχολικές μονάδες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Δ/θμιας Εκπ/σης αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη *Συστημική Σύνδεση* σχολείου-κοινωνίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Π/θμιας Εκπ/σης, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στη μεγαλύτερη εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης.

Τέλος, το επίπεδο εκπαίδευσης είναι παράγοντας που επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή χαρακτηριστικών οργανισμών μάθησης στις σχολικές μονάδες (Le Fevre & Robinson, 2014). Ενδεχομένως όσοι ασχολούνται περαιτέρω με την έρευνα, ειδικότερα σε επίπεδο διδακτορικών σπουδών, να κατανοούν και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν περισσότερο την ανάγκη ανάπτυξης συνεργασιών, ενδυνάμωσης, αναζήτησης και διαλόγου.

Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση των χαρακτηριστικών των Οργανισμών Μάθησης στα σχολεία συνάδει με τις κατευθύνσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Το ερώτημα, επομένως, που εγείρεται δεν είναι εάν θα πρέπει να μετασχηματιστούν οι σχολικές μονάδες σε Οργανισμούς Μάθησης, αλλά με ποιον τρόπο μπορεί να αυξηθεί ο βαθμός μετασχηματισμού τους, ώστε να μπορούν να μεταβάλλονται και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές του κοινωνικού πλαισίου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aslanoglou, P. A. (2019). *O rolos tis epangelmatikis mathisis, tou organismou mathisis kai tou ekpaideftikou igeti stin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias.

Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *National Staff Development Council, 4*(1), 10-16

Celep, C. Konakli, T. & Recepoğlu, E. (2011). Organizational learning: Perceptions of teachers' in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 474-493.

Dekoulou, P. (2012). *Organosiaki mathisi stis epicheiriseis meson mazikis epikoinonias kai diafimisis stin Ellada: i allilepidrasi metaxy tou organismou mathisis, tis organosiakis domis kai epidosis* (Didaktoriki diatrivi, A.P.Th.). Diathesimi apo to Ethniko Archeio Didaktorikon Diatrivon (Ar. 31922).

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Macmillan Company.

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review, 71*(4), 78-91.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995*). Behavior in organizations: understanding and managing the human side of work*. London: Prentice Hall

Hodgkinson, M. (2000). Managerial perceptions of barriers to becoming a "learning organization". *The Learning Organization, 7*(3), 156-166.

Kalkan, F. (2016). Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(5), 1619-1637. doi:10.12738/estp.2016.5.0022

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Instituto

Keefe, J. W., & Howard, E. R. (1997). The school as learning organization. *NASSP Bulletin, 81*(589), 35-44. doi: 10.1177/019263659708158906

Koumentos, I. (2019). *Dialogos: 6 proypotheseis gia mia apotelesmatiki metarrythmisi sti dioikisi tis ekpaidefsis*. Anaktisi stis 4/2/2022 apo https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/307498_dialogos-6-proypotheseis-gia-mia-apotelesmatiki-metarrythmisi-sti-dioikisi-tis

Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment, Touristiki nomothesia kai Organosi Ergodotikon kai Syllogikon foreon* (Vol. A). Patra: EAP.

Le Fevre, D., & Robinson, V. M. J. (2014). The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues. *Educational Administration Quarterly, 51*(1), 58-95.

Newman, F. M. (1994). School-wide professional community. *Issues in restructuring school,* (6), 1-2. Available at http://archive.wceruw.org/cors/Issues_in_ Restructuring_Schools/ISSUES_NO_6_SPRING_1994.pdf

OECD. (2016). *What makes a school a learning organisation?, OECD education working papers No 137*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5jlwm62b3bvh-en

OECD. (2009). *Teaching Practices, Teacher's Beliefs and Attitudes*. Berlin: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Available at: https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf

Papazoglou, A. (2016). *Ekpaideftiki igesia kai organismos mathisis: dierevnisi tis schesis stis scholikes monades protovathmias ekpaidefsis* (Dissertation). Athens: EAP

Passias, G., Apostolopoulos, K., & Styliaris, E. (2017). «Aftoaxiologisi» kai «Axiologisi omotechnon»: Diadikasies veltiosis tou scholeiou kai metaschimatismou tou

se epangelmatiki koinotita mathisis. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon, 7*(1), 25-35. Available at https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf

Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1989). The learning company. *Studies in Continuing Education, 11*(2), 91-101.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration, 40*(5), 425-446. doi:10.1108/09578230210440285

Theriou, G. N., Theriou, N. G., & Chatzoglou, P. (2007). The relationship between learning capability and organizational performance: the banking sector in Greece. *Σπουδαί, 57*(2), 9-29.

Yang, B., Watkins, K., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization:dimension, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly, 15*(1), 31-35. doi:10.1002/hrdq.1086

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996*). In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Williams, R. B., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (134), 1-32. Available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996773.pdf

Ο ρόλος της διαπραγμάτευσης στην ηγεσία του σχολικού οργανισμού

Παναγιώτης Γεωργέλλης Π.Ε.84, Ηλεκτρονικών Μηχανικών, M.Sc. στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία (ΠΑ.ΜΑΚ)

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αρχικά αναλύεται την έννοια της διαπραγμάτευσης και οι βασικές τεχνικές οι οποίες συμβάλουν στην επιτυχία της. Η διαπραγμάτευση αποτελεί μια μέθοδο για τη λήψη μιας απόφασης σε ένα οργανισμό και επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αποδοχή της απόφασης και από τις δύο πλευρές. Στη συνέχεια θα διαφανεί ότι ο «καλός διαπραγματευτής» απαιτείται να έχει γνώσεις επικοινωνίας, που είναι απαραίτητες για την επιτυχία μιας διαπραγμάτευσης. Θα αναφερθούν συμπεριφορές που δημιουργούν τα βασικά προβλήματα επικοινωνίας. Αναλύεται μια βασική δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας που είναι η ενεργητική ακρόαση και των δύο πλευρών. Τέλος μελετάται ο ρόλος της διαπραγμάτευσης ως βασικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιήσει ο ηγέτης, που επιθυμεί να εξασφαλίζει τη θεληματική συνεργασία όλων των μελών, στον οργανισμό που ηγείται.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπραγμάτευση, Επικοινωνία, Σχολική Ηγεσία

The role of negotiation in the school organization leadership

Panagiotis Georgellis Dipl. Electronic Engineer, M.Sc. in educational administration and leadership

Abstracts

In this paper, the concept of negotiation and the basic techniques that contribute to its success are first analyzed. Negotiation is a method of making a decision in an organization, and is achieved when there is acceptance of the decision by both sides. Then will become clear that the "good negotiator" is required to have communication skills, which are necessary for the success of a negotiation. Behaviors that create the main communication problems will be mentioned. A key skill of effective communication is analyzed which is active listening from both sides. Finally, the role of negotiation is studied as a basic tool that can be utilized by the leader, who wishes to ensure the willing cooperation of all members in the organization he leads.

Key-Words: Negotiation, Communication, School Leadership

Εισαγωγή

Η τεχνική της διαπραγμάτευσης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των ανθρώπινων σχέσεων στη σύγχρονη κοινωνία όπου οι ραγδαίες τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και η παγκοσμιοποίηση σε όλα τα επίπεδα αναγκάζει την αντιμετώπιση αντιφατικών καταστάσεων οι οποίες πρέπει να

αντιμετωπιστούν μέσω διεκδικήσεων, συμβιβασμών και παραχωρήσεων. Όταν το δίκαιο των αιτημάτων ή το αυταπόδεικτο των θέσεων δεν φαίνονται επαρκή για την υποστήριξη των όποιων προσωπικών, επιχειρηματικών ή ακόμη και κυβερνητικών στόχων, η διαπραγμάτευση είναι το μόνο μέσον για την επίτευξή τους. Η ανοιχτή επικοινωνία και ειδικά η ενεργητική ακρόαση, αποτελούν τα βασικά εργαλεία της τέχνης της διαπραγμάτευσης. Η σχολική κοινότητα, ως δυναμικό τμήμα της κοινωνίας επηρεάζεται άμεσα από όλες αυτές τις εξελίξεις και τόσο η ηγεσία όσο και τα μέλη της, θα πρέπει να συνδέσουν την δεξιότητα της διαπραγμάτευσης σαν μέσο στρατηγικής όπου δεν αισθάνεται κανείς νικητής ή ηττημένος αλλά θα προάγονται δημιουργικές, και εναλλακτικές λύσεις.

Διαπραγμάτευση

Σύμφωνα με τον Ilana Zohar διαπραγμάτευση είναι ένας τρόπος επίλυσης συγκρούσεων ή διαφωνιών ή διαμοίρασης πόρων μεταξύ δύο μερών μέσω πρόθυμης συμφωνίας και ελεύθερης επιλογής. Η όλη διαδικασία πραγματοποιείται μέσω της επικοινωνίας των δύο μερών όπου το κάθε ένα από αυτά υιοθετεί μια τακτική προκειμένου να καταλήξει στο μέγιστο αποτέλεσμα. Η διαπραγμάτευση μπορεί να συμβεί σε όλα τα επίπεδα εκτός από αυτό της θρησκείας και της ηθικής. Είναι μια διαδικασία που συμβαίνει καθημερινά σε συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο. Τα στάδια της διαπραγμάτευσης περιλαμβάνουν την προετοιμασία, την παρουσίαση την δικαιολόγηση τις προσφορές και αντιπροσφορές και τελικά την συμφωνία. Ο κίνδυνος στην διεξαγωγή μιας διαπραγμάτευσης έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει εγγύηση για επιτυχημένα αποτελέσματα και συχνά οι προσδοκίες των μελών επηρεάζουν την τακτική τους και άρα και το αποτέλεσμα της διαδικασίας. (Zohar,I., 2015)

Η διαπραγμάτευση λαμβάνει χώρα σε κάθε περίπτωση πέραν της σχολικής ηγεσίας (υγεία, επιχειρήσεις, πολιτική κλπ) όπου οι νόμοι και οι κανονισμοί δεν μπορούν να διευθετήσουν αποτελεσματικά τις διαφορές που προκύπτουν, ώστε τελικά οι άνθρωποι να μπορέσουν να ζήσουν και να εργαστούν μαζί.

Η διαπραγματευτική συμπεριφορά των ανθρώπων έχει εξελιχθεί όπως και άλλα γνωρίσματα τους διαμέσου των αιώνων, καθώς συνεχώς προσαρμόζεται στις κοινωνικές, βιολογικές, πολιτικές, οικονομικές αλλαγές. Κάποιοι ανθρωπολόγοι υποστηρίζουν ότι αυτές οι αλλαγές προέκυψαν λόγω της ανάγκης του ανθρώπου να ανταπεξέλθει στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. για την ακρίβεια καθώς οι άνθρωποι αναγκάστηκαν να ζήσουν μαζί σε μεγαλύτερες πόλεις ένιωσαν μεγαλύτερη την ανάγκη να προστατευτούν από πιθανές απάτες εις βάρος τους από τους γύρω τους και να αναπτύξουν παρόμοιες στρατηγικές στα δικά τους θέματα.

Διαφορετικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και τεχνικές διαπραγμάτευσης μπορούν να ανιχνευτούν μελετώντας κανείς την ιστορία της διαπραγμάτευσης. Σε διαπραγματεύσεις όπου η επιβίωση είναι το ζητούμενο, υπάρχει μια έντονη διαφορά δυνάμεων δίνεται μικρή σημασία στην ηθική και η διαπραγματευτική συμπεριφορά είναι θέμα ενστίκτου και τελετουργίας παρά συνειδητών πράξεων.

Ένα από τα κλασσικά παραδείγματα είναι η διαπραγμάτευση Αθηναίων Μηλίων που παρουσιάζει ο Θουκυδίδης κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου, όπου οι Αθηναίοι προτίμησαν να σφάξουν τους κατοίκους της Μήλου αντί να επιζητήσουν την ανακωχή. Ιστορικά η διαπραγμάτευση ήταν κυρίως για τους χαμένους, ώστε να επιτύχουν συνθήκες επιβίωσης και σπάνια υπήρξε μια ευχάριστη εμπειρία. η μοντέρνα εκδοχή της διαπραγμάτευσης αυτή της 'νίκη –νίκη', δεν περνούσε από το μυαλό τους.

Η διαπραγμάτευση έγινε δημοφιλής μετά το 2ο μισό του 20ου αιώνα όπου οι καταστάσεις επέβαλαν νέες κοινωνικές πολιτικές αλλαγές και οι γεωπολιτικές συνθήκες του ψυχρού πολέμου έμοιαζαν σαν συνεχόμενη απειλή που επηρέασε τις ενδοοικογενειακές σχέσεις αλλά και τις σχέσεις στον εργασιακό χώρο.

Σε εκείνη την περίοδο οι Roger Fisher and William Ury, (1982) επαναπροσδιόρισαν την διαπραγμάτευση, τοποθετώντας την στο πλαίσιο της λογικής λήψης αποφάσεων. Αυτή η νέα φόρμα διαπραγμάτευσης αποσκοπεί σε μια προσέγγιση η οποία δεν παράγει αποκλειστικά νικητές και ηττημένους αλλά οδηγεί σε δημιουργικές, εναλλακτικές λύσεις (win-win). Υπογραμμίζεται ότι η διαπραγμάτευση αποτελεί το μέσον που θα μεταμορφώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη δομή της κοινωνίας αλλά και τη φύση του ίδιου του ανθρώπου. Υποστηρίζουν ότι η διαπραγματευτική συμπεριφορά αποτελεί τη βάση της δημοκρατίας, όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία προγραμματισμού της δικής τους ευημερίας και στην προώθηση της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το μοντέλο αυτό της διαπραγμάτευσης προσανατολίζεται όχι τόσο στην επίλυση της σύγκρουσης όσο στην ευκαιρία που έχουν οι συμμετέχοντες να αλλάξουν τη φύση της μεταξύ τους σχέσης. Επικεντρώνεται στη θεραπευτική χροιά του διαλόγου και σκοπός του είναι κυρίως η ενδυνάμωση και η επίγνωση που θα αποκτήσουν οι συμμετέχοντες. (Benjamin, R., 2012).

Οι βασικές αρχές της διαπραγμάτευσης

Σύμφωνα με τον Colosi T. (2002) ο πρώτος κανόνας της διαπραγμάτευσης είναι ότι δεν υπάρχουν κανόνες. Η απουσία δομής και κανόνων είναι συχνά ο λόγος που οι άνθρωποι νιώθουν άβολα με τις διαδικασίες της διαπραγμάτευσης. Οι περισσότεροι γνωρίζουν πως αν είναι να πειστούν (**C**onvincing) για κάτι θα πρέπει να είναι σίγουροι (**C**onfident) και για να είναι σίγουροι θα πρέπει να νιώθουν άνετα (**C**omfortable). Αυτά είναι τα τρία C της διαπραγμάτευσης. Για να νιώσει σιγουριά το άτομο που διαπραγματεύεται, θα πρέπει να διασφαλιστούν μέσω της διαπραγμάτευσης, οι κανόνες και οι συνθήκες στις οποίες θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία π.χ. χρόνος, τόπος, διάρκεια, σκοπός της συζήτησης, η διασφάλιση του απορρήτου, αλλά και άλλα ασήμαντα θέματα όπως το σχήμα του τραπεζιού που θα χρησιμοποιηθεί και φυσικά θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια οι απόψεις.

Για να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από μια διαπραγμάτευση σύμφωνα με τον Colosi (2002) πρέπει να ικανοποιούνται οι παρακάτω βασικές συνιστώσες της διαπραγμάτευσης:

Διαπροσωπικές σχέσεις: η ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διευκολύνει τη διαδικασία. Όσο πιο δύσκολο είναι το θέμα που θα συζητηθεί τόσο πιο σημαντικό είναι να υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να εξεταστούν με προσοχή οι αξίες του κάθε μέλους. Οι καλές σχέσεις με το άλλο μέλος της διαπραγμάτευσης θα διασφαλίσουν μια συνεχή σχέση ανεξάρτητα με την κατάληξη της συζήτησης και θα αποτελέσουν το έδαφος για μελλοντικές διαπραγματεύσεις. Όταν πρόκειται για διαπραγματευτές από διαφορετικά πολιτισμικά πεδία, τότε θα πρέπει το κάθε μέλος να μαθαίνει για τις συνήθειες και τα ήθη της άλλης πλευράς.

Εμπιστοσύνη: η εμπιστοσύνη είναι άκρως απαραίτητη σε μια διαπραγμάτευση και οι πιο επιτυχημένοι διαπραγματευτές είναι αυτοί που συνεχώς εξετάζουν το βαθμό εμπιστοσύνης σε κάθε περίπτωση. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία της διαπραγμάτευσης. Αυτού του είδους η εμπιστοσύνη πηγάζει από την αξιοπιστία του κάθε μέλους και οδηγεί στην εγκυρότητα του.

Επικοινωνία – Ενεργητική ακρόαση: επειδή η διαπραγμάτευση είναι ένα σύνολο υποσχέσεων και δεσμεύσεων θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη εμπιστοσύνης η οποία αν υπολείπεται θα δυσχεράνει την αυθεντική επικοινωνία. Η έλλειψη ενεργητικής ακρόασης που αποτελεί βασική τεχνική της επικοινωνίας, εμποδίζει την κατανόηση των αναγκών και ενδιαφερόντων του συνομιλητή και αποκλείει τη σύλληψη και κατάθεση εναλλακτικών λύσεων που θα καθορίσουν την επιτυχία της διαπραγμάτευσης.

Κατανόηση και διαχείριση προσδοκιών: η ενεργητική ακρόαση του συνομιλητή δίνει την ευκαιρία αποτελεσματικής κατανόησης των προσδοκιών και τελικά της αποτελεσματικής διαχείρισης τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει εξίσωση μεταξύ των προσδοκιών και των προτάσεων.

Σταθερότητα: πρέπει να υπάρχει σταθερότητα κατά τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης καθώς ακόμη και οι ευχάριστες εκπλήξεις μπορούν να αποσταθεροποιήσουν το κλίμα της συζήτησης.

Στρατηγικές διαπραγμάτευσης

Για την πραγματοποίηση μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης, ο διαπραγματευτής χρησιμοποιεί συνηθέστερα μια συγκεκριμένη τακτική στρατηγικής. Σύμφωνα με τη Corman, M. A., (2008), οι κυριότερες στρατηγικές διαπραγμάτευσης είναι τρεις, και είναι οι ακόλουθες:

Lose - Lose (Χάνω – Χάνεις): τα δύο μέρη καταλήγουν στην επίλυση της διαφωνίας τους χωρίς να έχει κερδίσει κανένας από τους δύο. Από την άλλη, αφού δεν έχουν ικανοποιηθεί οι αξιώσεις καμίας πλευράς, αυτό που καταφέρνουν εν τέλει είναι να φτάσουν σε κάποιο συμβιβασμό ή διακανονισμό. Είναι πιθανό μάλιστα να στραφούν στην περίπτωση της παρότρυνσης της μιας από τις δύο πλευρές με σκοπό αυτή να μεταβάλλει την στάση της στο τρέχον θέμα συζήτησης.

Win – Lose (Κερδίζω – Χάνεις): η μια πλευρά κερδίζει εις βάρος της άλλης. Παρατηρείται σπάνια σε ενδοεπιχειρησιακές διαπραγματεύσεις γιατί δυσχεραίνει την επικοινωνία των μελών και επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη του στόχου. Παρόλα αυτά επιλέγεται σε κάποιες περιπτώσεις (διαπραγμάτευση αξίας ακινήτου) γιατί θεωρείται ότι προσφέρει επιπλέον κίνητρα.

Win – Win (Κερδίζω – Κερδίζεις): αποτελεί την πλέον εδραιωμένη στρατηγική διαπραγμάτευσης, γνωστή για το κλίμα καλής επικοινωνίας και συνεργασίας, εφόσον και οι δύο πλευρές ικανοποιούν τις απαιτήσεις τους και αισθάνονται δικαιωμένοι από την κοινή τους προσπάθεια». Η στρατηγική αυτή απαιτεί πολύ καλή οργάνωση από όλα τα μέρη που θα συμμετάσχουν στη διαπραγμάτευση. Εφαρμόζεται κυρίως κατά την δημιουργία και διαμόρφωση μακροπρόθεσμων συνεργασιών, οι οποίες περιλαμβάνουν εντός της συμφωνίας πάμπολλους και πολυσύνθετους οικονομικούς και άλλους όρους.

Επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτελεί το θεμελιώδη λίθο και υποχρεωτικά πρέπει να παρίσταται προκειμένου να υπάρξει η διαδικασία της διαπραγμάτευσης, αλλά και να καταλήξει σε ένα αρμονικό και επιτυχές αποτέλεσμα. Η αυθεντική επικοινωνία δημιουργεί μια εύρυθμη ακολουθία με θεμελιώδη χαρακτηριστικά όπως «η σωστή επιχειρηματολογία, η αποφυγή έντονων αντιδράσεων και η ορθή αντιμετώπιση του προβλήματος στην ουσία»,

Ενεργητική ακρόαση

Βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι η ενεργητική ακρόαση (active listening) η οποία είναι αναμφισβήτητα μία από τα πιο σημαντικές δεξιότητες, που θα πρέπει να διαθέτει ένα άτομο κατά την αλληλεπίδραση του με κάποιο άλλο ειδικά όταν υπάρχει κάποιος στόχος που πρέπει να επιτευχθεί. Με το επίθετο «ενεργητική» επιδιώκουμε να τονίσουμε μια πιο εστιασμένη προσέγγιση της ακρόασης, η οποία συμβάλλει και στοχεύει στην πληρέστερη πληροφόρηση και στην κατανόηση άλλων απόψεων.

Η ενεργητική ακρόαση, σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης στην επικοινωνία MIT Sloan, ορίζεται ως μια γενική προσέγγιση της ακρόασης που βοηθά στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών, στη βελτίωση της κατανόησης του συνομιλητή στην προσέγγιση και από άλλες οπτικές γωνίες και στην ανάπτυξη συνεργασίας. Το MIT εξηγεί περαιτέρω ότι το πρόσωπο που ακούει ενεργά φαίνεται πιο ενδιαφέρον, προσαρμόζει την άποψη του ομιλητή και διευκρινίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ομιλητή.

Η ενεργητική ακρόαση βοηθά στην οικοδόμηση σχέσεων, την επίλυση προβλημάτων, την κατανόηση, την επίλυση συγκρούσεων και τη βελτίωση της ακρίβειας. Βασικές τεχνικές για επιτυχή ενεργητική ακρόαση είναι:

Μικρές 'ωθήσεις ενθάρρυνσης': λέξεις ή επιφωνήματα, ειδικά σε τηλεφωνική συνομιλία που δίνουν στον συνομιλητή την αίσθηση ότι πραγματικά ακούμε αυτά που λέει,

π.χ. «ω!!», «πότε» ή «αλήθεια» είναι εκφράσεις που δεν παρεμβαίνουν στη ροή της συζήτησης αλλά δίνουν την αίσθηση ότι ο διαπραγματευτής είναι παρών και λαμβάνει το μήνυμα.

Παράφραση των λεγομένων: μια σύντομη σύνοψη με τα λόγια του ακροατή. Αποδεικνύει την ακρόαση, δημιουργεί ενσυναίσθηση και καθορίζει τη σχέση, διότι είναι προφανές ότι έχει γίνει κατανοητό ότι έχει ειπωθεί από το συνομιλητή. Συνήθως, η παράφραση ξεκινά με τις λέξεις «Μου λέτε ...» ή «Λέτε ...». Επιπλέον η παράφραση των λεγόμενων του συνομιλητή διευκρινίζει και υπογραμμίζει κάποια σημεία διευκολύνοντας έτσι την αυθεντική επικοινωνία, δίνοντας την ευκαιρία και τη δυνατότητα στον συνομιλητή να γίνει και αυτός ενεργός ακροατής.

Επισήμανση των συναισθημάτων: αυτή είναι συχνά η πρώτη ικανότητα ενεργητικής ακρόασης που πρέπει να χρησιμοποιηθεί σε ένα περιστατικό διαχείρισης επικοινωνιακής κρίσης. Είναι σημαντικό να υπάρχει εναρμόνιση του ακροατή με το συναίσθημα πίσω από τα λόγια και τα γεγονότα του ομιλητή. Συνηθισμένες φράσεις που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε είναι: «Ακούγεσθε ...», «Φαίνεσθε ...», «Σας ακούω ...» (συναίσθημα που ακούσατε). Δε γίνεται αναφορά στο συναίσθημα του συνομιλητή αλλά στον τρόπο που ο ακροατής αντιλαμβάνεται την κατάσταση του συνομιλητή.

Καθρεφτιμός / αντανάκλαση: είναι μια τεχνική η οποία μοιάζει με την παράφραση αλλά είναι πιο απλή καθώς περιλαμβάνει την επανάληψη των 3-4τελευταίων λέξεων του συνομιλητή. Όταν καταλήξει λέγοντας «... και αυτό πραγματικά με έκανε να θυμώσω», ο ακροατής μπορεί να συμπληρώσει: «σας έκανε πράγματι να θυμώσετε». *Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου:* ο συνομιλητής ενθαρρύνεται να πει περισσότερα χωρίς να κατευθύνει πραγματικά τη συζήτηση. Πρόκειται για ερωτήσεις που δεν μπορούν να απαντηθούν με μία μόνο λέξη όπως «ναι» ή «όχι». Επίσης βοηθούν στη συλλογή περισσότερων πληροφοριών υποβάλλοντας λιγότερες ερωτήσεις. Είναι οι ερωτήσεις που ξεκινούν με το «πως?», « τι?», «πότε?» και « πού?».

Χρησιμοποίηση φράσεων που ξεκινούν με το «Εγώ»: φράσεις που ξεκινούν με το «εγώ» δίνουν τη δυνατότητα στο διαπραγματευτή να δηλώσει και να κάνει φανερό στο συνομιλητή του πως αισθάνεται λόγω των μηνυμάτων που δέχεται από αυτόν, είναι μια μη-επιθετική προσέγγιση που δεν φέρνει το συνομιλητή σε αμυντική στάση. Χρησιμοποιείται όταν η επικοινωνία είναι δύσκολη λόγω των έντονων συναισθημάτων του συνομιλητή προς το διαπραγματευτή ή όταν ο συνομιλητής επιτίθεται λεκτικά ή προσπαθεί να χειραγωγήσει το διαπραγματευτή, τότε ο δεύτερος χρησιμοποιεί την προσέγγιση αυτή δίνοντας το μήνυμα ότι επιθυμεί να σταματήσει αυτή η ενέργεια. Επιπλέον χρησιμοποιείται και σαν τρόπος επαναφοράς της εστίασης της προσοχής στο υπό συζήτηση θέμα.

Παύσεις σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές: η σιωπή μπορεί να είναι αποτελεσματική σε πολλαπλά επίπεδα. Οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν άβολα με τη σιωπή και θέλουν να γεμίσουν το κενό με λέξεις, ένας διαπραγματευτής πρέπει να ενθαρρύνει το

συνομιλητή του σε όλο και περισσότερη συζήτηση. Επιπλέον η σιωπή δίνει έμφαση σε κάποιο σημείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν ή μετά από μια σημαντική δήλωση.

Περιοδικές συνοψίσεις: Οι περιοδικές διακοπές όπου γίνεται συνόψιση των κυριότερων σημείων, βοηθούν τη συνομιλία να παραμένει στο σωστό δρόμο, αλλά και καθησυχάζουν το συνομιλητή ο οποίος αντιλαμβάνεται ότι του δίνεται η δέουσα προσοχή. Οι φράσεις που χρησιμοποιούνται δείχνουν ότι έχουν γίνει κατανοητά τα λεγόμενα αλλά και τα συναισθήματα του συνομιλητή π.χ «Εντάξει, αυτό που μου είπατε μέχρι στιγμής είναι αυτό …. και σαν αποτέλεσμα νοιώθετε …». Χρειάζεται πολύ προσοχή ώστε να μην προταθούν από το διαπραγματευτή λύσεις για το πρόβλημα πολύ γρήγορα και αυτό γιατί πολλοί άνθρωποι δεν είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα (Thompson, J. 2013).

Όταν οι συνομιλητές συναντούνται δια ζώσης τότε στον κατάλογο των τεχνικών της ενεργητικής ακρόασης προστίθενται η χρήση της γλώσσας του σώματος και η ευθεία βλεμματική επαφή που ενισχύουν την προσήλωση στα λεγόμενα του άλλου μέλους . Η ευθεία βλεμματική επαφή με τον ομιλητή, θα πρέπει να μην είναι επίμονη και «επιθετική», αλλά να υποδεικνύει ανοιχτό πνεύμα και πρόσκληση προς τον ομιλητή να εκφραστεί. Η χρήση της γλώσσας του σώματος από τον ακροατή κάνει εμφανέστερη την προσήλωσή του στα λεγόμενα (π.χ. ελαφρά κλίση του σώματος ή περιστασιακά καταφατικά νεύματα προς τον ομιλητή, χαμόγελο, εκφράσεις προσώπου).

Οι αποτελεσματικές διαπραγματευτικές δεξιότητες στην αρένα της ακρόασης επιτρέπουν την ανακάλυψη περισσότερων πληροφοριών και ταυτόχρονα επιτρέπουν να κατανοήσουμε τη θέση του συνομιλητή, γεγονός που θα βοηθήσει στην επίτευξη των διαπραγματευτικών στόχων μας (Χαντζαρίδης, Χ. 2013).

Διαπραγμάτευση και ηγεσία

Σύμφωνα με τους House & Aditya, (1997) η ηγεσία διαφαίνεται και εντοπίζεται από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα, όπου πολλές σημαντικές προσωπικότητες κατάφεραν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές εμπνέοντας ανθρώπους αλλά και ολόκληρους λαούς σε τομείς όπως η κοινωνία, η θρησκεία, κλπ. Η μελέτη της ηγεσία μέσα από ένα πλαίσιο επιστημονικής προσέγγισης ξεκίνησε περίπου το 1930.

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005, σ. 240 στο Τραγουδάρα Σ. 2011), η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας από κάποιον για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος εξασφαλίζοντας όμως τη ηθελημένη συνεργασία τους. Ο Μπουραντάς (2005, στο Τεκτονοπύλου Μ. 2015) δίνει ένα πιο αναλυτικό ορισμό για την ηγεσία και την ορίζει σαν τη διαδικασία επηρεασμού σκέψης, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους, συμμετέχοντας όμως πρόθυμα και εθελοντικά, αποσκοπώντας σε ένα καλύτερο μέλλον.

Σύμφωνα με τους Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007), οι απαραίτητες ηγετικές δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε γνωστικές, διαπροσωπικές, επιχειρησιακές και στρατηγικές. Από αυτές, η κατηγορία των διαπροσωπικών ικανοτήτων - δεξιοτήτων περιλαμβάνει διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη διάδραση και τον επηρεασμό των άλλων ατόμων. Η κατηγορία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν κοινωνικές αντιλήψεις που αφήνουν περιθώριο για την επίγνωση της αντίδρασης των άλλων και κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν. Η κατηγορία αυτή των ηγετικών ικανοτήτων περιλαμβάνει επίσης τις ικανότητες συντονισμού δράσεων , και ικανότητες διαπραγμάτευσης ώστε να γεφυρώνονται οι διαφορές και να προκύπτουν αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις αλλά και ικανότητες πειθούς που θα επηρεάσουν τους άλλους με θετικό τρόπο ώστε να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού

Συμπερασματικά από τις παραπάνω προσεγγίσεις για την «ηγεσία» παρατηρούμε ότι κυρίαρχα στοιχεία είναι η ύπαρξη μιας ομάδας ατόμων τα οποία αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους αλλά και με τον «ηγέτη» ο οποίος μέσω θετικής επιρροής, επιθυμεί να εξασφαλίζει τη θεληματική συνεργασία όλων των μελών της ομάδας, επηρεάζοντας σκέψεις και συναισθήματα, με αποτέλεσμα την συλλογική δράση της ομάδας για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων.

Ο ηγέτης πάνω απ’ όλα θα πρέπει να εξασφαλίσει αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας εφαρμόζοντας όλες τις τεχνικές και αναπτύσσοντας τις απαραίτητες δεξιότητες τόσο ο ίδιος όσο και όλα τα μέλη της ομάδας. Η απρόσκοπτη επικοινωνία θα συντελέσει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, εμπιστοσύνης και σταθερότητας δημιουργώντας ένα καλό κλίμα όπου όλοι θα μπορούν να εκφράσουν ισότιμα τις ιδέες και τις απόψεις τους. Διασφαλίζεται μια συνεχή καλή σχέση ανεξάρτητα με την κατάληξη των συζητήσεων. Η επίτευξη συμφωνίας δεν αποτελεί το ζητούμενο κάθε στιγμή, αλλά είναι ένα στόχος που προσεγγίζεται βήμα βήμα. Κάθε πρόοδο κάθε επιτυχή προσέγγιση θέσεων και απόψεων, κάθε φορά αποτελεί τη βάση και το θετικό σημείο για περεταίρω συνέχιση της διαδικασίας στο μέλλον.

Οι βασικές αρχές τις διαπραγμάτευσης είναι φανερό ότι αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία που θα πρέπει να αξιοποιήσει ο ηγέτης. Ενισχύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εμπνέει και οδηγεί κάθε μέλος της ομάδας να κατανοεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του να συμμετέχει στη λήψης αποφάσεων, σε ένα πλαίσιο λογικής όπου κανείς δεν αισθάνεται νικητής ή ηττημένος αλλά προάγονται δημιουργικές, εναλλακτικές λύσεις. Οι διαφωνίες οι συγκρούσεις που καλείται να επιλύσει και να διευθετήσει η ομάδα είναι μια ευκαιρία που έχουν οι συμμετέχοντες να αλλάξουν τη φύση της μεταξύ τους σχέσης. Όλες οι δημοκρατικές πρακτικές που ακολουθούνται μετασχηματίζουν και ενδυναμώνουν τους συμμετέχοντες, ενισχύουν τη διαπραγματευτική τους συμπεριφορά και ενεργοποιείται στο μέγιστο βαθμό η δυναμική της ομάδας για την επίτευξη των στόχων της.

Επίλογος

Ειδικά σε περιόδους κρίσης οι ηγέτες σχολικών οργανισμών, αλλά και άλλων οργανισμών καθώς και κυβερνήσεων θα πρέπει να συνδέσουν την δεξιότητα της διαπραγμάτευσης σαν μέσο στρατηγικής τους με την ανοιχτή επικοινωνία και με επίσημη διαδικασία ανεύρεσης της καλύτερης λύσης ώστε να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις της κρίσης και να βρεθεί αποτελεσματική λύση**.**

Βιβλιογραφικές αναφορές

Benjamin, R. (2012) The Natural History of Negotiation and Mediation: The Evolution of Negotiative Behaviors, Rituals, and Approaches June 2012 Ανακτήθηκε 20-5-2017 από http://www.mediate.com/articles/NaturalHistory.cfm

Bourantas, D. (1992). *Manatzment – Organotiki Theoria kai Symperifora*. Athina: ekdoseis Idiotiki Ekdosi / Team.

Chantzaridis, Ch. (2013). Energitiki Akroasi kai Diapragmatefsi. Anaktithike tin 1-6-2017 apo: http://www.hrpro.gr/default.asp?pid=9&cID=4&la=1&arId=3632

Colosi, T. R. (2002). The principles of negotiation. *Dispute Resolution Journal*, *57*(1), 28.

Corman, M. A., *Epitychimenes diapragmatefseis* Epimeleia Giannis Zirinis Meta-frasi Klairi Papamichail Kritiki 2008, apospasma apo to vivlio, ana-ktisi 30-5-2017 apo kritiki.gr/product/epitichimenes-diapragmatefsis

Fisher, R. & Urey, W. (1982). Getting to Yes: Negotiating Agreement without Giving in. *Leaders and Leadership*, 37(4), 649-651

JoAnne Yate, *MIT Sloan Communication Program Teaching Note*. Ανακτήθηκε την 1-6-2017 από: http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/55898/15-281Spring2004/NR/rdonlyres/Sloan-School-of-Management/15-281Spring2004/369F673A-374C-42F8-8C42-F917567010C1/0/yates_listen.pdf

House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of management*, *23*(3), 409-473.

Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly,* 18(2), 154-166.

Tektonopoulou M. (2015). I Igesia stin Protovathmia Ekpaidefsi – Theoria kai Erevna. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia tou programmatos metaptychiakon spoudon: Epistimes tis agogis. Paidagogiko tmima dimotikis ekpaidefsis, Dimokriteio Panepistimio Thrakis.

Thompson, J. (2013). *Active Listening Techniques of Hostage & Crisis Negotiators.* Ανακτήθηκε την 1-6-2017 από: https://www.psychologytoday.com/blog/beyond-words/201311/active-listening-techniques-hostage-crisis-negotiators

Tragoudara S. (2011). *I igesia sti Defterovathmia ekpaidefsi. O rolos tou diefthynti tou Lykeiou. I periptosi ton Lykeion tou nomou Ioanninon.* Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia tou programmatos metaptychiakon spoudon: Episti-mes tis agogis. Filosofiki scholi, Panepistimio Ioanninon.

Training scenarios: *"Active listening".* Ανακτήθηκε την 1-6-2017 από: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj1kJPz9abUAhXEAcAKHW-zAxsQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scr911.org%2Ftraining%2Fdownloads%2FScenarios%2FActive%2520Listening.doc&usg=AFQjCNHTLTHJV-V4CSYR5vuXyBgzFosvrQ&sig2=jzNl5eIt0-hKpEefjJyHDg&cad=rja

Zohar, I., "T*he art of negotiation"Leadership skills required for negotiation in time of crisis* International conference "Education, Reflection, Development", ERD 2015, 3-4 July 2015

Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή, ένταξη και στήριξη νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Μάλλιου Ζωίτσα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, M.Ed.

Περίληψη

Μία από τις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι να αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή για εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτής της αρμοδιότητας, ο διευθυντής καλείται να οργανώσει το πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στη σχολική μονάδα. Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα αλλά και μια κοινότητα μάθησης, ένας χώρος κουλτούρας και πολιτισμού αλλά και ταυτόχρονα ένας οργανισμός με θεσμική ιεράρχηση και οργάνωση. Ο ρόλος του διευθυντή λοιπόν είναι πολύπλοκος και απαιτητικός**.** Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται σε μια διαρκή ανάπτυξη και ενημέρωση με τη στήριξη του μέντορα, του ηγέτη και του συλλόγου διδασκόντων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Για να καταστεί αυτό δυνατόν, απαιτείται πολύπλευρη και αποτελεσματική παρέμβαση της σχολικής ηγεσίας, με πνεύμα ανθρωπισμού και κατανόησης, με διάθεση συνεργασίας και συναδελφικής αλληλεγγύης, στο πλαίσιο, βεβαίως, που ορίζουν οι ισχύοντες νόμοι και λοιπές διατάξεις.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, νέοι εκπαιδευτικοί, σχολική μονάδα

The role of the headmaster in the reception, integration and support of young teachers in the school unit

Malliou Zoitsa, French Teacher, M.Ed

Abstract

One of the responsibilities of the headmaster is to assume the role of mentor for teachers of the school unit. Within the framework of this responsibility, the headmaster is invited to organize the reception and support program for newly appointed teachers with a view to their smooth integration into the school unit. The school unit is an open system but also a community of learning, a space of culture and culture but also at the same time an organization with institutional hierarchy and organization. The role of the manager is therefore complex and demanding. The modern teacher is called to a continuous development and information with the support of the mentor, the leader and the teachers' association in accordance with the requirements of society and modern pedagogical approaches. In order to make this possible, multifaceted and effective intervention by the school leadership is required, in a spirit of humanity and understanding, with a willingness to cooperate and collegial solidarity, within the framework, of course, set by the current laws and other provisions.

Key-Words: headmaster, new colleagues, school unit

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (Φ.Ε.Κ 1340/2002) μία από τις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι να αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή, κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για τους οποίους οφείλει να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο. Εξάλλου, σύμφωνα με το άρθρο 93 του Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136Α/2021), «*για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του*».
Στο πλαίσιο αυτής της αρμοδιότητας, ο διευθυντής καλείται να οργανώσει το πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στη σχολική μονάδα.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα

Η επιστημονική έρευνα η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα αναζητά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν. Έχει ήδη διαπιστωθεί ο ρόλος και η σημασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων του Edmonds (1979) που σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι να προάγει το εκπαιδευτικό έργο και να επιδρά στα σχολικά αποτελέσματα ωστόσο πολλές μεταβλητές επηρεάζουν το έργο του όπως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (συγκεντρωτικό), η αυτονομία του σχολείου αλλά και το ίδιο το σχολείο (θέση-πληθυσμός). Ο στόχος του/της διευθυντή/ντριας είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης με έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του/της διευθυντή/ντριας και των μαθητών/τριών.

Το έργο του/της διευθυντή/ντριας είναι πολύπλοκο και πολύπλευρο και αφορά την οργάνωση της σχολικής μονάδας, την εφαρμογή των νόμων που προκαθορίζονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ, την επίβλεψη της λειτουργίας του σχολείου και τα διδακτικά του καθήκοντα. Ένας/Μια διευθυντής/ντρια, για να είναι αποτελεσματικός/ή και συνεπώς να επηρεάζει τα αποτελέσματα, πρέπει να έχει όραμα για το σχολείου που διευθύνει και συγκεκριμένους στόχους τους οποίους πρέπει να επικοινωνήσει στους συνεργάτες του/της για να τους κάνει κοινωνούς και συνοδοιπόρους στην πορεία του σχολείου. Σημαντικό είναι να παρωθεί τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, πράγμα που τους καθιστά συνυπεύθυνους στην βελτίωση των αποτελεσμάτων. Καλό είναι να προωθεί την συνεργατική κουλτούρα σε όλους τους τομείς αναγνωρίζοντας τις ικανότητες των συναδέλφων του/της επιβραβεύοντας και προωθώντας συνεργασίες εντός και εκτός του σχολείου με στόχο πάντα την σχολική επιτυχία (Kalaouzi, 2021).

Ένα άλλο σοβαρό μέλημα του/της αποτελεσματικού/ής διευθυντή/ντριας είναι η αναγνώριση της ανάγκης για διαρκή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οφείλει να συντονίζει πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες των συναδέλφων την οργάνωση σεμιναρίων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να προωθεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις και καινοτόμες δράσεις στη σχολική μονάδα.

Επιπροσθέτως, ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να είναι πάντα παρών/ούσα. Στη σχολική τάξη εποπτεύοντας και παρακολουθώντας τις επιδόσεις των μαθητών και την διδασκαλία, στο προαύλιο για να διαπιστώσει αν οι χώροι εποπτεύονται από τους/τις εφημερεύοντες/ουσες και αν υπάρχει καθαριότητα και τάξη. Στις συναντήσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης διεκδικώντας μέσα και υλικά για το σχολείο και να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με τους γονείς και την κοινωνία κρατώντας το σχολείο «ανοιχτό» απέναντι σε οποιονδήποτε φορέα είναι σε θέση να βοηθήσει τη σχολική μονάδα. Ο/Η διευθυντής/ντρια οφείλει να παρακολουθεί διεξοδικά τη σχολική μονάδα, να αναγνωρίζει τα προβλήματα και τα θέματα που προκύπτουν και να αναζητά λύση μέσα από την συνεργασία με τους γονείς, τους φορείς και την τοπική κοινότητα. Θεωρείται επίσης απαραίτητη δεξιότητα η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων (Καλαούζη, 2021).

Άρα ο/η διευθυντής/ντρια επηρεάζει έμμεσα τα σχολικά αποτελέσματα επειδή έχει την δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα και περιβάλλον εργασίας. Είναι μοχλός της ενίσχυσης της κουλτούρας του σχολείου και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο όραμα του σχολείου μέσα από την επιβεβαίωση, την επιβράβευση και την προώθηση της επιμόρφωσής τους. Για να επιτύχει όμως τους στόχους του/της, πρέπει να διαθέτει προσωπικότητα, χαρακτήρα, στάση, να είναι δια βίου μαθητής/τρια και ο/η ίδιος/α, να είναι οπαδός της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά κυρίως να μην είναι ευθυνόφοβος/η και να εφαρμόζει διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα αλλά και μια κοινότητα μάθησης, ένας χώρος κουλτούρας και πολιτισμού αλλά και ταυτόχρονα ένας οργανισμός με θεσμική ιεράρχηση και οργάνωση. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας λοιπόν είναι πολύπλοκος και απαιτητικός. Οφείλει να επιτύχει τους στόχους του/της μέσα από συγκεκριμένες οργανωτικές διαδικασίες και τακτικές λαμβάνοντας πάντα υπόψη το συγκείμενο και τις επικρατούσες συνθήκες. Όσον αφορά το συγκείμενο της Ελλάδας, θα συμφωνήσω με την επιστημονική έρευνα ότι ο/η διευθυντής/ντρια, για να έχει καλύτερα σχολικά αποτελέσματα, πρέπει να συνδυάσει δύο στυλ ηγεσίας το Επιχειρηματικό και το Δομικό, σύμφωνα με το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis-Brauckmann. (Brauckmann, S. & Pashiardis, P., 2011).

Οι πιέσεις για καλύτερα αποτελέσματα τόσο από τους διεθνείς οργανισμούς όσο και από τους γονείς που περιμένουν από το σχολείο να προετοιμάσει τα παιδιά τους για τις ανάγκες της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, απαιτούν από τον/την διευθυντή/ντρια να καθορίσει τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, να αναδιοργανώσει την σχολική μονάδα, να υποστηρίξει ένα υγιές και ευχάριστο εργασιακό κλίμα αλλά κυρίως να υποστηρίξει την βελτίωση της σχολικής κουλτούρας που θεωρείται σύμφωνα με

τους ερευνητές ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού θέτοντας σαφή όρια, σκοπούς και στόχους.

Εν κατακλείδι, ο/η αποτελεσματικός/η διευθυντής/ντρια πρέπει να λειτουργήσει και να επιδράσει εντός ενός οργανωτικού πλαισίου που δεν επηρεάζει μόνο τους ανθρώπους (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές) αλλά και το οργανωτικό σύστημα δηλαδή τη σχολική κουλτούρα, το περιβάλλον και το κλίμα στο οποίο λειτουργούν αυτοί οι άνθρωποι. Κρίνεται επομένως αναγκαίο να παρέμβει σε ό,τι αφορά την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα την οποία διοικεί.

Στόχος της παρέμβασης του/της διευθυντή/ντριας

Ως υπόθεση εργασίας, ας θεωρήσουμε ότι αναφερόμαστε σε ένα κεντρικό σχολείο σε πρωτεύουσα νομού με 250 μαθητές και 25 εκπαιδευτικούς. Διαθέτει όλους τους απαραίτητους χώρους και την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτούνται για την λειτουργία του. Η συνήθης συγκρότηση ενός μέσου συλλόγου διδασκόντων σε ανάλογο σχολείο διαμορφώνεται από εκπαιδευτικούς, μερικοί/ες εκ των οποίων διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, είναι μόνιμοι/ες, με μέσο όρο ηλικίας τα 50 έτη και από 15 έως 30 χρόνια υπηρεσίας. Ας υποθέσουμε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα είναι ευχάριστο και φιλικό. Συνήθως οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία από μαθήματα σε φροντιστήρια με ολιγομελή τμήματα, ή και σε δημόσια σχολεία, εφόσον πρόκειται για νεοδιόριστους/ες με εμπειρία αναπληρωτή/τριας εκπαιδευτικού.

Επειδή σύμφωνα με τον Wong (2004) η υποδοχή των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημείο κομβικό στην επαγγελματική τους πορεία, είναι αναγκαίο, πριν την οποιαδήποτε παρέμβαση, να υπάρξει μια πρώτη συνάντηση του/της Διευθυντή/ντριας με τους/τις εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να διερευνηθούν οι ικανότητές τους, η εμπειρία τους, οι ανάγκες τους, καθώς και οι δυνατότητά τους να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Προβλέπεται, λοιπόν, εναλλαγή από το ακαδημαϊκό περιβάλλον στο ρόλο του/της μαθητευόμενου/ης στο σχολικό-επαγγελματικό. Ως εκ τούτου, στόχος της παρέμβασης είναι, οι νεοδιόριστοι συνάδελφοι:

i. να ενσωματωθούν στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό του σχολείου.
ii. να ενισχυθούν, να αναπτύξουν το επιστημονικό τους αντικείμενο μέσα από την καλλιέργεια επαγγελματικών, παιδαγωγικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
iii. να ενδυναμωθούν και να υποστηριχθούν ψυχολογικά για να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο.
iv. να αναπτύξουν στάση αυτοκριτικής, αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και αυτοδέσμευσης στηρίζοντας την αλληλοϋποστήριξη-συνεργασία εντός του σχολείου (Κατσουλάκης, 1999).

Υλοποίηση της παρέμβασης

Βασικές προϋποθέσεις είναι η εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στην διαδικασία, η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας, εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και αποδοχή της κριτικής εκατέρωθεν, η οποία θα γίνεται ελεύθερα, με στόχο την βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων των εμπλεκομένων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτών των στόχων ο/η Διευθυντής/ντρια, σε συνεργασία με τον/την υποδιευθυντή/ντρια και το Σύλλογο Διδασκόντων και Διδασκουσών, προβαίνουν σε μια σειρά δράσεων.

Καταρχάς οργανώνεται μια εκδήλωση καλωσορίσματος στο σχολείο όπου δίνεται η ευκαιρία στους/στις νέους/ες συναδέλφους να νιώσουν ευπρόσδεκτοι/ες και να εξοικειωθούν με τον χώρο. Τους δίνεται έτσι ο χρόνος, σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τα ενδιαφέροντά τους και την οικογένειά τους. Έτσι θα μπορέσουν να ταυτιστούν με κάποια άτομα από τον σύλλογο για να υπάρχει εκτός από την επαγγελματική και μια κοινωνική σχέση. Έτσι οι νέοι/ες συνάδελφοι θα αισθανθούν ότι είναι ισότιμα μέλη της ομάδας (Ανθοπούλου 1999).

Ο/Η διευθυντής/ντρια θα έχει μια προσωπική συνάντηση με τον καθένα για να τους γνωρίσει καλύτερα. Μέσω της συζήτησης θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει την προσωπικότητα και τις ικανότητές τους και θα τους δείξει ότι είναι πρόθυμος/η να ακούσει και να κατανοήσει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Σκοπός της συνάντησης είναι να τους εμψυχώσει, να τους υποστηρίξει και να διερευνήσει τόσο τις ανάγκες όσο και τις προσδοκίες τους.

Ο/Η υποδιευθυντής/ντρια θα τους ξεναγήσει στο σχολείο και θα τους ενημερώσει για όλες τις διαδικασίες λειτουργίας του. Θα τους παραδώσει την εκπαιδευτική νομοθεσία και τον κανονισμό του σχολείου. Θα τους εξηγήσει τα καθήκοντά τους (ώρα προσέλευσης, εφημερίες, ωρολόγιο πρόγραμμα, κλπ) αλλά και ό,τι αφορά την οργάνωση και διοίκηση της συγκεκριμένης μονάδας (Κατσουλάκης 1999).

Στην πρώτη προγραμματισμένη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων/ουσών, που αφορά τον λειτουργικό προγραμματισμό, ο/η διευθυντής/ντρια θα αναφερθεί στο όραμα του σχολείου για την τρέχουσα σχολική περίοδο το οποίο θα συνδιαμορφωθεί από όλα τα μέλη του συλλόγου. Θα δοθεί έμφαση στο σχέδιο δράσης για την ένταξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών οι οποίοι στην ανάθεση εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων θα αναλάβουν ρόλο βοηθού ώστε να μάθουν τις εργασίες του σχολείου. Επειδή οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν εμπειρία, προτείνεται στην κατανομή τμημάτων να μην πάρουν τα τμήματα που δεν θέλουν οι παλιότεροι/ες, αλλά τμήματα με υψηλό μαθησιακό επίπεδο και ήσυχους μαθητές/τριες. Προτείνεται επίσης να έχουν μειωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες (Goodwin 2012). Επίσης οι καθηγητές των τμημάτων, τα οποία αναλαμβάνουν οι νέοι, κάνουν λεπτομερή ενημέρωση για την εικόνα του/της κάθε μαθητή/τριας.

Επειδή οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί συνήθως δεν έχουν εμπειρία από τάξεις 25-27 μαθητών, μετά από συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων/ουσών, θα οριστεί συνάδελφος, αντιστοίχων ειδικοτήτων, ο/η οποίος/α θα διαθέτει τις ικανότητες, το ήθος αλλά και την προσωπικότητα, που θα αναλάβει, ως μέντορας να προτείνει ενδεικτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη του, για να γίνουν κατανοητές οι πρακτικές διδασκαλίας. Έπειτα θα ακολουθήσει συζήτηση ώστε να λυθούν οι απορίες που δημιουργήθηκαν, αλλά και να συζητηθούν τα προβλήματα που συνήθως προκύπτουν στην τάξη. Έτσι θα λειτουργήσει ουσιαστικά και ο ρόλος του μέντορα (Ανθοπούλου 1999), και, με τον τρόπο αυτό, ο μέντορας θα παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους/στις νεοδιόριστους/ες συναδέλφους.

Ο/Η διευθυντής/ντρια θα οργανώσει μια συνάντηση με τους/τις εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι/ες για τη σχολική βία. Οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν για το πρόγραμμα του σχολείου στο συγκεκριμένο θέμα και θα συζητήσουν τρόπους διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών και τρόπους εδραίωσης της πειθαρχίας στην τάξη. Θα οργανωθεί επίσης συνάντηση με το προεδρείο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για να γνωριστούν, να προσδιορίσουν τους στόχους τους και να συζητήσουν τρόπους συνεργασίας. Θα προσκληθούν οι αντίστοιχοι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι θα παρακολουθήσουν διδασκαλίες τους, θα τους συμβουλεύσουν και θα τους παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση.

Για να μπορέσουν, οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί, να ενταχθούν πιο εύκολα και να λειτουργήσουν καλύτερα στη σχολική μονάδα, πρέπει να αισθάνονται αποδεκτοί και ίσοι με τους/τις παλιούς/ές. Γι' αυτό προτείνονται κοινωνικές συναντήσεις εκτός σχολείου, προσκλήσεις στο σπίτι, εκδρομές για να γνωρίσουν την περιοχή και οτιδήποτε μπορεί να ενδυναμώσει τους συναισθηματικούς δεσμούς της ομάδας.

Αξιολόγηση της παρέμβασης

Η παρέμβαση, καθ' όλη τη σχολική χρονιά θα παρακολουθείται (σύμφωνα με τον Scriven, 1967) με διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης (έντυπα παρατήρησης και αξιολόγησης από το διευθυντή και το μέντορα, ερωτηματολόγια στους μαθητές σχετικά με την βελτίωση της διδακτικής ικανότητας του/της νέου/ας εκπαιδευτικού) έτσι ώστε, αν υπάρξουν προβλήματα, να αντιμετωπιστούν με διορθωτικές παρεμβάσεις. Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αξιολόγηση ομοτίμων (peer evaluation) που συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική ενδοσχολική δομή η οποία προωθεί τις σχέσεις εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού και την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης (ΙΕΠ, χ.χ.).

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεται, σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999), όλο και περισσότερο πολυδιάστατος τόσο στη γνωσιολογική και παιδαγωγική του κατάρτιση, όσο και στην ανταπόκρισή του σε ένα πολυσύνθετο μαθητικό πληθυσμό.

Αυτό σημαίνει ότι το έργο του παλιού, αλλά πρωτίστως του νέου εκπαιδευτικού, είναι πολύ απαιτητικό. Έτσι, καλείται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σε μια διαρκή ανάπτυξη και ενημέρωση με τη στήριξη του μέντορα, του ηγέτη και του συλλόγου διδασκόντων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Για να καταστεί αυτό δυνατόν, απαιτείται πολύπλευρη και αποτελεσματική παρέμβαση της σχολικής ηγεσίας, με πνεύμα ανθρωπισμού και κατανόησης, με διάθεση συνεργασίας και συναδελφικής αλληλεγγύης, στο πλαίσιο, βεβαίως, που ορίζουν οι ισχύοντες νόμοι και λοιπές διατάξεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anthopoulou, S. S. (1999), Diahirisi anthropinou dinamikou, sto A. Kokkos (epim.), *Dioikisi ekpaideftikon Monadon: Dioikisi anthropinou dinamikou* (tomos B'), Patra, EAP

Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2011), "A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework", *International Journal of Educational Management,* Vol. 25 No. 1, pp. 11-32. https://doi.org/10.1108/09513541111100099

Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*. Educational Leadership, 37, 15-24.

Goodwin, B . (2012). *Supporting Beginning Teachers*, Educational Leadership, 69(8): 84-85

IEP (χ.χ.)., *Axiologisi tou ekpaideftikou ergou*

Kalaouzi, K. (2021), *Yiothetisi stratigikon veltiosis poiotitas stin ekpaideftiki dioikisi*, Ekpaideftiko yliko sto programma «Syghroni scholiki igesia kai dexiotites ston 21o aiona», ASPAITE

Katsoulakis, S. (1999). I entaxi ton neon ekpaideftikon, sto A. Kokkos (epim.), *Dioikisi ekpaideftikon Monadon: Dioikisi anthropinou dinamikou* (tomos B'), Patra, EAP

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, in R. Tyler (ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago.

Wong, H. (2004). *Induction Programs that keep the New Teachers Teaching and Improving*. NASSP Bulletin, 88: 41-58.

Οι επαγγελματικές σχέσεις για μια συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή

Σοφία Χρόνη - Μ.Δ.Ε

Περίληψη

Στο πλαίσιο μεταπτυχιακής έρευνας διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών σε δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας για βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν. Στο άρθρο μας παρουσιάζουμε τις απόψεις τους για τις επαγγελματικές τους σχέσεις. Οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν, θετικές επικοινωνιακές σχέσεις σε ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης που υποστηρίζεται από τους διευθυντές των σχολείων, προς όφελος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Παρόλο, όμως, που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι και θέλουν να προσφέρουν, δεν φαίνεται να διευρύνονται μέσα στο σχολείο τα προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια των επαγγελματικών σχέσεων και των καθηκόντων τους. Οι διευθυντές δεν μπορούν συχνά να λειτουργούν καθοδηγητικά για μια ουσιαστική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών τόσο για την εδραίωση στέρεων διαπροσωπικών σχέσεων όσο και για χάρη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας, αληθινά, συνεργατικής κουλτούρας.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική σχολική κουλτούρα, επαγγελματικές σχέσεις

The professional relationships for a collaborative school culture. The role of the principal

Sofia Chroni – M.D.E.

Abstract

Within postgraduate research, we investigated the perceptions of teachers and principals in primary schools of the State of Corinthia concerning key aspects of the organizational culture prevalent in the schools they are attending, emphasizing how the latter act and shape it. In our article we present their views on their professional relationships.

The participants highlight positive communication relationships within a climate of respect and trust that is supported by the principals of the schools, which benefits the teachers' job satisfaction. However, even though most teachers are willing to offer, the predetermined formal frameworks of their professional relationships and duties do not seem to expand within the school. Principals are often unable to facilitate meaningful teacher interaction both for the establishment of strong interpersonal relationships and for the sake of their professional development within a truly collaborative school culture.

Key-Words: Collaborative school culture, professional relationships

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στον χώρο της διοίκησης των σχολικών οργανισμών για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της οργανωσιακής τους κουλτούρας, καθώς και για τον τρόπο που αυτή σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωσή τους. «*Η κουλτούρα ενός σχολείου έχει ορισθεί, στη βάση του ορισμού των ανθρωπολόγων για την κουλτούρα μιας ομάδας, ως η γνώση, τα πιστεύω, οι αξίες, οι συνήθειες, τα ήθη, τα εθιμοτυπικά, τα σύμβολα και η γλώσσα των μελών του, ή ως ο «τρόπος ζωής*» (Hargreaves, 1995, 1999 στο Πασούλα, 2004:101). Συχνά, στη βιβλιογραφία, ο όρος κουλτούρα χρησιμοποιείται διαζευκτικά με τον όρο ήθος του σχολείου, για να σημάνουν με έναν διαισθητικό, αλλά αρκετά εύστοχο ορισμό πώς γίνονται τα πράγματα στο σχολείο (Deal & Kennedy, 1983) ή αυτό που γνωρίζουν δάσκαλοι, μαθητές και γονείς για το σχολείο (Hargreaves & Hopkins, 1998). Αποτελείται τόσο από εξωτερικά όσο και από εσωτερικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις απόψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των εμπλεκομένων ατόμων στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004).

Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην αισθητική, τις ανέσεις και τον χώρο του σχολικού περιβάλλοντος. Οι ελλείψεις αυτού του τύπου, λειτουργούν αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση, ενώ επηρεάζουν το αίσθημα ευημερίας των ατόμων στο σχολείο και κατά συνέπεια την ικανότητά τους να διδάξουν και να μάθουν (Uline & Tschannen-Moran, 2008).Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στις ανθρώπινες σχέσεις και στα συναισθήματα, στην αίσθηση ικανοποίησης, στην υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα και στους κοινούς στόχους της. Το αίσθημα ικανοποίησης αποτελεί την ίδια την ουσία της σχολικής κουλτούρας, επειδή προκαλεί τόσο την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα, όσο και την επιθυμία για συνεχή βελτίωση. Τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας επηρεάζουν τη φύση και τη μορφή της συνεργασίας μέσα σ' ένα σχολικό οργανισμό, διαμορφώνοντας και ανάλογα τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, αφού σχετίζονται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, όπως η εκπαίδευση, η αξιολόγηση, οι αμοιβές και η παροχή ενός δίκαιου και ασφαλούς περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους (Dessler, 2012).

Ο Hargreaves (1994), αναφέρεται σε τέσσερις τύπους κουλτούρας οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη συνεργασία μέσα σ' ένα σχολείο: Α. *Διασπασμένος ατομικισμός,* όπου η κουλτούρα αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή άποψη της διοίκησης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί σαν ένα άτομο που κατέχει την εξουσία και επιβλέπει μία ομάδα δασκάλων, οι οποίοι χωρίς να συνεργάζονται ο ένας με τον άλλον, δουλεύουν απομονωμένοι, βρίσκοντας καταφύγιο στην τάξη τους προστατευόμενοι από εξωτερικές επεμβάσεις. Η επικοινωνία είναι κατακόρυφη, μεταδίδεται από πάνω προς τα κάτω, πολύ συχνά, με μια διοικητική εντολή. Οι σχέσεις των συναδέλφων είναι συνήθως απρόσωπες και γραφειοκρατικές. Β. *Βαλκανιοποίηση* που είναι παρόμοια με το διασπασμένο ατομικισμό με τη διαφορά ότι αντί να υπάρχει ατομική ανταγωνιστική δουλειά, υπάρχει ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο

υποομάδες του οργανισμού ανταγωνίζονται για πόρους, θέσεις και υπεροχή. Πολύ λίγες πρωτοβουλίες βελτίωσης ολόκληρου του σχολείου έχουν την ευκαιρία να πετύχουν μέσα σ' αυτό το διασπασμένο περιβάλλον. Γ. *Διευθετημένη συνεργατικότητα* όπου υπάρχει προσπάθεια να επιτευχθεί μια μορφή συναδελφικότητας και συνεργασίας με λίγα ή και καθόλου θετικά αποτελέσματα και για τους συμμετέχοντες και για τον οργανισμό. Ο διευθυντής, για παράδειγμα, θα μπορούσε να υποκριθεί ότι υπάρχει συναδελφικότητα με το να φτιάξει μια επιτροπή για να διανέμει εκπαιδευτικούς πόρους, αλλά στο τέλος είναι ο ίδιος που θα προβεί στη λήψη απόφασης, ξεπερνώντας την επιτροπή. Η συνεργασία που υπάρχει είναι υποκριτική πχ. μπορεί να δοθεί κάποιος χρόνος έξω από την τάξη για να συναντηθούνε κλπ., αλλά πολύ συχνά με εφήμερα και μη ουσιαστικά πλεονεκτήματα για όλο το σχολείο. Δ. *Αληθινά συνεργατική κουλτούρα* όπου οι δάσκαλοι και οι διευθύνοντες μπορεί να φτιάξουν βαθιά προσωπικές σχέσεις, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν σχολική βελτίωση. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον οι προσωπικές σχέσεις υιοθετούνται μέσα σε μια κοινωνία μάθησης. Η επίλυση των προβλημάτων θεωρείται ως μία υπευθυνότητα όλου του σχολείου, αν και μπορεί να μην υπάρχουν εύκολες λύσεις διαθέσιμες. Τα προβλήματα ή τα ζητήματα της σχολικής μονάδας μπορούν να βρουν τη λύση τους μόνο μέσω βαθιάς προσωπικής αφοσίωσης για αληθινή συνεργασία. Η ηγεσία διανέμεται, είναι περιστασιακή και διαχρονική.

Κατά συνέπεια η σχολική κουλτούρα, όπου κυριαρχεί η μαθησιακή οργάνωση στις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι κυρίως μια συνεργατική κουλτούρα, αφού δίνει προτεραιότητα στην ομάδα και όχι στα άτομα ως θεμελιώδη μονάδα μάθησης, στο κοινό όραμα που αναδύεται από ανθρώπους που είναι ερευνητές και νοιάζονται για τη δουλειά τους, σε μια εξωστρεφή και ευέλικτη οργάνωση που αναγνωρίζει, ενισχύει και ανταμείβει τη διάχυση της γνώσης. Στηρίζεται σε αξίες της σύγχρονης ανθρωποκεντρικής και δημοκρατικής αντίληψης του management και προωθείται από το προφίλ ενός ηγέτη με δεξιότητες διαπροσωπικής νοημοσύνης (Χρόνη, 2015). Έτσι, ο σεβασμός για τους άλλους, η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η επικοινωνία, το ομαδικό πνεύμα και η αίσθηση κοινωνικής ευθύνης τοποθετούν τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος διαμορφώνοντας γερές διαπροσωπικές σχέσεις (Bush & Glover, 2003).

Ποιοτικές αλλά και εμπειρικές έρευνες έχουν υποστηρίξει την αλληλεπίδραση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Sahin, 2004), αποδίδοντας στους διευθυντές την κύρια ευθύνη να ενισχύσουν και να διατηρήσουν τη σχολική κουλτούρα μέσα από την προσωπικότητά τους και τις αξίες τους (Jean-Louis, 2004), δημιουργώντας επικοινωνιακό κλίμα με κοινές αξίες και πεποιθήσεις (Bush, 1998:43). Ανέδειξαν, επίσης, πως η εκπαιδευτική ηγεσία επιδρά θετικά σε παράγοντες της σχολικής κουλτούρας, όπως στην κοινωνικότητα και στην αλληλεγγύη (Niemann & Kotzé, 2006), καθώς και στην οργανωσιακή δημιουργικότητα (Yilmaz, 2010). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η σχετική έρευνα του Φασουλή (2008) που διευρεύνησε τις επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ άλλων βασικών πτυχών της οργανωσιακής κουλτούρας ξένων σχολείων στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στον τρόπο που οι διευθυντές τις διαμορφώνουν, στην οποία στηρίχτηκε και η παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά στο νομοθετικό πλαίσιο στη χώρα μας, σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο (Υ.Α. Αριθ. Φ.353. 1./324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002**,** άρθρα 27-32) ο διευθυντής του σχολείου έχει καταλυτικό ρόλο στις επαγγελματικές σχέσεις στο σχολείο. Στο κύριο έργο του (άρθρο 27) παρατηρούμε αρμοδιότητες που απαιτούν από αυτόν ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως του καθοδηγητή με βάση τους στόχους της κοινότητας για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού προτύπου που εμπνέει, δίνοντας θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, του υπεύθυνου για να γίνει το σχολείο κοινότητα μάθησης, όπου επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, συνοχής, ισοτιμίας, αλληλεγγύης και πρωτοβουλιών. Στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή (άρθρο 28) τονίζεται επίσης ο συνεργατικός του ρόλος με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους εμπλεκόμενους φορείς για την επίτευξη κοινών στόχων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Προβληματίζει, ωστόσο, το γεγονός, πως παρά τις παραπάνω αρχικές γενικές διακηρύξεις, στις παραγράφους του άρθρου που αναλύουν τις επιμέρους ειδικότερες αρμοδιότητες του διευθυντή, μόνο η 10 προσδίδει στον ρόλο του παιδαγωγική διάσταση για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ οι υπόλοιπες παράγραφοι αναφέρονται κυρίως στον γραφειοκρατικό-διεκπεραιωτικό του ρόλο (Χρόνη, 2015).

Με βάση την παραπάνω προβληματική η έρευνα αυτή στοχεύει να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών για τις επαγγελματικές τους σχέσεις στα σχολεία του Ν. Κορινθίας, όπου υπηρετούν με έμφαση στον ρόλο του διευθυντή. Αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας (ο.π.) που έχει σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών στα δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας σχετικά με βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν, εστιάζοντας στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν στις σχολικές τους μονάδες, αφού ελάχιστα έχει διερευνηθεί η σχολική κουλτούρα στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, θα επικεντρωθεί στο ερώτημα, πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας τους, με έμφαση στον ρόλο του διευθυντή.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 26/4/2015 έως 17/5/2015 στα 55 πολυθέσια δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας, και συμμετείχαν 174 εκπαιδευτικοί ή το 23% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας. Τα ποσοστά αυτά συμμετοχής δεν είναι αντιπροσωπευτικά όλων των διδασκόντων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Κορινθίας και για αυτό δεν είναι δυνατόν να γίνει γενίκευση των ευρημάτων για όλον τον νομό (ο.π.).

Ερευνητικό εργαλείο-Στατιστική τεχνική: Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της αναφερόμενης παραπάνω έρευνας του Φασουλή (2008) που διερευνούσε 4 βασικούς άξονες της οργανωσιακής κουλτούρας ξένων σχολείων στην Ελλάδα και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο

οι διευθυντές τη διαμόρφωναν στις σχολικές τους μονάδες, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της νέας έρευνας. Δόθηκε πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων του νομού Κορινθίας, προκειμένου να εντοπισθούν προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, πριν πάρει την τελική του μορφή. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται 11 δηλώσεις από τον τέταρτο άξονα του δεύτερου μέρους του που έχει 55 δηλώσεις, στις οποίες ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert και με τις οποίες μετριούνται οι επαγγελματικές τους σχέσεις, όπως τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν οι εργαζόμενοι στα σχολεία, ως τέταρτη βασική πτυχή της οργανωσιακής τους κουλτούρας που συνδέεται με τον στόχο της παρούσας εργασίας. Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, μεταφέρθηκαν στο στατιστικό σύστημα SPSS.20.0 και αναλύθηκαν. Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στη συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας κινήθηκε στο πλαίσιο της Περιγραφικής Στατιστικής.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή τους, όπως καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις κλίμακες Likert του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 59-69): Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με το αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο (αθροιστικό ποσοστό 73%), με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους (αθροιστικό ποσοστό 82,2%), με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον Διευθυντή (αθροιστικό ποσοστό 75,3%), με το αν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του διευθυντή (αθροιστικό ποσοστό 75,3%), με το αν τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα (αθροιστικό ποσοστό 74,7%), με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο (αθροιστικό ποσοστό 82,8%), με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο διευθυντής στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας (αθροιστικό ποσοστό 74,1%) και με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο (αθροιστικό ποσοστό 76,4%).

Σε αισθητά μικρότερα ποσοστά καταγράφεται ο υψηλός βαθμός εκτίμησης στα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με το αν υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 55,7%), με το αν οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν (αθροιστικό ποσοστό 51,1%) και με το αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο (αθροιστικό ποσοστό 46,6%).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο ερευνητικό μας ερώτημα για το πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας τους με έμφαση στον ρόλο του διευθυντή, ως μια βασική πτυχή της κουλτούρας του σχολείου τους, προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, αναγνωρίζοντας, επομένως, ότι όλοι έχουν κάτι να προσφέρουν για το καλό του σχολείου. Υιοθετούν δηλαδή μια νόρμα συμπεριφοράς, που αναπτύσσει μια ενδυναμωτική και βελτιωτική κουλτούρα για τις σχολικές μονάδες (Πασιαρδής, 2004) ενώ αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια στην έρευνα για τη σχολική ποιότητα (Posch, 2004).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι, επίσης, σε θέση να εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους, στοιχείο που συμφωνεί και με την αντίστοιχη έρευνα του Φασουλή (2008) και αποτελεί δείγμα, επίσης, θετικού κλίματος για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αφού η ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων είναι ουσιαστική για σκοπούς ενημέρωσης και αντιμετώπισης δυσκολιών (Πασιαρδής, ό.π.). Έτσι, όπως επισημαίνουν μέσα από την έρευνά τους οι Ainscow & West (2006, στο Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011:175), η προσωπική γνώση, εμπειρία και δημιουργικότητα διοχετεύονται προς όφελος όλων και κυρίως προς όφελος της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Οι πιο πάνω θετικές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται, πως είναι αντίστοιχες και μεταξύ των περισσότερων εκπαιδευτικών και διευθυντών στα σχολεία της έρευνάς μας, αφού οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον διευθυντή. Οι διευθυντές αυτοί επιβεβαιώνουν την άποψη του Τριλιανού (2009, στο Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011:175) πως η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και ηγέτη επιδρά πολύ στην ποιότητα της ζωής του σχολείου και ότι είναι αυτή που προσδιορίζει και τις υπόλοιπες σχέσεις. Το γεγονός αυτό θα πρέπει, επομένως, να προβληματίζει τους λίγους, ευτυχώς, διευθυντές των σχολείων, όπου δεν φαίνεται, σε μεγάλο βαθμό, να έχουν εδραιωθεί ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις στα σχολεία ευθύνης τους.

Την επιρροή των περισσότερων διευθυντών στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της έρευνας εκφράζει η υποστήριξη των ενεργειών του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς τους, συμφωνώντας με την αντίστοιχη έρευνα του Φασουλή (2008) αλλά και με αυτές που, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, αποδίδουν στους διευθυντές την κύρια ευθύνη να ενισχύσουν και να διατηρήσουν τη σχολική κουλτούρα μέσα από την προσωπικότητά τους και τις αξίες τους (Jean-Louis, 2004), δημιουργώντας επικοινωνιακό κλίμα με κοινές αξίες και πεποιθήσεις (Bush, 1998:43).

Φαίνεται, επίσης, πως οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων της έρευνας αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς τους ως επαγγελματικά ισότιμους (Πασιαρδή, 2001· Φασουλής, 2008), αφού τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική τους μονάδα. Οι περισσότεροι διευθυντές

στα σχολεία της έρευνας, αναγνωρίζουν την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών (Dumay, 2009) και σκόπιμα και συστηματικά τους συμπεριλαμβάνουν στην κοινή προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων που αναφύονται καθημερινά στα σχολεία, υιοθετώντας στοιχεία συμμετοχικής ηγεσίας.

Η συνεργασία και αλληλοβοήθεια του προσωπικού (Νομικού, 2010·Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008) φαίνεται, ωστόσο, στα μισά σχεδόν σχολεία της έρευνάς μας, όπου υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Προβληματίζει το γεγονός ότι υπάρχουν ακόμα σχεδόν άλλα τόσα σχολεία που δεν έχουν καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να εδραιώσουν μια τέτοια θετική κουλτούρα. Αυτή δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς τα μέλη της ομάδας να αλληλοεξαρτώνται και να επιδρούν το ένα, λειτουργώντας ως πηγή μάθησης, στο άλλο (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Παρόμοια ευρήματα για την ύπαρξη κουλτούρας απομόνωσης σε ελληνικό σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν και στην έρευνα της Μπινιάρη (2012), όπου δεν διαπιστώνεται αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τρόπους ουσιαστικούς, η επαγγελματική μάθηση περιορίζεται σε σεμινάρια, ενώ δεν είναι συνήθης η πρακτική ενδοσχολικών ή διασχολικών δικτύων συνεργασίας.

Είναι πολύ αισιόδοξο, από τη μια, πως τα περισσότερα σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνας φαίνεται να υιοθετούν την άποψη πως τα σχολικά θέματα είναι τόσο πολύπλοκα, ώστε η επίλυσή τους θα πρέπει να καθοδηγείται από τη συλλογική δύναμη του προσωπικού και όχι από την ιεραρχική δύναμη του ηγέτη (Dumay, 2009). Γι΄ αυτό αποτυπώνεται στην έρευνά μας η αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο τους. Στη συνέχεια όμως δηλώνεται το μειωμένο ενδιαφέρον των μισών από αυτούς για την επαγγελματική τους μάθηση (Μπινιάρη, 2012). Οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους δεν ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν, εγείροντας ερωτήματα όπως, γιατί άνθρωποι που μπορούν και θέλουν να προσφέρουν, δεν καταφέρνουν, σε μεγάλο ποσοστό, να διευρύνουν τα προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια καθηκόντων τους και να ανοίξουν τους ορίζοντές τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσα στο ίδιο τους το σχολείο αλλά και αν το ελληνικό σχολείο ευνοεί τη μάθησή τους μέσα σε αυτό, παρέχοντας, πρωτίστως επαρκή χρόνο, για την προσωπική τους ανάπτυξη μέσα στη σχολική ημέρα.

Η στήριξη, ωστόσο, από τους διευθυντές επιβεβαιώνεται και από το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο διευθυντής στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας. Λειτουργούν, επομένως, οι περισσότεροι διευθυντές ως ένα μέλος του προσωπικού και όχι αδιάφοροι ή απομονωμένοι από τους υπόλοιπους. Είναι παντού ορατοί μέσα στο σχολείο, όχι για σκοπούς ελέγχου, αλλά για να επιβεβαιώνουν συνεχώς σε όλους ότι είναι προσιτοί και διαθέσιμοι (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011· Φασούλη, 2008).

Φαίνεται, ακόμα, πως οι σχέσεις των περισσότερων μελών των σχολείων της έρευνας είναι περισσότερο τυπικές, παρά βαθιά προσωπικές σχέσεις που απαιτούνται, όπως αναπτύχθηκε, προκειμένου να εδραιωθεί μια αληθινή συνεργατική κουλτούρα

(Hargreaves, 1994), αφού κάτω από τους μισούς οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο. Οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας είναι μεν επιφανειακά καλές, αλλά συναδελφικές ή υπηρεσιακές (Κούλα, 2011), γεγονός στο οποίο θα πρέπει να εστιαστεί η προσοχή των μελών τους και ιδιαίτερα των διευθυντών που ως ηγέτες θα πρέπει δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ώστε να εδραιωθούν στα σχολεία τους πιο στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις και ένα περιβάλλον που ευνοεί την επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης και της ανεπίσημης.

Πολύ θετικό στοιχείο, τέλος, για την κουλτούρα των σχολείων των συμμετεχόντων αποτελεί το αίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης των μελών τους που όπως έχουμε υποστηρίξει, αποτελεί την ίδια την ουσία της. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο, εύρημα ανάλογο με αυτό της έρευνας του Φασούλη (2008), αντίθετο με πιο πρόσφατη έρευνα, όπου όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανικανοποίητοι στον χώρο εργασίας τους (Παναγιωτίδου, 2012).

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας, θεωρούμε, ωστόσο αναγκαίο να επισημάνουμε, πως τα περιθώρια διαμόρφωσης από τον διευθυντή μιας θετικής σχολικής κουλτούρας που προάγει την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση του σχολείου θα αυξάνονται, όσο δεν υποβιβάζονται οι ρόλοι τους σε αυτούς των εκτελεστικών-διεκπεραιωτικών οργάνων, που περιορίζουν την αυτοδιοίκησή του σχολείου και αναλώνουν καθημερινά την ενέργεια και τον χρόνο τους (Χρόνη, 2015). Κεντρικά προκαθορισμένα αλλά και υπερφορτωμένα προγράμματα σπουδών που μειώνουν την αυτονομία και την κρίση τους ή γενικότερα μια από την αγορά εμπνευσμένη προσήλωση του σχολείου (μέσω στόχων, προτύπων, παρακολούθησης και λογοδοσίας) φαίνεται από την καθημερινή σχολική πράξη πως απομακρύνουν όλο και πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ολόψυχα τα ταλέντα τους στον συνεργατικό σχεδιασμό. Η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη παράλληλα με την κοινωνικοοικονομική αναβάθμιση τόσο των ηγετικών στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών, θα τους δώσουν την ικανότητα και παράλληλα τη δυνατότητα μιας πιο δυναμικής εμπλοκής στον προσανατολισμό του σχολείου. Ιδιαίτερα, η συνεχής επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και όχι απλά σχολικής διοίκησης θα ενισχύσει την επίγνωση του επαγγελματικού τους ρόλου να συνδιαμορφώνουν τις πιο σημαντικές αρχές και αξίες για το σχολείο τους και να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις για καίρια ζητήματα λειτουργίας του, χτίζοντας μια γνήσια συνεργατική κουλτούρα και κατά συνέπεια πιο υγιείς επαγγελματικές σχέσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi & Organosiaki Symperifora.* Athina: ELLIN.

Biniari, L. (2012). *Anaptyxi ergaleion aftoaxiologisis scholikis monadas me stocho tin*

igesia gia ti mathisi.Portraito kai profil. (Doctoral dissertation, Patras University).

Bush, T. (1998). Organisational culture and strategic management.In D. Middlewood, & J. Lumby(Eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges.* London: Paul.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership:Concepts & Evidence.* Nottingham: National College for School Leadership.

Chroni, S. (2015). *O rolos tou diefthynti sti diamorfosi tis organosiakis koultouras sto dimotiko scholeio. I periptosi ton scholeion tou Nomou Korinthias.* (Metaptychiaki ergasia: Panepistimio Aigaiou).

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture: A new look through old lenses. *The journal of applied behavioral science, 19*(4), 498-505.

Dessler, G. (2012). Diacheirisi Anthropinou Dynamikou, Vasikes Ennoies kai Sygchrones Taseis. (G. Melissourgos, Metafr.) Athina: Kritiki.

Dumay, X. (2009). Origins and concequences of school´s organisational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 523-555.

Fasoulis, K. (2008). Antiliptikes opseis organosiakis koultouras sta xena scholeia stin Ellada. *Nea Paideia*(127), 117-134.

Giakoumi, S., & Theofilidis, Ch. (2011). Synergatiki koultoura sti scholiki monada: O rolos tou igeti. *Epistimes tis Agogis*(3).

Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1998). *The Empowered School.* London: Cassell.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.* London: Cassell.

Jean-Louis, L. C. V. (2004). *An investigation of female leaders' perceptions of organisational culture and leadership in a Catholic high school* (Doctoral dissertation, Rhodes University).

Koula, V. (2011). *Oi diaprosopikes scheseis diefthynton scholikon monadon kai ekpaideftikon: Symvoli stin apotelesmatiki leitourgia tis scholikis monadas.*

Niemann, R., & Kotzé, T. (2006). The relationship between leadership practices and organisational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education, 26*(4), 609-624.

Nomikou, A. (2010). *Epicheirontas Allages: o rolos tou Diefthynti kai ton Ekpaideftikon sti dimiourgia scholikis koultouras kathos kai stin ischyropoiisi kai antagonistikotita mias scholikis monadas dimosias ekpaidefsis. I periptosi ton scholeion A/thmias Ekpaidefsis.* (Metaptychiaki ergasia: Charokopeio Panepistimio).

Paidagogiko Institouto. (2008). *I Poiotita stin Ekpaidefsi: Erevna gia tin axiologisi poiotikon charaktiristikon tou systimatos protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis.* http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83

Panagiotidou, A. (2012). *O rolos ton diaprosopikon scheseon ekpaideftikou-diefthynti sti dimiourgia thetikou klimatos.* (Metaptychiaki ergasia: Charokopeio Panepistimio).

Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima [Theoritiki Analysi kai Empeiriki Dierevnisi ton Vasikon Parametron tou].* Athina: typothito GIORGOS DARDANOS.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi.* Athina: METAICHMIO epistimes.

Pasoula, E. (2004). Atypo i kryfo analytiko programma kai paraplisioi oroi:Prosengiseis kai diasafiniseis. Sto G. Bagakis (Epim.), *O ekpaideftikos kai to Analytiko Programma.* Athina: Metaichmio.

Posch, P. (2004). I koinoniki allagi kai oi synepeies tis gia ti didaskalia kai ti mathisi. Sto G. Bagakis (Epim.), *O ekpaideftikos kai to Analytiko Programma.* Athina: Metaichmio.

Sahin, S. (2004). The relationship between Transformational and Transactional leadership. *Educational Science: Theory and Practice, 4*(2), 387-396.

Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). "The walls speak:the interplay of quality facilities, school climate and student achievement". *Journal of Educational Administration, 46*(1), 55-73.

Yilmaz, E. (2010). The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3949-3953.

Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς

Ευγενία Ποτηριάδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, M.Sc. Ειδίκευση Καθηγητών Φυσικών Επιστημών, M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική

Περίληψη

Ο σκοπός της εργασίας είναι διπλός: α) η παρατήρηση και αξιολόγηση διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς και β) η κριτική ανάλυση των πτυχών που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η παρατήρηση της διδασκαλίας αφορούσε εργαστηριακό μάθημα Χημείας και πραγματοποιήθηκε σε γενικό λύκειο, σε τμήμα 18 μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου. Για την παρατήρηση της διδασκαλίας, ακολουθήθηκε η στρατηγική της κλινικής επιθεώρησης. Αξιοποιήθηκαν τα έντυπα «ΔιΣΑΕ», «Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού» και το έντυπο εστιασμένης παρατήρησης «Κυκλοφορία της τάξης». Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η αποτίμηση της διδασκαλίας ήταν θετική. Η παρατήρηση της διδασκαλίας παρέχει μια γενική εικόνα των διδακτικών πρακτικών και βελτιώνει τη διδασκαλία μέσω της ανατροφοδότησης. Βασικά χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας είναι οι κοινοί στόχοι εκπαιδευτικού και σχολείου, η συστηματική επικοινωνία, το κλίμα της αξιολόγησης, τα τεχνικά υγιή συστήματα αξιολόγησης και η χρήση ποικίλων πηγών δεδομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: παρατήρηση διδασκαλίας, έντυπα αξιολόγησης, διαμορφωτική αξιολόγηση

Teaching observation and evaluation for formative assessment purposes using observation forms

Evgenia Potiriadou, M.Sc. Science, M.Ed. Educational Leadership and Policy

Abstracts

The purpose of the work is twofold: a) the observation and evaluation of teaching for formative purposes and b) the critical analysis of the aspects that should govern a comprehensive observation of teaching for purposes of formative evaluation. The teaching observation concerned a chemistry laboratory course and was carried out in a general lyceum, in a class of 18 students of the 10th grade. For the teaching observation, the strategy of clinical inspection was followed. The forms "Formative Teacher Evaluation System", "Teacher Evaluation Form" and the focused observation form "Class Traffic" were used. The results of the analysis showed a high quality teaching. Teaching observation provides an overview of teaching practices and improves teaching through feedback. The key features of integrated teaching observation are shared teacher and school goals, systematic communication, evaluation climate, technically sound evaluation systems and the use of a variety of data sources.

Key-Words: teaching observation, evaluation forms, formative evaluation

Εισαγωγή

Η παρατήρηση διδασκαλίας είναι η διαδικασία παρατήρησης ενός εκπαιδευτικού στην τάξη του και στη συνέχεια η χρήση ενός δομημένου εργαλείου για την παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό σχετικά με τις διδακτικές του πρακτικές (Khan & Zualkernan, 2020). Είναι αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να κατανοήσουν και να επιλέξουν κατάλληλες στρατηγικές συλλογής δεδομένων και πληροφοριών που αντλούνται από την παρατήρηση διδασκαλίας και να τις αξιοποιήσουν για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Martinez, Felipe, Tautb, & Schaaf, 2016). Η χρήση ποικίλων πηγών δεδομένων παρέχει μια πιο ρεαλιστική εικόνα της διδασκαλίας και αυξάνει την εγκυρότητα της διαδικασίας (Ing, 2010).

Το έντυπο εστιασμένης παρατήρησης «Κυκλοφορία της τάξης» περιγράφει μια σειρά στιγμιότυπων της διδασκαλίας και αποτυπώνει την κίνηση του εκπαιδευτικού και των μαθητών μέσα στην τάξη. Το έντυπο «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ)» χαρακτηρίζεται από αντικειμενική ανάλυση, από διαγνωστικές διαδικασίες στις οποίες βασίζονται ο προγραμματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη και από έναν συνεχή κύκλο αξιολόγησης (Veir, 1991). Το «Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού» παρέχει ένα διαγνωστικό προσδιορισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών των διδακτικών πρακτικών με βάση καθορισμένα κριτήρια και παρακάμπτει το πρόβλημα της έλλειψης συνάφειας ανάμεσα στα αντικειμενικά δεδομένα και τις επιθεωρητικές παρεμβάσεις (Harris, 1986).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν διπλός. Αρχικά παρουσιάστηκε η διαδικασία παρατήρησης διδασκαλίας, η ανάλυση και η αξιολόγησή της μέσα από τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης. Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε σε ένα γενικό λύκειο σε βορειοδυτικό προάστιο της Αθήνας, στο μάθημα της Χημείας Α΄ Λυκείου. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε μια κριτική τοποθέτηση αναφορικά με τις διάφορες πτυχές που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Παρατήρηση διδασκαλίας

Το συγκείμενο

Η διακριτική και ομαλή παρατήρηση διδασκαλίας προϋποθέτει μια ατμόσφαιρα ευχάριστης αλληλεπίδρασης με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός ΣΝ που επιλέχθηκε, κλάδου ΠΕ04.02, Χημικός, είναι από το ίδιο σχολείο με την ερευνήτρια, κλάδου ΠΕ04.01, Φυσικός. Το σχολείο είναι ένα γενικό λύκειο και βρίσκεται στα βορειοδυτικά προάστια της Αθήνας. Ο εκπαιδευτικός του οποίου η διδασκαλία πρόκειται να παρατηρηθεί, έχει πάνω από δέκα έτη υπηρεσίας και έχει διατελέσει υπεύθυνος ΕΚΦΕ[1]. Η παρατηρήτρια είχε παρακολουθήσει τις ημερίδες που διοργάνωνε το συγκεκριμένο ΕΚΦΕ και έχει εξοικείωση με τον τρόπο που ο υπό παρατήρηση εκπαιδευτικός

[1] Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών

επικοινωνεί με τους επιμορφούμενους αλλά και με τον τρόπο που οργανώνει τη διδασκαλία του στο σχολείο απευθυνόμενος σε μαθητές/τριες καθώς υπάρχουν συνεχώς αμοιβαίες, άτυπες παρακολουθήσεις της διδασκαλίας ανάμεσα σε συναδέλφους του κλάδου μέσα στο σχολείο.

Επιλέχθηκε το τμήμα Α1 της Α΄ Λυκείου όπου ο εκπαιδευτικός ΣΝ διδάσκει το μάθημα της Χημείας και το οποίο αποτελείται από 18 μαθητές/τριες, 10 αγόρια και 8 κορίτσια. Η παρατήρηση διήρκεσε μία διδακτική περίοδο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πέντε στάδια της κλινικής παρατήρησης όπως ορίζονται από τους Sergiovanni & Starratt (2002) και αναλύονται στον Σαββίδη (2014).

Συνάντηση πριν από την παρατήρηση

Η συνάντηση πριν από την παρατήρηση είναι η αρχική επαφή με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό που συμβαίνει σε χρονικό διάστημα αμέσως πριν την παρατήρηση διδασκαλίας η οποία έχει προκαθοριστεί και συμφωνηθεί αμοιβαία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στον παρατηρητή ένα αντίγραφο του σχεδίου μαθήματος (Cassady et al., 2004). Επιπλέον, επιθεωρητής και εκπαιδευτικός καθορίζουν από κοινού το σκοπό και το επίκεντρο της παρατήρησης, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν (Σαββίδης, 2014).

Στην πρόταση της ερευνήτριας για παρατήρηση διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ΣΝ ανταποκρίθηκε θετικά χωρίς καμία επιφύλαξη. Αναφέρθηκε ο λόγος για τον οποίο η ερευνήτρια επιθυμούσε την παρατήρηση διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός παρέδωσε στην παρατηρήτρια το σχέδιο μαθήματος, τα φύλλα εργασίας και αναφέρθηκε στους στόχους του μαθήματος οι οποίοι ήταν σύμφωνοι με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Χημείας της Α΄ Λυκείου. Το θέμα του μαθήματος ήταν η Χημική Αντίδραση Διάσπασης και η Αντίδραση Απλής Αντικατάστασης. Η διδακτική μεθοδολογία θα περιλάμβανε το πείραμα, την επιστημονική μέθοδο, την εποικοδομητική μέθοδο, διατύπωση ερωτημάτων, επίλυση προβλημάτων και την εργασία σε ομάδες.

Αναφέρθηκε ότι το επίπεδο των μαθητών/τριών ήταν καλό προς μέτριο, επισημάνθηκε η σύσταση του τμήματος (10 αγόρια, 8 κορίτσια) και συμφωνήθηκε το πού ακριβώς θα καθίσει η παρατηρήτρια και πώς θα συστηθεί στους μαθητές. Τέλος, δόθηκε στον εκπαιδευτικό το έντυπο «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ)» το οποίο είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στα διάφορα στάδια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Έγινε η συμφωνία ο εκπαιδευτικός να παραδώσει το έντυπο συμπληρωμένο πριν την παρατήρηση διδασκαλίας και η παρατηρήτρια να το διαβάσει σε μεταγενέστερο χρόνο, μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης διδασκαλίας.

Παρατήρηση της διδασκαλίας

Αφού διασφαλίστηκαν οι συνθήκες κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Σαββίδης, 2014), ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στους μαθητές και τις μαθήτριες

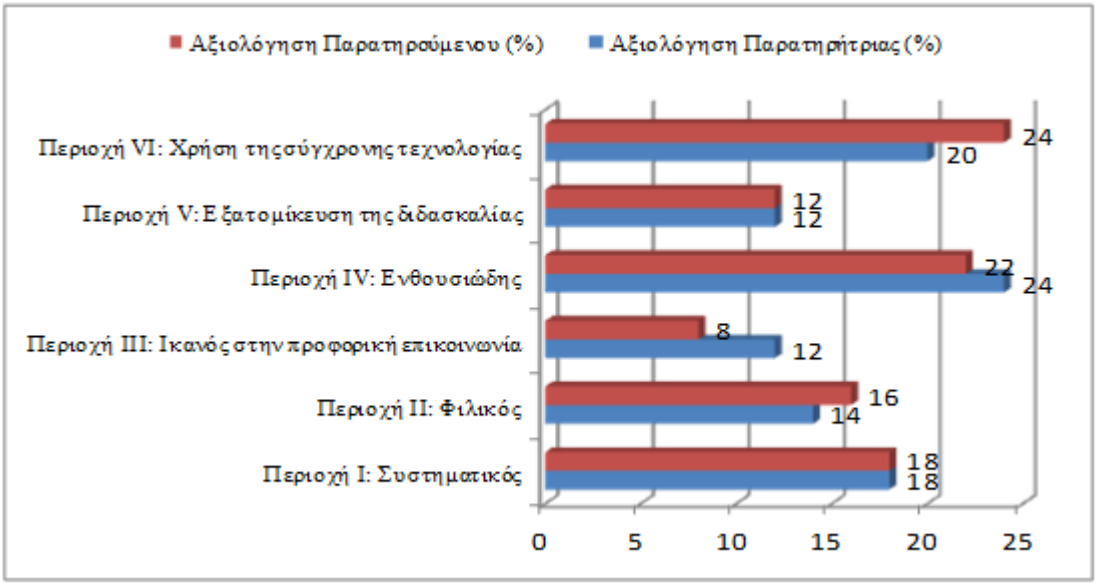
το λόγο επίσκεψης της παρατηρήτριας. Η παρατηρήτρια κάθισε σε μια γωνία μέσα στο εργαστήριο Χημείας όπου ήταν αθέατη και διακριτική. Η προσοχή της παρατηρήτριας επικεντρώθηκε τόσο στη δράση του εκπαιδευτικού όσο και στις αντιδράσεις των μαθητών/τριών. Η καταγραφή των παρατηρήσεων έγινε αξιοποιώντας το «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ)» και το έντυπο εστιασμένης παρατήρησης «Κυκλοφορία Τάξης». Το ΔιΣΑΕ περιγράφει έξι διδακτικά στυλ μέσα από 22 δείκτες (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Το έντυπο εστιασμένης παρατήρησης αφενός επέτρεψε την καταγραφή των συμβάντων μέσα στην τάξη ανά χρονικό διάστημα λίγων λεπτών (συνήθως 2 έως 3 λεπτά), αφετέρου κρίθηκε απαραίτητη η επιλογή του καθώς αποτυπώνει επιπλέον την κίνηση μέσα στην τάξη με τη βοήθεια διαγράμματος. Η καταγραφή των δραστηριοτήτων ανά χρονικό διάστημα λίγων λεπτών έδωσε μια ρεαλιστική εικόνα της διδασκαλίας σε στιγμιότυπα.

Ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός έδωσε το 1ο φύλλο εργασίας «Δραστικότητα μετάλλων» στους μαθητές και τις μαθήτριες και με ερωτήσεις καθοδήγησης ανακάλεσε προηγούμενη γνώση σχετικά με τη σειρά δραστικότητας. Στη συνέχεια έδωσε το 2ο φύλλο εργασίας «Αντίδραση Απλής Αντικατάστασης: Φωτιά στο νερό». Τέλος έδωσε το 3ο φύλλο εργασίας «Χημική αντίδραση διάσπασης. Παραγωγή και ανίχνευση O_2». Αφήνει τους μαθητές να διαβάσουν το κάθε φύλλο εργασίας και στη συνέχεια καθοδηγεί την πειραματική διαδικασία με ερωτήσεις. Καταπιάνεται από τις λανθασμένες απαντήσεις για να οδηγήσει τους μαθητές στο σωστό επιστημονικό συμπέρασμα. Μετακινείται συνεχώς από πάγκο σε πάγκο εργασίας για να διευκολύνει την πειραματική διαδικασία. Χρησιμοποιεί συχνά τον πίνακα για θεωρητικές επισημάνσεις. Μετά την εκτέλεση των πειραμάτων και των τριών φύλλων εργασίας, ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις ανατροφοδότησης και οι μαθητές απαντούν κάνοντας μια επανάληψη όσων έμαθαν. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει εργασία ανατροφοδότησης. Στο τέλος της διδακτικής περιόδου, οι μαθητές/τριες τακτοποιούν τους πάγκους. Το ίδιο κάνει και ο εκπαιδευτικός με το δικό του πάγκο εργασίας.

Ανάλυση και στρατηγική

Συμπληρώθηκαν και αναλύθηκαν τέσσερα έντυπα αξιολόγησης. Συμπληρώθηκε το ΔιΣΑΕ τόσο από την παρατηρήτρια όσο και από τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό. Επίσης, συμπληρώθηκαν από την παρατηρήτρια, το «Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού» καθώς και το έντυπο «Κυκλοφορία στην τάξη». Τα συγκεκριμένα έντυπα βρίσκονται συμπληρωμένα στην ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας (Ποτηριάδου, 2022).

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα έντυπα ΔιΣΑΕ φαίνεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Σύγκριση των αποτελεσμάτων από τα δεδομένα των εντύπων ΔιΣΑΕ που συμπλήρωσαν η παρατηρήτρια και ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός.

Η περιοχή όπου ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη βαθμολογία (24%) σύμφωνα με την παρατηρήτρια είναι η περιοχή IV: «Ενθουσιώδης». Ακολουθούν η περιοχή VI: «Χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας» (20%) και η περιοχή I: «Συστηματικός» (18%). Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του εντύπου από τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό. Μικρές αποκλίσεις υπάρχουν στους τομείς III και VI. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι η ικανότητά του στην προφορική επικοινωνία είναι μικρότερη από εκείνη που εκτιμά η παρατηρήτρια. Επιπλέον, ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αξιοποιεί την τεχνολογία σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που εκτιμά η παρατηρήτρια. Οι διαφορές, ωστόσο, δεν είναι σημαντικές.

Το «Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού» το οποίο παρουσιάζεται συμπληρωμένο στην ιστοσελίδα που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας (Ποτηριάδου, 2022), αποτυπώνει πραγματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διδασκαλίας. Σχετικά με την αξιολόγηση, δίνει μια περιγραφική εικόνα των έξι περιοχών του εντύπου ΔιΣΑΕ. Η αποτίμηση της διδασκαλίας του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού διαφαίνεται εξαιρετική. Ένα θέμα που αναμένεται να συζητηθεί και να διευκρινιστεί στο επόμενο στάδιο, στη συνάντηση μετά την παρατήρηση, είναι η δυνατότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας.

Το έντυπο «Κυκλοφορία της τάξης» το οποίο παρουσιάζεται συμπληρωμένο στην ιστοσελίδα που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας (Ποτηριάδου, 2022), συνιστά μια σειρά από στιγμιότυπα της διδασκαλίας με χρονικό διάστημα συνήθως 2 – 3 min. Από την ανάλυση των δεδομένων του συγκεκριμένου εντύπου προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ποικιλία διδακτικών μεθόδων και τεχνικών οι οποίες εναλλάσσονταν με σταθερό ρυθμό και δεν άφηναν περιθώρια στους μαθητές για να αποσπαστούν από τις δραστηριότητές τους. Στο τέλος του εντύπου υπάρχει ένα

σχεδιάγραμμα της κίνησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διδασκαλίας. Από το συγκεκριμένο διάγραμμα φαίνεται η συνεχής αλληλεπίδραση που είχε ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές.

Συνάντηση ύστερα από την παρατήρηση

Ο εκπαιδευτικός και η παρατηρήτρια ανταλλάσσουν πληροφορίες για το μάθημα και ο πρώτος ενθαρρύνεται ώστε να εξάγει ο ίδιος συμπεράσματα (Σαββίδης, 2014). Γίνεται συζήτηση σχετικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων του μαθήματος και επιδιώκεται σύγκριση των στόχων με το τι πραγματικά συνέβη μέσα στην τάξη (Σαββίδης, 2014). Η μικρή διαφορά που σημειώθηκε στην περιοχή ΙΙΙ, «Ικανός στην προφορική επικοινωνία», ανάμεσα στις αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού και της παρατηρήτριας, ερμηνεύτηκε από τον εκπαιδευτικό στη βάση μιας αγωνίας που διακατείχε τον ίδιο σχετικά με τα χρονοδιαγράμματα και τους στόχους που είχε θέσει και δε θεώρησε ότι άφηνε πολύ χρόνο στους μαθητές για συζήτηση. Επίσης, η μικρή διαφορά που σημειώθηκε στην περιοχή VI, «Χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας», ερμηνεύτηκε από τον εκπαιδευτικό με βάση το γεγονός ότι συνυπολόγισε στη συγκεκριμένη χρήση την υποστήριξη της ηλεκτρονικής τάξης για μεθόδους ανεστραμμένης μάθησης, ανάκλησης προηγούμενης γνώσης και μεταγνωστικές ερωτήσεις καθώς και την ύπαρξη προσωπικού του ισοτόπου με μεγάλη συλλογή πειραμάτων. Υποστήριξε ότι οι δύο αυτές δυνατότητες της χρήσης τεχνολογίας μπορεί να μην ήταν άμεσα εμφανείς μέσα στην τάξη, ωστόσο λειτούργησαν καθοριστικά για το συγκεκριμένο μάθημα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός επισήμανε τη δυσκολία που υπάρχει στην υλοποίηση μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας σε τμήματα μεγάλου αριθμού μαθητών ειδικά όταν πρόκειται για εργαστηριακό μάθημα.

Κριτική ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση

Στο συγκεκριμένο στάδιο απαντώνται ερωτήματα σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διαδικασίας καθώς και τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να επιδιώξει τόσο ο εκπαιδευτικός στις διδακτικές του συμπεριφορές όσο και ο επιθεωρητής στη μελλοντική συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό (Σαββίδης, 2014). Παρόλο που δεν εντοπίστηκαν αξιοσημείωτες ελλείψεις στη διδασκαλία, ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε δύο πιθανά σημεία βελτίωσης που αφορούν στις περιοχές ΙΙΙ: «Ικανός στην προφορική επικοινωνία» και VI: «Χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας» στη βάση όσων αναλύθηκαν με τη βοήθεια των εντύπων αξιολόγησης.

Η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2016). Γι αυτό το λόγο επιλέχθηκαν τέσσερα έντυπα αξιολόγησης, το ΔιΣΑΕ συμπληρωμένο από την παρατηρήτρια, το ΔιΣΑΕ συμπληρωμένο από τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, το «Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού» και το έντυπο «Κυκλοφορία της τάξης» σε συνδυασμό με σημειώσεις πεδίου.

Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με τις διάφορες πτυχές που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδους σημασίας για τη συνεχή, ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης σε ένα σχολείο (Σαββίδης, 2014). Παρόλο που η συνεργατική παρατήρηση διδασκαλίας βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Amrein-Beardsley & Popp, 2011), ωστόσο θεωρείται ένα ισχυρό μαθησιακό περιβάλλον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σαββίδης, 2014). Η παρατήρηση διδασκαλίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη ανατροφοδότηση (Tuytens & Devos, 2016) και καθιστά αποτελεσματικότερη τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης (Sheal, 1989). Οι βασικοί στόχοι της παρατήρησης διδασκαλίας είναι η απόκτηση μιας γενικής εικόνας των διδακτικών πρακτικών καθώς και η βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της ανατροφοδότησης που δίνεται στον εκπαιδευτικό (Ing, 2010). Ο στόχος της παρατήρησης διδασκαλίας που πραγματεύεται η παρούσα εργασία ήταν, σύμφωνα με την Rizvi (2010), να συμπεριλάβουμε κάθε σημαντική και σχετική παρατηρήσιμη δραστηριότητα που αφορούσε διδακτικές πρακτικές στην τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Η ποιοτική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι κατάλληλη, ακριβής, χρήσιμη και εφικτή (Muijs & Reynolds, 2017). Στη βάση αυτή θεμελιώθηκε η οργάνωση της παρατήρησης διδασκαλίας η οποία αναλύεται στην παρούσα εργασία. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών μέσω της παρατήρησης διδασκαλίας είναι οι κοινοί στόχοι που ωφελούν τόσο το σχολείο όσο και τον εκπαιδευτικό, η συστηματική επικοινωνία, το κλίμα της αξιολόγησης, τα τεχνικά υγιή συστήματα αξιολόγησης και η χρήση ποικίλων πηγών δεδομένων (Stronge, 2006).

Τα ακατέργαστα δεδομένα που λαμβάνονται από την παρατήρηση διδασκαλίας θα πρέπει να ερμηνευτούν με τη βοήθεια ποικίλων εργαλείων (Erdmann & Stains, 2019). Η εγκυρότητα και η χρησιμότητα της διαδικασίας της παρατήρησης διδασκαλίας αυξάνεται όταν το έντυπο παρατήρησης δεν είναι η μοναδική πηγή πληροφοριών (Ing, 2010). Έτσι, άλλες πηγές πληροφοριών είναι η αξιολόγηση από μαθητές, από συναδέλφους, από το διευθυντή, η αυτοαξιολόγηση, ο φάκελος του εκπαιδευτικού, οι διακρίσεις και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Berk, Naumann, & Appling, 2004). Ένα μοντέλο επεξεργασίας δεδομένων που λαμβάνονται από την παρατήρηση διδασκαλίας περιλαμβάνει την εξαγωγή συμπερασμάτων από στατιστικά δεδομένα, δεδομένα που ανακτώνται από ένα φυσικό περιβάλλον, την ανατροφοδότηση και την παρέμβαση (Thompson & Davis, 2013).

Οι Hill, Charalambous & Kraft (2012) επισημαίνουν τη σημασία μέτρησης της ποιότητας της διδασκαλίας και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού όχι απλά με τη σύνταξη κάποιων εκθέσεων αλλά με τη δημιουργία συστημάτων παρατήρησης τα οποία συνδυάζουν αξιόπιστα όργανα παρατήρησης με καλά εκπαιδευμένους παρατηρητές και με ισχυρά σχέδια βαθμολόγησης. Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε το «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ)», το «Έντυπο Αξιολόγησης

Εκπαιδευτικού» καθώς και ένα έντυπο εστιασμένης παρατήρησης διδασκαλίας «Κυκλοφορία Τάξης». Το «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ)» επιλέχθηκε για την παρατήρηση διδασκαλίας της παρούσας εργασίας επειδή παρόλο που απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με λίγα έτη υπηρεσίας, αποτελεί ωστόσο ένα πλήρες και σαφές εργαλείο παρατήρησης το οποίο εξετάζει τις περισσότερες πτυχές της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, από τους κατασκευαστές του προτείνεται ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης με υψηλή εγκυρότητα (Harris, 1986). Επιπλέον, δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ η αξιολόγηση εκπαιδευτικού, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να αποτελέσει ένα όργανο μέτρησης για τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Η κλινική παρατήρηση αποτελεί μια υγιή και αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης από συναδέλφους, εξασφαλίζει υψηλά εκπαιδευτικά πρότυπα, μειώνει την αίσθηση απομόνωσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και δημιουργεί μια αίσθηση κοινότητας καθώς διερευνώνται και ανταλλάσσονται αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας (Berk et al., 2004). Η στρατηγική που ακολουθήθηκε στην παρατήρηση διδασκαλίας στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ήταν η κλινική επιθεώρηση η οποία σύμφωνα με τον Σαββίδη (2014) διέπεται από εννέα χαρακτηριστικά γνωρίσματα: α) αποτελεί μια διαδικασία βελτίωσης της διδασκαλίας, β) είναι μια εσκεμμένη παρέμβαση στη διδακτική πρακτική, γ) οι στόχοι της κλινικής παρατήρησης αφορούν τόσο στα επιτεύγματα του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών, δ) προϋποθέτει μια εργασιακή σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον παρατηρητή η οποία βασίζεται στον επαγγελματισμό και από τις δύο πλευρές, ε) θεμελιώνεται σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, υποστήριξης και δέσμευσης για επαγγελματική ανάπτυξη, στ) είναι μια συστηματική διαδικασία, ζ) επιχειρεί να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στο πραγματικό και το ιδανικό, η) προϋποθέτει ότι ο παρατηρητής είναι πολύ καλός γνώστης των θεμάτων διδασκαλίας και μάθησης καθώς και των θεμάτων ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και θ) απαιτεί κατάρτιση σε θέματα παρατήρησης διδασκαλίας και συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

Τα πέντε στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης είναι: 1) Συνάντηση πριν από την παρατήρηση, 2) Παρατήρηση της διδασκαλίας, 3) Ανάλυση και στρατηγική, 4) Συνάντηση ύστερα από την παρατήρηση και 5) Κριτική ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση (Sergiovanni & Starratt, 2002; Σαββίδης, 2014). Με βάση όλες τις πτυχές που αναφέρθηκαν και διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η στρατηγική της κλινικής παρατήρησης μεταξύ συναδέλφων.

Επίλογος

Η παρατήρηση διδασκαλίας παρέχει μια γενική εικόνα των διδακτικών πρακτικών καθώς και πληροφορίες για βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της ανατροφοδότησης. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η στρατηγική της κλινικής επιθεώρησης και ακολουθήθηκε ο κύκλος των πέντε σταδίων. Η διαδικασία της κλινικής επιθεώρησης εξυπηρετεί τους διαμορφωτικούς σκοπούς της αξιολόγησης.

Αξιοποιήθηκε το έντυπο ΔιΣΑΕ το οποίο εξετάζει τις περισσότερες πτυχές της διδασκαλίας και προτείνεται από τους κατασκευαστές του ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης με υψηλή εγκυρότητα. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το «Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού» και το έντυπο «Κυκλοφορία της τάξης». Η διαδικασία της παρατήρησης παρείχε ουσιαστικές πληροφορίες τόσο στον παρατηρητή όσο και στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό. Μια επέκταση της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να περιλαμβάνει και άλλες πηγές πληροφοριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Amrein-Beardsley, A., & Popp, S. E. O. (2011). Peer observations among faculty in a college of education: investigating the summative and formative uses of the Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *24*(1), 5–24. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-011-9135-1

Berk, R. A., Naumann, P. L., & Appling, S. E. (2004). Beyond Student Ratings: Peer Observation of Classroom and Clinical Teaching. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *1*(1), 1–28.

Cassady, J. C., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Cross, T. L., Dixon, F. A., & Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, *26*(3), 139–146. https://doi.org/10.1080/02783190409554259

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Ed.) (2η Ελληνικ). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Erdmann, R. M., & Stains, M. (2019). Classroom as Genome: Using the Tools of Genomics and Bioinformatics to Illuminate Classroom Observation Data. *CBE—Life Sciences Education*, *18*(1), 1–12. https://doi.org/10.1187/cbe.18-07-0116

Harris, B. M. (1986). *Developmental Teacher Evaluation*. MA: Allyn & Bacon.

Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability Is Not Enough: Teacher Observation Systems and a Case for the Generalizability Study. *Educational Researcher*, *41*(2), 56–64. https://doi.org/10.2307/41413088

Ing, M. (2010). Using informal classroom observations to improve instruction. *Journal of Educational Administration*, *48*(3), 337–358.

Khan, M. S., & Zualkernan, I. (2020). Using Convolutional Neural Networks for Smart

Classroom Observation. In *International Conference on Artificial Intelligence in Information and Communication (ICAIIC)* (pp. 1–5). https://doi.org/10.1109/icaiic48513.2020.9065

Martinez, Felipe, Tautb, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, *49*, 15–29. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X15300389

Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.

Pasiardis, P., & Savvidis, G. (2014). Methodoi, diadikasies kai entypa gia paratirisi tis didaskalias stin taxi. In Anoikto Panepistimio Kyprou (Ed.), *Axiologisi Programmaton & Prosopikou stin Ekpaidefsi - Tomos II* (pp. 199–271). Athina: Ion.

Potiriadou, E. (2022). Axiologisi Ekpaideftikou: Apo ti theoria stin praxi. Retrieved from http://teacherevaluation.pbworks.com/w/page/150061818/FrontPage

Rizvi, M. (2010). Development of a classroom observation schedule for measuring the efficacy of a teacher development programme. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 654–660. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.079

Savvidis, G. (2014). Stratigikes axiologisis ton ekpaideftikon. In A. P. Kyprou (Ed.), *Axiologisi Programmaton & Prosopikou stin Ekpaidefsi - Tomos II* (pp. 71–139). Ion.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. *ELT Journal*, *43*(2), 92–104.

Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*, (2), 1–23.

Thompson, C. J., & Davis, S. B. (2013). Classroom observation data and instruction in primary mathematics education: improving design and rigour. *Mathematics Education Research*, *26*(2), 301–323. https://doi.org/10.1007/s13394-013-0099-y

Tuytens, M., & Devos, G. (2016). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *23*(1), 6–24.

https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203770

Veir, C. (1991). *A Comparison of Teacher Appraisal Systems: The Developmental Teacher Evaluation Kit and the Texas Teacher Appraisal System.* Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Κωλέττα Αλίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Ο σχολικός ηγέτης διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αποτελεί τον πρωταγωνιστή του σύγχρονου σχολείου , καθώς από την αποτελεσματικότητά του, εξαρτάται η αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της σχολικής ηγεσίας, της καταγραφής και ανάδειξης εκείνων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας , αλλά και των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης, οι οποίες και τον καθιστούν αποτελεσματικό ως προς τον ρόλο , τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που έχει επωμιστεί , αλλά και αντάξιο στις προκλήσεις της εποχής. Τέλος, στα συμπεράσματα καταγράφεται η σπουδαιότητα του ρόλου του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, με εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν και τον φέρνουν στο προσκήνιο του σύγχρονου σχολείου, κινητήρια δύναμη της εξέλιξης της κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, αποτελεσματικός ηγέτης

The skills of an efficient school leader

Koletta Aliki, Teacher, M. Ed.

Abstract

The school leader plays a prominent role in the Greek educational reality and is one of the protagonists of contemporary school, since the upgrade of education provided relates strongly to his efficacy. The present study is a literature review of the notion of school leadership and aims at recording and highlighting all the characteristics and skills that a school leader should possess in order for them to make him/her effective as to his role and obligations and as to the challenges of this era.

Finally, the importance of the role of the effective school leader is recorded in the results, along with those characteristics that distinguish him and bring him to the foreground of the contemporary school which is a driving force for the development of the society.

Key-Words: school leadership, effective leader.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και το σύγχρονο σχολείο, απαιτεί την ύπαρξη στελεχών-σύγχρονων ηγετών, οι οποίοι πρέπει να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στο

σκοπό, στις περιστάσεις και στους ανθρώπους και να δρουν με βάση ένα κοινό, αξιόπιστο όραμα που έχουν διαμορφώσει διευκολύνοντας την εφαρμογή του μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Η ηγεσία σε ένα σχολείο αποτελεί το θεμέλιο λίθο στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου σχολείου και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

Στην εποχή αυτή, που όλα είναι ευμετάβλητα, γίνεται επιτακτική η ανάγκη το σχολείο να αποκτήσει ευέλικτη δομή καθώς και ευέλικτη, ευπροσάρμοστη και αποτελεσματική ηγεσία. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης προσδίδει κατευθύνσεις υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να γίνει, εμπνέει εμπιστοσύνη σχετικά με το πρόσωπό του και ενισχύει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να καταβάλλουν όλη τους την ενέργεια, για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν βιβλιογραφικά τα ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης, ο οποίος για να πετύχει τους στόχους της σχολικής μονάδας, πρέπει να ασκεί αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, αφού μέσω αυτής επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και τους παρακινεί για υψηλές επιδόσεις, δηλαδή συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και διαμορφώνει θετικό υγιές εργασιακό κλίμα.

Η παρούσα μελέτη είναι δομημένη ως εξής: στην αρχή επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας της σχολικής ηγεσίας, μετά αναλύονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης και τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής μας αναζήτησης.

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας

Το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών εδώ και πολλά χρόνια τόσο στο εξωτερικό, όσο και στη χώρα μας. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές πως οι επιστήμονες δεν μπορούν να καταλήξουν στην ύπαρξη ενός καθολικού ορισμού (Αργυροπούλου, 2015).

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας που την εκπροσωπεί ο διευθυντής του σχολείου, δεν έχει οριστεί με σαφήνεια, λόγω της πολυπλοκότητάς και της υποκειμενικότητάς της. Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί στις μέρες μας , φαντάζονται και βλέπουν την ηγεσία σαν μια λειτουργία ενός θεσμού , ενός , δυο ή περισσότερων ανθρώπων μέσα από την αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή με ομάδες ατόμων , με σκοπό να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις , την συμπεριφορά και την γνώμη τους ώστε να εργαστούν για κοινούς στόχους , κοινά οράματα αλλαγής προς το καλύτερο και να προσαρμόσουν το σχολείο στις συνθήκες της καινούργιας εποχής, στον 21ο αιώνα . Μια επιρροή που ωθεί τα μέλη που την αποτελούν προς την εκπαιδευτική αλλαγή και

χαρακτηρίζεται δυναμική, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική, προϋποθέτει όραμα, αξίες, ιδανικά, συναίσθημα, διορατικότητα και εκούσια ανάληψη ευθυνών (Μήτρου, 2021).

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι, ως αποτελεσματική ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η διαδικασία επιρροής της σκέψης, της δράσης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ατόμων (τυπική ή άτυπη) από ένα άτομο, με αποτέλεσμα ηθελημένα και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να συμμετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική υλοποίηση στόχων με σκοπό την πρόοδο και την ευημερία (Κεχαΐδου, 2019).

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή

Με βάση τις σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική μας αναζήτηση (Green, 2001˙ Leithwood & Riehl, 2003˙ Mc Ewan, 2003˙ Day, 2005˙ Leithwood κ.ά, 2006) , προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος.
- Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας.
- Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας.
- Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας).
- Προσωπικότητα.
- Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα.

Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος

Η ικανότητα του ηγέτη για δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητάς του (Noonan, 2003). Το όραμα θεωρείται η ουσία της ηγεσίας, καθώς η ανάπτυξη και μετάδοση του κοινού οράματος δημιουργεί μια αίσθηση του σκοπού που αυξάνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τους ωθεί να εκπληρώσουν τις πιο βαθιές φιλοδοξίες και στόχους τους (Θεοφιλίδης, 1999). Όραμα σημαίνει ότι ο ηγέτης ξέρει ποιες είναι οι βασικές αξίες και τα βασικά καθήκοντα της οργάνωσης, και γνωρίζει πως η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να τα πετύχει (Kurland et al, 2010) , επίσης μπορεί να οριστεί ως «μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους, καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του» (Θεοφιλίδης, 1994, σ. 122). Σύμφωνα με τον Kotter (2001), ο αποτελεσματικός ηγέτης εντοπίζοντας τις ανάγκες της σχολικής μονάδας που υπηρετεί και στοχεύοντας στη βελτίωσή της , είναι σημαντικό : α) να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού και αξιόπιστου οράματος εμπλέκοντας στην όλη διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς, β) να μεταδώσει το όραμα με απλότητα, γ) να επιδείξει τους τρόπους υλοποίησης του οράματος, δ) να παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη για την υλοποίηση του οράματος. Παράλληλα, εμπνέει το προσωπικό του , ώστε να εμπλακεί και να συμμετέχει ενσυνείδητα στο κοινό όραμα (Τζιόλας, 2019).

Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας , η οποία ασκείται από τον διευθυντή μαζί με άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου (Hallinger & Heck, 2009). Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας τα αλληλεπιδρώντα άτομα που συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί, ενώνουν την πρωτοβουλία και την εξειδίκευσή τους και παράλληλα συγκεντρώνονται οι ικανότητες όλων, ώστε να αναπτύσσεται μια συνεκτική δυναμική για μια αποτελεσματική κατανεμημένη ηγεσία (Βασάκη, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, ο ηγέτης απομακρύνεται από τον παραδοσιακό συγκεντρωτικό του ρόλο και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του διαδραματίζοντας το ρόλο του διεκπεραιωτή , ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό και στηρίζει το προσωπικό του, εξουσιοδοτώντας το να ενεργεί παίρνοντας πρωτοβουλίες (Leithwood& Riehl, 2003). Επίσης, εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και την εμπειρία του και ενδιαφέρεται για την επαγγελματική επιμόρφωσή τους, προωθεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του, καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό και δείχνει έμπρακτα ότι εκτιμά το προσωπικό του, τόσο ως άτομα όσο και ως επαγγελματίες (Αριστοτέλους, & Αγγελίδης, 2008).

Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας

Το τρίτο χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ικανότητα που έχει για προαγωγή και στήριξη της συλλογικής κουλτούρας. Η συλλογική κουλτούρα αναφέρεται σε ένα σύνολο αξιών σχετικών με τους τρόπους συμπεριφοράς και αντίληψης (Southworth & Quesnay, 2005) και στην κοινή αποδοχή τους και στον αμοιβαίο σεβασμό τους από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Leithwood & Riehl, 2003). Ο ηγέτης παρουσιάζεται ως ο κυριότερος παράγοντας δημιουργίας και ενίσχυσης μιας συλλογικής κουλτούρας, ο οποίος δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του και έχει αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη του, δίνοντας τη δέουσα σημασία στη δημιουργία καλού συναδελφικού κλίματος (Κεχαΐδου, 2019).

Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας)

Σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη αποτελεί η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Ο ηγέτης παρέχει προσωπική υποστήριξη στα μέλη του προσωπικού του και ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και τις ανάγκες του , έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς και, παράλληλα, αναμένει ότι και αυτοί θα έχουν υψηλές προσδοκίες από το μαθητικό δυναμικό τους (Leithwood και Riehl, 2003). Επιπλέον, αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει τη βελτίωσή τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία και κρίνεται αναγκαία στη σύγχρονη εποχή, τους βοηθάει να ανταποκρίνονται στη δια βίου μάθηση, ώστε να αποκτήσουν εκείνο το επίπεδο επαγγελματισμού, το οποίο θα τους επιτρέψει να

διδάσκουν με επιτυχία. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο μετατρέπεται σε μαθησιακή κοινότητα, την οποία αποτελούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας (Χατζηαγγελάκη, 2018).

Προσωπικότητα

Ο αποτελεσματικός ηγέτης της σύγχρονης εποχής, χρειάζεται να κατέχει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες , αφιερώνοντας τον ίδιο χρόνο για την ηγεσία, αλλά και τη διοίκηση του σχολείου (Green (2001). Επιπρόσθετα, όμως, ο σχολικός ηγέτης, είναι αναγκαίο να κατέχει μια ομάδα προσωπικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έχει ανοιχτό πνεύμα, είναι ευέλικτος και αισιόδοξος. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Dean (1999) σκέφτεται ξεκάθαρα, δημιουργεί καλές σχέσεις, είναι ώριμος, έχει την ικανότητα να εμπνέει και δημιουργεί ενθουσιασμό για την εργασία, ασκεί κριτική με υποστηρικτικό τρόπο, παρέχει ανατροφοδότηση, ενθαρρύνει συνεργατικές μεθόδους, αντιμετωπίζει με επιτυχία τις εντάσεις, τις διαφωνίες και τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Επίσης, στα παραπάνω, πρέπει να προστεθεί η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η αξιοπιστία , η ηθικότητα και η εντιμότητα που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη (Αργυροπούλου, & Συμεωνίδης, 2017).

Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα

Η σχέση του σχολικού ηγέτη κυρίως με τους γονείς και την κοινότητα είναι εξαιρετικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Όπως αναφέρουν οι Leithwood et al. (2006) ο αποτελεσματικός και επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να έχει ως στόχο του να δημιουργήσει εποικοδομητικές σχέσεις με τους γονείς και τη κοινότητα, να αναγνωρίσει τη σημασία που έχουν οι γονείς και η κοινότητα και να προσπαθήσει να τους εμπλέξει στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να ενδυναμώνει την υπευθυνότητα γονέων και κοινοτικών φορέων και τους αναθέτει ρόλους που απαιτούν δέσμευση και ποιοτική δράση. Επιπλέον, οφείλει να δίνει κίνητρα για τη συμμετοχή γονέων και κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου με την πρόσκληση για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (López et al, 2004). Ο ρόλος τους είναι ιδιαιτέρως σημαντικός και πολυμορφικός, οπότε ο αποτελεσματικός ηγέτης τον χρησιμοποιεί για να «χτίσει» την αποτελεσματικότητα του σχολείου του (Αριστοτέλους, & Αγγελίδης, 2008).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, από την μελέτη των βιβλιογραφικών δεδομένων, προκύπτει ότι ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση να δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα ποιότητας , η οποία διεισδύει ακόμη και στα μικρότερα στοιχεία, τις διαδικασίες και τα συστήματα της σχολικής μονάδας που προϊσταται. Γίνεται αντιληπτή η μεγάλη ευθύνη με την οποία είναι επιφορτισμένος, όσον αφορά στη λειτουργία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού και του πολλαπλού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει, δηλαδή να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο της

σχολικής μονάδας, παρέχοντας όραμα και αναλαμβάνοντας τυχόν ρίσκο για την κάθε δραστηριότητα που πρέπει να υλοποιηθεί, ως προς την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης (Αργυροπούλου, & Συμεωνίδης, 2017).

Ως εκ τούτου, ο σχολικός ηγέτης για να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο ρόλο του, είναι επιβεβλημένο να διαθέτει πολλαπλά προσόντα, να διαθέτει συγκεκριμένες έμφυτες ικανότητες, που αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητάς του αλλά και δεξιότητες, που μπορεί να τις καλλιεργήσει με υπομονή και επιμονή. Με τον τρόπο αυτό, έχοντας στη φαρέτρα του όλα τα παραπάνω απαραίτητα εφόδια, μπορεί να χτίσει ένα αποτελεσματικό ηγετικό προφίλ, με σκοπό τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου, ανοιχτού στην κοινωνία, παρά τους περιορισμούς που του θέτει το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Argyropoulou, E. (2015*). Prosengizontas to avevaio mellon – I leitourgia tou programmatismou stin ekpaidefsi*. Thessaloniki : Ekdoseis Disigma.

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). I anadeixi ton prosonton tou apotelesmatikou Diefthynti Scholikis Monadas mesa apo tis diadikasies epilogis. Mia empeiriki meleti periptosis. *Erevna stin Ekpaidefsi, 6*(1), 53–72. https://doi.org/10.12681/hjre.10846

Aristotelous, F., & Angelidis P. (2008). O epitychimenos scholikos igetis: Mia meleti periptosis. 10o Pagkyprio Synedrio tis Paidagogikis Etaireias Kyprou ΄ Poiotita stin ekpaidefsi: erevna kai didaskalia΄. (sel.413-427). Lefkosia.

Chatziangelaki, D. (2018). O ekpaideftikos os igetis enos apotelesmatikou kai anoichtou scholeiou. "Ta praktika tou 5ou Synedriou : *Neos Paidagogos*». (sel. 1322-1330). Athina.

Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration, 43* (6), 573 – 583.

Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.

Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management, 22*(2), 143-161.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?. *In Distributed leadership* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.

Kechaidou, Ch. (2019). Apotelesmatiki igesia stin ekpaidefsi. *Diethnes periodiko "C.V.P. Paidagogikis & Ekpaidefsis ".* Anaktithike apo https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/index.htm

Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. Harvard Business School Publishing Corporation.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration, 48*(1), 7-30.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership.* Nottingham: NCSL.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University

López Pérez S., Peón Manuel Montes, J., & Ordás José Vázquez, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of knowledge management, 8*(6), 93-104.

Mc Ewan, K. E. (2003). *10 Traits of highly effective principals.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mitrou, Th. (2021). I ennoia tis igesias, montela, dexiotites kai charaktiristika tou apotelesmatikou ekpaideftikou igeti, sto sygchrono aeiforo scholeio. Anaktithike apo https://blogs.sch.gr/thommitrou/

Noonan, J. S. (2003*). The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.

Southworth, G., & Quesnay, H.D. (2005). School leadership and system leadership. *The educational forum, 69*(2), 212-220.

Theofilidis, Ch. (1994). Orthologistiki Organosi kai Dioikisi Scholeiou. Lefkosia: Aftoekdosi.

Theofilidis, S. (1999). *Poios einai o igetis*. Athina: Papazisis.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi: Apo ti grafeiokratia sti metaschimatistiki igesia.* Athina: Grigoris.

Tziolas, D. (2016). O Rolos tou Diefthynti stin Apotelesmatiki Leitourgia mias Scholikis Monadas: Vivliografiki anaskopisi. (Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia). https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2725

Vasaki, M. (2019).O rolos tis katanemimenis igesias ston metaschimatismo tou scholeiou se organismo mathisis. Antilipseis ton diefthynton kai ton en dynamei pigon igesias se Gymnasia tou nomou Rethymnou. (Diplomatiki Ergasia). Anaktithike apo https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43284

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (παραπρόγραμμα) στην εκπαιδευτική διαδικασία

Βαγενάς Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed.
Θανασοπούλου Κων/να, Εκπ/κός Π.Ε.02, M.Ed.
Κύτρου Καλλιόπη, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Μέσω του παρόντος άρθρου επιχειρείται αποσαφήνιση του ρόλου του παραπρογράμματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επικεντρώνεται στις διαφορές του από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, οι αδυναμίες του οποίου συμβάλλουν στην ενίσχυσή του. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται η συμβολή του στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: παραπρόγραμμα, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτική διαδικασία, σχέδιο μάθησης.

The hidden curriculum (side program) in the educational process

Abstract

This paper attempts to clarify the role of the extracurricular in the educational process. It focuses on its differences from the official syllabus, whose weakness help to strength it. It also presents its contribution to the improvement of the education provided.

Key-Words: hidden curriculum, curriculum, educational process, learning plan.

Εισαγωγή

Το παραπρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα που λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι άτυπο και ανεπίσημο, κάτι που αποδεικνύεται και από τους χαρακτηρισμούς του ως κρυφό, λανθάνον, σιωπηλό, άγραφο κλπ. Η σημασία του είναι πολύ μεγάλη στην ουσιαστική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς απορρέει από τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών και όχι από την ερμηνεία των εγκυκλίων και των επίσημων διαταγμάτων του κράτους. Η αρωγή των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την εκπόνηση του παραπρογράμματος. Το παραπρόγραμμα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ακολούθως θα γίνει εννοιολογική διασαφήνιση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και του παραπρογράμματος .Ταυτόχρονα, θα επισημανθούν τα τρωτά του αναλυτικού προγράμματος και τα βασικά σημεία του παραπρογράμματος που το καθιστούν απαραίτητο στη σχολική καθημερινότητα. Στην απόληξη του άρθρου βρίσκονται τα συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Εννοιολογικός προσδιορισμός όρων

Η γενική σημασία του όρου πρόγραμμα παραπέμπει σε ένα λεπτομερές σχέδιο που καταγράφει και γνωστοποιεί το περιεχόμενο και τη χρονική σειρά διαφόρων εκδηλώσεων ή το σχέδιο που περιλαμβάνει το σύνολο ή το τμήμα της ύλης που διδάσκονται σε μια ορισμένη χρονική περίοδο ή σε έναν κύκλο σπουδών (https://www.greek-language.gr).

Το σχολικό ή αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται τους διδακτικούς σκοπούς, το περιεχόμενο, τις διδακτικές οδηγίες και την αξιολόγηση. Με βάση τα στοιχεία αυτά προκύπτει ένα σχέδιο διδασκαλίας και μάθησης που αφορά τα σχολικά μαθήματα και απεικονίζει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, καθώς εκπονείται με βάση εγκυκλίους και προεδρικά διατάγματα και αναφέρεται στις επίσημες υποχρεώσεις των μαθητών (Μαυρογιώργος , 2003).

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό και του αποδίδονται ονομασίες όπως σιωπηλό, λανθάνον, αόρατο, άγραφο, ανεπίσημο. Ως όρος καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson το 1986. Η πληθώρα των ονομάτων που το πλαισιώνουν οδηγεί σε αρκετές εννοιολογικές διαφοροποιήσεις γύρω από το παραπρόγραμμα που δεν καταλήγουν σε κοινά αποδεκτό ορισμό. Ενδεικτικοί ορισμοί το χαρακτηρίζουν ως σιωπηλή διαδικασία των αξιών και των κοινωνικών αντιλήψεων μέσα στη σχολική ρουτίνα (M. Apple 1979) ή πρόγραμμα που δε διδάσκεται, αλλά μαθαίνεται παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας. Το εσωτερικό παραπρόγραμμα στηρίζεται στην αναπτυσσόμενη σχέση εξάρτησης διδάσκοντα-διδασκομένου ενώ η εξωτερική του όψη συνιστά κάτοπτρο της επικρατούσας κοινωνικοπολιτικής θεωρίας (Hargreaves D. 1978). Το παραπρόγραμμα μεταλαμπαδεύεται μέσα από τον τρόπο προσέγγισης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και της κοινής γνώμης. Στο λανθάνον πρόγραμμα η διδακτέα ύλη δεν αποτελεί τη μοναδική μήτρα μάθησης, αλλά η μάθηση είναι συνισταμένη των παραμέτρων της σχολικής ζωής μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε αυτές. Η έννοια του κρυφού προγράμματος βασίζεται στην αναγνώριση ότι οι μαθητές συναντούν μαθήματα που μπορεί να μην αποτελούν μέρος του επίσημου σχολικού προγράμματος, όπως η αλληλεπίδραση με συμμαθητές και δασκάλους ή ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές φυλές, ομάδες ή τάξεις ανθρώπων ή ποιες ιδέες ή συμπεριφορές θεωρούνται αποδεκτές ή μη. Η έννοια του «κρυφού» συνδέεται με το ο τιδήποτε δεν αναγνωρίζεται ή δεν εξετάζεται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα. Επειδή όμως οι αξίες και τα μαθήματα που ενισχύονται από το κρυφό πρόγραμμα σπουδών είναι συχνά το αποδεκτό status quo, δύσκολα αυτές οι «κρυφές» πρακτικές και τα μηνύματα αλλάζουν ακόμα και αν συμβάλλουν σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές και αποτελέσματα, όπως εκφοβισμό, συγκρούσεις ή χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης ή εισαγωγής στο πανεπιστήμιο.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα κρυφό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να ενισχύσει τα μαθήματα του επίσημου προγράμματος σπουδών ή μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με το αυτό, αποκαλύπτοντας ασυμφωνία μεταξύ της δηλωμένης αποστολής των αξιών και

των πεποιθήσεων ενός σχολείου και της πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο.

Βασική διαφορά του από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ότι αναφέρεται σε ανεπίσημες πλευρές της μάθησης και δεν σχεδιάζεται ούτε αλλάζει εύκολα. Καθώς πορεύεται παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να το ενισχύσει ή να το υπονομεύσει (https://users.sch.gr). Το κρυφό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στα άγραφα, ανεπίσημα και ενίοτε ακούσια μαθήματα, στις αξίες και στις προοπτικές που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο καθώς και στα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και πολιτιστικά μηνύματα που τους κοινοποιούνται. Το περιεχόμενο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος αφορά στις μαθησιακές δραστηριότητες, στις γνώσεις και στις δεξιότητες που διδάσκουν σκόπιμα οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα προδιαγράφει τις επίσημες υποχρεώσεις των μαθητών ενώ το παραπρόγραμμα καλύπτει τις υπονοούμενες απαιτήσεις στις οποίες οφείλει να ανταποκριθεί ο μαθητής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος 2003). Το παραπρόγραμμα δεν έχει την ομοιογένεια και την καθολικότητα του αναλυτικού προγράμματος, καθώς διαφοροποιείται σε κάθε σχολείο και σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, εμφανίστηκε ως όρος νωρίτερα από το αναλυτικό πρόγραμμα, του οποίου ο ρόλος μετά το 1980 ενισχύθηκε (Ξωχέλης 1981) και διατυπώθηκαν οι πρώτοι προβληματισμοί για τη λειτουργία του παραπρογράμματος (Μαυρογιώργος 2003) και τις δυσκολίες που ανέκυπταν από τη συνύπαρξή τους (Φλουρής 1995).

Οι αδυναμίες του αναλυτικού προγράμματος

Το αναλυτικό πρόγραμμα εξυπηρετεί την καθαρά «ακαδημαϊκή» λειτουργία του σχολείου και για τον λόγο αυτό αντιμετωπίζεται ως οργανωμένο και αποτελεσματικό σχέδιο μάθησης μόνο από τους θεωρητικούς της παιδαγωγικής. Ο προσδιορισμός αυτός εξάλλου εκτοπίζει από τη σχολική καθημερινότητα δραστηριότητες που δεν θεωρούνται σχολικές. Με τον τρόπο αυτό όμως, το σχολικό πρόγραμμα είναι επίσημο, αλλά δεν είναι πραγματικό, καθώς ανακύπτει ένα κενό ανάμεσα στην πρόθεση και στον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος και στην εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος 2003).Προβάλλεται ως ανώτερη η γνώση που έχει δομηθεί και ιεραρχηθεί αυστηρά και θεωρείται ανώτερη η γραπτή έκφραση. Η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος είναι άμεση και επιτακτική ανάγκη, καθώς προάγει παρωχημένες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δεν προωθεί την πολυπολιτισμικότητα και δεν λαμβάνει υπόψη την έκρηξη της γνώσης και την ενίσχυσή της από τις νέες τεχνολογίες (https://eclass.uoa.gr). Τέλος, σύμφωνα με έκθεση του ΟΑΣΑ, το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα παρουσιάζει έντονη προσκόλληση στα σχολικά εγχειρίδια, η εκπόνηση και έκδοση των οποίων γίνεται κεντρικά. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου συστήματος, τα μαθήματα δεν προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών ούτε στο επίπεδο του σχολείου ενώ δεν υπάρχει περιθώριο για πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, κάτι που παρακωλύει την καινοτόμο δράση (ΟΑΣΑ 1996:40).

Η σπουδαιότητα του παραπρογράμματος

Το εύρος του παραπρογράμματος είναι μεγάλο, καθώς περιλαμβάνει τα αυτονόητα γεγονότα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις προεκτάσεις των σχολικών διαδικασιών, καθώς και τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από καταστάσεις που δεν περιέχονται επίσημα στη σχολική ζωή. Το παραπρόγραμμα ουσιαστικά καταφέρνει να εξοικειώσει τον μαθητή με θέματα που το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα προσπερνά, γιατί τα θεωρεί δεδομένα και αυτονόητα, με θέματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικού περιβάλλοντος, ακόμα και αν είναι απρόβλεπτα ή ανεπιθύμητα και με θέματα που ουσιαστικά βοηθούν τους μαθητές να διαμορφώσουν τη σκέψη τους και τη συμπεριφορά τους (Dreeben, R. 1976).

Η σπουδαιότητα του παραπρογράμματος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ μεγάλη και καλύπτει ολόκληρο σχεδόν το φάσμα της. Μερικές από τις βασικότερες πτυχές αυτής της προσφοράς περιγράφονται ακολούθως:

α. Το σχολικό παραπρόγραμμα συμβάλλει στον προσδιορισμό του πλαισίου αναφοράς της κοινωνικής διάκρισης, η οποία υπάρχει στη σχολική διαδικασία και νομιμοποιείται με αρκετούς τρόπους. Έτσι, οι μαθητές αποδέχονται κάποιες διακρίσεις που αναπόφευκτα και αξιολογικά ισχύουν στον χώρο του σχολείου ως νόμιμες και θεσμικές, με τρόπο που δεν τους απωθεί από τη σχολική διαδικασία ούτε μειώνει την προσωπικότητά τους.

β. Στο πλαίσιο του παραπρογράμματος δίνεται προτεραιότητα στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων και όχι στη στείρα διδακτική μεθοδολογία που συνήθως είναι απωθητική για τον μαθητή.

γ. Ο στόχος του παραπρογράμματος είναι να μυήσει τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή στο μάθημα και όχι να τους παρωθήσει στην αμεθεξία ή στο υποτυπώδες ενδιαφέρον ή στην παρακώλυση του μαθήματος μέσα από δήθεν απορίες, άγνωστες λέξεις και άλλα συναφή τεχνάσματα.

δ. Η σωστή αξιοποίηση του σχολικού χωροχρόνου είναι βασικό χαρακτηριστικό του παραπρογράμματος. Η διάταξη των θέσεων των μαθητών και του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη καθώς και η γενικότερη διαμόρφωση του χώρου παρωθούν τον μαθητή στην ενεργό δράση. Επίσης, η σωστή κατανομή από τον εκπαιδευτικό της διδακτικής ώρας δεν αφήνει ανολοκλήρωτες δραστηριότητες, επειδή χτύπησε το κουδούνι.

ε. Το σχολικό παραπρόγραμμα μυεί τους μαθητές σε έξυπνες στρατηγικές ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των γραπτών ή προφορικών εξετάσεων, δείχνοντας έτσι τη διαμαρτυρία των μαθητών στις στρατηγικές εξέτασης του επίσημου προγράμματος.

Η ανομοιογένεια του παραπρογράμματος και η διαφορά των παραγόντων που προωθούν τη λειτουργία του είναι διαφορετικοί από σχολείο σε σχολείο, ενίοτε και από τάξη σε τάξη, κάτι που δυσχεραίνει την ακριβή διερεύνηση των μηχανισμών που συναπαρτίζουν το παραπρόγραμμα. Ωστόσο, μερικοί παράγοντες που παρωθούν τη λειτουργία των μηχανισμών του παραπρογράμματος στο σχολικό περιβάλλον είναι οι παρακάτω:

- Η μη ορθή διαρρύθμιση της σχολικής τάξης που επιτρέπει τη συμμετοχή μόνο των μαθητών που βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η μη σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ώστε να μένουν ανολοκλήρωτες εκπαιδευτικές δράσεις, επειδή χτυπάει το κουδούνι.
- Η κατάχρηση της εξουσίας που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, καθώς εκείνος καθορίζει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που θα αποκτήσει με τους μαθητές του και την αλληλεπίδραση, η απουσία της οποίας είναι βασική παράμετρος του παραπρογράμματος.
- Η απουσία της άμιλλας και του συναγωνισμού και η ενίσχυση του ανταγωνισμού και της βαθμοθηρίας που αλλοιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο έλεγχος των συναισθημάτων του μαθητή και η υπακοή είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι όμως η καταπίεσή τους.
- Η προβληματική γλωσσική επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς (Γκότοβος, 1986).

Εκπαιδευτικοί και παραπρόγραμμα

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή και στην προώθηση του παραπρογράμματος είναι καταλυτική, καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό φορέα του «κρυφού» προγράμματος. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί συχνά συμφωνούν μόνο φαινομενικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που καλούνται να εφαρμόσουν και ενίοτε παρανοούν τις προδιαγραφές του ή αντιλαμβάνονται εντελώς διαφορετικά τις προθέσεις του συντάκτη του (Μαυρογιώργος 2003). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει ουσιαστική διάσταση ανάμεσα σε αυτό που κάνουν και σε αυτό που νομίζουν εν τέλει ότι κάνουν (Good, Th. και Brophy J. 1973). Σε κάποιες περιπτώσεις αρνούνται σκόπιμα λόγω ιδεολογικής διάστασης με τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος να το εφαρμόσουν ενώ άλλοτε η αδιαφορία τους ή η αδυναμία τους οδηγούν στην παράβλεψή του (Μαυρογιώργος 1982).

Ο επιτυχής ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική διαδικασία προϋποθέτει την ορθή συνεργασία και την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του παρέχει το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα (M. Apple 1979). Επίσης πρέπει να εφαρμόζει διδακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες διαφορετικές από αυτές που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και να διδάσκει ύλη πέρα από την καθορισμένη.

Συμπεράσματα

Το παραπρόγραμμα λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του αναλυτικού προγράμματος πυροδοτούν την ύπαρξη και ενδυναμώνουν την ισχύ του παραπρογράμματος, το οποίο περιλαμβάνει έμμεσες και συγκαλυμμένες λειτουργίες που μπορεί να μην είναι πάντα συνειδητές, είναι όμως απαραίτητες για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σπουδαιότητά του είναι μεγάλη, καθώς δεν στηρίζεται στη στείρα διδασκαλία και στην ιεραρχημένη γνώση, αλλά στα βιώματα και στην καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών (Bloom B.

1972). Η ενσωμάτωσή του στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητη για την ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι πολιτικές και κοινωνικές πιέσεις, συμπεριλαμβανομένων παραγόντων όπως ο αυξημένος έλεγχος που έχει προκύψει από τα διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης και την κοινωνική δικτύωση, μπορεί επίσης να συμβάλλουν στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για ακούσια μαθήματα και μηνύματα στο σχολείο. Ένα «κρυφό πρόγραμμα σπουδών» είναι από τη φύση του συγκαλυμμένο ή μη αναγνωρισμένο, πράγμα που σημαίνει ότι πολλά από τα μαθήματα και τα μηνύματά του είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτά ή να μετρηθούν για πολλούς λόγους. Για παράδειγμα, οι μακροχρόνιες πολιτικές μπορεί να ενσωματωθούν τόσο βαθιά σε μια σχολική κουλτούρα που οι άνθρωποι απλώς ξεχνούν να τις αμφισβητήσουν όπως για παράδειγμα μια σχολική γιορτή που υπερηφανεύεται για τον εορτασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μπορεί να δυσκολεύεται συναισθηματικά να αναγνωρίσει και να συζητήσει ανοιχτά συμπεριφορές που μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με αυτήν την αυτοαντιλαμβανόμενη ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Mavrogiorgos G. (1982) «Oi exetaseis os systima parakyvernisis tis paideias». Epitheorisi Politikis Epistimis 3, s.131-141

Mavrogiorgos G. (2003) «SCHOLEIO: DIDASKALIA KAI AXIOLOGISI» tomos A.

Xochellis P. (1981) «To provlima tou eksygchronismou tou analytikou program-matos». Filologos, 23 s. 272-281

Apple M. (1979) Ideology and curriculum, RKP, London

Bloom B. (1972) “Innocence in Education” School Review, 80, 3,pp. 342-349

Hargreaves, D. (1978) “Power and the Paracurriculum” in Richards C. (ed). Power and the curriculum: Issues in curriculum studies, Nafferton Books, Driffield pp. 97-108

Flouris G. (1995) «I architektoniki tis didaskalias kai i diadikasia tis mathi-sis» Ekd. Grigori

Robert Dreeben (1976) Race, Instruction, and Learning (journal article) https://doi.org/10.2307/2095491

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). *Behavioral expression of teacher attitudes*. Journal of Educational Psychology, 63(6), 617–624. https://doi.org/10.1037/h0034069

Διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Ζωή Μπούζο – Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται εδώ και δεκαετίες από πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι τάξεις αυτές αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Μια μεγάλη δυσκολία των συγκεκριμένων μαθητών είναι η διγλωσσία. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές εκτός από τη διγλωσσία διαγιγνώσκονται με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Με γνώμονα, λοιπόν, τις ανάγκες αυτές των μαθητών οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να επιλέξουν τις κατάλληλες μεθόδους και στυλ διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη χωρίς διακρίσεις. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του διδακτικού στυλ και των διδακτικών μεθόδων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 99 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν το συνεργατικό στυλ διδασκαλίας ως προς όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας (υποστήριξη, παράδοση και αξιολόγηση). Ακόμη, ένα συμπέρασμα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας για δίγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης αξιοποιούν και διάφορες διδακτικές τεχνικές όπως συζήτηση, Νέες Τεχνολογίες, οπτικοακουστικό υλικό, ομάδες εργασίας και παιχνίδια ρόλων.

Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, διδακτικό στυλ, διδακτικές μέθοδοι

Teachers' teaching style during the period of distance education for the teaching of bilingual students with learning difficulties

Zoe Bouzo – Primary Education Teacher

Abstract

For many decades the educational system of Greece is characterized by multicultural classes. These classes consist of students that come from different lingual, cultural and religion background. One big difficulty that the students face is the bilingualism. Many of them are also diagnosed with Special Learning Difficulties. So driven by the needs of these students, the modern tutors should redefine their role and choose the right methods and teaching styles, in such a way that all students will be able to receive the right support without discriminations.

The aim of the current survey is the investigation of teaching styles and methods that teachers of first degree education are using for the education of bilingual students with special learning difficulties, especially in the period of distance learning. For this survey 99 teachers of first degree education in the region of Attica, were asked. The results showed that these teachers adopt the cooperative way of teaching over all aspects of teaching (support, lecture and evaluation). Moreover, one conclusion showed that teachers use the differetiated teaching for this kind of students and they also make good use of various techniques such as conversation, new technology, audiovisual material, group work and role-playing.

Key-Words: bilingualism, Special Learning Difficulties, teaching style, teaching methods

Εισαγωγή

Οι κοινωνίες παγκοσμίως πλέον χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές. Η Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει εξελιχθεί σε μία χώρα υποδοχής μεταναστών. Ως επακόλουθο είναι να διαμορφωθεί μια νέα πραγματικότητα τόσο στον κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα. Χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικότητας είναι και το φαινόμενο της διγλωσσίας. Η συνύπαρξη μαθητών φυσικών ομιλητών της κυρίαρχης γλώσσας με ομιλητές που έχουν ως πρώτη γλώσσα άλλη από την κυρίαρχη θέτει ζητήματα γλωσσικής πολιτικής που αφορούν θέματα παιδαγωγικής διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας, πρακτικών και διδακτικών υλικών.

Εκτός από τα παραπάνω θέματα, διαπιστώνεται ότι πολλοί δίγλωσσοι μαθητές διαγιγνώσκονται με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που αποτελεί αλλή μία δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της προσπάθειας να διαχειριστούν δύο παραμέτρους, αφενός την γλωσσική πολυμορφία της τάξης τους και αφετέρου το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Mortimore et.al., 2012). Στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η υιοθέτηση ενός στυλ διδασκαλίας και η εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων που θα εναρμονίζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του διδακτικού στυλ και των διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακόμη, διαπιστώνεται ένα ερευνητικό κενό που αφορά το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αφορούν το διδακτικό στυλ και τις μεθόδους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα, δεν υπάρχει καμία έρευνα που να καλύπτει την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μοντέλα διδακτικών στυλ

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διδακτικού στυλ είναι σύμφωνα με τις Antoniou & Kalinoglou (2013) το μοντέλο των Bryne και Long(1976). Το μοντέλο αυτό ταξινομεί τα διδακτικά στυλ σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες. Το πρώτο είναι το «Διεκδικητικό στυλ», το δεύτερο το «Υποδηλωτικό», το τρίτο το «Συνεργατικό» και το τέταρτο το «Διευκολυντικό» στυλ διδασκαλίας. Οι δύο πρώτες κατηγορίες του διεκδικητικού και του υποδηλωτικού αφορούν περισσότερο παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα όπου τον ενεργό ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές. Αντίθετα, τα δύο άλλα στυλ του συνεργατικού και του διευκολυντικού αφορούν περισσότερο μαθητοκεντρικά μοντέλα όπου οι μαθητές έχουν πιο ενεργό ρόλο. Πιο αναλυτικά τα μοντέλα είναι τα εξής:

Διεκδικητικός: Μεταφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες μέσω ερωτοαπαντήσεων.

Υποδηλωτικός: Μεταφέρει τις γνώσεις χρησιμοποιώντας εναλλακτικές βασισμένες σε προσωπικές εμπειρίες είτε του ίδιου είτε των μαθητών.

Συνεργατικός: Χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση ακούει και μοιράζεται τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και δέχεται τις ιδέες τους.

Διευκολυντικός: Δίνει έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών του, ενθαρρύνει την ανεξαρτησίας τους και τους προσφέρει βοήθεια όποτε του ζητηθεί.

Μέθοδοι διδασκαλίας για δίγλωσσους μαθητές

Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θεωρούνται πλέον μία αναγκαιότητα στα πλαίσια των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων. Μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις μεθόδους που είναι κατάλληλες όχι μόνο για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων τους αλλά και για να διδαχθούν πιο αποτελεσματικά τη κυρίαρχη γλώσσα. Μερικές βασικές μέθοδοι από αυτές θα αναλυθούν παρακάτω.

Η πρώτη μέθοδος είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία θεωρείται κατάλληλη για τάξεις μικτής ικανότητας όπως είναι οι τάξεις με δίγλωσσους μαθητές. Πρόκειται για μία μέθοδο διδασκαλίας η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η διδασκαλία αυτή είναι, λοιπόν, ένας συνολικός τρόπος σκέψης για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση με γνώμονα ότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή οντότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα (Tomlinson, 2015). Επιπλέον, όταν η διαφοροποιημένη προσαρμόζεται στις ανάγκες, στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά τότε αναφερόμαστε στην εξατομικευμένη διδασκαλία (Νημά & Καψάλης, 2002).

Η δεύτερη μέθοδος διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μέσα από αυτήν οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, έρχονται σε άμεση επαφή με το μορφωτικό αγαθό, αυξάνουν το συναίσθημα της συνευθύνης, δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, καλλιεργούν την αγάπη προς τον πλησίον, την κατανόηση και τη συντροφικότητα, ασκούνται στην πειθαρχία και τη δημοκρατία ενώ μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Είναι η μέθοδος που προτείνεται περισσότερο για ανομοιογενείς τάξεις και λειτουργεί καλύτερα σε μικρές ομάδες μαθητών (4-5). Η κάθε ομάδα θα πρέπει να ποικίλει δυνατοτήτων και να υπάρχουν σε αυτές μαθητές δίγλωσσοι που γνωρίζουν ελάχιστα την κυρίαρχη γλώσσα έως και καθόλου και θα τους παρέχεται βοήθεια και επεξηγήσεις από την ομάδα και το δάσκαλο (Ματσαγγούρας, 2003˙Χατζηδήμου, 2012). Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προωθεί την διαπολιτισμική επαφή, συμβάλλει στην δημιουργία αισθήματος ευθύνης, συνεργασίας, ευχάριστου κλίματος και συμβάλει στην κοινωνικοποίηση ιδιαίτερα ατόμων που βρίσκονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (όπως μετανάστες, πρόσφυγες) (Χατζηδήμου, 2012).

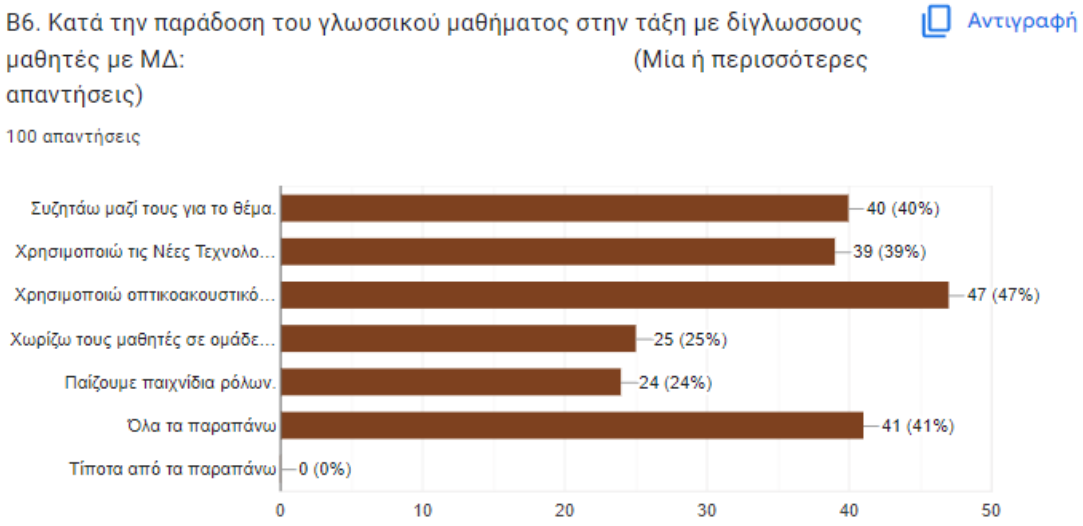
Προέκταση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι και η μέθοδος Project ή αλλιώς σχέδια εργασίας. Είναι μια μαθητοκεντρική και διαθεματική μέθοδος που εξυπηρετεί τους στόχους μιας δημοκρατικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Coelho, 2007). Αρχικά επιλέγεται το θέμα και οι διδακτικοί στόχοι, σχεδιάζουν οι μαθητές πως θα δουλέψουν, αναζητούν τις πηγές και εκτελούν την εργασία ενώ στο τέλος παρουσιάζουν την εργασία και αξιολογούνται (Νικολάου, 2005). Η μέθοδος Project περιλαμβάνει πολλά οφέλη για τις πολυπολιτισμικές τάξεις καθώς βοηθάει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν τα κίνητρά τους και βοηθάει τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα από διάφορες δραστηριότητες και μέσα (Χατζηδήμου, 2012).

Άλλη μία μέθοδος που φαίνεται αποτελεσματική στις πολυπολιτισμικές τάξεις είναι τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση. Πρόκειται για μία παιδαγωγική διαδικασία η οποία με αφετηρία το βίωμα των μαθητών εξετάζει όλα τα επικοινωνιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα όλων των μαθητών ειδικότερα των πολιτισμικά διαφοροποιημένων. Ο εκπαιδευτικός θα χωρίσει το κείμενο σε σκηνές και θα διανέμει τους ρόλους. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις που θέτει γίνεται το κλειδί στη διαδικασία της μάθησης εγείροντας προβληματισμούς στους μαθητές και καλώντας τους να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η δραματοποίηση συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών και της γλώσσας γενικότερα, αφού παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους όπως η επαναφήγηση, η αναφορά, η περιγραφή, τα σχόλια, η παροχή οδηγιών, η επιχειρηματολογία, η επεξήγηση κ.ά. Τα παιδιά γίνονται ενεργοί ακροατές και ομιλητές και χρήστες μιας γλώσσας συναισθηματικά φορτισμένης πράγμα που γίνεται φανερό στο ύφος, στον τόνο, στο λεξιλόγιο και στην ένταση της φωνής (Παπαχρήστος 2005˙Παπαδόπουλος, 2007).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρύματα της παρούσας έρευνας αλλά και με βάση το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν περισσότερο το συνεργατικό στυλ διδασκαλίας κατά την διδασκαλία τους με δίγλωσσους μαθητές με είδικες μαθησιακές δυσκολίες κατά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ενώ υιοθετούν λιγότερο το διεκδικητικό στυλ. Αυτό το συμπέρασμα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό καθώς το συνεργατικό στυλ αποτελεί σύγχρονο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας σε σχέση με το διεκδικητικό στυλ που αφορά πιο παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί ο μαθητής να βρίσκεται στο επίκεντρο κι με αύτο το τρόπο ανακαλύπτει μόνος του τη νέα γνώση και ο εκπαιδευτικός βοηθάει όποτε είναι απαραίτητο, καθώς επίσης και οι μαθητές μέσα από την ομαδική εργασία μαθαίνουν καλύτερα και συνεργάζονται. Ιδιαίτερα μαθητές με ιδιαιτερότητες όπως η διγλωσσία και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βοηθιούνται ακόμη περισσότερο.

Επιπροσθέτως, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας που σύμφωνα με την συναφή βιβλιογραφία κυρίως αφορούν δίγλωσσους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές οι μέθοδοι και οι πρακτικές είναι η διαφοροποιημένη, η ομαδοσυνεργατική και η εξατομικευμένη μέθοδος και η συζήτηση, οι Νέες Τεχνολογίες, το οπτικοακουστικό υλικό και τα παιχνίδια ρόλων. Όμως, η βιβλιογραφία προτείνει για τους δίγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μεθόδους και πρακτικές όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ανταπόκριση στη διδασκαλία, η ολική - σωματική απόκριση, η αμοιβαία διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία (νοηματική χαρτογράφηση, λέξεις/σημειώσεις στο περιθώριο, προκαταβολικοί οργανωτές, γραφικοί οργανωτές, προέκθεση, οπτικοακουστικό υλικό, νέες τεχνολογίες). Κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με αυτές που προτείνει η βιβλιογραφία αλλά κυρίως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν πιο εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες αφορούν δίγλωσσους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πράγμα που σημαίνει ότι χρειάζονται μεγαλύτεροι επιμόρφωση στον τομέα αυτό. Μπότσας και Σανδραβέλης (2014).



Βιβλιογραφία

Antoniou, F.&Kalinoglou, F. (2013). *Teaching style: Is it Measurable and Changeable? Procedia – Social and Behavioral Sciences.*93, 1618-1623. Ανακτήθηκεαπό:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.090

Byrne, P.S., & Long B.E.L. (1976). *Doctors Talking to Patients,* RCGP Publications, London.

Coelho, E. (2007), *Teaching and Learning in Multicultural Schools, Sci. edited by E. Tressou/ S. Mitakidou,* mtf. Training group, Thessaloniki: Epicenter.

Matsangouras, H. (2003). *Theory and practice of teaching. The school class.* Space – Group – Discipline – Method. Athens: Grigoris.

Mortimore, T., Hansen, L., Hutchings, M., Northcote, A., Fernando, J., Horobin, L., & … Everatt, J. (2012). Dyslexia and multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia. *British Dyslexia Association and the Lottery Fund. Research Reports for External Bodies. Bracknell,* UK: The British Dyslexia Association.

Botsas, G. & Sandravelis, A. (2014). *Foreign students with special educational needs: The case of special learning difficulties. In E. Katsaros & M. Liakopoulou (Eds.)* Teaching and learning issues in the multicultural school, 255-271, Educational material. NSRF Program "Education of Foreign and Returning Students". Thessaloniki: Y.PAI.TH.

Nimas, E. & Kapsalis, A. (2002). *Modern Teaching.* Thessaloniki: University of Macedonia.

Nikolaou, G. (2005). *Intercultural teaching. The new environment. Basic Principles.* Athens: Greek Letters.

Papadopoulos, S. (2007*). With the language of theatre: Exploratory dramatization in language teaching.* Athens: Kedros.

Papachristos, K. (2005). Interculturality and Gender Equality in the Full-Day School: The Role of the Educator. In: Proceedings of the Conference of the 3rd Directorate of P.E. of Athens with Subject: *All-day Primary Schools, held at the KYBE of the Municipality of Peristeri in November 2003 under the responsibility of the Ministry of Education,* 133-150. Athens: Atrapos

Tomlinson, C. A. (2015). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* (E. Korre, Trans.). Athens: Grigoris.

Hatzidemou, D.X. (2012). *Introduction to Teaching Thematics: A Contribution to the Theory and Practice of Teaching,* (3rd ed.). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

Τα ηρώα ως φορείς συγκρότησης εθνικής μνήμης και ταυτότητας. Η περίπτωση του μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη

Μπιτσόλα Παναγιώτα Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Sc. στη Δημόσια Ιστορία (ΕΑΠ)

Περίληψη

Τις απαρχές του 20ου αιώνα με τη διοικητική προσθήκη επιπλέων εδαφών στον ελληνικό κορμό, προέκυψε η ανάγκη εξιστόρησης του πρόσφατου παρελθόντος και η δημιουργία συμβολικών μορφών που θα καθιστούσαν προσλήψιμη και εύκολα κατανοητή από το ευρύ κοινό την αφήγηση αυτή. Τα ηρώα κατείχαν σπουδαία θέση στο όλο φάσμα των διαδικασιών συγκρότησης εθνικής μνήμης και ταυτότητας (Τσιάρα 2004:54). Η σπουδαιότητά τους στην εικονογράφηση της εθνικής μνήμης είναι καθοριστική. Δημιουργούν και διαδίδουν ένα καθορισμένο τύπο ιστορικής μνήμης. Επαναδιαπραγματεύονται το παρελθόν και παρίστανται μάρτυρες μιας μονόπλευρης συνήθως ερμηνείας του παρελθόντος. Είναι τόποι αποδοχής και συμφιλίωσης με την σκληρή απώλεια αγαπημένων ανθρώπων καθώς προσφέρουν έναν εξαγνιστικό τρόπο σπαραγμού για τα θύματα των αιματοβαμμένων συγκρούσεων. Έναν τέτοιο συμβολικό τόπο αποτελεί και το μνημείο του Άγνωστου Στρατιώτη στην Αθήνα, που παρά τις αρχικές αμφισβητήσεις που υπήρξαν κατά την δημιουργία του, αποτελεί εν τέλη συμβολικός τόπος ηρωισμού και διδακτικού φρονηματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: ηρώα, εθνική μνήμη, Άγνωστος Στρατιώτης, εθνική ταυτότητα

Heroes as agents of formation of national memory and identity. The case of the monument to the Unknown Soldier

Bitsola Panayiota, Primary Teacher, M.Sc. in Public History

Abstract

At the beginning of the 20th century, with the administrative addition of floating territories to the Greek body, there arose the need to narrate the recent past and to create symbolic forms that would make this narrative accessible and easily understood by the general public. Heroes held an important position "in the whole range of processes of formation of national memory and identity". Their importance in illustrating the national memory is decisive. They create and disseminate a specific type of historical memory. They renegotiate the past and bear witness to a usually one-sided interpretation of the past. They are places of acceptance and reconciliation with the hard loss of loved ones as they offer a purifying way of heartbreak for the victims of bloody conflicts. Such a symbolic place is the monument of the Unknown Soldier in Athens, which, despite the initial doubts that existed during its creation, is ultimately a symbolic place of heroism and didactic wisdom.

Key-Words: hero, national memory, Unknown Soldier, national identity

Η εξάπλωση των μνημείων κατά τον 20ο αιώνα

Όταν τελείωσε ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος, αναδύθηκε επιτακτικά η ανάγκη σε όλες σχεδόν τις χώρες που ενεπλάκησαν σε αυτόν, να μνημονεύσουν τους πεσόντες νεκρούς τους, όλους αυτούς τους ανώνυμους ήρωες στρατιώτες και τους απλούς πολίτες. Σε αυτήν την καταιγιστική «έκρηξη της μνήμης» βοήθησαν οι νωπές και πρωτόφαντες εμπειρίες του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, της σύγχρονης εποχής.

Ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος είχε μία ξεχωριστή ιδιομορφία. Οι παλαιότεροι πόλεμοι ήταν σύντομοι και δεν είχαν πολλές απώλειες σε ανθρώπινες ζωές. Αντίθετα ο Μεγάλος Πόλεμος (Α΄ Παγκόσμιος) κράτησε πάρα πολύ, ήταν πόλεμος των χαρακωμάτων και προέκυψαν σε αυτόν πολύ μεγάλες απώλειες σε ανθρώπινες ζωές. Από την άλλη δημιουργήθηκε η ανάγκη υπέρβασης της πραγματικότητας (μίζερος πόλεμος που στοίχησε πολλές ανθρώπινες ζωές) και εξιδανίκευσής του, ώστε να μπορέσουν τα αποτελέσματά του να γίνουν ανεκτά από τους πολίτες των κρατών που ενεπλάκησαν σε αυτόν.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ανεγέρθηκαν σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο χιλιάδες μνημεία (τοπικά και εθνικά). Το κάθε ένα από αυτά δεν εξέφραζε απλώς μια ακόμα εκδοχή των ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος, μια πρόταση μελέτης της ιστορίας. Τα μνημεία ήταν η ιστορία. Η πρακτική που ακολουθείται είναι διαδεδομένη τόσο στον ευρωπαϊκό, όσο και στον υπόλοιπο ελληνικό χώρο, και αφορά, τη φιλοτέχνηση γλυπτών μνημείων, με μορφή κυρίως συμβολική, που αποτυπώνει ένδοξες στιγμές πολεμικών αναμετρήσεων.

Η μνημειακή αποτύπωση στην Ελλάδα

Η τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η περίοδος που θριαμβεύει η δημόσια μνημειακή γλυπτική στην Ελλάδα. Σε πρωτεύουσες νομών και περιφερειακές πόλεις αναπτύσσονται οι πρωτοβουλίες και ανεγείρονται πλήθος μνημείων . Ο κύριος έλεγχος των διεργασιών εκπορεύεται από τα κεντρικά όργανα άσκησης της εξουσίας.

Έχει κατανοηθεί πλήρως η μεγάλη σημασία που έχει για την εθνική συνοχή η θέσπιση επετείων σε ανάμνηση σπουδαίων για το έθνος γεγονότων. Οι επισκέψεις σε τόπους μαχών καθώς φυσικά και η ανέγερση μνημείων εθνικού χαρακτήρα εκπορεύεται από την κεντρική εξουσία που εκμεταλλεύεται την θέση της και δεν αφήνει τα περιθώρια σε τοπικούς παράγοντες να την υπερκεράσουν. Βέβαια αν και ο σχεδιασμός είναι κεντρικός, για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων χρήσιμη είναι και η συμμετοχή του τοπικού στοιχείου.

Η κρατική εξουσία από κοινού με την οικογένεια και την κοινωνία, επιχείρησε να έχει υπό τον έλεγχό της, με τη βοήθεια των μνημείων, το δημόσιο χώρο μέσω μιας

¨απρόσωπης¨ κατάστασης , όπως ήταν τα τραύματα και οι μνήμες του πολέμου (Τενεκετζής 2013: τχ.1).

Με αυτόν τον τρόπο κατασκευαζόταν ένας «ιδεατός» δημόσιος χώρος με αφορμή τις μνήμες του πολέμου. Η κρατική εξουσία είχε τον σημαίνοντα ρόλο και οι απλοί πολίτες προσκαλούνταν να προσέλθουν ως ιδιώτες για να επιλύσουν τις ψυχολογικές τους ανάγκες, χωρίς ουσιαστικά να έχουν λόγο στη δημιουργία μιας ουσιαστικής δημοσιότητας για τις μνήμες του πολέμου.

Ήδη όμως κατά τη διάρκεια του Μεσοπόλεμου δημιουργήθηκε η ανάγκη για την κατασκευή ενός εθνικού μνημείου που θα συνδέεται με την κατεξοχήν εθνική γιορτή του ελληνικού κράτους, την 25η Μαρτίου από τη μία και με πλήθος τελετουργικές εκδηλώσεις από την άλλη. Το μνημείο έπρεπε να συνδέεται με την επέτειο της 25ης Μαρτίου με τον ίδιο τρόπο που συνδέεται η ανακατασκευή του Καλλιμάρμαρου με την διεξαγωγή των Ολυμπιακών αγώνων (Κούκη 2017:64).

Η ιστορία του μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη

Η πρώτη σύλληψη της ιδέας για την απόδοση τιμών στους άγνωστους πεσόντες των μαχών με εικονική και «συμβολική» ταφή ανευρίσκεται στην αρχαία Αθήνα με πιο γνωστή αναφορά αυτή που υπάρχει στον επιτάφιο του Περικλή: *μία κλίνη κενή φέρεται εστρωμένη των αφανών, οι αν μη ευρεθώσιν ες αναίρεσιν* (ΙΒΕ 2009:23).

Στα νεότερα χρόνια ο συμβολισμός του μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη χρονικά αναπτύσσεται λίγο πριν ακόμα τελειώσει ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος στη Βρετανία και τη Γαλλία. Το κάθε κράτος στην προσπάθειά του να εκτονώσει την απελπισία και την οδύνη των πολιτών του από τις απώλειες εκατομμυρίων νεκρών μη ανευρεθέντων στις περισσότερες περιπτώσεις καθιέρωσε την κατασκευή ενός μνημείου Άγνωστου Στρατιώτη για τους αφανής αυτούς ήρωες. Μάλιστα το μνημείο ήταν κι ο τάφος ενός πεσόντα στη μάχη του οποίου δεν ήταν δυνατό να εξακριβωθεί η ταυτότητα. Για πρώτη λοιπόν φορά στα νεότερα χρόνια τα μνημεία γίνονται ανώνυμα και συλλογικά κι όχι προσωποκεντρικά όπως κατά τον 19ο αιώνα. Παρατηρήθηκε μάλιστα μια εξάπλωση σε όλο τον κόσμο στη χρήση μνημείων για τον Άγνωστο Στρατιώτη.

Στη χώρα μας αντίστοιχα στις 28 Απριλίου 1918 συγκροτήθηκε μια επιτροπή για τη διοργάνωση εορτασμών με αφορμή τα 100 χρόνια από την κήρυξη της ελληνικής επανάστασης. Σκοπός της επιτροπής αυτής ήταν η διοργάνωση εκδηλώσεων για να εξυμνηθούν τα ηρωικά κατορθώματα που οδήγησαν στην απελευθέρωση των Ελλήνων από τον τουρκικό ζυγό.

Βασική όμως προτεραιότητα της επιτροπής ήταν η ανέγερση ενός πανελλήνιου ηρώου στο Πεδίον του Άρεως στην Αθήνα για να εξυμνεί το ηρωικό παρελθόν των Ελλήνων. Δυστυχώς η μικρασιατική καταστροφή αρχικά φρέναρε τα σχέδια της επιτροπής και

τελικά το έργο δεν ευοδώθηκε να πραγματοποιηθεί αν και θεμελιώθηκε με πανηγυρικό τρόπο στις 30 Μαρτίου 1930.

Η αναμόχλευση του όλου εγχειρήματος έγινε από τη δικτατορία των συνταγματαρχών που αποφάσισε να πραγματοποιήσει το ανεκπλήρωτο εθνικό χρέος. Στις 3 Μαρτίου του 1926 ο τότε δικτάτορας Θεόδωρος Πάγκαλος προκήρυξε διαγωνισμό που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα *Εσπέρας*, όπου καλούνταν αρχιτέκτονες, γλύπτες και ζωγράφοι να υποβάλουν μελέτες για την ανέγερση Τάφου του Άγνωστου Στρατιώτη στην μπροστινή πλευρά των Παλαιών Ανακτόρων.

Η επιλογή της τοποθεσίας δεν ήταν τυχαία, αφού ο Πάγκαλος είχε αποφασίσει να μεταστεγάσει το Υπουργείο Στρατιωτικών στα Παλαιά Ανάκτορα αναβαθμίζοντας ουσιαστικά και συμβολικά το Υπουργείο του.

Η όλη επίβλεψη του φιλόδοξου σχεδίου ανατέθηκε στο Υπουργείο Στρατιωτικών μιας κι ένα χρόνο νωρίτερα με το νόμο 3281/1925, η φροντίδα για τα μνημεία των πεσόντων της δεκαετίας 1912-1921 είχε ανατεθεί στο Υπουργείο αυτό.

Αντιδράσεις για τη χωροθέτηση του μνημείου

Πολύ σύντομα άρχισαν να εμφανίζονται αντιδράσεις αρχικά με το ζήτημα της χωροθέτησής του, που σε πολλές περιπτώσεις συνεχίζονται μέχρι και τα εγκαίνια του μνημείου. Πρώτος που δημοσιοποιεί την κριτική του είναι ο γλύπτης Αντώνιος Σώχος, άνθρωπος με μεγάλη εμπειρία στην κατασκευή εθνικών μνημείων. Στην τοποθέτησή του ισχυρίζεται ότι *ο Άγνωστος Στρατιώτης ακόμα κι ας είναι εθνικό μνημείο δεν θα έπρεπε να τοποθετηθεί σε αυτό το κεντρικό σημείο γιατί θα είναι θεατρινισμός της εποχής μας και μια επίδειξις ήτις δεν θα εκπληροί τον σκοπόν δι' ον προώρισται* (Κούκη 2017:67). Αντιθέτως ισχυρίζεται ότι έπρεπε να τοποθετηθεί σε ένα ήσυχο και απόμερο σημείο, που θα εμπνέει το σεβασμό στον προσκυνητή.

Γενικά οι αντιδράσεις για την χωροθέτηση έχουν ερμηνευτεί και ως μία αντίδραση στα σχέδια του Πάγκαλου να αναβαθμίσει το στρατιωτικό παράγοντα στη χώρα. Όμως και η ίδια η νεκρική διάσταση του μνημείου οδηγούσε όσους διαφωνούσαν να προτείνουν απομακρυσμένες τοποθεσίες (λόφος Αρδηττού, Ακρόπολη) ή με θρησκευτική συνυποδήλωση (Μητρόπολη), μιας και δεν ήταν έτοιμοι να δεχθούν το νεωτερισμό του μνημείου.

Άλλες προτάσεις που διέρρευσαν πρότειναν ως χώρο τοποθέτησης του μνημείου το Πεδίον του Άρεως ταυτίζοντάς το με το στρατιωτικό στοιχείο ή το προαύλιο του Πανεπιστημίου της Αθήνας, αποδίδοντας στο μνημείο παιδαγωγική διάσταση.

Μια άλλη άποψη που αφήνει να διαφανούν οι υποδόριες αλυτρωτικές βλέψεις μερίδας των διανοουμένων, ήταν να κατασκευαστεί το μνημείο στην Αγία Σοφία της Κωνσταντινούπολης, αφού δεν μπορούσαν να δεχθούν ότι η Αθήνα δύναται να αναλάβει το ρόλο του συμβολικού κέντρου της χώρας.

Όλη η εμπάθεια που προκαλεί η χωροθέτηση του μνημείου είναι κατανοητή, αφού έχει σχέση με την προσπάθεια διαμόρφωσης της εθνικής μας ταυτότητας. Ο αρχιτέκτονας Πάτροκλος Καμπανάκης ερμηνεύει την ύπαρξη του μνημείου με θρησκευτικούς, συμβολικούς και διδακτικούς όρους. Σύμφωνα με τον ίδιο *το μνημείο μπορεί να συσχετιστεί μόνο με υπάρχοντα μνημεία που αφορούν την ιστορία του ελληνικού έθνους* (ΙΒΕ 2009:24). Αυτά τα μνημεία δεν είναι άλλα από την Ακρόπολη (τιμητική αναφορά στην αρχαιότητα), την Αγία Σοφία (άσβεστη αναφορά στο Βυζάντιο), και την Ιερά Μητρόπολη της Αθήνα (αναφορά στη θρησκευτική μητρόπολη του νεότερου ελληνικού κράτους).

Την τελική απόφαση για την τοποθεσία ανέγερσης του μνημείου στο προαύλιο των Παλαιών Ανακτόρων, θα την πάρει ο Ελευθέριος Βενιζέλος το 1929 ταυτόχρονα με την απόφασή του να στεγαστεί και η Βουλή των Ελλήνων στο κτήριο των Παλαιών ανακτόρων. Ο ίδιος υπερασπίστηκε την απόφασή του με το σκεπτικό ότι το εθνικό αυτό μνημείο έχει ιδεολογική σχέση με την έννοια της δημοκρατίας άρα επιβάλλεται να γειτονεύει με το κτήριο του «ναού» της δημοκρατίας που είναι η Βουλή των Ελλήνων, όπως συμβαίνει το ίδιο και σε άλλες πρωτεύουσες της Ευρώπης (ΙΒΕ 2009:24).

Αμφισβητήσεις και αντιδράσεις για το κεντρικό ανάγλυφο του μνημείου

Το διαγωνισμό για την κατασκευή του μνημείου κερδίζει ο Εμμανουήλ Λαζαρίδης με το ψευδώνυμο ΣΚΡΑ, Έλληνας της Κωνσταντινούπολης με σημαντική εμπειρία στη σχεδίαση δημόσιων χώρων αφού είχε διατελέσει ως προϊστάμενος της Τεχνικής Υπηρεσίας του Δήμου Αθηναίων, όταν δήμαρχος ήταν ο βενιζελικός Σπύρος Πάτσης. Μπορεί οι περισσότερες μελέτες που εκπονούσε να αφορούσαν κυρίως κτηριακά έργα ή μελέτες εσωτερικών ρυθμίσεων σε σημαντικά κτήρια, το πιο γνωστό από τα έργα του είναι ο Άγνωστος Στρατιώτης.

Η πρόταση του Λαζαρίδη που προκρίθηκε περιέχει μια εκτεταμένη επέμβαση στο προαύλιο των Παλαιών Ανακτόρων που τότε ήταν φυσική επέκταση του παλαιού κτηρίου. Αντίθετα πρότεινε να γίνει μια μεγάλη εκσκαφή ώστε να ανοίξει ο χώρος, η πλατεία να χαμηλώσει εφτά μέτρα και να έρθει στο ίδιο επίπεδο με τη λεωφόρο Αμαλίας. Η καινούρια πλατεία που θα είχε δημιουργηθεί θα περιβαλλόταν από αναλημματικό τοίχο σε σχήμα Π από πωρόλιθους. Στο κεντρικό κάτω μέρος θα τοποθετούταν η ανάγλυφη παράσταση του μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη. Δύο μεγάλες κλίμακες εκατέρωθεν του μνημείου θα ένωναν τη νέα πλατεία με το χώρο των Παλαιών Ανακτόρων .

Ο αρχιτέκτονας προσεγγίζει το μνημείο σαν μια ξεχωριστή γλυπτική σύνθεση που συνδέεται άμεσα με το δικό της περιβάλλοντα χώρο την πλατεία που ασφαλτοστρώνεται και εμπλουτίζεται με λευκές ζώνες από μάρμαρο, που δίνουν την εντύπωση πως συγκλίνουν προς το μνημείο που παρουσιάζει την ανάγλυφη παράσταση. Ο Αρχιτέκτονας μάλιστα αναφέρει στο περιοδικό *Έργα* μιλώντας για την

οριστική μελέτη ανάθεσης του έργου …*τάφος και πλατεία να αποτελέσωσιν έν και μόνον θέμα , το, του μνημείου (*ΙΒΕ 2009:25).

Κι ενώ τον Ιούνιο του 1928 ανατίθεται από το υπουργικό συμβούλιο στο Λαζαρίδη η εκπόνηση του οριστικού σχεδιασμού του μνημείου ο Αρχιτέκτονας έρχεται σε ρήξη με το γλύπτη Θωμά Θωμόπουλο με τον οποίο είχε αρχικά συνεργαστεί για το σχέδιο της ανάγλυφης παράστασης. Αυτή αφορούσε το άγαλμα ενός στρατιώτη το οποίο τοποθετείται στο κέντρο ενός ημικυκλικού περιπτέρου με πέντε κίονες.

Η αντικατάσταση όχι μόνο του θέματος της ανάγλυφης παράστασης αλλά και του γλύπτη προκαλεί πολλές αντιδράσεις. Τελικά το έργο αναλαμβάνει να ολοκληρώσει ο γλύπτης Φωκίωνας Ρωκ και η επίβλεψη του έργου γίνεται από τον προσωπικό φίλο του Ελευθέριου Βενιζέλου και καθηγητή γλυπτικής Κώστα Δημητριάδη. Η νέα παράσταση παρουσιάζει έναν νεκρό οπλίτη που λαξεύεται πάνω στον πωρόλιθο, ο οποίος φοράει κράνος και κρατάει ασπίδα στο ένα του χέρι.

Οι αντιδράσεις εκφράστηκαν σε όλες τις εφημερίδες της εποχής βενιζελικές και αντιβενιζελικές (*Εστία, Ελεύθερον Βήμα, Αθηναϊκά Νέα, Έθνος, Εσπερινή)*. Αυτό αποδεικνύει ότι η διαμάχη δεν ήταν πολιτική αλλά τεχνοκρατική. Αρχιτέκτονες, Καλλιτέχνες αλλά και λόγιοι διαγκωνίζονταν να αποκτήσουν τον πρώτο λόγο, σε μια εποχή που υπήρχε μεγάλη αύξηση των δημόσιων τεχνικών έργων στη χώρα .

Η κριτική κυρίως εστιαζόταν στην αντιρεαλιστικότητα του μνημείου καθώς και στην «ωμή» διαπραγμάτευση του θέματος . Το ανάγλυφο το χαρακτήρισαν «πτωματώδες», άλλοι μίλησαν για «αρχαίο που λιάζεται». Επίσης εστίασαν στο γεγονός ότι ήταν έξω από την ελληνική τέχνη και τις ελληνικές αξίες αλλά προσομοιάζει με τις ευρωπαϊκές αξίες. Ο Ζ. Παπαντωνίου το χαρακτήρισε ως δυσάρεστη καμπύλη (Κούκη 2009:70). Πρόσθεσε μάλιστα πως ακολουθούσε ξένα προς το ελληνικό ήθος πρότυπα.

Οι πιο έντονες επιθέσεις αφορούν το ζήτημα της εκσκαφής του προαυλίου χώρου. Η διαφορά των επτά μέτρων τοποθετεί το κτήριο των Παλαιών Ανακτόρων σε ένα τεχνητό βάθρο, αποκόπτοντάς το από το φυσικό του επίπεδο και αλλοιώνοντας το φυσικό περιβάλλον στο σημείο εκείνο της πόλης. Η παλιά «μετριοπάθεια» που χαρακτήριζαν τα Παλαιά Ανάκτορα είχε αντικατασταθεί σύμφωνα με τους επικριτές σε «μνημειακότητα» που αντιστρατευόταν την παλιά απλότητα.

Διαφορές στους συμβολισμούς του Άγνωστου Στρατιώτη

Η έντονη κριτική δεν άφησε ανεπηρέαστη την επιτροπή παράδοσης του μνημείου. Πριν φτάσει η ώρα των εγκαινίων προχώρησε σε κάποιες παρεμβάσεις με στόχο την περαιτέρω «αρχαιοελληνοποίησή του». Οι παρεμβάσεις ακολούθησαν τα κλασικά πρότυπα σε μια προσπάθεια άμβλυνσης των έντονων αντιρρήσεων.

Η αναγραφή της χρονολογικής ένδειξης 1912-1922 σε περίοπτη θέση, που προέβλεπε αρχικά το σχέδιο αντικαταστάθηκε από δύο φράσεις του Θουκυδίδη από τον επιτάφιο

του Περικλή , «¨*Μία κλίνη κενή φέρεται εστρωμένη των αφανών¨ και ¨Ανδρών επιφανών πάσα γη τάφος*¨» (Κούκη 2009:70). Το αρχαίο αυτό απόσπασμα τόνιζε ότι η πατρότητα της ιδέας του μπορούσε κάλλιστα να αποδοθεί στους προγόνους μας , τους αρχαίους Έλληνες , συνεπώς ήταν σαφώς ελληνική η ιδέα του μνημείου , παρά απέδιδαν με αυτό τιμή στους πεσόντες του πολέμου. Μάλιστα η Ακαδημία Αθηνών είχε την ευθύνη για την χάραξη των γραμμάτων των επιγραφών για τα οποία το πρότυπο ήταν αρχαία αττική επιγραφή.

Εκατέρωθεν του μνημείου στον αναλημματικό τοίχο πίσω από αυτό τοποθετήθηκε ταινία με ανάγλυφους σπονδύλους, ούτως ώστε η όλη εικόνα να παραπέμπει στα τείχη της Ακρόπολης. Αποφασίστηκε επίσης να μην τοποθετηθούν τα οστά ενός άγνωστου πεσόντα σε μια προσπάθεια της επιτροπής να δείξει το δεσμό του νέου μνημείου με την αρχαία ελληνική παράδοση, που απέδιδε τιμές στους αφανείς στρατιώτες των μαχών. Το μνημείο έγινε κενοτάφιο και αποφασίστηκε να μη καίει άσβεστη φλόγα που παρέπεμπε σε ξένα μνημεία.

Δεξιά και αριστερά από το κενοτάφιο τοποθετήθηκαν δύο ασπίδες έχοντες την παράσταση του φοίνικα που ξαναγεννιέται από τις στάχτες του. Η θυσία του στρατιώτη στο ανάγλυφο βοηθά να ξαναγεννηθεί το έθνος με το νέο πολίτευμα της Δημοκρατίας και βοηθά να επουλωθούν οι πληγές της Μικρασιατικής Καταστροφής που χρεώνονται στη βασιλεία.

Από τα Ανάκτορα στο κοινοβούλιο

Τα Ανάκτορα ήδη από τον 19ο αιώνα προσέδιδαν στην πόλη επισημότητα. Ήταν ο τόπος που αντανακλούσε την αίγλη της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Με την μεταστέγασή τους σε χώρο του ελληνικού κοινοβουλίου έχουμε την μετατροπή της παλιάς έδρας της υπέρτατης εξουσίας σε έδρα της νέας υπέρτατης εξουσίας. Ο Λαζαρίδης προσπαθεί να συσχετίσει το κτήριο του κοινοβουλίου με ένα δημόσιο μνημείο και το προαύλιο χώρο του αλλά ταυτόχρονα να δώσει στον κάθε χώρο την αυτονομία που χρειάζεται.

Τα Παλαιά Ανάκτορα πριν την ανακαίνιση αυτή είχαν περιέλθει σε παρακμή. Το 1909 εξάλλου είχαν υποστεί μεγάλες ζημιές από μια μεγάλη πυρκαγιά που τα κατέκαψε. Οι επισκευές που έπρεπε τότε να γίνουν αναβλήθηκαν λόγω της κήρυξης των Βαλκανικών Πολέμων. Μετά την ανακήρυξη ανακτόρων του μεγάρου της Ηρώδου του Αττικού από τον βασιλιά Κωνσταντίνο τα Παλαιά όπως ονομάστηκαν τότε Ανάκτορα έγιναν κατοικία της βασιλομήτορος. Το 1922 γίνεται η οριστική έξωση της βασιλικής οικογένειας και το 1923 εγκαθίστανται στο κτήριο οργανώσεις για την ανακούφιση των προσφύγων.

Μετά το 1920 αναζητείται η νέα λειτουργία του παλαιού ανακτόρου στην πόλη. Η απόφαση να γίνει το νέο κοινοβούλιο λύνει οριστικά το θέμα. Έπρεπε τότε να αναζητηθούν τρόποι και διευθετήσεις για να αποκτήσουν τα ανάκτορα την

μεγαλοπρέπεια που τους άρμοζε. Το μνημείο του Άγνωστου Στρατιώτη και αλλαγές στο χώρο που αυτό επέφερε ήταν η πιο σημαντική αιτία που θα προσέδιδε στο κτήριο μια νέα αναδιαμορφωμένη όψη και σημειολογία. Η περιοχή με τις τελετουργικές της χρήσεις ένεκα του μνημείου απέκτησε πάλι επισημότητα.

Η οριστική εγκαθίδρυση του μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη

Την ίδια περίοδο που αναπτύχθηκε η προβληματική για τον τρόπο χρήσης και αναμόρφωσης των Παλαιών Ανακτόρων είχε ενταθεί και η αναζήτηση για ένα νέο ήθος κατά την τέλεση των δημόσιων εορτασμών, ιδιαιτέρως της 25ης Μαρτίου. Πράγματι η γιορτή της 25ης Μαρτίου ήταν και πριν τους Βαλκανικούς Πολέμους η κορυφαία εθνική γιορτή.

Στρατιωτική παρέλαση γίνεται για πρώτη φορά το 1912 στην περιοχή του Ζαππείου για να δείξει ο στρατός την ετοιμότητά του και την προσήλωσή του στο βασιλιά. Το 1924 αντίθετα ο στρατός παρελαύνει για να δείξει την αφοσίωσή του στη δημοκρατία.

Οι προετοιμασίες για το μνημείο τελείωσαν το 1932 και τα εγκαίνιά του έγιναν ανήμερα τη γιορτή της 25ης Μαρτίου με μεγάλη επισημότητα (κατάθεση στεφάνων, παρέλαση). Όλες οι κατά τόπους διάσπαρτες εθιμοτυπίες ενώνονται σε μια γιορτή σε έναν τόπο που συνδύαζε όλα τα ζητούμενα: επιβλητικότητα στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, ένα μνημείο που συμβολίζει όλο το έθνος. Η παράσταση της τριήρους που υπάρχει στις δύο χάλκινες ασπίδες στην είσοδο του μνημείου εξάλλου υποδηλώνουν την ίδια την πατρίδα, σύμφωνα πάντα με την φιλολογική μας παράδοση.

Επίλογος

Στις τρεις πλευρές του μνημείου έχουν χαραχθεί πενήντα δύο ονόματα ένδοξων μαχών. Πολλές από αυτές είναι σε ξένο έδαφος. Θα αναρωτιέται κανείς αν το μνημείο σχεδιάστηκε τελικά για να διαχέει ειρηνικό μήνυμα ή ότι το αίμα των νεκρών ζητά αιώνια δικαίωση.

Τα μνημεία του Άγνωστου Στρατιώτη βασιζόμενα στην ιδιότητα του πένθους λειτουργούν *σαν μια ανοιχτή πλατφόρμα που επιτρέπει να συνυπάρχουν διαφορετικές ή ακόμα και αντικρουόμενες νοηματοδοτήσεις* (Κούκη 2009:80).

Η κατασκευή του Άγνωστου Στρατιώτη λύνει και το πρόβλημα επιβολής της πολιτικής εξουσίας στο Μεσοπόλεμο. Η εξουσία αυτή δημιούργησε ένα οριοθετημένο δημόσιο χώρο που της επέτρεπε να εμφανίζεται μεγαλόπρεπα στο λαό.

Το μνημείο απηχεί την εθνική μας υπερηφάνεια, το σεβασμό και τον αναστοχασμό για όλα τα δεινά των πολέμων, αλλά είναι κι ένας χώρος που αναδεικνύει την υπεροχή της Αρχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Idryma tis Voulis ton Ellinon gia ton Koinovouleftismo kai ti Dimokratia. (2009). *Stis Voulis ta perix. To mnimeio tou Agnostou Stratioti kai o Ethnikos Kipos*: Athina.

Kouki, E. (2017). *O iroas, to plithos kai i exousia. To mnimeio tou Agnostou Stratioti tis Athinas sto E. Avdela, R. Alvanos, D. Kousouris kai M. Charalampidis (epim.). I Ellada sto Mesopolemo.* Athina: Alexandreia

Teneketzis, A. (2013). *Oi metamorfoseis tis mnimis: i dimosia glyptiki stin Evropi tou mesopolemou. Istoria tis Technis*, tch. 1.

Tsiara, S. (2004). *Topia ethnikis mnimis. Istories tis Makedonias grammenes se marmaro*. Kleidarithmos: Athina

Mosse, G. (1990). *Fallen Soldiers. Reshaping the Memory of the World Wars.* Oxford University Press, N.Y. kai Oxfordi.

Ένα μυθολογικό Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα: «Οι άθλοι του Ηρακλή»

Μαυροειδάκου Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed

Περίληψη

Τα Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα διασφαλίζουν τη δημιουργική προσέγγιση του μαθητή με τον πολιτισμό και τις μορφές τέχνης του τόπου του, καθώς και με μαρτυρίες άλλων πολιτισμών, με τρόπο που να του παρέχουν τη δυνατότητα της αυτογνωσίας και της ένταξής του στο αντίστοιχο πολιτισμικό περιβάλλον. Η μυθολογία μεταφέρει συμπυκνωμένη και κρυπτογραφημένη γνώση στις επόμενες γενιές. Η παρούσα εργασία, μέσω του προτεινόμενου Προγράμματος «Ο Ηρακλής και οι άθλοι του», χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας, τα παιχνίδια ρόλων και δράσεις για την έκφραση των συναισθημάτων, ώστε να αξιοποιούνται όλες οι εκφάνσεις της μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση και ανακάλυψη της γνώσης, η αλληλεπίδραση της λογικής και της εμπειρίας, όπου η επαφή με τα αντικείμενα διευκολύνουν τη μάθηση. Δημιουργούνται συνθήκες για την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, καθώς όλοι αυτοί οι τύποι νοημοσύνης βελτιώνονται και σε άλλους, μη τυπικούς χώρους εκπαίδευσης, εκτός από το σχολείο. Τέλος, μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, είναι πολύ πιθανό να αναπτύσσεται και η συναισθηματική νοημοσύνη (η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση, ο έλεγχος των παρορμήσεων, ο αλτρουισμός και η κοινωνική προσαρμοστικότητα).

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, άθλος, Ηρακλής

A mythological Museum Education Program: “The Labours of Hercules”

Mavroeidakou Eleni, Primary School Teacher, M.Ed

Abstract

The Museum Education Programs ensure the student's creative approach to the culture and art forms of his/her place, as well as to the testimonies of other cultures, in a way that provides him/her with the possibility of self-awareness and his inclusion in the respective cultural environment. Mythology transfers condensed and encrypted knowledge to future generations. This work, through the proposed Program "The Labours of Hercules", uses theatrical play, completion of worksheets, role-playing and actions for the expression of emotions, in order to exploit all aspects of learning, such as experiential learning, discovery of knowledge and interaction of logic and experience, where contact with objects facilitate learning. Conditions are created for the development of types of Multiple Intelligences, as all these types of intelligence are, also, improved in other, non-formal educational settings, than school. Finally, through the proposed activities, emotional intelligence (empathy, self-awareness, impulse control, altruism and social adaptability) is also likely to be developed.

Keywords: Museum Education Program, labour, Hercules

Εισαγωγή

Τα μουσεία ως χώροι πολιτισμού και ανθρώπινης δημιουργικότητας αποτελούν, πλέον, κοινό τόπο. Τα μουσεία, ως δημόσια ιδρύματα, είχαν πάντα ως στόχο να διδάξουν, να εμπνεύσουν, να εντυπωσιάσουν ή να πείσουν το κοινό (Hein, 2006; Νικονάνου, 2005). Αναμφισβήτητη είναι και η παρεπόμενη λειτουργία τους, δεδομένου ότι ενισχύουν την παιδεία και τον πολιτισμό (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1995). Δικαιολογημένα, τα μουσεία ορίζονται ως «αίθουσες διδασκαλίας χωρίς τοίχους» (Akamca, Yildirim & Ellez, 2017) και για αυτό θα πρέπει να τοποθετούν την εκπαίδευση, με την ευρεία έννοια της λέξης, στο κέντρο του ρόλου τους (Nolan, 2009).

Η μουσειακή εκπαίδευση, αυτή η σκόπιμη μεθερμήνευση των μουσειακών αντικειμένων για παιδαγωγικούς σκοπούς, είναι τόσο παλιά όσο και τα μουσεία (Hein, 2006). Μουσείο και εκπαίδευση συμπλέκονται άρρηκτα, κατά την υλοποίηση των Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. Τα Μουσειοπαιδαγωγικά εκπαιδευτικά προγράμματα, στόχο έχουν να βοηθήσουν τους μετέχοντες να γνωρίσουν και να κατανοήσουν πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις του παρελθόντος και μάλιστα, όχι μέσα από τον ρόλο του παθητικού θεατή, αλλά περνώντας στη θέση του ενεργητικού πομπού, στη θέση του δημιουργού (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Κάσσαρης, 1988).

Η μουσειακή εκπαίδευση και τα Μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους, να διατηρήσουν την πολιτιστική κληρονομιά, να συνδεθούν με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και να αναπτύξουν διαπολιτισμική κατανόηση και ενσυναίσθηση. Δημιουργούν, επίσης, μια σχέση μεταξύ των αντικειμένων, που προέρχονται από το παρελθόν, και των μαθητών (Akamca, Yildirim & Ellez, 2017). Η Μουσειοπαιδαγωγική αυτή η μορφή της μη τυπικής εκπαίδευσης, που λαμβάνει χώρα εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων, επηρεάζει σημαντικά τη μουσειακή εμπειρία (Taylor & Neill, 2008). Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι και οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές απόψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ιστορίας (Tas, 2012).

Άλλωστε και ο μεγάλος Αμερικανός φιλοσόφος και παιδαγωγός, ο John Dewey, είχε προσεπικυρώσει τη δυναμική της μουσειακής εκπαίδευσης, ανάγοντάς την σε μια σημαντική μαθησιακή παρακαταθήκη. Ο Dewey επισκεπτόταν συχνά μουσεία σε όλη του τη ζωή, μαζί με μαθητές από το Chicago Laboratory School, αναγνωρίζοντας την ισχυρή εκπαιδευτική τους αξία (Hein, 2004).

Η μουσειακή εκπαίδευση, ως επάγγελμα, έχει μικρότερη ιστορία, που χρονολογείται περίπου έναν αιώνα πριν (Hein, 2006). Οι μουσειοπαιδαγωγοί, οι επιστήμονες, που σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, μετατρέποντας το μουσείο σε χώρο δράσης, έμπνευσης και δημιουργίας (Καράνης, 2005), εφάρμοσαν τις ιδέες του Dewey και υποστήριξαν μια φιλοσοφία μουσειακής εκπαίδευσης, βασισμένη στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης (Hein, 2004). Οι μουσειοπαιδαγωγοί μπορούν και πρέπει να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος των μουσείων (Nolan, 2009), με το έργο τους να επεκτείνεται πέρα από τη δημιουργία

προγραμμάτων κατάλληλων για συγκεκριμένο κοινό, σε αυτό της παροχής συνδέσεων μεταξύ των πόρων ενός μουσείου και των αναγκών μιας κοινότητας (Munley & Roberts, 2006). Γενικά, ο ιδανικός μουσειοπαιδαγωγός (Brüninghaus-Knubel, 1993) είναι ένας ειδικός σε πολλές πτυχές της μουσειακής συλλογής, ο οποίος μπορεί να μεταδώσει με επιτυχία τις γνώσεις του, να παρακολουθεί ταυτόχρονα τις τελευταίες εξελίξεις και να παρουσιάζει αυτά τα αποτελέσματα με έξυπνο, πνευματώδη και δημιουργικό τρόπο σε μια σειρά διαφορετικών ομάδων. Τέλος, ο ιδανικός μουσειοπαιδαγωγός πρέπει ναι είναι και κοινωνιολόγος και εμπειρογνώμονας μάρκετινγκ, ο οποίος, γνωρίζοντας τα κοινωνικά στρώματα και τις ομάδες-στόχους, μπορεί να αναπτύξει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα προτείνει ένα μυθολογικό Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα υπό τον τίτλο «Οι άθλοι του Ηρακλή», το οποίο είναι πιθανό να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ερείσματα για σκέψη. Η μυθολογία δίνει στα παιδιά μια βάση για σκέψη, αλλά και τα βοηθά να ωριμάζουν συναισθηματικά και να μάθουν πώς να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις. Στην αρχαία Ελλάδα, ένας μύθος ήταν, μάλλον, ένα σύνολο επιστημονικών γνώσεων για τον κόσμο και μια κανονιστική αντίληψη για τα ανθρώπινα όντα. Αν και η ιστορία της ελληνικής σκέψης είναι αυτή της προοδευτικής χειραφέτησης από τη μυθική γνώση στην επιστήμη, ο μύθος έπαιξε θεμελιώδη ρόλο στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και την αρχαία ελληνική παιδεία (Frias, Isidori & Hadjistephanou Papaellina, 2015). Το παρόν Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα θα αναλυθεί σε τρία ιεραρχικά στάδια, τα οποία θα περιγραφούν λεπτομερώς: Το πρώτο στάδιο αφορά στην προετοιμασία, πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, το δεύτερο τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την επίσκεψη στο μουσείο και το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που υλοποιούνται, μετά την επίσκεψη στο μουσείο.

Το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα: «Οι άθλοι του Ηρακλή».

Το παρόν πρόγραμμα ονομάζεται «Οι άθλοι του Ηρακλή» και απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό συνδέεται με την Ιστορία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Αφόρμηση για το θέμα θα αποτελέσει το αφετηριακό έμβλημα ψηφιδωτού δαπέδου των ρωμαϊκών χρόνων, που απεικονίζει τους άθλους του Ηρακλή και βρίσκεται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ήλιδος και εμφανίζεται στην αμέσως παρακάτω εικόνα 1.

Οι στόχοι του Μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Οι άθλοι του Ηρακλή» αναφέρονται παρακάτω. Οι μαθητές:

1. Να μάθουν τους άθλους του Ηρακλή.
2. Να καλλιεργήσουν τη μνήμη και την παρατηρητικότητα.
3. Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους.
4. Να ευαισθητοποιηθούν για τα έργα του παρελθόντος.
5. Να συμμετάσχουν ενεργά.
6. Να εκφραστούν μέσα από εικαστικές δραστηριότητες.
7. Να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τις διαχρονικές αξίες του αρχαίου, ελληνι-

κού πολιτισμού.

8. Να αναγνωρίσουν τις αξίες της ζωής.



Εικόνα 1: Το αφετηριακό έμβλημα ψηφιδωτού δαπέδου ρωμαϊκών χρόνων, που απεικονίζει τους άθλους του Ηρακλή

Βασικό στοιχείο του σχεδιασμού είναι η ανάλυση της επίσκεψης σε τρία στάδια: πριν, κατά και μετά. Τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η εξερεύνηση, το θεατρικό παιχνίδι, η προσωπική έκφραση μέσα από εικαστικές δημιουργίες, η δυνατότητα αυτενέργειας, η προσωπική πρωτοβουλία, η έλλειψη πίεσης και η ισότιμη συμμετοχή. Τελικός στόχος είναι η εξοικείωση με τον χώρο του μουσείου, που βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τον κόσμο που ζουν, και γενικότερα βοηθά στην ανάγνωση του πολιτισμού. Παράπλευρος στόχος είναι και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ώστε να επιτυγχάνεται η ερμηνευτική και λειτουργική κατανόηση των πληροφοριών. Ακολουθούν τα τρία στάδια του προτεινόμενου Μουσειοπαιδαγωγικού Προγράμματος, μαζί με τις σχετικές δραστηριότητες.

1ο Στάδιο: Προετοιμασία, πριν από την επίσκεψη στο μουσείο

Πριν από την επίσκεψη, δίνεται από τον μουσειοπαιδαγωγό στον εκπαιδευτικό της τάξης έντυπο με πληροφορίες για το πρόγραμμα, φωτογραφία του ψηφιδωτού και εικόνες από κάθε άθλο ξεχωριστά. Στην τάξη ο εκπαιδευτικός την ώρα της Ιστορίας ή της Ευέλικτης Ζώνης θα ρωτήσει τους μαθητές για τους ήρωες που θαυμάζουν και για ποιο λόγο. Από αυτούς τους ήρωες θα επικεντρωθούν στον Ηρακλή. Τότε, θα παρουσιάσει στον πίνακα τις εικόνες από τους άθλους του ήρωα, που οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν. Αμέσως μετά, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για τους άθλους και μετά τον ιδεοκαταιγισμό επικεντρώνονται στα όπλα που χρησιμο-

ποίησε ο Ηρακλής. Οι μαθητές ανακαλούν από τη μνήμη τους το ρόπαλο, τη φαρέτρα με τα βέλη, το τόξο αλλά και την εξυπνάδα του ήρωα και εντοπίζουν ότι αυτά τα όπλα τα χρησιμοποίησε κυρίως εναντίον ζώων, που έβλαπταν τους ανθρώπους. Στη συνέχεια μαζί με τους μαθητές τοποθετούν σε σειρά τις εικόνες σε ταμπλό της τάξης. Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι η διέγερση της μνήμης και της παρατηρητικότητας. Στο τέλος ο εκπαιδευτικός θυμίζει τους κανόνες συμπεριφοράς στον χώρο του Μουσείου, ενώ παράλληλα τούς ενημερώνει για το πρόγραμμα της επίσκεψης.

2ο Στάδιο: Επίσκεψη στο μουσείο (Α΄ μέρος)

Ο μουσειοπαιδαγωγός, του οποίου ο ρόλος είναι εμψυχωτικός και διευκολυντικός, για να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης, υποδέχεται τους μαθητές, οι οποίοι φορούν ετικέτες με τα ονόματά τους, και τούς οδηγεί στον χώρο του μουσείου. Εκεί παρατηρούν το ψηφιδωτό με τους άθλους του Ηρακλή. Ο μουσειοπαιδαγωγός εξηγεί ότι βρέθηκε σε ρωμαϊκή έπαυλη της Ήλιδος και χρονολογείται από τον 3ο αιώνα μ.Χ. Έπειτα συζητούν για τους δύο κύκλους του ψηφιδωτού, τον εσωτερικό με τα όπλα του Ηρακλή, και τον εξωτερικό με τους άθλους του. Εντύπωση αναμένεται να προκαλέσει στους μαθητές η αλφαβητική μέτρηση στη σειρά των άθλων που επέλεξε ο δημιουργός του ψηφιδωτού. Αφού παρατηρηθούν και σχολιαστούν τα κατορθώματα του ήρωα, εξηγείται στους μαθητές η τεχνική των αρχαίων ψηφιδωτών που είχε ήδη ξεκινήσει από τον 8ο αιώνα π.Χ.

Ακολούθως, όλοι πηγαίνουν στον χώρο που διεξάγονται τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Πρώτα απ' όλα συζητούν (η διάρκεια της συζήτησης υπολογίζεται σε 10 λεπτά) γι' αυτά που τους άρεσαν ή δεν τούς άρεσαν. Κάθε μαθητής, αφού πάρει τον λόγο λέει: «Μου αρέσει…, γιατί…» ή «Δεν μου αρέσει…, γιατί…».

Μετέπειτα, οι μαθητές παρακολουθούν με τη βοήθεια ηλεκτρονικού αρχείου power point τους άθλους του Ηρακλή. Στις προβολές βλέπουν τα κατορθώματα του ήρωα και αναμένεται να εντυπωσιαστούν από αυτά. Κατόπιν, χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, με σκοπό τη διεξαγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού. Κάθε ομάδα θα επιλέξει τον μύθο που τής αρέσει και θα τον παρουσιάσει. Μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο από μία τσάντα που υπάρχει στον χώρο. Η τσάντα περιέχει μια δάδα, δύο γαλάζια κομμάτια ύφασμα, φτερά, ένα κομμάτι δερμάτινο ύφασμα, μία ζώνη, κρόταλα και μήλα.

Αν μία ομάδα δεν μπορεί να παρουσιάσει με δρώμενο έναν άθλο:

- θα μετατραπεί σε δημοσιογραφικό συνεργείο που θα μεταδώσει τον άθλο σαν έκτακτη είδηση από τον τόπο που συμβαίνει το γεγονός (δίνοντας μια σημερινή διάσταση στους άθλους), ή
- θα δημιουργήσει αινίγματα με τους άθλους και θα καλέσει τους υπόλοιπους μαθητές να βρουν τις απαντήσεις.

Μόλις τελειώσει ο χρόνος προετοιμασίας, κάθε ομάδα ξεχωριστά, παρουσιάζει αυτό που επέλεξε. Η διάρκεια υπολογίζεται, περίπου, σε 30΄ λεπτά.

Στη συνέχεια, οι ομάδες θα παίξουν, ταυτόχρονα, διαφορετικά παιχνίδια, όπως περιγράφονται, παρακάτω. Οι ομάδες, μάλιστα μπορούν να ασχοληθούν εναλλάξ με όλα τα παιχνίδια. Η διάρκεια της δράσης υπολογίζεται σε 20΄ λεπτά:

- Παιχνίδι με κάρτες: Οι δυο ομάδες θα παίξουν το παιχνίδι με τις κάρτες. Η μια ομάδα έχει τις κάρτες. Διαλέγει μία κάρτα – λέξη και τη λέει. Στη συνέχεια, η δεύτερη ομάδα καλείται να πει ποιον άθλο τής θυμίζει. Οι λέξεις είναι: Ιόλαος, πάλη, χάλκινα πόδια, Κρήτη, Κένταυρος, Πηνειός, σκύλος, Αθηνά, Αμαζόνα, Θράκη, ποτάμι, γίγαντας κ.ά.
- Παζλ: Η τρίτη ομάδα θα συνθέσει παζλ, που αναπαριστάνει τους άθλους του Ηρακλή.
- Σφραγίδες: Η τέταρτη ομάδα θα παίξει με τις σφραγίδες. Δώδεκα σφραγίδες αναπαριστάνουν τους άθλους του Ηρακλή. Αφού δουν το αποτύπωμα, θα αναζητήσουν τον άθλο που κρύβεται σε αυτό.

Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι η βιωματική και ενεργή μάθηση. Μέσα από την αυτενέργεια, οι μαθητές θα ενεργοποιήσουν τη μνήμη και τη φαντασία τους και παράλληλα θα μάθουν για τους άθλους. Ταυτόχρονα, όλη η διαδικασία μπορεί να είναι πολύ ευχάριστη για τα παιδιά. Στη συνέχεια γίνεται διάλειμμα.

2ο Στάδιο: Επίσκεψη στο μουσείο (Β΄ μέρος)

Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές θα ασχοληθούν με τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας. Οι εργασίες είναι ατομικές. Μοιράζονται τα φύλλα και ενθαρρύνονται οι μαθητές να ξεκινήσουν από αυτά που τους ευχαριστούν περισσότερο. Παρακάτω εμφανίζεται ένα φύλλο εργασίας-αξιολόγησης με τίτλο «Οι Άθλοι του Ηρακλή».

Φύλλο εργασίας- αξιολόγησης: «ΟΙ ΑΘΛΟΙ ΤΟΥ ΗΡΑΚΛΗ»

Καλωσόρισες στο μουσείο της Ήλιδος. Ελπίζουμε να χαρείς και να παίξεις μαζί μας.

- Γράψε το όνομα κάθε άθλου και τη σειρά που έχει στα κατορθώματα του Ηρακλή.





…… ……



……..



……



……



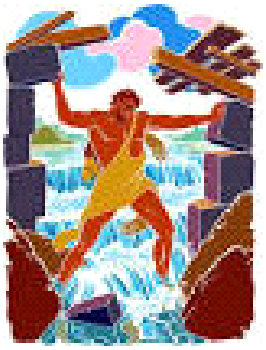
……



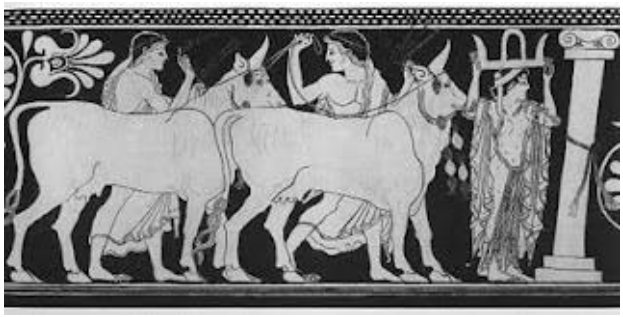
……..……..



……..……



……



……..





……. …….

- Σχεδίασε τον Ηρακλή, διάλεξε το επίθετο που τού ταιριάζει περισσότερο και συμπλήρωσε την πρόταση:

Έξυπνος

Τολμηρός

Κακός

Ρωμαλέος

Δειλός

Φοβητσιάρης

Ο Ηρακλής ήταν……

- Βρες τον άθλο από το μέσο που χρησιμοποίησε ο Ηρακλής:

Νερό……

Φωτιά……..

Πάλη……

Τόξο……

Νερό……

Φωτιά……..

Πάλη……

Τόξο……

- Κρυπτόλεξο: Αναζήτησε σαν ερευνητής τις κρυμμένες λέξεις:

Χ Β Ο Δ Ι Α Μ
Ο Μ Α Δ Α Θ Π
Η Ρ Α Κ Λ Η Σ
Α Λ Ο Γ Α Ο Α
Σ Α Ε Α Ξ Ι Α
Λ Ε Ο Ν Τ Η Η

- Ακροστιχίδα με το όνομα του ήρωα:

Η - - - - - - Όνομα θεάς με άρθρο, που βοήθησε τον Ηρακλή.

Ρ - - - - - Το όπλο του Ηρακλή.

Α - - - - - - - Κρατούσε τον Ουρανό.

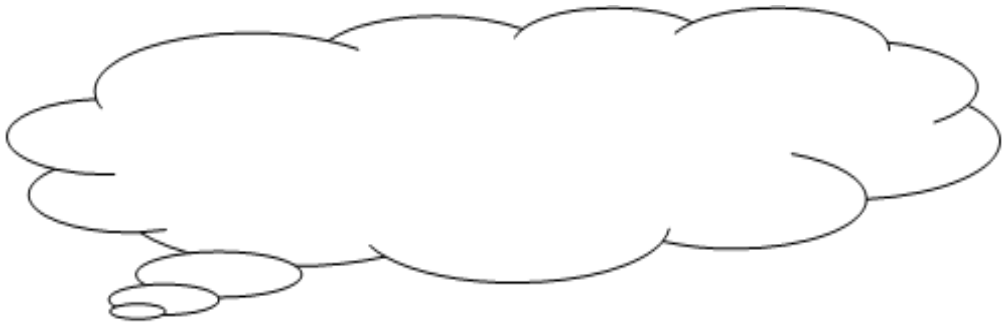
Κ - - - - - - - Τρικέφαλος σκύλος που ζούσε στον Άδη.

Λ - - - - Ήταν η Στυμφαλία.

Η - - - - - - - Αντίστροφα το όνομα Αμαζόνας.

Σ - - - - - - - Τούς καθάρισε ο Ηρακλής.

- Γράψε τα συναισθήματα που σού γεννά ο Ηρακλής:



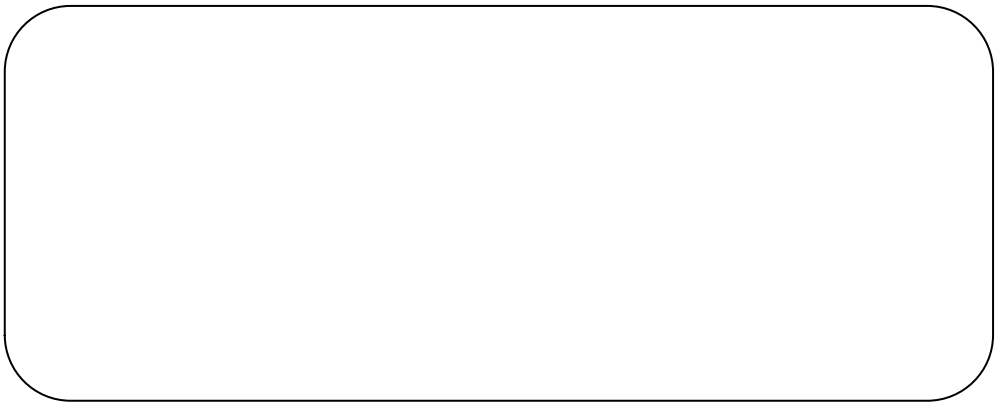
- Διάβασε το παρακάτω κείμενο που αναφέρει την άποψη της αθλήτριας Νάντιας Κομανέτσι, που κέρδισε πολλές Ολυμπιάδες και γράψε, αν μοιάζει σε κάτι με τον Ηρακλή.

«Μέσα μου ένιωθα τη μόνιμη λαχτάρα να βελτιωθώ ως αθλήτρια. Κι ήταν σα

μια φωτιά που με έκαιγε ολόκληρη. Αν μού έλεγαν να κάνω είκοσι πέντε πους-απς, εγώ έκανα πενήντα. Κάθε μέρα επέστρεφα στο γυμναστήριο και ξανάρχιζα από την αρχή. Για κάθε βήμα, κάθε επανάληψη, κάθε αποτυχία ή επιτυχία με έκανε καλύτερη…. Δεν τρέχω να ξεφύγω από μία πρόκληση που με φοβίζει. Αντί γι' αυτό, τρέχω να τη συναντήσω, γιατί ο μόνος τρόπος να γλιτώσεις από τον φόβο είναι να τον λιώσεις κάτω από τα πόδια σου» (Πιτσούλη, 2010).

Η Κομανέτσι μοιάζει με τον Ηρακλή σε ……
Εγώ, σε τι μοιάζω ή σε τι διαφέρω από τον Ηρακλή……...

- Ζωγράφισε τον άθλο που σου αρέσει:



Οι μαθητές τελειώνουν το πρόγραμμα, βγάζουν μία αναμνηστική φωτογραφία και ολοκληρώνουν την επίσκεψη. Στόχος σε αυτό το μέρος είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές εκφράζουν τα αισθήματά τους και τις ιδέες τους και ο μουσειοπαιδαγωγός ζητά από τον εκπαιδευτικό να απαντήσει σε ένα ερωτηματολόγιο, σχετικό με την αξιολόγηση του προγράμματος.

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος για τον εκπαιδευτικό.

Συμπληρώστε με Χ την απάντηση που προτιμάτε.

- Έχετε παρακολουθήσει ξανά κάποιο Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα;
  - Ναι……..
  - Όχι……

- Η συμμετοχή των μαθητών σας στο πρόγραμμα συνέβαλε στην κατανόηση του θέματος;
  - Καθόλου……
  - Λίγο…….
  - Αρκετά……
  - Πολύ…….
  - Πάρα πολύ…….

- Το πρόγραμμα βελτίωσε τη συνεργατικότητα των μαθητών σας;
    - Ναι…….
    - Όχι…….

- Το πρόγραμμα δημιουργούσε τις συνθήκες για αυτενέργεια των μαθητών σας;
    - Ναι……
    - Όχι…….

- Θα συμμετείχατε ξανά σε Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα; Αν όχι, γράψτε γιατί;
    - Ναι…….
    - Όχι…….

- Ποιες αδυναμίες νομίζετε ότι είχε το πρόγραμμα;

3ο Στάδιο: Μετά την επίσκεψη

Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι μέσα από τις διαθεματικές δραστηριότητες να δραστηριοποιηθούν όλοι οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης. Ο μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να έχει εφοδιάσει, ενδεχομένως, τον εκπαιδευτικό με προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές δίνουν ένα διαφορετικό τέλος σε έναν άθλο ή δημιουργούν όλοι μαζί ένα ποίημα για τους άθλους. Δημιουργούν μια οικογένεια λέξεων με τη λέξη άθλος, αθλητής κ.λπ. Ψάχνουν να βρουν τη μεταφορική σημασία των λέξεων «κέρβερος» και «λερναία ύδρα», σήμερα.

Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν στον χάρτη τις τοποθεσίες που πραγματοποιήθηκαν τα μεγάλα κατορθώματα του Ηρακλή, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών μετρούν την απόσταση από το Άργος στους τόπους που εκτυλίχθηκαν οι μύθοι. Στο, δε, μάθημα της Αισθητικής Αγωγής μπορούν να κατασκευάσουν με την τεχνική του ψηφιδωτού τον αγαπημένο τους μύθο. Για παράδειγμα, μπορεί να κολλήσουν χρωματιστά χαρτάκια στο σχεδιάγραμμα του κάπρου.

Η αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές μπορεί να γίνει με ένα ολιγόλεπτο δρώμενο, που θα παρουσιάσουν στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Οι ομάδες των μαθητών παρουσιάζουν σκηνές από τους άθλους του Ηρακλή και καλούν τους συμμαθητές τους να τίς αναγνωρίσουν και να τίς ονομάσουν. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις. Τα παιδιά θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και να προσπαθήσουν με απλό τρόπο να δείξουν τους άθλους, για να γίνουν κατανοητοί στους άλλους μαθητές. Το δρώμενο αποτελεί μια εμψυχωτική διδακτική μέθοδο, διευκολύνοντας ταυτόχρονα και τη διάχυση της γνώσης. Τέλος, το σχολείο μπορεί να προβεί και στην απονομή αναμνηστικών βραβείων.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η εκπαιδευτική αξία των μουσείων είναι, διαχρονικά, άκρως υψηλή και αδιαπραγμάτευτη (Hubard, 2011). Σήμερα, στον κόσμο των εικόνων (ψηφιακών ή μη), το μουσείο είναι μια πρωταρχική, μια κρίσιμη πηγή και μαρτυρία εκπαίδευσης. Πράγματι, απλώς και μόνο με την ύπαρξή του - διατηρώντας και εκθέτοντας έργα τέχνης- έχει, πέρα ως πέρα, εκπαιδευτικό χαρακτήρα και παιδαγωγική κατατομή, με την ευρύτερη και καλύτερη έννοια, παρόλο που δεν βγάζει, ποτέ, ούτε έναν ήχο μήτε εκτυπώνει, ποτέ, μια λέξη (Lee, 1977).

Η μουσειακή εκπαίδευση είναι μια ειδική ενότητα της Παιδαγωγικής και της άτυπης εκπαίδευσης, που σκοπό έχει την ανάπτυξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσειακών χώρων. Κατά την American Alliance of Museums (AAM, 2018), τα μουσεία κάνουν τον κόσμο καλύτερο, καθώς τα μουσεία, πέραν των άλλων, προφέρονται και για δια βίου μάθηση, αυξάνουν το ενδιαφέρον για την ιστορία, χρησιμεύουν ως χώρος όπου διατηρούνται οι ιστορίες και οι παραδόσεις των κοινοτήτων, ενώ όλοι μπορούν να βρουν εκεί κάτι χρήσιμο και σημαντικό.

Μουσείο και εκπαίδευση βρίσκουν, σήμερα, τον συγχρονισμό και τον πλήρη βηματισμό τους αλλά και κοινό πεδίο δράσης και στα Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα. Με τη βοήθεια και του ειδικού επιστήμονα, του μουσειοπαιδαγωγού, οι μαθητές που συμμετέχουν σε Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι πολύ πιθανό, να εκφράζουν, πληρέστερα και αποδοτικότερα, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν αίσθηση και σεβασμό του «άλλου», της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας και να αναπτύξουν, εντέλει, τις επιζητούμενες διαπολιτισμικές τους δεξιότητες.

Η παρούσα εργασία, υπό μια μουσειοπαιδαγωγική θέαση, παρουσίασε μια παρέμβαση, για μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, άκρως συνδεδεμένη με το αξεπέραστο μυθολογικό αριστούργημα των «άθλων του Ηρακλή», η οποία προτείνεται να υλοποιηθεί στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Ήλιδος. Περιγράφηκαν, μάλιστα, με σχετική λεπτομέρεια όλες οι δράσεις και οι δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα, κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων πραγματοποίησης της επίσκεψης στο ηλειακό μουσείο.

Η Ελλάδα με τους διαχρονικά σπουδαίους αρχαιολογικούς χώρους και τα λαμπρά μουσεία αλλά και την τεράστια πολιτισμική κληρονομιά, είναι παιδαγωγικά πρέπον, αξιοποιώντας το πολιτισμικό μεγαλείο της, να επενδύσει σε τέτοιου είδους, καλά οργανωμένα, Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα. Οι οργανωμένες μαθητικές εκδρομές και οι επισκέψεις στα απαράμιλλα αρχαιοελληνικά εκθέματα, πράγματι, μπορεί να κάνουν τα ελληνόπουλα καλύτερα και, για αυτό τον λόγο, τη σύγχρονη και μελλοντική Ελλάδα όχι μόνο υπερήφανη αλλά και παγκόσμιο πρότυπο!

Βιβλιογραφία

Akamca, G. Ö., Yildirim, R. G., & Ellez, A. M. (2017). An Alternative Educational Method in Early Childhood: Museum Education. *Educational Research and Reviews*, 12(14), 688-694.

American Alliance of Museums (AAM) (2018). *The World is Better Because of Museums.* Available online from: https://www.aam-us.org/2018/12/07/the-world-is-better-because-of-museums/.

Antzoulatou-Retsila E. (1986). *Laografika Mouseia kai paideia*. Ekdoseis Ellin.

Brüninghaus-Knubel, C. (1993). Museum educator: the audience's advocate. *Museum International*, 45(4), 13-17.

Frias, F. J. L., Isidori, E., & Hadjistephanou Papaellina, C. (2015). Greek mythology and education: From theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 595-599.

Hein, G. E. (2006). Progressive Education and Museum Education: Anna Billings Gallup and Louise Connolly. *Journal of Museum education*, 31(3), 161-173.

Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-427.

Hubard, O. (2011). Rethinking critical thinking and its role in art museum education. *Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 15-21.

Kalouri –Antonopoulou R. & Kassaris C. (1988). *To Mouseio. Meso Technis kai Agogis. Theoritiki- Paidagogiki Prosengisi*. Ekdoseis Kaleidoskopio

Karanis, E. (2005). *Mouseiopaidagogiki*. Agrinio: Ekdoseis D. Bakis.

Lee, S. E. (1977). Art-Museum and Education. *Art International*, 21(1), 48-51.

Munley, M. E., & Roberts, R. (2006). *Are museum educators still necessary*? Journal of Museum Education, 31(1), 29-39.

Nikonanou, N. (2005). O rolos tis Mouseiopaidagogikis sta sygchrona mouseia. *Tetradia musicologist*. Athina: Metaichmio.

Nolan, T. R. 2009. The Museum Educator Crisis. *Journal of Museum Education*, 34(2), 117–121.

Pitsouli, I. (2010). *Iraklis. O iroas mesa mas*. Esoptron.

Tas, A. M. (2012). Primary-Grade Teacher Candidates' Views on Museum Education. *US-China Education Review*, A 6, 606-612.

Taylor, E. W., & Neill, A. C. (2008). Museum education: A nonformal education perspective. *Journal of Museum Education*, 33(1), 23-32.

Η ανάδειξη και διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Η περίπτωση της Αρχαίας Ήλιδας

Μαυροειδάκου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed

Περίληψη

Η έννοια του πολιτισμού, λογιζόμενη ως το σύνολο των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών στοιχείων, χαρακτηρίζει, πλήρως, μία κοινωνία. Συμπεριλαμβάνει, τα γράμματα τις τέχνες, τον τρόπο ζωής, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, το σύστημα αξιών, τις παραδόσεις, και τα δόγματα, το σύνολο των αξιών, καθώς και τις γνωστικές και αισθητικές συνήθειες μια κοινότητας. Είναι μια πραγματικότητα πολυπαραγοντική. Σε σχέση με τον χρόνο μετέχει και στις τρεις διαστάσεις, παρελθούσα μεν, αλλά δυνάμει παρούσα και μελλοντικά επαναεπιτεύξιμη και βελτιούμενη, με στόχο την απελευθέρωση του ανθρώπου από τις ενστικτώδεις αναγκαιότητες της ιδιοτέλειας. Η ανάδειξη και διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς έχει ως στόχο να αποδίδεται αυτή στον σύγχρονο πολίτη ως άμεσα βιούμενο κοινωνικό αγαθό, ως νόημα. Η Αρχαία Ήλιδα, η διοργανώτρια πόλη των Ολυμπιακών Αγώνων, προσφέρεται ως ιδανικός τόπος και τρόπος ανάδειξης και βίωσης του πολιτισμικού αγαθού και νοήματος. Η παρούσα εργασία οριοθετεί αρχικά τους όρους και ορισμούς του πολιτισμού και της πολιτισμικής κληρονομιάς, άυλης και υλικής. Στη συνέχεια, επικεντρώνεται, ως μια μελέτη περίπτωσης, στην υλική και άυλη πολιτισμική κληρονομιά της Αρχαίας Ήλιδος. Τέλος, το παρόν άρθρο προτείνει συγκεκριμένους τρόπους ανάδειξης και διαχείρισης του άυλου πολιτισμικού αγαθού της Αρχαίας Ήλιδας, όπως για παράδειγμα, της αναβίωσης της πορείας από την Ήλιδα στην Ιερά Άλτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτισμός, άυλη πολιτισμική κληρονομιά, Αρχαία Ήλιδα

The promotion and management of cultural heritage. The case of Ancient Elis

Mavroeidakou Eleni, Primary School Teacher, M.Ed

Abstract

The concept of culture is considered as a set of elements: spiritual and material, mental and emotional, characterizing a society. It includes the letters, the arts, the way of life, the basic human rights, the value system, traditions and dogmas, a set of values as well as the cognitive and aesthetic customs of a community. A multifactorial reality. In relation to time, it participates in all three dimensions, pertaining to the past on the one hand but potentially present, re-achievable in the future and improving, aiming at freeing man from the instinctive necessities of selfishness. The promotion and management of cultural heritage aims at its attribution to the modern citizen as a directly experienced social good, as a meaning. Ancient Elis, the host city of the Olympic Games is offered as an ideal place and way of showcasing and experiencing the cultural good and meaning. This paper begins by defining the terms and definitions of culture and cultural heritage, both intangible and tangible. Then, it focuses, as a case study, on the tangible and

intangible cultural heritage of Ancient Elis. Finally, this article proposes specific ways of promoting and managing the intangible cultural heritage of Ancient Elis, such as, for example, the revival of the route from Elis to Iera Altis.

Key-words: Culture, intangible cultural heritage, Ancient Elis

Εισαγωγή - Πολιτισμός και πολιτιστική κληρονομιά

Η πολιτισμική κληρονομιά θεωρείται ως το άθροισμα αφενός μεν της υλικής πολιτισμικής κληρονομιάς (ακίνητα και κινητά μνημεία και αντικείμενα) και αφετέρου της άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς (λαϊκή παράδοση, μουσική, χοροί, δρώμενα κ.ά.). Υλικά πρόσφορα στο άτομο, για να βελτιώσει τη ζωή του και να δώσει διέξοδο στα ερωτήματα και στις αγωνίες του. Η δημιουργική προσέγγιση της πολιτισμικής κληρονομιάς αναδεικνύει τον δυναμικό της χαρακτήρα για την εξέλιξη κάθε τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Η καθιέρωση των παραπάνω με Διεθνείς Συμβάσεις υλοποιείται, αποκλειστικά, προς όφελος της κοινωνίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη πολιτισμικής κληρονομιάς είναι η ύπαρξη πολιτισμού, μια έννοια η οποία, αρχικά, πρέπει να προσεγγιστεί κατά τι περισσότερο. Μια αναλυτική, περιγραφική προσέγγιση θα όριζε τον πολιτισμό ως το σύνολο των διανοητικών και σωματικών αντιδράσεων και των δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων που συνθέτουν μια κοινωνική ομάδα και συλλογικά και χωριστά, σε σχέση με το φυσικό τους περιβάλλον, σε σχέση με άλλες ομάδες, με τα μέλη της ίδιας ομάδας αλλά και καθενός ατόμου με τον εαυτό του (Tylor, 2016).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Mondiacult, της Παγκόσμιας Συνόδου για την Πολιτιστική Πολιτική που διοργανώθηκε το 1982 στο Μεξικό, η έννοια του πολιτισμού οριοθετείται ως εξής: «Με την ευρεία του έννοια, ο πολιτισμός αντιπροσωπεύει σήμερα το σύνολο των διαφοροποιών στοιχείων, πνευματικών και υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών, που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Συμπεριλαμβάνει, εκτός των γραμμάτων και των τεχνών, τον τρόπο ζωής, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, το σύστημα αξιών, τις παραδόσεις, και τα δόγματα […] Με τη στενή του έννοια εννοεί, κυρίως, το σύνολο των αξιών καθώς και τις γνωστικές και αισθητικές συνήθειες μιας κοινότητας και υπό αυτό το πρίσμα περιλαμβάνει την πολιτιστική κληρονομιά, τις τέχνες, τη λογοτεχνία και τα κινήματα σκέψης» (Unesco, 2001).

Ο πολιτισμός, λοιπόν, είναι μία κοινωνική διαδικασία που έχει τις ρίζες της στο παρελθόν του συλλογικού υποκειμένου στο οποίο γίνονται οι αναφορές, συντελείται στο παρόν και επηρεάζει το μέλλον. Επίσης, έχει ως μία από τις βασικές συνιστώσες του τις επιρροές του χώρου. Ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας του πολιτισμού τον καθιστά φαινόμενο δυναμικό και άρα μη δεδομένο και στατικό. Εκδηλώνεται σε μια κορυφαία στιγμή του ανθρώπινου είδους, παρελθούσα μεν αλλά δυνάμει παρούσα και μελλοντικά επαναεπιτεύξιμη (Μπουμπάρης, 2006). Ακόμη, όταν ο πολιτισμός αφορά στιγμές της καθημερινότητας, παίρνει ταυτόχρονα αποστάσεις, δίνοντας τη δυνατότητα να διαπερνά τον χρόνο και τον τόπο της καθημερινότητας.

Στην πρότασή του, ο Χ. Γιανναράς (1997) θεωρεί ότι πολιτισμός είναι το προϊόν της «πόλεως», της μετοχής στο «πολιτικόν άθλημα» κοινωνίας της ζωής, άθλημα ελευθερίας από τις ενστικτώδεις αναγκαιότητες της ιδιοτέλειας.

Μέρος του πολιτισμού είναι η πολιτισμική κληρονομιά. Ο όρος πολιτισμική κληρονομιά αναφέρεται στην υλική πολιτισμική κληρονομιά (ακίνητα και κινητά μνημεία και αντικείμενα) αλλά και στην άυλη πολιτισμική κληρονομιά (λαϊκή παράδοση, μουσική, χοροί, δρώμενα κ.ά.). Είναι δηλαδή η σύνθεση ζωής και ψυχής, που το αποτέλεσμά της εκφράζεται με τα χέρια και τον λόγο του ανθρώπου. Είναι η δημιουργία η οποία στηρίζεται στην προσπάθεια του ατόμου να βελτιώσει τη ζωή του, αλλά και να δώσει διέξοδο στα ερωτήματα και στις αγωνίες του. Επιπλέον, περιλαμβάνει αξίες θρησκευτικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Για όλα τους παραπάνω λόγους, η πολιτιστική κληρονομιά δεν είναι κάτι στατικό ή νεκρό. Έχει δυναμικό ρόλο στην εξέλιξη κάθε τοπικής κοινωνίας. Για αυτό, λόγω αυτής της σπουδαιότητάς της, η προστασία της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς καθιερώθηκε με τη Διεθνή σύμβαση του 1972.

Από τους αρχαίους χρόνους υπάρχουν σχετικά παραδείγματα, που σφραγίζουν τη διαχρονική ανησυχία για την προστασία των πολιτιστικών αντικειμένων. Μια αρχική νομοθεσία για την προστασία μνημείων και έργων τέχνης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Ευρώπη τον 15ο αιώνα, ενώ η πολιτιστική κληρονομιά αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο διεθνές δίκαιο το 1907 (Blake, 2000). Μάλιστα, η πολιτισμική κληρονομιά έχει χαρακτηριστεί, και μέσω του Ελληνικού Συντάγματος, ως ένα βασικό κοινωνικό αγαθό. Φανερώνεται με αυτό τον τρόπο η σπουδαιότητα της πολιτισμικής κληρονομιάς στην ταυτότητα κάθε λαού. Είναι μοναδική και αναντικατάστατη και για αυτό η διαχείρισή της αποτελεί κοινωνική λειτουργία. Σε μια εποχή, λοιπόν, η οποία στερείται νοήματος, αποτελεί αναγκαιότητα η ανάδειξη πρακτικών που αποδίδουν νόημα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα.

Στις μέρες μας η πολιτιστική κληρονομιά αξιοποιεί τεχνολογικά περιβάλλοντα επαυξημένης, εικονικής πραγματικότητας για διαφορετικούς σκοπούς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και των εικονικών μουσείων. Οι ψηφιακές τεχνολογίες δίνουν, μάλλον εύκολα, τη δυνατότητα στον χρήστη να περιηγείται πολλών πολιτισμικών εκθεμάτων, καθιστώντας, με αυτόν τον τρόπο, την πολιτιστική κληρονομιά ψηφιακά προσβάσιμη, ειδικά όταν η φυσική πρόσβαση είναι αδύνατη ή περιορισμένη (Bekele et al., 2018).

Γενικά, η ανάδειξη και διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς σχετίζεται με τη μελέτη, την αναζήτηση, τον εντοπισμό, την ανασκαφή και την καταγραφή, τη συντήρηση, την αποκατάσταση, την αναστήλωση των μνημείων, την τεκμηρίωση, το νομικό πλαίσιο και τους οικονομικούς πόρους. Πρόκειται, δηλαδή, για τη συνολική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση της πολιτισμικής κληρονομιάς (Πούλιος, 2012), που θα πρέπει να συντελείται με τη συμμετοχή της κοινωνίας, προς όφελος της κοινωνίας και με στόχο την «ενίσχυση της σύνδεσης της κοινωνίας με την πολιτισμική κληρονομιά» (Πούλιος, 2012). Συμπερασματικά, μπορεί να τονιστεί ότι διαχείριση είναι η συνολική

δράση και η προστασία της κληρονομιάς προς όφελος της κοινωνίας. Εναρμονίζεται έτσι με τη Χάρτα της Βενετίας (1964), που ορίζει την αποκατάσταση και συντήρηση μνημείων και μνημειακών συνόλων προς όφελος της κοινωνίας.

Ωστόσο, η ανάδειξη και διαχείριση δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων (Κολώνας, 2006). Είναι απαραίτητη η διεπιστημονική συνεργασία σε στενή πάντα σχέση με την τοπική κοινωνία για την προστασία και την ανάδειξη του σχετικού υλικού και ταυτόχρονα των αξιών (values) της πολιτισμικής κληρονομιάς. Η ανάδειξη αφορά σε όλες τις παραπάνω ενέργειες της διαχείρισης αλλά ακόμα και τις υποδομές και τη διαμόρφωση των χώρων για την εξυπηρέτηση των επισκεπτών. Από τις παραπάνω ενέργειες επιτυγχάνεται ο στόχος της ανάδειξης και διαχείρισης, ο οποίος είναι η απόδοση στο κοινό του αρχαιολογικού χώρου, ως «άμεσα βιούμενου κοινωνικού αγαθού».

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία, με στόχο τη διαχείριση και διατήρηση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς της αρχαίας Ήλιδας προτείνει, ως μια παραδειγματική περίπτωση, την αναβίωση της διαδρομής Ήλιδας - Ολυμπίας. Η περίπτωση αυτή, θεωρείται μάλλον βέβαιο, ότι θα συνέβαλλε καθοριστικά στην παραπέρα διαχρονική γνώση της περιοχής μεταξύ των γενεών. Επιπλέον θα μπορούσε να αποβεί αρκετά κρίσιμη και πολλαπλά επωφελής για τη διάσημη αυτή περιοχή, καθώς, σύμφωνα με τις Σπηλιοπούλου & Ξέστερνου (2014), «ανάμεσα στις δεκάδες εναλλακτικές μορφές τουρισμού που μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες της χώρας μας, ο πολιτισμικός και εκπαιδευτικός τουρισμός έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα με επίκεντρο τον αρχαιολογικό τομέα».

Η υλική και άυλη πολιτισμική κληρονομιά της Αρχαίας Ήλιδος

Ο χειρισμός των μνημείων ως ανεκτίμητου κοινωνικού αγαθού μέσα από μία διεπιστημονική συνεργασία οδηγεί στην έρευνα, στη μελέτη, στην προστασία των μνημείων αλλά και στην ευρύτερη αξιοποίηση. Μια τέτοια κλασική περίπτωση αποτελεί ο χώρος της Αρχαίας Ήλιδας, οποίος αντιστοιχεί στη σημερινή περιφερειακή ενότητα (πρώην νομό) της Ηλείας. Η πόλη κράτος της Ήλιδας έφτασε στο απόγειό της, τη διάρκεια της αρχαϊκής και κλασικής περίοδο, ενώ η παρακμή της άρχισε να σημειώνεται στην ελληνιστική, ρωμαϊκή και μεταγενέστερη περίοδο (Bourke, 2017). Λόγω της ιστορικής σπουδαιότητας της Αρχαίας Ήλιδας, θεωρείται αδιαμφισβήτητο και μάλλον αποτελεί κοινωνική απαίτηση η ανάγκη ύπαρξης μιας καλοσχεδιασμένη πολιτικής, που θα αφορά:

- στην ολοκλήρωση των ανασκαφών.
- στην επέκταση του αρχαιολογικού χώρου.
- στην αποκατάσταση και τη συντήρηση των μνημείων.
- στην εξασφάλιση της αναγνωσιμότητας όλων των μνημείων.
- στην κατάλληλη σήμανση όλων των μνημείων.
- στην έκδοση πληροφοριακού υλικού, CD-ROM, κ.ά.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ηθικής της ανάδειξης είναι δυνατό να διαμορφωθούν οι

παρακάτω κανόνες (Λαμπρινουδάκης, 2008):

- ο σεβασμός της αρχικής υπόστασης και των αυθεντικών στοιχείων του μνημείου.
- ο σεβασμός των μεταγενέστερων φάσεων.
- η παρέμβαση με τις αναγκαίες επεμβάσεις.
- η αρμονική ένταξη των προσθηκών και η δήλωση με διακριτά μέσα.

Όσον αφορά στο Μουσείο, αυτό είναι «ένας μαγευτικός χώρος, όπου βιώνεται η εμπειρία μιας απροσδόκητης γνωστικής διαδικασίας, καθώς με τη συγκεντρωμένη διατοπική και διαχρονική υλική τεκμηρίωση της ανθρώπινης δραστηριότητας συσχετίζονται γόνιμα παρελθόν και παρόν και προβάλλεται η συναναφορά διαλογισμού και πράξης, ιδεών και εφαρμογών» (Αντζουλάτου- Ρετσίλα, 1986).

Το Μουσείο, σύμφωνα με τον ορισμό του ICOM, είναι ένα ίδρυμα μόνιμο, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, που τίθεται στην υπηρεσία της κοινωνίας, ανοικτό στο κοινό, το οποίο συντηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Αποτελεί, λοιπόν, έναν θεσμό που εξελίσσεται συνέχεια και «βρίσκεται σε συνεχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου του» (Ζενέτου, 2004).

Έτσι, και για το Αρχαιολογικό Μουσείο της Ήλιδας, είναι αναγκαία η αποκατάσταση των υπαρχουσών ελλείψεων. Απαιτείται, οπωσδήποτε, συστηματική συντήρηση των κτιριακών υποδομών, επικοινωνιακή διαχείριση του χώρου, εξυπηρέτηση του κοινού και ψηφιοποίηση. Προς αυτή την εξισορροπιστική, βελτιωτική κατεύθυνση θα βοηθούσαν φορητές συσκευές ήχου για ατομική ξενάγηση, προβολές βίντεο, αλλά και η λειτουργία καφενείου θα μπορούσε να αποβεί πολλαπλά θετική και ωφέλιμη (Σκαλτσά, 1999). Τα παραπάνω ισχύουν, αφού το Μουσείο δεν είναι μόνο θεματοφύλακας συλλογών, αλλά εστιάζει και στην κοινωνική του αποστολή, που είναι η εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος και ο κοινωνικός, επιστημονικός και εκπαιδευτικός του ρόλος (Νάκου, 2001).

Η άυλη, πάλι, πολιτισμική κληρονομιά, όπως αναφέρθηκε, περιλαμβάνει τις παραδόσεις, τις κοινωνικές πρακτικές, τις γιορτές και τις τελετές, τη γλώσσα, τους μύθους και τις προφορικές παραδόσεις (Unesco, 2022), οι οποίες μας έχουν κληροδοτηθεί από τους προγόνους μας. Βοηθά στην ταυτότητα και στη συνέχεια κάθε λαού. Ειδικότερα, στοιχείο άυλης κληρονομιάς μπορεί να είναι (Unesco, 2022):

- κάτι ζωντανό μέχρι σήμερα.
- κάτι συμπεριληπτικό, που μπορεί να μοιάζει με άλλων λαών.
- κάτι αντιπροσωπευτικό, που εκφράζει την κοινότητα και μεταδίδεται στις επόμενες γενιές.
- κάτι που αναγνωρίζεται από την κοινότητα ως κληρονομιά.

Η Διεθνής Σύμβαση του 1972 για την προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς συμπληρώθηκε με τη σύμβαση του 2003 για την Άυλη Πολιτιστική κληρονομιά. Μέσα

από τη σύμβαση της UNESCO επιτυγχάνεται η ανάδειξη κάθε πολιτισμικής κληρονομιάς ως κληρονομιάς όλης της ανθρωπότητας. Οι προϋποθέσεις για την προστασία της άυλης κληρονομιάς, όπως ορίζονται από τη Διεθνή Σύμβαση του 2003 και καταγράφονται στην εφημερίδα της ελληνικής κυβέρνησης είναι (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, φ. 275, 22/12/2006):

- μεταβίβαση από γενιά σε γενιά.
- αναδημιουργία και αναπαραγωγή από κοινότητες και ομάδες σε συνάρτηση με το περιβάλλον, τη φύση και την ιστορία.
- απόκτηση ταυτότητας και συνέχειας.
- προώθηση του σεβασμού της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και ανθρώπινης δημιουργικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, και με σκοπό την προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς, θα μπορούσε, λοιπόν, από τον Δήμο της Ήλιδος, να προταθεί στον Διεθνή κατάλογο της άυλης κληρονομιάς της UNESCO, η δράση συμβολικής αναβίωσης της διαδρομής μεταξύ Ήλιδας και Ολυμπίας, όπως θα εξηγηθεί και θα περιγραφεί αμέσως παρακάτω.

Η πορεία από την Ήλιδα στην Ιερά Άλτη: Μία περίπτωση αναβίωσης του άυλου πολιτισμικού αγαθού

Στην αρχαιότητα, δυο μέρες πριν την έναρξη των αγώνων, ξεκινούσε η επίσημη πομπή από την Ήλιδα στην Ιερά Άλτη. Οι Ελλανοδίκες, οι αξιωματούχοι, οι κριτές, οι αθλητές με τους γυμναστές, οι παίδες αθλητές με τους άρρενες συνοδούς τους, οι αρματοδρόμοι και πλήθος κόσμου «παρέλαυναν» στον ιερό και παγκόσμιο αυτόν χώρο. Υπήρχαν τρεις κυρίως δρόμοι, για να φτάσει κάποιος στην Ιερά Άλτη (Ανδρουτσόπουλος, 2014):

1. Ο Πεδινός ή παραλιακός ή Ιερά Οδός ήταν ο πιο πλατύς και ευρύχωρος. Περιλάμβανε τη διαδρομή: Ήλις - Πιέρα - Λετρίνοι (Πύργος) - Σαλμώνη - Άλτις. Στην πηγή Πιέρα σταματούσαν για θυσίες και τελετές και στους Λετρίνους διανυκτέρευαν.
2. Ο Ορεινός ή μεσαίος δρόμος, ήταν στενός και δύσκολος. Περιλάμβανε τη διαδρομή: Ήλις - Πύλος -Αμφίδολις - Ηράκλεια - Σαλμώνη - Άλτις. Περνούσε από τον Αλήσιο λόφο και χαρακτηρίζεται ως ο πιο σύντομος δρόμος.
3. Ο Συνοριακός δρόμος (της Ακρώρειας) ήταν ο πιο δυσκολοδιάβατος. Περιλάμβανε τη διαδρομή: Ήλις - Ηλειακή Πύλος - Εφύρα - Λασίων - Αρχαία Πίσα - Άλτις. Το όρος της Φολόης και το υψόμετρο έκανε δύσκολη τη διάβαση.

Όπως αναφέρει ο Παυσανίας, αν κάποιος πάει στην Ήλιδα από την πεδιάδα, πρέπει να διανύσει απόσταση εκατόν είκοσι σταδίων ως τους Λετρίνους και εκατόν ογδόντα σταδίων από τους Λετρίνους έως την Ήλιδα. Ακόμη, και ο τρίτος δρόμος απείχε περίπου τριακόσια στάδια.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια συμβολικής αναβίωσης της πορείας από την Ήλιδα στην Άλτη. Το Κέντρο Κοινωνικής Παρέμβασης Δήμου Ήλιδος και ο ορειβατικός Σύλλογος «ΟΡΕΙΒΑΤΕΙΝ» έχει διοργανώσει διήμερες πορείες αναβίωσης. Πλήθος κόσμου από πολλά μέρη της χώρας έχει πάρει εθελοντικά μέρος. Ακόμη, τον

Σεπτέμβριο του 2013 πραγματοποιήθηκε η 1η Πανελλήνια διήμερη πεζοπορία, μέσω της κλασικής πεδινής διαδρομής. Συνδιοργανωτές ήταν η Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος- Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας και οι Δήμοι Πύργου, Ήλιδος, Αρχαίας Ολυμπίας και Ανδραβίδας-Κυλλήνης (Αντωνόπουλος, 2014). Αντίστοιχες δράσεις πραγματοποιεί και ο σύλλογος Συμπολιτεία Ήλιδας – Ολυμπίας.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Παρά την ευθραυστότητά της, η άυλη πολιτιστική κληρονομιά, αυτός ο πλούτος γνώσεων και δεξιοτήτων, που πρέπει να μεταδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη, είναι σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, ενόψει της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης. Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά, πέραν των άλλων, συμβάλλει και στην κοινωνική συνοχή, βοηθά και στον διαπολιτισμικό διάλογο, αλλά και ενθαρρύνει τον αμοιβαίο σεβασμό για διαφορετικούς τρόπους ζωής (Unesco, 2022).

Στη συγκεκριμένη αναφερθείσα περίπτωση, επειδή η σχετική διαδρομή αποτελεί: α) μαρτυρία μιας πολιτισμικής παράδοσης και β) συνδέεται με την ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας, αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τον τόπο η ανάδειξη αυτής της δράσης. Επιπλέον, πρέπει να εμπλουτιστεί με στάσεις-σταθμούς, όπου οι συμμετέχοντες / βαδιστές θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρίες σχετικές με την άσκηση του νου, τη μέτρηση της σωματικής ρώμης, καθώς και την ανάδειξη συναισθημάτων, εμπνευσμένες από τη μυθολογία και τους ήρωές της. Η δυνατότητα διανυκτέρευσης σε κάθε σταθμό θα δημιουργούσε ένα ελκυστικό τουριστικό πακέτο, θα συνέβαλλε καθοριστικά στην οικονομική ανάπτυξη της Ηλείας, μέσα από ένα ποιοτικό περιεχόμενο, ταυτισμένο με την πολιτισμική ταυτότητα του τόπου.

Αναμφισβήτητα, στο προσεχές μέλλον, τα ζητήματα ταυτότητας, δηλαδή πολιτιστικής κληρονομιάς, γλώσσας και θρησκείας θα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη ζωή και την πολιτική και θα είναι υπεράνω οποιουδήποτε τιμήματος και κόστους (Sarveshwar Sureshkumar, 2021; Huntington, 1993). Και ως επίλογος και υπό μία εκπαιδευτική και εθνική χροιά και διάσταση, όπως ο Κινέζος πολιτικός Li Changchun δήλωσε (Harris, 2020), μπορεί να τονιστεί ότι είναι οπωσδήποτε σίγουρο ότι η προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και η διατήρηση της συνέχειας του εθνικού πολιτισμού αποτελούν μια ουσιαστική πολιτισμική βάση για την ενίσχυση της συνοχής για κάθε έθνος.

Βιβλιογραφία

Androutsopoulos Th. (2014). «Iera Odos: Ilis- Krini Piera- Altis…» Sto: G. Dimitropoulos (ekdotiki epimeleia), *Ileiaki Protochronia, Ileiako Panorama* (ss. 151-159). Amaliada.

Antzoulatou-Retsila, E. (1986). *Laografika Mouseia kai paideia*. Athina: Ekdoseis Ellin.

Antonopoulos, K. (2014). O penthimeros eortasmos tis afis tis Olympiakis flogas 2013 kai i 1i Panellinia diimeri pezoporia apo tin Ilida stin Olympia, meso tis klasikis pedinis diadromis, me tin eponymia ‘‘O Dromos pros tin Doxa. Sto: G. Dimitropoulos (ekdotiki epimeleia), *Ileiaki Protochronia, Ileiako Panorama* (ss. 160-164). Amaliada.

Bekele, M. K., Pierdicca, R., Frontoni, E., Malinverni, E. S., & Gain, J. (2018). A survey of augmented, virtual, and mixed reality for cultural heritage. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 11(2), 1-36.

Blake, J. (2000). On defining the cultural heritage. *International & Comparative Law Quarterly*, 49(1), 61-85.

Bourke, G. (2017). *Elis: internal politics and external policy in ancient Greece*. Routledge.

Giannaras, C. (1997). *Antistaseis stin allotriosi*. Athina: Ekdoseis Ikaros.

Efimerida tis Kyvernisis, f. 275, 22/12/2006)

Harris, R. (2020). “A Weekly Mäshräp to Tackle Extremism”: Music-Making in Uyghur Communities and Intangible Cultural Heritage in China. *Ethnomusicology*, 64(1), pp. 23-55.

Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs,* 72(3) pp. 22-49.

Kolonas, L. (2006). Diacheirisi archaiologikon choron kai mnimeion». Sto *Axio-poiisi kai anadeixi tis politistikis klironomias* (ss. 47-48). Seminario sto plaisio tis ellinikis proedrias tis Evropaikis enosis ypo tin aigida tou Ypourgeiou Politismou. Athina: TAPA.

Lamprinoudakis, V. (2008). *Deka mathimata archaiologias. Odoiporiko apo tin archaia elliniki techni sti sygchroni zoi*. Athina: Ekdoseis Livani.

Boumparis N. (2006). Eisagogi. Sto Smith P., *Politismiki theoria. Mia eisagogi* (ss. 9-17). Athina: Ekdoseis Kritiki.

Nakou, E. (2001). *Emeis, Ta Pragmata kai Politismos*. Athina: Ekdoseis Nisos.

Poulios, I. (2010-2012). Eisagogi sti Diacheirisi tis Politismikis Klironomias: Orologia, Ennoia kai Montela diacheirisis. *Archaiognosia,* 16/1-3, ss. 321-342.

Sarveshwar Sureshkumar (2021*). Final Essay*. Seneca College, ART MISC. Available online from: https://www.coursehero.com/file/101410284/Final-Essaypdf.

Skaltsa M. (1999). *Gia ti Mouseiologia kai ton Politismo*. Thessaloniki: Ekdoseis Entefktiriou.

Spiliopoulou, I. & Xesternou, M. (2014). Synergasia tou Instituotou Erevnas Vyzantinou Politismou (IN.E.VY.P) me Etaireia Diacheirisis Politismikon Agathon gia ti Diorganosi Ekpaideftikon Episkepseon ston Mystra. *Vyzantinos Domos*, (19-20-21), ss. 343-378.

Tylor, E. B. (2016). *Primitive Culture. Volume 1*. Dover Publications.

UNESCO (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2022). *What is Intangible Cultural Heritage*? Available online from: https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003.

Zenetou, A. (2004). I ergasia sto Mouseio. *Tetradia Mouseiologias,* 1 (ss. 19-24). Athina: Ekdoseis Metaichmio

Η σπουδαιότητα του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας.

Τασούλη Κωνσταντίνα, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Δυο σημαντικοί θεσμοί της κοινωνίας, οι οποίοι έχουν αναλάβει την πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση του παιδιού είναι το σχολείο και η οικογένεια. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών σημαντικών δομών, όσον αφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, βασίζεται στο κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας. Καθοριστικό παράγοντα και δομικό στοιχείο στη σύνδεση και την αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας αποτελεί η ηγετική φυσιογνωμία του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου. Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου, λόγω της θέσης που κατέχει στη διοικητική ιεραρχία, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, σχετίζεται με την ικανότητα του διευθυντικού στελέχους να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να διευκολύνει τη μεταξύ των εμπλεκομένων φορέων (άρα και με την οικογένεια των μαθητών) αλληλεπίδραση στη σχολική διαδικασία. Η παρούσα εργασία, αρχικά, προβαίνει σε μια σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον ρόλο των διευθυντικών στελεχών στην οικοδόμηση συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Κατόπιν, προσεγγίζει, εννοιολογικά, την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και, τέλος, προτείνει τρόπους που μπορεί να ενισχύσουν τη συνεργασία σχολικής μονάδας και οικογένειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, σχολείο, ηγεσία, επικοινωνία

The importance of the role of the school principal in school-family communication.

Tasouli Konstantina, Primary School Principal

Abstract

Two important structures of society, which have undertaken the cultural and socializing learning of the child, are the school and the family. The interaction between these two important structures, in terms of all-round development of the child, is based on the appropriate context of communication and cooperation. Determinant and building factor in the connection and the effective communication between school and family is the leading profile of the school principal. The principal of the school, due to the position he/she holds in the administrative hierarchy, constitutes the connecting link between the factors of the school environment. The effectiveness of the school unit, is related to the principal's ability to collaborate, communicate and facilitate the interaction between the agencies involved (thus also with the students' families) in the school process. The present paper, initially, makes a relevant literature review on the role of principals in creating school and family cooperation. Then it approaches, conceptually, school-family communication and, finally, suggests ways which can strengthen the cooperation of

the school unit and the family

Keywords: Principal, school, leadership, communication

Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί κοινωνική οργάνωση, ένα σύστημα, που υφίσταται και λειτουργεί σε ένα διευρυμένο περιβάλλον και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, εξωτερικό και εσωτερικό, επηρεάζει και επηρεάζεται (Σαΐτης, 2014). Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από πολλά στοιχεία, υποσυστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συχνά, παρατηρείται ότι οι στόχοι και οι ανάγκες των υποσυστημάτων να συγκρούονται μεταξύ τους (Σαϊτη & Σαΐτης, 2012). Αποτέλεσμα της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ των αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων του σχολικού περιβάλλοντος είναι «η ταυτόχρονη αλληλο-διείσδυση των στόχων και των αξιακών αναφορών, των τυπικών διαδικασιών, καθώς και η εναλλαγή των μεταξύ των ρόλων» (Καλαβάσης, 2015). Η παιδεία του ατόμου επηρεάζεται από τα δυναμικά υποσυστήματα που το περιβάλλουν, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία (Καλαβάσης, 2013). Μπροστά στην πολυπλοκότητα αυτή, ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, ασκώντας τα διευθυντικά του καθήκοντα, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις μεταξύ του ιδίου και των άλλων των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος, με τους οποίους συνεργάζεται για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 1995). Επομένως, η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνη για την ποιότητα του παραγόμενου έργου της (Ζαβλανός, 2003; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Όμως, στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου φαίνεται να υφίσταται έλλειμμα ικανής ηγεσίας, αφού σχετικές έρευνες (Σαΐτης κ.ά, 1997; 1998), έδειξαν ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας, περιορίζεται, συνήθως, σε ρόλο διεκπεραιωτή των εγκυκλίων και νόμων της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Περαιτέρω, άλλες έρευνες (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2013; Παπαγεωργάκης, 2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων μελών στη σχολική κοινότητα και ιδιαίτερα εκπαιδευτικών και γονέων είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να προκαλούνται συγχύσεις, οι οποίες συχνά οδηγούν σε εντάσεις και προβλήματα στη μεταξύ τους σχέση.

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα περιγράψει και θα εξάρει τον κομβικό ρόλο των Διευθυντών/ντριών των Σχολικών Μονάδων, στην ανάπτυξη αγαστών και εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ακολούθως, θα αποπειραθεί να αποσαφηνίσει τον όρο «επικοινωνία σχολείου-οικογένειας». Τέλος, θα παραθέσει ενδεικτικές προτάσεις, καθώς και ευνοϊκές παραμέτρους ενός πλαισίου, οι οποίες, αν βρουν πρόσφορο έδαφος και αντιμετωπιστούν με δεκτικότητα από τη σχολική κοινότητα, είναι δυνατό να αυξήσουν όχι μόνο την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και να βελτιώσουν, κατά πολύ, τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στη διοίκηση του σχολείου, είναι καθοριστικός, και τούτο συμβαίνει λόγω των αρμοδιοτήτων και της θέσης που κατέχει. Κατά τον Σαΐτη (2008), η θέση αυτή, αν και βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής ιεραρχίας, σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο, που διαδραματίζει, σαν συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης, των υφισταμένων εκπαιδευτικών, του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, των γονέων των μαθητών αλλά και φορέων του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Η σχολική ανάπτυξη (Κοντάκος, 2015) συνδέεται με την αποτελεσματική διεύθυνση, με την εντατική συνεργασία, τον σχηματισμό ομάδων στο προσωπικό, με τη δημοκρατικοποίηση της σχέσης ανάμεσα στη διεύθυνση και το προσωπικό, με τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς, καθώς και με εξωσχολικά εταιρικά ιδρύματα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο θέμα της επικοινωνίας και συνεργασίας της διεύθυνσης του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, συμπεραίνεται ότι το θέμα «οικογένεια και σχολείο» έχει μελετηθεί στο παρελθόν από σημαντικούς ερευνητές της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά τον Ζάχαρη (1985), «το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι το μέρος της κοινωνίας που βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα». Ο Μπρούζος (1999) έχει ασχοληθεί με τον τρόπο συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, καθώς και με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η μελέτη του Γεωργίου (2000) διαπίστωσε θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και παρεχόμενη εκπαίδευση. Βέβαια, σύμφωνα με την Παπαγιαννίδου (2000), η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας περιορίζεται στην ενημέρωση για τη μαθησιακή πορεία του μαθητή και στη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και δράσεις του σχολείου. Στην Ελλάδα, κατά τους Ματσαγγούρα και Βέρδη (2003), «ο χώρος των γονιών έχει ελάχιστα ερευνηθεί». Η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών, σε συνάρτηση με την έλλειψη σαφούς και συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου (Μανωλίτσης, 2004), έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια τυπική και όχι ουσιαστική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γώγου - Κρητικού, 1994) και να μη δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του μαθητή. Έτσι, εκπαιδευτικοί και γονείς περιορίζονται στην ενημέρωση για την πορεία του μαθητή στο σχολείο και στο σπίτι, αντίστοιχα. Επίσης, και τα δύο μέρη του σχολικού περιβάλλοντος, γονείς και εκπαιδευτικοί οριοθετούν και κατανέμουν με σαφήνεια τους ρόλους τους, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούνται υπεύθυνοι για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2007). Επίσης, έχουν γραφτεί εγχειρίδια και άρθρα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου στη συνεργασία σχολείου οικογένειας, όπως η μελέτη του Σαΐτη (2008). Από τη συγκεκριμένη μελέτη, προκύπτει ότι πρωταρχικό στοιχείο για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου αποτελεί η αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας είναι η επίλυση προβλημάτων που

ανακύπτουν στο σχολείο, αλλά και η αποτελεσματικότερη επίδοση των μαθητών. Η τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονεϊκό περιβάλλον των μαθητών και η ενημέρωσή του για τη σχολική λειτουργία αποτελεί ένα από τα κύρια καθήκοντα του διευθυντή του σχολείου. Η επικοινωνία αυτή επιτυγχάνεται:

- Με την τακτική κλήση των γονέων στη σχολική μονάδα, με σκοπό να ανταλλάσσονται απόψεις: α) σχετικά με τα προβλήματα που κατατρύχουν τη συ σχολική μονάδα και να αποφασίζονται τρόποι αντιμετώπισή τους και β) σχετικά με τα προβλήματα που, ενδεχομένως, εμφανίζουν οι μαθητές, όσον αφορά είτε σε ειδικές πτυχές του μαθησιακού προφίλ του είτε στην εν γένει συμπεριφορά και επίδοσή του.
- Με την διοργάνωση σχετικών συγκεντρώσεων των γονέων με σκοπό την ενημέρωσή τους για θέματα που σχετίζονται με την αγωγή των παιδιών τους και με την πρόσκληση των γονέων σε εκδηλώσεις (εορταστικές, επιστημονικές κ.λπ.) και δράσεις της σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω είναι πρακτικές και μέθοδοι που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της επιβαλλόμενης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και στην υλοποίηση των στόχων που έχουν από τη θέση και τον ρόλο τους η σχολική μονάδα και η οικογένεια (Σαΐτης, 2008).

Μια άλλη ερευνητική μελέτη, αυτή των Σαΐτη, Τσιαμάση & Χατζή (1997), της οποίας δείγμα αποτέλεσαν 280 Διευθυντές από Δημοτικά Σχολεία των (τότε) Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αττικής, Άρτας, Ιωαννίνων και Κέρκυρας, διερεύνησε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, τον ρόλο και το έργο του Διευθυντή. Η έρευνα αυτή, μεταξύ των άλλων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποτελεσματική. Ωστόσο, ειδικά σε ό,τι αφορά στο πόσο συχνά παροτρύνει ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς, να συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς και με τους γονείς των μαθητών και με τους μαθητές τους, ποσοστό 48,1% και 20,4% απαντά ότι ο Διευθυντής παρωθεί τους δασκάλους να επιθυμούν και να επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών «συχνά» και «πολύ συχνά», αντίστοιχα Επίσης, σε έρευνα (Κόνσολας, Σταμάτης & Δαρσινός, 2010) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους επικοινωνίας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας, σε μικροκοινωνιολογικό επίπεδο. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, φαίνεται να έχει συνειδητοποιηθεί η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Εν τούτοις, υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες που περιορίζουν ή παρεμποδίζουν την αποτελεσματική επίτευξή τους. Πολλά ξενόγλωσσα εγχειρίδια και άρθρα έχουν γραφεί, τα οποία αναφέρονται στην ανάπτυξη συνεργατικών και ουσιαστικών μορφών επικοινωνίας και έδωσαν μια νέα προοπτική στη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης (ενδεικτικά: Sattes, 1985; Henderson, 1987; Patrikakou & Weissberg, 1998; Christenson & Sheridan, 2001; Seginer, 2006; Sandberg & Vuorinen 2008). Σταχυολογώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι έρευνες, όπως της J. Epstein (2001; 1995) (θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών) (1992-1996), μελετούν διεξοδικά το θέμα της συνεργασίας. Η J. Epstein στηρίζει την έρευνά της σε τρία πλαίσια που

αλληλοεπηρεάζονται: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία και επηρεάζουν και τα τρία την πορεία μάθησης του μαθητή. Επιπλέον, οι Ryan και Adams (1995), με συστημικό προσανατολισμό, εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος και στην επίδραση που έχει αυτή η αλληλεπίδραση στη σχολική, κοινωνική και προσωπική του επιτυχία. Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1995) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα προσωπικά κίνητρα των γονέων, στις προσκλήσεις που τους απευθύνει το σχολείο και στο πλαίσιο ζωής της οικογένειας, όπως και η Vincent (2000) όπως αναφέρεται στο (Πεντέρη & Πετρογιάννη, 2013), η οποία περιγράφει τους διαφορετικούς τύπους γονιών και τον τρόπο εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, καμιά εμπειρική έρευνα στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αναφέρεται ούτε στα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, ασκώντας τα διοικητικά τους καθήκοντα, οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων, ούτε και στον τρόπο συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, καθώς και το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας.

Προσέγγιση στον όρο: Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Η επικοινωνία, κατά τους Κόνσολα, Σταμάτη & Δαρσινό (2013), «αποτελεί ένα από τα κύρια γνωρίσματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η λειτουργία αυτή είναι απαραίτητη, προκειμένου να επιτευχθεί κοινωνική πρόοδος. Αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συντελεί στην κοινωνικοποίηση του ατόμου». Συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων σε διάφορα επίπεδα της σχολικής μονάδας, μεταξύ διευθυντή, διδασκόντων, μαθητών και γονέων. Η ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, συνεχίζουν οι Κόνσολας κ.ά (2013), «συνιστά σύγχρονη παιδαγωγική επιδίωξη ώστε το σχολείο να παράσχει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες και να επιτυγχάνει τον ρόλο του». Η πορεία του μαθητή στην εκπαίδευση επηρεάζεται από παράγοντες, όπως το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, τα ατομικά του χαρακτηριστικά, τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της κάθε εποχής. Τις προηγούμενες δεκαετίες είχε επικρατήσει «η άποψη ότι η παρέμβαση των γονιών δυσκολεύει τη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο και είχε υποστηριχθεί ότι θα ήταν προτιμότερο οι γονείς να παραμένουν στο περιθώριο» (Καφούση, 2007). Το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, δεν είναι σημερινό. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Ευρώπη τον 18ο και 19ο αιώνα, όταν καθιερώθηκε η δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Το γεγονός ότι πολλοί γονείς δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα να θεωρήσει η πολιτεία, ότι η εκπαίδευση αποτελούσε αποκλειστική υπόθεση δική της. Παιδαγωγοί όπως οι Humblot, Schleier-Macher, Pestallozi κ.ά. κατέστησαν αναγκαία τη συνεργασία σχολείου οικογένειας και τόνισαν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού (βλ. Μπρούζος, 1999). Επίσης, πολλές νεότερες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, κυρίως στον διεθνή χώρο, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της επικοινωνίας και της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Οι μελέτες αυτές (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2013) επικεντρώνονται στην αλληλεπίδραση όλων των μερών του σχολικού περιβάλλοντος, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, δίνοντας έμφαση στην αμοιβαία

υπευθυνότητα σχολείου και γονέων, για την πρόοδο και την ομαλή ανάπτυξη των μαθητών, στη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς και στην ανάληψη των πρωτοβουλιών επικοινωνίας από την πλευρά του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός, σύμφωνα με τον Καλαβάση, (2013), θεωρείται σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα και στοιχεία, τα οποία αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν, έχοντας κοινό στόχο την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου. Ταυτόχρονα, το σχολείο είναι υποσύστημα μεγαλύτερων συστημάτων, όπως το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή πληροφοριών. Σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση, το σχολείο θεωρείται ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και δίνεται έμφαση όχι μόνο στην αλληλοσύνδεση όλων των υποσυστημάτων στο εσωτερικό μιας οργάνωσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί (Σαΐτης, 2014). Στις μέρες μας και σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), έχει γίνει αποδεκτό ότι επιτακτική είναι η ανάγκη ανάπτυξης και διατήρησης καλών σχέσεων του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον, και ιδιαίτερα με παράγοντες, όπως είναι οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση, φορείς της τοπικής κοινωνίας και παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία των σχολείων. Όσον αφορά στους γονείς, δεν πρέπει να υπάρχει αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι γονείς δεν έχουν καμία αρμοδιότητα στην εκπαίδευση των παιδιών τους και το σχολείο λειτουργεί εν λευκώ για λογαριασμό τους. Αντιθέτως, η επικρατούσα αντίληψη υποστηρίζει την αμφίδρομη και ισότιμη σχέση συνεργασίας μεταξύ των περιβαλλόντων, σχολικού και οικογενειακού (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003) στο (Κατσαρός, 2008). Η άποψη αυτή ενισχύεται και από σχετικές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων επηρεάζει θετικά τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και συνεπώς, επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επίσης, επηρεάζει θετικά τη γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη συμπεριφορά τους μέσα σε αυτό, επιδρά θετικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, βελτιώνει την αποδοτικότητα του σχολείου και τη σχέση γονέων-μαθητών (Κατσαρός, 2008). Μέσα από την αλληλοεπίδραση των εμπλεκομένων μερών, η συνεργασία και οι σχέσεις γονέων-σχολείου βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται, καθώς οι γονείς είναι φορείς νέων ιδεών, πληροφοριών, εμπειριών και γνώσεων. Όταν οι γονείς αναγνωρίζουν τους στόχους του σχολείου, τότε βοηθούν στην επίτευξή τους, αντιλαμβάνονται τον ρόλο των εκπαιδευτικών, δείχνουν ενδιαφέρον και ενισχύουν τις προσπάθειες των παιδιών τους. Η συνεργασία αυτή δύναται να έχει θετικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά και τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση είτε με τη συμπεριφορά τους (Ανδρεαδάκης, 2005; Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005; Σαΐτης, 2008).

Παράμετροι αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου-οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν (Κοντάκος, 2015) ως ένα ανοιχτό ζωντανό κοινωνικό σύστημα και χαρακτηρίζονται από «εσωτερική διαφοροποίηση και εξωτερική δικτύωση». Ως κοινωνικά συστήματα, οι σχολικοί οργανισμοί, προκύπτουν και διατηρούνται μέσω επικοινωνίας, όπου ενημερώνονται, αναπτύσσουν σχέσεις και οριοθετούνται. Η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος του σχολείου και του

περιβάλλοντος της οικογένειας του μαθητή είναι αναπόφευκτη και ως εκ τούτου, οι σχέσεις συνεργασίας σχολείου οικογένειας καθορίζονται μέσα σε ένα αποτελεσματικό πλαίσιο συνεργασίας.

Οι Patrikakou & Weissberg (1998) προτείνουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-οικογένειας, βασιζόμενο σε επτά παραμέτρους:

- Η συνεργασία ως προτεραιότητα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, σχολείο και οικογένεια θα ήταν ωφέλιμο να θέτουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των μεταξύ των σχέσεων, καθορίζοντας από κοινού τα όρια και τους τρόπους συνεργασίας τους.
- Προγραμματισμένες προσπάθειες. Για να υπάρχει αποτελεσματικότητα στη συνεργασία, οι προσπάθειες για ενεργή εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι συντονισμένες, να έχουν συνέχεια και να γίνονται με προγραμματισμό.
- Τακτή και συνεχής επικοινωνία. Κεντρικό στόχο της συνεργασίας θα πρέπει να αποτελεί η τακτή και συνεχής ενημέρωση για όλο το εύρος των εκπαιδευτικών θεμάτων, που σχετίζονται με το παιδί.
- Θετικό κλίμα. Το θετικό κλίμα μεταξύ των δυο φορέων αποτελεί δείκτη αποτελεσματικότητας της συνεργασίας.
- Ο χαρακτήρας της συνεργασίας και της επικοινωνίας πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένα πρόσωπα και συγκεκριμένα ζητήματα. Ο απρόσωπος τρόπος επικοινωνίας δε συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων και στην αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων.
- Πρακτικές υποδείξεις. Οι πρακτικές υποδείξεις, κυρίως των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους γονείς και δίνουν νόημα στη συνεργασία.
- Παρακολούθηση προγραμμάτων συνεργασίας. Η πορεία της συνεργασίας θα πρέπει να παρακολουθείται συνεχώς, να αξιολογείται, με στόχο τη διόρθωση τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει επίκεντρο τον μαθητή και όπως ήδη έχει αναφερθεί, αφορά τόσο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης, όσο και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς, αλλά και την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή, συνολικά. Πέρα από τη σχηματοποίηση ενός πλαισίου συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και την τήρηση των παραπάνω παραμέτρων με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του παραπάνω πλαισίου, η σχολική διεύθυνση καλείται να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες, οι οποίες προάγουν την ειλικρινή επικοινωνία και δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εμπλεκομένων φορέων. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1999), αναφέρονται στάσεις, που πρέπει να χαρακτηρίζουν τους συνομιλητές και συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία, όπως: η ενσυναίσθηση, «μια στάση που χαρακτηρίζεται από συναίσθηση, συμμετοχή και ενεργητική ακρόαση», η εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή, «η οποία βασίζεται στην αρχή ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και ξεχωριστό και στο οποίο αναγνωρίζεται το δικαίωμα του σεβασμού της, αποφασιστική προϋπόθεση για την προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων». Σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein

(2001), τα επικοινωνούντα συστήματα, σχολείο και οικογένεια, δέχονται μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και επιρροές τόσο σε επίπεδο οργανισμού, όπως επικοινωνία οικογένειας σχολείου, όσο και σε ατομικό επίπεδο, όπως επικοινωνία γονέα δασκάλου. Ο μαθητής είναι δέκτης και πομπός των τακτικών του σχολείου και της οικογένειας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και ο τρόπος, με τον οποίο τις κατανοεί, καθορίζοντας τα κίνητρά του για μάθηση, τη στάση του απέναντι στο σχολείο, την κοινωνική του ανάπτυξη και τα ακαδημαϊκά του αποτελέσματα (Κιρκιγιάννη, 2011).

Οι γονείς επιδιώκουν να εντοπίσουν τους κατάλληλους διαύλους επικοινωνίας και να χτίσουν, έτσι, μια κουλτούρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να οικοδομήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές, από κοινού. Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι είναι, επίσης, γνωστό ότι εκφράζουν την επιθυμία να συνεργαστούν με τους γονείς σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. Για την επίτευξη αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ τους κρίνεται απαραίτητη η θεσμική ενημέρωση των γονέων, η οποία θα προέλθει από τη συμμετοχή τους σε σχολές γονέων ή σε κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα, όπου οι γονείς θα ενημερώνονται για τις δυνατότητες συμμετοχής και βοήθειάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίχως να υφίστανται περιορισμοί στη συμμετοχή των γονέων και δίχως να παραβιάζονται, ακούσια ή από άγνοιά τους, τα όρια της εμπλοκής τους (Σταμάτης, 2012).

Συμπεράσματα, Προτάσεις

Με βάση, όσα ήδη αναφέρθηκαν, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους φυσικούς συνεργάτες στη ζωή των παιδιών. Η ειλικρινής επικοινωνία και η αμοιβαία συνεργασία του παράγοντα σχολείο και του παράγοντα οικογένεια, αποτελεί το κλειδί για βελτίωση και αποτελεσματικότητα στη μάθηση, καθώς και για μια ομαλή και ισορροπημένη πορεία ανάπτυξης του παιδιού. Η αποτελεσματική διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων επιβάλλει την εμπλοκή ικανών και καταρτισμένων στελεχών, τα οποία οφείλουν να διαθέτουν και να αναπτύσσουν εξαιρετικές ικανότητες ηγεσίας, διαχείρισης διοικητικών, κοινωνικών και υλικών υποθέσεων, καθώς και διαπροσωπικών σχέσεων αναπτύσσοντας επικοινωνιακές στρατηγικές, σε υψηλό επίπεδο.

Καθώς ο 21ος αιώνας βρίσκεται στην τρίτη δεκαετία του, και πολλή εμπειρία έχει αποκτηθεί και συσσωρευθεί, είναι μάλλον προφανές, όπως και ο Μπιλ Γκέιτς, ο συνιδρυτής της Microsoft ανέφερε, ότι, από εδώ και στο εξής, ηγέτες θα είναι αυτοί που θα ενδυναμώνουν και θα ενισχύουν τους άλλους (Wallace, 2019). Μπορεί ένα σχολείο να έχει σπουδαίους δασκάλους, αλλά αν δεν έχε έναν/μία καλό/ή Διευθυντή/ντρια, δε θα είναι καλό σχολείο, αφού σε οποιοδήποτε μετασχηματιστικό σχολείο ο Διευθυντής/ντρια είναι ο/η εμπνευστής και ο/η οραματιστής/στρια (SplashLearn, 2022; Kopp, 2012). Σε κάθε περίπτωση, η ηγεσία του σχολείου έχει αναγνωριστεί, πια, όχι μόνο ως ένα άλλο κρίσιμο στοιχείο της επιτυχίας των μαθητών αλλά και ως καταλύτης για την οικοδόμηση ενός ισχυρού οικοσυστήματος στα σχολεία, ικανού να υποστηρίξει και όλη τη σχολική κοινότητα, δηλαδή και δασκάλους και γονείς (DiMartino, 2018).

Βιβλιογραφία

Andreadakis, N. (2005). *Apotelesmatikotita Scholikon Monadon. Panepistimiakes simeioseis.* Panepistimio Aigaiou, Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou, Earino examino 2008-2009. Rodos.

Bampalis, T. & Kirkigianni, F. (2013). Schesi scholeiou-oikogeneias: o rolos tou diefthynti Sto Kontakos, A & Kalavasis, F. (Epim), *Themata Ekpaideftikou Schediasmou,* 5, 189-221. Athina: Diadrasi

Brouzos A. (1999). O ekpaideftikos kai koinonikos apokleismos sta oligothesia scholeia: Mythoi kai pragmatikotita. Sta *Praktika tou I΄ Diethnous Epistimonikou Synedriou tis Paidagogikis Etaireias tis Ellados* (263-279). Ekdoseis Ellinika Grammata, Athina,

Christenson, L. & Sheridan, M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

DiMartino, L. (2018). *The role of school leaders in creating a learning ecosystem through school-community partnerships*. Doctoral dissertation. Lesley University.

Epstein, L. (1995). School- family- community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712

Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.

Georgiou, S. (2000). *Schesi scholeiou- oikogeneias kai anaptyxi tou paidiou*. Athina: Ellinika Grammata

Gkliaou-Christodoulou, N. (2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin ka-tefthynsi anaptyxis apotelesmatikis synergasias scholeiou-oikogeneias. *E-pitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 10, 74-83.

Henderson, A.T. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97 (2), 310-331.

Kalavasis, F. (2013). I ennoia tou ekpaideftikou schediasmou: mia epistimoniki pragmatikotita mathisis kai epikoinonias. Sto *tmima epikoinonias kai Meson Mazikis*

Enimerosis: Eikosi chronia kai kati. Gutenberg

Kalavasis, F. (2015). Enallages rolon kai syn-agonistikes scheseis mesa kai gyro apo ti scholiki monada. Sto Kontakos, A & Kalavasis, F. (Epime-leia), *Themata Ekpaideftikou Schediasmou,* 7, 40-56. Athina: Diadrasi

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: P.I.

Kafousi, S. (2007). O rolos tis oikogeneias ston ekpaideftiko schediasmo. Alli-lepidrasi oikogeneias kai scholeiou sti mathimatiki ekpaidefsi. Sto Kontakos, A & Kalavasis, F. (Epimeleia), *Themata Ekpaideftikou Schediasmou* 1, 267-279. Athina: Diadrasi

Kirkigianni, F. (2011). O apotelesmatikos Diefthyntis tou scholeiou. *Ta ekpaideftika Ioulios-Dekemvrios,* 99-100, 99-113.

Konsolas, M., Stamatis, P. & Darsinos, K. (2013). I symvoli tis epikoinonias sti diacheirisi ton ekpaideftikon kriseon: Apopseis ekpaideftikon gia tin epikoi-nonia tous me tous goneis. Sto Kontakos, A & Kalavasis, F. (Epimeleia), *Themata Ekpaideftikou Schediasmou* 5, 134-135. Athina: Diadrasi

Kontakos, A. (2015). *Simeioseis tou mathimatos «Anaptyxi Scholikon Monadon».* Rodos: T.E.P.A.E.S.

Kopp, W. (2012). *A chance to make history: What works and what doesn't in providing an excellent education for all*. Public Affairs.

Manolitsis, G. (2004). I emploki ton goneon stin proscholiki agogi. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 10 (38), 121-145.

Matsangouras, I. & Poulou, M. (2007). Scheseis scholeiou kai oikogeneias. Sygkri-tiki parathesi apopseon ekpaideftikon kai goneon. Mentoras,11, 27-41.

Matsangouras, I. & Verdis, A. (2003). Goneis, etairoi stin ekpaidefsi: Apopseis stin ekpaidefsi: Apopseis Ellinon goneon ypo ti sygchroni provlimatiki. *Epistimoniko Vima*, 2, 5-23.

Papageorgakis, P. (2012). I synergasia tou Diefthynti tou Dimotikou Scholeiou me to Syllogo Goneon kai Kidemonon os paragontas apotelesmatikis leitourgias tou, *8ο Panellinio synedrio Elliniki Paidagogiki kai Ekpaidef-tiki Erevna*, 2-4 Noemvriou 2012 s. 162, Ioannina.

Papagianidou, C. (2000). Scheseis Goneon kai daskalon stin proscholiki ekpaidefsi. *Sygchroni ekpaidefsi*, 110. 75-83

Papanaoum, Z. (1995). *I diefthynsi tou scholeiou*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Patrikakou, E. & Weissberg, R. (1998). *The Seven P's of School – Family Partnerships. The School – Family Partnership Project*. Mid-Atlantic Laboratory for Student Success at Temple University.

Penteri, E. & Petrogiannis, K. (2013). Syndesi scholeiou-oikogeneias kai to zitima tis metaxy tous synergasias: Kritiki parousiasi vasikon theoritikon montelon. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 1, 2-26.

Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family- school relationships model. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) *The family school connection* (pp. 3- 28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saiti, A. & Saitis, C. (2012). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Theoria, erevna kai meleti periptoseon.* Athina: Aftoekdosi.

Saitis, C. (2014). *Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias*. Athina: Aftoekdosi.

Saitis, C., Tsiamasi, F. & Chatzi, M. (1997). O diefthyntis tou scholeiou: Manager-Igetis i Paradosiakos-Grafeiokratis; *Nea Paideia*, 83, 66-77.

Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Preschool – home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151-161.

Sattes, B. D. (1985). *Parent involvement: A review of the literature* (Report No. 21).

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6, 1- 48.

SplashLearn (2022). *6 Creative Ways to Celebrate National Principal's Month 2021.* Available online from: https://www.splashlearn.com/blog/6-creative-ways-to-celebrate-national-principals-month-2021.

Stamatis, P. (2012). Epikoinonia nipiagogeiou kai oikogeneias: dierevnontas 65 apopseis goneon se nipiagogeia tis Rodou. *Praktika tou Ellinikou Insti-toutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 6o Panellinio Synedrio.*

Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency. Inclusive Education*. Open University Press, Taylor & Francis Group.

Wallace, N. (2019). *Bill Gates: "Tomorrow's Leaders Will be Those That Empower Others"*. Real Leaders. Available online from: https://real-leaders.com/bill-gates-

tomorrows-leaders-will-be-those-that-empower-others/

Zacharis, E. (1985). *Istoria, Organosi kai Dioikisi Technikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina

Zavlanos, M. (2003). *I oliki poiotita stin ekpaidefsi*. Athina: Stamoulis A.E.

Μια ιστορική και πολιτισμική κατάδυση στην κοινωνία των Ρομά. Το σχολείο ως αντιδημοφιλής δομή

Παρασκευή Κατσιώπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
voulakats@gmail.com

Περίληψη

Η ενσωμάτωση των Ρομά στις δομές όλων των διαστάσεων της κοινωνικής και οικονομικής ζωής αποτελεί ζητούμενο και «στοίχημα» που δεν έχει, ακόμη, κερδηθεί. Ειδικά στο εκπαιδευτικό τοπίο, η κατάσταση χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα προβληματική, καθώς η ένταξη των Ρομά στη σχολική διαδικασία παραμένει ελλειμματική και ομιχλώδης. Αποτελεί χρέος της πολιτείας, της κοινωνίας και της κοινότητας των Ρομά να διαμορφώσουν το πλαίσιο εκείνο, εντός του οποίου θα επιτευχθεί η διασύνδεση και η συμμετοχή των Ρομά στην παιδαγωγική διαδικασία. Η παρούσα εργασία καταλήγει στην παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων για την εξάλειψη των δυσχερειών που παρεμποδίζουν την εμπλοκή των Ρομά στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Προηγείται, ωστόσο, αυτών των προτάσεων, η προσέγγιση των αιτιών του προβλήματος.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, προβλήματα, εκπαίδευση, ενσωμάτωση

A historical and cultural dive into Roma society. The school as an unpopular structure

Paraskevi Katsiopi
Primary School Principal
voulakats@gmail.com

Abstract

The integration of Rom community in the premises of social and economical life is still desideratum and challenge which hasn’t been beaten yet. Especially, in the education faculty, the situation is characterized problematic, because Rom integration in the educational process remains deficient and foggy. It is duty of the state, society and Rom community to shape the ambit within the connection and the participation of Rom in educational process will be succeeded. The current thesis leads to the presentation of some proposals for the elimination of difficulties, which trigger the Rom involvement in the school studying procedure. However, the reasons of this problem should be studied initially and then the submission of the suggestions.

Keywords: Roma, problems, education, integration

Εισαγωγή- Ιστορική αναδρομή των Ρομά

Οι Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονοτική ομάδα με πληθυσμό 10 έως 15 εκατομμύρια σε παγκόσμιο επίπεδο (Liégeois, 1994). Στην Ευρώπη, διαμένουν περίπου οχτώ εκατομμύρια Ρομά, με το 50% από αυτούς να ζουν στην Ανατολική Ευρώπη, κυρίως στα Βαλκάνια (Kalaydjieva et al., 2001), αλλά και στην Κεντρική Ευρώπη. Πρόκειται για μια φυλή που χαρακτηρίζεται από μωσαϊκό γλωσσών, θρησκειών και τρόπων ζωής, ενώ τα μέλη της μοιράζονται μια ξεχωριστή κοινωνική κληρονομιά (Mendizabal et al., 2012).

Η ιστορία και συγκεκριμένα η προέλευση των Ρομά αποτέλεσε στο παρελθόν ένα μυστήριο, το οποίο πλέον διαλευκάνθηκε. Για την καταγωγή τους εκφράστηκε πληθώρα θεωρήσεων, ωστόσο επικράτησε η άποψη πως οι ρίζες τους εντοπίζονται στην Ινδία. Προς αυτή την εκτίμηση συνηγορούν η σύγχρονη ανθρωπολογία, η γλωσσολογία και η γενετική (Morar, Azmanov & Kalaydjieva, 2013). Η ινδική προέλευση των Ρομά, εξάλλου, είναι το συμπέρασμα μελέτης που βασίστηκε σε μονογονεικά μεταδιδόμενους δείκτες DNA (Gresham et al., 2001).

Συγκεκριμένα, εκτιμάται πως, από τον 5ο έως τον 10ο αιώνα μ.Χ., οι Ρομά πραγματοποίησαν ένα μακρύ και αργό ταξίδι μέσω του Αφγανιστάν και της Περσίας προς την Αρμενία και στη συνέχεια, μέσω μιας νότιας διαδρομής, προς την Εγγύς Ανατολή (Marushiakova & Popov, 1997). Από εκεί κινήθηκαν προς τη Βόρεια Αφρική και μέσω του Γιβραλτάρ προς την Ισπανία. Άλλοι Ρομά, μέσω της Ανατολίας και του Βοσπόρου, κινήθηκαν προς τα Βαλκάνια (Salihović et al., 2011). Οι περισσότεροι εγκαταστάθηκαν στη νοτιοανατολική Ευρώπη και ιδιαίτερα σε Ρουμανία, Βουλγαρία, Τουρκία, Σερβία, Μαυροβούνιο, Σλοβακία, Μολδαβία, Ουγγαρία, καθώς και στη χώρα μας (Matras, 2005). Παράλληλα και σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης έχουν εγκατασταθεί Ρομά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν η Ισπανία, η Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και κάποιες από τις Σκανδιναβικές χώρες.

Στην Ευρώπη, αρχικά, ήταν ευπρόσδεκτοι, η μετέπειτα όμως αποδοχή τους ποικίλει. Η παρουσία τους είναι γνωστή για περισσότερα από 1000 σχεδόν χρόνια, ωστόσο για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα υπέστησαν διακρίσεις και καταπιέσεις, με αποκορύφωμα την εξόντωση μισού εκατομμυρίου Ρομά στα ναζιστικά στρατόπεδα θανάτου (Hajioff & McKee, 2000). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως οι Ρομά δεν είχαν δικά τους γραπτά ιστορικά στοιχεία και οι όποιες αναφορές, που ήταν διαθέσιμες για εκείνους, προέρχονται από ξένους. Το γεγονός αυτό δεν αποκλείει οι γραπτές πηγές να έχουν επηρεαστεί από άγνοια, προκατάληψη ή ακόμη και ενδεχόμενη σύγχυση (Kalaydjieva et al., 2001).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, πιστεύεται ότι οι Ρομά εισήλθαν στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και στη συνέχεια στην ελληνική επικράτεια κατά τον 14ο αιώνα μ.Χ. (Asimopoulos et al., 2019). Για πολλούς αιώνες ζούσαν στη χώρα μας εκτός συστημικών δομών. Μόλις στις αρχές του 1970 άρχισαν να τους παραχωρούνται πολιτικά δικαιώματα και να θεωρούνται Έλληνες πολίτες (Parthenis & Fragoulis, 2016). Στη

χώρα μας, οι Ρομά είναι μια από τις πιο μειονεκτούσες και πιο αντιδημοφιλείς κοινωνικές ομάδες. Υπόκεινται σε κοινωνικό αποκλεισμό και οι περισσότεροι από αυτούς ζουν στο κοινωνικό περιθώριο (Asimopoulos et al., 2019). Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο πως εξαιτίας της ιστορίας τους, της χαμηλότερης κοινωνικής θέσης τους και της εμπειρίας τους από διακρίσεις και ρατσισμό, οι Ρομά τοποθετούνται σε μια θέση παρόμοια με αυτή των Αφροαμερικανών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Miskovic, 2009).

Η ακριβής καταγραφή του πληθυσμού Ρομά στην Ελλάδα δεν είναι εφικτή, καθώς πλέον είναι αναγνωρισμένοι ως Έλληνες πολίτες, και ως εκ τούτου δεν εντάσσονται σε ειδική στατιστική κατηγορία. Στη χώρα μας, γενικά, υπολογίζεται ότι κατοικούν περίπου 175.000 Ρομά, δηλαδή το 1,55% του πληθυσμού, με την ελληνική κυβέρνηση να προστατεύει τα δικαιώματα αυτής της μειονότητας (Kokkinou, 2019). Άλλες πηγές αναφέρουν πως ο αριθμός των Ρομά στην Ελλάδα υπολογίζεται στις 300.000, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξης του 3% του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Ziomas, Bouzas & Spyropoulou, 2011). Μεγάλος αριθμός Ρομά κατοικούν στη Δυτική Ελλάδα, στη Θράκη, τη Μακεδονία και τη Θεσσαλία. Βέβαια, σε όλες τις πόλεις της χώρας μας βρίσκονται διάσπαρτες ομάδες Ρομά, και παντού είναι από τις πιο περιθωριοποιημένες και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Στρατηγικής για τους Ρομά, του ελληνικού Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, όπου και αν κατοικούν, αντιμετωπίζουν διακρίσεις, φραγμούς και κοινωνικό αποκλεισμό, κυρίως ως αποτέλεσμα στερεοτύπων και προκαταλήψεων, που διαμορφώθηκαν ανά αιώνες (Asimopoulos et al., 2019). Ειδικότερα, παρατηρούνται προκαταλήψεις στον τομέα της κοινωνικής ζωής, τόσο σε διαπροσωπικό, όσο και σε διομαδικό επίπεδο, στον δημόσιο λόγο, στα μέσα ενημέρωσης, στις αποφάσεις της πολιτικής και σε θεσμικές πρακτικές σε όλη την Ευρώπη (Kende et al., 2017).

Με βάση τις προαναφερόμενες διαπιστώσεις, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει τα κυριότερα προβλήματα της ευάλωτης αυτής ομάδας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στις δυσχέρειες που χαρακτηρίζουν τη σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση και να εντοπίσει τους λόγους της αποστροφής τους προς το σχολείο. Παράλληλος στόχος της εργασίας είναι να προτείνει και τρόπους «συμφιλίωσης» των Ρομά με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα κυριότερα προβλήματα της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά

Πολλές έρευνες σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο επιβεβαίωσαν το δυσχερές βιωτικό περιβάλλον και τους αποκλεισμούς από αγαθά και υπηρεσίες που αντιμετωπίζει η Κοινότητα των Ρομά. Επιγραμματικά να σημειωθεί πως οι Ρομά έχουν μειωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, την υγεία, την κοινωνική πρόνοια και την απασχόληση. Αν και καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο για την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων και την αύξηση του βαθμού κοινωνικής ένταξης αυτής της μειονότητας, ο αριθμός των Ρομά που αντιμετωπίζουν ακραία φτώχεια, περιθωριοποίηση και διακρίσεις, παραμένει υψηλός (Diana & Codrina, 2019). Φυσικό επακόλουθο των προκαταλήψεων εις βάρος των Ρομά είναι

τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στο να αποκτήσουν πρόσβαση σε βασικούς τομείς, όπως η στέγαση, η εργασία, οι υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης, καθώς κι η εκπαίδευση (Asimopoulos et al., 2019). Σύμφωνα με τον Enesco et al. (2005), οι Ρομά αντιμετωπίζουν εχθρότητα, διακρίσεις και αποκλεισμό από το εργατικό δυναμικό και άλλους κοινωνικοοικονομικούς πόρους αλλά και τη σχολική εκπαίδευση. Μάλιστα, εξαιτίας όλων αυτών των προβλημάτων, οι Ρομά εμφανίζουν σημαντικά υψηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας, εχθρότητας και μόνιμο άγχος, καθώς και ντροπή (Kotrotsiou, 2014).

Οι συνθήκες διαβίωσης και στέγασης είναι άθλιες σε συγκεντρωμένους καταυλισμούς. Οι περισσότεροι διαβιούν σε προσωρινές κατοικίες και πρόχειρα παραπήγματα. Σε αυτούς τους καταυλισμούς οι Ρομά υποφέρουν από έλλειψη βασικών εγκαταστάσεων και πρόσβαση σε βασικές υποδομές. Για παράδειγμα, η πρόσβαση σε καθαρό πόσιμο νερό, μέσω σύνδεσης με τη δημόσια παροχή νερού, είναι περιορισμένη (Filčák, Szilvasi & Škobla, 2018). Έχει, γενικά, παρατηρηθεί πως οι Ρομά ζουν σε περιθωριοποιημένες περιοχές υπό άσχημες συνθήκες, με σκληρό και ανθυγιεινό τρόπο ζωής (Vincze et al., 2019). Αποτέλεσμα του τρόπου ζωής τους είναι να εμφανίζουν, συχνά, χρόνιες ασθένειες, όπως ημικρανίες, υπέρταση, αρθρίτιδα, οδοντικά προβλήματα, προβλήματα και δυσκολίες με την όραση και την ακοή (Flecha, 2013). Ενώ μάλιστα παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα υγείας, χρησιμοποιούν υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης λιγότερο από τον γενικό πληθυσμό (Bednarik, Hidas & Machlica, 2019). Είναι, εξάλλου, ανεπαρκής η πρόσβασή τους σε υπηρεσίες πρόληψης, με αποτέλεσμα πάνω από το 25% των παιδιών Ρομά να μην τηρούν τα προγράμματα εμβολιασμού και το 40% των γυναικών άνω των 15 ετών να μην έχουν επισκεφθεί ποτέ γυναικολόγο για άλλους λόγους πέραν της εγκυμοσύνης (Gitano, 2009). Αξιοσημείωτο είναι το προσδόκιμο ζωής για τους Ρομά που εξαιτίας της ελλιπούς υγειονομικής περίθαλψης ανέρχεται στα 53 έτη, πολύ χαμηλότερο από τα 70 έτη του γενικού πληθυσμού (Šoltés, Šoltés & Gavurová, 2014). Επιπρόσθετα, επειδή οι περισσότεροι Ρομά τείνουν να έχουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, εκτίθενται περισσότερο σε συμπεριφορές κινδύνου για την υγεία, όπως το κάπνισμα και η κακή διατροφή (Constantin, 2018).

Στον εργασιακό τομέα, οι Ρομά αντιμετωπίζουν μεγάλα και ανυπέρβλητα προβλήματα. Όσον αφορά στις γυναίκες, ελάχιστο είναι το ποσοστό που εργάζεται, μιας και η κύρια απασχόλησή τους είναι η φροντίδα του νοικοκυριού και η ανατροφή των παιδιών τους (Gatti et al., 2016). Από την άλλη μεριά, οι άνδρες Ρομά, που εργάζονται, αντιμετωπίζουν επαγγελματική αβεβαιότητα και αστάθεια. Συνήθως, εργάζονται σε κατασκευές ή σε θέσεις εργασίας με χαμηλή ειδίκευση (Bednarik, Hidas & Machlica, 2019). Αξιοσημείωτο είναι πως ο μέσος μισθός των απασχολούμενων Ρομά είναι 40% χαμηλότερος συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Geva, Hidas & Machlica, 2019). Σημειωτέον, πως μεγάλο ποσοστό των Ρομά εργάζεται στην άτυπη οικονομία, γεγονός που αυξάνει την εργασιακή τους ανασφάλεια (Bednarik, Hidas & Machlica, 2019).

Στα παραπάνω προβλήματα έρχεται να προστεθεί -ως φυσικό επακόλουθό τους- η μειωμένη πρόσβαση των Ρομά στις υπηρεσίες της δημόσιας διοίκησης. Για παράδειγμα, σε μεγάλο ποσοστό δε διαθέτουν στοιχεία ταυτοπροσωπίας, γεγονός που τους στερεί τη δυνατότητα έκδοσης πιστοποιητικών, με αποτέλεσμα την περαιτέρω περιθωριοποίησή τους.

Οι δυσκολίες και οι λόγοι αποστροφής των Ρομά προς το σχολείο και την εκπαίδευση

Ο χαμηλός βαθμός σχολικής ένταξης των παιδιών Ρομά αποτελεί προφανή διαπίστωση σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Είναι φαινόμενο άμεσα συναρτώμενο με τα προβλήματα που η φυλή τους αντιμετωπίζει, καθώς η εκπαίδευση δεν αποτελεί γι' αυτούς αυτονόητη διαδικασία. Η ευθύνη για την κατάσταση αυτή βαραίνει την Πολιτεία, το εκπαιδευτικό σύστημα και φυσικά τους ίδιους. Το σίγουρο είναι πως ο αποκλεισμός ή η ηθελημένη απουσία τους από τη μάθηση έχει αρνητικές επιπτώσεις σε όλη την κοινωνία.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά είναι ευρέως συζητούμενο στη διεθνή βιβλιογραφία (Diana & Codrina, 2019).Οι έρευνες που διεξήχθησαν την τελευταία δεκαετία στην Ευρώπη προβάλλουν, ως σοβαρότερες αιτίες του φαινομένου, το χαμηλό επίπεδο συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης πριν την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα χαμηλά ποσοστά αλφαβητισμού και τον κίνδυνο διαχωρισμού μαθητών στα σχολεία (Diana & Codrina, 2019). Για την ακρίβεια, τουλάχιστον 10% των παιδιών Ρομά ηλικίας 7 έως 15 ετών στη χώρα μας, αλλά και σε Ρουμανία, Βουλγαρία, Ιταλία και Γαλλία δε φοιτούν στο σχολείο (Farkas, 2014). Σύμφωνα με την UNESCO (Zaçellari, Miço & Sinitsa, 2018), ακόμη και στις πιο ανεπτυγμένες κοινωνίες η συμμετοχή των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν καταγράφεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αναμφίβολα, το πρόβλημα είναι πιο έντονο σε λιγότερο ανεπτυγμένες και με υψηλό επίπεδο φτώχειας χώρες.

Χαρακτηριστικό της δυσχερούς σχέσης των Ρομά με την εκπαίδευση είναι το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Csereklye, 2008; Lamb et al., 2010), ενώ καταγράφεται ελλιπής και αποσπασματική φοίτηση και μακροχρόνιες απουσίες των μαθητών Ρομά από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ενδεικτική υπήρξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Ρομά - άνω των 15 ετών - από διάφορες χώρες της Ευρώπης (Βουλγαρία, Ελλάδα και Ρουμανία), η οποία έδειξε ότι το 44% των μαθητών δεν είχε ολοκληρώσει το Δημοτικό Σχολείο και μόνο το 24% είχε φοιτήσει έστω και λίγο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Krajcovicova-Kudlackova et al., 2004).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αποσπασματική φοίτηση και οι μακροχρόνιες απουσίες στους μαθητές ευάλωτων στρωμάτων, όπως οι Ρομά, προκαλούνται από έναν συνδυασμό πολύπλοκων παραγόντων (Alexiadou, 2019). Προβλήματα, όπως η φτώχεια, η ψυχική υγεία, οι ασταθείς οικογενειακές συνθήκες και κάποιες φορές η κατάχρηση

ουσιών, καθιστούν τους μαθητές ιδιαίτερα επιρρεπείς στην εγκατάλειψη του σχολείου (Lavrijsen & Nicaise, 2015). Ένα ακόμη στοιχείο, που εντοπίζουν οι έρευνες, αφορά στις διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές Ρομά στο σχολείο με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μακροχρόνιες απουσίες αλλά και αποξένωση και, τελικά, στην πλήρη εγκατάλειψη (Alexiadou, 2019).

Αναμφισβήτητα, ο αποκλεισμός των Ρομά από το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από παράγοντες με κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις. Η φοίτηση των παιδιών Ρομά, όπως γενικότερα των παιδιών από χαμηλά στρώματα, επηρεάζεται από την οικονομική και κοινωνική τους θέση (Zachos, 2017). Συνεπώς, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των παιδιών και το επίπεδο εκπαίδευσης είναι αλληλένδετοι παράγοντες που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, αντίστοιχα (Schmid, 2001).

Ειδικότερα, οικογένειες, που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, είναι πιθανό να μη διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους την κατάλληλη εκπαίδευση. Υπάρχει, επομένως, ένας δεσμός μεταξύ της εκπαιδευτικής επιτυχίας και της οικονομικής επιφάνειας της οικογένειας (Coley & Baker, 2013). Το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, για παράδειγμα, μπορεί να μην επιτρέπει στους γονείς Ρομά να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τα απαραίτητα μέσα και τον κατάλληλο χώρο (ξεχωριστό δωμάτιο με τον κατάλληλο φωτισμό), ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Pahic, Vidovic & Miljevic-Ridicki, 2011).

Επιπλέον, ανασταλτικό παράγοντα για τη φοίτηση των Ρομά αποτελούν, ενίοτε, τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα. Συνήθως, οι περισσότεροι μαθητές Ρομά είναι δίγλωσσοι, καθώς μεγαλώνουν εκτεθειμένοι σε τουλάχιστον δυο γλώσσες, μια διάλεκτο Ρομά και την επίσημη γλώσσα της χώρας παραμονής τους (Μαστρογιάννης & Μαλέτσκος, 2022; Kyuchukov, Villiers & Tabori, 2017) και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα υπάρχοντα βιβλία. Ακόμη, για τους Ρομά η εκμάθηση της δικής τους διαλέκτου είναι πολύ σημαντική, για αυτό και οι γονείς τη μεταδίδουν στα παιδιά μέσα από την ιστορία τους με τραγούδια, παραμύθια, γλωσσικά ανέκδοτα, παιχνίδια και πειράγματα (Kyuchukov, 2009).

Κρίσιμα για τον αποκλεισμό των Ρομά από την εκπαίδευση είναι και τα πολιτισμικά αίτια. Αν και σε πολλές χώρες η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας έχει εισαχθεί στα σχολεία (Benson, 2005), δε συμβαίνει κάτι ανάλογο και στη χώρα μας (Tsiakalos, 2002). Παράλληλα, το σχολείο δεν είναι ελκυστικό για τους μαθητές Ρομά, καθώς δε λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (Tourtouras, Korre & Kyridis, 2016). Με λίγα λόγια, δεν προετοιμάζει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν με τους Ρομά. Αναμφίβολα, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας του μαθητή, λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και ενισχύει την ικανότητά του να μάθει καλύτερα και ευκολότερα μιαν άλλη γλώσσα (Cummins, 1999).

Σύμφωνα με την πολιτισμική τους κουλτούρα και τις εθιμοτυπικές τους παραδόσεις, οι Ρομά επιδιώκουν να παντρεύουν τα κορίτσια από την ηλικία και των 12 ετών ακόμη, γιατί θεωρούν πως η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2022; Óhidy, 2020). Προκύπτουν ανισότητες σε βάρος τους με άμεσες συνέπειες για τη ζωή τους (Sime, Fassetta & McClung, 2018), καθώς βασική προτεραιότητά τους αποτελεί η δημιουργία οικογένειας και η μητρότητα και όχι η συμμετοχή τους σε σχολικές δομές. Ουσιαστικά, η παρακολούθηση του σχολείου, στην κοινωνία των Ρομά, δε θεωρείται αναγκαία για τις γυναίκες (Forray & Óhidy, 2019).

Επιπλέον, αποτρεπτικό ρόλο για την επαρκή εκπαίδευση των μαθητών Ρομά διαδραματίζουν και οι γονείς τους, καθώς θεωρούν την εκπαίδευση που παρέχει η Πολιτεία ως απειλή για τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (Zachos, & Panagiotidou, 2019). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Levinson & Sparkes (2006) στο πλαίσιο της οποίας γονείς Ρομά εξέφρασαν φόβους ότι στο σχολείο υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά τους να χάσουν μέρος της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Lloyd & McCluskey (2008), όπου οι περισσότεροι γονείς Ρομά παρουσιάστηκαν δύσπιστοι και εξέφρασαν προβληματισμό πως η παρακολούθηση του σχολείου από τα παιδιά τους ενέχει το ρίσκο να απομακρυνθούν αυτά από τις αξίες και την ηθική της κοινότητάς τους, αποδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον πολιτισμό τους.

Επιπρόσθετα, πολλοί γονείς Ρομά είναι αναλφάβητοι και είναι δύσκολο να παρέχουν στα παιδιά τους μια σταθερή υποστήριξη, μόλις αυτά εγγραφούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Biro, Smederevac & Tovilović, 2009). Σύμφωνα με την Pop (2020), ένα μικρό ποσοστό ανδρών και γυναικών είχαν συνεχίσει την εκπαίδευση μετά το Δημοτικό Σχολείο. Έτσι, η έλλειψη εκπαίδευσης των γονέων επιδρά επιζήμια στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αφού δε λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια στη γλώσσα και, κατά συνέπεια, οι ευκαιρίες τους περιορίζονται (Pop, 2020).

Ακόμη, η αρνητική στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο επηρεάζεται και από αρνητικές εμπειρίες που, κατά διαστήματα, μπορούν να υφίστανται στο σχολικό περιβάλλον. Πολλές φορές, μαθητές Ρομά, εξαιτίας της προκατάληψης και του ρατσισμού που βιώνουν στα σχολεία, γίνονται είτε θύτες είτε θύματα εκφοβισμού (Myers, McGhee & Bhopal, 2010). Μάλιστα, δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που βιώνουν τον ρατσισμό και τον εκφοβισμό, όχι μόνο από συμμαθητές τους αλλά και από εκπαιδευτικούς (Zachos & Panagiotidou, 2019). Προκειμένου να προστατευθούν οι μαθητές Ρομά επιδιώκουν να συναναστρέφονται και να κάνουν φιλίες μόνο με άτομα της ίδιας φυλής, γεγονός που επιτείνει την περιθωριοποίησή τους (Derrington, 2007).

Γενικά, αν και ορισμένες οικογένειες Ρομά πιστεύουν ότι η σχολική εκπαίδευση αποτελεί πλεονέκτημα για την ομαλή ένταξη των παιδιών τους σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (Kiddle, 2000), δεν ισχύει το ίδιο για την πλειονότητα των Ρομά. Είναι πολλοί αυτοί που θεωρούν πως το σχολείο δεν αποτελεί προτεραιότητα, για αυτό και δεν ενοχλούνται εάν τα παιδιά τους απουσιάζουν τακτικά από αυτό, δείχνουν μια α-

διαφορία για τη μάθησή τους και δεν έχουν επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Zake, 2010). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πάντα ότι απορρίπτουν το σχολείο.

Ως συμπέρασμα, τελικά, μπορεί να τονιστεί πως η εκπαιδευτική διαδικασία δε θεωρείται αυτονόητη και δεν εντάσσεται στις προτεραιότητες των κοινωνιών Ρομά. Η δική τους ευθύνη είναι βασική για την κατάσταση αυτή, όπως εξίσου κρίσιμη είναι και η ευθύνη της Πολιτείας που διαχειρίζεται την εκπαίδευση των Ρομά με αποσπασματικό τρόπο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη όλες τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν.

Προτάσεις για ευρύτερη ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στόχευση της παρούσας εργασίας είναι οι ανωτέρω διαπιστώσεις να συμβάλουν στην κατάθεση προτάσεων για την εξεύρεση τρόπων οι οποίοι θα «συμφιλιώσουν» τους Ρομά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Προς αυτή την κατεύθυνση, πρωτίστως, θα πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα εξάλειψης των οικονομικών αδικιών σε βάρος των οικογενειών τους και κατ' επέκταση των μαθητών Ρομά (Gkofa, 2017). Παρόλο που η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στη χώρα μας, εντούτοις, πολλοί γονείς Ρομά αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στα έξοδα που πρέπει να καλυφθούν (γραφική ύλη, ενδυμασία, υπόδηση) για να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Κατά συνέπεια, μια οικονομική ενίσχυση ή η παροχή κινήτρων στην έναρξη της σχολικής χρονιάς θα ήταν μέγιστης σημασίας, προκειμένου οι μαθητές Ρομά να ξεκινήσουν παραγωγικά το σχολείο και χωρίς να βιώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές (λόγω της έκδηλης ανέχειάς τους) εις βάρος τους.

Εξίσου σημαντική για τη βελτίωση της ένταξης των Ρομά στο σχολείο είναι η αντιμετώπιση πολιτιστικών αδικιών. Το γεγονός ότι οι μαθητές Ρομά είναι δίγλωσσοι, πιθανόν να δυσκολεύει την εκπαιδευτική τους πρόοδο (Gkofa, 2017), καθώς άλλη γλώσσα μιλούν στο σπίτι τους και άλλη στο περιβάλλον του σχολείου. Όπως υποστηρίζουν οι Kostouli & Mitakidou (2009), οι μαθητές Ρομά ξεκινούν το σχολείο με κακή γνώση της ελληνικής γλώσσας, καθώς, στα σπίτια τους, μιλούν τη δική τους γλώσσα, τη Ρομανί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να συναντούν δυσκολίες και προσκόμματα, που ενδεχομένως να εμποδίζουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών στα σχολεία της χώρας μας, από το 2010, εφαρμόζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που περιλαμβάνουν τμήματα υποδοχής και υποστηρικτικού φροντιστηρίου, με στόχο την παροχή ακαδημαϊκής υποστήριξης σε όσους μαθητές δε μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα (Ν. 3879/2010).

Ιδιαίτερα χρήσιμη, άλλωστε, για να καταστεί πιο ελκυστική στους Ρομά η εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται η ανάδειξη πτυχών της κουλτούρας τους μέσω δράσεων και πρωτοβουλιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπλέον, αναγκαία κρίνεται και η συμμετοχή των γονέων Ρομά σε οποιεσδήποτε παρεμβάσεις αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παρόλο που οι περισσότεροι γονείς μαθητών Ρομά δεν έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο σχολείο, εντούτοις η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα είναι απαραίτητη, καθώς μάλλον υφέρπει σε αυτούς η φιλοδοξία όσα δεν κατάφεραν οι ίδιοι να τα καταφέρουν τα παιδιά τους. Κρίνεται, λοιπόν,

σκόπιμη η συμμετοχή τους σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων για να εξοικειωθούν με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένα σχολείο, αλλά και για να αισθάνονται σημαντικοί και αποδεκτοί στον χώρο του σχολείου. Ακόμη, να μπορούν να βοηθούν σε εκδηλώσεις και σχολικές εορτές που συμμετέχουν τα παιδιά τους, να πραγματοποιούν σχολικές εκδρομές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γνωριστούν καλύτερα, για να οικοδομηθεί πλαίσιο εμπιστοσύνης μεταξύ αυτών των ίδιων αλλά και των παιδιών τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, υπάρχει ένα πρόγραμμα, με τίτλο «μαθαίνοντας μαζί», που εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες, όπως στην Αλβανία (Avery & Hoxhallari, 2017). Το πρόγραμμα, το οποίο θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στη χώρα μας, αφορά στην εκπαίδευση γονέων και μαθητών. Μέσω αυτών των προγραμμάτων εκτιμάται πως και οι γονείς αλλά και οι μαθητές ωφελούνται καθώς αφενός μαθαίνουν από κοινού πώς να διαβάζουν και να γράφουν και αφετέρου οι μαθητές λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς τους, καθώς εκείνοι αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν τη σημασία της εκπαίδευσης στη ζωή τους. Ακόμη, κατανοούν ότι το μέλλον των παιδιών τους θα βελτιωθεί με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντάς τους έτσι να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Τέλος, κομβικός, για τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις οικογένειες Ρομά και το σχολείο, είναι και ο ρόλος του διαμεσολαβητή. Ο διαμεσολαβητής αποτελεί ένα πρόσωπο που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των σχέσεων των Ρομά με το σχολείο και την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι Ρομά, συνήθως, εμπιστεύονται πιο εύκολα ένα άτομο της δικής τους φυλής και, επομένως, ο διαμεσολαβητής είναι εκείνος που μπορεί να φέρει τους μαθητές κοντά στο σχολείο, αλλά και να πείσει τους γονείς για τη σημασία του στην περαιτέρω πρόοδο και ευημερία των παιδιών τους.

Συμπεράσματα

Οι προαναφερόμενες προτάσεις εκφράζονται και κατατίθενται με βασική την παραδοχή πως η ευημερία των Ρομά συμβάλλει στην ευημερία και στη συνοχή όλου του κοινωνικού συνόλου. Η ισότητα στις ευκαιρίες είναι εξάλλου το προαπαιτούμενο της ευημερίας και ο χώρος της εκπαίδευσης είναι το κατεξοχήν πεδίο στο οποίο όλες οι κοινωνικές ομάδες πρέπει να έχουν πρόσβαση. Οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζει η φυλή των Ρομά, ωστόσο, εντάσσονται σε έναν φαύλο κύκλο με κυρίαρχο στοιχείο τον αποκλεισμό και την αδυναμία πρόσβασής της σε βασικά αγαθά και υπηρεσίες με κορυφαία την εκπαίδευση και την εργασία. Κεντρικό κράτος και αυτοδιοίκηση, τοπικές κοινωνίες και οι κατά τόπους κοινότητες Ρομά έχουν μερίδιο ευθύνης και χρέος να αλλάξουν την εικόνα. Αντίστοιχο χρέος έχουν και οι αρχές και οι φορείς της εκπαίδευσης, από την πολιτική ηγεσία έως και τον τελευταίο εκπαιδευτικό. Η χάραξη μιας μακρόπνοης στρατηγικής για την εκπαίδευση των Ρομά είναι, σήμερα, πιο αναγκαία από ποτέ.

Βιβλιογραφία

Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422-442.

Asimopoulos, C., Martinaki, S., Kompoti, D., Kontogianni, E., & Gouga, G. (2019). Prejuicio contra los romaníesen Grecia: Un desafío para el trabajo social. Comunitania. *RevistaInternacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (18), 85-100.

Avery, H., & Hoxhallari, I. (2017). From policy to practice: Roma education in Albania and Sweden. *The Urban Review*, 49(3), 463-477.

Bednarik, M., Hidas, S., & Machlica, G. (2019). *Enhancing the social integration of Roma in Slovak Republic*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

Benson, C. (2005). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. *Commissioned study for EFA Global Monitoring Report*, 24.

Biro, M., Smederevac, S., & Tovilović, S. (2009). Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psihologija*, 42(3), 273-288.

Coley, R. J., & Baker, B. (2013). *Poverty and education: Finding the way forward*. Educational Testing Service Center for Research on Human Capital and Education.

Constantin, A. A. (2018). *The impact of residential segregation on chronic disease prevalence: A case study on Roma communities in the Balkans*. Lund University Libraries.

Csereklye, E. (2008). Reasons for school failure among ethnic minority students. *Practice And Theory In Systems Of Education*, 3(3-4), 87-92.

Cummins, J. (1999). *Taytotites ypo Diapragmateysi (Identities under Negotiation)*. Athens: Gutenberg.

Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367.

Diana, S., & Codrina, C. (2019). School mediators as a mechanism for increasing educational level and social integration in roma communities. *Revista Romana de Sociologie*, 30.

Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I., & Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 638-659.

Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. European Commission.

Filčák, R., Szilvasi, M., & Škobla, D. (2018). No water for the poor: the Roma ethnic minority and local governance in Slovakia. *Ethnic and Racial Studies*, 41(7), 1390-1407.

Flecha, A. (2013). Healthier lives for European minority groups: school and health care, lessons from the Roma. *International journal of environmental research and public health*, 10(8), 3089-3111.

Forray, K. R., & Óhidy, A. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education–Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 1-8.

Gatti, R., Karacsony, S., Anan, K., Ferré, C., de Paz Nieves, C., Morrica, V., ... & Safir, A. (2016). *Being fair, faring better: Promoting equality of opportunity for marginalized Roma*. World Bank Publications.

Geva, A., S. Hidas and G. Machlica (2019). *The benefits of social inclusion of Roma in the Slovak Republic*. OECD.

Gitano, F. S. (2009). *Health and the Roma community: analysis of the situation in Europe*. Madrid, FSG.

Gkofa, P. (2017). Promoting social justice and enhancing educational success: Suggestions from twenty educationally successful Roma in Greece. *The Urban Review*, 49(3), 443-462.

Gresham, D., Morar, B., Underhill, P. A., Passarino, G., Lin, A. A., Wise, C., ... & Kalaydjieva, L. (2001). Origins and divergence of the Roma (gypsies). *The American Journal of Human Genetics*, 69(6), 1314-1331.

Hajioff, S., & McKee, M. (2000). The health of the Roma people: a review of the published literature. *Journal of epidemiology & community health*, 54(11), 864-869.

Kalaydjieva, L., Morar, B., Gresham, D., Underhill, P., Passarino, G., Lin, A., ... & Oefner, P. (2001). Social and biological history of the Roma (Gypsies). *Acta Myologica*, 181-187.

Kende, A., Hadarics, M., & Lášticová, B. (2017). Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 12-27.

Kiddle, C. (2000). Partnerships depend on power-sharing: an exploration of the relationships between Fairground and Gypsy Traveller parents and their children's teachers in England. *International Journal of Educational Research*, 33(3), 265-274.

Kokkinou, E. (2019). *Roma Integration in Greece: The Aspect of Education*. University of Piraeus.

Kostouli, T., & Mitakidou, S. (2009). Policies as Top-Down Structures versus Lived Realities: An Investigation of Literacy Policies in Greek Schools. In Mitakidou, S., Tressou, E., Swadener, B.B., Grant, C.A. (Eds.), *Beyond Pedagogies of Exclusion in Diverse Childhood Contexts. Critical Cultural Studies of Childhood* (47-63). New York: Palgrave Macmillan.

Kotrotsiou, S. (2014). *The interconnection of psychological and social characteristics of Roma with their quality of life and the effect of those characteristics on their*

healthcare (Doctoral dissertation). University of Thessaly, Medical School, Greece.

Krajcovicova-Kudlackova, M., Blazicek, P., Spustova, V., Valachovicova, M., & Ginter, E. (2004). Cardiovascular risk factors in young Gypsy population. *Bratisl Lek Listy*, 7, 7.

Kyuchukov, H. (2009). " A Language Without Borders-": *The International Romani Language Conference in Stockholm and Uppsala 7-9 January 2007*. Centre for Multiethnic Research, Uppsala University.

Kyuchukov, H., de Villiers, J., &Tabori, A. T. (2017). Why Roma Children Need Language Asessments in Romani. *Psychology of language and communication*, 21(1), 215-243.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.). (2010). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Springer Science & Business Media.

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310.

Levinson, M. P., & Sparkes, A. C. (2006). Conflicting value systems: Gypsy females and the homeschool interface. *Research papers in Education*, 21(1), 79-97.

Liégeois, J. P. (1994). *Roma, gypsies, travellers*. Council of Europe.

Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/ Travellers: 'contradictions and significant silences. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331-345.

Maletskos, A. & Mastrogiannis, A. (2022). Leitourgia ton Taxeon Ypodochis Zonon Ekpaideftikis Proteraiotitas: Dierevnisi ton apopseon ekpaideftikon ypiretounton se aftes, meso ton ypovevlimenon ektheseon tous. *ekp@ideftikos kyklos*, 10(2), 108-133.

Marushiakova, E., & Popov, V. (1997). *Gypsies (Roma) in Bulgaria* (Vol. 18). Peter Lang Pub Incorporated.

Mastrogiannis, A. & Maletskos, A. (2022). Apopseis kai protaseis ekpaideftikon Taxeon Ypodochis gia tin evrythmi leitourgia ton taxeon afton, ti veltiosi tis mathisiakis diadikasias kai tin isotimi entaxi tonmathiton. *Ekpaideftiki Epikairotita*, Tomos C΄, 3, 43-53.

Matras, Y. (2005). *The status of Romani in Europe*. Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division.

Mendizabal, I., Lao, O., Marigorta, U. M., Wollstein, A., Gusmão, L., Ferak, V., ... & Kayser, M. (2012). Reconstructing the population history of European Romani from genome-wide data. *Current Biology*, 22(24), 2342-2349.

Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: in support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201-220.

Morar, B., Azmanov, D. N., & Kalaydjieva, L. (2013). Roma (Gypsies): genetic studies. *eLS.*

Myers, M., McGhee, D., & Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533-548.

Óhidy, A. (2020). Positive Impact of Teacher Activities on the Educational Career of Roma and Gypsy Women in Hungary. *Labor et Educatio*, (8), 245-272.

Pahic, T., Vidovic, V. V., & Miljevic-Ridicki, R. (2011). Involvement of Roma parents in children's education in Croatia: A comparative study. *Journal of research in international education*, 10(3), 275-292.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as Threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39-57.

Pop, R. (2020). Challenges of teaching Roma minority children how to read: What do we know and what can we do about it?. *European Journal of Teaching and Education*, 2(3), 65-78.

Salihović, M. P., Barešić, A., Klarić, I. M., Cukrov, S., Lauc, L. B., & Janićijević, B. (2011). The role of the Vlax Roma in shaping the European Romani maternal genetic history. *American journal of physical anthropology*, 146(2), 262-270.

Sime, D., Fassetta, G., & McClung, M. (2018). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 316-332.

Šoltés, V., Šoltés, M., & Gavurová, B. (2014). Vývoj mortality v regiónoch s vysokou koncentráciou rómskeho obyvateľstva. *Mortality development in the regions of high concentration of Roma population"), in Nerovnosť a chudoba v Európskej únii a na Slovensku*, 22-24.

Schmid, C. L. (2001). Educational achievement, language-minority students, and the new second generation. *Sociology of Education*, 71-87.

Tourtouras, C., Korre, M. P., & Kyridis, A. (2016). The School Career and the Educational Exclusion of the Roma Children in Greece. *Journal of Sociological Research*, 7(1), 10-32.

Tsiakalos, G. (2002). *The promise of pedagogy*. Thessaloniki: Paratiritis.

Vincze, F., Földvári, A., Pálinkás, A., Sipos, V., Janka, E. A., Ádány, R., & Sándor, J. (2019). Prevalence of chronic diseases and activity-limiting disability among Roma and non-Roma people: A cross-sectional, Census-Based Investigation. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3620.

Zaçellari, M., Miço, H., & Sinitsa, I. (2018). Inclusive education for Roma children in Albania and Belarus (legal situation, accessibility, opportunities to learn in own language and support of ethnic identity). *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 195-211.

Zachos, D. T. (2017). Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, 8(10), 1656.

Zachos, D. T., & Panagiotidou, A. (2019). Roma parents' perceptions on education. *Journal of Advances in Education Research*, 4(1), 13-23.

Zake, D. (2010). Qualitative education for Roma students: A pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 27.

Ziomas, D., Bouzas, N., & Spyropoulou, (2011). *Greece: Promoting the social inclusion of Roma. A study of national policies.* Athens: Institute of Social Policy - National Centre for Social Research.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Im Restaurant
Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας

Μπούνας Θωμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.E.S., PhD

Περίληψη

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Γερμανικών ως ξένη γλώσσα σε ελληνικό Γυμνάσιο, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο που θέτει στο επίκεντρο την επιτυχή επικοινωνιακή διαχείριση μιας τυπικής κατάστασης της καθημερινής ζωής. Πρόκειται για την παραγγελία ειδών εστίασης από γερμανόφωνο εστιατόριο. Αρχικά, οι μαθητές/τριες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους που αφορά προϊόντα διατροφής και εξασκούνται στην έκφραση προτίμησης ή απαρέσκειας αναφορικά με κάποιο γεύμα. Ακολούθως, έρχονται σε επαφή με γερμανικές διατροφικές συνήθειες και τυπικά γεύματα που απαρτίζουν ένα γερμανικό πρωινό, μεσημεριανό ή βραδινό. Στη συνέχεια μαθαίνουν διάφορους τρόπους παραγγελίας στη γλώσσα - στόχο. Το σενάριο κλείνει με τη φάση της τελικής αποτίμησης και αξιολόγησης. Για κάθε τμήμα του σεναρίου έχουν σχεδιαστεί δραστηριότητες που προάγουν τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Έμφαση έχει δοθεί επίσης στην εκτεταμένη χρήση των νέων τεχνολογιών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα όπως η ψηφιακή επικοινωνία, η συνεργατικότητα και η δημιουργικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: τρόποι παραγγελίες, διατροφικές συνήθειες, βιωματική μάθηση, ψηφιακός γραμματισμός

Im Restaurant
Teaching scenario in the subject German as a foreign language

Bounas Thomas, Teacher of German language, M.E.S., PhD

Abstract

The proposed teaching scenario has been used as part of a German lesson in a Greek Junior High School and aims at developing students' communicative skills in the target language. More specifically, it focuses on a common everyday situation and gives students practice in ordering food at restaurants. At first, students enrich their food related vocabulary and talk about likes and dislikes. Then, they learn about the typical meals Germans have and their eating habits as well as the most popular traditional German dishes. Moreover, they learn useful expressions that will help them communicate in a restaurant setting. The final part of the scenario includes the evaluation phase. Activities that promote experiential and collaborative learning have been designed for each part of the scenario. Emphasis has also been placed on the extensive use of new technologies and the development of the 21st century skills, such as digital communication, collaboration and creativity.

Key-Words: Ordering food, eating habits, experiential learning, digital literacy

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

Το σενάριο αποτελείται από τέσσερις διδακτικές ενότητες στο πλαίσιο του μαθήματος των Γερμανικών ως ξένη γλώσσα στη Β΄ Γυμνασίου, σε δημόσιο σχολείο και σε επίπεδο γλωσσομάθειας Α1 (Κ.Ε.Π.Α.). Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που αναφέρονται σε γευστικές προτιμήσεις, σε τυπικές γερμανικές διατροφικές συνήθειες και σε τρόπους παραγγελίας στα γερμανικά.

Η εξάσκηση στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου συνδυάζεται με επιμέρους στόχους ανάπτυξης επικοινωνιακών και ερευνητικών δεξιοτήτων. Στις περισσότερες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τίθεται στο επίκεντρο η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων.

Μέσω της ενεργής ενασχόλησης των μαθητών/τριών με μια σειρά από ψηφιακά και διαδραστικά εργαλεία, ενισχύουν τις δυνατότητές τους αναφορικά με τον ψηφιακό, οπτικό και πληροφοριακό τους γραμματισμό (Lotherington & Jenson, 2011; Grafe et al., 2019, Mitsikopoulou, 2019). Ιδιαίτερα όσον αφορά τον τελευταίο, δίνεται έμφαση στη διαχείριση των διαδικτυακών πληροφοριών με αυτονομία, αποτελεσματικότητα και συγκεκριμένη στοχοθεσία (Ballod, 2005).

Οι μαθητές/τριες καλούνται να γίνουν αποκωδικοποιητές, συμμέτοχοι, χρήστες και αναλυτές πολυτροπικών κειμένων (Jewitt, 2009), ψηφιακών εικόνων και βίντεο σχετικά με διατροφικές συνήθειες και παραγγελίες σε εστιατόριο. Ανταποκρίνονται έτσι σε καθέναν από τους ρόλους που περιγράφονται στο θεωρητικό μοντέλο των τεσσάρων πόρων αναφορικά με τον κριτικό γραμματισμό (Luke & Freebody, 1999).

Σε επιμέρους δραστηριότητες, είτε πρόκειται για δημιουργία ομιλούντος avatar, είτε για άντληση και ταξινόμηση πληροφοριών από οπτικοακουστικό υλικό είτε για σύνταξη κειμένων, επιλέγεται η εργασία σε ζεύγη ή σε ομάδες ώστε οι μαθητές/τριες να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Meyer, 2003).

Αναφορικά με την εξάσκηση στους τρόπους παραγγελίας προτείνεται, μεταξύ άλλων, ένα παιχνίδι ρόλων με στόχο να συμβάλλει ακόμα περισσότερο στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών/τριών (Mitchell, 1988).

Η επαφή, τέλος, των μαθητών/τριών με αυθεντικούς καταλόγους γερμανικών εστιατορίων και η δυνατότητα που τους δίνεται να συντάξουν με βάση αυτούς ηλεκτρονική παραγγελία, προσφέρει άμεσα πλεονεκτήματα βιωματικής μάθησης (Gudjons, 2001).

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Γερμανικά

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Συνδέεται με το βιβλίο της Β' Γυμνασίου Deutsch - ein Hit 1, Τεύχος Β, Lektion 7: «Guten Appetit».

Προφίλ μαθητών/τριών: Τάξη Β΄ Γυμνασίου, 11 κορίτσια / 9 αγόρια.

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α1. Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Κ.Ε.Π.Α.

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες, δια ζώσης διδασκαλία.

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στο εργαστήριο πληροφορικής, διαδραστικός πίνακας, 20 Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, με τα διαδικτυακά εργαλεία voki, padlet, learningapps, GoogleDocs, GoogleForms καθώς και το ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης (eclass). Ψηφιακά φύλλα εργασίας παραλαμβάνουν μέσω της πλατφόρμας eclass του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, όπου διατηρούν λογαριασμό. Γνωρίζουν ήδη από προηγούμενες ενότητες βασικό λεξιλόγιο που αφορά την ονομασία διάφορων φαγώσιμων και πόσιμων προϊόντων καθώς και το τροπικό ρήμα mögen.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και Α.Π.Σ.

Οι στόχοι που έχουν τεθεί συνδέονται με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών και συγκεκριμένα με τους αναλυτικούς δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας και τη χρήση των ΤΠΕ για το επίπεδο Α1. Επίσης οι θεματικές του σεναρίου (διατροφικές συνήθειες, παραγγελίες) προτείνονται στο ΕΠΣ-ΞΓ (ΦΕΚ 2871/Β΄/09-09-2016). Αναλυτικότερα οι στόχοι αυτοί έχουν ως εξής:

(α) Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

<u>Κατανόηση γραπτού λόγου</u>

- να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων, πολύ απλά δομημένων πληροφοριακών και περιγραφικών κειμένων αυθεντικού λόγου, τα οποία αναφέρονται σε τυπικές καταστάσεις (γελοιογραφία αναφορικά με γευστικές προτιμήσεις, φωτογραφία εμπλουτισμένη με κείμενο με αναφορά στο αγαπημένο φαγητό, κατάλογοι εστιατορίων).

- να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα και δραστηριότητες από σύντομα πληροφοριακά κείμενα και να τις ταξινομούν.

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

- να συντάσσουν απλές προτάσεις δίνοντας πληροφορίες σχετικά με γευστικές προτιμήσεις και με παραγγελία σε εστιατόριο.

- να συντάσσουν σύντομα κείμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας, δίνοντας πληροφορίες. Να προβαίνουν σε σύνταξη λίστας διατροφικών συνηθειών, ηλεκτρονικής παραγγελίας σε γερμανικό εστιατόριο και δημιουργία avatar που εκφράζει γευστικές προτιμήσεις, αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.

Κατανόηση προφορικού λόγου

- να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα σχετικά με το περιεχόμενο σύντομης εκφοράς λόγου (καθαρά ηχογραφημένης), όπως ερωταποκρίσεων σερβιτόρου και πελάτη σε καντίνα ή εστιατόριο.

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

- να απαντούν και να θέτουν απλές ερωτήσεις που αφορούν σε άμεσες ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας. Αυτές αναφέρονται σε τρόπους παραγγελίας, έκφραση προτίμησης ή απαρέσκειας σχετικά με γεύματα.

Γλωσσικά μέσα

- να επαναλάβουν λεξιλόγιο, να μάθουν νέο σχετικά με γεύματα, διατροφικές συνήθειες, γευστικές προτιμήσεις, παραγγελίες σε εστιατόριο και να το χρησιμοποιούν.

- Να χρησιμοποιούν το τροπικό ρήμα mögen και το ρήμα schmecken για δήλωση προτίμησης φαγητού και τις τυποποιημένες φράσεις ich hätte gern και ich möchte για να παραγγείλουν κάτι.

Κειμενικοί τύποι

- να εξοικειωθούν με ψηφιακές φωτογραφίες εμπλουτισμένες με κείμενο, γελοιογραφία, εκπαιδευτικά και περιγραφικά βίντεο, εκφώνηση δραστηριοτήτων.

(β) Σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας:

- να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία για την κατανόηση, παραγωγή και παρουσίαση σύνθετων πληροφοριών. Αυτά είναι η έρευνα στο διαδίκτυο, η χρήση διαδραστικών ασκήσεων, η δημιουργία ομιλούντος avatar και η δημιουργία ηλεκτρονικής παραγγελίας.

- να αποκτήσουν ψηφιακές γνώσεις επεκτείνοντας τη νέα γνώση, τη χρήση της τεχνολογίας και της πληροφορίας και εκτός σχολικής τάξης. Αυτό το πετυχαίνουν κάνοντας για τις παρουσιάσεις τους χρήση padlet και του ιστολογίου της τάξης.

(γ) Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο:

- να εμπλακούν σε συλλογική βιωματικού τύπου δράση προωθώντας την αυθεντική χρήση της γλώσσας.

- να συνεργάζονται και να επικοινωνούν, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας.

- να αναπτύξουν, εκτός του ψηφιακού γραμματισμού, και άλλα είδη γραμματισμών, όπως τον οπτικό (ικανότητα κατανόησης και παραγωγής εικόνας), τον πληροφοριακό (την ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης της πληροφορίας) και τον κοινωνικό (διαπροσωπική αλληλεπίδραση μέσω ψηφιακής επικοινωνίας).

Περιγραφή σεναρίου

1η Διδακτική ώρα: Wie schmeckt das Essen?

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση

Διάρκεια: 5΄

Είδος δραστηριότητας: Συζήτηση. Προβάλλεται η παρακάτω γελοιογραφία.



Η φωτογραφία είναι ανακτημένη από εδώ.

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση. Θέτει τις ερωτήσεις: Τι πραγματεύεται η φωτογραφία; Τι νιώθετε; Έχετε γνωστές λέξεις; Τι είδους κείμενο είναι αυτό; Ποιος ο σκοπός του κειμένου; Και τελικά: Ποιο είναι το αγαπημένο σας φαγητό;

Στη συνέχεια εξηγεί το ρήμα schmecken που χρησιμοποιείται για να δηλώσει εάν ένα γεύμα είναι νόστιμο.

Αποτελέσματα: Διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, εισαγωγή στο θέμα.

2η Δραστηριότητα: Παραγωγή προφορικού λόγου / Διάλογοι

Διάρκεια: 17΄

Οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι/ες σε δυάδες, προβαίνουν σε ψηφιακή διαδικτυακή άσκηση διάρκειας τριών λεπτών, όπου καλούνται να αντιστοιχίσουν ζεύγη αντιθέτων επιθέτων που αφορούν χαρακτηρισμό γεύματος (1ο Φύλλο Εργασίας).

Στη συνέχεια, τα ζευγάρια των μαθητών/τριών παραλαμβάνουν νέο ψηφιακό φύλλο εργασίας (2ο ΦΕ) όπου υπάρχουν εικόνες γευμάτων και επίθετα που τα χαρακτηρίζουν. Κάνουν προφορικά ερωταπαντήσεις μεταξύ τους σε σχέση με γεύματα.

Ο εκπαιδευτικός προφέρει τις άγνωστες λέξεις και υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες στους διαλόγους.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες επαναλαμβάνουν και μαθαίνουν νέα επίθετα που αφορούν χαρακτηρισμό φαγητού και εξασκούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου.

3η Δραστηριότητα: Παραγωγή γραπτού λόγου / Δημιουργία avatar

Διάρκεια: 23΄

Οι μαθητές/τριες δημιουργούν avatar σε ομάδες των δύο, στην πλατφόρμα voki.com. Ο χαρακτήρας που δημιουργούν λέει μια φράση στα γερμανικά σε σχέση με ένα φαγητό που του αρέσει ή που δεν του αρέσει ή χαρακτηρίζει ένα φαγώσιμο προϊόν. Δημοσιεύουν τον σύνδεσμο του avatar στο ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης. Στη συνέχεια παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα.

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας (3ο ΦΕ), όπου εξηγείται λεπτομερώς ο τρόπος που θα δημιουργήσουν χαρακτήρα στην πλατφόρμα voki.com. Συντονίζει την τελική παρουσίαση.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται στον γραπτό λόγο σε σχέση με την περιγραφή ενός γεύματος ή την προτίμησή τους. Αξιολογούν τις γνώσεις που διδάχτηκαν στην ενότητα. Αναπτύσσουν τον ψηφιακό τους γραμματισμό δημιουργώντας avatar σε ψηφιακή πλατφόρμα και κοινοποιώντας το.

2η Διδακτική ώρα: Deutsche Essgewohnheiten

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση

Διάρκεια: 3΄

Είδος δραστηριότητας: Προβάλλεται η παρακάτω φωτογραφία:



Η φωτογραφία είναι ανακτημένη από εδώ.

Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις στην ολομέλεια, κάποιες στα ελληνικά, κάποιες στα γερμανικά. Συντονίζει τη συζήτηση.

Οι μαθητές/τριες απαντούν στις ερωτήσεις: Τι βλέπετε στη φωτογραφία; Ποιες λέξεις γνωρίζετε; Ποιο είναι το αστείο; Ποιο είναι το αγαπημένο σας φαγητό; Ποιο φαγητό δεν σας αρέσει;

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες ενεργοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις που αφορούν σε λεξιλόγιο σχετικό με γεύματα και στην έκφραση ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Παραγωγή προφορικού λόγου σχετικού με το θέμα που θα ακολουθήσει, πρόκληση ενδιαφέροντος για το θέμα της διδακτικής ενότητας.

2η Δραστηριότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου

Διάρκεια: 20’

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν βίντεο διάρκειας 3min52sec, όπου παρουσιάζεται καταρχάς συνοπτικά η πόλη της Χαϊδελβέργης και στο κυρίως μέρος τα τρία βασικά τυπικά γερμανικά γεύματα της ημέρας, το πρωινό, το μεσημεριανό και το βραδινό. Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις, όπως: Ποια είναι τα πρόσωπα του βίντεο, σε τι είδους γεύματα αναφέρεται, σε ποιους απευθύνεται, ποιος είναι ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γεύματα;

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες και βλέπουν για δεύτερη φορά το βίντεο. Κάθε ομάδα παραλαμβάνει ψηφιακό φύλλο εργασίας (4ο ΦΕ) και καλείται να κρατήσει σημειώσεις μέσω συνεργατικού εγγράφου GoogleDoc. Η πρώτη ομάδα εντοπίζει πληροφορίες για τη Χαϊδελβέργη και οι άλλες τρεις για τα τρία γεύματα της μέρας.

Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει κάθε ομάδα και παρακολουθεί τα αποτελέσματά της. Όπου χρειάζεται, παρεμβαίνει υποστηρικτικά.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην κατανόηση προφορικού λόγου και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, έρχονται σε επαφή με την πόλη της Χαϊδελβέργης και με τις γερμανικές διατροφικές συνήθειες.

3η Δραστηριότητα: Παραγωγή γραπτού λόγου / Δημιουργία καταλόγου εστιατορίου

Διάρκεια: 17’

Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν έναν συνοπτικό κατάλογο εστιατορίου της Χαϊδελβέργης. Χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, παραλαμβάνουν σύνδεσμο παρουσίασης μέσω padlet σε φύλλο εργασίας (5ο ΦΕ). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά. Η πρώτη ομάδα βρίσκει έναν τίτλο για το εστιατόριο και εμπλουτίζει τον κατάλογο με τυπικές φωτογραφίες της Χαϊδελβέργης που έχει αντλήσει από το διαδίκτυο.

Οι άλλες τρεις ομάδες συμπληρώνουν τυπικά γερμανικά φαγητά για το πρωινό, το μεσημεριανό και το βραδινό αντίστοιχα. Μπορούν να προσθέσουν και γεύματα που δεν άκουσαν στο βίντεο αλλά έχουν διδαχτεί σε προηγούμενες ενότητες. Προκύπτει ένας συνοπτικός κατάλογος εστιατορίου.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες εμπεδώνουν λεξιλόγιο σχετικό με γερμανικά φαγητά και διατροφικές συνήθειες, εξασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου και αναπτύσσουν τον πληροφοριακό και ψηφιακό τους γραμματισμό κάνοντας έρευνα στο διαδίκτυο και συνδιαμορφώνοντας ανάρτηση σε padlet.

4η Δραστηριότητα: Παρουσίαση / Αξιολόγηση

Διάρκεια: 5’

Ο κατάλογος προβάλλεται στο padlet και κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα αποτελέσματά της. Ακολουθεί συζήτηση.

Ο εκπαιδευτικός θέτει τη βασική ερώτηση, κατευθύνει τη συζήτηση και διορθώνει εκφραστικά λάθη.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται σε σχέση με ό,τι διδάχτηκαν και αξιολογούν τις γνώσεις που απέκτησαν.

3η Διδακτική ώρα: Bestellen

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση

Διάρκεια: 5’

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στην ολομέλεια βίντεο διάρκειας 1min30sec, όπου ένα πρόσωπο παραγγέλνει σε αυθεντικές συνθήκες παγωτό από μια καντίνα. Στη συνέχεια κατευθύνει τη συζήτηση. Ρωτάει τους μαθητές/τριες: Τι πραγματεύεται το βίντεο; Τι σας έκανε εντύπωση; Έχετε γνωστές λέξεις;

Αποτελέσματα: Διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το θέμα που θα ακολουθήσει, οι μαθητές/τριες έρχονται σε μια πρώτη επαφή με λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί.

2η Δραστηριότητα: Κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου / Im Restaurant

Διάρκεια: 30΄

Είδος δραστηριότητας:.

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν χωρισμένοι/ες σε ομάδες διάλογο (Deutsch - ein Hit 1, Τόμος Β', σελ. 26), όπου μια οικογένεια βρίσκεται σε εστιατόριο. Διαβάζουν τους διαλόγους φωναχτά, κάθε μαθητής αναλαμβάνει έναν ρόλο. Εντοπίζουν τις φράσεις που δηλώνουν τους διάφορους τρόπους παραγγελίας. Στη συνέχεια παρακολουθούν βίντεο διάρκειας 2min04sec όπου παρουσιάζονται τρεις διαφορετικές σκηνές σε εστιατόριο και προσπαθούν να εντοπίσουν ξανά τις φράσεις που έμαθαν. Τέλος, κάνουν χρήση των φράσεων που διδάχτηκαν διενεργώντας ατομική διαδραστική άσκηση συμπλήρωσης κενών μέσω φύλλου εργασίας και με τη βοήθεια σύντομου εκπαιδευτικού βίντεο που ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει (6ο ΦΕ).

Αποτελέσματα: Κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου αναφορικά με τους τρόπους παραγγελίας. Εμπέδωση διδαγμένου λεξιλογίου και κλίσεις των ρημάτων δήλωσης προτίμησης ich hätte (gern), ich möchte.

3η Δραστηριότητα: Εμπέδωση / Αξιολόγηση

Διάρκεια: 5΄

Κάθε μαθητής γράφει σε κομμάτι χαρτιού μια απλή πρόταση / παραγγελία ενός γεύματος, επιλέγοντας μια από τις φράσεις που διδάχτηκε. Αφού υπογράφει με το μικρό του όνομα, καρφιτσώνει το χαρτάκι στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες εμπεδώνουν φράσεις σχετικά με παραγγελίες και αξιολογούν τον εαυτό τους ως προς την ικανότητα χρήσης των φράσεων αυτών.

4η Διδακτική ώρα: Im Restaurant

1η Δραστηριότητα: Παραγωγή προφορικού λόγου / Παιχνίδι ρόλων

Διάρκεια: 15΄

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα παραλαμβάνει μέσω φύλλου εργασίας (7ο ΦΕ) σύνδεσμο αυθεντικού καταλόγου γερμανικού εστιατορίου. Ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του σερβιτόρου και οι υπόλοιποι παραγγέλνουν προφορικά κάτι να φάνε ή να πιούν.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου, κάνοντας χρήση των φράσεων τρόπου παραγγελίας που διδάχτηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Επίσης, επαναλαμβάνουν λεξιλόγιο σχετικό με φαγητά και ποτά και εξασκούνται στη δήλωση προτίμησης κάνοντας χρήση του τροπικού ρήματος ich möchte.

2η Δραστηριότητα: Παραγωγή γραπτού λόγου / Αξιολόγηση / Παρουσίαση

Διάρκεια: 20΄

Κάθε ομάδα παραπέμπεται από τον εκπαιδευτικό σε padlet όπου θα βρει το εστιατόριο που χρησιμοποίησε στο παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές/τριες καλούνται ατομικά μέσω φύλλου εργασίας (8ο ΦΕ) να παραγγείλουν ηλεκτρονικά από το εστιατόριο, γράφοντας την παραγγελία και το όνομά τους σε μορφή σχολίου κάτω από τον όνομα του εστιατορίου.

Όταν οι μαθητές/τριες ολοκληρώνουν τα σχόλιά τους, φροντίζουν να δημοσιευτεί ο σύνδεσμος του padlet στο ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και επικοινωνία με αναγνώστες εκτός τάξης.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου σχετικά με τους τρόπους παραγγελίας και αξιολογούν τις γνώσεις τους με βάση όσα διδάχτηκαν. Μαθαίνουν να κάνουν ηλεκτρονική παραγγελία από γερμανικό εστιατόριο σε αυθεντικές συνθήκες.

3η Δραστηριότητα: Συζήτηση / αποτίμηση

Διάρκεια: 10΄

Οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται σχετικά με το σενάριο συνολικά και κάνουν τις παρατηρήσεις τους. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την τελική συζήτηση θέτοντας ερωτήσεις για θετικά και αρνητικά σημεία του σεναρίου. Αποστέλλει εντέλει ανώνυμο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σεναρίου στους/στις μαθητές/τριες (9ο ΦΕ).

Επίσης, σε εύλογο χρονικό διάστημα ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει την τελική ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών και τη στέλνει ατομικά στον καθένα μέσω προσωπικού μηνύματος στην ηλεκτρονική τάξη.

Φύλλα εργασίας

Όλα τα φύλλα εργασίας, με την αρίθμηση που αναφέρονται στην περιγραφή του σεναρίου, είναι διαθέσιμα εδώ.

Συμπεράσματα

Μέσω του σεναρίου «Im Restaurant» τα οφέλη είναι πολλαπλά για τους/τις μαθητές/τριες. Οι ίδιοι/ες, στην τελική αποτίμηση, τονίζουν το μεγαλύτερο κίνητρο συμμετοχής που αποκτούν μέσω των διαφόρων δραστηριοτήτων. Αυτό συνδέεται με μια σειρά από λόγους. Καταρχάς, κατακτούν βιωματικά νέες γνώσεις και εμπεδώνουν παλαιότερες σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, αφού αυτενεργούν ως προς την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Μέσα από τις εργασίες σε ομάδες καλλιεργούν συνεργατικό πνεύμα. Η ενασχόληση με πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα προάγει τις ερευνητικές και κριτικές τους δεξιότητες. Η ενεργή επαφή τους με διάφορα ψηφιακά εργαλεία τούς προσφέρει σαφή πλεονεκτήματα όσον αφορά τον ψηφιακό, οπτικό, πληροφοριακό και κοινωνικό τους γραμματισμό. Επίσης, αποκτούν γνώσεις και σε τομείς πέραν του γνωστικού αντικειμένου και έρχονται σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία άλλης χώρας. Τους δίνεται επιπροσθέτως η δυνατότητα να επικοινωνήσουν όχι μόνο με τους/τις συμμαθητές/τριες τους αλλά και με τον έξω κόσμο κοινοποιώντας τα αποτελέσματα της δουλειάς τους σε ιστολόγιο και padlet.

Οι θεματικές του σεναρίου θα μπορούσαν να επεκταθούν με προσθήκη διδακτικών ωρών και θα μπορούσαν να αφορούν επιλογές υγιεινής διατροφής διαμορφώνοντας μια κατάλληλη διατροφική πυραμίδα και με βάση αυτή, προτάσεις συνταγών μαγειρικής. Ιδανικό θα ήταν ένα τέτοιο σενάριο να διεξαχθεί στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείων μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως π.χ. του eTwinning, ώστε κάθε ομάδα να ανταλλάσσει πληροφορίες και αποτελέσματα με ομάδες από τμήματα σχολείων του εξωτερικού. Με τον τρόπο αυτό δίνεται βάρος στην αυθεντική επικοινωνία και την ουσιαστική επαφή με την κουλτούρα και καθημερινότητα άλλων χωρών.

Βιβλιογραφία

Ballod, M. (2005). Informationskompetenz. Dimension eines Begriffs. *Computer und Unterricht, 15*(59), 44-46.

Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (2016). Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton. Apofasi 141417/D2/2016, *Eniaio Programma Spoudon gia tis xenes glosses sto Dimotiko kai sto Gymnasio* (FEK B΄/09-09-2016).

Epimorfosi B2 Epipedou (2019), T. P. E. Systada: Xenes Glosses, Epimorfotiko yliko epimorfosis B2 epipedou TPE. *Eniaio Tefchos Ylikou Anaforas V2 gia tis Xenes Glosses*. Ekdosi 1i. Athina: ITYE, Diofantos.

Grafe, S., Herzig, B., & Tulodziecki, G. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele.* 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen, Projektunterricht und Schüleraktivität.* 6. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. In C. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.* Abington: Routledge.

Koino Evropaiko Plaisio Anaforas gia ti glossa (K.E.P.A.): ekmathisi, didaskalia, axiologisi. Symvoulio gia tin Politistiki Synergasia, Epitropi Paideias, Tmima Sygchronon Glosson, Strasvourgo. Teleftaia anaktisi 10/08/2022 apo http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Lotherngton, H., & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 226-246.

Meyer, H. (2003). *Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband.* 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Mitchell, R. (1988). *Communicative Language Teaching in Practice, pp. 23–24, 64–68.* London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Mitsikopoulou, V. (2019). Nea keimeniki pragmatikotita kai i anaptyxi glossikou kai psifiakou grammatismou. Enotita 1.2: Pollaploi kai neoi grammatismoi. Se Epimorfosi B2 Epipedou, T. P. E. Systada: Xenes Glosses, Epimorfotiko Yliko. Eniaio Tefchos Ylikou Anaforas B2 gia tis Xenes Glosses. Ekdosi 1i. Athina: ITYE, Diofantos.

Ασφαλής χρήση των διαδικτύου, κινητού τηλεφώνου και διαδραστικών τεχνολογιών: Σχέδιο Διδασκαλίας

Δρ Ευαγγελία Ρόγκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν καθημερινά smartphone, iPod και φορητούς υπολογιστές και το Διαδίκτυο απαρτίζει ίσως το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής τους ζωής. Είναι μεγίστης σημασίας η συνεχής πληροφόρηση των νέων για το πως να κάνουν επιλογές όσον αφορά την προστασία της ταυτότητάς τους στο διαδίκτυο. Είναι σημαντική η συμμετοχή των μαθητών σε επαναλαμβανόμενα projects ώστε να θυμούνται και να επαγρυπνούν συνεχώς στους κινδύνους του διαδικτύου. Αυτές οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν τους μαθητές, τους ωθούν να σκεφτούν κριτικά για την ασφάλεια τους στο διαδίκτυο και, κυρίως, τους ωθούν να σκεφτούν πόσες πληροφορίες μπορούν να βρουν και σε ποιον ασφαλή σύνδεσμο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδραστικές τεχνολογίες, διαδίκτυο, ασφαλής χρήση, ψηφιακός γραμματισμός, μέτρα πρόληψης

Safe use of the internet, mobile phones and interactive technologies: Teaching Plan

Evangelia Ronga Doctor of Philosophy

Abstract

All students use smartphones, iPods and laptops every day making the internet one of the major parts of their social life. It is of utmost importance to keep young people informed about how to make choices about protecting their identity online. It is important to involve pupils in recurring cyber safety projects so that they are constantly reminded of, and are alert to the dangers of the Internet. These activities encourage students, prompt them to think critically about their online safety and, most importantly, encourage them to think about the quantity of information one can find and which link is safe to use.

Key-Words: Interactive technologies, internet, safe use, digital literacy, prevention measure

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο είναι ο καταπληκτικός κόσμος μάθησης, επικοινωνίας και διασκέδασης. Οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται παθητικά από την τεχνολογία, αλλά διαμορφώνουν ε-

νεργά τη χρήση και την επιρροή της (Fischer 1992, Hughes & Hans 2001) ενώ ο Διαδίκτυο έχει μοναδικές, ακόμη και μετασχηματιστικές ιδιότητες ως κανάλι επικοινωνίας (Bargh & McKenna, 2004).

Το δικαίωμα των Ευρωπαίων πολιτών για ελεύθερη πρόσβαση στο Διαδίκτυο κατοχυρώνεται με το άρθρο 11 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί ελευθερίας της έκφρασης και της ενημέρωσης. Σύμφωνα με πρόσφατη τροπολογία στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ψηφίστηκε ότι «δεν μπορεί να επιβάλλεται περιορισμός επί των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών των τελικών χρηστών, χωρίς να προηγηθεί δικαστική απόφαση ... εκτός από περιπτώσεις όπου απειλείται η ασφάλεια των πολιτών και στις οποίες η απόφαση δύναται να είναι αντίστοιχη».

Η πρόσβαση στο Διαδίκτυο σήμερα δεν είναι ακίνδυνη, ανεξάρτητα από τον τρόπο χρήσης των υπηρεσιών του, επειδή είναι ανοιχτό στη χρήση και από κακόβουλους χρήστες που έχουν δυνατότητες πρόκλησης ζημιών. Οι ζημιές αυτές μπορούν να εστιάζουν τόσο στο χρησιμοποιούμενο υλικό και στο λογισμικό όπως η μόλυνση του συστήματος με κάποιον ιό, τα worm ή τον Δούρειο Ίππο, όσο και σε προσωπικό επίπεδο χρηστών με παραπλάνηση-Hoax ή πρόκληση ζημιών σε προσωπικά δεδομένα με υφαρπαγή των προσωπικών αυτών δεδομένων του χρήστη όπως το Phishing.

Διάφορα νομικά και ηθικά ζητήματα ανακύπτουν κατά τη χρήση του διαδικτύου όπως η παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων, η πορνογραφία, η ψευδοπροσωπία και η προσφορά παρανόμων προϊόντων. Άλλα φαινόμενα υπαρκτά στη χρήση είναι αξιόποινες πράξεις που διαπράττονται μέσω Διαδικτύου. Ο περιορισμός τους είναι ιδιαίτερα δύσκολος και οδηγούν σε εγκλήματα ή αποτρόπαιες καταστάσεις, συνήθως περιπτώσεις παιδεραστίας.

Η αποφυγή των κινδύνων είναι υπόθεση όλων, ενηλίκων, ανηλίκων και κάθε ευάλωτης ομάδας χρηστών και βασίζεται κυρίως στην πρόληψη. Ο χρήστης οφείλει να ενισχύσει την κριτική του ικανότητα κατά την διάρκεια των περιηγήσεών του στο διαδίκτυο για την προστασία του. Εξ αιτίας μάλιστα αυτών των κινδύνων που ελλοχεύουν στο Διαδίκτυο, η Αστυνομία δραστηριοποιείται ώστε να περιορίσει στο ελάχιστο τους κινδύνους αυτούς. Αλλά και διάφορες εταιρίες όπως οι τράπεζες, εισάγουν στοιχειώδη μέτρα που στόχο έχουν την ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

Έχει θεσπιστεί Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς διαδικτύου, η οποία *αποτελεί εφαλτήριο ευαισθητοποίησης σε θέματα χρήσης της διαδικτυακής τεχνολογίας* και διοργανώνεται ετησίως από το Πανευρωπαϊκό Δίκτυο Εθνικών Κέντρων Ενημέρωσης Insafe στο πλαίσιο του προγράμματος Safer Internet της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στην Ελλάδα, η Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου διοργανώνεται από τη Δράση Saferinternet.gr του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου, που αποτελεί τον Εθνικό Εκπρόσωπο του Δικτύου Insafe και είναι ο αναγνωρισμένος εκπρόσωπος της Ελλάδας στο Expert Group on Saf-er Internet for Children της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Μέτρα πρόληψης

Το διαδίκτυο σήμερα αποτελεί μέσο σύνδεσης ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, με διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς, διαφορετικές αξίες, ιδεολογίες, πολιτικές πεποιθήσεις και θρησκείες. Αυτή η διαφορετικότητα αναμφίβολα προκαλεί και διαφορετική αίσθηση της έννοιας του ηθικού, που πολύ συχνά είναι αναπόσπαστη από τις πολλαπλές μορφές διακρίσεων και διαπλοκής ταυτοτικών χαρακτηριστικών στην κοινωνία με εκφάνσεις καταπίεσης όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ομοφοβία, ή η τρανσφοβία τα οποία δεν λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά αλληλοσυνδέονται. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες επικρατεί έντονος προβληματισμός για το αν θα πρέπει να θεσπιστούν παγκοσμίως, κοινά αποδεκτοί νόμοι για την προστασία των πολιτών από παραβάσεις και εγκλήματα, που είναι σε στενή σχέση με τη χρήση του διαδικτύου και κατά πόσο αυτό είναι εφικτό. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η έλλειψη κανόνων ηθικής και δεοντολογίας, στους εργασιακούς χώρους, στις δομές υγείας και στο περιβάλλον.

Τέλος, τα ερωτήματα που τίθενται συνδέονται με τον προβληματισμό για την απουσία ψηφιακού γραμματισμού δηλαδή την έλλειψη παιδείας στη διαχείριση της ψηφιακής τεχνολογίας που ακόμα απουσιάζει από την εκπαίδευση μας αλλά και από την κοινωνία μας.

Η πλειονότητα των γονέων στην χώρα μας αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εξοικείωσης των παιδιών τους με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο, αφ’ ενός για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων και αφ’ ετέρου ως μέσου κοινωνικοποίησης τους. Οι γονείς οφείλουν να έχουν υπόψη τους μέτρα πρόληψης επειδή τα παιδιά και οι νέοι χρησιμοποιούν εργαλεία επικοινωνίας όπως, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), άμεσα μηνύματα όπως τα sms, messenger και δωμάτια επικοινωνίας (chat rooms), που αυξάνουν τον κίνδυνο επικοινωνίας με διαδικτυακούς διαφθορείς.

Διάφορες έρευνες επικεντρώνονται στα ποσοστά χρήσης του κινητού τηλεφώνου και του υπολογιστή καθώς και στην αυξημένη χρήση του Internet και του κινητού από νέους (ΕΛΣΤΑΤ, ΣΕΠΕ)

Τι πρέπει να προσέχουν οι νέοι

1. **Να μην αποκαλύπτουν ποτέ προσωπικές λεπτομέρειες στο διαδίκτυο.** Λεπτομέρειες, δηλαδή, όπως το πραγματικό όνομα, η διεύθυνση κατοικίας, το όνομα του σχολείου, το τηλέφωνο και φωτογραφίες που ο αποδέκτης μπορεί να χρησιμοποιήσει σε βάρος των χρηστών.
2. **Να μην αποκαλύπτουν ποτέ και σε κανέναν, συμπεριλαμβανομένων των καλών φίλων τους, τον κωδικό πρόσβασης του λογαριασμού του Διαδικτύου.**
3. **Τα ηλεκτρονικά ίχνη που μένουν στο Διαδίκτυο πρέπει να συμφωνούν με συγκεκριμένους κανόνες και με την δέουσα ηθική.** Η ανωνυμία των χρηστών ευνοεί την παρανομία αλλά επειδή πάντες οι χρήστες αφήνουν ηλεκτρονικά ίχνη, στο διαδίκτυο

κανείς δεν καλύπτεται από ανωνυμία**.** Επειδή αναδύονται θέματα ηθικής στην αξιοποίηση υπολογιστικών συστημάτων, ρομποτικών κατασκευών και του διαδικτύου, οι ηθικοί κανόνες πρέπει να εφαρμόζονται ακριβώς όπως στον πραγματικό κόσμο, στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και στη χρήση του διαδικτύου για την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση στη δημοσιογραφία ή στην επιχειρηματικότητα. Ηλεκτρονικά εγκλήματα και παράνομες πράξεις διαπράττονται με εργαλείο τον υπολογιστή είτε στοχεύουν τον υπολογιστή. Οι νεαροί χρήστες πρέπει να μην αγνοούν το γεγονός ότι παράβαση ηθικών κανόνων συνεπάγεται κυρώσεις, μέσω εντοπισμού οπουδήποτε στον κόσμο από τα ηλεκτρονικά ίχνη.

4. **Ποτέ δεν πρέπει κανείς ανήλικος ή ενήλικος να συναντά στο φυσικό κόσμο φίλους που γνώρισε στο Διαδίκτυο και δεν γνωρίζει στον πραγματικό κόσμο**. Οι έφηβοι έχουν υπερβολικά αυξημένο αριθμό ατόμων με τα οποία αποκτούν εφήμερες φιλίες. Αυτή είναι μια αποδεκτή συμπεριφορά για την διεύρυνση του κοινωνικού τους κύκλου. Το διαδίκτυο διαθέτει ένα τέτοιο περιβάλλον ώστε βρίσκονται άτομα να μοιράζονται προσωπικές πληροφορίες με άλλα άτομα με τα οποία αργότερα δεν έχουν επικοινωνία ή επαφή ούτε και τίποτα κοινό στη καθημερινότητά τους. Τα άτομα αυτά δεν είναι πάντοτε αυτά που ισχυρίζονται ότι είναι, ακόμα και αν υπάρχει μακροχρόνια αλληλογραφία μαζί τους ή έχουν στείλει φωτογραφία τους ή έχουν εμφανιστεί σε βιντεοκλήση με web κάμερα ενώ και η φωτογραφία ή το βίντεο μπορεί να είναι πλαστά. Η διαφύλαξης της ιδιωτικότητας του χρήστη ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες για την προφύλαξη των προσωπικών δεδομένων και αντιμετώπισης των κινδύνων από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.
5. **Ποτέ να μην αφήνουν σε λειτουργία web cameras στο τέλος της χρήσης τους**. Οι κάμερες του διαδικτύου πρέπει να καλύπτονται όταν δεν χρησιμοποιούνται, διότι κάποιος μπορεί να βιντεοσκοπεί και να τις θέτει σε λειτουργία εν αγνοία του χρήστη που την άφησε σε λειτουργία.
6. **Να μην ανοίγουν και προωθούν e-mail από άγνωστη πηγή,** αποστολείς ή άγνωστη προέλευση, και να μην κατεβάζουν συνημμένα αρχεία, που περιέχονται στα μηνύματα αυτά, για τα οποία δεν γνωρίζουν με βεβαιότητα τον αποστολέα και το περιεχόμενο του συνημμένου αρχείου.
7. **Συμβουλευτική γραμμής Βοήθειας Help-line**, **Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.), Διεύθυνση Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος.** Το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Είναι επίσημος εκπρόσωπος στην Ελλάδα των Πανευρωπαϊκών Οργανισμών INSAFE /INHOPE που χαράσσουν την ευρωπαϊκή στρατηγική για ένα ασφαλές και ποιοτικό διαδίκτυο καθώς και ο αναγνωρισμένος εκπρόσωπος της Ελλάδας στο Expert Group on Saf-er Internet for Children της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

   Η Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοσοκομείο Παίδων «Π. & Α. Κυριακού», λειτουργεί τη Γραμμή χωρίς χρέωση «ΜΕ Υποστηρίζω» 800 11 800 15. Απευθύνεται σε παιδιά εφήβους, γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς που μπορούν να ζητήσουν ανώνυμα βοήθεια από ειδικούς του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου. Η Γραμμή Στήριξης λειτουργεί σε συνεργασία με τον Οργανισμό «Ομπρέλα» www.obrela.gr στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Σύμπραξης της ENACSO www.enacso.eu. Λειτουργεί καθημερινά από τις 9:00 έως τις

15:00, για θέματα που αφορούν την ορθή χρήση της τεχνολογίας από ανηλίκους δηλαδή εξάρτηση από το διαδίκτυο, διαδικτυακός εκφοβισμός- bullying, αποπλάνηση- grooming, ακατάλληλο περιεχόμενο, θέματα προσωπικών δεδομένων, πορνογραφικό υλικό, τζόγος, βίαια παιχνίδια κ.ά.

Το Γραφείο Καταπολέμησης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, είναι στη διάθεση του κοινού καθημερινά, συμπεριλαμβανομένων Σαββατοκύριακων και αργιών, (7πμ – 7μμ). Σε περίπτωση που εντοπίζεται οτιδήποτε ύποπτο στο Διαδίκτυο, προτρέπει το κοινό να ενημερώνει άμεσα το συγκεκριμένο Γραφείο στον αριθμό τηλεφώνου 22-808200. Επίσης, το κοινό μπορεί να προβεί σε καταγγελία και μέσω της Ηλεκτρονικής φόρμας καταγγελίας της Αστυνομίας, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

https://cybercrime.police.gov.cy/police/CyberCrime.nsf/subscribe_gr/subscribe_gr?OpenForm

8. **Το υλικό του διαδικτύου δεν είναι πάντα αξιόπιστο.** Πρέπει πάντα να διασταυρώνεται με άλλες πηγές και γενικά με την διαθέσιμη βιβλιογραφία.
9. **Να μην κάνουν ποτέ αγορές από το Διαδίκτυο αν δεν επιτηρούνται από τους γονείς ή αξιέμπιστους ενήλικες**. Να επισκέπτονται ιστοχώρους έγκυρους και αξιόπιστους και να πληκτρολογούν οι ίδιοι την διεύθυνση της ιστοσελίδας, για να μεταβαίνουν σε γνήσιες και όχι σε πλαστές. Είναι αναγκαίο να λαμβάνονται μέτρα για την ασφάλεια των χρημάτων όπως σε ένα συμβατικό κατάστημα στον πραγματικό κόσμο, αλλά να προστατεύονται και από απάτες και κινδύνους που εγκυμονεί ο χώρος του διαδικτύου.
10. **Είναι προτιμότερο οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές να βρίσκονται σε κοινόχρηστους χώρους** ώστε να ασκείται ο απαιτούμενος έλεγχος από τους γονείς και να δίνει την αίσθηση στον ανήλικο χρήστη ότι δεν είναι ανεξέλεγκτος.
11. **Ο χρόνος που καταναλώνεται στον υπολογιστή και το Διαδίκτυο δεν αντικαθιστά ούτε το παιχνίδι ούτε το διάβασμα ούτε τα χόμπι, ούτε τους πραγματικούς φίλους και κυρίως δεν πρέπει να αντικαθιστά τον ύπνο.**

Ο εικονικός κόσμος του διαδικτύου ενώ συμβάλλει στην ψυχαγωγία, εντούτοις διαφέρει τελείως από τον πραγματικό κόσμο πρακτικά και ηθικά και είναι ουτοπικός.

12. Κατά τον Γραμματικάκη (2004) «…όσο η επικοινωνία πυκνώνει με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το διαδίκτυο και τα κινητά τηλέφωνα, τόσο η μοναξιά μας, η ανθρώπινη, μεγαλώνει και η αποξένωση κυριαρχεί».

Σχέδιο Διδασκαλίας

Τίτλος

Ασφαλής χρήση των διαδικτύου, κινητού τηλεφώνου και διαδραστικών τεχνολογιών:

1). Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής: Εντάσσεται σε πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Θέμα: Ασφαλής χρήση διαδικτύου

Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους των νέων προγραμμάτων σπουδών του Νέου Σχολείου: Συμφωνεί με τον προσανατολισμό του νέου Προγράμματος Σπουδών στο οποίο τονίζεται το στοιχείο της καινοτομίας συνδυάζοντάς το με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

1.1. Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Τάξεις εφαρμογής

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά το σενάριο: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τάξη εφαρμογής Γ’ δημοτικού

Δεν υπάρχει συνεργασία τάξεων του ίδιου σχολείου ή συνεργασία τάξεων διαφορετικών σχολείων. Το συγκεκριμένο Σενάριο δεν έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος

1.2. Σκεπτικό του σεναρίου

1. Καινοτομικά στοιχεία που εισάγει το Σενάριο

Στο σενάριο γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί η τεχνολογία με τρόπο παιδαγωγικό ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα,

2. Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και των λογισμικών που χρησιμοποιούνται στο σενάριο.

3. Δεν θεωρείται ότι μπορεί σε αυτή τη φάση να υπάρξουν πιθανά γνωστικά (μαθητές) και διδακτικά (εκπαιδευτικός) προβλήματα και η αντιμετώπισή τους

1.3. Εκτιμώμενη διάρκεια

Υπολογίζεται ο χρόνος που θα διαρκέσει το Σενάριο θα είναι 3 ώρες.

• Συχνότητα: Συναφές Σενάριο μπορεί να επαναληφθεί και σε μεγαλύτερη τάξη, για παράδειγμα «Διαδικτυακός εκφοβισμός».

2) Σκοπός & Στόχοι

Ο Γενικός σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τους κινδύνους του διαδικτύου, να μάθουν πώς να προστατεύονται από αυτούς και να λειτουργούν ως πρεσβευτές καλών πρακτικών στη χρήση του διαδικτύου. Οι επιμέρους γνωστικοί στόχοι είναι οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ασφάλειας κατά τη χρήση του διαδικτύου.

Οι μαθητές να διακρίνουν τις πιο συνηθισμένες απειλές που εμφανίζονται στο διαδίκτυο και να γνωρίσουν ότι το διαδίκτυο έχει και θετικά που μπορούμε να τα απολαμβάνουμε. Οι επιμέρους στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων στοχεύουν ώστε οι μαθητές να αναστοχαστούν, να συλλέξουν και να αξιολογήσουν δεδομένα και να δημιουργήσουν ψηφιακά έργα που θα διαχύσουν τις γνώσεις τους στη σχολική τους κοινότητα. Οι επιμέρους στόχοι σε επίπεδο στάσεων είναι οι μαθητές να μάθουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να συνειδητοποιήσουν την αξία της συνεργασίας.

2.1. Αξιοποιούμενα εκπαιδευτικά λογισμικά

Θα χρησιμοποιηθεί για την αρχική ερώτηση αφόρμησης και τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη το εργαλείο bubbl.us, ενώ από το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων «Φωτόδεντρο», μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία και τη μάθηση διαδραστική παρουσίαση θεμάτων με στόχο την ενημέρωση για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Ακόμα θα χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν να χρησιμοποιούν για τη δημιουργία συννεφόλεξων, αφισών, σύντομων βίντεο, κόμικς (ενδεικτικά: Comic strips σε Pixton, Posters σε Postermywall.com, Συννεφόλεξα σε Wordart.com, βίντεο σε Biteable.com). Τελος, οι ψηφιακές δημιουργίες των μαθητών θα συγκεντρωθούν σε ηλεκτρονικό πίνακα Padlet.

3) Διδακτική Ροή

3.1 Υλικοτεχνική υποδομή

Θα χρησιμοποιηθούν: διαδραστικός πίνακας, εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Θα χρειαστούν, επίσης, ηλεκτρονικοί υπολογιστές στους οποίους οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των 2 ή των 3.

3.2 Κοινωνικός συντονισμός της τάξης

Μεταξύ άλλων οι διδακτικές μέθοδοι που εμπλέκονται στη διδασκαλία είναι η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση.

3.3 Γενική περιγραφή σεναρίου

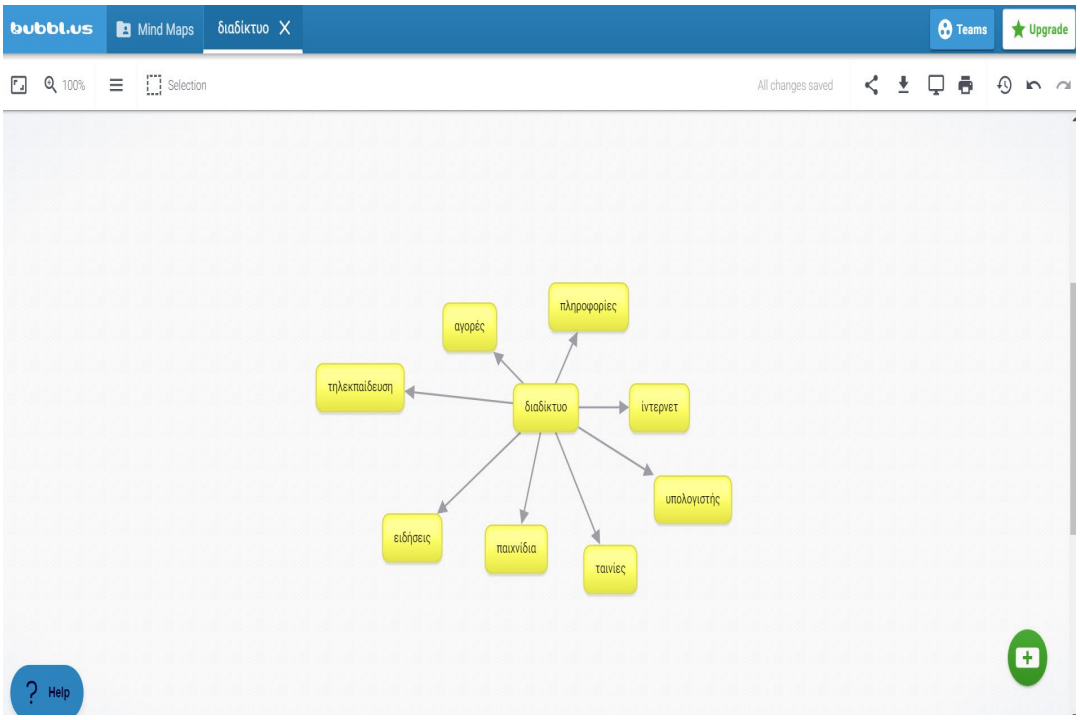
1η Διδακτική ώρα

Η αφόρμηση γίνεται με την προβολή video από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (https://saferinternet4kids.gr) που λειτουργεί από το Ιούλιο του 2016 υπό την

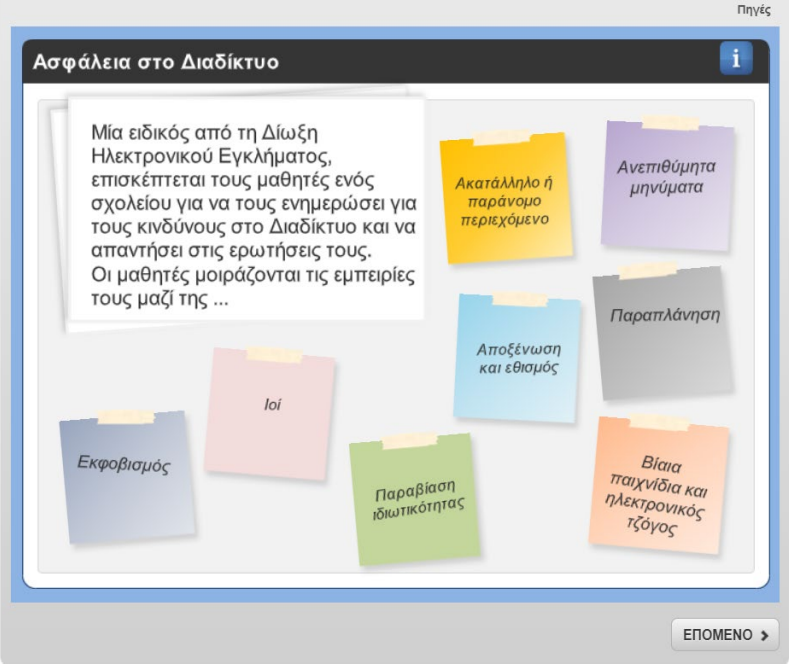
αιγίδα του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας, Ινστιτούτου Πληροφορικής και παρέχει ενημέρωση, βοήθεια και υποστήριξη στους χρήστες του διαδικτύου.

Μετά την προβολή του video ακολουθεί συζήτηση.

Οι μαθητές συνθέτουν τον εννοιολογικό χάρτη του διαδικτύου βασιζόμενοι στις πρότερες γνώσεις τους και στις πληροφορίες που αποκόμισαν από το βίντεο και τη συζήτηση. Ο εννοιολογικός χάρτης θα γίνει στον διαδραστικό πίνακα με συμμετοχή όλων των μαθητών και τη βοήθεια του λογισμικού Bubble.us. Θα μπορούσε να έχει την παρακάτω μορφή.



Έπειτα, με τη βοήθεια της διαδραστικής παρουσίασης με τίτλο «Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο» από το Φωτόδεντρο, οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες για χαρακτηριστικές περιπτώσεις απειλών στο Διαδίκτυο και να διερευνήσουν ενδεικτικούς τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής τους.



Χωρισμένοι σε ομάδες των 3-4, οι μαθητές συζητάνε για το θέμα, προβληματίζονται και ανταλλάσσουν ιδέες. Η κάθε ομάδα μετά τη συζήτηση θα καταλήγει σε 10 κανόνες ασφάλειας στο διαδίκτυο.

2η Διδακτική ώρα

Ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν τους κανόνες στους οποίους κατέληξαν στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, παίζοντας διάφορους ρόλους (παιχνίδι ρόλων) έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες από τις περιπτώσεις που συζήτησαν. Η μια ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο ενός παιδιού που παίζει διαδικτυακά παιχνίδια. Η δεύτερη ομάδα προσπαθεί να σκεφτεί τρόπους ηλεκτρονικού εκφοβισμού ή παρενόχλησης στέλνοντας ανάλογα μηνύματα στην πρώτη.

3η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και δημιουργούν σύννεφα λέξεων, αφίσες, σύντομα βίντεο ή κόμικς και αναρτούν τις δημιουργίες τους σε έναν ηλεκτρονικό πίνακα (padlet). Ο εκπαιδευτικός δημοσιεύει τον πίνακα στην ιστοσελίδα του σχολείου, εκτυπώνει τα posters και τα comics των μαθητών και οι μαθητές τα αναρτούν σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου δημιουργώντας μια μικρή έκθεση και ενημερώνοντας τους συμμαθητές τους για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

3.4 Φύλλα εργασίας

Οι ακόλουθες ερωτήσεις μπορεί να δοθούν σε φύλλα εργασίας για το συγκεκριμένο σενάριο για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναστοχαστούν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν το διαδίκτυο.

1. Έχεις τηλέφωνο, tablet ή υπολογιστή στο σπίτι;
2. Μπαίνεις στο διαδίκτυο; Πόσο συχνά; Τι είδους πράγματα αναζητάς στο Διαδίκτυο;
3. Χρησιμοποιείς το τηλέφωνό σου για να μείνεις σε επαφή με άτομα που χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;
4. Προστατεύεις ορισμένες πληροφορίες ώστε να προστατεύεις τον εαυτό σου στο Διαδίκτυο;
5. Ποιες είναι οι πληροφορίες που δεν πρέπει να αποκαλύψετε ποτέ στο διαδίκτυο; Πώς διασφαλίζετε ότι είστε ασφαλείς εάν χρησιμοποιείς ισοτόπους συνομιλίας μέσω βίντεο;
6. Εάν συνδεθείς στο διαδίκτυο, το πιθανότερο είναι ότι έχεις δημιουργήσει ένα όνομα χρήστη. Χωρίς να αναφέρεις το συγκεκριμένο όνομά σου, ανάφερε μερικές από τις λέξεις και αριθμούς που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για την περιήγησή τους στο Διαδύκτυο. Μερικά από αυτά νομίζεις ότι δίνουν πάρα πολλές πληροφορίες;
7. Γιατί είναι καλύτερο να έχεις ένα όνομα χρήστη που είναι λίγο πιο δύσκολο να καταλαβαίνουν οι άλλοι;
8. Εάν κάποιος πει κάτι στο διαδίκτυο που σε κάνει να αισθάνεσαι αναστατωμένα ή άβολα, τι πρέπει να κάνεις; Τι πρέπει να κάνεις εάν κάποιος σου ζητήσει να σε συναντήσει προσωπικά;

4) Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θα γίνει μέσω παρατήρησης της συμμετοχής των μαθητών και με τα αποτελέσματα των ομαδικών εργασιών που θα δημιουργηθούν για την διάχυση του θέματος αλλά και με την διόρθωση του φύλλου εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bargh J. A. & McKenna K. Y. A. 2004. The Internet and Social Life. *Annu. Rev. Psychol.* 2004. 55:573–90

Fischer C., 1992. *America Calling: A Social History of the Telephone to 1940*. Berkeley: Univ. Calif. Press

Grammatikakis, G., 2012. Enas astrolavos tou ouranou kai tis zois. *Panepistimiakes Ekdoseis Kritis*. Kriti 2012. pp. 350

Hughes R. Jr & Hans J.D. 2001. Computers, the internet, and families: a review of the role new technology plays in family life. *J. Fam. Issues* 22:778–92

Αναφορές από το διαδίκτυο

Διεύθυνση Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, Cyber Crime Division

Ελληνικό κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου ΙΤΕ

Expert group on Safer Internet for Children

Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς Πλοήγησης στο Διαδίκτυο

https://classroom.kidshealth.org/classroom/3to5/personal/safety/online_safety.pdf

Ιλιάδα– Ανάλυση Ραψωδίας Ζ, στίχοι 466-502

Καραμάνου Σκαρλή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Στα πλαίσια του προγράμματος «Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» (Τ4Ε), υλοποιήθηκε η παρούσα εργασία με θέμα: «Ανάλυση Ραψωδίας Ζ,στίχοι 466-502». Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν η εξής δύο: 1. Ο τρόπος που ζουν και συμπεριφέρονται οι γυναίκες μέσα στην πόλη, όταν οι άντρες πολεμούν έξω και βρίσκονται σε δύσκολη θέση. 2. Το φάσμα του θανάτου του Έκτορα, που κυριαρχεί σε όλη τη σκηνή.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Τ.Π.Ε.

Iliad – Analysis of Rhapsody G, verses 466-502

Karamanou Aikaterini Skarli, Secondary School Teacher P.E.02, M.Sc.

Abstracts

Within the framework of the program "Rapid training of teachers in distance education" (T4E), the present work was carried out on the topic: "Analysis of Rhapsody G, verses 466-502". More specifically, the teaching objectives set were the following two: 1. The way women live and behave inside the city, when the men are outside fighting and in a difficult position. 2. The spectrum of Hector's death, which dominates the entire scene.

Key-Words: Teaching script, T.P.E.

Εισαγωγή

Το σενάριο βασίζεται στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Γυμνασίου και υλοποιείται με σύγχρονη μορφή διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας Webex και ασύγχρονες παρουσιάσεις, εργασίες (ατομικές και ομαδικές) και συζητήσεις μέσω της πλατφόρμας e-class.

Κύριο Μέρος

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος, χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα εργαλεία/ μέσα:

- Ενότητες: Το μάθημα οργανώνεται σε ενότητες για να είναι πιο κατανοητό στους μαθητές.
- Έγγραφα: Απόθεση αρχείων.
- Εργασίες: Ανάρτηση της εργασίας, υποβολή από μαθητές και βαθμολόγηση.
- Σύνδεσμοι: Χρησιμοποιείται για την ανάρτηση των εξωτερικών συνδέσμων των εφαρμογών και των βίντεο.

- Ομάδες χρηστών: Δημιουργία 4-5 ομάδων μαθητών για την εκτέλεση της εργασίας.
- Συζητήσεις: Ασύγχρονος διάλογος, παράθεση νέων πληροφοριών από τους μαθητές.

Webex:

- Διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων: Ο εκπαιδευτικός προβάλει μαθησιακά αντικείμενα ή αρχεία σχετικά με τη θεματική ενότητα
- Ενεργοποίηση κάμερας: Επιλέγεται η συνεχής ενεργοποίηση ή όταν το κάθε παιδί παρουσιάζει υλικό και κάποια εργασία που έχει εκπονήσει
- Ενεργοποίηση μικροφώνου: Ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο ατομικά ή σε ομάδα παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν στη συζήτηση
- Σήκωμα χεριού: Το παιδί ζητά τον λόγο για να διατυπώσει μία ερώτηση
- Σχεδιαστικά εργαλεία: Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει τη χρήση εργαλείων ώστε τα παιδιά να κυκλώνουν στοιχεία που προβάλλονται στην οθόνη
- Ομάδες εργασίας: Κατανομή των παιδιών σε μικρότερες ομάδες.

Εξωτερικά εργαλεία:
Ιστοσελίδες με εικόνες, βίντεο και δραστηριότητες διαδραστικές:

- Φωτόδεντρο: Έκτορας και Ανδρομάχη
- YouTube: Έκτορας και Ανδρομάχη
- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο: Παιχνίδι με την Ιλιάδα. και Ερωτήσεις εμπέδωσης.

Ο χρονοπρογραμματισμός του μαθήματος γίνεται σε 5 φάσεις:

Φάση 1: Αφόρμηση και έλεγχος γνώσεων

Στην πρώτη φάση οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ασύγχρονα με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class. Αρχικά δημιουργώ τη θεματική ενότητα «Ραψωδία Ζ, στίχοι 466-502». Στη συνέχεια αναρτώ στους συνδέσμους τους στίχους του τραγουδιού από το Φωτόδεντρο «Έκτορας και Ανδρομάχη» σχετικούς με το μάθημα ως αφόρμηση. Έπειτα χωρίζω τους μαθητές μου σε ομάδες με το εργαλείο «Ομάδες χρηστών». Τέλος δημιουργώ θέματα συζήτησης μέσω του εργαλείου «Συζητήσεις» σε κάθε ομάδα για να ελέγξουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών πάνω στο θέμα. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν σκοπό την εισαγωγή των μαθητών στο θέμα που θα διδαχτούν.

Φάση 2: Διδασκαλία

Στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας γίνεται σύγχρονη διδασκαλία με τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Webex. Αρχικά γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για τις απαντήσεις τους στα θέματα που είχαν να συζητήσουν στις ομάδες και τις απαντήσεις τους εκεί. Η συζήτηση γίνεται με την χρήση μικροφώνων και καμερών αλλά και με το

σήκωμα χεριού κάποιες από τις δυνατότητες της πλατφόρμας (8 λεπτά). Στη συνέχεια γίνεται διαμοιρασμός οθόνης και προβολή βίντεο (2 λεπτά), σε συνδυασμό με ερωτήσεις και απαντήσεις από τους μαθητές προς εμένα. Το βίντεο που θα προβάλουμε είναι το τραγούδι «Έκτορας και Ανδρομάχη» από τοYouTube. Τέλος οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το κείμενο από το διδακτικό βιβλίο της Ιλιάδας (σε ηλεκτρονική μορφή) και συζήτηση με τους μαθητές. παρουσίαση των νέων γνώσεων γίνεται συζήτηση με μαθητές τους πάνω σε όσα προβλήθηκαν (10 λεπτά).

Φάση 3: Επικοινωνία και συνεργασία

Στην τρίτη φάση συνεχίζουμε με σύγχρονη διδασκαλία και τη χρήση του Webex αυτή τη φορά με ένα επιπλέον εργαλείο τις ομάδες εργασίας. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 3-4 ατόμων και αναλαμβάνει η κάθε ομάδα πρέπει να απαντήσει σε δύο θέματα ανάπτυξης με κατάλληλη επιχειρηματολογία και ανάπτυξη παραγράφων. Τα θέματα αυτά είναι: «α) Να παρουσιάσετε τον Έκτορα σαν αρχηγό, σύζυγο και πατέρα. και β) Να συγκρίνετε τα όνειρα που κάνει ο Έκτορας στο 476/481 με τα όνειρα ενός σύγχρονου πατέρα για τα παιδιά του». Ταυτόχρονα εγώ φροντίζω να προσφέρω υποστήριξη στις ομάδες όταν χρειάζεται και να καταγράφω την πρόοδο τους. Στις ομάδες διατίθεται συγκεκριμένος χρόνος εργασίας ίδιος για όλες τις ομάδες (10 λεπτά).

Φάση 4: Αξιολόγηση

Στην τέταρτη φάση ουσιαστικά αξιολογούμε αν έχουν κατανοήσει οι μαθητές όσα διδάχτηκαν αλλά και τη συμμετοχή και την καλή συνεργασία μεταξύ τους. Όταν τελειώσει ο χρόνος που έχει διατεθεί στις ομάδες για να εργαστούν ορίζεται από κάθε ομάδα ένα άτομο για να παρουσιάσει τις απαντήσεις τους. Κάνω το μέλος της ομάδας που αποφασίστηκε παρουσιαστή για λίγο και με τη χρήση των διαθέσιμών εργαλείων (κάμερα, διαμοιρασμός οθόνης, μικρόφωνο, σήκωμα χεριού, σχεδιαστικά εργαλεία) κάνει την παρουσίαση του με τη συμμετοχή και των υπολοίπων μαθητών αν χρειαστεί (10 λεπτά). Τέλος οι μαθητές παίζουν διαδικτυακό παιχνίδι που αφορά το μάθημα της Ιλιάδας Παιχνίδι με την Ιλιάδα. και απαντούν σε Ερωτήσεις εμπέδωσης από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο για να ελέγξουμε αν κατανόησαν όσα διδάχτηκαν (5 λεπτά).

Φάση 5: Επικοινωνία - Αναστοχασμός

Στην πέμπτη και τελευταία φάση γίνεται συζήτηση στην ασύγχρονη πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης e–class. Ανταλλαγή απόψεων για όσα μάθαμε. Ο κάθε μαθητής δηλώνει ένα χωρίο που το θεωρεί ιδιαίτερο εξηγώντας τους λόγους.



Συμπεράσματα

Η βασική ροή του σεναρίου περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

- Αφόρμηση- έλεγχος γνώσεων: Οι μαθητές καλούνται να μπουν στο e class στην ενότητα «Ραψωδία Ζ, στίχοι 466-502» να ανοίξουν τους συνδέσμους που έχουν αναρτηθεί σαν αφόρμηση και να απαντήσουν πάνω σε σχετικό θέμα που έχει δημιουργηθεί για κάθε ομάδα.
- Διδασκαλία: Προσπάθεια για απόκτηση νέων γνώσεων μέσα από διαδραστική παρουσιάση, προβολή βίντεο, επαφή με το κείμενο και συζήτηση.
- Επικοινωνία και συνεργασία: Διαμοιρασμός των μαθητών σε ομάδες των 3 - 4 ατόμων και υλοποίηση δραστηριοτήτων. Υποστήριξη των ομάδων όταν χρειάζεται και καταγραφή της προόδου τους.
- Αξιολόγηση: Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα τους και όλοι μαζί βρίσκουμε την καλύτερη προσπάθεια. Αξιολογείται το αποτέλεσμα αλλά και η συμμετοχή και η καλή συνεργασία. Οι μαθητές παίζουν ένα διαδικτυακό παιχνίδι και απαντούν σε ερωτήσεις εμπέδωσης.
- Επικοινωνία- αναστοχασμός: Ανταλλαγή απόψεων για όσα μάθαμε. Οι μαθητές λένε την δική τους αιτιολογημένη άποψη για το θέμα.

Βιβλιογραφία

Omirika Epi: Iliada: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2296/Archaia-Ellinika-mtfr-Omirika-Epi-Iliada_B-Gymnasiou_empl/.

Vivlio ekpaideftikou V’ Gymnasiou «Omirika Epi: Iliada»: http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/arxaia_b/kath/kath_1_112.pdf

Εξωτερικοί σύνδεσμοί που χρησιμοποιήθηκαν:
Φωτόδεντρο: Έκτορας και Ανδρομάχη:
http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6523

YouTube: Έκτορας και Ανδρομάχη
https://www.youtube.com/watch?v=qBpRfnrxUcg

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο: Παιχνίδι με την Ιλιάδα:
http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/OMHROS-ILIADA/paixnidia-Iliada.htm

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο: Ερωτήσεις εμπέδωσης:
http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/askisis%20arxaia/Iliada-Z-369-529.htm

Εκπαιδευτικό σενάριο: Παραγωγή του ήχου

Βασίλειος Αξιομάκαρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Ο ήχος και τα φαινόμενα που σχετίζονται με αυτόν αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο του μαθήματος των Φυσικών του Δημοτικού Σχολείου με πολλές εφαρμογές στην καθημερινή ζωή όλων μας. Όμως αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των φαινομένων αυτών, θεωρώντας, για παράδειγμα, ότι ο ήχος είναι ένα ρευστό που διαδίδεται στον αέρα ή ότι η παραγωγή του ήχου αποτελεί φυσική ιδιότητα κάποιων σωμάτων, αντί ότι οφείλεται στις ταλαντώσεις των ηχητικών πηγών. Στο παρόν σενάριο προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας της Παραγωγής του Ήχου στο πλαίσιο του μαθήματος των Φυσικών της Ε' Δημοτικού, με βάση τη διερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδο και με αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπου οι μαθητές μελετούν τις διαδικασίες παραγωγής του ήχου και μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και πειραματισμούς με απλά καθημερινά υλικά τις συνδέουν με την ταλάντωση των ηχητικών πηγών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ήχος, Ηχητική Πηγή, Ταλάντωση, Διερευνητική Μέθοδος

Educational Scenario: Teaching about the Sound Production

Vasileios Axiomakaros, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

Sound and the phenomena related to it are an important chapter of the Science course in Primary School with many applications in our live. However, several studies have shown that students face difficulties in understanding these phenomena, considering, for example, that sound is a fluid that spreads in the air or that the production of sound is a natural property of some bodies, instead of due to the vibrations of sound sources. In this scenario, is presented a proposal for the teaching of the Sound Production in the 5th Grade, based on the exploratory-inquiry method, where the students study the sound production processes and through the proposed activities and experiments with simple materials connect them to the oscillation of sound sources.

KeyWords: Sound, Sound Source, Oscillation, Inquiring Method

Εισαγωγή

Ο ήχος και τα φαινόμενα που σχετίζονται με αυτόν (παραγωγή, διάδοση, ανάκλαση, απορρόφηση) αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο του μαθήματος των Φυσικών του Δημοτικού Σχολείου με πολλές εφαρμογές στην καθημερινή ζωή όλων μας.

Αρκετές έρευνες, όμως, έχουν δείξει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των φαινομένων που σχετίζονται με την παραγωγή και τη διάδοση του

ήχου. Αρκετά συχνή είναι η αντίληψη ότι ο ήχος είναι μια οντότητα που μεταφέρεται από το ένα μόριο στο άλλο ή μια ουσία που ταξιδεύει ή αποτελεί ένα ρευστό που διαδίδεται στον αέρα. Επίσης αρκετά συχνά αναφέρεται ότι η παραγωγή του ήχου αποτελεί φυσική ιδιότητα κάποιων σωμάτων και δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι οι ήχοι παράγονται από ταλαντώσεις των ηχητικών πηγών, γιατί αυτές δεν είναι ορατές. (Αποστολάκης κά., 2006, Houle & Barnett 2008, Linder & Erickson 1989).

Επιπλέον, αρκετά παιδιά θεωρούν ότι ο ήχος «απλώνεται» μόνο προς τον ακροατή που πρόκειται να ακούσει τον συγκεκριμένο ήχο. Τέλος, η άποψη ότι ο αέρας είναι απαραίτητος ως μέσο για να διαδοθεί ο ήχος σπάνια αναφέρεται από τα παιδιά. Οι απόψεις τους για την υλικότητα των αερίων εμποδίζουν την κατανόηση της διάδοσης του ήχου, αφού πιστεύουν ότι ο αέρας είναι ένας κενός χώρος κι έτσι θεωρούν ότι η διάδοση του ήχου στον αέρα είναι στην πραγματικότητα διάδοση του ήχου διαμέσου του κενού, κάτι που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την κατανόηση της διάδοσης του ήχου στο διάστημα. (Driver, 1985).

Σύμφωνα με το επιστημονικά αποδεκτό πρότυπο, ήχος δημιουργείται, όταν μια ηχητική πηγή ταλαντώνεται. Παράδειγμα ταλάντωσης αποτελεί η κίνηση μιας βελόνας του πλεξίματος, που εξέχει από ένα τραπέζι, όταν λυγίζουμε το άκρο που εξέχει από το τραπέζι και το αφήνουμε στη συνέχεια ελεύθερο. Ο ήχος διαδίδεται με διαμήκη κύματα. Η διάρκεια και η συχνότητα των ήχων είναι ίσες με τη διάρκεια και τη συχνότητα ταλάντωσης της ηχητικής πηγής. Για να μπορεί να διαδοθεί ένα ηχητικό κύμα, είναι απαραίτητη η δημιουργία πυκνωμάτων και αραιωμάτων στο μέσο διάδοσης. Επομένως, ο ήχος μπορεί να διαδοθεί στα στερεά, στα υγρά και στα αέρια, όχι όμως στο κενό. Η ταχύτητα διάδοσης του ήχου, η ταχύτητα δηλαδή με την οποία διαδίδονται τα πυκνώματα και τα αραιώματα, είναι μεγαλύτερη στα στερεά, μικρότερη στα υγρά και ακόμη μικρότερη στα αέρια (Αποστολάκης κά., 2006).

Στο παρόν σενάριο προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας της Παραγωγής του Ήχου στο πλαίσιο του μαθήματος των Φυσικών της Ε’ Δημοτικού, όπου οι μαθητές με βάση τη διερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδο μελετούν τις διαδικασίες παραγωγής του ήχου ώστε να τις συνδέσουν με την ταλάντωση των ηχητικών πηγών. Το σενάριο συνδυάζει στοιχεία από το σχολικό εγχειρίδιο, το σχετικό επεισόδιο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης για τον ήχο καθώς και υλικό / εφαρμογές και προσομοίωση από τις πλατφόρμες Φωτόδεντρο και Αίσωπος.

Γνωστικό αντικείμενο - Τάξη

Φυσικά - Ε’ τάξη Δημοτικού

Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την αξιοποίηση του παρόντος σεναρίου, οι μαθητές αναμένεται:

- Να παρατηρήσουν και να καταγράψουν ήχους του περιβάλλοντος, και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις πηγές παραγωγής των ήχων αυτών.

- Να χρησιμοποιήσουν απλά υλικά και μέσα και να συνεργαστούν για να διαπιστώσουν πειραματικά πώς παράγεται ο ήχος,
- Να διαπιστώσουν πειραματικά ότι ο ήχος παράγεται από την ταλάντωση της ηχητικής πηγής.
- Να διαπιστώσουν πειραματικά ότι ο ήχος διαρκεί όσο και η ταλάντωση της ηχητικής πηγής, ότι δηλαδή η παραγωγή του ήχου σταματά, όταν η ηχητική πηγή σταματήσει να πάλλεται.
- Να εξηγήσουν με απλά λόγια πώς παράγεται ο ήχος και να συνδέσουν την έννοια «ταλάντωση» με τις καθημερινές έννοιες «επαναλαμβανόμενη κίνηση», «παλμική κίνηση».
- Να δημιουργήσουν δικές τους κατασκευές, π.χ. αυτοσχέδιο τηλέφωνο, ώστε να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να ερμηνεύσουν παρόμοια φαινόμενα της καθημερινής ζωής.

Η συγκεκριμένη ενότητα προσφέρεται για διαθεματικές προσεγγίσεις τόσο με τη μουσική όσο και με την κοινωνική και πολιτική αγωγή σε σχέση την προσβασιμότητα των ατόμων με προβλήματα ακοής.

Συνοπτική περιγραφή

Οι μαθητές εργάζονται σε ολιγομελείς ομάδες. Για τον πειραματισμό χρειάζονται απλά καθημερινά υλικά που μπορούν να έχουν μαζί τους οι μαθητές. Οι δραστηριότητες και τα πειράματα που προτείνονται σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξασφαλίζουν τη σύνδεση των υπό μελέτη εννοιών με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Για τον πειραματισμό αξιοποιούνται απλά υλικά και μέσα καθημερινής ζωής (π.χ. χάρακας, κουτί, κουτάλα, ποτήρια, σπάγκο, κ.ά.), καθώς και κατασκευές που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές.
Για την υποστήριξη της διδασκαλίας χρειάζεται και ένας υπολογιστής με ηχεία, συνδεδεμένος στο διαδίκτυο, ενώ για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιούνται και διδακτικά βίντεο, λογισμικά και προσομοιώσεις.

Οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους το φύλλο εργασίας που έχει δομηθεί σύμφωνα με τα βήματα της επιστημονικής εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση: α) πρόκληση ενδιαφέροντος, β) προβληματισμός και διατύπωση υποθέσεων, γ) πειραματισμός / διερευνητικές δραστηριότητες, δ) διατύπωση συμπερασμάτων με βάση τα αποτελέσματα του πειραματισμού και ε) ερμηνεία, γενίκευση και εφαρμογές των συμπερασμάτων.

Δραστηριότητα 1 – Πρόκληση Ενδιαφέροντος

Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ήχους που ακούνε καθημερινά, με τη βοήθεια σχετικών εικόνων από το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και από την εμπειρία τους και να

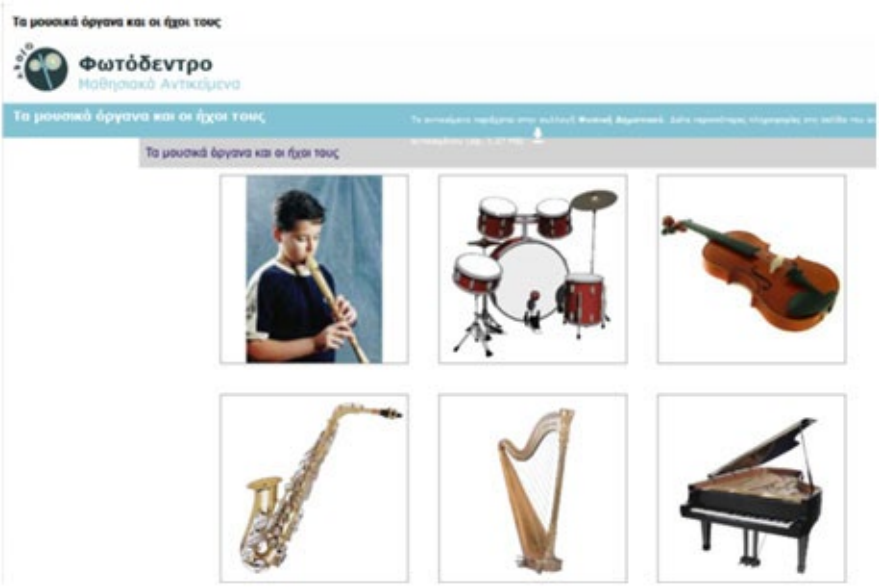
αναφέρουν τα διαφορετικά ονόματα που τους αποδίδουμε (πχ. ψίθυρος, κρότος, θρόισμα, παφλασμός κτλ).



Εικόνα 1: Ηχητικές πηγές (από το σχολικό εγχειρίδιο)

Δραστηριότητα 2 – Προβληματισμός και διατύπωση υποθέσεων

Στη συνέχεια οι μαθητές ανατρέχουν στην ενότητα «Τα μουσικά όργανα και οι ήχοι τους» του Φωτόδεντρου για να ακούσουν τους ήχους που δημιουργούνται από διαφορετικά μουσικά όργανα (ακολουθώντας τον σχετικό σύνδεσμο: http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7997).



Εικόνα 2: Τα μουσικά όργανα και οι ήχοι τους (από το Φωτόδεντρο)

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και συζητούν διατυπώνοντας τις απόψεις και τις υποθέσεις τους απαντώντας στις ερωτήσεις:

- πώς δημιουργούνται αυτοί οι ήχοι;

- ποια κοινά στοιχεία έχουν οι παραπάνω πηγές που παράγουν ήχους;

Δραστηριότητα 3 – Πειραματισμός α

Ακολουθεί ο πειραματισμός από τους ίδιους τους μαθητές προκειμένου να συνδέσουν την ταλάντωση της ηχητικής πηγής με την παραγωγή του ήχου.





Εικόνα 3: Παραγωγή ήχου με την ταλάντωση μεταλλικής βελόνας (από το σχολικό εγχειρίδιο)

Στηρίζουν στο άκρο του θρανίου μια μεταλλική βελόνα (ή έναν πλαστικό χάρακα) με ένα μέρος της να προεξέχει από το θρανίο, λυγίζουν λίγο την άκρη της βελόνας (ή του χάρακα) και την αφήνουν ελεύθερη να κινηθεί. Οι μαθητές καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με το αν ακούγεται ήχος και αν σχετίζεται η διάρκεια του ήχου με τον χρόνο που κινείται η βελόνα (ή ο χάρακας).

Δραστηριότητα 4– Πειραματισμός β

Στο επόμενο πείραμα οι μαθητές τοποθετούν μια μεμβράνη πάνω σε ένα ηχείο και πάνω στη μεμβράνη μερικά μικρά χαρτάκια και καταγράφουν τι παρατηρούν όταν από το ηχείο ακούγεται μουσική, ότι δηλαδή τα χαρτάκια χοροπηδούν πάνω στο κομμάτι της μεμβράνης, καθώς αυτό πάλλεται και ακούγεται ήχος.



Εικόνα 4: Ταλάντωση χαρτιών κατά την παραγωγή ήχου από ηχείο (από το σχολικό εγχειρίδιο)

Δραστηριότητα 5 – Πειραματισμός γ

Στο επόμενο πείραμα οι μαθητές βάζουν πλαστική μεμβράνη πάνω σε ένα μεταλλικό κουτί κατασκευάζοντας έτσι ένα είδος τύμπανου. Ρίχνουν πάνω στη μεμβράνη κόκκους ζάχαρης (ή αλατιού ή καφέ) και κρατώντας το καπάκι του κουτιού σε μικρή απόσταση από το κουτί το χτυπάνε με μια ξύλινη κουτάλα. Καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την κίνηση των κόκκων όσο ακούγεται ο ήχος από την κουτάλα στο καπάκι. Δοκιμάζουν να χτυπήσουν πιο δυνατά το καπάκι με την κουτάλα και συμπληρώνουν

τις παρατηρήσεις τους για τις κινήσεις των κόκκων σε σχέση με το πόσο δυνατά ακούγονται οι ήχοι αλλά και τη διάρκειά τους.



Εικόνα 5: Ταλάντωση κόκκων ζάχαρης (από το επεισόδιο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης «Ήχος»)

Δραστηριότητα 6 – Ανακοίνωση και καταγραφή συμπερασμάτων

Η κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει στις υπόλοιπες τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε (με βάση τον πειραματισμό που προηγήθηκε) σχετικά με το πώς παράγονται οι ήχοι στις ηχητικές πηγές και πώς συνδέεται η διάρκεια των ήχων με την «ταλάντωση» της ηχητικής πηγής και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές σημειώνουν ότι οι ήχοι δημιουργούνται από την παλμική κίνηση (την ταλάντωση) των ηχητικών πηγών και ότι ο ήχος διαρκεί όσο και η ταλάντωση της ηχητικής πηγής, ότι δηλαδή η παραγωγή του ήχου σταματά, όταν η ηχητική πηγή σταματήσει να πάλλεται.

Δραστηριότητα 7 – Γενίκευση των συμπερασμάτων

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, παρατηρούν την εικόνα και εντοπίζουν τις ηχητικές πηγές. Επίσης καταγράφουν κι άλλες ηχητικές πηγές από την καθημερινή τους ζωή, εντοπίζοντας το σημείο της πηγής που πάλλεται.



Εικόνα 6: Ηχητικές πηγές (από το σχολικό εγχειρίδιο)

Δραστηριότητα 8 – Γενίκευση των συμπερασμάτων

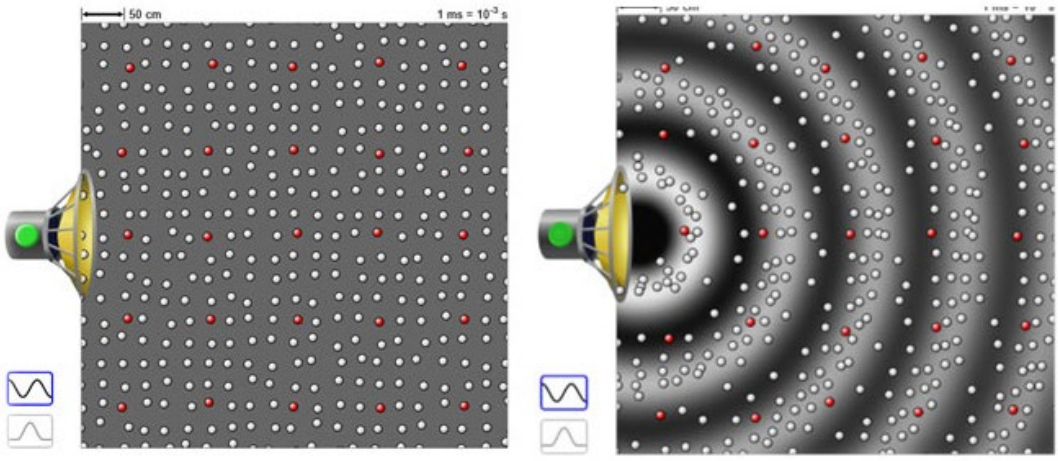
Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και την αξιοποίηση σχετικών εικόνων ταξινομούν τις ηχητικές πηγές σε φυσικές και τεχνητές.



Εικόνα 7: Τεχνητές και φυσικές ηχητικές πηγές

Δραστηριότητα 9 – Ερμηνεία των συμπερασμάτων

Στη συνέχεια, οι μαθητές αξιοποιώντας το λογισμικό προσομοίωσης Phet του Πανεπιστημίου του Κολοράντο και επιλέγοντας από την ενότητα «Εισαγωγή στα κύματα» την υποενότητα για τον ήχο παρατηρούν τη δημιουργία πυκνωμάτων και αραιωμάτων στον αέρα (σύνδεσμος: https://phet.colorado.edu/sims/html/waves-intro/latest/waves-intro_el.html). Πειραματίζονται αλλάζοντας διάφορες μεταβλητές και παρατηρώντας την εξέλιξη της προσομοίωσης κάθε φορά.



Εικόνα 8: Στιγμιότυπο από την προσομοίωση με τα μόρια του αέρα όταν το τύμπανο του ηχείου δεν ταλαντώνεται (αριστερά) και όταν ταλαντώνεται (δεξιά)

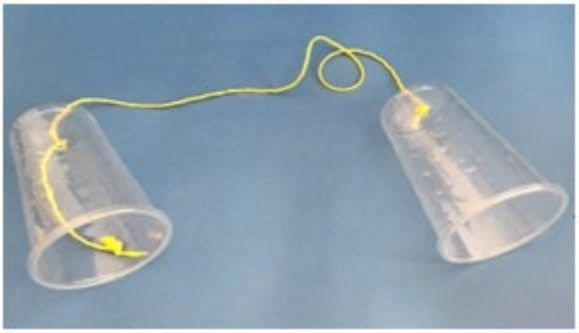
Δραστηριότητα 10 – Εφαρμογές των συμπερασμάτων – Παιχνίδια με τους ήχους

α) Οι μαθητές κατασκευάζουν παιχνίδια αξιοποιώντας τις συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Χρησιμοποιούν απλά υλικά, όπως συνδετήρες, φασόλια, ρύζι, πετρούλες κτλ. και τοποθετούν αντικείμενα από το κάθε είδος σε ένα διαφορετικό (αδιαφανές) πλαστικό κυπελλάκι το οποίο κλείνουν με το καπάκι του ή το σκεπάζουν με αλουμινόχαρτο. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να καταλάβουν τι έχει μέσα το κάθε κυπελλάκι από τον ήχο που ακούγεται, όταν το κουνάνε.



Εικόνα 9: Κατασκευή παιχνιδιού με κυπελλάκια

β) Οι μαθητές χρησιμοποιούν δύο πλαστικά ποτήρια στη βάση των οποίων ανοίγουν από μία τρύπα. Περνάνε ένα κομμάτι σπάγκο από τις τρύπες των ποτηριών και κάνουν έναν χοντρό κόμπο στην κάθε άκρη. Με καλά τεντωμένο τον σπάγκο δοκιμάζουν να μιλήσουν με κάποιον συμμαθητή τους και να εξηγήσουν γιατί μπορούν να ακούνε τη φωνή του.



Εικόνα 10: Κατασκευή «ποτηρο-τηλεφώνου»

Δραστηριότητα 11 – Εφαρμογές των συμπερασμάτων

Το τραγούδι των φαλαινών: Οι φάλαινες μπορούν να επικοινωνούν τραγουδώντας για ώρες χωρίς διακοπή. Οι μεγάπτερες φάλαινες δεν είναι απλοί μουσικοί, καθώς διαθέτουν μια ευρεία δυνατότητα για τη σύνθεση και μετάδοση της «μελωδίας» τους σε φάλαινες που βρίσκονται ακόμη και 160 χιλιόμετρα μακριά. Για κάθε τους δραστηριότητα χρησιμοποιούν διαφορετικό «ρεπερτόριο». Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μελωδίες παραμένουν αναλλοίωτες και μεταφέρονται από γενιά σε γενιά.

Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με το τραγούδι των φαλαινών και παρακολουθούν ένα σχετικό βίντεο από τον σύνδεσμο: https://www.ogdoo.gr/erevna/oi-falaines-tragoudoyn-diaskeves



Εικόνα 11: Βίντεο για το τραγούδι των φαλαινών

Δραστηριότητα 12 – Εφαρμογές των συμπερασμάτων

Η συγκεκριμένη ενότητα τελειώνει με την αναφορά σε συνανθρώπους μας που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακοή τους και τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν. Γίνεται αναφορά στη νοηματική γλώσσα και οι μαθητές αναζητούν σχετικές πληροφορίες.

Τέλος, παρακολουθούν τα βίντεο με τον Εθνικό Ύμνο της Ελλάδας στη νοηματική γλώσσα όπως αποδόθηκε από τον Σύλλογο Διδασκόντων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, μέσω του συνδέσμου https://sdideng.gr/o-εθνικός-ύμνος-στην-ελληνική-νοηματι/



Εικόνα 12: Βίντεο με τον Εθνικό Ύμνο της Ελλάδας στη νοηματική γλώσσα

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apostolakis Em., Panagopoulou El., Savvas St., Tsagliotis N., Makri V., Pantazis G., Petrea K., Sotiriou S. Tolias V., Tsagkogeorga A., Kalkanis G. (2006). *"Fysika E΄ Dimotikou - Erevno kai Anakalypto, Vivlio Daskalou*", OEDV.

Driver, R. (1985). *Children'S Ideas In Science 1st Edition*, Kindle Edition, Open University, ISBN-13: 978-0335150403

Houle, M.E., Barnett, M. G. (2008). Students' conceptions of sound waves resulting from the enactment of a new technology-enhanced inquiry-based curriculum on urban bird communication, *Journal of Science Education and Technology*, 17, 242-251. https://doi.org/10.1007/s10956-008-9094-6

Linder C.J. & Erickson G. L. (1989) A study of tertiary physics students' conceptualizations of sound, *International Journal of Science Education, 11:5*, 491-501, DOI: 10.1080/0950069890110502

Patrinopoulos M. (2015). Veltisto Senario «Oi ichoi toso gnostoi kai toso agnostoi...», Platforma Aisopos, Anaktithike apo: http://aesop.iep.edu.gr/node/7077

Πηγές από το διαδίκτυο

https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/mathainoume-asfaleis/mathainoume-asfaleis-fysiki-e-63-nm (Ekpaideftiki tileorasi, Mathainoume asfaleis, Fysiki – Ichos)

http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7997

https://www.ogdoo.gr/erevna/oi-falaines-tragoudoyn-diaskeves

https://phet.colorado.edu/sims/html/waves-intro/latest/waves-intro_el.html

https://sdideng.gr/o-εθνικός-ύμνος-στην-ελληνική-νοηματι/

Εκπαιδευτικό σενάριο: Διδάσκοντας τα βουνά της Ελλάδας

Βασίλειος Αξιομάκαρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Στο παρόν σενάριο προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας «Τα Βουνά της Ελλάδας», στο πλαίσιο του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε' Δημοτικού, με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (όπως ψηφιακοί χάρτες, υπερμεσικές εφαρμογές, εικονικά τοπία, …) που παρέχουν γεωγραφικές πληροφορίες με πολλαπλές αναπαραστάσεις, ενισχύοντας τα κίνητρα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στον εντοπισμό των κύριων ορεινών όγκων της Ελλάδας και την ταξινόμηση των μεγαλύτερων βουνών της ανά γεωγραφικό διαμέρισμα αλλά και την εξοικείωση με την αξιοποίηση λογισμικών οπτικοποίησης και τη χρήση εργαλείων του διαδραστικού πίνακα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Σενάριο, Βουνά, Χάρτες, Τ.Π.Ε.

Educational Scenario: Teaching about the Mountains of Greece

Vasileios Axiomakaros, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

In this scenario, a proposal for the teaching about "The Mountains of Greece" is presented, in the context of the 5th grade Geography course, with the use of information and communication technologies (such as digital maps, hypermedia applications, virtual landscapes, ...) that provide geographic information with multiple representations, enhancing students' motivation and active participation during the educational process. Through the proposed activities, the students develop knowledge and skills related to the identification of the main mountain masses of Greece and the classification of its largest mountains by geographical department, as well as familiarization with the use of visualization software and the use of interactive whiteboard, the development cooperation skills through their participation in groups and the cultivation of team spirit.

Key-Words: Scenario, Mountains, Maps, I.C.T.

Εισαγωγή

Η ταχύτατη ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφόρησης κι Επικοινωνίας και η αξιοποίηση των εφαρμογών τους σε όλο και περισσότερους τομείς της καθημερινής μας ζωής οδηγεί την κοινωνία σε αλλαγές με πολύ γρήγορους ρυθμούς και το σχολείο

οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις αυτές, ώστε οι ΤΠΕ να αξιοποιούνται με κατάλληλα τρόπο και να βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη σύγχρονη αυτή εποχή των τεχνολογικών εξελίξεων και της κοινωνίας της μάθησης το βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά να επεκτείνεται και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές να ανταποκριθούν στις μελλοντικές προκλήσεις της σύγχρονης ψηφιακής κοινωνίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Θωμά Ρ., Καραφωτιά Μ., Τζοβλά Ε., 2018) αλλά και να εξελιχθούν σε σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του 21ου αιώνα (Beetham & Sharpe, 2007, Kalantzis & Cope, 2008).

Ειδικότερα, στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο αφορά η παρούσα εργασία, η συμβολή των ΤΠΕ κρίνεται καθοριστική, δεδομένου ότι η ανάπτυξη χωρικής σκέψης συνδέεται με την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να παρατηρούν, να καταγράφουν, να περιγράφουν, να ταξινομούν, να ανακαλούν στη μνήμη τους και να επικοινωνούν με δισδιάστατα και τρισδιάστατα σχήματα, να αναγνωρίζουν δομές στον χώρο, τον προσανατολισμό και τις θέσεις των αντικειμένων και να μπορούν να επεξεργάζονται νοητικά όλα τα παραπάνω, μετά από περιστροφή, αφαίρεση, αλλαγή, μερική παραμόρφωση κτλ. (Kastens & Ishikawa, 2006).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και των κατάλληλων εφαρμογών τους, όπως είναι για παράδειγμα οι ψηφιακοί χάρτες, οι υπερμεσικές εφαρμογές, το διαδίκτυο, τα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών, τα εικονικά τοπία και ταξίδια, έχουν προταθεί από πολλούς ερευνητές για την παροχή γεωγραφικής πληροφορίας με πολλαπλές αναπαραστάσεις, ενισχύοντας τα κίνητρα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Futo and Gergely, 1990; Pang, 1995; Μικρόπουλος, 2002).

Επιπλέον, οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της Γεωγραφίας, μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, βοηθούν τους μαθητές να συγκεκριμενοποιήσουν αφηρημένες έννοιες και διαδικασίες, να παρατηρούν τη γενική εικόνα αλλά και λεπτομέρειες μιας μεγάλης περιοχής ή της Γης, να αναζητούν πληροφορίες για ποικίλα γεωγραφικά θέματα. Η αλληλεπίδραση εξάλλου στην οποία βασίζονται οι εφαρμογές αυτές προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν μαζί με τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους ενισχύοντας την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της τάξης.

Στο παρόν σενάριο προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας «Τα Βουνά της Ελλάδας», στο πλαίσιο του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε’ Δημοτικού, με την αξιοποίηση εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας.

Γνωστικό αντικείμενο - Τάξη

Γεωγραφία - Ε’ τάξη Δημοτικού

Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την αξιοποίηση του παρόντος σεναρίου, οι μαθητές αναμένεται:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- να εντοπίζουν στο χάρτη τους κύριους ορεινούς όγκους της Ελλάδας,
- να ονομάζουν τα μεγαλύτερα ελληνικά βουνά,
- να ταξινομούν τα μεγαλύτερα ελληνικά βουνά ανά γεωγραφικό διαμέρισμα.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ:

- να εξοικειωθούν με τη χρήση του λογισμικού οπτικοποίησης Google earth,
- να εξοικειωθούν με τη χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Φωτόδεντρο,
- να εξοικειωθούν με τη χρήση εργαλείων του διαδραστικού πίνακα.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία;

- να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες και να καλλιεργήσουν ομαδικό πνεύμα,

- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης.

Συνοπτική περιγραφή

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 3-4 ατόμων εργάζονται στο εργαστήριο υπολογιστών, όπου αξιοποιείται και ο διαδραστικός πίνακας (στον οποίο έχει εγκατασταθεί το σχετικό λογισμικό) με τη βοήθεια ενός φύλλου εργασίας.

Στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών θα υπάρχει συντόμευση προς τον Εθνικό Συσσωρευτή Ψηφιακού Περιεχομένου ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ και πιο συγκεκριμένα για το Ψηφιακό Σχολείο http://ebooks.edu.gr ώστε να έχουν πρόσβαση στην ηλεκτρονική και την εμπλουτισμένη εκδοχή του σχολικού εγχειριδίου.

Δραστηριότητα 1

Αρχικά οι μαθητές επιλέγουν την ενότητα «13. Τα Βουνά της Ελλάδας» από το διαδραστικό βιβλίο (http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20782) της Γεωγραφίας της Ε’ τάξης και παρακολουθούν για εισαγωγικό έναυσμα το δίλεπτο βίντεο «Η χώρα μου από ψηλά» που κάνει αναφορά στις δύο μεγάλες οροσειρές της χώρας μας.



Εικόνα 1: Βίντεο εκπαιδευτικής τηλεόρασης «Η χώρα μου από ψηλά»

Ακολουθεί συζήτηση με βάση το βίντεο που παρακολούθησαν και οι μαθητές καλούνται, αφού συζητήσουν ανά ομάδες, να αναφέρουν: α) τους δύο κύριους ορεινούς όγκους της Ελλάδας και β) βουνά της χώρας μας που γνωρίζουν.

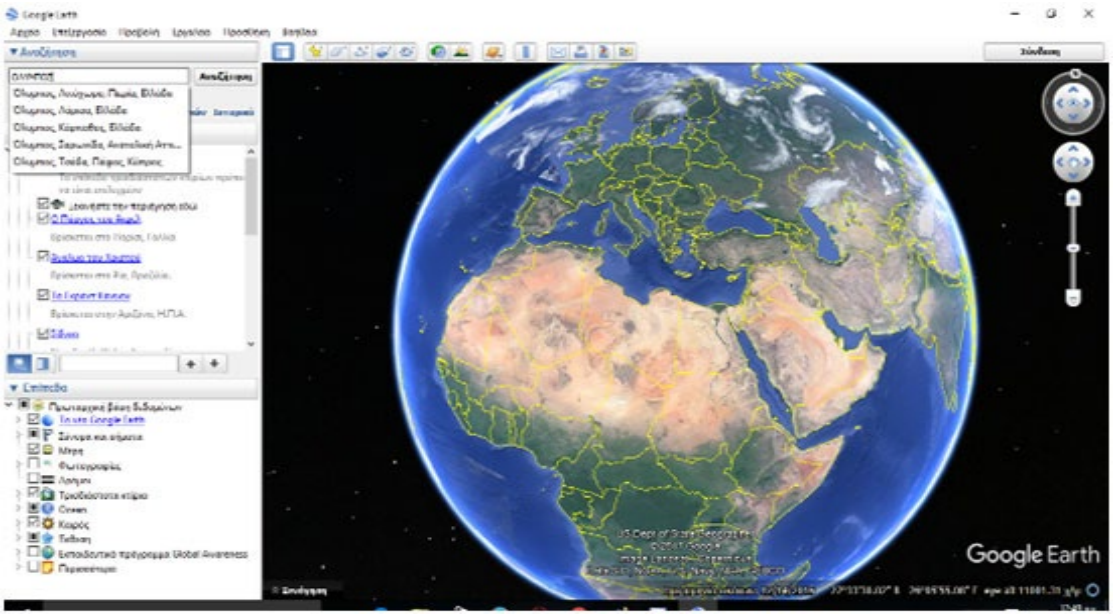
Δραστηριότητα 2

Στη συνέχεια, ανατρέχουν στον πίνακα με τα μεγαλύτερα βουνά της Ελλάδας που υπάρχει στο διαδραστικό βιβλίο.

Μεγαλύτερα βουνά	Ύψος	Διαμέρισμα
Όλυμπος	2.917	Θεσσαλία - Μακεδονία
Σμόλικας	2.637	Ήπειρος - Μακεδονία
Βόρας (Καϊμακτσαλάν)	2.524	Μακεδονία
Γράμμος	2.520	Ήπειρος - Μακεδονία
Γκιώνα	2.510	Στερεά Ελλάδα
Τύμφη (Γκαμήλα)	2.497	Ήπειρος
Αθαμανικά Όρη (Τζουμέρκα)	2.469	Ήπειρος
Παρνασσός	2.457	Στερεά Ελλάδα
Ίδη (Ψηλορείτης)	2.456	Κρήτη
Λευκά Όρη	2.452	Κρήτη
Βαρδούσια	2.437	Στερεά Ελλάδα
Ταΰγετος	2.407	Πελοπόννησος

Εικόνα 2: Πίνακας με τα μεγαλύτερα βουνά της Ελλάδας

Μία ομάδα μαθητών ανοίγει το λογισμικό οπτικοποίησης Google Earth στον διαδραστικό πίνακα και πληκτρολογεί στο κατάλληλο πλαίσιο του πεδίου αναζήτησης το όνομα του μεγαλύτερου βουνού που εμφανίζεται στον πίνακα, δηλαδή «Όλυμπος».



Εικόνα 3: Λογισμικό Οπτικοποίησης Google Earth

Όταν το λογισμικό κεντράρει πάνω από τον Όλυμπο οι μαθητές πατούν τον επιλογέα μεγέθους του λογισμικού και μικραίνοντας τη μεγέθυνση βρίσκονται πάνω από τον νομό και κατόπιν πάνω από το γεωγραφικό διαμέρισμα που βρίσκεται το βουνό. Σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους στο φύλλο εργασίας.



Εικόνα 4: Αναζήτηση του Ολύμπου μέσω του λογισμικού Goolge Earth

Χωρίζουμε την επιφάνεια του Διαδραστικού Πίνακα σε δύο μέρη. Στο ένα παραμένει το λογισμικό Google Earth και στο άλλο προβάλλουμε τον γεωμορφολογικό χάρτη της Ελλάδας, όπου οι μαθητές σημειώνουν τη θέση του βουνού στον χάρτη.



Εικόνα 5: Γεωμορφολογικός χάρτης της Ελλάδας

Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν και σημειώνουν αντίστοιχα στον χάρτη που έχουν στο φύλλο εργασίας τους τη θέση του βουνού. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλα τα βουνά που αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο, με τις ομάδες μαθητών να δουλεύουν στον διαδραστικό πίνακα εναλλάξ. Μπορούμε να πάρουμε και στιγμιότυπα της οθόνης για κάθε βουνό, που να φαίνεται σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα βρίσκεται. Τα συγκεκριμένα στιγμιότυπα μπορούν να εκτυπωθούν ή να αποτελέσουν ένα ψηφιακό αρχείο αναφοράς.

Δραστηριότητα 3

Μετά τον εντοπισμό όλων των βουνών, οι ομάδες των μαθητών ελέγχουν τις γνώσεις τους με το «Παιχνίδι των γεωγραφικών όρων ξηράς» από το διαδραστικό βιβλίο.



Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από το παιχνίδι των γεωγραφικών όρων ξηράς

Το μάθημα τελειώνει με το «Παιχνίδι εύρεσης των σημαντικότερων βουνών της Ελλάδας» από το διαδραστικό βιβλίο, το οποίο μπορεί να γίνει και με τη μορφή «αγώνα» μεταξύ των ομάδων μαθητών.



Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από το παιχνίδι εύρεσης των βουνών της Ελλάδας

Πρόσθετα στοιχεία

- Κάθε μια ομάδα μαθητών επιλέγει ένα γεωγραφικό διαμέρισμα (πχ. Πελοπόννησος) και αξιοποιώντας το λογισμικό οπτικοποίησης Goggle Erath εντοπίζει και σημειώνει και τα υπόλοιπα βουνά του διαμερίσματος αυτού.



Εικόνα 8: Χάρτης Πελοποννήσου

- Δίνεται σε κάθε μαθητή εκτυπωμένος ένας χάρτης της Ελλάδας στον οποίο σημειώνει τα βουνά ανά γεωγραφικό διαμέρισμα, τον χρωματίζει και στη συνέχεια τον πλαστικοποιεί για να τον έχει ως αρχείο αναφοράς.



Εικόνα 9: Χάρτης της Ελλάδας

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. In Beetham H. and Rhona S. (Eds.): *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering eLearning,* pp. 1-10. New York: Routledge.

Futo, I. and Gergely, T. (1990), *Artificial Intelligence in Simulation*, Ellis Horwood, New York

Thoma R., Karafotia M., Tzovla E., (2018). Scholeio kai kalliergeia dexiotiton tou 21ou aiona, *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@ideftikos kyklos»,* tomos 6, tefchos 3, ISSN 2241-4576, 2018

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kastens Kim A., Ishikawa Toru (2006). Spatial thinking in the geosciences and cognitive sciences: A cross-disciplinary look at the intersection of the two fields, In book: Special Paper 413: *Earth and Mind: How Geologists Think and Learn about the Earth, Special Paper of the Geological Society of America,* January 2006, 413 (413):53-76, https://doi.org/10.1130/2006.2413(05)

Mikropoulos, T. A. (2002*), Prosomoioseis kai optikopoiiseis stin oikodomisi ennoion stis Fysikes Epistimes,* 3ο Panellinio Synedrio gia ti Didaktiki ton Fysikon Epistimon kai tin Efarmogi ton Neon Technologion stin Ekpaidefsi, Rethymno 9-11 Maiou

Pang, A. (1995), A Syllabus for Scientific Visualization, In D. A. Thomas (ed) *Scientific Visualization in Mathematics and Science Teaching*, AACE, VA, 261-283

Πηγές από το Διαδίκτυο

https://earth.google.com/web

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20782

http://photodentro.edu.gr/lor

Η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για τον ηλεκτρισμό στις αντιλήψεις των μαθητών

Μπουτσιούκη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται πώς μπορεί να συμβάλει μια διδακτική παρέμβαση στην κατανόηση και την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα 24ων μαθητών της Ε' τάξης, για το ηλεκτρικό ρεύμα και γενικότερα για τον ηλεκτρισμό. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό, βασισμένο στην εποικοδομητική προσέγγιση. Για τη συλλογή δεδομένων, συγκροτήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση (pre-test και post-test). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι με την διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές κινητοποιήθηκαν και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία και κατανόησαν ευκολότερα τις νέες επιστημονικές έννοιες.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρικό ρεύμα, αντιλήψεις των μαθητών, εποικοδομητική προσέγγιση, μάθηση μέσω πρακτικών.

The contribution of a teaching intervention on electricity to students' perceptions

Boutsiouki Dimitra, Primary Teacher

Abstract

This paper investigates how a teaching approach can contribute to the understanding and change in the perceptions of primary school students, specifically 24 students of 5th grade, about electric current and electricity in general. For this reason, educational material created, based on the constructivist approach. To collect data, questionnaires were set up, given before, and after the intervention (pre-test and post-test). Data analysis showed that with the teaching intervention, most students were motivated and showed more interest in the teaching process and understood new scientific concepts more easily.

Key-Words: electricity, students' perceptions, constructivist approach, learning through practice.

Εισαγωγή

Πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια έδειξαν ενδιαφέρον για την ανίχνευση των αντιλήψεων των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα στις Φυσικές Επιστήμες. Για το σκοπό αυτό, τόσο στην Ελλάδα (Παρασκευάς, Π., 2003, Κουλαϊδής, Β., 2001) όσο και στο εξωτερικό (Novak, J. D., 2002, Harrison, A. G., & Treagust, D. F., 1996) έγιναν έρευνες σε διάφορα πεδία των Φ.Ε.. Ανάμεσα στα γνωστικά πεδία που ερευνήθηκαν

ήταν ο ηλεκτρισμός και το ηλεκτρικό ρεύμα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι παρά το γεγονός ότι οι έννοιες τους ήταν γνωστές στους μαθητές, οι σημασίες τους ήταν συγκεχυμένες (Χρηστίδου, Β., 2001). Έτσι, έγινε μια μεγάλη προσπάθεια να αναπτυχθούν επιστημονικές πρακτικές με τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιληφθούν και να εμπεδώσουν τις επιστημονικές έννοιες των Φ.Ε. ώστε να καταφέρουν να επιλέγουν την σωστή στρατηγική για να ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα και να λύνουν προβλήματα (NGSS Lead States, 2013)

Η παρούσα εργασία ως σκοπό έχει τη μελέτη και την καταγραφή των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, για τις έννοιες που έχουν σχέση με το ηλεκτρικό κύκλωμα και το ηλεκτρικό ρεύμα. Στόχος είναι να επιλεγεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση ώστε να εξελιχθούν οι ιδέες των μαθητών, τόσο σε παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και σε σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να εμπεδώσουν αφηρημένες έννοιες όπως για παράδειγμα ηλεκτρικό ρεύμα, ενέργεια, φορτίο κ.ά. σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Έτσι θα αυξήσουν την ικανότητά τους να χειρίζονται τις ηλεκτρικές συσκευές που χρησιμοποιούν αυτοί και οι γονείς τους καθημερινά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι αντιλήψεις των μαθητών δημιουργούνται σύμφωνα με την εμπειρία που έχουν από τον κόσμο γύρω τους. Παρατηρούν και προσπαθούν να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν ομοιότητες ή διαφορές φαινομένων που τα περιβάλλουν. Έτσι, μαζεύουν πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζονται και κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί σε κάθε φαινόμενο που τους προβληματίζει.

Πολλές φορές φυσικά οι απαντήσεις που θα δώσουν τα παιδιά εξαρτώνται από την αλληλεπίδρασή τους με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι γονείς, οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι, τα μαθητικά βιβλία, ΜΜΕ, ίντερνετ, κ.ά. (Κόκκοτας, 2004).

Οι σύγχρονες θεωρίες που αφορούν τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο έχουν μελετηθεί από διάφορους ερευνητές. Μία από αυτούς είναι η R.Driver και οι συνεργάτες της, που υποστηρίζουν ότι με την **εποικοδομητική θεωρία** μάθησης, τα παιδιά χτίζουν από μόνα τους τη νέα γνώση, μέσα από μια διαδικασία αναδιοργάνωσης και εμπλουτισμού της γνώσης που ήδη έχουν, με τρόπο βιωματικό, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Κολιόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή κατά την αλληλοεπίδραση που έχει με το περιβάλλον, κάτι που τον καθιστά ενεργό μέλος και όχι παθητικό δέκτη στη διαδικασία της κατάκτησης της γνώσης. Φυσικά υπάρχει ο κίνδυνος να προκληθεί σύγκρουση μεταξύ της νέας και της παλιάς γνώσης αν δεν υπάρχει ισορροπία και η παλιά γνώση είναι ασύμβατη με τη νέα.

Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, στηρίζεται στην θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης (constructivism) και κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στα προγράμματα σπουδών σε πολλές χώρες.. Κυρίαρχο ρόλο σ' αυτή την προσέγγιση, παίζουν οι ιδέες των μαθητών. Δίνεται έμφαση στη συνεργασία, την δημιουργικότητα και την ελεύθερη σκέψη. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στο «χτίσιμο» της γνώσης είναι βασική. Η γνώση κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή κατά την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Έτσι αυτή αποκτά μια υποκειμενικότητα, αφού στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του παιδιού, που καθορίζουν τη νέα γνώση και την αξιοποίησή της (Ραβάνης, 1996).

Βασική παραδοχή της εποικοδομητικής προσέγγισης είναι ότι μαθαίνουμε δρώντας και όχι ως παθητικοί δέκτες. Η απόκτηση δηλαδή της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός ενός συνόλου μαθητών που ανταλλάσσουν απόψεις. Οι απόψεις που απορρέουν από τη συνεργασία της ομάδας και η συζήτηση που ακολουθεί, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αλλαγή των «πρώιμων αντιλήψεων» και την απόκτηση της νέας γνώσης.

Κατά την εποικοδομητική προσέγγιση, ο ρόλος του δασκάλου και των μαθητών αλλάζει και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ριζική αναδιοργάνωση της γνώσης, με βασικό πρωταγωνιστή τον μαθητή και τις ιδέες του καθώς ο δάσκαλος τον καθοδηγεί στην κατάκτηση της νέας επιστημονικής γνώσης. Ο ρόλος του δασκάλου, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, είναι διακριτικός και η αποστολή του είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να οδηγηθεί στην αλλαγή των γνωστικών του δομών ενθαρρύνοντάς τον να μάθει να συνεργάζεται και να εφαρμόζει ομαδικές εργασίες, να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, να οικοδομήσει τη γνώση μέσα από πειράματα, να διατυπώνει ερωτήσεις και υποθέσεις που θα τον οδηγήσουν στην εποικοδόμηση των νέων ιδεών και γνώσεων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην Γαλλία και στη Νέα Ζηλανδία (Tiberghen & Delacote, 1976, Osborne, 1983), οι έρευνες που έγιναν σε παιδιά από 8 έως και 12 ετών, έδειξαν ότι πριν από τη διδασκαλία τους ήταν αδύνατο να ανάψουν το λαμπάκι όταν τους δόθηκε μπαταρία, καλώδια και λαμπάκι. Κάποιες άλλες έρευνες που έγιναν σε έφηβους από διάφορες χώρες (Γαλλία, Ολλανδία Γερμανία, Αγγλία και Σουηδία) απέδειξαν ότι οι νέοι πιστεύουν ότι το ηλεκτρικό ρεύμα είναι αποθηκευμένο στην πηγή και ρέει στο κύκλωμα όπου και καταναλώνεται, αλλά δεν καθιστούν σαφές τι εννοούν. Όσο για την μπαταρία την αντιμετωπίζουν ως πηγή συνεχούς, σταθερού ρεύματος. (Shipstone et al., 1988, McDermott & Zee Van, 1984). Σε ένα δείγμα μαθητών στη Γερμανία, διαπιστώθηκε ότι το 85% αυτών, πίστευαν ότι η μπαταρία είναι αποθήκη ορισμένης ποσότητας ηλεκτρισμού (Driver, et al., 2000).

Στην Ελλάδα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ιδέες που έχουν τα παιδιά για το ηλεκτρικό ρεύμα, διαφοροποιείται με την ηλικία και με τις εμπειρίες που αποκτούν όσο ανεβαίνουν βαθμίδες στο σχολείο, πλησιάζοντας το επιστημονικό μοντέλο, ή με την επίδραση της διδασκαλίας (Κόκκοτας, 2002). Οι ιδέες αυτές είναι αρκετές για να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα και να δομήσουν ως ένα βαθμό μια σχετική γνωστική εικόνα, με περιορισμένη ισχύ. Σύμφωνα με τις αναφορές που γίνονται στη σχετική βιβλιογραφία, οι ιδέες των μαθητών για το πώς λειτουργεί ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα κατατάσσονται σε τέσσερα νοητικά μοντέλα (Χριστίδου, 2001).

- **Μονοπολικό μοντέλο:** Για να λειτουργήσει ένα απλό κύκλωμα με πηγή και λάμπα και για να ανάψει η λάμπα, το μόνο που χρειάζεται είναι ένας αγωγός (καλώδιο) που να ενώνει την πηγή με τον καταναλωτή.
- **Μοντέλο των συγκρουόμενων ρευμάτων:** Το κύκλωμα το διαρρέουν δύο ρεύματα, με φορές αντίθετες, Αυτά «συγκρούονται» στη λάμπα και προκαλούν τη φωτοβολία της.
- **Μοντέλο εξασθένησης του ρεύματος:** Έχουμε δύο λάμπες. Η μία λάμπα φωτοβολεί πιο λίγο από την άλλη αφού το ηλεκτρικό ρεύμα εξασθενεί στην πρώτη. Το κύκλωμα διαρρέεται από σταθερής φοράς ρεύμα. Ένα μέρος του καταναλώνεται πάνω στις λάμπες.
- **Επιστημονικό μοντέλο:** Το ηλεκτρικό ρεύμα διαρρέει το κύκλωμα με σταθερή φορά και διατηρείται, διπολικό μοντέλο.

Οι μαθητές έχουν επίσης θέμα με την κατανόηση του ανοικτού και κλειστού κυκλώματος καθώς είναι έννοιες αντίθετες με αυτό που γνωρίζουν από την καθημερινότητά τους. Είναι λοιπόν αρκετά δύσκολο να αντιληφθούν τη διαφορά, κάτι που τους δυσκολεύει στην κατάκτηση του επιστημονικού μοντέλου του ηλεκτρικού κυκλώματος.

Επίσης φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την έννοια της τάσης ως ιδιότητα του ρεύματος, πιστεύοντας ότι αυτή δείχνει τη δύναμη ή την ποιότητα του ρεύματος. Άρα καταλήγουν ότι η τάση και το ρεύμα είναι δύο έννοιες που υπάρχουν πάντα μαζί.

Για την πλειοψηφία των μαθητών δεν υπάρχει η έννοια της αντίστασης και η λάμπα αντιμετωπίζεται ως καταναλωτής ρεύματος.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία ως σκοπό έχει τη μελέτη και την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών της Ε’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, για τις έννοιες που έχουν σχέση με το ηλεκτρικό κύκλωμα και το ηλεκτρικό ρεύμα, προκειμένου να επιλεχθεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, βασισμένη στην εποικοδομητική προσέγγιση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που η έρευνα θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις είναι τα εξής:

- ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό και την ηλεκτρική ενέργεια, πριν την παρέμβαση;
- ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό και την ηλεκτρική ενέργεια, μετά την παρέμβαση;
- αλλάζουν οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό και την ηλεκτρική ενέργεια μετά τη διδακτική παρέμβαση;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 24 μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, 12 κορίτσια και 12 αγόρια. Στους μαθητές εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στην εποικοδομητική προσέγγιση, την οποία αναφέραμε πιο πάνω, και είχε ανάλογες δραστηριότητες.

Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα έγινε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό και συγκροτήθηκε το ερωτηματολόγιο με το οποίο θα εξεταζόταν οι αντιλήψεις των μαθητών. Στην δεύτερη φάση, συμπληρώθηκαν (πριν και μετά την παρέμβαση) τα ερωτηματολόγια από τους μαθητές και έγινε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού. Στην τρίτη και τελευταία φάση, έγινε η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυσή τους.

Ερωτηματολόγιο

Η συγκρότηση του ερωτηματολογίου και οι ερωτήσεις του βασίστηκαν σε ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών (Shipstone,, 1984). Οι ερωτήσεις του γράφτηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους ή να τις αποδώσουν σχηματικά. Μέσα από τις ερωτήσεις του, πιστεύεται ότι έχουν καλυφθεί οι περισσότερες πτυχές των ενοτήτων που θα διδαχθούν. Είναι συγκροτημένο κατά τέτοιο τρόπο, να έχει σαφείς και εύκολες στην ανάγνωση και κατανόηση ερωτήσεις, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές να απαντήσουν σε όλες.

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ανοιχτού τύπου σε συνδυασμό με στοιχεία διχοτομικών ερωτήσεων. Οι μαθητές απάντησαν αρχικά ατομικά και μετά εργάστηκαν με το ίδιο ερωτηματολόγιο σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων. Η διάταξη των ερωτήσεων έγινε βάσει των ανάλογων ενοτήτων που θα ερευνηθούν. Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν να είναι κατάλληλες, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Το μέγεθός του επιλέχθηκε να είναι περιορισμένο προκειμένου να μην κουράσει και αποθαρρύνει τους μαθητές και να χρειαστεί όσο το δυνατό λιγότερο χρόνο για τη συ-

μπλήρωσή του. Για τον ίδιο λόγο αναφέρθηκε στο εισαγωγικό σημείωμα ότι δεν υπάρχει βαθμολογία για τις απαντήσεις και γι' αυτό ο κάθε μαθητής μπορεί να παραθέσει ελεύθερα τις απόψεις του.

Οι ερωτήσεις ήταν στο σύνολό τους 6: Η 1η ζητούσε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τι συμβαίνει όταν μια λάμπα καίγεται. Η 2η να επιλέξει ανάμεσα σε συνδέσεις μπαταρίας και λάμπας σε ποιες θα ανάψει το λαμπάκι και γιατί. Στην 3η ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τον ρόλο της μπαταρίας στα κυκλώματα της άσκησης 2. Στην 4η άσκηση τους ζητήθηκε να γράψουν την άποψή τους για το ηλεκτρικό ρεύμα. Στην 5η να ζωγραφίσουν ένα κλειστό κύκλωμα με τα στοιχεία του και να καθορίσουν την πορεία του ηλεκτρικού ρεύματος. Στην 6η να επιλέξουν ανάμεσα από 9 υλικά τους μονωτές και τους αγωγούς.

Το εκπαιδευτικό υλικό και η διαδικασία διδασκαλίας

Η διδασκαλία των ενοτήτων έγινε σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, οπότε τα στάδια που χωρίστηκε η διδασκαλία ήταν τα παρακάτω:

Φάση 1: Προσανατολισμός, ανάδειξη ιδεών: Σε όλες τις ενότητες που διδάχθηκαν, το εισαγωγικό ερέθισμα για ανάδειξη ιδεών των μαθητών έγινε με την αναφορά σε προηγούμενες γνώσεις και τη διατύπωση ερωτήσεων όπως: «Τι πρέπει να κάνουμε για να ανάψει ένα λαμπάκι;», «Πώς στερεώνουμε τη λάμπα;», «Τι είναι αυτό που ρέει στα καλώδια του κυκλώματός μας;» κ.ά. ή με την ανάδειξη εικόνων. Στην παρούσα φάση, οι ιδέες των παιδιών καταγράφηκαν χωρίς να σχολιαστούν.

Φάση 2: Αναδόμηση ιδεών: Ο έλεγχος των υποθέσεων την προηγούμενης φάσης, έγινε με πειραματικό τρόπο, σε ομάδες. Τα πειράματα έγιναν με πραγματικά υλικά, όταν υπήρχε η δυνατότητα, ή σε εικονικό εργαστήριο με το εκπαιδευτικό λογισμικό Μ.Α.Θ.Η.Μ.Α. η με τον προσομοιωτή ηλεκτρικών κυκλωμάτων PhET του Πανεπιστημίου Κολοράντο. Στη φάση αυτή οι μαθητές κατέγραψαν τεκμηριωμένες εξηγήσεις τις οποίες στήριξαν στα αποδεικτικά στοιχεία που συνέλεξαν.

Φάση 3: Εξήγηση: Στην φάση αυτή οι μαθητές επεξεργάζονται τα νέα δεδομένα και βλέπουν κατά πόσο μπορούν να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις που κατέκτησαν στην καθημερινή τους ζωή.

Φάση 4: Εφαρμογή και ανατροφοδότηση: Οι μαθητές εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις τους σε νέα προβλήματα σε ατομικό επίπεδο αλλά και μέσα στην ομάδα τους, προκειμένου να οδηγηθούν στην υιοθέτηση νέων ιδεών, που είναι πιο παραγωγικές από τις παλιές.

Φάση 5: Αναστοχασμός: Τα παιδιά αναρωτιούνται τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε εξ αρχής να κατανοήσουν το φαινόμενο που τους αναφέρθηκε. Συγκρίνουν την παλιότερη γνώση τους με νέα στοιχεία και αξιολογούν το βαθμό απόκτησης της νέας γνώσης και συνειδητοποιούν τη διαδικασία μέσα από την οποία την απέκτησαν.

Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, αποτέλεσαν τα δεδομένα για την έρευνά μας. Η μέτρηση των αποτελεσμάτων έγινε βάση της ορθότητα ή της συχνότητα της κάθε απάντησης και αποδόθηκε σε εκατοστιαίες μονάδες.

Αποτελέσματα-Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται ομαδοποιημένα τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτηση, πριν την παρέμβαση και μετά από αυτή.

Ερωτήσεις	**Απαντήσεις**	**pre test**	**Ποσοστό**	**post test**	**Ποσοστό**
1η	Σωστή	3	12,5%	9	37,5%
	Κοντά στη σωστή	7	29,2%	6	25%
	Λάθος	5	20,8%	3	12,5%
	Καμία	9	37,5%	6	25%
2η	Σωστή	6	25%	12	50%
	Σωστή χωρίς δικαιολογία	4	16,7%	3	12,5
	Λάθος	11	45,8%	8	33,3%
	Λάθος χωρίς δικαιολογία	3	12,5%	1	4,2%
3η	Σωστή	6	25%	14	58,4%
	Κοντά στη σωστή	1	4,2%	-	-
	Λάθος	8	33,3%	8	33,3%
	Καμία	9	37,5%	2	8,3%
4η α	Θετικά	23	95,8%	23	95,8%
	Αρνητικά	1	4,2%	1	4,2%
4η β	Σωστή	2	8,3%	9	37,5%
	Κοντά στη σωστή	2	8,3%	6	25%
	Λάθος	10	41,7%	4	16,7%
	Καμία	10	41,7%	2	8,3%
5η	Μονοπολικό	2	8,3%	-	-
	Ημι-διπολικο	8	33,4%	3	12,5%
	Διπολικό	14	58,3%	21	87,5%
6η	Σωστή	9	37,5%	18	75%
	Εν μέρει σωστή	12	50%	6	25%
	Καμία	3	12,5%	-	-

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπήρξε θετική άνοδος των ποσοστών των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις περισσότερες ερωτήσεις, μετά την διδακτική

παρέμβαση κάτι που σημαίνει ότι η διαδικασία που ακολουθήσαμε, πέτυχε την εμπέδωση της επιστημονικής γνώσης.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Αν και το δείγμα ήταν μικρό, από την έρευνα που έγινε, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική συμφωνία ανάμεσα στα όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία για τις αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό. Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και φαινόμενα όπως είναι «κύκλωμα», «αγωγός», «ρεύμα», «ενέργεια». Επιμένουν να χρησιμοποιούν ορολογίες που γνωρίζουν από την καθημερινότητά τους.

Ωστόσο, με την χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών και προσομοιωτών, οι περισσότεροι μαθητές κινητοποιήθηκαν και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία και κατανόησαν ευκολότερα τις νέες επιστημονικές έννοιες. Το αξιοσημείωτο ήταν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κάποιοι που δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, ενεργοποιήθηκαν και ανταποκρίθηκαν θετικά στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, κυρίως όταν λειτουργούσαν μέσα στις ομάδες εργασιών. Έκαναν με ευχαρίστηση τα πειράματα με πραγματικά υλικά και μάλιστα με περισσή όρεξη και χρησιμοποιήσαν με επιτυχία το εκπαιδευτικό λογισμικό και τους προσομοιωτές για να πειραματιστούν και να αποδείξουν τα νέα φαινόμενα. Αντιμετώπισαν θετικότερα τη διαδικασία και συμμετείχαν πιο ενεργά.

Βασιζόμενοι σε όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης πρέπει να χρησιμοποιούνται διάφορες αναπαραστάσεις (Someren et al., 1998), έτσι ώστε οι μαθητές να παίρνουν γνώσεις μέσα από διάφορα μέσα. Ο συνδυασμός εικόνων και μοντέλων μέσα στους προσομοιωτές, με τα πραγματικά φαινόμενα, τα αποτελέσματα είναι αρκετά ικανοποιητικά.

Ουσιαστικά λοιπόν, το συμπέρασμα που απορρέει από την έρευνα αυτή, είναι ότι θα πρέπει αρχικά το κράτος να υποστηρίξει τη δημιουργία εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών σε κάθε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης θα πρέπει να επιτρέψει, από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, κάτι που επιβάλλει την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, προκειμένου να επιτυγχάνονται όσο το δυνατό καλύτερα αποτελέσματα στην κατανόηση νέων φυσικών εννοιών και επιστημονικών μοντέλων.

Βιβλιογραφία

Christidou V., (2001). Ilektrismos. Sto Koulaidis, V. (Epim.), *Didaktiki ton Fysi-kon Epistimon*, tomos V΄, (meros A, kefalaio 3, sel. 79-103). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood - Robinson, V. (2000). *Oikodomontas tis ennoies ton Fysikon Epistimon. Mia Pagkosmia Synopsi ton Ideon ton mathiton*. Kokkotas, P. (Epim.). Typothyto, Athina.

Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education, 80*(5), 509–534

Kokkotas P., (2002). *Didaktiki ton Fysikon Epistimon*, Meros II, (3i ekd.). Athi-na: Idiou.

Kokkotas P. (2004). *Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton Fysikon Epistimon*, ekd. Grigori (4i), Athina

Koliopoulos D., 2001, 'Apo tin praktiko-viomatiki gnosi sti scholiki ekdochi tis epistimonikis gnosis: I epoikodomitiki antilipsi sti didaskalia ton fysikon epistimon',. In V. Koulaidis, Didaktiki ton Fysikon Epistimon, Elliniko Anoi-kto Panepistimio, Patra

Koulaidis, V., (2001). Didaktiki ton Fysikon Epistimon: antikeimeno kai ana-gkaiotita. Sto Koulaidis, V. (epim.) Didaktiki ton Fysikon Epistimon, tomos A΄, EAP, Patra.

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States. Washington, DC: The National Academies Press.

Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education, 86*(4), 548–571

Osborne, R. (1983). Towards modifying children’s ideas about electric current. *Research in Science and Technological Education,* 1*(1*), 73- 82.

Paraskefas, P. (2003). Schediasmos kai pragmatopoiisi imi-domimenis synentef-xis prokeimenou na elagchthoun oi idees enos mathiti/mias mathitrias gia to ilektriko revma. Didaskalia ton Fysikon Epistimon: Erevna kai Praxi, t. 5, sel. 70-76.

Ravanis K., (1996), Apo ti Geniki Didaktiki sti Didaktiki ton Fysikon Episti-mon. Paidagogiki synecheia kai Epistimologiki asynecheia. Sto Matsangouras I. (epim.), I exelixi tis Didaktikis. Epistimologiki Theorisi. Gutenberg, AthinaShipstone, D. M. (1984). A Study of Children’s Understanding of Electricity in Simple D. C. Circuits. European Journal of Science Education, Vol: 6.

Shipstone, D. M., Rhöneck von, C., Jung, W., Kärrqvist, C., Dupin, J. J., Joshua, S., & Licht, P. (1988). A study of students' understanding of electricity in five European countries. *International Journal of Science Education, 10,* 303-316.

Someren, V., Reimann, P., Boshuizen, E. & De Jong, T. (eds.) (1998). *Learning with Multiple Representations,* Pergamon: Amsterdam.

Tiberghien A., & Delacote G., (1976). Manipulations et representations de circuits electriques simples chez les enfants de 7 a 12 ans. *Revue Frangaise de Pedagogie*

Οι φιλοσοφικοί στοχασμοί του Δ. Σολωμού και «Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι». Διδακτικό σενάριο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Α' Λυκείου

Χρυσούλα Λ. Λουκά, Φιλόλογος, Μ.Α.

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι δομημένο πάνω στο μοντέλο της μεικτής ηλεκτρονικής μάθησης (συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας) και την εφαρμογή της στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου. Επικεντρώνεται στη διδασκαλία των φιλοσοφικών στοχασμών του Διονυσίου Σολωμού στους Ελεύθερους Πολιορκημένους, στο θεωρητικό πλαίσιο και τη μέθοδο εφαρμογής του στην τάξη με αξιοποίηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πλατφορμών και των εκπαιδευτικών εργαλείων που αυτές διαθέτουν για μια ψηφιακά εμπλουτισμένη μάθηση. Η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και η ευαισθητοποίησή τους πάνω στην επεξεργασία του συγκεκριμένου λογοτεχνικού κειμένου είναι το ζητούμενο για τη χρησιμότητα αυτής της εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: σενάριο, διδασκαλία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακά εμπλουτισμένη μάθηση.

Abstract

The teaching script on hand is based on the mixed e-learning model (as in the combination of both simultaneous and non-simultaneous distance learning) and its application to the "Modern Greek Literature" course in the first year of High School. It focuses on the instruction of the philosophical reflections from the "Free Besieged" of D. Solomos, within the realm of theory and its application to classrooms, through the optimization of educational platforms and tools, aiming at a digitally enriched learning. The purpose of this application to the educational process is the awakening and sensitization of students to work on this specific literary piece.

Key-Words: script, instruction, distance learning, digitally enriched learning

Ταυτότητα σεναρίου, τάξη: Α΄ Λυκείου, μάθημα: Ν. Λογοτεχνία, διδακτική ενότητα: Επτανησιακή Σχολή-Δ. Σολωμός

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Επιδιώκεται οι μαθητές

- να γνωρίσουν τον ποιητή και το έργο του
- να αξιοποιήσουν συγκεκριμένα εξωκειμενικά στοιχεία, π.χ. μαρτυρίες τόσο του ίδιου του ποιητή όσο και άλλων σπουδαίων δημιουργών, στην κατεύθυνση της απόκτησης μιας καλύτερης επαφής με τον ποιητή και το έργο του.
- να έρθουν σε επαφή με τα βασικά λογοτεχνικά ρεύματα (αρκαδισμός, κλασικισμός, ρομαντισμός), που χαρακτηρίζουν το σολωμικό έργο.

- να αξιοποιήσουν την ομαδική συνεργασία
- να δραστηριοποιηθούν στη διερευνητική-βιωματική μάθηση
- να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης επιλογής και αξιοποίησης πληροφοριών στο διαδίκτυο

Προαπαιτούμενα για την υλοποίηση του σεναρίου:

Να έχει προηγηθεί διδασκαλία 1-2 διδακτικών ωρών σε σχέση με:

- τα θέματα που πραγματεύονται οι εκπρόσωποι της Επτανησιακής Σχολής
- τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της περιόδου
- τη διάκριση των εκπροσώπων με κέντρο τον Δ. Σολωμό
- τη διαφορά, κυρίως μορφολογική, ανάμεσα στους δύο πολύ σπουδαίους δημιουργούς Α. Κάλβο και Δ. Σολωμό

Οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των εργαλείων της πλατφόρμας του e-class (Ημερολόγιο, Μηνύματα, Ανακοινώσεις,Έγγραφα, Τοίχος, Ιστολόγιο, Ασκήσεις, Εργασίες) με την αναζήτηση και αξιοποίηση υλικού που είναι αναρτημένο στο e-class (Φύλλα Εργασίας, αρχεία ήχου, εργασίες και ασκήσεις), με τη χρήση εργαλείων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης Webex (μικρόφωνο, χεράκι, Annotate, chat, polling).

Χρόνος υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες (1 ώρα ασύγχρονης διδασκαλίας μέσω e-class+ 1 ώρα σύγχρονης διδασκαλίας στην διαδικτυακή τάξη (Webex).

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Τίτλος σεναρίου: Οι φιλοσοφικοί στοχασμοί του Δ. Σολωμού και οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι. Το σενάριο αυτό ακολουθεί το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία» και επιδιώκει να υλοποιήσει τους παρακάτω στόχους

Στόχοι του σεναρίου: Οι μαθητές,

● να κατανοήσουν τους στοχασμούς, προκειμένου να φανεί εάν και κατά πόσον ο ποιητής κατόρθωσε να υλοποιήσει στους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» όσα εκεί προσχεδίασε

● να προσεγγίσουν συναισθηματικά το παραπάνω κείμενο έτσι ώστε να αντιληφθούν τα βαθύτερα νοήματα που το διέπουν, το μοτίβο της δοκιμασίας, τον ανοίκειο πολλές φορές ρόλο της φύσης απέναντι στον αγώνα του ανθρώπου και τέλος τη νικηφόρα αντίστασή του απέναντι στους πειρασμούς

● να καταδείξουν και να ερμηνεύσουν μέσα από μια διερευνητική περιήγηση τη διακειμενικότητα αλλά και αποσπασματικότητα του σολωμικού έργου και να οδηγηθούν στην αισθητική απόλαυση του έργου κατανοώντας ταυτόχρονα τη φιλοσοφική του διάσταση (με λογισμό και μ΄όνειρο, όπως λέει ο ποιητής).

● να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους γνώση.

● να ασκηθούν στη συνεργατική μάθηση και παραγωγή λόγου με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου (τεχνολογικά εργαλεία: Word, internet Explorer , Power Point).

Το σενάριο θα υλοποιηθεί με τη μορφή ασύγχρονης διδασκαλίας (1 ώρα στο ώρα στο e-class) και σύγχρονης διδασκαλίας(1 ώρα στην πλατφόρμα Webex). Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί οι μαθητές προσεγγίζουν την ποίηση του Δ. Σολωμού με βοηθητικό άξονα τους ίδιους τους στοχασμούς του ποιητή και στη συνέχεια τους Ελεύθερους Πολιορκημένους, μέσα από μια διερευνητική διαδικασία. Σκοπός του σεναρίου είναι να ασκήσει τους μαθητές στη βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων, εξοικειώνοντάς τους παράλληλα τόσο με τη διαδικασία άντλησης και αξιοποίησης υλικού από το διαδίκτυο για την εκπόνηση των εργασιών τους στο μάθημα όσο και με την παραγωγή γραπτού λόγου με την βοήθεια των ΤΠΕ (ΙΤΥΕ, 2018). Παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στην εργασία σε ομάδες και στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε μια ανακαλυπτική πορεία μάθησης (Χρυσοστόμου, 2021).

Οργάνωση τάξης-Διδακτική προσέγγιση: εργασία με ομάδες, ερευνητική, κριτική, εποικοδομητισμός. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων με επιλογή των μαθητών από την καθηγήτρια, η οποία στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, λαμβάνει υπόψη της και τις προτιμήσεις των μαθητών. Στο τέλος της ώρας ενημερώθηκαν για το μάθημα της ασύγχρονης διδασκαλίας που θα ακολουθούσε και περίμεναν οδηγίες και υλικό στο Ημερολόγιο, στις Ανακοινώσεις, στον Τοίχο και στα έγγραφα του e-class.

1η ώρα (ασύγχρονη διδασκαλία):

Αφόρμηση: Οι μαθητές ανοίγουν το e-class σε ώρα που ορίστηκε από τη διδάσκουσα και μπαίνουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπου έλαβαν γραπτό μήνυμα στα *Μηνύματα* και ηχογραφημένο μήνυμα *(Audasity*) στον *Τοίχο* του μαθήματος με οδηγίες για την πορεία της αυτομελέτης και για την εύρεση του υλικού.

Αυτομελέτη: Στη συνέχεια αφού μελετήσουν όλα τα σχεδιάσματα των «Ελεύθερων Πολιορκημένων» του σχολικού εγχειριδίου στην ηλεκτρονική του μορφή (ebooks) (συνδέσεις διαδικτύου- Τοίχος) θα έχουν ανοιχτό το Φύλλο Εργασίας (έγγραφο Word) με τις ερωτήσεις (Τοίχος- Έγγραφα). Θα εντοπίσουν τα θέματα που θίγονται και θα τα καταγράψουν στο **Φύλλο Εργασίας.** Στη συνέχεια θα απαντήσουν στα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας, επισκεπτόμενοι την ιστοσελίδα της *Βικιπαίδειας* προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Δ. Σολωμού, όπως επίσης για το ιστορικό γεγονός της Δεύτερης Πολιορκίας και της Εξόδου του Μεσολογγίου, και

● θα δημιουργήσουν 6-8 διαφάνειες όπου θα γίνεται σύντομη αναφορά στα κυριότερα στάδια της ζωής και του έργου του ποιητή

● θα συνθέσουν ένα κείμενο για το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο αφορμάται ο ποιητής. Επίσης να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στην ιστορική και την ποιητική πραγματικότητα και να τα εντάξουν στο παραπάνω κείμενο.

● στη συνέχεια θα επισκεφθούν τη σελίδα του http://www.snhell.gr/anthology/writer.asp?id=47 στην κατηγορία Ανθολόγιο Λογοτεχνίας, αναζητώντας το όνομα του ποιητή. Καλούνται να εντοπίσουν 5 έργα του ποιητή τα οποία έχουν μορφολογική ή θεματολογική συγγένεια με τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» και να καταγράψουν τα ευρήματά τους σε ένα κείμενο, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα σε αναλογία με το εξεταζόμενο κείμενο. Στη συνέχεια αφού μελετήσουν όλα τα σχεδιάσματα των «Ελεύθερων Πολιορκημένων», να επισημάνουν και να κατατάξουν σε ένα πίνακα στο Word τις διάφορες παραλλαγές του ίδιου θέματος (δηλαδή τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο ποιητής εκφράζει το ίδιο θέμα). Οι μαθητές καλούνται από τη διδάσκουσα στη διάρκεια της ώρας να συμμετάσχουν παράλληλα στην Κουβεντούλα του μαθήματος ώστε να «συζητήσουν» τις απορίες και τα ερωτηματικά τους και προχωρούν στη συγγραφή της τελικής Εργασίας.

Τελική εργασία (αναρτημένη στις Εργασίες του e-class).

2η ώρα (σύγχρονη διδασκαλία):

Αφόρμηση: Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στην Εργασία της ασύγχρονης, δημιουργείται polling, από τη διδάσκουσα στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές στην αρχή της ώρας. Διαβάζουμε ενδεικτικά κάποιες από τις εργασίες που εκπόνησαν οι μαθητές, **σηκώνουν το χεράκι** και ζητούν το λόγο, για να διαβάσουν, ανοίγοντας το μικρόφωνό τους (ανοίγουν την απάντησή τους στο e-class). Η διδάσκουσα σχολιάζει την επίτευξη των στόχων του ασύγχρονου μαθήματος. Ακολουθεί η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε μια διερευνητική μαθησιακή διαδικασία και η διδάσκουσα διαβάζει το κείμενο **« Ο Σολωμός ως σωτήρας του μύθου του ΄21» (**κάνοντας Δ**ιαμοιρασμό οθόνης)** καλώντας τους μαθητές με βάση το παραπάνω κείμενο και τις βασικές αρχές όπως αναδεικνύονται στους στοχασμούς, να συνθέσουν ένα κείμενο όπου να επιβεβαιώνεται ο εσωτερικός στοχασμός, η φιλοσοφική σκέψη και το στοχαστικό δίδαγμα στο ποίημα «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι». Οι μαθητές **σηκώνουν χεράκι** προκειμένου να απαντήσουν και σχολιάζουν στο **chat** έχοντας ενεργό συμμετοχή στο μάθημα και αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διδάσκουσα.

Το μάθημα κλείνει με: 1.δημιουργία συννεφόλεξου (θα αναρτηθεί στο e-class, Έγγραφα, Τοίχος, Ιστολόγιο) σχετικά με τις θεματικές παραλλαγές των στίχων στα σχεδιάσματα και 2. ανάθεση εργασιών για το επόμενο μάθημα,όπως: η παρουσίαση σε power point τέτοιου είδους λογοτεχνικών και εικαστικών έργων, που να αναδεικνύουν τη νικηφόρα αντίσταση του ανθρώπου σε πειρασμούς.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (ονομαστικά):

Ασύγχρονης διδασκαλίας: Εργαλεία της η-τάξης (έγγραφα, ιστολόγιο, συνδέσεις διαδικτύου τοίχος, κουβεντούλα, μηνύματα, ανακοινώσεις, ημερολόγιο) και εξωτερικά εργαλεία (κουβεντούλα, google doc, word)

Σύγχρονης διδασκαλίας: Εργαλεία Webex (polling,annotate, chat) και εξωτερικά εργαλεία (google docs, Wordart για δημιουργία συννεφόλεξων).

Βασική Ροή Σεναρίου

Αφόρμηση: Προηγήθηκε γνωριμία με τον ποιητή και προσέγγιση της ποίησης του Δ. Σολωμού με βοηθητικό άξονα τους ίδιους τους στοχασμούς του ποιητή και στη συνέχεια τους Ελεύθερους Πολιορκημένους, μέσα από μια διερευνητική διαδικασία.

Παρουσίαση ερευνητικής εστίασης: Συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικού ασύγχρονα στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45΄λεπτών) και σύγχρονα στη διάρκεια άλλης μια διδακτικής ώρας (40 ΄λεπτών), για να υλοποιήσουν τις δραστηριότητές τους.

● **Στη διάρκεια της ασύγχρονης εκπαίδευσης** οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες (μηνύματα, ανακοινώσεις, τοίχος…) θα εντοπίσουν πληροφορίες στο κείμενο και θα τις καταγράψουν απαντώντας στις ερωτήσεις του Φύλλου Εργασίας (έγγραφο Word αναρτημένο στα Έγγραφα, στον Τοίχο και στην αντίστοιχη ενότητα του μαθήματος. Θα «συζητήσουν» με τη διδάσκουσα (Κουβεντούλα). Θα γνωρίσουν συνοπτικά στοιχεία από τη ζωή και το έργο του ποιητή, καθώς και την εποχή και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το ποίημα. Θα ακολουθήσει σχολιασμός, παραγωγή γραπτού λόγου και υποβολή των κειμένων που θα παράξουν στις Εργασίες. Θα αξιοποιήσουν τα εργαλεία του e-class (Μικρόπουλος, Α. 2011).

● **Στη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας** οι μαθητές ενεργοποιούμενοι από τα ερωτήματα της διδάσκουσας- συντονίστριας (καθοδηγούμενη αυτενέργεια), διατυπώνουν και οι ίδιοι ερωτήματα, αναζητούν υλικό στους προτεινόμενους ιστότοπους, αντιμετωπίζουν κριτικά τους στοχασμούς του ποιητή και αξιολογούν τις πληροφορίες που παρέχονται προκειμένου να επιλέξουν από κοινού. Η συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης με τρόπο συλλογικό και βιωματικό. Θα αξιοποιήσουν τα εργαλεία του Webex (διαμοιρασμός οθόνης από τη διδάσκουσα, χρήση των εργαλείων polling, μικρόφωνο, χεράκι, annotate, chat). Θα ενημερωθούν για την επόμενη εργασία που θα εκπονήσουν σε επόμενο μάθημα (Μέγα. 2011).

Επικοινωνία και συνεργασία:

● Οι μαθητές στην **ασύγχρονη διδασκαλία** θα χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία επικοινωνίας του e-class (μηνύματα, ημερολόγιο, ανακοινώσεις, κουβεντούλα, τοίχος…) για τη μεταξύ τους συνεργασία.

● Οι μαθητές στη **σύγχρονη διδασκαλία** με συντονίστρια τη διδάσκουσα και με τη βοήθεια των εργαλείων του Webex (polling, share. Μικρόφωνο, χεράκι , annotate), καθώς και των ιστοσελίδων του διαδικτύου μέσα από μια διερευνητική μαθησιακή διαδικασία της αλληλεπίδρασης θα εργαστούν από κοινού, θα θέσουν ερωτήματα και απορίες θα σχολιάσουν τις βασικές ιδέες του σολωμικού έργου και θα δημιουργήσουν (συννεφόλεξο). Μετά από διαλογική συζήτηση θα εξαχθούν συμπεράσματα, τα οποία θα συμβάλλουν στην επιτυχή εκπόνηση των εργασιών της ασύγχρονης διδασκαλίας (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τ4Ε, 2021).

Αξιολόγηση:

● Οι μαθητές στην **ασύγχρονη διδασκαλία** θα αξιολογηθούν από την ανταπόκρισή τους στις εργασίες και τις ασκήσεις που θα υποβάλλουν (σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθήματος), καθώς και από τη συμμετοχή τους στην Κουβεντούλα.

● Οι μαθητές στη **σύγχρονη διδασκαλία** θα αξιολογηθούν από την ανταπόκρισή τους στο polling και στη συζήτηση που θα γίνει βάσει της συμμετοχής τους, της συνεργασίας τους στο Webex, των εύστοχων απαντήσεών τους, της ικανότητας εντοπισμού βασικών ιδεών του κειμένου, των δημιουργικών παρεμβάσεων, των αιτημάτων για χρήση annotate, των εκφραστικών μέσων. Έχουν ενημερωθεί σχετικά με τη ρουμπρίκα αξιολόγησης του μαθήματος από τη διδάσκουσα.

Αναστοχασμός:

● Δημιουργώ το κατάλληλο περιβάλλον για συζήτηση μεταξύ των μαθητών και την ενεργοποίηση της προηγούμενη γνώσης (προηγούμενο μάθημα). Υποστηρίζω τη δημιουργική έκφραση, θέτω ερωτήματα και ζητώ την άποψή τους, συνοψίζω με βασικές επισημάνσεις, προετοιμάζοντας τη σύγχρονη διδασκαλία που θα ακολουθήσει.

● Δημιουργώ το κατάλληλο περιβάλλον για διαλογική συνεργασία μεταξύ όλων των ομάδων και τη δημιουργική έκφραση που θα ακολουθήσει στη φάση της ασύγχρονης διδασκαλίας. Θέτω σαφή ερωτήματα και ζητώ την άποψή τους. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια.

Πλαίσιο Υλοποίησης: Το σενάριο υλοποιείται με τον συνδυασμό ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας**.**

Α. Το σενάριο προτείνει για την 1η ώρα την ασύγχρονη διδασκαλία (45΄λ.) με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και την αξιοποίηση του περιβάλλοντος του e-class και των εργαλείων του (Κουβεντούλα, Μηνύματα, Τοίχος…) καθώς και του εκπαιδευτικού υλικού που αναρτήθηκε (εργασίες, ασκήσεις, Φύλλα Εργασίας, ιστοσελίδες…).

Β. Το σενάριο συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται τη 2η ώρα (σύγχρονη διδασκαλία 40΄λ.) με τη συνεργασία εκπαιδευτικού- μαθητών στην πλατφόρμα Webex. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση μέσω των ερωτήσεων που θέτει. Η οικοδόμηση της

γνώσης εξυπηρετείται τεχνολογικά μέσω των εργαλείων Webex και άλλων εργαλείων του διαδικτύου (wordart), που εξυπηρετούν την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Στόχος είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η βιωματική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, η κινητοποίηση ενσυναίσθησης, η αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, καθώς και η κατανόηση της φιλοσοφικής διάστασης του έργου (UNESCO,1999). Η μέθοδος υλοποίησης του σεναρίου συνδέεται με την ανάγκη επίτευξης τριών βασικών παραμέτρων της διδασκαλίας: συζήτηση-αλληλεπίδραση, επικοινωνία- συντονισμός-καθοδήγηση-συνεργασία, ανατροφοδότηση-αξιολόγηση. Η ανωτέρω συμπερίληψη του σεναρίου στο **e-class** και **στο τηλεμάθημα μέσω webex,** όπως διεξοδικά αναπτύχθηκε, προσανατολίστηκε στην επίτευξη των τριών αυτών βασικών παραμέτρων της διδασκαλίας.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

- *Εργαλεία Webex. μικρόφωνο, χεράκι, share, annotate, chat, polling*
- *Εργαλεία της η-τάξης. Μηνύματα, Ανακοινώσεις, Ημερολόγιο, Έγγραφα, Ιστοσελίδα, Τοίχος, Ασκήσεις, Εργασίες.*
- *Εξωτερικά εργαλεία. Φύλλα εργασίας (word) και αξιοποίηση ιστοσελίδων(Audacity, Wordart, συννεφόλεξα, e-books, ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ, ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ.*

Βιβλιογραφία

Mega, G. (2011*). I axiopoiisi tis aisthitikis empeirias stin ekpaidefsi sto Meizon Programma Epimorfosis. In vasiko epimorfotiko yliko (tomos A' k V'). Paidagogiko Institouto.*

Mikropoulos, A. (2011*). I axiopoiisi ton T.P.E. stin ekpaidefsi sto Meizon Programma Epimorfosis. In vasiko epimorfotiko yliko (tomos A' kai V'). Paidagogiko Institouto.*

UNESCO, (1999). Ekpaidefsi. *O thisavros pou kryvei mesatis. Gutenberg.*

PA.PEL. (2021). *T4E, Tachyrrythimi Epimorfosi ekpaideftikon stin ex apostaseos ekpaidefsi.*

Chrysostomou, A. (2022). *Didaskontas ti leitourgia ton nevronon (nevriki osi) me ti method tou "kyliomenou Santouits". Diethnes Synedrio Gia Tin Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi, 11 (9B), 166-176). https://doi.org/10.12681/ICODL.3476*

Ypourgiki Apofasi Arith. 110050/D2(2021). *Programma spoudon mathimaton.*

«Ταξιδεύοντας με το βιβλίο»-Διδακτικό σενάριο για μαθητές με κώφωση

Μαρία Μάγκλαρη, Εκπ/κός Π.Ε.02, M.Sc. στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής,

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου. Έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητή με μεταγλωσσική ακουστική ανεπάρκεια, ο οποίος φοιτά στο ειδικό σχολείο. Μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο ο μαθητής γνωρίζει την ιστορία της γραφής, τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά το παρελθόν, κατανοεί τη σημασία της φιλαναγνωσίας και τους λόγους για τους οποίους οι νέοι έχουν αποξενωθεί σήμερα από το βιβλίο και το διάβασμα. Αναπτύσσει τις γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες μέσα από την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και καλλιεργεί δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταγλωσσική κώφωση, καθοδηγούμενη διδασκαλία, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εργασία με αυτοέλεγχο.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αναφέρεται στη σημασία του βιβλίου και επιδιώκει την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, στοχεύει στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην «καλλιέργεια των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών που αποσκοπούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου». Οι μαθητές πλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και καλλιεργούν την αναγνωστική τους ικανότητα, την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και έκφρασης σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Οξύνουν την κριτική τους σκέψη και διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Κατανοούν τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, ενεργοποιούνται και αναλαμβάνουν δράση για την αντιμετώπιση των εθνικών και διεθνών προβλημάτων (ΥΠΕΘ, 2018) .

Το διδακτικό σενάριο αφορά επίσης στο μάθημα της Ιστορίας, αφού εξετάζει εξελικτικά τις πρώτες μορφές γραφής, τη δημιουργία του αλφαβήτου και την ανακάλυψη της τυπογραφίας. Συνδέεται επίσης με το μάθημα της Πληροφορικής, καθώς χρησιμοποιείται ο κειμενογράφος, αλλά και ψηφιακά εργαλεία για τη συμπλήρωση συνεργατικών εγγράφων από το μαθητή.

Περιγραφή μαθητή

Το διδακτικό σενάριο που αφορά στο μάθημα την Νεοελληνικής Γλώσσας σχεδιάστηκε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή της Α΄ Γυμνασίου με ακουστική ανεπάρκεια. Πρόκειται για μεταγλωσσική κώφωση, η οποία έλαβε χώρα,

αφού το παιδί είχε αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες. Ο μαθητής έχει επομένως κατακτήσει ορισμένες γλωσσικές δεξιότητες, έχει αναπτύξει ικανοποιητικά τις γνωστικές και αντιληπτικές του ικανότητες και έχει υψηλή νοημοσύνη. Ωστόσο ο μαθητής αδυνατεί να προσλαμβάνει καταληπτά ακουστικά ερεθίσματα. Η απώλεια της ακοής του του δημιουργεί επιπλέον αρνητικά συναισθήματα απογοήτευσης, θλίψης και πικρίας, καθώς η κώφωση αποτελεί μια από τις πιο σοβαρές αισθητηριακές ανεπάρκειες (Στασινός, 2016). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται για τον συγκεκριμένο μαθητή με κώφωση στοχεύει στη διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχουν ήδη αποκτηθεί, μέσα από την παρατήρηση του προσώπου του ομιλητή, τη νοηματική γλώσσα και τη χειλεανάγνωση (Στασινός, 2016).

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Για την εφαρμογή του σεναρίου απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το βιβλίο και τη σημασία της φιλαναγνωσίας. Οι μαθητές είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τη νοηματική για την επικοινωνία με τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές τους και την πρόσληψη των πληροφοριών και να χρησιμοποιούν τη χειλεοανάγνωση, την οπτική και απτική δίοδο για την πρόσβαση στη γνώση. Απαιτείται τέλος η απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση του κειμενογράφου και στην αξιοποίηση εργαλείων επεξεργασίας κειμένου.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Με την πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται:

- Να κατανοήσουν την ετυμολογική προέλευση της λέξης βιβλίο
- Να γνωρίσουν τις πρώτες μορφές γραφής
- Να γνωρίσουν τη σφηνοειδή γραφή, τα ιερογλυφικά και τη γραμμική γραφή Α΄ και Β΄
- Να κατανοήσουν την ανάγκη εφεύρεσης της γραφής
- Να γνωρίσουν τα υλικά γραφής που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος
- Να κατανοήσουν τον τρόπο κατασκευής του χαρτιού
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της εφεύρεσης της τυπογραφίας για τη διάδοση του βιβλίου.
- Να κατανοήσουν φαινόμενα λογοκρισίας και να τα ερμηνεύσουν
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία του βιβλίου
- Να αναζητήσουν τους λόγους για τους οποίους οι νέοι δε διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία
- Να προτείνουν τρόπους για τη διάδοση και ενίσχυση του βιβλίου
- Να ασκηθούν στην ανάγνωση και στη γραφή
- Να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά της επιστολής
- Να εξασκηθούν στη χρήση της νοηματικής και στην χειλεοανάγνωση

- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη
- Να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες
- Να αναπτύξουν κουλτούρα ομαδικότητας
- Να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και στο διάβασμα

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Απαραίτητη για την επίτευξη των διδακτικών στόχων αποτελεί η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στους ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών με προβλήματα ακοής. Χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικοί υπολογιστές συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, φύλλα εργασίας και εκτυπωτής.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου διαρκεί πέντε διδακτικές ώρες.

Οργάνωση του τμήματος

Το διδακτικό σενάριο έχει σχεδιαστεί για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για την ολοκλήρωσή του απαιτούνται πέντε διδακτικές ώρες κατά την οποίες πραγματοποιείται καθοδηγούμενη διδασκαλία, εργασία σε ομάδες και εργασία με αυτοέλεγχο. Οι μαθητές τοποθετούνται κοντά στην έδρα, ώστε να βρίσκονται σε κοντινή απόσταση με το δάσκαλο. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η χειλεοανάγνωση και οι μαθητές αξιοποιούν την υπολειπόμενη ακουστική τους ικανότητα. Η συμμετοχή ειδικού εκπαιδευτικού, γνώστη της νοηματικής, είναι απαραίτητη για την διεξαγωγή του μαθήματος.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το διδακτικό σενάριο αποτελεί μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με προβλήματα ακοής. Στηρίζεται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο της διδασκαλίας, στην «προσθετική οργάνωση των μικρών βημάτων», όπου «το ένα βήμα συναρμολογείται μέσα στο άλλο, στη μεταφορά της μάθησης και στη χρήση διασπαστών» Η δραστηριότητα αναλύεται σε ενέργειες και οι ενέργειες σε χειρισμούς. Οι μαθητές ανατροφοδοτούνται και ενισχύονται συνεχώς, ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους στο μάθημα. Οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και προτιμήσεις λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αξιοποιείται επίσης η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης, η εργασία των μαθητών σε ομάδες των δύο ατόμων, αλλά και η εργασία των μαθητών με αυτοέλεγχο (Σαλβαράς, 2019).

Ανάλυση του Περιεχομένου - Περιγραφή Σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο εκκινεί με την απτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου και την ενεργοποίηση της όρασης και της αφής των μαθητών. Πάνω στην έδρα βρίσκονται τοποθετημένα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Καθώς οι μαθητές εισέρχονται στην αίθουσα, καλούνται να παρατηρήσουν τα λογοτεχνικά βιβλία, να τα ξεφυλλίσουν και να διαβάσουν την περίληψη στο οπισθόφυλλό τους. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν ένα από αυτά και ακολούθως να εξηγήσουν στη νοηματική γλώσσα τους λόγους για τους οποίους το επέλεξαν, να αναφερθούν στη σχέση τους με το βιβλίο και το διάβασμα και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Ακολουθεί προβολή παρουσίασης που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός με στόχο την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού ο διδάσκων προσπαθεί να εκμαιεύσει με κατάλληλα ερωτήματα τις απαντήσεις των μαθητών του μέσα από μια ανακαλυπτική πορεία μάθησης. Με τις επεξηγήσεις, τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά του, αλλά και τη συνεχή ανατροφοδότηση που τους παρέχει οι μαθητές γνωρίζουν την ιστορία του βιβλίου, την ανακάλυψη της γραφής, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποίησαν εξελικτικά οι άνθρωποι, την ανακάλυψη της τυπογραφίας, καθώς και τη σημασία του βιβλίου στη ζωή μας.

Καλούνται στη συνέχεια να συμπληρώσουν συνεργατικά το φύλλο εργασίας 1, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων. Έπειτα μελετούν το κείμενο «Ένα γράμμα για τη χαρά της ανάγνωσης» της Σώτης Τριανταφύλλου από το φωτόδενδρο - οποίο παρατίθεται ως υποστηρικτικό υλικό στο κείμενο 1 της ένατης ενότητας του εμπλουτισμένου ηλεκτρονικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου- και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (google docs) συμπληρώνουν συνεργατικά το φύλλο εργασίας 2. Παρατηρούν γελοιογραφίες και καλούνται να συλλάβουν το θέμα και το μήνυμά τους, αλλά και να προτείνουν τρόπους για τη διάδοση και ενίσχυση του βιβλίου απαντώντας συνεργατικά στο φύλλο εργασίας 3. Στη συνέχεια καλούνται να συντάξουν ατομικά εργαζόμενοι με αυτοέλεγχο γράμμα σε έναν φίλο τους, στο οποίο θα αναφέρονται στα οφέλη της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων εκπονώντας την αντίστοιχη δραστηριότητα από το φωτόδενδρο (φύλλο εργασίας 4).

Ως αξιολόγηση ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν αφίσες, πολυτροπικά κείμενα, με τα οποία θα ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές τους σχετικά με την φιλαναγνωσία και να οργανώσουν στο σχολείο μια γιορτή αφιερωμένη στο παιδικό βιβλίο.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- Να γνωρίζουν την ετυμολογική προέλευση της λέξης βιβλίο.

- Να αιτιολογούν τη γέννηση της γραφής
- Να γνωρίζουν πού και πότε εμφανίστηκαν οι πρώτες μορφές γραφής
- Να απαριθμούν τα υλικά γραφής που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος
- Να εξηγούν τι είναι τα ιδεογράμματα
- Να συγκρίνουν το ελληνικό με το φοινικικό αλφάβητο
- Να γνωρίζουν τη σημασία της ανακάλυψης της τυπογραφίας
- Να ερμηνεύουν την αποστροφή των νέων από το βιβλίο και το διάβασμα
- Να τεκμηριώνουν την αξία του βιβλίου χρησιμοποιώντας επιχειρήματα
- Να κατανοούν τη συμβολή της φιλαναγνωσίας στη ψυχική υγεία του ανθρώπου.
- Να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- Να χρησιμοποιούν ικανοποιητικά νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία
- Να εξασκηθούν στην χρήση της νοηματικής
- Να εξασκηθούν στην πρόσληψη πληροφοριών μέσω της υπολειπόμενης ακουστικής ικανότητας
- Να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και στο διάβασμα

Αξιολόγηση (Αρχική – Διαμορφωτική – Τελική)

Η προκαταρκτική αξιολόγηση συνδέεται με την εκτίμηση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με το βιβλίο και τη φιλαναγνωσία. Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού αξιολογεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά και τις γνώσεις των μαθητών στη χρήση των νέων τεχνολογιών ύστερα από άτυπες συζητήσεις με τον καθηγητή της Πληροφορικής. Με επαναληπτικές ερωτήσεις αξιολογεί τη μαθησιακή πορεία, ενώ ζητά από τους μαθητές να ανακεφαλαιώνουν βασικά σημεία του μαθήματος στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό τα φύλλα εργασίας 1 και 2 προσαρμόζοντας ανάλογα τη διδασκαλία του. Τέλος με την παραγωγή γραπτού λόγου (φύλλο εργασίας 4), την κατασκευή πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές και την αυθεντική αξιολόγηση με την οργάνωση σχολικής γιορτής για το βιβλίο εκτιμάται η επιτυχία της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα αξιοποιείται η γνώμη των μαθητών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Kyriakou, K.P. *Doste sta paidia vivlia*. Diathesimo sto: https://m.facebook.com/KPKyriakou/posts/3603136336423164/

Leschi tou vivliou. Geloiografies kai komiks me thema to vivlio kai ti logotechnia. Diathesimo sto: https://www.xn—qxaek7au.gr/forum/index.php.

Salvaras, G.(2019).«*Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio».* Athina: Ekdoseis Grigori.

Stasinos, D. (2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020 plus. Anatheorimeni ekdosi*. Athina: ekdoseis Papazisi.

Triantafyllou, S. (2012). *Ena gramma gia ti chara tis anagnosis.* Ethniko Kentro Vivliou. Diathesimo sto: http://photodentro.edu.gr/photodentro/O_magikos_kosmos_tou_bibliou_pidx0033549/index07_triantafullou.html

YPETh. (2018). *Odigies gia ti didaskalia tis Neoellinikis Glossas kai Grammateias kai tis Archaias Ellinikis Glossas kai Grammateias sto Gymnasio gia to scholiko etos 2018 – 2019.* Anaktithike apo: filologika.gr/wp-content/uploads/2018/08/140101_1A_ODIGIES_NEA_ELLINIKA_ARCHAIA_GYMNASIOU_2018_19_135979_signed.pdf http://minedu-gov-gr/j.php?MTID=m914a13d6012f42af12b32a1e718e7c46

Παράρτημα - Φύλλα Εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

Συμπλήρωσε την ακροστιχίδα που ακολουθεί και θα σχηματιστεί κάθετα μια εφεύρεση του 15ου αιώνα.

1. _ _ _ _ _ _ _ _
2. _ _ _ _ _ _ _
3, _ _ _ _ _ _ _ _ _
4. _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
5, _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
6. _ _ _ _ _ _ _ _ _
7. _ _ _ _ _ _ _ _
8. _ _ _ _ _ _ _ _
9. _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
10. _ _ _ _ _ _ _ _

1. Ανακάλυψε το χαρτί.
2. Απ’ αυτή καταστρέφεται ο πάπυρος.
3. Κατασκευάζεται από δέρμα ζώου.
4. Καθεστώτα που επιβάλλουν λογοκρισία.
5. Θεωρείται «πατέρας της τυπογραφίας.
6. Λαός που χρησιμοποιούσε τον πάπυρο ως υλικό γραφής.
7. Εκεί αναπτύχθηκε η ιερογλυφική γραφή.
8. Από αυτούς δανείστηκαν οι Έλληνες το αλφάβητο.
9. Ονομάζεται η γραφή που χρησιμοποιεί εικόνες.
10. Η ημέρα της γέννησής του καθιερώθηκε ως Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου.

Φύλλο εργασίας 2

Αγαπητά παιδιά,

σας γράφω αυτό το γράμμα για να σας πω δυο-τρία πραγματάκια που έμαθα και που με έκαναν εκστατικά ευτυχισμένη. Σήμερα είμαι πολύ μεγάλη σε ηλικία: να φανταστείτε ότι ήμουν δέκα χρονών τον περασμένο αιώνα! Λοιπόν ακούστε:

Μερικοί άνθρωποι γίνονται ευτυχισμένοι κάνοντας εκδρομές και παίζοντας παιχνίδια, ενώ άλλοι χαίρονται με αγκαλίτσες και φιλάκια, με χορούς και με τραγούδια. Υπάρχουν αρκετοί που τους αρέσουν τα ωραία αντικείμενα. Όλα αυτά είναι σούπερ. Ωστόσο, αν πάρω παράδειγμα τον εαυτό μου, τίποτα δεν μου αρέσει περισσότερο από το να διαβάζω βιβλία. Όχι επειδή είμαι σπασίκλας ή φύτουλας και όλ' αυτά, αν και μπορείς να το πεις κι αυτό.

Τα βιβλία είναι σαν ταξίδια και σαν παιχνίδια: διαβάζοντας πετάμε με μεγάλες φτερούγες σε τόπους μακρινούς, εξερευνάμε τις ζωές άλλων ανθρώπων, νιώθουμε αγαπούλες, συγκινήσεις· μέσα στις σελίδες βρίσκουμε εμπειρίες που μοιάζουν με τις δικές μας, ή, ακόμα καλύτερα, δεν μοιάζουν με τις δικές μας - είναι πιο καταπληκτικές! Θυμάμαι πως όταν διάβασα την ιστορία του Ροβινσώνα Κρούσου ένιωσα ανακούφιση: αν ναυαγούσα σε έρημο νησί, όχι μόνο θα επιζούσα αλλά θα περνούσα τέλεια.

Τα βιβλία καθησύχασαν τους φόβους μου: κατάλαβα ότι η ζωή είναι μια περιπέτεια κι ότι ποτέ δεν θα βαδίσω μόνη – τα βιβλία θα με συνοδεύουν σαν ζωντανά πλάσματα, θα με παρηγορούν και θα χαϊδεύουν την ψυχή μου. Τώρα που σας γράφω, θυμάμαι ότι συχνά η ψυχή μου ήταν ταραγμένη: είχα ένα σωρό προβλήματα στο σχολείο και στο σπίτι· ένιωθα αγωνία και, μια νύχτα, νομίζω πως είδα φάντασμα.

Όμως, θυμάμαι επίσης πως, όταν ήμουν παιδί σαν εσάς, η καλύτερη ώρα της μέρας ήταν όταν διάβαζα τα βιβλία που τότε ονομάζαμε 'εξωσχολικά'. Τα εξωσχολικά ήταν πιο αστεία και πιο συγκινητικά από τα σχολικά, πράγμα φυσικό εφόσον το βιβλίο της γραμματικής δεν είναι αστείο και συγκινητικό. Ωστόσο, αν είμαστε τυχεροί κι έχουμε συμπαθητικούς και γλυκούληδες δασκάλους, η γραμματική, η αριθμητική, η ιστορία, η φυσική είναι κι αυτές σχεδόν αριστούργημα

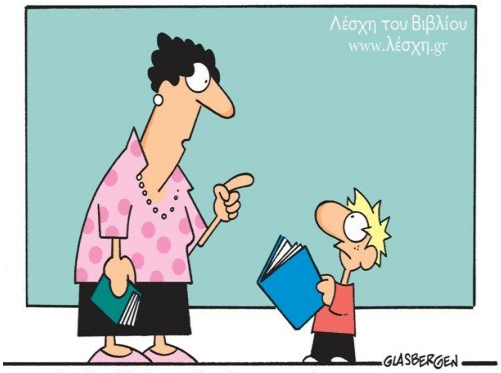
Επιστρέφω όμως στα μυθιστορήματα, στα διηγήματα, στους μύθους. Η χαρά της ανάγνωσης ήταν, κάπου κάπου, στενοχώρια. Τι παράξενο ε; Μερικές φορές, οι ιστορίες ήταν λυπητερές, στα παραμύθια οι ήρωες περνούσαν τα πάνδεινα: ένα κοριτσάκι που πουλούσε σπίρτα πάγωσε μέσα στο χιόνι, ένα αγοράκι χάθηκε στο άγριο δάσος... Παρότι έκλαιγα γοερά, ήμουν ευχαριστημένη: ένιωθα 'κάτι'. Θέλω να πω, δεν μπορούμε να χαμογελάμε διαρκώς: οι άνθρωποι γίνονται σοφότεροι νιώθοντας, κάπου κάπου, λύπη, οίκτο, αγανάκτηση. Κυρίως όμως, γίνονται εκστατικά ευτυχισμένοι: δοκιμάστε να ζήσετε τη ζωή του αναγνώστη και θα με θυμηθείτε.

(Σώτη Τριανταφύλλου, «Ένα γράμμα για τη χαρά της ανάγνωσης»)

Άσκηση

- Για ποιο λόγο η συγγραφέας αισθάνεται ευτυχισμένη, όταν διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία;
- Χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία να χρωματίσετε τα χωρία του κειμένου με ανάλογα χρώματα αποδίδοντας τα συναισθήματά της.

Φύλλο εργασίας 3



— Το λέμε "διάβασμα" κι είναι, ας πούμε, ο τρόπος για να εγκαταστήσουμε λογισμικό μέσ' στο κεφάλι μας.



Άσκηση:

- Να παρατηρήσετε τις παραπάνω γελοιογραφίες. Ποιο είναι το θέμα τους; Ποιο είναι το μήνυμα τους; Ποιες σκέψεις κάνετε σχετικά με τη σχέση των παιδιών με το βιβλίο και το διάβασμα;
- Εργαζόμενοι ομαδικά να προτείνετε τρόπους για την ενίσχυση και διάδοση του βιβλίου.

Φύλλο εργασίας 4

Η Σώτη Τριανταφύλλου έγραψε ένα *γράμμα για τη χαρά της ανάγνωσης* και έχει παραλήπτη εσάς, τους μικρούς αναγνώστες. Γράψτε κι εσείς ένα γράμμα σε έναν φίλο σας, στο οποίο θα αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους διαβάζετε λογοτεχνικά βιβλία.

«Ο μύθος του Θησέα»: ένα εκπαιδευτικό σενάριο με δράσεις Θεατρικής Αγωγής για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού

Παντελής Ιωακειμίδης, Εκπαιδευτικός, Phd

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη περιλαμβάνει μια διδακτική πρόταση (σε μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου) η οποία πραγματοποιεί τη διασύνδεση του διδακτικού αντικειμένου της Θεατρικής Αγωγής με το αντίστοιχο της Ιστορίας. Ειδικότερα, προτείνεται η οργάνωση ενός ολοκληρωμένου συνόλου μαθημάτων με δραστηριότητες Θεατρικής Αγωγής για τη διδασκαλία της ενότητας 'ο Θησέας' της Ιστορίας στην Γ' Δημοτικού. Η εν λόγω προσέγγιση θεωρείται ως το προσφορότερο μέσο για την διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας στα μικρά παιδιά. Στην αρχή της μελέτης κατατίθενται το θεωρητικό πλαίσιο καθώς και στοιχεία-πληροφορίες αναφορικά με το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας. Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης αποτελεί η γνωριμία των παιδιών με τους συγκεκριμένους μύθους, μέσα από τη βιωματική τους συμμετοχή σε παιγνιώδεις δράσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεατρική Αγωγή, εκπαιδευτικό σενάριο, διδασκαλία, Ιστορία, θεατρικό παιχνίδι

"The myth of Theseus: an educational scenario with Theater Education activities for the teaching of History lessons in the 3rd grade of Primary School"

Pantelis Ioakeimidis, Teacher, Phd

Abstract

This specific study includes a didactic proposal (in the form of an educational scenario) which connects the didactic subject of Drama Education with the equivalent of History. In particular, it is proposed to organize a comprehensive set of lessons with Theater Education activities for the teaching of the 'Theseus' section of History in 3rd grade. This approach is considered to be the most suitable means for teaching the specific teaching unit to young children. At the beginning of the study, the theoretical framework as well as elements-information regarding the proposed teaching scenario are deposited. The basic aim of the specific teaching proposal is to familiarize the children with the specific myths, through their experiential participation in playful actions.

Key-Words: Drama Education, educational scenario, teaching, History, dramatic play

Εισαγωγή

Η εν λόγω θεματική εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο "Θεατρική Αγωγή ", αλλά η επεξεργασία της περιλαμβάνει και άλλες γνωστικές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών, όπως: Γλώσσα, Εικαστικά, Ιστορία, Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Το σενάριο αυτό απευθύνεται σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού (9 ετών) και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης στο σχολείο. Μάλιστα, αποτελεί μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση και υπολογίζεται να διαρκέσει 18 διδακτικές ώρες, με δυνατότητα χρονικής επέκτασης, ανάλογα με τις αναζητήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι επιλεγμένες δράσεις θα μπορέσουν να λάβουν χώρα κατά τις ώρες της Θεατρικής Αγωγής, της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Εικαστικών και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Το ιστορικό μάθημα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Από προσωπική μου εμπειρία στη σχολική τάξη έχω διαπιστώσει ότι η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας κατά καιρούς φαίνεται ότι προβληματίζει μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να δοκιμάσουν διάφορες μεθόδους- τεχνικές για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους. Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ενεργοποιήσουν δημιουργικά και με επιτυχία την τάξη τους. Με ποιο τρόπο όμως θα πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να φέρουμε τους μαθητές μας σε επαφή με το ιστορικό υλικό; Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ως προς αυτό το ερώτημα, παρουσιάζουν οι απόψεις του Βώρου.

Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ασφαλιστικές δικλείδες, που θα διευκολύνουν την ανασύσταση του ιστορικού γεγονότος σε πεδίο μελέτης ευρίσκονται α) στην οριοθέτησή του, β) στη συγκεκριμενοποίηση και την παρουσίασή του με αντικειμενικότητα στο ανήλικο ακροατήριο, στις διασαφηνίσεις της μη γνωστής ορολογίας και φυσικά γ) στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στα δρώμενα (Βώρος, 1993).

Για να κατανοηθεί το ιστορικό υλικό, θα πρέπει να αναζητηθούν καίρια στοιχεία και πληροφορίες από το χτες. Μέσα από αυτά, θα δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα του σήμερα. Ο Benjamin ξεκαθαρίζει ότι η αρτιότερη ερμηνεία ενός ιστορικού θέματος, προϋποθέτει την όσο το δυνατόν βαθύτερη γνώση του παρελθόντος (Benjamin, 1998). Ο Βώρος κάνει λόγο για μια μορφή αναβίωσης του ενταφιασθέντος παρελθόντος (Βώρος, 1993).

Ο Βαγιανός υποστηρίζει την προσφορά της λογοτεχνίας στη βιωματική μάθηση των παιδιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Μέσα από το λογοτεχνικό έργο (με την ζωντάνια της γλώσσας του) μια ιστορική ενότητα καθίσταται πιο ελκυστική στους μαθητές, καθώς οι ίδιοι αντλούν βασικές ιστορικές πληροφορίες για την εποχή, που εκτυλίσσονται τα ιστορικά γεγονότα (Βαγιανός,1996).

Η αφήγηση σε ένα ιστορικό γεγονός ή κείμενο διαθέτει και πλεονεκτήματα, αλλά και αρνητικά στοιχεία στους μαθητές. Από τη μια μεριά λειτουργεί υποστηρικτικά στα

παιδιά για να συνδέουν-συνταιριάζουν άσχετες μεταξύ τους πληροφορίες. Επίσης σαν είδος γραπτού λόγου είναι αρκετά γνώριμο και οικείο στους μαθητές (Barton & Levstik, 2008). Ωστόσο, η υπέρμετρη απλοποίηση των γεγονότων καταλήγει σε αρκετές παραλείψεις και αδυναμίες κατανόησης περίπλοκων ιστορικών καταστάσεων (Barton & Levstik, 2008).

Η αλληλεπίδραση των παιδιών και η αξιοποίηση των προσωπικών τους εμπειριών σε παιχνίδια συνεργασίας προτείνεται από τους O'Hara ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας της ιστορίας (O'Hara & O'Hara, 2001).

Τα θετικά στοιχεία από την εφαρμογή των διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης στον χώρο της σχολικής τάξης

Η προστιθέμενη αξία από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων θεατροπαιδαγωγικής είναι εξόχως μεγάλη. Η αναδίφηση στις βιβλιογραφικές πηγές ανέδειξε το συγκεκριμένο ζήτημα και έθεσε τις εν λόγω μεθόδους στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Πλείστες εντοπίζονται οι αναφορές, οι οποίες συγκλίνουν όλες στη σπουδαιότητα των διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης (ενδεικτικά αναφέρουμε Άλκηστις, 1994, Γραμματάς,1999α και 1999β, Μουδατσάκις,1994).Ακολούθως παραθέτουμε συνοπτικά τη συνεισφορά των συγκεκριμένων δράσεων:

Οι συμμετέχοντες χαλαρώνουν κι αποφορτίζονται από την ένταση και τον φόρτο της σχολικής ημέρας.

Αναδεικνύουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Αποκτούν γνώσεις, καλλιεργούν δεξιότητες και εκφράζονται με διάφορους τρόπους και ποικίλα μέσα.

Οι ίδιοι αναπτύσσονται ολόπλευρα (κοινωνικά, γλωσσικά, συναισθηματικά και καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο).

Αποκτούν κίνητρα για μάθηση και καλλιεργούν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή.

Τα παιδιά γνωρίζουν το σώμα τους και τον ίδιο τους τον εαυτό, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις επιμέρους γνωστικές λειτουργίες.

Τα μέλη της ομάδας της τάξης υιοθετούν αξίες, ιδανικά, σωστές στάσεις και υγιείς τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στις προκλήσεις της καθημερινότητας (βλ.Άλκηστις, 1994, Γραμματάς,1999α και 1999β, Μουδατσάκις,1994).

Το Εκπαιδευτικό Σενάριο

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η διδασκαλία μιας ενότητας με την εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων θεωρείται αρκετά αποτελεσματική, καθώς αυτά εμφανίζουν

σημαντικά πλεονεκτήματα (για μαθητές και εκπαιδευτικούς). Μερικά από αυτά τα θετικά σημεία εντοπίζονται στο οριοθετημένο γνωστικό αντικείμενο, τους ξεκάθαρους στόχους και αρχές και την αποτελεσματική διαχείριση των διδακτικών εργαλείων του διδάσκοντος (Ελληνιάδου, 2008). Σημαντικό πλεονέκτημα των διδακτικών σεναρίων θεωρείται και η δυνατότητα επεξεργασίας τους, έτσι ώστε αυτά να ταιριάζουν με το προφίλ των μαθητών της εκάστοτε τάξης (Κοτοπούλη- Κουκλατζίδου-Φραγκάκη). Στο ίδιο μήκος κύματος καταλήγουν και οι απόψεις των Αθανασιάδη-Σαλονικίδη-Σιμωτά, οι οποίοι υπερτονίζουν τη δυνατότητα για βελτιώσεις και εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων του σεναρίου (Αθανασιάδης κ.ά,2009). Στις σημαντικές δυνατότητες της εν λόγω μορφής εργασίας για συνεργατική μάθηση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της και η ομάδα με επικεφαλής τον Καλκάνη, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και τη συνεισφορά της στη δημιουργική αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης μέσα στη σχολική τάξη (Καλκάνης κ.ά., 2007).

Γνώσεις και Πρότερες Ιδέες ή Αντιλήψεις των παιδιών

Οι μαθητές:

- Έχουν μελετήσει (από το σχολικό εγχειρίδιο) τον σχετικό μύθο.
- Γνωρίζουν τον βασιλιά Μίνωα από το ανάκτορο της Κνωσού, το μυθολογικό τέρας τον Μινώταυρο και κατανοούν τη σημασία του λαβυρίνθου.
- Πιθανότατα έχουν ακούσει την έκφραση ‘ο μίτος της Αριάδνης’.
- Έχουν δει σχετικές φωτογραφίες από εγχειρίδια της ελληνικής μυθολογίας.
- Έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης.
- Έχουν παίξει με φιγούρες κουκλοθεάτρου ή θεάτρου σκιών (από το νηπιαγωγείο).

Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Βασική επιδίωξη του σεναρίου αποτελεί η γνωριμία των μαθητών με τον μύθο του Θησέα, μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες δραματικής έκφρασης.

Επιμέρους στόχοι ανά γνωστικό αντικείμενο

Γλώσσα-Λογοτεχνία

Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τον προφορικό τους λόγο (συμμετέχοντας σε συζητήσεις και χρησιμοποιώντας τη στοιχειώδη επιχειρηματολογία για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους). Να βελτιώσουν την άρθρωσή τους. Να ασκηθούν στη γραπτή τους έκφραση (σε διάφορα κειμενικά είδη). Να μάθουν να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν σωστά και γρήγορα πληροφορίες. Να κατανοήσουν τις μεταφορικές εκφράσεις ‘μίτος της Αριάδνης’ και ‘τεράστιο κτίριο σαν λαβύρινθος’.

Εικαστικά

Να είναι σε θέση οι μαθητές να χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα δημιουργίας και έκφρασης. Να κατασκευάζουν γαντόκουκλα. Να δημιουργούν φιγούρες θεάτρου σκιών και να μάθουν να τις κινούν σωστά σε ένα μπερντέ. Να βελτιώσουν το αισθητικό τους κριτήριο.

Ιστορία-Μυθολογία

Να είναι σε θέση τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια του «δόκιμου (δοκιμασμένου) ήρωα». Να κατανοήσουν την αγάπη του για τους συμπολίτες του. Να έρθουν σε επαφή με τους βασικούς πρωταγωνιστές του μύθου. Να συμμετάσχουν σε δράσεις αναπαράστασης της καθημερινότητάς του στην τάξη. Να μπουν οι μαθητές στη θέση του βασικού πρωταγωνιστή και να ζωντανέψουν τα γεγονότα του σχολικού εγχειριδίου. Να αντιληφθούν το κόστος της αβλεψίας του Θησέα με τα πανιά του πλοίου του. Να κατανοήσουν τον λόγο, για τον οποίο συνδέουμε σήμερα τον Αιγέα με το Αιγαίο Πέλαγος και τον λαβύρινθο του παλατιού του Μίνωα με το δαιδαλώδες κτίριο.

Θεατρική Αγωγή

Να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης. Να μάθουν να εκφράζονται (μέσα από αυτές τις μορφές) και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης (κοινωνικοποίηση μαθητών). Να αποκτήσουν γνώσεις (βιωματικά) μέσω της αμεσότητας, της παραστατικότητας και της εποπτικότητας των εν λόγω μεθόδων. Να γνωρίσουν το σώμα και τον εαυτό τους. Να χαλαρώσουν από το φόρτο της σχολικής καθημερινότητας. Να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή.

Μεθοδολογία διδασκαλίας-δραστηριότητες δραματικής έκφρασης

Η όλη προσπάθεια στηρίχτηκε στις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης, οι οποίες προσδίδουν ελκυστικότητα στο μαθησιακό περιβάλλον και ενεργοποιούν τους συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο βαθμό. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οργανώθηκαν διάφορες θεατροπαιδαγωγικές δράσεις. Ειδικότερα, επιλέξαμε την πραγματοποίηση των παρακάτω δραστηριοτήτων:

Δραματοποίηση: Ο Θησέας εξολοθρεύει τους ληστές.

Παντομίμα-Αυτοσχεδιασμοί: η προσπάθεια του νεαρού Θησέα να πάρει τα σανδάλια και το σπαθί του πατέρα του.

Θεατρικό Σκετς: η απώλεια της Αριάδνης και η αμέλεια στην αλλαγή των πανιών.

Εργαστήριο Γραφής: συνέντευξη του Θησέα στο δαιμόνιο ρεπόρτερ της εφημερίδας «Μινωικός Παιάνας» κύριο Σ-ταύρο Σ-ταύρου.

Θεατρικό Παιχνίδι: δημιουργία ιστορίας με ερέθισμα εικόνων (βλ.Θησέας-Αιγέας-Αριάδνη-Μινώταυρος-μίτος-πανιά).

Κουκλοθέατρο: κατασκευή γαντόκουκλας και παρουσίαση της πάλης του Θησέα με τον Μινώταυρο στον λαβύρινθο.

Θέατρο Σκιών: Ο Καραγκιόζης ντύνεται Μινώταυρος για να τρομάξει τον Θησέα.

Μέσα και Υλικά

Στην αίθουσα διδασκαλίας θα δημιουργηθεί μια γωνιά, στην οποία οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός θα οργανώσουν ένα πρόχειρο βεστιάριο με υφάσματα και μικροαντικείμενα για την πραγματοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων. Από υλικά θα χρειαστούν: φύλλα Α4, φόδρες (σε διάφορα χρώματα), ρολό από μουσαμά, κορδέλες, χαρτί του μέτρου, χαρτί γκοφρέ, σκληρά χαρτόνια κάνσον, ζελατίνες, διπλόκαρφα, καλαμάκια και μαρκαδόροι. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εκτυπώσει για τη δραστηριότητα Θεατρικού Παιχνιδιού εικόνες από τους ήρωες και τα δυναμικά αντικείμενα του μύθου (σε χαρτί μεγέθους Α3).

Περιγραφή και Αιτιολόγηση του Σεναρίου

Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή στο καθημερινό πρόγραμμα διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης. Σε αυτά τα πλαίσια, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλους διευκολυντή, συνεργάτη, φορέα ερεθισμάτων και εμψυχωτή.

Περιγραφή των Δραστηριοτήτων

1η Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)

Το δρώμενο αυτό περιλαμβάνει τη δραματοποίηση των σκηνών εξολόθρευσης των ληστών και των άγριων θηρίων από τον Θησέα στη διαδρομή του προς την Αθήνα. Η εν λόγω δράση προϋποθέτει την εκ των προτέρων άσκηση των μαθητών στη δημιουργία δραματικών κειμένων με τις αρχές του δραματικού κώδικα. Αφού η τάξη μελετήσει το αρχικό κείμενο από το σχολικό εγχειρίδιο, θα επιχειρήσει τη δημιουργία ενός δραματικού κειμένου και στη συνέχεια (με πολύ απλά υλικά) θα φροντίσει για τη σκηνική του ανάδειξη.

2η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα)

Οι μαθητές συνδυάζουν την παντομιμική αναπαράσταση και τις δράσεις αυτοσχεδιασμού στην εικονοποίηση της στιγμής άρσης του βράχου και της συλλογής των χρυσών σανδαλιών και του σπαθιού του Αιγέα. Οι ίδιοι ρυθμίζουν τις κινήσεις των μελών του σώματος τους (ανάλογα με τις ενέργειες του ήρωα). Οι υπόλοιποι μαθητές αναπαριστούν τις γκριμάτσες και τους ήχους του από την υπερπροσπάθεια να επιτελέσει το

δύσκολο έργο (με διαφορετική ένταση κάθε φορά). Η εν λόγω δράση απαιτεί το συντονισμό και συγχρονισμό των δυο ομάδων.

3η Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)

Σε αυτό το δρώμενο, οι μαθητές συνεργάζονται με απώτερο σκοπό την ανάδειξη στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ενός σύντομου σκετς, με θέμα τη δραματική απώλεια της Αριάδνης και την αμέλεια του πληρώματος να αλλάξει πανιά πριν το ταξίδι της επιστροφής στην Αθήνα. Οι βασικοί πρωταγωνιστές του γεγονότος παρουσιάζονται, σκιαγραφούνται οι μεταξύ τους σχέσεις, και γενικότερα αποκαλύπτονται στο κοινό των μαθητών οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες έδρασε ο Διόνυσος, ο οποίος ερωτεύθηκε τη νεαρή κοπέλα και την έκλεψε για να την κάνει γυναίκα του. Το δραματικό κείμενο για το εν λόγω σκετς μπορεί να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ή ακόμα-σε μια πιο τολμηρή απόπειρα παραγωγής γραπτού λόγου- να το ετοιμάσουν τα ίδια τα παιδιά (εργαστήριο γραφής).

4η Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)

Σε ένα γόνιμο και δημιουργικό Εργαστήριο Γραφής, οι μαθητικές ομάδες ασκούνται στην ανάπτυξη ενός σύντομου θεατρικού επεισοδίου, με πρωταγωνιστές τον Θησέα, ο οποίος δίνει βαρυσήμαντη συνέντευξη στο δαιμόνιο ρεπόρτερ της εφημερίδας «Μινωικός Παιάνας» κύριο Σ-ταύρο Σ-ταύρου. Οι μαθητές εξασκούνται στον τρόπο γραφής ενός δραματικού κειμένου και στα στοιχεία εκείνα του δραματικού κώδικα, στα οποία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τη απαιτητική αυτή φάση. Τα παιδιά θα δημιουργήσουν το ‘corpus των ερωτήσεων’ και στη συνέχεια θα καταθέσουν τις δικές τους πρωτότυπες απαντήσεις, παρουσιάζοντας μέσα από τη δική τους οπτική τις λεπτομέρειες από τη φονική μονομαχία του ήρωα με το μυθικό τέρας στον λαβύρινθο.

5η Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες)

Κατά την πραγματοποίηση ασκήσεων Θεατρικού Παιχνιδιού, οι δρώντες χωρίζονται σε ομάδες με ερέθισμα δοσμένων από τον εκπαιδευτικό εικόνων (βλ. Θησέας-Αιγέας-Αριάδνη-Μινώταυρος-μίτος-πανιά). Στη συνέχεια, τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν μια ιστορία (για κάθε μία από αυτές τις εικόνες) που να βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και την έμπνευση της στιγμής. Σε επόμενη φάση της ίδιας δραστηριότητας, οι ομάδες των μαθητών δημιουργούν ένα δρώμενο αυτοσχεδιασμών, το οποίο θα περιλαμβάνει στοιχεία και από τις έξι προηγούμενες ιστορίες, συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο σκέψεις, ιδέες και αντιλήψεις αναφορικά με την ενότητα του ήρωα Θησέα.

6η Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)

Από το εν λόγω σενάριο δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και τα δρώμενα κουκλοθεάτρου. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και τα παιδιά ασχολούνται με την κατασκευή γαντόκουκλας. Το θέμα της δράσης αυτής περιλαμβάνει την παρουσίαση της πάλης του Θησέα με τον Μινώταυρο στον λαβύρινθο. Βασικός πρωταγωνιστής του εν λόγω

δρωμένου είναι ο θείος Θησέας (η κούκλα των παιδιών), ο οποίος διηγείται στους μαθητές τους φόβους, τις αγωνίες και τις περιπέτειές του, κατά τις δύσκολες στιγμές που αντιμετώπισε μέσα στον λαβύρινθο, την ώρα της θανάσιμης μάχης με το μυθικό τέρας. Η κάθε μαθητική ομάδα παίρνει το χρόνο της για να προετοιμάσει την παρουσίασή της και στη συνέχεια ανεβαίνει στο αυτοσχέδιο παράπηγμα της τάξης για να δείξει τη δουλειά της στα υπόλοιπα παιδιά.

7η Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)

Η επόμενη δράση περιλαμβάνει τη σκηνική ανάδειξη-στον αυτοσχέδιο μπερντέ της τάξης-μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών από τους μαθητές με τίτλο «Ο Καραγκιόζης στο καρναβάλι του Μίνωα». Τα παιδιά κατασκευάζουν τις δικές τους φιγούρες (από χαρτί ή ζελατίνα), δημιουργούν ένα σύντομο δραματικό κείμενο με αφορμή το συγκεκριμένο θέμα, κάνουν τις πρόβες τους και στο τέλος ανεβάζουν τη δική τους ‘’παράσταση Καραγκιόζη’’. Πρωταγωνιστής της εν λόγω παράστασης θα είναι ο Καραγκιόζης, ο οποίος ντύνεται Μινώταυρος στη γιορτή καρναβαλιού του βασιλιά Μίνωα για να τρομάξει τον Θησέα. Ο ίδιος αποφασίζει να βρει στολή Μινωταύρου και επιχειρεί να εκμεταλλευτεί τη γιορτή, για να μπει στο παλάτι και να ταΐσει τον εαυτό του και την πολυμελή οικογένειά του. Οι γκάφες και οι σπαρταριστές ατάκες του ήρωα προκαλούν στο κοινό άφθονο γέλιο.

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός, με την ολοκλήρωση των δράσεων του εκπαιδευτικού σεναρίου, θα ήταν καλό να προχωρήσει στον αναστοχασμό και τη μεταδραματική αξιολόγηση των πεπραγμένων. Ο ίδιος θα θέσει τις βάσεις της συζήτησης με τους συμμετέχοντες στα δρώμενα για το αποτέλεσμα των δράσεων, πιθανές ελλείψεις, αδυναμίες και τρόπους εμπλουτισμού του σεναρίου του. Μία άλλη μορφή ενδιάμεσου ελέγχου επίτευξης των στόχων του εκπαιδευτικού μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ερωτήσεις στην ολομέλεια της τάξης, ένα κουίζ αξιολόγησης ή ακόμα και με τη συμπλήρωση από τα παιδιά ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά αναμένεται να έχουν κατακτήσει σημαντικές γνώσεις αναφορικά με τον μύθο του Θησέα. Μια σημαντική παράμετρος, που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τον δάσκαλο της τάξης, θεωρείται η διαπίστωση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Athanasiadis, K., Salonikidis, G., & Simotas, K. (2009). *Ta Ekpaideftika Senaria sto Dimotiko Scholeio.* Athina: Papazisis.

Alkistis (1994).Paradosi kai Dramatopoiisi, *Diadromes,36,*309-315.

Bagianos, G.. (1996). *I didaskalia tis Istorias mesa apo ta logotechnika keimena.* Athina: Ellin.

Barton, K., & Levstik, L. (2008). *Didaskontas Istoria gia to Syllogiko Agatho.* Athina: Metaichmio.

Benjamin, J. (1998). *A Student's Guide to History.* Ithaka College.

Boros, F. (1993). *I didaskalia tis Istorias kai i axiopoiisi tis eikonas.* Athina.

Grammatas, Th. (1999a). *Fantasyland: Theatro gia Paidiko kai Neaniko Koino.* Athina: Typothito.

Grammatas, Th. (1999b). *Didaktiki tou Theatrou.* Athina: Typothito.

Elliniadou, El. (2008). *Didaktiki Prosegisi Logotechnikou Keimenou me tin paidagogiki axiopoiisi tou Diadiktyou: senario didaskalias tou keimenou 'oi teleftaies ores tis Smyrnis' tis St Taxis.*Athina.

Kalkanis, G. et.al (2007). *Epimorfotiko Yliko gia to Eidiko Meros toy Programmatos Spoudon gia tin ekpaidefsi ton epimorfoton. Eidikotita ΠΕ 60-70, A'Meros.* Athina: Paidagogiko Institouto.

Kotopouli, G., Kouklatzidou, M., & Frangaki, M. (x.x). Didaktiko Senario Paidagogikis Axiopoiisis ton T.P.E.: apo tin katanoisi sti syneiditopoiisi kai ti drasi, sto: 1ο Ekpaideftiko Synedrio *'Entaxi kai Chrisi ton T.P.E. stin Ekpaideftiki Diadikasia'.*

Moudatsakis, T. (1994). *I Theoria tou Dramatos sti Sxoliki Praxi: to Theatriko Paichnidi, i Dramatopoiisi.* Athina: Kardamitsa.

O'Hara, L., & O'Hara, M. (2001). *Teaching History 3-11: the essential guide.* London and New York: Continuum.

CLIL και Ανεστραμμένη τάξη

Πιτσίλκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία στόχος είναι να αναδειχθεί η αξία της εφαρμογής της μεθόδου CLIL συνδυαστικά με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. «Η πολυγλωσσία είναι στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής ταυτότητας, καθώς οι γλώσσες είναι μια θεμελιώδης όψη της πολιτιστικής ταυτότητας κάθε Ευρωπαίου»[1] σύμφωνα με τον Jan Figel, υπεύθυνο επίτροπο για την Εκπαίδευση, την Επιμόρφωση και την Πολυγλωσσία στην Ευρώπη. Η αναγκαιότητα για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση, η κατευθυντήρια γραμμή της Ευρωπαϊκής Ένωσης η οποία αναφέρει σε σχετικό έγγραφο με τίτλο «Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας: Σχέδιο Δράσης 2004 - 2006»[2], ότι ο κάθε πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να γνωρίζει επιπλέον δύο γλώσσες εκτός από τη μητρική του και η ανάγκη χρήσης των Νέων Τεχνολογιών οδηγούν στην χρήση συνδυαστικών ή και εφαρμογή νέων μοντέλων μάθησης/διδασκαλίας. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην εφαρμογή ενός σεναρίου διδασκαλίας Ιστορίας, Δ΄ τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το μοντέλο της Ανεστραμμένης τάξης σε συνδυασμό με τη μέθοδο CLIL.

Λέξεις-Κλειδιά: CLIL, ενεργή μάθηση, αυτονομία, flipped classroom, διαφοροποιημένη μάθηση

CLIL – Εννοιολογική προσέγγιση

Content Language Integrated Learning ή σε ελληνική απόδοση «Ολοκληρωμένη ή Ενιαία ή Συνδυασμένη ή Ολιστική ή Ενσωματωμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου», είναι μια μέθοδος διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου-μη γλωσσικού-χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται ως γλώσσα «όχημα».

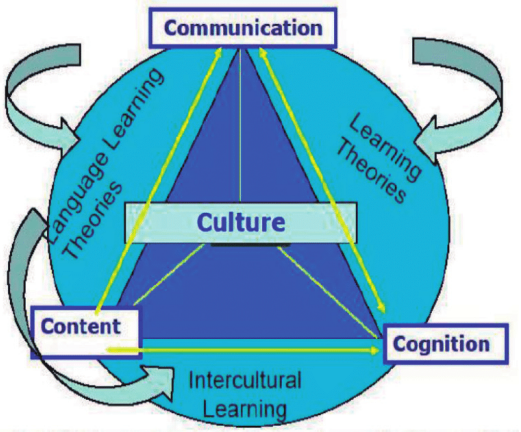
Πρόκειται για μια μέθοδο μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική γνώση και η βελτίωση γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια της πολυγλωσσίας και της ευρωπαϊκής κινητικότητας.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι με την εφαρμογή της CLIL σημειώνονται θετικά αποτελέσματα στο λεξιλόγιο, την επικοινωνιακή ικανότητα, τη μορφολογία, όπως και στην ενίσχυση κινήτρων σε μαθητές μέτριας επίδοσης.

[1] «Multilingualism is at the very heart of European identity, since languages are a fundamental aspect of cultural identity of every European»
[2] Το έγγραφο διαθέσιμο και στα ελληνικά στη διεύθυνση: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EL:PDF.

Σύμφωνα με την Klimova (2012), η CLIL παρουσιάζει ορισμένα σημαντικά οφέλη κατά την εφαρμογή της στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα:

- Οικοδομεί διαπολιτισμική γνώση
- Ευνοεί το εργασιακό περιβάλλον καθώς θεωρείται πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς
- Καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας-στόχου
- Ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο μάθησης βελτιώνοντας έτσι και την ενασχόληση με άλλα μαθήματα
- Βελτίωση προφίλ σχολικής μονάδας
- Ενίσχυση στρατηγικών μάθησης
- Αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών και τους προετοιμάζει για μελλοντικές σπουδές και εργασία
- Βελτιώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών



Εικόνα 1

Επιπλέον, μέσω της μεθόδου CLIL εστιάζουμε:

- Στην ανάγκη της εποχής για χρήση των ΤΠΕ
- Διαφοροποίηση (οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες για να απευθύνονται σε όλα τα επίπεδα των μαθητών, χρησιμοποιείται μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που καλύπτει τους διάφορους τύπους νοημοσύνης, π.χ. τραγούδι, κίνηση, οπτικά μέσα)
- Σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας όπως ομαδοσυνεργατική μάθηση, ανακαλυπτική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μέθοδος project

Ανεστραμμένη τάξη(flipped classroom)-Εννοιολογική προσέγγιση

Με τον όρο ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) νοείται εκείνο το διδακτικό μοντέλο κατά το οποίο οι εργασίες υλοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας ενώ η παρουσίαση του μαθήματος εκτός τάξης, σε ψηφιακή μορφή (Μακροδήμος, 2016).

Θεμελιωτής του διδακτικού αυτού μοντέλου της «ανεστραμμένης» τάξης (Flipped Classroom), είναι ο **Baker.** Στην εφαρμογή της όμως σε βαθμίδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλαν οι εκπαιδευτικοί **Bergmann** και **Sams** το 2008. Θέλησαν αν καλύψουν διδακτικά τις απουσίες μαθητών τους και για τον σκοπό αυτό δημιούργησαν βιντεομαθήματα και τα διέχεαν στο διαδίκτυο στους μαθητές τους ώστε να τα παρακολουθήσουν ετεροχρονισμένα. (Berrett, 2012, FLN, 2014)

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται εμπεριέχει την αντιστροφή σε σχέση με την έως τώρα γνωστή μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία μεταφέρεται στο σπίτι μέσω ψηφιακών εφαρμογών και η διεκπεραίωση εργασιών κατανόησης -εμπέδωσης ολοκληρώνεται στη σχολική αίθουσα.

Στηρίζεται σε 4 βασικές συνιστώσες (Bishop & Verleger, 2013).

Μέσω στρατηγικών ανάλυσης, σύνθεσης και εφαρμογής και αξιολόγησης και με περισσότερο χρόνο ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές-τριες εμβαθύνουν και κατακτούν αποτελεσματικότερα το γνωστικό αντικείμενο.

Το μοντέλο της Flipped classroom αποτελείται από 3 σημαντικά στάδια εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα:

- 1ο στάδιο -ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όπου και παρουσιάζεται το «νέο» μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας της e-class με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο

- 2ο στάδιο -ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

δραστηριότητες δια ζώσης με αξιοποίηση των νέων γνώσεων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών

- 3ο στάδιο -ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

αξιολόγηση μαθητών με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο και με συνεχή επαφή με τον εκπαιδευτικό για διευκρινίσεις

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα μοντέλο μάθησης περισσότερο παρά ένα μοντέλο διδασκαλίας. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο CLIL γίνεται μια προσπάθεια προκειμένου να διδαχθεί ένα τμήμα μικτής φοίτησης τη ν.ε. γλώσσα μέσω μη

γλωσσικού μαθήματος. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, ώστε να λειτουργήσουν αυτόνομα μαθησιακά σε περιβάλλον σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης. Έτσι:

- Εξοικονομείται χρόνος
- Συμμετέχουν ενεργότερα μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και επίδοση καθώς μειώνεται το άγχος
- Η διδασκαλία γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική

Από την άλλη, η διδασκαλία της ανεστραμμένης τάξης προϋποθέτει :

- Συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ
- Δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών σε υλικοτεχνική υποδομή καθώς απαιτείται για την ασύγχρονη διδασκαλία

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη : Δ τάξη Δημοτικού

Γνωστικό Αντικείμενο: ΙΣΤΟΡΙΑ (Κεφάλαιο 6 , ΕΝΟΤΗΤΑ $2^{Η}$)

Διάρκεια Υλοποίησης του Διδακτικού Σεναρίου: 2 διδακτικές ώρες Σύγχρονη και 1 ώρα Ασύγχρονη διδασκαλία.

Προφίλ μαθητών : Στο τμήμα συμφοιτούν φυσικοί και μη φυσικοί ομιλητές/τριες της Ελληνικής. Το τμήμα αποτελείται από 15 μαθητές .Οι 10 από αυτούς είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και οι υπόλοιποι έχουν μητρική γλώσσα τα φαρσί. Είναι μαθητές που φοίτησαν τα προηγούμενα 2 έτη σε ΔΥΕΠ , ένα έτος σε Τ.Υ. και τη φετινή χρονιά εντάχθηκαν σε τμήμα του πρωινού.

Στόχοι -προσδοκώμενα αποτελέσματα

- Οι μαθητές-τριες να εξοικειωθούν με το βασικό λεξιλόγιο του μαθήματος
- Να είναι σε θέση να διακρίνουν τα πολιτεύματα και να κάνουν αναφορές με βάση τα πολιτεύματα των χωρών προέλευσής τους
- Να διαπιστώσουν διαφορές ανάμεσα στα πολιτεύματα
- Να μπορούν να ορίσουν τους επιστημονικούς όρους που παρουσιάζονται
- Να μπορούν να παράγουν λέξεις βάσει μορφολογικών δομών της γλώσσας

Οι διδακτικοί μας στόχοι, όπως και οι δραστηριότητες στηρίζονται στη γλωσσική εξομάλυνση, βασική αρχή της μεθόδου CLIL, όπως και στην διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σύνδεση με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με τους στόχους που ορίζονται στο Αναλυτικό Προγράμμα αξιοποιώντας τους γνωστικούς, παιδαγωγικούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους και σύμφωνα με τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Η διδασκαλία υλοποιείται τόσο σε σύγχρονη όσο και σε ασύγχρονη μορφή με τη δημιουργία ψηφιακού υλικού διαδραστικού, ελκυστικού και με ενδιαφέρον για τους μαθητές και την αποστολή του μέσω ψηφιακής πλατφόρμας (η-τάξη). Η διδασκαλία θα ολοκληρωθεί σε τρεις φάσεις και θα στηριχθεί στους πυλώνες της ανεστραμμένης τάξης και στη διδακτική προσέγγιση της μεθόδου CLIL.

Εφαρμογή του σεναρίου

Δραστηριότητες πριν την τάξη

Μέσω της πλατφόρμας της e- class αναρτάται το υλικό παρουσίασης Οι μαθητές σε ασύγχρονη μορφή έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν με προσοχή το κείμενο προς επεξεργασία Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) | ΙΣΤΟΡΙΑ Δ ΤΑΞΗ | Συνδέσεις Διαδικτύου (sch.gr) . Έχουν τη δυνατότητα της επιστροφής, στον χρόνο και χώρο που επιθυμούν. Επίσης, στις **ΕΡΓΑΣΙΕΣ** αναρτάται φυλλάδιο το οποίο και στηρίζεται στο κείμενο.

Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) | ΙΣΤΟΡΙΑ Δ ΤΑΞΗ | Δημιουργία Εργασίας (sch.gr)

Δραστηριότητες μέσα στην τάξη

1η Δραστηριότητα

Γίνομαι πολιτικός ερευνητής! Ψάχνω με την ομάδα μου στο διαδίκτυο και βρίσκω τι πολίτευμα υπάρχει στις χώρες της Ευρώπης που είναι σημειωμένες ;

Τι είναι το πολίτευμα;

Με τον όρο πολίτευμα (ή πολιτικό σύστημα) εννοείται το σύνολο των θεσμών, σύμφωνα με τους οποίους κυβερνάται
ένα κράτος ή μια πολιτεία





Italy

Spain

United Kingdom

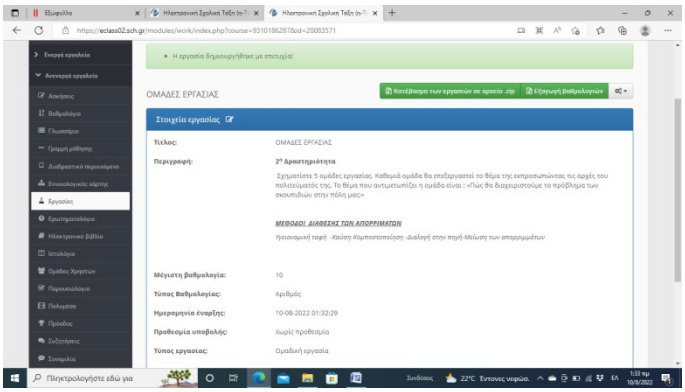
Greece

Οι ομάδες εργασίας στηρίζονται στην αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, η σύνθεσή τους έγινε λαμβάνοντας **σοβαρά υπόψη μας τους παρακάτω παράγοντες:**

- τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- το μαθησιακό τους προφίλ
- τη μαθησιακή του ετοιμότητα

2η Δραστηριότητα

Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) | ΙΣΤΟΡΙΑ Δ ΤΑΞΗ | ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (sch.gr)



3η Δραστηριότητα

Στην e-class, στις **ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ** Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) | ΙΣΤΟΡΙΑ Δ ΤΑΞΗ | Συνδέσεις Διαδικτύου (sch.gr)

4η Δραστηριότητα

Οι μαθητές ακολουθούν την επιλογή **ΙΣΤΟΛΟΓΙΟ** και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) | ΙΣΤΟΡΙΑ Δ ΤΑΞΗ | Ιστολόγιο (sch.gr)

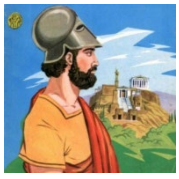
5η Δραστηριότητα

Σε φυλλάδιο που μοιράζεται…

Ο Περικλής, σου δίνει κάποιες λέξεις με τις οποίες πρέπει να καλύψεις τα κενά στις προτάσεις! Έτσι, η Δημοκρατία στην Αθήνα, θα διατηρηθεί!

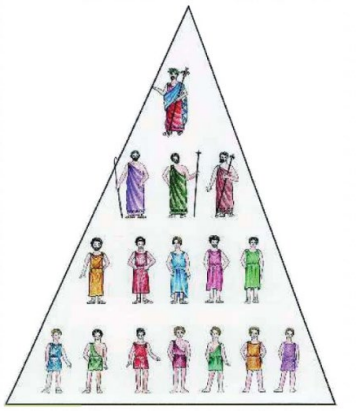
αριστοκράτης | δημοκράτης | τύραννος | βασίλεψε | βασιλικός | άριστη | βασίλισσα | δημοκρατικό

- Ο ……πολτός είναι πολύ θρεπτικός.
- Ο ήλιος ……
- Η ……. φόρεσε το στέμμα της.
- Η Ελλάδα έχει ……πολίτευμα.
- Η σχέση μεταξύ τους ήταν ……
- Σκέτος ……..! Πάντα θέλει να γίνεται το δικό του
- Ο άντρας της είναι πολύ ……., όλες τις αποφάσεις τις παίρνουν μαζί.



6η Δραστηριότητα

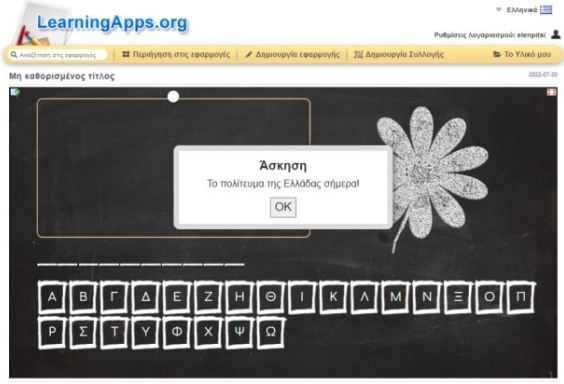
Αντιστοίχισε την εικόνα με το πολίτευμα!



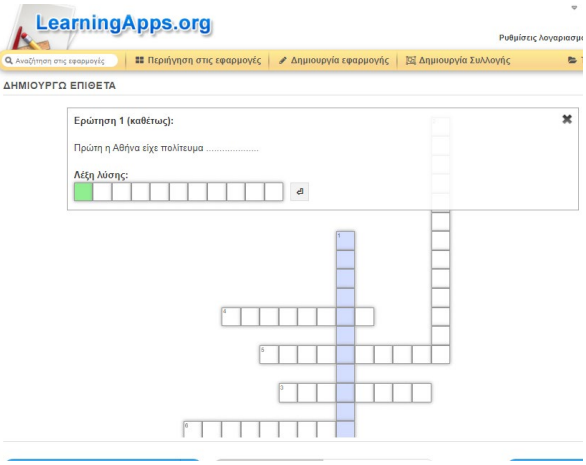
- Αριστοκρατία
- Ολιγαρχία
- Τυραννία
- Δημοκρατία
- Βασιλεία

Δραστηριότητες μετά την τάξη (Ανατροφοδότηση-Αξιολόγηση τελική)

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκονται αναρτημένες στην eclass. Οι μαθητές-τριες ανατρέχουν στην πλατφόρμα και στην επιλογή **ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ** Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) | ΙΣΤΟΡΙΑ Δ ΤΑΞΗ | Ανακοινώσεις (sch.gr)



7η Δραστηριότητα



8η Δραστηριότητα

Βιβλιογραφία

Karvounidis, S. D. (2013). To montelo tis anestrammenis taxis stin ekpaidef-tiki diadikasia.

Makrodimos, N. (2016). Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi: Ylopoiisi enos montelou anestrammenis taxis sto Dimotiko scholeio.

Bampiniotis, G.(2008). I eisagogi tis Pliroforikis stin ekpaidefsi epi-vallei tin allagi tou rolou ton kathigiton kai proypothetei tin yparxi kai axiopoiisi axiopiston programmaton. To Vima. Anaktithike apo https://tinyurl.com/3wjbyyyt

Lampoudis ,S.(2021). *Diafores kai pleonektimata tis paradosiakis didaskalias kai tis anestrammenis taxis (Flipped classroom)*. Metaptychiaki ergasia. Elli-niko Anoichto Panepistimio. Patra. Anaktithike apo https://tinyurl.com/2zcapxpa

Oikonomou, K. (2013).Efarmoges CLIL sto elliniko scholeio: episimanseis apo ti didaskalia se ena eparchiako gymnasio. *Ekp@deftikos Kyklos.*Tomos 1, tef-ch.2 ISSN: 2241-4576 anaktithike stis 5/8/2022

Pitsilka, E.(2022). Anestrammeni taxi: Didaskalia grammatos stin A' Dimotikou. Neos Paidagogos online, 28, arithmos selidon 663-671 anaktithike stis 10/8/2022, https://tinyurl.com/4yhy46y6

Tetsiou, V.(2019) I *anestrammeni taxi os sympliromatiki methodos scholikis ex apostaseos ekpaidefsis sto Dimotiko scholeio*. Metaptychiaki ergasia.Elliniko

Anoichto Panepistimio. Athina. Anaktithike apo https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44986

Chatzisavvidis S., & Alexiou M., (2012). Meleti gia ton schediasmo, tin ana-ptyxi kai tin efarmogi senarion kai ekpaideftikon drastiriotiton gia ti di-daskalia tis glossas kai logotechnias stin Protovathmia Ekpaidefsi: sto plaisio tou typikou grammatismou, gia diathematikes didaktikes praktikes, gia imitypikes kai atypes scholikes praktikes, me diadrastikous pinakes kai fori-tous ypologistes. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike apo www.greeklanguage.gr/.

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June), *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*, Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2—22585. Retrieved from https://tinyurl.com/4u2fdc5u

Hung, H. T. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, Computer Assisted Language Learning. Retrieved from https://tinyurl.com/yc2weepm

Ιστότοποι

https://tinyurl.com/2p986tpn

https://tinyurl.com/2ry7az6s

https://tinyurl.com/2p8d9hz6

Μπορεί να γίνει ελκυστικό το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών;

Ματθαίου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Ed.

Περίληψη

Βασικό μέλημα, όταν οργανώναμε τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Β΄ τάξη προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών (Ρητορικά κείμενα, Λυσία: Μαντίθεος), ήταν η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα μέσω της αίσθησης εγγύτητας του δικού τους κόσμου με τον κόσμο των κειμένων. Απώτερος στόχος η γνωριμία με την κοινωνία που δημιούργησε το συγκεκριμένο κείμενο. Επίσης η κατανόηση ότι γενικότερα οι κοινωνίες οργανώνονται θεσμικά και εθιμικά ανάλογα με τις ανάγκες τους διαχρονικά. Η επίτευξή του στόχου επιδιώχθηκε επικεντρώνοντας την προσοχή σε σημεία του κειμένου που εγείρουν ζητήματα με νόημα για τους σημερινούς μαθητές. Έτσι η κατανόηση της κοινωνίας και του πολιτισμού της αρχαιότητας έγινε με αφορμή γλωσσικά και πραγματολογικά στοιχεία του κειμένου τα οποία συνεξετάστηκαν στη συγχρονία των μαθητών. Τέλος υπήρξε η προσδοκία ενός άλλου τύπου "χρησιμοθηρίας", σύγχρονης και εναρμονισμένης με την εποχή, με την ανάπτυξη της πολιτότητας στους μαθητές μέσω της άσκησης στο ρητορικό λόγο και την πειθώ.

Λέξεις-Κλειδιά: Λυσίας, Μαντίθεος, εγγύτητα, πολιτότητα

Can the course of Ancient Greek be made attractive?

Matthaiou Maria, M.Ed.

Abstracts

The main concern when we were organizing the teaching of the Ancient Greek course in the 2nd grade of humanistic studies orientation (Rhetorical texts, Lysia: Mantitheos), was to attract the students' interest in the course through the feeling of closeness of their own world to the world of texts. The ultimate goal is getting to know the society that created the specific text. Also the understanding that societies are organized institutionally and customarily according to their needs over time. The goal was achieved by focusing attention on points in the text that raise meaningful issues for today's students. Thus, the understanding of the society and culture of antiquity was made on the basis of linguistic and factual elements of the text which were analyzed in the students' time. Finally, there was the expectation of another type of "utilitarianism", modern and in tune with the times, with the development of civility in students through the exercise of rhetoric and persuasion.

Key-Words: Lysias, Mantitheos, proximity , civility

Εισαγωγή

Η διδακτική αυτή πρόταση αναφορικά με το έργο του Λυσία “Μαντίθεος” αποτυπώνει την προσπάθεια να ελκυστεί το ενδιαφέρον και η φιλομάθεια των μαθητών μου της Β΄ τάξης του ανθρωπιστικού προσανατολισμού. Παράλληλα εμπεριέχει την επιθυμία και τη φιλοδοξία να ενδιαφερθούν οι μαθητές ουσιαστικότερα για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και πέραν της χρηστικότητάς του για τις εισαγωγικές στα ΑΕΙ εξετάσεις. Αυτή η χρησιμοθηρική αντίληψη έχει παρατηρηθεί να χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των μαθητών οι οποίοι επιλέγουν τον προσανατολισμό ανθρωπιστικών σπουδών ως όχημα για σπουδές στις Νομικές ή Κοινωνικές επιστήμες.

Γενικότερα όμως, παρά τα πολλά χρόνια που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αρχαιότητα μέσα από διάφορα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και την Ιστορία, πολύ λίγο αντιλαμβάνονται ότι όσα μαθαίνουν, αφορούν κοινωνίες ανθρώπων με ανάλογες, διαχρονικές, ανθρώπινες ανάγκες , και όχι γενικά και απρόσωπα τους “αρχαίους ημών προγόνους”. Εκείνοι ρύθμισαν τις ανάγκες τους ανάλογα με τις κοινωνικο-οικονομικές και ιδεολογικές ιδιαιτερότητες της εποχής τους. Θεσμοί, αντιλήψεις, συμπεριφορές χαρακτηρίζουν και τη δική μας κοινωνία. Σε συνεξέτασή τους μπορούμε πιθανά να ανακαλύψουμε ομοιότητες ή απλώς να έχουμε την αφορμή να επισημάνουμε τους διαφοροποιημένους τρόπους που οι κοινωνίες δίνουν απάντηση στα ζητήματα οργάνωσής τους, τις διαφορετικές νοοτροπίες και αντιλήψεις.

Αν λοιπόν η διδασκαλία στοχεύσει στο να εξεταστούν με αυτό το πρίσμα τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, κι όχι μόνον ο Μαντίθεος του Λυσία, πιστεύουμε ότι υπάρχει ελπίδα οι μαθητές να νιώσουν πιο οικείο τον κόσμο της ελληνικής αρχαιότητας, όπως αυτός ξεπηδάει μέσα από αυτά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Επανειλημμένα τονίζεται η σημασία του να συνδέεται κατά τη διδασκαλία το αρχαίο κείμενο με άλλα κείμενα, τομείς αλλά και τον κόσμο των μαθητών. Θεωρείται ότι οι μαθητές δραστηριοποιούνται περισσότερο με την έμφαση στη σημασία για τη ζωή τους των θεμάτων που πραγματεύονται (Χατζημαυρουδή, 2007,186-187). Βέβαια η στόχευση των ΑΠΣ δεν συνηγορούσε με αυτή τη θέση παλαιότερα. Για το θέμα του προσανατολισμού της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους , ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο του Άγγελου Στέφου *, Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο* (Φιλολογική , τ.149, σελ. 24-26), όπου ευσύνοπτα παρουσιάζεται η διαδρομή. Όμως πλέον η διαθεματικότητα, οι συγχρονικές και διαχρονικές προσεγγίσεις είναι ζητούμενα για τον ποικίλο εγγραμματισμό των μαθητών.

Ο στόχος για τον αρχαιοελληνικό εγγραμματισμό μέσω της κατανόησης των κειμένων και την προσέγγιση της κοινωνίας στην οποία αυτά διαρθρώθηκαν στη συγκεκριμένη μορφή, θεωρούμε ότι υποστηρίζεται από τον Ι.Κακριδή (1948), όταν γράφει:

"*από τον νόμο και το έθιμο να αναστήσουμε το πνεύμα του δημιουργού του , είτε ο λαός στο σύνολό του είναι αυτός είτε το άτομο. Να χαρούμε την κάθε δημιουργία του αρχαίου κόσμου αναδημιουργικά , καθώς θα προσπαθήσουμε να ξαναζήσουμε την ιδέα, που αναγκάζει τον λαό και το άτομο να δημιουργήσει*".

Επιπλέον είναι επιθυμητός ο γραμματισμός με την έννοια ότι ο μαθητής εκτός από την ικανότητα να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, όπως και να αντιλαμβάνεται κριτικά τα διάφορα είδη του λόγου, επιπλέον να είναι σε θέση να παράγει και ο ίδιος κείμενα διαφορετικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Με αυτήν την έννοια ο γραμματισμός αποτελεί έναν "κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές , κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές" (Χατζησαββίδης,2005). Παράλληλα με τις επιδιώξεις της κοινωνικής εγγραμματοσύνης και τον συνδυασμό της με τη σχολική, δίνεται μια ικανοποιητική απάντηση στο γιατί οι μαθητές να έχουν ενδιαφέρον για τα Αρχαία Ελληνικά. Έτσι κι αλλιώς η πραγματικότητα της εκπαίδευσης εμπεριέχει τη δυσκολία να εναρμονιστεί ο σχολικός με τον κοινωνικό γραμματισμό, είτε γιατί οι επιστήμες εξελίσσονται ταχύτερα από τη δυνατότητα προσαρμογής του σχολείου, είτε γιατί κυριαρχεί το αίτημα για χρησιμοθηρική γνώση με εξαργύρωση την καλή επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Η Χατζημαυρουδή (2007, 197-198) προτείνει ως θεραπεία σε αυτό τη δημιουργική σύνδεση του αρχαίου και σύγχρονου κόσμου με την εξέταση των κοινών λεξιλογικών και υφολογικών σημείων , τη σύγκριση με την σύγχρονη ζωή, την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τις οποίες οι μαθητές να αξιοποιήσουν σε περισσότερους τομείς, κι όχι μόνο στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Και για να επανέλθουμε στο ενδιαφέρον των παιδιών για θέματα που άπτονται της δικής τους ζωής, θεωρούμε ότι η ενασχόληση με θέματα που προκύπτουν από τα κείμενα και δεν είναι τα συνήθη στην εκπαίδευση , θα έδινε ικανή ώθηση για την ουσιαστικότερη ενασχόληση με τα αρχαία κείμενα.

Με το παραπάνω σκεπτικό προσπαθήσαμε να οργανώσουμε τη διδασκαλία του κειμένου του Λυσία «Μαντίθεος" συνδυάζοντας στοιχεία του κειμένου με θέματα που κρίναμε ότι ενδιαφέρουν τους μαθητές. Θέματα που τους παρακινούν να παρατηρήσουν και να στοχαστούν πάνω σε ζητήματα οργάνωσης και θεσμών της αρχαίας κοινωνίας και να αντιστοιχίσουν κριτικά με τη δική τους. Θέματα που αναδεικνύονται χρηστικά, γιατί τους δίνουν την ευκαιρία να ασκηθούν σε δεξιότητες, όπως αυτή του δημόσιου λόγου και της δημιουργίας του δημόσιου προφίλ, και να συνειδητοποιήσουν με αυτή την σύνδεση τι μπορεί να τους προσφέρει διαρκέστερα η μελέτη του αρχαίου δικανικού λόγου.

Η διδακτική πρόταση

Η διδακτική προσέγγιση έγινε λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργική θέση της κάθε ενότητας στη δομή του ρητορικού κειμένου (δηλαδή αν είναι μέρος του Προλόγου, της Διήγησης-Απόδειξης ή του Επιλόγου) και το περιεχόμενό του. Μετά τη γλωσσική επεξεργασία και την μετάφραση του αποσπάσματος, εντοπίζονταν σε κάθε ενότητα

ζητήματα που έδιναν την ευκαιρία να συζητηθούν υπό το πρίσμα των στόχων που έχουν παρουσιαστεί στην Εισαγωγή. Έτσι λοιπόν οι προεκτάσεις που προτάθηκαν και συζητήθηκαν αφορούσαν θέματα πολιτικά, κοινωνικά, θεσμούς και αντιλήψεις.

Πολιτικά ζητήματα

Πρώτο θέμα η διαπραγμάτευση του ήθους τυραννικής εξουσίας σε αποδρομή . Η φράση "*εις τοιούτον καιρόν αφιγμένους*" [Διήγηση-Απόδειξη, 5] έγινε η αφορμή να μελετηθεί η βιαιότητα τυραννικών εξουσιών, όταν αυτές αισθάνονται ότι λήγει η βασιλεία τους, ως διαχρονική ανθρώπινη και πολιτική συμπεριφορά. Η διαμάχη μεταξύ των φατριών, η αλαζονική συμπεριφορά της ηγετικής ομάδας, η ανασφάλεια των πολιτών αυξάνονται λίγο πριν την πτώση, όταν έχουν ωριμάσει οι συνθήκες να ανατραπεί το όποιο τυραννικό καθεστώς. Αυτή η κατάσταση καθορίζει και τη στάση των πολιτών, που μπορεί να κυμαίνεται από την αδιαφορία, τη συνειδητή προσπάθεια για μη εμπλοκή, ως και την ενεργό ανάμιξη για διαιώνιση ή ανατροπή. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν αίτια των διαφοροποιημένων αυτών συμπεριφορών και να αναρωτηθούν για τις συνέπειες. Συνδυάστηκαν οι πληροφορίες του κειμένου και των σχολίων που το συνοδεύουν στο σχολικό βιβλίο, με ανάλογα γεγονότα σε άλλες εποχές. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή δόθηκαν φύλλα εργασίας με κείμενα που αφορούσαν την τελευταία περίοδο της γερμανικής κατοχής και τις τελευταίες μέρες της χούντας και την αποκατάσταση της Δημοκρατίας και οι σχετικές ερωτήσεις κατανόησης και έκφρασης γνώμης.

Η μελέτη της στρατιωτικής οργάνωσης και των ελεγκτικών- δικαστικών θεσμών της αθηναϊκής πόλης- κράτους [Διήγηση-Απόδειξη,6-7] οδήγησε στην καταλογράφηση των αναφερόμενων όρων. Στη συνέχεια αναζητήθηκαν περισσότερες πληροφορίες γι΄ αυτούς και σχολιάστηκαν αναφορικά με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούσαν. Αναφέρθηκαν ανάλογοι θεσμοί του σύγχρονου ελληνικού κράτους όπως αυτός της στρατιωτικής θητείας. Το τελευταίο έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουμε τις σπουδές στη ΣΣΑΣ, που ενδιέφεραν μαθητές του τμήματος, σε μία προσπάθεια να έχουμε χρηστικές πληροφορίες . Ένας στρατολόγος κλήθηκε σε τηλεδιάσκεψη να απαντήσει τις ερωτήσεις των μαθητών για θέματα του εργασιακού αντικειμένου του και των σπουδών του.

Ο Μαντίθεος ως είδος ρητορικού λόγου εξασφαλίζει το να εξεταστούν οι ρητορικοί τρόποι και τα μέσα σε κάθε ενότητά του. Άλλωστε είναι από τα βασικά θέματα ενδιαφέροντος στην προσέγγιση. Στη δική μας εφαρμογή χρησιμοποιήθηκε μια ευρύτερη ενότητα [οι παράγραφοι 4-8 από τη Διήγηση-Απόδειξη] για να οργανωθούν Αγώνες Λόγου. Αφού εντοπίστηκαν τα κεντρικά σημεία της επιχειρηματολογίας στην ενότητα, ζητήθηκε οι μαθητές να τα εξετάσουν ως προς την ηθοποιία και την παθοποιία, ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι στόχοι και οι τρόποι του ομιλητή. Δόθηκαν επιπλέον στοιχεία για βασικά σχήματα λόγου (μορφή και λειτουργία) και στη συνέχεια ζητήθηκε οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν, υποστηρικτικά και αντιρρητικά, σχετικά με την τακτική που ακολούθησε στην στήριξη των θέσεών του ο Μαντίθεος.

Τους ζητήθηκε, λοιπόν, να σκεφτούν πάνω σε μεταδεδομένα του κειμένου και να δομήσουν νέα γνώση οι ίδιοι για τους τρόπους του δημόσιου λόγου και την προσωπική σφραγίδα του ομιλητή.

Κοινωνικές αντιλήψεις

Συνεχίζοντας την ενασχόληση με την οργάνωση της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας εξετάστηκαν οι οικογενειακές σχέσεις που έμμεσα η άμεσα παρουσιάζονται από τον Μαντίθεο. Από τη φροντίδα του πατέρα για την ασφάλεια και την ευημερία των γιων ως τη διευθέτηση των σχέσεων των αδελφών μέσα από τη διευθέτηση των οικονομικών σχέσεών τους [προίκα αδελφών, μοίρασμα πατρικής κληρονομιάς/ Διήγηση-Απόδειξη, 9 10] προέκυψε το πλέγμα των σχέσεων που όριζε τις οικογένειες. Ανακλήθηκαν στη μνήμη πληροφορίες που οι μαθητές είχαν από το μάθημα της Ιστορίας στην προηγούμενη τάξη. Έτσι η συζήτηση επικεντρώθηκε στη σημασία της οικογένειας για την ασφάλεια και την ευημερία των μελών της και της πόλης, όπως και σε θεσμούς που ξεπεράστηκαν από τις κοινωνικές εξελίξεις . Τέτοιος θεσμός είναι της προίκας , που οι μαθητές έχουν ήδη ασχοληθεί στο μάθημα της ΝΕ Λογοτεχνίας (Α΄ Λυκείου- ενότητα: Τα φύλα στη Λογοτεχνία).

Η έκκληση του Μαντίθεου να μην επηρεάζονται οι δικαστές από στερεοτυπικές αντιλήψεις ["*οὐκ ἄξιον ἀπ΄ ὄψεως, ὦ βουλή, οὔτε φιλεῖν οὔτε μισεῖν οὐδένα*"- Διήγηση –Απόδειξη 19] έδωσε την ευκαιρία να αναζητήσουμε το ιδεώδες πρότυπο της νιότης για την αρχαία ελληνική κοινωνία μέσα από άλλο κειμενικό και οπτικό υλικό. Ανθολογήθηκαν αποσπάσματα από έργα του Σοφοκλή (Αντιγόνη, Φιλοκτήτης, Αίας), του Πλάτωνα (Πολιτεία), του Αριστοτέλη (Ρητορική), του Ισοκράτη (Περί αντιδόσεως) και από τις εκεί αναφορές για το ήθος και την εκπαίδευση των νέων προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα ψηφιδωτό για τον ιδεώδη νέο. Μελετώντας τις αναπαραστάσεις νεαρών ανδρών και γυναικών στα αγάλματα (αρχαϊκής- κλασικής εποχής) καταλήξαμε σε παρατηρήσεις για ζητήματα κάλλους, μόδας, ήθους. Από τους μαθητές ζητήθηκε να κάνουν τις εργασίες τους χρησιμοποιώντας αναπαραστατικές τεχνικές (βίντεο κ.ά.) και ενθαρρύνθηκαν να αντιπαραβάλλουν με τις σύγχρονες αντιλήψεις κάνοντας τα δικά τους σχόλια.

Η σχέση μας με το παρελθόν

Η απαξιωτική αναφορά του Μαντίθεου για νεαρούς που παίζουν τυχερά παιχνίδια ["*ὅτι τῶν νεωτέρων ὅσοι περὶ κύβους ἢ πότους ἢ [περὶ] τὰς τοιαύτας ἀκολασίας τυγχάνουσι τὰς διατριβὰς ποιούμενοι*," -Διήγηση 11] ήταν η ευκαιρία να απομυθοποιήσουμε την εξιδανικευμένη εικόνα του παρελθόντος, που θέλει τους αρχαίους μας προγόνους τέλειους και αψεγάδιαστους κι ως εκ τούτου μάλλον απωθητικούς. Οι μαθητές/τριες προβληματίστηκαν για τη φύση των ανθρώπων, την ύπαρξη κοινωνικού περιθωρίου, τις "κακές παρέες", τα τυχερά παιχνίδια. Δόθηκε να μελετήσουν τις πληροφορίες που υπήρχαν για τα παιχνίδια στην αρχαιότητα στο [αποσυρμένο] σχολικό βιβλίο "Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα", τις αντίστοιχες σε άρθρο

από ηλεκτρονικό περιοδικό (Η Μηχανή του Χρόνου) και να τις συγκρίνουν με εκείνες που είναι αναρτημένες στον ιστότοπο του Βρετανικού Μουσείου. Με αυτόν τον τρόπο φάνηκε η διαφορά του περιεχομένου ανάλογα με το είδος του κειμένου, τους σκοπούς σύνταξής του, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Το σχολικό βιβλίο έδινε λίγες πληροφορίες εντάσσοντας κάποια παιχνίδια με ζάρια στην ψυχαγωγία. Το δημοσιογραφικό άρθρο είχε λεπτομέρειες αναφέροντας περισσότερα τυχερά παιχνίδια και σχόλια όπως π.χ.

"Η καθημερινότητα των αρχαίων Ελλήνων περιελάμβανε και τον τζόγο με τον οποίο οι πρόγονοί μας ήταν παθιασμένοι. Στα κυβεία ή κυβευτήρια, δηλαδή τις μπαρμπουτιέρες, χάνονταν περιουσίες στα ζάρια, που παίζονταν σε χώρους που σήμερα θα τους λέγαμε κακόφημους."

Στο Βρετανικό Μουσείο η μόνη αναφορά σε παιγνίδια αφορά στους Ολυμπιακούς Αγώνες. Είχαμε έτσι την ευκαιρία να μιλήσουμε πάλι για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το παρελθόν και για την "επιτρεπτή γνώση".

Στον Επίλογο διερευνήθηκε η σχέση μας με τους προγόνους ("*άμα μεν των προγόνων ενθυμούμενος*" ΛΥΣΙΑ, ΜΑΝΤΙΘΕΟΣ, 20) , για την οποία είχαμε ήδη προβληματιστεί σε προηγούμενες ενότητες. Τώρα ήταν η αφορμή να ασχοληθούμε με το τι είναι η Ιστορία και ποιος ο ρόλος της. Ο Μαντίθεος για να αιτιολογήσει τη ρητορική του στον Επίλογο επικαλείται την ανάμνηση των προγόνων και το παράδειγμά τους. Η επίκληση των προγόνων και της Ιστορίας είναι μια τακτική οικεία και για μας. Σε φύλλο εργασίας δόθηκαν κείμενα με ορισμούς της Ιστορίας. Ζητήθηκε οι μαθητές/τριες να καταγράψουν τους διαφορετικούς ορισμούς της Ιστορίας εντοπίζοντας την ειδοποιό διαφορά στον καθένα. Στη συνέχεια να δημιουργήσουν τον ανάλογο εννοιολογικό πίνακα στο e-class. Επιπλέον έπρεπε να γράψουν μία παράγραφο (την οποία θα θεωρούσαν μέρος ενός μεγαλύτερου κειμένου για μια υποθετική περίσταση), όπου να αξιολογούν θετικά ή αρνητικά την επίκληση των προγόνων και του «ένδοξου παρελθόντος» και να αντιπαραθέσουν τις απόψεις τους στην τάξη. Η αναζήτηση σε έγκριτο λεξικό της αρχαίας ελληνικής της έννοιας της λέξης « ἱστορία» συμπλήρωσε την κατανόηση του όρου σε επίπεδο διαχρονίας.

Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αναπτύχθηκε καθ΄ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022 με εφαρμογή στις ανάλογες ενότητες του κειμένου του Λυσία "Μαντίθεος". Η αξιολόγησή της έγινε από τους μαθητές μέσω ερωτηματολογίου και σε σχέση με τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν. Το ερωτηματολόγιο περιείχε δέκα ερωτήσεις κλίμακας (εργαλείο e-class) και μία ελεύθερης ανάπτυξης. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την ποιότητα και τη δυσκολία των δραστηριοτήτων, την αλλαγή στάσης

απέναντι στην Αρχαιότητα και τα Αρχαία Ελληνικά, την πρόσθεση περισσότερης και ουσιαστικότερης γνώσης για την ελληνική αρχαιότητα.

Οι μαθητές εξέφρασαν στην πλειοψηφία τους ικανοποίηση για την συγκεκριμένη προσέγγιση του Μαντίθεου. Δήλωσαν ότι χάρηκαν το μάθημα , γιατί ήταν διαφορετικό, αλλά ότι δυσκολεύτηκαν με δραστηριότητες είτε γιατί το υλικό ήταν αρκετά δύσκολο, είτε γιατί δεν είχαν να διαθέσουν πολύ χρόνο. Εκτίμησαν ότι κατανόησαν καλύτερα πώς λειτουργούν οι κοινωνίες και ότι πέρα από τη χρονική απόσταση στις κοινωνίες υπάρχουν ανάλογες δομές ή καταστάσεις. Δεν φαντάζονταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς ότι θα δημιουργούσαν κάποιου είδους δεσμό με ένα πρόσωπο τόσο μακρινό, όπως ο Μαντίθεος. Είπαν πως τον ένιωσαν «ανθρώπινο», θύμα προκαταλήψεων , που τις συναντάμε και σήμερα. Θα ήθελαν να γνωρίζουν τι απέγινε η υπόθεσή του. Αρκετοί έκριναν ότι βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στην επιχειρηματολογία. Για το αν θα ήθελαν να συνεχίσουν την επόμενη χρονιά με ανάλογη οργάνωση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, η απάντηση ήταν ότι θα το εύχονταν, αλλά οι υποχρεώσεις των πανελλαδικών εξετάσεων θεωρούν ότι δεν το επιτρέπει για την Γ΄ τάξη Λυκείου.

Η επικέντρωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών κυρίως στη γλωσσική και μεταφραστική επεξεργασία και η απομνημόνευση των πραγματολογικών στοιχείων για να υπηρετηθούν οι ανάγκες των εξετάσεων είναι αλήθεια ότι περιορίζει τη δυνατότητα να γίνει μια περισσότερο κοινωνιολογική προσέγγιση των αρχαίων κειμένων. Οι απαιτήσεις της Τράπεζας Θεμάτων σε συνδυασμό με τον σχετικά περιορισμένο διδακτικό χρόνο στη Β΄ τάξη είναι ένα πρόσθετο εμπόδιο. Ο πειραματισμός πάντως της χρονιάς που πέρασε, έδωσε μια πολύτιμη εμπειρία. Αν ίσως οργανωθεί το εγχείρημα σε κάποιες ενότητες με τη λογική της ανεστραμμένης τάξης ή της ανάθεσης εργασιών, πιθανόν να υπάρχει αποτελεσματικότερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου ώστε να συμπλέκεται δημιουργικά στη διδασκαλία το παρελθόν και το παρόν. Ο αρχικός στόχος να ενδιαφερθούν οι μαθητές για τα Αρχαία Ελληνικά προβάλλοντας πτυχές του δημόσιου και κοινωνικού βίου της Αρχαιότητας στη συγχρονία των μαθητών θα μπορούσε να αποτελέσει μια καλή πρακτική για το επόμενο βήμα ουσιαστικής επαφής με τον κόσμο των αρχαίων κειμένων, αυτό της δημιουργικής απόπειρας μετάφρασής τους από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Chatzimavroudi, E.Ch.(2007). *I didaskalia ton Archaion Ellinikon apo to prototypo sto Gymnasio kai sto Lykeio: provlimatismos schetika me to theoritiko plaisio. Prooptikes kai mia nea protasi*, Thessalloniki: University Studio Press

Chatzisavvidis, S.(2005). Apo tin paidagogiki tou grammatismou stous polygrammatismous: nees taseis, diastaseis kai prooptikes sti didaskalia tis glossas, Balaskas & Angelakos (epim): *Glossa kai Logotechnia stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi*,Athina: Metaichmio, 35-52.

Kakridis, I.F. (1948). *To metafrastiko provlima*, Athina: Ikaros

Koinoniki kai Politiki Organosi stin Archaia Ellada, II΄ GEL-theoritikis katefthynsis, OEDV, 1998

Liakos, Antonis. (1999). *Dokimio gia mia poiitiki tis Istorias*, Ta Istorika , 31, 259-290.

Stefos, Ag. (2019). *Ta Archaia Ellinika sto Gymnasio*, Filologiki, 149, Athina: Koralli

Δικτυογραφία

The British Museum, http://www.ancientgreece.co.uk/menu.html

https://www.efsyn.gr/themata/fantasma-tis-istorias/86303

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/rhetoric

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/

http://freeathens44.org/wp-content/uploads/2015/10/

https://www.mixanitouxronou.gr/i-ptosi-tis-choyntas-kai-i-apokatastasi-tis-dimokratias

http://www.mixanitouxronou.gr/o-tzogos-stin-archea-ellada-ta-kiviai-ostrakindato-tavlion-i-ortigokopies-ke-i-poka

Ο Υπερρεαλισμός στη διδακτική διαδικασία του Δημοτικού Σχολείου

Χανδρινός Κωνσταντίνος,
Έκτακτος Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Ε.Ν/Α, Υποψ. Διδάκτορας.

"Surrealism: To make the abnormal look normal and the normal look abnormal."

- Salvador Dali -

Περίληψη

Αναρίθμητοι εκπαιδευτικοί άκουσαν το γνωμικό: "μια εικόνα αξίζει όσο 1000 λέξεις", αλλά μερικοί κατανόησαν το βαθυστόχαστο νόημα του. Η παρουσία της εικόνας και ιδιαίτερα των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων ανέκαθεν υπήρχε στα σχολικά εγχειρίδια μόνο που, συνήθως, υπηρετούσε ως διακοσμητικό στοιχείο την απλοϊκή συνοδευτική αποστολή της. Έπειτα όμως από αρκετές έρευνες στο πεδίο της εκπαίδευσης και της παιδοψυχολογίας, η σημασία και ο ρόλος της εικόνας άρχιζε να αναβαθμίζεται ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες. Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να αφιερωθεί ο τόσο πολύτιμος και περιορισμένος σχολικός διδακτικός χρόνος για την διδασκαλία της ανάγνωσης της ταπεινής εικόνας και πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία/ χρήση των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων του υπερρεαλισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: υπερρεαλισμός, Διδασκαλία, εικόνες, δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Ο υπερρεαλισμός ως μέσο τέχνης και έκφρασης προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κόσμο αγνότητας και ελπίδας διαμέσου της τεχνικής του "Αυτοματισμού" και της ονειρο-φαντασίας. Επιπλέον, το κίνημα του υπερρεαλισμού αγωνίστηκε για την απλότητα και αυθορμητικότητα στο πεδίο της τέχνης καθώς και για την παρουσίαση της εκδήλωσης της σκέψης, χωρίς αυτή να έχει κηλιδωθεί από τις προκαταλήψεις και αντιλήψεις του φυσικού κόσμου. Με απλά λόγια, οι εκφραστές του κινήματος αυτού επιθυμούσαν να ανακαλύψουν και να αποδώσουν την απάντηση στο δύσκολο ερώτημα που ταλανίζει, ακόμα και στις μέρες μας, τις ανθρώπινες υπάρξεις και το οποίο ψιθυρίζουν: "πως δυνάμεθα να είμαστε ελεύθεροι;".

Το πρώτο βασικότερο στοιχείο το οποίο ενασκούν και το οποίο χαρακτηρίζει το κίνημα και τους εκπροσώπους του υπερρεαλισμού προκειμένου να ευδοκιμήσει ο ιερός, γι΄ αυτούς, σκοπός, ήταν η χρησιμοποίηση της τεχνικής του "αυτοματισμού". Πρέσβευαν ότι με αυτό το μέσο θα ήταν δυνατόν να αποκαλύψουν πληρέστερα και καθαρότερα από κάθε άλλο την αληθινή, ατομική και εσωτερική φύση του καλλιτέχνη ή του υποκειμένου. Οι υπερρεαλιστές πίστευαν ότι ο "αυτοματισμός" ήταν από τα πιο τέλεια μέσα για την προσέγγιση και άνοιγμα του υποσυνειδήτου χωρίς την διαμεσολάβηση, λογοκρισία και μόλυνση της συνείδησης και του "εγώ".

Το δεύτερο, σχεδόν απαρατήρητο και μη εύκολα αναγνωρίσιμο αλλά κρίσιμο, χαρακτηριστικό του κινήματος του υπερρεαλισμού είναι ονομαστικά το στοιχείο της μεταφοράς. Ήταν αρκετά δυνατή η πεποίθηση μεταξύ των εκφραστών του σουρεαλισμού ότι η χρήση μεταφορών όχι μόνο θα έκανε πιο ευκολονόητη την απόδοση του υποσυνείδητου στο άπειρο μάτι του ευρύ κοινού αλλά και θα αποκάλυπτε τους κρυφούς συνδέσμους μεταξύ των πραγμάτων του φυσικού κόσμου. Επιπλέον, η χρήση της μεταφοράς ήταν ένα δυνατό όπλο στα χέρια των υπερρεαλιστών έτσι ώστε οι "ανυποψίαστοι" θεατές να μπορέσουν να κάνουν και να δουν κριτικά τις συνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων του κόσμου και της προσωπικής εμπειρίας/ ζωής του εκάστοτε δημιουργού.

Λόγος Υπόστασης στο Σχολείο

Κατ' αρχήν, ο πρωταρχικός λόγος προτίμησης του υπερρεαλισμού στην διαδικασία διάπλασης των παιδιών εντοπίζεται στις αρχές ανάπτυξης του κινήματος. Με αλλά λόγια, ο σουρεαλισμός στην ανάπτυξη του εξύμνησε την τέχνη των παιδιών που την θεωρούσε ως αρχέγονη και επιπλέον θεωρούσε ότι από τις αθώες ψυχές των παιδιών πηγάζει η αληθινή και αγνή τέχνη. Συνεπώς, ο υπερρεαλισμός έχοντας αυτή ως αρχή έρχεται πιο κοντά στον ψυχικό κόσμο των παιδιών καθιστώντας τα νοήματα από τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα του περισσότερο προσιτά και κατανοητά στα παιδιά.

Οι εικόνες μπορούν να έχουν ένα αρκετά δυνατό αντίκτυπο στο ατομικό υποσυνείδητο του υποκειμένου πόσο μάλλον όταν αυτό είναι μικρής ηλικίας και μάλιστα χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό. Γι' αυτόν τον λόγο, κυρίως, οι οπτικές εικόνες καθίστανται ως η επικρατούσα μορφή επικοινωνίας στην ολοένα τεχνολογικά αναπτυσσόμενη κοινωνία. Έχοντας αναφέρει το ανωτέρω επιχείρημα, μπορεί κάποιος εύκολα να κατανοήσει την ανάγκη παρουσίας και καλλιέργειας του λεγόμενου "αλφαβητισμού" της εικόνας μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και εγχειρίδιο, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/ παιδία να αναπτύξουν εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης της εικόνας για να καταστούν αργότερα "χειραφετημένοι πολίτες/ καταναλωτές" και όχι άβουλα θύματα των πανίσχυρων υποσυνείδητων μηνυμάτων των διαφορετικών τύπων διαφήμισης και οπτικών ερεθισμάτων των μέσων μαζικής επικοινωνίας.

Η παρουσία καλλιτεχνικών έργων και συγκεκριμένα αυτό του υπερρεαλισμού μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη για την διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κρητικής σκέψης και αναγνώρισης του μηνύματος που προσπαθεί να περαστεί μέσω της διαφήμισης. Με άλλα λόγια, οι διαφημίσεις κάνουν κατά κόρον χρήση του μέσου της μεταφοράς έτσι ώστε να συγκίνηση τους θεατές, κάνοντας μια σχεδόν μαγική μεταφορά ιδιοτήτων μεταξύ του διαφημιζομένου προϊόντος/ κόσμου και ενός παράλογου φανταστικού σχεδόν σουρεαλιστικού κόσμου. Ένα κλασικό παράδειγμα είναι όλες οι διαφημίσεις του στιγμιαίου καφέ "Nescafe", όπου το άτομο αφού καταναλώσει το συγκεκριμένο προϊόν μεταφέρεται σ' ένα σουρεαλιστικό, ευχάριστο αλλά παράλογο κόσμο. Ο υπερρεαλισμός εκμεταλλεύεται τις αντιπαραθέσεις αυτές του ορθολογικού με το παράλογο που είναι σημειωτέον μεταφορικές για να μπορέσει να πραγματοποιήσει μια σοβαρή και εκτενή έρευνα στις ιδιότητες της καθημερινής ζωής.

Ένας τελευταίος και σημαντικός λόγος ύπαρξης των υπερρεαλιστικών καλλιτεχνημάτων είναι η αξιοποίηση της ικανότητας της "ενσυναίσθησης" ή αλλιώς συναισθηματικής νοημοσύνης. Με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης το άτομο αποκτά την ικανότητα σύλληψης και καλύτερης κατανόησης της υποσυνείδητης εμπειρίας ενός άλλου ατόμου ή και του ιδίου του εαυτού. Ο υπερρεαλισμός μπορεί να βοηθήσει στην χαρτογράφηση της ψυχής και στο γνώθι σ' εαυτόν μιας και αυτό το κίνημα ασχολείται με την τέχνη της ανακάλυψης του εαυτού.

Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσέγγιση ενός υπερρεαλιστικού έργου

Ο Ιωάννης Χριστίας στο άρθρο του με τίτλο "*Η Διδακτική Λειτουργία της Εικόνας στο Δημοτικό Σχολείο*" αναφέρει ότι:

"Καταρχήν με την εικόνα δίνεται στο παιδί

η ευκαιρία να αποσαφηνίσει έννοιες, να

επεκτείνει τις εμπειρίες του …….μπορεί να

δημιουργηθεί ο κατάλληλος προβληματισμός."

(σελ.102)

όμως για να λάβει χώρα και να καλλιεργηθεί αυτός ο απαραίτητος βιωματικός προβληματισμός, πρέπει να προηγηθεί η αποκωδικοποίηση του οπτικού μηνύματος που μεταφέρει ένα έργο και στην περίπτωση μας ένα έργο γέννημα του υπερρεαλισμού.

Οι μαθητές όταν έρχονται σ' επαφή μ' ένα υπερρεαλιστικό έργο τέχνης είναι "ανυποψίαστοι" θεατές και προσπαθούν να σπάσουν τον κώδικα/ μήνυμα χρησιμοποιώντας ως αρχική βάση τα τις προσωπικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, καταλήγοντας έτσι πολλές φορές σε υποκειμενικά συμπεράσματα όσον αφορά το έργο τέχνης. Εδώ έρχεται στο προσκήνιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού που είναι αναγκαίο να είναι αυτός του μέντορα που θα υποδείξει τους κανόνες ούτως ώστε ο μαθητής να έρθει σε "δημιουργική αντιπαράθεση" με το έργο, να το βιώσει και πραγματικά να καταλάβει το μήνυμα που κομίζει. Όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι διπλά προσεκτικός, πρώτα να μην αποκαλύψει το "μυστικό" του έργου που πιθανότατα να έχει τα ίδια καταστροφικά αποτελέσματα όπως η αποκάλυψη του τέλους μιας καλής ταινίας και δεύτερον να μην λησμονήσει ότι ο βασικός του ρόλος είναι αυτός της φθίνουσας καθοδήγησης.

Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να δρομολογήσει την ανάγνωση ενός υπερρεαλιστικού έργου κατά τρόπο κλιμακωτό. Με απλά λόγια, στο πρώτο σκαλοπάτι ο δάσκαλος θα πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές να "δουν" το έργο ως σύνολο και χρησιμοποιώντας μόνο το εργαλείο της όρασης να μπορέσουν να διακρίνουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κάνοντας μια απλή περιγραφή. Η καλύτερη μέθοδος που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός σ' αυτό το στάδιο θα ήταν η λεγόμενη μαιευτική/

διαλεκτική, κατευθύνοντας τα παιδιά με συγκεκριμένες ερωτήσεις του τύπου: *1) τι πράγματα βλέπετε στον πίνακα; τι άλλο βλέπετε; 2) πως θα περιγράφατε τις γραμμές, τα χρώματα, τα σχήματα; 3) πως θα περιγράφατε τον πίνακα σε κάποιον που δεν τον έχει δει;*

Στην συνεχεία ο εκπαιδευτικός προχωρώντας θα βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του πίνακα. Ο εκπαιδευτικός θα προσφέρει την απαραίτητη καθοδήγηση έτσι ώστε οι μαθητές να σπάσουν το "μυστικό" του πίνακα και να τον αποκωδικοποιήσουν, αυτό μπορεί να αποδειχθεί μια ιδιαίτερη πρόκληση όσον αφορά τα έργα του υπερρεαλιστικού κινήματος. Όμως με οδηγό την ερμηνευτική μέθοδο σ' αυτό το στάδιο και με προσεγμένες ερωτήσεις ο απώτερος σκοπός έχει αρκετές πιθανότητες να επιτευχθεί. Κάποιες καλές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφετηρία για περαιτέρω διείσδυση και ερμηνεία θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και τις ακόλουθες: 1*) τι θα μπορούσατε να μου πείτε για τα πρόσωπα σ' αυτόν τον πίνακα; 2) πως νομίζετε ότι ο ζωγράφος έφτιαξε αυτόν το έργο; 3) τι τίτλο θα δίνατε στον πίνακα; 4) προσποιηθείτε ότι είσαστε μέσα στον πίνακα, πως αισθάνεστε; 5) τι ήχους θα έκανε αυτός ο πίνακας; (εάν μπορούσε).*

Κλείνοντας ο εκπαιδευτικός την παρουσίαση ενός υπερρεαλιστικού έργου θα ήταν θετικό να αφήσει να αναδυθούν οι τοποθετήσεις και οι ανακαλύψεις των μαθητών που προέρχονται από την προσπάθεια προσέγγισης τους με το υπερρεαλιστικό έργο. Πιο απλά, οι μαθητές θα εκφράσουν την προσωπική τους αξιολόγηση. Φυσικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο και με έξυπνες και περιεκτικές ερωτήσεις να εκμαιεύσει την προσωπική αξιολόγηση των παιδιών, όταν παραστεί ανάγκη. Για παράδειγμα θα μπορούσε να ρωτήσει: *1) τι πιστεύετε ότι είναι καλό σχετικά μ' αυτόν τον πίνακα; τι δεν είναι τόσο καλό; 2) γιατί θα έπρεπε να δουν αυτόν τον πίνακα και άλλοι άνθρωποι; 3) τι βαθμό θα δίνατε σ' αυτόν τον πίνακα; Πως φτάσατε σ' αυτόν τον βαθμό; 4) τι αξίζει να θυμάται κανείς απ' αυτόν τον πίνακα;*

Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις υπερρεαλιστικών έργων με Πίνακες του Εγγονόπουλου

Το έργο τέχνης του Εγγονοπούλου με τίτλο: "Η επιστροφή του Οδυσσέα" του 1947. Ο Οδυσσέας, σύμβολο της νόστου, της περιπέτειας και "επιστροφής στις ρίζες", έχει εμπνεύσει τον Εγγονόπουλο να δημιουργήσει μια μακρά σειρά συνθέσεων με βασικό θέμα τα επεισόδια από την μακριά πορεία του γυρισμού και την επιστροφή στο πατρογονικό νησί. Είναι αξιοσημείωτο να ειπωθεί η αγάπη και προσήλωση του Εγγονοπούλου για την αρχαία ελληνική ιστορία και παράδοση σε αντίθεση με κίνημα του σουρεαλισμού που επιθυμούσε να αποστασιοποιηθεί από τέτοια θέματα.

Στο έργο του 1947, ο μυθικός ήρωας φαίνεται να γιορτάζει την επιστροφή του παίζοντας βιολί ενώ στο κεφάλι του κελαηδά ένα πούλι, σύμβολο του χαρμόσυνου

γεγονότος. Η Πηνελόπη, με φόρεμα εποχής του προσφέρει φρούτα. Παραδίπλα, μια ρίζα δέντρου κοντά στο διπλό κρεβάτι συμβολίζει την επιστροφή και τον ακλόνητο δεσμό με την γη της πατρίδας. Η επιστροφή όμως του υπερρεαλιστικού Οδυσσέα στις ρίζες, στην Ιθάκη είναι και αυτή μια πολλαπλή μετακόμιση στο χώρο και στο χρόνο μιας και το σκηνικό του εσωτερικού με την ελληνική σημαία στο παράθυρο αποτελεί ένα αμάλγαμα ετεροκλήτων πολιτισμικών στοιχείων που πλαισιώνονται στο επίπεδο του βάθους από μια ακρογιαλιά και τα ερείπια ενός αρχαίου ναού.



*Νίκος Εγγονόπουλος, **Αργώ**, Ελαιογραφία.*



 Παρατήρησε τον πίνακα. Γράψε το πρώτο πράγμα που σκέπτεσαι γι' αυτόν κοιτάζοντάς τον.

 Πρόσεξες τον τίτλο; Ποιες είναι οι μορφές που βλέπεις; Είναι οπλισμένες; Ποια είναι τα όπλα τους;

 Τι νομίζεις πώς ετοιμάζονται να κάνουν;

 Με τι μοιάζουν;

 Τι τους λείπει για να χαρακτηριστούν ανθρώπινες μορφές; Οι μορφές έχουν χαρακτηριστικά στο πρόσωπο;

 Πρόσεξε τα ρούχα που φοράνε οι φιγούρες. Μπορείς να τα περιγράψεις;

 Το θέμα του έργου είναι ιστορικό γιατί ζωντανεύει ένα ιστορικό γεγονός. Ποιο;

 Ποια χρώματα κυριαρχούν;

 Τι σ' εντυπωσίασε περισσότερο σ' αυτό το έργο;

 Τα διάφορα αντικείμενα που βλέπουμε στο έργο του Εγγονόπουλου έχουν κυριολεκτική ή μεταφορική σημασία;

 Βλέποντας το έργο νιώθεις:

 φόβο συμπάθεια ενδιαφέρον χαρά

 Διάλεξε μια λέξη που ταιριάζει στο έργο:

 Ο Εγγονόπουλος προσπαθεί ν' αντιγράψει
την πραγματικότητα ή τον ψυχικό του κόσμο,
αυτό που νιώθει;

Οι σουρεαλιστές ζωγράφοι
αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία τους
και ξεπερνούν την πραγματικότητα.
Οι ζωγραφιές τους είναι ονειρικές.
Σε έναν πίνακα όλα μπορούν να συμβούν.
Οι μορφές είναι παραμορφωμένες,
αλλά χαριτωμένες και αξιαγάπητες.
Χρειάζεται μεγάλη φαντασία,
για να καταλάβουμε τα σουρεαλιστικά έργα.



□ εφιάλτης □ όνειρο □ μαγεία □ κακογουστιά ή.....

Βιβλιογραφικές αναφορές

Christias, I. (1990). I Didaktiki Leitourgia tis Eikonas sto Dimotiko Scholeio. *Ta Ekpaideftika, 17, 99-106.*

Sakka, V. (2001) I Axiopoiisi tis Fotografias sti Didaskalia tis Istorias. T*a Ekpaideftika, 59-60, 105-121.*

Thanopoulou, G kai Vorou, F.(1990). Anagnosi Ergon Technis. Merikes Eidikes Periptoseis. *Ta Ekpaideftika, 17, 77-91*.

Vorou, F. (1990). I Didaskalia tis Istorias me Axiopoiisi tis Eikonas. *Ta Ekpaideftika,* 1*8-19, 105-111.*

Vrettos, I. (1994). *I Eikona sto Analytiko Programma tis Istorias.* Ekdoseis: Art of Text: Thessaloniki.

Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση προς τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Σχέδιο Εργασίας για μαθητές Δημοτικού

Φωτεινή Δερτούζου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί την περιγραφή ενός προτεινόμενου Σχεδίου Εργασίας (Project) για μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Το μεταναστευτικό ζήτημα και η προσφυγική κρίση αποτελούν θέματα που απασχολούν έντονα την ελληνική κοινωνία, ενώ η εκδήλωση ακραίων ρατσιστικών εκφράσεων και συμπεριφορών εγείρει έντονο προβληματισμό. Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο καλείται να αναπτύξει την ενσυναίσθηση απέναντι στις ομάδες αυτές που αποτελούν πλέον μέρος της ελληνικής κοινωνίας. Το προτεινόμενο Σχέδιο Εργασίας αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων και δράσεων που στοχεύουν στη γνώση, την κριτική προσέγγιση, την ενεργό μάθηση γύρω από το μεταναστευτικό ζήτημα και τους ανθρώπους «πίσω από τους αριθμούς» που το συνιστούν.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσφυγας, μετανάστης, μετανάστευση, σχέδιο εργασίας, ενσυναίσθηση.

Developing empathy towards refugees and migrants. Project for Primary School Students

Abstract

Fotini Dertouzou, Primary School Teacher, M.Ed.

This paper is the description of a proposed Project for students of the last grades of Primary and High School with the aim of developing empathy for refugees and immigrants. The immigration issue and the refugee crisis are issues that are of great concern to Greek society, while the manifestation of extreme racist expressions and behaviors raises serious concerns. In this context, the school is called upon to develop empathy towards these groups that are now part of Greek society. The proposed Project consists of a series of activities and actions aimed at knowledge, critical approach, active learning around the immigration issue and the people "behind the numbers" that make it up.

Key-Words: refugee, immigrant, immigration, Project, empathy.

Εισαγωγή

Το μεταναστευτικό ζήτημα και η προσφυγική κρίση αποτελούν ειδικά την τελευταία πενταετία ακανθώδες ζητήματα για την ελληνική κοινωνία και απασχολεί τη χώρα σε επίπεδο δημόσιου και ιδιωτικού λόγου, αναδεικνύοντας θέματα σε κοινωνικό,

πολιτικό, οικονομικό, ακόμα και ιδεολογικό επίπεδο. Παράλληλα, η κοινή γνώμη συχνά γίνεται θεατής ακραίων στάσεων και θέσεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται από μισαλλοδοξία και ξενοφοβία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο καλείται να πάρει θέση και να διαδραματίσει το δικό του ρόλο, να αντιμετωπίσει το ρατσιστικό λόγο, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Μια τέτοια δύσκολη αποστολή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ενεργό μάθηση και την κριτική προσέγγιση του θέματος από τους μαθητές, τη γνωριμία με τους ανθρώπους πίσω από τους αριθμούς, την αλληλεπίδραση και τη γνώση, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης με στόχο τη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης και στάσης ως προς το μεταναστευτικό ζήτημα και μακροπρόθεσμα την αποδοχή και ένταξη των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία.

Θεωρούμε ότι η διδακτική μεθοδολογία ενός Σχεδίου Εργασίας (Project) αποτελεί την ιδανική επιλογή για το θέμα της μετανάστευσης και του φυλετικού ρατσισμού. Ο Frey επισημαίνει ότι το Σχέδιο Εργασίας αποτελεί ουσιαστικά μια μέθοδο ομαδικής διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο της σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (Μάγος, 2007). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Μάγος (2007: 26) ορίζει το σχέδιο εργασίας ως *«μια διδακτική προσέγγιση που έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους*». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια τέτοια συνθήκη δεν είναι ο κεντρικός, ούτε εκείνος της «αυθεντίας», αλλά καθοδηγητικός - συμβουλευτικός, με σκοπό την παροχή βοήθειας, καθοδήγησης και παρότρυνσης (Helm & Katz, 2002 ; Frey, 1986). Ως προς τη διαδικασία υλοποίησης του, ακολουθείται μια σειρά από στάδια-φάσεις όπως ενδεικτικά η αφόρμηση, η ανάλυση, ο καθορισμός στόχων και δραστηριοτήτων, η διεξαγωγή δραστηριοτήτων, η παρουσίαση, η αξιολόγηση. (Μάγος, 2007), πάντα όμως με γνώμονα ότι πρόκειται για μια ανοιχτή και ευέλικτη διαδικασία μάθησης, χωρίς στεγανά και αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες (Χρυσαφίδης, 2006). Τέλος, βασικό στοιχείο του Σχεδίου Εργασίας είναι ότι οι μαθητές καλούνται μέσα από τη δράση και την ενεργή μάθηση να ενισχύσουν την πρωτοβουλία, το διάλογο, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτοοργάνωσης, διαχείρισης πληροφοριών και προβλημάτων, κριτικής ικανότητας, αυτοαξιολόγησης κτλ (Frey, 1986).

Το μεταναστευτικό ζήτημα

Το φαινόμενο της κινητικότητας πληθυσμών δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο. Ανέκαθεν οι άνθρωποι, είτε μεμονωμένα, είτε σε ομάδες μετακινούνταν σε κοντινές ή σε πολύ μακρινές αποστάσεις αναζητώντας μια νέα ζωή. Πρόκειται για μια διαδικασία που συνδέεται σε κάθε εποχή με τις παγκόσμιες συνθήκες σε πολλαπλά επίπεδα, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τόπων προέλευσης και προορισμού, με τις ενδεχόμενες ανισότητες μεταξύ τους, αλλά και πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές καταστάσεις, τη βία, την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις θρησκευτικές διώξεις (Τζωρτζοπούλου, 2002). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως παρατηρείται

σημαντική αύξηση των μεταναστευτικών ροών, γεγονός που συνδέεται αφενός με τον παγκοσμιοποιημένο χαρακτήρα όλων των πτυχών της σύγχρονης ζωής (Χατζηπαναγιωτίδη & Τσολακίδης, 2010), και αφετέρου με άλλα σημαντικά αίτια (φυσικές καταστροφές, πόλεμοι, εμφύλιες συρράξεις κ.α.). Αυτά τα νέα δεδομένα έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Η ελληνική ιστορία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το φαινόμενο των μετακινήσεων του πληθυσμού, καθώς από την ίδρυση του σύγχρονου ελληνικού κράτους καταγράφονται μεταναστευτικές ροές ελληνικού πληθυσμού προς άλλες χώρες, αλλά και εσωτερικά από την επαρχία προς τα αστικά κέντρα. Ταυτόχρονα, κατά περιόδους η χώρα γινόταν και δέκτης μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων, είτε ελληνικών πληθυσμών που επέστρεφαν στα πάτρια εδάφη, είτε ξένων πληθυσμών. Τη μεγαλύτερη εισροή πληθυσμών αναμφισβήτητα δέχτηκε η Ελλάδα μετά τη μικρασιατική καταστροφή του 1922, οπότε και δέχεται πρόσφυγες ελληνικής καταγωγής από τη Μ. Ασία, αλλά και από τη Θράκη, τον Πόντο και άλλες περιοχές. Αντίθετα, οι μεγαλύτερες εκροές πληθυσμού σημειώνονται μεταπολεμικά και κυρίως μετά το 1960 με προορισμό την τότε Δυτική Γερμανία, αλλά και τις υπερπόντιες χώρες (Τζωρτζοπούλου, 2002).

Τα δεδομένα για την Ελλάδα αλλάζουν άρδην μετά τα τέλη της δεκαετίας του ΄80 οπότε και μεταβάλλεται από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που καταγράφεται έντονα στα δεδομένα των τελευταίων απογραφών. Στην απογραφή του 1981 οι αλλοδαποί ανέρχονται σε 180.000 άτομα, όταν στην απογραφή του 2011 ο πληθυσμός τους ανέρχεται στις 912.000 άτομα. Αυτό όμως δεν είναι κάτι που καταγράφεται μόνο στην Ελλάδα αλλά σε όλες τις μεσογειακές χώρες. Οι λόγοι που συντείνουν σε αυτήν την κατάσταση εστιάζουν στην οικονομική και πολιτική κατάσταση των χωρών προέλευσης και τη γεωγραφική εγγύτητα των μεσογειακών χωρών με τις χώρες προέλευσης. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια η έκρυθμη κατάσταση σε χώρες γύρω από τη Μεσόγειο και στη Μέση Ανατολή έχουν οδηγήσει σε αυξημένες εισροές αλλοδαπών στην Ελλάδα, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των παρατύπως εισερχομένων μεταναστών προέρχεται κυρίως την Ασία, τη Μέση Ανατολή και την Αφρική (Κοτζαμάνης & Κορκούλη, 2016).

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι νέες αυτές συνθήκες επέφεραν αλλαγές στην και σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και δημογραφικό επίπεδο στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα, ανέδειξαν αλλαγές και σε επίπεδο στάσεων, αντιλήψεων, δημόσιου και ιδιωτικού λόγου, δημιουργώντας μια νέα κοινωνική συνθήκη φέροντας σε άμεση αλληλεπίδραση τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς με τις τοπικές κοινωνίες. Η αλληλεπίδραση αυτή σε αρκετές περιπτώσεις έφερε στην επιφάνεια φόβο και εχθρότητα έναντι ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εθνικά χαρακτηριστικά (Μίσιου, 2018).

Βέβαια, η αυξανόμενη ξενοφοβία αποτελεί σημείο προβληματισμού όχι μόνο για την Ελλάδα, αλλά και για τις υπόλοιπες δυτικές κοινωνίες. Μάλιστα, ο προβληματισμός

αυτός εμπλέκει στη συζήτηση τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης, την οικονομική κρίση, και, κυρίως, την εν εξελίξει προσφυγική κρίση. Αυτές οι εξελίξεις είχαν επίπτωση και σε πολιτικό επίπεδο με την άνοδο του δεξιού λαϊκισμού και εξτρεμισμού και την ανάδειξη αντίστοιχων πολιτικών σχηματισμών, όπως το νεοναζιστικό μόρφωμα της Χρυσής Αυγής. Παράλληλα, οι τελευταίες έρευνες δείχνουν άνοδο στην ελληνική κοινωνία φαινομένων όπως η ισλαμοφοβία και οι αρνητικές στάσεις έναντι της εισροής προσφύγων (Λιαλιούτη κ. ά., 2017). Τα φαινόμενα αυτά συχνά δεν περιορίζονται στις αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις, αλλά μετατρέπονται σε λεκτικές εκφράσεις και επιθέσεις, ακόμα και σε επιθετική συμπεριφορά, όπως δείχνουν οι έρευνες και οι καταγραφές των αρχών στην Ελλάδα (Λιαλιούτη κ. ά., 2017 ; Καφέ κ. ά., 2018).

Οι έννοιες μετανάστευση, μετανάστης και πρόσφυγας

Ο επίσημος όρος που περιγράφει την κινητικότητα των πληθυσμών είναι ο όρος μετανάστευση. Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, η μετανάστευση ορίζεται ως *«Η διαδικασία της μετακίνησης είτε διαμέσου των διεθνών συνόρων, είτε εντός ενός Κράτους. Πρόκειται για την μετακίνηση πληθυσμού, περικλείοντας κάθε είδος μετακίνησης ανθρώπων. Αφορά την μετανάστευση προσφύγων, εκτοπισμένων προσώπων και οικονομικών μεταναστών»* (Δ.Ο.Μ., 2009: 50).

Συναφείς με τη μετανάστευση είναι οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης». Ο όρος «πρόσφυγας» έχει οριστεί με σχετική σαφήνεια από τους Διεθνείς Οργανισμούς και τις Διεθνείς Συμβάσεις. Ειδικότερα, στη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967, ο όρος «πρόσφυγας» εφαρμόζεται επί *«Παντός προσώπου όπερ συνεπεία γεγονότων επελθόντων πρό της 1ης Ιανουαρίου 1951 και δεδικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητος, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή , λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχον υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενον συνεπεία τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψη εις ταύτην»* (Σύμβαση της Γενεύης, 1951: 2).

Αντίθετα, ο όρος «μετανάστης» δεν υπόκεινται σε ένα κοινά αποδεκτό ορισμό καθώς όπως επισημαίνεται σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχει ένας οικουμενικά αποδεκτός προσδιορισμός της έννοιας. Γενικά όμως, όπως σημειώνει ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης περιλαμβάνει τις περιπτώσεις όπου η απόφαση για μετανάστευση λαμβάνεται ελεύθερα από το άτομο, χωρίς να μεσολαβούν εξωγενείς παράγοντες. Επομένως, ο όρος μετανάστης *«αναφέρεται στα άτομα και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους»* (Δ.Ο.Μ., 2009:50). Είναι σαφές, ότι ο όρος «μετανάστης» διαφοροποιείται από αυτόν του «πρόσφυγα», καθώς ο μετανάστης εγκαταλείπει τη χώρα του οικειοθελώς για να καλυτερεύσει το επίπεδο της ζωής του και μπορεί να επιστρέψει σε

αυτήν όποτε το θελήσει, ενώ ο πρόσφυγας δεν έχει αυτήν την επιλογή (Νάσκου – Περράκη, 2016).

Στην Ελλάδα, το πλαίσιο που καθορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των προσφύγων καθορίζεται από τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει η χώρα κυρώνοντας τις σχετικές Διεθνείς Συμβάσεις όπως, η Σύμβαση της Γενεύης, το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης, την Ευρωπαϊκή σύμβαση των δικαιωμάτων του Ανθρώπου), την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Χάρτα, τη Σύμβαση του Δουβλίνου της 15-6-1990 και άλλες (Τζωρτζοπούλου, 2002).

Σχεδιασμός του Σχεδίου Εργασίας

Ηλικία μαθητών – Χρονοδιάγραμμα

Το Σχέδιο προτείνεται για μαθητές Ε΄- Στ΄Δημοτικού

Προτεινόμενος χρόνος: 10 -15 διδακτικές ώρες

Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι

Σκοπός είναι η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών για το μεταναστευτικό ζήτημα και το φυλετικό ρατσισμό.

Επιμέρους στόχοι είναι:

Α. Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές να ορίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τις έννοιες μετανάστευση – μεταναστευτικό ζήτημα – πρόσφυγας – μετανάστης
- Να έρθουν σε επαφή με πολλαπλά είδη κειμένων και τη λειτουργία τους σχετικά με το θέμα του Σχεδίου
- Να προσεγγίσουν το θέμα του πρόσφυγα-μετανάστη από ιστορική, οικονομική, πολιτική, κοινωνιολογική και ψυχολογική προσέγγιση
- Να ασκηθούν στην επεξεργασία του πολυτροπικού υλικού που θα συλλέξουν και να εκφραστούν ποικιλοτρόπως (σε γραπτό λόγο, αναπαράσταση, εικαστική δημιουργία κτλ)
- Να προβληματιστούν γύρω από τις αιτίες της μετανάστευσης και να αναζητήσουν τους εξωγενείς παράγοντες που οδηγούν σε αυτήν
- Να αναγνωρίσουν, περιγράψουν, καταγράψουν τα αποτελέσματα της μετανάστευσης σε ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο
- Να μελετήσουν φαινόμενα ρατσισμού, στερεοτύπων και ξενοφοβίας που συνδέονται με τη μετανάστευση και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν πρόσφυγες και μετανάστες στις χώρες υποδοχής

- Να εντάξουν το φαινόμενο του φυλετικού ρατσισμού στο ευρύτερο φαινόμενο των ρατσιστικών συμπεριφορών

Β. Κοινωνικοί-Συναισθηματικοί στόχοι

- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους
- Να αμβλύνουν τα αισθήματα ανασφάλειας και ξενοφοβίας
- Να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους
- Να αποκτήσουν δυνατότητα διαχείρισης συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό
- Να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας

Γ. Επιδιωκόμενες δεξιότητες

- Να ασκηθούν στη συγκέντρωση υλικού από διάφορες πηγές και στην κατάλληλη επεξεργασία του
- Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, ενεργητικής μάθησης, διαλόγου και επιχειρηματολογίας
- Να μπορούν να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης-διερεύνησης
- Να αξιοποιούν τις δυνατότητες ενημέρωσης-επικοινωνίας που προσφέρουν οι ΤΠΕ
- Να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης και επιλογής των πληροφοριών που παρέχονται στο διαδίκτυο

Δ. Στάσεις

- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας
- Να αναπτύξουν διαπολιτισμική ετοιμότητα
- Να καλλιεργήσουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα
- Να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα των «μειονοτήτων»
- Να στέκονται κριτικά και να καταδικάζουν κάθε ρατσιστική έκφραση και συμπεριφορά
- Να προχωρήσουν στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων
- Να συνειδητοποιήσουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σύγχρονου κόσμου

Σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα – Διαθεματικότητα

- Γλώσσα (είδη κειμένων, παραγωγή γραπτού λόγου, δημιουργική γραφή)
- Μαθηματικά (ανάγνωση στατιστικών στοιχείων, πινάκων, καταγραφή και επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων κτλ)
- Ιστορία (ιστορικότητα του φαινομένου της μετανάστευσης, σύγχρονη ελληνική ιστορία, δημογραφία κτλ)
- Γεωγραφία (χώρες προέλευσης, χώρες υποδοχής κτλ)

- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (έννοια, ορισμός, αίτια της μετανάστευσης, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές επιπτώσεις κτλ)
- Πληροφορική (διαδίκτυο, δημιουργία παρουσιάσεων, συλλογή πληροφοριών, κτλ)
- Εικαστικά (εικαστικές δημιουργίες, ζωγραφιές, κολάζ κτλ)

Οργάνωση της τάξης - Μέσα/Υλικά – Μέθοδοι- Αξιολόγηση

Οι μαθητές θα εργαστούν:

- σε ομάδες
- σε ολομέλεια
- ατομικά

Ως προς τα μέσα και τα υλικά, θα χρησιμοποιηθούν:

- Υλικό από τη βιβλιοθήκη του σχολείου
- Υλικό από τον τύπο
- Υλικό από τη Διεθνή Αρμοστεία και την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε, διάφορες Μ.Κ.Ο., φορείς και οργανώσεις
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο

Ως προς τις μεθόδους θα αξιοποιηθούν:

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Βιωματική μάθηση
- Θεατρικές εκπαιδευτικές τεχνικές (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων κτλ)
- Κριτική προσέγγιση

Η αξιολόγηση του προγράμματος θα γίνει με :

- Φύλλα Αποτίμησης – Αυτοαξιολόγησης
- Παρουσιάσεις κάθε ομάδας
- Portfolio κάθε ομάδας

Δραστηριότητες και Χρονοδιάγραμμα

Πρώτη Δραστηριότητα

Τίτλος: Γνωριμία με το θέμα και τον τρόπο εργασίας

Διάρκεια: 2 ώρες

Οργ. τάξης: Ολομέλεια και εργασία σε ομάδες

Υλικό/ Μέσα: Βίντεο / Υλικό Παρουσίασης. Ενδεικτικά:

- https://www.amnesty.gr/tags/prosfyges-kai-metanastes
- https://greece.iom.int
- https://www.gcr.gr/el/

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν το θέμα (αφόρμηση)
- Να αποσαφηνίσουν βασικές σχετικές έννοιες
- Να πληροφορηθούν για τους στόχους του προγράμματος, τον τρόπο εργασίας, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση
- Να προτείνουν δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν

Υλοποίηση:

- Παρουσίαση ολιγόλεπτου βίντεο σχετικού με το υπό μελέτη θέμα
- Συζήτηση, κατάθεση απόψεων, προβληματισμών
- Ιδεοθύελλα (brainstorming)
- Διατύπωση ορισμών από τους μαθητές για τις έννοιες πρόσφυγας, μετανάστης, μετανάστευση
- Ακολουθεί χωρισμός ομάδων (από τον εκπαιδευτικό ή/και με βάση τις επιθυμίες των μαθητών)
- Κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας υλικό από το διαδίκτυο ή βιβλία κάθε ομάδα διατυπώνει επιστημονικούς ορισμούς
- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ενδεικτικό περίγραμμα του Σχεδίου Εργασίας

Με βάση τις προτάσεις του εκπαιδευτικού και τις προτάσεις των μαθητών προσδιορίζονται σαφέστερα οι άξονες του προγράμματος και οι δραστηριότητες

Δεύτερη Δραστηριότητα

Τίτλος: «Εγώ ρατσιστής;!». Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμός

Διάρκεια: 2-3 ώρες

Οργ. τάξης: Σε ομάδες

Υλικό/ Μέσα/Βιβλιογραφία: Το βιβλίο «Εγώ ρατσιστής;!»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998). Εγώ ρατσιστής;! Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο: https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/1066bfab-97f6-45a1-844d-009f1308e9ed/language-el)

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τον ιδιότυπο χαρακτήρα των κόμικς και τη συλλειτουργία γραφής και εικόνας
- Να ορίσουν βιωματικά και αυθόρμητα τις έννοιες «ρατσισμός – ρατσιστής»
- Να κατανοήσουν τις εκφάνσεις του ρατσισμού μέσα από τα κόμικς
- Να αναγνωρίζουν τα φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς
- Να αναγνωρίσουν το φαινόμενο του ρατσισμού ως έντονο και σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο στη χώρα
- Να εκφραστούν δημιουργικά αντλώντας έμπνευση από το υλικό και από την καθημερινή τους ζωή

Υλοποίηση:

- Οι μαθητές μελετούν το κόμικ «Εγώ ρατσιστής;!»
- Κάθε ομάδα διατυπώνει έναν ορισμό του ρατσισμού και του ρατσιστή και αναφέρει είδη ρατσισμού
- Κάθε ομάδα επιλέγει μια ιστορία από το υλικό και καλείται να δώσει έναν τίτλο, να εντοπίσει τη ρατσιστική συμπεριφορά και το είδος της, να σχολιάσει τους χαρακτήρες και τη δράση της, να κάνει πιθανούς παραλληλισμούς με τις εμπειρίες των μαθητών και τέλος να την παρουσιάσει δραματοποιημένη
- Κάθε ομάδα κάνει «παρεμβάσεις» στην ιστορία του με σκοπό να «διορθωθεί» η ρατσιστική συμπεριφορά
- Κάθε ομάδα παρουσιάζει την τελική μορφή της ιστορίας με δραματοποιημένη μορφή
- Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων

Τρίτη Δραστηριότητα

Τίτλος: Ο πρόσφυγας και ο μετανάστης μέσα από τη λογοτεχνία

Διάρκεια: 2 - 3 ώρες (εκτός από την ανάγνωση των βιβλίων)

Οργ. τάξης: Σε ομάδες

Υλικό/ Μέσα/Βιβλιογραφία: Βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη:

- Δημήτρης Χατζής, *Το διπλό βιβλίο*
- Ηλίας Βενέζη, *Γαλήνη*
- Διδώ Σωτηρίου, *Τα ματωμένα χώματα*
- Διδώ Σωτηρίου, *Μέσα στις φλόγες*
- Άλκη Ζέη, *Ένα παιδί από το πουθενά*
- Νεκτάριος Στελλάκης, *Είμαι πρόσσφυγας από την Κερύνεια*

Στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με τα φαινόμενα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης όπως παρουσιάζονται στη λογοτεχνία
- Να εντοπίσουν κοινά σημεία των ιστοριών μέσα στα βιβλία με το σήμερα
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση
- Να συνειδητοποιήσουν το διαχρονικό χαρακτήρα και τον οικουμενικό χαρακτήρα της μετανάστευσης
- Να γνωρίσουν τη μετανάστευση ως στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας

Υλοποίηση:

- Κάθε ομάδα επιλέγει ένα βιβλίο από την παραπάνω λίστα και το διαβάζει (δίνεται ικανός χρόνος ώστε να διαβαστεί από όλους)
- Κάθε ομάδα καλείται να οργανώσει μια παρουσίαση όπου παρουσιάζονται: η πλοκή της ιστορίας, οι ήρωες, ο τόπος και ο χρόνος, τα συναισθήματα των ηρώων κτλ
- Κάθε παρουσίαση μπορεί και να εικονογραφηθεί
- Όλες οι παρουσιάσεις αναρτώνται στην τάξη
- Πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη και αναζητώνται κοινά σημεία με το παρόν, αλλά και κοινά σημεία μεταξύ των βιβλίων

Αξιολόγηση του Προγράμματος

Διάρκεια: 2 ώρες

Οργ. τάξης: Ατομικά και στην ολομέλεια

Υλικό/ Μέσα:

- Φόρμα Αυτοαξιολόγησης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)
- Ατομική Έκθεση απολογισμού του προγράμματος

Στόχοι:

- Να αναστοχαστούν για όσα έμαθαν
- Να αξιολογήσουν το πρόγραμμα και το περιεχόμενο του
- Να ελέγξουν τις γνώσεις που απέκτησαν
- Να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες

Υλοποίηση:

- Γενική συζήτηση στην τάξη ως προς το θέμα και την οργάνωση του προγράμματος και κατάθεση απόψεων – κριτικής, προβληματισμών κτλ
- Οι μαθητές ατομικά συμπληρώνουν τη Φόρμα Αυτοαξιολόγησης

- Κάθε μαθητής καταθέτει γραπτά εντυπώσεις και προτάσεις
- Κάθε ομάδα ολοκληρώνει τον Φάκελο της (portfolio)
- Προαιρετικά μπορεί να οργανωθεί έκθεση στο χώρο του σχολείου, δημιουργία βίντεο, κτλ.

Συζήτηση

Το Σχέδιο Εργασίας που παρουσιάστηκε αποτελεί μια πρόταση για την προσέγγιση του θέματος της μετανάστευσης και της προσφυγιάς. Βασικός στόχος είναι οι μαθητές μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους, την έρευνα, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση του ζητήματος να αποκτήσουν μια διαφορετική οπτική από αυτή που μπορεί να έχουν από τα βιώματα στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον λόγω της ανόδου ξενοφοβικών και ρατσιστικών απόψεων. Θεωρούμε ότι τέτοιου είδους διδακτικά προγράμματα θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών στο μαθητικό πληθυσμό. Ασφαλώς, θα πρέπει για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος να πραγματοποιηθούν προαρμογές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τη συνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τις ιδιαιτερότητες της περιοχής, αλλά και τους ειδικότερους στόχους που θα τεθούν από τον εκπαιδευτικό, αλλά και τις προτάσεις των ίδιων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Chatzipanagiotidi A. & Tsolakidis, S. (2010). Diapolitismiki Ekpaidefsi stin Kypro: Pragmatikotita i Mythos. *Praktika 11ou Pagkypriou Synedriou Paidagogikis Etairias Kyprou,* Lefkosia, 46-65.

Chrysafidis K., (2006). *Viomatiki- epikoinoniaki didaskalia: eisagogi tis methodou project sto scholeio* (s. 42-43). Athina: Gutenberg.

Frey K. (1986). *I Methodos project, Mia morfi syllogikis ergasias sto scholeio os theoria kai praxi* (s.40-50). Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Gouvias, D. S. & Therianos, K. N. (2014). *Ekpaideftiki Politiki* (s. 240-245). Athi-na: Gutenberg.

Helm J. H., Katz L. (2002). *Methodos project kai proscholiki ekpaidefsi: mikroi erefnites* (s. 36-37). Athina: Metaichmio.

Diethnis Organismos Metanastefsis (2009). *Diethnis metanasteftiki nomothesia. Glossari gia ti metanastefsi.* Tomos 20. Athina: International Organization for Migration.

Organismos Inomenon Ethnon, (1951). *Symvasi tis Genevis gia to kathestos ton prosfygon.*

Kafe, A., Georgiadou, V. & Lialiouti, Z. (2018). Via kata metanaston stin El-lada. Mia nea vasi dedomenon gia to repertorio drasis akrodexion omadon (1991-2017). *Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias*, 37, 41-72.

Kotzamanis, V. & Karkouli, A. (2016). Oi metanasteftikes eisroes stin Ellada tin teleftaia dekaetia: entasi kai vasika charaktiristika ton paratypos eiser-chomenon os kai ton aitounton asylo. *Dimografika Nea*, 26, 1-7.

Magos, K. (2007). Gia ti methodo project. Kleidia kai Antikleidia (s. 25-30). Athina: YPEPTh – Panepistimio Athinon.

Misiou, K. D. (2018). Prosfygiki Krisi & «Antiprosfygiki Kinitopoiisi»: Mia katagrafi ton ratsistikon epitheseon me aichmi to prosfygiko stin Ellada (2015-2017). *Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias,* 38, 78-102.

Naskou - Perraki, P. (2016). *Dikaiomata tou Anthropou. Pagkosmia kai perife-reiaki prostasia* (s. 50-60). Athina: Ekdoseis Sakkoula.

Tzortzopoulou, M. (2002). Metanastes pros tin Ellada: i periptosi tis perio-chis protevousas (Oikonomiki kai koinoniki thesi ton metanaston), (Doctoral dissertation, Panteio Panepistimio Koinonikon kai Politikon Epistimon. Tmima Oikonomikis kai Perifereiakis Anaptyxis) (1-45).

Διαδίκτυο

https://www.amnesty.gr/tags/prosfyges-kai-metanastes

https://greece.iom.int

https://www.gcr.gr/el/

https://www.echr.coe.int/documents/convention_ell.pdf

https://unric.org/el/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/grk.pdf

https://archive.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33

Learning-centred leadership as a means for promoting teachers' professional improvement and achieving effective school outcomes

Sourmahou Paraskevi, M.A., Dentist, High school teacher

Abstract

Educational leadership creates a supporting environment showing ways for achievements. Therefore, a style of leadership, focusing on real schoolwork, teaching and learning, is necessary. This bibliographic survey defines the role of learning-centred leaders as leaders who care for the activities taking place in classrooms, the key school areas. It shows characteristics and strategies of a learning-centred leader that might help dysfunctional schools to be transformed into attractive educational organizations. It points out strategic activities of a learning-centred leader, such as monitoring, watching and mentoring teachers which are effective supporting techniques in learning process. This survey tries to compare learning – based leadership with other leadership styles such as distributed management, focusing on common or different strategies between them which create different educational environments and outcomes. Effectiveness is checked through literature review, declaring that such an approach allows and guide teachers to act in changeable conditions working on school and students' benefit and success.

Keywords: Educational leadership, Learning-centred leadership, leadership models, strategies

Η μαθησιοκεντρική ηγεσία ως μέσο για την προώθηση της επαγγελματικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών και την επίτευξη σημαντικών σχολικών αποτελεσμάτων

Σουρμάχου Παρασκευή, Μ.Α., Οδοντίατρος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία δημιουργεί υποστηρικτικά περιβάλλοντα, οδηγώντας σε μαθησιακά και άλλα σχολικά επιτεύγματα. Ένα στυλ ηγεσίας, το οποίο εστιάζει στην πραγματική σχολική εργασία, τη διδασκαλία και μάθηση, είναι απαραίτητο. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα καθορίζει τον ρόλο εκείνων των ηγετών που επικεντρώνονται στη μάθηση και ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στις αίθουσες διδασκαλίας, τους χώρους-κλειδιά ενός σχολείου. Δείχνει χαρακτηριστικά και στρατηγικές ενός ηγέτη με επίκεντρο τη μάθηση που μπορούν να βοηθήσουν στην μετατροπή δυσλειτουργικών σχολείων σε ελκυστικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επισημαίνει στρατηγικές δραστηριότητες ενός τέτοιου ηγέτη, όπως καταγραφή, παρακολούθηση και καθοδήγηση εκπαιδευτικών, που αποτελούν αποτελεσματικές υποστηρικτικές τεχνικές στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η έρευνα προσπαθεί να συγκρίνει την ηγεσία που βασίζεται στη μάθηση με άλλα στυλ ηγεσίας, όπως η κατανεμημένη διαχείριση, εστιάζοντας σε κοινές, όμοιες ή διαφορετικές στρατηγικές, που δημιουργούν διαφορετικά

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αποτελέσματα. Η αποτελεσματικότητα ελέγχεται μέσω ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, δηλώνοντας ότι μια τέτοια προσέγγιση επιτρέπει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να ενεργούν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, ώστε, τελικά, οι μαθητές και τα σχολεία να αποκομίζουν οφέλη και να σημειώνουν επιτεύγματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, μαθησιοκεντρική ηγεσία, μοντέλα διοίκησης, στρατηγικές

Introduction

School improvement research clearly shows that student achievement is largely dependent on the quality of classroom practices (Er, 2021). Additionally, both leadership and management are critical to a school's success. Teacher leadership has attracted scholarly interest over the past decade because of its potential to build internal capacity for sustainable school improvement (Bellibaş, Gümüş & Kılınç, 2020; Falbl et al., 2019). While management is considered a series of planning and operations during particular circumstances within a certain period of time, leadership creates and shows the ways to reach standard goals; it comes with support and offers inspiration.

Davies (2009) defines the meaning of leadership with a report in Anglo-Saxon etymology. It is very interesting that the word leaden means lead and mark and the word lad means a way or a journey. That aspect is very fascinating and inclines to specific actions in the context of organization and society. It involves individuals, careful handling of resources and setting of timeframes among other factors. Whenever leadership and management are poorly performed, teachers have to do harder work, but where there are effective teachers who can teach better and both school staff and students are better motivated, the communications are clear and all work cooperatively towards common aims (Davies, 2009; Leithwood & Riehl, 2004).

Learning-centred leaders care for the activities taking place in the classrooms, considering them as the key areas of a school. They observe and keep feedback which would be useful for teachers to evaluate their own work and make proper changes (Ismail et al., 2018). The role of such a leadership style does not expand on strategic resourcing or coordinating the curriculum. (Abdulaziz Alfayez et al., 2021). Furthermore, such a learning-centred leader inspires, guides and activates their colleagues by activating themselves in the real process of teaching and learning (Abdulaziz Alfayez et al., 2021).

Characteristics and strategies that distinguish a learning – centred leader

Schools, as all organizations, do not have the same processes and outcomes. They differ in many aspects. One of them is the way they are directed. Effective leadership should offer basis on reciprocal human actions for the good of the community and its ethical attachment involves students' and teachers' interactions for some shared goals and higher aims (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Davies, 2009). Wieczorek & Lear's article (2018) revealed that the closer leaders are to the core of teaching and learning,

by monitoring or coordinating the curriculum, the more they evaluate and articulate learning development and professional improvement.

Learning-centred leaders use particular strategies to inspire teachers, modelling being one of them (Southworth, 2005). “Setting achievement goals, developing teachers, building strong relationships with parents, focusing on academic excellence and developing school climate” (Alqahtani, Noman & Kaur 2021: 321).

Monitoring is another strategy that includes analysis and implications on progress, using evaluation data, test scores or even individual students interviews. It is a diagnostic assessment of colleagues’ skills, abilities and weaknesses and it also provides teachers with support by coaching one another in special skills (Davies, 2009; Southworth, 2005). More precisely, leaders visit classrooms and encourage colleagues to talk about their teaching concerns. They are role models to others because they are interested in learning (Cravens & Zhao, 2022; Juma, Ndwiga & Nyaga, 2021; Davies, 2009).

Looking through the strategies used by learning-centred leaders, we cannot ignore formal and informal dialogues which formally take place either in classrooms and staff rooms, or in corridors and other school areas as well. (Southworth, 2005). Dialogues include encouragement and provide feedback by questioning about teaching and they are powerful tools of professional knowledge and its re-construction. Knowledge for practice is derived from the knowledge exchange and the scrutiny of special situations and problems which lead to best outcomes (Bush, 2010; Ismail et al., 2018).

A learning-centred leader, also, has the ability to inspire, by modelling their own position and promoting enquiry in an integrated environment (Wright, 2020). When school leaders adapt core practices of leadership work context, such as observation and supervision, collaborative learning engagement, and time allocation for data use, their capacity as instructional leaders increases, creating possibilities for rich, active and effective learning environments (Jenssen & Paulsen, 2022; Male & Palaiologou, 2012).

Further, Bellibaş, Gümüş & Kılınç’s study (2020) contributes to the growing body of scholarship that has established a positive association between school leadership and teacher practice, and further reaffirmed the importance of building a school environment in which collaboration among colleagues is promoted and sustained. Yet, leaders should further care for social students’ behavior, students’ health and self-esteem, as schools can provide an educational climate to meet specific trends and needs within its external community. Educational management embodies the leadership influence upon human resources to provide motivation and energy (Bellibaş, Gümüş & Kılınç, 2020; Kilinc, Bellibas & Polatcan, 2020; Wright, 2020; Bush, 2010). Those are essential characteristics of learning-centred leadership.

Characteristics of a learning – centred leader’s strategies within other styles of educational leadership

Leadership for improvement, leadership for collaborative professionalism, leadership for sustainability; change leadership; distributed leadership; evidence informed leadership – the list goes on. In the search for a unifying leadership concept that can embody and embraces all of these for me is 'Leadership for Learning' (Dudley, 2018) alongside others with strong elements of learning focused orientation or learning centred leadership. The question is what does learning centred-ness mean in practice and how does one set about 'doing' it as a leader?

Leaders of educational institutes should respect colleagues and teachers' rights and their ethical duty is to serve knowledge and education with particular responsibilities (Davies, 2009). Finally, ethical leaders could transform learning according to students' interests and previous experience respecting their background (Clair, 2020). Leadership is also the exercise of influence, a power relation, a differentiated role among equal colleagues and followers and consequently, leaders are responsible for bad administration as well (Wright, 2020; Dudley, 2018).

Leadership has a moral dimension which involves leader's call both to students and teachers, to interact in the teaching and learning processes in order to reach higher ideas and change. That dimension becomes the basis of learning-centred leadership, but it also reconstructs the organization by encouraging staff and learners to take part in activities like dialogues and learning enquiry (Cravens & Zhao, 2022; Davies, 2009; Bush, 2008). Yet, it leads to essential changes of the curriculum and different approaches to teaching and learning, therefore enhancing constructivist leadership. By attending leadership actions from a more strategic viewpoint, structural aspects can arise. Thus, strategic leadership is that kind of leadership approach which articulates its management within strategic articulations of formal actions and structural interventions Both strategic and learning-centred leaders share focused care for school staff development and thereby learners' improvement by using mixed dialogues and learning skills, while they attend or monitor for possible imbalances (Bellibaş, Gümüş & Kılınç, 2020; Kilinc, Bellibas & Polatcan, 2020; Wright, 2020; Bush, 2010; Davies, 2009).

The intelligent and common activities between these two leadership styles are displayed on efforts of strengthening students' and teachers' mission and capabilities and the idea arising from these activities is that 'we are all together in a procedure of development of pedagogical content knowledge and pedagogical context' (Clair, 2020).

Yet, distributed leadership creates many leaders in a school by promoting coaching and support. This is a trait of learning–centred leaders which facilitates the progress of total pedagogical knowledge with dialogues and feedback. Thus, of van Schaik's et al. (2020) suggest that integration of learning-centred leadership and distributed leadership practices can help school leaders to support collaborative teacher learning.

Whenever leadership styles provide interaction, collaboration schools constructed better performance. School members engage thoughtfully, with reflection and assessment, as they work collaboratively to sustain and move their institutions forward (Clair,

2020).

The effectiveness and utility of learning-based leadership upon school outcomes and organizational learning

Learning-based leadership provides the intellectual knowledge while colleagues borrow books, share perceptions, experience and gain feedback. Teachers, as members of an educational organization need to feel connectedness, support and confidence. An educational leader who has the intelligence and courage to ask and investigate difficult questions and matters promotes improvement of individual performance (Bush, 2010; Day et al., 2007). Whenever leaders step back and listen to colleagues' and students' problems or anxieties for learning complexities they facilitate better outcomes and lead staff and learners to critical reflection of 'how' and 'why' (Ismail et al. 2018; Stoll & Kools, 2017). Thus, learning-centred leadership is conceptualized by Hallinger, Piyaman & Viseshsiri (2017) as intentional efforts to inspire, guide, direct, support and participate in teacher learning with the goal of increasing professional knowledge and promoting school effectiveness.

Further, Abdulaziz Alfayez's et al. (2021) research study affirmed the significant effect of school principals' learning-centred leadership practices on teacher wellbeing via the fulfilment of teachers' basic psychological needs. The data was collected from 1124 teachers from 37 primary and secondary schools in Riyadh province of the Kingdom of Saudi Arabia. The results affirmed the significant effect of school principals' learning-centred leadership practices on teacher wellbeing via the fulfilment of teachers' basic psychological needs. The findings provide important insights into how learning-centred school leadership can provide a school environment that would ensure the positive well-being of teachers, which, in turn, would lead to better academic achievement of students (Abdulaziz Alfayez et al., 2021).

Additionally, Adeyemo (2012) carried out a descriptive survey - in secondary schools in Shomolu Local Government Area of the Lagos States. The findings revealed that when leaders have an active participation in the most vital areas of school - classrooms - they can detect teaching difficulties arising from students' needs, who may be students with special educational needs or foreign students. Discussions between teachers and leaders may end by assessing and evaluating the teaching process and the tool for that is the feedback of students' assessment from tests and every day classroom performance (Southworth, 2005)

Further, schools with high performance used to be led by principals who spent a lot of time in classrooms, were supervising and coordinating interactions, while they gave consultation to teachers and students, as well. This is strong evidence of the effectiveness of the learning-centred leadership style (Özdemir, Gün & Yirmibeş, 2021; Davies, 2009; Southworth, 2005).

One can realize that effective leaders are ambitious leaders but also care for both

teaching and learning improvement (Pan, Nyeu & Cheng, 2017; Berry, Daughtrey & Wieder, 2010). Summing up, a learning-centred leader works towards flexibilities, experimentation, articulating visions, planning discussions, questioning current conditions and performing as model in order to increase the school's efficacy (Poom-Valickis, Eisenschmidt & Leppiman, 2022; Özdemir, Gün & Yirmibeş, 2021; Clair, 2020; Coldman, 2016).

The conclusion of Poom-Valickis, Eisenschmidt & Leppiman's (2022) survey indicates that the school leaders understood the importance of leading the development of the learning process, but this did not take place as expected in practice. Organisational and teacher development seemed to be unsystematic or not based on the continuous monitoring of processes. Development programmes for school leaders should concentrate more on shaping the views, knowledge and skills needed to develop a collaborative and learning-centred school culture.

Yet, there are always additional issues that need to be addressed for a whole school development; for example, the staff needs resources, parents' role should be considered, the curriculum may need adjustment, training is necessary for all members of staff and not only for teachers, recognition of achievements and potential barriers in creativity should also be taken into account (Poom-Valickis, Eisenschmidt & Leppiman, 2022).

Although there is a considerable body of evidence indirectly linking instructional leadership practices to student learning through a range of mediating organizational variables, such as student-centered climate and professional learning culture, there is less knowledge on how to develop school leaders' capacity for instructional leadership, given the evidence that only a moderate portion of school leaders' working time, ranging from approximately 10–20%, is devoted to instructional leadership practices (Shaked, 2021).

Conclusion

Greek state secondary educational learning process mostly focuses on the national examinations; therefore, the bulk of the material to be taught was huge and the curriculum function orientated upon this scope and task (Greek Ministry of Education, 2022). On the other hand, schools are organizations which promote teaching and learning and this establishes their core target. As organizations they need a leader to improve the teaching and learning processes and therefore, school outcomes. As Leithwood and Reihl (2004:4) claim, 'at the core of most definitions of leadership there are two functions: providing directions and exercising influence'. Learning-centred leaders appear themselves as models through their own care of teaching and learning. Discussions, observation and monitoring are strategies of learning–centred leaders which lead to back and teachers' reflection within the discussions and feedback analysis. Their own influence of the teaching and learning processes derives from their modelling and monitoring activities. Any achievement or individual weakness can be recognized through those activities and the result refers to both teachers' and students' development. The link to

all these aspects and activities above is the improvement of school capacity and capability to the improvement of learners' achievements in knowledge and learning process development (Abdulaziz Alfayez et al., 2021).

On the other hand, teachers are professionals and as all professionals, they need to have confidence (Schon, 2006). Teachers build their career at schools. Learning centred leaders' involvement helps teachers realize their strengths and weaknesses. If such leadership is performed with trust and interpersonal confidence (Poom-Valickis, Eisenschmidt & Leppiman 2022; Western, 2008), improvement inevitably leads to better school outcomes.

Finally, as a general conclusion, we could emphasize that there is a positive correlation between school leadership and teachers' practices. The present research study's results have shown that learning-centred leadership has a significant and positive impact on teachers' professional learning, especially if the quality of communication between leaders and teachers is in a high level (Thien, Uthai & Yeap, 2022; Er, 2021). Moreover, it is certain and clear (Gümüş & Bellibaş, 2020) that effective learning-centred leadership improves teaching and learning processes and greatly supports student achievement and, in general, enhances the achievement of significant learning and school outcomes. The role of an effective school leader is very central to improving the functioning of their school. As John Maxwell (2007), author, speaker and pastor, wrote, "a leader is one who knows the way, follows the way, and shows the way".

References

Abdulaziz Alfayez, A., Noman, M., Saeed Alqahtani, A., Ibrahim Altuwaijri, A., & Kaur, A. (2021). Principal's learning-centred leadership practices and teacher's wellbeing: a self-determination theory perspective. *Educational Studies*, 1-19. DOI: 10.1080/03055698.2021.1960150.

Adeyemo, S. (2012) The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal for Educational Studies,* 4(3), 367-381.

Alqahtani, A. S., Noman, M. & Kaur, A. (2021). Core leadership practices of school principals in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Management, Administration & Leadership,* 49(2), 321–335. DOI: 10.1177/1741143220901857

Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. European journal of education, 55(2), 200-216. DOI: 10.1111/ejed.12387.

Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning. *Center for Teaching Quality*, 1-12.

Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage Publications.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. Sage Publications.

Clair, R. S. (2020). Structuring the Learning-Centred Institution. In *Learning-Centred Leadership in Higher Education. Sustainable Approaches to the Challenges and Responsibilities* (141–168). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-43597-4_6.

Coldman, B. (2016). *An action research study of learning centred leadership in an American High School*. Doctoral dissertation. University of Oxford.

Cravens, X. C. & Zhao, Q. (2022). Exercising instructional leadership with organisational management: a qualitative and comparative study of Chinese principalship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2021.2022455

Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. Sage publications.

Day, C, Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. & Kington, A. (2007) *The impact of School Leadership an Pupil Outcomes: Interim Report*. Research Report DCSF-RR018. University of Nottingham.

Dudley, P. (2018). Becoming a learning centred leader. *School Leadership Today Vol. 9.2*. DOI: 10.17863/CAM.34999.

Er, E. (2021). The relationship between principal leadership and teacher practice: Exploring the mediating effect of teachers' beliefs and professional learning. *Educational Studies*, 1-20. DOI: 10.1080/03055698.2021.1936458.

Falbl, J., Wicki, M., Vrolijk, S., & Gonzalez, M. A. (2019). Preparing leaders for strategic sustainable development: A case study of the Teach for Austria leadership education. Master's Degree Thesis. Blekinge Institute of Technology. Kalskrona, Sweden.

Greek Ministry of Education (2022). *Definition of the subjects of the lessons exam-ined in the National Examination of the third class of Lyceum*. Available online from: https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis.

Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1155-1170. DOI: 10.1108/IJEM-10-2019-0380.

Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and*

Jenssen, M. M. F., & Paulsen, J. M. (2022). Combining capacity for instructional leadership with individual core practices in the Norwegian policy context. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/174114322 21084155.

Juma, J. J., Ndwiga, Z. N., & Nyaga, M. (2021). Instructional leadership as a controlling function in secondary schools in Rangwe Sub County, Kenya: Influence on students' learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/17411432211015228

Ismail, S. N., Don, Y., Husin. F., & Khalid. R (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135-152. DOI: 10.12973/iji.2018.11310a.

Kilinc, A. C., Bellibas, M. S., & Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 1-19. DOI: 10.1080/03055698.2020.1828833.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22. DOI: 10.1080/13632434.2019.159607.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2004). What we know about successful leadership. *Practising Administrator*, 26(4).

Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118.

Maxwell, J. C. (2007). *The 21 irrefutable laws of leadership: Follow them and people will follow you*. HarperCollins Leadership.

Özdemir, N., Gün, F., & Yirmibeş, A. (2021). Learning–centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/17411432211034167.

Pan, H.-L. W., Nyeu, F.-Y., & Cheng, S.-H. (2017). Leading school for learning: Principal practices in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 168-185. DOI: 10.1108/JEA-06-2016-0069.

Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E., & Leppiman, A. (2022). Creating and Developing

a Collaborative and Learning-Centred School Culture: Views of Estonian School Leaders. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 217-237. DOI: 10.26529/cepsj.1029.

Shaked, H. (2021). Perceptions of Israeli school principals regarding the knowledge needed for instructional leadership. Educational Management Administration & Leadership. DOI: 10.1177/17411432211006092.

Schon, D. (2006). *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*. Aldershot: Ashgate.

Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. *The essentials of school leadership*, 75-92.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2, 2–7. DOI: 10.1108/JPCC-09-2016-0022.

Thien, L. M., Uthai, M., & Yeap, S. B. (2022). Does middle leaders' learning-centred leadership matter in promoting teacher professional learning? A partial least squares analysis. Educational Management Administration & Leadership. DOI: 10.1177/17411432221115522.

van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: A typology of school leadership. *European Journal of Education*, 55(2), 217-232. DOI: 10.1111/ejed.12391.

Western, S. (2008). *Leadership: A Critical Theory.* Sage Publications.

Wieczorek, D. & Lear, J. (2018). Building the" Bridge": Teacher Leadership for Learning and Distributed Organizational Capacity for Instructional Improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 22-47.

Wright, J. G. (2020). *Learning centered leadership: Exploring how distinguished learning-centered principals apply key processes of learning-centered leadership.* Doctoral dissertation. Brigham Young University.