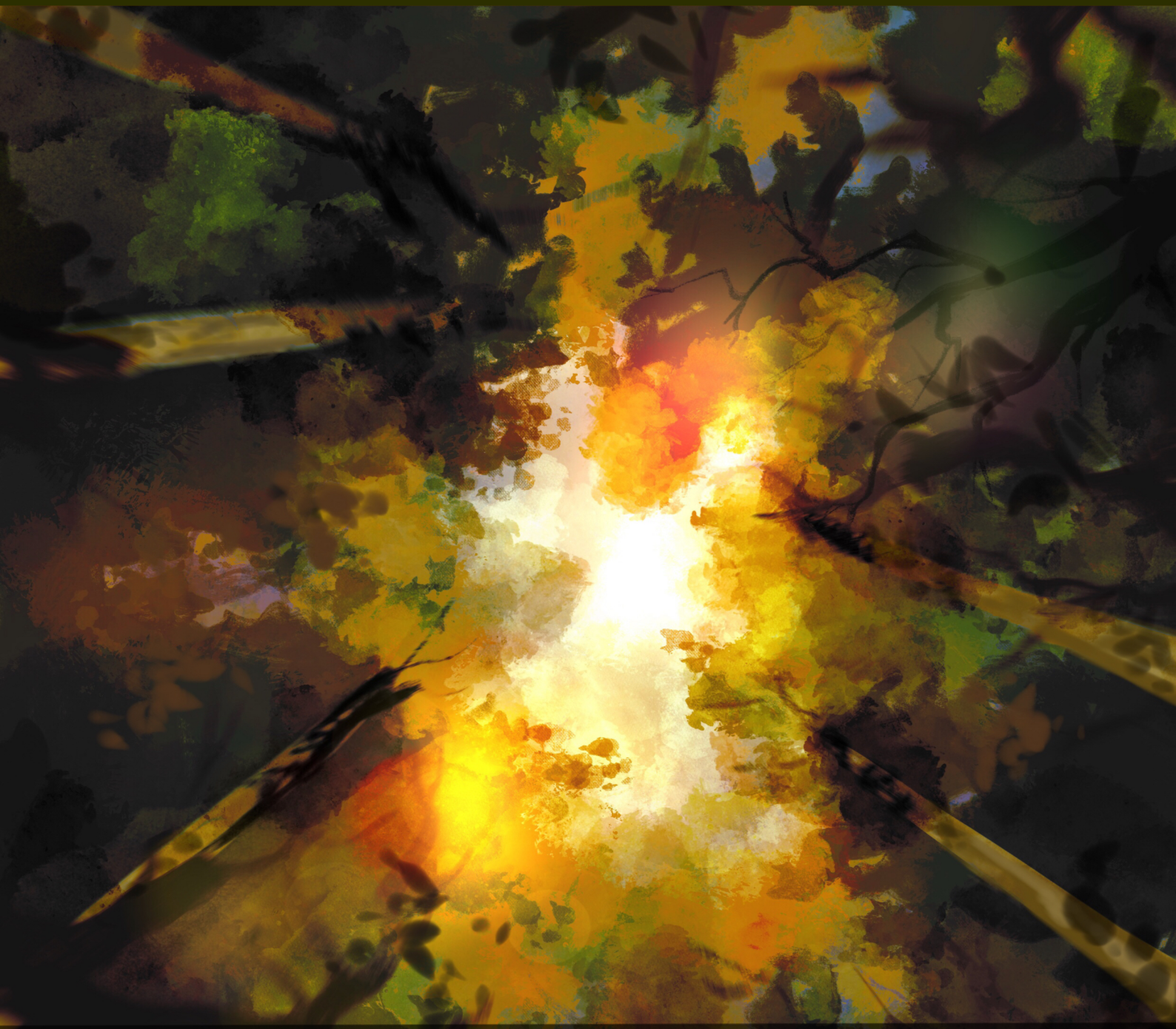
Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

38ο Τεύχος,Σεπτεμβρίου 2023

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 38ο - Σεπτέμβριος 2023

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 38ο - Σεπτέμβριος 2023

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 38ο - Σεπτέμβριος 2023

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Σεπτεμβρίου 2023

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-9-2023 ως και 31-10-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 39ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 39ου τεύχους:

- *Ως 31-10-2023, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-11-2023, ανάρτηση του 39ου 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 38ο - Σεπτέμβριος 2023

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Λογοτεχνία και παιχνίδι σε ψηφιακή όσμωση: Κάτι νέο γεννιέται
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Η εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον
Σελ. 48	01.Θ.Ε. Index for Inclusion: Η σχέση των τριών διαστάσεων και το νέο συμπεριληπτικό σχολείο
Σελ. 58	01.Θ.Ε. Η Θεραπευτική Τέχνη στο Σχολείο
Σελ. 69	01.Θ.Ε. Η σχέση των τριών διαστάσεων του Index for Inclusion ως μοχλός αλλαγής για τη δημιουργία ενός "Σχολείου για όλους"
Σελ. 79	01.Θ.Ε. Ο διδακτικός αναστοχασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
Σελ. 89	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Σελ. 99	Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών με βάση την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως παράγοντες διαχείρισης της μαθητικής συμπεριφοράς, στη μετα-κορωναϊό εποχή
Σελ. 110	01.Θ.Ε. Σύγκριση εγγράφου του Συνηγόρου του Πολίτη με τη Θεωρία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης σχετικά με τους κανόνες στην τάξη.
Σελ. 115	01.Θ.Ε. Συγκριτική μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδακτικής αξιοποίησης του πειράματος της «Στήλης Πυκνότητας» σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού
Σελ. 122	02.Θ.Ε. Σωματιδιακά Μοντέλα και Προγράμματα Σπουδών
Σελ. 134	02.Θ.Ε. Φυσική Αγωγή και Α.Π.Σ. - Μοντέλο TPSR
Σελ. 144	03.Θ.Ε. Ψηφιακή αφήγηση στην αρχαία ελληνική γραμματεία: Η περίπτωση της Ιλιάδας ως κόμικς
Σελ. 154	08.Θ.Ε. Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Στάσεις αντιλήψεις παρεμβάσεις.
Σελ. 174	08.Θ.Ε. Εφαρμογή της μεθόδου Reading Brightly στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία

Σελ. 180	08.Θ.Ε. Κοινωνική στήριξη στα άτομα με προβλήματα όρασης. Social Support Provided Io People ιο are Visually Impaired
Σελ. 188	08.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης. Άξονες διδακτικής παρέμβασης σε μαθητή με νοητική ανεπάρκεια καθώς και προβλήματα λόγου και ομιλίας.
Σελ. 193	09.Θ.Ε. The year that the Ministry of Education gave "one instrument per child": Theory and practice of equal Access to music education
Σελ. 214	09.Θ.Ε. Εισαγωγή στη Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική
Σελ. 229	09.Θ.Ε. «Όταν το Υπουργείο Παιδείας έδωσε ένα όργανο για κάθε παιδί»: Θεωρία και πράξη της ισότιμης πρόσβασης στη μουσική εκπαίδευση
Σελ. 251	10.Θ.Ε. Αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου και διδακτικές/μαθησιακές πρακτικές
Σελ. 265	10.Θ.Ε. Διαδικτυακό έγκλημα και εκπαίδευση της νέας γενιάς
Σελ. 275	10.Θ.Ε. Καινοτομία και μάθηση
Σελ. 282	13.Θ.Ε. Η επίδραση του άγχους στην ποιότητα του ύπνου του φοιτητικού πληθυσμού στην περίοδο της πανδημίας
Σελ.	13.Θ.Ε. Απόψεις μουσικοθεραπευτών για τις συνθήκες εργασίας τους στο πλαίσιο παρέμβασης σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 301	14.Θ.Ε. Παράγοντες εγκατάλειψης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 313	15.Θ.Ε. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών - Διευθυντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 329	15.Θ.Ε. Διαδικασία προγραμματισμού εκπαιδευτικής μονάδας, λήψης απόφασης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών σ' αυτήν.
Σελ. 340	15.Θ.Ε. Ενδοσχολική Επιμόρφωση Ενηλίκων
Σελ. 346	15.Θ.Ε. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας
Σελ. 356	15.Θ.Ε. Η επίδραση της Ηγεσίας και η διαμεσολάβηση του ψυχολογικού κεφαλαίου στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Σελ. 365	15.Θ.Ε. Η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο.
Σελ. 375	15.Θ.Ε. Η εφαρμογή της οργανωσιακής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Σελ. 385	15.Θ.Ε. Η θεωρία της συστημικής ανάπτυξης στην λειτουργία και οργάνωση των σχολικών μονάδων
Σελ. 398	15.Θ.Ε. Ηγεσία και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα συστημική προσέγγιση.
Σελ. 416	15.Θ.Ε. Νοηματοδότηση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας του σχολείου: Η οπτική των Διευθυντών/τριών
Σελ. 425	15.Θ.Ε. Ο ρόλος τον Κοινωνικού Λειτουργού στην εφαρμογή της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.)
Σελ. 436	15.Θ.Ε. Παράγοντες που σχετίζονται με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών
Σελ. 447	15.Θ.Ε. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης και η συμβολή του στην ποιότητα μάθησης των εκπαιδευόμενων
Σελ. 453	15.Θ.Ε. Ανάλυση SWOT και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
Σελ. 460	17.Θ.Ε. Αειφόρο σχολείο: Τρεις άξονες προσέγγισής του
Σελ. 470	17.Θ.Ε. Οπτικό αλφαβητάριο: Μία αισθητική και παιγνιώδης προσέγγιση στην εκμάθηση της αλφαβήτου

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 481	06.Θ.Ε. Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προβληματισμοί για τη διδακτική πράξη: Ένα σενάριο διδασκαλίας για το παιδί πρόσφυγα
Σελ. 491	06.Θ.Ε. "Διαδρομές Πηλίου". Παρουσίαση και ανάλυση του Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας υπό το πρίσμα του Κοινωνικοπαιδαγωγικού Μοντέλου του «Διαμαντιού»
Σελ. 501	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο σε παιδιά Ρομά βασισμένο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας
Σελ. 512	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο: «Εισαγωγή στη δομή επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον App Inventor»
Σελ. 529	06.Θ.Ε. Ένα ταξίδι στην ιστορία του χρήματος στο μάθημα των γερμανικών
Σελ. 536	06.Θ.Ε. Εργαστήρια για «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων» στο μάθημα της Ιστορίας Α' Γυμνασίου

Σελ. 540	06.Θ.Ε. "Ερχομαι στη θέση σου": Ενδοσχολική Δράση για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία.
Σελ. 549	06.Θ.Ε. "Όταν ήρθαν για εμένα"- Διδακτικά σενάριο για τη διαφορετικότητα με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ. 561	09.Θ.Ε. Μια πολυτροπική, εικονογραφημένη ψηφιακή αφήγηση για τα ιστορικά πρόσωπα της επανάστασης σε ένα ντοκιμαντέρ φτιαγμένο από παιδιά.
Σελ. 571	09.Θ.Ε. Τέχνη και αποσχολειοποίηση της γνώσης
Σελ. 581	10.Θ.Ε. Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση για την αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής τους.
Σελ. 592	10.Θ.Ε. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης στο σύγχρονο σχολείο: Η περίπτωση του Podcasting. Μια σύντομη ανασκόπηση
Σελ. 601	11.Θ.Ε. STEAM στην Προσχολική Εκπαίδευση
Σελ. 609	17.Θ.Ε. Οι απογραφές στην αρχαία Ελλάδα. Μια σύντομη επισκόπηση

Λογοτεχνία και παιχνίδι σε ψηφιακή όσμωση: Κάτι νέο γεννιέται;

Μουλά Ευαγγελία
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δωδεκανήσου, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο διερευνάται η σχέση λογοτεχνίας και παιχνιδιού στην ψηφιακή πραγματικότητα. Προϋπόθεση της συνεξέτασης των δύο αυτών κατηγορικών εννοιών είναι ο επανεξέταση της έννοιας της λογοτεχνικότητας στα ψηφιακά μέσα, που συνίσταται από ένα κράμα αισθητικών τάσεων, καλλιτεχνικών διεργασιών, τεχνικών δυνατοτήτων και πολιτιστικών δυνάμεων, με καταλυτικό παράγοντα αυτόν της τεχνολογίας. Αφού σχολιαστεί η σχέση της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας με την έντυπη παράδοση, παραδίδονται οι απόπειρες ορισμού της μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ακολουθεί μια λεπτομερής περιγραφή της εξέλιξης του πεδίου, από τις πρώιμες μορφές ηλεκτρονικής λογοτεχνίας στο σύγχρονο λουδο-λογοτεχνικό σύμπαν και συγκεκριμένα παρουσιάζεται το συνεχές από τη λουδική ψηφιακή λογοτεχνία ως το λογοτεχνικό gaming. Επίσης, αναφέρονται στρατηγικές διερεύνησης της συνύπαρξης λουδικής και αφηγηματικής συνθήκης σε σύγχρονα ψηφιακά έργα, καθώς και μια προτεινόμενη μεθοδολογία ανάλυσης της λογοτεχνικότητάς τους. Τέλος, γίνεται σύντομη αναφορά σε διασταυρώσεις έντυπων και ψηφιακών κειμένων. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός λογοτεχνίας- παιχνιδιού είναι ένας πολλά υποσχόμενος παραγωγικός συντελεστής του ψηφιακού σύμπαντος, που θα κομίσει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που διαβάζουμε, που παίζουμε αλλά κυρίως που κατανοούμε παραδεδεγμένες έννοιες.

Λέξεις-κλειδιά: λουδική λογοτεχνία, λογοτεχνικό gaming, ηλεκτρονική λογοτεχνία, λουδολογοτεχνικό συνεχές.

Abstract

This text explores the relationship between literature and games in digital reality. A prerequisite for the joint examination of these two categorical concepts is the re-examination of the concept of literariness in digital media, which consists of an amalgam of aesthetic trends, artistic processes, technical possibilities and cultural forces, with the catalytic factor of technology. After commenting on the relationship of electronic literature with the printed tradition, the attempts to define it through a bibliographic review are presented. A detailed description of the evolution of the field follows, from the early forms of electronic literature to the modern ludo-literary universe, and in particular the continuum from ludic digital literature to literary gaming is presented. Also, strategies for investigating the coexistence of ludic and narrative condition in contemporary digital works are mentioned as well as a proposed methodology for analyzing their literariness. Finally, a brief reference is made to intersections of printed and digital texts. All

of the above leads to the conclusion that the literature-game combination is a promising productive factor of the digital universe, which will bring about significant changes in the way we read, play, but above all, understand accepted concepts.

Key-words: ludic literature, literary gaming, electronic literature, ludo-literary continuum.

Λογοτεχνία ή λεκτική τέχνη και ποια η σχέση της με το ψηφιακό σύμπαν;

Ο όρος λογοτεχνία, όπως χρησιμοποιείται σε αυτό το άρθρο δεν είναι ιδεολογικά φορτισμένος ή πολιτισμικά προσδιορισμένος. Δεν συνεπάγεται ούτε υπονοεί καμία αξιολογική κρίση σχετικά με τη φαινομενική δημιουργική αξία ή τις κανονιστικές δυνατότητες ορισμένων κειμένων. Ως εκ τούτου, ο όρος λογοτεχνία αναφέρεται σε τεχνουργήματα της λεκτικής τέχνης με την ευρύτερη δυνατή έννοια, όπου η προσκηνιοποίηση της γλώσσας αποτελεί μέρος της συγγραφικής πρόθεσης και όπου η γλώσσα (προφορική ή γραπτή) παίζει σημαντικό αισθητικό ρόλο.

Η λεκτική τέχνη με την ευρύτερη έννοια δεν δεσμεύεται από κάποιο συγκεκριμένο είδος, μέσο, πλατφόρμα ή τεχνολογία: μπορεί να ονομαστεί ποίηση, μυθοπλασία ή δράμα και μπορεί να έχει έντυπη ή ψηφιακή μορφή. Ωστόσο, το κοινό όλων των έργων λεκτικής τέχνης/καταχρηστικά «λογοτεχνίας» είναι μια αισθητική σύνθεση με δομικά, μορφικά και θεματικά στοιχεία του ιδιαίτερου κάθε φορά τρόπου εκφοράς, του συγκεκριμένου είδους ή μέσου, που μπορεί να περιγραφεί με πολλούς και διαφορετικούς όρους.

Η λογοτεχνία συνεπώς, απεγκλωβίζεται από την εκτύπωση ως την καθοριστική της τεχνολογία τόσο για την παραγωγή όσο και για την πρόσληψή της. Δεν αφορά πλέον αποκλειστικά σε κείμενα που είναι οργανωμένα διαδοχικά και γραμμικά, που προσφέρουν νοηματικό κλείσιμο και που αποτυπώνονται κατά κύριο λόγο σε μια δισδιάστατη σελίδα. Η ανάγνωση δεν περιορίζεται πλέον στην υλικότητα και τη μορφή του τυπογραφικού μέσου-κώδικα, ανεξάρτητα από το αν εμφανίζεται σε χαρτί ή σε χαρτί κάτω από την οθόνη (στην περίπτωση των ηλεκτρονικών βιβλίων) και δεν πραγματώνεται μόνο με το γύρισμα ή την κύλιση των σελίδων. Η λογοτεχνία με την έννοια της λεκτικής τέχνης του εικοστού πρώτου αιώνα αρύεται από μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και ανανεούμενη δεξαμενή διαδραστικών και πολυτροπικών πρακτικών, με επιπτώσεις στην παραγωγή και στον τρόπο ανάγνωσής της. Ο ψηφιακός γραμματισμός των επίδοξων αναγνωστών σήμερα, προϋποθέτει την ικανότητα και την προθυμία τους να προσαρμόζουν τις διαδραστικές τους πρακτικές σε κάθε μεμονωμένο τεχνούργημα, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ευρετικών και αυτοδιδακτικών διδικασιών, από τη μάθηση μέσω δοκιμής, έως τη μελέτη οδηγών και την κυριολεκτική εξάσκηση με υλικά και λογισμικά.

Αν δε, η λεκτική τέχνη έχει διαχρονικά ταυτιστεί με την έννοια και πρακτική της λογοτεχνίας και δη της λογοτεχνικής αφήγησης, τότε η τοποθέτηση της Marie-Laure Ryan (2001) ταιριάζει απόλυτα με τα προηγούμενα και τα υποστηρίζει:

«Η αφηρημένη γνωστική δομή που ονομάζουμε αφήγηση είναι τέτοια που μπορεί να την ανακαλούμε από πολλά διαφορετικά μέσα, αλλά κάθε μέσο έχει διαφορετικούς εκφραστικούς πόρους και επομένως παράγει διαφορετική –συγκεκριμένη- εκδήλωση αυτής της αφηρημένης δομής. … Με πιο απλά λόγια: υπάρχουν τύποι πλοκής και χαρακτήρες που είναι καλύτεροι για το μυθιστόρημα, άλλοι που είναι καλύτεροι για προφορική αφήγηση και άλλοι που είναι καλύτεροι για τη σκηνή ή τον κινηματογράφο. Το ερώτημα, λοιπόν, είναι να αποφασίσουμε ποιοι τύποι ιστοριών είναι κατάλληλοι για τα ψηφιακά μέσα».

Η ηλεκτρονική λογοτεχνία και οι έντυποι πρόγονοί της: Συνέχεια ή ρήξη;

Μεταβαίνοντας από τη λογοτεχνία, όπως τη γνωρίζαμε, στο ψηφιακό της ομόλογο, γεννώνται μια σειρά ερωτημάτων. Πώς πρέπει να μοιάζει μια ψηφιακή ποιητική και πώς μπορούμε ενδεχομένως να δημιουργήσουμε ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς για ένα τόσο ρευστό και υπό εξέλιξη σύνολο πρακτικών; Ποιο θα είναι το σημείο εκκίνησης και ποιος ο ρόλος της παραδοσιακά νοούμενης πολιτισμικής πρακτικής της λογοτεχνίας; Ο Raymond Williams (2009: 121) αναδεικνύει τις αλληλεπιδράσεις ως καθοριστικό εξελικτικό παράγοντα: «Η πολυπλοκότητα μιας κουλτούρας βρίσκεται όχι μόνο στις μεταβλητές διαδικασίες και στους κοινωνικούς της ορισμούς –παραδόσεις, θεσμούς και σχηματισμούς– αλλά και στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις, σε κάθε σημείο της διαδικασίας, ιστορικά ποικίλων και μεταβλητών στοιχείων… Είναι απαραίτητο να εξεταστεί πώς αυτές σχετίζονται με την όλη πολιτιστική διαδικασία και όχι μόνο με το επιλεγμένο και αφηρημένο κυρίαρχο σύστημα». Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ της έντυπης λογοτεχνίας και των ψηφιακών μορφών λογοτεχνίας είναι περίπλοκες, και πρέπει να συνεχίσουμε να ανιχνεύουμε τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, εάν θέλουμε να αρχίσει να παίρνει σχήμα και να ωριμάζει η αντίληψή μας για την ηλεκτρονική λογοτεχνία. Για να το κάνουμε αυτό απαιτείται να βαδίσουμε σε γνωστά μονοπάτια, βλέποντας την ηλεκτρονική λογοτεχνία ως φυσική συνέπεια και εξέλιξη μιας παλαιότερης πρακτικής σε μια νέα εποχή. Όπως εξάλλου υποστηρίζει και η Elstermann «την παρούσα στιγμή, πολύ λίγα πράγματα θα κερδίζαμε αν θέταμε αυθαίρετους, κατηγορικούς κανόνες αποκλεισμού» (2022: 4).

Η ηλεκτρονική λογοτεχνία δεν είναι απλώς η νεωτερικότητα 2.0, η νεωτερική δηλαδή τέχνη που έγινε ξανά επίκαιρη σε ένα νέο σημασιοδοτικό πλαίσιο, αυτό του ψηφιακού κόσμου. Είναι περισσότερο ένα κράμα αισθητικών τάσεων, καλλιτεχνικών διεργασιών, τεχνικών δυνατοτήτων και πολιτιστικών δυνάμεων, μερικές από τις οποίες είναι σύγχρονες και άλλες όχι. Ασφαλώς, θα μπορούσε κανείς να περιγράψει κάθε λογοτεχνική μορφή με αυτούς τους όρους.

Σε αντίθεση με όλες τις λογοτεχνίες όμως, καταλυτικό ρόλο σε αυτό το κράμα παίζει ο παράγοντας της τεχνολογίας. Η αυξημένη διαθεσιμότητα και η χρήση των απαραίτητων πλατφορμών και συστημάτων, διασταυρώθηκε γόνιμα με τον αέναο κύκλο αισθητικής ανανέωσης και σύγκρουσης με το καθιερωμένο, όπως εξάλλου συνέβαινε πάντα. Οι λογοτεχνικές μορφές της νέας νεωτερικότητας αποκτούν υπόσταση μέσα από τη

σύγκρισή τους με τους προδρόμους τους, αλλά και μέσω της ανάδειξης των εγγενώς διακριτών σημείων της ψηφιακής τέχνης, που αποτελούν αποκλειστικά προνόμια και εκφραστικά μέσα της γλώσσας της. Π.χ. η ηλεκτρονική λογοτεχνία προσφέρει αναγνωστικές πολυπλοκότητες που πηγάζουν από τα διάφορα επίπεδα ερμηνείας που συναντά κανείς σε έργα που βασίζονται στην οθόνη. Αυτό δεν σημαίνει ότι η έντυπη λογοτεχνία δεν είναι πολύπλοκη ή πολυεπίπεδη, αλλά μάλλον ότι η σημασία της ψηφιακής υλικότητας είναι τέτοια που η πολυπλοκότητα αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της. Υπερκειμενική λογοτεχνία, υπερμεσικές εφαρμογές, επαυξημένη πραγματικότητα, βιντεοπαιχνίδια κ.ά. απαιτούν τεχνικά εξελιγμένες μηχανικές και υπαγορεύουν μια ιδιαίτερη διαδικαστική ρητορική. Όλες αυτές οι ποικίλες μορφές χρησιμοποιούν τον προγραμματισμό σε ένα βαθμό, χωρίς ωστόσο το σημαντικό να είναι η ύπαρξή του, αλλά μάλλον το νόημά του και οι λογοτεχνικές του επιπτώσεις.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της διάδρασης μιας λογοτεχνικής παράδοσης με τη μηχανική λειτουργία του υπολογιστή αποτελεί η ψηφιακή μυθοπλασία ως δυναμική παραγωγή κειμένου, η οποία είναι άμεσα υπόχρεη στη φιλοσοφία του OuLiPo (Baetens, 2011). Ο προγραμματιστής Scott French χρησιμοποίησε το πρόγραμμά του "Hal" για να δημιουργήσει το ρομάντζο μυθιστόρημα *Just This Once* ήδη από το 1991 (“Computer Turns Page”)1 αφού τροφοδότησε το πρόγραμμά του με το στυλ της συγγραφέως Jacqueline Susann και έθεσε κανόνες ως προς την πλοκή και τους χαρακτήρες. Από το τελικό προϊόν ο ίδιος έγραψε περίπου το 10% του κειμένου, ο αλγόριθμος περίπου αμιγώς το 25%, και το υπόλοιπο 65% της παραγωγής ήταν μια «κοινοπραξία μεταξύ των δύο».

Το 2002 οι Nick Montfort και William Gillespie δημιούργησαν το A Palindrome Story, ένα αφηγηματικό παλίνδρομο 2002 λέξεων, γραμμένο με τη βοήθεια ενός προγράμματος υπολογιστή, το οποίο επίσης αποτελεί παράδειγμα της προσαρμογής της OuLiPian φιλοσοφίας της γραφής υπό περιορισμούς, σε ψηφιακές μορφές.

Μια πιο πρόσφατη απόπειρα χρήσης κωδικοποιημένης μηχανής πρόβλεψης κειμένου, έγινε από την Botnik Studios το 2017, χρησιμοποιώντας ως βάση δεδομένων το κείμενο των επτά βιβλίων του Χάρι Πότερ, με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός αντίστοιχου κεφαλαίου. Το κείμενο εξόδου ήταν ως επί το πλείστον ακατέργαστο και ακατανόητο και απαιτείτο η παρέμβαση συγγραφέων για να εξομαλυνθεί.[2]

Σε αναζήτηση ορολογίας και ορισμού

Ο Lev Manovich εντοπίζει τις απαρχές της ψηφιακής τέχνης σε παράλληλες τάσεις στην τέχνη και την πληροφορική μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο: «Στις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, η σύγχρονη τεχνολογία υπολογιστών και η τεχνολογία

[1] Computer Turns Page on Rules of Writing Fiction.” Chicago Tribune, 18, Mar. 1991, p. 3

[2] @botnikstudios. “We Used Predictive Keyboards Trained on All Seven Books to Ghostwrite This Spellbinding New Harry Potter Chapter.” Twitter, 12 Dec. 2017 - “Predictive Writer.” Botnik, 2017, botnik.org/apps/writer.

δικτύων υλοποίησαν ορισμένα βασικά έργα της σύγχρονης τέχνης περίπου ταυτόχρονα» (2003, 15). Επίσης, υπογραμμίζει τη συμβιωτική και αμφίπλευρη σχέση που υπάρχει μεταξύ της επιστήμης των υπολογιστών και του πολιτισμού. Τονίζει ότι η καλλιτεχνική καινοτομία της ψηφιακής εποχής ωχριά σε σύγκριση με αυτή της μοντερνιστικής περιόδου: ο μοντερνισμός «βρήκε νέες μορφές, νέους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας και νέους τρόπους για να δει κανείς τον κόσμο», ενώ η ψηφιακή εποχή έχει επινοήσει απλώς νέους τρόπους «πρόσβασης και χρήσης προηγουμένως συσσωρευμένων μέσων» (2002).

Ο επιστημονικός διάλογος που επιχειρεί την κατανόηση και καταγραφή του πεδίου είναι μακρύς και παραδίδει ποικίλους ορισμούς, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν ορόσημα της εσωτερικής εξέλιξης του χώρου, όπως παρακάτω: διαδραστική μυθοπλασία (Harrigan and Wardrip-Fruin 2007), ηλεκτρονική λογοτεχνία (Schäfer and Gendolla 2010), κυβερνοκείμενο και εργοδική λογοτεχνία (Aarseth 1997; Eskelinen 2012), κινητική ποίηση και ποιητική των νέων μέσων (Simanowski 2011), νέες τέχνες μέσων και ψηφιακή περφόρμανς (Ryan 2006, Ricardo 2009) και τέχνη ή/και γραφή παιχνιδιών (Compton 2004, Clarke and Mitchell 2007).

Ο T. Funkhouser αποδίδει το πρώτο ψηφιακό ποίημα στον Theo Lutz το 1959, ο οποίος χρησιμοποίησε έναν υπολογιστή για να επιλέξει και να συνδέσει τυχαία δεκαέξι θέματα και δεκαέξι τίτλους από το μυθιστόρημα του Franz Kafka, *The Castle* (Funkhouser 2007, 37).

Ο Walker Rettberg (2012) ωστόσο, εντοπίζει ως τα παλαιότερα έργα ηλεκτρονικής λογοτεχνίας τα: *La plissure du texte* του roy Ascott, *First Screening: Computer Poems* της bp Nichol, και *Mindwheel* του Robert Pinsky, που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 1983 και 1984. Ταυτόχρονα, από την κριτική οπτική, αναφέρει ως μια από τις παλιότερες μελέτες και ιδρυτική του είδους, την πραγματεία του Bolter, *The Idea of Literature in the Electronic Medium* (1985).

Ο ίδιος ερευνητής χρησιμοποιώντας το εργαλείο n-grams για τον εντοπισμό των όρων «hypertext fiction» (υπερκειμενική μυθοπλασία), «electronic literature (ηλεκτρονική λογοτεχνία), «digital literature» (ψηφιακή λογοτεχνία), «digital poetry» (ψηφιακή ποίηση», και «e-poetry» στο σώμα κειμένων των βιβλίων της Google από το 1985 έως το 2008 κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: Βάσει των ευρημάτων, η «υπερκειμενική μυθοπλασία», ενώ παλιότερα υπερείχε ως έκφραση, μειώθηκε σε δημοτικότητα με την άνοδο του όρου «ηλεκτρονική λογοτεχνία». Οι όροι «Ψηφιακή ποίηση» και «ψηφιακή λογοτεχνία» έχουν αποκτήσει δυναμική από τις αρχές του 21^{ου} αι. Ο όρος «ηλεκτρονική λογοτεχνία» παρουσιάζει σταδιακή αύξηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, υποδηλώνοντας ότι ήταν από καιρό η προτιμώμενη ετικέτα για τον νέο τρόπο γραφής. Η εμφάνιση του ELO (electronic literature Organization) χαιρετίστηκε με αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των κειμένων που χρησιμοποιούν εναλλακτικές επιλογές για τον όρο υπερκειμενικό έργο. Ένας πιο ολοκληρωμένος απολογισμός της σύγχρονης ηλεκτρονικής λογοτεχνίας παραδίδεται από τους Moulthrop και Grigar (2014/2017).

Ο Aarseth ορίζει το μη γραμμικό κείμενο ως αυτό που δεν είναι απλώς μια σταθερή ακολουθία από γράμματα, λέξεις και προτάσεις, αλλά ως ένα μέσο που οι λέξεις ή η σειρά των λέξεων μπορεί να διαφέρουν από ανάγνωση σε ανάγνωση λόγω του σχήματος, των συμβάσεων ή των μηχανισμών του κειμένου» (1994). Χαρακτηρίζει την ηλεκτρονική λογοτεχνία ως εργοδική ή κυβερνοκειμενική. Επίσης παρουσιάζει το δικό του μοντέλο διέλευσης του κειμένου, με βάση αυτό που αποκαλεί «textons» και «scriptons»: «Στο στατικό κείμενο τα σενάρια είναι σταθερά, ενώ σε ένα δυναμικό κείμενο τα περιεχόμενα των scriptons ενδέχεται να αλλάξουν ενώ ο αριθμός των textons παραμένει σταθερός…»(1997, 62-63). Παρά την παραδοχή ότι η διχοτόμηση μεταξύ γραμμικού και μη γραμμικού μπορεί να είναι παραπλανητική, ο Aarseth επιλέγει να κατηγοριοποιήσει το κυβερνοκείμενο ως "δυναμικό" και τα άλλα ως "στατικά", εξηγώντας ότι το κυβερνοκειμενικό μοντέλο είναι ένα μοντέλο στο οποίο το κοινό αλληλεπιδρά στο επίπεδο των scriptons, τα οποία υπαγορεύονται από τα textons τα οποία κατευθύνονται από τον συγγραφέα στο επίπεδο του σχεδιασμού. Τα scriptons είναι χορδές όπως εμφανίζονται στον αναγνώστη και τα textons είναι χορδές όπως εμφανίζονται στο κείμενο- κώδικα. Σε ένα τέτοιο μοντέλο, ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το μηχάνημα, σε αυτήν την περίπτωση, το πληκτρολόγιο του υπολογιστή, σε ερμηνευτικό επίπεδο, πράγμα που παρατηρείται εξάλλου, σε όλες τις λογοτεχνικές δομές.

Ο Noah Wardrip-Fruin, περιγράφει την ηλεκτρονική λογοτεχνία ως «έναν όρο για ένα έργο με σημαντικές λογοτεχνικές πτυχές που απαιτεί τη χρήση ψηφιακού υπολογισμού» (2008, 163). Η Hayles προχώρησε στον πιθανώς πιο ευρέως αποδεκτό ορισμό της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας ως τα «ψηφιακά γεννημένα κείμενα» (2008, 3). Ορίζει δε, την ηλεκτρονική λογοτεχνία όχι ως αυτή που προσφέρει πλήθος επιλογών, αλλά πολλαπλότητα τροπικοτήτων και δυνατοτήτων που διανοίγουν νέες σημασιολογικές προοπτικές.

Εκκινώντας από τις απόψεις της Hayles, ο Bouchardon (2016) χρησιμοποιεί τη διαφορά μεταξύ έντυπης και ψηφιακής λογοτεχνίας ως κριτήριο ορισμού, υποστηρίζοντας ότι η ψηφιακή λογοτεχνία χρησιμοποιεί τις δυνατότητες του υπολογιστή για να αποδώσει δυναμικά μια ιστορία και προσθέτει ότι η ψηφιακή λογοτεχνία είναι αλγοριθμική, γιατί αλλάζει καθώς ο αναγνώστης ασχολείται μαζί της.

Ο ορισμός της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας του ELO (Electornic Literature Organization) συμπεριλαμβάνει μια λίστα έργων, δυνάμει επεκτάσιμη και σε καμία περίπτωση αποκλειστική (Rettberg, 2014: 172):

■ υπερκείμενο μυθοπλασία και ποίηση, εντός και εκτός του Διαδικτύου,

■κινητική ποίηση που παρουσιάζεται σε Flash ή χρησιμοποιώντας άλλες πλατφόρμες,

■εγκαταστάσεις εικαστικών ηλεκτρονικών υπολογιστών που ζητούν από τους θεατές να τις διαβάσουν ή έχουν με οποιονδήποτε άλλο τρόπο λογοτεχνικό πτυχές,

■ χαρακτήρες συνομιλίας, γνωστοί και ως «chatterbots»,

■ διαδραστική μυθοπλασία,

■ μυθιστορήματα που έχουν τη μορφή e-mail, μηνυμάτων SMS ή blogs,

■ ποιήματα και ιστορίες που δημιουργούνται από υπολογιστές, είτε διαδραστικά είτε βασισμένα σε αρχικές παραμέτρους,

■έργα συλλογικής γραφής που επιτρέπουν στους αναγνώστες να συνεισφέρουν στο κείμενο ενός έργου,

■ λογοτεχνικές παραστάσεις στο διαδίκτυο που αναπτύσσουν νέους τρόπους γραφής.

Η πιο ενδιαφέρουσα όμως προσπάθεια ορισμού της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας βρίσκεται στο λουδο-λογοτεχνικό φάσμα της Enslinn, με κριτήριο τους διάφορους βαθμούς υβριδικότητας των κειμένων (2014, 43–45), συνεξετάζοντας τη λογοτεχνικότητα με την παιγνιώδη συνθήκη, που ούτως ή άλλως ανέκαθεν συνυπήρχαν και απέρρεαν σε ευφάνταστες γνωστικές προκλήσεις κα κατά την «γουτεμβέργια» περίοδο της λογοτεχνίας (Μουλά, 2019). Ξεκινώντας από τη βάση ότι η ηλεκτρονική λογοτεχνία και τα λογοτεχνικά παιχνίδια χρησιμοποιούν «σύνθετες εκφραστικές διαδικασίες», υποστηρίζει ότι θα μας εξυπηρετούσε καλύτερα αν δεν υποκύπταμε στην παρόρμηση να διαμορφώσουμε αυστηρά τακτοποιημένες κατηγοριοποιήσεις.

Αν μη τι άλλο, η ψηφιακή λογοτεχνία λειτουργεί με βάση τον κώδικα υπολογιστή και διαβάζεται σε διαδραστική οθόνη. Αυτό σημαίνει ότι το κείμενο μετατρέπεται σε ένα ρευστό δημιούργημα που δεν μπορεί να διαβαστεί με τον ίδιο βαθμό φαινομενολογικής αξιοπιστίας που προσφέρουν οι τεχνολογίες εκτύπωσης. Βασίζεται στις λειτουργίες που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα, όπως η υπερκειμενικότητα, η απτική αλληλεπίδραση, η πολυτροπικότητα και, φυσικά, η παιγνιώδης συνθήκη. Ένας ακόμα όρος που επινοήθηκε από την Hayles (2005) για να προσδιορίσει τη δυναμική, μεταλλασσόμενη φύση της ψηφιακής κειμενικότητας και της αισθητικής αλληλεπίδρασης ανθρώπου-μηχανής γενικότερα είναι η διαμεσικότητα (Μουλά, 2019β). Η διαρκώς αναδιαμορφούμενη οντότητα των ψηφιακών κειμένων απαιτεί ανανέωση των εννοιών της υλικότητας και της κειμενικότητας που είναι πολύ λιγότερο συνδεδεμένες με την έντυπη μορφή, αλλά άρρηκτα συνδεδεμένες με τα μέσα και τις συνδηλώσεις τους. Η κειμενικότητα αναδεικνύεται σε πληθυντική έννοια και το έργο τέχνης διαχέεται σε μια πληθώρα παραδειγμάτων.

Μια σύντομη επισκόπηση: Από τις πρώιμες μορφές ηλεκτρονικής λογοτεχνίας στο σύγχρονο λουδο-λογοτεχνικό σύμπαν

Οι πρώιμες μορφές ηλεκτρονικής λογοτεχνίας περιλαμβάνουν τη διαδραστική μυθοπλασία (interactive fiction- IF) και το υπερκείμενο (hypertext). Σχεδόν εξ ολοκλήρου βασισμένες σε κείμενο, η IF και η φαντασία υπερκειμένου προγραμματίζονταν ή γράφονταν σε ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό —όπως το Inform για την πρώτη και το Storyspace για τη δεύτερη-. Και οι δύο εξαρτιόνταν αισθητικά από τις συγκεκριμένες δυνατότητες των μεμονωμένων παραγωγικών και προσληπτικών πλατφορμών τους. Η «χρυσή εποχή» της ψηφιακής λογοτεχνίας, το υπερκείμενο, όπως το αποκαλεί ο Robert Coover(1999), όμως, έχει παρέλθει οριστικά.

Παραδοσιακά, οι IF βασίζονται στην ελκυστική λογοτεχνική τους αισθητική παρά στη λεπτομερή οπτική αισθητική που συναντάμε στα σύγχρονα βιντεοπαιχνίδια. Η ευδιάκριτη απουσία, σε πολλά παραδείγματα, εμφανούς οπτικής αισθητικής σημαίνει ότι η αφήγηση και οι επιλογές που προσφέρονται στον αναγνώστη-παίκτη πρέπει να είναι πιο συναρπαστικές για να τον κρατήσουν αφοσιωμένο στην ιστορία, καθώς βασίζονται σε ελάχιστα γραφικά/μηχανικά στοιχεία. Αυτό δεν αποκλείει βέβαια οι IF να διαθέτουν και πολύ προηγμένα, εντυπωσιακά γραφικά, όπως στα : 80 Days (Inkle Studios 2014)[3] που ο παίκτης καλείται να συμμετάσχει στο ταξίδι του Fileas Fogg γύρω από τον κόσμο σε 80 ημέρες, το 10 pm (Litrouke 2017)[4] και το Stories Untold (Devolver Digital 2017)[5], μολονότι η τυπική στιλιστική επιλογή είναι κυρίως η χρήση κειμένου και όχι οπτικής αισθητικής.

Το Photopia (Cadre 1998) θεωρείται η πρώτη IF «χωρίς γρίφους» που εστίαζε περισσότερο στην αφήγηση παρά στη διαδραστικότητα. Μπορεί να θεωρηθεί ως πρόδρομος των παιχνιδιών «προσομοιωτή βαδίσματος», ή αλλιώς «εξερευνητή αφήγησης», καθώς η εστίαση είναι στην ανακάλυψη της ιστορίας και όχι στην περιπέτεια ή στους γρίφους. Το Photopia έχει μια γραμμική δομή παιχνιδιού, καθώς το αποτέλεσμα στο τέλος του παιχνιδιού δεν μπορεί να αλλάξει και ο παίκτης οδηγείται στις σκηνές του παιχνιδιού με την προκαθορισμένη σειρά, ανεξάρτητα από τις επιλογές του.

Σήμερα, εμφανίζονται καθημερινά νέες δυνατότητες για καλλιτεχνική καινοτομία, μέσα από τη γονιμοποίηση παιχνιδιού και λογοτεχνίας στην ψηφιακή μήτρα και πολλαπλασιάζονται εκθετικά.

Λόγω των αναπαραστατικών ιδιοτήτων των σύγχρονων υπερμέσων, οι συνδυασμοί κανόνων παιχνιδιού με λεκτικές και πολυτροπικές μυθοπλασίες έχουν ενθαρρύνει μεγάλο αριθμό καλλιτεχνών παιχνιδιών και συγγραφέων να εξερευνήσουν τις δυνατότητες της υβριδικής σχέσης λουδισμού[6]-λογοτεχνίας. Οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα μέσα επιτρέπουν παραγωγικές, δημιουργικές εξερευνήσεις για το πώς μπορούν να ενσωματωθούν παιγνιώδη χαρακτηριστικά στη λογοτεχνία που γεννιέται ψηφιακά και πώς τα

[3] https://www.inklestudios.com/80days/

[4] https://litrouke.itch.io/10pm

[5] https://store.steampowered.com/app/558420/Stories_Untold/?l=greek

[6] Από το λατινικό ludus =παιχνίδι

λογοτεχνικά στοιχεία μπορούν να ενσωματωθούν σε παιχνίδια υπολογιστή. Αυτό εγείρει ευρύτερα ζητήματα κειμενικότητας και κειμενικών πρακτικών και έχει εμπνεύσει ένα ευρύ φάσμα καινοτόμων και πειραματικών προσεγγίσεων στη διακειμενικότητα, τη αναμεσοποίηση, τη διαμεσικότητα και την παρακειμενικότητα. Παρά, ή ίσως, λόγω της παράδοξης φύσης της, η σύγκλιση των παιχνιδιών ηλεκτρονικών υπολογιστών και της πειραματικής λογοτεχνίας πρέπει να θεωρηθεί ως ένας εξαιρετικά παραγωγικός τομέας της σύγχρονης δημιουργικής πρακτικής, που παρέχεται και ταυτόχρονα περιορίζεται από τον ψηφιακό κώδικα και τη συγχώνευση αισθητικών μορφών έκφρασης και μορφών παιγνιώδους αλληλεπίδρασης, ενώ ταυτόχρονα αποδομεί τα κυρίαρχα μέσα ψυχαγωγίας.

Οι προοπτικές της υβριδικής διεπαφής μεταξύ λογοτεχνικών (ποιητικών, δραματικών και αφηγηματικών) παιχνιδιών υπολογιστή και ηλεκτρονικής λογοτεχνίας είναι αισιόδοξες. Από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες του είδους είναι το εκλεκτικό δοκίμιο του Andrews (2007) «Videogames as Literary Devices» και η τυπολογική μελέτη της Kocher (2007) «The Ludoliterary Cycle: Analysis and Typology of Digital Games».

Λουδική ψηφιακή λογοτεχνία και λογοτεχνικό gaming

Τα παιχνίδια ως μορφές ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και ψυχαγωγίας δυσκολεύτηκαν να γίνουν δεκτά στις σύγχρονες λογοτεχνικές σπουδές και τείνουν να αντιμετωπίζονται με μεγάλο σκεπτικισμό -όπως συνέβη και με τις κινηματογραφικές σπουδές στη δεκαετία του 1950-. Ομοίως, οι σπουδές παιχνιδιών τείνουν να θεωρούνται ως ένας κλάδος που συγγενεύει περισσότερο με τις σπουδές στα μέσα και τις πολιτιστικές σπουδές και συνήθως βρίσκονται σε θεσμική απομόνωση από τα τμήματα φιλολογίας.

Η λουδική ψηφιακή λογοτεχνία, χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα δημοφιλών στρατηγικών, σε διαφορετικούς συντελεστές εξέχουσας σημασίας. Οι στρατηγικές χωρίζονται σε τρεις διαφορετικούς τύπους: (1) η γνωστική παιγνιώδης συνθήκη, η οποία είναι γνωστή από την έντυπη λογοτεχνία. Περιλαμβάνει κυρίως γνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, όπως η επίλυση γρίφων, η συμμετοχή σε διακειμενικούς συσχετισμούς και η ερμηνεία του αλληγορικού νοήματος (2) η εργοδική παιγνιώδης συνθήκη, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστική αλλά και σωματική, κινητική αλληλεπίδραση με το υλικό και το λογισμικό ενός υπολογιστικού συστήματος και απαιτεί, όπως το θέτει ο Aarseth (1997, 1), «μη τετριμμένη προσπάθεια . . . για να επιτρέψει στον αναγνώστη να διασχίσει το κείμενο». Οι δύο αυτές στρατηγικές τείνουν να συνυπάρχουν κατά την ανάγνωση της ψηφιακής λογοτεχνίας, οπότε μπορούν να αναφερθούν συλλογικά ως γνωστική-εργοδική παιγνιώδης συνθήκη. Ο τρίτος (3) τύπος είναι η λουδική μηχανική, η οποία εμφανίζεται σε λουδο-λογοτεχνικά έργα που δανείζονται στοιχεία από τεχνολογίες και δομές παιχνιδιών υπολογιστών, όπως κανόνες, μέτρηση απόδοσης, μετρήσεις πιστώσεων, μηχανισμοί νίκης και ήττας, ανταμοιβές, καθήκοντα και προκλήσεις. Το μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης ψηφιακής λογοτεχνίας δεν περιέχει το τρίτο αυτό είδος στρατηγικής.

Με εξαίρεση τις διαδραστικές μυθοπλασίες και τις περιπέτειες κειμένου, τα παιχνίδια στον υπολογιστή τείνουν να έχουν κυρίως οπτικοακουστικό και όχι γλωσσικό χαρακτήρα. Επομένως, η γλώσσα είναι πολύ λιγότερο στο προσκήνιο από ό,τι σε πειραματικές μορφές ψηφιακής λογοτεχνίας, όπως η μυθοπλασία υπερκειμένου ή η διαδραστική μυθοπλασία που αναφέρθηκαν νωρίτερα.

Οι πρόσφατες πειραματικές μορφές λογοτεχνικών παιχνιδιών και η ψηφιακή πειραματική λογοτεχνία έχουν συγχωνεύσει τεχνικές και υλικά οπτικού και λογοτεχνικού σχεδιασμού. Αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις παρουσιάζονται στο Grand Text Auto (ένα λογοπαίγνιο από το όνομα του mainstream παιχνιδιού κονσόλας Grand Theft Auto), ένα ομαδικό ιστολόγιο που διευθυνόταν από συγγραφείς διαδραστικής μυθοπλασίας, ψηφιακούς καλλιτέχνες, συγγραφείς και θεωρητικούς, προγραμματιστές indie παιχνιδιών και άλλους ειδικούς σε νέα αισθητικά μέσα, εμπνέοντας έτσι καινοτόμες δημιουργικές πρακτικές καθώς και κριτική και αναλυτική σκέψη. Οι ίδιοι προβληματίζονταν για το γεγονός ότι ενώ η βιομηχανία παιχνιδιών έχει τεράστια οικονομική εμβέλεια, πολιτιστικά στοχεύει σε ένα περιορισμένο, «σκληροπυρηνικό» δημογραφικό στατιστικό, κυρίως τα αγόρια 6-17 ετών. Γι αυτόν τον λόγο εργάστηκαν στην κατεύθυνση του να αποδείξουν ότι οι δυνατότητες για διαδραστικές ψηφιακές μορφές είναι πολύ μεγαλύτερες από την εκπλήρωση των παιδικών φαντασιώσεων εξουσίας και βίας, που βρίθουν στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Τα μέλη του Grand TextAuto εξερεύνησαν τις δυνατότητες των παιχνιδιών, ειδικά από την οπτική της ιστορίας και των χαρακτήρων[7].

Το λογοτεχνικό gaming περιλαμβάνει υβριδικά λουδο-λογοτεχνικά τεχνουργήματα. Άλλα είναι κυρίως παιχνίδια λεκτικής τέχνης και άλλα είναι απλά παιχνιδιάρικα, εργοδικά αισθητικά προϊόντα που δεν περιλαμβάνουν παιχνίδι με τη στενή έννοια της λέξης.

Στρατηγικές διερεύνησης της συνύπαρξης λουδικής και αφηγηματικής συνθήκης

Η Ryan προτείνει μια σειρά από μεθοδολογικές στρατηγικές που απαιτούνται για τη σύνθεση λουδο-αφηγηματολογικών αναλύσεων:

1. Εξέταση της «ευρετικής χρήσης της αφήγησης» (Ryan 2006, 200) που σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους ο σχεδιασμός του παιχνιδιού (δηλαδή, η μηχανική και τα αφηγηματικά στοιχεία) διευκολύνει τη μάθηση, για παράδειγμα, μέσω σχεδίασης αντικειμένων και επιπέδων ή ακολουθιών εξάσκησης και της αφήγησης τους.

2. Εξέταση των τρόπων με τους οποίους εμφανίζονται αφηγηματικά στοιχεία και στρατηγικές στα βιντεοπαιχνίδια, όπως σενάρια παιχνιδιών, ακολουθίες δράσης που εκτελούνται από παίκτες, μη διαδραστικές αφηγήσεις (κομμένες σκηνές, πλαίσια κειμένου, φωνητικές ιστορίες), αφηγήσεις που χρησιμοποιούνται ως ανταμοιβές (κομμένες σκηνές, ενδείξεις, ξεκλείδωμα νέων επιπέδων/κόσμων ιστοριών), αφηγήσεις χαρακτήρων – μη παικτών (NPC) και αφηγήσεις παικτών.

[7] https://elmcip.net/sites/default/files/media/event/attachments/grandtextauto_proposal.pdf

3.Διερεύνηση αφηγηματικών δομών: της κεντρικής αφήγησης, των ενσωματωμένων και των αναδυόμενων αφηγήσεων, αναλύοντας πώς ο παίκτης ενσωματώνεται δυναμικά στο τόξο της ιστορίας, για παράδειγμα, μέσω ενός avatar πρώτου προσώπου, της βιογραφίας του και του ψυχολογικού του πλαισίου·

5. Εξέταση των τύπων πλοκής που υιοθετεί ένα παιχνίδι: επικών (γεγονότων και πρωταγωνιστών), τραγικών (σχέσεων και συγκρούσεων) και επιστημικών (μυστηρίου και προσανατολισμένων στη λύση) πλοκών (Ryan 2008).

6.Σύγκριση του φανταστικού κόσμου με τους κανόνες του παιχνιδιού, για παράδειγμα, μέσω της αλληλεπίδρασης αντικειμένων και της σημασίας τους, σε σχέση με τον κόσμο του παιχνιδιού και τη μηχανική.

Στενά συνδεδεμένο με το προηγούμενο σημείο:

7.Εστίαση στη σχετική συνοχή μεταξύ κανόνων και αφήγησης και αν η αφήγηση βοηθά τον παίκτη να κατανοήσει και να μάθει να κυριαρχεί τους κανόνες, τις κινήσεις και τις ενέργειες που απαιτούνται για να πετύχει.

Και τέλος:

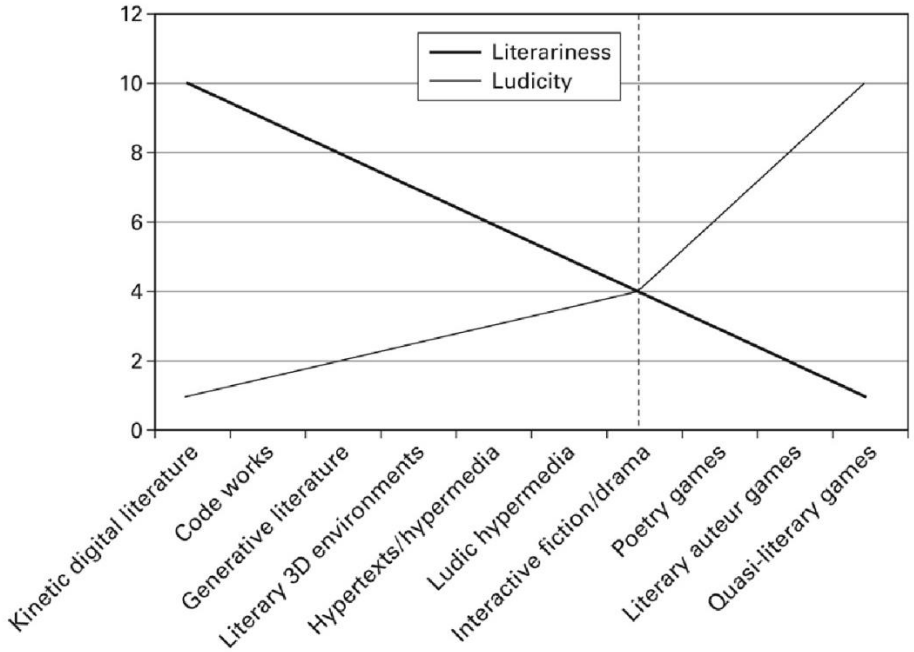
8. Αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι ενέργειες και τα γεγονότα που παράγονται από τους κανόνες δένουν με τη λογική του φανταστικού κόσμου στον οποίο είναι ενσωματωμένα.

Σαφώς, αυτή η λίστα ισχύει μόνο για μια περιορισμένη γκάμα βιντεοπαιχνιδιών, συγκεκριμένα για εκείνα που διαθέτουν ένα σταθερό πλαίσιο αφήγησης (όπως παιχνίδια περιπέτειας και RolePlayingGames) και δεν αφορά παιχνίδια με πιο αφηρημένες διεπαφές και αναπαραστάσεις, όπως το Tetris. Παραβλέπει επίσης τα παιχνίδια ποίησης, και γενικότερα τις πολύπλοκες πολυτροπικές, λογοτεχνικές-γλωσσικές δομές που παρουσιάζουν τα λογοτεχνικά παιχνίδια υπολογιστή και η λουδική ψηφιακή φαντασία.

Το λουδο-λογοτεχνικό συνεχές

Η Ensslin (2014, 107 κ.εξ.) προτείνει ένα συνεχές από την παιγνιώδη ψηφιακή λογοτεχνία στα λογοτεχνικά βινετοπαιχνίδια, ορίζοντας τα δύο άκρα του σε σχέση με την ποσόστωση λογοτεχνικής και παιγνιώδους διάστασης. Ο πιο διαδικαστικός, φαινομενολογικός χαρακτήρας του Literary Gaming επιτρέπει την ενσωμάτωση ενός ευρέος φάσματος υβριδικών φαινομένων που βιώνονται ως μείγμα, ή ακόμα και ως σύγκρουση, μεταξύ ανάγνωσης και gameplay και των οποίων η συγκεκριμένη μορφή και αλληλεπίδραση, τα φέρνουν είτε πιο κοντά στη λογοτεχνική είτε στη λουδική πλευρά του λουδο-λογοτεχνικού συνεχούς.

Η κατακόρυφη, διακεκομμένη γραμμή (διάμεσος) σηματοδοτεί το εννοιολογικό όριο μεταξύ της (αναγνώσιμης) ψηφιακής λογοτεχνίας και των (παιζόμενων) παιχνιδιών.



Εικόνα 1: Ensslin (2014, 93)

Πιο αναλυτικά:
1) Η κινητική ψηφιακή λογοτεχνία (πολυτροπική και ψηφιακά γεννημένη) τείνει να περιλαμβάνει κείμενα κινουμένων εικόνων και ταινίες οπτικοακουστικών κειμένων, που περιορίζουν την παιγνιώδη συνθήκη σε απλώς γνωστική αλληλεπίδραση με τις μορφές και τις έννοιες ενός κειμένου. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας είναι τα Landscapes του Bill Marsh (2002) και η Dakota της Young Hae Chang Heavy Industries (2002).

Στην Dakota π.χ. το οπτικοακουστικό πανδαιμόνιο προκαλεί μια αίσθηση σύγχυσης και αποπροσανατολισμού, προσομοιώνοντας ψηφιακούς ήχους και ετερόκλητα στοιχεία, που απαιτεί υψηλό βαθμό συγκέντρωσης. Η αφήγηση χωρίζεται σε δύο μέρη: πρώτον, ακολουθούμε μια ομάδα φίλων σε ένα μεθυσμένο οδικό ταξίδι μέσα από τα Dakota Badlands. Στη συνέχεια, στα μισά του χρόνου εκτέλεσης του έργου, αυτή η ιστορία καταρρέει και βρισκόμαστε στη Σεούλ, όπου οι συγγραφείς της Ντακότα παρουσιάζουν μια σειρά από τοπικές βινιέτες και μετακριτικούς στοχασμούς. Όπως έχει δείξει η Jessica Pressman, η Dakota είναι μια περίπλοκα δομημένη αναδιήγηση του πρώτου και του δεύτερου Cantos του Ezra Pound – τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν διακειμενικό σχόλιο της Οδύσσειας του Ομήρου.

(2) Code works: στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν εργασίες κώδικα, όπως κώδικας που βασίζεται στο πρόγραμμα Flash. Τέτοια έργα κώδικα είναι το Code Movie 1,

2004/2006 της Giselle Beiguelman και το Perl poetry generators, τα οποία τείνουν να περιορίζουν τη λουδικότητα σε ένα καθαρά γνωστικό παιχνίδι με τις προσδοκίες του αναγνώστη για τις λογοτεχνικές συμβάσεις και τις λειτουργίες του πηγαίου κώδικα ως καθαρά αλγοριθμικού και όχι ποιητικού υφολογικού εργαλείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στο "Computer Hat" του Nick Montfort (2008/2011), η απόδοση του κειμένου περιλαμβάνει τη συλλογή λέξεων από τον χρήστη/αναγνώστη.

3 Η διαδραστική γενετική λογοτεχνία, όπως το ποίημα Shockwave της Geniwate "Concatenation" (2006) και το Storyland της Nanette Wylde (v.2, 2004/2006) απαιτεί από τους αναγνώστες να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη δημιουργία νέων ποιητικών ακολουθιών, συνήθως με ένα κλικ του ποντικιού πάνω από τις λέξεις, θυμίζοντας την τεχνική cut-up του Dada και δη τα πειράματα του William Burroughs. Ως εκ τούτου, η λουδικότητα αυτών των έργων έγκειται κυρίως στο γνωστικό παιχνίδι με νέους συνδυασμούς λέξεων και άλλες γλωσσικές αλληλουχίες. Ωστόσο, δεν υπάρχει καμία εμφάνιση μηχανικής με την έννοια του τεχνολογικά εφαρμοσμένου παιχνιδιού, βασισμένου σε κανόνες, και η κινητική εργοδικότητα εμφανίζεται μόνο σε πολύ περιορισμένο βαθμό σε σύγκριση με ένα ποίημα υπερκειμένου, για παράδειγμα.

4. Λογοτεχνικά 3D περιβάλλοντα που ξετυλίγονται σε δισδιάστατη οθόνη υπολογιστή, όπως το οπτικό ποίημα «I, You, We» (2005/2006)[8] των Dan Waber και Jason Pimble που βασίζεται σε Java ή σε φυσικό περιβάλλον 3D, όπως τα έργα CAVE που δημιουργήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Brown -για παράδειγμα, το Screen (Noah Wardrip-Fruin et al., 2003). Το τελευταίο απαιτεί από τους αναγνώστες να στέκονται στη μέση του κύβου CAVE και να παίζουν σωματικά με τις λέξεις που συρρέουν γύρω τους: μπορούν να τις αγγίξουν με τα χέρια τους και να τις στείλουν πίσω στους τοίχους ή ακόμα και να τις σπάσουν. Ωστόσο, το κείμενο δεν περιλαμβάνει καμία πραγματική γελοία μηχανική που θα ενσωματώνει τις ενέργειες του αναγνώστη σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού. Η αλληλεπίδραση του λουδικού κειμένου περιορίζεται επομένως στο γνωστικό και εργοδικό παιχνίδι.

(5) Λογοτεχνικά υπερκείμενα και υπερμέσα όπως το ποίημα Firefly (2002) της Deena Larsen[9], μια ιστορία μνήμης και απώλειας, το ποιητικό θρίλερ Clues (2001–2008) του Robert Kendall, το φεμινιστικό Patchwork Girl της Shelley Jackson (1995) (διασκευή του Frankesntein της Mary Shelley) και το «Stir Fry Texts»[10] του Jim Andrews. Η υπερσύνδεση και άλλες διαδραστικές τεχνολογίες κάνουν τον αναγνώστη μέρος της δημιουργίας μεμονωμένου κειμένου, το οποίο γενικά εκλαμβάνεται ως συγγραφικό παιχνίδι με τον αναγνώστη και ως διερευνητικό, εργοδικό παιχνίδι με το κείμενο.

Το Firefly με τον αλεατορικό παιχνιδιάρικο σχεδιασμό του, με τις έξι στροφές 5 γραμμών που μπορούν να επιλεγούν γραμμή προς γραμμή και να δημιουργήσουν 1014

[8] https://collection.eliterature.org/1/works/waber_pimble__i_you_we.html

[9] http://www.deenalarsen.net/works/index.html

[10] https://www.vispo.com/StirFryTexts/

διαφορετικά σονέτα, χρησιμοποιεί παρόμοια δομή με το «Cent mille milliards de poèmes» του Raymond Queneau. Η Larsen παρέχει έναν μηχανισμό για γραμμική πρόοδο μέσω των στροφών και παρέχει ακόμη και έναν κώδικα μετά την ανάγνωση της έκτης στροφής. Επιπλέον, οι εικόνες φόντου αλλάζουν μόνο όταν επιλέγεται ο σύνδεσμος «γραμμικής» ανάγνωσης, επομένως, ακόμα κι αν κάποιος κάνει κλικ σε κάθε γραμμή μία φορά για να φτάσει στην αρχική δεύτερη στροφή, αυτό το σημαντικό πλαίσιο περιβάλλοντος χάνεται. Η γραμμική ανάγνωση του ποιήματος προσφέρει μια λυρική αφήγηση στη ρομαντική παράδοση, με έναν ομιλητή που βιώνει στη φύση μια αισθητική και φιλοσοφική εμπειρία. Ο συνδυασμός των γραμμών από διαφορετικές στροφές/υπερκείμενα ανοίγει νέους ερμηνευτικούς δρόμους.

Άλλα αξιοσημείωτα έργα ψηφιακής φαντασίας που βασίζεται στο Διαδίκτυο περιλαμβάνουν: το 253 του Geoff Ryman https://www.253novel.com/ (1996), το Disappearing Rain της Deena Larsen[11] (2000), το Chroma του Erik Loyer (2001) και το The Jew's daughter της Judd Morrissey 2000).

(6) Το πρώτο είδος της ψηφιακής λογοτεχνίας που περιστασιακά εμφανίζει λουδικά-μηχανικά στοιχεία είναι η λουδική υπερμεσική λογοτεχνία. Τα έργα που εμπίπτουν σε αυτήν την ετικέτα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα φαινομένων, από αυτά που αλλού ονομάζονται κυβερνοκείμενα έως κείμενα που παρουσιάζουν πραγματικούς παιγνιώδεις μηχανισμούς, όπως μίνι παιχνίδια, ρητούς κανόνες παιχνιδιού, προκλήσεις, ανταμοιβές ή/και στοιχεία διεπαφής όπως μετρητές απόδοσης. Είναι ένα μοντέλο που τοποθετεί το «κείμενο/μηχανή», στο κέντρο του επικοινωνιακού τριγώνου. Το κείμενο/μηχανή περιβάλλεται συμβολικά από τον (ανθρώπινο) «χειριστή», το «λεκτικό σημείο» και το υλικό «μέσο» που μεταφέρει το κείμενο. Αυτά τα τρία στοιχεία εμπλέκονται σε μια σύνθετη αλληλεπίδραση με το κείμενο και μεταξύ τους, με αποτέλεσμα ποικίλες κειμενικές εκδηλώσεις, ανάλογα με το ποιο στοιχείο τονίζεται πιο έντονα. Κατά συνέπεια, οι αναγνώστες γίνονται μέρος ενός βρόχου κυβερνητικής ανάδρασης, ο οποίος λειτουργεί με βάση το αμοιβαίο ερέθισμα και την απόκριση μεταξύ μηχανής και χειριστή. Εμπνευσμένοι από άλλα λουδικά είδη, όπως τα βιντεοπαιχνίδια και τα MMORPG, οι συγγραφείς κυβερνοκειμένου χρησιμοποιούν τα πιο πρόσφατα επιτεύγματα στην τεχνολογία υπερμέσων σε συνδυασμό με μια ποικιλία προσθηκών που προσδίδουν διαδραστικά, παιγνιώδη χαρακτηριστικά στο κείμενο. Παραδείγματα δημοφιλούς λογοτεχνίας υπερμέσων περιλαμβάνουν το Hegirascope του Stuart Moulthrop (1997)[12], το Das Epos der Maschine (1998) του Urs Schreiber[13] και, πιο πρόσφατα, το Loss of Grasp των Serge Bouchardon και Vincent Volckaert[14] (2010). Το Hegirascope διαθέτει συνδέσμους αυστηρά χρονισμένους, οι οποίοι αναγκάζουν τις φράσεις να αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό (κάθε 18 δευτερόλεπτα στην έκδοση 1.0) χωρίς να δίνουν στον αναγνώστη την ευκαιρία να πάρει τον έλεγχο μέσω κλικ του ποντικιού ή να τα διαβάσει

[11] http://www.deenalarsen.net/rain/

[12] https://www.cddc.vt.edu/journals/newriver/moulthrop/HGS2/HGS0A4.html

[13] https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiagermanistica/2022-30/SG_30_Krstanovic.pdf

[14] https://bouchard.pers.utc.fr/deprise/home

πιο αργά. Το Das Epos der Maschine αποτελείται από αυτόνομα κινούμενο κείμενο που εμφανίζεται, εξαφανίζεται, επεκτείνεται, μικραίνει και περιπλανιέται σε μια εξαιρετικά διαδραστική, αλλά ταυτόχρονα ασύλληπτη διεπαφή.

Στοιχεία λουδικής λογοτεχνίας υπερμέσων περιλαμβάνουν και το επεισοδιακό «ψηφιακό μυθιστόρημα» Inanimate Alice (2005–2009) της Kate Pullinger και του Chris Joseph και το μυθιστόρημα της Geniwate και της Deena Larsen, Princess Murderer. Το Inanimate Alice που ξεκίνησε το 2005, ως ένα τόξο ιστορίας δέκα επεισοδίων, ξεδιπλώνεται ως ένα ψηφιακά γεννημένο Bildungsroman, αφηγούμενο τη σταδιακή ωρίμανση της Alice. Διαθέτει μια σειρά από μίνι παιχνίδια που πρέπει να παιχτούν για να εξελιχθεί η ιστορία και υιοθετεί στοιχεία σχεδιασμού διεπαφής παιχνιδιού, με σκοπό να ανατρέψει πτυχές της κουλτούρας του παιχνιδιού.

Αυτοαναφορικά επανερχόμενα μοτίβα στο Inanimate Alice επιβεβαιώνουν ότι είναι μεταξύ των πιο συνειδητών προσπαθειών να χρησιμοποιηθεί η πολυτροπικότητα του ψηφιακού μέσου ως μέσο λογοτεχνικής έκφρασης.

Το μυθιστόρημα Princess Murderer (2003) είναι μια διασκευή του παραμυθιού του Κυανοπώγωνα από τον Charles Perrault (1961 [1697]) και έτσι τοποθετείται σε έναν υπερκειμενικό (Genette 1997) μυθολογικό κανόνα. Είναι μια μυθοπλασία Flash που απαιτεί πολύ προσεκτική ανάγνωση για την κατανόηση και την πλοήγησή του, κάτι που το φέρνει πιο κοντά στο λογοτεχνικό παρά στο παιγνιώδες τέλος του προαναφερθέντος φάσματος.

(7) Το μεσαίο πεδίο του λουδολογοτεχνικού φάσματος κατοικείται από δείγματα διαδραστικής μυθοπλασίας και διαδραστικής δραματουργίας. Αυτού του είδους τα παιγνιώδη κείμενα είναι αδύνατο να προσδιοριστούν ως κυρίως αναγνώσιμα ή παιζόμενα. Αυτό συμβαίνει επειδή ο κόσμος του παιχνιδιού δημιουργείται σχεδόν αποκλειστικά μέσω γραπτού κειμένου και οι αναγνώστες συνδημιουργούν και αλληλεπιδρούν με την αφήγηση, εισάγοντας εντολές και άλλες ακολουθίες γλώσσας σε μια γραμμή κειμένου που στη συνέχεια ενεργοποιεί περαιτέρω κείμενο. Μεταξύ αυτών των κειμένων είναι ένας συγκεκριμένος (και μάλλον πρόσφατος) τύπος IF που διερευνά τη γλωσσική – ενδεχομένη- εξέλιξη του είδους και τις συνήθως ανεξερεύνητες ποιητικές δυνατότητες. Ορισμένα εντυπωσιακά παραδείγματα τέτοιων λογοτεχνικών IF περιλαμβάνουν το Ad Verbum[15] του Nick Montfort (2000), το οποίο σατιρίζει τις εγγενείς του ιδιότητες και τη γλωσσική ικανότητα και δημιουργικότητα των παικτών του, και το επικό Blue Lacuna: An Interactive Novel[16] (2008) του Aaron A. Reed, ένα από τα μεγαλύτερα και πιο στοχαστικά, λυρικά IF που υπάρχουν αυτή τη στιγμή. Ένα συχνά αναφερόμενο παράδειγμα διαδραστικού δράματος είναι το βραβευμένο Façade (2005) των Andrew Stern και Michael Mateas.4 Λειτουργεί με βάση την τεχνητή νοημοσύνη (AI) και το ludolinguistic μηχανική και κυβερνητικές διαδικασίες της διαδραστικής μυθοπλασίας.

[15] https://nickm.com/if/adverbum.html

[16] https://blue-lacuna.textories.com/

Το Façade ακολουθεί τις αναπαραστατικές και ρητορικές συμβάσεις του κοινωνικού δράματος, αλλά «καταργεί τον τέταρτο τοίχο» για να τραβήξει τον παίκτη στη δράση. Οι παίκτες πρέπει να εμπλακούν σε συζυγικές συγκρούσεις μιλώντας στο πρωταγωνιστικό ζευγάρι, κάνοντας προτάσεις για το πώς να βελτιώσουν τη σχέση τους και μεσολαβώντας μεταξύ τους. Η εισαγωγή, όπως "Αυτό δεν είναι δική μου δουλειά" δεν γίνεται αποδεκτή από τον αναλυτή και ο παίκτης παρασύρεται τυχαία όλο και περισσότερο στο επιχείρημα. Οι παίκτες πληκτρολογούν στροφές συνομιλίας για να συνομιλήσουν με τους χαρακτήρες, αλλά, σε αντίθεση με τα συμβατικά IF, μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν τα πλήκτρα βέλους για πλοήγηση, ή να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι για να συλλέξουν και να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα εντός του παιχνιδιού.

(8) Περνώντας στο δεύτερο μισό του συνεχούς, συναντάμε κυρίως τεχνουργήματα για παίκτες, δηλαδή κείμενα που πρέπει να παιχτούν με ξεκάθαρη λουδική μηχανική και που συστήνονται κυρίως ως παιχνίδια στους τίτλους και/ή τους υπότιτλούς τους. Το πιο παραγωγικό είδος σε αυτό το εύρος είναι τα κινητικά, οπτικά και συγκεκριμένα παιχνίδια ποίησης στον υπολογιστή. Αυτά τα τεχνουργήματα αντικαθιστούν -είτε πλήρως ή εν μέρει- το είδος των γραφικών στοιχείων που γνωρίζουμε από τα τυπικά βιντεοπαιχνίδια (παίκτες-χαρακτήρες, εχθρούς, εμπόδια και δρομείς) με γλωσσικό υλικό ή, μάλιστα, αναμειγνύουν γραφικά και ποιητικά-γλωσσικά στοιχεία. Με αυτόν τον τρόπο, προβάλλουν και κριτικάρουν την υπερ-προσοχή (hyperattention) των παικτών και την αντικαθιστούν φαινομενολογικά με κειμενικό υλικό, που απαιτεί βαθιά προσοχή (deep attention) για εις βάθος κατανόηση και διακειμενική ερμηνεία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα του είδους είναι το Evidence of everything exploding του Jason Nelson [2009], το ποιητικό διακειμενικό flash παιχνίδι πλατφόρμας του Gregory Weir, Silent Conversation (2009) και τα παιχνίδια ποίησης, Game, game, game and game again του Jason Nelson (2007) και το I made this, you play this, we are enemies (2008).

(9)Λογοτεχνικά-φανταστικά παιχνίδια υπολογιστών «auteur»/συγγραφικά (παιχνίδια τέχνης που παρουσιάζουν ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που συνδέονται στενά με τους μεμονωμένους σχεδιαστές τους) χρησιμοποιούν 2D και 3D οπτικοακουστικά στοιχεία ως κύριους τρόπους αναπαράστασής τους, αλλά διαθέτουν εξελιγμένα γλωσσικά στοιχεία, όπως αποσπάσματα από το δυτικό λογοτεχνικό κανόνα, λεκτικές και όχι γραφικές παραστάσεις δρομέα, δραματικούς διάλογους, εσωτερικούς μονόλογους, επιστολικά στοιχεία και ποιητικά ιντερμέδια. Παραδείγματα περιλαμβάνουν το ημι-σουρεαλιστικό γραφικό παιχνίδι περιπέτειας ρόλων (RPG) the Moon (Freebird Games 2011), το αφηγηματικό-φιλοσοφικό παιχνίδι πλατφόρμας Braid (2009) του Jonathan Blow και το γοτθικό RPG The Path (Tale of Tales 2009) (Ensslin, 2013). Το The Path, είναι ένα φανταστικό, «σύντομο παιχνίδι τρόμου» διασκευή της Κοκκινοσκουφίτσας, που περιλαμβάνει ένα πλήθος αισθητικών στοιχείων που το κάνουν να γειτνιάζει με ένα έργο λογοτεχνικής τέχνης. Σ’ αυτό το παιχνίδι, η λογοτεχνική απήχηση στηρίζεται στη λεπτότητα των κειμενικών και μετακειμενικών του στρωμάτων (Ensslin, 2014).

Όσο πλησιάζουμε προς τα εξωτερικά περιθώρια του λογοτεχνικού φάσματος, τόσο πιο δύσκολος καθίσταται ο σαφής προσδιορισμός του λουδικού στοιχείου στην ψηφιακή

λογοτεχνία και αντίστροφα, στην περίπτωση ορισμένων καλλιτεχνικών παιχνιδιών που δεν διαθέτουν σχεδόν καθόλου λεκτική τέχνη.

(10) Στην απώτατη άκρη του φάσματος συναντώνται τα σχεδόν λογοτεχνικά παιχνίδια, δηλαδή παιχνίδια που αντιπροσωπεύουν λογοτεχνικές τεχνολογίες εντός παιχνιδιού, με εξελιγμένα γλωσσικά στοιχεία, όπως αποσπάσματα από τον δυτικό λογοτεχνικό κανόνα, επιστολικά στοιχεία και ενσωματωμένες εγγραφές ημερολογίου, περίτεχνα και υποκειμενικά πλούσια μοτίβα διαλόγου ή ποιητικά ιντερμέδια (π.χ. Myst [Miller and Miller 1993] Syberia (Sokal και Micröids 2002), The Shivah (Gilbert 2006]) ή άλλα που διακειμενοποιούν και/ή αναμεσοποιούν κανονικά λογοτεχνικά κείμενα.

Το Tradewinds Odyssey (Sandlot Games 2009), για παράδειγμα, σατιρίζει την Οδύσσεια του Ομήρου, και η σειρά Fable (Lionhead Studios 2004–2010) αναμεσοποιεί διάφορα μεσαιωνικά αγγλοσαξονικά έπη. Πράγματι, η διακειμενικότητα και η αναμεσοποίηση είναι χαρακτηριστικά που μοιράζονται πολλές λουδικές ψηφιακές μυθοπλασίες και λογοτεχνικά παιχνίδια στον υπολογιστή, και όσο πιο κριτικά, δημιουργικά, αυτοαντανακλαστικά και σατιρικά γίνονται, τόσο πιο «λογοτεχνικά» τείνουν να είναι.

Μεθοδολογία ανάλυσης της λογοτεχνικότητας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Η λογοτεχνικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών που τα εντάσσει στις πειραματικές λογοτεχνικές τέχνες, στοιχειοθετείται από την ανάλυση των κειμένων αλλά και των καλλιτεχνικών, πολυτροπικών, κινητικών στοιχείων τους, ως μέρους ενός ψηφιακού ολιστικού έργου τέχνης (Gesamtkunstwerk).

Ωστόσο, καθώς οι μελέτες παιχνιδιών διακλαδίζονται σε όλο και πιο διαφοροποιημένους επιμέρους κλάδους, χρειάζονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που να είναι προσαρμοσμένες στα συγκεκριμένα τεχνουργήματα (όπως ενδεικτικά ο Fizek (2012) εστιάζει στην ανάλυση των χαρακτήρων παικτών σε παιχνίδια ρόλων υπολογιστή). Ενώ έχει υπάρξει μια σειρά από απόπειρες εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης των λουδολογοτεχνικών ψηφιακών μέσων δεν υπάρχει μέχρι σήμερα ολοκληρωμένη, συνθετική προσέγγιση που να συνδυάζει λογοτεχνικά-υφολογικά και λουδικά αναλυτικά εργαλεία με συστηματικό τρόπο. Ο «λουδολογοτεχνικός κύκλος» της Kocher (2007) πιθανότατα πλησιάζει περισσότερο σε ένα τέτοιο εγχείρημα, ωστόσο συνεξετάζει και ένα ευρύ φάσμα από τα μη λογοτεχνικά, εμπορικά αφηγηματικά παιχνίδια και τα εικονικά περιβάλλοντα, όπως παιχνίδια περιπέτειας (Monkey Island ή Runaway: A Road Adventure), διαδραστικές ταινίες (I'm Your Man ή Swiss Love), κοινωνικές προσομοιώσεις (The Sims) και παιχνίδια ρόλων (World of Warcraft ή Baldus Gate II). Επιπλέον, η Kocher δεν περιλαμβάνει ποιητικά ή δραματικά τεχνουργήματα, γεγονός που καθιστά τη λουδολογοτεχνική της τυπολογία λιγότερο περιεκτική και πλήρη.

Η Ensslin προτείνει τέσσερις κύριες αναλυτικές συνιστώσες/επιστημολογικές προσεγγίσεις για το ίδιο πλαίσιο, που προσφέρουν μια πιο στιβαρή και πολυδιάστατη εναλλακτική: (1) ludology, η οποία αναλύει τη μηχανική του παιχνιδιού όπως κανόνες,

gameplay, αρχιτεκτονική παιχνιδιού, συνθήκες νίκης και τερματισμού, ρίσκα και προκλήσεις, ανατροφοδότηση και είδη παιχνιδιού (Reyes& Adams, 2010), αλλά και τα είδη παιχνιδιού από paedia έως ludus και από ilinx έως rhythmos (2) ludonarratology, η οποία μελετά πτυχές της αφήγησης εντός παιχνιδιού (που ισχύει για ποιητικά, δραματικά καθώς και αφηγηματικά παιχνίδια), τη σχέση ιστορίας παιχνιδιού και εξωτερικής αφήγησης (ensslin, 2013) (3) ludosemiotics, η οποία εξετάζει πτυχές του σχεδιασμού διεπαφής, τον λεκτικό κώδικα, τη σχέση κειμένου και λόγου, τη διαδικαστική ρητορική και την πολυτροπικότητα και (4) mediality, η οποία εξετάζει τεχνολογικά, υλικά και μεσικά στοιχεία όπως πλατφόρμα, υλικό, λογισμικό, εργοδικότητα (μη τετριμμένη διαδραστικότητα) και κειμενικότητα, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους το υπό εξέταση ψηφιακό κείμενο αλληλεπιδρά με άλλα κείμενα και μέσα.

Πέρα από την ψηφιακή γένεση: διασταυρώσεις έντυπων και ψηφιακών κειμένων

Η επιρροή των βιντεοπαιχνιδιών στα νεανικά μυθιστορήματα (Young Adult) υπερβαίνει τα μυθιστορήματα που περιλαμβάνουν στοιχεία βιντεοπαιχνιδιών στην αφήγηση για να συμπεριλάβει μυθιστορήματα των οποίων οι ιστορίες εκτείνονται σε βιντεοπαιχνίδια. Οι σειρές BZRK του Michael Grant -BZRK (2013), BZRK II: Reloaded (2013) και BZRK III: Apocalypse (2014)—αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Επίσης, η σειρά νεανικών βιβλίων Ring of Orbis του P. J. Haarsma (2008) επεκτείνεται σε ένα περιβάλλον gaming. Και στις δύο σειρές, τα παιχνίδια βασίζονται στην εξοικείωση των παικτών με την έντυπη αφήγηση προκειμένου να κατανοήσουν και να παίξουν το παιχνίδι. Η αλληλεπίδραση των δύο τρόπων λειτουργίας - έντυπου κειμένου και βιντεοπαιχνιδιού - δημιουργεί πλουσιότερη και πιο συμμετοχική δέσμευση του αναγνώστη με τις ιστορίες. Ενώ οι αναγνώστες θα μπορούσαν να διαβάσουν τις αφηγήσεις χωρίς να παίξουν τα παιχνίδια, δεν μπορούν να παίξουν τα παιχνίδια χωρίς την πρότερη γνώση των έντυπων κειμένων. Ο Jenkins (2011) θέτει την έννοια της «προστιθέμενης κατανόησης» αναφερόμενος στην προσαύξηση της κατανόησης της ιστορίας από διαφορετικές πηγές.

Η επέκταση των αφηγήσεων στα βιντεοπαιχνίδια, όπως στα παραπάνω παραδείγματα, εγείρει κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με το τι μετράει ως ιστορία, τι μετράει ως ανάγνωση και, τελικά, τι μετράει ως συγγραφή. Θέτει επίσης προβληματισμούς σχετικά με το μάρκετινγκ, το branding, το franchising και τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι αναγνώστες τοποθετούνται ως καταναλωτές ή ως συμμετέχοντες.

Η κίνηση από το μυθιστόρημα στο βιντεοπαιχνίδι δεν είναι μονής κατεύθυνσης. Η μετάβαση αντιστρέφεται στο The Calling του David Gaider (2013) και στο Dead Space: Martyr του B. K. Evenson (2010). Και τα δύο μυθιστορήματα βασίζονται σε κόσμους ιστοριών που εμφανίστηκαν πρώτα ως βιντεοπαιχνίδια και επεκτείνουν την ιστορία των βιντεοπαιχνιδιών. Το The Calling είναι χτισμένο στον κόσμο των βιντεοπαιχνιδιών του Dragon Age.

Οι συγγραφείς ΥΑ θολώνουν τα όρια μεταξύ του πραγματικού και του εικονικού, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία βιντεοπαιχνιδιών στις αφηγηματικές τους δομές ή επεκτείνοντας τις αφηγήσεις τους σε βιντεοπαιχνίδια και αντιστρόφως, υιοθετώντας κόσμους που δημιουργούνται στα βιντεοπαιχνίδια ως σκηνικό και χαρακτήρες μυθιστορημάτων.

Συμπεράσματα

Το gameplay και το διάβασμα της λογοτεχνίας φαινομενολογικά μοιάζουν με αντίθετους μαγνητικούς πόλους.

Στην πραγματικότητα, το λογοτεχνικό παιχνίδι είναι ένας κάπως παράδοξος όρος, επειδή η λογοτεχνία και τα παιχνίδια στον υπολογιστή είναι δύο εντελώς διαφορετικά διαδραστικά, παραγωγικά, αισθητικά, φαινομενολογικά και κοινωνικά φαινόμενα. Στα παιχνίδια, π.χ. η γλώσσα είναι πολύ λιγότερο στο προσκήνιο από ό,τι σε πειραματικές μορφές ψηφιακής λογοτεχνίας (Ciccoricco, 2012).

Ωστόσο, ορισμένες ιδιότητες των λογοτεχνικών παιχνιδιών υπολογιστή και της πειραματικής ψηφιακής λογοτεχνίας είναι πράγματι συμβατές, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη πώς το ψηφιακό μέσο επιτρέπει τη σημειωτική πολυτροπικότητα, την λειτουργία κανόνων, τη δυνατότητα αναπαραγωγής και τη διαδραστική μεταβλητότητα σε διάφορους συνδυασμούς και βαθμούς, δημιουργώντας καινοτόμες μορφές παραγωγής, πρόσληψης και αλληλεπίδρασης.

Η έννοια της λογοτεχνικότητας στο ψηφιακό πλαίσιο συνεπώς, πρέπει να διακρίνεται από αυτήν της έντυπης κουλτούρας και τις διαδικασίες πρόσληψής της, αλλά μάλλον πρέπει να κατανοηθεί με την έννοια της «λεκτικής τέχνης», της «εικαστικής ποίησης», του «διαδραστικού δράματος» ή λοιπών μορφών ψηφιακής αφήγησης που στοχεύουν να «χτυπήσουν [. . .] τις λεκτικές δομές του γραμμικού λόγου και [να] συντήξουν [. . .] διαφορετικές ποιητικές σε μια νέα υβριδική παράδοση» (Beiguelman 2010: 409).

Επιπλέον, η κίνηση μεταξύ νεανικού μυθιστορήματος και βιντεοπαιχνιδιών, που παρατηρείται στην εποχή μας, προκαλεί τους αναγνώστες να αναπτύξουν ευχέρεια και στους δύο τύπους εμπλοκής- συμμετοχής και προϋποθέτει συνδυαστικές ικανότητες γραμματισμού, αποδεικνύοντας το αναπόφευκτο της συνέργειας του έντυπου και του ψηφιακού σύμπαντος.

Όπως και να έχει η ηλεκτρονική λογοτεχνία δεν έχει ακόμη συμβεί. … «Αυτό που νομίζουμε ότι είναι η ηλεκτρονική λογοτεχνία σήμερα, θα είναι κάτι άλλο αύριο» (O’ Sullivan, 2019: 23).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aarseth, E. J. (1994). Nonlinearity and literary theory. *Hyper/text/theory, 52*, 761-780.

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Andrews, J. (2007). Videogames as literary devices. *Videogames and Art*, 54-58.

Baetens J. (2012). Oulipo and proceduralism. In Bray, J., Gibbons, A., & McHale, B. (eds.). (2012). *The Routledge companion to experimental literature*. (pp. 115-127) Routledge.

Beiguelman, G. (2010) "The Reader, the Player and the Executable Poetics: Towards a Literature beyond the Book." In Schäfer J. & Gendolla P. (eds.), Beyond the Screen: Transformations of Literary Structures, Interfaces and Genres, Bielefeld, Germany: Transcript.

Bolter, J- D. (1985). 'The Idea of Literature in the Electronic Medium'. *Topic: A Journal of the Liberal Arts*, 39: 23–34.

Bouchardon, S. (2016). 'Towards a Tension-Based Definition of Digital Literature'. *Journal of Creative Writing Studies,* 2, *1*. http://scholarworks. rit.edu/jcws/vol2/iss1/6/.

Ciccoricco, D. (2012) Digital fiction. Network narratives. In Bray, J., Gibbons, A., & McHale, B. (Eds.). (2012). *The Routledge companion to experimental literature*. (pp.469-482) Routledge.

Clarke, A. and Mitchell G. (2007). *Videogames and Art*. Bristol, UK: Intellect.

Compton, S. (2004). *Gamers: Writers, Artists & Programmers on the Pleasures of Pixels.* Brooklyn: Soft Skull Press.

Computer Turns Page on Rules of Writing Fiction." *Chicago Tribune*, 18 Mar. 1991, p. 3.

Coover, R. (1999). Literary hypertext: The passing of the Golden Age. *Digital Arts and Culture*.

Elstermann, A. (2022). *Digital Literature and Critical Theory*. Taylor & Francis.

Ensslin, A. (2014). *Literary gaming*. Mit Press.

Ensslin, A. (2013). Toward Functional Ludo-Narrativism: Metaludicity, Allusive Fallacy and Illusory Agency in The Path. In Bell A., Ensslin A. and Rustad H. (eds). Analyzing Digital Fiction. New York: Routledge

Eskelinen, M. (2012). *Cybertext Poetics: The Critical Landscape of New Media Literary Theory*. London: Continuum.

Fizek, S. (2012). "Pivoting the Player: A Methodological Toolkit for Player Character Research in Offline Role-Playing Games." Unpublished PhD dissertation, Bangor University, UK.

Funkhouser, C. (2007). *Prehistoric Digital Poetry: An Archaeology of Forms, 1959–1995*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Grigar, D., and Moulthrop S. (2014). 'Pathfnders: 25 Years of Experimental Literary Art'. In Modern Language Association Annual Convention. Chicago. http://dtc-wsuv.org/wp/pathfnders/exhibit/.

Harrigan P. and Wardrip-Fruin N. (2010). *Second Person: Role-Playing and Story in Games and Playable Media.* Cambridge, MA: MIT Press.

Hayles, N. K. (2005). *My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago: University of Chicago Press.

Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Kocher, M. (2007). The Ludoliterary Cycle: Analysis and Typology of Digital Games. In Gendolla P. and Schäfer J. (eds). *The Aesthetics of Net Literature: Writing, Reading and Playing in Programmable Media.* (pp.107–120). Bielefeld, Germany.

Manovich L. (2003). 'Mew Media from Borges to HTML'. In Wardrip-Fruin N. and Montfort N. (eds) *The New Media Reader*. (pp. 13–25). Cambridge, MA: MIT Press.

Manovich L. (2002)."Avant-Garde as Software," **Artnodes**, no. 2:8, http://perma.cc/PU8B-GZYB

Moulthrop, S. and Grigar D. (2017). *Traversals: The Use of Preservation for Early Electronic Writing*. Cambridge, MA: MIT Press.

O'Sullivan, J. (2019). *Towards a digital poetics: Electronic literature & literary games*. Springer.

Pressman, J. (2008). The Strategy of Digital Modernism: Young-Hae Chang Heavy Industries's Dakota. MFS *Modern Fiction Studies* 54(2), 302-326. doi:10.1353/mfs.0.0003.

Rettberg W. J. (2012). 'The History of the Term "Electronic Literature"'. Jill/Txt (blog), 3 January. http://jilltxt.net/?p=2665

Reyes, I., & Adams, S. (2010). Screening play: Rules, wares, and representations in "realistic" video games. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 4(2), 149-166.

Ricardo, F J. (2009). *Literary Art in Digital Performance: Case Studies in New Media Art and Criticism*. New York: Continuum.

Ryan M.-L. (2001). Beyond Myth and Metaphor-The Case of Narrative in Digital Media. *The international journal of computer game research, 1*, 1, July 2001.

Ryan M.-L. (2006). *Avatars of Story*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ryan M.-L. (2008). Interactive Narrative, Plot Types, and Interpersonal Relations. In *Interactive Storytelling: First Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling*, ICIDS 2008, Germany, November 2008, Proceedings, edited by Ulrike Spierling and Nicolas Szilas, 6–13. Berlin: Springer.

Schäfer, J., & Gendolla, P. (eds.). (2010). *Beyond the screen: transformations of literary structures, interfaces and genres*. transcript Verlag.

Simanowski, R. (2011). *Digital Art and Meaning: Reading Kinetic Poetry, Text Machines, Mapping Art, and Interactive Installations*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Wardrip-Fruin, N. (2013). Reading digital literature: Surface, data, interaction, and expressive processing. In Schreibman S. and Siemens R. (eds). *A Companion to Digital Literary Studies*. (pp. 161-182) .Oxford: Blackwell.

Williams, R. (2009). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Moula, E. (2019) Oi chilies kai mia opseis tis psifiakis mythoplasias kai to mellon tis anagnosis.*I- teacher*, τ. 19, November 2019, pp.9-29. Available at: http://i-teacher.co.uk/files/19o_teyxos_i_teacher_11_2019.pdf

Moula, E. (2019β) Ta paichnidia enallaktikis pragmatikotitas os ekpaideftiki stratigiki stin epochi tis sygklisis ton meson. *I- teacher*, 18, 15-35. Available at: http://i-teacher.co.uk/files/18o_teyxos_i_teacher_9_2019.pdf

Διαδικτυακές αναφορές

https://www.inklestudios.com/80days/

https://litrouke.itch.io/10pm

https://store.steampowered.com/app/558420/Stories_Untold/?l=greek

https://elmcip.net/sites/default/files/media/event/attachments/grandtextauto_proposal.pdf

https://collection.eliterature.org/1/works/waber_pimble__i_you_we.html

http://www.deenalarsen.net/works/index.html

https://www.vispo.com/StirFryTexts/

http://www.deenalarsen.net/rain/

https://www.cddc.vt.edu/journals/newriver/moulthrop/HGS2/HGS0A4.html

https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiagermanistica/2022-30/SG_30_Krstanovic.pdf

https://bouchard.pers.utc.fr/deprise/home

https://nickm.com/if/adverbum.html

https://blue-lacuna.textories.com/

@botnikstudios. “We Used Predictive Keyboards Trained on All Seven Books to Ghostwrite This Spellbinding New Harry Potter Chapter.” Twitter, 12 Dec. 2017 - “Predictive Writer.” Botnik, 2017, botnik.org/apps/writer.

Η εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον

Μάτσια Ροζαλία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει τους διαφορετικούς τύπους διαπαιδαγώγησης, που υιοθετούν οι γονείς για την ανατροφή των παιδιών. Ειδικότερα, εξετάζει το πως τα γονεϊκά σχήματα επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών και συνδέονται με πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των γονεϊκών συμπεριφορών και αναδύονται εκείνες, που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών, τόσο απέναντι στο σχολείο όσο και ως προς τη μάθηση. Παράλληλα καταγράφονται ευρήματα παλαιότερων ερευνών, όπου και διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους τύπους ανατροφής και τη σχολική επίδοση. Με γνώμονα όσα αναφέρθηκαν, βρέθηκε ότι τα παιδιά που οι γονείς τους ακολουθούν αυταρχικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης, σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις. Επίσης, εκείνα που μεγαλώνουν σε ένα χαλαρό και ανεκτικό περιβάλλον έχουν μέτριες επιδόσεις. Υψηλότερες είναι οι βαθμολογίες των παιδιών που οι γονείς τους υιοθετούν το αυθεντικό γονεϊκό σχήμα και υποστηρίζουν τη μαθησιακή τους πορεία.

Λέξεις-Κλειδιά: γονεϊκό σχήμα, διαπαιδαγώγηση, σχολική επίδοση

The Development of Children in the Social Environment

Matsia Rozalia, graduate of P.T.D.E. - EKPA, M.Sc.:Education for Social Justice

Abstract

The purpose of this study is to examine the different types of parenting approaches adopted by parents for raising their children. Specifically, it investigates how parenting patterns influence children's academic progress and are linked to practices that contribute to their performance improvement. Through a literature review, the differences in parental behaviors are presented, highlighting those that affect children's perceptions, both towards school and learning. Additionally, findings from previous research are documented, where a correlation between parenting patterns and school performance has been observed. Based on the mentioned findings, it was found that children whose parents follow authoritarian parenting methods tend to exhibit lower performance. Similarly, children raised in a relaxed and tolerant environment show moderate performance. Higher grades are achieved by children whose parents adopt an authoritative parenting style and support their learning journey.

Key-Words: parenting patterns, children, school performance

Εισαγωγή

Ο ρόλος των γονέων στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για τους ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Symeou, 2008· Morison, Rimm-Kauffman & Pianta, 2003· Brouzos, 2002). Σύμφωνα λοιπόν, με τα πορίσματά τους όταν οι γονείς παρέχουν στο παιδί ποικίλα ερεθίσματα, ενισχύουν τη νοητική εξέλιξη και το βοηθούν να καλλιεργήσει την αυτοεκτίμησή του (Christenson & Sheridan, 2001). Αντίθετα, ένα παιδί που ζει σε ένα αποστερημένο περιβάλλον, κινδυνεύει σημαντικά να παρουσιάσει ελλείμματα ενδογενούς νοητικής υστέρησης (Stasinos, 2016). Επίσης, οι γονείς που υιοθετούν συνεργατικούς τρόπους διαπαιδαγώγησης, ενθαρρύνουν το παιδί να αναπτύξει αντίστοιχες σχέσεις με τους συνομηλίκους του, ενώ εκείνοι που είναι επικριτικοί, ακολουθούν αυστηρές πρακτικές, εξουσιάζουν τα παιδιά και ματαιώνουν κάθε προσπάθειά τους για αυτονομία (Cole & Cole, 2011).

Πέρα όμως, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι διαφορετικοί τύποι διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς, επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις του παιδιού, καθώς και τις αντιλήψεις του για το σχολείο και τη μάθηση (See & Gorard, 2015· Skaliotis, 2010· Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987). Σκοπός λοιπόν, της μελέτης είναι να διερευνήσει τις γονεϊκές συμπεριφορές και την επίδρασή που ασκούν στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Αρχικά, επιχειρεί να αναλύσει τον όρο γονεϊκά σχήματα. Ειδικότερα, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζει τους τύπους γονεϊκών συμπεριφορών, όπως καταγράφηκαν από τους ερευνητές. Στη συνέχεια εισηγείται μια σειρά γονεϊκών πρακτικών που συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και παραθέτει ερευνητικά πορίσματα που επιβεβαιώνουν το ρόλο αυτών των συμπεριφορών και τη σημασία τους στην ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων.

Γονεϊκά σχήματα

Εννοιολογική αποσαφήνιση και τύποι γονεϊκών σχημάτων

Με τον όρο γονεϊκά σχήματα περιγράφονται οι διαφορετικοί τύποι διαπαιδαγώγησης, δηλαδή οι πρακτικές, οι συμπεριφορές και οι πεποιθήσεις των γονέων ως προς την ανατροφή των παιδιών τους (Cole & Cole, 2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα της Baumrind (1980, ό.π. στο Cole & Cole, 2011: 274-275), οι γονεϊκές συμπεριφορές ομαδοποιούνται σε τρία σχήματα: το τυραννικό, το αυθεντικό και το ανεκτικό. Σύμφωνα με τον τυραννικό ή αυταρχικό τρόπο ανατροφής οι γονείς αναλαμβάνουν να διαμορφώσουν την προσωπικότητα του παιδιού, χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο τον έλεγχο και τη συνεχή επίκριση. Είναι αυστηροί και καταπιεστικοί, δεν επιθυμούν να ανοίξουν διάλογο με τα παιδιά τους και δεν ανέχονται οποιαδήποτε αντίδραση ή αντίσταση από την πλευρά τους. Εκείνα οφείλουν να είναι υπάκουα και ακολουθούν τα πρότυπα συμπεριφοράς που ορίζουν οι γονείς. Όταν δεν συμμορφώνονται με τις υποδείξεις τους, τότε δέχονται την επιβολή τιμωρίας (Nova-Kaltsouni, 2008· Zimmerman, 2003).

Το αυθεντικό γονεϊκό σχήμα βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας. Οι γονείς που το εφαρμόζουν, επιθυμούν να θέσουν όρια στη συμπεριφορά του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και το επίπεδο ωριμότητας. Ωστόσο σε αυτή την περίπτωση οι γονείς δεν επιβάλλονται στο παιδί επειδή είναι μεγαλύτεροι, έχουν περισσότερη σωματική δύναμη ή περισσότερες γνώσεις (Baumrind, 1980, ό.π. στο Cole & Cole, 2011: 275). Αναγνωρίζουν ότι και εκείνο έχει δικαιώματα και δεν μπορούν να το εξουσιάζουν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της τιμωρίας. Αντίθετα, το μαθαίνουν, μέσω του διαλόγου, να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να λειτουργεί με υπευθυνότητα και να είναι ανεξάρτητο (Nova-Kaltsouni, 2008· Zimmerman, 2003). Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι συγκεκριμένοι γονείς εμπνέουν στα παιδιά εμπιστοσύνη, συζητούν ανοιχτά μαζί τους, εξηγούν γιατί χρειάζεται να θέσουν ορισμένους κανόνες και ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους. Ακούν προσεκτικά τη γνώμη των παιδιών, ακόμα κι αν οι ίδιοι διαφωνούν (Baumrind, 1980, ό.π. στο Cole & Cole, 2011: 275).

Το ανεκτικό γονεϊκό σχήμα χαρακτηρίζεται ελαστικό. Σε αυτή την περίπτωση οι γονείς φροντίζουν το παιδί, χωρίς ωστόσο, να παρεμβαίνουν και να ελέγχουν τη συμπεριφορά του (Zimmermann, 2003). Το αφήνουν να αναπτύξει την προσωπικότητά του, να αποκτήσει τις δικές του εμπειρίες, να επιλέγει ελεύθερα τις δραστηριότητές του και να διαμορφώνει μόνο του το πρόγραμμά του. Δεν προσπαθούν να του επιβληθούν με άμεσο/εξουσιαστικό (τυραννικό γονεϊκό σχήμα) ή έμμεσο/διακριτικό τρόπο (αυθεντικό γονεϊκό σχήμα). Πολλές φορές οι γονείς ζητούν συμβουλές από το παιδί για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή για να ρυθμίσουν θέματα που έχουν να κάνουν με την καθημερινή λειτουργία της οικογένειας (Baumrind, 1980, ό.π. Cole & Cole, 2011: 275).

Μελετώντας τα παραπάνω, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι αυτοί οι τρόποι διαπαιδαγώγησης μετουσιώνονται με διαφορετικό τρόπο στη συμπεριφορά των παιδιών (Cole & Cole, 2011). Έτσι, τα παιδιά των τυραννικών γονέων διαπιστώθηκε ότι έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολεύονται να αναπτύξουν υγιείς φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα ή μια ηθική σύγκρουση, διστάζουν να πάρουν πρωτοβουλίες. Τις περισσότερες φορές αναζητούν μια έξωθεν αυθεντία, η οποία θα αναλάβει να το λύσει, διότι τα ίδια δεν τολμούν να ενεργήσουν (Baumrind, 1980, ό.π. στο Cole & Cole, 2011: 276).

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά των αυθεντικών γονέων έχουν αυτοέλεγχο και δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένα από τη ζωή τους σε σύγκριση με εκείνα των άλλων δύο ομάδων. Δεν φοβούνται να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν ευθύνες. Αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους και τις αξιοποιούν για να φέρουν σε πέρας τις αρμοδιότητες που τους έχουν αναθέσει. Φροντίζουν να τηρούν τους κανόνες, καθώς αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά τους (Baumrind, 1980, ό.π. Cole & Cole, 2011: 276-277). Στον αντίποδα βρίσκονται τα παιδιά των ανεκτικών γονέων, τα οποία συμπεριφέρονται ανώριμα. Τις περισσότερες φορές δεν ελέγχουν τα συναισθήματά και τις παρορμήσεις τους. Δεν είναι σε θέση να αναλάβουν υπεύθυνα ένα έργο, ούτε έχουν μάθει να λειτουργούν ανεξάρτητα (Baumrind, 1980, ό.π. Cole & Cole, 2011: 277).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν για τα γονεϊκά σχήματα, οι ερευνητές εξέτασαν αν τελικά υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους ανατροφής και την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα των Zellman & Waterman (1998) και των Dornbusch *et al*. (1987) τα παιδιά των γονέων που εφαρμόζουν αυταρχικές πρακτικές, έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δέχονται συνεχείς επιπλήξεις γι' αυτό. Εκείνα που έχουν μεγαλώσει σε ένα ελαστικό περιβάλλον, σημειώνουν μέτριες επιδόσεις, δεν έχουν μάθει να είναι συνεπή και δεν κατορθώνουν να ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους.

Αντίθετα οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα παιδιά που οι γονείς τους υιοθετούν το αυθεντικό γονεϊκό σχήμα, έχουν υψηλότερες επιδόσεις. Η εκδήλωση στοργής από την πλευρά των γονιών, η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης, η συχνή επικοινωνία με τα παιδιά και η ενθάρρυνση λειτουργούν θετικά. Τα παιδιά θέτουν στόχους, είναι περισσότερο συγκεντρωμένα και λαμβάνουν υποστήριξη από το περιβάλλον τους. Οι γονείς αποφεύγουν τη συνεχή επίκριση, βρίσκονται κοντά τους για να τα βοηθήσουν και δεν τα καταπιέζουν. Προσπαθούν να τους παρέχουν ερεθίσματα ώστε να ανακαλύψουν το ταλέντο τους, σε καμία περίπτωση δεν τα υποχρεώνουν να πραγματοποιήσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες (Zellman & Waterman, 1998· Dornbusch *et al*., 1987).

Τα γονεϊκά σχήματα διαπαιδαγώγησης και η ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών

Η επίδραση των γονεϊκών πρακτικών στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι ερευνητές κατέληξαν ότι υπάρχουν ποικίλες πρακτικές με τη βοήθεια των οποίων οι γονείς καλλιεργούν στα παιδιά κίνητρα μάθησης και τα ενθαρρύνουν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Lightfoot, 2004). Αυτές επιμερίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν εκείνες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και αφορούν στη σχέση του παιδιού με τους γονείς. Στη δεύτερη περιλαμβάνονται οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο και η διάθεσή τους να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 2001· Finn, 1998).

Αρχικά λοιπόν, αναφέρονται οι πρακτικές που εκτυλίσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Cooper, Robinson και Patall (2006) και τους Fan και Chen (2001) οι γονείς είναι απαραίτητο να ενημερώνονται από τα ίδια τα παιδιά για τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που τους ανέθεσε ο δάσκαλος ως κατ' οίκον εργασίες. Εξίσου σημαντικό είναι να συνομιλούν με τα παιδιά και να ζητούν από εκείνα να τους κατατοπίζουν σχετικά με τα θέματα, που προέκυψαν κατά την παραμονή τους στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς βοηθούν το παιδί να λειτουργεί με υπευθυνότητα και συνέπεια (Cooper *et al*., 2006).

Επίσης, χρησιμοποιώντας το διάλογο και την ενεργητική ακρόαση, οι γονείς κατανοούν περισσότερα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, αντιλαμβάνονται τις σχέσεις του με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους του. Αφουγκράζονται τις ανησυχίες, τα όνειρά του και δεν προσπαθούν να τον καθοδηγήσουν, προβάλλοντας τις

δικές τους φιλοδοξίες (Chatzichristou, 2014). Ο Finn (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η προθυμία των γονέων για συζήτηση, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και καλλιεργεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Τα παιδιά από την άλλη πλευρά, μοιράζονται ελεύθερα τις σκέψεις τους και τους φόβους τους, ενώ ζητούν βοήθεια για την επίλυσή των προβλημάτων τους (Finn, 1998).

Μια άλλη πρακτική που μπορούν να αξιοποιήσουν οι γονείς στο σπίτι, αφορά τη συμμετοχή τους στην οργάνωση του καθημερινού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, ο Finn (1998) προτείνει στους γονείς, να αποφασίζουν από κοινού με τα παιδιά για το ημερήσιο και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Αυτό στην ουσία περιλαμβάνει τα σχολικά τους καθήκοντα και τις διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Παράλληλα, οι γονείς θέτουν όρια και σε άλλες ασχολίες ή συνήθειες των παιδιών. Για παράδειγμα καθορίζουν συγκεκριμένες ώρες για την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενώ η έξοδος με τους φίλους, ανάλογα πάντα με την ηλικία, επιτρέπεται συγκεκριμένες ώρες και μέρες. Τα παιδιά, ακολουθώντας το πρόγραμμα, διαχειρίζονται σωστά τον χρόνο και μαθαίνουν να είναι συνεπή στις υποχρεώσεις τους (Finn, 1998).

Ακόμη οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη βοήθεια που λαμβάνουν τα παιδιά στο σπίτι (Epstein, 2001· Finn, 1998). Στη προκειμένη περίπτωση οι Topor, Keane, Shelton and Calkins (2010) θεωρούν ότι ο γονιός λειτουργεί ως δάσκαλος, εφαρμόζοντας αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά συναντούν δυσκολίες, οι γονείς αναλαμβάνουν να τα βοηθήσουν. Έτσι, χρησιμοποιώντας παραδείγματα ή αναζητώντας πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, επιλύουν τις απορίες τους και υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Κάθονται κοντά τους, τα επιτηρούν όση ώρα εκείνη ασχολούνται με τις κατ' οίκον εργασίες τους, προσπαθούν να τα ενθαρρύνουν και καλλιεργούν μαθησιακά κίνητρα (See & Gorard, 2015· Epstein, 2001· Finn, 1998).

Πέρα όμως από τις παραπάνω πρακτικές, οι ερευνητές διαπίστωσαν, ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις συνδέονται στενά με τις στάσεις που υιοθετούν οι γονείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Epstein, 2001). Σε αυτές εμπίπτουν τα ακόλουθα: η διάθεσή τους να διατηρούν μια στενή σχέση επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, το ενδιαφέρον τους για τις εκδηλώσεις και τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, η συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στα πλαίσια του εθελοντισμού (Hong & Ho, 2005· Hill & Taylor, 2004· Ho & Wilms, 1996).

Ειδικότερα, η Epstein (2001) αναφέρει ότι η αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους. Ο δάσκαλος από την πλευρά του κρατά ενήμερους τους γονείς για τις επιδόσεις των μαθητών. Τους πληροφορεί για γεγονότα που συμβαίνουν μέσα στο σχολικό συγκείμενο και τις αλλαγές που γίνονται στο πρόγραμμα. Παράλληλα, οι γονείς συζητούν με τον εκπαιδευτικό για τα προβλήματα και τις συμπεριφορές του παιδιού, καθώς και για ζητήματα που πιθανόν να επηρεάζουν την πορεία του στα μαθήματα (π.χ. διαζύγιο, απώλεια

προσφιλούς προσώπου, ασθένεια). Όταν λοιπόν, οι δύο πλευρές αντιλαμβάνονται ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες που πλήττουν τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, τότε αποφασίζουν να αντιμετωπίσουν από κοινού το πρόβλημα. Δημιουργώντας ένα πλέγμα γύρω από το παιδί και τις ανάγκες του, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναλύουν την κατάσταση, επισημαίνουν τα αίτια και προτείνουν κατάλληλες λύσεις (Epstein, 2001).

Εξίσου σημαντική είναι η πρακτική της εθελοντικής προσφοράς, καθώς και η συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Σε αυτήν την περίπτωση οι γονείς παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς συστηματικά ή/και περιστασιακά για θέματα που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των μέτρων ασφαλείας στο χώρο μέσα και έξω από το κτίριο, την αναζήτηση οικονομικών πόρων για την ολοκλήρωση δράσεων κ.ά. Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών και οι προσπάθειές τους να αναβαθμίσουν το σχολικό περιβάλλον, εμπνέει ανάλογα αισθήματα και στα παιδιά (Epstein, 2001).

Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνητών οι παραπάνω γονεϊκές πρακτικές βρέθηκε ότι επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για το σχολείο, καλλιεργούν κίνητρα μάθησης και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή των παιδιών. Ο συνδυασμός όλων αυτών των συμπεριφορών συνιστά την ανάπτυξη μιας ισορροπημένης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και εστιάζεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Ευρήματα σχετικά με την επίδραση των γονεϊκών πρακτικών στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης

Πέρα από την αναφορά στα γονεϊκά σχήματα, οι ερευνητές εξέτασαν τι αντίκτυπο έχουν οι διαφορετικοί τύποι διαπαιδαγώγησης στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Simon, 2002). Σύμφωνα λοιπόν, με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι επιδόσεις τους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις γονεϊκές πρακτικές (Butnaru, Gherasim, Iacob, & Amariei, 2010· Henderson & Berla, 2002).

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που οι γονείς τους δείχνουν ενδιαφέρον για τη λειτουργία και τις δράσεις του σχολείου, είναι περισσότερο συγκεντρωμένα στα μαθήματά τους και πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις (Desimone, 1999). Επίσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ελάχιστες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι κοινωνικοί, συνεργάζονται μεταξύ τους και επιθυμούν να συμμετέχουν στις δράσεις της σχολικής ζωής (Henderson & Mapp, 2002).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι μελέτες του Georgiou (1996), των Ho Sui-Chi and Willms (1996) και των Zellman and Waterman (1998). Τα ευρήματά τους υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις, όταν οι γονείς φροντίζουν να δημιουργούν ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον και παρέχουν σε αυτά ποικίλα ερεθίσματα. Έτσι, εκείνα αφοσιώνονται απερίσπαστα στη μελέτη τους, αποκτούν διάφορες ασχολίες, ανακαλύπτουν τα ταλέντα τους και θέτουν τους δικούς τους στόχους (Henderson & Mapp, 2002).

Οι γονείς που ακολουθούν το αυθεντικό σχήμα διαπαιδαγώγησης, δηλώνουν ότι βρίσκονται κοντά στα παιδιά και συζητούν ελεύθερα μαζί τους κάθε φόβο ή προβληματισμό που εκφράζουν. Προσπαθούν να τα βοηθήσουν με τις κατ' οίκον εργασίες και επιλύουν τις απορίες τους. Αναζητούν τρόπους για να τα διευκολύνουν να εμπεδώσουν την ύλη, δίνουν παραδείγματα, μελετούν, πειραματίζονται και προτείνουν στα παιδιά διαφορετικές στρατηγικές μάθησης, ανάλογα με την εμπειρία τους (Epstein, 2001). Εξίσου σημαντικά ήταν τα πορίσματα του Clark (1993), ο οποίος, ανάμεσα σε άλλα, διερεύνησε πόσο συχνά οι γονείς βοηθούν τα παιδιά με τις κατ' οίκον εργασίες τους. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι μαθητές πετυχαίνουν υψηλότερες βαθμολογίες, όταν οι γονείς διαθέτουν χρόνο και τους βοηθούν στο καθημερινό τους διάβασμα.

Αντίθετα τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικούς γονείς, δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα, ενώ κινδυνεύουν να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης. Οι συχνές αποδοκιμασίες, οι τιμωρίες, η επιβολή της εξουσίας επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι γονείς είναι αυστηροί και ιδιαίτερα καταπιεστικοί και με αυτό τον τρόπο ακυρώνουν κάθε προσπάθεια των παιδιών και δεν τα ενθαρρύνουν. Επίσης, δεν αφιερώνουν χρόνο στο παιδί και δεν το βοηθούν να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να είναι εξίσου αδιάφορα, να μην πετυχαίνουν καλές επιδόσεις στα μαθήματά τους και να συμπεριφέρονται ανώριμα (Butnaru *et al*., 2010· Clark, 1993).

Συμπεράσματα

Η μελέτη επικεντρώθηκε στους τύπους ανατροφής και στις διαφορετικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης που απορρέουν από αυτούς. Αρχικά, αναφέρθηκε στα γονεϊκά σχήματα και ανέλυσε την επιρροή που ασκούν οι συμπεριφορές των γονέων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών στο σχολείο. Στη συνέχεια παρουσίασε ορισμένες γονεϊκές πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, καθώς και ερευνητικά πορίσματα που επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στη μάθηση και το σχολείο καθορίζονται σημαντικά από τον τύπο ανατροφής που ακολουθούν οι γονείς τους. Έτσι, εκείνα που έχουν μεγαλώσει με αυταρχικούς και καταπιεστικούς γονείς, φαίνεται ότι δεν τα καταφέρνουν με τα μαθήματα. Δεν είναι συνεπή στις υποχρεώσεις τους και δέχονται συχνά επικρίσεις καθώς δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γονέων.

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε ένα ιδιαίτερα ελαστικό περιβάλλον, χωρίς σαφή όρια, παρουσιάζουν μέτριες επιδόσεις στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί είναι ελεύθερο και ορίζει μόνο το πρόγραμμά του, ενώ οι ίδιοι δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τις αποφάσεις του. Τα παιδιά που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις, έχουν μεγαλώσει με αυθεντικούς γονείς, οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τιμωρητικές μεθόδους και δείχνουν ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τις ανάγκες τους.

Εξετάζοντας τους τύπους διαπαιδαγώγησης, βρέθηκε ότι το αυθεντικό γονεϊκό σχήμα συνδέεται με πρακτικές που ενθαρρύνουν τα παιδιά να ασχολούνται επισταμένα με τα μαθήματά τους, ενώ παράλληλα προωθούν την ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών παρουσιάζει βελτίωση, όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη σχολική ζωή (Mylonakou-Keke, 2006)

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές αναφέρουν, ότι οι γονείς καλλιεργούν στα παιδιά κίνητρα μάθησης, όταν φροντίζουν να διατηρούν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και επιθυμούν να συμμετέχουν σε δράσεις που αφορούν το παιδί και τη λειτουργία της σχολικής ζωής (Fan & Chen, 2001· Henderson & Mapp, 2002). Επίσης, βρέθηκε ότι οι στοργικοί και δημοκρατικοί γονείς αναζητούν τρόπους και βοηθούν τα παιδιά, όταν συναντούν δυσκολίες με τα μαθήματά τους. Οι ίδιοι φαίνεται ότι αξιολογούν υψηλά το σχολείο και τη σημασία της μάθησης, προσπαθούν λοιπόν, να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν κι εκείνα με τη σειρά τους αντίστοιχες αντιλήψεις (Henderson & Mapp, 2002).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Brouzos, A. (2002). I synergasia scholeiou-oikogeneias: Provlimata kai dynatotites anaptyxis tis. *Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Ioanninon*, 15, 97- 137.

Butnaru, S., Gherasim, L., R., Iacob, L., & Amariei, C. (2010). The effects of parental support and attributional style of children's school achievement and depressive feelings. *The International Journal of Learning,* 17(8), 397- 408.

Chatzichristou, Ch. (2014). *Symvouleftiki sti scholiki koinotita*. Athina, Ellada: Gutenberg.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connection for learning*. New York, NY: Guilford.

Clark, R. (1993). Homework parenting practices that positively affect student achievement. In: N. F. Chavkin (ed), *Families and schools in a pluralistic.* Albany, NY: State University of New York Press.

Cole, M., & Cole, S. R. (2011). *I anaptyxi ton paidion*. Athina, Ellada: Gutenberg.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987- 2003. *Review of Educational Research,* 76, 1- 62.

Davis- Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology,* 19, 294- 304.

Desimore, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do raise and income matter? *The Journal of Educational Research,* 93(1), 11- 31.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L. Leiderman, H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development,* 58, 1244-1257.

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: West view.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review,* 13(1), 1- 22.

Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership,* 55(8), 20- 24.

Georgiou, N. S. (1996). Family-school relations in Cyprus. *International Journal of Educational Research,* 25(1), 33- 43.

Henderson, A. T., & Berla, N. (2002). *A new generation of evidence: The family is critical to school achievement*. Washington D.C.: National Committee for Citizens in Education

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new way of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement.* Austin, TX: National Center for family & community Connections with Schools.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parent-school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in Psychological Science,* 13, 161- 164.

Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology,* 97, 32- 42.

Lightfoot, S. (2004). Some parents just don't care decoding the meanings of parental involvement in urban schools. *Urban Education,* 39(1), 91- 107.

Morisson E., Rimm-Kauffman, S., & Pianta, R. (2003). A longitudinal study of mother child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology,* 41(2), 185- 200.

Mylonakou-Keke, I. (2006). *Sygchrones Theoritikes Prosengiseis stin Epikoinonia Scholeiou, Oikogeneias kai Koinotitas*. Athina, Ellada: Atrapos.

Nova-Kaltsouni, Ch. (2008). *I anaptyxi tou paidiou sto koinoniko perivallon. Egcheiridio Meletis*. Patra, Ellada: EAP.

See, B. H., & Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education- a critical review of the casual evidence. *Oxford Review of Education,* 41(3), 346-366.

Skaliotis, E. (2010). Changes in parental involvement in secondary education: An exploration study using the longitudinal study of young people in England. *British Educational Research Journal*, 36(6), 975- 994.

Stasinos, D. (2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina, Ellada: Papazisi.

Symeou, A. (2008). Scheseis ekpaideftikon-goneon: Montela ekpaideftikon tis Kyprou. Sto: A. Brouzos, P. Misailidi, A. Emvalotis & A. Efkleidi (epim.). *Scholeio kai oikogeneia*. Athina, Ellada: Ekdoseis Ellinika Grammata.

Topor, D., Keane, S., Shelton, T., & Calkins, S. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community,* 38, 183–197.

Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children' s educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(60), 371- 379.

Zimmerman, K. W. (2003). Parents' perspectives on parenting. In: G. Olsen & M. L. Fuller (eds.), *Home-schools relations working successfully with parents and families*. New York, NY: Pearson Education Inc.

Index for Inclusion: η σχέση των τριών διαστάσεων και το νέο συμπεριληπτικό σχολείο

Χαρέλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50,M.Ed.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί αφενός η σχέση των τριών διαστάσεων που προσεγγίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση-δημιουργίας συμπεριληπτικών κουλτούρων, παραγωγής συμπεριληπτικών πολιτικών κι ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης-όπως περιγράφεται στο Index for Inclusion και αφετέρου πως αυτός ο συνδυασμός λειτουργεί εξελικτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Αρχικά στην εργασία παρουσιάζονται περιληπτικά οι τρεις διαστάσεις που συνδέονται στο Index και έπειτα αναλύεται η σχέση τους. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σημασία ανάπτυξης συμπεριληπτικής κουλτούρας, που βοηθά στη δημιουργία συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών ενός σχολείου, προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή όλων στη μάθηση. Έπειτα περιγράφεται η αλληλεπίδραση αυτών των διαστάσεων η οποία καθοδηγεί μια αλλαγή για τη δημιουργία ενός διαφορετικού μοντέλου εκπαίδευσης προκειμένου να εξυπηρετείται η διαφορετικότητα. Στο τρίτο μέρος αναλύεται πως αυτή η μεταβολή μέσω της αλληλεξάρτησης των διαστάσεων είναι αναγκαία για να έρθει η ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Στο τελευταίο μέρος στα συμπεράσματα επισημαίνεται η σημαντικότητα της σχέσης των τριών διαστάσεων που στοχεύουν σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο, δημιουργώντας ένα ¨Σχολείο για Όλους¨.

Λέξεις Κλειδιά: τρεις διαστάσεις, αλλαγή, συμπεριληπτικό σχολείο

Index for Inclusion: the relationship of the three dimensions and the new inclusive school

Harelou Georgia,Teacher, M.Ed.

Abstract

The purpose of this paper is to highlight, on the one hand, the relationship of the three dimensions that approaches inclusive education- creation of inclusive cultures, production of inclusive policies and development of inclusive practices- as described in the Index for Inclusion and on the other hand how this combination works evolutionarily in the development of inclusive schools. Initially, the paper briefly presents the three dimensions connected to the Index and then it analyzes their relationship. Special reference is made as regards to the importance of developing an inclusive culture, which helps to create inclusive policies and practices in a school in order to reduce barriers and encourage everyone's participation in learning. Then the interplay of these dimensions is described which drives a change in order to create a different model of education to serve diversity. The third part analyzes the necessity of this change through the

interdependence of dimensions so as to develop inclusive schools. In the last part, the conclusions point out the importance of the relationship of the three dimensions which aims at a general change of the social-political process based on the social model, creating a 'School for All'.

Key-words: three dimensions, change, inclusive school

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις στην εκπαίδευση λόγω της μεγάλης ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού είναι η δημιουργία ενός σχολείου που βασιζόμενο στον σεβασμό αναφορικά με τη ποικιλομορφία, θα προωθεί την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών (Γεροσίμου,2012). Πολλά παιδιά αισθάνονται απομονωμένα εντός και εκτός τάξης, γιατί διαφέρουν λόγω θρησκείας, εθνικότητας, φυλής, είτε επειδή έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες (Adderley, et al., 2015). Η εκπαίδευση είναι μια ευρύτερη έννοια πέρα από την κατάκτηση δεξιοτήτων, η οποία αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία και ενώ μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν τον πλουραλισμό (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017), ωστόσο δεν υπάρχουν συνταγές για το πώς τα σχολεία θα λειτουργούν χωρίς αποκλεισμούς. Ένα όμως διαθέσιμο πλαίσιο, το Index for Inclusion μπορεί να καθοδηγήσει αυτή τη διαδικασία και να οδηγήσει τα σχολεία στην υιοθέτηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποσκοπώντας στη προώθηση δημοκρατικών αρχών αναφορικά με την ισότητα και τη κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να μάθουν όλα τα παιδιά (Miles & Singal, 2010).

Οι τρεις διαστάσεις του Index for Inclusion

Το Index for Inclusion είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που οδηγεί στην εκπαιδευτική αλλαγή, το οποίο χρησιμοποιείται σε όλο το κόσμο και σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη διαδικασία ανάπτυξης συμπεριληπτικών σχολείων που προσαρμόζεται, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αποτελεί ένα πλαίσιο αλλαγής και προσφέρει ένα σχέδιο χωρίς αποκλεισμούς, αναφορικά με τον τομέα της κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών ενθαρρύνοντας όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τα παιδιά για να το εφαρμόσουν (Sanchez, Rodriguez, & Sandoval, 2019). Αυτοί οι τρεις τομείς καλύπτουν όλες τις πτυχές της σχολική ζωής από τη συνεργασία και τις αξίες στις πολιτικές για την υποστήριξη της μάθησης μέχρι τις πρακτικές και το σχεδιασμό των πόρων. Το ιδανικό ενός συμπεριληπτικού σχολείου απεικονίζεται στις τρεις διαστάσεις του τριγώνου του Index (Oswald, 2010).

Περιγραφή της εκάστοτε διάστασης

Δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης: Αφορά τη δημιουργία μιας ασφαλούς, αποδεκτής, συνεργατικής κοινότητας, στην οποία όλα τα άτομα εκτιμώνται. Εδώ παρατηρείται η εκδήλωση και η έκφραση αξιών και πεποιθήσεων που είναι βαθιά ριζωμένες στα άτομα, οι οποίες μεταφέρονται σε όλους (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, πολιτικούς, την ευρύτερη κοινότητα) (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών: Στο επίπεδο αυτό διασφαλίζεται η συμπερίληψη ως βασική αρχή όλης της πολιτικής και του σχεδιασμού. Περικλείει όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται με σκοπό τη μεγιστοποίηση της ικανότητας ανταπόκρισης στη ποικιλομορφία όσων εμπλέκονται σε αυτή, ακολουθώντας τέτοιες διαδικασίες που σέβονται τους πάντες στον ίδιο βαθμό. Μέσα από ένα ενιαίο πλαίσιο που στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων και την ανάπτυξη του σχολείου στο σύνολό του συνδέονται όλες οι μορφές στήριξης (Booth & Ainscow, 2011).

Ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης: Σχετίζεται με τον σχηματισμό σχολικών στρατηγικών-πρακτικών για το τι και πώς διδάσκεται και μαθαίνεται, έτσι ώστε να αντανακλώνται οι συμπεριληπτικές κουλτούρες και πολιτικές με τρόπο που να υποστηρίζεται η μάθηση και η συμμετοχή όλων. Η διδασκαλία ρυθμίζεται προκειμένου να ανταποκρίνεται στα διάφορα στυλ μάθησης, να επιτυγχάνεται η ενθάρρυνση των παιδιών για αυτονομία, πιο ενεργή συμμετοχή και κριτική σκέψη, στοιχεία που αποτελούν πηγή μάθησης του καθενός. Οι ενήλικοι μέσω της συνεργασίας τους είναι υπεύθυνοι για την εκμάθηση όλων των παιδιών (Booth & Ainscow, 2011).

Η σύνδεσή τους

Οι τρεις διαστάσεις του Index είναι αλληλένδετες και συμβάλλουν σε κατευθύνσεις συμπεριληπτικές και κοινωνικά δίκαιες. Κατά μήκος της βάσης του τριγώνου είναι τοποθετημένη σκόπιμα η διάσταση «δημιουργία κουλτουρών συμπερίληψης» καθώς επισημαίνεται πως ο τρόπος ζωής και λειτουργίας του σχολείου επιδρά καταλυτικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης δημιουργώντας μια κοινότητα στα σχολεία, η οποία εμφυσά αποδοχή, ασφάλεια, συνεργασία και ενίσχυση των μελών της στην οποία η εκτίμηση του κάθε ατόμου είναι το θεμέλιο για την επίτευξη υψηλών επιτευγμάτων (Nes, 2009). Η εκκίνηση των προσπαθειών για την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία κουλτούρας μιας και αυτή θεωρείται ο πυρήνας που επηρεάζει την πολιτική και τη πρακτική του σχολείου, γι’ αυτό άλλωστε είναι τοποθετημένη στη βάση προκειμένου να τονιστεί η σημαντικότητά της, αφού μπορεί να προωθήσει ή να παρεμποδίσει τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό τομέα. Αποτελεί τον

τρόπο που δρα το σχολείο αλλά και η ευρύτερη κοινότητα συγκροτώντας το πλαίσιο που επιδρά είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο στις πολιτικές και πρακτικές (Γεροσίμου, 2012).Οι αξίες που αναδύονται από τις κουλτούρες καθιερώνουν μια συλλογική αίσθηση για το πως πρέπει να γίνονται τα πράγματα, κατευθύνουν και υποστηρίζουν τις οποιεσδήποτε αποφάσεις για το συγκρότηση πολιτικής και κατ' επέκταση των πρακτικών των σχολείων με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης όλων των παιδιών μέσα από τη αδιάκοπη εξέλιξη του σχολείου (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2012). Οι κουλτούρες χωρίς αποκλεισμούς δημιουργούνται μέσω της αλληλεπίδρασης και οδηγούν στην ανάπτυξη μιας αντίληψης του κοινού συμφέροντος, η οποία παράγει συμπεριληπτικές πολιτικές και έπειτα συλλογική δράση.

Οι πολιτικές που αποτελούν τη δεύτερη διάσταση είτε ως προϊόντα είτε ως διαδικασίες αποτελούν τις βαθύτερες και ουσιαστικές λύσεις σε πραγματικά προβλήματα στην εκπαίδευση. Τα οφέλη όμως της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από το εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο που υιοθετείται στα σχολεία. Οι πολιτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως αναζωογονητικό στοιχείο για την εκτέλεση καινοτόμων πρακτικών που ανταποκρίνονται στη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010). Η εφαρμογή τους επιτυγχάνεται από την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης που είναι η τρίτη διάσταση.

Οι πρακτικές επηρεάζουν το τύπο των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται στη τάξη και τη σχολική κοινότητα δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής, βοήθειας και κοινής γνώσης. Μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο τρόπος που τα άτομα σχετίζονται μεταξύ τους κοινωνικά έχει ιδιαίτερη σημασία, όταν αυτό είναι ενσωματωμένο σε ένα σύστημα που συνδέει τις αξίες και πεποιθήσεις με τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010).

Οι συμπεριληπτικές κουλτούρες, πρακτικές και πολιτικές αλληλεξαρτώνται, αλληλοεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και καθορίζουν την αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η χρήση αυτού του κοινωνικού-σχεσιακού μοντέλου μέσω της συνεργασίας των τριών διαστάσεων βοηθά στην ανάπτυξη μιας κοινής φιλοσοφίας και ενός στρατηγικού σχεδίου εφαρμογής που προωθεί τη διαφορετικότητα στο σχολείο, σχετίζεται με τη κοινωνική δικαιοσύνη και βοηθά τις διαδικασίες της αλλαγής (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010).

Ο συνδυασμός των τριών διαστάσεων μπορεί να επιφέρει την αλλαγή

Τα σχολικά συστήματα αντιμετωπίζουν μια μεγάλη πρόκληση, αυτή της ευθύνης της παροχής υπηρεσιών στο μαθητικό πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερότητα. Απαιτείται λοιπόν μια αλλαγή προσέγγισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, από τη πλευρά των προγραμμάτων, των σχεδίων σπουδών, των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017).Η μετάβαση όμως προς μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αν δεν έχει κατάλληλη κατάρτιση και συστηματικές

υπηρεσίες υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς προκαλεί αρνητική ή ουδέτερη στάση από μέρους τους στην εφαρμογή της. Η άγνοια της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της σχολικής συμπερίληψης για τα παιδιά σε συνδυασμό με το φόβο και την ανασφάλεια που τους διακατέχει σχετικά με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε μια μεγάλη γκάμα δυσκολιών λόγω της ποικιλομορφίας στη τάξη, τους οδηγούν να διατηρούν αμφιβολίες για την αξία της.Αυτές οι απόψεις απορρέουν από βαθιά ριζωμένες στάσεις με αποτέλεσμα να απορρίπτουν συχνότερα τους μαθητές που είναι πιο περιθωριοποιημένοι λόγω διαφορετικότητας σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο συνδυσμός των τριών διαστάσεων συμβάλλει στον εντοπισμό και την ανάπτυξη προτεραιοτήτων στοχεύοντας στην δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων,μιας και εμπεριέχει αδιάληπτες μεταβολές για αύξηση της συμμετοχής και μάθησης όλων των μαθητών, τη μείωση των αποκλεισμών τους από τις σχολικές κουλτούρες, τις πολιτικές που σχεδιάζονται και μετέπειτα εφαρμόζονται αλλά και από τις σχολικές κοινότητες.

Οι μεταβολές αυτές πρέπει να γίνουν στο σχολείο και στους ενήλικες και όχι στους μαθητές, ωφελώντας τους ίδιους, τα παιδιά, το προσωπικό αλλά και βελτιώνοντας το τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Oswald, 2010). Η σχέση αυτή κατευθύνει τη διαδικασία αλλαγής που επηρεάζει τις εξελίξεις στο σχολείο για προσέγγιση εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.Ένα συμπεριληπτικό σχολείο χτίζεται έχοντας ως βασικό θεμέλιο τις πεποιθήσεις που στηρίζονται στο σεβασμό στη διαφορετικότητα παράγοντας αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Η μεταβολή των στάσεων λοιπόν πρέπει να γίνεται στο επίπεδο της τάξης αλλά και του σχολείου περιλαμβάνοντας το διδακτικό προσωπικό, τα παιδιά, τους γονείς,τη κοινότητα ευρύτερα, αλλά και το ρόλο της ηγεσίας. (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι πεποιθήσεις και η νοοτροπία του σχολικού ηγέτη αποτελούν κινητήριο δύναμη για τη βελτίωση των σχολείων για ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η πιο σημαντική ενέργειά του είναι ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας. Οι έρευνες έχουν επισημάνει πως ο αντίκτυπος των αντιλήψεων των διευθυντών στις αξίες, τα κίνητρα και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία μέσω του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο επηρεάζουν τις πράξεις αλλά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Η απήχηση της νοοτροπίας του επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και κατ’ επέκταση σχηματίζουν τη κουλτούρα της τάξης. Συνεπώς αλλαγές στις αξίες και συμπεριφορές για προώθηση της συμπερίληψης ,τον δεσμεύουν στη προσέγγιση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να χαράσει πολιτικές για εφαρμογή πρακτικών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μέσω μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών προκειμένου να διαχειριστούν όλοι το πλουραλισμό στα σχολεία τους και η διαδικασία αλλαγής να είναι συνεχής (Αγγελίδης,2019). Ακολουθώντας μετασχηματιστική πολιτική οι ενέργειές του για αλλαγή των κουλτούρων των σχολείων τους επιδρούν στις πολιτικές που ακολουθεί το σχολείο για υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτές περιλαμβάνουν ανάπτυξη συνεργατικών και συμπεριληπτικών κουλτούρων, διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο, στους πόρους, στην επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών και του υποστηρικτού προσωπικού (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Πρόκειται για τη δημιουργία μια θεσμικής νοοτροπίας που υποστηρίζει όλα τα άτομα και απαιτείται βαθιά αλλαγή στο τρόπο που σκεφτόμαστε και βλέπουμε τη θέση μας στο κόσμο, η οποία θα οδηγήσει στην πολιτική αλλαγή αλλά και μετέπειτα στις διαφοροποιήσεις των πρακτικών που εφαρμόζονται έτσι ώστε να είναι βιώσιμη.

Η δημιουργία ενός κοινού οράματος με σαφείς διαδικασίες για την πραγματοποίησή του επιτρέπουν την τελεσφόρηση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται απαιτούνται να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Η σχέση των τριών διαστάσεων είναι καταλυτική για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων, η οποία θα προέλθει από την εκ βαθέων αλλαγή του σημερινού σχολείου που συνεπάγεται μια ευρύτερη διαφοροποίηση του κοινωνικο-πολιτικού γίγνεσθαι (Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή, 2015).

Η σχέση των διαστάσεων μέσω της αλλαγής οδηγεί εξελικτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων

Η συμπερίληψη είναι μια εξελισσόμενη έννοια σχετιζόμενη με μια αέναη διαδικασία εξερεύνησης ουσιαστικών τρόπων προκειμένου να αντιμετωπιστεί η περιθωριοποίηση ομάδων αλλά και εξεύρεσης λύσεων για να υπάρξει αποδόμηση των ζητημάτων ποικιλομορφίας, ώστε να συμπεριληφθούν αυτοί οι ουσιαστικοί τρόποι στην κοινωνία αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα φέρνοντας στην επιφάνεια θέματα σχετικά με τη κοινωνική δικαιοσύνη. Η αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων συνδέεται με συνεχείς τροποποιήσεις που αποτελούν μια διαρκή διαδικασία για αύξηση της συμμετοχής και μάθησης των παιδιών, η οποία δεν ολοκληρώνεται ποτέ πλήρως (Oswald, 2010).

Μέσα από έρευνες υποστηρίζεται η ανάγκη πραγματοποίησης απαραιτήτων αλλαγών στις αντιλήψεις αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τακτικές, στις σχολικές πολιτικές, στα προγράμματα σπουδών και υιοθέτησης νέων μοντέλων μάθησης που αφορούν αναδιάρθρωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών συστημάτων επισημαίνοντας τη κεντρική θέση της κοινότητας, τονίζοντας της σημασία του πλαισίου και της νοοτροπίας για τη μάθηση (Thomas, 2013).Η δημιουργία ενός κλίματος ουσιαστικής αποδοχής καταργεί τα εμπόδια για συμμετοχή όλων των παιδιών, ελαχιστοποιεί τον αποκλεισμό και εντείνει τη συμπερίληψη όλων στις σχολικές διαδικασίες. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πέρα από τη διαχείριση των δομών του σχολείου, μέσω της νοοτροπίας και των πολιτικών που εφαρμόζει μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές κουλτούρες, με σκοπό να τις μεταβάλει. Μέσα από την διαφοροποίηση των μορφών ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε συγκείμενο, την ανάπτυξη συναδελφικής σχέσης, συνεργασίας και κοινής στρατηγικής, ενθάρρυνσης για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ηγεσία αναπτύσσονται συμπεριληπτικές πρακτικές που διαμορφώνουν συμπεριληπτικά σχολεία (Αγγελίδης, 2019).Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εξαρτάται από τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις συνηθισμένες τάξεις

προκειμένου ανταπεξέλθουν στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η καινοτομία λοιπόν στις πολιτικές συμβάλλει στη καταπολέμηση της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού και βοηθά στη προώθηση της συμπερίληψης. Υπογραμμίζεται πως οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αναπτύσσουν συμπεριληπτικές πρακτικές λόγω της συμβολής βασικών ανθρώπων στο άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως είναι ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και άλλοι επαγγελματίες στο σχολείο ή γύρω από αυτό. Κλειδί για την επιτυχημένη συμπερίληψη αποτελεί η διαφοροποίηση της προετοιμασίας, της διδασκαλίας, καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού μιας και θα έχει το ρόλο του ηγέτη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η σύνδεση των διαστάσεων οδηγεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης υποστηρίζοντας την ποιότητα των σχολείων, τη κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα μέσω ισχυρών μορφών μάθησης και διδασκαλίας, καλλιεργώντας δυνατές κοινότητες μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και μετέπειτα συμπεριληπτικής νοοτροπίας μεταξύ των οικογενειών συνηγορώντας στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων (Ainscow & Sandill, 2010).Η συνολική σχολική μεταρρύθμιση αλλάζει το σχολείο με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μια καθολική νοοτροπία, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιώνονται, να αυξάνονται τα επιτεύγματα των μαθητών και η ηγεσία μέσω βελτιωμένων πρακτικών να είναι ισχυρή. Μέσω ενός συμπεριληπτικού σχολείου οι αλλαγές στις πολιτικές και πρακτικές μπορούν να αντέξουν. Αυτά τα σχολεία είναι το πιο δραστικό μέσο εξάλειψης των διακρίσεων αλλά και οικοδόμησης μιας ασφαλούς κοινότητας για όλους, όπου κανένας δεν αποκλείεται (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο το κόσμο έρχονται αντιμέτωπα με τη πρόκληση της παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους, η οποία χαιρετίζει και υποστηρίζει την ποικιλομορφία όλων των παιδιών. Η πρόκληση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη άμεσης αλλαγής κυρίως κοινωνικής και πολιτικής παρά εκπαιδευτικής που θα παρέχει μια εκπαίδευση για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Thomas, 2013).

Όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ενσωματωθούν στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που είναι ανοιχτό στην ετερότητα και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέει από τις πεποιθήσεις αναφορικά με τη διαφορετικότητα ως προς τη φυλή, τη θρησκεία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, την ικανότητα και τις δεξιότητες δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας μέσα από συγκεκριμένα πλαίσια προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη πολυμορφία, θεωρώντας ως βασικό θεμέλιο την εκπαίδευση (Adderley, et al., 2015).Η σχέση της ανάπτυξης μιας κοινής νοοτροπίας, ανάληψης ενός οργανωμένου σχεδίου εφαρμογής και προώθησης μέσω πρακτικών στη τάξη και στο σχολείο που περιγράφονται στο Index, παρουσιάζει ένα μεθοδικό σύστημα υποστήριξης στα σχολεία που βοηθά στην υιοθέτηση προτάσεων ανοιχτών στην αλλαγή (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010). Ο συνδυασμός τους σχηματίζει έναν ολοκληρωμένο ορισμό μήτρας, ο οποίος ταιριάζει στο φιλοσοφία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, μιας και δεν υπάρχει ορισμός που να ανταποκρίνεται απόλυτα στη

προσέγγιση αυτή και λειτουργεί ως μοχλός προώθησης της συμπερίληψης στα σχολεία φέρνοντας στο προσκήνιο ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Η αλληλεπίδραση και η ανάγκη συνεργασίας και των τριών διαστάσεων δημιουργούν τις προϋποθέσεις για δημιουργία διαδικασιών αλλαγής, οι οποίες εξελικτικά οδηγούν στην ανάπτυξη σχολείων με συμπεριληπτική προσέγγιση (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010).Το κίνημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στοχεύει στην επανασύλληψη της σχολικής εκπαίδευσης και στην άρση των φραγμών αποκλεισμού μέσω των αλλαγών στις σχολικές κουλτούρες, δομές, πολιτικές και πρακτικές, ώστε να υπάρχει ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα. Τα συμπεριληπτικά σχολεία έχοντας προσανατολισμό κοινωνικο-γνωστικό, ακολουθούν μια ουμανιστική προσέγγιση, προσπαθώντας να αποτινάξουν παγιωμένες στάσεις σχετικά με την διαφορετικότητα και τον αποκλεισμό, ευνοούν όχι μόνο τους μαθητές, κάνοντας τους πλήρη μέλη της κοινότητας της τάξης και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας αλλά και το κοινωνικό δίκαιο μέσω του μετασχηματισμού του σύγχρονου σχολείου και δημιουργώντας ένα ¨Σχολείο για Όλους¨(Waldron & McLeskey, 2010).Εκεί ακολουθείται ένα νέο μοντέλο μάθησης, το οποίο εστιάζει στις κοινότητες μάθησης και στο πως οι μαθητές λειτουργούν ως μέλη αυτών των κοινοτήτων μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικής αντίληψης.

Η συνεισφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μέλλον συναρτάται από την ικανότητά της να υποχωρήσει από τα στάδια που ακολουθούνται, αναγνώρισης-αξιολόγησης της διάγνωσης -βοήθειας και να εντοπίσει τρόπους και μέσα, που θα χρησιμοποιούν τα σχολεία για ενεργοποίηση της κοινότητας και ενθάρρυνση της πίστης των μαθητών αυτών στον εαυτό τους ως ουσιαστικά μέλη αυτής της κοινότητας (Thomas, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*(30), 106-121.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 4*(14), 401-416.

Booth , T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Braunsteiner, M.-L., & Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity*? International Journal of Inclusive Education*(14), 1-15.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2010). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 556-572.

Nes, K. (2009). The Role of the Index for Inclusion in Supporting School Development in Norway: a comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*(4), 305-320.

Oswald, M. M. (2010). *Teacher learning during the implementation of the Index for Inclusion in a primary school*.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 803-817.

Sanchez, S., Rodriguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society, & Education*(11), 1-13.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*(39), 473–490.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 58-74

Angelidis, P. (2019). Morfes igesias pou proothoun ti symperiliptiki ekpaidefsi. Sto P. Angelidis, *Paidagogikes tis Symperilipsis* (ss. 67-92). Athina: Diadrasi.

Angelidis, P., Antoniou, E., & Charalampous, K. (2012). O rolos tis igesias stin anaptyxi tis symperiliptikis ekpaidefsis: I periptosi enos scholeiou. Sto A. Panagiotis, *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion*. Athina: diadrasi.

Gerosimou, E. (2012). Symperilipsi kai scholiki koultoura: o pyrinas gia ti dimiourgia tou ¨Scholeiou gia olous¨. *X -RAY @ ekpaidefsi, A*(5), ss. 8-13.

Kasidis, D., Apostolidou, E., & Doufexi, Th. (2015). *I eidiki kai diapolitismiki ekpaidefsi sto fasma tis symperiliptikis filosofias*, *2015*. Athina.

Polychronopoulou, S. (2012). *Paidia kai Efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites- Sygchrones taseis ekpaidefsis kai eidikis ypostirixis Meros A΄*. Athina: Aftoekdosi.

Chatzisotiriou , Ch., & Angelidis, P. (2018). *Evropaismos kai Diapolitismiki Ekpaidefsi. Apo to Yperethniko sto Scholiko Epipedo*. Zefyri: diadrasi.

Η Θεραπευτική Τέχνη στο Σχολείο

Χατζηλάμπου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.08, M.Ed

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνετε αναφορά στη αξιοποιεί της θεραπευτικής δύναμης της τέχνης, εξυψώνοντας την έννοια της δημιουργίας ως δυναμικό πεδίο αυτοπραγμάτωσης και αλληλεγγύης. Σκοπό του είναι η κατανόηση της έννοιας «Art Therapy» και η παρουσίαση της χρησιμότητας της σχολικής θεραπευτικής τέχνης. Γίνεται περιγραφή της θεραπείας μέσω της τέχνης, δίνονται με σαφήνεια οι ορισμοί και τονίζεται η χρησιμότητα της εικαστικής θεραπείας στο σχολείο. Στη συνέχεια περιγράφεται μελέτη για την σχολική θεραπευτική τέχνη σε δημόσιο σχολείο στη Ελλάδα. Το άρθρο δεν στοχεύει να ανακαλύψει την καλύτερη μέθοδο μάθησης, αλλά θα δώσει παραδείγματα για τα οφέλη της τέχνης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Τέχνη, Εκπαίδευση, Θεραπεία, Εικαστικά

The Therapeutic Art at School

Chatzilampou Maria, Art teacher M.Ed

Abstracts

In this article, reference is made to exploiting the healing power of art, elevating the concept of creation as a dynamic field of self-realization and solidarity. Its purpose is to understand the concept of "Art Therapy" and to present the usefulness of school art therapy. Art therapy is described, definitions are clearly given, and the utility of art therapy in school is emphasized. Then a study on school therapeutic art in a public school in Greece is described. The article does not aim to discover the best method of learning, but will give examples of the benefits of art in education.

Key-words: Art, Education, Therapy, Visual arts

Εισαγωγή

Η θεραπεία μέσω των εικαστικών τεχνών, διεθνώς γνωστή ως «Art Therapy», αξιοποιεί τη θεραπευτική δύναμη της τέχνης, εντάσσοντας στο χώρο της ψυχοθεραπείας την εικαστική δημιουργική πράξη. Εξυψώνει την έννοια της δημιουργίας και της προσφοράς προς τον συνάνθρωπο ως δυναμικό πεδίο ίασης, αυτοπραγμάτωσης και αλληλεγγύης. Μέσα από την δημιουργική διαδικασία το άτομο μπορεί να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις κοινωνικές του δεξιότητες, την θετικότητα του και να βελτιώσει την αυτοεικόνα του. Η θεραπεία μέσω της Τέχνης συνδυάζει τις εικαστικές τέχνες και την ψυχοθεραπεία σε μια δημιουργική διαδικασία όπου η εικόνα που παράγεται γίνεται η βάση για την εξερεύνηση και την κατανόηση του εαυτού.

Εκφραζόμενος κάποιος μέσα από τα δημιουργήματά του αποκτά έναν απόλυτα προσωπικό και ιδιαίτερο τρόπο για να επικοινωνήσει τόσο την γνώση του καθώς και όσα αγνοεί (Αναγνωστοπούλου, 1999).

Επιπρόσθετα, η εικαστική θεραπεία χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση ως αντιμετώπιση προβλημάτων επίδοσης, δυσκολιών προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, την ενίσχυση μιας αυθεντικής και θετικής σχέσης με τον εαυτό μας και τους άλλους. Σήμερα σε αρκετά σχολεία στον κόσμο, όπως και στην Ελλάδα, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης, ορισμένα από τα οποία εφαρμόζονται και σε επίπεδο σχολικής τάξης, σημειώνοντας αρκετά υψηλό βαθμό επιτυχίας (Καλούρη, Τσέργας, Μπότου, 2014).

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό αφενός την κατανόηση της έννοιας της θεραπείας μέσω της τέχνης (Art Therapy), αφετέρου να παρουσιάσει την χρησιμότητα της σχολικής θεραπευτικής τέχνης στον αναγνώστη του. Για το λόγο αυτό γίνεται η περιγραφή της θεραπείας μέσω της τέχνης και δίνονται με σαφήνεια οι ορισμοί και η χρησιμότητα της εικαστικής θεραπείας στο σχολείο. Στη συνέχεια για την καλύτερη κατανόηση των προαναφερθέντων, περιγράφεται μελέτη για την σχολική θεραπευτική τέχνη σε δημόσιο σχολείο στη Ελλάδα καθώς αναπτύσσεται η μεθοδολογία του. Ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές πηγές του άρθρου.

Η θεραπεία μέσω της τέχνης - Ιστορική ανάδρομη

Η ιστορία της θεραπείας μέσω των εικαστικών τεχνών χάνεται στα βάθη των χρόνων. Από την εποχή των σπηλαίων, ανιχνεύεται στα ειδώλια της γονιμότητας, εμφανίζεται στα πολύχρωμα ενδύματα των Σαμάνων και τις μαγικές μάσκες, καθρεφτίζεται στα Ασκληπιεία δωμάτια του ονείρου και της κάθαρσης, μέχρι τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Φρόιντ, ο όποιος μιλήσει για τη λογική του ασυνειδήτου, τις εσωτερικές παρορμήσεις του ανθρώπου που η λογική του προσπαθεί να αποκρύψει αλλά η ψυχανάλυση τις αποκαλύπτει (Rubin, 2008). Η Αμερικανίδα ψυχολόγος και αναλύτρια, M. Naumburg, το 1915 στη Νέα Υόρκη θα εφαρμόσει πρώτη τη φράση του Φρόιντ: «Τα όνειρα εκφράζονται καλύτερα με εικόνες», προσέγγιση την όποια αργότερα υιοθέτησε και ο Γιουνγκ. Το 1945 στη Ευρώπη ο ζωγράφος Adrian Hill, ο όποιος ήταν νοσηλευόμενος σε σανατόριο, οργάνωσε εργαστήρια ζωγραφικής επινοώντας τον όρο «Art Therapy», παρουσιάζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτής της εμπειρίας.

Στη συνέχεια για την θεραπεία μέσω των εικαστικών σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η συλλογή με έργα ψυχασθενών, «Art Brut’ του Jean Dubuffet. Πολλοί καλλιτέχνες τότε σοκαρισμένοι από την αντίληψη της συναισθηματικής και κοινωνικής απομόνωσης ανθρώπων, προσέγγισαν τα έργα με σεβασμό και θαυμασμό και υποκλίθηκαν στην όψη τους. Έτσι η Τέχνη των «Τρελών» του Dubuffet επιζητά να αναδείξει την πρωτόγονη έκφραση που ο 20ος αιώνας επέτρεψε στη Δύση να ανακαλύψει. Παράλληλα, η αναγνώριση της παιδικής τέχνης αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο για τους ψυχολόγους και άλλων επαγγελμάτων στον χώρο της ψυχικής υγείας, μια και το παιδί

όπως έγραψε ο V. Lowenfeld: «μέσα από εικόνες μας λέει πως βλέπει τον κόσμο, πως αισθάνεται και πως σκέφτεται».

Η «Art Therapy» καλλιεργείτε κυρίως από καλλιτέχνες, οι οποίοι είχαν παρατηρήσει κάποια θεραπευτικά αποτελέσματα σε ψυχικά ασθενείς μέσω της τέχνης τους. Από την άλλη μεριά, οι ψυχολόγοι και μάλιστα της βαθυψυχολογίας, όπως ο S. Freud και ο C. Jung, στις αρχές του 20ού αιώνα, έδωσαν έμφαση ο μεν πρώτος στις εικόνες του ονείρου (του ατομικού ασυνείδητου), ο δε δεύτερος στις συμβολικές εικόνες (Αρχέτυπους) του συλλογικού ασυνείδητου (Rubin, 2008).

Το 1960, η θεραπεία μέσω των εικαστικών αναγνωρίζεται ως επάγγελμα στην Αμερική. Στη Αγγλία, το 1982 οι εικαστικοί θεραπευτές αναγνωρίζονται ως αυτόνομη επαγγελματική ομάδα, ενώ στην Ελλάδα η θεραπεία μέσω των εικαστικών αρχίζει, με ιδιωτική πρωτοβουλία, να αναδύεται το 1980 (Jennings, Minde, 1996).

Η επικουρική θεραπεία, μέσω των εικαστικών, υπενθυμίζει και αναγνωρίζει στην καλλιτεχνική διαδικασία ένα μονοπάτι προς την αυτοπραγμάτωση και την επικοινωνία. Οι άνθρωποι δύσκολα θα πάψουν να μουτζουρώνουν ένα χαρτί καθώς μιλούν στο τηλέφωνο, να ζωγραφίζουν το σχολικό βιβλίο και να κάνουν γκράφιτι στους τοίχους, λέγοντας «Σ' Αγαπώ». Μέσα από την δημιουργική διαδικασία ο θυμός γίνετε δράκος και η αγάπη κόκκινη κάρδια, παίρνοντας μορφή έτσι ,ώστε το συναίσθημα να γίνετε ορατό.

Αντικείμενο και ορισμοί της εικαστικής θεραπείας

Η Εικαστική θεραπεία ή όπως έχει καθιερωθεί να ονομάζεται «Art Therapy», είναι μία μη λεκτική θεραπεία που συνδυάζει δύο πεδία, την τέχνη και τη ψυχολογία. Μία εναλλακτική μορφή θεραπείας που χρησιμοποιεί την τέχνη προκειμένου να ζωντανέψει τις λέξεις μέσα από εικόνες, επικοινωνώντας την εσωτερική αλήθεια των ανθρώπων (Jennings, Minde, 1996).

Η Εικαστική Θεραπεία είναι ουσιαστικά η ένωση δύο πεδίων: της τέχνης και της ψυχολογίας. Πλευρές των εικαστικών τεχνών, η δημιουργική διαδικασία, η ανθρώπινη ανάπτυξη, η συμπεριφορά, η προσωπικότητα και η ψυχική υγεία μεταξύ άλλων, είναι απαραίτητα στοιχεία για να δοθεί ο ορισμός της εικαστικής τέχνης. (Malchiodi, 2009).Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την εικαστική, αλλά μόνο δύο κατηγορίες αντιπροσωπεύουν την θεραπεία. Η πρώτη συνεπάγεται με την πεποίθηση ότι η δημιουργική διαδικασία της τέχνης έχει εγγενώς θεραπευτική δύναμη. Αυτή η άποψη ασπάζεται την ιδέα ότι η διαδικασία δημιουργίας ενός έργου τέχνης είναι θεραπευτική. (Malchiodi, 2009).Η δεύτερη κατηγορία ορίζει: «Η εικαστική θεραπεία είναι η δυναμική θεραπεία που απαιτεί από το άτομο να συμμετέχει στην θεραπεία του, μέσα από τη δημιουργία τέχνης». Σύμφωνα με την Malchiodi, ο δεύτερος ορισμός της εικαστικής θεραπείας βασίζεται στην άποψη ότι η τέχνη αποτελεί μέσο συμβολικής επικοινωνίας. Αυτή η προσέγγιση, που συχνά αποκαλείται εικαστική ψυχοθεραπεία,

τονίζει την χρησιμότητα των υλικών που χρησιμοποιούνται για να εκφραστεί το άτομο. Με την καθοδήγηση του θεραπευτή και την κατανόηση της τέχνης εκ μέρους του ατόμου, το τελευταίο, οδηγείται στην ολοκλήρωση του. Επίσης ο ίδιος ο θεραπευτής πετυχαίνει την ενσυναίσθηση. Η πρακτική της εικαστικής καταφέρνει την ώθηση του ατόμου στην βέλτιστη αντίληψη των προβλημάτων του, και στην δυνατότητα της ανάπτυξης ιδεών διαμέσου της αυτοέκφρασης. Η διαδικασία της «συνειδητοποίησης», που σημαίνει η θεραπεία μέσω των εικαστικών, προϋποθέτει την ανάδυση και τη δημιουργία εικόνων του ασυνειδήτου, των εσωτερικών ψυχικών πόρων, στις οποίες δίνει σχήμα και μορφή κι έτσι τις κάνει πραγματικές, απτές και εξωτερικές. Ακόμη, πρόκειται για μια ενσυναισθητική και επικοινωνιακή διαδικασία. Η πρωταρχική σχέση δομείται ανάμεσα στη δημιουργία και στο δημιουργό της, ανάμεσα στον εαυτό και στο εγώ. Η εικόνα έτσι γίνεται μεσολαβητής και ο δημιουργός της γίνεται θεραπευτής του ίδιου του εαυτού του (Hall, 1998).

Οπότε η εικαστική θεραπεία βοηθά στην ανάπτυξη του ατόμου και στην αποκατάσταση που επιτυγχάνεται μέσα από την δημιουργία του έργου. Η οπτική σκέψη είναι η ικανότητα μας να ομαδοποιούμε μέσω των εικόνων, τις σκέψεις και τα συναισθήματα μας καθώς και για το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Κάποιες άσχημες εμπειρίες που μπορεί να βιώσει το άτομο, με την βοήθεια της εικαστικής θεραπείας, τις ανασύρει στο συνειδητό νου του με λιγότερο επώδυνο τρόπο. Με μια εικόνα είναι πιο εύκολο να εκφραστεί κάποιος από ότι με μια πρόταση ή λέξη. Το σχέδιο, η ζωγραφική και η γλυπτική είναι ψυχοκινητικές δραστηριότητες, αισθητηριακής φύσεως, αφού για την πραγματοποίηση τους είναι απαραίτητες η όραση, η αφή, η ακοή, η κίνηση και άλλες αισθήσεις ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Οι αισθητηριακές ιδιότητες βοηθούν στον τρόπο έκφρασής των συναισθημάτων και των αντιλήψεων των ατόμων που δυσκολεύονται να τα εκφράσουν με τον λόγο (Malchiodi, 2009).

Η εικαστική θεραπεία απευθύνεται σε όλα τα ηλικιακά εύρη και βοηθά μεταξύ άλλων, στη τόνωση της δυνατότητας όσον αφορά τον πειραματισμό με υλικά για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, στην αύξηση της αίσθησης της αυτοαντίληψης και της αυτογνωσίας, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη της μη-λεκτικής γλώσσας και στη ανάπτυξη της δυνατότητας επικοινωνίας με τους άλλους. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Έτσι, μέσα από την εικαστική τέχνη το άτομο μπορεί να νιώσει οικεία ως προς το να εκφράσει τους φόβους του, το άγχος του και άλλα συναισθήματα που μπλοκάρουν τη φυσιολογική λειτουργία της ζωής (Malchiodi, 2009).

Η θεραπεία μέσω της τέχνης στα σχολεία

Η εικαστική θεραπεία με παιδιά είναι ένας τομέας με μεγάλη παράδοση και τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα. Η εικαστική θεραπεία χρησιμοποιείται ως μορφή παρέμβασης για την πρόληψη της σχολικής διαρροής, την αντιμετώπιση προβλημάτων επίδοσης, δυσκολιών προσαρμογής στο σχολικό και την οικογενειακό πλαίσιο, την ενίσχυση μιας αυθεντικής και θετικής σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους.

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται και να συγκροτείται η συμβουλευτική μέσω της τέχνης, ενώ αναφορές για τη χρήση της τέχνης στη συμβουλευτική καταγράφονται από τη δεκαετία του 1950. Η συμβουλευτική μέσω της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον, έχει αρχίσει να εφαρμόζεται, από πολλούς συμβούλους που εργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου. Η συνεισφορά της συμβουλευτικής είναι σημαντική, διευκολύνει την φυσιολογική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση, την ενσωμάτωση των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου, ενώ ενισχύει τη σύνδεση του παιδιού με τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές, μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου. Η εικαστική τέχνη βοηθά στην οικοδόμηση της σχολικής κοινότητας, διευρύνει τα όρια της παρέμβασης μέσα από τη διερεύνηση των οπτικών μεταφορών και των φιλοσοφικών και πραγματικών προεκτάσεων τους. Επίσης η συμβουλευτική μέσω της τέχνης συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας θετικής εικόνας εαυτού και στη διαμόρφωση ενός πλέγματος προστατευτικών παραγόντων για τα παιδιά και τους εφήβους που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να εκδηλώσουν ψυχικές διαταραχές ή αποκλίνουσα συμπεριφορά. Αρκετά σχολεία στον κόσμο, όπως και στην Ελλάδα πρόσφατα, έχουν αναπτύξει προγράμματα συμβουλευτικής, ορισμένα από τα οποία εφαρμόζονται στο επίπεδο της σχολικής τάξης, με αρκετά υψηλό βαθμό επιτυχίας, καθώς επαυξάνουν την ανθεκτικότητα των μαθητών σε αντίξοες συνθήκες, σε αγχώδης καταστάσεις ή όταν έρχονται αντιμέτωποι με τραυματικές εμπειρίες (Καλούρη, Τσέργας, Μπότου, 2014).

Έρευνα διαπίστωσε ότι η καλλιτεχνική θεραπεία είναι ευεργετική για τους μαθητές όταν προσφέρεται κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Σε μια ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Deboys, Holttum και Wright (2017), 14 παιδιά πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας που ζουν στο Ηνωμένο Βασίλειο και συμμετείχαν σε ατομική καλλιτεχνική θεραπεία στο σχολείο βίωσαν πολλά συναισθηματικά οφέλη. Η μελέτη διαπίστωσε ότι «η σχολική θεραπευτική τέχνη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με επεξεργασία ψυχικού τραύματος στην ανάπτυξη επικοινωνίας, ανθεκτικότητας και συμπεριφοράς στο εγώ».

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως η θεραπεία μέσω τέχνης στον σχολείο συμβάλλει:

Στην αντιμετώπιση αποκλινόντων συμπεριφορών, στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, στην αντιμετώπιση διαταραχών επικοινωνίας, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και εκμάθηση κοινωνικών ρόλων, στην βελτίωση της επίδοσης και στη σχολική επιτυχία. Ενεργοποιεί τη φαντασία και δημιουργικότητα, συμβάλει στην ψυχοκοινωνική ωρίμανση, στην πρόληψη ψυχοκοινωνικών/ συμπεριφορικών δυσκολιών.

Τεκμηρίωση της Σχολικής Θεραπείας μέσω της τέχνης

Οι εργασίες της θεραπείας τέχνης στο σχολείο, ενέχουν κάποιες φορές κίνδυνο σε σχέση με την ηθική συμπεριφορά των μαθητών. Στο σχολείο οι θεραπευτές τέχνης, ψυχολόγοι, κοινωνική λειτουργοί και εκπαιδευτικοί, συχνά θέτουν ερωτήματα σχετικά

με το περιεχόμενο έκθεσης και την ιδιοκτησία των εργασιών. Η τεκμηρίωση της διαδικασίας έχει μεγάλη σημασία για τους προαναφερόμενους παρακολούθησης, για τη μεταφορά πληροφοριών σε άλλα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, ακόμη και για το νομικό σύστημα. Ο Moon, B. (2000), προτείνει την πρόοδο της καλλιτεχνικής θεραπείας στα σχολεία με σημειώσεις που πρέπει να περιλαμβάνουν: αναγνώριση πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά και την διάθεση του μαθητή, την ημερομηνία και τη διάρκεια του μαθήματος, μια περιγραφή του τι έκανε ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τα υλικά τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν και οι εικόνες που δημιουργήθηκαν, μια περίληψη των συζητήσεων που έγιανα κατά την διάρκεια του μαθήματος, συγκεκριμένα αποσπάσματα από το μάθημα, εάν είναι σχετικά με τους στόχους και τους σκοπούς της διαδικασίας, και ενέργειες που έκανε, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός και ο εκπαιδευτικός, αντιμετωπίζοντας τους με μια σύντομη περίληψη του μαθήματος. (Moon, B. 2000).

Ο Blase, (2000), δηλώνει ότι ο θεραπευτής και ο εκπαιδευτικός, πρέπει να διατηρούν τα ηθικά όρια διασφαλίζοντας ότι εξυπηρετούνται οι ανάγκες του μαθητή. Οι Hass και Malouf, (2002), διακρίνουν τις περιπτώσεις όπου οι πληροφορίες είναι πόρος είτε για τον θεραπευτή είτε για τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι καλές τοποθετήσεις θα βοηθήσουν στο μέλλον τον σχεδιασμό μιας καλύτερης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής προσέγγισης του μαθητή.

Οι Hass και Malouf, (2002), προτείνουν ότι οι σημειώσεις πρέπει να διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητές να μην ανησυχεί αν τα μέλη της οικογένειας τις διαβάζουν. Τα αρχεία δείχνουν ότι ο θεραπευτής και ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνοι για την επινόηση ενός σχεδίου αξιολόγησης για την καλύτερη απόδοση και πρόοδο του μαθητή. Οι συγγραφείς υπενθυμίζουν επίσης ότι όταν κάτι περιλαμβάνεται στο γράφημα που γίνεται αρχείο, μπορεί να αποδοθεί σε αυτό μεγαλύτερη σημασία από ότι αξίζει. Επομένως, ο θεραπευτής πρέπει να είναι προσεκτικός όταν γράφει εικασίες και να δείχνει ξεκάθαρα ότι δεν είναι γεγονότα (Hass & Malouf, 2002). Ο θεραπευτής τέχνης σε ένα σχολείο αντιμετωπίζει ένα δίλημμα: Από τη μία πλευρά, απαιτείται υπεύθυνη επαγγελματική συμπεριφορά περίτεχνες σημειώσεις για τη χρήση και για μελλοντική θεραπεία. Από την άλλη πλευρά, τα αρχεία μπορεί να εκτεθούν στους γονείς του μαθητή, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε άλλους που δεν είναι εκπαιδευμένοι.

Ερευνητικό Μέρος

Η τέχνης ως μάθημα και εργαλείο στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, λειτουργεί σε πολλά επίπεδα, όπως για παράδειγμα, μέσω της απορρόφησης στη διαδικασία δημιουργίας τέχνης, μέσω της δυναμικής των σχέσεων, μέσω της δυναμικής του συνειδητού και ασυνείδητου και μέσω προβληματισμών σχετικά με το περιεχόμενο της εικόνας. Το κέντρο της τέχνης διέρχεται από την κατανόηση ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές. Επίσης είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η Τέχνη στα σχολεία ως εργαλείο θεραπείας δεν βασίζεται σε προηγούμενες δεξιότητες τέχνης (Kalmanowitz, Sheila, 2004). Ο μαθητής ενθαρρύνεται στη διαδικασία αυτή, να

εξερευνήσει και να πειραματιστεί, να βρει τον δικό του τρόπο χωρίς να υπάρχει σωστός ή λάθος τρόπος για να δημιουργήσει τέχνη, μόνο ένας τρόπος υπάρχει σύμφωνα με τη μοναδική φύση του κάθε παιδιού. Ο σκοπός, ανεξάρτητα από την περίσταση, είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Το μάθημα ήταν βιωματικό. Οι μαθητές εκπαιδευτήκαν στην εφαρμογή της θεραπείες μέσω της τέχνης στην πράξη. Αναγνωρίζοντας μέσα από την ελεύθερη έκφραση την αφυπνιστική δύναμη της Τέχνης, με μια μεθοδολογία η οποία εμπεριέχει τις θεραπευτικές ιδιότητες των εικαστικών υλικών και επιφανίων. Έτσι σκοπός ήταν οι μαθητές να ανακαλύψουν μια εσωτερική πηγή, γεμάτη ιδέες για αυτοεξέταση η οποία μπορεί να τους στηρίξει και να τους τροφοδοτήσει προσωπικά.

Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει την απόδοση και τη συμπεριφορά μαθητών γυμνάσιου της Γ΄ τάξης, όπου τους ζητείται να εκτελέσουν εργασίες τέχνης σχετικά με την εικόνα του εαυτού τους καθώς και την προοπτική του συναισθήματος όπως η αγάπη. Στο πλήθος των μαθητών υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή τη βάση θέλουμε να διαπιστώσουμε εάν οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την απόδοση και την ευελιξία των μαθητών στην παραπάνω λειτουργία.

Το δείγμα και η μέθοδος

Το δείγμα αποτελούνταν από 77 μαθητές του 5ου Γυμνασίου Κοζάνης της Δυτικής Μακεδονίας στην Ελλάδα. Να σημειώσουμε ότι σε αυτό το σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης όπου συμμετέχουν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης το μάθημα των εικαστικών γίνεται σε ειδικά εξοπλισμένο εργαστήριο.

Σε αυτή την έρευνα, έγινε ποσοτική ανάλυση καθώς συγκρίναμε τους μέσους όρους των ομάδων. Επίσης, έγινε ποσοτική ανάλυση των στρατηγικών που ακολούθησαν οι μαθητές. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιείται για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων μας είναι το SPSS.

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η παρούσα έρευνα αφορούσε περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και έχουν διαγνωστεί από το αρμόδιο Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) καθώς επίσης φέρουν σχετική γνωμάτευση με αναφορά στα ιδιαίτερα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του καθενός. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνολικά επτά. Αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Από τους επτά μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές διαγνωστικές δυσκολίες, οι έξι έχουν τη διάγνωση «Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών». Συγκεκριμένα, οι τέσσερεις από τους έξι παρουσιάζουν δυσλεξία, ενώ οι δύο από τους τέσσερεις, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία. Όσον αφορά τους δύο μαθητές που έχουν διαγνωστεί με «Μαθησιακές δυσκολίες», ο ένας παρουσιάζει «Αδυναμία στην έκφραση». Όπως και για άλλον μαθητή της Γ' τάξης η διάγνωση αναφέρεται σε «Δυσκολίες στη ταχύτητα επεξεργασίας». Γνωστικά τοποθετούνται σε χαμηλότερο επίπεδο από τον μέσο όρο της ηλικία τους. Τέλος, ένας από τους μαθητές της Γ’ τάξης φέρει διάγνωση που αναφέρεται σε «Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος τα δύο τελευταία χρόνια παρακολουθεί το τμήμα ένταξης του σχολείου.

Διαδικασία

Οι μαθητές αρχικά παρακολουθούν στην τάξη ενημερωτικές και βιωματικές δραστηριότητες σχετικά με το θέμα της αυτοεικόνας -αυτοαντίληψης τους καθώς και την συναισθηματική αγωγή με μια έμφαση στην έκφραση του συναισθήματος της αγάπης από την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο του σχολείου. Στη συνέχεια οι μαθητές με την εικαστικό του σχολείου στο ειδικά διαμορφωμένο εικαστικό εργαστήριο, βασιζόμενοι στη δύναμη της εικαστικής έκφρασης (ζωγραφική, κολλάζ, πηλό) ως μέσω επικοινωνίας και αυτοπραγμάτωσης, δημιούργησαν, εικόνες του εαυτού τους και του συναισθήματος της αγάπης στη εφηβεία. Η διαδικασία βασίστηκε στη χρήση υλικών, όπως το μολύβι, το χρώμα και τον πηλό. Η εικαστική εμπόρια διευκόλυνε την αλληλεπίδραση και την ανοιχτή στάση των μαθητών στην έκφραση και την υιοθέτηση νέων δεξιοτήτων. Το εικαστικό έργο των μαθητών ήταν πορτρέτα σε χαρτί με χρώματα και μολύβια, καθώς και πήλινες αγαλμάτινες κεφαλές.

Πριν ξεκινήσουμε, οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματα δεν θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της επίδοσης τους παρά μόνο για τον σκοπό της έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές συμφώνησαν να συμμετάσχουν προκειμένου να βοηθήσουν την έρευνα. Ο συνολικός χρόνος που δόθηκε για την ολοκλήρωση των εικαστικών έργων ήταν μια διδακτική ώρα ανά θεματική ενότητα. Οι

μαθητές δούλεψαν μόνοι τους, αφού τους δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες. Τονίζεται ότι έχουν ολοκληρωθεί και οι 77 εργασίες.

Εκτέλεση

Νοητική και Εικαστική αποτύπωση

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν σωστά είτε νοητικά είτε μέσω της καλλιτεχνικής διαδικασίας στο πρώτο μέρος ανταποκρινόμενοι με επιτυχία κατά 81,4%. της πρώτης εργασίας σε ποσοστό 55,3% ενώ άλλοι μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις τρεις τελευταίες δράσεις, η απόδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μειώθηκε σημαντικά (κάτω από το 43%),παρατηρείται κάτι παρόμοιο και με άλλους μαθητές. Οι επιδόσεις των δύο ομάδων φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Πλήθος και ποσοστό μαθητών που συμμετείχαν σωστά στο πρώτο μέρος.

	Ia: 90-40	Ib: 63-30	Ic: 96-56	Id: 60-25	Ie: 59-37	If: 43-27	Ig: 300-46	Ih: 502-328	Μέσος όρος επιτυχίας
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	6 85.7%	5 71,4%	5 71,4%	3 42,8%	5 71,4%	2 28,5%	3 42,8%	2 28,5%	55,3%
Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες	66 94,2%	61 87,1%	62 88,5%	53 75,7%	65 92,8%	53 75,7% 2.4.2.	52 74,2%	49 70%	81,4%

Τα ποσοστά επιτυχίας αντιπροσωπεύουν το συνολικό μέγεθος του δείγματος, αλλά όχι όλους τους μαθητές που ολοκλήρωσαν την εργασία (η μη ολοκλήρωση σύμφωνα με τις οδηγίες λήφθηκε ως αποτυχία).

Το ποσοστό 35,6% αφορά στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ενώ το ποσοστό για μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι 76,7%. Η επιτυχία των δύο ομάδων είναι φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2.

	Γ'1	Γ'2	Γ΄3	Γ΄4	Μέσος όρος επιτυχίας
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	2 28,5%	3 42,8%	4 57,1%	1 14,2%	35,6%
Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες	52 74,2%	49 70%	58 82,8%	56 80%	76,7%

Συμπεράσματα

Οι εικαστικές τέχνες θεωρούμε ότι είναι σημαντικές στην ανάπτυξη ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων, ευτυχισμένων και κοινωνικών ατόμων. Η επαφή των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος των εικαστικών τεχνών, μπορούν να αυξήσουν την ανάκληση πληροφοριών και ερεθισμάτων με στόχο την γνωστική ανάπτυξη. Η καλλιτεχνική θεραπεία στα σχολεία θεωρήθηκε ως ένα ισχυρό εργαλείο για την ενθάρρυνση των μαθητών. Υπήρχαν θετικές αλλαγές όσον αφορά τη βελτιωμένη διάθεση, την αυξημένη εμπιστοσύνη, τη βελτιωμένη επικοινωνία, την αυξημένη κατανόηση, την αυξημένη ανθεκτικότητα και γενικά την ακαδημαϊκή μάθηση. Κάνοντας μια περίληψη, της έρευνας μπορούμε να πούμε, όπως αρχικά αναμενόταν, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερη απόδοση σε όλες τις εργασίες σε σύγκριση με άλλους συμμαθητές. Παρατηρήθηκε ότι ανταποκρίνονται με επιτυχία στις τρεις πρώτες εργασίες, ωστόσο έχουν σαφή δυσκολία στις άλλες. Όσον αφορά την ευελιξία τους, παρατηρούμε ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία σε σχέση με εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε, δίνοντας έτσι μια μεγαλύτερη έκταση στο θέμα, ότι, η εικαστική θεραπεία είναι η εφαρμογή των τεχνών και η διαδικασία δημιουργικής έκφρασης σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο με στόχο την ψυχοκοινωνική, συναισθηματική, σωματική και νοητική βελτίωση του ατόμου, όπως και την προσωπική ανάπτυξη και

την βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπρόσθετα στην εικαστική θεραπεία δεν απαιτείται καμία εικαστική γνώση ή ικανότητα διότι ο σκοπός δεν είναι το αισθητικό αποτέλεσμα του έργου τέχνης αλλά η χρήση των προσφερόμενων υλικών ως μέσο έκφρασης. Με άλλα λόγια δίνεται έμφαση στον άνθρωπο-δημιουργό και όχι στον άνθρωπο-καλλιτέχνη. Έτσι δημιουργώντας ένα έργο τέχνης δίνεται η δυνατότητα να ειπωθούν, μέσω μια εικόνας, όλα όσα με λέξεις είναι δύσκολο να ειπωθούν. Οπότε η εικαστική θεραπεία περιλαμβάνει την τέχνη ως ένα εργαλείο συμβολικής επικοινωνίας που εκφράζει την προσωπικότητα, τα συναισθήματα και την ανθρώπινη εμπειρία γενικά και δρα υποστηρικτικά στην λεκτική επικοινωνία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Ν. (1999). *«Art Therapy: Εικόνες της Ψυχής. Μια εισαγωγή στη χρήση των εικόνων σαν θεραπευτική προσέγγιση».* Τεύχος 25.

Καλούρη, Ο., Τσέργας, Ν., Μπότου, Α. (2014). *«Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην εκπαίδευση: Μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης».* Λευκωσία.

Τσέργας, Ν. (2014). *«Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της τέχνης».* Αθήνα: Τόπος.

Hass, L. J., & Malouf, J. L. (2002*). «Keeping up the good work: A practitioner's guide to mental health ethics»*

Hall, P. N. (1998). *«Θεραπεία μέσω της τέχνης: Ένας τρόπος θεραπείας της σχάσης»* Πρακτικά Συνεδρίου Θεραπεία μέσω τέχνης: η εικαστική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jennings, S., Minde, A. (1996). *«Μάσκες της Ψυχής. Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία».* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jingzhong Y, Lu P. (2011). *«Διαφοροποιημένες παιδικές ηλικίες: επιπτώσεις της μετανάστευσης της αγροτικής εργασίας στα αριστερά παιδιά στην Κίνα».*

Kalmanowitz, Sheila, K. (2004). *«Καλλιτεχνική Θεραπεία στα Σχολεία, εργασία με παιδιά που έχουν, εμπειρία, πολιτική βία και βασανιστήρια»*. Α΄ Βιβλίο για εκπαιδευτικούς.

Moon, B. (2000). *«Ethical issues in art therapy»*

Malchiodi, C. A. (2009). *«Εικαστική θεραπεία: Ένας πρακτικός οδηγός».* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rubin, J. (2008). *«Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη».* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η σχέση των τριών διαστάσεων του Index for Inclusion ως μοχλός αλλαγής για τη δημιουργία ενός ΄Σχολείου για όλους΄

Χαρέλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50,M.Ed.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί αφενός η σχέση των τριών διαστάσεων που προσεγγίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση-δημιουργίας συμπεριληπτικών κουλτούρων, παραγωγής συμπεριληπτικών πολιτικών κι ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης-όπως περιγράφεται στο Index for Inclusion και αφετέρου πως αυτός ο συνδυασμός λειτουργεί εξελικτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Αρχικά στην εργασία παρουσιάζονται περιληπτικά οι τρεις διαστάσεις που συνδέονται στο Index και έπειτα αναλύεται η σχέση τους. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σημασία ανάπτυξης συμπεριληπτικής κουλτούρας, που βοηθά στη δημιουργία συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών ενός σχολείου, προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή όλων στη μάθηση. Έπειτα περιγράφεται η αλληλεπίδραση αυτών των διαστάσεων η οποία καθοδηγεί μια αλλαγή για τη δημιουργία ενός διαφορετικού μοντέλου εκπαίδευσης προκειμένου να εξυπηρετείται η διαφορετικότητα. Στο τρίτο μέρος αναλύεται πως αυτή η μεταβολή μέσω της αλληλεξάρτησης των διαστάσεων είναι αναγκαία για να έρθει η ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Στο τελευταίο μέρος στα συμπεράσματα επισημαίνεται η σημαντικότητα της σχέσης των τριών διαστάσεων που στοχεύουν σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο, δημιουργώντας ένα ¨Σχολείο για Όλους¨.

Λέξεις Κλειδιά: τρεις διαστάσεις, αλλαγή, συμπεριληπτικό σχολείο

The relationship of the three dimensions of the Index for Inclusion as a driver of change for the creation of a ‘School for All’

Harelou Georgia, Teacher Philologist, M.Ed.

Abstract

The purpose of this paper is to highlight, on the one hand, the relationship of the three dimensions that approaches inclusive education- creation of inclusive cultures, production of inclusive policies and development of inclusive practices- as described in the Index for Inclusion and on the other hand how this combination works evolutionarily in the development of inclusive schools. Initially, the paper briefly presents the three dimensions connected to the Index and then it analyzes their relationship. Special reference is made as regards to the importance of developing an inclusive culture, which helps to create inclusive policies and practices in a school in order to reduce barriers and encourage everyone’s participation in learning. Then the interplay of these dimensions is described which drives a change in order to create a different model of education to serve diversity. The third part analyzes the necessity of this change through the

interdependence of dimensions so as to develop inclusive schools. In the last part, the conclusions point out the importance of the relationship of the three dimensions which aims at a general change of the social-political process based on the social model, creating a 'School for All'.

Key-words: three dimensions, change, inclusive school

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις στην εκπαίδευση λόγω της μεγάλης ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού είναι η δημιουργία ενός σχολείου που βασιζόμενο στον σεβασμό αναφορικά με τη ποικιλομορφία, θα προωθεί την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών (Γεροσίμου,2012). Πολλά παιδιά αισθάνονται απομονωμένα εντός και εκτός τάξης, γιατί διαφέρουν λόγω θρησκείας, εθνικότητας, φυλής, είτε επειδή έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες (Adderley, et al., 2015). Η εκπαίδευση είναι μια ευρύτερη έννοια πέρα από την κατάκτηση δεξιοτήτων, η οποία αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία και ενώ μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν τον πλουραλισμό (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017), ωστόσο δεν υπάρχουν συνταγές για το πώς τα σχολεία θα λειτουργούν χωρίς αποκλεισμούς. Ένα όμως διαθέσιμο πλαίσιο, το Index for Inclusion μπορεί να καθοδηγήσει αυτή τη διαδικασία και να οδηγήσει τα σχολεία στην υιοθέτηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποσκοπώντας στη προώθηση δημοκρατικών αρχών αναφορικά με την ισότητα και τη κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να μάθουν όλα τα παιδιά (Miles & Singal, 2010).

Οι τρεις διαστάσεις του Index for Inclusion

Το Index for Inclusion είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που οδηγεί στην εκπαιδευτική αλλαγή, το οποίο χρησιμοποιείται σε όλο το κόσμο και σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη διαδικασία ανάπτυξης συμπεριληπτικών σχολείων που προσαρμόζεται, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αποτελεί ένα πλαίσιο αλλαγής και προσφέρει ένα σχέδιο χωρίς αποκλεισμούς, αναφορικά με τον τομέα της κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών ενθαρρύνοντας όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τα παιδιά για να το εφαρμόσουν (Sanchez, Rodriguez, & Sandoval, 2019). Αυτοί οι τρεις τομείς καλύπτουν όλες τις πτυχές της σχολική ζωής από τη συνεργασία και τις αξίες στις πολιτικές για την υποστήριξη της μάθησης μέχρι τις πρακτικές και το σχεδιασμό των πόρων. Το ιδανικό ενός συμπεριληπτικού σχολείου απεικονίζεται στις τρεις διαστάσεις του τριγώνου του Index (Oswald, 2010).

Περιγραφή της εκάστοτε διάστασης

Δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης: Αφορά τη δημιουργία μιας ασφαλούς, αποδεκτής, συνεργατικής κοινότητας, στην οποία όλα τα άτομα εκτιμώνται. Εδώ παρατηρείται η εκδήλωση και η έκφραση αξιών και πεποιθήσεων που είναι βαθιά ριζωμένες στα άτομα, οι οποίες μεταφέρονται σε όλους (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, πολιτικούς, την ευρύτερη κοινότητα) (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών: Στο επίπεδο αυτό διασφαλίζεται η συμπερίληψη ως βασική αρχή όλης της πολιτικής και του σχεδιασμού. Περικλείει όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται με σκοπό τη μεγιστοποίηση της ικανότητας ανταπόκρισης στη ποικιλομορφία όσων εμπλέκονται σε αυτή, ακολουθώντας τέτοιες διαδικασίες που σέβονται τους πάντες στον ίδιο βαθμό. Μέσα από ένα ενιαίο πλαίσιο που στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων και την ανάπτυξη του σχολείου στο σύνολό του συνδέονται όλες οι μορφές στήριξης (Booth & Ainscow, 2011).

Ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης: Σχετίζεται με τον σχηματισμό σχολικών στρατηγικών-πρακτικών για το τι και πώς διδάσκεται και μαθαίνεται, έτσι ώστε να αντανακλώνται οι συμπεριληπτικές κουλτούρες και πολιτικές με τρόπο που να υποστηρίζεται η μάθηση και η συμμετοχή όλων. Η διδασκαλία ρυθμίζεται προκειμένου να ανταποκρίνεται στα διάφορα στυλ μάθησης, να επιτυγχάνεται η ενθάρρυνση των παιδιών για αυτονομία, πιο ενεργή συμμετοχή και κριτική σκέψη, στοιχεία που αποτελούν πηγή μάθησης του καθενός. Οι ενήλικοι μέσω της συνεργασίας τους είναι υπεύθυνοι για την εκμάθηση όλων των παιδιών (Booth & Ainscow, 2011).

Η σύνδεσή τους

Οι τρεις διαστάσεις του Index είναι αλληλένδετες και συμβάλλουν σε κατευθύνσεις συμπεριληπτικές και κοινωνικά δίκαιες. Κατά μήκος της βάσης του τριγώνου είναι τοποθετημένη σκόπιμα η διάσταση ¨δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης¨ καθώς επισημαίνεται πως ο τρόπος ζωής και λειτουργίας του σχολείου επιδρά καταλυτικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης δημιουργώντας μια κοινότητα στα σχολεία, η οποία εμφυσά αποδοχή, ασφάλεια, συνεργασία και ενίσχυση των μελών της στην οποία η εκτίμηση του κάθε ατόμου είναι το θεμέλιο για την επίτευξη υψηλών επιτευγμάτων (Nes, 2009). Η εκκίνηση των προσπαθειών για την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία κουλτούρας μιας και αυτή θεωρείται ο πυρήνας που επηρεάζει την πολιτική και τη πρακτική του σχολείου, γι’ αυτό άλλωστε είναι τοποθετημένη στη βάση προκειμένου να τονιστεί η σημαντικότητά της, αφού μπορεί να προωθήσει ή να παρεμποδίσει τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό τομέα. Αποτελεί τον

τρόπο που δρα το σχολείο αλλά και η ευρύτερη κοινότητα συγκροτώντας το πλαίσιο που επιδρά είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο στις πολιτικές και πρακτικές (Γεροσίμου, 2012).Οι αξίες που αναδύονται από τις κουλτούρες καθιερώνουν μια συλλογική αίσθηση για το πως πρέπει να γίνονται τα πράγματα, κατευθύνουν και υποστηρίζουν τις οποιεσδήποτε αποφάσεις για το συγκρότηση πολιτικής και κατ' επέκταση των πρακτικών των σχολείων με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης όλων των παιδιών μέσα από τη αδιάκοπη εξέλιξη του σχολείου (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2012). Οι κουλτούρες χωρίς αποκλεισμούς δημιουργούνται μέσω της αλληλεπίδρασης και οδηγούν στην ανάπτυξη μιας αντίληψης του κοινού συμφέροντος, η οποία παράγει συμπεριληπτικές πολιτικές και έπειτα συλλογική δράση.

Οι πολιτικές που αποτελούν τη δεύτερη διάσταση είτε ως προϊόντα είτε ως διαδικασίες αποτελούν τις βαθύτερες και ουσιαστικές λύσεις σε πραγματικά προβλήματα στην εκπαίδευση. Τα οφέλη όμως της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από το εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο που υιοθετείται στα σχολεία. Οι πολιτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως αναζωογονητικό στοιχείο για την εκτέλεση καινοτόμων πρακτικών που ανταποκρίνονται στη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010). Η εφαρμογή τους επιτυγχάνεται από την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης που είναι η τρίτη διάσταση.

Οι πρακτικές επηρεάζουν το τύπο των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται στη τάξη και τη σχολική κοινότητα δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής, βοήθειας και κοινής γνώσης. Μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο τρόπος που τα άτομα σχετίζονται μεταξύ τους κοινωνικά έχει ιδιαίτερη σημασία, όταν αυτό είναι ενσωματωμένο σε ένα σύστημα που συνδέει τις αξίες και πεποιθήσεις με τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010).

Οι συμπεριληπτικές κουλτούρες, πρακτικές και πολιτικές αλληλεξαρτώνται, αλληλοεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και καθορίζουν την αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η χρήση αυτού του κοινωνικού-σχεσιακού μοντέλου μέσω της συνεργασίας των τριών διαστάσεων βοηθά στην ανάπτυξη μιας κοινής φιλοσοφίας και ενός στρατηγικού σχεδίου εφαρμογής που προωθεί τη διαφορετικότητα στο σχολείο, σχετίζεται με τη κοινωνική δικαιοσύνη και βοηθά τις διαδικασίες της αλλαγής (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010).

Ο συνδυασμός των τριών διαστάσεων μπορεί να επιφέρει την αλλαγή

Τα σχολικά συστήματα αντιμετωπίζουν μια μεγάλη πρόκληση, αυτή της ευθύνης της παροχής υπηρεσιών στο μαθητικό πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερότητα. Απαιτείται λοιπόν μια αλλαγή προσέγγισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, από τη πλευρά των προγραμμάτων, των σχεδίων σπουδών, των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017).Η μετάβαση όμως προς μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αν δεν έχει κατάλληλη κατάρτιση και συστηματικές

υπηρεσίες υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς προκαλεί αρνητική ή ουδέτερη στάση από μέρους τους στην εφαρμογή της. Η άγνοια της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της σχολικής συμπερίληψης για τα παιδιά σε συνδυασμό με το φόβο και την ανασφάλεια που τους διακατέχει σχετικά με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε μια μεγάλη γκάμα δυσκολιών λόγω της ποικιλομορφίας στη τάξη, τους οδηγούν να διατηρούν αμφιβολίες για την αξία της.Αυτές οι απόψεις απορρέουν από βαθιά ριζωμένες στάσεις με αποτέλεσμα να απορρίπτουν συχνότερα τους μαθητές που είναι πιο περιθωριοποιημένοι λόγω διαφορετικότητας σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο συνδυσμός των τριών διαστάσεων συμβάλλει στον εντοπισμό και την ανάπτυξη προτεραιοτήτων στοχεύοντας στην δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων,μιας και εμπεριέχει αδιάληπτες μεταβολές για αύξηση της συμμετοχής και μάθησης όλων των μαθητών, τη μείωση των αποκλεισμών τους από τις σχολικές κουλτούρες, τις πολιτικές που σχεδιάζονται και μετέπειτα εφαρμόζονται αλλά και από τις σχολικές κοινότητες.

Οι μεταβολές αυτές πρέπει να γίνουν στο σχολείο και στους ενήλικες και όχι στους μαθητές, ωφελώντας τους ίδιους, τα παιδιά, το προσωπικό αλλά και βελτιώνοντας το τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Oswald, 2010). Η σχέση αυτή κατευθύνει τη διαδικασία αλλαγής που επηρεάζει τις εξελίξεις στο σχολείο για προσέγγιση εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.Ένα συμπεριληπτικό σχολείο χτίζεται έχοντας ως βασικό θεμέλιο τις πεποιθήσεις που στηρίζονται στο σεβασμό στη διαφορετικότητα παράγοντας αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Η μεταβολή των στάσεων λοιπόν πρέπει να γίνεται στο επίπεδο της τάξης αλλά και του σχολείου περιλαμβάνοντας το διδακτικό προσωπικό, τα παιδιά, τους γονείς,τη κοινότητα ευρύτερα, αλλά και το ρόλο της ηγεσίας. (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι πεποιθήσεις και η νοοτροπία του σχολικού ηγέτη αποτελούν κινητήριο δύναμη για τη βελτίωση των σχολείων για ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η πιο σημαντική ενέργειά του είναι ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας. Οι έρευνες έχουν επισημάνει πως ο αντίκτυπος των αντιλήψεων των διευθυντών στις αξίες, τα κίνητρα και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία μέσω του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο επηρεάζουν τις πράξεις αλλά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Η απήχηση της νοοτροπίας του επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και κατ’ επέκταση σχηματίζουν τη κουλτούρα της τάξης. Συνεπώς αλλαγές στις αξίες και συμπεριφορές για προώθηση της συμπερίληψης ,τον δεσμεύουν στη προσέγγιση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να χαράσει πολιτικές για εφαρμογή πρακτικών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μέσω μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών προκειμένου να διαχειριστούν όλοι το πλουραλισμό στα σχολεία τους και η διαδικασία αλλαγής να είναι συνεχής (Αγγελίδης,2019). Ακολουθώντας μετασχηματιστική πολιτική οι ενέργειές του για αλλαγή των κουλτούρων των σχολείων τους επιδρούν στις πολιτικές που ακολουθεί το σχολείο για υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτές περιλαμβάνουν ανάπτυξη συνεργατικών και συμπεριληπτικών κουλτούρων, διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο, στους πόρους, στην επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών και του υποστηρικτού προσωπικού (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Πρόκειται για τη δημιουργία μια θεσμικής νοοτροπίας που υποστηρίζει όλα τα άτομα και απαιτείται βαθιά αλλαγή στο τρόπο που σκεφτόμαστε και βλέπουμε τη θέση μας στο κόσμο, η οποία θα οδηγήσει στην πολιτική αλλαγή αλλά και μετέπειτα στις διαφοροποιήσεις των πρακτικών που εφαρμόζονται έτσι ώστε να είναι βιώσιμη.

Η δημιουργία ενός κοινού οράματος με σαφείς διαδικασίες για την πραγματοποίησή του επιτρέπουν την τελεσφόρηση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται απαιτούνται να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Η σχέση των τριών διαστάσεων είναι καταλυτική για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων, η οποία θα προέλθει από την εκ βαθέων αλλαγή του σημερινού σχολείου που συνεπάγεται μια ευρύτερη διαφοροποίηση του κοινωνικο-πολιτικού γίγνεσθαι (Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή, 2015).

Η σχέση των διαστάσεων μέσω της αλλαγής οδηγεί εξελικτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων

Η συμπερίληψη είναι μια εξελισσόμενη έννοια σχετιζόμενη με μια αέναη διαδικασία εξερεύνησης ουσιαστικών τρόπων προκειμένου να αντιμετωπιστεί η περιθωριοποίηση ομάδων αλλά και εξεύρεσης λύσεων για να υπάρξει αποδόμηση των ζητημάτων ποικιλομορφίας, ώστε να συμπεριληφθούν αυτοί οι ουσιαστικοί τρόποι στην κοινωνία αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα φέρνοντας στην επιφάνεια θέματα σχετικά με τη κοινωνική δικαιοσύνη. Η αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων συνδέεται με συνεχείς τροποποιήσεις που αποτελούν μια διαρκή διαδικασία για αύξηση της συμμετοχής και μάθησης των παιδιών, η οποία δεν ολοκληρώνεται ποτέ πλήρως (Oswald, 2010).

Μέσα από έρευνες υποστηρίζεται η ανάγκη πραγματοποίησης απαραιτήτων αλλαγών στις αντιλήψεις αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τακτικές, στις σχολικές πολιτικές, στα προγράμματα σπουδών και υιοθέτησης νέων μοντέλων μάθησης που αφορούν αναδιάρθρωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών συστημάτων επισημαίνοντας τη κεντρική θέση της κοινότητας, τονίζοντας της σημασία του πλαισίου και της νοοτροπίας για τη μάθηση (Thomas, 2013).Η δημιουργία ενός κλίματος ουσιαστικής αποδοχής καταργεί τα εμπόδια για συμμετοχή όλων των παιδιών, ελαχιστοποιεί τον αποκλεισμό και εντείνει τη συμπερίληψη όλων στις σχολικές διαδικασίες. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πέρα από τη διαχείριση των δομών του σχολείου, μέσω της νοοτροπίας και των πολιτικών που εφαρμόζει μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές κουλτούρες, με σκοπό να τις μεταβάλει. Μέσα από την διαφοροποίηση των μορφών ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε συγκείμενο, την ανάπτυξη συναδελφικής σχέσης, συνεργασίας και κοινής στρατηγικής, ενθάρρυνσης για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ηγεσία αναπτύσσονται συμπεριληπτικές πρακτικές που διαμορφώνουν συμπεριληπτικά σχολεία (Αγγελίδης, 2019).Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εξαρτάται από τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις συνηθισμένες τάξεις

προκειμένου ανταπεξέλθουν στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η καινοτομία λοιπόν στις πολιτικές συμβάλλει στη καταπολέμηση της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού και βοηθά στη προώθηση της συμπερίληψης. Υπογραμμίζεται πως οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αναπτύσσουν συμπεριληπτικές πρακτικές λόγω της συμβολής βασικών ανθρώπων στο άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως είναι ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και άλλοι επαγγελματίες στο σχολείο ή γύρω από αυτό. Κλειδί για την επιτυχημένη συμπερίληψη αποτελεί η διαφοροποίηση της προετοιμασίας, της διδασκαλίας, καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού μιας και θα έχει το ρόλο του ηγέτη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η σύνδεση των διαστάσεων οδηγεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης υποστηρίζοντας την ποιότητα των σχολείων, τη κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα μέσω ισχυρών μορφών μάθησης και διδασκαλίας, καλλιεργώντας δυνατές κοινότητες μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και μετέπειτα συμπεριληπτικής νοοτροπίας μεταξύ των οικογενειών συνηγορώντας στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων (Ainscow & Sandill, 2010).Η συνολική σχολική μεταρρύθμιση αλλάζει το σχολείο με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μια καθολική νοοτροπία, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιώνονται, να αυξάνονται τα επιτεύγματα των μαθητών και η ηγεσία μέσω βελτιωμένων πρακτικών να είναι ισχυρή. Μέσω ενός συμπεριληπτικού σχολείου οι αλλαγές στις πολιτικές και πρακτικές μπορούν να αντέξουν. Αυτά τα σχολεία είναι το πιο δραστικό μέσο εξάλειψης των διακρίσεων αλλά και οικοδόμησης μιας ασφαλούς κοινότητας για όλους, όπου κανένας δεν αποκλείεται (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο το κόσμο έρχονται αντιμέτωπα με τη πρόκληση της παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους, η οποία χαιρετίζει και υποστηρίζει την ποικιλομορφία όλων των παιδιών. Η πρόκληση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη άμεσης αλλαγής κυρίως κοινωνικής και πολιτικής παρά εκπαιδευτικής που θα παρέχει μια εκπαίδευση για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Thomas, 2013).

Όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ενσωματωθούν στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που είναι ανοιχτό στην ετερότητα και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέει από τις πεποιθήσεις αναφορικά με τη διαφορετικότητα ως προς τη φυλή, τη θρησκεία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, την ικανότητα και τις δεξιότητες δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας μέσα από συγκεκριμένα πλαίσια προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη πολυμορφία, θεωρώντας ως βασικό θεμέλιο την εκπαίδευση (Adderley, et al., 2015).Η σχέση της ανάπτυξης μιας κοινής νοοτροπίας, ανάληψης ενός οργανωμένου σχεδίου εφαρμογής και προώθησης μέσω πρακτικών στη τάξη και στο σχολείο που περιγράφονται στο Index, παρουσιάζει ένα μεθοδικό σύστημα υποστήριξης στα σχολεία που βοηθά στην υιοθέτηση προτάσεων ανοιχτών στην αλλαγή (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010). Ο συνδυασμός τους σχηματίζει έναν ολοκληρωμένο ορισμό μήτρας, ο οποίος ταιριάζει στο φιλοσοφία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, μιας και δεν υπάρχει ορισμός που να ανταποκρίνεται απόλυτα στη

προσέγγιση αυτή και λειτουργεί ως μοχλός προώθησης της συμπερίληψης στα σχολεία φέρνοντας στο προσκήνιο ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Η αλληλεπίδραση και η ανάγκη συνεργασίας και των τριών διαστάσεων δημιουργούν τις προϋποθέσεις για δημιουργία διαδικασιών αλλαγής, οι οποίες εξελικτικά οδηγούν στην ανάπτυξη σχολείων με συμπεριληπτική προσέγγιση (Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2010).Το κίνημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στοχεύει στην επανασύλληψη της σχολικής εκπαίδευσης και στην άρση των φραγμών αποκλεισμού μέσω των αλλαγών στις σχολικές κουλτούρες, δομές, πολιτικές και πρακτικές, ώστε να υπάρχει ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα. Τα συμπεριληπτικά σχολεία έχοντας προσανατολισμό κοινωνικο-γνωστικό, ακολουθούν μια ουμανιστική προσέγγιση, προσπαθώντας να αποτινάξουν παγιωμένες στάσεις σχετικά με την διαφορετικότητα και τον αποκλεισμό, ευνοούν όχι μόνο τους μαθητές, κάνοντας τους πλήρη μέλη της κοινότητας της τάξης και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας αλλά και το κοινωνικό δίκαιο μέσω του μετασχηματισμού του σύγχρονου σχολείου και δημιουργώντας ένα ¨Σχολείο για Όλους¨(Waldron & McLeskey, 2010).Εκεί ακολουθείται ένα νέο μοντέλο μάθησης, το οποίο εστιάζει στις κοινότητες μάθησης και στο πως οι μαθητές λειτουργούν ως μέλη αυτών των κοινοτήτων μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικής αντίληψης.

Η συνεισφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μέλλον συναρτάται από την ικανότητά της να υποχωρήσει από τα στάδια που ακολουθούνται, αναγνώρισης-αξιολόγησης της διάγνωσης -βοήθειας και να εντοπίσει τρόπους και μέσα, που θα χρησιμοποιούν τα σχολεία για ενεργοποίηση της κοινότητας και ενθάρρυνση της πίστης των μαθητών αυτών στον εαυτό τους ως ουσιαστικά μέλη αυτής της κοινότητας (Thomas, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*(30), 106-121.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 4*(14), 401-416.

Booth , T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Braunsteiner, M.-L., & Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity*? International Journal of Inclusive Education*(14), 1-15.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2010). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 556-572.

Nes, K. (2009). The Role of the Index for Inclusion in Supporting School Development in Norway: a comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*(4), 305-320.

Oswald, M. M. (2010). *Teacher learning during the implementation of the Index for Inclusion in a primary school*.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 803-817.

Sanchez, S., Rodriguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society, & Education*(11), 1-13.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*(39), 473–490.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 58-74

Angelidis, P. (2019). Morfes igesias pou proothoun ti symperiliptiki ekpaidefsi. Sto P. Angelidis, *Paidagogikes tis Symperilipsis* (ss. 67-92). Athina: Diadrasi.

Angelidis, P., Antoniou, E., & Charalampous, K. (2012). O rolos tis igesias stin anaptyxi tis symperiliptikis ekpaidefsis: I periptosi enos scholeiou. Sto A. Panagiotis, *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion*. Athina: diadrasi.

Gerosimou, E. (2012). Symperilipsi kai scholiki koultoura: o pyrinas gia ti dimiourgia tou ¨Scholeiou gia olous¨. *X-RAY @ ekpaidefsi, A*(5), ss. 8-13.

Kasidis, D., Apostolidou, E., & Doufexi, Th. (2015). *I eidiki kai diapolitismiki ekpaidefsi sto fasma tis symperiliptikis filosofias*, *2015*. Athina.

Polychronopoulou, S. (2012). *Paidia kai Efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites- Sygchrones taseis ekpaidefsis kai eidikis ypostirixis Meros A΄*. Athina: Aftoekdosi.

Chatzisotiriou , Ch., & Angelidis, P. (2018). *Evropaismos kai Diapolitismiki Ekpaidefsi. Apo to Yperethniko sto Scholiko Epipedo*. Zefyri: diadrasi.

Ο διδακτικός αναστοχασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Γεώργιος Μητρόπουλος Μ.Α., Ph.D., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70

Περίληψη

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται πάνω στη βάση της συνεχούς βελτίωσης της ατομικής τους απόδοσης, καθώς και στην προαγωγή και ενίσχυση της ποιότητας του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου. Ένα από τα κριτήρια όπου η πολιτεία εστιάζει για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η ικανότητα αναστοχασμού τους ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό τους έργο. Δηλαδή η κριτική επανεξέταση των πρακτικών τους, του εντοπισμού των προβληματικών σημείων της διδασκαλίας τους και της εξεύρεσης λύσεων για την αντιμετώπισή τους. Αδιαμφισβήτητα, ο αναστοχασμός είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια, προϋποθέτει ικανότητες και ολόπλευρη συμμετοχή των εμπλεκόμενων σε αυτόν. Στο άρθρο εξετάζεται η θεωρία του διδακτικού αναστοχασμού (reflecting teaching) και η σύνδεσή της με τον στοχασμό και την αναστοχαζόμενη δράση ως συστατικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης. Πρόκειται για θέμα επίκαιρο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με δεδομένη την ανάγκη να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό έργο και να ενισχυθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, διαμέσου της αξιολόγησής τους.

Λέξεις Κλειδιά: διδακτικός αναστοχασμός, ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Οι τρέχουσες αλλαγές στο παγκόσμιο και τοπικό πλαίσιο θέτουν βαθιές επιπτώσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας και όταν αυτή υφίσταται επιταχυνόμενες μεταστροφές, τότε εμφανίζονται ιδιαίτερες πιέσεις για την ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες. Ανάδοχος των παραπάνω εξελίξεων είναι ο εκπαιδευτικός που λειτουργώντας ως βασικός φορέας διαμεσολάβησης με την κοινωνία προσπαθεί να γεφυρώσει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, συγκλείνοντας τις παραδόσεις με τις καινοτομίες, το παλαιό με το νέο (Coolahan, 2002:9).

Ο παιδαγωγός Hargreaves περιγράφει τους εκπαιδευτικούς ως καταλύτες επιτυχημένων κοινωνιών γνώσης που «πρέπει να είναι σε θέση να οικοδομήσουν ειδικές γνώσεις επαγγελματισμού» (Hargreaves, 2003:24). Αυτός ο νέος επαγγελματισμός σημαίνει ότι οι ίδιοι μπορεί να μην έχουν την αυτονομία να διδάσκουν με τον τρόπο που επιθυμούν, όμως θα πρέπει να μάθουν να διδάσκουν με τεχνικές που δεν διδάχτηκαν, οικοδομώντας την ικανότητα για μετασχηματιστική μάθηση (Illeris, 2007:46). Η διαδικασία αυτή επιβάλει να υπόκεινται σε συνεχή επανεξέταση και δοκιμή, οι γνώσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους (Gu, 2014:4).

Οι σημερινές απαιτητικές συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς μπορεί μερικές φορές να τους δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, μοναξιά, έλλειψη εμπιστοσύνης ή φόβο γι' αυτό που κάνουν. Τα παραπάνω πολλές φορές εντείνονται από τα μεγάλα μεγέθη των τάξεων, τις διδακτικές και τις επαγγελματικές τους απαιτήσεις, την έλλειψη πόρων και υποστήριξης (Cole, 1997:15). Ως εκ τούτου, χρειάζονται απαραίτητα εργαλεία έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικοί ως επαγγελματίες (Çimer & Çimer & Vekli, 2013:137).

Η ανατροφοδότηση από τη διδασκαλία στην οποία καθημερινά επιδίδονται μπορεί να αποτελέσει εργαλείο που θα συμβάλει απαρέγκλιτα στη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου, καθώς συνδέεται με τη μορφή της πληροφόρησης για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους (Τριλιανός, 2013, 577-8). Μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως μια αξιολογική και ελεγκτική διαδικασία η οποία κρίνει τις διαδικασίες και τις εισροές για να τροποποιήσει και να βελτιώσει τις πρακτικές και τις εκροές του συστήματος της διδασκαλίας. Η θετική ανατροφοδότηση αυξάνει το δυναμικό του συστήματος διδασκαλίας ενώ η αρνητική το μειώνει, ταυτόχρονα όμως παρακινεί και δικαιολογεί προσαρμογές και τροποποιήσεις που χρειάζονται έτσι ώστε να καταστεί το σύστημα αξιόλογο (Σαλβαράς, 2020:433).

Η ανατροφοδότηση εκπορεύεται από τον διδακτικό αναστοχασμό που αποτελεί μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το έργο του και να διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές. Είναι κάτι παραπάνω από μια κατάσταση αμφιβολίας ή αμηχανίας στην οποία περιέρχεται λόγο δυσκολιών και καλείται να βρει λύσεις. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, των στρατηγικών και των μέσων, έτσι ώστε ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις ανάγκες των μαθητών του να ολοκληρώσει με επιτυχία το έργο του (Λιακοπούλου, 2020:153-4).

Μας επιτρέπει επιπλέον να εκτιμήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σηματοδοτούμε τα πράγματα, τις μεταβολές που σημειώθηκαν στο περιβάλλον, καθώς και τη σκοπιμότητα αυτών των αλλαγών. Αδιαμφισβήτητα, η ποιότητα και ο χαρακτήρας του αναστοχασμού μεταβάλλονται, καθώς οι παράγοντες της ηλικίας και των εμπειριών διαφέρουν από άτομο σε άτομο όπως και οι αξίες και οι νόρμες από κοινωνία σε κοινωνία (Καλαϊτζοπούλου, 2001:16).

Η θεωρητική διάσταση του αναστοχασμού

Ο αναστοχασμός ως πρακτική αλλά και στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου δεν αποτελεί ένα καινούριο αντικείμενο έρευνας. Η σημασία του έχει την καταγωγή της στη φιλοσοφική κληρονομιά της αρχαίας Ελλάδας. Ο Σωκράτης υπογράμμιζε «μία ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ / Η ζωή που δεν εξετάζεται δεν αρμόζει σε άνθρωπο», ώστε να αναπτύξει

κανείς μια ηθική και συμπονετική σχέση με τον κόσμο και τα ηθικά του διλήμματα (Fook, 2018:43).

Κατά τον εικοστό αιώνα, τα θεμελιώδη έργα των παιδαγωγών John Dewey, Donald Schön και Fred Korthagen αποτέλεσαν τη βάση για να κατανοηθεί η αναστοχαστική δραστηριότητα (Zeichner & Liston, 2014:9). Αφετηρία της αποτέλεσε η διάκριση του John Dewey μεταξύ των μηχανικά επαναλαμβανόμενων και των αναστοχαστικών πράξεων (Gore, 1987:33). Οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες όπως η παράδοση, η συνήθεια και η εξουσία. Κατά συνέπεια, είναι στατικές και δεν τροποποιούνται εύκολα. Αντίθετα, οι αναστοχαστικές ενέργειες βασίζονται σε μια συνεχή αυτοαξιολόγηση και ανέλιξη και συνεπάγονται ευελιξία, συνεχή ανάλυση και παιδαγωγική επίγνωση (Γιαννακοπούλου, 2008:7-8).

Η αναστοχαστική σκέψη είναι «η ενεργητική επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε αντίληψης ή υποτιθέμενου τύπου γνώσης υπό το φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή κατατείνει» (Dewey, 1909:6). Αυτές οι έννοιες του Dewey εφαρμοσμένες στη διδασκαλία αποτέλεσαν τη βάση ανάπτυξης για την προσέγγιση της αναστοχαστικής διαδικασίας (Γιαννακοπούλου, 2008:8).

Για τον Αμερικανό παιδαγωγό, μια στάση δισταγμού, αμφιβολίας ή και αμηχανίας μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία η οποία εμπεριέχει μία εις βάθος σκέψη επανεξέτασης και αναθεώρησης μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Dewey, 2014:69). Προκειμένου να διερευνήσει την ανωτέρω συνθήκη, ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός κινείται μέσω του εντοπισμού, της ανάλυσης και της επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Σύμφωνα με τον Dewey, οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του εκπαιδευτικού καταλήγουν σε πέντε βήματα, τα οποία οριοθετούν τον αναστοχασμό. Πρώτο είναι το αίσθημα της δυσκολίας, για να ακολουθήσει ο εντοπισμός και ορισμός της. Το τρίτο βήμα περιλαμβάνει την πρόταση πιθανής λύσης, ενώ το τέταρτο τη διατύπωση επιχειρημάτων που στηρίζουν την προτεινόμενη λύση. Τα παραπάνω ολοκληρώνονται με την περαιτέρω παρατήρηση και τον πειραματισμό που οδηγούν στην αποδοχή ή στην απόρριψη της λύσης (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021:33).

Ο παιδαγωγός Schön εξελίσσοντας τις απόψεις του John Dewey ανέπτυξε τις έννοιες της αναστοχαστικής πρακτικής και του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (Schön, 1992:123). Με τον τρόπο αυτό συνέδεσε την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και μας βοήθησε να δούμε καθαρότερα πως αυτή μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής, επαγγελματικής ζωής. Σύμφωνα με τον Schön, η πρακτική γνώση (knowing in action) είναι σιωπηρή (tacit), καθώς οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν συνεχώς σε κρίσεις και αποφάσεις χωρίς όμως να είναι σε θέση να δώσουν σαφή εξήγηση για τους κανόνες τους οποίους ενεργούν και τη θεωρία στην οποία βασίζονται (Schön, 1987:22).

Όταν έχουμε μάθει πώς να κάνουμε κάτι, μπορούμε να το εκτελέσουμε με ομαλές δραστηριότητες, αναγνώρισης, απόφασης και προσαρμογής, χωρίς να χρειάζεται, «να το σκεφτούμε», καθώς η αυθόρμητη γνώση, μας οδηγεί σε δράση. Μερικές φορές, όμως, δεν συμβαίνει αυτό, καθώς μια οικεία ρουτίνα μπορεί να παράγει ένα απροσδόκητο αποτέλεσμα, ένα σφάλμα ή να αντιστέκεται πεισματικά στη διόρθωση (Schön, 2014:70). Με αυτό τον τρόπο ανακαλύπτουμε κάτι νέο, καθώς τέτοιες εμπειρίες, ευχάριστες ή ακόμη και δυσάρεστες, περιέχουν το στοιχείο της έκπληξης, κάτι που δεν ανταποκρίνεται στις μέχρι τότε προσδοκίες μας. Ορισμένοι σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν τη σταθερότητα των συνηθισμένων τους προτύπων γνώσης για δράση, μπορεί να ανταποκριθούν αρνητικά στην έκπληξη παραμερίζοντάς την (Schön, 1987:26).

Άλλοι όμως μπορεί να αναλογιστούν και αλλιώς, συνεχίζει ο Schön, πράττοντας αυτό που η Hannah Arendt αποκάλεσε «σταμάτα και σκέψου» και εδώ έχει την αφετηρία του ο αναστοχασμός (Schön, 1987:26). Με τον αναστοχασμό, οι επαγγελματίες μπορούν να σκεφτούν κριτικά, όσον αφορά την πρακτική γνώση την οποία έχουν αναπτύξει μέσα από τις επαγγελματικές τους εμπειρίες αντιμετωπίζοντας διαφορετικά τις αβέβαιες και μοναδικές καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Ο στοχασμός αυτός μπορεί να πάρει δύο μορφές: η μία αποτελεί τον στοχασμό πάνω στη δράση (reflection in action) και η άλλη τον στοχασμό κατά τη δράση (reflection on action) (Day, 2003:75).

Η πρώτη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι εάν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η συγκεκριμένη διδακτική συγκυρία απαιτεί αναμόρφωση, παράλειψη ή προσθήκη κάποιων στόχων, στοιχείων περιεχομένου, εκπαιδευτικών τεχνικών ή δραστηριοτήτων τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε αυτές άμεσα. Την ίδια δηλαδή στιγμή που διδάσκει παρεμβαίνει με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής του αποτελεσματικότητας. Πρόκειται για μια αναστοχαστική διαδικασία διδακτικής ανατροφοδότησης αυθεντικής και μη σχεδιαζόμενης (Çimer & Çimer & Vekli, 2013:135).

Η δεύτερη μορφή κριτικού αναστοχασμού αναφέρεται στην αποστασιοποιημένη χρονικά και συναισθηματικά κριτική προσέγγιση και εξέταση των διδακτικών πρακτικών και των επιλογών, οι οποίες εφαρμόστηκαν στη σχολική τάξη και είναι περισσότερο, λιγότερο ή και καθόλου αποτελεσματικές. Ο παιδαγωγός Day υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια περισσότερο συστηματική αναλυτική και αποστασιοποιημένη διαδικασία κριτικού ελέγχου της διδασκαλίας. Διαμέσου αυτής, ο εκπαιδευτικός μπορεί οργανωμένα να παρέμβει στα δομικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του, αναμορφώνοντας το πλαίσιο αλλά και το περιεχόμενό τους, τη στοχοθεσία, τη διδακτική ύλη, τα μέσα της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση. Πρόκειται για μια διαδικασία επανοργάνωσης της διδασκαλίας η οποία σε αντίθεση με την προηγούμενη ποιοτικοποιείται ως προς την αποτελεσματικότητά της (Day, 2003:79-80).

Μετά τον Schön, τη σκυτάλη έλαβε ο παιδαγωγός Fred Korthagen, ο οποίος μοντελοποίησε την εσωτερική διαδικασία του διδακτικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σε

πέντε φάσεις εξέλιξης (Korthagen & Vasalos, 2005:48). Αρχικά υπάρχει η δράση, η οποία αποτελεί τη βασική δεξαμενή διδακτικών εμπειριών και αποτελεί προϋπόθεση της έναρξης του κριτικού αναστοχασμού. Ακολουθεί η συστηματική παρατήρηση, δηλαδή ο κριτικός αναστοχασμός του διδακτικού έργου που προηγήθηκε μέσω της δομημένης αυτοαξιολόγησης. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την αναγνώριση των δομικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας τα οποία ήδη εφαρμόστηκαν και χρήζουν βελτιωτικών παρεμβάσεων. Ακολουθεί η σύνθεση των προηγούμενων δεδομένων, επανασχεδιασμός και αναδόμηση της διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών επιλογών. Το σχήμα ολοκληρώνεται με τη δοκιμή των παραπάνω εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων σε μια νέα διδακτική παρέμβαση (Korthagen, 1985:13).

Η τελευταία φάση του αναστοχαστικού κύκλου του Korthagen αποτελεί στην πραγματικότητα την πρώτη φάση του επόμενου, αφού ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε μια κυκλική σειρά αναστοχασμού του διδακτικού του έργου. Με αυτό τον τρόπο μετατρέπεται ο ίδιος σε ερευνητή που διαμέσου της επίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης των ενεργειών του, της κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης του διδακτικού του έργου οδηγείται σε μια εξελισσόμενη επαγγελματική αυτοβελτίωση (Κουτρούμπα, 2021:156).

Η αναγκαιότητα του αναστοχασμού

Η θεωρητική θεμελίωση του αναστοχασμού κατέδειξε ότι είναι όχι μόνο χρήσιμος αλλά και αναγκαίος ως μια εσωτερική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή ο εκπαιδευτικός επαναφέρει στη μνήμη του τις διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσε σε προηγούμενα στάδια της διδασκαλίας του, τις επαναξιολογεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους, διακρίνει τυχόν αστοχίες, παραλείψεις, αποτελεσματικές και αναποτελεσματικές διδακτικές επιλογές. Ακολούθως επανακαθορίζει τη διδακτική του στρατηγική, δοκιμάζοντας νέες εκπαιδευτικές τεχνικές στοχεύοντας στην ενίσχυση της διδακτικής του αποδοτικότητας. Ο αναστοχασμός αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία, κριτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Πρακτική η οποία του επιτρέπει να παρέμβει και να αναδιατάξει δομικά στοιχεία της διδασκαλίας του με στόχο τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος (Zeichner & Liston, 2014:6).

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός που εξετάζει προσεκτικά και τυπικά τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του. Προσδιορίζει επιπλέον τις διαθέσιμες επιλογές του ως επαγγελματία και στη συνέχεια κάνει συνειδητές επιλογές σχετικά με το πόσο ωφελεί να ενεργεί με αυτό τον τρόπο προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά του έργου του (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021:24).

Επιπλέον έχει την ικανότητα να ασκεί διαρκώς κριτική, να προβληματίζεται και να αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του. Συνάμα, να εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του, όπως επίσης και να αλληλεπιδρά με τους

συναδέλφους του και τους συμμετέχοντες στο κάθε πλαίσιο, προκειμένου να κατανοεί βαθύτερα το εκπαιδευτικό έργο και τις διαφορετικές οπτικές ενός ζητήματος (Κουτρούμπα, Βούλγαρη, & Αντωνοπούλου, 2020).

Ο αναστοχασμός κατά συνέπεια συνιστά ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς, μέσα από το μοίρασμα και την επανερμηνεία των εμπειριών τους, μπορούν να ασκούν διαρκώς τη σκέψη τους, να αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση ως προς τις πράξεις τους και να γίνονται περισσότερο ικανοί στο να εντοπίζουν και να αναλύουν τις συνέπειες των έργων τους (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2023:102). Τα παραπάνω βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κάνει περισσότερο ποιοτική τη διδασκαλία του (Ζαβλανός, 2017:75), καθώς ο ίδιος αναρωτιέται, δοκιμάζει και εντέλει πειραματίζεται για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Παπαναούμ, 2005:85).

Αναστοχασμός και ατομική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί η βελτίωση της ατομικής τους απόδοσης και η προαγωγή και ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου των Σχολικών Μονάδων (Καψάλης & Νημά, 2015:333). Τα πεδία, στα οποία εστιάζει η ατομική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι: το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο και η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους. Το πρώτο εξειδικεύεται περεταίρω σε: α) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και β) στο παιδαγωγικό κλίμα και στη διαχείριση της τάξης. Το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού αξιολογείται με βάση τα εξής κριτήρια: προετοιμασία διδασκαλίας, ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία, παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης, αναστοχασμός της διδασκαλίας (Νόμος 4823/2021, άρθρο 67).

Στο πεδίο του αναστοχασμού της διδασκαλίας εκτιμάται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του, της κριτικής επανεξέτασης των πρακτικών του, του εντοπισμού των προβληματικών σημείων της διδασκαλίας του και της εξεύρεσης λύσεων για την αντιμετώπισή τους. Το έργο του αξιολογούμενου κρίνεται ως μη ικανοποιητικό, ικανοποιητικό, πολύ καλό ή εξαιρετικό, αφού εξακριβωθεί και τεκμηριωθεί αιτιολογημένα (Υπουργική Απόφαση 2023, άρθρο 4/αε).

Το μη ικανοποιητικό τονίζει την αδυναμία ικανότητας αναστοχασμού ως προς τα μέσα, το είδος της διδασκαλίας και του παιδαγωγικού έργου του εξεταζόμενου. Ο χαρακτηρισμός ικανοποιητικό επίπεδο δηλώνει ότι έχει επιτευχθεί η κριτική εξέταση και αυτοαξιολόγηση των πρακτικών και των προβληματικών σημείων στη διδασκαλία και στο παιδαγωγικό έργο, δίχως όμως συστηματικό τρόπο (Υπουργική Απόφαση 2023, άρθρο 4/αε).

Ο χαρακτηρισμός πολύ καλό επίπεδο αναστοχασμού βεβαιώνει ότι ο αναστοχασμός είναι επιτυχημένος, καθώς αποτέλεσε ένα συνδυασμό ικανοτήτων (α) ερμηνείας των κρίσιμων συμβάντων και των προβληματικών σημείων του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και (β) διατύπωσης εύστοχων προτάσεων για τη βελτίωσή τους. Επίσης έγινε λόγος για μια κριτική επανεξέταση της σχέσης στόχων, αντίστοιχων διδακτικών, μαθησιακών και αξιολογικών δράσεων και προτάσεις βελτίωσής τους. Τέλος επιτεύχθηκε μια κριτική επανεξέταση παραμέτρων που διαμορφώνουν τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο στην τάξη και προτάσεις βελτίωσής τους (Υπουργική Απόφαση 2023, άρθρο 4/αε).

Ο χαρακτηρισμός εξαιρετικό επίπεδο αναστοχασμού περιλαμβάνει όλα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη βαθμίδα, αλλά επιπλέον και την ικανότητα (α) αναζήτησης και ανάδειξης υπόρρητων παραδοχών που διατρέχουν τις κυρίαρχες πρακτικές και τις αξιοποιούμενες λύσεις και (β) αναζήτησης των συνεπαγωγών των εν λόγω πρακτικών και λύσεων άμεσα στους μαθητές και μακροπρόθεσμα στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό πλαίσιο (Υπουργική Απόφαση 2023, άρθρο 4/αε).

«Εν κατακλείδι»

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η αναστοχαστική σκέψη αποτελεί σταθμό ως θεμελιακή ικανότητα για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Γιαννακίδου & Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013:32). Η πρακτική αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συσχετίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις επιλογές τους, τόσο με τη γνώση, θεωρητική και πρακτική, που συγκροτείται μέσα από την ανάπτυξη των διαδικασιών στην καθημερινή σχολική πράξη, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Αποβλέπει στη δημιουργία αναστοχαζόμενων επαγγελματιών οι οποίοι προσπαθούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των μαθητών τους. Παράλληλα απορρίπτει την εικόνα του εκπαιδευτικού που αστόχαστα ακολουθεί όσους κανόνες ορίζονται από την παράδοση, τη διοικητική ιεραρχία και τη συγκυρία, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρούνται ακαδημαϊκά δοκιμασμένες και προτείνονται για την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων διαχείρισης της τάξης (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016:19).

Ο εκπαιδευτικός με αναστοχαστική σκέψη είναι θεωρητικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά, ευαισθητοποιημένος, καθώς ερμηνεύει τις εξελίξεις με κριτική σκέψη θεωρώντας τη σχολική γνώση ως αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης (Τσιτινίδου, 2018:111). Με αυτή τη λογική, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τεχνικοί που εφαρμόζουν έτοιμα σχέδια δράσης, αλλά επαγγελματίες που καλούνται να στοχαστούν πάνω στη δουλειά τους, να θέσουν ερωτήματα, να αναλύσουν, να κατανοήσουν και να πάρουν συνειδητές αποφάσεις. Εάν τα σχολεία επομένως θέλουν να αλλάξουν, πρέπει να γίνουν χώροι εργασίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους την δυνατότητα να ενεργούν ως αναστοχαστικοί επαγγελματίες που μπορούν να εξετάσουν τις ιδέες τους και τις δράσεις τους κριτικά και συνεργατικά (Çimer & Çimer & Vekli, 2013:141).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, σσ. 9-87. Αυγητίδου, Σ. & Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (Επιμ.). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννακίδου, Ε. & Γιόφτσαλη Κ. & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study, σσ. 27-55. Έρευνα στην Εκπαίδευση, τεύχος 1, Αρ. 1. Ανακτήθηκε στις 31/07/2023 από https://doi.org/10.12681/hjre.8791

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό, σσ. 11-16. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 14.

Γιόφτσαλη, Κ. & Πίτσου, Χ. (2021). Αναστοχαστικές προσεγγίσεις σε τυπικά και εναλλακτικά πλαίσια εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαβλανός, Μ. (2017). Η ποιότητα στη διδασκαλία στη μάθηση και στη διοίκηση. Αθήνα: Σταμούλη.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2015). Σύγχρονη Διδακτική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., & Παπαϊωάννου Μ. (2023). Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής», σσ. 98–117. Έρευνα στην Εκπαίδευση, τεύχος 12, Αρ. 1. Ανακτήθηκε στις 31/07/2023 από https://doi.org/10.12681/hjre.34064.

Κουτρούμπα , Κ. & Βούλγαρη. Ρ. & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, σσ. 112-128. Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 1/2020. Ανακτήθηκε στις 31/07/2023 από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=232,0,0,1,0,0

Κουτρούμπα, Κ. (2021). Εκπαιδευτικό έργο, σχολική μάθηση και διδακτική αποτελεσματικότητα. Αθήνα: Διάδραση.

Λιακοπούλου, Μ. (2021). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 136/3.8.2021.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, σσ. 82-91. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλβαράς, Γ. (2020). Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τριλιανός, Θ. (2013). Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιτινίδου, Χ. (2018). Η αναστοχαστική διδασκαλία προωθεί τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότητα του ρόλου του, σσ. 107-125. εκπ@ιδευτικός κύκλος, τόμος 6ος, τεύχος 3. Ανακτήθηκε στις 31/07/2023 από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2018/teuxos3/teyxos_6_3_8.pdf

Υπουργική Απόφαση (2023), Αριθμ. Αριθμ. 9950/ΓΔ5. Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της. Αρ. Φύλλου 388, 27 Ιανουαρίου 2023.

Fook, J. (2018). Κριτικός αναστοχασμός στη συμβουλευτική και την κοινωνική εργασία, σσ. 43-59. Κονδυλάκη, Α. (Επιμ.). Κοινωνική Εργασία, πολιτισμική ετερότητα και κριτικός αναστοχασμός. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Çimer, A. & Çimer, S. & Vekli, G. (2013). How does Reflection Help Teachers to

Become Effective Teachers? pp. 133-149. International J. Educational Research. Vol.1, Issue 4.

Cole, A.L. (1997). Impediments to reflective practice, pp. 7-27. Teachers and Teaching: Theory and Practice Vol. 3, issue 1.

Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teacher career in an era of lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No.2. Paris: OECD.

Dewey, J. (1909). How we think. Boston: Heath.

Dewey, J. (2014). Thinking and reflective experience, pp. 68-69. Pollard, A. (Edit.). Readings for reflective teaching in schools. London: Bloomsbury.

Gore, J. (1987). Reflecting on Reflective Teaching, pp. 33-39. Journal of Teacher Education. Vol. 38, March-April.

Gu, Q. (2014). Being a teacher in times of change pp. 4-7. Pollard, A. (Edit). Readings for reflective teaching in schools. London: Bloomsbury.

Hargreaves, A. (2003) Teaching in the Knowledge Society. Maidenhead: Open University Press.

Illeris, K. (2007). How We Learn. New York: Routledge.

Korthagen, F. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands, pp. 11-15. Journal of Teacher Education, Vol 36, issue 11.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, pp. 47–71. Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11, No. 1.

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Schön, D. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education, pp. 119-139. Curriculum Inquiry, Vol. 22:2.

Schön, D. (2014). Reflection-in-action, pp. 70-72. Pollard, A. (Edit.). Readings for reflective teaching in schools. London: Bloomsbury.

Zeichner, K. & Liston, D. (2014). Reflective teaching. New York: Routledge.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Κατσαρά Σωτηρία – Ευανθία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80

Περίληψη

Η περιβαλλοντική ανησυχία που έχει προκληθεί, λόγω της συνεχούς καταστροφής του περιβάλλοντος, η οποία οφείλεται στις ανθρώπινες δραστηριότητες και παρεμβάσεις, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των δραματικών συνεπειών, οι οποίες επιδρούν στις ζωές των ανθρώπων. Έχει πλέον καταστεί επιτακτική η αλλαγή στάσεων, αναφορικά με το περιβάλλον. Πρωτεύοντα ρόλο σ' αυτήν την προσπάθεια έχει η εκπαίδευση, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες κοινωνικοποιούνται και διαπαιδαγωγούνται, ώστε στο μέλλον να είναι σωστοί/ές πολίτες. Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης, οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο να αναθεωρηθεί ο τρόπος προσέγγισης των νεότερων γενεών προς το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον. Βασικός σκοπός αυτών των δράσεων είναι ο περιορισμός της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς και η προστασία του, ώστε να ευεργετηθούν οι μελλοντικές γενιές. Σημαντικό πρόσωπο σε αυτό το έργο είναι και ο/η εκπαιδευτικός, αφού ο ρόλος που καλείται να αναλάβει, σχετίζεται με την εφαρμογή των όσων θεσπίζονται από τους φορείς και ορίζονται άμεσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας, με σκοπό οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και αξίες, ώστε να συμβάλλουν στη θετική αλλαγή στάσεων απέναντι στο περιβάλλον.

Λέξεις – Κλειδιά: Αειφορία, περιβάλλον, καταστροφή, εκπαίδευση, αλλαγή

The role of the teacher in the context of Education for Sustainability

Katsara Sotiria–Evanthia,

Abstract

The environmental concern that has been caused due to the continuous destruction of the environment, which is due to human activities and interventions, has increased in recent years due to the dramatic consequences that affect people's lives. It has now become imperative to change attitudes regarding the environment. Education has a primary role in this effort, through which students are socialized and educated, so that they can be good citizens in the future. Recognizing the important role of education, modern societies have created educational programs, with the aim of revising the way younger generations approach the natural and human environment. The main purpose of these actions is to limit the destruction of the natural environment, as well as to protect it, in order to benefit future generations. The teacher is also an important person in this project, since the role he/she is asked to assume is related to the implementation of what is

established by the institutions and directly defined by the educational policies and the detailed curricula. The purpose of this work is to determine the role of the teacher in the promotion of environmental education and sustainability, in order for the students to acquire the appropriate knowledge and values, in order to contribute to the positive change of attitudes towards the environment.

Key-words: Sustainability, environment, disaster, education, change

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική ανησυχία που έχει προκληθεί, λόγω της συνεχούς καταστροφής του περιβάλλοντος, η οποία οφείλεται στις ανθρώπινες δραστηριότητες και παρεμβάσεις, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των δραματικών συνεπειών, οι οποίες επιδρούν στις ζωές των ανθρώπων. Η ανάγκη για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών έχει καταστεί επιτακτική, αφού είναι σημαντικό να προστατευτεί το περιβάλλον (Παπαβασιλείου, 2011; Πετρίδου, 2002).

Η εκπαίδευση σε αυτή την προσπάθεια κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού αποτελεί έναν σημαντικό φορέα μετάδοσης αξιών, προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς. Μέσα από την εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες κοινωνικοποιούνται και διαπαιδαγωγούνται, ώστε στο μέλλον να είναι σωστοί/ές πολίτες. Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης, οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο να αναθεωρηθεί ο τρόπος προσέγγισης των νεότερων γενεών προς το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον. Βασικός σκοπός αυτών των δράσεων είναι ο περιορισμός της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς και η προστασία του, ώστε να ευεργετηθούν οι μελλοντικές γενιές (Παπαβασιλείου, 2011; Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019).

Σημαντικό πρόσωπο σε αυτό το έργο είναι ο/η εκπαιδευτικός, αφού ο ρόλος που καλείται να αναλάβει, σχετίζεται με την εφαρμογή των όσων θεσπίζονται από τους φορείς και ορίζονται άμεσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικό παράγοντα υλοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το έργο του/της διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, από τα αναλυτικά προγράμματα, τα γνωστικά αντικείμενα, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί, καθώς και τους στόχους που θέτει (Χρυσαφίδης, 2005).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας, με σκοπό οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και αξίες, ώστε να συμβάλλουν στη θετική αλλαγή στάσεων απέναντι στο περιβάλλον.

Αειφόρος Εκπαίδευση

Η σχέση της εκπαίδευσης και του περιβάλλοντος, επηρεάζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από το ενδιαφέρον της κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον που εκδηλώνεται σε κάθε

εποχή. Το οικολογικό κίνημα το οποίο ξεκίνησε τη δεκαετία του ’60, αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός παγκόσμιου ενδιαφέροντος για την «περιβαλλοντική εκπαίδευση». Η «αειφόρος ανάπτυξη» αναφέρθηκε στην εκπαίδευση στη «Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών» για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη το 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο. Στην «Ατζέντα 21 – σχέδιο δράσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη» αφιερώθηκε ένα κεφάλαιο στην εκπαίδευση, ενώ τονίστηκε ότι είναι καθοριστική για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019; Φλογαϊτη, 2011).

Για μια αειφόρο εκπαίδευση, πρέπει να υπάρξουν οι κατάλληλες αξίες και στάσεις, οι οποίες να συμβαδίζουν με την ανάπτυξή της, προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά όλα τα μέλη στη λήψη αποφάσεων. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση η οποία θα αφορά στο περιβάλλον, πρέπει να εφαρμόζει μεθόδους «τυπικής» και «μη τυπικής» εκπαίδευσης (Πετρίδου, 2002).

Η Παγκόσμια Διάσκεψη κορυφής για την «Αειφόρο Ανάπτυξη», που πραγματοποιήθηκε το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ, παγίωσε την «Αειφορία» και προώθησε ένα «Σχέδιο Εφαρμογής» για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Εν συνεχεία, η «Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ», που έγινε το 2005 στις Βρυξέλλες, αποδέχτηκε την πρόταση για την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», κηρύσσοντας τη δεκαετία 2005-2014 ως «Δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη». Η UNESCO εφάρμοσε αυτήν την πρόταση, η οποία έγινε αποδεκτή από 55 χώρες, προκειμένου τα κράτη- μέλη να μπορέσουν να ενσωματώσουν την εκπαίδευση για την «αειφόρο ανάπτυξη» σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης (UNECE, 2005).

Η εκπαίδευση η οποία συνδέεται με την αειφόρο ανάπτυξη, βασίζεται σε οικολογικές προσεγγίσεις, ενώ οι σχολικές μονάδες νοούνται ως συστήματα που συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον και την κοινότητα. Η εκπαίδευση αυτή μπορεί να ονομαστεί «ολιστική», αφού έχει στόχο να προσεγγίσει συνολικά, τόσο την παιδαγωγική πράξη, όσο και τους όρους που αναφέρονται στην αειφορία και το περιβάλλον. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί «συστημική», αφού δίνει έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των μελών παρά στα στοιχεία, «διεπιστημονική», αφού συνδυάζει συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους ως προς τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, η οποία επιτρέπει να κατανοηθούν τα σύνθετα ζητήματα που θέτει η αειφορία, και «διαθεματική», επειδή το πρόγραμμα που διαρθρώνεται, πραγματοποιείται μέσα από συγκεκριμένα θέματα, προκειμένου να εφαρμοσθεί η διεπιστημονικότητα. Επιπλέον, κρίνεται ως «κριτική και ενδυναμωτική», αφού καλλιεργούνται οι ικανότητες για σκέψη σχετικά με τις διαδικασίες που αφορούν θέματα εξουσίας και ελέγχου, ενώ παράλληλα ευνοεί τη δράση προς στην κοινωνική αλλαγή, με σκοπό μια κοινωνία δημοκρατική. Παραμένει «προσανατολισμένη στις αξίες», αφού η συνειδητοποίηση των αξιών πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, για να αναλυθούν οι αξίες εκείνες που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά και τα κοινωνικά ζητήματα και στοχεύουν στην επίτευξη της αειφορίας. Επιπροσθέτως, αναφέρεται ως «πολιτική και προσανατολισμένη», αφού έχει ως στόχο τη δράση, καλλιεργώντας συναισθήματα και ικανότητες σχεδιασμού της κατάλληλης δράσης, με σκοπό να πραγματοποιηθούν αλλαγές στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Τέλος,

χαρακτηρίζεται ως «διαρκής και δια βίου», αφού έχει διαρκή χαρακτήρα στην τυπική εκπαίδευση, ενώ έχει στόχο να επεκταθεί στις άλλες μορφές εκπαίδευσης, δηλαδή, στη μη τυπική και στην άτυπη (Φλογαΐτη, 2011; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Οι στόχοι που τίθενται, πρέπει να αφορούν το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό, ενώ παράλληλα, πρέπει να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία αξιών, στην ανάπτυξη της συλλογικότητας, στην κριτική σκέψης, στη λήψη πρωτοβουλιών, καθώς και σε δράσεις, με σκοπό την αλλαγή, τόσο σε θέματα κοινωνικά, όσο και περιβαλλοντικά (Σαΐτης, 2005).

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να εξασφαλίζεται η «ολιστικότητα» στην προσέγγιση της αειφορίας, που δεν αφορά μόνο την αγάπη για το περιβάλλον και την προστασία του, αλλά και τη συμμετοχή των μελών στα ζητήματα που αφορούν στη φύση, στα κοινωνικά δρώμενα, στις αλλαγές που κρίνονται καθοριστικές για την κοινωνία και στον σχεδιασμό των αειφόρων κοινοτήτων, με σκοπό ένα καλύτερο μέλλον (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019; Φλογαΐτη, 2011).

Το Αειφόρο Σχολείο

Το «Αειφόρο Σχολείο» αφορά ένα σχολείο, το οποίο πρέπει να οργανώνεται και να λειτουργεί με βάση τις αξίες και τις αρχές της «αειφόρου ανάπτυξης». Σύμφωνα με την Gough (2005), ως αειφόρο χαρακτηρίζεται το σχολείο εκείνο που έχει στόχο να αναπτύξει το σωστό μαθησιακό περιβάλλον και να δομήσει εμπειρίες, οι οποίες θα καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να διασφαλίσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Gough, 2005).

Η αειφορία πρέπει να διέπει τα αναλυτικά προγράμματα, μέσα από ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό, και να προωθεί πιο αειφόρες πρακτικές, αξίες και πόρους. Επίσης, έχει στόχο να προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να παίρνουν μόνοι/ες τους αποφάσεις και να επιλέγουν σωστά, μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας, και όχι να ακολουθούν αναγκαστικά ένα συγκεκριμένο πρότυπο ζωής (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009).

Είναι σημαντικό το σχολείο να λειτουργεί ως φορέας αξιών, αλλαγής, αρχών και πρακτικών της αειφορίας, με σκοπό να λειτουργεί σωστά σε όλα τα επίπεδα, όπως είναι το παιδαγωγικό, το κοινωνικό, το οργανωσιακό, το τεχνικό και το οικονομικό. Η έννοια της αειφορίας στα σχολεία, πρέπει να προωθεί τον μετασχηματισμό στην εκπαίδευση, με σκοπό τη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων οι οποίες θα οδηγήσουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Κάτσενου, 2012).

Για μια επιτυχημένη πορεία του σχολείου προς την αειφορία, τα χαρακτηριστικά του θα πρέπει να αφορούν μια διοίκηση η οποία θα θέτει την αειφορία ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα αναπτύσσει συνεργασίες μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας, θα προωθεί τη συμμετοχική μορφή μάθησης, η οποία προάγει την

κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό, την αποδοχή, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ενεργό συμμετοχή και δράση, θα ενσωματώνει, όσο αυτό είναι εφικτό, θέματα για την αειφορία στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, θα ενισχύει την επιμέρους κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα εφαρμόζει τις «ολιστικές» και «συστημικές» προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα θα προωθεί την οικολογία και την έρευνα δράσης, με σκοπό να φέρει κοινωνική αλλαγή (Κωστούλα-Μακράκη, 2010).

πορεία του σχολείου προς την αειφορία, καθώς οι πρακτικές που θα εφαρμοσθούν και αφορούν στη λειτουργία του, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία, στη δημιουργία της κουλτούρας και του κλίματός του, στους πόρους που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στη συνεργασία εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, είναι καθοριστική για τις αξίες που ενστερνίζονται οι μαθητές/τριες (Jensen, 2005).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αειφόρο εκπαίδευση

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την αειφόρο εκπαίδευση, αφού, εκτός από το γνωστικό υπόβαθρο που θα πρέπει να έχει, θα πρέπει να πληροί και ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες θεωρούνται καίριες, προκειμένου να προωθείται η αειφόρος εκπαίδευση. Ο/Η ίδιος/α θα πρέπει να έχει πραγματικό ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος, καθώς και την αντιμετώπιση των καταστροφών (Mosothwane, 2002).

Πρέπει να προωθεί στους/στις μαθητές/τριες αξίες οι οποίες προάγουν τον σεβασμό και την αγάπη προς το περιβάλλον, υποστηρίζοντας με σθένος την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα αναφέρεται σε θέματα τα οποία συνδέουν τις περιβαλλοντικές ανάγκες με τις παιδαγωγικές μεθόδους. Ο/Η συνειδητοποιημένος/η εκπαιδευτικός αποτελεί ένα υγιές πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες, αφού, σε αντίθετη περίπτωση, είναι δύσκολο οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση (Mosothwane, 2002; Σαΐτης, 2005).

Η διεπιστημονική προσέγγιση θεωρεί απαραίτητη την ικανότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εξεταστούν οι παράμετροι του συγκεκριμένου ζητήματος. Μέσα από το παράδειγμά τους, θα μεταδώσουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές/τρις για μια περιβαλλοντική εκπαίδευση (Χρυσαφίδης 2005).

Καθ’ όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσής του/της, πρέπει να προετοιμάζεται κατάλληλα και να καταρτίζεται, ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να ανταποκριθεί στις νέες περιβαλλοντικές προσεγγίσεις. Η κρισιμότητα του ρόλου του/της αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών οι οποίες σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Negre, Trobat, Fernadez, & Forgas, 2014).

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τον/την εκπαιδευτικό και τη στάση του/της απέναντι στη διδασκαλία του περιβάλλοντος. Η «θετικιστική προσέγγιση» αφορά στην αυθεντία, αφού ο ρόλος του/της σχετίζεται μόνο με τη μετάδοση της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει στόχο την απόκτηση βασικών οικολογικών γνώσεων και διαχείρισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες, μέσα από αυτή τη προσέγγιση, κατακτούν το γνωστικό υπόβαθρο και αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η προσέγγιση αυτή υιοθετούταν από τους/τις εκπαιδευτικούς για πολλά χρόνια, αλλά της ασκήθηκε αρνητική κριτική για τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε και για το ότι δεν λάμβανε υπόψη της τις αξίες και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στη μαθησιακή διαδικασία (Robottom & Hart, 1993).

Η «ερμηνευτική προσέγγιση» θέτει τον/την εκπαιδευτικό στο επίκεντρο και τον/την προσεγγίζει ως άτομο με υποκειμενική ερμηνεία απέναντι στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, ενώ θεωρεί αποδεκτή τη συμπεριφορά του/της. Ο/Η ίδιος/α δεν καθοδηγείται, αλλά ορίζει μόνος/η του/της το πλαίσιο δράσης, με βάση την υποκειμενική του/της άποψη και τις συνθήκες που επικρατούν. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει ερεθίσματα στους/στις μαθητές/τριές του και ρυθμίζει τις συμπεριφορές τους (Κοσσυβάκη, 1991).

Μία ακόμη προσέγγιση είναι η «κριτική προσέγγιση», στην οποία ο/η εκπαιδευτικός ασχολείται με την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, μέσα από μια κριτική οπτική απέναντι στο διδακτικό περιεχόμενο και στις προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές του/της. Οι γνώσεις δεν κατακτώνται μέσα από τις προσεγγίσεις του περιβάλλοντος, αλλά μέσα από συλλογικές διαδικασίες διερεύνησης των περιβαλλοντικών θεμάτων και των αναγκών που δημιουργούνται στη σύγχρονη κοινωνία (Κοσσυβάκη, 1991; Jensen, 2005).

Όπως διαφαίνεται, υπάρχει μια σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις τρεις προσεγγίσεις, τόσο ως προς τις αρχές, όσο και ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθούν, αλλά ο στόχος όλων είναι κοινός, αφού τα άτομα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα από τη σχολική τους ηλικία, καθώς και να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για το περιβάλλον (Negre, Trobat, Fernadez, & Forgas, 2014).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αειφορία, εξαρτάται από την κατάρτισή τους, τις διαμορφωμένες αντιλήψεις, καθώς και τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Οι ίδιοι/ες πρέπει να καθορίζουν το περιεχόμενο, τους στόχους και τη μεθοδολογία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μέσα από τις οργανωμένες πρακτικές. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση καθορίζεται από τον τρόπο εφαρμογής της, ο οποίος επηρεάζεται από τις υποκειμενικές απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους για τη διδασκαλία, καθώς και τα παιδαγωγικά τους πιστεύω, συνιστούν τις «εκπαιδευτικές θεωρίες» που ακολουθούν, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των εμπειριών και της εκπαίδευσής τους. Η διδακτική προσέγγιση, καθώς και το είδος της παρεχόμενης γνώσης, επηρεάζεται από τις θεωρίες αυτές (Φλογαϊτη, 2011).

Οι Kemmis, Cole & Sugget (1983) πρότειναν μια διαφορετική κατηγοριοποίηση για τις εκπαιδευτικές περιβαλλοντικές ιδεολογίες. Η πρώτη αφορά τον/την «επαγγελματικό/η – νεοκλασικό/ή» εκπαιδευτικό, ο οποίος/α προσεγγίζει το σχολείο ως χώρο διαφύλαξης του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος και των δομών του, προκειμένου να καλλιεργηθούν οι εκπαιδευτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, ώστε ως ενήλικες να μπορέσουν να καλύψουν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός αυτός/ή, υποστηρίζει την «αντικειμενική γνώση», η οποία μπορεί να αποκτηθεί από τον κατακερματισμό της μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται κατά βάση στη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης, προωθεί τους αυστηρούς κανόνες ενός της τάξης, αξιολογεί τους/τις μαθητές/τριες μέσα από την εξέταση των δεξιοτήτων που έχουν διδαχθεί από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α είναι αυθεντία και η άποψή του/της δεν μπορεί, παρά να είναι η μοναδική σωστή (Kemmis, Cole, & Suggett, 1983).

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τον/τη «φιλελεύθερο/η- προοδευτικό/η», που είναι ο/η εκπαιδευτικός ο/η οποίος/α αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα ως μέσο προπαρασκευής για την ενήλικη ζωή των ατόμων. Η εκπαίδευση αυτή επικεντρώνεται στις ανθρωπιστικές και φυσικές επιστήμες, την τέχνη και την τεχνολογία. Επίσης, έχει στόχο την ατομική βελτίωση και εκπαίδευση των ατόμων, με σκοπό την κοινωνική ανάπτυξη, προκειμένου να υπάρξει αναδιάρθρωση της κοινωνίας μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η πρακτική γνώση πρέπει να στηρίζεται σε ανοικτού τύπου αναλυτικά προγράμματα και δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές. Τα διδακτικά αντικείμενα έχουν στόχο να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με σκοπό να διαφανεί η ατομική βελτίωση και ανάπτυξη του παιδιού (Kemmis, Cole, & Suggett, 1983).

Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά στον/στην «κοινωνικά κριτικό/ή», ο/η οποίος/α αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα βασικό τμήμα της κοινωνίας, αφού γι' αυτόν/ήν τα μέλη της σχολικής μονάδας αποτελούν ταυτόχρονα και ενεργά μέλη της κοινωνίας, τα οποία πρέπει να εξετάζουν με κριτικό τρόπο τα κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι και τα θέματα του περιβάλλοντος, ενώ μπορούν να συνεργάζονται και με άλλους φορείς, αναλαμβάνοντας δράση για την επίλυσή τους. Στόχος είναι η διαμόρφωση δημοκρατικότερων κοινωνιών, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η ατομική πρόοδος των μαθητών/τριών μέσα από ένα κριτικό τρόπο απέναντι στις σχολικές συνθήκες. Επίσης, θεωρούν ότι δεν μπορούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και να προοδεύσουν, παρά τις ίσες ευκαιρίες που τους δίνονται. Η γνώση θεωρείται κοινωνικά δομημένη, ενώ η εκπαίδευση επηρεάζεται από την επικρατούσα άποψη. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις, πρέπει να γίνει με δημοκρατικούς όρους και μέσα από τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Kemmis, Cole, & Suggett, 1983).

Η κατηγοριοποίηση αυτή έχει πολλά κοινά με τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν νωρίτερα. Συγκεκριμένα, η «θετικιστική προσέγγιση» αφορά στον/στην «επαγγελματικό/ή – νεοκλασικό/ή εκπαιδευτικό» , η «ερμηνευτική» αφορά στον/στην

«προοδευτικό/ή – φιλελεύθερο/η», και η «κριτική προσέγγιση» στον/στην «κοινωνικά κριτικό/ή». Ο σημαντικότερος παράγοντας για να υπάρξει μια περιβαλλοντική εκπαίδευση, είναι οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις κατάλληλες γνώσεις, να διαμορφώνουν τις απαραίτητες αντιλήψεις και συμπεριφορές με σκοπό να προωθούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και να προάγουν τις κατάλληλες αξίες (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019; Φλογαϊτη, 2011).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα βασικά πρόσωπα που θα υιοθετήσουν την αειφόρο εκπαίδευση στο σχολείο, γι' αυτό οι ίδιοι/ες πρέπει να προωθούν τη συνεργατικότητα, τη βιωματική μάθηση, τη διεπιστημονικότητα, την κριτική σκέψη και τις αλλαγές, με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος και μιας κουλτούρας που θα χαρακτηρίζονται από την αειφόρο ανάπτυξη.

Η διαμόρφωση ολόκληρου του παιδαγωγικού έργου μέσα από τις αξίες της αειφόρου εκπαίδευσης, είναι σημαντική, ώστε το σχολείο να εφαρμόζει πρακτικές και μεθόδους που οδηγούν σε θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον και αλλάζουν τα δεδομένα, με σκοπό οι κοινωνίες να γίνουν πιο βιώσιμες. Το σχολείο αποτελεί έναν φορέα που μπορεί να μεταδώσει αξίες που θα φέρουν την επιθυμητή αλλαγή.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές, μπορούν να εφαρμόσουν μια εκπαίδευση που θα συνάδει με την αειφόρο ανάπτυξη, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις. Μέσα από τη δική τους στάση, οι μαθητές/τριες θα γίνουν οι αυριανοί πολίτες που θα προστατεύουν και θα σέβονται το περιβάλλον, ενώ θα προάγουν και οι ίδιοι/ες την αλλαγή, για να γίνουν οι κοινωνίες πιο βιώσιμες. Στόχος είναι να αντιμετωπιστεί η παγκόσμια περιβαλλοντική κρίση μέσα από τα κατάλληλα μέτρα. Γι' αυτό, η διαπαιδαγώγηση είναι σημαντικό να γίνεται από τη μικρή ηλικία των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

Κάτσενου, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο.* Διδακτορική διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (1991). *Διδασκαλία: Ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις* . Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2010). *Ένα πλαίσιο θεώρησης διδακτικών πρακτικών και αντιλήψεων για το αειφόρο/βιώσιμο σχολείο.* Αθήνα: 4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο ΕΛΕΤ «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος».

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αρχάνες: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών.

Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής.* Αθήνα: Πεδίο.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση, 22*, σσ. 55-60.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τίγκας, Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 1*(1), σσ. 44-58.

Φλογαϊτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα: Πεδίο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται.* Αθήνα: Gutenberg .

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication, 4*, pp. 339-351.

Jensen, D. (2005). Education for sustainable development-building capacity and empowerment. *Conference report on Education for Sustainable Development*, pp. 5-23.

Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1983). *Orientations to curriculum and Transition: Towards the Socially.* Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education .

Mosothwane, M. (2002). Pre-servise Teachers' conceptions of environmental Education. *Research in Education, 68*.

Negre, J., Trobat, M., Fernadez, A., & Forgas, R. (2014). Environmental education for sustainability in the curriculum of primary teacher training in Spain. *International Research in Geographical and Environmental Education, 23*(4), pp. 281-293.

Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal Of Science Education, 15*(5), pp. 591-605.

UNECE. (2005). *Guidance for reporting on the implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. part III. Indicators.* Ανάκτηση στις 23-01-2022 από https://digitallibrary.un.org/record/652757

Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2009). Cypriot primary school principals' understanding of education for sustainable development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental education research*, *15*(3), 315-342.

Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών με βάση την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως παράγοντες διαχείρισης της μαθητικής συμπεριφοράς, στη μετα-κορωναϊό εποχή

Δήμητρα Χατζηαγγελάκη, Διδάκτορας

Περίληψη

Στη μετά-κορωναϊό εποχή, η καθημερινή ζωή των νέων έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό, καθώς όλο και περισσότερα παιδιά εκτίθενται σε όλο και λιγότερο οικογενειακά ή κοινωνικά περιβάλλοντα που προσφέρουν συναισθηματική και κοινωνική ενίσχυση. Το φαινόμενο αυτό γίνεται έκδηλο σε μεγάλο βαθμό στον χώρο της εκπαίδευσης, που αποτελεί τον καθρέπτη της κοινωνίας. Πολλοί μαθητές εμφανίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη, στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αρκετές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ, την Αυστραλία και σε ευρωπαϊκά κράτη, δείχνουν τη σημαντική συμβολή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ), στο πλαίσιο της διαχείρισης της μαθητικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των δεξιοτήτων που καλούνται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, με γνώμονα τη ΚΣΜ, προκειμένου να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας συγχρόνως στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και τη συναισθηματική υγεία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ΚΣΜ, δεξιότητες, διαχείριση μαθητικής συμπεριφοράς, μετά-κορωναϊό εποχή.

The competency of teachers regarding social – emotional learning as factors of student behavior management in the post-coronavirus era

Dimitra Chatziangelaki, Dr

Abstract

In the *post-coronavirus era*, young peoples' lives have changed to a certain extent, because more and more children come into contact with less familiar, social environments which offer sentimental and social enhancement. This phenomenon is extremely evident in the field of education, which is the mirror of society. Many students exhibit sentimental and social difficulties in their relationships with teachers during their educational process, in the bosom of the educational community. Research conducted in the USA, Australia and Europe reveal a considerable contribution of Social and Sentimental Learning to the management of students' behavior in the classroom. The aim of this study is, to probe which skills educators should develop within Social and Sentimental Learning (SEL), in order to enhance their students' social and sentimental skills,

while simultaneously contributing to the effective management of students' behavior as well as their sentimental health.

Key-words: SEL, teachers' skills, management of students' behavior, classroom, post-coronavirus era.

Εισαγωγή

Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν παγκοσμίως λόγω της πανδημίας του κορωναϊού (covid-19) είχαν σαφείς επιδράσεις στη ψυχολογία των ανθρώπων, στις κοινωνικές σχέσεις, στην οικονομία και την πολιτική. Το απαγορευτικό (lockdown), η διαδικτυακή εκπαίδευση και εργασία, τα οικονομικά και εργασιακά προβλήματα, ο έντονος φόβος της μετάδοσης του ιού, του πόνου, της μοναξιάς ακόμα και του θανάτου άφησαν αδρά τα ίχνη τους στις ψυχές όλων, παιδιών και ενηλίκων. Και αμέσως μετά, ο Ρωσοουκρανικός πόλεμος, καθώς και ο συνακόλουθος ενεργειακός, προκάλεσαν νέα δυσμενή δεδομένα. Τις συνέπειες των καταστάσεων αυτών βιώνουν όλοι οι άνθρωποι μετά το πέρας της εν λόγω πανδημίας με ποικίλες εκδηλώσεις σε όλους τους εργασιακούς χώρους και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, όπου ως γνωστόν αντανακλώνται με τον πιο έντονο τρόπο όλα τα φαινόμενα της κοινωνίας.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι στη μετά-κορωναϊό εποχή, ο αριθμός των μαθητών με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και η συνακόλουθη δυσκολία διαχείρισης της σχολικής τάξης έχουν αυξηθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το παρελθόν.

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν ότι ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών/τριών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Stoiber, 2011, Πούλου, 2015) επιβάλλει την ανάγκη διερεύνησης των χαρακτηριστικών της τάξης, που δυσχεραίνουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και υποδαυλίζουν ή και επιδεινώνουν τις αλληλεπιδράσεις αυτές.

Έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται με την επιτυχία σε πολλά πεδία της ζωής, συμπεριλαμβανομένων, την αποτελεσματική διδασκαλία, τη μάθηση, την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή και την ακαδημαϊκή επίδοση (Brackett & Katulak, 2007).

Στην παρούσα μελέτη, διερευνώνται οι δεξιότητες που καλούνται να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαδικασία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, ώστε να συμβάλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή και στην παράλληλη αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών (ΣΣΔ/EBD) των μαθητών/τριών. Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι η βέλτιστη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, προς επίρρωση του ζήλου των μαθητών/τριών για την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη και

την απόκτηση των υπέρτατων αγαθών της παιδείας, της υγείας και των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)

Σύμφωνα με το CASEL (2008) (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) είναι μια διαδικασία που βοηθάει παιδιά και ενηλίκους να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες για τη ζωή τους. Η ΚΣΜ διδάσκει τις δεξιότητες που όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται για να διαχειρίζονται τους εαυτούς τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους και την εργασία τους με αποτελεσματικό και ηθικό τρόπο. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος και φροντίδας για τους άλλους, τη δημιουργία υγιών σχέσεων, τη λήψη αποφάσεων και την αποτελεσματική επίλυση των προβληματικών καταστάσεων.

Η ΚΣΕ δίνει έμφαση στον συνδυασμό θεωρίας και πράξης (implementation). Βάσει της αρχής αυτής, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να κατέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο της ΚΣΜ, αλλά οφείλουν να το μεταδίδουν στους/στις μαθητές/τριές τους, όχι απλώς ως θεωρία, αλλά ως μία μέθοδο, μία επιλογή που θα επηρεάσει τη διδασκαλία τους στη μετά-κορωναϊό εποχή. Έτσι, σύμφωνα με το CASEL (2017, 2018) και από άλλους φορείς, όπως: Committee for Children, 2018; Empowering Education, 2017), η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) ορίζεται ως «η διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αποκτούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη γνώση, τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες αυτές που είναι απαραίτητες για να καταλάβουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να θέτουν και να πετυχαίνουν θετικούς στόχους, να αναπτύσσουν το συναίσθημα της ενσυναίσθησης, να δημιουργούν υγιείς σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες και ωφέλιμες για τα ίδια αποφάσεις».

Πιο συγκεκριμένα, το CASEL (2018) παρουσιάζει τα πέντε βασικά στοιχεία της ΚΣΜ:

1. Αυτογνωσία (self-awareness): Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις, τις αξίες του και να καταλαβαίνει πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του (Identyfing emotions).
2. Αυτό-διαχείριση (self-management): Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του σε διάφορες καταστάσεις. Να ελέγχει αποτελεσματικά το άγχος και τις παρορμήσεις (Impulse control), με αποτέλεσμα να αποκτά οργανωτικές δεξιότητες (organizational skills).
3. Κοινωνική επίγνωση (social awareness): Η ικανότητα του ατόμου να δείχνει σεβασμό στους «άλλους» και να «συναισθάνεται» με «άλλους», ιδίως αν προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό ή πολιτισμικό περιβάλλον (appreciating diversity). Η ικανότητα κατανόησης κοινωνικών και ηθικών κανόνων συμπεριφοράς και τήρησης των υποχρεώσεών του όταν ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο (οικογένεια, ομάδα, σχολείο, κοινωνία).

4. Ανάπτυξη σχέσεων (relationship-skills): Η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί υγιείς σχέσεις με διαφορετικά άτομα. Η ικανότητα δηλαδή να βοηθά τους «άλλους», όταν το χρειάζονται και να μην ενεργεί σαν μεμονωμένο άτομο μέσα στην ομάδα (relationship building, team work).
5. Λήψη αποφάσεων (decision-making): Η ικανότητα του ατόμου να επιλύει κάποιες καταστάσεις (problem solving), να σέβεται, να ακούει τη γνώμη των άλλων και να διαπραγματεύεται για να καταλήξει σε μία συμφωνία (negotiation).

Η ΚΣΜ μπορεί να συνδεθεί με τη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence), τη συναισθηματική παιδεία (emotional literacy), τη θετική πνευματική ανάπτυξη (positive development) και την ευεξία (well being), καθώς και την ανάπτυξη Νευρογνωστικών δεξιοτήτων (NCS).

Ένας άλλος παράγοντας που διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ΚΣΜ είναι η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να ξεπερνά γρήγορα τις δυσκολίες (resilience). Η «ελαστικότητα» αυτή αφορά τον βαθμό προσαρμοστικότητας του παιδιού (adaptive system).

Στην εκπαίδευση, η ΚΣΜ διαπραγματεύεται κυρίως τη διαχείριση των συναισθημάτων και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς.

Υπάρχουν τρεις βασικοί λόγοι που η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση προσελκύει το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών φορέων σε όλο τον κόσμο.

1. Η ΚΣΝ προλαμβάνει τα παιδιά και τους νέους ανθρώπους από το να παρουσιάσουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.
2. Η ΚΣΝ αναπτύσσει και βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών (social competences).
3. Όλα τα παραπάνω αυξάνουν την επίδοση των μαθητών/τριών και την αποτελεσματικότητά τους στη διαδικασία της μάθησης (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walber, 2004).

Συστημική οπτική - Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών.

Όπως υποστηρίζουν οι Christenson et al. (1986) σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, το κάθε παιδί είναι ένα ενεργό αναπτυσσόμενο σύστημα, το οποίο εξελίσσεται και επηρεάζεται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι/ες και μη) και τα ερεθίσματά του (όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα κύρια μέρη του σχολικού περιβάλλοντος μαθητές/τριες-εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μέσα στη σχολική τάξη και αλληλοεπηρεάζονται. Οι αντιλήψεις, τα πιστεύω, οι συμπεριφορές και οι δράσεις του/της εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις αντιλήψεις και συμπεριφορές των μαθητών/τριών και το αντίστροφο. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά κάποιου μέρους του οικοσυστήματος ή ακόμη και η έκφραση κάποιας επικοινωνιακής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής δυσκολίας, θα επηρεάσει και τη συμπεριφορά των άλλων μελών της σχολικής

τάξης. Η αλλαγή ερμηνείας, οπτικής, διαχείρισης και συμπεριφοράς πιθανόν να οδηγήσει σε ένα θετικό και λειτουργικό σχολικό κλίμα (Molnar & Lindquist, 1999).

Ως εκ τούτου, «η εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στους/στις μαθητές/τριες συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες» (Πούλου, 2015). Έρευνες αναδεικνύουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως καθοριστικό παράγοντα στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, τη διαδικασία μάθησης και τη θετική κοινωνική τους συμπεριφορά (ό.π).

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/τριες με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελεί ένα σημαντικό προστατευτικό παράγοντα που συμβάλλει στις θετικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες και ταυτόχρονα μειώνει τον κίνδυνο επιδείνωσης της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών και εμφάνισης σοβαρότερων προβλημάτων (Πούλου, 2015).

Γενικότερα, οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών μειώνουν τις πιθανότητες δημιουργίας σοβαρών προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών (Spilt et al., 2012), ενώ οι διαπληκτισμοί μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών αυξάνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Silver et al., 2005).

Ως εκ τούτου, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη ΚΣΜ και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, φαίνεται να επιδρούν θετικά στη ΚΣΜ των μαθητών/τριών και κατ' επέκταση στη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς. Γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι στις συνθήκες που διαμορφώθηκαν στη μετά-κορωναϊό εποχή, η αναγκαιότητα ανάπτυξης αρμονικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών βασισμένων στις αρχές της ΚΣΜ, είναι ακόμα μεγαλύτερη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι δυσκολίες που εμφανίζονται από τις μαθητικές συμπεριφορές, στη σχολική τάξη.

Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) εκπαιδευτικών. Ο πολλαπλός ρόλος τους

Η Θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως έχει υιοθετηθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης, περιγράφει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που επιδρούν στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών (Elias, 1997 Goleman, 1995, 1998, Πούλου, 2015). Οι συναισθηματικές δεξιότητες ή αδυναμίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αντίστοιχα τους/τις μαθητές/τριες στις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους με τους άλλους (Πούλου, 2015).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με τη δεξιότητα του εκπαιδευτικού ως ατόμου, όσον αφορά στα συναισθήματά του και τη συναισθηματική διαδικασία ενίσχυσης των γνωστικών του διεργασιών, καθώς και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του. Πιο συγκεκριμένα, η ΣΝ αναφέρεται σε τέσσερεις δεξιότητες: α) η πρώτη δεξιότητα πραγ-

ματεύεται την αντίληψη των δικών του συναισθημάτων και των άλλων. β) Η δεύτερη σχετίζεται με τη χρήση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης, γ) Η τρίτη δεξιότητα αναφέρεται στην κατανόηση των συναισθημάτων και των αιτίων πρόκλησής τους, καθώς και τον τρόπο που συνδυάζονται, προοδεύουν και αλλάζουν από το ένα στο άλλο. δ) Η τέταρτη αναφέρεται στη διαχείριση των συναισθημάτων και στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για να προωθεί την προσωπική του γνώση και ανάπτυξη (Salovey & Mayer, 1990).

Οι τέσσερις δεξιότητες που περιλαμβάνει το μοντέλο των Mayer and Salovey είναι αλληλένδετες, καθώς η ευχέρεια σε μία δεξιότητα συνεπάγεται την κυριαρχία στις άλλες, και αθροιστικές, καθώς η γνώση των πρώτων τριών δεξιοτήτων κορυφώνεται στην επιδεξιότητα του τέταρτου τομέα, που είναι η «διαχείριση συναισθημάτων» (Greenberg et al., 2003).

Η ΣΝ είναι απαραίτητη σε όλα τα είδη των επαγγελμάτων σήμερα και ιδιαίτερα σε εκείνα που βασίζονται σε κοινωνικές σχέσεις, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί. Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ιδιαίτερα κοινωνικά αλληλεπιδραστική κατηγορία, οι συνθήκες μιας κοινωνικά επιτυχημένης αλληλεπίδρασης συνιστούν συγχρόνως και τις συνθήκες επιτυχημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενέχουν ευθύνη, διότι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν και «ηγετικές» ικανότητες, προκειμένου να οργανώνουν και να διευθύνουν διαφορετικές ομάδες, να διαχειρίζονται τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και το σχολικό περιβάλλον, με τα διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) του εκπαιδευτικού θεσμού και να επιτυγχάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζοντας τις τυχόν δυσκολίες με ευκολία. Η ψηφιακή κοινωνία, της οποίας η εφαρμογή επιταχύνθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης, κατά την περίοδο της πανδημίας του κορωναϊού και εντεύθεν, προκάλεσε σημαντικές αλλαγές, καθιστώντας όλες τις εργασίες πιο πολύπλοκες, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ικανότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Και στη συνέχεια, οι απαιτήσεις αυτές μετατοπίστηκαν προς τους/τις μαθητές/τριες, υπό την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί θα επετύγχαναν να οικοδομήσουν την «κριτική σκέψη» των μαθητών/τριών, τον αλφαβητισμό τους στα μέσα δικτύωσης, τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και διαπροσωπικών σχέσεων. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί όφειλαν και οφείλουν να δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γίνει οι «καταλύτες» της εξομάλυνσης συναισθηματικών, συμπεριφορικών δυσκολιών, της διδακτικής διαδικασίας, της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών και της χρήσης νέων διδακτικών περιεχομένων. «Η νέα ψηφιακή, μετά-κορωναϊό εποχή, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν πολλαπλές δεξιότητες και ποικίλες ικανότητες για να παίζουν πολλούς ρόλους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων του ψυχολόγου, του συμβούλου, του ατόμου που προτρέπει, διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες σε όλες τις ψηφιακές και κοινωνικές, εκπαιδευτικές αλλαγές·του προσώπου που διακρίνεται από υψηλό βαθμό ανθρωπιάς, ηθικής, συναισθηματικής και λογικής και γενικότερα ευαισθησίας, με στόχο να εργάζεται αποτελεσματικά και να ασχολείται με αυτό

το δυναμικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον» (Kim, 2002: 144). Η συναισθηματική και κοινωνική παιδεία αποτελεί μια αναγκαιότητα στη νέα εποχή, στη μετα-κορωναϊό εποχή, για την ευημερία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών. Έρευνες δεικνύουν την ανάγκη κουλτούρας μάθησης σε μια σχολική τάξη, όπου κυριαρχούν τα θετικά συναισθήματα και η ασφάλεια, προκειμένου να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτυχθούν (Seligman, 2005).

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990), με τον όρο «Συναισθηματικό εγγραμματισμό ή αλφαβητισμό» εννοούμε την ικανότητα να αναγνώρισης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων μας. Αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα γρήγορης παρατήρησης, αξιολόγησης και έκφρασης των συναισθημάτων, την ικανότητα παρατήρησης και αναπαραγωγής συναισθημάτων που διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα αντίληψης και γνώσης των συναισθημάτων και την ικανότητα ρύθμισης, ελέγχου των συναισθημάτων, με σκοπό την προαγωγή της συναισθηματικής και διανοητικής ανάπτυξης του ατόμου, και στη συγκεκριμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού. Οι συναισθηματικά δυνατοί εκπαιδευτικοί δύνανται να αντιμετωπίζουν όλες τις απαιτήσεις της πολύπλοκης νέας εποχής,

Όσον αφορά στη ΣΝ, υπάρχουν έρευνες, που δεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή ΣΝ διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις που δημιουργούν οι μαθητές/τριές τους και συνεργάζονται καλύτερα με αυτούς/ές, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν χαμηλή ΣΝ (Πούλου, 2015).

Να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή εξαρτάται από τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ασυνείδητα. Ανάλογα με τον βαθμό συναισθηματικής ωριμότητας, τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιδρά στην ασυνείδητη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, εγκαθιδρύεται ένας διάλογος, μια παιδαγωγική σχέση που κάποιες φορές είναι θεραπευτική. Είναι προφανές ότι αν ο εκπαιδευτικός είναι ανώριμος, θα αντιδράσει ασυνείδητα στη φυσική ανωριμότητα του/της μαθητή/τριας (Chatziangelaki Dimitra, 2011).

Ωστόσο, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη μαθητική συμπεριφορά, καλούνται να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες και χαρακτηριστικά.

Δεξιότητες και Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΚΣΜ

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν αναμφισβήτητα με καθοριστικό τρόπο στην εδραίωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Έρευνα έχει δείξει ότι η γνώση, η φροντίδα, η αποδοχή, η αγάπη για τον εαυτό, ο αυτοσεβασμός, ο σεβασμός στον «άλλον», η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ταπεινότητα, η ανθρωπιά, η ανεκτικότητα, η ευελιξία, η ωριμότητα, η ακεραιότητα, η υπευθυνότητα, η ευσυνειδησία, η αγάπη για τα παιδιά και η κοινωνικότητα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά που

επιδρούν στη διαμόρφωση καλών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες, στην αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών και στην αποτελεσματική μάθηση (Χατζηαγγελάκη Δήμητρα, 2018).

Ωστόσο, έρευνες για την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν μελετήσει τη σημασία των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διδασκαλία (Vesely, Saklofske, & Leschied, 2013). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα διαφέρει εννοιολογικά από τη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα (Πούλου, 2015). Η μεν πρώτη αναφέρεται στη διδακτική συμπεριφορά (Bandura, 1997), η δε δεύτερη στη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια. Σύμφωνα με έρευνα των Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, (2006), οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας δημιουργούν αρκετές διαφωνίες (Spilt et al., 2012).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Μαρία Πούλου (2015) δεικνύει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ΚΣΜ-Άνεση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζονται με τις θετικές σχέσεις που δημιουργούν με τους/τις μαθητές/τριες. Οι θετικές αυτές συσχετίσεις φαίνεται να δηλώνουν με έμμεσο τρόπο ότι δημιουργείται ευνοϊκότερο κλίμα στη σχολική τάξη, όταν οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλότερες προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες συναισθηματικού και κοινωνικού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί που αλληλεπιδρούν θετικά με τους/τις μαθητές/τριές τους αναφέρουν λιγότερες συναισθηματικές συμπεριφορικές δυσκολίες, ως εκ τούτου τείνουν να διαχειρίζονται ωφέλιμα και αποτελεσματικά τη μαθητική συμπεριφορά. Οι προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών επιδρούν στη διαμόρφωση θετικών αλληλεπιδράσεων με τους/τις μαθητές/τριες και κατ' επέκταση στη μείωση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών.

Αυτή την πραγματικότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, στην καθημερινή πρακτική και σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό μετά τα βιώματα της πανδημίας του κορωναϊού. Οι μαθητές/τριες λόγω της αύξησης χρήσης των διαφόρων Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, μέσω του διαδικτύου, το οποίο επιτρέπει την ανωνυμία, κατά την περίοδο της πανδημίας, καλλιέργησαν μια «ψυχολογική απόσταση» (psychological distance) (Sivin, 1992), ή «συναισθηματική απάθεια» (emotional numbness) με τα άλλα άτομα, γεγονός που τους στέρησε την υγιή κοινωνικοποίηση, την ηθική συμπεριφορά και τη συναισθηματική εκπαίδευση και παιδεία, και τους οδήγησε σε επιθετικές και παραβατικές στάσεις και συμπεριφορές στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών/τριών πάντα είναι πολυάριθμες και η έρευνα αποδεικνύει ότι η συναισθηματική εμπλοκή και στήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με τη διαμόρ-

φωση ενός θετικού ευνοϊκού κλίματος λειτουργεί ως πέπλο προστασίας και εξομάλυνσης των σχέσεων και κατ' επέκταση των δυσκολιών.

Στη μετά-κορωναϊό εποχή, όπου οι κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες είναι πολύπλοκες, απρόβλεπτες και διαρκώς μεταβαλλόμενες, αποδεικνύεται ότι η ανάπτυξη της ΚΣΝ και της ΣΝ, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών αποτελεί μια νέα αναγκαιότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η εργασία του εκπαιδευτικού θεωρείται σήμερα συναισθηματική εργασία (Bricheno et al., 2009). Ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει συνολικά στη διδασκαλία και στη διαχείριση της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα αρμονικό περιβάλλον, οφείλει να έχει αναπτύξει τη ΣΝ του. Να έχει ασχοληθεί πρώτα με τον ίδιο του τον εαυτό, να έχει κοινωνικοποιηθεί με αυτόν (Ι. Τσάτσαρης, 2006) και κατόπιν να τείνει χέρι συνεργασίας στους/στις μαθητές/τριές του, ώστε να τον νοιώσουν ως οικείο άτομο, με το οποίο μπορούν να εκφραστούν με ψυχολογική άνεση και δημιουργική διάθεση. Η μάθηση δεν απαιτεί μόνο μυαλό, αλλά και συναισθηματική δέσμευση (Ι. Τσάτσαρης, 2009). Στις νέες προκλήσεις του 21ου αιώνα, «χρειαζόμαστε και το Νου και την Καρδιά στην Εκπαίδευση» (Elias, 1997, σελ.159-160).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control.* New York, NY: Freeman.

Brackett, M. and Katulak (2007). N. *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students*. Ionio Open e-Class. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/Emotional-Intelligence/ 5.2.2023, at 23.00.

Bricheno, P., Brown S, & Lubansky R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence.* London: Teacher Support Network

CASEL Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. *Definition of SEL* (2008, 2017) Retrieved from: http:www.casel.org/, 2-1-2023, 8.30΄ am.

CASEL (2018). *Approaches*. Retrieved from: https://casel.org/what-is-sel/approaches/, 5.2.2023, at 20.00΄.

Chatziangelaki, D. (2011*), Représentations et Stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l΄ Interculturel*. Paris. Publibook.

Chatziangelaki D. (2018*). I epidrasi tis Synaisthimatikis Noimosynis kai tou Igetikou Protypou pou yiothetei o «Diefthyntis-Igetis» stin Apotelesmatikotita tis Dioikisis.* Didaktoriki diatrivi. Panteio Panepistimio Politikon kai Koinonikon Epistimon, Athina.

Chatzichristou, Ch. (2011). *Scholiki Psychologia,* Athina, Typothito Elias, M. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. *Education Week,* 11(5), 36-38.

Goleman, R. (1995). *Emotional intelligence.* New York, NY: Batman.

Goleman, R. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York, NY: Batman.

Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O' Brien, M. U., Zins, J., Frederics, L., Resnik, H. & Elias, M., J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist,* 58, 466-474.

Jennings, P. S., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Kim, C.Y. (2002). *Teachers in Digital Knowledge-based Society: New roles and Vision.* Asia Pacific Education Review, 3(2)" 144-148.

Mashburn, A.J., Hamre, B.K., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartens' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 24(4), 367-380.

Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. *Οικοσυστημική Προσέγγιση,* Μτφ. Αν. Καλαντζή-Αζίζι, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Poulou, M. (2005, March) The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teacher's suggestions. *Educational Psychology in Practice*, vol. 21, no 1, pp. 37-52.

Poulou M.S., (2015), *Koinonikes kai synaisthimatikes dexiotites ekpaideftikon, scheseis ekpaideftikon - mathiton kai mathitiki symperifora: Antilipseis ekpaideftikon, Hellenic Journal of Psychology,* vol. 12, pp 129-155.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality,* 9, 185-211.

Seligman, M.E. (2005). La Auténtica felicidad: Barcelona: Editiones B.

Sivin, J.P.; Bialo, E.R. (1992). *The Ethical Use of Information Technology in Education.* Washington, D.C: National Institute of Justice.

Smyrnaiou, Z. (2020). *Enischyontas tin Koinoniko-Synaisthimatiki mathisi (SEL) kai tin Pollapla Noimosyni meso diamesolavitikon psifiakon ergaleion sti meta-koronaio epochi*. EKPA, EELLAK.

Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. Journal of Educational and Psychological Consultation, 21, 46-55.

Spilt, J.L, Koomen, H. M.Y., Thijs, J.T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development,* 14(3), 305-318.

Tsatsaris, I. G., (2006). *Oi Aisthisiogonies I Apokalypsi,* Athina, Epistos.

Tsatsaris, I. G., (2009). *I Gnosi Apokalypsi*, Athina, Epistos.

Vesely, A.K., Saklofske, D.H., & Leschied, A.D.W. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. Canadian Journal of School Psychology, 28(1), 71-89.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.

Σύγκριση εγγράφου του Συνηγόρου του Πολίτη με τη θεωρία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, σχετικά με τους κανόνες στην τάξη.

Γρετσίστας Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός, M.Sc.
Οικονόμου Βασιλική, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανίχνευση συγκλίσεων και αποκλίσεων εγγράφου του Συνηγόρου του Πολίτη με τη θεωρία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, όσον αφορά την τήρηση των κανόνων στην τάξη. Εισαγωγικά αναλύεται στα βασικά της σημεία η θεωρία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης ενώ στη συνέχεια καταγράφονται οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις με τις προτάσεις του Συνηγόρου του Πολίτη . Η εργασία ολοκληρώνεται με τα σχετικά συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική αλληλεπίδραση, κανόνες, δημοκρατικό σχολείο.

Comparison of the Ombudsman's document with the theory of pedagogical interaction, about classroom rules.

Gretsistas Theodoros, Teacher, M.Sc.
Oikonomou Vasiliki, Teacher of special education

Abstract

The aim of this work is to detect convergences and divergences of the Ombudsman's document with the theory of pedagogical interaction, regarding the observance of rules in the classroom. As an introduction, the theory of pedagogical interaction is analyzed in its main points, while the convergences and divergences with the proposals of the Ombudsman are then recorded. The work is completed with the relevant conclusions.

Key-words: pedagogical interaction, rules, democratic school.

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και καθίσταται ως ένα από τα βασικά και ουσιώδη στοιχεία της παιδαγωγικής διαδικασίας. Όταν είναι προσεγμένη στην παραμικρή της λεπτομέρεια τότε επιτυγχάνει ένα καλό εκπαιδευτικό κλίμα που συντελεί στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων(Theodoridis, 2022:33). Πρόκειται για μια σχέση πολυπαραγοντική με κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους και φυσικά λαμβάνει χώρα σε ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο συμβατό με την επιδίωξη της δημιουργίας ενός καλού παιδαγωγικού κλίματος (Matsangouras,2003).Βρίσκει έκφραση σε όλο το μήκος και το πλάτος της σχολικής ζωής και σχετίζεται με την επιτυχία ή όχι των αναλυτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα ο όρος παιδαγωγική επικοινωνία παραπέμπει στην ανάπτυξη και

πραγμάτωση κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας που διεξάγεται στο χώρο της αγωγής κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης που πραγματώνεται μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων(Σταμάτης, 2003:23).

Συγκλίσεις με το έγγραφο του Συνήγορου του πολίτη

Ο Συνήγορος του Πολίτη στο συμβουλευτικό του έγγραφο προς το Υπουργείο Παιδείας(Sinigoros tou politi, 2009) αποτυπώνει μία αρνητική εικόνα όσον αφορά το θέμα της επιβολής ποινών και τιμωριών στο θέμα του σχολείου. Θεωρεί ότι οι ποινές και οι τιμωρίες των μαθητών πολλές φορές είναι εξοντωτικές και αυθαίρετες και χωρίς να έχει προηγηθεί κατά το στάδιο της σύνταξης των κανόνων η ενεργή ανάμειξη των μαθητών ζητώντας τη γνώμη τους. Ουσιαστικά οι κανόνες επιβάλλονται εκ των άνω , από μία ανώτερη εξουσία που εκπροσωπούν οι εκπαιδευτικοί παραμελώντας τον παράγοντα αυτοδέσμευση των μαθητών. Πιστεύει ότι οι μαθητές συνήθως αγνοούν το περιεχόμενο των κανόνων ενώ αυτοί οι κανόνες σε κάποιες περιπτώσεις διακρίνονται για την αυστηρότητα τους και αναφέρονται κυρίως στις υποχρεώσεις των μαθητών χωρίς να κάνουν λόγο για τα δικαιώματα τους. Εμμέσως χρησιμοποιούνται για να ισχυροποιηθεί η εξουσία των εκπαιδευτικών ενώ η όποια συμμετοχή των μαθητών σε όλο το φάσμα της δημιουργίας και εφαρμογής των κανόνων είναι τύποις και αμελητέα.

Ακόμα ο Συνήγορος εστιάζει στην απουσία νομοθετικής πρόβλεψης για τη δημιουργία σχολικών κανονισμών . Με αναλυτικό νομικό σκεπτικό αποτυπώνει τις διεθνείς νομοθετικές προβλέψεις αλλά και τις προβλέψεις του Συντάγματος που κατά τη γνώμη του επιβάλλουν αναπροσαρμογή του όλου συστήματος προς πιο δημοκρατικές και συμμετοχικές κατευθύνσεις. Για το λόγο αυτό κάνει συγκεκριμένες προτάσεις που επικεντρώνονται προς τη δημιουργία δημοκρατικών σχολικών κανονισμών και κοινοτήτων των μαθητών με μεγαλύτερα περιθώρια παρέμβασης και συμμετοχής των μαθητών.

Το όλο σκεπτικό και η φιλοσοφία του εγγράφου αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό συγκλίσεις με τη φιλοσοφία μίας ορθής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Η σύγχρονη παιδαγωγική αποδέχεται αρχικά ότι ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να περιορίσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο ένα σύστημα ποινών και αμοιβών(Gkotovos, 1999). Αποδέχεται ότι οι κανόνες αυτοί είναι απαραίτητοι για τη δημιουργία ομαλής σχολικής ζωής και περιβάλλοντος. Η ζεστή παιδαγωγική αλληλεπίδραση προφανώς στοχεύει στην ανάδειξη της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας του μαθητή επιδιώκοντας την όσο πιο δυνατή παρέμβαση και ανάμειξη του σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Ένα από αυτά τα επίπεδα αφορούν τη συμμετοχή του παιδιού στη φάση της δημιουργίας των κανόνων.

Σύμφωνα με το πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής η αρχή της συνδιαμόρφωσης μπορεί να φέρει το ποθητό αποτέλεσμα(Theodoridis, 2022:46). Η αυτοδέσμευση των μαθητών αποτελεί έκφανση του δημοκρατικού σχολείου που παραμένει βασικός στόχος της αγωγής . Η Liakopoulou(2020) τονίζει ότι η αξία της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι πλέον αδιαμφισβήτητη ενώ θεωρεί ότι σε αυτό το σχολείο όλα τα μέλη του

συναποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές και διδακτικές διαδικασίες, δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες για όλους. Η εμπλοκή του μαθητή στη φάση σύνταξης των κανόνων του επιτρέπει να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο τους χωρίς να του προκαλείται σύγχυση ενώ ταυτόχρονα αισθάνεται, έχοντας λάβει μέρος στη διαδικασία, πιο υπεύθυνος για την τήρηση των κανόνων. Πάντα αυτό που σου ζητήθηκε η γνώμη σου και συμμετείχες στη διαμόρφωση του το αθετείς πιο δύσκολα.

Επίσης το παιδί μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία ενδυναμώνει μία σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό σφυρηλατώντας το αίσθημα της δικαιοσύνης αλλά και της ισότητας, αφού οι κανόνες θα είναι κοινοί για όλους. Και είναι αυτό το αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας του παιδιού στο οποίο στοχεύει η σύγχρονη παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο. Από την άλλη ο Bikos(2023) θεωρεί ότι με τις συμμετοχικές διαδικασίες επιτυγχάνεται όχι μόνο ο μεγαλύτερος έλεγχος του μαθητή αλλά εκτός από τον εκπαιδευτικό παρεμβαίνει και ο κοινωνικός έλεγχος από την πλευρά της συμμαθητικής ομάδας.

Αντιθέσεις με το έγγραφο Συνήγορου του πολίτη

Ο Συνήγορος του Πολίτη ενώ συγκλίνει σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης εντούτοις αναλύει το όλο θέμα μέσα σε πλαίσια υπερβολικά νομικά κάτι που δεν ταιριάζει με τον ελεύθερο χαρακτήρα μιας ελεύθερης και ουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης. Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και πως αυτή θα δομηθεί σωστά είναι κάτι παραπάνω από μία απλή αναφορά νομικών διατάξεων. Δεν εξαντλείται και δεν περιορίζεται στις νομικές διατάξεις αλλά ανοίγεται και επεκτείνεται σε χώρους ψυχικούς και πνευματικούς με όρους παιδαγωγικής ελευθερίας. Από αυτή την πλευρά η παιδαγωγική χρησιμοποιεί πολλά μέσα στη διάθεση της για να καλυτερεύσει την σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού και ένα από αυτά είναι και οι νομικές διατάξεις.

Ακόμα ο Συνήγορος εστιάζει υπέρμετρα στη χρήση του σχολικού κανονισμού , κάτι που δεν μπορεί να αποτελεί πανάκεια . Η χρήση θεμιτών και ουσιαστικών κανόνων διέρχεται όχι μόνο μέσα από το πλέγμα του σχολικού κανονισμού αλλά και μέσα από άλλα αδιόρατα και θολά πλέγματα αλληλεπίδρασης παιδιού και εκπαιδευτικού με υπόβαθρο πολιτισμικό, κοινωνικό αλλά κι με παραδοχές ενός κρυφού παραπρογράμματος που επηρεάζει τα παιδιά. Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο Συνήγορος αποτελείται από νομικούς και όχι από παιδαγωγούς και για αυτό στο μέτρο των δυνατοτήτων του ήταν πετυχημένη η παρέμβαση του. Το θέμα συνεπώς είναι ανεξάντλητο και για να τεθεί σε όλες τις διαστάσεις του απαιτείται περισσότερη ανάλυση και μελέτη.

Συμπεράσματα

Ο Συνήγορος του Πολίτη μέσα στα πλαίσια του θεσμικού του ρόλου διατυπώνει ενδιαφέρουσες και δημοκρατικές προτάσεις που σαφώς στοχεύουν στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητή. Αποτυπώνει ευδιάκριτα

την απουσία ξεκάθαρου νομοθετικού πλαισίου στο θέμα των σχολικών κανόνων και προτείνει την εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία αυτών των κανόνων. Πρόκειται για απόψεις που συγκλίνουν με τη φύση μίας ορθής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ωστόσο η ορθή παιδαγωγική αλληλεπίδραση δεν μπορεί να εξαντλείται μόνο στο πεδίο των νομικών διατάξεων , οι οποίες δεν μπορούν να καλύψουν από μόνες τους τα αδιόρατα και θολά πλέγματα της αλληλεπίδρασης παιδιού και εκπαιδευτικού με υπόβαθρο πολιτισμικό , κοινωνικό αλλά και με παραδοχές ενός κρυφού παραπρογράμματος. Στο πλαίσιο αυτό οι θεσμικοί παράγοντες και ειδικότερα οι Ανεξάρτητες Αρχές έχουν αφενός έχουν να επιτελέσουν σημαντικό ρόλο στην κατάθεση προτάσεων αλλά και στην οριοθέτηση σχολικών κανόνων, αφετέρου όμως ο ρόλος τους φωτίζει μία συγκεκριμένη οπτική που αφήνει ανοιχτό το όλο θέμα και στην διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων για την επιτυχία του σύνθετου φαινομένου της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gkotovos,A.E. (1999). *Paidagogiki allilepidrasi. Epikoinonia kai koinoniki mathisi sto scholeio.* Ekdoseis Gutenberg.

Liakopoulou,M. (2020). *Aftoaxiologisi kai dimokratiko scholeio*.EKPAIDEFTIKI AXIOLOGISI,5,102-113. Anaktithike apo https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2020/03/Liakopoulou.pdf

Matsangouras, I. (2003). I *Scholiki Taxi. Choros – Omada – Peitharchia - Methodos*. Ekdoseis Grigoris.

Bikos, K. (2023*). I paidagogiki schesi: allilepidrasi kai epikoinonia metaxy ekpaideftikou kai mathiti.* Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. Anaktithike apo https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS157/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82/06%CE%BF%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CE%91%CE%9C.pdf

Sinigoros tou politi. (2009). *Scholikoi kanonismoi kai dimokratiki dioikisi sti Defterovathmia Ekpaidefsi.* Anaktithike apo https://old.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.kiroseis.37344

Stamatis, P. (2003). *Paidagogiki epikoinonia :to paradeigma tis aptikis symperiforas sto nipiagogeio*,p.23. Didaktoriki diatrivi. Anaktithike apo https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15262?lang=el#page/22/mode/2up

Theodoridis, A. (2023). Eisagogiki epimorfosi ekpaideftikon, p. 33 et 46. Anakthithike apo https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/1457857/mod_resource/content/4/A.1%20-

%20%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%CF%82.pdf

Συγκριτική μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδακτικής αξιοποίησης του πειράματος της «Στήλης Πυκνότητας» σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού

Μαρία Γαϊτανίδη - Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υπ. Διδάκτωρ Τμήμ. Χημείας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής σε μαθητές/τριες της Ε΄ Δημοτικού μιας πειραματικής διάταξης βασισμένη στα υγρά στα πλαίσια του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών σχετικά με την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της πυκνότητας, έναντι αυτών που διδάχθηκαν την αντίστοιχη ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο. Η πειραματική διάταξη, με ειδικά σχεδιασμένο φύλλο εργασίας που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της έρευνας, εξετάζει την πυκνότητα των υγρών με το κλασικό πείραμα της «Στήλης πυκνότητας», αλλά και την πυκνότητα των διαλυμάτων με το αντίστοιχο πείραμα στην τροποποιημένη του εκδοχή, γεγονός το οποίο συνεπάγεται και την αρχική προσέγγιση των εννοιών της μάζας και του όγκου τους. Μετά την διεξαγωγή της πειραματικής διδασκαλίας και την διδασκαλία της ανάλογης ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο αντίστοιχα, οι μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου απάντησαν σε ερωτήσεις Post Test και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πολύ θετικά μαθησιακά αποτελέσματα επί των πρώτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσικές επιστήμες, Πυκνότητα, Έρευνα, Πείραμα, Ε΄ Δημοτικού.

Comparative study of the learning outcomes of the educational implementation of the "Density Column" experiment in 5th grade students

Maria Gaitanidi – elementary teacher, PhD Candidate in AUTH's Department of Chemistry

Abstracts

The aim of this study is to present the learning outcomes of the application of an experimental setup based on liquids in the context of the Science lesson to students of the 5th grade in order to improve their understanding of the concept of density, compared to those who were taught the corresponding unit from the textbook. The experimental setup, with a specially designed worksheet developed in the context of the research, examines the density of liquids with the classical "Density Column" experiment, and the density of solutions with the corresponding experiment in its modified version, which implies the initial approximation of the concepts of mass and volume. After conducting the experimental teaching and teaching the corresponding unit from the textbook respectively, the students of both the experimental and control groups answered Post Test questions and the analysis of the results showed very positive learning results on the former.

Key-Words: Science, Density, Research, Experiment, 5th grade

Εισαγωγή

Η έννοια της πυκνότητας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πυκνότητα είναι μία έννοια που εισάγεται στην Φυσική της Ε΄ Δημοτικού, σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας. Η πυκνότητα είναι μία έννοια των Φυσικών Επιστημών που δύσκολα κατανοείται από τα παιδιά ηλικίας 10-12 χρονών, πράγμα που επιβεβαιώνουν και οι (Spyrtou, Zoupidis, & Kariotoglou, 2008) (Yeend, Loverude, & Gonzalez, 2001) (Piaget & Inhelder, 1958) κ.α. Η δυσκολία της κατανόησης έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν πολλές παρανοήσεις αναφορικά με την ύλη και έτσι δε μπορούν να διαφοροποιήσουν την έννοια του βάρους/ μάζας (οι μαθητές συγχέουν το βάρος με τη μάζα σε αυτήν την ηλικία) και της πυκνότητας (Smith, Carey, & Wiser, 1985). Σύμφωνα με τον Hewitt (Hewitt, 2018), πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται την πυκνότητα σαν την «ελαφρότητα» ή «βαρύτητα» των υλικών σωμάτων ίδιου μεγέθους. Μάλιστα, οι μαθητές της α/θμιας εκπαίδευσης έχουν ήδη μια ισχυρή οπτικοποίηση των φαινομένων της πλεύσης/βύθισης, που εξηγούν με τους όρους των φυσικών ιδιοτήτων των σωμάτων όπως είναι το βάρος, το μήκος και ο όγκος (Zoupidis, Pnevmatikos, Spyrtou, & Kariotoglou, 2016). Για να γίνει καλύτερα αντιληπτή η έννοια της πυκνότητας από τους μαθητές της Ε΄ τάξης, θα πρέπει να διδαχθεί με βάση τα φαινόμενα πλεύσης/ βύθισης, που σύμφωνα με τους (Spyrtou, Zoupidis, & Kariotoglou, 2008) θεωρούνται ως ένα γόνιμο πεδίο για την εφαρμογή της διδασκαλίας της πυκνότητας επειδή: α) είναι οικεία και ενδιαφέροντα για τους μαθητές αυτής της ηλικίας και, β) το αποτέλεσμα τους έχει χαρακτήρα on/off. Λαμβάνοντας υπόψιν το γόνιμο διδακτικό πεδίο των φαινομένων πλεύσης/βύθισης καθώς και το γεγονός ότι η προσέγγιση της έννοιας της πυκνότητας από τους μαθητές, είναι καλύτερα να γίνει με τη βοήθεια των υγρών, διότι πλεονεκτούν σε σχέση με τα στερεά και τα αέρια (Φασουλόπουλος, Καριώτογλου, Κουμαράς , & Ψύλλος, 1997), το πείραμα της «Στήλης πυκνότητας» αποτελεί μια εξαίσια διδακτική επιλογή.

Το πείραμα της «Στήλης Πυκνότητας» και η παραλλαγή του

Η «Στήλη πυκνότητας» είναι ένα απλό και διασκεδαστικό πείραμα που μπορούμε να μελετήσουμε την πυκνότητα των υγρών. Οι ουσίες που είναι πιο πυκνές παραμένουν στη βάση της στήλης, ενώ οι ουσίες που είναι λιγότερο πυκνές φαίνεται να επιπλέουν στη μέση και στην κορυφή της. Το πείραμα με τη «Στήλη πυκνότητας» είναι στην ουσία ένα δοχείο με υγρά που στοιβάζονται σε στρώματα. Τα στρώματα παραμένουν διαχωρισμένα, επειδή κάθε ουσία έχει διαφορετική πυκνότητα από τις άλλες και είτε αποτελούν συστήματα μη αναμείξιμων υγρών, είτε η απουσία ανάδευσης αποτρέπει την ανάμειξη και την αμοιβαία διασπορά τους στο χρονικό παράθυρο-διάστημα του πειράματος. Οι μαθητές με τη βοήθεια του ειδικά σχεδιασμένου φύλλου εργασίας, ακολουθούν τις οδηγίες βήμα βήμα και μόνοι τους εκτελούν το πείραμα, φυσικά πάντα με την

εποπτεία του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για την εκτέλεση του πειράματος μιας «5όροφης στήλης πυκνότητας» με καθαρές ουσίες και μιας «3όροφης στήλης πυκνότητας» με διαλύματα.

Σχήμα 1: Η « 5όροφη στήλη πυκνότητας» καθαρών ουσιών (Αριστερά), η « 3όροφη στήλη πυκνότητας» διαλυμάτων κατά την έγχυση του τελευταίου στρώματος (Δεξιά)

Οι μαθητές με τη βοήθεια της σύριγγας εγχύνουν ίδιο όγκο υγρών (είτε καθαρών ουσιών είτε διαλυμάτων), που έχουν ζυγιστεί από πριν και ξέρουν ότι έχουν διαφορετικές μάζες μεταξύ τους και καταλήγουν στο συμπέρασμα για το ποια είναι πυκνά και βυθίζονται και για το ποια είναι αραιά και επιπλέουν. Κατανοούν πως υγρά με ίδιο όγκο αλλά διαφορετική μάζα, έχουν διαφορετική πυκνότητα και σκοπός του πειράματος είναι να κατανοήσουν ότι τα πυκνά υγρά έχουν μεγαλύτερη μάζα ή ύλη ανά μονάδα όγκου από τα αραιότερα υγρά. Συνεπώς, σκοπός του πειράματος της «5όροφης στήλης πυκνότητας», όπως και του πειράματος με την «3όροφη στήλη πυκνότητας», είναι να καταλάβουν τον εντατικό χαρακτήρα της πυκνότητας και το γεγονός ότι αυτή εξαρτάται μόνο από τη σύνθεση της ουσίας και δεν ποικίλλει ανάλογα με το μέγεθος ή την ποσότητα της.

Μεθοδολογία

Η πειραματική διάταξη που επιλέχθηκε καθώς και το φύλλο εργασίας που σχεδιάστηκε ειδικά για την παρούσα εργασία, έλαβε υπόψιν της τη χρονική διάρκεια που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της έννοιας της πυκνότητας, αυτή των 2 διδακτικών ωρών. Το δείγμα που επιλέχθηκε δεν έγινε τυχαία αλλά ήταν δείγμα ευκολίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 117 μαθητές από την Ε’ τάξη του Δημοτικού, από Δημοτικά Σχολεία του Ν. Εύβοιας, εκ των οποίων οι 62 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα που διδάχθηκαν με την ενότητα της πυκνότητας από το φύλλο εργασίας και οι υπόλοιποι 55 την ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε την ενότητα της πυκνότητας από το σχολικό εγχειρίδιο. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο (post test) που ακολούθησε με το πέρας της διδασκαλίας της διδαχθείσας έννοιας και σκοπό είχε να αναδείξει με ποια από τις δύο διδασκαλίες πετύχαμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν το post ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν σε όλες τις διδασκαλίες των εννοιών.

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν κανονικά τις ενότητες Μάζας – Όγκου – Πυκνότητας από το σχολικό εγχειρίδιο των Φυσικών της Ε' Δημοτικού. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν τις ενότητες Μάζας - Όγκου από το σχολικό εγχειρίδιο και την ενότητα της πυκνότητας από το ειδικά σχεδιασμένο φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει το κλασικό πείραμα με τη «Στήλη πυκνότητας» και την τροποποιημένη εκδοχή του με τα διαλύματα.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 23 και εφαρμογή της μη παραμετρικής δοκιμασίας Mann-Whitney ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών ως προς το συνολικό σκορ που σημείωσαν σε κάθε παράγοντα της έρευνας καθώς και εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου x^2 $(Chi\ square)$, ώστε να μελετηθεί η ενδεχόμενη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Αρχικά, εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney και όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερο σκορ σε καθέναν από τους παράγοντες της έρευνας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις του Post ερωτηματολογίου έχουν ομαδοποιηθεί σε κάποιες ομάδες/παράγοντες ανάλογα με τον μαθησιακό στόχο που επιδιώκουν. Σε αυτόν τον πίνακα εξετάζουμε τις δύο ομάδες ως προς τις συνολικές βαθμολογίες που σημειώνουν στον κάθε παράγοντα της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει σημαντική διαφορά η οποία διαπιστώνεται από τον αριθμό μέσα σε παρένθεση στην τελευταία στήλη του πίνακα ο οποίος είναι κάτω από 0.05. Επίσης από τους μέσους όρους των δύο ομάδων σε κάθε παράγοντα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα παρουσιάζει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Παράγοντες	**Μ.Ο. ± Τ.Α. (Ομάδα ελέγχου)**	**Μ.Ο. ± Τ.Α. (Πειραματική ομάδα)**	**U (p)**
Κατανόηση της πυκνότητας ως εντατικό μέγεθος που εξαρτάται αποκλειστικά από το είδος του υλικού (0 – 5)	1,00 ± 0,96	2,87 ± 1,06	361,500 (**<0,001**)
Κατανόηση έννοιας όγκου (0 – 3)	1,95 ± 0,85	2,56 ± 0,64	988,000 (**<0,001**)
Κατανόηση έννοιας μάζας (0 – 4)	2,15 ± 1,01	2,97 ± 0,81	962,000 (**<0,001**)

Κατανόηση διαφοροποίησης μάζας / πυκνότητας (0 – 7)	1,49 ± 1,00	4,03 ± 1,27	223,000 (**<0,001**)
Διαισθητική κατανόηση της πυκνότητας υλικών μέσω θεωρίας πλεύσης/βύθισης(0 – 8)	3,25 ± 1,16	5,76 ± 1,28	287,000 (**<0,001**)
Κατανόηση των μερών του κλάσματος της πυκνότητας (0 – 3)	1,11 ± 0,69	2,06 ± 0,81	698,500 (**<0,001**)
Κατανόηση πυκνότητας διαφορετικών υλικών με ίδιο όγκο και διαφορετική μάζα (0 – 3)	1,36 ± 0,73	2,27 ± 0,71	691,000 (**<0,001**)
Κατανόηση αναλογίας διαλύτη / διαλυμένης ουσίας για χαρακτηρισμό διαλύματος (0 – 9)	2,60 ± 1,27	5,68 ± 1,30	190,500 (**<0,001**)
Ίδιοι όγκοι διαλύτη και διαφορετική μάζα διαλυμένης ουσίας (0 – 3)	1,31 ± 0,77	2,48 ± 0,59	465,000 (**<0,001**)

Πίνακας 1: Αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς στο συνολικό σκορ που σημείωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας

Τέλος, μελετήθηκε η ενδεχόμενη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας. Για ακόμη μια φορά φαίνεται ότι η ομάδα σχετίζεται σημαντικά με τις απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες σε καθένα από τα ερωτήματα που μελετώνται (Πίνακας 2). Ενδεικτικά, στις ερωτήσεις 5) «Η πετρελαιοκηλίδα επιπλέει στο θαλασσινό νερό γιατί έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από αυτό.», 11) « Έχω μια κανάτα γεμάτη με νερό και με αυτή γεμίζω μέχρι επάνω ένα ποτήρι. Το νερό που έμεινε στην κανάτα είναι το ίδιο πυκνό με το νερό στο ποτήρι.», 15α) Αιτιολόγησε την απάντησή σου στο προηγούμενο ερώτημα - Στο καντήλι ρίχνουμε λάδι και νερό. Ποιο από τα δύο υγρά θα επιπλέει και γιατί: και 20) «Για να βρούμε την πυκνότητα ενός υλικού σώματος ή διαλύματος / μίγματος χρειάζεται να γνωρίζουμε δυο πράγματα: α) ……. και β) ……..», η πειραματική ομάδα είχε ποσοστό σωστών απαντήσεων σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, μοναδική εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση επιλογής απάντησης 15) «Στο καντήλι ρίχνουμε λάδι και νερό. Ποιο από τα δύο υγρά θα επιπλέει και γιατί;», όπου τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου φαίνεται να σημειώνουν περίπου το ίδιο ποσοστό σωστών και λανθασμένων απαντήσεων.

Προτάσεις / Ερωτήσεις	**Ομάδα**	**Απαντήσεις**		**x^2 (p)**
5) Η πετρελαιοκηλίδα επιπλέει		*Λάθος*	*Σωστή*	

στο θαλασσινό νερό γιατί έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από αυτό.	*Ομάδα ελέγχου*	38 (69,1%)	17 (30,9%)	18,742 (**<0,001**)
	Πειρ. ομάδα	18 (29%)	44 (71%)	
6) Σε ένα δοχείο έχω μέσα 100 ml λάδι. Προσθέτω ακόμα 100 ml λάδι. Τα συνολικά 200 ml λάδι είναι πιο πυκνά σαν υλικό απ' ότι ήταν τα 100 ml λάδι.		*Λάθος*	*Σωστή*	21,246 (**<0,001**)
	Ομάδα ελέγχου	48 (87,3%)	7 (12,7%)	
	Πειρ. ομάδα	29 (46,8%)	33 (53,2%)	
11) Έχω μια κανάτα γεμάτη με νερό και με αυτή γεμίζω μέχρι επάνω ένα ποτήρι. Το νερό που έμεινε στην κανάτα είναι το ίδιο πυκνό με το νερό στο ποτήρι.		*Λάθος*	*Σωστή*	18,725 (**<0,001**)
	Ομάδα ελέγχου	32 (58,2%)	23 (41,8%)	
	Πειρ. ομάδα	12 (19,4%)	50 (80,6%)	
15) Στο καντήλι ρίχνουμε λάδι και νερό. Ποιο από τα δύο υγρά θα επιπλέει και γιατί;		*Λάθος*	*Σωστή*	3,135 (0,077)
	Ομάδα ελέγχου	13 (23,6%)	42 (76,4%)	
	Πειρ. ομάδα	7 (11,3%)	55 (88,7%)	
15α) Αιτιολόγησε την απάντησή σου στο προηγούμενο ερώτημα.		*Λάθος*	*Σωστή*	6,815 (**0,009**)
	Ομάδα ελέγχου	45 (81,8%)	10 (18,2%)	
	Πειρ. ομάδα	37 (59,7%)	25 (40,3%)	
20) Για να βρούμε την πυκνότητα ενός υλικού σώματος ή διαλύματος / μίγματος χρειάζεται να γνωρίζουμε δυο πράγματα: α) ……. και β) ……..		*Λάθος*	*Σωστή*	20,343 (**<0,001**)
	Ομάδα ελέγχου	33 (60%)	22 (40%)	
	Πειρ. ομάδα	12 (19,4%)	50 (80,6%)	

Πίνακας 2: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών (ομάδα ελέγχου, πειραματική ομάδα) και συγκεκριμένες προτάσεις / ερωτήσεις της έρευνας

Συμπεράσματα

Με την στατιστική ανάλυση που υλοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερο σκορ σε κάθε παράγοντα της έρευνας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, ακόμη και στα μεμονωμένα ερωτήματα της έρευνας οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά στο ποσοστό σωστών και λανθασμένων απαντήσεων με σημαντική υπεροχή της πειραματικής ομάδας στη γνώση γύρω από την μάζα, τον όγκο και την πυκνότητα καθαρών ουσιών και διαλυμάτων. Συνεπώς, είναι πιο γόνιμο μαθησιακά να διδαχθούν οι μαθητές την πυκνότητα κυρίως με την βοήθεια των υγρών, και

λιγότερο των στερεών και των αερίων, όπως υποστηρίζουν στην έρευνα τους και οι (Φασουλόπουλος, Καριώτογλου, Κουμαράς , & Ψύλλος, 1997). Η προσέγγιση της έννοιας της πυκνότητας και του εντατικού της χαρακτήρα μέσω των πειραμάτων της «5όροφης στήλης πυκνότητας» καθαρών ουσιών και της «3όροφης στήλης πυκνότητας» διαλυμάτων, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στην φαρέτρα του εκπαιδευτικού, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη δύσκολη έννοια της πυκνότητας και του εντατικού της χαρακτήρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Hewitt, P. G. (2018). *Οι έννοιες της Φυσικής.* ΠΕΚ (ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ): Ηράκλειο.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures.* Routledge.

Smith, C., Carey, S., & Wiser, M. (1985). On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. *Cognition 21 (3)*, 177-237. doi: https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90025-3

Spyrtou, A., Zoupidis, A., & Kariotoglou, P. (2008). THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF AN ICT-ENHANCED MODULE CONCERNING DENSITY AS A PROPERTY OF MATERIALS APPLIED IN FLOATING / SINKING PHENOMENA. Στο *Physics Curriculum Design, Development and Validation, Selected Papers* (σσ. 391-407). GIREP INTERNATIONAL CONFERENCE.

Yeend, R., Loverude, M., & Gonzalez, B. (2001). Student understanding of density: a cross-age investigatiom. *Conference: 2001 Physics Education Research Conference.* New York. doi: https://doi.org/10.1119/perc.2001.pr.020

Zoupidis, A., Pnevmatikos, D., Spyrtou, A., & Kariotoglou, P. (2016). The impact of procedural and epistemological knowledge on conceptual understanding: the case of density and floating–sinking phenomena. *Instructional Science 44*, 315-334. doi: https://doi.org/10.1007/s11251-016-9375-z

Φασουλόπουλος, Γ., Καριώτογλου, Π., Κουμαράς , Π., & Ψύλλος, Δ. (1997, Οκτώβριος 19). Δυσκολίες των μαθητών στην κατανόηση της πυκνότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Τόμος 25*, σσ. 161-176.

Το σωματιδιακό μοντέλο της ύλης και τα προγράμματα σπουδών

Δρ. Παρασκευή Νταλαούτη, εκπαιδευτικός

Περίληψη

Τα σωματιδιακά μοντέλα εισάγονται στα Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης με ποικίλες προσεγγίσεις και πολλές έρευνες εστιάζουν στην κατανόησή τους από τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε, με βιβλιογραφική επισκόπηση, να διερευνήσουμε αν οι μαθητές δημοτικού σχολείου είναι ικανοί να διαμορφώνουν επιστημονικά αποδεκτές απόψεις χρησιμοποιώντας τα σωματιδιακά μοντέλα και ποιοι είναι οι περιορισμοί στη χρήση αυτών για την ερμηνεία φαινομένων. Επιπλέον, παρουσιάζουμε τους τρόπους με τους οποίους εντάσσονται τα στοιχειώδη σωματιδιακά μοντέλου στα προγράμματα σπουδών και προτείνουμε τρόπους αποτελεσματικής ένταξής τους.

Λέξεις κλειδιά: σωματιδιακά μοντέλα, προγράμματα σπουδών, διδακτικές προσεγγίσεις

The particle model of matter and curricula

Dr. Paraskevi Ntalaouti, teacher

Abstract

Particle models are introduced into compulsory education Curricula in a variety of approaches and much research focuses on students' understanding of them. In this paper we attempt, with a literature review, to investigate whether primary school students are able to form scientifically acceptable opinions using particle models and what are the limitations in using them to interpret phenomena. In addition, we present ways in which elementary particle models are integrated into curricula and suggest ways to integrate them effectively.

Keywords: particle models, curricula, teaching approaches

Εισαγωγή

Τα σωματιδιακά μοντέλα είναι κεντρικό περιεχόμενο στις επιστήμες (Stern & Ahlgren 2002) και συμβάλλουν στην ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων που σχετίζονται με την ύλη και τους μετασχηματισμούς της (Papageorgiou & Johnson, 2005). Στα Προγράμματα Σπουδών κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται σε μεγάλο ποσοστό ενώ αποφεύγεται η εισαγωγή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βλάχος, 1999) ως θεωρητικά και δυσνόητα. Καθημερινά φαινόμενα συχνά περιγράφονται αλλά δεν εξηγούνται και έτσι δεν κατανοούνται από τους μαθητές (Hogan & Thomas, 2001). Πολλές έρευνες έχουν δείξει δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση

τους από μαθητές δημοτικού (Lee et al. 1993˙ Smith et al., 1997) και αυτές σχετίζονται και με το γεγονός ότι δεν δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να κατανοήσουν ότι η σωματιδιακή θεωρία είναι ένα θεωρητικό μοντέλο και όχι ένα σύνολο από γεγονότα (Βλάχος, 1999˙ Σταυρίδου, 1995). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των περιορισμών κατανόησης καθώς και των τρόπων ένταξης των σωματιδιακών μοντέλων στα Προγράμματα Σπουδών, που επιχειρούμε στην παρούσα εργασία.

Η θεωρητική φύση των σωματιδιακών μοντέλων και οι περιορισμοί στην κατανόησή τους

Ο περιορισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας επιστήμης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε παρατηρήσεις και περιγραφές και η αναβολή της σωματιδιακής φύσης της ύλης για τις επόμενες βαθμίδες πιθανώς να οφείλεται στην άποψη ότι θέματα όπως η δομή της ύλης, είναι θεωρητικά και απαιτούν τυπική συλλογιστική (Gabel et al. 1987). Κατά τον Piaget τα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (Piage & Inhelder, 1974) δεν είναι σε θέση να χειριστούν αφηρημένα εννοιολογικά πλαίσια και αυτό θεωρείται ανυπέρβλητο εμπόδιο για την ερμηνεία των φαινομένων με μικροσκοπική ανάλυση της δομής της ύλης (Fensham, 1994). Κατά τους Stern & Ahlgren (2002) η αναβολή της κινητικής θεωρίας μέχρι τη μέση εκπαίδευση και η πρόταξη της παρατήρησης και της περιγραφής των ουσιών και των φαινομένων έναντι μιας πρόωρης ορολογίας σωματιδιακών μοντέλων, βασίζεται σε ευρήματα των Lee et al. (1993) ότι μόνο μισοί από τους μαθητές 6ης τάξης καταλαβαίνουν πλήρως την κινητική μοριακή θεωρία. Στα Προγράμματα Σπουδών 6ης ως 8ης τάξης προτείνεται να αποφεύγονται όροι όπως η κινητική ενέργεια των μορίων ή τα είδη της μοριακής κίνησης και οι νόμοι των αερίων, τα υποατομικά σωματίδια και η ποσοτική σχέση θερμοκρασίας και όγκου (Stern, 2003). Οι μαθητές δεν έχουν λόγους να αναζητήσουν μια περιγραφή των φαινομένων με άτομα και μόρια και της δυσνόητης ορολογίας τους, διότι έχουν ικανοποιητικά μέσα περιγραφής και ερμηνείας των φαινομένων (Voorde, 1990). Αντίθετα ο Shiland (2003) ισχυρίζεται ότι η κινητική μοριακή θεωρία είναι ένα κατάλληλο σύνολο κεντρικών ιδεών που θα μπορούσαν να εισαχθούν στο τέλος του κύκλου μαθημάτων 6ης έως 8ης τάξης.

Η κριτική της βιβλιογραφίας από τον Metz (1995), ωστόσο, δείχνει ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου είναι ικανοί για αρκετά σύνθετους και θεωρητικούς συλλογισμούς και δεν εδράζεται σε κάποια αναπτυξιακή λογική βάση η εστίαση διδασκαλίας επιστήμης στο δημοτικό σε απευθείας αντιληπτικά και συγκεκριμένα. Επίσης δεν υποστηρίζει την αναστολή διδασκαλίας θεωρητικών εννοιών και ερευνών σε επόμενες βαθμίδες καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν αφηρημένα εννοιολογικά πλαίσια, αν και δεν τα χρησιμοποιούν για την περιγραφή των φαινομένων (Metz, 1995˙ White, 1993) και τείνουν να δίνουν φαινομενολογικά παρά εννοιολογικά προσανατολισμένες περιγραφές για τα διάφορα φαινόμενα (Metz, 1995). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η διαδικασία της μοντελοποίησης (επινόησης και χρήσης μοντέλων για ερμηνεία μακροσκοπικών φαινομένων) απαιτεί λιγότερες αφαιρετικές ικανότητες από τους μαθητές σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας εξαιτίας της αναπαράστασης

των μηχανισμών που κρύβονται πίσω από τα φαινόμενα (White, 1993). Για τους Chi et al. (1994) οι περιορισμοί στην κατανόηση της ύλης δεν είναι αναπτυξιακοί αλλά οντολογικοί. Οι αρχάριοι έχουν οντολογικές θεωρίες ή πιστεύω σχετικά με τι είδη πραγμάτων υπάρχουν και τα είδη οντολογικών ιδιοτήτων που κάθε τάξη ή υποτάξη μπορεί να κατέχει σε μια οντολογική ιεραρχία. Η ύλη ως μια ξεχωριστή περιοχή δεν υπάρχει γι΄ αυτούς. Έτσι η διδασκαλία της φύσης της ύλης πρέπει να εστιαστεί στη βοήθεια να καταλάβουν την οντολογική μεταφορά σχετικά με την ύλη από τα καθαρά πλαίσια των μακροσκοπικών ιδιοτήτων στα σωματιδιακά πλαίσια που τις ερμηνεύουν Οι Nakhleh & Samarapungavan (1999) αναφέρουν ότι οι μαθητές δημοτικού δεν διατηρούν σχηματισμένες αντιλήψεις για την σωματιδιακή φύση της ύλης, ισοδύναμες για όλες τις ουσίες, αλλά διατηρούν εντοπισμένες ιδέες για την ύλη που δεν παρουσιάζουν τα επίπεδα θεωρητικής συνέπειας που χαρακτηρίζει τα επεξηγηματικά πλαίσια εργασίας. Αυτά τα συστήματα πίστης παρουσιάζουν συνέπεια σε ένα οντολογικό επίπεδο σύμφωνα με τις γραμμές που θέτουν οι Chi et al. (1994). Μάλιστα οι μαθητές του δημοτικού είναι ικανοί για αρκετά σύνθετους και θεωρητικούς συλλογισμούς, ειδικά με κατάλληλα υποστηρικτικά διδακτικά συμφραζόμενα. Οι παραπάνω προτείνουν ότι τα πιστεύω των μαθητών σχετικά με την ιδιαιτερότητα των κοκκωδών ουσιών και της ύπαρξης κοκκωδών σωματιδίων στη διάλυση θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτήν τη μετατόπιση. Αντίθετα, κάποιοι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έρευνα των Nakhleh et al. (2005), χρησιμοποιούσαν τη γνώση ότι η ύλη αποτελείται από μόρια και άτομα για κάποιες διαδικασίες, όπως η αλλαγή κατάστασης του νερού αλλά δεν χρησιμοποιούν με συνέπεια τις γνώσεις τους για να εξηγήσουν τις ιδιότητες ή διαδικασίας. Η διάκριση μεταξύ των θεμελιωδών οντολογικών κατηγοριών όπως η ύλη, οι διαδικασίες και οι αφηρημένες οντότητες είναι περισσότερο ακριβής για τα μεγαλύτερα παιδιά 6ης τάξης σε σχέση με αυτά της 1ης τάξης του δημοτικού (Tytler 2000). Οι μεγαλύτεροι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη γνώση σε ειδικές περιοχές, μια σιγουριά στην κατανόηση των τρόπων που χρησιμοποιούν για να δικαιολογήσουν και για να εξετάσουν την ευλογοφάνεια των εξηγήσεων, εκτιμούν και ελέγχουν πιο σύνθετες επεξηγηματικές μορφές και δείχνουν μεγαλύτερη ακρίβεια στις παρατηρήσεις και στην ανάπτυξη των ερμηνειών. Επίσης δείχνουν μια αιχμηρότερη κατανόηση του τρόπου που η εννοιολογική γλώσσα χρησιμοποιείται για να διακρίνουν μεταξύ των διαφορετικών φαινομένων (εξάτμιση, τήξη, απορρόφηση, κ.λ.π.). Οι Gómez et al. (2006) αναφέρουν υψηλού βαθμού συνέπεια στις ιδέες των μαθητών 9-22 ετών για τη σωματιδιακή δομή της ύλης.

Ο Harre (1986), για οντότητες που είναι μη παρατηρήσιμες, προτείνει θεωρητική περιγραφή πριν την παρατήρηση και την εμπειρία και μια τριπλή θεωρία για τους τρεις τύπους οντοτήτων που μαθαίνουμε. Για τους οπαδούς της ρεαλιστικής αυτής προσέγγισης μια πρώιμη εκπαίδευση στις επιστήμες θα πρέπει να επιχειρήσει τη δόμηση και επέκταση των εμπειριών των παιδιών από τα μακροσκοπικά φαινόμενα (χώρος 1), εισάγοντας το παιδί σε μια περιγραφική γλώσσα των επιστημονικών και θεωρητικών πλαισίων, τις ιδέες του χώρου 2 (μη παρατηρήσιμες οντότητες προσβάσιμες στις αισθήσεις μέσω χρήσης οργάνων) και του χώρου 3 (οντότητες για τις οποίες δεν υπάρχει

απευθείας απόδειξη για την ύπαρξή τους). Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές γενικεύουν τις εμπειρίες και περιγράφουν τις δράσεις της αντίληψης με τα γυαλιά της επιστήμης.

Ανασκόπησης ερευνών σχετικά με την κατανόηση σωματιδιακών μοντέλων

Υπάρχουν παρεμβατικές μελέτες που ερευνούν την ανάπτυξη σωματιδιακών ιδεών σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Κατά τους Lee et al. (1993) σχεδόν το 50% ενός δείγματος ηλικίας 11 ετών κατανόησαν σωματιδιακές εξηγήσεις για την αλλαγή κατάστασης, τη διαστολή και τη διάλυση, κάποιοι μαθητές δεν αλλάζουν την κατανόησή τους αν και χρησιμοποιούν επιστημονικούς όρους και συμπεραίνουν ότι σ αυτή την ηλικία είναι εφικτή η κατανόηση σωματιδιακής θεωρίας, αν και προβλήματα θα συνεχίσουν να υπάρχουν. Κατά τον Leisten (1995) οι μαθητές κατανοούν τα μόρια και τα άτομα αφού τα χρησιμοποιούν στις καθημερινές τους εκφράσεις. Πρότεινε δυο σειρές μαθημάτων που περικλείουν απευθείας διδασκαλία με πολύ απλά μοριακά μοντέλα από ξύλο π.χ. για το υδρογόνο και το νερό, παιχνίδι ρόλων για τα άτομα και τα μόρια, παρατηρήσεις πάνω σε αλλαγή κατάστασης του νερού και ασκήσεις λύσεις προβλήματος με διαχείριση μοντέλων. Οι κατανοήσεις των φαινομένων από μαθητές 5ης και 7ης τάξης, σύμφωνα με το διδακτικό σχήμα του Leisten, ποικίλουν και ότι καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν σε θέματα αλλαγής ενώ οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν τις σωματιδιακές ιδέες σε νέα περιβάλλοντα και ξαναγυρίζουν στις αρχικές ιδέες (Skamp, 1999). Οι Lee and Tan (2004) θεωρούν ότι τα σωματιδιακά μοντέλα ενδυναμώνουν την κατανόηση καθημερινών φαινομένων και προτείνουν χρήση αναλογιών, προσομοιώσεων και δυναμικών αναπαραστάσεων για την απόδοση σωματιδιακής κίνησης ενώ σημαντική θεωρούν και την αναφορά στις έλξεις μεταξύ των σωματιδίων. Ο Tsai (1999) δίνει ενδείξεις ότι μια δραστηριότητα με αναλογία – παιχνίδι ρόλων, στην οποία οι μαθητές δρουν ως σωματίδια, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ιδέα της εσωτερικής κίνησης. Οι Papageorgiou & Johnson (2005) προτείνουν ένταξη των σωματιδιακών ιδεών στα αναλυτικά προγράμματα σε πρώιμες ηλικίες(10-11 ετών) με το φαινόμενο της τήξης ή της διάλυσης, που εμπλέκουν στερεά και υγρά. Η κατανόηση της θεωρίας των σωματιδίων βοηθά τους μαθητές να εδραιώσουν την αρχική τους κατανόηση της ύλης (π.χ. αέρια κατάσταση, διατήρηση της ύλης μετά από συνεχείς διαιρέσεις, διάλυση και τήξη, η διαφορά μεταξύ βάρος και πυκνότητα κ.λπ.) (Wiser et al. (2013) απαιτείται όμως σύνδεσης της γνώσης σχετικά με τη σωματιδιακή δομή της ύλης που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο με καθημερινές καταστάσεις (Lofgren και Hellden, 2009) και η διδακτική αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων (Vosniadou et al. 2008). Η εισαγωγή της έννοιας του μορίου σε μαθητές Στ΄ δημοτικού, μέσω μοντελοποίησης επιλεγμένων μακροσκοπικών φαινομένων που εμπλέκουν στερεά και κυρίως υγρά βοηθά μαθητές και δυο φύλων να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν ποικίλα φαινόμενα με τρόπο συνεπή με το αποδεκτό επιστημονικό μοντέλο και αποτελεσματικότερα απ' ό,τι αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία. Επιπλέον, η συζήτηση του σωματιδιακού μοντέλου σε μικρές ομάδες μαθητών συνέβαλε στην αύξηση αποδεκτών απαντήσεων (Νταλαούτη &Τσαπαρλής 2016, 2017) Το ενοποιητικό μοντέλο του μικρόκοσμου μπορεί να είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την προώθηση της κατανόησης των επιστημονικών εννοιών ακόμη και στην Ε' τάξη (Γκικοπούλου, 2017). Για πολλούς μαθητές προβλήματα

κατανόησης της σωματιδιακής θεωρίας προκύπτουν από προβλήματα κατανόησης σε μακροσκοπικό επίπεδο (Snir et al. 2023˙ Driver et al., 1994˙ Berkheimer et al., 1990˙ Johnston, 1990).

Σωματιδιακά μοντέλα και Προγράμματα Σπουδών

Τα δεδομένα ερευνών, που προαναφέρθηκαν, συνηγορούν ότι η σωματιδιακή θεώρηση της ύλης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές δημοτικού για την ερμηνεία φαινομένων. Η επιστημονική περιγραφή / ερμηνεία της φύσης μέσω των σωματιδιακών μοντέλων δίνει απλότητα και οικονομία, μειώνει τη φαινομενολογία που υπάρχει στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών και περιορίζει την απομνημονευτική και πολύπλοκη περιγραφή και ερμηνεία του φυσικού κόσμου ενώ παράλληλα συνιστά μια σημαντική γνωστική – μαθησιακή δεξιότητα (Βλάχος και Κόκκοτας (2000). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, βάσει του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), εισάγεται το μοντέλο του μικρόκοσμου στην Ε τάξη Δημοτικού με συστηματικό τρόπο σε μεγάλο αριθμό ενοτήτων και στο επίπεδο του μαθητή. Γίνεται αναφορά σε μια απλοποιημένη μορφή διδασκαλίας της σωματιδιακής φύσης της ύλης που αποσκοπεί στην ενοποιημένη θεώρηση του φυσικού κόσμου, ενώ μπορεί να διδάσκεται προαιρετικά αποτελώντας συμπλήρωμα των υφιστάμενων κεφαλαίων (Φυσικά Δημοτικού, 2003). Στη δομή και τις ιδιότητες της ύλης παρατηρούνται μικρές διαφορές με το αμερικανικό 2061 (AAAS, 1993), αλλά σημαντικές σε σχέση με το Αγγλικό (DFES) (2003) και ακόμα σημαντικότερες με το Αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα SACSA, ειδικά ως προς την τάξη εισαγωγής των εννοιών. Για παράδειγμα η έννοια του μορίου εισάγεται στο ΔΕΠΠΣ στην Ε΄ Δημοτικού, στο 2061 στην αντίστοιχη ΣΤ΄ Δημοτικού, στο Αγγλικό στην Α΄ και στο Αυστραλιανό στην αντίστοιχη Β΄ Γυμνασίου. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών. (2021) εισάγεται το μοντέλο του μικρόκοσμου για την ερμηνεία πολλών φαινομένων στις Ε’ και Στ’ τάξεις. Προτείνεται αξιοποίηση κατάλληλων αναλογιών και προσομοιώσεων για την εισαγωγή του μοντέλου του μικρόκοσμου. Γίνεται αναφορά στα σωματίδια ύλης, τα στοιχειώδη και τα σύνθετα σωματίδια, τα quark τα πρωτόνια και τα νετρόνια και τα ηλεκτρόνια, το άτομο, τα μόρια, τα υλικά σώματα.

Κατευθύνσεις εισαγωγής σωματιδιακών όψεων στα αναλυτικά προγράμματα και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις

Υπάρχει ποικιλία προσεγγίσεων στη διδασκαλία του σωματιδιακού μοντέλου και διακρίνονται δυο πορείες, η μια έχει κατεύθυνση από τον μακρόκοσμο στον μικρόκοσμο και η άλλη είναι η αντιστροφή της. Γενικά, ακολουθούν στη Φυσική τη μελέτη αερίων και στη Χημεία τις διαδικασίες διάκρισης των υλικών σωμάτων σε απλά και σύνθετα, ενώσεις, μείγματα, στοιχεία. Σε προγράμματα, όπως το Nuffield ή όσα έχουν επηρεαστεί από αυτό (Scottish Intergrated Science Course), υποστηρίζεται η ενοποιημένη παρουσίαση της σωματιδιακής δομής της ύλης αποφεύγοντας στις χαμηλότερες βαθμίδες τη διάκριση σε Φυσική και Χημεία. Η διδακτική ακολουθία αναγνωρίζει την εγκυρότητα των σταδίων του Piaget και τοποθετεί τις σχετικές με τα μικροσκοπικά σωματίδια

έννοιες στο στάδιο της τυπικής συλλογιστικής. Η αφετηρία τοποθετείται στη διάκριση των τριών καταστάσεων της ύλης και ακολουθούν οι αλλαγές κατάστασης, τα διάφορα είδη διαλυμάτων και μειγμάτων καθώς και οι τεχνικές διαχωρισμού σε καθαρές ουσίες και στοιχεία, η εισαγωγή εννοιών που σχετίζονται με τα σωματίδια, όπως η κινητικότητα και η εξάρτηση από το θερμοκρασία και τέλος η ατομική θεωρία της ύλης. Η κριτική που ασκήθηκε στη προσέγγιση αυτή εστιάζεται στη σχέση με τις θέσεις κατά Piaget, τη σχεδόν αποκλειστική θεμελίωση σε εργαστηριακές δραστηριότητες και τις επιστημολογικές θέσεις που βρίσκονται πίσω από τη συγκεκριμένη επιλογή (Millar & Driver 1987). Το πρόγραμμα CLIS (Children's Learning in Science - CLIS 1987), σε σχέση με το Nuffield, απομακρύνεται από την ακολουθία που περνάει από τον διαχωρισμό των ουσιών σε μίγματα, ενώσεις και στοιχεία, εισάγει το θέμα για τη φύση των επιστημονικών θεωριών και την παραγωγή θεωριών από τους μαθητές. Η δομή της διδακτικής ακολουθίας στο πρόγραμμα CLIS 1987, (Scott 1992, Johnston 1990) για τη διδασκαλία της σωματιδιακής δομής της ύλης, που συνδέεται με την ανάπτυξη του εποικοδομισμού, ήταν η εξής: ανάδειξη των ιδεών των μαθητών, η φύση των επιστημονικών θεωριών, οι ιδιότητες των στερεών, υγρών και αερίων, η παραγωγή θεωριών από τους μαθητές για τη σωματιδιακή δομή, η αναδιοργάνωση των ιδεών και μετατόπιση προς την άποψη της σχολικής επιστήμης και η ανασκόπηση των αλλαγών στις ιδέες, διαδικασία που γίνεται σε σύγκριση με τις αρχικές. Το επιστημονικό μοντέλο για τις αλλαγές είναι αυτό των ατόμων και των μορίων (με έμφαση στα άτομα), και η σύνδεση αλλαγών κατάστασης με την κινητική θεωρία της ύλης (Scott, 1992). Τα χημικά φαινόμενα εξηγούνται με την βοήθεια αλλαγών που συμβαίνουν στα μόρια. Τοποθετεί το μόριο πριν από το άτομο και χρησιμοποιεί τις ιδέες των μαθητών ως αφετηρία με στόχο την αλλαγή τους. Το πρόγραμμα είναι υποδειγματικό ειδικά στην προσπάθεια των μαθητών να εξερευνήσουν πώς η μοριακή θεωρία παρέχει τις εξηγήσεις για ένα ευρύ φάσμα των φαινόμενων, ωστόσο, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να συνδέσουν "θεωρίες-παιχνίδια" και επιστημονικές δραστηριότητες, τον κενό χώρο, τη φύση των σωματιδίων κ.λπ. (Johnston, 1990). Το πρόγραμμα SPACE (Russell et al., 1991), που έπεται χρονικά του CLIS, περιορίζεται στη μελέτη των υλικών σωμάτων, των ιδιοτήτων τους, του τρόπου παραγωγής τους και των αλλαγών κατάστασης και χρησιμοποιεί τις ιδέες των μαθητών ως αφετηρία. Δεν περιλαμβάνονται έννοιες του μικρόκοσμου αλλά περιορίζεται στο μακροσκοπικό επίπεδο, την έννοια της διατήρησης, την ανάδειξη των παραμέτρων που εμπλέκονται στα φαινόμενα (επιφάνεια και ταχύτητα εξάτμισης). Το πρόγραμμα COPES (Conceptually Oriened Program in Elementary Science) έχει κοινά σημεία με το CLIS και SPACE κυρίως στην έμφαση για την ανάπτυξη των εννοιών και προτείνει την ένταξη ατόμου και μορίου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε κάποια Προγράμματα Σπουδών εισάγεται το σωματιδιακό μοντέλο μέσω ανοικτών δραστηριοτήτων, παρουσιάζοντας στους μαθητές ενδιαφέροντα φαινόμενα για εξήγηση και ενθαρρύνοντάς τους να δημιουργήσουν και να εκτιμήσουν ανταγωνιστικές εξηγήσεις γι' αυτά. Το Πρόγραμμα Σπουδών "The Models of Matter" (Berger et al.,1979) εμπλέκει τους μαθητές 6^{ης} τάξης να εκτιμήσουν πόσο καλά εξηγούν διαφορετικά μοντέλα την ανάμιξη και την διάλυση. Παρουσιάστηκαν ποικίλα μοντέλα συμπεριλαμβανομένου του μοντέλου "ώθησης" (μίγμα πραγμάτων επειδή ένα υλικό ωθεί και

μπαίνει στο άλλο), το μοντέλο "ανατάραξης" (μίγμα πραγμάτων επειδή αυτά ανακατεύονται) και το μοντέλο "μικρών μορίων" (μίγμα πραγμάτων επειδή αποτελούνται από μικρά μόρια που κινούνται). Ωστόσο, οι μαθητές δεν προτίμησαν το μοντέλο μικρών μορίων, όπως ανέμεναν οι εκπονητές (Berkheimer et al., 1990). Το αναθεωρημένο πρόγραμμα με τίτλο "Matter and Molecules" (Berkheimer et al., 1988) διαίτερη έμφαση σε καλά σχηματισμένες εξηγήσεις για τα φαινόμενα με όρους κινητικής θεωρίας. Η ιδέα της σύγκρισης διαφορετικών μοντέλων εγκαταλείφθηκε καθώς οι μαθητές είναι επιστημολογικά απροετοίμαστοι να ασχοληθούν με τέτοια σύνθετα θέματα που δημιουργούν νοητική σύγχυση παρά διαμόρφωση επιστημολογικής άποψης. Οι μαθητές που διδάχτηκαν από την αναθεωρημένη ενότητα σημείωσαν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από αυτούς που διδάχτηκαν αρχική ενότητα. Παρόμοια, οι Snir et al. (2003) χρησιμοποίησαν ένα λογισμικό με ανταγωνιστικά μοντέλα για την εξήγηση μακροσκοπικών φαινόμενων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν καλή μακροσκοπική κατανόηση της ύλης ήταν πιο πιθανό να θεωρήσουν το σωματιδιακό μοντέλο ως καλό μοντέλο (μαθητές 5ης, 6ης και 7ης τάξης), και οι 7ης τάξης είχαν μια ισχυρής διάρκειας εσωτερίκευση και διατήρηση των κεντρικών υποθέσεων.

Οι Nussbaum & Novick (1982) σχεδίασαν και εφάρμοσαν μια σειρά 10 μαθημάτων που κάλυπταν τη σωματιδιακή φύση των αερίων και συμπέραναν ότι οι εννοιολογικές αλλαγές ξεκινούν ως αποτέλεσμα κάποιας εννοιολογικής σύγκρουσης ανάμεσα στην προηγούμενη αντίληψη του παιδιού και σε στοιχεία που την αντικρούουν, δηλαδή από ένα αντιφατικό γεγονός, όπως η συμπιεστικότητα του αέρα. Οι μαθητές δεν εγκαταλείπουν εύκολα τις προαντιλήψεις τους και παρουσιάζουν την τάση να αφομοιώνουν τις καινούριες πληροφορίες στις προηγούμενες αντιλήψεις τους δομώντας μικτές αντιλήψεις (εναλλακτικές σωματιδιακές αντιλήψεις). Οι ερευνητές συστήνουν να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να εκφράζουν τις αρχικές τους απόψεις. Η Nussbaum (1997) σε μια εκτεταμένη σειρά μαθημάτων για μαθητές 7ης τάξης σχετικά με τη μοριακή θεωρία επικεντρώνεται στην εξήγηση της συμπιεστότητας και της ελαστικότητας του αέρα, βασισμένη σε ανάλυση της σχετικής ιστορίας της επιστήμης, τη συζήτηση της έννοιας του κενού που δίνει τη δυνατότητα ασυνέχειας και κίνησης εισάγοντας αναλογίες και "πειράματα κλειδιά". Συμπέρανε ότι η μελέτη του σωματιδιακού μοντέλου είναι μια μακρά διαδικασία εννοιολογικής αλλαγής και οι λανθασμένες ιδέες των μαθητών είναι το ακατέργαστο υλικό για κριτική διερεύνηση που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση του Millar (1990 για τη μελέτη υφασμάτινης κλωστής με μεγεθυντικό φακό και μικροσκόπιο για παρατήρηση μικροδομής των ινών και εισαγωγή μικροσκοπικού επιπέδου μακρομορίων και την έννοια της κλίμακας των διαστάσεων των σωμάτων, η οποία κατά την άποψή του, πρέπει να προηγηθεί της ανάπτυξης των σωματιδιακών μοντέλων.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα σωματιδιακά μοντέλα μπορούν να ενταχθούν ως στόχοι στη διδασκαλία σύγχρονης φυσικής, καθώς μειώνουν τα χαρακτηριστικά των οντοτήτων και ανάγουν την φαινομενική ποικιλία σε ένα μικρό αριθμό οντοτήτων (σωματίδια) (ξυράφι του Ockham), με

τις οποίες μπορεί να περιγραφεί / εξηγηθεί η ύλη και τα φαινόμενα. Οι μαθητές μικρής ηλικίας είναι ικανοί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι πιστεύαμε παλιότερα, να διαμορφώνουν επιστημονικά αποδεκτές απόψεις για τη δομή της ύλης, Η διδασκαλία της σωματιδιακής δομής της ύλης, από την εποικοδομητική άποψη διατηρεί κάτι από την αβεβαιότητα και δοκιμαστικότητα, τα οποία είναι χαρακτηριστικά των μοντέλων και είναι μια διανοητική και δημιουργική διαδικασία. Ωστόσο, χαρακτηριστικά του σωματιδιακού μοντέλου όπως ο κενός χώρος και τα επιστημονικά και θεωρητικά πλαίσια χρειάζεται να εισαχθούν καθώς οι μαθητές δεν καταλήγουν αβίαστα σε αποδεκτές εξηγήσεις. Η θεώρηση εναλλακτικών μοντέλων από μαθητές δημοτικού θα μπορούσε να δημιουργήσει νοητική σύγχυση παρά διαμόρφωση επιστημολογικής άποψης. Η γλώσσα, το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν οι μαθητές, η αρχική γνώση θεωρούνται σημαντικοί για τον σχεδιασμό των Αναλυτικών προγραμμάτων, τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Για πολλούς μαθητές προβλήματα κατανόησης της σωματιδιακής θεωρίας προκύπτουν από προβλήματα κατανόησης σε μακροσκοπικό επίπεδο, η οποία πρέπει να προηγείται. Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού και του γυμνασίου έχουν ποικιλία σωματιδιακών μοντέλων και για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται αναλογίες. Χωρίς απαραίτητες διευκρινίσεις χρησιμοποιούνται ερμηνευτικά και προκαλούν παρανοήσεις. Τα μοντέλα χρειάζεται να συνδέονται επαρκώς και με σαφήνεια με φαινόμενα ή καταστάσεις του εμπειρικού πεδίου για να συμβάλλουν σε κατανόηση (Βλάχος, 1999 ˙ Σταυρίδου, 1995). Η εξοικείωση των μαθητών με κάποιες διαδικασίες μοντελοποίησης (επινόησης και χρήσης μοντέλων) μπορεί να αρχίσει ήδη από τις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, δεδομένου ότι σ' αυτή την ηλικία (11-12 ετών) τα παιδιά μπορούν να χειριστούν απλούς αναλογικούς συλλογισμούς (Σταυρίδου, 1995˙ Vosniadou, 1989).

Στις πορείες ανάπτυξης των σωματιδιακών μοντέλων υπάρχει μια απομάκρυνση από τις θέσεις του Piaget για τα στάδια και συνακόλουθα την ηλικία στην οποία συνιστάται να διδαχθούν οι έννοιες του ατόμου και του μορίου (Βλάχος, 1999). Καταλληλότερη τάξη για την εισαγωγή της έννοιας του μορίου θεωρείται η 6η τάξη του δημοτικού (Νταλαούτη & Τσαπαρλής, 2016 ˙ Kokkotas & Hatzinikita, 1994)˙ενώ στην 5η τάξη μπορεί να εισάγονται πειράματα σχετιζόμενα με την μακροσκοπική συμπεριφορά της ύλης και το κατάλληλο επιστημονικό λεξιλόγιο**.** Η εισαγωγή του στοιχειώδους σωματιδιακού μοντέλου μπορεί να γίνει σε τάξεις του Δημοτικού κυρίως με το φαινόμενο της διάλυσης κοκκωδών ουσιών και τη χρήση επιλεγμένων διαδικασιών μοντελοποίησης και σε μεγαλύτερες τάξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αέρια και η αέρια κατάσταση της ύλης. Η συζήτηση συνομήλικων και η κριτική διερεύνηση των εναλλακτικών ιδεών οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης (Νταλαούτη & Τσαπαρλης, 2017˙ Papageorgiou & Johnson, 2005˙ Nakhleh & Samarapungavan, 1999.).

Η παρουσίαση του σωματιδιακού μοντέλου ως ένα γνωστό γεγονός και στη συνέχεια η προσπάθεια εξήγησης ποικίλων φαινομένων, πολλά από τα οποία αναφέρονται στην αέρια κατάσταση, είναι μια αδρανής γνώση και δεν οδηγεί σε εννοιολογική κατανόηση.

Η διδασκαλία του με κατάλληλα διδακτικά συμφραζόμενα, μπορεί να το καταστήσει ένα ισχυρό εργαλείο για ερμηνεία ποικίλων φαινομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy*, NY: Oxford University Press.

Ben-zvi, R., Eylon, B., & Silberstein, J. (1988). Theories, principles and laws. *Education in Chemistry, 25*, 89-92

Berger, C. F., Berkheimer, G. D., Lewis, L. E., & Neuberger, H. T., (1979). Houghton-Mifflin *Science,* Grades K-6, Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Berkheimer, G. D., Anderson, C. W., & Spees, S. T. (1990). *Matter and molecules, Teacher's guide: Science book* (Occasional Paper No. 121). East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Chi, M. T. H., Slotta, J. D., & de Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction, 4,* 27–43.

Department for Education and Skills (DfES), (2003). *National strategy: Strengthening the teaching and learning of particles in Key stage 3 science*: Resource pack for tutors. Crown copyright, London. www.standards.dfes.gov.uk/schemes/.

Driver, R., Squires, A., Rushworth P., Wood-Robinson V. (1994). *Making sense of secondary science, research into childrens' ideas*. Routledge.

Fensham, P. (1994). Beginning to teach chemistry. In: P. Fensham, R. Gunstone & R. White (Eds.) *The content of science: A constructivist approach to its teaching and learning* (pp.14–28). London: Falmer.

Fysika Dimotikou (2003). Erevno kai Anakalypto, Vivlio mathiti. Athina: O.E.D.V.

Gabel, D.L. (1993). Use of the particle nature of matter in developing conceptual understanding. *Journal of Chemistry Education, 70*, 193-194.

Gikopoulou, O. (2017). The Understanding of the Model of Microcosm in Primary and Secondary Education. *International Journal of Digital Society* , *8* (2).

Gómez, E. J., Benarroch , A., & Marín, N. (2006). Evaluation of the degree of coherence found in students' conceptions concerning the particulate nature of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, *43*, 577-598.

Harre, O. (1986). *Varieties of realism: A rationale for the natural sciences*, Oxford: Basil Blackwell.

Hogan, K., & Thomas, D. (2001). Cognitive Comparisons of Students' Systems Modeling in Ecology. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 319-345.

Johnston K., (1990). Students' responses to the active learning approach to teaching the particulate theory of matter. In: P.L. Lynse, P Licht, W de Vos, and A.J. Waarlo (Eds.), *Relating macroscopic phenomena to microscopic particles,* Utrecht, CD ß Press The Netherlands, Centre for Science and Mathematics Education, 247–265.

Lee, O., Eichinger, D.C., Anderson, C.W., Berkheimer, G.D., & Blakeslee, T.D. (1993). Changing middle school students' conceptions of matter and molecules. *Journal of Research in Science Teaching, 30*, 249-270.

Löfgren, L., and Hellden, G. (2009). A Longitudinal Study Showing how Students use a Molecule Concept when Explaining Everyday Situations. *International Journal of Science Education*, *31*(12) 1631–1655

Metz, K. E. (1995). Reassessment of Developmental Constraints on Children's Science Instruction. *Review of Educational Research, 65*, 93-127.

Millar, R. (1990). Making sense: what use are particle ideas to children?. In: P.-L. Lijnse, P., Licht, W. de Vos, A.J. Waarlo (Eds.), *Relating macroscopic phenomena to microscopic particles*, University of Utrecht CD-β Press, 283-293.

Millar, R., & Driver, R. (1987). Beyond Processes. *Studies in science Education, 14*, 33-62.

Nakhleh, M. B., Samarapungavan , A., & Saglam, Y. (2005). Middle school students' beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching, 42*, 581-612.

Nakhleh, M.B., & Samarapungavan, A. (1999). Elementary school children's beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching*, *36,* 777– 805.

Ntalaouti, P., & Tsaparlis, G. (2016). I makroskopiki perigrafi fysikochimikon fainomenon kai i ypomikroskopiki ermineia tous. Didaskalia ton Fysikon Epistimon: Erevna kai Praxi, 59-60. Anaktithike apo http://www.lib.uoi.gr/serp/

Ntalaouti, P., & Tsaparlis, G. (2017). Domisi gnosis fysikochimikon fainomenon kai ton ypomikroskopikon ermineion tous, me synergatiki allilepidrasi. Didaskalia ton Fysikon Epistimon: Erevna kai Praxi, 62-63, 9-30.

Nussbaum, J. (1997). History and philosophy of science and the preparation for constructivist teaching:The case of particle theory .In: J. Mintzes, J. Wandersee, & J. Novak (Eds.), *Teaching science for understanding: A human constructivist view* (pp. 165–194). Boston, MA: Academic Press.

Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative Frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, *11*, 183-200.

Papageorgiou, G., & Johnson, P. M, (2005). Do particle ideas help or hinder pupils' understanding of phenomena? *International Journal of Science Education*, *27*, 1299-1317.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *The child's construction of quantities. Conservation and atomism*. London: Routledge and Kegan Paul.

Programma Spoudon Fysikon. (2021). Programma Spoudon gia to Mathima Fysika stis E' kai St' taxeis tou Dimotikou. Athina: I.E.P. Anaktithike apo http://iep.edu.gr/el/neaps-provoli

Russell, T., Longden, K. & McGuigan, L. (1991). *SPACE Project: Materials*, Liverpool. UK: Liverpool University Press.

Scott, P. (1992). Conceptual pathways in learning science: A case study of the development of one student's ideas relating to the structure of matter. In: R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer, (Eds.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies* (pp. 203-224), Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Shiland, T. W. (2003). Aiming precisely at standards that are not there: kinetic molecular theory, scientific theories, and national standards. *Journal of Research in Science Teaching, 40*, 824–826.

Smith, C., Maclin, D., Grosslight, L., & Davis, H. (1997). Teaching for understanding: A study of students' pre-instruction theories of matter and a comparison of the effectiveness of two approaches to teaching about matter and density. *Cognition and Instruction, 15*, 317–394.

Snir, J., Smith C. L., Raz G. (2003). Linking Phenomena with Competing Underlying Models: A Software Tool for Introducing Students to the Particulate Model of Matter. *Science Education,* 87, 794 – 830.

Stavridou, E. (1995). Montela Fysikon Epistimon kai diadikasies mathisis. Ekd. Savvalas.

Stern, L. (2003). Reply: Analysis of Students' Assessments in Curriculum Materials: Fidelity to National Standards. *Journal of Research In Science Teaching, 40*, 827–834.

Stern, L., & Ahlgren, A. (2002). Analysis of students' assessments in middle school curriculum materials: Aiming precisely at benchmarks and standards. *Journal of Research in Science Teaching, 39*, 889–910.

Tytler, R., Prain, V., & Peterson, S. (2007). Representational Issues in Students Learning About Evaporation. *Research in Science Education , 37*, 313-331.

Vlachos, I. A. (1999). Epoikodomitiki Prosengisi tis didaskalias tis somatidiakis domis tis ylis stin Protovathmia Ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi.Panepistimio Athinon.

Voorde, H.H. ten, (1990). On teaching and learning about atoms and molecules from a van Hiele point of view. In: P.L. Lijnse, P. Licht, W. de Vos & A.J. Waarlo (Eds.). *Relating macroscopic phenomena to microscopic particles: A central problem in secondary science education* (pp. 81-103). Utrecht: Cd -β Press.

Vosniadou, S. (1989). Analogical reasoning as a machanism in Knowledge acquisition: a developmental perspective. In: S. Vosniadou, A. Ortony (Eds). *Similarity and analogical reasoning*, N.Y.: Cambridge University Press.

Vosniadou, S. (1994). I ennoiologiki allagi stin paidiki ilikia: Paradeigmata apo to choro tis Astronomias. Sto Anaparastaseis tou Fysikou kosmou: Gnostiki, epistimologiki kai didaktiki prosengisi, 233-261. Athina: Gutemberg,

Vosniadou, S., Vamvakousi X., & Skopeliti, E. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change" Chapter. In S. Vosniadou (Ed.). *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 3-34). NY: Routledge.

Wiser, M., Fox, V., & Frazier, K. (2013). At the beginning was amount of material: a learning progression for matter for early elementary grades. In G. Tsaparlis & H. Sevian (ed.). *Concepts of Matter in Science Education.* Dordrecht: Springer, 95–122.

Η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών: Το παράδειγμα του μοντέλου Hellison

Ρόκα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, M.Sc.

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο καλείται να εφοδιάσει τα παιδιά με απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για μια ποιοτική ζωή. Η Φυσική Αγωγή μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως όχημα προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην κινητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και στην γνωστική, ηθική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Το μοντέλο Hellison (*Teaching Personal and Social Responsibility-TPSR*) ενσωματώνει τη φυσική δραστηριότητα με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων Παρέχει στους/στις μαθητές/τριες κατευθυντήριες γραμμές υπεύθυνης συμπεριφοράς, διδάσκοντας βασικές αρχές όπως η εμπιστοσύνη, η ευθύνη και ο σεβασμός. Ενθαρρύνει την προσπάθεια και την ενεργό συμμετοχή στην μάθηση, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση της επιτυχίας. Βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία και ο σεβασμός προς τους άλλους. Δίνει έμφαση στη μεταφορά της επιθυμητής συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή, δημιουργώντας κοινωνικά ευαισθητοποιημένους πολίτες. Πρόκειται για ένα ολιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με σημαίνοντα ρόλο στην ηθική/κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Φυσική Αγωγή, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, μοντέλο TPSR

The contribution of Physical Education in social, emotional and moral development of children: The paradigm of the Hellison model

Roka Athina, Physical Education teacher, M.Sc.

Abstract

In the modern era, schools are called upon to equip children with essential knowledge and skills for a quality life. Physical Education can effectively serve as a vehicle in this direction, as it goes beyond just promoting students' moral development, encompassing cognitive, ethical, emotional, and social growth. The Hellison's model (*Teaching Personal and Social Responsibility-TPSR*) integrates physical activity with the development of personal and social skills. It teaches fundamental principles such as trust, responsibility, and respect. It provides students with guidelines of responsible behavior. It encourages effort and active engagement in learning, enhancing self-esteem and the sense of accomplishment. It strengthens student-to-student relationships by fostering social skills such as collaboration and respect for others. It emphasizes the transfer of desired behavior into daily life, creating socially conscious citizens. This holistic educational framework plays a significant role in ethical, social, and emotional development of students.

Key-words: School Physical Education, personal and social responsibility, TPSR model

Εισαγωγή

Η θεώρηση της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) ως παιδαγωγικό μέσο που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και επιδιώκει πέρα από ακαδημαϊκές γνώσεις να αποκτήσουν και δεξιότητες για να διαχειριστούν την ζωή τους με επιτυχία, αποτελεί κοινή πεποίθηση διεθνών οργανισμών και εκπαιδευτικών φορέων. Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβούλιο (2007) σχετικά με τον ρόλο του αθλητισμού στην εκπαίδευση αναφέρει: «Η ΦΑ είναι το μόνο σχολικό μάθημα που στόχο έχει να προετοιμάσει τα παιδιά για να έχουν έναν υγιή τρόπο ζωής και επικεντρώνεται στη συνολική τους σωματική και διανοητική ανάπτυξη, εμφυσώντας επίσης σημαντικές κοινωνικές αξίες όπως δικαιοσύνη, αυτοπειθαρχία, αλληλεγγύη, πνεύμα ομαδικότητας, ανεκτικότητα και ΄΄ευ αγωνίζεσθαι΄΄» (σελ. 4). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 1.2 της UNESCO (2015), το μάθημα της ΦΑ σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης συνίσταται να υποστηρίζει την ανάπτυξη της φυσικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευεξίας καθώς και των επακόλουθων δεξιοτήτων μέσω της φυσικής δραστηριότητας. Επιπρόσθετα, η Αμερικάνικη Κοινότητα Εκπαιδευτών Υγείας και Φυσικής Αγωγής (SHAPE, 2016) αναγνωρίζει το ρόλο-κλειδί της ΦΑ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και στη διάπλαση του φυσικού, συναισθηματικού, κοινωνικό-ηθικού και γνωστικού τομέα των παιδιών όλων των ηλικιών.

Με τις παραπάνω θεωρήσεις εναρμονίζεται πλήρως το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - ΙΕΠ, 2022), σύμφωνα με το οποίο η σχολική ΦΑ στοχεύει στην ανάπτυξη «φυσικά εκπαιδευμένων ατόμων», τα οποία εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και αποκτούν κινητικές δεξιότητες, φυσική κατάσταση που προάγει την υγεία, γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες και αξίες. Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα της ΦΑ στοχεύει στην επίτευξη τεσσάρων σκοπών/στόχων/επιδιώξεων: κινητικός, γνωστικός, συμπεριφορικός και ηθικός/συναισθηματικός/κοινωνικός (ΗΣΚ) (ΙΕΠ, 2022, σελ. 2). Ο ΗΘΚ σκοπός συνδέεται στενά με τους άλλους τρεις σκοπούς και στοχεύει τόσο στην επίδειξη υπεύθυνης συμπεριφοράς και σεβασμού της διαφορετικότητας, όσο και στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και αξιών των μαθητών/-τριών που συμβάλλουν στη διά βίου άσκηση για υγεία και ποιότητα ζωής (ΙΕΠ, 2022).

Με την πάροδο των ετών, αναπτύχθηκαν αμιγώς για τη ΦΑ πολλά δομικά ολοκληρωμένα μοντέλα/προγράμματα παρέμβασης, που προάγουν την ηθική, συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση. Παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων είναι το *Cooperative Learning in Physical Education* (Grineski, 1996), *το Sport Education* (Siedentop et al., 2011), το *Dynamic Physical Education* (Pangrazi & Beighle, 2013) και *το Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)* (Hellison, 2011). Το τελευταίο είναι ίσως το πιο διαδεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο για την προώθηση της υπευθυνότητας σε παιδιά και εφήβους και την ενσωμάτωση στρατηγικών αυτό-ελέγχου, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον. Ως

εκ τούτου, το μοντέλο TPSR προτείνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της ΦΑ, ως ένα υποδειγματικό μοντέλο τροποποίησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το μοντέλο TPSR (Hellison, 2011) στην ΗΣΚ ανάπτυξη των παιδιών, όπως αυτός προκύπτει μέσα από τη διερεύνηση της εφαρμογής του στη σχολική ΦΑ.

Το μοντέλο Διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας

Το μοντέλο TPSR δημιουργήθηκε από τον Don Hellison (1985), όταν με την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού ΦΑ κλήθηκε να διδάξει σε περιθωριοποιημένους εφήβους σε περιοχή «γκέτο» των ΗΠΑ. Η φιλοσοφία του μοντέλου αποτυπώνεται στα παρακάτω λόγια του: *"Αυτό που έμαθα στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας ήταν ότι, παρόλο που δεν μπορούσα να αλλάξω την εμπειρία της φτώχειας, του ρατσισμού και της βίας που έφερναν οι μαθητές μου, μπορούσα, μέσα από τις εμπειρίες του μαθήματος, τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις, να τους βοηθήσω να προβληματιστούν περισσότερο για τις ηθικές αποφάσεις που θα έπαιρναν. Με τον χρόνο κατάλαβα ότι η διδασκαλία της προσωπικής και της κοινωνικής ευθύνης στη φυσική αγωγή σήμαινε να βοηθήσω τα παιδιά να γίνουν περισσότερο υπεύθυνα για τη δική τους ευημερία αλλά και να συμβάλλουν στην ευημερία των άλλων"* (Martinek & Hellison, 2016, σελ. 3).

Στο πέρασμα των χρόνων, το μοντέλο εξελίχθηκε μέσα από μελέτες πεδίου (Hellison 1985, 1995, 2003, 2011), εφαρμόστηκε μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων σε μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών και γνώρισε παγκόσμια εξάπλωση και αναγνώριση. Στις μέρες μας θεωρείται ένα από τα μοντέλα διδασκαλίας με τη μεγαλύτερη επιρροή στον χώρο της αθλητικής παιδαγωγικής και της ΦΑ, καθώς έχει υλοποιηθεί επιτυχώς σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε αθλητικούς συλλόγους/ομάδες/σωματεία, αλλά και σε ποικίλες εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες (Martinek & Hellison, 2016). Περιλαμβάνει τέσσερις βασικούς άξονες που αφορούν στις *αξίες*, στα επιδιωκόμενα *επίπεδα υπευθυνότητας,* στη *δομή του μαθήματος* και στις *στρατηγικές διδασκαλίας* (βλ. Πίνακας 1).

Βασικές αξίες του προγράμματος παρέμβασης Hellison αποτελούν η προτεραιότητα στα παιδιά, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ολιστική ατομική ανάπτυξη και η υπεύθυνη συμπεριφορά ως τρόπος ζωής. Εστιάζει σε πέντε *στόχους/επίπεδα* ανάπτυξης αντίστοιχων κοινωνικών δεξιοτήτων (Hellison, 2011, σελ. 18). Δύο στόχοι αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη (συμμετοχή/προσπάθεια και αυτό-καθοδήγηση), άλλοι δύο αφορούν στη συλλογική και ηθική ανάπτυξη (σεβασμός στα δικαιώματα και συναισθήματα του άλλου, ενδιαφέρον για τους άλλους), ενώ ο τελευταίος στόχος επιδιώκει τη μεταφορά της υπευθυνότητας εκτός του μαθήματος της ΦΑ (υπόλοιπα μαθήματα, κοινωνικό περιβάλλον) (Hellison, 2011; Martinek & Hellison, 2016).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων το μάθημα ακολουθεί συγκεκριμένη *δομή*: α) χρόνος διαπροσωπικής επαφής, β) ενημερωτική συζήτηση/εισαγωγή στους μαθησιακούς στόχους υπευθυνότητας, γ) κύριο μέρος/φυσική δραστηριότητα, δ) ομαδική συζήτηση/συνολική αξιολόγηση του προγράμματος και της εφαρμογής του από τον εκπαιδευτικό και ε) προσωπική αξιολόγηση των μαθητών/τριών και αναστοχασμός ως προς την επίδειξη υπευθυνότητας στο εκάστοτε μάθημα (Hellison, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου TPSR, είναι η δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, μέσα από συγκεκριμένες *διδακτικές πρακτικές*: α) ανάπτυξη μιας ισχυρής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών, β) ενσωμάτωση της υπεύθυνης συμπεριφοράς στις φυσικές δραστηριότητες του μαθήματος, γ) βαθμιαία εξουσιοδότηση των μαθητών/τριών και δ) προώθηση της υπευθυνότητας έξω από τα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ (Hellison, 2003). Τα προγράμματα παρέμβασης με βάση το μοντέλο TPSR περιλαμβάνουν μια συγκεκριμένη μορφή σχεδίου μαθήματος και προτείνουν συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ επιτρέπεται να κάνουν προσαρμογές στο δικό τους μαθησιακό περιβάλλον.

Πίνακας 1: Το μοντέλο διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (TPSR)

Ηθική ανάπτυξη

Το μοντέλο Hellison (1995) στοχεύει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, εστιάζοντας στην καλλιέργεια αξιών όπως ο *σεβασμός* και το *ενδιαφέρον για τους άλλους*. Ο *σεβασμός* αντιστοιχεί στο επίπεδο 1 των επιδιωκόμενων υπεύθυνων συμπεριφορών. Οι μαθητές/τριες που βρίσκονται σε αυτό το επίπεδο είναι σε θέση να ελέγχουν την συμπεριφορά τους, να σέβονται τους κανόνες, τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων. Σέβονται για παράδειγμα, την επιθυμία των συμμαθητών/τριών τους να συμμετέχουν στο μάθημα, χωρίς να τους ενοχλούν/διακόπτουν και γενικότερα, αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε μια μικρή κοινότητα και οφείλουν να συνυπάρχουν αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη. Το *ενδιαφέρον για τους άλλους* αντιστοιχεί στο επίπεδο υπευθυνότητας 4. Εδώ τα παιδιά καθοδηγούνται να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, ενθαρρύνονται να παρέχουν υποστήριξη στους άλλους, να ανησυχούν και να συμπονούν χωρίς ανταμοιβή ή επιβράβευση και να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (βλ. Πίνακας 1).

Η μέχρι τώρα διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου TPSR στην πράξη, ενισχύει τον σημαίνοντα ρόλο του στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η δομή του μαθήματος σύμφωνα με τα πρότυπα του Hellison, θέτει σε προτεραιότητα τα ίδια τα παιδιά, διδάσκοντάς τους ηθικές αξίες όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η κατανόηση, η αποδοχή και η συμπερίληψη (Baker et al., 2023; Richards et al., 2019). Οι στρατηγικές διδασκαλίας αυτών των ηθικών αξιών εστιάζουν στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων τους και την παροχή ευκαιριών έκφρασης και λήψης αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η αυθεντική γνώση και αυξάνονται οι πιθανότητες επίτευξης του απώτερου στόχου το μοντέλου TPSR, που είναι η μεταφορά της ηθικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς και εκτός ΦΑ (Hellison, 2011; Martinek & Hellison, 2016). Συνεπώς, επιδιώκεται η διάπλαση ενός ηθικά ακέραιου χαρακτήρα που προσέχει τη δική του υπεύθυνη συμπεριφορά με τέτοιον τρόπο που βελτιώνεται ο ίδιος, ενώ παράλληλα ενδιαφέρεται και για το καλό των άλλων.

Συναισθηματική ανάπτυξη

Η συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την ανάπτυξη συμπεριφορών των μαθητών/τριών όπως η συνειδητή συμμετοχή στο μάθημα, η προσπάθεια, η θέσπιση στόχων και η αυτό-καθοδήγηση (Hellison, 1995). Η ανάπτυξη των συγκεκριμένων συμπεριφορών επιδιώκεται στα επίπεδα 2 και 3 του μοντέλου TPSR (βλ. Πίνακας 1). Αναλυτικότερα, στο επίπεδο 2 ενθαρρύνεται η *συμμετοχή* και η *προσπάθεια*, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν στο μάθημα με προθυμία, να αποδέχονται νέες προκλήσεις και να έχουν την διάθεση να δοκιμάσουν και άλλες δραστηριότητες. Η προσπάθειά τους σε αυτό το επίπεδο είναι μεν συνειδητή αλλά χρειάζονται την επίβλεψη του εκπαιδευτικού ΦΑ. Το επίπεδο 3, εστιάζει στην *αυτό-καθοδήγηση* των μαθητών/τριών με τρόπο που να μπορούν αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, να θέτουν τους δικούς τους στόχους και να ασκούνται υπεύθυνα και πολλές φορές ανεξάρτητα για να τους πετύχουν (δηλ. χωρίς την επίβλεψη του/της εκπαιδευτικού ΦΑ και πέραν

του ημερησίου μαθήματος). Τέλος, να είναι σε θέση να μην παρασύρονται εύκολα από τους άλλους και να δείχνουν κοινωνική υπευθυνότητα σεβόμενοι τους συμμαθητές/τριες τους.

Οι Hellison και Walsh (2002), μετά από έρευνα ανασκόπησης 26 άρθρων, συμπέραναν ότι η εφαρμογή του μοντέλου TPSR είχε θετική επίδραση στην προσωπική υπευθυνότητα (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, λήψη πρωτοβουλιών, αυτονομία, επίλυση προβλημάτων). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε νεότερες έρευνες, αναφέροντας την αποτελεσματικότητα του μοντέλου στην ενίσχυση της προσπάθειας, της θέσπισης στόχων και των ηγετικών δεξιοτήτων (Pozo et al., 2016). Οι Agbuga και συν. (2015) τονίζουν τη συμβολή του μοντέλου στην συναισθηματική ανάπτυξη μέσα από την προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές/τριες για να πετύχουν τους στόχους τους και καταφέρνουν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Όταν η προσπάθεια αυτή είναι επιτυχής, η πρόοδος που σημειώνεται δημιουργεί στα παιδιά αισθήματα επιτυχίας και ικανοποίησης, συναισθήματα που τείνουν να θέλουν να νιώθουν συνέχεια. Όταν δε μάλιστα την ίδια ικανοποίηση λαμβάνουν και οι συμμαθητές τους, τότε δημιουργείται ένα θετικό, μη ανταγωνιστικό κλίμα μέσα στην τάξη και ενθαρρύνει ακόμα περισσότερο η υπεύθυνη συμπεριφορά.

Η δημιουργία θετικών συναισθημάτων και κατά συνέπεια θετικού κλίματος στις τάξεις ΦΑ στις οποίες εφαρμόστηκε το μοντέλο TPSR καταδεικνύεται και από άλλους ερευνητές (Gordon et al., 2011; Pozo et al., 2016; Ward et al., 2012). Η βελτίωση της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών/τριών παρουσιάζει θετική σχέση με την επιθυμητή, υποστηρικτική και σωστή συμπεριφορά στο μάθημα της ΦΑ (Gordon, 2010), τη διασκέδαση και το ομαδικό πνεύμα και αρνητική σχέση με ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών/τριών όπως το σκληρό παιχνίδι, ο αθέμιτος ανταγωνισμός και η κακή αθλητική συμπεριφορά (Pozo et al., 2016).

Κοινωνική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Hellison (2011), η ανάπτυξη της υπευθυνότητας επιτυγχάνεται παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες ευαισθητοποίησης, προβληματισμού και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Οι ευκαιρίες αυτές δημιουργούνται με διάθεση χρόνου για παροχή συμβουλών καθώς και μέσα από στρατηγικές όπως συζητήσεις και συναντήσεις ομάδων. Η ενσωμάτωση της υπεύθυνης συμπεριφοράς στις φυσικές δραστηριότητες του μαθήματος (και όχι σε ξεχωριστό μέρος του μαθήματος ή η διδασκαλίας της μέσω κατήχησης) συντελεί στην υιοθέτηση ενός σύνολο θετικών κοινωνικών συμπεριφορών όπως ο σεβασμός στους δασκάλους, η βοήθεια, η ευγένεια, η ενθάρρυνση στους άλλους και ο έλεγχος του θυμού (Hellison, 1995). Απώτερος στόχος του μοντέλου TPSR είναι η μεταφορά της υπευθυνότητας πέραν του μαθήματος της ΦΑ (π.χ. στα υπόλοιπα μαθήματα στην τάξη, στη γειτονία, στο σπίτι, στην παιδική χαρά, στις εξωσχολικές δραστηριότητες). Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται τα παιδιά να αποτελέσουν πρότυπα ηθικής αθλητικής συμπεριφοράς και ενεργούς άσκησης για τους συμμαθητές τους, την οικογένειά τους ή την ομάδα τους.

Η διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου TPSR σε βάθος χρόνου έδειξε θετική επίδραση σε κοινωνικές δεξιότητες όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανότητα επικοινωνίας, η συνεργασία, η ομαδική δουλειά και το δίκαιο παιχνίδι (Hellison & Walsh, 2002). Η διεξαγωγή ενός μαθήματος ΦΑ με τις στρατηγικές που προτείνει ο Hellison (2011) δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών/τριών και προάγει το ενδιαφέρον προς τους άλλους. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών αποτελούν η παροχή στους/στις μαθητές/τριες ευκαιριών: α) να πάρουν αποφάσεις, β) να επιλέξουν το αναπτυξιακά κατάλληλο περιεχόμενο του μαθήματος (έτσι ώστε να έχουν πολλές πιθανότητες να νιώσουν πως τα καταφέρνουν) και γ) να εργαστούν ομαδικά στις δραστηριότητες (Richards et al., 2019).

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας αναγνωρίζεται ως μια υποδειγματική προσέγγιση για την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης των νέων (Petitpas et al., 2005). Επενδύει περισσότερο στα «δυνατά» σημεία των νέων -ενισχύοντας τα θετικά τους χαρακτηριστικά- παρά στη διόρθωση των «ελλειμμάτων» και την κάλυψη της ανεπάρκειάς τους· τους αντιμετωπίζει ως ανθρώπινους πόρους που μπορούν να αναπτυχθούν (Hellison & Cutforth, 1997).

Δομικά στοιχεία του μοντέλου TPSR του Hellison (2011) αποτελούν η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, η ενδυνάμωση του ρόλου των μαθητών/τριών, η ενσωμάτωση της υπεύθυνης συμπεριφοράς στη σωματική δραστηριότητα και η παρακίνηση της μεταφοράς αυτής της υπεύθυνης συμπεριφοράς και στη καθημερινή ζωή.

Οι πρακτικές του αποβλέπουν στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων/στάσεων/συμπεριφορών/αξιών, όπως η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, η εσωτερική πειθαρχία και η διαχείριση των συναισθημάτων, η στοχοθεσία και η λήψη αποφάσεων, η συμμετοχή και η προσπάθεια, το ενδιαφέρον και ο σεβασμός προς τους άλλους. Όλα αυτά αποτελούν απαραίτητα εφόδια σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, ενδυναμώνοντας τα παιδιά στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που προάγουν τις ανθρώπινες σχέσεις, την επιθυμητή συμπεριφορά, τις ηγετικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Όταν αναπτύσσουν αυτές τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, δεν είναι μόνο πιο επιτυχημένοι/ες μαθητές/τριες, αλλά έχουν και περισσότερες πιθανότητες για μια πιο επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Wright and Craig, 2011).

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου Hellison: α) η ανάπτυξη ενός μαθητο-κεντρικού μαθησιακού περιβάλλοντος, β) η σαφής διατύπωση/επεξήγηση των επιδιωκόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και γ) η παροχή συναφών και αναπτυξιακά κατάλληλων παραδειγμάτων μεταφοράς των δεξιοτήτων στην ζωή εκτός μαθήματος ΦΑ και γενικότερα εκτός σχολείου (Richards et al., 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές – References

Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. E. (2015). Relationship between achievement goals and students' self-reported Personal and Social Responsibility behaviors. *The Spanish journal of psychology*, 18, 1-9.

Baker, K., Scanlon, D., Tannehill, D., & Coulter, M. (2023). Teaching social justice through TPSR: Where do I start? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 94*(2), 11–18.

Evropaiko Koinovoulio [2007/20862007/2086(INI)], (2007). Ekthesi schetika me to rolo tou athlitismou stin paideia (Eisigitis: Pal Schmitt). Epitropi Politismou kai Paideias.

Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2011). Teaching personal and social responsibility in New Zealand secondary school physical education. *Physical Educator, 44(*1), 18–21.

Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (1985). *Goals and Strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, (pp. 269-286). Champaign IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity (3rd ed.).* Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D.R., & Cutforth, N.J. (1997). *Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice.* In H. Walberg, O. Reyes, & R. Weissberg (Eds.) Children and youth: Interdisciplinary perspectives on policies and programs, pp. 223-249. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, *54*(4), 292-307.

Institouto Ekpaideftikis Politikís (IEP) (2022). Programma spoudwn gia to mathima tis Fysikis Agogís sto Dimotiko (2nd Ed.). Athína: IEP.

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching Personal and Social Responsibility: Past, present and future. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *87*(5), 9–14.

Pangrazi, R.P., & Beighle, A. (2013). *Dynamic Physical Education for elementary school children* (17th Ed.). New York, NY: Pearson.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist, 19*(1), 63–80.

Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, *24*(1), 56–75. doi:10.1177/1356336X16664749

Richards, A., Ivy, V., Wright, P., & Jerris, E. (2019). Combining the skill themes approach with Teaching Personal and Social Responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(3), 35-44. doi: 10.1080/07303084.2018.1559665

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education.* Champaign, IL: Human Kinetics.

TPSR Alliance (2018). Retrieved July 10, 2023, from http://www.tpsr-alliance.org/

UNESCO (2015). *International charter of physical education, physical activity and sport*. UNESCO World Health Organization – WHO (1999). *Partners in life skills education. Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellet, H., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: student perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Ágora 14*(2), 230-247.

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15*(3), 204–219.

Διαδικτυακές Πηγές:

https://www.shapeamerica.org/uploads/pdfs/son/Shape-of-the-Nation-2016_web.pdf (ανάκτηση: 27/06/2023)

Ψηφιακή αφήγηση στην αρχαία ελληνική γραμματεία: Η περίπτωση της Ιλιάδας ως κόμικς

Δρ. Κατσιώπη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης κατά τη διδασκαλία των ομηρικών επών. Με τη συνδρομή της εφαρμογής Pixton και με όπλο τη σάτιρα, οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου απέδωσαν την Ιλιάδα με έναν ευφάνταστο, ανατρεπτικό κι άκρως δημιουργικό τρόπο. Ο κύριος στόχος, φυσικά, ήταν να διδαχθούν τα γεγονότα του Τρωικού πολέμου, όπως και τα οικουμενικά νοήματα του έργου, τα οποία συνήθως δυσκολεύουν τους έφηβους αναγνώστες στην κατανόηση, στην ερμηνεία και στην κριτική τους. Με τη χρήση, όμως, της τεχνολογίας δημιουργήθηκε ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης καινοτομικό, πολυαισθητηριακό κι αλληλεπιδραστικό, που βοήθησε στη διαλεύκανση εννοιών, ιστοριών και ιδεών ενώ, ταυτόχρονα, προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών δια της οπτικοποίησης της πληροφορίας και προώθησε τη συνεργατικότητα, την επικοινωνία και την ευρηματικότητά τους. Χάρη δε στο χιούμορ, η εκπαιδευτική διαδικασία έγινε αποτελεσματικότερη, καθώς οι μαθητές μπορούσαν ευκολότερα να αποκτήσουν, να ανακαλέσουν και να διατηρήσουν τις γνώσεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, Pixton, Ιλιάδα, σάτιρα, ΤΠΕ

Digital storytelling in ancient Greek literature: The case of the Iliad as a comic

Dr. Katsiopi Eleftheria, philologist

Abstract

The present work aims to highlight the advantages of digital storytelling in teaching Homeric epics. With the help of the Pixton application and the weapon of satire, students of the 2nd Gymnasium rendered the Iliad in an imaginative, disruptive, and highly creative way. The main objective, of course, was to learn about the events of the Trojan War, as well as the universal themes of the work, which usually pose difficulties for adolescent readers in terms of understanding, interpretation, and critique. However, by using technology, a different and innovative learning environment was created, one that was sensory and interactive, helping to clarify concepts, stories, and ideas while simultaneously attracting the students' interest through visual representation of information and promoting their collaboration, communication, and inventiveness. Thanks to humor, the educational process became more effective, as students could more easily acquire, recall, and retain their knowledge.

Key-words: digital storytelling, Pixton, Iliad, satire, ICT

Εισαγωγή

Η αφήγηση μύθων τελείται εδώ και αιώνες, προκειμένου να μεταδοθούν παραδόσεις, πολιτισμικές αξίες, στάσεις, γεγονότα και γνώσεις στις νεότερες γενιές. Αυτό συμβαίνει με την Ιλιάδα και την Οδύσσεια, τα αρχαιότερα έπη της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, που μας παραδόθηκαν ολόκληρα και τοποθετούνται χρονικά στο δεύτερο μισό του 8ου αιώνα π.Χ. Βασίζονται στην παράδοση προφορικής σύνθεσης και απαγγελίας ηρωικών ποιημάτων που είχε αναπτυχθεί τους προηγούμενους αιώνες. Η Ιλιάδα στην περίπτωσή μας δεν είναι ένα παραμύθι· ο κόσμος της είναι (πιο) πραγματικός, απαλλαγμένος από τέρατα και φανταστικές περιπέτειες. Το θέμα της είναι η «μῆνις» του Αχιλλέα, ενώ το περιεχόμενό της είναι οι 51 μέρες των μαχών, πριν από την άλωση της Τροίας. Οι ήρωές της αγαπούν την πατρίδα και δείχνουν γενναιότητα, έχουν υψηλό φρόνημα, σέβονται το θεϊκό δίκαιο, πολλές φορές όμως εμφανίζονται ως παρορμητικοί και κάποτε ως ιδιοτελείς ή φιλόδοξοι. Επιζητούν τις τιμές και τον πλούτο και δεν αρνούνται τις τέρψεις και τις απολαύσεις της ζωής.

Τα γνωρίσματα αυτά που κάθε θνητός ήρωας ή Ολύμπιος Θεός φέρει, αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, οι οποίοι αποφάσισαν να αποδώσουν με σαρκαστικό και σκωπτικό τρόπο ορισμένες από τις επικές σκηνές. Έτσι, πέρασαν από την προφορική αφήγηση του Ομήρου στην ψηφιακή, συγγράφοντας ένα δικό τους αντι-ηρωικό έπος, δοσμένο με στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας (Τριαντοπούλου κ.ά, 2010). Ο σκοπός τους ήταν να σατιρίσουν και τα «κακώς κείμενα» της δικής τους γενιάς, μεταφέροντας τους ομηρικούς πρωταγωνιστές στο σήμερα κι αποδεικνύοντας τη διαχρονικότητα των χαρακτήρων τους. Αυτό προβλέπει, εξάλλου, και το ΑΠΣ που ορίζει ότι «επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανακαλύψουν τις ενδιάμεσες γέφυρες που ενώνουν την εποχή μας με την εποχή των κειμένων» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2023). Δρώντας, συνεπώς, οι ίδιοι με απόλυτη ελευθερία έκφρασης και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους έπλασαν τον Αχιλλέα, τον Έκτορα, τον Πάτροκλο, τον Δία, την Ήρα, την Ελένη, την Ανδρομάχη κι άλλους, όπως ακριβώς πίστευαν ότι οι τελευταίοι θα ενεργούσαν, αν αυτοσαρκάζονταν κι αν διαβιούσαν σ’ έναν κόσμο που έχει αναγάγει την αυτοπροβολή σε ύψιστη προτεραιότητα. Προβληματίστηκαν, φυσικά, για το πώς να τους παρουσιάσουν δίχως να θίξουν το έπος, αλλά αποδείχθηκαν, τελικά, πολύ ευρηματικοί και πρωτότυποι σε όσα παρήγαγαν. Ίσως η παιδική ματιά, που στηρίζεται στην αθωότητα, την ειλικρίνεια και την αγνότητα, να αποτελεί το εχέγγυο μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Το κόμικς «Η Αντι-Ιλιάδα» ή «Η Ιλιάδα αλλιώς» εκπονήθηκε, λοιπόν, το σχολικό έτος 2022-2023 από τους έξι μαθητές (τρία αγόρια και τρία κορίτσια) της Β΄ Γυμνασίου της Πατμιάδας Εκκλησιαστικής Σχολής. Όλοι τους εργάστηκαν μεθοδικά και διεξοδικά επί μισό χρόνο κι ανά μία ώρα εβδομαδιαίως εντός του σχολικού τους προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όχι μόνο δεν απώλεσαν τη σημασία των ομηρικών επών, αλλά απεναντίας χάρηκαν κι απόλαυσαν αισθητικά το έργο, όπως ακριβώς επισημαίνεται και στο ΑΠΣ (Πρόγραμμα Σπουδών, 2023). Η ιδέα για τη συγγραφή του προέκυψε τυχαία, όταν μία μαθήτρια απέδωσε με χιουμοριστικό τρόπο τη δημιουργική

γραφή που τέθηκε στη Ραψωδία Α΄. Οι υπόλοιποι μαθητές ενθουσιάστηκαν από τις απαντήσεις της, μιμήθηκαν το κωμικό ύφος της, ενστερνίστηκαν και στις δικές τους εργασίες την πνευματώδη πρακτική της, με συνέπεια να αποφασίσουν από κοινού με τη φιλόλογό τους να οραματιστούν, να συντάξουν και να εκδώσουν ένα ψηφιακό βιβλίο με σατιρικές ομηρικές σκηνές. Η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν συγκεκριμένη: με την ολοκλήρωση κάθε ραψωδίας δινόταν στους μαθητές ένα επαναληπτικό φύλλο εργασίας προς συμπλήρωση. Μετά την ομαδοσυνεργατική ή ατομική λύση των ασκήσεων ακολουθούσε η παραγωγή λόγου. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν εκείνη που αφενός ανταποκρινόταν περισσότερο στις προτιμήσεις τους, αφετέρου τους έδινε το έναυσμα να κατασκευάσουν το σενάριο της αρεσκείας τους.

Βέβαια, η δυσκολία και οι προκλήσεις για την ολοκλήρωση της δράσης υπήρξαν μεγάλες, καθώς το σχολείο βρισκόταν υπό ανακαίνιση και το εργαστήριο της πληροφορικής εκ των πραγμάτων δε λειτουργούσε. Χρειάστηκε, ειδικότερα για την τελευταία φάση υλοποίησης του προγράμματος, η μεταφορά των φορητών συσκευών που διέθετε η σχολική μονάδα στην αίθουσα διδασκαλίας και στη συνέχεια η χρήση δεδομένων του εκπαιδευτικού για τη σύνδεση με το διαδίκτυο. Κάτι τέτοιο δεν ήταν πάντα εύκολο να συμβεί, μιας και τα τεχνολογικά μέσα δεν επαρκούσαν, ενώ οι διακοπές ρεύματος ήταν συχνές και διαρκείς. Προφανώς εξυπακούεται ότι, παρά τη διάθεση των μαθητών να δημιουργήσουν, χωρίς την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση δε μπορεί να γίνει καινοτομική. Κυριαρχεί, έτσι, ο παραδοσιακός διδακτικός τρόπος ο οποίος δεν ευνοεί το σύνολο των μαθητών. Οι τελευταίοι, κατ' επέκταση, χάνουν το ενδιαφέρον τους άμεσα, αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν την πλοκή του ομηρικού έργου και κυρίως δυσανασχετούν με το μάθημα.

Πριν συμβούν όλα αυτά, όμως, οι μαθητές έπρεπε να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους. Παρόλο που η αριθμητική τους δύναμη ήταν ισχνή, η κουλτούρα της «ομάδας» θεωρούνταν ξένη κι άγνωστη γι' αυτούς. Προκειμένου να βρίσκονται σε επαφή και να επικοινωνούν τις ιδέες τους απρόσκοπτα, προτάθηκε από τον εκπαιδευτικό η ένωση των θρανίων και ο σχηματισμός ενός ορθογωνίου. Παράλληλα, συν αποφασίστηκε να μη μοιραστούν ρόλοι ευθύνης· όλοι τους μπορούσαν να είναι εξίσου συγγραφείς, σκιτσογράφοι, σκηνοθέτες, ενδυματολόγοι, δημιουργοί του κόμικς και χειριστές των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο στόχος ήταν να γίνει μία συλλογική δουλειά και κανένας από τους εμπλεκόμενους να μην υποθέσει ότι διεκπεραιώνει κάτι συγκεκριμένο, ότι περιθωριοποιείται, ότι υποτιμάται η δουλειά του, ότι αδυνατεί να εκφράζεται ελεύθερα σε κάθε στάδιο ή ότι περιορίζεται η καλλιτεχνικότητά του ως συμμετέχοντας. Παρά τους φόβους για αδυναμία συνεννόησης και σύμπραξης, το αποτέλεσμα δικαίωσε τους πάντες· μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα οι μαθητές κατάφεραν να συμπράττουν, να αλληλοεπιδρούν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους με αρμονία, δίχως αντιπαραθέσεις και φωνασκίες (Ματσαγγούρας, 2003).

Το επόμενο στάδιο, μετά τη διόρθωση, την ανατροφοδότηση, τη συλλογή και την καθαρογραφή σ' ένα αρχείο word των εργασιών των μαθητών, ήταν η εξάσκηση των τελευταίων στο κατάλληλο λογισμικό. Αφού εξερεύνησαν τις δυνατότητες που προσφέρουν αρκετά από αυτά (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010· Αλμπανάκη κ.ά., 2012), θεώρησαν το Pixton εύχρηστο, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο. Έκαναν, μάλιστα, πολλούς πειραματισμούς στο περιβάλλον του με τα σκηνικά (συνήθως κάστρα, στρατόπεδα κι ακρογιαλιές), τους χαρακτήρες (ενδυμασία, εξωτερικά γνωρίσματα, χρωματισμό), τα λόγια, τις στάσεις, τις εκφράσεις και τα αντικείμενα που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να γίνει ζωντανό κι ελκυστικό το περιεχόμενο του έπους τους (Μουλά, 2020· Δαμάλα & Ρηγάκη, 2023). Σε μεταγενέστερο χρόνο προχώρησαν στην ψηφιακή έκδοση του βιβλίου. Ξεχώρισαν το fliphtml, «παίζοντας» με διάφορες επιλογές του, προκειμένου να βγάλουν το αισθητικό αποτέλεσμα που επιθυμούσαν. Αν και αγνοούσαν τη συγκεκριμένη εφαρμογή, ωστόσο μπόρεσαν να τη χειριστούν εξίσου άνετα. Το τελικό τους βήμα ήταν να κοινοποιήσουν, μέσω των social media, το δημιούργημά τους για να το μετατρέψουν σε «κοινό κτήμα».

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

Διδακτικά:

- Να αναγνωρίσουν την πλοκή των ομηρικών επών
- Να επισημάνουν τα ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά των Ολύμπιων Θεών
- Να συλλογιστούν τις ενέργειες των ομηρικών ηρώων και τις συνέπειες αυτών
- Να αντιληφθούν τα οικουμενικά και πανανθρώπινα νοήματα του έπους
- Να απεικονίσουν τις ομηρικές σκηνές με αντιηρωικό και σατιρικό τρόπο
- Να κατανοήσουν τη λειτουργία του σχήματος: Ύβρις, Άτις, Νέμεσις και Τίσις, κατά τη συμπαντική νομοτέλεια, που διαπράττουν οι ομηρικοί ήρωες
- Να προάγουν την κριτική σκέψη με την ανάλυση του κόμικς
- Να παράγουν λόγο με τη μορφή πολυτροπικών κειμένων, ώστε να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν πρακτικές γλωσσικής επικοινωνίας
- Να αντιληφθούν πώς μπορούν να «συνομιλούν» διαφορετικές εποχές μέσα από τα κείμενά τους, μεταφέροντας, ουσιαστικά, τους ήρωες του Ομήρου στο σήμερα

Παιδαγωγικά:

- Να συνεργαστούν, να αλληλοεπιδράσουν και να αναλάβουν από κοινού ευθύνες
- Να καλλιεργήσουν την αναλυτική και συνθετική τους ικανότητα
- Να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και να αναπτύξουν το χιούμορ τους
- Να διαμορφώσουν σχέσεις αλληλεγγύης εντός της ομάδας

- Να προσεγγίσουν τους ήρωες μέσα από δραστηριότητες ενσυναίσθησης και δημιουργικής γραφής

Τεχνολογικά:

- Να εξοικειωθούν με το διαδίκτυο και να εξασκηθούν σε ψηφιακά εργαλεία
- Να παράγουν, με τη χρήση λογισμικών, κι άλλες μορφές τέχνης, π.χ. κόμικς

Η δομή του κόμικς της Ιλιάδας

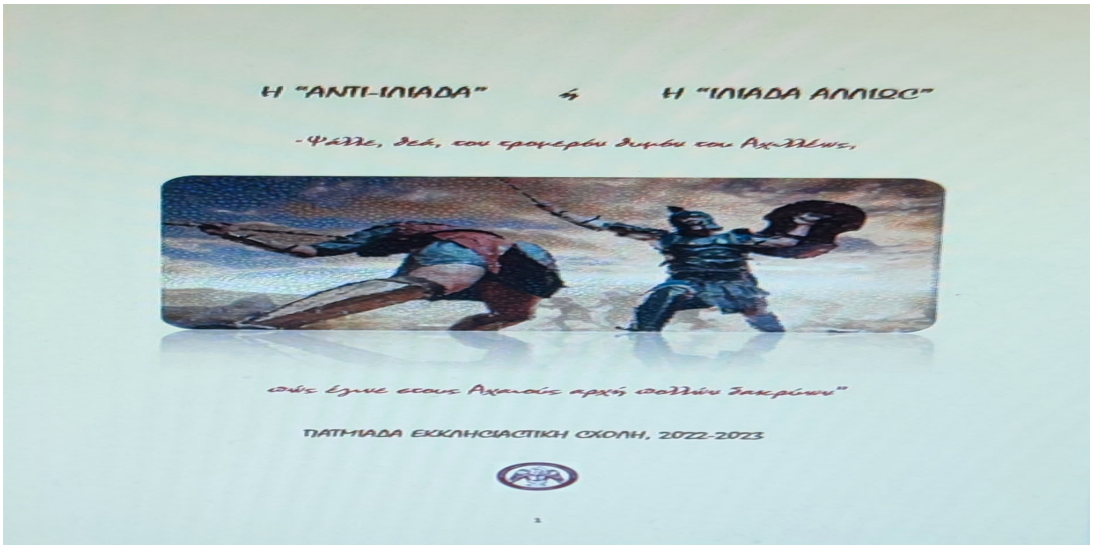
Οι μαθητές προσπάθησαν αρχικά να αναλύσουν τί σκέψεις θα έκαναν οι ομηρικοί ήρωες, τί απόψεις θα εξέφραζαν, τί προβληματισμούς θα έθεταν, τί ενέργειες θα έπρατταν και τί συναισθήματα θα ένιωθαν. Έτσι, προέκυψαν κάποιες γλυκόπικρες αλήθειες: μπορεί να δειλιάζει ένας ήρωας; μία γυναίκα επιτρέπεται να εκφράζει την ανεξαρτησία της από τα δεσμά του γάμου; η εξωτερική ομορφιά είναι σε θέση να αποπλανήσει και να δελεάσει τις ψυχές προς ίδιον όφελος; η αλαζονεία δύναται να οδηγήσει στην τιμωρία; ο εγωισμός έχει τη δυνατότητα να ζημιώσει και να διαβρώσει τις ανθρώπινες σχέσεις; τα αισθήματα πάθους είναι ικανά να παραλύσουν και να συσκοτίσουν τη λογική, οδηγώντας τους ήρωες σε παράτολμες πράξεις και εν τέλει στο θάνατο; Ερωτήματα με διαχρονική αξία τα οποία θεώρησαν ότι μέσα από κείμενα εύθυμα και πνευματώδη μπορούν να απαντηθούν, να προβληματίσουν, να ψυχαγωγήσουν και να τέρψουν το αναγνωστικό τους κοινό.

Ακολούθως, έψεξαν την εξάρτηση του σημερινού ανθρώπου από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η Ελένη, ο Αχιλλέας, ο Αγαμέμνονας, η Ήρα, ο Δίας, ο Αίαντας κι άλλοι ακόμη ήρωες, για να είναι αρεστοί, ενεργούν και αποφασίζουν, βάσει των αντιδράσεων των «ακολούθων» τους. Αυτό σημαίνει ότι η αξία τους έγκειται στην επιβεβαίωση και στην αναγνώριση που θα λάβουν από τους τελευταίους. Διαβάζουμε, χαρακτηριστικά, ότι ο Αγαμέμνονας χρησιμοποιεί τα social media για να πλήξει και να υποβιβάσει τις στρατιωτικές δυνατότητες του Αχιλλέα· ότι ο δεύτερος θα καταφύγει στην πατρίδα του, τη Φθία, προτιμώντας μία ζωή influencer με πιστούς θαυμαστές, παρά με τους συμπολεμιστές του που τον εγκαταλείπουν· ότι η Ανδρομάχη, μετά το χαμό του συζύγου της, θα καλύψει το κενό του με νέες διαδικτυακές γνωριμίες· ότι ο Αίαντας ενημερώνει το, διψασμένο για νέα, κοινό του σχετικά με τις πολεμικές ικανότητες του Έκτορα που οφείλονται, όχι στη σωματική του διάπλαση και τη γενναιότητά του, αλλά στο tag του προς τον Όμηρο· ότι η Ήρα δίνει συμβουλές μέσω του blog της στις γυναίκες που επιθυμούν να παρασύρουν στα δίχτυα τους έναν άνδρα· ότι ο Δίας με τη σειρά του πληροφορεί τους δικούς του φίλους για το πώς να αποφεύγουν τις γυναικείες παγίδες· ότι ο Πάτροκλος μεταδίδει σε απευθείας σύνδεση μέσω Instagram τη μονομαχία του με τον Έκτορα κι άλλα πολλά ακόμη.

Είναι γνωστό ότι το χιούμορ βοηθά τους ανθρώπους να απελευθερωθούν από τις κοινωνικές συμβάσεις, να δραπετεύσουν από τη σκληρή καθημερινότητα και κυρίως να αναστοχαστούν για όσα στρεβλά πράγματα συμβαίνουν γύρω τους (Παπαδοπούλου,

2020). Οι έξυπνοι υπαινιγμοί, λοιπόν, των μαθητών-συγγραφέων σε πρόσωπα και καταστάσεις της επικαιρότητας (τραγουδιστές της τραπ μουσικής, Tiktokers, influencers στα social media κ.ά.), όπως και η χρήση αγγλικών όρων, στόχευαν ακριβώς στο να στηλιτεύσουν και κυρίως να ασκήσουν την κριτική τους στη σύγχρονη πραγματικότητα μέσα στην οποία τοποθετούνται οι ομηρικοί τους ήρωες. Οι τελευταίοι αποκαθηλώνονται και παρουσιάζονται στο κόμικς με αδυναμίες και ελαττώματα. Είναι δηλαδή ατελείς, απρεπείς, άτολμοι, αφελείς, φαύλοι κι εγωιστές. Οι πράξεις τους έχουν συμφεροντολογική χροιά και οι σκέψεις τους είναι κακόβουλες. Δεν αποτελούν πρότυπα προς μίμηση, γιατί δε διαθέτουν υπεράνθρωπες δυνάμεις, δε βιώνουν την κοινωνική καταξίωση και δεν αγωνίζονται για την υστεροφημία τους. Οι γυναίκες του κόμικς δε φαίνονται ως ανιδιοτελείς σύμμαχοι και συμπαραστάτες των ανδρών, αλλά ενεργούν σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες κι επιθυμίες. Είναι φιλάρεσκες, επιδεικτικές, προκλητικές, έξυπνες, ερωτικές/ηδονικές και ειρωνικές. Οι άνδρες, από την άλλη, δε φέρουν τα ηρωικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τα οποία συστήθηκαν στο κοινό, αλλά είναι δειλοί, αναποφάσιστοι, χαιρέκακοι και ασεβείς. Ενδιαφέρονται δε περισσότερο για την ικανοποίηση του «εγώ» τους και την ηδυπάθειά τους. Κατανοούμε, συνεπώς, ότι όλοι τους σατιρίζονται εξίσου έντονα, χωρίς να υποβιβάζονται ή να εκθειάζονται οι δύο αντίπαλες πλευρές.

Δομικά, στο εξώφυλλο του βιβλίου απεικονίζεται μία ψηφιακά επεξεργασμένη σκηνή, που δείχνει τη σύγκρουση μεταξύ ενός Αχαιού και ενός Τρωαδίτη στρατιώτη. Η εικόνα αυτή περιβάλλεται από τα λόγια του προοιμίου της Ιλιάδας: *«Ψάλλε, θεά, τον τρομερόν θυμόν του Αχιλλέως, πώς έγινε στους Αχαιούς, αρχή πολλών δακρύων».* Πρόκειται για την επίκληση του Ομήρου προς τη Μούσα της επικής ποίησης, Καλλιόπη. Την καλεί, επομένως, να του χαρίσει έμπνευση για να παρουσιάσει την οργή του Αχιλλέα προς τον Αγαμέμνονα που επέφερε συμφορές στο στρατόπεδο των Αχαιών. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι μαθητές ζητούν από τη θεά να τους εμφυσήσει με σοφία και φρόνηση για να διαχειριστούν το υλικό τους (εικόνα 1).



Εικόνα 1: εξώφυλλο του κόμικς

Στο οπισθόφυλλο χρησιμοποιείται ο Δούρειος ίππος, το τέχνασμα εκπόρθησης της Τροίας, υπό την ευφυή λεζάντα: *«Φοβού τους Πάτμιους μαθητές και κόμικς φέροντες»*

Εικόνα Εικόνα 2. οπισθόφυλλο του κόμικς

Οι σελίδες αριθμούνται και διακοσμούνται, κυρίως, με μαιάνδρους. Οι δημιουργοί του κόμικς δεν καταγράφονται απλά ονομαστικώς στο εσώφυλλο. Λαμβάνουν τη μορφή ενός άβαταρ για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων, αλλά και για να σατιρίσουν τον εαυτό τους, όπως ακριβώς πράττουν και με τους ήρωές τους. Στην αρχή του ψηφιακού βιβλίου η εκπαιδευτικός προλογίζει όσα θα παρατεθούν στη συνέχεια. Στο δε τέλος καταγράφονται οι απόψεις μαθητών από άλλες τάξεις της Σχολής σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον πόλεμο και την ειρήνη ως φαινόμενα. Λαμβάνοντας υπόψη τους αφενός μεν ότι η Ιλιάδα είναι ένα κατ' εξοχήν αντιπολεμικό έπος που στοχεύει να αναδείξει τη ματαιότητα του ανθρώπινου πόνου, εξαιτίας της πρόταξης του ατομικού συμφέροντος αφετέρου δε, ότι στην ευρωπαϊκή γειτονιά τους γίνονται σφοδρές πολεμικές συγκρούσεις με ολέθριες συνέπειες, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τις δύο αυτές έννοιες. Προβάλλουν, έτσι, την ωμότητα και την απωθητικά ρεαλιστική διαστρέβλωση που προκαλεί ο πόλεμος στην ανθρώπινη φύση, καθώς και την ομορφιά που επικρατεί σε ειρηνικές στιγμές.

Στο κόμικς αναλύονται οι οκτώ, σημαντικότερες από άποψη δράσης κι εξέλιξης, ραψωδίες (Α, Γ, Ζ, Η, Ι, Ξ, Π, Χ) και παράγονται συνολικά πενήντα καρέ. Κάθε ένα από αυτά καταλαμβάνει από μία σελίδα και φέρει έναν χαρακτηριστικό τίτλο για να αποτυπώσει το νόημα του περιεχομένου. Οι μαθητές, επομένως, γράφουν για τον «γκρινιάρη Αχιλλέα» και τα νέα του, για τη «ντίβα Ελένη», για την Ανδρομάχη την «εύθυμη χήρα», για τον «ατρόμητο» Αίαντα, για το «ατελέσφορο ντιμπέιτ» Αχιλλέα-Οδυσσέα, για την «πλανεύτρα» Ήρα και τον Δία «το θύμα της αποπλάνησης», καθώς και για τη «μονομαχία γιγάντων» μεταξύ Πατρόκλου και Έκτορα. Πριν από αυτά, όμως, δίνεται

περιληπτικά η αναδιήγηση των ομηρικών γεγονότων, ούτως ώστε οι αναγνώστες να γνωρίζουν όσα ψάλλει ο επικός ποιητής και να μπορούν να αντιληφθούν το κωμικό στοιχείο αυτών που επακολουθούν.

Προτεινόμενες εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Όλα τα διδακτικά αντικείμενα του γυμνασίου μπορούν να αποτυπωθούν ως κόμικς, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που θα τεθούν (Βασιλικοπούλου κ.ά., 2010). Στην περίπτωση της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από πρωτότυπο θα ήταν ενδιαφέρουσα η δημιουργία καρέ που να αναπαριστούν λεπτομερώς τις 51 μέρες των μαχών πριν από την άλωση της Τροίας κι όχι μεμονωμένες σκηνές επιλεγμένων ραψωδιών. Ίσως, αν ο διδακτικός χρόνος επαρκούσε ή αν υπήρχε εξαρχής καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα ήταν δυνατόν να συντεθούν περισσότερες δημιουργικές γραφές κι άρα πιο πολλά πολυτροπικά κείμενα να δημιουργηθούν. Συγχρόνως, θα μπορούσαν να προστεθούν οι ηχογραφημένες αφηγήσεις (σε συνδυασμό με ανάλογα ηχητικά εφέ και μουσική επένδυση) των μαθητών. Έτσι, οι τελευταίοι θα μάθαιναν να διαχειρίζονται κι άλλα πολυμεσικά εργαλεία, αλλά, κυρίως, θα έκαναν ακόμη πιο ζωντανό και παραστατικό το κόμικς τους. Φυσικά, η δομή που θα λάμβανε, θα εξαρτιούνταν πρωτίστως από το ύφος που θα απέδιδαν σε αυτό (σαρκαστικό, υψηλό, δραματικό, συμβουλευτικό, ρεαλιστικό, εύθυμο κ.ά.). Συνεπώς, θα μπορούσαν να κατασκευαστούν κόμικς όπου οι ομηρικοί ήρωες θα απογυμνώνονταν από τον ηρωισμό και τις υπερφυσικές τους δυνάμεις· κόμικς όπου οι πρωταγωνιστές θα μεταφέρονταν χωροχρονικά στη σύγχρονη εποχή και θα προβληματίζονταν για επίκαιρα ζητήματα, θα αυτοσαρκάζονταν, θα διεκτραγωδούσαν με έντονο μελοδραματικό τόνο τα βάσανά τους, θα συμβούλευαν και θα παραινούσαν τους αναγνώστες τους· κόμικς υπό τη μορφή τραγουδιών σε 15 σύλλαβο στίχο κι άλλων πολλών ευφάνταστων περιεχομένων. Τέλος, θα μπορούσε η Ιλιάδα να παρουσιαστεί ως κινούμενα σχέδια με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού ανοιχτού κώδικα ή να φτιαχτούν τρισδιάστατα μοντέλα με τους βασικούς χαρακτήρες του έπους, οι οποίοι θα εξιστορούν τη ζωή τους κατά τη διάρκεια των πολεμικών συγκρούσεων και μετά την επιστροφή στις πατρίδες τους.

Συμπεράσματα

Η παραδοσιακή αφήγηση δίνει τη σκυτάλη στην ψηφιακή. Οι άνθρωποι διηγούνται και μοιράζονται πλέον τις ιστορίες τους με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Τα κόμικς προσφέρουν αυτήν τη δυνατότητα, καθώς είναι ένα πολύ διαδεδομένο και αγαπημένο ανάγνωσμα από μικρούς και μεγάλους. Οι εικόνες και ο γραπτός τους λόγος τα κάνει ευχάριστα, ελκυστικά, εύληπτα και ευκολοδιάβαστα. Κατορθώνουν, δηλαδή, να διεγείρουν τις περισσότερες αισθήσεις των αναγνωστών τους, αλλά και να προκαλέσουν σε αυτούς ισχυρά ερεθίσματα. Συγχρόνως, πετυχαίνουν να μεταβιβάσουν σημαντικά μηνύματα, να διαλευκάνουν έννοιες ή να επεξηγήσουν ιστορίες και ιδέες. Η Ιλιάδα ως κόμικς έδωσε, λοιπόν, την ευκαιρία στους μαθητές να μετατραπούν σε συγγραφείς, σχεδιαστές και δημιουργούς ενός πρωτότυπου ψηφιακού υλικού, απολαμβάνοντας αισθητικά το

έργο του Ομήρου, διοχετεύοντας δημόσια την καλλιτεχνική τους έκφραση και προβληματίζοντας σχετικά με στάσεις, συμπεριφορές και αξίες.

Από την άλλη, η χρήση του χιούμορ στην καθημερινή ζωή έχει εξισορροπητικές ιδιότητες ενώ, παιδαγωγικά, κρίνεται αποτελεσματική κι αναγκαία. Κατά τη διδασκαλία της Ιλιάδας πέτυχε να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους για τα έπη, να αυξήσει τα εσωτερικά τους κίνητρα, να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και να αναπτύξει υγιείς σχέσεις αναμεταξύ τους, καθώς και με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το νέο αυτό περιβάλλον μάθησης τους έκανε να αισθανθούν ασφάλεια, να αποβάλουν φόβους και άγχος, να εκφράσουν αποκλίνουσες σκέψεις, καλλιεργώντας το γλωσσικό τους γραμματισμό και κυρίως να κατανοήσουν το διδακτικό αντικείμενο. Η δε επαφή τους με την τεχνολογία βοήθησε στο να γίνουν αρκετά εφευρετικοί και ευέλικτοι, να γνωρίσουν λογισμικά και εφαρμογές, να παράγουν και να διαμοιράσουν το ψηφιακό τους δημιούργημα μέσω των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης που διαθέτει η σχολική μονάδα και, παράλληλα, να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Το γεγονός, μάλιστα, ότι το ψηφιακό τους βιβλίο κοινοποιήθηκε, διαβάστηκε, σχολιάστηκε και βρήκε ανταπόκριση σε διαδικτυακό κοινό, πρόσφερε σε αυτούς ηθική ικανοποίηση για τους κόπους τους, διεύρυνε την αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμησή τους, τους έφερε σε επαφή με άλλους χρήστες και προπάντων τους ενεργοποίησε για μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις με την υποστήριξη των πολυμεσικών εργαλείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Albanaki, X., Lambrianou, S., Sarikas, S. (2012). Psifiaka comics. Episkopisi diadiktuakwn efarmogwn, *I-Teacher,* 4, 103-111. Diathesimo se http://i-teacher.net/files/4o_teyxos_i_teacher_1_2012.pdf

Damala, P., Rigaki, A. (2023). Psifiaki afigisi kai dimiourgia psifiakwn comics stin ekpaideusi. I periptwsi tou pixton, *Neos Paidagwgos,* 36, 117-126. Diathesimo se http://neospaidagogos.online/files/36_Teyxos_Neou_Paidagogou_Maios_2023.pdf

Matsaggouras, H. (2003). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*, G΄ Ekdosi, Athina: Ekdoseis Grigori

Moula, E. (2020). Entypa kai psifiaka comics. Psifiaka perivallonta dimiourgias comics ekpaideutikes praktikes: xaraktiristika, metasximatismoi, taseis kai tautotites. *I Teacher*, 21, 34-52. Diathesimo se http://i-teacher.net/files/21o_teyxos_i_teacher_3_2020.pdf

Papadopoulou, D. (2020). «To hioumor ws ekpaideutiko ergaleio kata th mathisiaki diadikasia», *Epistimonika Xronika*, 25 (3), 455-472. Diathesimo se http://www.tzaneio.gr/wp-content/uploads/epistimonika_xronika/p20-3-7.pdf

Programma Spoudwn tou mathimatos tis Arhaias Ellinikis Glossas kai Grammateias twn A', B' kai G' taxewn tou Gymnasiou, Athina 2023

Serafeim, K., Fesakis, G. (2010). «Psifiaki afigisi: episkopisi logismikwn», *Praktika 2o Panellinio Ekpaideutiko Synedrio Hmathias, «Psifiakes kai diadiktyakes efarmoges stin ekpaideusi»,* Hmathia. Aprilios 2010, 1558-1569. Prospelastike stis 4/1/2011 http://www.ekped.gr/praktika10/gen/138.pdf

Triantopoulou, Th., Nezi, M., Vasilikopoulou, M., Mpoloudakis, M., Retalis, S. (2010). Polytropiki anaparastasi tis Iliadas me axiopoiisi logismikou psifiakwn comics, *7o Panellinio Synedrio me Diethni symmetohi «i TPE stin ekpaideusi», Panepistimio Peloponnisou,* Korinthos, Septemvrios 2010. Diathesimo se korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/19.pdf

Vasilikopoulou, M., Mpoloudakis, M., Retalis, S., Georgiakakis, P. (2010). Drastiriotites gia tin axiopoiisi psifiakwn comics stin ekpaideutiki diadikasia. Prospelastike stis 4/1/2011 http://www.educomics.org/material/teaching_training/video_tutorials/comics-activity

Ιστοσελίδες

https://fliphtml5.com/bdckc/rric/

Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Στάσεις, αντιλήψεις, παρεμβάσεις.

Μυλωνάς Ιωάννης, Δάσκαλος Ε.Α.Ε., Μ. Ed.

Περίληψη

Αντικείμενο μελέτης της έρευνας είναι η ανάδειξη αντιλήψεων και απόψεων των δασκάλων Ειδικής Αγωγής των Τμημάτων Ένταξης σχετικά με τη διαχείριση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, καθώς και οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούν. 138 δάσκαλοι των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) των δημοτικών σχολείων ανά την Ελλάδα κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Τ' αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλό βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας, και στηρίζονται περισσότερο σε συμπεριφοριστικές και συνεργατικές παρεμβάσεις για ν' αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, εκείνοι προβαίνουν συχνότερα στη θετική ενίσχυση των μαθητών τους, στην ανάδειξη των θετικών τους γνωρισμάτων, στην υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς, στη λειτουργική ανάλυση προβληματικών συμπεριφορών και στην πραγματοποίηση συχνών συζητήσεων με τους μαθητές τους, με στόχο να εξαλείψουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη τους. Οι περαιτέρω ενέργειές τους εμπεριέχουν τη συχνή ενημέρωση και συνεργασία με τον/την δάσκαλο/δασκάλα της γενικής τάξης, τις υπόλοιπες ειδικότητες του σχολείου, τον/την διευθυντή/διευθύντρια, τις ειδικότητες της ΕΔΥ (ψυχολόγο, κοινωνική/ό λειτουργό) και τους γονείς. Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν συχνά σε παρατήρηση παραγόντων που πυροδοτούν τις προβληματικές συμπεριφορές στο διάλειμμα.

Λεξεις-κλειδιά: ειδικοί παιδαγωγοί, προβλήματα συμπεριφοράς, παρεμβάσεις

Addressing behavioral problems in children with learning difficulties: Attitudes, perceptions, interventions.

Mylonas Ioannis, Special Education Teacher, M. Ed.

Abstract

The research examine the perceptions and opinions of Special Education teachers in Inclusive Education Departments regarding the management and effective handling of challenging behaviors, as well as the interventions they implement. A total of 138 teachers from Inclusive Education Departments in primary schools throughout Greece were invited to complete an electronic questionnaire. The results demonstrated that special educators exhibit a high level of self-efficacy and rely primarily on behavioral and collaborative interventions to address behavioral problems. Specifically, they more frequently engage in positive reinforcement of their students, highlighting their positive attributes, reminding them of behavioral rules, conducting functional analysis of problematic behaviors, and engaging in frequent discussions with their students to eliminate

undesirable behaviors in their classrooms. Their further actions involve regular communication and collaboration with the general classroom teacher, other school specialists, the principal, the Special Education professionals (psychologist, social worker), and parents. Finally, it was evident that educators often observe factors that trigger problematic behaviors during breaks.

Key-words: Special Education teachers, problematic behaviors, interventions

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Στάσεις και αντιδράσεις εκπαιδευτικών

Αν και η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές με/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται από την πρακτική της ένταξης, όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες τ' ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την προσωπική τους ανάπτυξη (Cara, 2013), οι επαγγελματίες στην εκπαίδευση δεν έχουν αποδεχθεί πλήρως την έννοια της ένταξης ή δεν εφαρμόζουν πρακτικές ένταξης, χωρίς να κάνουν αποκλεισμούς (Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (de Boer et al., 2011; 2012). Επίσης, έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ ή με προκλητική συμπεριφορά (Hafen, Ruzek, Gregory, Allen, & Mikami, 2015; Shifrer, 2013). Επιπλέον, η προσθήκη ετικετών στους μαθητές με ΕΜΔ έχει βρεθεί ότι έχει αρνητική επίδραση στις προβλέψεις των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική εκπαιδευτική επιτυχία αυτών των μαθητών (Vlachou, Eleftheriadou, & Metallidou, 2014; Hafen et al., 2015). Σε κάθε περίπτωση, η στάση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζει την ένταξή τους, ενώ οι ενέργειες που ακολουθούν στην τάξη τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με αυτή τους τη στάση (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013).

Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δε μπορούν μ' ευκολία ν' ακολουθήσουν τους κανόνες της σχολικής ζωής, με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους τους, οι οποίοι κάποιες φορές χρησιμοποιούν αρνητικές στρατηγικές που τους δημιουργούν αντιδράσεις κι αποστροφή για το σχολείο (Koundourou, 2012) και συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των ίδιων (Roache & Lewis, 2011). Δημιουργείται, έτσι, ένας φαύλος κύκλος αλληλεπιδράσεων που επηρεάζει τόσο τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών όσο και των μαθητών μεταξύ τους, και συμβάλλει στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Poursanidou, 2016). Επίσης, επιβαρυντικά στις σχέσεις εκπαιδευτικού-παιδιών λειτουργούν οι κοινωνικές ετικέτες, οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και οι στερεοτυπικές στάσεις του εκπαιδευτικού προς τα παιδιά με δυσκολίες, οι οποίες περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι οι συμπεριφορές τους έχουν εγγενή αίτια, αμετάβλητο χαρακτήρα ή οφείλονται αποκλειστικά στην οικογένειά τους (Poursanidou, 2016).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι αναπτυξιακές διαταραχές και τα εξωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών αυξάνουν το άγχος και τη σύγχυση των εκπαιδευτικών, μειώνουν την επαγγελματική τους ικανότητα, και θέτουν σε κίνδυνο τη σχέση δασκάλου-παιδιών που είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013; Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Υπάρχουν ενδείξεις ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής βοηθούνται επαρκώς για την υποστήριξη και συμπερίληψη μαθητών με κοινωνικές, συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς, και επίσης, λίγοι απ' αυτούς εκπαιδεύονται σε αποτελεσματικές μεθόδους για την αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών με τέτοιες δυσκολίες (Bartolo, 2015). Στην πρόσφατη έρευνα της Tsami (2020) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, και ότι έχουν ελλιπής πληροφόρηση για τα προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, ανεξάρτητα απ' τη σοβαρότητα των ΕΜΔ των παιδιών, τους παρέχεται υποστήριξη μόνο απ' τους ειδικούς παιδαγωγούς μέσα στο σχολείο, με την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι έχουν τον χρόνο αλλά και τις γνώσεις να χειριστούν επαρκώς τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν (Zakopoulou et al., 2018).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς οδηγούν, επίσης, σε απόρριψη των μαθητών απ' τους εκπαιδευτικούς (Weiss, Muckenthaler, & Kiel, 2020). Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι οι ανησυχίες, το άγχος και οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη ισχύουν κυρίως για μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (π.χ. MacFarlane, & Woolfson, 2013). Δεδομένου ότι αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν συνήθως συμπεριφορές, όπως προβλήματα συγκέντρωσης ή διατάραξης του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους επαναφέρουν εκ νέου στην ροή του μαθήματος (Goodman & Burton, 2010). Οι Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker (2014) αναφέρουν ότι οι διαταραχές της συμπεριφοράς στην καθημερινή σχολική ζωή οδηγούν σε συναισθηματική εξάντληση τους δασκάλους, επειδή δεν είναι σε θέση ν' αντιμετωπίσουν τις διαταραχές συμπεριφοράς. Πολλοί εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για έλλειψη υποστήριξης στην τάξη, η οποία οδηγεί σε σοβαρή πίεση και στην ανάγκη να επικεντρώνονται στην πρόληψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Weiss, Muckenthaler, & Kiel, 2020). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν στρατηγικές αντιμετώπισης των διαταραχών συμπεριφοράς και διαμαρτύρονται ότι καταφεύγουν σε δοκιμές και υποκύπτουν σε λάθη (Goodman & Burton, 2010).

Ακόμη και σε χώρες με πιο εξελιγμένα προγράμματα ειδικής αγωγής και υπηρεσίες ψυχικής υγείας, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι ή εκπαιδευμένοι για ν' αντιμετωπίσουν τις διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών (Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018). Μάλιστα, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση, και είναι ανήσυχοι όταν έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά, που παρουσιάζουν συμπεριφορικά ή συναισθηματικά προβλήματα (Kourkoutas, 2012). Επιπλέον, αισθάνονται θυμωμένοι όταν οι προσπάθειές τους φέρνουν μόνο μερικά ή καθόλου αποτελέσματα (Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018). Ως εκ τούτου, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να

εκφράζει την έντονη ανάγκη του για εκπαίδευση στον τομέα των ΕΜΔ και των συναισθηματικών διαταραχών, η οποία αποδίδεται στην υποχρέωση για αποτελεσματική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των οποίων ο αριθμός στα ελληνικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια (Koulis & Bagakis, 2020).

Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να υποστηρίζονται από συμβούλους, που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα εκπαίδευσης και έχουν εμπειρία στη συνεργασία μ' εκπαιδευτικό προσωπικό, τονίζεται, σε σχετική έρευνα (Fleming et al., 2013; Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη, καθώς οι ίδιοι τονίζουν έντονα την πολυπλοκότητα των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών, αλλά και τις υψηλότερες απαιτήσεις κατά την αντιμετώπιση ενός ευρύ φάσματος θεμάτων που αφορούν αυτούς τους μαθητές (Stavrou, 2018). Στην πραγματικότητα, μια θετική σχέση με έναν υπομονετικό δάσκαλο, σε συνδυασμό με την έγκαιρη εξειδικευμένη παρέμβαση, μειώνουν τον κίνδυνο ένας μαθητής να βιώνει απόρριψη, ακαδημαϊκή και κοινωνική αποτυχία, ή ακόμα να οδηγείται και σε εγκατάλειψη του σχολείου (Cooper & Jacobs, 2011; Kauffman & Landrum, 2013).

Σ' έρευνα της Tsami (2020), οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει κατάλληλη κατάρτιση σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς και ότι δεν έχουν πληροφορηθεί επαρκώς γι' αυτά ώστε να τ' αντιμετωπίσουν. Το δείγμα της τελευταίας ήταν 101 εκπαιδευτικοί και στόχος της ήταν να ερευνήσει τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οποιασδήποτε μορφής προβλήματα συμπεριφοράς. Παλαιότερη σχετική έρευνα, μάλιστα, κατέδειξε ότι ελάχιστοι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης βοηθούνται επαρκώς για περιπτώσεις μαθητών τους με κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς, ή έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα σε αποτελεσματικές συμπεριφορικές τεχνικές (Bartolo, 2015).

Βασικές αρχές των παρεμβάσεων στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου

Ο Kourkoutas (2011) έχει ορίσει τις εξής παραμέτρους, όσον αφορά την αποτελεσματική διαχείριση συμπεριφορών μέσα στην τάξη: 1. Παγίωση ενός ενισχυτικού κλίματος, όπου προωθείται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, 2. Ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά που δυσκολεύονται να ενσωματωθούν, 3. Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών σ' όλα τα επίπεδα, 4. Θεσμοθέτηση σαφών κανόνων και συνεχής έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών, 5. Τήρηση ευέλικτης στάσης απ' τον εκπαιδευτικό με χρήση ποικίλων στρατηγικών, 6. Ήπια αλλά αποφασιστική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, 7. Εμπλοκή ειδικών στο σχολείο (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) που λειτουργούν ως καθοδηγητές ή σύμβουλοι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, και 8. Παρεμβάσεις που βασίζονται σ' εξατομικευμένη αξιολόγηση και προσέγγιση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Μερικοί μαθητές ενδέχεται ν' αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες που δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμες (π.χ., εσωτερικοποίηση προβλημάτων, θυματοποίηση) ή, λόγω της δομής του σχολείου, τα προβλήματά τους να μην εντοπίζονται εγκαίρως (Maggin, Wehby, Farmer, & Brooks, 2016). Σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να είναι χρήσιμο ένα σύστημα (π.χ. checklist) για τον εντοπισμό μαθητών που ενδέχεται να χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια μέσα στο σχολικό χώρο (Lane, Oakes, Lusk, Cantwell, & Schatschneider, 2016). Μόλις εντοπιστούν αυτοί οι μαθητές, μπορούν να διεξαχθούν πρόσθετες λειτουργικές αξιολογήσεις της συμπεριφοράς τους (Lewis, Scott, Wehby, & Wills, 2014), συνεχής παρακολούθηση της προόδου τους και εξατομικευμένες εντατικές παρεμβάσεις (Riley-Tillman & Maggin, 2016). Σε γενικές γραμμές, στις τεχνικές που παράγουν καλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία και, ταυτόχρονα, είναι εύκολα εφαρμόσιμες σ' οποιαδήποτε κατάσταση συμπεριφοράς ή απειθαρχίας μέσα στην τάξη, συγκαταλέγονται η επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς, η αντιμετώπιση μίας προβληματικής κατάστασης κάθε φορά και όχι όλων μαζί, η προώθηση ενός θετικού συστήματος διαχείρισης της τάξης (π.χ. με ενισχυτές), η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, και ο από κοινού καθορισμός με τους μαθητές των θετικών κι αρνητικών συνεπειών για ένα σύνολο πράξεων (Kelly & Pohl, 2018). Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στην ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης των μαθητών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην εφαρμογή προγραμματισμένης ενίσχυσης, και στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, παρέχοντας ενεργό επίβλεψη/παρακολούθηση, παρέχοντας επιλογές, παρέχοντας διόρθωση, μοντελοποιώντας κατάλληλες δεξιότητες, ορίζοντας ρουτίνες, παρέχοντας έπαινο, θεσπίζοντας κανόνες και χρησιμοποιώντας μικρά διαλείμματα 'time out' (Chen, Sutherland, Kunemund, Sterrett, Wilkinson, Brown, & Maggin, 2021).

Τα τελευταία χρόνια, έχουν εφαρμοστεί ορισμένες παρεμβάσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για τη βελτίωση της συμπεριφοράς, της ασφάλειας και της καθημερινής εμπλοκής παιδιών με συμπεριφορικές-συναισθηματικές δυσκολίες στο σχολείο, όπως 'η ανταπόκριση στην παρέμβαση (RTI)' και 'οι Θετικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις και υποστηρίξεις (PBIS)' (Winther, Carlsson, & Vance, 2014). Αυτά τα μέτρα χαρακτηρίζονται από την κοινή χρήση τριών συστατικών: 1) την προώθηση θετικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, 2) τη χρήση προσεγγίσεων που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν περισσότερο την κοινωνική τους συμπεριφορά και 3) τη χρήση θετικών πρακτικών παρέμβασης και πειθαρχικών μέτρων, φιλικών προς τους μαθητές (Kelly & Pohl, 2018). Η πρακτική της προώθησης καλύτερων σχέσεων μεταξύ των μαθητών βασίζεται στην παγίωση της θεώρησης ότι τα σχολεία είναι σαν μικρές κοινότητες (Kelly & Pohl, 2018). Έτσι, τα σχολεία που ενθαρρύνουν τέτοιες πρακτικές τείνουν να μειώνουν τις περιπτώσεις διαταρακτικής συμπεριφοράς, ενώ βελτιώνουν αισθητά την ακαδημαϊκή απόδοση (Robinett, 2012). Αντιθέτως, αποφεύγονται πρακτικές, όπως η αποβολή ή η τιμωρία, γιατί μπορεί να είναι επιβλαβείς για τους μαθητές με συμπεριφορικές-συναισθηματικές δυσκολίες (Ogundele, 2018).

Επιπλέον, οι παρεμβάσεις σ' επίπεδο σχολείου ενδέχεται να περιλαμβάνουν τον καθορισμό και τη σταθερή εφαρμογή συνεπειών γι' ακατάλληλες συμπεριφορές (π.χ. ενημέρωση διευθυντή), την τακτική επανεξέταση της προόδου των στόχων που έχει θέσει το σχολείο (π.χ. μέσω σύγκλησης συλλόγου διδασκόντων), την παροχή κινήτρων για κατάλληλες συμπεριφορές και τη χρήση στρατηγικών διαχείρισης των τάξεων, όπως οι έπαινοι, οι αποτελεσματικές εντολές και η χρήση μεταβατικών προειδοποιήσεων (Jenkins, Floress, & Reinke, 2015; Reddy, Fabiano, Dudek, & Hsu, 2013). Άλλωστε, η χρήση πιο θετικών πρακτικών παρέμβασης και φιλικού προς τους μαθητές πειθαρχικού κώδικα, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη ελάττωση απείθαρχων συμπεριφορών (Robinett, 2012; Thompson, 2016). Σε κάθε περίπτωση, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών προγραμμάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να διδαχθούν δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, να ενθαρρύνονται να διαχειρίζονται με λειτουργικό τρόπο διάφορες διαπροσωπικές καταστάσεις και τέλος, να προωθούνται κοινωνικοί στόχοι παράλληλα με τους μαθησιακούς (Skiba & Losen, 2016).

Παρεμβάσεις που βασίζονται στην οικοσυστημική προσέγγιση

Η οικοσυστημική προσέγγιση έχει εφαρμογή σε διαρκείς προβληματικές συμπεριφορικές καταστάσεις, οι οποίες δεν αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά με το πέρας ενός εύλογου χρονικού διαστήματος όπου χρησιμοποιήθηκαν άλλες τεχνικές (Fragkou, 2016). Οι δράσεις που βασίζονται στην οικοσυστημική προσέγγιση, αφορούν την εύρεση καινούριων πιθανών ερμηνειών της συμπεριφοράς που προβληματίζει, και την αλλαγή της αντίδρασης των άλλων σ' αυτήν (Maniadaki, 2018). Άλλωστε, η συμπεριφορά που προβληματίζει αποτελεί μέρος τους περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εμφανίζεται, και όχι κάτι άσχετο με αυτό (Kyriazi, 2010; Maniadaki, 2018; Panagakos, 2014). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, λοιπόν, αλληλεπιδρούν κι αλληλοεξαρτώνται με τις συμπεριφορές (Maniadaki, 2018). Με βάση την παραπάνω θετική συσχέτιση, ο εκπαιδευτικός θεωρεί κάθε πρόσωπο της τάξης, και γενικά του σχολείου, ως μέρος του προβλήματος και ταυτόχρονα, παράγοντα επίλυσής του (Fragkou, 2016). Αναπλαισιώνει, παράλληλα, τις ερμηνείες του για την προκλητική συμπεριφορά του παιδιού, με βάση τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα διάφορα υποσυστήματα, και τροποποιεί την αντίδρασή του απέναντί του (π.χ. επαινεί ένα μαθητή που συνεχώς ενοχλεί και «πετάγεται» όταν έχουν τον λόγο οι συμμαθητές του, λέγοντάς του μπράβο που συμμετέχει στο μάθημα και νοιάζεται να βοηθήσει και να ενθαρρύνει τους συμμαθητές του ν' απαντήσουν) (McPhee, & Craig, 2009).

Η οικοσυστημική προσέγγιση έχει κάποια βασικά δομικά χαρακτηριστικά που την κάνουν να διαφέρει απ' τις υπόλοιπες προσεγγίσεις αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών (Fragkou, 2016; Galanaki, 2000). Σύμφωνα με τους συγγραφείς που προαναφέρθηκαν, η οικοσυστημική προσέγγιση δίνει έμφαση στις πολλές διαφορετικές ερμηνείες της ίδιας συμπεριφοράς, δίνοντας τη δυνατότητα στους δασκάλους να ξεκινήσουν την παρέμβαση απ' την πλευρά του προβλήματος που αντιμετωπίζεται ευκολότερα. Επίσης, στόχος είναι ν' αξιοποιηθούν τα θετικά στοιχεία των μαθητών,

ενθαρρύνοντας την συναισθηματική τους ανοχή. Έτσι, ενώ τα διαγνωστικά κριτήρια για συμπεριφορικές διαταραχές, όπως η ΔΕΠΥ, επικεντρώνονται σ' ατομικούς παράγοντες, μέσα στο ίδιο το παιδί (Lloyd Bennett, 2016; Roffey, 2016), η συστημική προσέγγιση μιας συμπεριφοράς υποδηλώνει τη σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων για την εξήγηση αυτής της συμπεριφοράς (Law & Woods, 2018). Εστιάζεται, λοιπόν, η προσοχή στη σημασία που διαδραματίζουν τα σχολικά συστήματα, ως προς την επιρροή και τον τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (Law & Woods, 2018). Τέλος, η εφαρμογή των σχετικών τεχνικών συνίσταται για παιδιά όλων των ηλικιών με ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς, με διαφορετικό τύπο νοημοσύνης και προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, δίχως να διαδραματίζει ρόλο το αν φοιτούν σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο (Fragkou, 2016).

Οι πιο βασικές οικοσυστημικές τεχνικές είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης, η τεχνική της κερκόπορτας, η τεχνική της ενθάρρυνσης της συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς, η τεχνική της θετικής υποδήλωσης κινήτρων και η τεχνική του εντοπισμού εξαιρέσεων (Maniadaki, 2018). Η τεχνική της αναπλαισίωσης στηρίζεται σε μία θετική εναλλακτική ερμηνεία για την προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς (Kyriazi, 2010; Panagakos, 2014; Fragkou, 2016). Ο εκπαιδευτικός καλείται να υϊοθετήσει ένα νέα πλαίσιο αντίληψης για την διαταρακτική συμπεριφορά που εκτυλίσσεται μέσα στην τάξη (Maniadaki, 2018). Έτσι, αρχικά πραγματοποιεί λειτουργική περιγραφή της κατάστασης, ώστε να εντοπίσει τις συνθήκες και τις ενέργειες που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς που προβληματίζει. Έπειτα, κάνει έναν αναστοχασμό, επικεντρώνοντας αφενός την προσοχή του στο πώς αντιδρούσε μέχρι στιγμής όταν παρουσιαζόταν η συμπεριφορά του μαθητή του, αφετέρου στα αποτελέσματα που είχε ο συγκεκριμένος τρόπος αντίδρασης, και τέλος, σκέφτεται θετικούς εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας της συμπεριφοράς κι επιλέγει έναν απ' αυτούς για να τον εφαρμόσει στην πράξη (Maniadaki, 2018). Συμπληρωματικά, με τη χρήση της τεχνικής της κερκόπορτας ο εκπαιδευτικός έχει στόχο να τροποποιήσει την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή του, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του σε στοιχεία άσχετα με το πρόβλημα (Maniadaki, 2018, Panagakos, 2014). Σκοπός του εγχειρήματος είναι η απόσβεση της μη λειτουργικής συμπεριφοράς με την ανάδειξη ενός θετικού στοιχείου ή χαρακτηριστικού του μαθητή, το οποίο μπορεί να σχολιάζεται θετικά από τον εκπαιδευτικό για μεγάλο χρονικό διάστημα (Kyriazi, 2010). Επομένως, δίνεται ευκαιρία για μία θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, χωρίς ν' αναφέρεται η συμπεριφορά που προβληματίζει (π.χ. να σχολιαστεί από τον δάσκαλο στο διάλειμμα η ωραία μπλούζα που φορά το παιδί) (Panagakos, 2014).

Η τεχνική της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς έχει ως προϋπόθεση να παραδεχτεί ο εκπαιδευτικός ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι φυσική, λογική κι απαραίτητη για τον ίδιο που την εκδηλώνει (Kyriazi, 2010; Manadiaki, 2018). Κατά την εφαρμογή της τεχνικής, ο δάσκαλος ενισχύει τον μαθητή να συνεχίσει την συγκεκριμένη συμπεριφορά σ' άλλο χρόνο ή τόπο, κι ενίοτε με διαφορετικό τρόπο (Kyriazi, 2010). Έτσι, καθίσταται εμμέσως σαφές στο μαθητή ότι οι λόγοι που τον ωθούν να συμπεριφερθεί ακατάλληλα είναι κατανοητοί απ' τον εκπαιδευτικό και ότι η

σχολική καθημερινότητα διέπεται από διαπραγμάτευση κι αμοιβαία αποδοχή (Kyriazi, 2010). Ο μαθητής παρακινείται να συνεχίσει τη συμπεριφορά του με κάποιον από τους θετικά τροποποιημένους τρόπους, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό, από τους συμμαθητές και από τον ίδιο. Επιπρόσθετα, στην τεχνική της θετική υποδήλωσης κινήτρων, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί ν' αναζητήσει θετικά κίνητρα στα προβλήματα συμπεριφοράς (Maniadaki, 2018). Όταν αποδίδονται θετικά κίνητρα σ' ένα παιδί που συμπεριφέρεται με μη αποδεκτό τρόπο, ενδέχεται να επηρεαστεί θετικά η όλη προβληματική κατάσταση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει πίστη σε ένα ισχυρό θετικό κίνητρο για μία συμπεριφορά που φαίνεται αρχικά ως αποκλίνουσα. Εν κατακλείδι, στην τεχνική του εντοπισμού εξαιρέσεων, ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή του σε ό,τι δεν αποτελεί πρόβλημα αναφορικά με τον μαθητή (Maniadaki, 2018). Δίνεται έτσι περισσότερη έμφαση στη μη προβληματική συμπεριφορά του μαθητή, παρά στην προβληματική.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει απώτερο στόχο την ανάδειξη αντιλήψεων και απόψεων των δασκάλων Ειδικής Αγωγής των ΤΕ σχετικά με τη διαχείριση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συμπεριφορών που προβληματίζουν, διερευνώντας το είδος των παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, επιδιώκεται να καταγραφεί: 1.Ο βαθμός επάρκειας γνώσεων για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ. 2.Ο βαθμός αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.3. Ο βαθμός συχνότητας:

- Ενεργειών που πραγματοποιούνται, για ν' αντιμετωπίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο Τμήμα Ένταξης.
- Παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται, για ν' αντιμετωπίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, σ' επίπεδο σχολείου.

4.Ο βαθμός αποτελεσματικότητας συμπεριφορικών/γνωστικών/οικοσυστημικών εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα τα διερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, στα οποία αποσκοπεί ν' απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα: 1. Αισθάνονται οι ειδικοί παιδαγωγοί κατάλληλα ενημερωμένοι για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ; 2. Αισθάνονται οι ειδικοί παιδαγωγοί ότι μπορούν ν' αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο; 3. Σε ποιες ενέργειες προβαίνουν συχνότερα οι ειδικοί παιδαγωγοί για να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ στο σχολείο; 4. Ποιες τεχνικές θεωρούν πιο αποτελεσματικές οι ειδικοί παιδαγωγοί για ν' αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ;

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων (Creswell, 2016). Το χορηγούμενο ερωτηματολόγιο δομήθηκε μέσω google forms. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ν' απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στον άξονα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ στο σχολείο. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε μία πενταβάθμια Κλίμακα Αθροιστικής Διαβάθμισης Likert, όπου οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν μία μεταξύ πέντε απαντήσεων. Σε μια μόνο ερώτηση οι απαντήσεις είναι σ' εξάβαθμη κλίμακα Likert, καθώς ο ερευνητής ήθελε να διερευνήσει βαθμό αποτελεσματικότητας των τεχνικών, δίχως να υπάρχει επιλογή για ουδέτερη απάντηση. Οι απαντήσεις στην συγκεκριμένη ερώτηση φανερώνουν βαθμό αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών μεθόδων και είναι του τύπου «Καθόλου», «Ελάχιστα», «Λίγο», «Αρκετά», «Πάρα πολύ», «Απόλυτα». Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις τους και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς από εκείνους, οι απαντήσεις τους είναι του τύπου «Καθόλου», «Ελάχιστα», «Μέτρια», «Αρκετά», «Πάρα πολύ». Τέλος, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που δείχνουν συχνότητα ενεργειών των εκπαιδευτικών είναι του τύπου «Ποτέ», «Σπάνια», «Μερικές φορές», «Συχνά», «Πολύ συχνά».

Τελικό δείγμα της έρευνας ήταν 138 ειδικοί παιδαγωγοί. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν ευκολίας ή ευχέρειας, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε με γνώμονα τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν. Αρχικά, εξήχθη το excel με τα δεδομένα από το Google forms και έγινε μεταφορά τους στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 16 για την στατιστική τους επεξεργασία κι ανάλυση. Οι μεταβλητές ταξινομήθηκαν σε κατηγορικές και ποσοτικές και χωρίστηκαν σ' εξαρτημένες κι ανεξάρτητες, ώστε να πραγματοποιηθεί η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική τους ανάλυση. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας του συνόλου των τιμών βρέθηκε ότι οι τιμές καμίας μεταβλητής δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov $p \leq .050$), οπότε χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια στο πλαίσιο της συναφειακής ανάλυσης. Ειδικότερα, στην περίπτωση μιας ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής δύο κατηγοριών (π.χ. είδος εργασιακής απασχόληση) κι εξαρτημένων μεταβλητών σε διαβαθμιστική κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Στην περίπτωση μιας ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής άνω των δύο κατηγοριών (π.χ. έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή) κι εξαρτημένων μεταβλητών σε διαβαθμιστική κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H test. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις (περιγραφικά αποτελέσματα) αντλήθηκαν από τ' αντίστοιχα παραμετρικά κριτήρια (t-test, One-way ANOVA), λόγω έλλειψης της συγκεκριμένης πληροφορίας από τα μη παραμετρικά κριτήρια. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το $p= .050$. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής για όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ο ερευνητής έλεγξε τον δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος σ' όλες τις περιπτώσεις οι

τιμές ήταν πάνω από το .700 εκτός από μια τιμή που ήταν οριακή, πολύ κοντά στο .700. Άρα έχουμε υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής.

Αποτελέσματα

Το δείγμα αποτέλεσαν 138 δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής που υπηρετούν σε ΤΕ σε ελληνικά σχολεία, απ' τους οποίους 28 ήταν άνδρες και 110 γυναίκες. Παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση στο φύλο των συμμετεχόντων, ίσως λόγω μεγαλύτερης διάθεσης που δείχνουν οι γυναίκες για συμμετοχή σ' έρευνες, σε αντίθεση με τους άντρες. Η πλειονότητα του δείγματος είχε «*0-5 έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*» (40,6%), ενώ σημαντική ήταν και η συμμετοχή εκείνων με *«6-10 έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή»* (26,8%). Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (41,3%), ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής, κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο εξειδίκευσης, καταδεικνύοντας το υψηλό επίπεδο κατάρτισης αλλά κι ενδιαφέροντος του συγκεκριμένου πληθυσμού για περαιτέρω σπουδές στο αντικείμενο. Αξίζει να σημειωθεί, ως προς το υψηλό επίπεδο κατάρτισης του πληθυσμού, ότι το 21% του δείγματος αποτελείτο από δασκάλους με βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή, οι οποίοι είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιπρόσθετα, απ' τους 138 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι περισσότεροι εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (83 άτομα). Τέλος, ως προς την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (29,7%) κατέχουν κάποιο *«ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή»*.

Σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες, οι οποίες σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς και δεν έχουν καταρτιστεί πλήρως σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ΕΜΔ (Bartolo, 2015; Goodman & Burton, 2010; Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018; Tsami, 2020), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής των ΤΕ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώνει ότι «*έχει επαρκείς γνώσεις»* (μ.ο 3,71) και *«μπορεί ν' αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές αυτών των παιδιών»* (μ.ο 3,70). Φαίνεται, συνεπώς, η διαφορά του επιπέδου αυτο-αποτελεσματικότητας του κλάδου των δασκάλων της Ειδικής Αγωγής σε σχέση με δασκάλους χωρίς εξειδίκευση, ως προς την ολόπλευρη υποστήριξη μαθητών με ΕΜΔ. Αυτός πιθανά είναι και ο λόγος που η πλειονότητα γενικά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής θέλει να εκπαιδευτεί στις ΕΜΔ και στις συναισθηματικές διαταραχές, προκειμένου να μπορεί να υποστηρίζει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koulis & Bagakis, 2020). Πρόσφατα, μάλιστα, οι Zakopoulou et al. (2018) βρήκαν ότι μόνο οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν εξατομικευμένα τους μαθητές με ΕΜΔ στο γενικό σχολικό πλαίσιο, εφόσον έχουν τον απαραίτητο χρόνο και τις σχετικές γνώσεις για πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς.

Ως προς τις ενέργειες που πραγματοποιούν συχνότερα οι δάσκαλοι των ΤΕ για ν' αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ μέσα στην τάξη τους, η πλειονότητα του δείγματος φαίνεται να «*χρησιμοποιεί θετική ενίσχυση»* (μ.ο 4,49), να

«αναδεικνύει συστηματικά τα θετικά στοιχεία των μαθητών» (μ.ο 4,43), να *«πραγματοποιεί υπενθύμιση των κανόνων»* (μ.ο 4,19), να *«πραγματοποιεί λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς, ώστε να εντοπίσει τι πυροδοτεί την προβληματική συμπεριφορά»* (μ.ο 4,08) και να «*συζητά με τους μαθητές του για ζητήματα ψυχολογικής φύσης που τους απασχολούν»* (μ.ο 4,01). Συμπληρωματικά, σ' επίπεδο σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι συχνότερα «*συνεργάζονται με τον/την δάσκαλο/δασκάλα της τάξης και τις υπόλοιπες ειδικότητες*» (μ.ο 4,50), «*παρατηρούν παράγοντες που πυροδοτούν την προβληματική συμπεριφορά στο διάλειμμα»* (μ.ο 4,45), *«συνεργάζονται με τις ειδικότητες της ΕΔΥ (ψυχολόγο, κοινωνικό/ή λειτουργό)»* (μ.ο 4,12), «*ενημερώνουν τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου*» (μ.ο 4,07) και «*ενημερώνουν τους γονείς για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους*» (μ.ο 4,04).

Τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, έρχονται σε συμφωνία με τ' αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη θετική ενίσχυση, την επιβράβευση, τη χρήση κανόνων και τη σταθερή ανάδειξη θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών στις συχνότερες θετικές πρακτικές για τη διαχείριση και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο (Chen et al., 2021; Floress & Jenkins, 2015; Jenkins et al., 2015; Kelly & Pohl, 2018; Owens J.S. et al., 2018; Reddy et al., 2013; Robinett, 2012). Φαίνεται, επομένως, ότι η πλειονότητα των δασκάλων των ΤΕ καταφεύγει σε θετικές προληπτικές ενέργειες που βασίζονται σε συμπεριφορικές θεωρίες και αποφεύγει τιμωρητικές ενέργειες, όπως τη «*στέρηση προνομίων»* (μ.ο 2,99). Κοινή συνισταμένη των ενεργειών των εκπαιδευτικών τόσο σ' επίπεδο τάξης όσο και σ' επίπεδο σχολείου φαίνεται να είναι ο εντοπισμός παραγόντων που πυροδοτούν τις προβληματικές συμπεριφορές, μέσω της λειτουργικής ανάλυσής τους. Εν συνόλω, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω δάσκαλοι φαίνεται να ενημερώνουν και να συνεργάζονται με το σύνολο των ατόμων (δάσκαλο γενικής τάξης, ειδικότητες, ειδικότητες ΕΔΥ, διευθυντή, γονείς) που γνωρίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ. Αυτό το εύρημα ενδέχεται να εξηγεί τον υψηλό βαθμό θετικής αυτο-αντίληψης και αυτο-αποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που φάνηκε πως έχουν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής σε προηγούμενη ερώτηση του εργαλείου της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπρόσθετα, έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα της έρευνας των Zakopoulou et al. (2018), όπου δηλώνεται πως η υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ παρέχεται μόνο από τον ειδικό παιδαγωγό του σχολείου, αποκλείοντας τη συνεισφορά άλλων ατόμων, όπως των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών.

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με ΕΜΔ, η πλειονότητα φαίνεται να θεωρεί περισσότερο αποδοτικές τη *«θετική ενίσχυση»* (μ.ο 5,36), την *«εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοελέγχου (αυτοπαρατήρηση, αυτοενίσχυση, έλεγχος θυμού)*» (μ.ο 4,97), την *«διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης»* (μ.ο 4,87), την *«τεχνική της κερκόπορτας»* (μ.ο 4,72) και το *«αμοιβαίο συμβόλαιο συμπεριφοράς»* (4,70). Παρατηρείται ότι οι τεχνικές με τις περισσότερες θετικές αναφορές απ' τους ειδικούς παιδαγωγούς βασίζονται στο συμπεριφορισμό (θετική ενίσχυση, αμοιβαίο συμβόλαιο συμπεριφοράς) και στο γνωστικό συμπεριφορισμό (δεξιότητες

αυτοελέγχου, εναλλακτικοί τρόποι αντίδρασης). Η τεχνική της κερκόπορτας αφορά τη συνεχή ανάδειξη ενός θετικού στοιχείου του μαθητή και η αποτελεσματικότητα που της αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, σχετίζεται με την προηγούμενη δήλωσή τους ότι *«αναδεικνύουν συστηματικά τα θετικά στοιχεία των μαθητών»*. Σημειώνεται ότι η συνεισφορά των συμπεριφορικών και των γνωστικο-συμπεριφορικών τεχνικών για την μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς που αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα απ' τους δασκάλους των ΤΕ, έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα προγενέστερων μελετών οι οποίες επιβεβαιώνουν αυτή τη συμβολή (Floress & Jenkins, 2015; Hart et al., 2017; Kelly & Pohl, 2018; Ogundele, 2018; Pfiffner & DuPaul, 2015; Reichow, & Volkmar, 2010; Smith et al., 2017; Smith et al., 2014; Sutherland et al., 2019; Walter et al., 2020).

Ως προς τις ενέργειες που πραγματοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί μέσα στο ΤΕ για ν' αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ΕΜΔ, οι αναπληρωτές δάσκαλοι φαίνεται να «*εφαρμόζουν την τεχνική της στέρησης προνομίων»* με μεγαλύτερη συχνότητα για ν' αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους (μ.ο 3,24/μ.ο 2,60). Επίσης, καταφεύγουν με μεγαλύτερη συχνότητα στην *«τεχνική της προγραμματισμένης αγνόησης»*, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (μ.ο 3,20/μ.ο 2,87). Ακόμα, ένα άλλο σημείο στο οποίο υπερτερούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής του, σε σχέση με τους μόνιμους, είναι η «*υπενθύμιση των κανόνων»* (μ.ο 4,30/μ.ο 4,02). Το ίδιο συμβαίνει και ως προς την ενέργεια «*Ενισχύω τη συνέχιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών σ' άλλο τόπο ή χρόνο»,* όπου οι αναπληρωτές καταφεύγουν σ' αυτήν συχνότερα απ' τους μόνιμους δασκάλους (μ.ο 2,31/μ.ο 1,85). Επιπλέον, με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται και στις ενέργειες που γενικά κάνουν σ' επίπεδο σχολείου. Ειδικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενημερώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τον διευθυντή του σχολείου τους στα πλαίσια της αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών, συγκριτικά με τους αναπληρωτές (μ.ο 4,27/μ.ο 3,94).

Τέλος, ως προς την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων μεταξύ μονίμων ειδικών παιδαγωγών και αναπληρωτών. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές δάσκαλοι των ΤΕ θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές τις μεθόδους της «*τεχνικής της ενθάρρυνσης της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο*» (μ.ο 3,45/μ.ο 2,82) και της «*στέρησης προνομίων*» (μ.ο 3,48/μ.ο 2,73) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, εντύπωση προκαλεί η παρατήρηση ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τόσο ως προς τις ενέργειες που κάνουν, όσο και ως προς τις μεθόδους που θεωρούν αποτελεσματικές, χρησιμοποιούν περισσότερο απ' τους μόνιμους τη *«στέρηση προνομίων»* και την οικοσυστημική τεχνική της *«ενθάρρυνσης της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο*» (ή αλλιώς «*ενίσχυση της συνέχισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών σ' άλλο τόπο ή χρόνο»*). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, ίσως λόγω οικειότητας και σταθερότητας του περιβάλλοντος εργασίας τους, κοινοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια τα προβλήματα που τους απασχολούν στον διευθυντή τους, απ' ότι οι αναπληρωτές που ενδεχομένως να είναι «νέοι» στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Οι ειδικοί παιδαγωγοί των ΤΕ αισθάνονται επαρκώς ενημερωμένοι για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ, και δηλώνουν πως είναι σε θέση να τ' αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά όταν τα συναντούν στο σχολείο τους. Οι ίδιοι προβαίνουν συχνότερα στη θετική ενίσχυση των μαθητών τους, στην ανάδειξη των θετικών τους στοιχείων, στην υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς, στη λειτουργική ανάλυση προβληματικών συμπεριφορών και στην πραγματοποίηση συχνών συζητήσεων με τους μαθητές τους, με στόχο να εξαλείψουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη τους.

Οι ενέργειες των δασκάλων ειδικής αγωγής των ΤΕ σ' επίπεδο σχολείου για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών των παιδιών με ΕΜΔ, εμπεριέχουν τη συχνή ενημέρωση και συνεργασία με τον/την δάσκαλο/δασκάλα της γενικής τάξης, τις υπόλοιπες ειδικότητες του σχολείου, τον/την διευθυντή/διευθύντρια, τις ειδικότητες της ΕΔΥ (ψυχολόγο, κοινωνική/ό λειτουργό) και τους γονείς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν συχνά σε παρατήρηση παραγόντων που πυροδοτούν τις προβληματικές συμπεριφορές στο διάλειμμα. Οι μέθοδοι που θεωρούν οι ειδικοί παιδαγωγοί αποτελεσματικότερες για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ στο σχολείο βασίζονται περισσότερο στον συμπεριφορισμό-γνωστικό συμπεριφορισμό (θετική ενίσχυση, δεξιότητες αυτοελέγχου, συμβόλαιο συμπεριφοράς, εναλλακτικοί τρόποι αντίδρασης) και λιγότερο στην οικοσυστημική θεωρία. Εξαίρεση αποτελεί η «τεχνική της κερκόπορτας», που γίνεται στα πλαίσια της ανάδειξης θετικών στοιχείων των μαθητών, όπως ειπώθηκε σε προηγούμενο συμπέρασμα.

Οι αναπληρωτές δάσκαλοι των ΤΕ εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα την *«τεχνική της στέρησης προνομίων»*, *«την τεχνική της προγραμματισμένης αγνόησης»*, *«την υπενθύμιση κανόνων»*, και «*την ενίσχυση της συνέχισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών σ' άλλο τόπο ή χρόνο»*, σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους, για ν' αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί των ΤΕ φαίνεται να ενημερώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τον διευθυντή του σχολείου τους στα πλαίσια της αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών, συγκριτικά με τους αναπληρωτές. Τέλος, οι αναπληρωτές δάσκαλοι των ΤΕ θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές τις μεθόδους της «*της ενθάρρυνσης της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο*» και της «*στέρησης προνομίων*», σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Συζήτηση

Απαραίτητη προϋπόθεση για μία αποτελεσματική παρέμβαση είναι η αρχική μελέτη της συμπεριφοράς σε ατομικό επίπεδο, υπό το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο όπου αυτή συμβαίνει (Fraser & Williams, 2004). Στη συνέχεια, γίνεται ο σχεδιασμός του προγράμματος προς υλοποίηση, το οποίο μπορεί να περιέχει ποικίλες προσεγγίσεις και τεχνικές, σύμφωνα με τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες του ατόμου (Fraser & Williams, 2004). Σύμφωνα με τον Kourkouta (2011), κρίνεται απαραίτητο ένα ολιστικό

μοντέλο που εμπεριέχει ψυχοδυναμικές, ανθρωπιστικές, γνωστικο-συμπεριφορικές και οικοσυστημικές προσεγγίσεις σε όλα τα επίπεδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, pp. 30–44.

Bartolo, P. (2015). The Role of Psychologists in Inclusive Settings. In D. Chambers (Ed.). *Working with Teaching Assistants and Other Support Staff for Inclusive Education* (Vol. 4 pp.49 - 63). London: Emerald Group Publishing Limited.

Galanaki, E. (2000). I systimiki theoria os plaisio gia tin antimetopisi tis provlimatikis symperiforas tou paidiou sto scholeio. *Paidagogiki Epitheorisi* (Periodiki Ekdosi Paidagogikis Etaireias Ellados), 30, ss. 7-25.

Cara, M. (2013). Academic and social outcomes of children with SEN in the general education classroom. *Journal of Educational and Social Research, 3*(7), pp. 90–99. DOI: 10.5901/jesr.2013.v3n7p90

Chen, C.C., Sutherland, K., Kunemund, R., Sterrett, B., Wilkinson, S., Brown, C., & Maggin, D. (2021). Intensifying Interventions for Students With Emotional and Behavioral Difficulties: A Conceptual Synthesis of Practice Elements and Adaptive Expertise. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29*(1), pp. 56–66. DOI: https://doi.org/10.1177/106342662095308

Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement: Helping students engage with Schooling through Policy and Practice*, Cooper, P. & Jacobs, B. Chichester: Wiley-Blackwell. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00663_7.x

Creswell, W. J. (2016). *I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, diexagogi kai axiologisi tis posotikis kai poiotikis erevnas* (Ch. Tsormpatzoudis, Epim. & N. Kouvarakou, Metafr.). Athina: ION.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), pp. 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089

de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies, 38*, pp. 433–448. DOI: 10.1080/03055698.2011.643109

Fleming, J. L., Mackrain, M. & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 387-397). New York: Springer

Floress, M. F., & Jenkins, L. N. (2015). A preliminary investigation of kindergarten teacher's use of praise in general education. *Preventing School Failure, 594*, pp. 253–262.

Fragkou, Ch. (2016). Leitourgiki ensomatosi nipiou me stoicheia D.E.P.Y. stin proscholiki ekpaidefsi. Sto I. Papadatos, S. Polychronopoulou & A. Bastea (Epim.), *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2016 (ss. 1382-1398). Doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1015

Fraser, M. & Williams, S. A. (2004). Aggressive behavour. In L. Rapp – Paglicci, C. N. Dulmus, & J. Wodarski (Eds.), *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp. 100 –129). NJ: Wiley & Sons.

Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*, pp. 233–237.

Hafen, C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P., & Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development, 39,* pp. 426–431. Doi: 10.1177/0165025415579455

Hanko, G. (2002). Making psychodynamic insights accessible to teachers as an integral part of their professional task. *Psychodynamic Practice*, *8*(3), pp. 375-389.

Hart, K.C., Fabiano, G.A., Evans, S.W., Manos, M.J., Hannah, J.N. & Vujnovic, R.K. (2017). Elementary and Middle School Teachers' Self-Reported Use of Positive Behavioral Supports for Children With ADHD: A National Survey. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 25*(4), pp. 246–256. DOI: DOI: 10.1177/1063426616681980

Jenkins, L.N., Floress, M.T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: a review and future directions. *Psychology in the Schools, 52*(5), pp. 463-476. DOI: 10.1002/pits.21835

Kauffman, J., & Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (international edition). Boston: Pear-son/Merrill.

Kelly, J., & Pohl, B. (2018). Using Structured Positive and Negative Reinforcement to Change Student Behavior in Educational Settings in Order to Achieve Student

Academic Success. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences, 5*(1), pp. 17-29. DOI: https://doi.org/10.4995/muse.2018.6370

Koulis, A. & Bagakis, G. (2020). Integrated education, learning disabilities & emotional disorders; Greek Teachers' Professional Development Needs before new challenges. In B., Krzywosz-Rynkiewicz & V., Zorbas (Eds.), *Citizenship at a Crossroads: Rights, Identity, and Education* (pp. 110 - 125). Prague, CZ: Charles University and Children's Identity and Citizenship European Association.

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behaviourial difficulties (SEBD). Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. *International Perspectives on Inclusive Education, 2,* pp. 93–106.

Kourkoutas, I. (2011). *Provlimata symperiforas sta paidia: Paremvaseis sto plaisio tis oikogeneias kai tou scholeiou*. Athina: Topos.

Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, *3* (2), pp. 137-158. DOI:10.5964/ejcop.v3i2.58

Kourkoutas, E., Stavrou, P.D., & Plexousakis, S. (2018). Teachers' Emotional and Educational Reactions toward Children with Behavioral Problems: Implication for School-Based Counseling Work with Teachers. *Journal of Psychology and Behavioural Science, 6*(2), pp. 17-33. DOI: 10.15640/jpbs.v6n2a3

Krischler, M. & Pit-ten Cate, I.M. (2019). Pre- and In-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior. *Frontiers in Psychology, 10*(327), pp. 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00327

Kyriazi, O. (2010). I oikosystimiki prosengisi. Sto E. Koliadis (Epim.), *Symperifora sto scholeio. Axiopoioume dynatotites. Antimetopizoume provlimata* (ss. 214-223). Athina: Grigori.

Lane, K. L., Oakes, W. P., Lusk, M. E., Cantwell, E. D., & Schatschneider, C. (2016). Screening for intensive intervention needs in secondary schools: Directions for the future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*, pp. 159–172.

Law, C.E., & Woods, K. (2018). The representation of the management of behavioural difficulties in EP practice. *Educational Psychology in Practice, 34*(4), pp. 352-369. DOI: 10.1080/02667363.2018.1466269

Lewis, T. J., Scott, T. M., Wehby, J. H., & Wills, H. P. (2014). Direct observation of teacher and student behavior in school settings: Trends, issues and future directions. *Behavioral Disorders, 39*, pp. 190–200.

Lloyd Bennett, P. (2016). Evidence-based practice: A tall order for educational psychologists? *Debate CP, 161*, pp. 21–27.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29*, pp. 46–52.

Maggin, D.M., Wehby, J.H., Farmer, T.W., & Brooks, D.S. (2016). Intensive Interventions for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Issues, Theory, and Future Directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*(3), pp. 127–137. DOI: 10.1177/1063426616661498

Maniadaki, K. (2018). Vasika provlimata symperiforas kata tin proscholiki kai scholiki ilikia. *Programma dia viou mathisis "Eidiki Agogi" tou Panepistimiou Aigaiou 2018-19* (vasiko keimeno meletis), ss. 1-37.

McPhee, A., & Craig, F. (2009). *Disruptive behaviour within the classroom: an ecosystemic view of pupil behaviour*. Retrieved from: https://www.yumpu.com/en/document/read/36284168/mcphee-alastair-and-craig-fiona-2009

Ogundele, M.O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics, 7*(1), pp. 9-26. DOI: 10.5409/wjcp.v7.i1.9

Owens, J.S., Holdaway, A.S., Smith, J., Evans, S.W., Himawan, L.K., Coles, E.K., Girio-Herrera, E., Mixon, C.S., Egan, T.E., & Dawson, A.E. (2018). Rates of Common Classroom Behavior Management Strategies and Their Associations With Challenging Student Behavior in Elementary School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(3), pp. 156–169. DOI: https://doi.org/10.1177/1063426617712501

Panagakos, I. (2014). Diacheirisi Provlimaton Symperiforas sti Scholiki Taxi: Technikes Prolipsis kai Technikes Paremvasis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2014, ss. 350-365.

Pfiffner, L.J., & DuPaul, G.J. (2015). Treatment of ADHD in school settings. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder* (4th ed., pp. 596-629). New York: Guilford Press.

Poursanidou (2016). Provlimata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou. *Erevna stin Ekpaidefsi, 5*(1), ss. 62-75. DOI: http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380

Reddy, L. A., Fabiano, G., Dudek, C. M., & Hsu, L. (2013). Development and construct validity of the Classroom Strategies Scale-Observer Form. *School Psychology Quarterly, 28*(4), pp. 317–341. DOI: https://doi.org/10.1037/spq0000043

Reichow B, & Volkmar FR. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, pp. 149-166. DOI: 10.1007/s10803-009-0842-0

Riley-Tillman, T. C., & Maggin, D. M. (2016). Using singlecase design in a response to intervention model. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: Science and practice of assessment and intervention* (pp. 455–470). New York, NY: Springer.

Roache, J.E., & Lewis, R., (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education, 34*(2), pp. 233-248.

Robinett, D. (2012). Alternatives to student suspension. *Leadership*, *42*(1), pp. 32–36.

Roffey, S. (2016). Building a case for whole-child, whole-school wellbeing in challenging contexts. *Educational and Child Psychology, 33*(2), pp. 30–42.

Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18* (4), pp 374-395.

Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior, 54*, pp. 462–480. DOI: 10.1177/0022146513503346

Skiba, R., & Losen, D. (2016). From Reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *American Educator*, *39*(4), pp. 4–11.

Smith, S.W., Daunic, A.P., Barber, B.R., Aydin, B., Van Loan, C.L., & Taylor, G.G. (2014). Preventing risk for significant behavior problems through a cognitive-behavioral intervention: Effects of the Tools for Getting Along curriculum at one-year follow-up. *Journal of Primary Prevention, 35*, pp. 371–387.

Smith, S.W., Daunic, A.P., Algina, J., Pitts, D.L., Merrill, K.L., Cumming, M.M., & Allen, C. (2017). Self-Regulation for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Preliminary Effects of the I Control Curriculum. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 25*(3), pp. 143–156. DOI: 10.1177/1063426616661702

Stavrou, P.-D. (2018). Psychoanalytic psychotherapy as a method of treatment for a special educator experiencing disengagement in relation to her profession: A Case Study. *Global Journal of Human Social Sciences, 18*(2), pp. 47-59.

Sutherland, K.S., Conroy, M.A., McLeod, B.D., Kunemund, R., & McKnight, K. (2019). Common Practice Elements for Improving Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Elementary School Students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(2), pp. 76–85. DOI: 10.1177/1063426618784009

Thompson, J. (2016). Eliminating zero tolerance policies in schools: Miami-Dade County Public Schools approach. *Brigham Young University Education & Law Journal*, *2*, pp. 325–349.

Tsami, A. (2020). H synergasia scholeiou kai oikogeneias kai oi apopseis ton ekpaideftikon gia tous mathites me eidikes ekpaideftikes anagkes kai provlimata symperiforas (*Metaptychiaki ergasia*), Panepistimio Patron, Patra.

Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 29*, pp. 1–15. DOI: 10.1080/08856257.2013.830440

Walter, H.J., Bukstein, O.G., Abright, A.R., Keable, H., Ramtekkar, U., Ripperger-Suhler, J., & Rockhill, C. (2020). Clinical Practice Guideline for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Anxiety Disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 59*(10), pp. 1107–1124.

Weiss, S., Muckenthaler, M., & Kiel, E. (2020). Students With Emotional and Behavioral Problems in Inclusive Classes: A Critical Incident Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, pp. 1–13. DOI: 10.1177/1063426620967286

Winther J, Carlsson A, & Vance A. (2014). A pilot study of a school-based prevention and early intervention program to reduce oppositional defiant disorder/conduct disorder. *Early Intervention in Psychiatry, 8*, pp. 181-189. DOI: 10.1111/eip.12050

Zakopoulou, V., Sarris, D., Tagkas, P., Tsampalas, E., & Vergou, M. (2018). Learning Disabilities and Disruptive Behavior: Research of Observing Students in Primary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology, 5*(3), pp. 1-9. DOI:10.4172/2469-9837.1000212

Εφαρμογή της μεθόδου Reading Brightly στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία

Παρασκευή Καπερώνη- Καθηγήτρια Αγγλικών -ειδική παιδαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ IICSE University,Delaware,USA

Περίληψη

Η δυσλεξία είναι μια εγγενής μαθησιακή διαταραχή που οδηγεί σε δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τις γραπτές δεξιότητες.Πολλαπλές μελέτες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία απαιτεί διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία. Επιπλέον, μια ενδελεχής έρευνα για την πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχθεί ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας για δυσλεξικούς μαθητές. Για το λόγο αυτό, η Μέθοδος Reading Brightly,που είναι μια μέθοδος βασισμένη στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση ,επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε σε μια ομάδα μαθητών που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία προκειμένου να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Όλοι οι μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία και είχαν βιώσει μεγάλο βαθμό απογοήτευσης λόγω προηγούμενων αποτυχημένων προσπαθειών εκμάθησης αγγλικών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία αυτών των μαθητών καθώς και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία.

Λέξεις -κλειδιά: Δυσλεξία, αγγλικά, πολυαισθητηριακή μέθοδος, reading brightly

Application of the Reading Brightly method in teaching English as a foreign language to dyslexic students

Abstract

Dyslexia is an innate learning disorder that leads to difficulties in reading, spelling, and written skills. Numerous studies have shown that teaching English as a foreign language to students diagnosed with dyslexia requires a different approach to teaching. Furthermore, thorough research on multisensory teaching has proven to be the most effective way of teaching dyslexic students. For this reason, the Reading Brightly Method, which is based on multisensory teaching approach, was selected and applied to a group of students who faced difficulties in reading and spelling in order to improve their skills. All students presented difficulties in reading and spelling and had experienced a high degree of disappointment due to previous failed attempts at learning English. The techniques used in teaching these students, as well as the results of applying multisensory teaching, are presented in this paper.

Key-words: Dyslexia, English, multisensory method, Reading Brightly

Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού (7-10%) της σχολικής ηλικίας. Είναι μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μερικές φορές και των μαθηματικών, παρά τη φυσιολογική τους νοημοσύνη, τη καλή όραση και ακοή, και την ορθή εκπαίδευση. Είναι μια αναπηρία που είναι νευρολογική στην προέλευση της και δεν επηρεάζει μόνο τη σχολική επίδοση του μαθητή, αλλά και την ψυχολογία τους και τη στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των ατόμων γεγονός που οδηγεί σε ταξινόμηση σε τρεις μεγάλες κλινικές μορφές: ελαφριά, μέτρια και σοβαρή. Τα χαρακτηριστικά παρά το γεγονός ότι είναι κοινά και στους τρεις τύπους, η σοβαρότητα τους αυξάνεται σταδιακά. (Καρπαθίου, 1994)

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος είναι μια διδακτική προσέγγιση που εκμεταλλεύεται τους διάφορους αισθητήρες του ανθρώπου - όπως είναι η όραση, ο ακουστικός και κινησιολογικός αισθητήρας - κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αφομοιώνεται καλύτερα η γνώση και οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Οι μαθητές με δυσλεξία απολαμβάνουν μεγάλο όφελος από αυτήν την προσέγγιση καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εκτελέσουν εργασίες με τρόπο που ανταποκρίνεται στον τρόπο μάθησης τους. Μέσω της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να βάλουν σε λειτουργία περισσότερους αισθητήρες τους και να συνδέσουν τα αισθήματα, τη σκέψη και την επεξεργασία πληροφοριών. Αυτό οδηγεί σε μια σφαιρική κατανόηση του θέματος και μπορεί να βελτιώσει την παρακολούθηση του μαθήματος από τους μαθητές με δυσλεξία. Επιπλέον, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία παρέχει μια πιο αποτελεσματική ανατροφοδότηση, η οποία είναι αναγκαία για την επίτευξη του στόχου της βελτίωσης των δεξιοτήτων των μαθητών με δυσλεξία.

Μεγάλη συνεισφορά στη μελέτη της πολύ-αισθητηριακής διδασκαλίας πρόσφεραν οι Sparks, Ganshow και οι συνεργάτες τους οι οποίοι βασιζόμενοι στην θεωρία της πολύ-αισθητηριακής μεθόδου διενήργησαν πλήθος ερευνών για να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα της στην διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Οι έρευνες αυτές διεξήχθησαν σε Αμερικανικά σχολεία με μαθητές να έχουν ως μητρική την αγγλική γλώσσα και ως ξένη/δεύτερη τα ισπανικά. Με βάση τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δημιουργήθηκε η μέθοδος Reading Brightly, η οποία είναι μια πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας ανάγνωσης σχεδιασμένη ειδικά για μαθητές με δυσλεξία. Χρησιμοποιεί μια ποικιλία εργαλείων και τεχνικών που καλύπτουν όλους τους αισθητήρες του σώματος .Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί εικόνες για να βοηθήσει τους μαθητές να οπτικοποιήσουν τις λέξεις και τις έννοιές που υπάρχουν στο κείμενο, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιεί ακουστικά βοηθήματα, όπως ήχους και μουσική, για να ενισχύσει την ακουστική πτυχή της ανάγνωσης. Η διδασκαλία της Reading Brightly στοχεύει επίσης στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών, περιλαμβανομένης της αυτοπεποίθησης και της μνήμης, καθώς και στο κατανοητό ανάγνωσμα. Η μέθοδος αυτή έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε

μαθητές με δυσλεξία, και βοηθά στη βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους ως αναγνώστες.

Αυτή η μέθοδος εφαρμόστηκε σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες σε πρότερη έρευνα μελέτης περίπτωσης (Καπερώνη, 2021)και στη συνέχεια σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών όπου και παρουσιάζεται στη παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Παρουσίαση έρευνας

Με αφορμή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών και των επαναλαμβανόμενων αναποτελεσματικών προσπαθειών στο παρελθόν για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποφασίστηκε να εφαρμοστεί η μέθοδος Reading Brightly. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής και την εφαρμογή της παρέμβασης με στόχο την βελτίωση των υφιστάμενων δυσκολίων.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την διερεύνηση των δυσκολιών των μαθητών δόθηκε άτυπο τεστ αξιολόγησης με ασκήσεις αναγνώρισης γραμμάτων και ασκήσεις ανάγνωσης λέξεων. Έπειτα εφαρμόστηκε η μέθοδος Reading Brightly στους μαθητές αυτούς και μετά το πέρας αυτής της παρέμβασης δόθηκε εκ νέου το τεστ και αξιολογήθηκε η αναγνωστική τους ικανότητα.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πολυδιάστατη μορφή μικτής μεθοδολογικής έρευνας καθώς μετά το αρχικό ερώτημα -διερεύνηση προβλήματος (ποιοτική έρευνα) ακολούθησε η δημιουργία άτυπου τεστ αξιολόγησης (ποσοτική έρευνα) και η εφαρμογή της μεθόδου-παρέμβασης .Τέλος, έγινε αξιολόγηση με συνεντεύξεις των μαθητων και εφαρμογή του άτυπου τεστ που είχε δοθεί αρχικά.

Δείγμα

Το δείγμα των μαθητών ήταν μαθητές ηλικίας 8-12 χρονών που είτε δεν είχαν διδαχθεί ξανά ξένες γλώσσες είτε είχαν διδαχθεί την αλφαβήτα αλλά δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σκοπός της έρευνας

Για την βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών ακολουθήσαμε τα εξής βήματα, όπως προτείνεται από την μέθοδο Sparks &Ganshow (Sparks)

1. Την διδασκαλία πρώτα όλων των φωνηέντων και έπειτα των συμφώνων.

2. Στα σύμφωνα προτείνεται η διδασκαλία πρώτα όσων μοιάζουν μεταξύ μητρικής γλώσσας και γλώσσας στόχου και έπειτα αυτών που έχουν διαφορετικό ήχο ανάμεσα στις δύο γλώσσες.
3. Έπειτα δίνονται φωνολογικές ασκήσεις ανάγνωσης λέξεων και ψευδό-λέξεων έτσι ώστε το παιδί να αναγνωρίζει κάθε φώνημα ξεχωριστά και όχι απευθείας σαν τυποποιημένη λέξη.

Επιπλέον προτάθηκε η χρήση του διαδραστικού τετραδίου ως κυρίου υλικού για την εκμάθηση της αλφαβήτας και όχι η χρήση κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο coursebook. Συγκεκριμένα σε κάθε μάθημα θα δίνονταν γράμματα και ασκήσεις πάνω σε αυτά τα οποία θα ακολουθούσαμε στο τετράδιο και ο μαθητής θα επεξεργάζονταν με τον τρόπο που επιθυμούσε. Συγκεκριμένα κάθε μάθημα εκμάθησης ενός γράμματος είχε την εξής δομή:

- Πρώτα έκοβε περιμετρικά το γράμμα της αλφαβήτου που θα μαθαίναμε
- Έπειτα κολλούσε στο τετράδιο το γράμμα και το ζωγράφιζε
- Στη συνέχεια μία άσκηση ιχνηλάτησης του γράμματος για την εξάσκηση της μορφής και της κινητικής δεξιότητας ενώ παράλληλα το παιδί αναπαρήγαγε τον ήχο που κάνει το γράμμα έτσι ώστε παράλληλα να εξασκείται και η ακουστική του ικανότητα
- Έπειτα υπήρχαν ασκήσεις πολυαισθητηριακής φύσης (όπως ιχνηλάτησης σε δίσκο με άμμο ή αφρο ξυρίσματος κτλ)
- Στη συνέχεια υπήρχαν ασκήσεις αναγνώρισης του γράμματος όπου είτε καλούνταν να το ζωγραφίσει ή να το κυκλώσει
- Τέλος δίνονταν λέξεις που είτε περιείχαν το γράμμα είτε ξεκινούσαν από αυτό και διαβάζονταν δυνατά για να ξεχωρίσει τον ήχο του γράμματος

Κάθε συνεδρία διαρκούσε 40΄έτσι ώστε να μην υπήρχε κόπωση του μαθητή ενώ τα μαθήματα ήταν 3 φορές την εβδομάδα.

Σκοπός της έρευνας ήταν να ενισχυθεί η φωνολογική ενημερότητα του μαθητή και να βελτιωθεί ο ρυθμός ανάγνωσης. Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής της μεθόδου στην αγγλική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα ερευνήθηκε κατά πόσο η χρήση της μεθόδου αυτής βοηθάει στην φωνημική επίγνωση του μαθητή καθώς και στην βελτίωση της ορθογραφίας του.

Αποτελέσματα

Μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρατηρήθηκε βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών καθώς και βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας. Οι μαθητές έδειχναν να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν γράμματα και να διαβάσουν λέξεις και ψευδολέξεις. Στην συνέχεια ήταν έτοιμοι να ενταχθούν σε τμήματα a junior και να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους στην αγγλική γλώσσα.

Συζήτηση

Στην επόμενη φάση της εργασίας θα γίνει η αντίστοιχη έρευνα και σε άλλες ομάδες μαθητών καθώς και σε ομάδες μαθητών τυπικής ανάπτυξης για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και σε αυτούς τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Καπερώνη, Π. (2021). Δυσλεξία και πολυαισθητηριακή διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αθήνα.

Καρπαθίου, Δ. Χ. (1994). *Δυσλεξία.* Αθηνα: Έλλην.

Sparks, R. G. (χ.χ.). The effects of a multisensory structured language instruction for at-risk foreign language students. *Annals of Dyslexia*, σσ. 193-216.

Ganschow, L., & Sparks, R. (1995). Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native-Language Skills and foreign-language Aptitudeof At-Risk Foreign-Language Learners . *Journal of Learning Disabilities*, σσ. 107-120.

Gardner. (1993). *Multiple Intelligences:The theory in practice.* New York: Basic Books.

Howard, K. (2004). Universal Design for Learning:Meeting the needs of all students. *Learning&Leading with Technology* , σσ. 26-29.

Jubran, S. (2012). Using multisensory approach for teaching English skills and its effect on students' achievement at Jordanian Schools. *European Scientific Journal* .

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Multilingual Matters.

Pavlidis. (1981). ‘Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia*, σσ. 57-64.

Schneider. (2009). Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. *Foreign Language Annals*, σσ. 55-76.

Πολυχρόνη Φ., Χ. Χ. (n.d.). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία.* Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο.* Πάτρα.

Κοινωνική στήριξη στα άτομα με προβλήματα όρασης

Δρ. Τουπλικιώτη Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, PhD, MA,

Περίληψη

Τα άτομα με προβλήματα όρασης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Πρόκειται για άτομα τα οποία παρουσιάζουν μειωμένη όραση ή ολική απώλεια της όρασης και καλούνται να ανταποκριθούν σε μια σειρά από καταστάσεις, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να αισθανθούν ενεργοί πολίτες. Αναπόφευκτα η απώλεια της όρασής τους συνεπάγεται μια σειρά προβλημάτων και περιορισμών (Βλάχου, 2005:103), τα οποία έχουν αντίκτυπο τόσο στην γνωστική τους όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Συναισθήματα θλίψης, μειωμένη αυτοεκτίμηση, άγχος, χαμηλή αλληλεπίδραση και κοινωνικός αποκλεισμός (Cimarolli:2006, Reinhardt:2001, Strine, Chapman, Balluz & Mokdakd:2008) είναι μερικοί από τους κίνδυνους που διατρέχουν λόγω της διαφορετικότητάς τους. Τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων (Γιαννοπούλου, 2016) και την παροχή υποστηρικτικών πρακτικών φαίνεται να έχει βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των ατόμων με προβλήματα όρασης καθώς και η ψυχική τους υγεία (Chang & Schaller:2000, Lippold & Furns:2009, Robinson:1995). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του όρου κοινωνικής στήριξης και του βαθμού απήχησης της στην ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικός αποκλεισμός, οπτική αναπηρία, κοινωνικές στάσεις, οικογενειακή στήριξη, θλίψη

Social Support Provided to People who are Visually Impaired

Abstract

Visually impaired people constitute an integral part of our daily life. They are people who have either limited vision or are completely blind and should deal with a number of challenges in order to be successfully integrated into the society and feel active citizens. Undoubtedly their loss of vision entails a number of problems as well as limitations (Βλάχου, 2005:103), which have an impact on both their social and psychosocial development. As a result of their diverse nature, they are often faced with feelings of sadness, low self-esteem, stress, restricted opportunities for social interaction and social isolation (Cimarolli:2006, Reinhardt:2001, Strine, Chapman, Balluz & Mokdakd:2008). However, during the last few years thanks to the development of social media and the provision of support services the quality of their life seems to have improved as well along with their mental health (Chang & Schaller:2000, Lippold & Furns:2009, Robinson:1995). The aim of the current project

is to investigate the term “social support” and define to what extent it affects the quality of life of this category of people.

Key-words: social isolation, visual impairment, social attitudes, family support, depression

Εισαγωγή

Η κοινωνική στήριξη των ατόμων με οπτική αναπηρία αποτελεί πραγματικά μια πρόκληση στο χώρο των επιστημών λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που υπάρχουν στα άτομα αυτά (Λελιόπουλος, 2022) και γιατί σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση συναισθημάτων. Τα άτομα αυτά κατακλύζονται συνήθως από αισθήματα ανικανότητας και κατωτερότητας και χαρακτηρίζονται από κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα (Χαλαζά, 2011). Αναμφισβήτητα, η αναπηρία από μόνη της, ως κατάσταση επηρεάζει την ανεξαρτησία (Galvin, 2005) τους και η κοινωνική στήριξη που τους παρέχεται είτε είναι πληροφοριακή, είτε είναι υλική, είτε συναισθηματική από οικογένεια, φίλους ή επαγγελματίες κρίνεται απαραίτητη. Σημαντικό ρόλο σε κάθε περίπτωση παίζει ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κάποιος τη στήριξη που του παρέχεται (Schwarzer& Leppin 1991, Wethington & Kessler, 1986) προκειμένου να διατηρήσει την πνευματική του ισορροπία και να απομακρύνει κάθε στρεσογόνο κατάσταση που συμβάλλει στην καταρράκωση της ψυχολογίας του. Βάση ερευνητικών αποτελεσμάτων, για την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των ατόμων αυτών, τα αντικειμενικά δομικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτυών και η πραγματικά παρεχόμενη κοινωνική στήριξη δεν αρκούν, όταν η δεύτερη δεν είναι αποδεκτή-αντιληπτή από το ίδιο το άτομο και κυρίως από τους εφήβους (Kef&Hox&Habekothe, 2000).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των ατόμων με προβλήματα όρασης και στη συνέχεια να επιχειρηθεί μια περιγραφή του όρου κοινωνικής στήριξης. Απώτερος στόχος είναι να επικεντρωθεί η παρούσα εργασία στην αποτελεσματικότητα της διαθέσιμης κοινωνικής στήριξης αναφορικά με την καταπολέμηση του άγχους καθώς και στον παράγοντα της υποκειμενικότητας που εμπλέκεται στον τρόπο αντίληψης της διαθέσιμης βοήθειας.

Αίτια και χαρακτηριστικά ατόμων με οπτική αναπηρία

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τα άτομα με οπτική αναπηρία διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περικλείει τα τυφλά άτομα τα οποία δεν είναι σε θέση να μάθουν να διαβάζουν παρά μόνο με τη βοήθεια εργαλείων υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως του συστήματος Braille. Η τύφλωσή τους έχει προκληθεί από διάφορα αίτια όπως ρετινοβλάστωμα, αμφιβληστροειδοπάθεια των πρόωρα γεννημένων βρεφών, γλαύκωμα, καταρράκτη της παιδική ηλικίας ή περιγεννητικά αίτια οφθαλμολογικών νοσημάτων. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν κάποια προβλήματα όρασης, γεγονός όμως το οποίο δεν τους

αποθαρρύνει από την εκμάθηση του έντυπου λόγου (Κρουσταλάκης, 1998:114). Οι πιο συνηθισμένες μορφές μειωμένης όρασης είναι η αμβλυωπία και ο στραβισμός.

Σε όποια από τις δύο κατηγορίες και αν ανήκει κάποιος, η ανεπαρκής όραση επηρεάζει αναπόφευκτα και τη γνωστική και στην κινητική αλλά και την ψυχοκοινωνική του εξέλιξη του ατόμου. Όσον αφορά το γνωστικό πεδίο, το εύρος των εμπειριών των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι περιορισμένο και η ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων είναι πιο αργή γιατί η όραση είναι η μόνη αίσθηση που μπορεί να παρέχει πληροφορίες τόσο γρήγορα (Kingsley, 2005:67). Επίσης, ενώ είναι πολύ καλοί στην αριθμητική και στα μαθηματικά φαίνεται να υστερούν στο κομμάτι της κατανόησης λόγω των περιορισμών που προκύπτουν από την απώλεια της όρασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κλείνονται ολοένα και περισσότερο στον εαυτό τους και να διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αντίστοιχα η κινητική ανάπτυξη παρουσιάζει καθυστέρηση λόγω της ανεπαρκής αισθητηριακής διέγερσης (Fraiberg & Adelson, 1977) και εμπειριών με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να είναι λιγότερο ενεργητικά. Αξιοσημείωτη αποτελεί η παρατήρηση ότι τα τυφλά παιδιά αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο μοναχικό παιχνίδι σε σύγκριση με τα μερικώς βλέποντα παιδιά που προτιμούσαν το παιχνίδι με ενήλικες παρά με άλλα παιδιά (Scheekloth, 1989). Τέλος, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με οπτική αναπηρία συνιστά καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργικότητά τους στην κοινωνία. Τα άτομα αυτά βιώνουν φόβους και νιώθουν συχνά μοναξιά. Ο φόβος της κοινωνικής κατακραυγής (Zboom et al, 2017) αποτελεί ανασταλτικός παράγοντας στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, στην απασχόληση-εργασία και στα κοινωνικά δρώμενα. Νιώθουν έντονα την ανάγκη ενθάρρυνσης και κοινωνικής αποδοχής γιατί σε περίπτωση που λάβουν αρνητική συναισθηματική στήριξη εμφανίζουν άμεσα συμπτώματα κατάθλιψης (Papadopoulos et al, 2014). Η βοήθεια και στήριξη της οικογένειας αλλά και οι σχέσεις με φίλους συντελούν στην ενίσχυση και σταδιακά κατάκτηση της ψυχικής ισορροπίας.

Κοινωνική στήριξη

Η κοινωνική στήριξη είναι μια έννοια πολυδιάστατη και πολυσύνθετη. Συνήθως αναφέρεται στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου και στην ηθική, υλική, συναισθηματική και άλλη στήριξη που λαμβάνει από αυτό (Καραδήμας, 2004). Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ανθρώπους που δρουν είτε ατομικά είτε σε ομάδες, παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες, ενθάρρυνση, οικονομική στήριξη, ενεργητική ακρόαση καθώς και εκτίμηση καταστάσεων και συμπεριφορών ώστε ενισχυθεί η θετική αυτοεικόνα τους και η ψυχική υγεία (Birch, 1998) των ατόμων με ανεπαρκή όραση που απευθύνονται σε αυτούς. Σύμφωνα με τον Kef (1997) υπάρχουν τρία συστήματα χορήγησης κοινωνικής στήριξης: i)η οικογένεια, ii) το φιλικό περιβάλλον και οι συνάδελφοι και iii)οι επαγγελματίες, οι υπηρεσίες και οι δομές στήριξής που λειτουργούν σε απόσταση. Επίσης, η υποστήριξη αυτή μπορεί να έχει θετική ή αρνητική μορφή, όταν το άτομο αισθανθεί πίεση και εμπλακεί σε συγκρούσεις που αναπτύσσονται στα κοινωνικά δίκτυα (House et al, 1988). Σε περίπτωση όμως που τα κοινωνικά δίκτυα μεσολαβήσουν στην ελαχιστοποίηση του άγχους των ατόμων με

προβλήματα όρασης, στην απόκτηση θετικών εμπειριών και στην ανάληψη χρήσιμων ρόλων στην κοινότητα που αναδεικνύουν την προσωπικότητά τους, τότε η βοήθεια τους είναι ανεκτίμητη. Επιπλέον, η κοινωνική στήριξη εκδηλώνεται είτε αυθόρμητα είτε συστηματικά, όταν έχει να κάνει με τη συστηματική αναζήτηση συγκεκριμένου προσώπου, ομάδα ή οργανισμού που θα ανταποκριθεί στις ανησυχίες τους.

Οικογένεια και Φίλοι ατόμων με αναπηρία

Όσον αφορά την οικογένεια, οι γονείς φαίνεται να είναι αναμφισβήτητα η κυριότερη πηγή στήριξης των ατόμων με προβλήματα όρασης και κυρίως των εφήβων. Παρόλο που η αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού από την ίδια την οικογένεια δεν είναι κάτι εύκολο, οι γονείς μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους συναισθηματικά, να τα παροτρύνουν να προσχωρήσουν στην εκπαίδευση και να εξοικειωθούν με το σύστημα Braille, καθώς και να συμβάλλουν χρηματικά σε ό,τι αυτά χρειαστούν. Τα παιδιά αυτά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και η συμπαράσταση των γονιών τους είναι απαραίτητη. Για να είναι όμως αποτελεσματική, θα πρέπει οι ίδιοι οι γονείς από την πλευρά τους να ενημερώνονται διαρκώς και να εκπαιδεύονται πάνω σε θέματα που τους αφορούν. Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει ότι όσο υψηλότερη είναι η εκπαίδευση ων γονέων, τόσο καλύτερα είναι τα επίπεδα απόδοσης των παιδιών και τόσο χαμηλότερη είναι η καθυστέρηση ανάπτυξης στην επικοινωνία και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Papadopoulos et al, 2011).

Ευεργετικός είναι και ο ρόλος των φίλων για την ομαλή ένταξή των ατόμων με οπτική αναπηρία στην κοινωνία. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομήλικους νοηματοδοτεί τη ζωή τους και τους δημιουργεί θετικά συναισθήματα όπως της επιτυχίας εισόδου στην ομάδα συνομήλικων, Σε διαφορετική περίπτωση η έλλειψη φίλων επισύρει αρνητικά συναισθήματα, όπως αύξηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους και συναισθηματική απορρύθμιση. Χωρίς φίλους τα άτομα αυτά βιώνουν έντονα το αίσθημα του ανικανοποίητου, νιώθουν απογοήτευση και ανασφάλεια και κλείνονται ολοένα και περισσότερο στην εαυτό τους. Συνεπώς, η βοήθεια των φίλων είναι πολύτιμη, ιδιαίτερα για τους έφηβους. Όσο για τους ενήλικες, αυτοί φαίνονται να έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους φίλους τους, από τους οποίους λαμβάνουν υποστήριξη τόσο σε προσωπικά προβλήματα όσο και σε οικονομικά (Γιαννοπούλου,2016). Οι φιλίες σε αυτό το στάδιο είναι αναμφισβήτητα πιο κατασταλαγμένες και ουσιαστικές.

Επαγγελματίες και Υπηρεσίες και Δομές Στήριξης για άτομα με οπτική αναπηρία

Το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ), η Σχολή Τυφλών στη Θεσσαλονίκη το Σωματείο «Μαγνήτες Τυφλοί στο Βόλο, το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος και η Πανελλήνια Ένωση Αμφιβληστροειδοπαθών είναι οι δομές στήριξης που έχουν δημιουργηθεί σε όλη την Ελλάδα με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες των νέων και ενήλικων ατόμων με αναπηρία όρασης. Κύριο μέλημά τους είναι η ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία όρασης και η πλήρης ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση και στήριξη των μαθητών με τη χρήση νέων τεχνολογιών καθώς και στην πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική τους καλλιέργεια σε ένα περιβάλλον σεβασμού προς το άτομο. Ανάμεσα στους στόχους τους επίσης συγκαταλέγονται η ενημέρωση, στήριξη και εκπαίδευση των οικογενειών από τις πρώτες μέρες γέννησης του παιδιού, η κάλυψη και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και πνευματικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία όρασης, η εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς και η καταπολέμηση προκαταλήψεων και κατάργηση κοινωνικών και νομικών κωλυμάτων με σκοπό την αναγνώριση ίσων ευκαιριών και της συμμετοχής του τυφλού ατόμου σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής. (www.keat.gr)

Όσον αφορά τους επαγγελματίες οι έφηβοι έχουν εκφράσει την άποψη ότι θεωρούν τους εκπαιδευτικούς σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης (Kef,:2002, Rosenblum, 2000). Η συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια-ρόλους και σε παιχνίδια μιμικής σε γρίφους, η διαρκής λεκτική ανατροφοδότηση και η παροχή καθοδήγησης τους στην χρήση υποστηρικτικών μέσων τεχνολογίας δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα για κοινωνική αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση.

Τέλος θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook, ή το Instagram τα οποία καταβάλλουν προσπάθειες να μην αισθάνονται περίπου 39 εκατομμύρια χρήστες που είναι τυφλοί και 246 εκατομμύρια που έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης αποκλεισμένοι από συζητήσεις στα κοινωνικά δίκτυα τα οποία κατακλύζονται από φωτογραφίες και βίντεο. Με τη χρήση της τεχνητή νοημοσύνης, υπάρχουν εφαρμογές οι οποίες διαβάζουν αυτόματα την περιγραφή μιας φωτογραφίας.

Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη στα άτομα με οπτική αναπηρία

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι η κοινωνική στήριξη διακρίνεται σε αυτή που παρέχεται από το κοινωνικό δίκτυο και σε αυτή που γίνεται αποδεκτή από το άτομο (Tardy, 1985). Η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη αποτελεί μια παράμετρος η οποία σχετίζεται με τον τρόπο που αξιολογούν τα άτομα με οπτική αναπηρία τη βοήθεια που δέχονται ανάλογα με το βαθμό που οι ανάγκες τους για στήριξη και ανατροφοδότηση ικανοποιούνται (Procidano & Heller, 1983). Σε πολλές περιπτώσεις μόνο και μόνο η αίσθηση ενός ατόμου ότι υποστηρίζεται από το περιβάλλον του, μπορεί να λειτουργήσει πολύ πιο ευεργετικά στην υγεία του από την παροχή ουσιαστικής και πραγματικής κοινωνικής στήριξης. Πολύ περισσότερο αυτές οι προσωπικές του εκτιμήσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του ισορροπίας.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Συμπερασματικά προκύπτει ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης χαρακτηρίζονται από υποχωρητικότητα, αισθήματα κατωτερότητας, αντιδράσεις φόβου, τάσεις

αποθάρρυνσης, μερικές φορές από προκλητική συμπεριφορά αλλά και μεγάλη φαντασία και αίσθηση του χιούμορ (Warren, 1984). Συνεπώς, η εποικοδομητική κοινωνική στήριξη παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική τους αποδοχή καθώς και στην επίδειξη προσαρμοστικής συμπεριφοράς σε αγχωτικές καταστάσεις. Μέσα από μια σειρά θετικών αλληλεπιδράσεων τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους ώστε να νιώθουν πιο παραγωγικοί και δημιουργικοί. Τείνουν να εκλαμβάνουν την κριτική των Άλλων (Sarason, Pierce & Sarason, 1990) ως θετική ανατροφοδότηση που λειτουργεί ως έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλιών και μάχονται να εναρμονιστούν με τις αντιξοότητες που καθημερινά προκύπτουν.

Αναφορές

Birch, D. A. (1998). Identifying sources of social support. *Journal of School Health, 68(4), 159 – 161.*

Chang, C.H.S., & Schaller, J. (2000). Perspectives of adolescents with visual impairments on social support from their parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94(2), 69-84.*

Cimarolli, V. R. (2006). Perceived overprotection and distress in adults with visual impairment. *Rehabilitation Psychology, 51(4), 338-345.*

Fraiberg, S & Adelson, E. (1977) An abandoned mother. *Bulletin of the Menninger Clinic, 41, 162-180.*

Galvin, R.D. (2005). Researching the disabled identity: contextualizing the identity transformations which accompany the onset of impairment. *Sociology of Health & Illness, 27(3), 393 – 413.*

House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology, 14, 292 – 318.*

Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. J*ournal of Visual Impairment and Blindness, 96(1), 22-37.*

Kef, S., Hox, J. J., & Habekothe, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on well-being. *Social Networks, 22, 73-91.*

Kingsley, M. (2005). Τα αποτελέσματα της απώλειας της όρασης. Στο H. Mason & S. McCall, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* /Επιμ. Α.

Lippold, T., & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: a comparison between social networks of adults with intellectual disability and thosewith physical disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 53(5), 463 –473.*

Papadopoulos, K., Papakonstantinou, D., Montgomery, A., Solomou , A. (2014) Social Support and Depression of adults with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities, 35 (7), 1734-1741.*

Papadopoulos, K. Metsiou, K., AgaliotiS, I. (2011) Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in developmental Disabilities, 32 (3), 1086-1096*

Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1990). Integrating social support perspectives: working models, personal relationships and situational factors. In Duck, S. W. & Silver, R. (Eds), *Personal relationships and social support* (pp. 173– 189). London: Sage.

Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. *American Journal of Community Psychology, 11(1), 1 – 24.*

Rosenblum, L.P. (2000). Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. J*ournal of Visual Impairment and Blindness, 94(7,)434-445.*

Reinhardt, J. P. (2001). Effects of positive and negative support received and provided on adaptation to chronic visual impairment. *Applied Developmental Science, 5(2), 76 – 85.*

Scheekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 83, 265-277.*

Strine, T. W., Chapman, D. P., Balluz, L., & Mokdad, A. H. (2008). Health-related quality of life and health behaviors by social and emotional support. Their relevance to psychiatry and medicine. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43(2), 151 – 159.*

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. American Journal of Community

Warren, D. (1984). Blindness and early childhood development. New York: American foundation for the blind.

Zboon, E. (2015). Childhood fears among children who are blind: the perspective of teachers who are blind. *Journal Early Years-An International Research Journal, 37 (2), 158-172.*

Βλάχου, Α. (2005). Διαμόρφωση πολιτικής για την πρώιμη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 99-116*)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννοπούλου, Β. (2016) Κοινωνικά Δίκτυα και Κοινωνική υποστήριξη σε ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 4(2), 137-189.*

Καραδήμας. Ε. (2004). Η Κοινωνική Υποστήριξη και ο Ρόλος της στη Σωματική Υγεία και Λειτουργικότητα τον Ατόμου, *Ελεύθερνα, τομ.1. 3-20.*

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Λελιόπουλος, Β. (2022). Η συνεισφορά της υποστηρικτικής τεχνολογίας σε άτομα με προβλήματα όρασης. Ανακτήθηκε Μάιο 21, 2022, από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26763

Χαλάζα, Β. (2011) Κοινωνική Στήριξη και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ανακτήθηκε στις 28 Μαίου, 2022, από https:// ir.lib.uth.gr//xmlui/handle11615/41389?locale-atribute=de

www.keat.gr

https://larnakaonline.com.cy

Μελέτη περίπτωσης: Άξονες διδακτικής παρέμβασης σε μαθητή με νοητική ανεπάρκεια και προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Οικονόμου Βασιλική, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής
Γρετσίστας Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός, M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι μέσα από τη μελέτη περίπτωσης η διδακτική παρέμβαση κατά άξονες σε μαθητή με νοητική ανεπάρκεια και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Εισαγωγικά παρουσιάζεται η περίπτωση, ανιχνεύονται οι δυσκολίες και καταγράφεται η συμπεριφορά του μαθητή. Στη συνέχεια σχεδιάζεται η παρέμβαση με έμφαση στη γραφή και την ανάγνωση, στην επεξεργασία κειμένου, στις αριθμητικές πράξεις, στη συμπεριφορά στην τάξη, στη συναισθηματική ωριμότητα και στη σχολική ετοιμότητα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα σχετικά συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική παρέμβαση, νοητική ανεπάρκεια, άξονες παρέμβασης.

Case study: Axis of teaching intervention for a student with mental deficiency and speech and language problems.

Oikonomou Vasiliki, Teacher of special education
Gretsistas Theodoros, Teacher, M.Sc.

Abstract

The aim of this work is, through the case study, the didactic intervention along the lines of a student with mental deficiency and speech and language problems. The case is introduced, the difficulties are detected and the student's behavior is recorded. Intervention is then designed with an emphasis on writing and reading, word processing, arithmetic, classroom behavior, emotional maturity, and school readiness. The paper is completed with the relevant conclusions.

Key-words: didactic intervention, mental deficiency, axes of intervention.

Εισαγωγή

Μαθητής φοιτά σε ειδικό σχολείο και έχει διαγνωστεί με νοητική ανεπάρκεια η ωριμότητα καθώς και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Καταστρώστε σχέδιο παρέμβασης προκειμένου να επιτευχθεί ποιοτικό παιδαγωγικό αποτύπωμα στους τομείς που υστερεί ο μαθητής.

Παρουσίαση της περίπτωσης - Ανίχνευση δυσκολιών - Συμπεριφορά του μαθητή

Αναγνωστική ικανότητα-Γραφή-Επεξεργασία Κειμένου

Ο μαθητής έχει ακανόνιστο ρυθμό ανάγνωσης. Η ένταση της φωνής του όταν διαβάζει στην αρχή είναι κανονική ενώ όσο προχωρά στην ανάγνωση χαμηλώνει, με αποτέλεσμα να μην μπορεί κάποιος να ακούσει και να καταλάβει τι διαβάζει. Επίσης, όταν διαβάζει κόβει τις λέξεις και δεν τις ολοκληρώνει. Διαβάζει με ευκολία δισύλλαβες και τρισύλλαβες απλές λέξεις (τύπου σύμφωνο – φωνήεν). Δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες λέξεις και στις λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα. Μερικές φορές η ανάγνωση του είναι συλλαβική. Δεν σταματά στα σημεία στίξης και δεν χρωματίζει τη φωνή του.

Ο μαθητής έχει αργό ρυθμό γραφής. Αντιγράφει λέξεις και προτάσεις πιστά με αρκετά αργό ρυθμό. Αρκετές φορές ξεχνάει να αντιγράψει τους τόνους. Γράφει λέξεις και προτάσεις με απλές λέξεις. Δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες λέξεις και στις λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα. Επαναλαμβάνει πολλές φορές μία συλλαβή για να τη γράψει και μετά χρειάζεται υπενθύμιση για την επόμενη συλλαβή. Δεν τονίζει από μόνος του και δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης**.**

Ο μαθητής κατανοεί μικρής έκτασης κείμενα, με απλό νόημα, που διαβάζει κάποιος άλλος. Δυσκολεύεται να κατανοήσει κείμενο που διαβάζει ο ίδιος. Απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που απαιτούν μονολεκτική απάντηση. Δεν είναι σε θέση να αφηγηθεί την περίληψη ενός κειμένου, ούτε να παρουσιάσει τα σημαντικότερα σημεία ενός κειμένου.

Αριθμητικές πράξεις – Επίλυση προβλημάτων

Απαριθμεί, γράφει και διαβάζει τους αριθμούς μέχρι το 100. Εκτελεί τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης χωρίς κρατούμενο και δανεικό, μετρώντας πάντα με τα δάχτυλα του. Δεν εκτελεί τις πράξεις της πρόσθεσης με κρατούμενο και της αφαίρεσης με δανεικό. Αναγνωρίζει τα περισσότερα σχήματα, όχι όμως τα γεωμετρικά στερεά. Δεν έχει κατακτήσει τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση.

Όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων, ο μαθητής δεν είναι σε θέση να λύσει απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης που απαιτούν μία πράξη για τη λύση τους, ούτε με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Συμπεριφορά στην τάξη – Συναισθηματική οργάνωση – Σχολική ετοιμότητα

Ο μαθητής είναι ενταγμένος στην τάξη του. Είναι αυτόνομος και αυτοεξυπηρετείται. Είναι ιδιαίτερα συνεσταλμένος και ντροπαλός. Την ώρα του μαθήματος είναι ήσυχος και δεν δημιουργεί προβλήματα σε γενικές γραμμές. Προσπαθεί να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης. Δυσκολεύεται πολύ όταν αλλάζει η ρουτίνα του. Του αρέσει να ακολουθείται πάντα το πρόγραμμα του σχολείου χωρίς αλλαγές. Αφαιρείται σε μεγάλο βαθμό. Πολλές φορές απαντά με ένα νεύμα του κεφαλιού σε ερωτήσεις που του απευθύνει ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές του. Είναι πολύ οργανωτικός. Τις

περισσότερες φορές έχει μαζί του τα προσωπικά του αντικείμενα (βιβλίο, τετράδιο, μολύβι). Επίσης, κάνει πάντα τις εργασίες για το σπίτι.

Σχεδιασμός παρέμβασης - Άξονες

Στόχοι στην αναγνωστική ικανότητα-γραφή-επεξεργασία κειμένου

Ο μαθητής να είναι σε θέση:

- να διαβάζει ένα κείμενο μιας παραγράφου (περίπου 10 σειρών) χωρίς να κομπιάζει, σταματώντας στα σημεία στίξης και χρωματίζοντας τη φωνή του·
- να γράφει προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα, πάνω στη γραμμή, βάζοντας τόνους, χρησιμοποιώντας σημεία στίξης και ακολουθώντας γραμματικούς κανόνες·
- να κατανοεί ένα μικρό κείμενο (περίπου 10 σειρών) που διαβάζει είτε κάποιος άλλος, είτε ο ίδιος και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης πάνω σε αυτά.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι δεξιότητες της γραφής μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο ενός παιδιού με νοητική υστέρηση και για αυτό ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να ενσωματώσει στρατηγικές ανάπτυξης της γραφής στο καθημερινό του πρόγραμμα (Selemidou, 2018:41).

Στόχοι στις αριθμητικές πράξεις- επίλυση προβλημάτων

Ο μαθητής να είναι σε θέση:

- να κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις με τριψήφιους αριθμούς (με κρατούμενο και με δανεικό).
- να απαριθμεί, να γράφει και να διαβάζει τους αριθμούς μέχρι το 10.000.
- να αναγνωρίζει τα γεωμετρικά σχήματα και τα γεωμετρικά στερεά.
- να γνωρίζει την προπαίδεια.
- να αντιλαμβάνεται τις έννοιες του χώρου και του χρόνου με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

Άλλωστε συνδυάζοντας την τεχνολογία με την εκπαίδευση δημιουργείται ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης (Theologou, 2011:36).

Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι μαθητές βελτιώνουν τη μαθητική τους σκέψη όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες χρηματικών συναλλαγών στην κοινότητα με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Chrisikou, 2017:73).

Στόχοι στη συμπεριφορά στην τάξη – συναισθηματική οργάνωση – σχολική ετοιμότητα:

Ο μαθητής να είναι σε θέση:

- να ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.
- να αλληλοεπιδρά στο διάλειμμα με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει στα παιχνίδια και στις συζητήσεις των συνομηλίκων του ακολουθώντας κανόνες.
- να διεξάγει διάλογο με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του για διατήρηση θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προώθηση συνεργασίας. Άλλωστε ένας απλός προγραμματισμός που στοχεύει σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης έχει αποδειχθεί επωφελής για άτομα με νοητική ανεπάρκεια (Iliopoulou, Parthenioti, Tzortzoglou, 2014:26).
- να συμμετέχει σε ομαδικά αθλήματα και σε δραστηριότητες εκτός σχολείου (Antoniou, 2007:418).

Συμπληρωματικά σχεδιάζεται η τακτική επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού οι οποίοι είναι απαραίτητο να έχουν ενημέρωση για την πορεία του παιδιού τους (Apokoroniotaki, Aslanoglou, Mitsiakou, 2021:37).

Συμπεράσματα

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης που καλύπτει τη βασική στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων και συμφωνεί με τις τελευταίες τάσεις της βιβλιογραφίας μπορεί να αποδεχθεί αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση της περίπτωσης που αναλύθηκε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, A.-S. (2017). Axiologisi kai paremvasi se paidia me noitiki sterisi. *Ekpaidefsi kai Epistimi* 4, 411-424. Retrieved July 11, 2023 from URL:

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU310/Αξιολόγηση%20και%20παρέμβαση%20σε%20παιδιά%20με%20Νοητική%20Στέρηση.pdf

Apokoroniotaki M, Aslanoglou G, Mitsiakou V. (2021). *Anagkes ekpaidefsis gia paidia me ipia kai metria noitiki anapiria kai i ekpaideftiki politiki tis Elladas* (Unpublished Bachelor Theses). Elliniko Mesogeiako Panepistimio, Athina. Retrieved July 11, 2023 from URL:

https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/10020/ApokoroniotakiMaria_AslanoglouGeorgios_MitsiakouVasiliki2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Iliopoulou E, Parthenioti A, Tzortzoglou E. (2014). *Noitiki ysterisi kai synaisthimatikes anagkes. O rolos kai i optiki ton miteron*. (Unpublished Bachelor Theses). Technologiko Ekpaideftiko Idrima Kritis, Irakleio. Retrieved July 11, 2023 from URL:

https://docplayer.gr/6737588-Noitiki-ysterisi-kai-synaisthimatikes-anagkes-o-rolos-kai-i-optiki-ton-miteron.html

Selemidou, K. (2018). *Programma enischysis grafis kai grafokinitikon dexiotiton se paidi me elafra noitiki anapiria kai DEP-Y Mia meleti periptosis.* (Unpublished Bachelor Theses). Panepistimio Ditikis Makedonias, Florina. Retrieved July 11, 2023 from URL: https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/983

Theologou, E. (2011). *Didaskalia ton ennoion tou chorou kai tou chronou mesa apo tis nees technologies kai to paichnidi se paidia me metria noitiki kathysterisi: mia meleti periptosis.* (Unpublished Bachelor Theses). Panepistimio Thessalias, Volos. Retrieved July 11, 2023 from URL: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/40573;jsessionid=A70965F1F7FAD20EB63BAB89FF0B76B9

Chrysikou, V. (2017). Didaskalia mathimatikon se mathites me noitiki anapiria: mathisi se afthentika perivallonta me tin ypostirixi diktyou goneon kai scholeiou*. Erevna sti didaktiki ton mathimatikon* 10, 73-90. https://doi.org/10.12681/enedim.15224

The year that the Ministry of Education gave “one instrument per child”: theory and practice of equal access to music education

Dimitrios Sarris, Teacher, Visiting Professor of Ionian University

Abstract

Equal access to music education depends on many factors, such as accessibility to resources, cultural context, curriculum and teaching methodology, administrative and organizational support, but also parameters related to the human factor within the school, i.e., students and teachers. In this article we study the issue of the availability of musical instruments and educational aids in an equal way, for every child, as a parameter of equal access to music education. We are based to an activity within the framework of the program “One Instrument Per Child”, during the pandemic, which is a continuation of research within the framework of doctoral research in the period 2010-2020. The results of the research, in addition to issues of music education, also highlighted other pedagogic issues related to the opinions and beliefs of the students and the effects of these opinions and beliefs on the cognitive and emotional development of them.

Key-Words: One instrument per child, equal access, music education, musical instruments.

1. Introduction: When the ministry of education gave “one instrument per child”

There are several past cases in which the government of a country implemented a program to offer “one instrument per child” and concern countries such as Venezuela (FESNOJIV, 2008), Germany (Deutsche Welle, 2023; Kulturstiftung des Bundes, 2020), Estonia (GotRoE, 2017) and Wales (BBC, 2022; Welsh Government, 2020; 2022). Even today, we find the influences of these programs in other countries as well, such as France (OdTAMP, 2023), Italy (Toblach Musikkapelle, 2021) and Spain (Beauvillard, 2006). These cases are indications that “this is how things should be” in education, that is, the instruments should be available for every child, equally. Although many reasons make this possibility difficult.

It is usually taken for granted that all students should have the same educational aids for language literacy: Pencils, pens, notebooks, erasers, and sharpeners, we always try to have the same for each child. Likewise for visual literacy: Every student is asked to have colors, markers, rulers, and other materials. But what about music and sound literacy?

On the one hand is it not taken for granted that all students should have the same music educational aids, instruments and materials for sound and music making. On the other hand, at least in our educational system there is no specified a minimum of music educational aids and instruments that a school should have. And this despite the fact that all the latest Analytical Curricula of Greece foresee musical instruments and educa-

tional aids for the music lesson (P.I., 2001; 2011a; 2011b; I.E.P., 2022a; 2022b).

This contradiction maybe becomes even more pronounced in educational systems where musical literacy is not accompanied by signs of devaluation in terms of the priorities of the educational policy in place, such as understaffing, under-funding, reduction of lesson hours, etc., on the contrary, they belong to countries with a literate classical and symphonic music tradition. The implementation of programs based on the principle "one instrument per child", is a way to improve this ellipse for the educational systems that adopted it (FESNOJIV, 2008; Kulturstiftung des Bundes, 2020; GotRoE, 2017; Welsh Government, 2022).

However, is there musical pedagogical experience and didactic methodological research that highlight the benefits of pedagogy with "an instrument per child"? What are the benefits, that this methodology will give us, finally? What if an "one instrument per child" program is just a practical opportunism for political exploitation, to augment the market of musical instruments and to produce communicative images with children orchestras, but without achieving something deeper pedagogically?

Based on the experience of a research program developed at doctoral level in the period 2010-2020 (Sarris, 2020), various parameters regarding the existence of "one instrument per child" were studied at a later phase, during the pandemic, which highlighted interesting aspects of this activity. One of the most interesting, maybe, of these aspects is that the constant presence of a musical instrument for each child in the lesson is not only result of factors related to the state and public facilities in the school. It also depends on the attitude that student and student's family will have about this condition. Although, the important thing of this research activity is that during the pandemic period we had the opportunity to research the processes of providing "one instrument per child" in real terms of state supply, where the instrument is offered for free by the school.

How did that happened? The occasion of the distribution by the state of an aluminum water bottle for every student without any discrimination and of course in the context of public and free education (Lachouri, 2020) (image 1) was the occasion for a research educational activity. Thanks to its natural characteristics, this water bottle was included as a sound object – and indeed of good sound quality – among the materials that provided us with homemade musical instruments in the classroom.

Image 1

The "mousiko pagourino" (μουσικό παγουρίνο) – as we named the aluminum water

bottle - which means “music water bottle”, was framed by a specific teaching methodology and playing technique and was integrated into an individual “instrument case” of the students, which was specially configured according to the safety measures of the pandemic (YPAITh, 2020) (images 2 and 3). Thus, we were able to investigate in real conditions what it is like when the state gives “one instrument per child”, since according to our considering this had also happened in our own domestic education system, at least for our students.

2. “Instrumental Music Education” and “equal access”

Music education with instruments, which in the international literature is widely known as “Instrumental Music Education” (Feldman & Contzius, 2016; Schiavio et al., 2020; Silverman, 2020; Tan, 2015), focuses on student engagement with singing and mainly the musical instruments, through groups of performers who play in some cases orchestral instruments. Nowadays, musical education with instruments has settled down to its basic features, which of course include the learning of the musical instrument, but also some concept of musical writing, some connection with a system of symbols, which is connected with language and the way of construction and its writing, a theoretical framework for understanding the sound characteristics of instruments and music and finally some orchestral action in a musical ensemble with other musical instrument players (Feldman & Contzius, 2016). These elements of musical education with instruments can be found scattered in all the latest Greek Analytical Curricula and the teacher can use them according to his wills in order to achieve his teaching goals (P.I., 2001; 2011a; 2011b; I.E.P., 2022a; 2022b).

So, what the music teacher should have is, on the one hand, to ensure that his students have musical instruments that he considers as suitable for learning music and for team playing, and on the other hand, to have everything else he needs methodologically, to organize a student orchestra in the classroom or at school. The first part has to do with the tonal coordination of the instruments, the production of tonal heights (intonation) and the appropriate techniques for this (Feldman & Contzius, 2016:239-261), while the second part has to do with classroom management (Feldman & Contzius, 2016:83-103) and orchestra organizing (Feldman & Contzius, 2016:291-321).

These conditions can be fulfilled both by our well-known musical instruments, as well as by the so-called “homemade musical instruments”, which as “manufactured” instruments are also mentioned in the contemporary Greek Analytical Programs for school music (I.E.P., 2022a:2, 9, 17-18, 27,43, 57, 71, 102; I.E.P., 2022b:3, 6, 18-19, 76-77, 85).

“Homemade musical instruments”, “sound-generating objects” and all alternative methods of producing organized musical sound, such as “body percussion”, they receive methodological solutions, for the music teacher who either does not have at his disposal, or does not plan to use ready-made musical instruments to achieve his teaching goals.

However, the fluency, the easy and the immediacy that these teaching music tools provide to the teacher are also consistent with the principles of an equal access education, which does not discriminate and covers the needs of all students as far as possible. This is particularly important for instrumental music education, which has inspired discussions about democratization in education (Allsup, 2003; Tan, 2014).

Although, as music education is inevitably governed by specific values (Jorgensen, 2021:183-207; Mans, 2009:109-117; Walker, 2007:280-299) is at the center of the discussion about a "creative, fair and productive society" (Benedict, et al. 2015:xiii), in the context of the general discussion on the contribution of music education to an education and a society with social justice, democracy, inclusiveness and equal rights for all (Benedict, et al. 2015).

Therefore, beyond the issue of democratic, equal access, instrumental musical education, which concerns the material dimension of the educational structure, we can add the broader context of values, which also concern equality and social justice and are related to the value, intellectual, immaterial dimension of this same structure. When, for example, we ensure that all students have equal access to musical instruments, on the one hand we create a framework of values that maximizes the benefits of education to citizens, on the other hand this framework of values is taught and is a field for learning and training in these values. Thus, we can refer to the individual benefits of equal access to musical education with instruments, but it becomes clear that the sum of these benefits, which is a society of values in general, is something much more complete, multidimensional and overall.

For the economy of this article, we will focus on some particular points, perhaps, the most important parameters of this connection between instrumental music education and equal access in the context of an education with values. These points are:

a) *Care for mitigating the social and economic inequalities of the population*. The importance of this care can be seen from the general policy of Greek educational system, especially in what concerns "Vulnerable Social Groups" (YPAITh, 2023). Its expansion in the Music section is considered very important, based on the experience of other educational systems (FESNOJIV, 2008; Kulturstiftung des Bundes, 2020; GotRoE, 2017; Welsh Government, 2022).

b) *Care for students' character education*. The importance of this concern lies in characteristics such as self-discipline, awareness and self-concentration (Astuti & Widyantoro, 2019) and is linked to contemporary educational needs of young people, who grow up in a networked and rich in communicative and technological stimuli environment (Calvert & Wilson, 2088; Lemish, 2022), the effects of which not all families have the same capabilities to deal with (Bozoglan, 2010:20-32).

c) *Care for equal enjoyment of music and participation in music creation.* This care is linked to the overall participation of students in school life, as participation refers to

the social dimension of the learning process, social activities and the integration of students within the community group.

In all the above, the principle of equal and complete accessibility, the idea of an ability – by definition – for all students to have the same capabilities to begin with, is basic. Thus, the possibility for everyone to have all musical instruments was a top priority in our research. That is why it was important to have at least one musical instrument that would be provided universally and identically, under the care of the state, with the sense of a public provision. It has its own moral and cultural symbolism at the base of our national, state and constitutional moral and value framework. Thus, among other things, the distribution of this aluminum water bottle made by the state during the pandemic contributed a lot to moving in such a context like this in our research.

The fact that it is “the same instrument per child” differentiates the program from other programs where the students had “one instrument per child” of their choice, but this differentiation particularly concerns issues of lesson organizing and issues of an orchestration level, and orchestration practices, which will not concern us in this article. Instead, we will focus on issues that are common whether it is a different or the same “one instrument per child”.

3. “One Instrument Per Child”: Researching with the “Mousiko Pagourino”

A first reflection of the days of the pandemic was that very soon, after the distribution of the aluminum water bottles during the 2020-2021 school year (Lachouri, 2020), in a student population of about two hundred elementary school students, where we investigated, it was observed that several students did not provide these equipment and did not use them at school. The excuses that provided was reasons such as, “they already have their own water bottle”, or even that “the water bottles are the same color and they confuse them with each other”, etc.

However, there was the undeniable fact that each student had a new aluminum bottle, a fact that overcame any existing social, economic, cultural difficulty for students to all have the same equipment. It is a fact that students find it difficult to have common and similar equipment, such as the basic materials of a school casket, a complete set of basic colors where everything will be “available”. These deficiencies are included in the school routine and are an integral part of learning as they are related to the students' skills to be diligent, regular, careful, responsible.

3.1. Issues of diligence and discipline

For the needs of our research, we collected with an elementary grouping the reasons why students find it difficult to be “diligent”:

- They don't get into the habit of checking if the school bag has everything they need for the next day. Teachers deal with this problem with various techniques, such as “notebooks for communication” with parents, special notes, keeping some books in the

school so that they are always available, etc.

- Economic and, in some cases, social reasons make it difficult for students and their families to renew these materials. There are costs, which families cannot always afford, and time requirements, which are difficult to find with the schedules available to parents and guardians.

- Due to culture and generally due to cultural reasons, is not given the same priority to all teaching subjects and thus the preparation of the bag is done selectively, without all being taken care of equally. However, all this, is not suitable to the world of "organizing of sounds", which music represents, according also to the famous E. Varese words for defining music (Bivins, 2015:7). The region of music, especially when we are going to play, is a place of discipline, study and self-control, perhaps, an ideal case to face even boundary problems – on the occasion of music playing – for the general behavior and attitudes of children (Sarris, 2023).

Also, these problems make it difficult for students to have equal access to education and are part of the concerns we mentioned above that we can achieve with the democratic education of equal opportunities. Thus, the next issue asking for an answer in our research, immediately entered; Is it possible for the aluminum water bottle to be used in the music lesson as a symbol and an activity for democratic education of equal opportunities?

3.2. From the aluminum water bottle to the "mousiko pagourino" (music water bottle): The "construction" of a musical instrument

The aluminum water bottle as an object fulfills several conditions to function as a sound-generating body and a sound object (Sarris, 2009), such as its shape, material, method of construction and even the possibility of being "hung", so that it vibrates freely when it sounds. Also, even practically, and based on the theory of sound objects (Steintrager & Chow, 2019) the aluminum water bottle, with a "cap" and the possibility of hanging from it (image 3 bottom right), is an ideal sound and musical object.

According to contemporary organological theory, the "instrumentalization" of the water bottle, which is the activation of an object in a process of musical creation, as described years ago by Bullock (2008), which will make it a "normal" musical instrument depends more on non-constructive factors, related to the relationship of this object with the sound, the audience, the creation and also the instrument maker. We see this very clearly in the contemporary criteria set by organological theory, in case to name something a "musical instrument".

In a more generally accepted (Bates, 2021) categorization of musical instrument characteristics, Hardjowirogo (2017) sets eight criteria of the identity of "musical instrument". She mentions the quality of the musical instrument as "instrumentality" and under specific conditions, (Sarris, 2020:172), exclusively for the sake of our discussion we translate this in Greek as "organikotita" (οργανικότητα). The criteria are a) the pro-

duction of sound, b) the intention and purpose of use c) the ability to learn (learnability) from someone of the instrument, d) the possibility of playing skill (virtuosity) e) the conditions of interactive control of performer and musician of the instrument, which should be sufficient, f) the expressiveness of the musical instrument, g) the effort combined with the "corporeality", which includes the technical interconnection of the instrument with the instrument player, h) the non-material characteristics and the more general "cultural embeddedness" of the instrument and finally i) the audience's perception of a "liveness". Table 1 also shows how these criteria are considered to apply, so that the aluminum water bottle, "mousiko pagourino" of our study is a musical instrument.

How the criteria of instrumentality are met for the water bottle to be a musical instrument		
Criteria	**Description**	**Comments**
Sound production	Sounds are produced that are distinct and controlled by the player. There are three basic sounds, but many others can be produced.	Sounds that are similar to Udu, Cow Bell and Agogo.
Intention/purpose	The intention to produce specific sounds with a specific technique, the "musical instrument" is maintained, and we learn it to play group music with specific pieces.	The object (water bottle) changes use and way of maintaining.
Learnability / virtuosity	Students study with a specific learning technique, with fingers and mallets on certain methods and scores.	A little learning method for percussion and orchestra playing is in use.
Playability / control / immediacy / agency / interaction	With the technique developed, the students know how to control the sound in all its characteristics and how to properly influence instruments' sound-making capabilities.	A technique adopted to students' abilities has been developed.
Expressivity / effort / corporeality	A literature of the instrument is developed, and technical adjustments are made based on the existing techniques concerning the expressiveness of the instrument.	Development of an instrument's literature.
Immaterial features / cultural embeddedness	The "mousiko pagourino" is a (post)modern "school" musical instrument that combines traditional techniques, sounds and music with modern aesthetics and materials.	A certain culture is created among the group.
Audience perception / liveness	Audio-visual and sound works, concerts and performances are created in the school community with the participation of this instrument.	An instrument for performances and live playing.

Table 1

But how are the "criteria" that make the water bottle a musical instrument fulfilled? Three sounds were utilized from those that could be produced in it, which were paralleled with three already known musical instruments, which the students also knew, the related "udu" and "ghatam", the well-known "cow bell", in "hand" version and the double "agogo", which in our case we use in its "single" version with only one "bell". image 2 shows the parallelism of the "three in one", instruments that we applied to the "mousiko pagourino". So, a playing technique was gradually built up, as shown in image 2 using a "felt mallet", a "simple mallet" or the fingers. Appropriate scores were created using notes like any other percussion instrument. After that all the "instrumen-

tality" criteria were naturally fulfilled, as long as we had ensured the first one concerning the ability to produce a suitable sound.

3.3. The creation of musical instruments

The implementation of the "one instrument per child" program already had, therefore, one musical instrument for each child, which had been donated by the state during the pandemic, where each student should strictly have their own items and not shared with someone else. Thus, the need for each student to take care of his own "mousiko pagourino" was reinforced, thereby acquiring - due to the measures of the pandemic - a more personal and stable relationship and continuity.

However, since we would not be able to have other musical instruments (which would touch more hands) due to the measures to limit the spread of the corona virus (YPAITh, 2020), this strictness on personal items, contributed to the development of the complementary idea of the "music casket". Music casket is about "the activation of an object into a process of music-making", which is an "instrumentalization" as we already called it (Bullock, 2008). The sound of the objects in the children's casket is used as the first criterion of "instrumentality" (Hardjowirogo, 2017) so that with the implementation of the following criteria through the intervention of the teacher, all the criteria of "instrumentality" will be fulfilled, as happened in table 1 for the "mousiko pagourino". So we finally had a "set" of musical instruments. The made at school and not at home (which are "schoolmade" and not "homemade") musical instruments of the music casket were presented to the students with the names of the corresponding instruments that are organologically similar, and have the same way of sound producing (all idiophones) but also the same playing techniques (Image 3).

Image 2

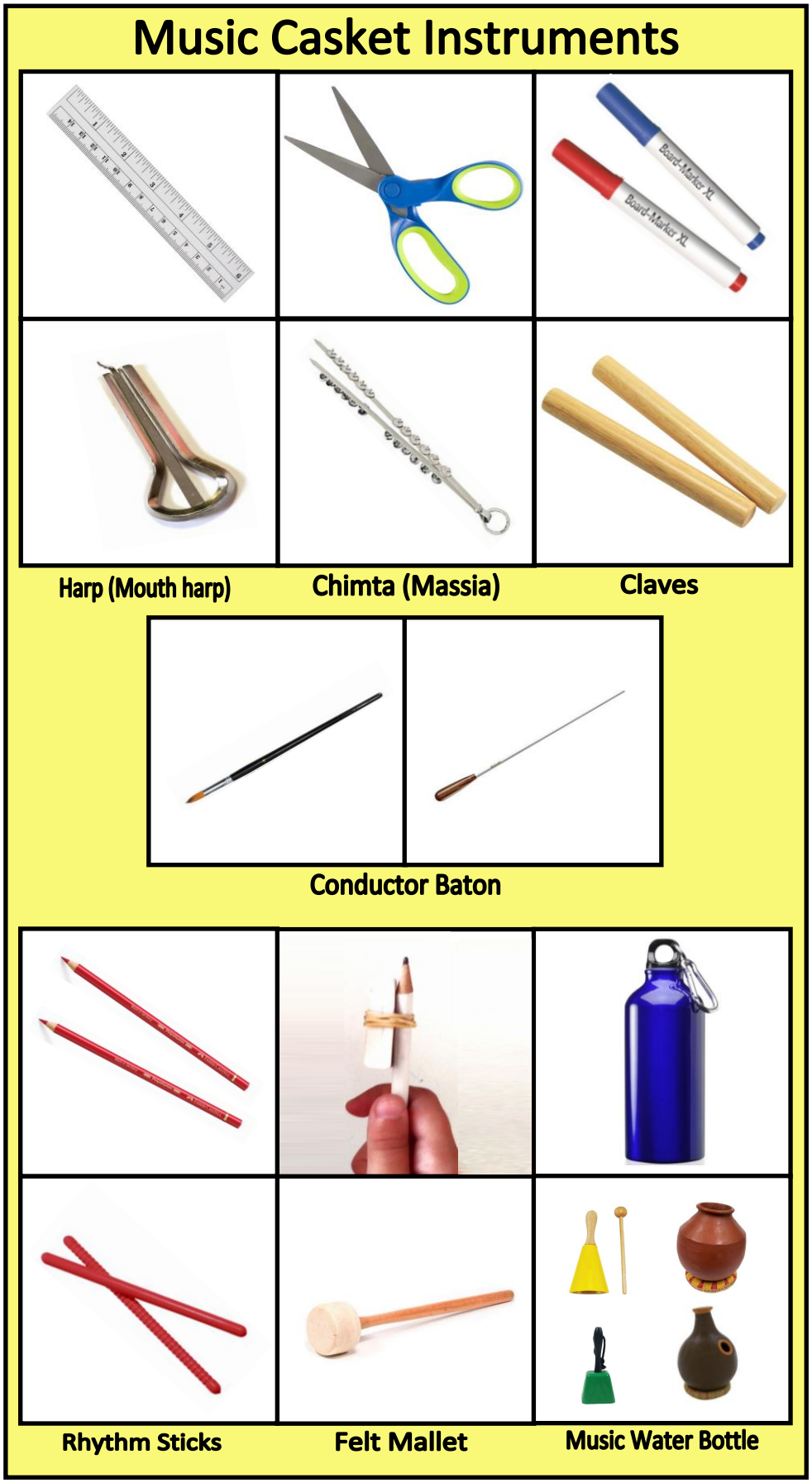

Music Casket Instruments
Harp (Mouth harp)
Chimta (Massia)
Claves
Conductor Baton
Rhythm Sticks
Felt Mallet
Music Water Bottle

Image 3

In a visual parallelism shown in image 3, the students got to know the music casket and the “mousiko pagourino” integrated in it. A sheet of A4 paper which was called the “instruments case” (image 4) was used to draw the positions of the instruments on it and had a dual educational purpose. On the one hand, it organized the materials on the desk and helped the students to “reframe” the materials in the case using their own organizational skills (space organization, visual organization, arranging the materials in layouts), on the other hand, it helped to keep the objects at a specific point and to avoid movement and touching, in accordance with health safety measures. These arrangements applied even to the small grades, A΄ and B΄ and were approximately as photographed in image 4. The instruments (image 2) were the harp (ruler), the claves (thick markers or other plastics items such as glue sticks), the felt mallet (pencil with eraser), the chimta / masia (scissors), the rhythm sticks (pencils) and the conductor's baguette (brush or pencil).

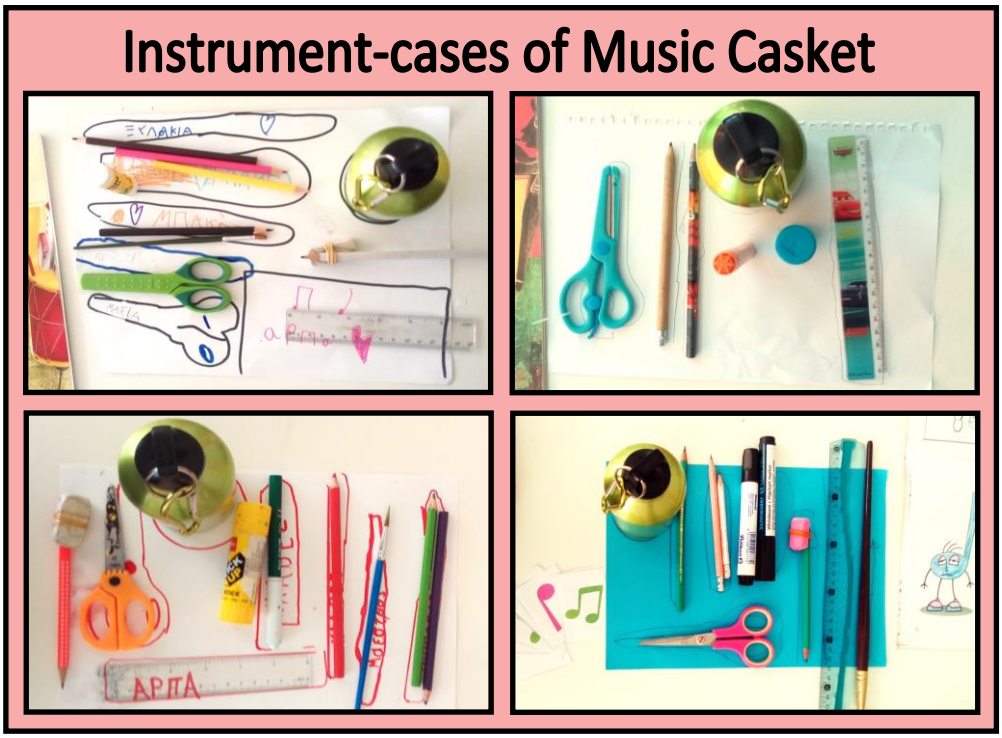


Image 4

For the needs of the lesson, the conductor's “baguette” was added, as depicted in image 3, without being a musical instrument, since the students also assumed the role of conductor in various orchestral activities. Image 5 also depicts activities for creating the criteria of instrumentality, i.e., for the development of learning ability, skill, interactive control of the performer on the instrument, expressiveness, physicality.

Table 2 shows the syllables used to express the whole beat and the two halves mainly in the small grades, based on the needs of the textbooks and the method we developed. This system had already been developed in research (Sarris, 2020) and included body percussion (table 2), so it was already familiar to the children who had attended music lessons even before the pandemic.

Image 5

Music Learning Syllables for «one instrument per child» [Examples for A΄ (1st) & B΄ (2nd) grade]						
Group	Musical Instrument		Syllable of all time-note ♩	Syllables of the two half-notes/rests		
				Two notes ♫	Rest – note 𝄾♪	Note - rest ♪𝄾
Music Casket	***Harp***		crak	craka	es-crak	crak-es
	Rhythm Sticks		tik	tiki	es-tik	tik-es
	Claves		tak	taka	es-tak	tak-es
	Chimta (Massia)		tsik	tsiki	es-tsik	tsik-es
	Music Water Bottle	***Cow Bell***	dan	dana	es-dan	dan-es
		Udu (and Ghatam)	pap (or pop)	pa (o)pa(o)	es-pa(o)p	pa(o)p-es
		Agogo	din	dini	es-din	din-es
Body Percussion	***Fingers (snap)***		click	cliki	es-click	click-es
	Hands (Clapping)		clap	clapa	es-clap	clap-es
	Nees		pat	pata	es-pat	pat-es
	Foot at the floor		sto(a)mp	Sto(a)mpo(a)	es-sto(a)mp	Sto(a)mp-es

Table 2

The research use of these musical instruments continued even after the health and safety measures of the pandemic period. In the classrooms where it was implemented, a familiarity had been created and the music casket instruments were always in use. However, this didn't happen with the "mousiko pagourino", which, from the next year, after the year that we used it, was not available for many students. As the summer passed and the new school year began we could not claim that the students should have "last year's water bottle" as a musical instrument, so that they had "not to throw away and destroy musical instruments". So, next year, the children's "private" water bottle were used, but they neither had the same construction characteristics, nor the same sound quality as the original aluminum water bottle. Also it was not possible to demand from the students to bring an aluminum water bottle, as we would demand i.e.

pencils, scissors, rulers, paints or notebooks. That's because on the one hand they have high costs, on the other hand, we had chosen that the instruments we use should not have financial and environmental costs, but to be part of a "circular economy framework", with environmental, sustainability and recycling principles (examples available at: Sarris, 2011).

4. Collecting and analyzing research data

The use of the "mousiko pagourino" and the music casket was started in order to deal with the effects of the safety and hygiene measures due to the pandemic in the Music class. Soon, however, was reached the conclusion that the students' attitudes, the effects on the music course and their student performance in general should also be researched. With the methodology of action research, which was already applied as a key parameter for improving teaching methods (Cain, 2008; Elliot, 1991), the course was a continuous process of four stages, which are. *planning* the new elements, *applying*, ob*servation* and, finally, *reflection*, in order to proceed to the next step (McNiff, 2016).

During the project and the simultaneous with its research, took place the necessary to observe quantitative data, concerning attitudes, behaviors and general responses of the student population. For example, it was confirmed that 100% of the students had their own state given water bottle. Emphasis was also placed on informing everyone (100%) about the additional use of this water bottle as "mousiko pagourino" (music water bottle), the need to take care of it, and bring it to class as a musical instrument available empty, clean, and in good condition (due to material wear, surface changes and even partial destruction of the bottles were soon observed), like any musical instrument. Also, 100% of the A΄ (1st) and B΄ (2nd) grade students, and students' parents were informed that they should always take care and bring the "mousiko pagourino" and in the materials of the casket, that we had to use in the classroom (picture 3).

During the project, records and notes were kept, about the students' performance, e.g. for the percentage of those who brought the materials correctly, who arranged them appropriately, who were engaged in their study at home and other elements that also contributed to the evaluation of the students. Research for the students were also made regarding:

a) their participation in the course combined with their concentration,

b) their willingness to participate, mainly based on their willingness to create (musical compositions, initiatives in the orchestra and assuming the role of conductor),

c) their performance in musical literacy, in terms of writing and reading music and their familiarity with literate musical practices,

d) the general effect of the experienced instrumental music education, in their learning process and the image of their performance as students, and finally,

e) the effect of their musical performance on their performance as students.

At the end, through this whole process, a specific learning method was created, with notes, scores and practices, recorded as much as possible, for future use but also to have material available to the students.

4.1. Results of the research

Something "small" that leads to something "big". It is, perhaps, plausible that the implementation of the "one instrument per child" principle will have positive results, which is why there are countries that did not miss the opportunity to implement it. Why should we highlight the reasons that it worths having "one instrument per child"? Our research shows that the result exceeds the obvious expectations, also in Greece, that democratic education with democratic ideals is promoted (Tsaftaridis, Vravosinos et al., 2019), the coveted "equal access" also (YPAITh, 2023), as in every culturally and spiritually evolving society happens. And this is because even though the experience of equal access and the values of democracy and equality is for something very partial in the lives of the students (it's only about their access to musical instruments and music education), it does not cease to be an experience capable of showing them the different – to give them a "taste" – of a quality living with values, that will inspire them holistically in their lives. It inspires them to release inner creative, expressive, and social possibilities that radically change their reality. This effect was the most important, maybe, of implementing teaching with "one instrument per child". So there is an experience of equal access to something "small", which led to the understanding of something "bigger", which more than 90% of students observed as:

a) *Change in attitude for responsibility, initiative, self-organizing and solidarity.* Students took care of their musical instruments under clear directions and instructions, enjoyed the process and developed solidarity behavior such as lending, mutual teaching, and cooperative learning when someone had a problem with their equipment and study.

b) *Change in perceptions of music education and artistic creation*. Starting from "zero base" students had no qualms due to social, cultural, and also financial reasons, for playing, enjoying and creating music. A highlight of this were the moments where everyone had (and also was able) to compose and conduct music creations

c) *Change in attitudes and beliefs about personal learning abilities and self-image as a student.* The learning experience in the music class, "restarting" more dynamically through the "one instrument per child" experience, was for some students a powerful enough starting point to reassess their general will and ability to learn, so that to disengage from the identity of the "not so good student", or anything else negative in this spirit. To this part was given special importance and specific discussions and actions were held with students, in collaboration with other teachers. There was an "inversely" that was helped to happen from the belief that "a student who is good at one subject will be good at others too". It was observed the belief that students with good perfor-

mance in language should have good performance in music, which documented in our research, that is not always true. But it still was an established belief. In the “one instrument per child” program this belief working in reverse meant that a student who eventually succeeds in music should also succeed in language. This worked very encouragingly for many students and certainly stuck as a final perception for almost all students.

d) *Change in perceptions of public goods and services*. The issue of the responsible and active citizen, who respects and protects the public goods, (for the production of which he himself is a participant), always concerns Greek public education, as it is part of social and political education. With the provision of a musical instrument by the state, that transforms the musical instrument to a public good that the state offers to the citizen, so he has to preserve and utilize it, we had a variation of this same initial theme of social and political education. Students' attitudes changed overall and very positively through the “one instrument per child” practice. All in all, students showed that they appreciate an offer from the state of this kind and that they intend to increase the climate of collective responsibility and creativity that this project entails. We have to notice, also, that the program did not have “by its side” a corresponding more general belief so that the children could have completed from the society this view in general in their lives. A water bottle, even if at school it is a musical instrument, outside of school it easily becomes what is considered “by the many”, i.e. a disposable and cheap object that if it’s broken, damaged, thrown away, or lost, there is no impact on the family, the economy, the environment.

About the Music lesson. The existence of one or more fixed and permanent instruments cases which are available to each student and are assumed to always be present in the classroom is a reality that changes, as expected, the lesson planning. Indicative changes are that:

a) *Each lesson plan and each point of the curriculum can have a practical instrumental part for all students*, at least with an instant “micro-orchestral” activity, which can be an orchestral activity for the whole class lasting a few measures, which, also, can be born from any occasion (improvisation under the guidance of the teacher-conductor, instrumental accompaniment of a passage, reading a score, etc.).

b) *The production of an orchestral work by the ‘‘classroom orchestra’’* for any purpose (structured instrument learning, school performance, etc.) can be incorporated into the daily routine of the lesson without losing time for the “set-up” of the orchestra rehearsal.

c) *The orchestral organizing acquires extensions of a more general organizing of the student's personality* by making a direct transfer of the wonderful “orchestral discipline” (Philip, 2008:xv) to the “learning discipline”. These are processes, that set the limits and conditions for education to be a positive and constructive experience for the individual.

In applied music didactics, these concepts focus on “orchestral discipline” (Dyvig, 2019), “orchestral teaching” (Allen, et al., 2001; Colwell, et al., 2019) and more generally on practices arising from the “discipline” of musical performance as experienced by music professionals, is a contemporary approach for a redefining the methodological teachings of music literacy. This approach utilizes the methodology of the “discipline” (and not the methodology of creating “content”, as is usually happens in school textbooks) and constitutes a “disciplinary literacy” (for a Greek introduction read: Sarris, 2022) focused on action of the discipline (of music in our study), as opposed to a “content [area] literacy”, which focuses on the mediated knowledge of elements about this field.

5. Conclusions

Teaching with “one instrument per child” seems so far to be an occasional methodology, which has been implemented in some countries (FESNOJIV, 2008; Kulturstiftung des Bundes, 2020; GotRoE, 2017; Welsh Government, 2022) and experimentally we applied on the occasion of specific conditions that applied during the period of the pandemic, making use of the previous domestic research experience (Sarris, 2020:344). Although it is a methodology very compatible with the principles of “equal access” to education and public goods (Allsup, 2003; Benedict, et al. 2015, Tan, 2014).

In order to understand the theoretical framework of music education with “an instrument per child”, one should make use of modern music education studies concerning “Instrumental Music Education” (Feldman & Contzius, 2016; Schiavio et al., 2020; Silverman, 2020; Tan, 2015) and the contemporary field of “Disciplinary Literacy” which has already found applications and has been thoroughly studied (Evers, 2011; Hallmark, 2019; Stickney, 2018; TDoE, 2019; WDoPI, 2019).

The intersection between music education with “one instrument per child” and “equal access”, is found in studies concerning democratic music education whether it is a way of education (Feldman & Contzius, 2016; Schiavio et al., 2020; Silverman , 2020; Tan, 2015), or for a framework of values taught in music education (Jorgensen, 2021:183-207; Mans, :109-117; Walker, 2007:280-299).

Experience of equal access. With the above theoretical framework in mind, systematically music teaching with “one instrument per child” has shown benefits that go beyond an effective and radically reframed music lesson – something that was shown to exist. Teaching with “one instrument per child”, as a micro-experience of democracy, equal opportunities, and equal access, when it was implemented, was an occasion and cause to enforce the students to discover an experience of equal access and creative freedom in the whole of learning of their lives. Teaching with “one instrument per child” was shown to be integrated into school life for students to develop attitudes and beliefs – ultimately capacities – of self-organizing, self-control, initiative, and personal development, boosting their performance in all forms of literacy.

Didactic methodology. However, teaching with “one instrument per child” leads to specific music education methodologies. The focus is on the “classroom orchestra”, the individual instruments case and one or more musical instruments, to which students have equal access. Of course, this does not mean that there cannot be a separate instrument in which each student will express his love and deal mainly with it, but mainly it means that no one will be excluded from direct access to all the instruments and especially in the ability to play a musical instrument. That is why the priority when we teach with “one instrument per child” is equal access and not mandatory access to musical instruments.

In conclusion, the theory and practice of equal access through music education, on the one hand, finds its efficient application in education with “one instrument per child”, on the other hand, it contributes to a music education of values coherently linked to educational process in general.

Bibliography – Internet References

Allen, M., et al. (2001). *Teaching Music Through Performance in Orchestra: pt. 1. The teaching of music. Building well-rounded orchestral musicians in a performance setting*. GIA Publications.

Allsup, R. E. (2003). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of Research in Music Education*. 51(1). 24. https://doi.org/10.2307/3345646

Astuti, S., K., Widyantoro, A. (2019). The teaching of morality though musical elements based on learning models of the Netherlands and Indonesia. Retnowati, E. et al. (eds.). *Character Education for 21st Century Global Citizens*. Taylor and Francis Group. p.p. 389-394.

Bates, E. (2021). The interface and instrumentality of Eurorack modular synthesis. Hennion, A., Levaux, C. (eds.). *Rethinking music through science and technology studies*. Routledge. p.p.170-188.

BBC (2022). *Wales: All pupils to get free access to musical instruments and teaching*. BBC. https://web.archive.org/web/20220517110522/https://www.bbc.co.uk/newsround/61476161

Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño: Un libro muy útil para iniciar y desarrollar el aprendizaje musical en los niños*. Ediciones Robinbook.

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., Woodford, P. (eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford Handbooks.

Bozoglan, B. (ed.). (2019). *Multifaceted Approach to Digital Addiction and Its Treatment*. IGI Global.

Bullock, M. (2008). Noise to signal: Instrumentalization and self-idiom. Baudouin, O. (ed.). *Proceedings of 5th Conference EMS08, 3-7 June, 2008. Paris*. Electroacoustic music studies network. http://www.ems-network.org/ems08/papers/bullock.pdf

Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*. Vol. 25 (3) (November 2008). p.p. 283 – 313. https://www.academia.edu/37633283/The_characteristics_of_action_research_in_music_education

Calvert, S., Wilson, B. (2008). *The Handbook of Children, Media and Development*. Wiley-Blackwell.

Colwell, R., Hewitt, M., Fonder, M. (2019). *The Teaching of Instrumental Music*. Routledge.

Deutsche Welle (2023). *German Campaign: An Instrument for Every Child*. DW. https://web.archive.org/web/20210525014303/https://www.dw.com/en/german-campaign-an-instrument-for-every-child/a-2339451

Dyvig, J. (2019). *Orchestra 2019-2020 Handbook*. Olympia High School. https://web.archive.org/web/20230812070133/https://osd-ohs.ss16.sharpschool.com/common/pages/UserFile.aspx?fileId=24333450

Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Evers, T. (2011). *Common Core State Standards for Literacy in all Subjects*. Madison WI: Wisconsin Department of Public Instruction. https://web.archive.org/web/20120310121917if_/http://dpi.wi.gov/cal/pdf/las.pdf

Government of the Republic of Estonia (GotRoE) (2017). *An Instrument for Every Child*. Estonia 100 steering group - Estonia 100 organising committee. https://web.archive.org/web/20170709103158/https:/ev100.ee/en/instrument-every-child

Feldman, E., Contzius, A. (2016). *Instrumental Music Education*. Second Edition. Routledge.

FESNOJIV (Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela) (2008). *The State Foundation for the National System of Youth and Children's Orchestras of Venezuela*. Gobierno Bolivariano

de Venezuela. https://web.archive.org/web/20080926151639/http://fesnojiv.gob.ve/en/el-sistema.html

Hallmark, L. (2019). *Disciplinary Literacy*. Little Rock AR: Arkansas Department of Education –Division of Elementary and Secondary Education – Common Core State standards initiative. http://dese.ade.arkansas.gov/public/userfiles/Learning_Services/Curriculum%20and%20Instruction/Resource%20Mat/DL/MLDLPPT.pdf

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2022a). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis sto Dimotiko*. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2022b). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis stis A΄, B΄, C΄ Taxeis Gymnasiou. B΄ Ekdosi*. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/

Jorgensen, E. (2021). *Values and music education*. Indiana University Press.

Kulturstiftung des Bundes (2020). *An Instrument for Every Child. The Federal Cultural Foundation's contribution to the European Capital of Culture 2010*. Stiftung Jedem Kind ein Instrument. https://web.archive.org/web/20200919192149/https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/en/programmes_projects/heritage_and_education/detail/jedem_kind_ein_instrument.html

Lachouri, D. (2020). *Kerameos: Pano apo 600.000 pagouria se mathites dimotikou*. ERT. https://web.archive.org/web/20230807214624/https://www.ertnews.gr/frontpage/kerameos-pano-apo-60-000-pagoyria-se-mathites-dimotikoy/

Lemish, D. (ed.). (2022). *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media. Second Edition*. Routledge.

Mans, M. (2009). *Living in Worlds of music. A view of Education and Values*. Springer.

McNiff, J. (2016). *Writing up your action research project*. New York: Routledge.

Office de Tourisme Aunis Marais Poitevin (OdTAMP) (2023). *Festival Eurochestries - Orchestre symphonique de l'École de musique de Voru - Estonie*. https://web.archive.org/web/20230807203455/https://www.aunis-maraispoitevin.com/agenda/6579548_festival-eurochestries-orchestre-symphonique-de-lecole-de-musique-de-voru-estonie/

Paidagogiko Institouto (P.I.) (2001). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon – Analytika Programmata Spoudon*. Athina: YPEPTh. http://www.pi–schools.gr/programs/depps/

Paidagogiko Institouto (P.I.). (2011a). *Programma Spoudon Mousikis gia to 'Neo Scholeio'. Epistimoniko pedio: Technes - Politismos - protasi a΄*. Ypourgeio Paideias, Dia viou Mathisis kai Thriskevmaton. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Paidagogiko Institouto (P.I.). (2011b). *Programma Spoudon gia ti Mousiki Paideia. Sto plaisio ton drastiriotiton Aisthitikis Agogis gia oles tis vathmides tis Ypochreotikis Ekpaidefsis. Epistimoniko Pedio: Politismos — Drastiriotites Technis — protasi b΄*. Ypourgeio Paideias, Dia viou Mathisis kai Thriskevmaton. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Philip, R. (2008). *The classical music lover's companion to orchestral music.* Yale University Press.

Sarris, D. (2009). Kataskevi kai chrisi aftoschedion mousikon organon stin ekpaidefsi: Prosengiseis kai efarmoges. Sto Kokkidou, M., Dionysiou, Z. (eds.). *Praktika tou 6ou Diethnous synedriou tis Ellinikis Enosis gia ti Mousiki Ekpaidefsi: "Mousiki: Paidevei, Ekpaidevei, Therapevei*. Elliniki Enosi gia ti Mousiki Ekpaidefsi (EEME). https://www.academia.edu/23637488/

Sarris, D. (2011). *Anakyklomeni Mousiki*. Fagotto.

Sarris, D. (2020). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi*. Panteio Panepistimio. https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/47835

Sarris, D. (2022). "Music(al) disciplinary literacy": Apo ton "grammatismo pediou", ston "mousiko grammatismo pediou". *Mousikopaidagogika*. V. 20/2022. p.p. 77-95. https://www.academia.edu/101180486/

Sarris, D. (2023). "Paidi kai Oria: Mia efarmosmeni prosengisi sto mathima tis Mousikis. Neos Paidagogos. V. 37. Ioulios 2023. p.p. 155-167. http://neospaidagogos.online/files/37_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ioulios_2023.pdf

Schiavio, A., Nijs, L., van der Schyff, D., & Juntunen, M.-L. (2020). Editorial: Towards a Meaningful Instrumental Music Education. Methods, Perspectives, and Challenges. *Frontiers in Psychology*. December 2020. V. 11. Article 625994. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.625994

Silverman, M. (2020). Sense-Making, Meaningfulness, and Instrumental Music Educa-

tion. Frontiers in Psychology. May, 2020. V. 11. Article 837. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00837

Steintrager, J., Chow, R. (2019). *Sound Objects*. Duke University Press.

Stickney, P. (2018). *Deering High School Band unit plan.* Portland ME: Portland Public Schools Music Department. https://www.portlandschools.org/UserFiles/Servers/Server_1098696/File/Teachers/Band%20Unit%20Plan%20%20Fall%202018.pdf

Tan, L. (2014). Towards a transcultural theory of democracy for instrumental music education. *Philosophy of music education review*. 22. No.1. (Spring 2014). p.p. 61-77. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.1.61

Tan, L. (2015). Concept Teaching in Instrumental Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*. 35(2). p.p. 38-45. https://doi.org/10.1177/8755123315604455

Tennessee Department of Education (TDoE) (2019). *Disciplinary Literacy Approaches*. Tennessee: Tennessee State Government. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/licensure/ed–prep/Disc_Lit_Approaches.pdf

Toblach musikkapelle (2021*). Classe musicale. Uno strumento per ogni bambino*. Banda Musicale di Dobbiaco. https://web.archive.org/web/20210313095638/https://musikkapelle-toblach.com/it/classe-musicale/

Tsaftaridis, N., Vravosinos, D., et al. (2019). *Programma Dimokratiki Paideia*. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. https://www.demopaideia.gr/

Walker, R. (2007). *Music Education. Cultural Values, Social Change and Inovation*. Charles C. Thomas Publisher L.T.D.

Welsh Government (Llywodraeth Cymru) (2020). *Donate your dusty, used musical instruments*. Instruments for Kids - Welsh Government. https://web.archive.org/web/20200925162435/https://www.gov.wales/instruments-for-kids

Welsh Government (Llywodraeth Cymru) (2022). *Funding for music education trebled to the tune of £13.5m*. Welsh Government. https://web.archive.org/web/20220517063009/https://www.gov.wales/funding-music-education-trebled-tune-135m

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh) (2020). *Nees anakoinoseis tis Ypourgou Paideias kai Thriskevmaton Nikis Kerameos gia to anoigma ton*

scholeion.
https://web.archive.org/web/20230807215947/https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/01-09-20_Νέες_ανακοινώσεις_της_Υπουργού_Παιδείας_και_Θρησκευμάτων_Νίκης_Κεραμέως_για_το_άνοιγμα_των_σχολείων.doc

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh). (2023). *Entaxi Efaloton Koinonikon Omadon (EKO) sta scholeia, scholiko etos 2022-2023. Istotopos enimerosis*. https://web.archive.org/web/20230606064705/https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=3418&lang=el

Wisconsin Department of Public Instruction (WDoPI) (2019a). *Disciplinary Literacy in Music*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction. https://web.archive.org/web/20201103173828/https://sites.google.com/a/dpi.wi.gov/disciplinary-literacy-in-music/home

Εισαγωγή στη Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική

Δημήτριος Σαρρής, Εκπαιδευτικός, Επισκέπτης Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Το πεδίο της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Music Education Policy), που αναφέρεται στην Εκπαιδευτική Πολιτική της Μουσικής έχει εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες ως μέρος του αναπτυσσόμενου ευρύτερου πεδίου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στην εργασία μας εξετάζουμε την πορεία ανάπτυξης και σύνδεσης των δύο αυτών πεδίων, ως δύο χώρους διεπιστημονικούς, που χαρακτηρίζονται από την ιδιαίτερη δυναμική της παραγωγής κριτικών προτάσεων και παρεμβάσεων προς τους «δημιουργούς» (makers) μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική, Μουσική Πολιτική.

Introduction to Music Education Policy

Dimitrios Sarris, Teacher, Visiting Professor, Ionian University

Abstract

The field of Music Education Policy has emerged in recent decades as part of the growing broader field of Education Policy. In our work we examine the way of development and connection of these two fields, as two interdisciplinary areas, characterized by the particular dynamics of the production of critical proposals and interventions towards the "makers" of music education policy.

Key-Words: Educational Policy, Music Educational Policy, Music Policy.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίας όλο και περισσότερο αναπτύσσεται διεθνώς ένα πεδίο μελέτης, που θα μπορούσαμε να αποδώσουμε ως «Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική», εννοώντας την Εκπαιδευτική Πολιτική της Μουσικής (Music Education Policy). Αυτό το πεδίο που μπορεί να μελετά την εκπαιδευτική πολιτική για τη μουσική σε μία χώρα είναι πλέον αρκετά διευρυμένο διεθνώς. Σε όλον τον κόσμο και σε χώρες ανεξαρτήτως μεγέθους όπως είναι η Αγγλία (Bjørnsen & Woddis, 2019), η Αυστραλία (McMillan, 1991), η Βραζιλία (Arroyo, 2014), η Γερμανία (Werner, 2009), η Γκάνα (Blankson, 2022) οι Η.Π.Α. (Fisher, 2008; Scipp & Gilbert, 2016), η Ιαπωνία (Heberd, 2012), η Κύπρος (Forari, 2007), η Μαλαισία (Mohamad Shah, 2016), η Νέα Ζηλανδία (Webb, 2016), η Νότια Αφρική (Hauptfleisch, 1991), η Ταϊβάν (Tseng, 2018), η Φινλανδία, (Väkevä & Kurkela, 2012), και άλλες (Stock, 2002; Chen & Schmidt, 2016; Gouzouasis, 2014) γίνεται μελέτη της εφαρμοζόμενης μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, διατυπώνονται προτάσεις οι οποίες απευθύνονται προς τους «δημιουργούς

μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (music education policy makers) όπως χαρακτηριστικά τους ανέφερε αρχικά η E. Jorgensen (2003: 16, 139, 142, 144; 1997: xii, 83) και αργότερα και άλλοι μελετητές (Blankson, 2022; Gouzouasis & Bakan, 2011; Kivijärvi & Rautiainen, 2020; Welsch, 2018).

Η *Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική*, όπως θα την αναφέρουμε στο εξής για την διευκόλυνση της συζήτησής μας έχει μια πορεία σχετικά πρόσφατη, λίγων δεκαετιών, που εκκινεί λίγο μετά την πρώτη μεταπολεμική ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ενός κλάδου κάποιες φορές «αμφιλεγόμενου» (Stamelos, 2009) λόγω των επιστημονικών του καταβολών, οι οποίες διαχρονικά αγγίζουν με τρόπο μεταβαλλόμενο, όπως θα δούμε, πολλά επιστημονικά πεδία.

Παρ' όλα αυτά στις μέρες μας ο διάλογος για τη Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική είναι γόνιμος και φαίνεται να συνεισφέρει πολυεπίπεδα στη συζήτηση για αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά συστήματα και μεθοδολογίες, πάντα σε συνάρτηση με το σύστημα αξιών που προκρίνεται κάθε φορά. Στην συζήτησή μας θα εξετάσουμε τη Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική, σε μια περίοδο όπου ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η έννοια της «εκπαιδευτικής πολιτικής» στη χώρα ας έχει μια ακόμη πιο θεσμική παρουσία μετά την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2011 (FEK, 2011).

Εκπαιδευτική Πολιτική: Η αφετηρία της διεπιστημονικότητας

Αρχικά θα κάνουμε μια σύντομη ανασκόπηση της πορείας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Β΄Π.Π.) προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τη Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική. Ο Β΄ Π.Π. είναι ορόσημο γιατί «παρ' ότι πρέπει να θεωρούμε δεδομένο ότι ανέκαθεν οι πολιτικές εξουσίες εφάρμοζαν πολιτικές αποφάσεις που επιδρούν στην εκπαίδευση» είναι τότε η στιγμή όπου η Εκπαιδευτική Πολιτική άρχισε να αναπτύσσεται ως διεπιστημονικός κλάδος και μάλιστα «με τις πρώτες προσπάθειες αποσαφηνισμού της μετά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1950» (Stamelos, Vasilopoulos & Kabasakalis, 2015a; 2015b).

Ο Σταμέλος (Stamelos, 2009:27) επισημαίνει ότι «τον πρωταγωνιστικό ρόλο εδώ θα παίξουν εξ αρχής οι οικονομολόγοι» οι οποίοι «στο πλαίσιο της εργασίας τους στους διεθνείς οργανισμούς, θα αναπτύξουν συν τω χρόνω και βασικά τη δεκαετία του '1960, διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση και τη σχέση της με την οικονομική ανάπτυξη» ώστε «η Εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης παίρνει το όνομα Εκπαιδευτική Πολιτική. Ένα νέο επιστημονικό πεδίο έχει μόλις γεννηθεί!» αναφέρει χαρακτηριστικά.

Ακολουθεί η περίοδος ως τις αρχές του '80 με κύρια χαρακτηριστικά την «σφοδρή κριτική των θεωριών των οικονομολόγων της εκπαίδευσης» και την «έντονη πολιτικοποίηση με αποτέλεσμα τη συγκρότηση θεωρητικών ρευμάτων στο χώρο της Κοινωνιολογίας με αντικείμενο την Εκπαίδευση, που κατέτειναν στη δημιουργία του γνωστικού αντικειμένου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν είναι άλλη από την Εκπαιδευτική Πολιτική (…) διαφορετικά θεμελιωμένη και επιστημονικά αναπτυσσόμενη σε σχέση με εκείνη των οικονομολόγων

της εκπαίδευσης» (Stamelos, 2009:29).

Είναι η περίοδος που η «μεγάλη οικονομική σημασία στην εκπαίδευση έδωσε προτεραιότητα στο ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών με το επιχείρημα ότι έτσι θα αξιοποιηθούν για την οικονομική ανάπτυξη τα αποθέματα διανοητικού πλούτου που διαθέτει η κάθε χώρα αλλά μένουν ανεκμετάλλευτα. Η σχολική αξιολόγηση αντιστοιχεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση, δηλαδή η σχολική επιλογή αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα» (Fragoudaki, 1985:18).

Έτσι γεννήθηκε η ιδέα της «αντισταθμιστικής εκπαίδευσης», σύμφωνα με την οποία «η εκπαίδευση από τυπικά ίση πρέπει να γίνει διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, να γίνει αντισταθμιστική των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου» (Fragoudaki, 1985:87).

Η εφαρμοσμένη αντισταθμιστική εκπαίδευση προβληματίζει τους επιστήμονες, ώστε «τη δεκαετία του 1970-1980 είναι πολλοί οι μελετητές που συμπεραίνουν ότι οι αντισταθμιστικές προσπάθειες δεν απέδωσαν και ότι γενικά η εκπαιδευτική πολιτική που είχε στόχο την ισότητα απέτυχε. Ωστόσο υπάρχουν πολλές μελέτες που υποστηρίζουν το αντίθετο». Τελικά υπερισχύει η άποψη ότι όλα εξαρτούνται από την εκπαίδευση καθώς «όλοι σχεδόν οι ειδικοί, με ελάχιστες εξαιρέσεις, πιστεύουν ότι η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση» (Fragoudaki, 1985:88).

Αργότερα στα τέλη της δεκαετίας του ’90 όταν «οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης θεσμοθετούνται και αποκτούν τα δικά τους πτυχία στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής λειτουργίας (…) έχουν τρεις πυλώνες ανάπτυξης:

α) τις επιστήμες που μελετούν τα ‘μακροεκπαιδευτικά’ φαινόμενα,
β) τις επιστήμες που μελετούν ‘μικροεκπαιδευτικά’ φαινόμενα [και]
γ) τις διδακτικές των επιστημών.

Στον πρώτο πυλώνα εντάχθηκε και εξελίχθηκε η Εκπαιδευτική Πολιτική» (Stamelos, 2009:29).

Παράλληλα με την συνεχιζόμενη ανάπτυξή της «πότε στρεφόμενη περισσότερο προς την Οικονομία και πότε προς την Κοινωνιολογία», η Εκπαιδευτική Πολιτική πρωτίστως αναπτύσσεται «μέσα στο εκ γενετής διφορούμενό της, δηλαδή μεταξύ πολιτικής των διεθνών οργανισμών και πολιτικής των εθνικών κρατών (εσωτερική ή διεθνής)» (Stamelos, 2009:29).

Παρατηρώντας όλες αυτές τις φάσεις που διήλθε η Εκπαιδευτική Πολιτική ως επιστημονικός κλάδος, δηλαδή την έμφαση στην οικονομία και τον προϋπολογισμό, τη μετάβαση στην κοινωνιολογική μελέτη της Εκπαίδευσης αλλά και την ανάπτυξη της ιδέας της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, θα δούμε πως κάθε μια έχει κάτι να μας προσφέρει όταν μελετούμε την Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική.

Σχετικά γνωστά διεθνώς παραδείγματα πολιτειακής άσκησης μουσικής εκπαιδευτικής

πολιτικής όπως τα προγράμματα «ένα όργανο για κάθε παιδί» (One Instrument for Every Child) που εφάρμοσαν χώρες σαν την Γερμανία (DW stuff, 2007a; 2007b), την Εσθονία (Britta, 2017) την Ουαλία (Welsh Government, 2022), με σχετικές μελέτες να έχουν γίνει και στη χώρα μας (Sarris, 2020:344) αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις όπου η οικονομική και η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής συναντιούνται και πρέπει από κοινού να μελετηθούν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ζητήματα όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα έρχονται στο προσκήνιο όχι μόνο συνολικά αλλά και ειδικά για τη μουσική εκπαίδευση (Bebedict κ.ά., 2015; Riddle & Cleaver, 2017).

Η εμφάνιση και η πορεία της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ποια πορεία, όμως, μας οδήγησε στην σημερινή ανάπτυξη του πεδίου της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής; Ο T. Gates (2009:xxv) εντοπίζει ότι «το τρέχον κύμα ενδιαφέροντος για τα 'θεμέλια' της μουσικής εκπαίδευσης», στο πλαίσιο του οποίου αρχίζουν να αναπτύσσονται ζητήματα μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, «ξεκίνησε περίπου το 1985», όπου πλήθος μελετητών «προσπάθησαν να αναπτύξουν βασικές ιδέες για τη μουσική εκπαίδευση που προέκυψαν από την έρευνά τους και τις αναλύσεις τους για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την πολιτική μουσικής εκπαίδευσης».

Οι αναλυτές αυτής της περιόδου που δίνουν ώθηση στην ανάπτυξη της μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως τους αναφέρει ενδεικτικά ο Gates (2009:xxv) είναι οι «Eunice Boardman, Wayne Bowman, David Elliott, Charles Fowler, Siegmund Helms, Estelle Jorgensen, Wolfgang Kuhn, Thomas Regelski, Christopher Small, Keith Swanwick και Robert Walker».

Επίσης σε εργασίες πολυσυγγραφικές αναφέρει ενδεικτικά τους «Harold Abeles, Charles Hoffer και Paul Klotman, Richard Colwell, Lizabeth Wing και Thomas Goolsby, Malcolm Tait και Paul Haack».

Τέλος αναφέρεται μία συλλογή δοκιμίων με πρώτη έκδοση το 1958 (με κύριους συντελεστές τους Madison, T., Benn, O., Leonhard, C., McConnell, T., R. και Normann, T.) με τίτλο «Βασικές Έννοιες στη Μουσική Εκπαίδευση» (Herny, 1958) και αναθεωρημένη έκδοση το 1991 (Colwell, 1991) και μια ακόμη ενδιάμεση του 1988 (Gates, 1988).

Ως αποτέλεσμα των εξελίξεων αυτών είχαμε νέες προτάσεις και «κατευθυντήριες γραμμές για τις συστάσεις τους για τα προγράμματα σπουδών και τις εφαρμογές τους για εκπαιδευτικούς». Ο ίδιος ο Gates (2009:xxv) προκρίνει τις απόψεις της Jorgensen (1997, 2003), η οποία αγγίζει κατ' αρχάς ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων της μουσικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, οι πρώτες αναφορές στην Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική εντοπίζονται γύρω στο 1976, οπότε και επισημαίνεται στο πλαίσιο θεωρίας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Kerr, 1976:165-167), ενώ την ίδια χρονιά ιδρύεται η εξειδικευμένη επιτροπή για τη «Μουσική Πολιτική» (Music Policy), στο πλαίσιο της «International Society

for Music Education» (ISME) (Chen, De Villiers & Welze-Kertz, 2018:4), η οποία επιτροπή έκτοτε εκδίδει τα πρακτικά των συναντήσεών της ως αρμόδια ομάδα.

Στην πάροδο των χρόνων βρίσκουμε πρακτικά που αναφέρονται στην Μουσική Πολιτική με διάφορες εκδοχές, στις οποίες εμπλέκεται και η «Κουλτούρα και τα Μαζικά Μέσα» όπως «Cultural, Educational and Mass Media Policies in Music Education» (Forest, 2004), «Policy: Culture, Education, Mass Media» (Jeanneret & Forrest, 2008), «Music Policy in Educational, Cultural and Mass Media Policies» (Yip & Globe, 2010), «Music Policy: Culture, Education, and Media» (Goble & Imada, 2012; Chen & Schmidt, 2016), Music Policy: Culture, Media and Education (Gouzouasis, 2014; Chen, De Villiers & Kertz-Welzel, 2018; Aguilar, Prest, Richerme & Tang, 2022) και «Policy: Culture, Media and Education» (Aguilar, Lagos, Prest & Richerme, 2020). Μάλιστα η ομάδα του 2012 πραγματοποίησε το σεμινάριό της στην Ελλάδα, με συντονιστική επιμέλεια του γράφοντος (ΤΕΜΕΡΟ, 2012), στο πλαίσιο του 30ου Διεθνούς Συνεδρίου της ISME που το ίδιο έτος πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη.

Αργότερα και πάλι στο ίδιο πλαίσιο εμφανίζεται η «International Society for Music Education Policy Commission» (Jeanneret, 2008). Όπως παρατηρεί η Kertz-Welzer (2018:81) η ISME είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ενίσχυσης της ιδέας πως μια μουσική εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να συνδέεται με την παγκόσμια μουσική κοινότητα, άποψη την οποία υποστηρίζει η ISME. Πράγματι, η ISME από την ίδρυσή της το 1953 έχοντας αρχικά ως «κίνητρο την ελπίδα ότι η μουσική ως διεθνής γλώσσα της ανθρωπότητας θα μπορούσε να χρησιμεύσει για να ενώσει ανθρώπους διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων» και αργότερα δια της επιτροπής μουσικής πολιτικής «υποστηρίζει πράγματι τη δημιουργία μιας παγκόσμιας κοινότητας μουσικής εκπαίδευσης». Στη δημιουργία της κοινότητας αυτής, η μελέτη της μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από τις πολύχρονες εργασίες της σχετικής επιτροπής της ISME φαίνεται να έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο.

Έτσι, χρονικά ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 βλέπουμε να καταγράφεται στο «Handbook of research on music teaching and learning» (Colwell, 1992) η Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική ως πεδίο μελέτης και να εξετάζονται στο πλαίσιό της αρκετά θέματα όπως:

α) ζητήματα ορισμού της (Colwell, 1992:760-761),

β) οι παράγοντες που δημιουργούν επιρροές στη διαμόρφωση της εκάστοτε μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Colwell, 1992:724-733),

γ) οι ρόλοι των θεσμικών φορέων, από τους οποίους διακρίνονται οι μεγάλοι μη κυβερνητικοί οργανισμοί και τα συνέδριά τους (όπως η MENC [Colwell, 1992:765-766] και η NASM [Colwell, 1992:764-765]),

δ) οι επαγγελματικοί οργανισμοί πιστοποίησης («Professional credentialing organizations» [Colwell, 1992:765]),

ε) οι πραγματοποιημένες έρευνες (Colwell, 1992:729-733) και τέλος,

στ) οι συνδέσεις της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής με την τεχνική και την τεχνολογία (Colwell, 1992:731-733) κάθε εποχής και κάθε τόπου.

Οι κύριοι σταθμοί της πορείας τις Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής από την γέννησή της ως σήμερα μπορούν να συνοψιστούν στην χρονοσειρά του πίνακα 1.

Πίνακας 1: Χρονοσειρά Γεγονότων της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής		
Έτος	***Γεγονός***	***Μελετητές & Πηγές***
1976	Πρώτες βιβλιογραφικές αναφορές στην Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική.	(Kerr, 1976:165-167)
1976	Ίδρυση επιτροπής «Music Policy» από την ISME.	(Chen, De Villiers & Kertz-Welzel, 2018:4)
1985	Οι πρώτες μελέτες για θέματα Μουσικής Εκπαίδευσης και Πολιτικής και οι αναφορές στους «δημιουργούς» (makers) Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής την δεκαετία του 1980 γενικότερα.	Boardman, E., / Bowman, W., / Elliott, D., / Fowler, C., / Helms, S., / Jorgensen, E., / Kuhn, W., / Regelski, T., / Small, C., /Swanwick, K., /Walker, R., / Abeles, H., Hoffer, C., & Klotman, P., / Colwell, R., Wing, L. & Goolsby, T., / Tait, M., & Haack, P. / (Colwell, 1991) / (Gates, 1988).
2004	«Cultural, Educational and Mass Media Policies in Music Education» ISME Commission.	(Forest, 2004)
2008	«Policy: Culture, Education, Mass Media» ISME Commission.	(Jeanneret & Forrest, 2008)
2008	«International Society for Music Education Policy Commission» ISME Commission.	(Jeanneret, 2008; Kertz-Welzer, 2018:81)
2010	«Music Policy in Educational, Cultural and Mass Media Policies» ISME Commission.	(Yip & Globe, 2010)
2012	«Music Policy: Culture, Education, and Media» ISME Commission.	(Goble & Imada, 2012)
2014	ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media.	(Gouzouasis, 2014)
2016	«Music Policy: Culture, Education, and Media» ISME Commission.	(Chen & Schmidt, 2016)
2018	«Music Policy: Culture, Media and Education» ISME Commission.	(Chen, De Villiers & Kertz-Welzel, 2018)
2020	«Policy: Culture, Media and Education» ISME Commission.	(Aguilar, Lagos, Prest & Richerme, 2020)
2022	«Music Policy: Culture, Media and Education» ISME Commission.	(Aguilar, Prest, Richerme & Tang, 2022)

Πίνακας 1

Περιεχόμενο και ορισμός του όρου «Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική»

Τί είναι όμως Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική; Και γιατί μπορεί να μας είναι χρήσιμη; Για να την κατανοήσουμε θα πρέπει από τη μία να σταθμίσουμε ότι είναι μια πραγματικότητα, δηλαδή όλο το πλαίσιο που διαμορφώνει την μουσική εκπαίδευση και απορρέει από την πολιτική, κάτι συγκεκριμένο και εύκολο να αντιληφθεί κανείς και από την

άλλη πως όταν πρόκειται να μελετηθεί μπορεί να λάβει διαστάσεις που δεν είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς εξ αρχής, παρά μόνο με μια ενδελεχή διεπιστημονική προσέγγιση που θα πρέπει να ακολουθήσει. Αυτός ο διττός χαρακτήρας α) της μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως το προφανές και άμεσα αντιληπτό από τον καθένα και β) της μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως χώρο αποφάσεων η μελέτη των οποίων περιλαμβάνει διεργασίες που «δεν είναι εύκολο να περιγράψουμε» (Kertz-Welzer, 2018:81) χωρίς ενδελεχή διεπιστημονική ανάλυση, θα πρέπει να συνυπολογιστεί προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα του περιεχομένου του κλάδου αυτού.

Στους παράγοντες δυσκολίας κατανόησης του περιεχομένου της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής εμπίπτει το γεγονός ότι για καιρό υπήρξε «έλλειψη έρευνας γιατί δεν ήταν μέρος ενός συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου» (Welzer-Kertz, 2018:81) - κάτι που απορρέει και από την γενικότερη διεπιστημονικότητα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Stamelos, 2009) - αλλά μάλλον βρίσκεται ανάμεσα στην «Πολιτική των Τεχνών» και την «Εκπαιδευτική Πολιτική».

Αυτός ο παράγοντας δυσκολίας ισχύει και στην χώρα μας επιπροσθέτως στο βαθμό που η μουσική εκπαίδευση εμπίπτει ταυτοχρόνως σε δύο Υπουργεία. Στο Υπουργείο για την Παιδεία, το οποίο εποπτεύει τα ελληνικά σχολεία στα οποία διδάσκεται η μουσική και τα ελληνικά πανεπιστήμια στα οποία διδάσκονται οι μελλοντικοί λειτουργοί εκπαίδευσης, αλλά και στο Υπουργείο για τον Πολιτισμό, το οποίο εποπτεύει τα «ειδικά μουσικά εκπαιδευτήρια» (ΥΡΡΟ, 2020) στα οποία επίσης διδάσκεται η μουσική σε μαθητές αλλά και σε δυνάμει μελλοντικούς λειτουργούς εκπαίδευσης.

Όπως παρατηρεί όμως η Kertz-Welzer, σε ένα ολόκληρο κεφάλαιο που αφιερώνει στην Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική (2018), πρόκειται για ένα πεδίο που «επικεντρώνεται στην παροχή εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσον αφορά το συνταγματικό και διοικητικό πλαίσιο. Αφορά τα πρότυπα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, την αξιολόγηση, τα θέματα προϋπολογισμού» και γενικότερα ζητήματα ενδυνάμωσης της μουσικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, το βάρος δίνεται στη σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με την πολιτεία και τον δημόσιο τομέα.

Μια ακόμη παρατήρηση που κάνει για τη φύση της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι ότι έχει την διπλή υπόσταση από τη μία να ασχολείται με αξίες που έχει μια κοινωνία και από την άλλη με ενέργειες που προκύπτουν από αυτές τις αξίες και το πλαίσιο που αυτές συνεπάγονται. Ίσως από αυτό το «βάρος» των κοινωνικών αξιών εκκινεί και ο δισταγμός που καταγράφεται (Kertz-Welzer, 2018) σχετικά με τους ανθρώπους της μουσικής να συμμετέχουν στην μουσική εκπαιδευτική πολιτική. Ο δισταγμός αυτός ενισχύεται:

α) με την προτίμηση πολλών μουσικών και μουσικοπαιδαγωγών να επικεντρώνονται στη μουσική και την διδασκαλία της «αφήνοντας τον πραγματικό κόσμο στους πολιτικούς και τους διαχειριστές»,

β) με την απουσία γνώσεων, σπουδών και δεξιοτήτων των ανθρώπων της μουσικής ώστε να ασχοληθούν επιτυχώς με ζητήματα πολιτικής, κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικής πολιτικής εν γένει,

γ) με την άγνοια των ρεαλιστικών μηχανισμών χάραξης μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οπότε οι μουσικοί και μουσικοπαιδαγωγοί που ασχολούνται με αυτήν «απογοητεύονται επειδή μερικές φορές δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους», καθώς αστάθμητοι παράγοντες, φορείς, διαδικασίες, λομπίστες μπορεί να παρεμβαίνουν στην υλοποίηση και τέλος

δ) με τον μη ελκυστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία στην υλοποίησή της είναι ένας δρόμος αυξημένης υπευθυνότητας (Kertz-Welzer, 2018).

Πώς αποτυπώνονται οι αξίες της κοινωνίας στην εκπαίδευση και στη μουσική εκπαίδευση ειδικότερα; Ένα πλήθος καταστατικών εγγράφων, νόμων, αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αποφάσεων και κανονισμών περιγράφουν τις αξίες, κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές και τις προτεραιότητες που θέτει μια κοινωνία, ώστε τελικά αυτές να απηχούν στους μαθητές και αυριανούς πολίτες.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία το ζήτημα της «ιδιεολογικοπολιτικής» (Fotinos, 2013) διάστασης των καταστατικών εγγράφων αυτών, τα οποία στην πλειονότητά τους αποτελούν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μελετάται από ένα μάλλον σημαντικό αριθμό σχετικών εκδόσεων Εκπαιδευτικής Πολιτικής αφιερωμένων διαχρονικά στα αναλυτικά προγράμματα αυτά. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία συναντούμε την κατηγορία ταξινόμησης βιβλίων στο σύστημα Dewey με αριθμό 370.19341 (Προγράμματα Μαθημάτων) με δεκάδες σχετικούς τίτλους (Biblionet, 2023). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αποτελούν εμφανή στοιχεία άσκησης πολιτικής (Welzel–Kertz, 2018:81) κάτι από το οποίο δεν εξαιρείται η Μουσική. Συνεπώς σε ένα βαθμό κάθε μας μελέτη πάνω σε αυτά μπορεί να είναι μια δυνάμει μελέτη μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως έχει δείξει και η ερευνητική μας εμπειρία (Sarris, 2020).

Στις διαδικασίες ενσωμάτωσης των ιδεολογημάτων στο τελικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης θα πρέπει να εννοήσουμε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία που εκκινεί μεν από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καταλήγει όμως και στα λεγόμενα «κρυφά αναλυτικά προγράμματα», όπως τα περιγράφει ο Apple (1986:172). Τα «προγράμματα» αυτά τα συνιστούν «οι κανόνες και οι αξίες που έμμεσα αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία», χωρίς να εμπεριέχονται στα πολιτειακά θεσμικά κείμενα, αλλά δεν αναδεικνύονται τελικά από το χώρο της εκπαίδευσης όταν ίσως υπάρχει η δυνατότητα ανάδειξής τους μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών.

Σε επίπεδο διοικητικής οργάνωσης, η μουσική εκπαιδευτική πολιτική απορρέει από τα θεσμικά όργανα και τους φορείς, πολιτειακούς και μη, που δεν είναι ίδιοι για κάθε χώρα. Η Kertz-Welzer (2018), αναφέρεται σε φορείς όπως το Γερμανικό Μουσικό Συμβούλιο (Deutscher Musikrat) και την Αμερικάνικη Εθνική Ένωση Μουσικής

Εκπαίδευσης (NAfME). Στη χώρα μας θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο ρόλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) – που με την ίδρυσή του ενσωμάτωσε το προηγούμενο – καθώς και άλλους φορείς, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια ακολουθούν μια πορεία «μετασχηματισμού» και, με την ίδρυση του Ι.Ε.Π., συγχωνεύσεων σε αυτό (Mpagakis, 2015).

Η Kertz-Welzer (2018:82), παρατηρεί σε διεθνές επίπεδο ότι «πολλοί ενδιαφερόμενοι και λομπίστες συμμετέχουν σε τέτοιους οργανισμούς και ακολουθούν τις δικές τους ατζέντες, οι οποίες μερικές φορές δεν επικεντρώνονται στα «καλύτερα συμφέροντα της μουσικής εκπαίδευσης». Επιπλέον αναφέρει ότι η μουσική βιομηχανία είναι ένας ισχυρός παίκτης στους οργανισμούς που αναζητά την συνηγορία της μουσικής εκπαίδευσης, προσπαθώντας να πουλήσει προϊόντα - ανεξάρτητα από το αν είναι όργανα ή σχολικά βιβλία - και προσπαθεί να έχει αντίκτυπο στην κατεύθυνση της τοπικής ή εθνικής πολιτικής μουσικής εκπαίδευσης, για να προσθέσει ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής και οι μελετητές θα πρέπει πάντα «να γνωρίζουν αυτήν την αμφιθυμία».

Συνεπώς τη Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική θα μπορούσαμε να την περιγράψουμε - κάπως ταυτολογικά - ως ένα ευρύ και δυνάμει διεπιστημονικό πεδίο μελέτης όλων εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν σε πολιτικές, αποφάσεις και γεγονότα που διαμορφώνουν καταστάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και ειδικότερα τη μουσική στην εκπαίδευση. Η προστιθέμενη αξία του ταυτολογικού αυτού ορισμού αυτού έγκειται στο γεγονός ότι γίνεται μια αφετηρία που μας οδηγεί σε προτάσεις και γόνιμες παρεμβάσεις, που θα αποβούν προς όφελος της εκπαίδευσης και των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική, με την οποία αποδίδουμε το «Music Education Policy», χωρίς να είναι απαραίτητα και η μόνη πιθανή μεταφραστική απόδοση, σχετίζεται με την Εκπαιδευτική Πολιτική. Εκκινεί την παρουσία της από τη δεκαετία του 1970, συστηματοποιείται την επόμενη δεκαετία του 1980 αποκτώντας τις πρώτες τις βιβλιογραφικές βάσεις και έκτοτε εξελίσσεται κυρίως χάρη στην επιστημονική έρευνα που πηγάζει από μη πολιτειακούς φορείς, καθώς κατά κανόνα δεν συναντούμε πάντα ξεκάθαρες πολιτειακές αναφορές στην χάραξη μιας Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σε διεθνές επίπεδο, η ανάπτυξη του πεδίου της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και σε εθνικό επίπεδο η ίδρυση εθνικού φορέα που παραπέμπει άμεσα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή το Ι.Ε.Π., καταδεικνύουν κατά πολύ ότι βρισκόμαστε σε ένα σημείο σχετικής ωριμότητας ώστε να μιλάμε και για την εκπαιδευτική πολιτική επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, και ως εκ τούτου και της Μουσικής.

Τα στοιχεία που μπορούν να καταγραφτούν ως δυνάμει περιεχόμενο της εγχώριας εθνικής μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι υπαρκτά και συνδέονται με την στελέχωση, τις οργανωτικές δομές, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα Μουσικά Σχολεία και Πανεπιστήμια, την ύπαρξη ή μη υποδομών, τα σχολικά βιβλία, τη διάχυση της

μουσικής πράξης στα διδακτικά αντικείμενα και τη σχολική ζωή, το ιδεολογικό περιεχόμενο και φυσικά την διαμόρφωση ενός πολιτιστικού και καλλιτεχνικού πλαισίου που δεν μπορεί να μην συναρτάται με την πολιτιστική και καλλιτεχνική – μουσική ζωή του τόπου, δηλαδή μια μουσική πολιτική (Music Policy).

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε την ιδιαιτερότητα της διαφοροποίησης των τεχνοκρατικών – διοικητικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχει κάποιος που εμπλέκεται με την Μουσική Πολιτική ή την Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική με τις, διαφορετικής φύσεως, ιδιαιτερότητες που έχει ο χώρος της καλλιτεχνικής έμπνευσης και μουσικής δημιουργίας. Επίσης υπάρχει και το ζήτημα των αξιών και των ιδεολογικών αφηγημάτων που ενυπάρχουν και στα δύο αυτά πεδία, δηλαδή της Τέχνης και της Πολιτικής.

Ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την κατανόηση του βαθμού ωριμότητας της μελέτης της μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς είναι η τεκμηρίωσης της αναγκαιότητας διερεύνησης της εγχώριας και εθνικής μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην εργασία μας έγινε μια πρώτη καταγραφή της πορείας ανάπτυξης, του ορισμού και του περιεχομένου της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής γενικά. Σε ένα επόμενο βήμα, ίσως θα πρέπει να δούμε με βάση αυτά τον συγκεκριμένο τρόπο που στοιχειοθετείται αυτή στη χώρας, μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια κάθε φορά.

Βιβλιογραφία - Πηγές (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Aguilar, C., Lagos, C., P., Prest, A., Richerme, L., K. (ed.). (2020). *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on Policy: Culture, Media and Education. Virtual Conference*. ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/Carla%20Aguilar%20-%202020%20Policy%20Proceedings_0.pdf

Aguilar, C., Prest, A., Richerme, L.-K., Tang, P.-H. (ed.). (2022). *Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on Policy: Culture, Media and Education. Virtual Conference*. ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2022%20Policy%20Commission%20Proceedings%20Final.pdf

Apple, W. (1986). *Ideologia kai Analytika Programmata*. Paratiritis.

Arroyo, M. (2014). Policy for the music education of youth in São Paulo public schools, Brazil (2007-2013). Gouzouasis, P. (ed.). *Policy and Media in and for a diverse global community*. ISME. p.p. 11-16. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2014-ISME-Policy-Proceedings.pdf

Bebedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., Woodford, P. (eds.). (2015). *The Oxford*

Handbook of Social Justice in Music Education. Oxford University Press.

Bjørnsen, E., Woddis, J. (ed.). (2019). Music in our lives: Using the concept of " Bildung " to understand the role of music education policy in England. *Research Studies in Music Education*. 2019. Sage. p.p. 1-16. https://doi.org/10.1177/1321103X19841918

Biblionet (2023). *Themata Titlou: Ekpaidefsi – Programmata Mathimaton. Elliniko Idryma Politismou.* https://biblionet.gr/themata-titlou/?subjectid=2210

Blankson, G. (2022). Program evaluation of music teacher education in Ghana: Implications for practice, policy, and research. *Electronic Theses and Dissertations*. 2199. https://egrove.olemiss.edu/etd/2199

Britta, T. (2017). *"An Instrument for Every Child" – Estonia strikes the right chord with an ambitious music initiative*. Estonian World. https://web.archive.org/web/20170222154823/https://estonianworld.com/culture/instrument-every-child-estonia-strikes-right-chord-ambitious-music-initiative/

Chen, H.-P., De Villiers, A., Kertz-Welzel, A. (ed.). (2018). *Proceedings of the 19th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media*. ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/ISME%20Commission%20on%20Policy%202018.pdf

Chen, H.-P., Schmidt, P. (ed.). (2016). *International Society for Music Education. Proceedings of the 18th International Seminar for the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education and Mass Media*. ISME. p.p. 534-544. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2016%20ISME%20Commission%20on%20Music%20Policy%20Proceedings.pdf

Colwell, R. (ed.). (1992). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators National Conference*. Schirmer Books.

DW stuff (2007a). *German Campaign: An Instrument for Every Child.* Deutsche welle. https://web.archive.org/web/20220812145103/https://www.dw.com/en/german-campaign-an-instrument-for-every-child/a-2339451

DW stuff (2007b). *Instruments for Every Kid*. Deutsche welle. https://web.archive.org/web/20230710063326/https://www.dw.com/en/german-campaign-an-instrument-for-every-child/a-2339451

Gates, J., T. (ed.). (1988). *Music education in the United States: Contemporary Issues*. University of Alabama Press.

Gates. J., T. (2009). Introduction: Grounding Music Education in Changing Times. Regelski, A., T., Gates, J.T. (ed.). (2009). *Music Education for Changing Times*. Guiding Vision for Practice. Springer. p.p. xix-xxx.

Goble, S., Imada, T. (eds.). (2012). *Cultural inclusiveness and transparency of purpose in contemporary music education: The influence of cultural, educational, and media policies. Proceedings of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media of the International Society for Music Education*. ISME. https://educationalsoundlab.cmc.gr/soundlab/wp-content/uploads/2023/08/2012_ISME_Music_Policy_Commission_Proceedings.pdf

Gouzouasis, P. (ed.). (2014). *Policy and Media In for a diverse global community. Proceedings of the 17th Biennial International Seminar of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media.* ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2014-ISME-Policy-Procedings.pdf

Gouzouasis, P., Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital worlds. *UNESCO Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning.* The University of Melbourne refereed e-joirnal. Vol. 2. Issue 2. December 2011. p.p. 1-21. https://www.unescoejournal.com/wp-content/uploads/2020/03/2-2-12-GOUZOUASIS.pdf

Hauptfleisch, S. (1991). Die RNG se navorsing oor musiekopvoeding. Hauptfleisch, S. (ed.). *Music Education: Why? What? How?* , Human Sciences Research Counsil. p.p. 95 - 102. https://archive.org/download/ERIC_ED354176/ERIC_ED354176.pdf

Hebert, G., D. (2012). *Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools*. Springer.

Herny, N. (ed.) (1958). *Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I.* The Chicago University Press.

Jeanneret, N. (2008). Editorial: International Society for Music Education Policy, Special Edition. *Journal of Artistic and Creative Education*. Vol 2. No 2. p.p. 4-6. https://www.academia.edu/74405130/

Jeanneret, N., Forrest, D. (ed.) (2008). *Commission for Policy: Culture, Education, Mass Media. The Bologna Papers*. ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2008%2BPolicy%2BProceedings.pdf

Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. University of Illinois Press.

Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana University Press.

Kerr, H., D., (1976). *Educational Policy. Analysis, Structure and Justification*. David McKay Company.

Kertz-Welzer, A. (2018). *Globalizing Music Education*. Indiana University Press.

Kivijärvi, S., Rautiainen, P., (2020). Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education*. 43 (1). p.p. 1-19. http://dx.doi.org/10.1177/1321103X20924142

McMillan, R. (1991). Music Education "Down Under". A time of Change in the Southern Hemisphere. Hauptfleisch, S. (ed.). *Music Education: Why? What? How?*. Human Sciences Research Council. p.p. 75-84. https://ia801601.us.archive.org/15/items/ERIC_ED354176/ERIC_ED354176.pdf

Mohamad Shah, S. (2016). Globalization? Localization? In the aftermath of the dual identity issue in Asian music education: Policy and music curricular developments in Malaysia. Chen, H.-P., Schmidt, P. (eds.). *International Society for Music Education. Proceedings of the 18th International Seminar for the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education and Mass Media*. ISME. p.p. 534-544. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2016%20ISME%20Commission%20on%20Music%20Policy%20Proceedings.pdf

Mpagakis, G. (2015). *Kritiki Theorisi gia tin sygchonefsi kai ton vimatismo tou Institoutou Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.)*. Grigori.

Riddle, S., Cleaver, D. (2017). *Alternative schooling, social justice and marrginalised students. Teaching and learning in an alternative music school*. Palgrave Macmillan.

Sarris, D. (2020). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki diatrivi*. Panteio Panepistimio Athinon. http://hdl.handle.net/10442/hedi/47835

Scripp, L., Gilbert, J. (2016). Music Plus Music Integration: A model for music education policy reform that reflects the evolution and success of arts integration practices in 21st century American public schools. *Arts Education Policy Review*. V. 117, Iss. 4. September 2016. p.p. 186 – 202. https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1211923

Stamelos, G. (2009). *Ekpaideftiki Politiki*. Dionikos.

Stamelos, G., Vasilopoulos, A., Kavasakalis, A. (2015a). *Epistimologiki topothe-tisi kai dierevnisi tou antikeimenou "Ekpaideftiki Politiki": i istoriki poreia sygkrotisis tou*. Kallipos. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/227

Stamelos, G., Vasilopoulos, A., Kavasakalis, A. (2015b). *Eisagogi stis ekpaidef-tikes politikes*. Kallipos. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226

Stock, C. D. (2002). *Perspectives in music education and education: the role of national standards for arts education music education policy reform*. Eugene: Unpublished Thesis.

TEMEPO (Tmima Epikoinonias Meson kai Politismou (2012). *Music Policy: Cultural, Education & Mass Media Commission. Istoselida syndiorganosis*. Panteio Panepistimio. https://web.archive.org/web/20230709225101/http://domatio.gr/musicpolicy/

Tseng, H.-H., (2018). The implications of Arts Education Acts for professional music training programs: The TUT experience. Carmo, M. (ed.). *Education and New Developement*. 2018. p.p. 351-354. https://archive.org/details/ERIC_ED604964/page/353/mode/2up?q=%22Music+Education+Policy%22

YPPO (Ypourgeio Politismou) (2020). *Tmima Mousikis Ekpaidefsis. Perigrafi - Armodiotites*. https://web.archive.org/web/20200812094943/https://www.culture.gov.gr/el/ministry/SitePages/viewyphresia.aspx?iID=1635

Yip, L.-C., Globe, S. (ed.). (2010). *Music Education Policy and Implementation: Culture and Technology. Proceedings from the International Society for Music Education (ISME). 15th Seminar of the Commission for Music Policy in Educational, Cultural and Mass Media Policies*. ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/POLICY_COM_WEBVERSION_FINAL.pdf

Väkevä. L., Kurkela, V. (2012). Rhythm Masters: Developing a Master Program in Popular Music and Folk Music in Provincial Areas in Finland. *US-China Education Review*. B 2. p.p. 244-257. https://ia800202.us.archive.org/19/items/ERIC_ED532165/ERIC_ED532165.pdf

FEK (2011). *Nomos yp΄ arith. 3699. Thesmiko plaisio ton Protypon Peiramatikon Scholeion, Idrysi Institoutou Ekpaideftikis Politikis, Organosi tou In-stitoutou Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos» kai loipes diataxeis.* Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias. Tefchos Proto. Ar. Fyllou 118. 24-05-2011. p.p. 2355-2398.

Fisher, R. (2008). Debating assessment in music education. *Research and Issues in Music Education*. V 6. No 1. September 2008. https://ia600403.us.archive.org/19/items/ERIC_EJ819200/ERIC_EJ819200.pdf

Forari, A. (2007). *Making sense of music education policy*. *British Journal of Music Education*, 24 (2). p.p. 135-146. https://www.researchgate.net/publication/231911795_Making_sense_of_music_education_policy

Forest, D. (επ.). (2004). *The Puerto Papers. Commission in Cultural, Educational and Mass Media Policies in Music Education*. ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2004%2BPolicy%2BProceedings_0.pdf

Foteinos, D. (2013). *Istoria ton analytikon programmaton tis defterovathmias ekpaidefsis (1950-1980). Metaxy ideologikopolitikis rythmisis kai paidagogi-kis metarrythmisis*. Gutenberg.

Fragkoudaki, A. (1985). *Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Theories gia tin koinoniki anisotita sto scholeio*. Athina: Papazisi.

Webb, L. (2016). Music in beginning teacher classrooms: A mismatch between policy, philosophy, and practice. *International Journal of Education & the Arts*. 17(12). http://www.ijea.org/v17n12/

Welzel–Kertz, A. (2018). *Globalizing Music Education: A Framework*. Indiana University Press.

Welsch, G. (2018). Entervista. Verna, A. (επ.). *Sumario*. N. 20. Mayo 2018. p.p. 98-104. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6637791.pdf

Welsh Government (2022). *Funding for music education to the tune of £13.5m. Press Release*. https://web.archive.org/web/20220517063009/https://www.gov.wales/funding-music-education-trebled-tune-135m

Werner, J. (2009). Moving in a Field of Conflicting Forces: Problems of Music Education Policy in Germany. *Arts Education Policy review*. V. 110. Issue 4. p.p. 14-21. https://doi.org/10.3200/AEPR.110.4.14-21

«Όταν το Υπουργείο Παιδείας έδωσε ‘ένα όργανο για κάθε παιδί’»: θεωρία και πράξη της ισότιμης πρόσβασης στη μουσική εκπαίδευση

Δημήτριος Σαρρής, Εκπαιδευτικός, Επισκέπτης Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η ισότιμη πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι προσβασιμότητα στους πόρους, το πολιτισμικό πλαίσιο, το πρόγραμμα σπουδών και η διδακτική μεθοδολογία, η διοικητική και οργανωτική υποστήριξη, αλλά και παράμετροι που αφορούν τον ανθρώπινο παράγοντα μέσα στο σχολείο, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στην εργασία μας μελετούμε το ζήτημα της διαθεσιμότητας των μουσικών οργάνων και των εποπτικών μέσων και υλικών με ισότιμο τρόπο, για κάθε παιδί, ως παράμετρο ισότιμης πρόσβασης στη μουσική εκπαίδευση. Στο επίκεντρο βρίσκεται μια δραστηριότητα στο πλαίσιο του προγράμματος «ένα όργανο για κάθε παιδί» (One Instrument Per Child), κατά την διάρκεια της πανδημίας, που αποτελεί συνέχεια έρευνας στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας το διάστημα 2010-2020. Τα αποτελέσματα της έρευνας εκτός από ζητήματα μουσικής εκπαίδευσης, ανέδειξαν και άλλα θέματα παιδαγωγικής που αφορούν στις απόψεις και πεποιθήσεις των μαθητών και τις επιδράσεις των απόψεων και πεποιθήσεων αυτών στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ένα όργανο για κάθε παιδί, ισότιμη πρόσβαση, μουσική εκπαίδευση, μουσικά όργανα.

The year that the Ministry of Education gave “one instrument per child”: theory and practice of equal access to music education

Dimitrios Sarris, Teacher, Visiting Professor of Ionian University

Abstract

Equal access to music education depends on many factors, such as accessibility to resources, cultural context, curriculum and teaching methodology, administrative and organizational support, but also parameters related to the human factor within the school, i.e., students and teachers. In our work we study the issue of the availability of musical instruments and supervisory means and materials in an equal way, for every child, as a parameter of equal access to music education. At the center is an activity within the framework of the program “One Instrument Per Child”, during the pandemic, which is a continuation of research within the framework of doctoral research in the period 2010-2020. The results of the research, in addition to issues of music education, also highlighted other pedagogic issues related to the opinions and beliefs of the students and the effects of these opinions and beliefs on the cognitive and emotional de-

velopment of them.

Key-Words: One instrument per child, equal access, music education, musical instruments.

1. Εισαγωγή: Όταν το υπουργείο παιδείας έδωσε «ένα όργανο για κάθε παιδί»

Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες στο παρελθόν η κυβέρνηση ενός κράτους υλοποίησε ένα πρόγραμμα για να υπάρχει «ένα όργανο για κάθε παιδί» είναι αρκετές και αφορούν χώρες όπως η Βενεζουέλα (FESNOJIV, 2008), η Γερμανία (Deutsche Welle, 2023; Kulturstiftung des Bundes, 2020), η Εσθονία (GotRoE, 2017) και η Ουαλία (BBC, 2022; Welsh Government, 2020; 2022). Ακόμη και ως τις μέρες μας, συναντούμε τις επιρροές των προγραμμάτων αυτών και σε άλλες χώρες, όπως η Γαλλία (OdTAMP, 2023), η Ιταλία (Toblach Musikkapelle, 2021) και η Ισπανία (Beauvillard, 2006). Οι περιπτώσεις αυτές αποτελούν ενδείξεις πως «έτσι θα έπρεπε να είναι τα πράγματα» στην εκπαίδευση, τα όργανα, δηλαδή, να είναι διαθέσιμα για κάθε παιδί, ισότιμα. Όμως πολλοί λόγοι δυσχεραίνουν αυτή τη δυνατότητα.

Συνήθως θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τα ίδια εποπτικά μέσα και βοηθήματα για τον γλωσσικό γραμματισμό: Μολύβια, στυλό, τετράδια, σβηστήρες και ξύστρες, προσπαθούμε να τα έχει κάθε παιδί πανομοιότυπα. Ομοίως για τον οπτικό γραμματισμό: Ζητείται να έχουν όλοι χρώματα, μαρκαδόρους, χάρακες και άλλα υλικά. Για τον μουσικό και ηχητικό γραμματισμό όμως;

Όχι μόνο δεν θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τα ίδια εποπτικά μέσα, μουσικά όργανα και υλικά για τους ήχους, τη μουσική και τα μουσικά όργανα γενικότερα, αλλά δεν υπάρχει καθορισμένος εξοπλισμός εποπτικών μέσων που το ίδιο το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει. Κι αυτό παρότι όλα τα τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας προβλέπουν μουσικά όργανα και εποπτικά μέσα για το μάθημα της Μουσικής (P.I., 2001; 2011a; 2011b; I.E.P., 2022a; 2022b).

Αυτή η αντίφαση, ίσως γίνεται ακόμη πιο έντονη σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου ο μουσικός γραμματισμός δεν συνοδεύεται από ενδείξεις υποτίμησης ως προς τις προτεραιότητες της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως υποστελέχωση, υποχρηματοδότηση, μείωση ωρών μαθήματος κ.λπ., αντίθετα ανήκουν σε χώρες με εγγράμματη κλασσική και συμφωνική μουσική παράδοση. Η εφαρμογή προγραμμάτων πάνω στην αρχή «ένα όργανο για κάθε παιδί», είναι μιας μορφής άμβλυνση του μεγάλου αυτό προβλήματος των εκπαιδευτικών συστημάτων που την υιοθέτησαν (FESNOJIV, 2008; Kulturstiftung des Bundes, 2020; GotRoE, 2017; Welsh Government, 2022).

Υπάρχει, όμως, όντως η μουσική παιδαγωγική εμπειρία και η διδακτική μεθοδολογική έρευνα, που να αναδεικνύουν τα οφέλη της παιδαγωγικής με «ένα όργανο για κάθε παιδί»; Ποια είναι τα θετικά, τελικά, που θα μας προσδώσει η μεθοδολογία αυτή; Κι αν πρόκειται απλά μια πρακτική ευκαιριακή, για πολιτική εκμετάλλευση, για τόνωση της αγοράς μουσικών οργάνων και για παραγωγή επικοινωνιακών εικόνων με παιδικές

ορχήστρες, χωρίς όμως κάτι βαθύτερο να επιτυγχάνεται παιδαγωγικά;

Με βάση την εμπειρία ενός ερευνητικού προγράμματος που εκπονήθηκε σε διδακτορικό επίπεδο το διάστημα 2010-2020 (Sarris, 2020), μελετήθηκαν σε ένα επόμενο στάδιο, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διάφορες παράμετροι σχετικά με το ζήτημα της ύπαρξης «ενός μουσικού οργάνου για κάθε παιδί», οι οποίες ανέδειξαν ενδιαφέρουσες πτυχές της δράσης αυτής. Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες, ίσως, πτυχές αυτές είναι ότι η παρουσία σταθερά ενός μουσικού οργάνου για κάθε παιδί στο μάθημα, δεν είναι απόρροια μόνο παραγόντων που αφορούν την πολιτεία και τις δημόσιες παροχές στο σχολείο, αλλά εξαρτάται και από την στάση που θα κρατήσει απέναντι στις παροχές αυτές ο μαθητής και το οικείο του περιβάλλον. Το σημαντικό, ίσως, στοιχείο είναι ότι στην περίοδο της πανδημίας, δόθηκε μια σημαντική ευκαιρία να ερευνήσουμε τις διαδικασίες παροχής «ενός οργάνου για κάθε μαθητή» με πραγματικούς όρους πολιτειακής προσφοράς, όπου το όργανο προσφέρεται δωρεάν από το σχολείο.

Πώς έγινε αυτό; Αξιοποιήθηκε η συγκυρία διανομής από την πολιτεία ενός μεταλλικού παγουριού σε κάθε παιδί, χωρίς καμία διάκριση και φυσικά στο πλαίσιο της δημόσιας και δωρεάν παιδείας (Lachouri, 2020) (εικόνα 1). Χάρη στα φυσικά του χαρακτηριστικά, το παγούρι αυτό εντάχθηκε ως ηχητικό αντικείμενο – και μάλιστα καλής ηχητικής ποιότητας – στα υλικά που μας παρείχαν αυτοσχέδια μουσικά όργανα στην τάξη.

Εικόνα 1

Το «μουσικό παγουρίνο», όπως ονομάστηκε, πλαισιώθηκε από μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και τεχνική παιξίματος, ενσωματώθηκε σε μια ατομική «οργανοθήκη» των μαθητών, που ήταν ειδικά διαμορφωμένη σύμφωνα με τα μέτρα ασφαλείας της πανδημίας (ΥΡΑΙΤh, 2020) (εικόνες 2 και 3). Έτσι, μπορέσαμε - τηρουμένων των αναλογιών - να ερευνήσουμε σε πραγματικές συνθήκες, για το πως είναι όταν η πολιτεία δίνει «ένα όργανο για κάθε παιδί», εφ’ όσον για τα δικά μας μέτρα αυτό είχε συμβεί και στο δικό μας εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστο για τους μαθητές μας.

2. «Μουσική Παιδαγωγική με Όργανα» και «ισότιμη πρόσβαση»

Η *μουσική εκπαίδευση με όργανα*, η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ευρέως γνωστή ως «Instrumental Music Education» (Feldman & Contzius, 2016; Schiavio et al., 2020; Silverman, 2020; Tan, 2015), εστιάζει στην δραστηριοποίηση των μαθητών με τη φωνή και κυρίως τα μουσικά όργανα, μέσα από ομάδες εκτελεστών που παίζουν ορχηστρικά. Στην σύγχρονη εποχή η μουσική εκπαίδευση με όργανα έχει κατασταλά-

ξει στα βασικά της χαρακτηριστικά, που περιλαμβάνουν φυσικά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου, αλλά και κάποια έννοια μουσικής γραφής, κάποια σύνδεση με ένα σύστημα συμβόλων, το οποίο κατά πολύ συνδέεται με την γλώσσα και τον τρόπο δόμησης και γραφής της, ένα θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης των ηχητικών χαρακτηριστικών των οργάνων και της μουσικής και εν κατακλείδι κάποια ορχηστρική δράση σε ένα μουσικό σύνολο με άλλους συμπαίκτες μουσικών οργάνων (Feldman & Contzius, 2016). Τα στοιχεία αυτά της μουσικής εκπαίδευσης με όργανα τα συναντά κανείς διάσπαρτα σε όλα τα τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και σε κάθε περίπτωση είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού ως μέσα για να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους (P.I., 2001; 2011a; 2011b; I.E.P., 2022a; 2022b).

Συνεπώς ζητούμενο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό μουσικής είναι αφενός να επιτύχει να έχουν οι μαθητές του μουσικά όργανα που θα κρίνει κατάλληλα για εκμάθηση μουσικής και για ομαδικό παίξιμο, αφετέρου να έχει ό,τι άλλο του χρειάζεται μεθοδολογικά, για να οργανώσει μια μαθητική ορχήστρα στην τάξη ή στο σχολείο. Το μεν πρώτο σκέλος έχει να κάνει με τον τονικό συντονισμό των οργάνων, την παραγωγή των τονικών υψών (intonation) και τις κατάλληλες τεχνικές γι’ αυτό (Feldman & Contzius, 2016:239-261) ενώ το δεύτερο σκέλος έχει να κάνει με την διαχείριση της τάξης (Feldman & Contzius, 2016:83-103) και την οργάνωση της μαθητικής ορχήστρας (Feldman & Contzius, 2016:291-321).

Τις συνθήκες αυτές μπορούν να της εκπληρώνουν τόσο τα γνωστά μας μουσικά όργανα, όσο και τα λεγόμενα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» (homemade musical instruments), τα οποία ως «κατασκευασμένα» όργανα, αναφέρονται και στα ισχύοντα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (I.E.P., 2022a:2, 9, 17-18, 27,43, 57, 71, 102; I.E.P., 2022b:3, 6, 18-19, 76-77, 85).

Τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα», τα «ηχογόνα αντικείμενα» και όλες οι εναλλακτικές μέθοδοι παραγωγής οργανωμένου μουσικού ήχου, όπως οι «ηχηρές κινήσεις» ή τα «σωματικά κρουστά», όπως αναφέρεται το «body percussion», (Sarris, 2020), αποτελούν μεθοδολογικές λύσεις, θα λέγαμε, για τον εκπαιδευτικό μουσικής που είτε δεν έχει στη διάθεσή του, είτε δεν σχεδιάζει να χρησιμοποιήσει «έτοιμα» μουσικά όργανα για να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους.

Αυτή, όμως, η ευχέρεια, η ευκολία και η αμεσότητα που παρέχουν στον εκπαιδευτικό τα μέσα αυτά, συνάδει και με τις αρχές μιας εκπαίδευσης ίσης πρόσβασης, που δεν κάνει διακρίσεις και καλύπτει εξ’ όσου τις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό είναι σημαντικό ιδιαίτερα για την μουσική εκπαίδευση με όργανα, η οποία έχει εμπνεύσει συζητήσεις για την δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση (Allsup, 2003; Tan, 2014).

Ωστόσο, καθώς η μουσική εκπαίδευση διέπεται αναπόφευκτα από συγκεκριμένες αξίες (values) (Jorgensen, 2021:183-207; Mans, 2009:109-117; Walker, 2007:280-299) βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης για μια «δημιουργική, δίκαιη και παραγωγική κοινωνία» (Benedict, et al. 2015:xiii), στο πλαίσιο της γενικότερης συζήτησης για την συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης σε μία παιδεία και μία κοινωνία με κοινωνική δικαιοσύνη,

δημοκρατικότητα, συμπεριληπτικότητα και ίσα δικαιώματα για όλους (Benedict, et al. 2015).

Συνεπώς πέρα από το ζήτημα της δημοκρατικής, με ισότιμη πρόσβαση, μουσικής εκπαίδευσης με όργανα, που αφορά την υλική διάσταση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, μπορούμε να προσθέσουμε και το ευρύτερο πλαίσιο των αξιών, οι οποίες αφορούν επίσης την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και σχετίζονται με την αξιακή, διανοητική, άυλη διάσταση του ίδιου αυτού οικοδομήματος. Όταν, για παράδειγμα, μεριμνούμε ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ισότιμη πρόσβαση στα μουσικά όργανα, αφενός δημιουργούμε ένα πλαίσιο αξιών που μεγιστοποιεί τις ωφέλειες της εκπαίδευσης στους πολίτες, αφετέρου αυτό το πλαίσιο αξιών διδάσκεται και αποτελεί πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης στις αξίες αυτές. Έτσι, μπορούμε να αναφερθούμε στις επιμέρους ωφέλειες μιας ισότιμης πρόσβασης στην μουσική εκπαίδευση με όργανα, αλλά γίνεται φανερό πως το άθροισμα των ωφελειών αυτών, που είναι γενικότερα μια κοινωνία αξιών, είναι κάτι πολύ πιο ολοκληρωμένο, πολυδιάστατο και συνολικό.

Παρόλα αυτά, για την οικονομία της εργασίας μπορούμε να εστιάσουμε σε κάποια επιμέρους σημεία, επισημαίνοντας κάποιες ίσως πιο σημαντικές παραμέτρους της διασύνδεσης αυτής της μουσικής εκπαίδευσης με όργανα και της ισότιμης πρόσβασης στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης με αξίες. Τα σημεία αυτά είναι:

α) *Μέριμνα για άμβλυνση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων του πληθυσμού*. Η σημασία της μέριμνας αυτής φαίνεται από τη γενικότερη πολιτική του εκπαιδευτικού μας συστήματος ειδικά σε ό,τι αφορά τις «Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες» (ΥΡΑΙΤh, 2023). Η διεύρυνσή της στο κομμάτι της Μουσικής κρίνεται πολύ σημαντική, με βάση την εμπειρία και άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (FESNOJIV, 2008; Kulturstiftung des Bundes, 2020; GotRoE, 2017; Welsh Government, 2022).

β) *Μέριμνα για την εκπαίδευση των χαρακτήρων των μαθητών (Character education).* Η σημασία της μέριμνας αυτής έγκειται σε χαρακτηριστικά όπως η αυτοπειθαρχία, ευαισθησία και η αυτοσυγκέντρωση (Astuti & Widyantoro, 2019) και συνδέεται με σύγχρονες ανάγκες εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων, που μεγαλώνουν σε ένα δικτυωμένο και πλούσιο σε επικοινωνιακά και τεχνολογικά ερεθίσματα περιβάλλον (Calvert & Wilson, 2088; Lemish, 2022), τις επιπτώσεις του οποίου δεν έχουν όλες οι οικογένειες τις ίδιες δυνατότητες να αντιμετωπίσουν (Bozoglan, 2010:20-32).

γ) *Μέριμνα για την ισότιμη απόλαυση της μουσικής και της συμμετοχής στην μουσική δημιουργία*. Η μέριμνα αυτή συνδέεται με την συνολικότερη συμμετοχή των μαθητών στην σχολική ζωή, καθώς η συμμετοχικότητα, όπως φανερώνει και ο όρος, αναφέρεται στην κοινωνική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, τις κοινωνικές δραστηριότητες και την ολοκλήρωση των μαθητών μέσα από την ομάδα.

Σε όλα τα παραπάνω, η αρχή της ισότιμης και καθολικής προσβασιμότητας, η ιδέα μιας εξ ορισμού ικανότητας όλων των μαθητών να έχουν κατ’ αρχάς τις ίδιες δυνατότητες είναι βασική. Έτσι και η δυνατότητα όλοι να έχουν όλα τα μουσικά όργανα, αποτέλεσε στην έρευνά μας πρωτεύουσα προτεραιότητα. Γι’ αυτό ήταν σημαντικό να

υπάρχει τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο που θα παρέχεται καθολικά και πανομοιότυπα, με την μέριμνα της πολιτείας, με δημόσιο χαρακτήρα παροχής, που έχει κι αυτό τον δικό του ηθικό και πολιτισμικό συμβολισμό στη βάση του εθνικού μας, πολιτειακού και συνταγματικού ηθικού και αξιακού πλαισίου. Έτσι, ανάμεσα στα άλλα, η διανομή του παγουριού που έκανε η πολιτεία κατά την διάρκεια της πανδημίας συνέβαλε κατά πολύ ώστε να κινηθούμε σε ένα τέτοιο πλαίσιο στην έρευνά μας.

Το γεγονός ότι πρόκειται για «το ίδιο όργανο για κάθε παιδί», διαφοροποιεί το πρόγραμμα από άλλα προγράμματα όπου οι μαθητές είχαν «ένα όργανο για κάθε παιδί» της επιλογής τους, όμως η διαφοροποίηση αυτή αφορά ιδιαίτερα ζητήματα οργάνωσης του μαθήματος και ζητήματα ορχηστρικής τάξης και ενορχηστρωτικών πρακτικών, που δεν θα μας απασχολήσουν στην εργασία μας αυτή. Αντίθετα θα εστιάσουμε σε ζητήματα που είναι κοινά είτε πρόκειται για διαφορετικό είτε για το ίδιο «ένα όργανο για κάθε παιδί».

3. «Ένα όργανο για κάθε παιδί»: Ερευνώντας με το «Μουσικό Παγουρίνο»

Μια πρώτη παρατήρηση των ημερών της πανδημίας ήταν ότι πολύ σύντομα, μετά την διανομή των παγουριών κατά το σχολικό έτος 2020-2021 (Lachouri, 2020), σε μαθητικό πληθισμό περίπου διακοσίων μαθητών δημοτικών σχολείων, όπου και ερευνήσαμε, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μαθητές, δεν προσκόμιζαν τα σκεύη αυτά και δεν τα χρησιμοποιούσαν στο σχολείο, με αιτιολογίες όπως, ότι «έχουν ήδη το δικό τους παγούρι», ή ακόμη ότι «τα παγούρια είναι ίδιο χρώμα και τα μπερδεύουν μεταξύ τους» κ.λπ.

Υπήρχε, όμως το αναμφισβήτητο γεγονός ότι κάθε μαθητής είχε ένα καινούργιο μεταλλικό παγούρι, γεγονός που ξεπερνούσε κάθε υπάρχουσα κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική δυσκολία των μαθητών να έχουν όλοι τον ίδιο εξοπλισμό. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να έχουν κοινό, όμοιο και άρτιο εξοπλισμό, όπως τα βασικά υλικά μιας σχολικής κασετίνας, ένα πλήρες σετ με βασικά χρώματα – ανεξαρτήτως τύπου – όπου θα είναι όλα «διαθέσιμα». Οι ελλείψεις αυτές εντάσσονται στην σχολική καθημερινότητα και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης καθώς σχετίζονται με τις δεξιότητες των μαθητών για να είναι επιμελείς, τακτικοί, προσεκτικοί, υπεύθυνοι.

3.1. Ζητήματα επιμέλειας και πειθαρχίας

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας σταχυολογήσαμε με μια στοιχειώδη ομαδοποίηση τους λόγους που οι μαθητές δυσκολεύονται να είναι «επιμελείς»:

- Δεν αποκτούν την συνήθεια να ελέγχουν αν η σχολική τσάντα έχει όλα τα απαραίτητα για την επόμενη ημέρα. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα με διάφορες τεχνικές, όπως «τετράδια επικοινωνίας» με τους γονείς, ειδικές σημειώσεις, διατήρηση κάποιων βιβλίων στο σχολείο, ώστε να είναι πάντα διαθέσιμα κ.λπ.

- Οικονομικοί και σε κάποιες περιπτώσεις κοινωνικοί λόγοι, δυσκολεύουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους να ανανεώνουν τα υλικά. Υπάρχει κόστος, το οποίο δεν μπορούν πάντα να αντιμετωπίσουν οι οικογένειες, ενώ απαιτείται και χρόνος, τον ο-

ποίο δυσκολεύονται να βρουν με τα ωράρια που διαθέτουν οι γονείς και κηδεμόνες.

- Λόγω κουλτούρας και γενικά λόγω πολιτισμικών αιτιών δεν δίνεται η ίδια προτεραιότητα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και έτσι η προετοιμασία της τσάντας γίνεται κατ' επιλογή, χωρίς να είναι όλα φροντισμένα εξ ίσου.

Όλα αυτά, ωστόσο δεν είναι σύμφωνα με τον κόσμο της «οργάνωσης των ήχων» κατά την ρήση του E. Varese (Bivins, 2015:7) που είναι η μουσική. Ο χώρος της μουσικής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να παίξουμε είναι ένας χώρος πειθαρχίας, μελέτης και αυτοελέγχου (Eyre & Eyre, 2010; Pilhofer & Day, 2015:273; Vasiloff, 2003:47), ίσως ένας χώρος ιδανικός για να αντιμετωπίσουμε ακόμη και προβλήματα ορίων, με αφορμή τη μουσική, για την γενικότερη συμπεριφορά και τις στάσεις των παιδιών (Sarris, 2023).

Επίσης, τα προβλήματα αυτά δυσχεραίνουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση και εντάσσονται στις μέριμνες εκείνες που προαναφέραμε ότι μπορούμε να επιτύχουμε με την δημοκρατική εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών. Έτσι, μπήκε αμέσως το επόμενο ζήτημα για επίλυση στην έρευνά μας. Μπορεί το παγούρι, ως σύμβολο και πράξη της δημοκρατικής εκπαίδευσης των ίσων ευκαιριών να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Μουσικής;

3.2. Από το παγούρι στο «μουσικό παγουρίνο»: Η «κατασκευή» του Μουσικού Οργάνου

Το μεταλλικό αλουμινένιο παγούρι ως αντικείμενο πληροί αρκετές προϋποθέσεις για να λειτουργήσει ως ηχογόνο σώμα και ηχητικό αντικείμενο (Sarris, 2009), όπως είναι το σχήμα, το υλικό, ο τρόπος κατασκευής του ακόμη και η δυνατότητα να είναι «κρεμασμένο», ώστε να δονείται ελεύθερο όταν ηχεί. Και πρακτικά αλλά με βάση τη θεωρία των ηχητικών αντικειμένων (Steintrager & Chow, 2019) το αλουμινένιο παγούρι νερού, με «τάπα» και δυνατότητα κρεμάσματος από αυτή (εικόνα 3 κάτω δεξιά), είναι ένα ιδανικό ηχητικό και μουσικό αντικείμενο.

Σύμφωνα, δε, με τη σύγχρονη οργανολογική θεωρία, η «οργανοποίηση» (instrumentalization) του παγουριού, δηλαδή «η ενεργοποίηση ενός αντικειμένου σε μια διαδικασία μουσικής δημιουργίας», όπως την περιγράφει πριν χρόνια ο Bullock (2008), που θα το καταστήσει ένα «κανονικό» μουσικό όργανο, συναρτάται περισσότερο από παράγοντες μη-κατασκευαστικούς, που σχετίζονται με την σχέση του αντικειμένου αυτού με τον ήχο, το κοινό, την δημιουργία αλλά και τον δημιουργό. Αυτό το βλέπουμε πολύ ξεκάθαρα στα σύγχρονα κριτήρια που θέτει η οργανολογική θεωρία για να ονομάσει κάτι ως «μουσικό όργανο».

Σε μια γενικότερα αποδεκτή (Bates, 2021) κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών του μουσικού οργάνου, η Hardjowirogo (2017) θέτει οκτώ κριτήρια της «ιδιότητας του μουσικού οργάνου». Την ιδιότητα του μουσικού οργάνου αναφέρει ως «instrumentality» και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, (Sarris, 2020:172), αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση της συζήτησής μας θα αποδώσουμε εδώ ως «οργανικότητα». Τα κριτήρια είναι α) η παραγωγή ήχου, β) η πρόθεση και ο σκοπός της χρήσης γ) η ικανότητα μάθησης (learnability) από κάποιον του οργάνου, δ) η δυνατότητα δεξιοτεχνίας (virtuosity) ε) οι συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου, που θα πρέπει να είναι επαρκείς, στ) η εκφραστικότητα του μουσικού οργάνου, ζ) η προσπάθεια (effort)

σε συνδυασμό με την «σωματικότητα» (corporeality), που περιλαμβάνει την τεχνική διασύνδεση του οργάνου με τον οργανοπαίκτη, η) τα «άυλα χαρακτηριστικά» και η γενικότερη «πολιτισμική ενσωμάτωση» (embeddedness) του οργάνου και τέλος θ) η αντίληψη του κοινού μιας «ιδιότητας 'ζωντανού' παιξίματος» (liveness). Στον πίνακα 1 αναφέρεται και με ποιόν τρόπο θεωρείται ότι ισχύουν τα κριτήρια αυτά, ώστε το παγούρι της μελέτης μας να είναι ένα μουσικό όργανο, ένα «μουσικό παγουρίνο», όπως το ονομάζουμε.

Τρόπος εκπλήρωσης των κριτηρίων «οργανικότητας» (instrumentality) που καθιστούν το «μουσικό παγουρίνο ένα μουσικό όργανο		
Κριτήριο	**Περιγραφή**	**Παρατηρήσεις**
Παραγωγή ήχου (sound production)	Παράγονται ήχοι, διακριτοί και ελεγχόμενοι από τον «οργανοπαίκτη». Υπάρχουν τρείς ήχοι αλλά μπορούν να παραχθούν κι άλλοι.	Ήχοι που μοιάζουν με Udu, Cow Bell και Agogo.
Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose)	Υιοθετείται η πρόθεση να παραχθούν συγκεκριμένοι ήχοι με συγκεκριμένη τεχνική, το «μουσικό όργανο» συντηρείται και το μαθαίνουμε για να παίξουμε ομαδικά μουσική με συγκεκριμένα κομμάτια.	Το αντικείμενο αλλάζει χρήσει και τρόπο φροντίδας.
Ικανότητα μάθησης (learnability) / Δεξιοτεχνία (virtuosity)	Η ομάδα μελετάει με συγκεκριμένη τεχνική εκμάθησης, με τα δάχτυλα και με μπαγκέτες και στοχευμένες παρτιτούρες μελέτης και τεχνικής (Εικόνα 5, Πίνακας 2).	Συγκροτείται μια μικρή μέθοδος κρουστών και ορχήστρας κρουστών.
Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου	Με την τεχνική που αναπτύσσεται οι μαθητές γνωρίζουν πως να ελέγχουν τον ήχο σε όλα του τα χαρακτηριστικά και πως να επιδρούν κατάλληλα στις ηχοποιητικές του δυνατότητες.	Αναπτύσσεται τεχνική προσαρμοσμένη στις δεξιότητες των μαθητών.
Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality)	Αναπτύσσεται μια «φιλολογία» του οργάνου και με βάση τις υπάρχουσες τεχνικές που αφορούν την εκφραστικότητα του οργάνου γίνονται τεχνικές προσαρμογές.	Δομείται ένα ρεπερτόριο στο οποίο μπορούμε να εκφραστούμε.
Άυλα χαρακτηριστικά \ πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness)	Το «μουσικό παγουρίνο» είναι ένα (μετα) μοντέρνο «σχολικό» μουσικό όργανο που συνδυάζει τεχνικές, ήχους και μουσικές της παράδοσης με μοντέρνα αισθητική και υλικά.	Δημιουργείται μια συγκεκριμένη κουλτούρα (culture) ανάμεσα στην ομάδα.
Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness)	Δημιουργούνται οπτικοακουστικά και ηχητικά έργα, συναυλίες και παραστάσεις στην σχολική κοινότητα με τη συμμετοχή του οργάνου αυτού.	Το όργανο συμμετέχει σε παραστάσεις μαζί με άλλα όργανα.

Πίνακας 1

Πώς, όμως εκπληρώνονται τα «κριτήρια» που καθιστούν το παγούρι ένα μουσικό όργανο; Αξιοποιήθηκαν τρεις ήχοι από αυτούς που θα μπορούσε να παράξει κανείς σε αυτό οι οποίοι παραλληλίστηκαν με τρία ήδη γνωστά μουσικά όργανα, τα οποία γνώρισαν και οι μαθητές, τα συγγενικά «udu» και «ghatam», η γνωστή «cow bell», σε έκδοση «χειρός» και το διπλό «agogo», το οποίο στην περίπτωσή μας το χρησιμοποιούμε στην «μονή» του έκδοση με μόνη την μία «καμπάνα» του. Στην εικόνα 2 φαίνεται ο παραλληλισμός των τριών «σε ένα», οργάνων που εφαρμόσαμε στο «μουσικό παγουρίνο». Έτσι, σταδιακά δομήθηκε μια τεχνική παιξίματος, όπως φαίνεται στην εικόνα 2 με τη χρήση ενός «κόπανου», μιας «μπαγκέτας» ή των δακτύλων κατά περίπτωση. Δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες παρτιτούρες με την χρήση νοτών όπως θα συνέβαινε σε ένα οποιοδήποτε κρουστό. Έτσι όλα τα κριτήρια «οργανικότητας» εκπληρώθηκαν

φυσιολογικά, εφ’ όσον είχαμε εξασφαλίσει το πρώτο που αφορά την ικανότητα παραγωγής κατάλληλου ήχου.

3.3. Η δημιουργία των μουσικών οργάνων

Η εφαρμογή του προγράμματος «ένα όργανο για κάθε παιδί» είχε ήδη, λοιπόν, ένα μουσικό όργανο για κάθε παιδί, το οποίο είχε δωρηθεί από την πολιτεία σε περίοδο πανδημίας, όπου κάθε μαθητής θα έπρεπε να έχει αυστηρά τα δικά του αντικείμενα και να μην τα μοιράζεται με κάποιον άλλο. Έτσι ενισχυόταν η ανάγκη κάθε μαθητής να φροντίζει για το δικό του «μουσικό παγουρίνο», αποκτώντας με αυτό – λόγω των μέτρων της πανδημίας – μια πιο προσωπική και σταθερή σχέση και συνέχεια.

Επειδή, όμως δε θα μπορούσαμε να έχουμε άλλα μουσικά όργανα, που θα άγγιζαν περισσότερα χέρια λόγω των μέτρων περιορισμού της διασποράς του κορωνοϊού (YPAITh, 2020), η αυστηρότητα αυτή στα προσωπικά είδη, συνέβαλε στην ανάπτυξη της συμπληρωματικής ιδέας της «μουσικής κασετίνας». Η μουσική κασετίνα είναι μια δραστηριότητα «ενεργοποίησης» των αντικειμένων για «παραγωγή ήχου σε μια διαδικασία δημιουργίας μουσικής», δηλαδή μια «οργανοποίηση», όπως την αποκαλέσαμε ήδη (Bullock, 2008). Αξιοποιείται ο ήχος των αντικειμένων της κασετίνας των παιδιών ως το πρώτο κριτήριο «οργανικότητας» (Hardjowirogo, 2017) ώστε με την υλοποίηση και των επόμενων κριτηρίων μέσα από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού να εκπληρωθούν όλα τα κριτήρια «οργανικότητας», όπως συνέβη και στον πίνακα 1 για το «μουσικό παγουρίνο». Έτσι είχαμε τελικά ένα «σετ» μουσικά όργανα. Τα κατασκευασμένα στο σχολείο και όχι στο σπίτι – δηλαδή «schoolmade» και όχι «homemade» – μουσικά όργανα της μουσικής κασετίνας παρουσιάστηκαν στους μαθητές με τα ονόματα των αντίστοιχων οργάνων που οργανολογικά μοιάζουν και έχουν τον ίδιο τρόπο παραγωγής ήχου – όλα ιδιόφωνα – αλλά και τις ίδιες τεχνικές παιξίματος (Εικόνα 3).

Εικόνα 2

Όργανα Μουσικής Κασετίνας
Mouth Harp (Άρπα)
Chimta (Μασιά)
Claves (Κλάβες)
Μπαγκέτα Μαέστρου
Rhythm Sticks (ξυλάκια)
Felt Mallet (Κόπανος)
Μουσικό Παγουρίνο

Εικόνα 3

Σε έναν οπτικό παραλληλισμό που απεικονίζεται στην εικόνα 3 οι μαθητές γνώρισαν την μουσική κασετίνα και ενέταξαν και το μουσικό παγουρίνο μέσα σε αυτή. Χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο χαρτί Α4 για να σχεδιαστούν επάνω του οι θέσεις των οργάνων, το οποίο ονομάστηκε «οργανοθήκη» (εικόνα 4) και είχε διπλό εκπαιδευτικό σκοπό. Αφενός οργάνωνε τα υλικά επάνω στο θρανίο και βοηθούσε τους μαθητές να «αναπλαισιώνουν» τα υλικά της κασετίνας αξιοποιώντας τις δικές τους οργανωτικές ικανότητες (οργάνωση χώρου, οπτική οργάνωση, τακτοποίηση των υλικών σε διατάξεις), αφετέρου βοηθούσε να παραμένουν τα αντικείμενα σε συγκεκριμένο σημείο και να αποφεύγονται μετακινήσεις και αγγίγματα, σύμφωνα με τα μέτρα υγειονομικής ασφάλειας. Οι διατάξεις – οργανοθήκες αυτές απέδιδαν ακόμη και στις μικρές τάξεις, Α΄, και Β΄ και ήταν ενδεικτικά όπως φωτογραφήθηκαν στην εικόνα 4. Τα όργανα (εικόνα 2) ήταν η άρπα (χάρακας), οι κλάβες (χοντροί μαρκαδόροι ή άλλα πλαστικά αντικείμενα όπως κόλλες στικ), ο κόπανος (μολύβι με γόμα), η μασιά (ψαλίδι), τα ξυλάκια (ξυλομπογιές ή μολύβια) και η μπαγκέτα του μαέστρου (πινέλο ή ξυλομπογιά).

Εικόνα 4

Για τις ανάγκες του μαθήματος προστέθηκε η «μπαγκέτα» του μαέστρου, όπως απεικονίζεται στην εικόνα 3, χωρίς να είναι μουσικό όργανο, δεδομένου ότι οι μαθητές αναλάμβαναν και ρόλο μαέστρου σε διάφορες δραστηριότητες της ορχήστρας. Στην εικόνα 5, επίσης, απεικονίζονται δραστηριότητες δημιουργίας των κριτηρίων της οργανικότητας, δηλαδή για την ανάπτυξη της ικανότητας μάθησης, της δεξιοτεχνίας, του διαδραστικού ελέγχου του εκτελεστή στο όργανο, της εκφραστικότητας, της σωματικότητας. Στον πίνακα 2 φαίνονται οι συλλαβές που χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράζονται οι ολόκληροι χρόνοι και οι δύο μισοί (τέταρτο και όγδοα) κυρίως στις μικρές τάξεις, με βάση τις ανάγκες των σχολικών βιβλίων και της μεθόδου που αναπτύξαμε. Το σύστημα αυτό, είχε ήδη αναπτυχθεί ερευνητικά (Sarris, 2020) και περιλάμβανε και

τις ηχηρές κινήσεις (πίνακας 2), οπότε ήταν ήδη οικείο στα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής και πριν την πανδημία.

Εικόνα 5

Συλλαβές εκμάθησης μουσικής με «ένα όργανο για κάθε παιδί» (Παράδειγμα εφαρμογών Α΄& Β΄ Δημοτικού)						
ομάδα	**Μουσικό Όργανο**		**Συλλαβή ολόκληρου χρόνου** ♩	**Συλλαβή δύο μισών χρόνων**		
				δύο νότες ♫	**παύση – νότα** 𝄾♪	**νότα – παύση** ♪𝄾
Μουσική Κασετίνα	***Άρπα***		κρακ	κράκα	ες-κρακ	κρακ-ες
	Ξυλάκια		τικ	τίκι	ες-τικ	Τικ-ες
	Κλάβες		τακ	τάκα	ες-τακ	Τακ-ες
	Μασιά		τσικ	τσίκι	ες-τσικ	τσικ-ες
	Μουσικό Παγουρίνο	***Κουδούνα***	νταν	ντάνα	ες-νταν	νταν-ες
		Ούντου (& Γκάταμ)	Παπ (ή ποπ)	πά(ο)πα(ο)	ες-πα(ο)π	πα(ο)π-ες
		Αγκόγκο	ντιν	ντίνι	ες-ντιν	ντιν-ες
Σωματικά κρουστά	***Δάχτυλα***		κλικ	κλίκι	ες-κλικ	κλικ-ες
	Παλαμάκια		κλαπ	κλάπα	ες-κλαπ	κλαπ-ες
	Γόνατα		πατ	πάτα	ες-πατ	πατ-ες
	Πόδι στο πάτωμα		στομπ	στόμπο	ες-στομπ	στομπ-ες

Πίνακας 2

Η ερευνητική χρήση των μουσικών αυτών οργάνων συνεχίστηκε και μετά τα μέτρα για την υγιεινή και ασφάλεια της περιόδου της πανδημίας. Στις τάξεις που εφαρμόστηκε είχε δημιουργηθεί μια σχετική εξοικείωση και πάντα υπήρχαν τα όργανα της μουσικής κασετίνας. Δεν ίσχυε όμως το ίδιο με το μουσικό παγουρίνο, το οποίο από την επόμενη χρονιά της πρώτης που χρησιμοποιήθηκε, δεν ήταν καθολικά διαθέσιμο από τους μαθητές. Καθώς μεσολάβησε το καλοκαίρι και ξεκίνησε η νέα χρονιά δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι πρέπει οι μαθητές να διαθέτουν το «περσινό παγούρι» επειδή ήταν το μουσικό μας όργανο, και «τα μουσικά όργανα δεν τα πετάμε και δεν τα κα-

ταστρέφουμε». Την επόμενη χρονιά, χρησιμοποιήθηκαν τα «ιδιωτικά» παγούρια των παιδιών, τα οποία όμως ούτε ίδια κατασκευαστικά χαρακτηριστικά είχαν, ούτε την ίδια ηχοποιητική ποιότητα με το αρχικό παγούρι, αλλά και ούτε ήταν δυνατόν να ζητούμε παγουρίνα από τους μαθητές, όπως θα ζητούσαμε π.χ. μολύβι ή τετράδιο, γιατί αφενός έχουν υψηλό κόστος, αφετέρου, είχαμε επιλέξει τα όργανά μας να μην έχουν κόστος οικονομικό και περιβαλλοντικό, αλλά να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο «κυκλικής οικονομίας», με αρχές περιβαλλοντικές και αειφορικές και ανακυκλωτικές (Sarris, 2011).

4. Συλλέγοντας και αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα

Η χρήση του μουσικού παγουρίνου και της μουσικής κασετίνας ξεκίνησε προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι επιπτώσεις των μέτρων ασφάλειας και υγιεινής λόγω της πανδημίας στο μάθημα της Μουσικής. Σύντομα, όμως, προέκυψε το συμπέρασμα πως θα έπρεπε να ερευνηθούν και οι στάσεις των μαθητών, οι επιδράσεις στο μάθημα της μουσικής αλλά και τις μαθητικές τους επιδόσεις γενικότερα. Με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research) η οποία εφαρμοζόταν ήδη ως βασική παράμετρος βελτίωσης των διδακτικών μεθόδων (Cain, 2008; Elliot, 1991) το μάθημα αποτελούσε μια διαρκή διαδικασία τεσσάρων σταδίων, δηλαδή προγραμματισμού των νέων στοιχείων, εφαρμογής, παρατήρησης και αναστοχασμού, προκειμένου να προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα (McNiff, 2016).

Κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ και της ταυτόχρονης έρευνας χρειάστηκε να παρατηρηθούν ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν στάσεις, συμπεριφορές και γενικά δράσεις του μαθητικού πληθυσμού. Για παράδειγμα, επιβεβαιώθηκε ότι το 100% των μαθητών διέθεταν παγούρι. Επίσης δόθηκε βαρύτητα ώστε να ενημερωθούν όλοι (100%) για την πρόσθετη χρήση του παγουρίνου ως «μουσικό παγουρίνο», και την ανάγκη να μεριμνούν να το φροντίζουν και να το προσκομίζουν στο μάθημα ως μουσικό όργανο διαθέσιμο άδειο, καθαρό σε καλή κατάσταση (λόγω υλικού σύντομα παρατηρήθηκαν φθορές, αλλοιώσεις στην επιφάνεια, ακόμη και μερική καταστροφή των παγουριών), όπως κάθε μουσικό όργανο. Επίσης στο 100% των μαθητών της Α΄ και Β΄ έγινε ενημέρωση και προς τους γονείς ότι θα πρέπει να υπάρχουν πάντα εκτός από το παγουρίνο και στα υλικά της κασετίνας που χρησιμοποιούμε στη Μουσική (εικόνα 3).

Στην πορεία γίνονταν καταγραφές για τις επιδόσεις των μαθητών, π.χ. για το ποσοστό αυτών που έφερναν σωστά τα υλικά, που τα τακτοποιούσαν κατάλληλα, που ασχολούνταν με τη μελέτη τους στο σπίτι και άλλα στοιχεία που συνέβαλαν και στην αξιολόγηση των μαθητών. Επίσης έγιναν καταγραφές που αφορούσαν:

α) την συμμετοχικότητά τους στο μάθημα σε συνδυασμό την συγκέντρωσή τους,
β) τη διάθεσή τους για συμμετοχή, κυρίως με βάση τη διάθεσή τους για δημιουργία (μουσικές συνθέσεις, πρωτοβουλίες στην ορχήστρα και ανάληψη ρόλου μαέστρου),
γ) Τις επιδόσεις τους στο μουσικό γραμματισμό, σε ό,τι αφορά την γραφή και την ανάγνωση της μουσικής και την εξοικείωσή τους με τις εγγράμματες μουσικές πρακτικές,
δ) την γενικότερη επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης με όργανο, που βίωναν στην μαθησιακή τους πορεία και την εικόνα των επιδόσεών τους ως μαθητές και τέλος,

ε) την επίδραση των μουσικών τους επιδόσεων στις γενικές επιδόσεις τους ως μαθητές.
Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία δημιουργήθηκε μια συγκεκριμένη μέθοδος εκμάθησης, με σημειώσεις, παρτιτούρες και πρακτικές, όσο το δυνατόν καταγεγραμμένες, για μελλοντική χρήση αλλά και για να υπάρχει υλικό διαθέσιμο στους μαθητές.

4.1. Αποτελέσματα της έρευνας

Κάτι «μικρό» που οδηγεί σε κάτι «μεγάλο». Είναι, ίσως, εύλογο ότι η εφαρμογή της αρχής «ενός μουσικού οργάνου για κάθε παιδί», θα έχει θετικά αποτελέσματα, γι' αυτό άλλωστε και υπάρχουν χώρες που δεν έχασαν την ευκαιρία να την εφαρμόσουν. Γιατί πρέπει να επισημάνουμε τους λόγους για τους οποίους αξίζει να έχουμε «ένα μουσικό όργανο για κάθε παιδί»; Η έρευνά μας δείχνει πως το αποτέλεσμα υπερβαίνει τις προφανείς προσδοκίες που έχουμε και στη χώρα μας, της δημοκρατικής εκπαίδευσης με δημοκρατικά ιδεώδη, (Tsaftaridis, Vravosinos et al., 2019), της πολυπόθητης «ισότιμης πρόσβασης» (ΥΡΑΙΤh, 2023). Κι αυτό γιατί παρότι η εμπειρία ισότιμης πρόσβασης και οι αξίες δημοκρατίας και ισονομίας είναι για κάτι πολύ περιορισμένο στη ζωή των μαθητών, δηλαδή στην πρόσβασή τους στα μουσικά όργανα και την μουσική εκπαίδευση, δεν παύει να είναι μια εμπειρία ικανή να τους δείξει το διαφορετικό, να τους δώσει μια «γεύση» μιας ποιότητας ζωής που θα τους εμπνεύσει συνολικά στη ζωή τους να απελευθερώσουν εσωτερικές δημιουργικές, εκφραστικές και κοινωνικές δυνατότητες που αλλάζουν ριζικά την πραγματικότητά τους. Αυτή η επίδραση του «ειδικού» στο «γενικό» ήταν η σημαντικότερη, ίσως, της δραστηριότητας της εφαρμογής μιας αρχής για «ένα όργανο για κάθε παιδί». Υπάρχει λοιπόν μια εμπειρία ισότιμης πρόσβασης σε κάτι «μικρό», που οδήγησε σε κάτι «μεγαλύτερο», το οποίο σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90% των μαθητών καταγράφτηκε ως:

α) *Αλλαγή στην διάθεση για υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, αυτό-οργάνωση και αλληλεγγύη*. Οι μαθητές φρόντιζαν τα μουσικά τους όργανα κάτω από σαφείς υποδείξεις και οδηγίες, απολάμβαναν τη διαδικασία και εμφάνισαν συμπεριφορά αλληλεγγύης, όπως δανεισμού, αλληλοδιδακτικής και συνεργατικής μάθησης, όταν κάποιος είχε πρόβλημα με τον εξοπλισμό και τη μελέτη του.

β) *Αλλαγή στις αντιλήψεις για τη μουσική εκπαίδευση και την καλλιτεχνική δημιουργία*. Εκκινώντας από «μηδενική βάση» οι μαθητές δεν είχαν κανέναν ενδοιασμό, καμία αναστολή, που να εκκινεί από κοινωνικά, πολιτισμικά αλλά και οικονομικά να παίξουν, να απολαύσουν και να δημιουργήσουν μουσική. Αποκορύφωμα σε αυτό αποτελούσαν οι στιγμές όπου όλοι έπρεπε αλλά και μπορούσαν να συνθέσουν και να διευθύνουν κομμάτια.

γ) *Αλλαγή στις στάσεις και πεποιθήσεις για τις προσωπικές ικανότητες μάθησης και την αυτό-εικόνα ως μαθητή*. Η μαθησιακή εμπειρία στο μάθημα της μουσικής, «επανεκκινώντας» πιο δυναμικά μέσα από την εμπειρία με «ένα όργανο για κάθε παιδί», αποτέλεσε για κάποιους μαθητές αρκετά έντονα αφετηρία για να επανεκτιμήσουν τη γενικότερη ικανότητά τους να μαθαίνουν, ώστε να απεμπλακούν από την ταυτότητα του «όχι και τόσο καλού μαθητή», ή κάτι άλλο αρνητικό. Στο κομμάτι αυτό δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα και έγιναν συγκεκριμένες συζητήσεις και δράσεις με μαθητές, σε συνεργα-

σία με άλλους εκπαιδευτικούς. Επίσης σε αυτό βοήθησε «ανάστροφα» η πεποίθηση ότι ένας μαθητής που «είναι καλός σε ένα μάθημα θα είναι σε στα άλλα». Π.χ. παρατηρήθηκε ότι μαθητές με καλές επιδόσεις στη γλώσσα θα έπρεπε να έχουν καλές επιδόσεις στη Μουσική, κάτι που τεκμηριωμένα στην έρευνά μας, βέβαια, δεν ισχύει πάντα. Ήταν όμως μια καταγεγραμμένη πεποίθηση. Στο πρόγραμμα «ένα όργανο για κάθε παιδί» η πεποίθηση αυτή λειτουργώντας αντίστροφα σήμαινε ότι ένας μαθητής που τελικά τα καταφέρνει στο μάθημα της μουσικής θα πρέπει να τα καταφέρνει και στο μάθημα της γλώσσας. Αυτό λειτούργησε πολύ ενθαρρυντικά για πολλούς μαθητές και σίγουρα επικράτησε ως αντίληψη σχεδόν για όλους τους μαθητές.

δ) *Αλλαγή στις αντιλήψεις για τα δημόσια αγαθά και τις υπηρεσίες*. Το ζήτημα του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, που σέβεται και διαφυλάττει τα δημόσια αγαθά για την παραγωγή των οποίων είναι και ο ίδιος συμμέτοχος, απασχολεί πάντα την δημόσια εκπαίδευση, καθώς είναι μέρος της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Με την παροχή ενός μουσικού οργάνου από την πολιτεία, οπότε το μουσικό όργανο είναι δημόσιο αγαθό που προσφέρει η πολιτεία στον πολίτη, ο ίδιος όμως οφείλει να διαφυλάξει και να αξιοποιήσει είχαμε μια παραλλαγή του ίδιου αυτού αρχικού θέματος κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Οι στάσεις των μαθητών άλλαξαν συνολικά και πολύ θετικά μέσα από το «ένα όργανο για κάθε μαθητή». Στο σύνολό τους έδειξαν ότι εκτιμούν μια προσφορά από την πολιτεία τέτοιας τάξεως και ότι έχουν την πρόθεση να επαυξήσουν το κλίμα συλλογικής υπευθυνότητας και δημιουργικότητας που το εγχείρημα αυτό εγκλείει. Σίγουρα, όμως το πρόγραμμα δεν είχε «δίπλα» του μια αντίστοιχη γενικότερη πεποίθηση ώστε και τα παιδιά να έχουν την άποψη αυτή γενικότερα στη ζωή τους. Ένα παγούρι, ακόμη κι αν στο σχολείο είναι ένα μουσικό όργανο, εκτός του σχολείου γίνεται εύκολα ό,τι θεωρείται «από τους πολλούς», δηλαδή ένα αναλώσιμο και «φθηνό» αντικείμενο που αν σπάσει, αν καταστραφεί και αν πεταχτεί, ή χαθεί, δεν υπάρχει καμία επίπτωση για την οικογένεια, την οικονομία, το περιβάλλον.

Σχετικά με το μάθημα της Μουσικής. Η ύπαρξη μιας ή περισσότερων σταθερών και μόνιμων οργανοθηκών οι οποίες είναι διαθέσιμες για κάθε μαθητή και θεωρείται δεδομένο ότι πρέπει να υπάρχουν πάντα στο μάθημα αλλάζει, όπως είναι αναμενόμενο, τον σχεδιασμό του μαθήματος. Ενδεικτικές αλλαγές είναι ότι:

α) *Κάθε σχέδιο μαθήματος και κάθε σημείο του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να έχει ένα πρακτικό μέρος οργανοπαιξίας για όλους τους μαθητές*, τουλάχιστον με μια άμεση «μικρο-ορχηστρική» πράξη, δηλαδή μια ορχηστρική δραστηριότητα για όλη την τάξη διάρκειας μερικών μέτρων, που μπορεί να γεννιέται από οποιαδήποτε αφορμή (αυτοσχεδιασμός με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – μαέστρου, ενόργανη συνοδεία κάποιου αποσπάσματος, ανάγνωση παρτιτούρας κ.λπ.).

β) *Η παραγωγή ορχηστρικού έργου από την «ορχήστρα της τάξης»* για οποιοδήποτε σκοπό (δομημένη εκμάθηση οργάνου, σχολική παράσταση κ.λπ.) μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινότητα του μαθήματος χωρίς απώλεια χρόνου για το «στήσιμο» της πρόβας της ορχήστρας.

γ) *Η ορχηστρική οργάνωση αποκτά προεκτάσεις γενικότερης οργάνωσης της προσωπικότητας του μαθητή* κάνοντας μια άμεση μεταφορά της θαυμαστής «ορχηστρικής πειθαρχίας» (Philip, 2008:xv) στην «μαθησιακή πειθαρχία», τις διαδικασίες εκείνες, δηλαδή που θέτουν τα όρια και τις προϋποθέσεις να είναι η εκπαίδευση μια θετική και εποικοδομητική εμπειρία για το άτομο.

Στην εφαρμοσμένη διδακτική της μουσικής οι έννοιες αυτές που επικεντρώνονται στην «Ορχηστρική Πειθαρχία» (Dyvig, 2019) την ορχηστρική διδασκαλία (Allen, et al., 2001; Colwell, et al., 2019) και γενικότερα σε πρακτικές που απορρέουν από το «πεδίο» (discipline) της μουσικής πράξης όπως το βιώνουν οι επαγγελματίες της μουσικής, αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών διδασκαλία του «μουσικού γραμματισμού». Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί την μεθοδολογία του «πεδίου» και όχι την μεθοδολογία δημιουργίας «περιεχομένου» (content), όπως συμβαίνει κατά κανόνα στα σχολικά εγχειρίδια και αποτελεί έναν «γραμματισμό πεδίου» (disciplinary literacy) (Sarris, 2022) εστιασμένο στην δράση του πεδίου (της μουσικής στην περίπτωσή μας) , σε αντιδιαστολή με έναν «γραμματισμό πεδίου» (content [area] literacy), ο οποίος εστιάζει στη διαμεσολαβημένη γνώση στοιχείων για το πεδίο αυτό.

5. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία με «ένα όργανο για κάθε παιδί», φαίνεται μέχρι στιγμής ότι αποτελεί μια περιστασιακή μεθοδολογία, η οποία έχει εφαρμοστεί σε κάποιες χώρες (FESNOJIV, 2008; Kulturstiftung des Bundes, 2020; GotRoE, 2017; Welsh Government, 2022) και πειραματικά την εφαρμόσαμε με αφορμή συγκεκριμένες συνθήκες που ίσχυσαν κατά την περίοδο της πανδημίας, αξιοποιώντας την πρότερη εγχώρια ερευνητική εμπειρία (Sarris, 2020:344). Είναι όμως μια μεθοδολογία πολύ συμβατή με τις αρχές της «ισότιμης πρόσβασης» στην εκπαίδευση αλλά και τα δημόσια αγαθά (Allsup, 2003; Benedict, et al. 2015, Tan, 2014).

Για να κατανοήσει κανείς το θεωρητικό πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης με «ένα όργανο για κάθε παιδί», θα πρέπει να αξιοποιήσει τις σύγχρονες μελέτες της μουσικής εκπαίδευσης που αφορούν στην «Μουσική Εκπαίδευση με Όργανα» (Instrumental Music Education) (Feldman & Contzius, 2016; Schiavio et al., 2020; Silverman, 2020; Tan, 2015) και το σύγχρονο πεδίο του «γραμματισμού πεδίου» (disciplinary literacy) (Sarris, 2022), ο οποίος έχει ήδη βρει εφαρμογές και έχει μελετηθεί διεξοδικά (Evers, 2011; Hallmark, 2019; Stickney, 2018; TDoE, 2019; WDoPI, 2019).

Η τομή ανάμεσα στην μουσική εκπαίδευση με «ένα όργανο για κάθε παιδί» και την «ισότιμη πρόσβαση», βρίσκεται στις μελέτες που αφορούν στην δημοκρατική μουσική εκπαίδευση είτε πρόκειται για τρόπο εκπαίδευσης (Feldman & Contzius, 2016; Schiavio et al., 2020; Silverman, 2020; Tan, 2015), είτε για πλαίσιο αξιών που διδάσκονται στη μουσική εκπαίδευση (Jorgensen, 2021:183-207; Mans, :109-117; Walker, 2007:280-299).

Εμπειρία ισότιμης πρόσβασης. Με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο κατά νου, η συστηματική μουσική διδασκαλία με «ένα όργανο για κάθε παιδί», ανέδειξε οφέλη που υπερβαίνουν ένα αποτελεσματικό και ριζικά αναπλαισιωμένο μάθημα Μουσικής – κάτι το οποίο φάνηκε ότι υφίσταται. Η διδασκαλία με «ένα όργανο για κάθε παιδί», ως μικρο-εμπειρία δημοκρατικότητας, ίσων ευκαιριών και ισότιμης πρόσβασης, όταν εφαρμόστηκε αποτέλεσε αφορμή και αιτία να ωθηθούν οι μαθητές στην ανακάλυψη μιας εμπειρίας ισότιμης πρόσβασης και δημιουργικής ελευθεριότητας στο σύνολο της μαθητικής και της υπόλοιπής τους ζωής. Η διδασκαλία με «ένα όργανο για κάθε παιδί» φάνηκε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί συνολικά μέσα στη σχολική ζωή για να αναπτύξουν οι μαθητές στάσεις και πεποιθήσεις – εν τέλει δυνατότητες – αυτό-οργάνωσης, αυτοελέγχου, πρωτοβουλιών και προσωπικής ανάπτυξης, δίνοντας ώθηση στις επιδόσεις τους σε όλες τις μορφές γραμματισμού.

Διδακτική Μεθοδολογία. Ωστόσο, η διδασκαλία με «ένα όργανο για κάθε παιδί» οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθοδολογίες μουσικής εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο μπαίνει η «ορχήστρα της τάξης», η ατομική οργανοθήκη και ένα ή περισσότερα μουσικά όργανα, στα οποία έχουν ισότιμη πρόσβαση οι μαθητές. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένα ξεχωριστό όργανο στο οποίο κάθε μαθητής θα εκδηλώσει την αγάπη του και θα ασχοληθεί κυρίως με αυτό, αλλά κυρίως σημαίνει πως κανείς δεν θα αποκλείεται από την άμεση πρόσβαση σε όλα τα όργανα και κυρίως στην δυνατότητα να παίζει μουσικό όργανο. Γι’ αυτό προτεραιότητα όταν διδάσκουμε με «ένα όργανο για κάθε παιδί» έχει η ισότιμη πρόσβαση και όχι η υποχρεωτική πρόσβαση στα μουσικά όργανα.

Εκ κατακλείδι, η θεωρία και η πράξη της ισότιμης πρόσβασης μέσα από την μουσική εκπαίδευση, αφενός βρίσκει την εφαρμογή της στην εκπαίδευση με «ένα όργανο για κάθε παιδί», αφετέρου συμβάλλει σε μια μουσική εκπαίδευση αξιών συνεκτικά δεμένη με την εκπαίδευση συνολικά.

Βιβλιογραφία - Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Allen, M., et al. (2001). *Teaching Music Through Performance in Orchestra: pt. 1. The teaching of music. Building well-rounded orchestral musicians in a performance setting*. GIA Publications.

Allsup, R. E. (2003). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of Research in Music Education*. 51(1). 24. https://doi.org/10.2307/3345646

Astuti, S., K., Widyantoro, A. (2019). The teaching of morality though musical elements based on learning models of the Netherlands and Indonesia. Retnowati, E. et al. (eds.). *Character Education for 21st Century Global Citizens*. Taylor and Francis Group. p.p. 389-394.

Bates, E. (2021). The interface and instrumentality of Eurorack modular synthesis. Hennion, A., Levaux, C. (eds.). *Rethinking music through science and technology studies*. Routledge. p.p.170-188.

BBC (2022). *Wales: All pupils to get free access to musical instruments and teaching*. BBC. https://web.archive.org/web/20220517110522/https://www.bbc.co.uk/newsround/61476161

Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño: Un libro muy útil para iniciar y desarrollar el aprendizaje musical en los niños*. Ediciones Robinbook.

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., Woodford, P. (eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford Handbooks.

Bivins, J. (2015). *Spirits Rejoice!: Jazz and American Religion*. Oxford University Press.

Bozoglan, B. (ed.). (2019). *Multifaceted Approach to Digital Addiction and Its Treatment*. IGI Global.

Bullock, M. (2008). Noise to signal: Instrumentalization and self-idiom. Baudouin, O. (ed.). *Proceedings of 5th Conference EMS08, 3-7 June, 2008. Paris*. Electroacoustic music studies network. http://www.ems-network.org/ems08/papers/bullock.pdf

Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*. Vol. 25 (3) (November 2008). p.p. 283 – 313. https://www.academia.edu/37633283/The_characteristics_of_action_research_in_music_education

Calvert, S., Wilson, B. (2008). *The Handbook of Children, Media and Development*. Wiley-Blackwell.

Colwell, R., Hewitt, M., Fonder, M. (2019). *The Teaching of Instrumental Music*. Routledge.

Deutsche Welle (2023). *German Campaign: An Instrument for Every Child*. DW. https://web.archive.org/web/20210525014303/https://www.dw.com/en/german-campaign-an-instrument-for-every-child/a-2339451

Dyvig, J. (2019). *Orchestra 2019-2020 Handbook*. Olympia High School. https://web.archive.org/web/20230812070133/https://osd-ohs.ss16.sharpschool.com/common/pages/UserFile.aspx?fileId=24333450

Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Evers, T. (2011). *Common Core State Standards for Literacy in all Subjects*. Madison WI: Wisconsin Department of Public Instruction. https://web.archive.org/web/20120310121917if_/http://dpi.wi.gov/cal/pdf/las.pdf

Eyre, L., Eyre, R. (2010). *Teaching your children values*. Touchstone.

Government of the Republic of Estonia (GotRoE) (2017). *An Instrument for Every Child*. Estonia 100 steering group - Estonia 100 organising committee. https://web.archive.org/web/20170709103158/https:/ev100.ee/en/instrument-every-child

Feldman, E., Contzius, A. (2016). *Instrumental Music Education*. Second Edition. Routledge.

FESNOJIV (Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela) (2008). *The State Foundation for the National System of Youth and Children's Orchestras of Venezuela*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. https://web.archive.org/web/20080926151639/http://fesnojiv.gob.ve/en/el-sistema.html

Hallmark, L. (2019). *Disciplinary Literacy*. Little Rock AR: Arkansas Department of Education –Division of Elementary and Secondary Education – Common Core State standards initiative. http://dese.ade.arkansas.gov/public/userfiles/Learning_Services/Curriculum%20and%20Instruction/Resource%20Mat/DL/MLDLPPT.pdf

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2022a). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis sto Dimotiko*. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2022b). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis stis A΄, B΄, C΄ Taxeis Gymnasiou. B΄ Ekdosi*. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/

Jorgensen, E. (2021). *Values and music education*. Indiana University Press.

Kulturstiftung des Bundes (2020). *An Instrument for Every Child. The Federal Cultural Foundation's contribution to the European Capital of Culture 2010*. Stiftung Jedem Kind ein Instrument. https://web.archive.org/web/20200919192149/https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/en/programmes_projects/heritage_and_education/detail/jedem_kind_ein_instrument.html

Lachouri, D. (2020). *Kerameos: Pano apo 600.000 pagouria se mathites dimotikou*.

ERT.
https://web.archive.org/web/20230807214624/https://www.ertnews.gr/frontpage/kerameos-pano-apo-60-000-pagoyria-se-mathites-dimotikoy/

Lemish, D. (ed.). (2022). *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media. Second Edition*. Routledge.

Mans, M. (2009). *Living in Worlds of music. A view of Education and Values*. Springer.

McNiff, J. (2016). *Writing up your action research project*. New York: Routledge.

Office de Tourisme Aunis Marais Poitevin (OdTAMP) (2023). *Festival Eurochestries - Orchestre symphonique de l'École de musique de Voru - Estonie*. https://web.archive.org/web/20230807203455/https://www.aunis-maraispoitevin.com/agenda/6579548_festival-eurochestries-orchestre-symphonique-de-lecole-de-musique-de-voru-estonie/

Paidagogiko Institouto (P.I.) (2001). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon – Analytika Programmata Spoudon*. Athina: YPEPTh. http://www.pi–schools.gr/programs/depps/

Paidagogiko Institouto (P.I.). (2011a). *Programma Spoudon Mousikis gia to 'Neo Scholeio'. Epistimoniko pedio: Technes - Politismos - protasi a΄*. Ypourgeio Paideias, Dia viou Mathisis kai Thriskevmaton. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Paidagogiko Institouto (P.I.). (2011b). *Programma Spoudon gia ti Mousiki Paideia. Sto plaisio ton drastiriotiton Aisthitikis Agogis gia oles tis vathmides tis Ypochreotikis Ekpaidefsis. Epistimoniko Pedio: Politismos — Drastiriotites Technis — protasi b΄*. Ypourgeio Paideias, Dia viou Mathisis kai Thriskevmaton. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Philip, R. (2008). *The classical music lover's companion to orchestral music.* Yale University Press.

Pilhofer, M., Day, H. (2015). *Music theory for dummies*. Willey.

Sarris, D. (2009). Kataskevi kai chrisi aftoschedion mousikon organon stin ekpaidefsi: Prosengiseis kai efarmoges. Sto Kokkidou, M., Dionysiou, Z. (eds.). *Praktika tou 6ou Diethnous synedriou tis Ellinikis Enosis gia ti Mousiki Ekpaidefsi: "Mousiki: Paidevei, Ekpaidevei, Therapevei*. Elliniki Enosi gia ti Mousiki Ekpaidefsi (EEME). https://www.academia.edu/23637488/

Sarris, D. (2011). *Anakyklomeni Mousiki*. Fagotto.

Sarris, D. (2020). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi*. Panteio Panepistimio. https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/47835

Sarris, D. (2022). "Music(al) disciplinary literacy": Apo ton "grammatismo pediou", ston "mousiko grammatismo pediou". *Mousikopaidagogika*. V. 20/2022. p.p. 77-95. https://www.academia.edu/101180486/

Sarris, D. (2023). "Paidi kai Oria: Mia efarmosmeni prosengisi sto mathima tis Mousikis. Neos Paidagogos. V. 37. Ioulios 2023. p.p. 155-167. http://neospaidagogos.online/files/37_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ioulios_2023.pdf

Schiavio, A., Nijs, L., van der Schyff, D., & Juntunen, M.-L. (2020). Editorial: Towards a Meaningful Instrumental Music Education. Methods, Perspectives, and Challenges. *Frontiers in Psychology*. December 2020. V. 11. Article 625994. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.625994

Silverman, M. (2020). Sense-Making, Meaningfulness, and Instrumental Music Education. Frontiers in Psychology. May, 2020. V. 11. Article 837. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00837

Steintrager, J., Chow, R. (2019). *Sound Objects*. Duke University Press.

Stickney, P. (2018). *Deering High School Band unit plan.* Portland ME: Portland Public Schools Music Department. https://www.portlandschools.org/UserFiles/Servers/Server_1098696/File/Teachers/Band%20Unit%20Plan%20%20Fall%202018.pdf

Tan, L. (2014). Towards a transcultural theory of democracy for instrumental music education. *Philosophy of music education review*. 22. No.1. (Spring 2014). p.p. 61-77. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.1.61

Tan, L. (2015). Concept Teaching in Instrumental Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*. 35(2). p.p. 38-45. https://doi.org/10.1177/8755123315604455

Tennessee Department of Education (TDoE) (2019). *Disciplinary Literacy Approaches*. Tennessee: Tennessee State Government. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/licensure/ed–prep/Disc_Lit_Approaches.pdf

Toblach musikkapelle (2021*). Classe musicale. Uno strumento per ogni bambino*. Banda Musicale di Dobbiaco. https://web.archive.org/web/20210313095638/https://musikkapelle-

toblach.com/it/classe-musicale/

Tsaftaridis, N., Vravosinos, D., et al. (2019). *Programma Dimokratiki Paideia*. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. https://www.demopaideia.gr/

Vasiloff, C., B. (2003). *Teaching self-discipline to children*. Twenty-Third Publications/Bayard.

Walker, R. (2007). *Music Education. Cultural Values, Social Change and Inovation*. Charles C. Thomas Publisher L.T.D.

Welsh Government (Llywodraeth Cymru) (2020). *Donate your dusty, used musical instruments*. Instruments for Kids - Welsh Government. https://web.archive.org/web/20200925162435/https://www.gov.wales/instruments-for-kids

Welsh Government (Llywodraeth Cymru) (2022). *Funding for music education trebled to the tune of £13.5m*. Welsh Government. https://web.archive.org/web/20220517063009/https://www.gov.wales/funding-music-education-trebled-tune-135m

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh) (2020). *Nees anakoinoseis tis Ypourgou Paideias kai Thriskevmaton Nikis Kerameos gia to anoigma ton scholeion.* https://web.archive.org/web/20230807215947/https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/01-09-20_Νέες_ανακοινώσεις_της_Υπουργού_Παιδείας_και_Θρησκευμάτων_Νίκης_Κεραμέως_για_το_άνοιγμα_των_σχολείων.doc

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh). (2023). *Entaxi Efaloton Koinonikon Omadon (EKO) sta scholeia, scholiko etos 2022-2023. Istotopos enimerosis*. https://web.archive.org/web/20230606064705/https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=3418&lang=el

Wisconsin Department of Public Instruction (WDoPI) (2019a). *Disciplinary Literacy in Music*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction. https://web.archive.org/web/20201103173828/https://sites.google.com/a/dpi.wi.gov/disciplinary-literacy-in-music/home

Αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου και διδακτικές/μαθησιακές πρακτικές

Ραμπαούνη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Doctorat / D.E.A en Sciences de l'éducation, D.E.A. en Philosophie et Lettres

Περίληψη

Ο ρόλος της αρχιτεκτονικής του σχολικού χώρου δεν αποτελεί προσφιλές θέμα όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο ο σχολικός χώρος, αν και παραγνωρισμένος, αποτελεί ένα από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πρώτο μέρος του παρόντος άρθρου παρουσιάζονται τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά των σχολικών κτηρίων χωρών του Δυτικού κόσμου από τον 19ο αιώνα μέχρι σήμερα και εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών κτηρίων και ο εξοπλισμός τους συνδέονται με την ανάδυση συγκεκριμένων συμπεριφορών απέναντι στη μάθηση καθώς και την επίδρασή τους στη ψυχοσωματική ισορροπία των μαθητών. Στο δεύτερο μέρος, αναζητούνται τα στοιχεία του μοντερνισμού στην αρχιτεκτονική τα οποία συναντώνται σε σύγχρονες αρχιτεκτονικές επιλογές σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής και καταγράφεται η διεθνής εμπειρία από την εφαρμογή των στοιχείων αυτών στα σχολικά κτήρια ελεύθερης κάτοψης. Τέλος, εξετάζεται πώς τα κτήρια αυτά επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχιτεκτονική σχολικού χώρου, αίθουσα ελεύθερης κάτοψης, διδακτικές / μαθησιακές πρακτικές

School architecture and teaching / learning practices

Rabaouni Vassiliki
Secondary School Teacher, Doctorat/ D.E.A en Sciences de l'Education, D.E.A en Philosophie et Lettres

Abstract

The role of the architecture of the school space is not a popular topic for those involved in education in Greece. However, the school space, although neglected, is one of the important factors that influence the learning process. In the first part, this paper presents the architectural characteristics of school buildings in Western world countries from the 19th century to the present day; then it examines how the characteristics of traditional buildings and their equipment are related to the emergence of specific attitudes towards learning as well as their effect on the psychosomatic balance of students. In the second part, it explores the elements of modernism in architecture that are found in contemporary architectural choices of educational policy designers and it documents the international experience of applying these elements to open plan school buildings. Finally, it examines how these buildings influence teachers' teaching practices.

Key-Words: architecture of educational spaces, open plan classroom, teaching/ learning practices

Εισαγωγή

Η πρόσφατη υγειονομική κρίση έφερε στο προσκήνιο το θέμα της αρχιτεκτονικής των σχολικών κτηρίων και την επίδρασή της τόσο στην υγεία των μαθητών όσο και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και το σχολικό κλίμα. Βέβαια οι σχετικές συζητήσεις δεν αφορούν την Ελλάδα, που φαίνεται να προσπερνά το ζήτημα ως μη υπάρχον. Σε άλλες χώρες, ωστόσο, που το θέμα της σχολικής αρχιτεκτονικής αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη ευαισθησία, ο προβληματισμός όσον αφορά τη σημασία της για τον κόσμο της εκπαίδευσης αναζωπυρώθηκε τα τελευταία χρόνια (Clerc, 2021). Θέματα που έθεσε επιτακτικά η πανδημία, όπως η απόσταση ανάμεσα στους μαθητές μέσα στις τάξεις, στους διαδρόμους ακόμα και στην αυλή, η υγιεινή και ο αερισμός των διαφόρων χώρων (Melnick and Darling-Hammond, 2020) καθώς και αλλαγές στη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών σε ορισμένες χώρες αποτέλεσαν ερεθίσματα για να επαναπροσδιοριστούν τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά των σχολικών κτηρίων και να ληφθούν, σε πολιτικό επίπεδο, αποφάσεις που προσεγγίζουν τον σχολικό χώρο διαφορετικά.

Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά των σχολικών κτηρίων από τον 19ο αιώνα έως σήμερα

Ο τρόπος με τον οποίο τα σχολικά κτήρια δομούνται και συνδέονται με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσονται αντανακλά μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία (Dizerbo, 2017) και εξαρτάται από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τους κανόνες υγιεινής της κάθε εποχής και χώρας (Hana, 2019). Τα κτήρια της βιομηχανικής περιόδου, σύμφωνα με τον M. Foucault (όπως αναφέρεται στο Dizerbo, 2017), με τους αυστηρά καθορισμένους χώρους, τον εξοπλισμό σε σταθερή θέση, με άλλα λόγια, με τη συγκεκριμένη δομή και οργάνωση συνδέονταν με πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις που στόχευαν όχι μόνο να μεταδώσουν μια συγκεκριμένη κουλτούρα αλλά και να δημιουργήσουν πειθαρχημένους ανθρώπους. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η αύξηση των γεννήσεων και ο εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων οδήγησε στην ανάγκη κατασκευής σχολικών κτηρίων με γρήγορους ρυθμούς για να ικανοποιηθεί η αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση (Barthelemy & Jeannin, 2019; Education Buildings. Listing Selection Guide, 2017; Harwood, 2012). Η οικονομική διάσταση του εγχειρήματος επέβαλε την αναζήτηση τρόπων μείωσης του κόστους κατασκευής. Κτήρια τυποποιημένα, συμπαγή, χωρίς ιδιαίτερη φαντασία και αισθητική ήταν το αποτέλεσμα της πίεσης αυτής. Σε περιοχές της Αγγλίας χρησιμοποιήθηκαν προκατασκευασμένα στοιχεία για να δημιουργήσουν κτήρια, κυρίως μονώροφα, με αυστηρές όψεις και χαμηλά παράθυρα που επέτρεπαν στους μικρούς μαθητές να έχουν ελεύθερο το οπτικό τους πεδίο προς το εξωτερικό περιβάλλον, χώρους με πλακάκια για την χρήση υλικών που αφαιρούνται σχετικά δύσκολα, επίπλωση και γενικότερα ευκολίες που λάμβαναν υπόψη τους την ηλικία των χρηστών (Harwood, 2012). Τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρχιτεκτονικά πιο συμβατικά. Έγινε, ωστόσο, προσπάθεια κάποια από αυτά να προσαρμοστούν στις ανάγκες των

μαθητών που φοιτούσαν σε νυκτερινές τάξεις και στην εισαγωγή του «ενιαίου σχολείου» (=comprehensive school) (Harwood, 2012).

Από τα μέσα της δεκαετίας του ΄60 και στη διάρκεια της δεκαετίας του ’70 στην Ευρώπη δοκιμάζονται καινούρια υλικά, προκατασκευασμένες κατασκευές, μεγάλοι υαλοπίνακες και μετακινούμενοι τοίχοι που επιτρέπουν την γρήγορη οικοδόμηση, την ευελιξία και το χαμηλό κόστος (Dizerbo, 2017; Barthelemy & Jeannin, 2019). «*Οι αίθουσες διδασκαλίας χτίζονται σε μια σειρά κατά μήκος ενός διαδρόμου, με μια σκάλα σε κάθε άκρη*» (Barthelemy & Jeannin, 2019:6). Στη Γαλλία και ιδιαίτερα στο Παρίσι η προώθηση της ιδέας της εξατομικευμένης μάθησης οδηγεί σε νέες διευθετήσεις των εσωτερικών χώρων, ώστε ο δάσκαλος να βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κινούνται και το σχολείο να μπορεί να ανοιχτεί στον έξω κόσμο. Στις τάξεις που ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει όπως επιθυμεί, κάνει την εμφάνισή του και το χρώμα (Barthelemy & Jeannin, 2019). Επίσης λόγω της επιχειρούμενης αποκέντρωσης, η ευθύνη για την ανέγερση σχολικών κτηρίων από το 1986 περνά στην τοπική αυτοδιοίκηση και η κάθε περιφέρεια κτίζει κυρίως γυμνάσια και λύκεια με το δικό της στυλ, τα δικά της υλικά και τη δική της επιλογή χώρου (Prost, 2005).

Στη δεκαετία του ΄90 για τα συμπαγή και απλά στη μορφή κτήρια χρησιμοποιείται κυρίως το «σκυρόδεμα και τα αμμοχάλκινα τούβλα» (Dizerbo, 2017) και γίνεται προσπάθεια οι εσωτερικοί χώροι να είναι ευέλικτοι για να επιτρέπουν την αλληλεπίδραση. Τις τελευταίες δεκαετίες, όπου είναι εφικτό, επιδιώκεται τα σχολικά κτήρια να εντάσσονται στο φυσικό περιβάλλον. Για να διευκολύνουν την ατομική ανάπτυξη, οι αίθουσες διδασκαλίας, τοποθετούνται γύρω από την βιβλιοθήκη που βρίσκεται στο κέντρο του κτηρίου. Οι γενικές κατευθυντήριες αρχές είναι σχολικά κτήρια απλά, χωρίς ιδιαίτερη διακόσμηση και με μέγεθος που δεν συνθλίβει τους μικρούς μαθητές (Dizerbo, 2017). Ας σημειώσουμε ότι αυτά είναι τα γενικά χαρακτηριστικά των νέων σχολικών κτηρίων που οικοδομούνται, υπάρχουν ωστόσο και κτήρια που κτίζονται με βάση καινοτόμες για την εποχή τους αρχές και θεωρούνται πρωτοποριακά. Αυτά όμως αποτελούν πειραματικές επιλογές και συνήθως δεν έχουν συνέχεια. Επίσης παράλληλα με τα κτήρια που κατασκευάζονται σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις ή / και τα αρχιτεκτονικά κριτήρια κάθε εποχής υπάρχουν και εξυπηρετούν εκπαιδευτικές ανάγκες και εκείνα που αναφέρονται σε προηγούμενες περιόδους και τα οποία υπερτερούν αριθμητικά. Έτσι στις περισσότερες χώρες του Δυτικού κόσμου συναντάμε σχολικά κτήρια που δεν συνάδουν με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, αλλά φέρουν το βάρος αρχιτεκτονικών επιλογών του παρελθόντος. Ως εκ τούτου δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων πρωτοβουλιών ή πολιτικών που έχουν διαφορετική στόχευση απ’ αυτή που οδήγησε στην κατασκευή τους. Σε άλλες περιπτώσεις όμως κτήρια που χρονολογούνται ακόμα και στον 19^{ο} αιώνα ανακαινίζονται και προσαρμόζονται σε νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, διατηρώντας τουλάχιστον εξωτερικά τον χαρακτήρα της εποχής που κατασκευάστηκαν (βλ. σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας) (Harwood, 2012).

Η επίδραση της αρχιτεκτονικής και του εξοπλισμού των σχολικών χώρων στη μάθηση και στην ψυχοσωματική υγεία των μαθητών

Η επίδραση των χαρακτηριστικών του σχολικού χώρου στη μαθησιακή διαδικασία και στην ίδια τη μάθηση έχει τεκμηριωθεί από σχετικές μελέτες. Η δημιουργία του καλού κλίματος στο σχολείο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Η αρχιτεκτονική του «*συμβάλλει σ' αυτό υποστηρίζοντας τις διδακτικές πρακτικές, τα έργα και την κοινωνικοποίηση των μαθητών*» (Giralté, 2015:48). Όταν τα χαρακτηριστικά της δομής του σχολικού χώρου είναι προβληματικά επηρεάζονται οι επιδόσεις όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με συγκεκριμένα κοινωνικο-οικονομικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά (Cheryan, Ziegler, Plaut, Meltzoff, 2014). Σε έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο σε 27 δημοτικά σχολεία διαπιστώθηκε ότι ο σχεδιασμός του σχολείου επηρεάζει κατά 16% την επίδοση των μαθητών τους. Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου (το φως, ο θόρυβος, η ποιότητα του αέρα, η σχέση με τη φύση: αρχή της φυσικότητας), ο βαθμός ανταπόκρισης της τάξης στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, η ευελιξία του χώρου για να ανταποκριθεί σε διαφορετικές ανάγκες διαφορετικών μαθητών, η οικειότητα που αισθάνονται οι μαθητές με τον χώρο, ο βαθμός σύνδεσής τους με το υπόλοιπο σχολείο (αρχή της εξατομίκευσης) και τέλος το χρώμα και ο τρόπος με τον οποίο συνδυάζονται τα διάφορα στοιχεία μέσα στην τάξη για τη δημιουργία ενός ισορροπημένου περιβάλλοντος (αρχή της διέγερσης). Από τις παραμέτρους αυτές τα στοιχεία της φυσικότητας επηρεάζουν κατά 50% τις επιδόσεις και τη ψυχοσωματική κατάσταση των μαθητών, ενώ οι άλλες δύο κατηγορίες στοιχείων συμβάλλουν κατά το 25% η κάθε μία (Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2015).

Ο ρόλος του φωτισμού καθώς και άλλα χαρακτηριστικά του εσωτερικού των τάξεων του δημοτικού σχολείου στις επιδόσεις των μαθητών κυρίως στα μαθηματικά και τη γλώσσα (ανάγνωση) διαπιστώθηκε και από έρευνα που διεξήχθη στην Καλιφόρνια σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών και αιθουσών διδασκαλίας (Aumann, Heschong, Wright, & Peet, 2023; Cheryan, Ziegler, Plaut & Meltzoff, 2014). Τα παράθυρα που αφήνουν ελεύθερο το οπτικό πεδίο παρουσιάζονται να έχουν θετική επίδραση στις επιδόσεις σε αντίθεση με εκείνα που εμποδίζουν τη θέα, όπως και εκείνα που αντανακλούν το φως και αφήνουν τον ήλιο να διεισδύει στο εσωτερικό χωρίς έλεγχο. Το ίδιο σημαντικές είναι οι ακουστικές συνθήκες και η ποιότητα του αέρα (Aumann, et al., 2023; Cheryan et al., 2014). Σε περιοχές με έντονη ηχορρύπανση, ο θόρυβος που εισέρχεται στο εσωτερικό του σχολείου επηρεάζει τόσο τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Cheryan et al., 2014) όσο και τη ψυχοσωματική τους ευεξία. Όταν μάλιστα τα επίπεδα αυτά υπερβαίνουν τα όρια που θέτει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, τότε παρατηρείται μείωση της δυνατότητας κατανόησης της ομιλίας που, σε συνδυασμό με την επακόλουθη κόπωση, δυσχεραίνει τη συγκέντρωση μαθητών και εκπαιδευτικών (Akhtar, Anjum, & Iftikhar, 2013; Chan, Li, Ma, Yiu & McPherson, 2015). Εκτός από την εξωτερική ηχορρύπανση, ο θόρυβος που προέρχεται από τις ίδιες τις δραστηριότητες εντός του σχολείου (θόρυβος μαθητών, ομιλία εκπαιδευτικών από διπλανές αίθουσες διδασκαλίας) μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος εργασιών που απαιτούν γλωσσική

ακρίβεια και πλήττει περισσότερο μαθητές με ειδική στήριξη (Brännström, Johansson, Morris, Sahlén & Lyberg-Åhlander, 2017). Τις ίδιες αρνητικές συνέπειες έχουν η θερμοκρασία του χώρου και η προσβασιμότητά του ιδιαίτερα για τα άτομα με αναπηρία (Cheryan et al., 2014).

Αντίθετα, οι ευέλικτοι χώροι μάθησης δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ευκολότερα η ταυτότητα του μαθητή και το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα, δημιουργώντας έτσι τα κίνητρα για την επίτευξη καλύτερων σχολικών επιδόσεων και την οικοδόμηση σχέσεων με τους άλλους (Wolsey & Uline, 2010). Σε ανάλογα συμπεράσματα για τον ρόλο του σχεδιασμού του σχολικού χώρου στις επιδόσεις των μαθητών κατέληξε και έρευνα σε ιρανικά σχολεία (Mohsen & Fatemeh, 2016).

Η μελέτη των επιπτώσεων των χαρακτηριστικών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φλάνδρας (Βέλγιο) στην ψυχοσωματική υγεία των μαθητών ανέδειξε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις καλές σχολικές υποδομές και τη ψυχοσωματική ανταπόκριση των μαθητών. Σχολεία των οποίων οι αίθουσες ανοίγουν σε εξωτερικό χώρο με πράσινο, έχουν ικανοποιητικές υποδομές για την χρήση των ICT και γενικά ευκολότερη πρόσβαση σε πηγές, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία έρευνα, συμβάλλουν στην ευεξία των μαθητών σε αντίθεση με σχολεία όπου οι υποδομές είναι φτωχές και κακής ποιότητας. Τα ευρήματα αφορούν, με μικρές αποκλίσεις, και τα δύο φύλα, την τάξη, τον τύπο εκπαίδευσης και τη θέση του σχολείου (αστικό σχολείο ή σχολείο σε αγροτική περιοχή) (Cuyvers, De Weerd, Dupont, Mols & Nuytten, 2011).

Οι κακοσχεδιασμένοι χώροι λειτουργούν αρνητικά για όλους όσους ζουν και εργάζονται στους χώρους αυτούς. Τόσο η ίδια η μάθηση όσο και η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στο προσωπικό αλλά κυρίως ανάμεσα στους μαθητές και το σχολείο συνολικά υπονομεύεται. Συνεπώς, ο σχεδιασμός του σχολικού χώρου πρέπει να μην αντιμετωπίζεται με όρους οικονομικούς αλλά να παίρνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των δραστηριοτήτων και των σχέσεων που θα αναπτυχθούν μέσα σ' αυτό. Αν μάλιστα πάρουμε υπόψη μας ότι τους ίδιους σχολικούς χώρους θα τους χρησιμοποιήσουν μαθητές με τις δικές τους διαφορετικές ανάγκες, ηλικιακές, μαθησιακές, σχεσιακές, καθώς και εκπαιδευτικοί με τους δικούς τους στόχους, εξυπακούεται ότι ο σχεδιασμός πρέπει να υλοποιηθεί βάσει κριτηρίων που πληρούν μια πληθώρα προϋποθέσεων. Και όπως λένε οι Barret και Zhang (2009), όταν το σχολείο ολοκληρωθεί δεν αποτελεί μια «*τελειωμένη αρχή*» (=finished beginning), αφού θα υπάρξουν και άλλες απαραίτητες προσαρμογές. «*Μόνο όταν ένα σχολείο φαίνεται να υποστηρίζει τη μάθηση και να αποτελεί μια θετική εμπειρία μπορούμε να λέμε ότι το σχολείο σχεδιάστηκε με επιτυχία*» (Barrett & Zhang, 2009: iv).

Η έννοια της ανοικτότητας (= openness) στην αρχιτεκτονική

Ο προβληματισμός σχετικά με τις δυνατότητες της αρχιτεκτονικής να υπηρετήσει κοινωνικές ανάγκες εκδηλώνεται ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Το καλλιτεχνικό κίνημα De Stijl (1917), στο οποίο συμμετέχουν όχι μόνο καλλιτέχνες αλλά και αρχιτέκτονες, κάνει γρήγορα αισθητή την παρουσία του στις περισσότερες χώρες της

Δ. Ευρώπης και στις Η.Π.Α. Πολλοί σημαντικοί αρχιτέκτονες του αιώνα αυτού επηρεάζονται από την φιλοσοφία που επιδιώκει την «*απελευθέρωση της τέχνης από τη λατρεία του ατομικισμού, προκειμένου να επιτευχθεί το οικουμενικό*». (Augustin, 2014). Το μανιφέστο μιας από τις μορφές του κινήματος αυτού, του Ολλανδού Theo van Doesburg, που δημοσιεύεται στο περιοδικό του κινήματος (De Stijl, 1917-1932), επηρεάζει τον γνωστό αρχιτέκτονα Le Corbusier, που κάνοντας «*μια ρήξη με τον εκλεκτικισμό*» της αρχιτεκτονικής της εποχής του (EPT, 1995), πρωτοπορεί και γίνεται ο εκφραστής της «Νέας Αρχιτεκτονικής». Ένα από τα πέντε σημεία που χαρακτηρίζουν τη νέα αυτή τάση στην αρχιτεκτονική είναι η «ελεύθερη κάτοψη» (=open plan/ le plan libre), σύμφωνα με την οποία, εσωτερικά τα χωρίσματα τοποθετούνται μόνο ανάλογα με τις ανάγκες, ενώ οι χώροι χαρακτηρίζονται από μεγάλες ελεύθερες επιφάνειες («Les 5 points de l'architecture moderne selon Le Corbusier»). Ανάλογη προσέγγιση χώρου συναντάμε και στον άλλο μεγάλο αρχιτέκτονα, τον Mies van der Rohe, που κι αυτός καταργεί στα κτήρια του τους εσωτερικούς τοίχους και δημιουργεί ενιαίους χώρους, δίνοντας την εντύπωση της συνέχειας του εξωτερικού και του εσωτερικού χώρου (Do-sik, 2005). Τη δεκαετία του ΄70 ο αρχιτέκτονας και καλλιτέχνης Matta-Clark υποστηρίζει, με το έργο του, την ιδέα της κατάργησης των τοίχων καθώς και άλλων δομικών στοιχείων από τα κτήρια. Οι τοίχοι, τα πατώματα, οι πόρτες, οι οροφές, σύμφωνα με τον Matta-Clark, λειτουργούν αποξενωτικά και διχαστικά και οδηγούν στη δημιουργία ατόμων «*παθητικών και απομονωμένων*» (Craig & Lesko, 2015:218). Η άποψη αυτή βρήκε τα επόμενα χρόνια αρκετούς υποστηρικτές. Η ιδέα λοιπόν της « ανοικτότητας» ή του «ανοικτού κτηρίου» ή της «ελεύθερης κάτοψης» (=the Open building) στηρίζεται στην αρχή ότι «*τα δομημένα περιβάλλοντα πρέπει να υπόκεινται σε συνεχή ανανέωση, επειδή οι ανθρώπινες απαιτήσεις διαβίωσης/εργασίας αλλάζουν και εξελίσσονται συνεχώς*» (Dale, 2023). Πώς όμως αυτή η πρωτοποριακή για την εποχή της αντίληψη στην αρχιτεκτονική έρχεται να επηρεάσει, σε ορισμένες χώρες, τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού χώρου; Με ποια εκπαιδευτική φιλοσοφία γίνεται η διασύνδεση; Μπορεί η θεωρητική σύλληψη να συνδεθεί στην πράξη στενά με την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία;

Μαθησιακά περιβάλλοντα ελεύθερης κάτοψης (open learning environment)

Τα σχολεία με αίθουσες ελεύθερης κάτοψης εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο τέλος της δεκαετίας του ΄60 και τη δεκαετία του ’70 στην Αμερική στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ευνοούσαν δραστηριότητες «*αυτόνομες και καθοδηγούμενες από τον μαθητή και υποστηριζόμενες από τον εκπαιδευτικό και που συχνά συνδέονταν με την προοδευτική παράδοση*» (Saltmarsh, McPherson, Campbell, & Drew, 2014:2). Θεωρήθηκε όμως ότι οι χώροι αυτοί δεν επιτρέπουν την υλοποίηση των ιδεολογικών και εκπαιδευτικών στόχων (Saltmarsh et al., 2014). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε ορισμένες χώρες, όπως στη Φινλανδία, Ισλανδία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία κ.α. μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την κατασκευή σχολικών κτηρίων αυτής της φιλοσοφίας ή την ενσωμάτωση σε υπάρχοντα σχολικά κτήρια που ανακατασκευάζονται χώρων ελεύθερων από τους περιορισμούς που θέτει η στατική των παραδοσιακών κτηρίων.

Από το 2016 η Φινλανδία προχώρησε σε μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και ταυτόχρονα σε μια σημαντική αλλαγή όσον αφορά την αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου. Στον πυρήνα του νέου προγράμματος σπουδών βρίσκεται η φαινομενολογική προσέγγιση της μάθησης (=Phenomenon based learning). Η μαθητοκεντρική αυτή μάθηση επιδιώκει ο μαθητής να μάθει να λύνει προβλήματα στην πραγματική ζωή. Θέματα λοιπόν του «πραγματικού κόσμου» και όχι αφηρημένες έννοιες καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων για τον 21ον αιώνα (ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συνεργατικότητα, ψηφιακές δεξιότητες, κ.ά.) αποτελούν πλέον προτεραιότητες του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μια τέτοια στόχευση αξιοποιεί περισσότερο τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή και επιδιώκει την ενίσχυσή τους ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντα των άλλων μαθητών (Niemi, 2021).

Ο νέος σχεδιασμός των σχολικών κτηρίων υπηρετεί, λοιπόν, τη φιλοσοφία αυτή του φινλανδικού προγράμματος σπουδών. Όλα τα νέα σχολικά κτήρια ή όσα ανακαινίζονται δεν θυμίζουν καθόλου την παραδοσιακή διαρρύθμιση των κτηρίων με τις σχολικές αίθουσες σε παράταξη και την εσωτερική δομή τους με τα θρανία, την έδρα, τον πίνακα και, σε κάποιες περιπτώσεις, το προβολικό μηχάνημα σε σταθερές θέσεις. Οι νέες αίθουσες διαθέτουν τα χαρακτηριστικά μεγάλων ενιαίων χώρων, χωρίς διαχωριστικούς τοίχους, που εύκολα μπορούν, ανάλογα με τις διδακτικές /μαθησιακές ανάγκες, να τροποποιηθούν. Στους ανοικτούς και ευέλικτους χώρους λειτουργούν ταυτόχρονα περισσότεροι από δύο εκπαιδευτικοί ή μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα περισσότερα από ένα τμήματα και οι μαθητές να κινηθούν ελεύθερα. Η πολυμορφική επίπλωση και οι κουρτίνες ακουστικής απομόνωσης προσαρμόζονται στους διδακτικούς στόχους και στις ανάγκες των μαθητών που συνεχώς διαφοροποιούνται και διευκολύνεται η δημιουργία διαφορετικών κάθε φορά ομαδοποιήσεων. Έτσι αλλάζει σιγά σιγά η κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο παραδοσιακός τρόπος δίνει τη θέση σε διαδικασίες περισσότερο συνεργατικές τόσο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και των μαθητών, που τώρα έχουν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας. Προωθούνται οι προσωπικές επιλογές μάθησης και η ανάπτυξη της υπευθυνότητας. Η έννοια του μαθησιακού περιβάλλοντος αποκτά πολυδιάστατο χαρακτήρα, καθώς περιλαμβάνει, εκτός από τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό, την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, τους παιδαγωγικούς στόχους, τα υλικά, και τον χώρο (Niemi, 2021).

Ανάλογοι στόχοι χαρακτηρίζουν τις αρχιτεκτονικές επιλογές για την κατασκευή σχολικών κτηρίων τα τελευταία χρόνια και στην Ισλανδία. Η ενίσχυση της «*εξατομικευμένης μάθησης, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της ομαδικής διδασκαλίας*» καθώς και η ύπαρξη «*διαφάνειας και ευελιξίας για ομάδες διαφορετικών μεγεθών και μαθησιακών τρόπων*» (Sigurðardóttir, 2019: 25) επιδιώκονται μέσα από τη νέα αυτή αρχιτεκτονική προσέγγιση. Για την εξατομικευμένη μάθηση είναι απαραίτητη η ύπαρξη μεγαλύτερων, ανοικτών και ευέλικτων χώρων για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στον μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του. Σε μια τέτοια προοπτική η εκπαιδευτική πολιτική στην Ισλανδία αντιμετώπισε τη διδασκαλία, τη μάθηση και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα με

ολιστικό τρόπο. Εξάλλου, δημιουργώντας αυτούς τους ανοικτούς χώρους διευκολύνεται η συνεργασία και η δυνατότητα μοιράσματος της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Sigurðardóttir, 2019).

Η τάση να κατασκευαστούν σχολεία ελεύθερης κάτοψης κερδίζει τα τελευταία χρόνια σημαντικό έδαφος και στην Αυστραλία (Saltmarsh et al., 2014). Το 2017 στην Νέα Νότια Ουαλία προγραμματίστηκε η κατασκευή 100 νέων σχολείων με αίθουσες ελεύθερης κάτοψης που θα μπορούσαν να φιλοξενήσουν μέχρι 120 μαθητές (Stobart & Hunter, 2023). Στην Βόρεια Αμερική, επίσης, πολύ πρόσφατα έχουν αρχίσει να στρέφονται στην κατασκευή ανοικτών κτηρίων αλλά με σχετικά αργούς ρυθμούς (Dale, 2023).

Τα σχολεία ελεύθερης κάτοψης και οι παιδαγωγικές πρακτικές

Το στοίχημα όμως που πρέπει να κερδηθεί είναι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών σ' ένα τέτοιο ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον. Η προσαρμογή όμως αυτή δεν φαίνεται να γίνεται εύκολα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται στο βάρος χρόνων διδακτικής εμπειρίας σε διαφορετικά δεδομένα, ή στην έλλειψη προετοιμασίας τους να προσαρμοστούν σε πρακτικές που υπαγορεύουν οι νέοι αυτοί χώροι μάθησης, γιατί δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες; Οι σχετικές έρευνες δεν έχουν ακόμα καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα. Όλα όμως συγκλίνουν στη δυσκολία που υπάρχει να γίνει η αποτελεσματική διαχείριση των νέων δεδομένων.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία σε έξι δημόσια δημοτικά σχολεία με τα παραπάνω χαρακτηριστικά και στην οποία έλαβαν μέρος είκοσι ένας εκπαιδευτικοί, καταγράφτηκε η επιφύλαξή τους γι' αυτό τον νέο τρόπο δόμησης των σχολικών κτηρίων (Niemi, 2021). Οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν τη συνεργασία ως σημαντικό στοιχείο και της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης, ωστόσο αμφισβητούν τη λειτουργικότητα των ανοικτών χώρων για ορισμένες από τις διδακτικές τους πρακτικές, κατά τις οποίες η στενή παρακολούθηση των μαθητών κρίνεται απαραίτητη. Η παραδοσιακή τάξη με το απομονωμένο και ελεύθερο από ξένους περισπασμούς περιβάλλον προσφέρεται περισσότερο για περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγήσει στενά τους μαθητές του στην κατανόηση νέων εννοιών, να συζητήσει μαζί τους και να δώσει απαντήσεις στις απορίες τους. Οι μεγάλοι και ανοικτοί χώροι, στους οποίους συνυπάρχουν ταυτόχρονα ομάδες μαθητών με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα δεν ευνοούν τη συγκέντρωση και προϋποθέτουν ο διδάσκων να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να πετύχει την προσοχή και τη συγκέντρωση των μαθητών του, όπως επίσης και να αποφύγει οποιαδήποτε ενόχληση σε όσους – εκπαιδευτικούς και μαθητές- παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο. Αυστραλιανή μελέτη του 2015 στην οποία μελετάται ο βαθμός κατανόησης της ομιλίας του εκπαιδευτικού από νήπια που περνούν τη μέρα τους σε παραδοσιακές αίθουσες και σε αίθουσες ελεύθερης κάτοψης κατέδειξε ότι ο θόρυβος που προέρχεται από τη παρουσία ενός τόσο μεγάλου αριθμού μαθητών στον ίδιο χώρο οδηγεί πολύ συχνά στην δυσκολία κατανόησης του δασκάλου (Stobart & Hunter, 2023). Πρόσφατη έρευνα για την ανίχνευση της σχέσης ανάμεσα στην ανάπτυξη του γραμματισμού και το περιβάλλον μέσα στο οποίο

επιχειρείται αυτός διαπίστωσε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν σε κλειστές αίθουσες βελτίωσαν πολύ περισσότερο την αναγνωστική τους ευχέρεια σε αντίθεση με μαθητές που έκαναν μάθημα σε αίθουσες ελεύθερης κάτοψης, οι οποίοι δυσκολεύονταν να αντιληφθούν την ομιλία και να εστιάσουν την προσοχή τους σε συνθήκες θορύβου (Rance, Dowell & Tomlin, 2023).

Ισλανδοί εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η εξατομικευμένη μάθηση παρουσιάζεται ελάχιστα ενισχυμένη στα σχολεία ελεύθερης κάτοψης και η διδασκαλία όπως και οι μέθοδοι εργασίας του παραδοσιακού σχολείου δεν εγκαταλείπονται. Οι εκπαιδευτικοί που μετακινήθηκαν σε τέτοια σχολεία δυσκολεύονται να εγκαταλείψουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφάρμοζαν μέχρι τότε. Εκείνο που φαίνεται να διαφοροποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η συνεργασία μεταξύ τους και η επικοινωνία τους και για γενικότερα θέματα που αφορούν το σχολείο (Sigurðardóttir, 2019).

Νεοζηλανδοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους νέους χώρους μάθησης ως «*καταλύτες για θετικές αλλαγές*» (Carvalho, 2020:58). Επισημαίνουν όμως ότι πρόκειται για μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο πρέπει να αναζητηθούν οι τρόποι για την καλύτερη συνεργασία σε ομάδες, όπως και η ύπαρξη επιλογών, αφού «*ένα μέγεθος δεν ταιριάζει πάντα σε όλους*» (Carvalho, 2020:57). Ωστόσο πολύ πρόσφατα δημοσιεύματα στον τύπο (Witton, 2023) μαρτυρούν μια αργή αλλά ωστόσο υπαρκτή απομάκρυνση από τα σχολεία με αίθουσες ελεύθερης κάτοψης. Φόβοι για αδυναμία παρακολούθησης και προστασίας μαθητών με προβλήματα υγείας που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα θορυβώδες και συχνά χαοτικό περιβάλλον, αδυναμία ελέγχου των συμπεριφορών και της προόδου των μαθητών που αφήνονται μόνοι να ανακαλύψουν τη γνώση με την χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών έχει μειωθεί σημαντικά, οδηγούν στην επιστροφή των τοίχων στα σχολικά κτήρια. Η αναβάθμιση του σχολείου που υποσχόταν η κυβέρνηση της Νέας Ζηλανδίας το 2011 με τη δημιουργία ενός μεγάλου αριθμού αιθουσών ελεύθερης κάτοψης μέσα σε μια δεκαετία δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τα σχολεία στα οποία η πολιτική αυτή είχε θετικό αντίκτυπο ήταν, κυρίως, αυτά στα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν εκπαιδευτεί για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα, με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και σε όσα ο μαθητικός πληθυσμός δεν είχε ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα υγείας (Witton, 2023). Παρόμοιες αντιδράσεις γέννησε η κατασκευή και χρήση σχολείων με ελεύθερη κάτοψη στην Πορτογαλία, ενώ και κει παρατηρήθηκε η διαίρεση των μεγάλης έκτασης χώρων και η σταδιακή επιστροφή στις αίθουσες με τοίχους και πόρτες, αν και κάποιες περιπτώσεις σχολείων τέτοιου τύπου χαρακτηρίστηκαν καινοτόμες (Martinho & DaSilva, 2008).

Γενικά η κριτική που ασκείται από την έρευνα για την αποτελεσματικότητα των χώρων αυτών σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους είναι το ότι έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον σχεδιασμό των χώρων και όχι στον τρόπο με τον οποίο οι χώροι αυτοί θα γίνουν λειτουργικοί και θα χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τον χώρο επηρεάζει τις παιδαγωγικές πρακτικές (Saltmarsh et al., 2014). Συνεπώς, κατά τον

σχεδιασμό ενός καινοτόμου μαθησιακού χώρου πρέπει να συμμετέχουν, εκτός από τους αρχιτέκτονες, οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση του σχολείου (Bøjer, 2021). Έτσι αποφεύγεται, σε μεγάλο βαθμό, η αναντιστοιχία ανάμεσα σε όσα ο νέος χώρος υπόσχεται και στις προσδοκίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζοντας την αδυναμία των τελευταίων, λόγω αντικειμενικών συνθηκών, να συμμετέχουν ουσιαστικά στη φάση του σχεδιασμού προτείνεται μια φάση κατά την οποία θα πρέπει να επιδιώκεται η «συνάντηση» των δυνατοτήτων που προσφέρει ο χώρος με τις παιδαγωγικές μεθόδους, μέσα από την ενίσχυση των εκπαιδευτικών με «*δεξιότητες, εργαλεία και πόρους για την αλλαγή των πρακτικών τους, ώστε να είναι δυνατή η χρήση του χώρου ως παιδαγωγικού εργαλείου για τη διδασκαλία και τη μάθηση*» (Bøjer, 2021:44).

Συμπεράσματα

Έρευνες σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα συσχετίζουν τις επιδόσεις των μαθητών και την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση με τα χαρακτηριστικά των σχολικών κτηρίων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ηλικίες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού που περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο, αλλά και η δευτεροβάθμια αποτελεί, αν και σε μικρότερο βαθμό, αντικείμενο ανάλογης μελέτης. Τα ερευνητικά δεδομένα κατατείνουν στο γεγονός ότι ένα ευχάριστο, ζεστό, φωτεινό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσει τους χρήστες του, αν και στην περίπτωση των σχολικών χώρων ελεύθερης κάτοψης / σχεδίου δεν ευνοείται η επίτευξη της συγκέντρωσης και προσοχής στο μάθημα και οι μαθητές δεν αισθάνονται τον χώρο δικό τους (Leiringer & Cardellino, 2011). Η ύπαρξη χώρων πρασίνου, όπου θα μπορεί να γίνεται εναλλακτικά μάθημα αποτελεί ένα επιπλέον θετικό στοιχείο τόσο για την επίδοση όσο και για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών (Slunjski, 2015). Εκεί που δεν είναι εφικτή η αποφυγή εξωτερικών θορύβων που διαταράσσουν την ήρεμη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων συνιστάται η εφαρμογή μόνωσης και άλλων υλικών ηχοαπορρρόφησης στις επιφάνειες, όπως και η φύτευση του κτηρίου εξωτερικά (Akhtar et al., 2013). Γενικότερες εργονομικές παρεμβάσεις όχι μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά και στον περιβάλλοντα χώρο μπορούν να αποβούν ωφέλιμες για την εκπαίδευση (Smith, 2007).

Στην Ελλάδα είμαστε ακόμα πολύ μακριά από την κατασκευή ή διαμόρφωση χώρων μάθησης ανάλογα με τους μαθησιακούς και παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά από την πολιτεία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αγωνίζονται να υλοποιήσουν μεταρρυθμιστικούς στόχους σε περιβάλλοντα που όχι μόνο δεν διευκολύνουν την υλοποίησή τους, αλλά λειτουργούν ανασταλτικά. Η διεθνής όμως εμπειρία προσφέρει χρήσιμα στοιχεία που, αξιοποιημένα και προσαρμοσμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορούν να ανακουφίσουν τους χρήστες του ελληνικού σχολείου και να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση αλλαγών που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση του πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akhtar, J., Anjum, N., & Iftikhar, N. (2013). Evaluation of the Impact of Noise Pollution on Students in Congested Area of Rawalpindi. *Nurture*, *Vol.7* (No1), pp.9-17. Ανακτήθηκε 17/7/2023 από https://tinyurl.com/yu6bhtxp

Augustin. (2014). *Theo van Doesburg-revues De Stijl, Mecano & alphabet*. Ανακτήθηκε 11/7/2023 από https://tinyurl.com/2nyr2e3f

Aumann, D., Heschong, L.,Wright, R. & Peet, R. (2023). *Windows and Classrooms: Student Performance and the Indoor Environment*. European Council for an energy efficient economy. Ανακτήθηκε 10/7/2023 από https://tinyurl.com/mtursbev

Barrett, P. & Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces Design Implications for Primary Schools*. SCRI Research Report 2. Ανακτήθηκε 6/7/2023 από https://tinyurl.com/2a94r757

Barrett, P. Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment, Vol.89*, pp. 118-133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

Barthelemy, S. & Jeannin, L. (2019). Histoire et courants architecturaux du bâtiment scolaire, une nouvelle ère à venir ? *Tréma*, *Vol.52*. doi : https://doi.org/10.4000/trema.5416

Bøjer, B. (2021). Creating a Space for innovative Learning: The Importance of Engaging the Users in the Design Process. In W. Imms & Th. Kvan (Eds.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments*. A Global Perspective, (pp.33-46). Ανακτήθηκε 20/7/2023 από https://tinyurl.com/5x2z4cpd

Brännström, K.J, Johansson, E., Vigertsson D., Morris, D.J, Sahlén, B. & Lyberg-Åhlander V. (2017). How Children Perceive the Acoustic Environment of Their School. *Noise Health*. *Vol.19* (No87), pp.84-94. doi: 10.4103/nah.NAH_33_16

Carvalho, L. (2020). (Re)Shaping spaces for learning: Experiences from Aotearoa New Zealand. *New Zealand Annual Review of Education*, *Vol. 26*, pp. 52-59. Ανακτήθηκε 17-7-2023 από https://tinyurl.com/yydyneaf

Chan. K.M., Li, C.M., Ma, E. P.M., Yiu, E.M.L. & McPherson, B. (2015). Noise levels in an urban Asian school environment. *Noise Health*. *Vol.17*(No74), pp.48-55. doi: 10.4103/1463-1741.149580.

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, Vol.1*(No1), pp. 4–12. https://doi.org/10.1177/2372732214548677

Clerc, P. (2021, 11 mai). Architecture scolaire: “Cette crise peut être l’ occasion d’ engager des changements”. *Le Monde*. Ανακτήθηκε 6 /7/ 2023 από https://tinyurl.com/ymn5x2wm

Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S. & Nuytten, Ch. (2011). *Well-Being at School: Does Infrastructure Matter?* CELE Exchange. Centre for Effective Learning Environments, No. 2011/10, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε 17/7/202 https://doi.org/10.1787/5kg0lkzc81vc-en

Dale, J. (2023). The Open Building Movement. The Significance for 21st Century Learning Environments. Ανακτήθηκε 20/7/2023 από https://tinyurl.com/wrf4hzsm

Deed, C., Lesko, T. (2015). ‘Unwalling’ the classroom: teacher reaction and adaptation. *Learning Environ Res, 18,* pp.217–231 https://doi.org/10.1007/s10984-015-9181-6

Dizerbo, An. (2017). Quels murs pour quelle école? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d’élèves. *Éducation et socialization, Vol.*43. https://doi.org/10.4000/edso.1915

Doesburg, van Th. (Ed.). *De Stilj.1917-1932*. Leiden.8 volumes (90 numbers) Ανακτήθηκε 11/7/2023 από http://sdrc.lib.uiowa.edu/dada/De_Stijl/

Do-sik K. (2005). A Study on Mies van der Rohe’s Wall as “Objet” and its Spatial Characteristics. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, *Vol.4* (No1), pp. 9-16, doi: 10.3130/jaabe.4.9

Education Buildings. Listing Selection Guide, 2017. Ανακτήθηκε 20/7/202 από https://tinyurl.com/59j2yna8

ERT& Evaggelakou, K. (1995).PARASKINIO. Le Corbusier kai i Hellada[video]. Greece: ERT AE CINETIC. Ανακτήθηκε 7/7/2023 από https://archive.ert.gr/75784/

Giralté, Al. (2015). Climat scolaire, architecture et usages des espaces scolaires. *Diversité. Habiter l’école. Lieu ouvert, lieu fermé ? No179*, pp. 46-50. Ανακτήθηκε 20/7/2023 από https://tinyurl.com/yc4k7a2u

Hana, M.,B. (2019). Evolution de l’espace scolaire à travers l’histoire.Typologies des écoles. *ASJP*, *Vol.4*(No1), pp.105-122 Ανακτήθηκε 20-7-2023 από https://www.asjp.cerist.dz/en/article/85574

Harwood, El. (2012). *England’s Schools. History, Architecture and Adaptation*. Swindon: English Heritage. Ανακτήθηκε 25/7/2023 από https://tinyurl.com/435znhux

Leiringer, R. & Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation. *British Educational Research Journal*, *Vol.37*, pp. 915-934. doi: 10.1080/01411926.2010.508512.

Les 5 points de l'architecture modern selon Le Corbusier. Villa Savoye. Centre des Monuments Nationaux. Ανακτήθηκε 11/7/2023 από https://tinyurl.com/394j5ydd

Martinho, M. & da Silva, J.Fr. (2008). Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation? *PEB Exchange*. OCDE, *No 12*. Ανακτήθηκε 23/7/2023 από https://www.oecd.org/portugal/41533062.pdf

Melnick, H. & Darling-Hammond, L. (2020). *Reopening Schools in the Context of COVID-19: Health and Safety Guidelines From Other Countries*. Learning Policy Institute. Ανακτήθηκε 18/7/202 από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606555.pdf

Mohsen, Gh.Ar. & Fatemeh, M. (2016). The Effect of School Design on Student Performance. *International Education Studies*, *Vol. 9* (No1), pp.175-181.Ανακτήθηκε 8/7/2023 από https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086689.pdf

Niemi, Kr. (2021). The best guess for the future? Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, *Vol.12* (No3), pp.282-300, doi:10.1080/20004508.2020.1816371

Prost, Ant. (2005). Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985. *Bibliothèque de l 'Histoire de l'Education*. Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire. No 28, pp. 459-478. Ανακτήθηκε 25/7/202 από https://tinyurl.com/28c385cr

Rance, G., Dowell, R.C. & Tomlin, D. (2023). The effect of classroom environment on literacy development. *npj Science of Learning, Vol 8* (No9). https://doi.org/10.1038/s41539-023-00157-y

Saltmarsh, S., McPherson, A., Campbell, M. & Drew, Chr. (2014). Putting "structure within the space": spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review*, *Vol.67*, pp.1-13.Ανακτήθηκε 20/7/2023 από https://tinyurl.com/5n8xwfsx

Sigurðardóttir, A. (2019). Open-plan schools in Iceland and pedagogical culture. In B. Weyland, U. Stadler-Altmann, A. Galletti & K. Prey, (Eds). *Scuole in movimento: progettare insieme tra pedagogia, architettura e design* (pp.24-33). Milano: FrancoAngeli. Ανακτήθηκε 20/7/2023 από https://tinyurl.com/bdhutbfz

Slunjski, E. (2015). Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High-Quality Education Process.

Croatian Journal of Education, Vol.17 (No1), pp. 253-264. Ανακτήθηκε 18/7/2023 από https://hrcak.srce.hr/file/202839

Smith, T.J. (2007). The ergonomics of learning: educational design and learning performance. *Ergonomics*, *Vol. 50* (No10), pp.1530-1546. Ανακτήθηκε 16/7/2023 από https://tinyurl.com/wmrshypw

Stobart, An. & Hunter, J. (2023). Open-plan classrooms are trendy but there is little evidence to show they help students learn. *The Conversation*. Ανακτήθηκε 17/7/2023 από https://tinyurl.com/dt4v2yfp

Witton, Br. (2023, June 23). Class struggles: Open-plan classrooms experiment on kids? *The Post*. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από https://tinyurl.com/5n8zfzh5

Wolsey, Th. & Uline, C. (2010). Student Perceptions of Middle Grades Learning Environments. *Middle School Journal*, *Vol.4*(No2)*, pp.1-28.* doi:10.2307/23047582

Διαδικτυακό έγκλημα και εκπαίδευση της νέας γενιάς

Παναγιώτης Παβέλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η εμφάνιση του Διαδικτύου και η ανάπτυξη της τεχνολογίας των υπολογιστών έχει βελτιώσει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής στον σύγχρονο κόσμο. Το Διαδίκτυο στις ημέρες μας, επηρεάζει όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ωστόσο, η έλευση του διαδικτύου και η κυριαρχία της ψηφιακής αυτοκρατορίας δημιούργησαν νέα πεδία για όσους επιδίδονται σε παράνομες πρακτικές. Κατά συνέπεια, η εξέλιξη της τεχνολογίας, όχι μόνο έχει οξύνει το φαινόμενο των εγκληματικών δραστηριοτήτων, αλλά έχει επίσης συμβάλει να αναδυθούν νέες μορφές εγκληματικότητας. Παράλληλα, οι παλαιότερες μορφές εγκλημάτων έλαβαν μεγαλύτερες διαστάσεις εξαιτίας της ταχύτητας, της ευκολίας και της παγκόσμιας εμβέλειας του Διαδικτύου. Για το σκοπό αυτό, κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση της νέας γενιάς και η γνώση των κατάλληλων μέτρων προστασίας ώστε οι υπηρεσίες που λαμβάνουμε καθημερινά μέσω του διαδικτύου να είναι ασφαλείς.

Λέξεις-Κλειδιά: εμφάνιση του Διαδικτύου, ανθρώπινη δραστηριότητα, εγκληματικές δραστηριότητες

Internet crime and education of the new generation

Panagiotis Pavelis, Primary Teacher

Abstracts

The emergence of the Internet and the development of computer technology has improved all aspects of human life in the modern world. The Internet nowadays affects all areas of human activity. However, its advent and dominance of the digital empire created new fields for those who engage in illegal practices. Consequently, the development of technology has not only exacerbated the phenomenon of criminal activities, but has also contributed to the emergence of new forms of crime. At the same time, older forms of crime have taken on greater proportions due to the speed, convenience and global reach of the Internet. For this purpose, it is considered necessary to educate the new generation and to know the appropriate protection measures so that the services we receive daily via the internet are safe.

Key-Words: emergence of the Internet, human activity, criminal activities

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή, σηματοδοτεί την εμφάνιση τεράστιων αλλαγών σε κάθε σφαίρα της ανθρώπινης ζωής, μία από τις οποίες απαιτεί από τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση την τεχνολογία του κυβερνοχώρου. Στη σημερινή κοινωνία, ειδικά η νεότερη γενιά, δεν μπορεί να απέχει από τη χρήση του διαδικτύου (Apriyani et al., 2023). Ωστόσο, το περιβάλλον του, αποτελεί ταυτόχρονα και ένα μέσο για την άνθιση της εγκληματικής και παράνομης δραστηριότητας. Το έγκλημα που διαπράττεται στον «εικονικό χώρο», είναι γνωστό ως κυβερνοέγκλημα. Ο κυβερνοχώρος, αποτελεί έναν χώρο πληροφοριών που έχει διαμορφωθεί σε υπολογιστές και περιέχει δεδομένα για ανθρώπους, πράγματα, γεγονότα, φαινόμενα και διαδικασίες που βρίσκονται σε διαρκή ανταλλαγή δεδομένων μέσω τοπικών και διεθνών δικτύων υπολογιστών. Ως διαδικτυακό έγκλημα ορίζεται κάθε ένοχη παράνομη πράξη που πραγματοποιείται με ή μέσω υπολογιστή, προγράμματος υπολογιστή, δικτύου υπολογιστών ή άλλης κοινωνικά επικίνδυνης τεχνολογίας. Περιλαμβάνει επίσης οποιαδήποτε μη εξουσιοδοτημένη τροποποίηση δεδομένων υπολογιστή (Krupkin & Zhurkova, 2021).

Στο ηλεκτρονικό έγκλημα περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα παράνομων τεχνολογικών συμπεριφορών, όπως διανομή κακόβουλου λογισμικού, επιθέσεις ransomware, κλοπή ταυτότητας, hacking και phishing. Η ανάπτυξη του διαδικτύου και άλλων ψηφιακών τεχνολογιών έχει δώσει στους εγκληματίες νέους τρόπους να ασκούν παράνομες δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, το έγκλημα στον κυβερνοχώρο είναι ένα ζήτημα που εξαπλώνεται σε όλο τον κόσμο και έχει αντίκτυπο στους ανθρώπους, τις επιχειρήσεις και τις κυβερνήσεις. Το προβλεπόμενο ετήσιο κόστος του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο για την παγκόσμια οικονομία είναι δισεκατομμύρια δολάρια (Rehman et al., 2023).

Η έκνομη αυτή δραστηριότητα, συνεπάγεται κατά κύριο λόγο την ακατάλληλη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου για τη συλλογή προσωπικών πληροφοριών για ένα άτομο, είτε έμμεσα είτε άμεσα, και στη συνέχεια την παράνομη ή εν αγνοία του ατόμου αποκάλυψή τους σε διαδικτυακές πλατφόρμες με σκοπό να σπιλώσει τη φήμη του ατόμου ή να το βλάψει, είτε ψυχικά, είτε σωματικά. Το ποσοστό των εγκλημάτων στον κυβερνοχώρο έχει αυξηθεί σημαντικά παράλληλα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι ένα μεγαλύτερο ποσοστό των χρηστών του Διαδικτύου είναι ανεκπαίδευτοι και ανενημέρωτοι, δεν γνωρίζουν τις τεχνολογικές βελτιώσεις και δεν είναι ενημερωμένοι για το πώς λειτουργούν οι πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Saxena, 2023).

Δεδομένου ότι τα παιδιά εκτίθενται σε ποικίλες διαδικτυακές απειλές είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι τα δικαιώματα τους προστατεύονται στο διαδίκτυο. Ακολούθως, τα κράτη οφείλουν να αυξήσουν τις νομοθετικές διαδικασίες και τις μεθόδους γονικού ελέγχου. Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όλα τα κράτη υποχρεούνται να προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών και να καθιστούν παράνομη την εκμετάλλευση παιδιών (Mambo & Gichuhi, 2023).

Στην κατεύθυνση αυτή, αξιοσημείωτη θεωρείται η υιοθέτηση της Σύμβασης για την Καταπολέμηση του Κυβερνοεγκλήματος από το Συμβούλιο της Ευρώπης στις 23 Νοεμβρίου 2001, που αποτελεί μία από τις σημαντικές πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Στις αρχές του 2000 το Συμβούλιο της Ευρώπης ετοίμασε και κυκλοφόρησε σχέδιο σύμβασης για την καταστολή των εγκλημάτων στον κυβερνοχώρο λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος. Η πρώτη παγκόσμια συμφωνία σχετικά με τις νομικές και διοικητικές διαδικασίες για τη διερεύνηση και τη δίωξη του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο περιλαμβανόταν σε αυτό το έγγραφο (Krupkin & Zhurkova, 2021).

Καθώς οι εγκληματίες του κυβερνοχώρου μπορούν να διαπράξουν τα εγκλήματά τους πέρα από τα διεθνή σύνορα χωρίς να χρειάζεται να είναι παρόντες στον τόπο του εγκλήματος, ενώ ταυτόχρονα όλο και μικρότερες ηλικιακά ομάδες έχουν καθημερινή πρόσβαση στο διαδίκτυο, απαιτείται μεγαλύτερη διεθνής συνεργασία και βοήθεια για την επίλυση του προβλήματος των εγκλημάτων στον κυβερνοχώρο, αλλά και συνεχής εκπαίδευση της νέας γενιάς, προκειμένου να διασφαλιστεί η ασφαλής της πλοήγηση στο διαδίκτυο (Saxena, 2023).

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διαδικτυακού εγκλήματος

Γεγονός αποτελεί ότι το έγκλημα στον κυβερνοχώρο, περιλαμβάνει μια πληθώρα κοινών χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο χαρακτηριστικό, αφορά τη δυσκολία της διερεύνησης του ηλεκτρονικού εγκλήματος. Καθώς τα μέσα εγκληματικότητας μέσω του κυβερνοχώρου, τις περισσότερες φορές αποδεικνύονται πολύπλοκα και ο χρόνος δράσης είναι ιδιαίτερα σύντομος, συχνά δεν αφήνει ίχνη. Κατά συνέπεια, όταν γίνει αντιληπτή η εγκληματική δραστηριότητα από την πλευρά του θύματος, δεν έχει πρόσβαση σε αποδεικτικά στοιχεία, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη τη διερεύνηση της υπόθεσης.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο, αποτελεί ο διασυνοριακός του χαρακτήρας. Έτσι, πολλές φορές, η παράνομη δραστηριότητα μεταφέρεται στο εξωτερικό, καθώς υπάρχουν σαφείς νομικές διαφορές ανάμεσα στα κράτη (Liang, 2023). Επίσης, παρόλο που το διαδικτυακό έγκλημα, δε γνωρίζει εθνικά σύνορα, παρουσιάζει μια συγκεκριμένη γεωγραφική συχνότητα. Για παράδειγμα, στο ηλεκτρονικό έγκλημα με οικονομικά κίνητρα επιδίδονται χώρες όπως η Βραζιλία, η Νιγηρία και οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Πρόκειται δηλαδή κυρίως, για γεωγραφικές περιοχές που ανεπτυγμένες κοινωνικο-τεχνολογικές υποδομές, ωστόσο, έχουν άθλιες αλλά νόμιμες οικονομικές συνθήκες (Hall & Ziemer, 2023).

Ακολούθως, ακόμα ένα γνώρισμα των εγκλημάτων του διαδικτύου, αποτελεί η ταχύτητά τους καθώς η παράνομη δραστηριότητα, σε κάθε τομέα, από τα τυχερά παιχνίδια ως και τη διάδοση της πορνογραφίας δρα γρήγορα. Αναμφίβολα, βέβαια, μπορούμε να ανιχνεύσουμε και την αργή απόδοση δικαιοσύνης, ανάμεσα στα γνωρίσματά του διαδικτυακού εγκλήματος. Έτσι, τόσο οι αργές διαδικασίες απόδοσης δικαιοσύνης, όσο

και η συνεχής αναπαραγωγή νέων μορφών ηλεκτρονικού εγκλήματος, καθιστά την απόδοση δικαίου πιο δύσκολη και περίπλοκη. Από την άλλη πλευρά, καθώς αποδεικνύεται ολοένα και περισσότερο δύσκολο να εξεταστούν και να συλλεχθούν τα ηλεκτρονικά αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία πολλές φορές ξεπερνούν και τα γεωγραφικά σύνορα μιας χώρας, η κατάσταση αυτή δυσχεραίνει περισσότερο. Τέλος, στο αποτέλεσμα αυτό, συντελεί και η ύπαρξη μια γενικότερης έλλειψης επαγγελματικού προσωπικού, όπως οι κατάλληλοι δικαστικοί λειτουργοί και εισαγγελείς που είναι ειδήμονες αναφορικά με τις μορφές εγκλημάτων που ανακύπτουν από το χώρο του διαδικτύου (Liang, 2023).

Έγκλημα μέσω h/y και διαδικτύου

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ζούμε την εποχή της ψηφιακής επανάστασης, η οποία έχει επηρεάσει δραστικά όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα αμέτρητα πλεονεκτήματα της χρήσης υπολογιστών σε κάθε τομέα της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι αποτέλεσμα της διαδικτυακής χρήσης και της ευελιξίας που παρέχει το διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα, ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένη η κοινωνία μας καθιστά αδύνατη τη λειτουργία της χωρίς υπολογιστές και τεχνολογία πληροφοριών. Ωστόσο, το ηλεκτρονικό έγκλημα έχει επεκταθεί μαζί με τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου. Το έγκλημα στον κυβερνοχώρο ορίζεται πιο ξεκάθαρα ως κάθε παράνομη συμπεριφορά που κάνει χρήση υπολογιστή, είτε ως εργαλείο είτε ως θύμα εγκλήματος (Saxena, 2023).

Το έγκλημα στον κυβερνοχώρο περιλαμβάνει δύο τύπους. Ο πρώτος αφορά την επίθεση σε άλλους υπολογιστές χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή γνωστό ως "υπολογιστή στόχο". Τέτοιου είδους εγκλήματα είναι το hacking, οι επιθέσεις ιών και σκουληκιών και οι επιθέσεις DOS. Ο δεύτερος τύπος σχετίζεται με τη χρήση υπολογιστών στον πραγματικό κόσμο για παράνομες δραστηριότητες. Παρόμοια παραδείγματα περιλαμβάνουν παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων, απάτη με πιστωτικές κάρτες, ηλεκτρονική απάτη και πορνογραφία (Saxena, 2023). Μέσα από την καλύτερη κατανόηση της φύσης του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο, γίνεται αντιληπτό ότι μπορούμε να το χωρίσουμε σε δύο ομάδες: παραδοσιακά εγκλήματα που χρησιμοποιούν τον κυβερνοχώρο ως τόπο διεξαγωγής της δραστηριότητάς τους, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξή τους και εγκλήματα που μπορούν να διαπραχθούν μόνο με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών λόγω των άμεσων εξάρτηση από τον κυβερνοχώρο. Λόγω της αύξησης της χρήσης του Διαδικτύου και του πολλαπλασιασμού των εγκλημάτων στον κυβερνοχώρο, οι άνθρωποι είναι πλέον πιο επιρρεπείς στην εμπλοκή σε παράνομη δραστηριότητα (Brain and Oyadeyi, 2023).

Ανάμεσα στις μορφές του ηλεκτρονικού εγκλήματος, μπορεί κανείς να διακρίνει το ηλεκτρονικό ψάρεμα (phishing), το οποίο συμβαίνει όταν ένας εγκληματίας επιχειρεί να ξεγελάσει τους καταναλωτές για να επισκεφτούν ψεύτικους ιστότοπους με σκοπό να λάβει προσωπικές πληροφορίες (Brain and Oyadeyi, 2023). Η συγκεκριμένη μορφή

περιλαμβάνει την αποστολή επιβλαβών μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χρησιμοποιώντας έναν λογαριασμό email ειδικά με σκοπό τη λήψη προσωπικών πληροφοριών. Το Pharming, από την άλλη πλευρά, αφορά τη δημιουργία ενός ψεύτικου ιστότοπου που φαίνεται νόμιμος, προκειμένου να οδηγηθούν οι καταναλωτές σε έναν άλλο ιστότοπο που φιλοξενεί ιούς. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει πιθανότητα ένας χρήστης να εμπιστευτεί τον ψεύτικο ιστότοπο χωρίς να ελέγξει τη διεύθυνση URL, καθώς μοιάζει με τον πραγματικό ιστότοπο. Κατά συνέπεια, τα άτομα μπορεί να ανακαλύψουν ότι έχουν επισκεφτεί έναν παράνομο ιστότοπο παρά τη λήψη διασφαλίσεων. Η αποστολή ψευδών μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κειμένου ή μηνυμάτων που φαίνεται να προέρχονται από μια αξιόπιστη πηγή, όπως ένα τραπεζικό ίδρυμα, μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης ή ένα ηλεκτρονικό κατάστημα, με σκοπό την απόσπαση προσωπικών πληροφοριών αποτελεί μια συχνή τεχνική επίθεσης phishing (Rehman et al., 2023).

Μία άλλη μορφή ηλεκτρονικού εγκλήματος, αποτελεί το hacking. Η μη εξουσιοδοτημένη, δηλαδή, πρόσβαση σε ένα σύστημα υπολογιστή ή ένα δίκτυο, η οποία αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς τακτικές εγκληματικότητας στο διαδίκτυο. Σήμερα, υπάρχει πιο διαδεδομένο διαδικτυακό hacking και μεγαλύτερη εικονική πρόσβαση στα συστήματα. Η αλήθεια είναι ότι αυτή η ηλεκτρονική εγκληματική στρατηγική στοχεύει κυβερνητικούς οργανισμούς και όχι ιδιώτες. Με βάση το κίνητρο και το επίπεδο εμπειρίας τους, οι χάκερ μπορούν να χωριστούν σε διαφορετικές κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο δράσης τους (Rehman et al., 2023). Ωστόσο, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου μια απόπειρα hacking ακολουθείται από επίθεση ransomware. Οι επιθέσεις αυτές λαμβάνουν χώρα όταν οι χάκερ αρνούνται στα θύματα την πρόσβαση στα δεδομένα τους κλειδώνοντας την οθόνη του συστήματος ή τα αρχεία των χρηστών προκειμένου να απαιτήσουν πληρωμή λύτρων (Brain and Oyadeyi, 2023).

Άλλη μία μορφή εγκλήματος στον κυβερνοχώρο, αποτελεί το Skimming, το οποίο διαπράττεται όταν αποσπώνται πληροφορίες πιστωτικής κάρτας από τους κατόχους εν αγνοία τους (Brain and Oyadeyi, 2023).

Ωστόσο, δε θα μπορούσε να παραληφθεί και η διασπορά κακόβουλου λογισμικού, όπως οι ιοί και τα προγράμματα που αυτοαναπαράγονται ή που εξαπλώνονται με την προσκόλληση τους σε αρχεία ή μέσα αποθήκευσης. Παρόμοια με τους ιούς, τα σκουλήκια, που επίσης εκμεταλλεύονται τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο. Από την άλλη πλευρά, οι Trojans παραπλανούν τους χρήστες καθώς συχνά μεταμφιέζονται ως νόμιμο λογισμικό. Μόλις εγκατασταθεί ένας Trojan στον υπολογιστή, μπορεί να δώσει σε έναν χάκερ απομακρυσμένη πρόσβαση και να του επιτρέψει να καταλάβει τις λειτουργίες του, όπως την κάμερα web (Rehman et al., 2023).

Ακόμα μία μορφή διαδικτυακού εγκλήματος αποτελούν τα ανεπιθύμητα μηνύματα. Πιο συγκεκριμένα, πολλά αντίγραφα του ίδιου μηνύματος, αποστέλλονται, σε μια προσπάθεια να εξαναγκάσουν άτομα που διαφορετικά δεν θα επέλεγαν να το λάβουν. Τα περισσότερα από αυτά εξυπηρετούν διαφημιστικούς και εμπορικούς σκοπούς (Vadza,

2011). Επιπλέον, άλλη μία μορφή αποτελούν οι επιθέσεις DoS που στοχεύουν να καταστήσουν άχρηστους άλλους υπολογιστές και λογισμικά συστήματα με τη χρήση ιστότοπων ή διακομιστών και χρησιμοποιούνται κυρίως για λόγους εκδίκησης, εκβιασμού ή ακτιβισμού (Rehman et al., 2023).

Τέλος, μπορούν να αναφερθούν οι επιθέσεις άρνησης υπηρεσιών, οι οποίες στοχεύουν σε περισσότερους υπολογιστές συνδεδεμένους σε δίκτυα καθώς και το λογισμικό κατασκοπείας, το οποίο στοχεύει στην παραβίαση του απορρήτου. Μερικά παραδείγματα spyware είναι αποτέλεσμα δημιουργίας νόμιμων εταιρειών όπως η Apple, η Microsoft και η Google, σε αντίθεση με τους ιούς, τα σκουλήκια και τα trojans, τα οποία συχνά δημιουργούνται από τα άτομα (Rehman et al., 2023).

Ωστόσο, το διαδίκτυο αποτελεί πρόσφορο έδαφος και για την τέλεση της παραδοσιακής εγκληματικής δραστηριότητας, όπως το ξέπλυμα χρήματος, μέσω κυρίως της χρήσης κρυπτονομισμάτων, τα οποία αποτελούν ένα ψηφιακό μέσο συναλλαγής κατά την πραγματοποίηση αγορών σε παγκόσμιο επίπεδο (Brain and Oyadeyi, 2023). Στην ίδια ομάδα, συγκαταλέγονται και η παιδική πορνογραφία (Langde, 2023), την πειρατεία λογισμικού που αποτελεί μια αντιγραφή ή λήψη λογισμικού χωρίς εξουσιοδότηση παραβιάζοντας τα πνευματικά δικαιώματα είτε για προσωπική είτε για εμπορική χρήση (Sofyan, 2023). Ακόμα, αξίζει να αναφερθούν οι διάφορες μορφές εκφοβισμού (Lee et al., 2023), όπως και η ρητορική του μίσους (Rehman et al., 2023), η διαδικτυακη τρομοκρατία (Saminov, 2023), η διαχείριση ναρκωτικών και φαρμάκων (Limbu and Huhmann, 2023), η εμπορία ανθρώπων και οργάνων (Mashdurohatun, 2023) και η διαδικτυακή αυτοκτονία (Moore, 2023).

Οι συνέπειες του ηλεκτρονικού εγκλήματος

Είναι αναμφισβήτητο ότι το διαδίκτυο αποτελεί ένα μέσο ψηφιακής ανωνυμίας, καθιστώντας το τέλειο όπλο για απατεώνες και άλλους εγκληματίες στον κυβερνοχώρο. Η δραστηριότητά τους έχει αμέτρητες αρνητικές επιπτώσεις τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα σε αυτές, μπορούν να συνυπολογιστούν οι χρηματικές απώλειες, η κλοπή της πνευματικής ιδιοκτησίας, η απώλεια εμπιστοσύνης των πελατών και η μειωμένη αξιοπιστία. Είναι γεγονός ότι τόσο ο εμπορικός όσο και ο παραγωγικός τομέας υποφέρουν από ορισμένες πολύ σοβαρές κοινωνικές επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εγκλήματος. Η οικονομία είναι ευάλωτη σε όλες τις προκλήσεις που θέτουν οι εγκληματίες του κυβερνοχώρου, καθώς εξαρτάται όλο και περισσότερο από το Διαδίκτυο. Λόγω του γεγονότος ότι οι συναλλαγές μετοχών, καθώς και οι τραπεζικές συναλλαγές και αγορές, γίνονται όλες διαδικτυακά, τα περιστατικά απάτης σε αυτές τις συναλλαγές έχουν αντίκτυπο στην οικονομική και οικονομική υγεία εταιρειών ή ατόμων (Rao, Giridhar και Kiran, 2015).

Αναφορικά με την εμπειρία του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο στο άτομο, είναι γεγονός ότι τα θύματα βιώνουν συχνά συναισθήματα φόβου και άγχους επειδή ανησυχούν

για την ασφάλειά τους. Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις όπου θύματα παρόμοιου εγκλήματος είχαν στοχοποιήσει την ταυτότητά τους ή άλλες προσωπικές πληροφορίες. Ωστόσο, τέτοιες ανησυχίες μπορεί να οδηγήσουν σε μοναξιά και αδυναμία, καθιστώντας ιδιαίτερα δύσκολο τα θύματα να λάβουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να συνέλθουν από το έγκλημα (Rhoads, 2023).

Μέτρα προστασίας και εκπαίδευση κατά του ηλεκτρονικού εγκλήματος

Καθώς στη σύγχρονη εποχή ολοένα και νεότερες γενεές απολαμβάνουν τη χρήση του διαδικτύου, κρίνεται απαραίτητη η προστασία τόσο των χρηστών όσο και των εταιρειών. Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση όλων των χρηστών αποτελούν σημαντικά πρώτα βήματα για τον μετριασμό αυτών των επιθέσεων. Συνακόλουθα, τόσο οι πολίτες, οι καταναλωτές όσο και οι υπάλληλοι εταιρειών οφείλουν να γνωρίζουν πώς να προστατευθούν απέναντι στις απειλές στον κυβερνοχώρο, τις ενέργειες που απαιτείται να προβούν για να προστατεύσουν τις προσωπικές τους πληροφορίες, καθώς και τις πληροφορίες εντός του οργανισμού τους.

Ειδικότερα, οι ενέργειες που απαιτούνται για την προστασία από το ηλεκτρονικό έγκλημα συνίστανται στην ισχυροποίηση των κωδικών πρόσβασης: Συστήνεται η χρήση μοναδικών κωδικών πρόσβασης για κάθε λογαριασμό και η αποφυγή καταγραφής τους. Η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, διασφαλίζεται από τη χρήση περίπλοκου κωδικού με το συνδυασμό γραμμάτων, αριθμών, ειδικών χαρακτήρων. Απαιτείται επίσης η αλλαγή τους σε τακτική βάση, καθώς και το να αποφύγετε να μοιραστείτε τον κωδικό πρόσβασής σας με άλλα άτομα.

Απαραίτητη επίσης κρίνεται η ενεργοποίηση του τείχους προστασίας σας: Τα τείχη προστασίας αποτελούν την πρώτη γραμμή άμυνας στον κυβερνοχώρο καθώς εμποδίζουν τις συνδέσεις από ύποπτη κίνηση και κρατούν μακριά ορισμένους τύπους ιών και χάκερ. Επίσης, στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει η χρήση λογισμικού προστασίας από ιούς/κακόβουλα προγράμματα: Το λογισμικό προστασίας από ιούς, επιβάλλεται να εγκατασταθεί στον υπολογιστή σας και να ακολουθείτε την τακτική ενημέρωσή του. Ακολούθως, προκειμένου να αποφευχθεί η διείσδυση spyware στον υπολογιστή σας θα πρέπει να εγκατασταθεί λογισμικό anti-spyware.

Ακόμα, αναφορικά με την ασφάλεια των φορητών συσκευών σας, θα πρέπει οι χρήστες να γνωρίζουν ότι είναι εξίσου ευάλωτη σε ιούς και χάκερ. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να λαμβάνουν εφαρμογές μόνο από αξιόπιστες πηγές. Ακόμα, δεδομένου ότι και η μνήμη των κινητών συσκευών είναι πεπερασμένη, η αποθήκευση περιττών ή ευαίσθητων πληροφοριών είναι επιζήμια για την κινητή συσκευή. Η αποθήκευση των δεδομένων κατάστασης σε υπηρεσίες cloud κινητής συσκευής είναι εξίσου επιζήμια.

Αναγκαία επίσης θεωρείται η εγκατάσταση των πιο πρόσφατων ενημερώσεων του λειτουργικού συστήματος: Η ενεργοποίηση των αυτόματων ενημερώσεων για να αποτρέψετε πιθανές επιθέσεις σε παλαιότερο λογισμικό, κρίνεται επιβεβλημένη. Αναφορικά

με την προστασία δεδομένων συνίσταται η κρυπτογράφηση για εμπιστευτικά δεδομένα, όπως αρχεία υγείας, φορολογικές δηλώσεις και οικονομικά αρχεία. Η απόδοση προσωπικών στοιχείων είτε μέσω τηλεφώνου, είτε μέσω πρόσβασης σε συνδέσμους που αποστέλλονται μέσω e-mail θεωρείται εσφαλμένη. Για τον ίδιο λόγο, θεωρείται αναγκαία η επιβεβαίωση της ασφάλειας των ιστοτόπων, κατά τις ηλεκτρονικές αγορές.

Τέλος, θα πρέπει να αποφεύγεται η απάντηση σε email που απαιτούν την επαλήθευση των στοιχείων σας ή να επιβεβαιώσετε το αναγνωριστικό χρήστη ή τον κωδικό πρόσβασής σας. Για το σκοπό αυτό, επιβάλλεται ο έλεγχος της πηγής του μηνύματος και σε περίπτωση αμφιβολίας, η επαλήθευσή της (Rao, Giridhar and Kiran, 2015).

Αναφορικά με τις εταιρείες και τους οργανισμούς απαιτείται να προστατεύουν τις προσωπικές πληροφορίες των πελατών τους από κάθε ανταγωνιστή. Παράλληλα, απαραίτητη είναι η ασφάλεια του δικτύου ώστε να διαφυλάσσεται το δίκτυο των υπολογιστών από παράνομες ενέργειες, όπως κακόβουλο λογισμικό ή πειρατεία. Στην κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα σημαντική είναι η προστασία του συστήματος έναντι εξωτερικών απειλών μέσω της χρήσης υλικού και λογισμικού (όπως antivirus προγράμματα, κρυπτογράφηση και τείχη προστασίας). Ακόμα, απαραίτητη θεωρείται η ασφάλεια των πληροφοριών, ώστε να προστατευτούν τα φυσικά και ψηφιακά δεδομένα των χρηστών, από την πρόσβαση μη εξουσιοδοτημένων ατόμων, την αποκάλυψη, την κακή χρήση, τις μη εξουσιοδοτημένες αλλαγές, και τη διαγραφή. Αναμφίβολα επίσης απαιτείται η κατάλληλη εκπαίδευση των χρηστών ενώ εξίσου αναγκαία θεωρείται και η σωστή εφαρμογή της κυβερνοπολιτικής μιας χώρας, η οποία αποτελεί μέρος της Εθνικής πολιτικής ασφαλείας (Li and Liu, 2021).

Επίλογος

Οι άνθρωποι γίνονται όλο και πιο ευάλωτοι στο έγκλημα στον κυβερνοχώρο, καθώς εξαρτώνται περισσότερο από την τεχνολογία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε νέα προβλήματα. Το έγκλημα στον κυβερνοχώρο είναι ένα περίπλοκο ζήτημα, επομένως οποιαδήποτε λύση πρέπει να κατανοεί τη φύση του προβλήματος. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα με παγκόσμιες νομικές λύσεις και να θεσπιστούν ολοκληρωμένοι κανονισμοί στον κυβερνοχώρο. Λόγω της αυξημένης λειτουργικής τους αποτελεσματικότητας, οι εφαρμογές ΤΠΕ είναι πλέον απολύτως απαραίτητες τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικοποιημένο τομέα. Αντίθετα, οι δυσκολίες που σχετίζονται με το φαινόμενο του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο έχουν επιδεινωθεί από την αλόγιστη χρήση των δικτύων υπολογιστών και των εφαρμογών τους. Για το λόγο αυτό, απαιτείται η εκπαίδευση των νέων χρηστών, που θα διασφαλίσει την ασφαλή τους πλοήγηση και θα αποτρέψει τη θυματοποίησή τους. Η γνώση των μέτρων προστασίας αλλά και ο κατάλληλος γονικός έλεγχος αποτελούν αναγκαιότητα για την ασφάλεια των παιδιών στο διαδικτυακό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brain, S. and Oyadeyi, O. (2023) 'Funding Crime Online : Cybercrime and its Links to Organised Crime in the Caribbean', 3018, pp. 84–110.

Hall, T. and Ziemer, U. (2023) 'Exploring the relationship between IT development , poverty and cybercrime : an Armenia case study'. Available at: https://doi.org/10.1080/23738871.2023.2192234.

Langde, L. (2023) 'CHILD PORNOGRAPHY IN VIRTUAL WORLD : A NATIONAL AND', (May), pp. 29–33.

Lee, M.H.L. *et al*. (2023) 'Cyberbullying, Social Media Addiction and Associations with Depression, Anxiety, and Stress among Medical Students in Malaysia', *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4). Available at: https://doi.org/10.3390/ijerph20043136.

Li, Y. and Liu, Q. (2021) 'A comprehensive review study of cyber-attacks and cyber security; Emerging trends and recent developments', *Energy Reports*, 7, pp. 8176–8186. Available at: https://doi.org/10.1016/j.egyr.2021.08.126.

Liang, Y. (2023) 'On the Development Trend and Countermeasures of Cyber Crime', 6(1), pp. 57–66.

Limbu, Y.B. and Huhmann, B.A. (2023) 'Online but unlawful sales of unapproved and misbranded prescription drugs: Internet pharmacy compliance with Food and Drug Administration warning letters', *Journal of Consumer Affairs*, (July 2022), pp. 1–24. Available at: https://doi.org/10.1111/joca.12515.

Mashdurohatun, A. (2023) 'Legal Reconstruction of Trafficking Victim Protection Based on Justice Value', 7956, pp. 301–308. Available at: https://doi.org/10.36348/sijlcj.2023.v06i05.005.

Moore, S.O. (2023) 'The Momo Challenge and the Intersection of Contemporary Legend and Moral Panic', *Contemporary Legend*, 1, pp. 1–34. Available at: https://doi.org/10.14434/cl.s4.v1.XXXXX.

Oraegbunam, I.K.E. (2014) 'The Internet and Its Facility for Criminality: Some Unique Difficulties for Investigation and Prosecution', *Nnamdi Azikiwe University Journal of International Law and Jurisprudence*, 5, pp. 12–26.

Rao, G.N., Giridhar, T.V.N. and Kiran, K.V.D. (2015) 'Effects of Cyber Crime and their Access Controls', (4).

Rehman, T.U. *et al.* (2023) ‘Varieties and Skills of Cybercrime’, 13(1), pp. 1–13. Available at: https://doi.org/10.4018/IJCBPL.324091.

Rhoads, J. (2023) ‘Psychological Effects of Cybercrime on Minorities : Short-Term and Long-Term Impacts’, 7(1).

Saminov, E. (2023) ‘INTERNATIONAL EXPERIENCE ON FIGHTING’, 7838(May), pp. 295–298.

Saxena, V. (2023) ‘Critical Analysis of International Cyber Crimes’, SSRN *Electronic Journal* [Preprint]. Available at: https://doi.org/10.2139/ssrn.4383897.

Science, C. (2012) ‘Cyber-Crimes and their Impacts : A Review Hemraj Saini’, *International Journal of Engineering Research*, 2(2), pp. 202–209.

Sofyan, Z. (2023) ‘Digital Piracy: Factors on Using Software Piracy in Islamic Higher Education 1’, pp. 77–87.

Vadza, K.C. (2011) ‘Cyber Crime & its Categories’, *Indian Journal of Applied Research*, 3(5), pp. 130–133. Available at: https://doi.org/10.15373/2249555x/may2013/39.

Καινοτομία και μάθηση

Ελένη Νιάρχου, M.Ed, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01

Περίληψη

Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τυπολογία της καινοτομίας είναι αυτή του ΟΟΣΑ που εμφανίζεται στο εγχειρίδιο του Oslo (2005, όπως αναφ. στο OECD, 2020). Στη βάση αυτής διακρίνονται τέσσερα (4) είδη καινοτομίας ανάλογα με το αντικείμενό τους. Πρώτο είδος η ***καινοτομία προϊόντος*** που είναι η εισαγωγή ενός προϊόντος ή υπηρεσίας, η οποία είναι καινούργια ή σημαντικά βελτιωμένη σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ή τη χρήση της. Δεύτερο είδος η ***καινοτομία διαδικασίας*** που είναι η υλοποίηση μιας νέας ή σημαντικά βελτιωμένης διαδικασίας παραγωγής ή παράδοσης. Τρίτο είδος η ***οργανωτική καινοτομία*** που είναι η εφαρμογή μιας νέας οργανωτικής μεθόδου στις επιχειρησιακές πρακτικές της εταιρείας στον εργασιακό χώρο, στην οργάνωση ή στις εξωτερικές σχέσεις και τέταρτο είδος η ***καινοτομία μάρκετινγκ*** που είναι η υλοποίηση νέων μεθόδων μάρκετινγκ, που περιλαμβάνουν σημαντικές αλλαγές στο σχεδιασμό ή στην τυποποίηση προϊόντων, στην προώθηση των προϊόντων ή στην τιμολόγηση. Παρότι αυτή η διάκριση αφορά την οικονομική επιστήμη και όχι τις επιστήμες της αγωγής θα τη χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα εργασία. Στην ακόλουθη εργασία θα διαπραγματευτούμε τα ακόλουθα θέματα: Α) Εάν η ***διαδικτυακή μάθηση*** *(online learning),* η ***συμβατικού τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου και*** οι ***κοινότητες πρακτικής*** θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως καινοτομία στην εκπαίδευση και Β) Εάν τα ***μέσα*** ή/και οι ***τεχνολογίες*** αποτελούν στοιχεία για να χαρακτηρισθεί καινοτομικό ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Καινοτομία στην εκπαίδευση; Διαδικτυακή Μάθηση; Συμβατικού τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου; Κοινότητες Πρακτικής, Μέσα και Τεχνολογίες;

Innovation and learning

Abstract

A widely used typology of innovation is that of the OECD which appears in the Oslo Manual (2005, as cited in OECD, 2020). On this basis, four (4) types of innovation are distinguished according to their subject matter. The first type is product innovation which is the introduction of a product or service that is new or significantly improved in terms of its characteristics or use. Second type is process innovation which is the implementation of a new or significantly improved production or delivery process. Third type is organisational innovation which is the implementation of a new organisational method in the company's business practices in the workplace, organisation or external relations and fourth type is marketing innovation which is the implementation of new marketing methods involving significant changes in product design or standardisation, product promotion or pricing. Although this distinction is

relevant to economics and not to the educational sciences, we will use it in this paper. In the following paper we will discuss the following issues: A) Whether online learning, conventional online learning and communities of practice could be considered as innovation in education; and B) Whether media and/or technologies are elements to qualify an educational environment as innovative.

Key-words: Innovation in education? Online Learning; Conventional online learning? Communities of Practice, Media and Technologies;

Εισαγωγή

Η καινοτομία ως θέμα ενδιαφέροντος εμφανίστηκε αρχικά στον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και κατόπιν σε άλλους κλάδους ή τομείς της κοινωνικής ζωής. Μέσω νέων ή σημαντικά βελτιωμένων ιδεών επιχειρούσε να εισάγει ή να βελτιώσει προϊόντα, υπηρεσίες, διαδικασίες ή μεθόδους (OECD, 2020). Σύμφωνα με τον Russell και Russell (1992) η καινοτομία αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων όπου τα στελέχη ενός οργανισμού υιοθετούν διαδικασίες όσον αφορά την οργάνωση ή τη δομή ενός προϊόντος, προγράμματος, αγοράς ή συστήματος που πρωτοεμφανίζεται στον συγκεκριμένο οργανισμό (Γιαννακάκη, 2005).

Στην παρούσα εργασία θα αξιοποιήσουμε τα είδη της καινοτομίας στην ευρύτερη μορφή τους για να επιχειρηματολογήσουμε για την καινοτομία στη μάθηση και συγκεκριμένα για τη ***διαδικτυακή μάθηση*** *(online learning)*, για τη ***συμβατικού τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου***, για τις ***κοινότητες πρακτικής*** και για τα ***μέσα*** ή/και τις ***τεχνολογίες*** που χρησιμοποιούνται σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), καινοτομία είναι «κάθε ευρύτερης έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, σε πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες εφαρμοζόμενες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στην γενικότερη κουλτούρα του σχολείου», ενώ η Κουλουμπαρίτση (2006) συνδέει την καινοτομία στη σχολική κοινότητα με αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές που αποτελούν εφαρμογή στο επίσημο αλλά και "κρυφό" αναλυτικό πρόγραμμα.

Καινοτομία στην εκπαίδευση: το πλαίσιο των εννοιών και η εφαρμογή τους

Ο στρατηγικός σχεδιασμός της καινοτομίας αποτελεί μια πολύπλοκη επαναληπτική και συνάμα σημαντική διεργασία, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην ανταλλαγή της πληροφορίας και στη διάχυση της γνώσης μεταξύ των μετεχόντων στο εσωτερικό ενός οργανισμού ή σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς (Καλογήρου, 2015). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας η καινοτομία στην εκπαίδευση μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει τη θεωρητική και πρακτική μετάβαση της διδασκαλίας που είναι ακόμη σε εμβρυακή κατάσταση σε μια ψηφιακή εποχή. Εις επίρρωση αυτού του ισχυρισμού, ο Σοφός (2010) αναφέρει ότι στα σχολεία που λογίζονται ως καινοτόμα

θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να έχουν επάρκεια ή γραμματισμό στα ψηφιακά Μέσα (Media Literacy) (Σοφός, 2015).

1] Εννοιολογικοί ορισμοί:

- ***Διαδικτυακή μάθηση***: Σύμφωνα με τον Tony Bates (2019), η διαδικτυακή μάθηση είναι η μετεξέλιξη της διδασκαλίας σε συμβατική αίθουσα, σε μια διδασκαλία σε διαδικτυακό περιβάλλον όπου η γνώση αποκτάται μέσω ειδικών μοντέλων σχεδιασμού ή νέων τρόπων σχεδιασμού που προσαρμόζονται στο δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον.
- **Συμβατικού *τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου:*** είναι οι «συμβατικές διδακτικές μέθοδοι που με μικρές αλλαγές στον σχεδιασμό τους εφαρμόσθηκαν στο περιβάλλον του διαδικτύου» (Bates, 2019).
- **Κοινότητες πρακτικής:** όπως αναφέρουν οι Wenger, McDermott και M.Snyder (2002), είναι ομάδες ανθρώπων οι οποίοι δείχνουν ενδιαφέρον για επικοινωνία και συνεργασία πάνω σε κάποια ανησυχία, πρόβλημα ή οποιοδήποτε πεδίο ανθρώπινης δραστηριότητας.
- ***Μέσα*** ή/και ***τεχνολογίες:*** αποτελούν στοιχεία τα οποία επιδρούν καθοριστικά στη βελτίωση, την ενίσχυση και την πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η ΕΕ για την ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης: «Άνοιγμα της εκπαίδευσης είναι η έλευση της ψηφιακής επανάστασης στην εκπαίδευση. Οι ψηφιακές τεχνολογίες επιτρέπουν σε όλα τα άτομα να μαθαίνουν, οπουδήποτε, οποτεδήποτε μέσω οποιασδήποτε συσκευής, με την υποστήριξη των οποιωνδήποτε» (ΕΚΤ, 2013).

1.1] Η διαδικτυακή μάθηση στην εκπαίδευση:

Η διαδικτυακή μάθηση *(online learning)* αποτελεί μια νέα θεωρία μάθησης που εστιάζει στη συνεργατική μάθηση, στην απόκτηση γνώσεων και στη χρήση του διαδικτύου ως μέσο για την αναμόρφωση της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Harasim, 2012Picciano, 2017). Η όλη προαναφερθείσα διαδικασία προσομοιάζει με την καινοτομία διαδικασίας ενός οργανισμού καθώς ενέχει έναν βαθμό νεωτερισμού που λειτουργεί ως επιχειρηματικό και κοινωνικό εγχείρημα στο πλαίσιο μιας διευρυμένης αγοράς. Η διδασκαλία σε διαδικτυακό περιβάλλον δεν θεμελιώνει μια νέα επιστημονική ανακάλυψη, αλλά βελτιώνει και εξελίσσει ένα ήδη υπάρχον πολύτιμο αγαθό που ονομάζεται μάθηση (Καλογήρου, 2015).

1.2] Η συμβατικού *τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου:*

Η ***συμβατικού τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου*** αποτελεί μια συμβατική διδασκαλία ή αλλιώς μια παραδοσιακή διδασκαλία που με μικρές τροποποιήσεις εφαρμόζεται στο διαδικτυακό περιβάλλον (ασύγχρονη διδασκαλία). Τα ασύγχρονα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα είναι αποτελεσματικά για μαθητές με χρονικούς περιορισμούς ή πολυάσχολα προγράμματα και αποσκοπούν στη μαζική και ανοικτή

πρόσβαση στη γνώση μέσω του διαδικτύου. Έχουν τα χαρακτηριστικά μιας συμβατικής τάξης με ημερομηνία έναρξης, μελέτη, εργασίες, forum συζητήσεων και αξιολόγηση. Ο Tony Bates ισχυρίζεται ότι η εν λόγω μεθοδολογική προσαρμογή δεν επιφέρει καμία καινοτομία στην εκπαίδευση αντίθετα είναι σαν να βάζεις το παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι (Bates,2019). Άλλωστε πώς μπορεί να μετασχηματισθεί δομικά ένα πρόγραμμα που εν πολλοίς βασίζεται σε συγκεκριμένη δομική μορφή και που δεν εισάγει ή δεν βελτιώνει ένα νέο αγαθό ως προς τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας; Για να θεωρηθεί καινοτομία μια διαδικασία μάθησης θα πρέπει να συγκεράζει τα τρία σημαντικά κριτήρια: την επιθυμία των ενδιαφερομένων, την εφικτή υλοποίηση της με βάση τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη βιωσιμότητα του νέου αγαθού σε σχέση με την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (Καλογήρου, 2015). Η συμβατικού τύπου μάθηση μέσω διαδικτύου αποτελεί αντίγραφο του μοντέλου διδασκαλίας σε αίθουσα με φυσική παρουσία που μεταφέρεται διαδικτυακά, όπως: βιντεοσκοπημένες διαλέξεις, συστήματα διαχείρισης μάθησης (π.χ. Moodle, Mooc) κ.α. (Bates, 2019), μέθοδοι που δεν προωθούν την εισαγωγή ενός νέου αγαθού ή μιας νέας ποιότητας του ήδη υφιστάμενου αγαθού όπως οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις επιτάσσουν (Καλογήρου, 2015) π.χ. θα πρέπει να υπάρξει νέος διδακτικός σχεδιασμός καθώς η πρακτική που εφαρμόζεται στην αίθουσα δεν μπορεί να εφαρμόζεται και στο διαδίκτυο.

1.3] Οι κοινότητες πρακτικής ως χώροι μάθησης:

Οι ***κοινότητες πρακτικής,*** μέσω της συλλογικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης, εμβαθύνουν τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές, εμπειρίες και γνώσεις που κατέχουν τα μέλη τους, ενισχύουν τη μάθηση και δημιουργούν δεσμούς μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Wenger (1998), η συνοχή και η επιτυχία των κοινοτήτων μάθησης έγκειται στην αμοιβαία δέσμευση, την επίτευξη μιας κοινής δράσης (εγχείρημα) από όλα τα μέλη και την ύπαρξη μιας κοινής πρακτικής χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η συλλογική άσκηση της δράσης για την ύπαρξη κοινότητας πρακτικής, δηλαδή μπορούν να δουλεύουν και κατά μόνας. (Παπαναστασίου, 2012). Αποτελούν αυτό-οργανωμένα συστήματα που βασίζονται στο ενδιαφέρον και την υπευθυνότητα που δείχνουν οι συμμετέχοντες και δεν εντάσσονται σ' έναν επίσημο σχεδιασμό (Bates, 2019). Η όλη διαδικασία συντονισμού μιας τέτοιας κοινότητας προϋποθέτει την εφαρμογή μιας οργανωτικής καινοτομίας δηλαδή μιας μεθόδου που θα επιδιώκει τη νέα γνώση, θα την μετασχηματίζει σε αγαθό ή υπηρεσία και στο τέλος θα προσδιορίζει τον σκοπό ύπαρξης των κοινοτήτων πρακτικής.

1.4] Τα μέσα και οι τεχνολογίες ως εργαλεία μάθησης:

Τα ***μέσα*** ή/και οι ***τεχνολογίες*** και γενικότερα η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης έχει αυξανόμενο αντίκτυπο σε σχεδόν κάθε πτυχή της ζωής (ΕΚΤ, 2013). Οι ψηφιακές συσκευές και οι ψηφιακές τεχνολογίες γίνονται όλο και περισσότερο διαδεδομένες στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με το πλήθος εκπαιδευτικών υλικών που παράγονται τα τελευταία χρόνια, συμβάλλοντας στην κατανόηση, στη βελτίωση και στην

εξατομίκευση της μάθησης προς όφελος όλων των πτυχών της εκπαίδευσης (OECD,2019).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες για να καινοτομήσουν δια μέσου της εκπαίδευσής τους στα νέα ψηφιακά μέσα (ΕΚΤ, 2013). Επίσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που χρησιμοποιείται στη μάθηση με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων και της τεχνολογίας είναι από μόνο του καινοτόμο καθώς διαφοροποιείται από τις συμβατικές μεθόδους εκπαίδευσης (Lionarakis, 2003; Δροσάτος, 2019).

Συμπεράσματα

Στα πρακτικά συνεδρίου του Ιδρύματος Λαμπράκη (2013), στοιχειοθετήθηκε το παρακάτω συμπέρασμα : «*Η εκπαίδευση και η κατάρτιση καλούνται να προετοιμάσουν τους ανθρώπους για ταχύτερες αλλαγές από ότι ποτέ στο παρελθόν, για δουλειές που δεν έχουν δημιουργηθεί ακόμη, με την αξιοποίηση τεχνολογιών, που δεν έχουν εφευρεθεί ακόμα και για την επίλυση προβλημάτων, που δεν μπορούμε ακόμη να διανοηθούμε ότι θα προκύψουν. Η εκπαίδευση και η καινοτομία αποτελούν καταλύτη για την ευημερία στο μέλλον»* (Ανθοπούλου, 2013:63).

Στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον που χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή, η προώθηση και ενσωμάτωση της καινοτομίας στην εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητά του και τελικά την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία της γνώσης. Η εκπαίδευση θα πρέπει να βελτιώσει επιτυχημένες παραδοσιακές πρακτικές και να αναδείξει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκρίνοντας καινοτόμες νέες ιδέες, νέα αγαθά, νέα εκπαιδευτικά μέσα και περιβάλλοντα, νέες υπηρεσίες ή σημαντικά βελτιωμένες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους ή τη χρήση τους. Η εκπαίδευση του μέλλοντος χρειάζεται καινοτόμες μαθησιακές εμπειρίες και ευκαιρίες, καινοτόμες χρήσεις εκπαιδευτικών και τεχνολογικών μέσων, ένταξη νέων δυνατοτήτων στην εκπαίδευση που θα εμπνέουν και θα οδηγούν στην ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανταποκρίνονται ευχερέστερα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανθοπούλου, Σ-Σ. (2013). Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση. Διεθνές συνέδριο για την Εκπαίδευση και καινοτομία στον 21ο αιώνα ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας. 28 Φεβρουαρίου 2013 (σ.63), Μέγαρο Μουσικής. Ίδρυμα Λαμπράκη. Ανακτήθηκε από: https://www.lrf.gr/programmemedia/1371642049_2.pdf

Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, σ. 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δροσάτος, Δ. (2019). Η καινοτομία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε.. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10, 22-28. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2283

Καλογήρου, Γ. (2015). Διαχείριση και ανάπτυξη καινοτομιών. Στο Γ. Καλογήρου, Ά. Τσακανίκας, Ε. Σιώκας, Π. Παναγιωτόπουλος, Α. Πρωτόγερου, Γ. Μαυρωτάς, Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων για Μηχανικούς (σελ 215-312). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/6041 .

Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, σ. 66-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG.

Παπαναστασίου,Ε.,Θηβαίου,Ι. (2012). Τοποθετημένη μάθηση και κοινότητες πρακτικής εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο: https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9476/1/%ce%a0%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%ae_%ce%a4%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%b8%ce%b5%cf%84%ce%b7%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%b7%20%ce%9c%ce%ac%ce%b8%ce%b7%cf%83%ce%b7%20%26%20%ce%9a%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b5%cf%82%20%ce%a0%cf%81%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%cf%82.pdf

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). Παιδαγωγική Θεώρηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. 2015. Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/188

Bates, A.W. (2019). Teaching in a Digital Age. (Χ. Π. Ι.Γκιόσος, Επιμ., & Σ. Ιωακειμίδου, Μεταφρ.). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.

Harasim, L. (2012). Learning theory and online technologies. New York: Routledge/Taylor & Francis.

Lionarakis, A., (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, in Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June 2003, pp. 42 – 47.

OECD (2019). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Διαθέσιμο στο: http://www.oecd.org/education/ceri/brochure.pdf

OECD (2020). Defining innovation. Available at:

https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm

Open Education Europa. (2013, Ιούνιος-Αύγουστος). "Άνοιγμα της Εκπαίδευσης" στην Ευρώπη με ψηφιακές τεχνολογίες και ανοικτό περιεχόμενο. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από: https://www.ekt.gr/el/magazines/features/17912#4

Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. Online Learning, 21(3), 166-190. doi: 10.24059/olj.v21i3.1225

Russell R. D. & Russell, C. J. (1992). An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy, Doctoral Dissertation Submitted to the University of Louisiana.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice- Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

Wenger E., McDermott R., Snyder W., (2002). Cultivating communities of practice A guide to managing knowledge, Harvard Business School Press.

Η επίδραση του άγχους στην ποιότητα του ύπνου του φοιτητικού πληθυσμού στην περίοδο της πανδημίας

Παπαμαργαρίτης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 M.Ed.
Καραλή Βασιλική Φοιτήτρια Ψυχολογίας
Καραλής Αστέριος, *Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 ΜΑ*

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ποιότητας ύπνου και του άγχους. Η αϋπνία, που συνδέεται με κακή ποιότητα ύπνου, επηρεάζει την καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου, κάτι που μπορεί να δημιουργεί άγχος για την κοινωνική ή επαγγελματική απόδοση. Ταυτόχρονα, η επίμονη σκέψη στρεσογόνων καταστάσεων στο άγχος μπορεί να εμποδίζει τα άτομα να αποκοιμηθούν τη νύχτα. Ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του άγχους και της ποιότητας ύπνου χορηγήθηκαν σε ένα δείγμα 71 φοιτητών, και τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτισή τους. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί περεταίρω στο άγχος της κοινωνικής ή ακαδημαϊκής ζωής των φοιτητών, ενώ προγράμματα υποστήριξης θα μπορούσαν να βασιστούν στο συνδυασμό διαφορετικών σχετικών ερευνών.

Λέξεις-κλειδιά: Αϋπνία, ποιότητα ύπνου, άγχος, Covid-19

The effect of stress on sleep quality in the students' population during the pandemic period"

Papamargarritis Vasileios, English Teacher, M.Ed.
Karalis Asterios, English Teacher, MA
Karali Vasiliki, Student of Psychology

Abstract

This study examined the relationship between sleep quality and stress. Insomnia, associated with poor sleep quality, affects an individual's daily functioning, which may create anxiety for social or occupational performance. At the same time, persistent thinking about stressful situations in anxiety can prevent individuals from falling asleep at night. Questionnaires to assess anxiety and sleep quality were administered to a sample of 71 students, and the results of the study confirmed their statistically significant and positive correlation. Future research could further focus on anxiety in students' social or academic life, and support programs could be based on the combination of different related research.

Key-words: Insomnia, sleep quality, anxiety, Covid-19.

Εισαγωγή

Αϋπνία και ποιότητα ύπνου

Ο ύπνος είναι άμεσα σχετιζόμενος με την υγεία και την ποιότητα της ζωής, και είναι βασική ανάγκη κάθε ανθρώπου για μία φυσιολογική βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία. Η ποιότητα του ύπνου αναφέρεται στα επίπεδα ενεργητικότητας που βιώνει το άτομο έπειτα από τον ύπνο, ενώ το εν λόγω θέμα είναι ιδιαίτερα επίκαιρο με το άγχος της πανδημίας Covid-19, των εξετάσεων καθώς και την ολοένα αυξανόμενη διάρκεια χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών που μπορεί να έχουν επιδράσεις στον ύπνο των ατόμων (Bani-Issa et al., 2023).

Κοινές είναι οι διαταραχές ύπνου, με την αϋπνία να αποτελεί την πιο συχνή. Δεδομένα δείχνουν ότι μπορεί να επηρεάζει τα άτομα με συχνότητα 6-10% παγκοσμίως, ενώ μπορεί να κυμαίνεται από 3,2% μέχρι και 42% σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Γενικότερα συμπτώματα αϋπνίας μπορούν να επηρεάσουν οποιονδήποτε, με περισσότερο από τον μισό πληθυσμό παγκοσμίως να εμφανίζει κάποιο σύμπτωμα έπειτα από στρεσογόνα γεγονότα. (Bhaskar, Hemavathy, & Prasad, 2016; Morin et al., 2015; Oh, Kim, Na, Cho, & Chu, 2019). Άτομα που βιώνουν αϋπνία μπορεί να έχουν προβλήματα με το να αποκοιμηθούν, να παραμείνουν κοιμισμένοι, ή να ξυπνήσουν, ή η ποιότητα του ύπνου τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή. Αδυναμία να ελέγξουν τη σκέψη τους ώστε να αποκοιμηθούν και υπερδιέγερση μπορεί να είναι οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα με αϋπνία δυσκολεύονται να αποκοιμηθούν (American Psychiatric Association, (APA), 2013; Riemann et al., 2015).

Η αϋπνία μπορεί να είναι σύμπτωμα κάποιας άλλης διαταραχής, ή να διαγιγνώσκεται ως αυτόνομη διαταραχή. Στη δεύτερη περίπτωση, η ποιότητα ύπνου είναι τόσο χαμηλή που από μόνη της μπορεί να δημιουργήσει καθημερινά προβλήματα στη λειτουργικότητα του ατόμου, γνωστικής, κοινωνικής και επαγγελματικής φύσεως (APA, 2013). Η αϋπνία παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλή συννοσηρότητα με αγχώδεις διαταραχές, όπως γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, διαταραχή μετατραυματικού στρες, ή συγκεκριμένες φοβίες, σε ποσοστά από 24 μέχρι και 36%, καθώς και με τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή σε ποσοστά από 14 μέχρι 31% (Oh et al., 2019). Η αϋπνία μπορεί να εκδηλώνεται πριν, ταυτόχρονα ή μετά από άλλες διαταραχές, και η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους δεν συνεπάγεται αυτόματα και επίλυση της αϋπνίας (Riemann et al., 2020).

Άγχος και ποιότητα ύπνου

Από την άλλη μεριά, άτομα με αγχώδεις διαταραχές εμφανίζουν συμπτώματα αϋπνίας σε συχνότητα μέχρι και 90% (Maher, Rego & Asnis, 2006). Η εμπειρία του άγχους, γενικότερα, μπορεί να χαρακτηριστεί από έντονη διέγερση και άλλα σωματικά συμπτώματα (π.χ., εφίδρωση, πονοκέφαλος, αυξημένη πίεση) και ανησυχητικές σκέψεις, συνήθως στην παρουσία κάποιου έντονου στρεσογόνου παράγοντα. Αυτή η εμπειρία μπορεί ωστόσο να είναι δυσανάλογα έντονη και να καθίσταται δυσλειτουργική για το

άτομο, οπότε πρόκειται κατά πάσα πιθανότητα για κάποια διαταραχή (Gask, Kendrick, Peveler, & Chew-Graham, 2018). Περισσότερο από το 33% του πληθυσμού μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια αγχώδη διαταραχή κατά τη διάρκεια της ζωής του (Bandelow, 2015).

Τα φυσιολογικά συμπτώματα και η αδυναμία ελέγχου της σκέψης κατά τη βίωση του άγχους είναι παράγοντες που ενδεχομένως παρεμβαίνουν στον ύπνο των ατόμων εμποδίζοντάς τα να αποκοιμηθούν ή να παραμείνουν κοιμισμένοι. Από την άλλη μεριά η αϋπνία και οι λειτουργικές της επιπτώσεις μπορεί να οδηγούν σε άγχος αναφορικά με τη απόδοση του ατόμου κατά τη διάρκεια της ημέρας (Johnson, Roth, & Breslau, 2006). Φαίνεται γενικότερα πως η αϋπνία και το άγχος έχουν κάποια αμφίδρομη σχέση, με την αϋπνία να αυξάνει το ρίσκο εμφάνισης αγχώδους διαταραχής αλλά και του άγχους να προηγείται της εμφάνισης συμπτωμάτων αϋπνίας (Uhde, Bernadette, & Vedeniapin, 2009). Οι συγκεκριμένες παρατηρήσεις και η υψηλή συννοσηρότητα των διαταραχών έχουν οδηγήσει στην διατύπωση ορισμένων θεωριών για την εξήγηση της σχέσης μεταξύ του άγχους και της αϋπνίας. Συγκεκριμένα, υπάρχει η υπόθεση ότι αποτελούν διαφορετικές διαστάσεις μίας μοναδικής νευροβιολογικής «ανωμαλίας»: το υπάρχον πρόβλημα μπορεί να περιλαμβάνει βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, και εκδηλώνεται με διαφορετικά κλινικά συμπτώματα σε ένα συνεχές επίπεδο, τα οποία μπορεί να εμφανίζονται σε διαφορετικά επίπεδα, χρονικές στιγμές και συνδυασμούς (Post, 2007; Udhe et al., 2009). Από την άλλη μεριά, η αϋπνία και το άγχος μπορεί να είναι διακριτές διαταραχές, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με παρόμοιο τρόπο και να δημιουργούν αλληλεπικαλυπτόμενες δυσλειτουργίες, ή να έχουν κοινή αιτιοπαθογένεια και να επηρεάζονται σημαντικά από τρίτους παράγοντες (Alvaro, Roberts, & Harris, 2013; Uhde et al., 2009).

Σημασία της έρευνας

Η παρουσία της πανδημίας Covid-19, που μέχρι τις 20 Ιανουαρίου 2023 έχει προσβάλλει περισσότερους από 660 εκατομμύρια άτομα στον κόσμο σύμφωνα με το Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, εντείνει την σημαντικότητα της έρευνας. Μία πρόσφατη αναφορά για την ποιότητα του ύπνου κατά τη διάρκεια καραντίνας λόγω της πανδημίας έδειξε πως ιδιαίτερα φοιτητές – νεαροί ενήλικες βίωσαν αλλαγές στα μοτίβα ύπνου τους και την αντίληψη του χρόνου, έτειναν να πάνε για ύπνο και να ξυπνούν αργότερα από ότι συνήθως, να περνούν περισσότερο χρόνο στο κρεβάτι και να κάνουν αυξημένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών το βράδυ, οδηγώντας σε χαμηλότερη γενικά ποιότητα ύπνου (Cellini et al., 2020). Επιπλέον, μεταδοτικοί ιοί όπως ο Covid-19 μπορούν να δημιουργήσουν άγχος και στρες σε άτομα που είτε προσβάλλονται είτε όχι. Απότομες αλλαγές όπως αυτή που δημιούργησε το ξέσπασμα της πανδημίας συνδέονται με ψυχολογική πίεση και συμπτώματα άγχους που μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην ποιότητα του ύπνου (Brooks et al., 2020). Λαμβάνοντας υπόψη τα ήδη υψηλά επίπεδα άγχους και αϋπνίας, η έρευνα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, με τη δυνατότητα να συμβάλλει σε εμπειρικές κλινικές παρεμβάσεις για την καταπολέμηση του άγχους και της αϋπνίας.

Το ερευνητικό ερώτημα, που προκύπτει, είναι: *Πως το άγχος συσχετίζεται με τη ποιότητα του ύπνου σε φοιτητές κατά την περίοδο καραντίνας του COVID-19;*

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνεται η δίπλευρου ελέγχου υπόθεση της έρευνας: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας ύπνου και του άγχους.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 71 άτομα, εκ των οποίων 15 (21,1%) ήταν άνδρες και 56 (78,9%) ήταν γυναίκες. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν ΜΟ = 23,3 έτη (ΤΑ = 7,71), και κυμαινόταν από 17 μέχρι 49 έτη.

Η έρευνα έγινε διά ζώσης με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Οι συμμετέχοντες που ήταν διαθέσιμοι, προσεγγίστηκαν από τους ερευνητές στο χώρο πανεπιστημιακού ιδρύματος στην έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2022-23. Κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα ήταν οι συμμετέχοντες να είναι φοιτητές και να μην έχουν δεχθεί διάγνωση για κάποια αγχώδη διαταραχή ή διαταραχή ύπνου. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τη διαδικασία και τους σκοπούς της έρευνας, και διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία των απαντήσεών τους και πως η συμμετοχή τους δεν επρόκειτο να προκαλέσει κάποια δυσφορία. Αφού έδωσαν την έντυπη συγκατάθεσή τους, τους δόθηκαν δύο ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 20 λεπτά.

Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της ποιότητας ύπνου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης αϋπνίας Αθηνών (Soldatos, Dikeos, & Paparrigopoulos, 2000). Η κλίμακα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με δυσκολίες που μπορεί να αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες με τον ύπνο τον περασμένο μήνα, π.χ., Έναρξη ύπνου – χρόνος που χρειάζεστε για να αποκοιμηθείτε μετά από το σβήσιμο των φώτων. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία κλίμακα από το 0 έως 3, π.χ., για την παραπάνω ερώτηση από το 0 = «κανένα πρόβλημα», μέχρι 3 = «μεγάλη καθυστέρηση ή δεν κοιμηθήκατε καθόλου». Ένας συνολικός δείκτης αϋπνίας υπολογίζεται με την πρόσθεση της βαθμολογίας σε κάθε ερώτηση, και βαθμολογία άνω του 6 υποδηλώνει κακή ποιότητα ύπνου. Η εσωτερική συνέπεια έχει υπολογιστεί από προηγούμενες έρευνες, μέσω του Cronbach's alpha, περίπου ίση 0,9.

Για την μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας άγχους Hamilton (Hamilton, 1969). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 14 ερωτήσεις σχετικά με τη συχνότητα που βιώνουν διαφορετικά είδη συμπτωμάτων (π.χ., αγχώδης διάθεση – ανησυχίες, εγρήγορση, αναμονή του χειρότερου, ευερεθιστότητα). Οι απαντήσεις δίνονται σε μία 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαινόταν από 0 = «Καθόλου», μέχρι 4 = «Πολύ σοβαρά». Ένας συνολικός δείκτης προκύπτει και πάλι

από την πρόσθεση των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Συνολική βαθμολογία κάτω του 17 υποδηλώνει ήπια ένταση άγχους, βαθμολογία μεταξύ 15 και 24 υποδηλώνει ήπια με μέτρια επίπεδα άγχους, ενώ βαθμολογία μεταξύ 25 και 30 υποδηλώνει μέτρια έως υψηλά επίπεδα άγχους. Η αξιοπιστία της κλίμακας HAM-A έχει υπολογιστεί μέσω του Cronbach's alpha, με βάση την προηγούμενη βιβλιογραφία, προσεγγιστικά 0,9.

Διαδικασία

Η έρευνα ακολούθησε συσχετιστικό στατιστικό συνδυασμό, με την ποιότητα ύπνου και το άγχος να αποτελούν τις δύο μεταβλητές υπό εξέταση. Για την εξέταση των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε σε α = 0,05. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου Jamovi.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο μέσος όρος της ποιότητας ύπνου των συμμετεχόντων ήταν ΜΟ = 9,17 (ΤΑ = 3,95), και ο μέσος όρος άγχους ΜΟ = 9,28 (ΤΑ = 3,60). Οι μεταβλητές εμφάνισαν θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με ιδιαίτερα υψηλό μέγεθος επίδρασης, r = 0,97. Επομένως, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση της έρευνας.

Το δείγμα των φοιτητών αποτελούνταν από 21.1% άνδρες και 78.9% γυναίκες, ενώ η μέση ηλικία τους είναι 23,3 έτη (ΤΑ = 7,7 έτη). Επιπλέον, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για να εκτιμηθεί η γραμμική σχέση μεταξύ του άγχους και της ποιότητας ύπνου. Υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, r(69)= 0.965, p < 0.001. Συνολικά, υπήρξε ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων του άγχους και του επιπέδου δυσκολίας ύπνου. Οι αυξήσεις στο επίπεδο του άγχους συσχετίστηκαν με αυξήσεις στο επίπεδο δυσκολίας στον ύπνο.

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται τα αποτελέσματα:

Συσχέτιση για το επίπεδο άγχους και το επίπεδο δυσκολίας ύπνου

Μεταβλητή		1	2
1.	Επίπεδο άγχους	–	
2.	Επίπεδο δυσκολίας ύπνου	.965***	–

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας ύπνου και του άγχους σε έναν πληθυσμό φοιτητών. Η βίωση αϋπνίας μπορεί να δημιουργεί άγχος για τη λειτουργικότητα του ατόμου σε επαγγελματικό ή κοινωνικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της μέρας, ενώ τα σωματικά συμπτώματα ή οι παρεμβατικές σκέψεις μπορεί να δυσκολεύουν το άτομο να αποκοιμηθεί (Johnson et al., 2006; Udhe et al., 2009). Λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη τη συχνή συνύπαρξη προβλημάτων ύπνου και αγχωτικών συμπτωμάτων (Maher et al., 2006), αναμενόταν πως θα υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας ύπνου και του άγχους, κάτι που επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ο παράγοντας που κατά πάσα πιθανότητα συνδέει την κακή ποιότητα ύπνου και το άγχος είναι ο μηρυκασμός σκέψεων (rumination), βιώνοντας δηλαδή άγχος το άτομο μπορεί να σκέφτεται συνεχώς το αντικείμενο που προκαλεί συγκεκριμένες αντιδράσεις, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της νύχτας και επομένως αδυνατεί να αποκοιμηθεί εύκολα. Ταυτόχρονα, συγκεκριμένος μηρυκασμός σκέψεων μπορεί να εκδηλώνεται και κατά την αϋπνία, που μπορεί να αντιληφθεί ως άγχος του ατόμου για την επίδοσή του κατά τη διάρκεια της ημέρας λόγω της κακής ποιότητας ύπνου και τα συνοδευόμενα χαμηλά επίπεδα ενέργειας (Johnson et al., 2006). Οι φοιτητές μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στην παράλληλη εμπειρία αγχωδών συμπτωμάτων και κακής ποιότητας ύπνου, λαμβάνοντας υπόψη τις ξαφνικές αλλαγές στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ζωή λόγω της πανδημίας, τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, καθώς και το άγχος για τον ιό και την αβεβαιότητα του μέλλοντος.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα δεν ήταν χωρίς περιορισμούς. Αρχικά, η δειγματοληψία ήταν απλή τυχαία, και το μέγεθος του δείγματος αρκετά μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό ώστε τα αποτελέσματα να είναι γενικεύσιμα. Επιπλέον, η κλίμακα αξιολόγησης του άγχους εμπεριέχει μία υπο-κλίμακα για την αϋπνία, δημιουργώντας σε ένα βαθμό αλληλοεπικάλυψη στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, κάτι που εν μέρει μπορεί να ευθύνεται για το ιδιαίτερα υψηλό μέγεθος επίδρασης που βρέθηκε. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα κατά περίοδο που η επίδραση της πανδημίας δεν ήταν τόσο έντονη και δεν υπήρχε απαγόρευση κυκλοφορίας σε ισχύ, επομένως δεν ήταν δυνατόν να συναχθούν συμπεράσματα για την πραγματική επίδρασή της στα αποτελέσματα. Μελλοντική έρευνα με φοιτητές θα μπορούσε να υπολογίσει την επίδραση των διαφορετικών παραγόντων της ζωής τους, π.χ., ακαδημαϊκές και κοινωνικές πτυχές, στην εμπειρία του άγχους και την ποιότητα ύπνου.

Συμπεράσματα

Παρά τους όποιους περιορισμούς, η σύνδεση μεταξύ της χαμηλής ποιότητας ύπνου και του άγχους είναι δεδομένη, με τους φοιτητές να είναι μία εξαιρετικά ευάλωτη ομάδα,

λαμβάνοντας υπόψη την πρωτόγνωρη εμπειρία τους ως νέους ενήλικες λόγω των ξαφνικών αλλαγών που επέφερε ο Covid-19. Σε συνδυασμό με πιο συγκεκριμένα ευρήματα, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν συνδυαστικά συμβουλευτικά ή παρεμβατικά προγράμματα για την υποστήριξη εκείνων των φοιτητών που έχουν χαμηλή ποιότητα ύπνου και βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους εξαιτίας διαφορετικών αιτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alvaro, P.K., Roberts, R.M., & Harris, J.K. (2013). A systematic review assessing bidirectionality between sleep disturbances, anxiety, and depression, *Sleep, 36*(7), 1059–1068.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Bandelow, B. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 17* (3), 327-335.

Bani-Issa, W., Radwan, H., Saqan, R., Hijazi, H., Fakhry, R., Alameddine, M., Naja, F., Ibrahim, A., Lin, N., Naing, Y. T., & Awad, M. (2023). Association between quality of sleep and screen time during the COVID-19 outbreak among adolescents in the United Arab Emirates. *Journal of Sleep Research, 32*(1), e13666. https://doi.org/10.1111/jsr.13666

Bhaskar, S., Hemavathy, D., & Prasad, S. (2016). Prevalence of chronic insomnia in adult patients and its correlation with medical comorbidities. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 5*(4), 780–784.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 395,* 912-920.

Cellini. N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research, 29*(4), e13074.

Gask, L., Kendrick, T., Peveler, R., & Chew-Graham, C. (Eds.). (2018). *Primary Care Mental Health* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hamilton, M. (1969). Diagnosis and rating of anxiety. *British Journal of Psychiatry, Special Publication, 3,* 76-79.

Johnson, E. O., Roth, T., & Breslau, N. (2006). The association of insomnia with anxiety disorders and depression: exploration of the direction of risk. *Journal of Psychiatric Research, 40*(8), 700–708.

Maher, M.J., Rego, S.A., Asnis, G.M. (2006). Sleep disturbances in patients with post-traumatic stress disorder: epidemiology, impact and approaches to management. CNS *Drugs, 20* (7), 567–590. https://doi.org/10.2165/00023210-200620070-00003

Morin, C. M., Drake, C. L., Harvey, A. G., Krystal, A. D., Manber, R., Riemann, D., & Spiegelhalder, K. (2015). Insomnia disorder. *Nature reviews. Disease primers, 1*, 15026.

Oh, C.M., Kim, H.Y., Na, H.K., Cho, K.H., & Chu, M.K. (2019). The effect of anxiety and depression on sleep quality of individuals with high risk for insomnia: A population-based study. *Frontiers in Neurology, 10*, 849.

Post, R.M (2007). Kindling and sensitization as models for affective episode recurrence, cyclicity, and tolerance phenomena. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 31,* 858–873.

Riemann, D., Krone, L. B., Wulff, K., & Nissen, C. (2020). Sleep, insomnia, and depression. *Neuropsychopharmacology*, *45*(1), 74-89.

Riemann, D., Nissen, C., Palagini, L., Otte, A., Perlis, M., & Spiegelhalder, K. (2015). The neurobiology, investigation and treatment of chronic insomnia. *Lancet Neurology, 14,* 547–558.

Soldatos, C. R., Dikeos, D. G., & Paparrigopoulos, T. J. (2000). Athens Insomnia Scale: Validation of an instrument based on ICD-10 criteria. *Journal of Psychosomatic Research, 48*(6), 555–560. https://doi.org/10.1016/s0022-3999(00)00095-7

Uhde, T. W., Cortese, B. M., & Vedeniapin, A. (2009). Anxiety and sleep problems: emerging concepts and theoretical treatment implications. *Current Psychiatry Reports, 11*(4), 269–276.

Απόψεις μουσικοθεραπευτών για τις συνθήκες εργασίας τους στο πλαίσιο παρέμβασης σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Σταυρόπουλος Βασίλειος, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Γαρούφος Απόστολος, Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη

Η μουσική ανέκαθεν ήταν ένα πολύτιμο στοιχείο για τον άνθρωπο και πάντα θα επιδρά με τις θεραπευτικές ιδιότητές της. Ενδείκνυται η ίδια τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στην ειδική αγωγή. Για τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, είναι ιδιαιτέρως βοηθητική. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, παρουσιάζονται αλλά και αναλύονται οι απόψεις δεκατεσσάρων μουσικοθεραπευτών, σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους στο πλαίσιο παρέμβασης σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Επιχειρείται μία ανάλυση στην ειδικότερη ενασχόλησή τους με τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και ποιες είναι ή θα έπρεπε να είναι οι συνθήκες για τις συνεδρίες τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο χώρος αλλά και η ασφάλεια των θεραπευόμενων συνιστούν τις πιο σημαντικές συνθήκες. Επίσης, υπάρχει σημαντική επίδραση των μουσικοθεραπευτών πάνω στα άτομα με ΔΑΦ και υποστηρίζουν την "ολιστική προσέγγιση", να υπάρχει δηλαδή μία επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ και άλλων επιστημόνων κατά την όλη διαδικασία θεραπευτικής παρέμβασης στα άτομα με ΔΑΦ.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσικοθεραπεία, ΔΑΦ, συνθήκες εργασίας, μουσική, αυτισμός

Abstract

Music has always been a precious asset for humans and will always influence its healing properties. It is the same in both mainstream and special education. For those individuals in the autism spectrum, it is particularly helpful. In the present qualitative study, the views of fourteen music therapists about their working conditions in the context of intervention in individuals with Autistic Spectrum Disorders (ASD) are presented and analysed. An analysis is attempted about their specific involvement with the autistic spectrum and what the conditions for their sessions are or should be. The results show that the area and the safety of the therapists are among the most important. Also, there is a significant influence of music therapists on people with ASD and they support the "holistic approach", that is, there is a communication and collaboration between other experts in the general intervention process on individuals with ASD.

Key-Words: music therapy, ASD, working conditions, music, autism

Εισαγωγή

Για πολλούς αιώνες, πριν ακόμη αρχίσει ο άνθρωπος να δημιουργεί τους πρώτους πολιτισμούς, βρίσκει και ανακαλύπτει στην αρχαιότητα αυτό που θα ονομαστεί

μουσική, η οποία έπαιξε και θα συνεχίζει να παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη γενικότερη επικοινωνία του ανθρώπου με τα μέλη της κοινότητας, καθώς και να μπορέσει να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα που ήταν πολύ δύσκολο να εκφραστούν με τη λεκτική επικοινωνία.

Γίνεται κατανοητό, πως η μουσική μπορεί να λειτουργεί, τρόπον τινά, ως ένα «φάρμακο» και είναι τόσο παλιά όσο και η επιστήμη της ιατρικής, διαπερνώντας κάθε χρόνο, κάθε αιώνα, κάθε γλώσσα και κουλτούρα. Αν και πέρα από το γεγονός, πως, η μουσική αποτελεί ένα μέσο ψυχαγωγίας, έχει τη δυνατότητα μίας μακροχρόνιας ενδυνάμωσης για την αποκατάσταση, τόσο του νου όσο και του σώματος.

Έτσι, σύμφωνα με τον McClellan (1988), μία έρευνα που είχε δημοσιευτεί ήδη από το 1952, αναφέρει πως, η μουσική μειώνει την κόπωση αλλά και την καθυστερεί στο να επανεμφανιστεί, επιταχύνει τον αναπνευστικό ρυθμό, μειώνει τα επίπεδα άγχους και ηρεμεί το άτομο. Ως εκ τούτου, η μουσική μπορεί να έχει θεραπευτικές ιδιότητες με πεδίο εφαρμογής και στην ειδική αγωγή. Ιδίως για τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι πολύ χρήσιμη και βοηθητική, διότι, το επαναλαμβανόμενο μουσικό μοτίβο, ταιριάζει με τα χαρακτηριστικά τους. Η μουσική, μπορεί να εναρμονίσει σώμα, μυαλό, συναίσθημα, πνεύμα και καθώς είναι στερεοφωνική, παρουσιάζεται σε παιδική ηλικία (ακόμη και σε νεογέννητα) που έχουν την ικανότητα να διακρίνουν και να δείχνουν ενδιαφέρον για τραγούδια και μουσικά όργανα.

Αυτισμός και Μουσική

Για την αντιμετώπιση του αυτισμού, η μουσικοθεραπεία αποτελεί ένα από τα πιο βασικά εργαλεία μάθησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και είναι πλέον αποδεκτή και στην Ελλάδα. Λειτουργεί ως ένα μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συναισθηματική ολοκλήρωση στα άτομα με αυτισμό. Πρωτοπόρες χώρες για τη θεραπευτική χρήση της μουσικής είναι οι Η.Π.Α (με τη θέσπιση ειδικών μουσικοθεραπευτικών σπουδών το 1919), Λατινική Αμερική (με σημαντικότερη την Αργεντινή) και χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γερμανία). Στη Γερμανία, όπως και στην Ελλάδα, χρησιμοποιείται η Θεραπευτική Ρυθμική ως μία γενικότερη και πολυεπίπεδη υποστήριξη του παιδιού με αυτισμό και δημιουργείται ένα συγκεκριμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα, ώστε να γίνει η ενσωμάτωση του παιδιού με αυτισμό, πιο εύκολα σε μία ομάδα παιδιών "τυπικά" αναπτυσσόμενων. Η μουσική, επιδρά ως μίας πνευματική ευχαρίστηση, καθώς «*ο ρυθμός και η αρμονία όταν εκδηλώνονται εξωτερικά παράγουν μεγαλύτερη αίσθηση τάξης και ισορροπίας στις σκέψεις του ατόμου*» (McClellan, 1991).

Οι διάφορες είδους μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα παιδιά ή άτομα με αυτισμό, μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους (ως προς την υλοποίηση) έχουν όμως κοινούς στόχους, όσον αφορά την επίλυση και την αποκατάσταση διάφορων δυσκολιών.

Η μουσική, εξ' ολοκλήρου, έχει μία ιδιαίτερη επίδραση, τόσο στις σκέψεις, όσο και στα συναισθήματα του κάθε ατόμου και γαληνεύει την ψυχή και τα σώμα. Τα παιδιά με αυτισμό χαλιναγωγούν τα συναισθήματά τους και βελτιώνουν την κοινωνικότητά τους. Παρέχει επαναλαμβανόμενα ερεθίσματα τα οποία στοχεύουν να "διδάξουν" στον εγκέφαλο διάφορους τρόπους ανταπόκρισης που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα.

Η μουσικοθεραπεία, επίσης, χρησιμοποιείται και για την αποκατάσταση των παιδιών με έμφαση στην αισθητικοκινητική ανάπτυξη, στην ευκινησία, στο εύρος της κίνησης, στην ισορροπία, στην κινητικότητα, στη μετακίνηση, στη δύναμη αλλά και την κατευθυντικότητα. Ο ρόλος που διαδραματίζει η κίνηση στα παιδιά με αυτισμό είναι να τα βοηθήσεις ως προς τη συναισθηματική απόφαση και στην απόκτηση αισθήματος ασφαλείας. Είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος επικοινωνίας, που αποτελεί ένα μεσολαβητή μεταξύ παιδιού και του έξω κόσμου. Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό, χρησιμοποιούν τη μουσική αλλά και την κίνηση ως μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας και τους παρέχεται η δυνατότητα για μία αισθητηριακή πρόσληψη ως προς τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η μουσικοθεραπεία, λοιπόν, αν συνδυαστεί και με τη μουσικοκινητική θα βοηθήσει το παιδί να εκφραστεί μέσα από έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας, ενώ, θα ενισχύσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

Θεραπευτικοί στόχοι της Μουσικοθεραπείας

Το κάθε παιδί αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση και γι' αυτό το λόγο οι θεραπευτικοί στόχοι της μουσικοθεραπείας διαμορφώνονται σύμφωνα με το κάθε παιδί. Η μουσικοθεραπεία, λοιπόν, στοχεύει στα εξής:

- Καλλιέργεια προσοχής
- Καλλιέργεια επικοινωνίας
- Καλλιέργεια στην ικανότητα συγκέντρωσης και μνήμης
- Στη δημιουργική έκφραση
- Στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής ενός ατόμου (θα μάθει να μοιράζεται, να εκφράζεται, να δίνει, να δέχεται)
- Στην ανάπτυξη του λόγου (να ενθαρρυνθεί το άτομο να χρησιμοποιήσει τη φωνή του ως μέσο έκφρασης)
- Θα δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί μία ποικιλία συναισθημάτων (κατανόηση συναισθημάτων)
- Στη συναισθηματική στήριξη
- Στην ανάπτυξη και την προώθηση της κοινωνικότητας αλλά και δεξιοτήτων (επικοινωνιακές ικανότητες, διαπροσωπικές σχέσεις)
- Ανάπτυξη αυτο-εκτίμησης
- Δημιουργία πρωτοβουλίας
- Ψυχοκινητική ανάπτυξη

- Στην αλλαγή διάφορων συμπεριφορών του παιδιού και ατόμου με αυτισμό τα οποία δυσκολεύονται στην ένταξή τους στην κοινωνική ζωή (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμοί, απλά – σύνθετα «τικ»)

Γίνεται αντιληπτό πως η εφαρμογή της στοχεύει πρωταρχικά στην ενεργοποίηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών διαδικασιών, διότι τα παιδιά/άτομα με αυτισμό μειονεκτούν σημαντικά στον τομέα της κοινωνικής αντίδρασης και επικοινωνίας, κάτι που αποτελεί ιδιαίτερα δύσκολη συνθήκη έτσι ώστε να επιτευχθεί η ένταξή τους, είτε στο κοινωνικό είτε στο σχολικό πλαίσιο.

Το έργο του Μουσικοθεραπευτή

Ο μουσικοθεραπευτής, ή αλλιώς, ο θεραπευτής με ειδίκευση στη μουσική, είναι ένας ειδικός επαγγελματίας που αναλαμβάνει την ειδική εκπαίδευση και, γενικότερα, το έργο του εστιάζει και στη συμπεριφορά· είναι σε θέση να αναλάβει παιδιά ή άτομα με οποιαδήποτε αναπτυξιακή διαταραχή και, για να πετύχει ο στόχος του, θα πρέπει να υπάρξει μία ευρεία σύνδεση/συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού/ατόμου αλλά και με άλλου είδους ειδικούς που συμμετέχουν στη θεραπεία του συγκεκριμένου παιδιού/ατόμου.

Μόλις ο μουσικοθεραπευτής αναλάβει καθήκοντα για μία θεραπεία θα πρέπει να σχεδιάσει προσεκτικά την όλη δομή αλλά και το περιβάλλον όπου θα πραγματοποιηθούν οι θεραπευτικές συνεδρίες καθώς και το απαραίτητο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί. Οφείλει, λοιπόν, να έχει υπόψιν του τα εξής:

- Να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα *ερεθίσματα* τα οποία από μόνα τους ενισχύουν τη συμπεριφορά των παιδιών/ατόμων (π.χ. απαλή, χαρούμενη μουσική).
- Η θεραπεία θα ξεκινήσει ανάλογα με το *αναπτυξιακό επίπεδο* του κάθε παιδιού/ατόμου.
- Το παιδί/άτομο να έχει την *αυτονομία* του στο μεγαλύτερο βαθμό και να εκλάβει τη μουσική ως ενίσχυση του εαυτού του.
- Οι δραστηριότητες να είναι *διαβαθμισμένης δυσκολίας* με συγκεκριμένους/ σταθερούς ρυθμούς σύμφωνα πάντα, με την πρόοδο του παιδιού.

Η μουσική δραστηριότητα έχει μία πολύ ιδιαίτερη αξία ως προς την επικοινωνία και εστιάζει στη θεραπευτική διαδικασία και, ως εκ τούτου, ο μουσικοθεραπευτής δεν χρησιμοποιεί τη μουσική ως στόχο αλλά ως μέσο, δηλαδή, δεν είναι στοχεύει στο να μάθει στο άτομο τις έννοιες του ρυθμού, του τόνου της μελωδίας κ.τ.λ., αλλά πως αλλάζει η συμπεριφορά του ατόμου μέσω της μουσικής στα επίπεδα που επέλεξε να ενισχύσει.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τον McClellan (1988) «*η μουσική είναι μία δυναμική πολύ-επίπεδη μήτρα αδιάκοπα μεταβαλλόμενων τονικών σχέσεων που ξετυλίγονται μέσα στο χρόνο, η οποία προκαλεί έντονα συναισθήματα και επηρεάζει την κατάσταση της συνείδησής μας ... η πλήρης απόκριση στη μουσική θα πρέπει να είναι σημαντική, να αποτελεί έκφραση συναισθηματικής συμμετοχής, να απορροφά και να κεντρίζει το νου, να πλουτίζει και να εξυψώνει το πνεύμα*».

Ο Adam Smith (2002), στη θεωρία των ηθικών συναισθημάτων δηλώνει πως η μουσική μπορεί ή έχει τη δυνατότητα να ενώνει την ανθρωπότητα, καθώς συμβάλλει στην οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, δηλαδή, η μουσική είναι ένα δομικό στοιχείο που είναι ριζωμένο βαθιά στους βιολογικούς και φυσιολογικούς ρυθμούς της φύσης, αλλά και στο ρόλο του να διατηρεί την ανθρώπινη και μη ανθρώπινη ζωή.

Η πρώτη εφαρμογή της μουσικοθεραπείας στα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, κατά τη δεκαετία 1950 – 1960 από τους μουσικούς Juliette Alvin, Paul Nordoff και Clive Robbins, οι οποίοι, εκτός του ότι ήταν και θεραπευτές, χρησιμοποίησαν, κατά κύριο λόγο, την ουμανιστική ψυχολογία (Perls et al. 1951). Από την άλλη, στη Γερμανία (από το 1970 περίπου και εξής) πρόδρομοι για τη χρήση της μουσικοθεραπείας ήταν οι Gertrud Orff και Karin Schumacher. Η Orff δημιούργησε τη θεωρία της πάνω στο μουσικο-εκπαιδευτικό σύστημα Orff όσον αφορά τα άτομα με αυτισμό και σε μία πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση. Ενώ η Schumacher χρησιμοποίησε ως θεωρητικό υπόβαθρο την ψυχοθεραπεία, βασισμένη πάντα στον ψυχαναλυτή D.N.Stern.

Ως προς τη μουσικοθεραπεία και τις επικοινωνιακές ανωμαλίες, οι Miller και Toca (1979) χρησιμοποίησαν μία συγκεκριμένη θεραπεία μελωδικού τονισμού σε ένα αγόρι τριών χρονών, μη λεκτικό και με αυτισμό. Στη συγκεκριμένη θεραπεία, δηλαδή τη μελωδική, οι θεραπευτές έχουν ως βάση μελωδικά ακούσματα για να δημιουργηθούν σύντομες φράσεις και προτάσεις. Η έρευνα του Hoelzley (1993), αφορούσε σε μία μελέτη περίπτωσης σε ένα κορίτσι ηλικίας έξι ετών με αυτισμό που μπορεί να μιμείται έναν ήχο σε πολύ χαμηλή ένταση. Στις συνεδρίες, ο θεραπευτής χρησιμοποιούσε έναν ήχο και το παιδί, μέσω των επιφωνημάτων του, ξεκίνησε σιγά – σιγά, να μιλά. Ο Edgerton (1994) διεξήγαγε έρευνα στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποίησε μία αυτοσχεδιαστική μέθοδο της μουσικοθεραπείας με έντεκα παιδιά, από ήπιο έως και σοβαρό αυτισμό και κυμαίνονταν από έξι έως εννέα ετών. Τα παιδιά συμμετείχαν στη θεραπεία για μισή ώρα την εβδομάδα, για συνολικά δέκα εβδομάδες. Η συγκεκριμένη μελέτη ανέλυσε τις επικοινωνιακές βελτιώσεις εντός αλλά και εκτός της θεραπείας με το δελτίο επικοινωνιακών απαντήσεων ή ενεργειών (CRASS) και κατά τη διάρκεια των συνεδριών, χρησιμοποιήθηκαν το πιάνο και το τύμπανο για να δημιουργηθούν αυτοσχέδιες μη λεκτικές επικοινωνίες μεταξύ των παιδιών και του μουσικοθεραπευτή. Τέλος, οι Wimpory και Nash (1999) χρησιμοποίησαν τη μουσική αλληλεπίδραση ως θεραπεία, για να βελτιώσουν την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση ενός κοριτσιού

με αυτισμό. Οι ερευνητές, μαγνητοσκόπησαν τις αλληλεπιδράσεις της μητέρας και της κόρης για να δημιουργήσουν μία βασική δομή (μία σταθερή βάση ως προς τη μελέτη). Για τους επόμενους επτά μήνες με αυτή τη βασική δομή, το παιδί παρακολούθησε συνεδρίες μουσικοθεραπείας δύο φορές την εβδομάδα (στο σπίτι), ώστε να αυξηθούν οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τη μητέρα του. Ο θεραπευτής παρείχε μουσικά δεδομένα για να τα συνδυάσει με διάφορες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού. Η θεραπεία πέτυχε, καθώς οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπήρξε μία αυξημένη επαφή με τα μάτια, αλλά και πως αυξήθηκε και το προσποιημένο παιχνίδι. Επίσης, η θεραπεία είχε επιτυχία και στην επίδραση της σχέσης μητέρας – παιδιού εκτός της θεραπείας.

Μέσα από μία ενδελεχή αναζήτηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας οι έρευνες αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των θεραπευτών ως προς τις συνθήκες εργασίας τους ή τις μεθόδους που ακολουθούν ήταν περιορισμένες. Η συγκεκριμένη μελέτη αποσκοπεί στην κατανόηση του έργου του μουσικοθεραπευτή και γενικότερα της διαδικασίας που ακολουθεί αφενός και, αφετέρου, στην καταγραφή των δυσκολιών που επιφέρει η συγκεκριμένη θεραπεία, καθώς και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο μουσικοθεραπευτής στο πλαίσιο άσκησης του έργου του.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση των απόψεων των μουσικοθεραπευτών αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους στο πλαίσιο παρέμβασης σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις, η οποία στοχεύει στην ανάδειξη πεποιθήσεων και απόψεων αναφορικά με το καθημερινό τους έργο. Η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη, καθώς αποσκοπεί σε μία εις βάθους εξερεύνηση των πεποιθήσεων και απόψεων των μουσικοθεραπευτών σχετικά με τις εργασιακές τους συνθήκες σε άτομα με Δ.Α.Φ.

Στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης, επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά προκειμένου να δοθεί μία ορισμένη απάντηση στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα. Στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής επιστημολογικής παράδοσης, υπάρχουν πολλές, διαφορετικές προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας, οι οποίες διαφέρουν ως προς τις επιστημολογικές τους παραδοχές, τον τρόπο διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, όπως π.χ. η θεματική ανάλυση, η θεμελιωμένη θεωρία, η φαινομενολογία, η ανάλυση λόγου, κ.λπ. Παρά τις επιμέρους διαφορές, οι περισσότερες περιλαμβάνουν ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων που ακολουθεί τις αρχές της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η θεματική ανάλυση (Τσιώλης 2014), η οποία δίνει έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο των λεχθέντων, αρκεί να υπάρχει ένα πολύ απλό σύστημα σημειογραφίας που αποτυπώνει πιστά τον προφορικό λόγο και μόνο κάποιες

πολύ χαρακτηριστικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα, γέλιο, έντονο τονισμό, μεγάλες παύσεις, κ.λπ. Άρα, στο σημείο αυτό, αποδίδονται με ακρίβεια τα λόγια του πληροφορητή και του συνεντευκτή χωρίς να διορθώνονται λάθη, παραδρομές, διακοπές ή επαναλήψεις. Δεν περιοριζόμαστε στην απόδοση των λόγων του πληροφορητή αλλά και αυτόν του συνεντευκτή (είναι σημαντικό να γνωρίζουμε σε ποια ακριβώς ερώτηση ή αντίδραση του ερευνητή απάντησε ο πληροφορητής).

Η βασική θεματική της έρευνας αφορά στις απόψεις των μουσικοθεραπευτών για τις συνθήκες εργασίας τους στο πλαίσιο παρέμβασης στα άτομα με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος. Από το συγκεκριμένο όμως αυτό ερώτημα, προκύπτουν και κάποια άλλα βασικά ερωτήματα, όπως:

- αν υπάρχουν θετικές ή αρνητικές εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μουσικοθεραπείας,
- αν ο χώρος πρέπει να είναι κατάλληλος ως προς ο,τιδήποτε για να μπορεί να διεξαχθεί μία θεραπεία,
- τί τους ικανοποιεί περισσότερο καθώς διεξάγεται μία συνεδρία,
- αν θεωρούν πως υπάρχει κάποια σημαντική επιρροή πάνω στα άτομα αυτά,
- αν από την εμπειρία που έχουνε έως τώρα, θα επέλεγαν ξανά το συγκεκριμένο επάγγελμα,
- αν θεωρούν πως είναι ικανοποιημένοι σύμφωνα με το τωρινό επίπεδο επαγγελματικής τους προόδου και,
- αν θα εγκατέλειπαν το επάγγελμα αυτό.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η τηλεφωνική συνέντευξη, η οποία κατά τους Cohen et al. (2000: 490) είναι μία πολύ σημαντική μέθοδος συλλογής δεδομένων «ιδιαίτερα εδραιωμένη στο τομέα της έρευνας επισκόπησης. Λαμβάνοντας ορισμένα στοιχεία οι Sykes και Hoinville (1985), αλλά και ο Gall et al. (1996) υποστηρίζουν ότι οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις επιτυγχάνουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά απαντήσεων και παράγουν συγκριτικά το ίδιο πληροφοριακό υλικό με αυτό των "κλασικών" συνεντεύξεων, μερικές φορές μάλιστα με το μισό κόστος.

Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν δεκατέσσερις μουσικοθεραπευτές, οι οποίοι χρησιμοποιούν την μουσική ως μία στοχευμένη διαδικασία για να μπορούν να συνδράμουν στα θέματα συμπεριφοράς των ατόμων αυτών.

Ως προς την εύρεση των συμμετεχόντων, στάλθηκαν τόσο μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) σε έναν ελληνικό σύλλογο μουσικοθεραπείας και έλαβε χώρα και τηλεφωνική επικοινωνία, η οποία είναι και πιο άμεση. Μέσα από τη διαδικασία αυτή εξασφαλίστηκαν δεκατέσσερις συμμετέχοντες, όλοι από την Ελλάδα. Ο πολύ μικρός αριθμός των συμμετεχόντων δείχνει να σχετίζεται με το γεγονός πως, οι μουσικοθεραπευτές έπρεπε να έχουν μία σχετική εργασιακή εμπειρία με τον αυτισμό

και βεβαίως ότι το επάγγελμα αυτό είναι πολύ περιορισμένο τόσο στις σπουδές μέσα στην Ελλάδα όσο και ως προς τις διεξόδους που αυτό παρέχει.

Από όλους τους συμμετέχοντες ένας ήταν άνδρας μουσικοθεραπευτής ενώ οι υπόλοιποι δεκατρείς ήταν γυναίκες. Η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων στο χώρο της μουσικοθεραπείας κυμαίνεται κατά κύριο λόγο από ένα χρόνο έως και είκοσι οκτώ και η διάρκεια των συνεντεύξεων από έντεκα έως και σαράντα λεπτά.

Όσον αφορά τώρα την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιούνται αριθμοί. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεφώνου και βεβαίως σε χρονικά περιθώρια που ήταν επαρκή, τόσο για τον ερευνητή, όσο και για τους ίδιους τους ερωτώμενους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε μέρη όπου δεν υπήρχαν διάφορες διακοπές ή ενοχλήσεις από τρίτους εξωτερικούς παράγοντες και επιλέγονταν κατά κύριο λόγο από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Συμμετέχοντες	**Χρόνος Εργασιακής Εμπειρίας (χρόνια)**	**Διάρκεια Συνέντευξης**
1	23	**16:37**
2	3	**11:06**
3	16	**25:54**
4	15	**43:30**
5	8	**25:48**
6	13	**22:09**
7	10	**26:15**
8	28	**26:50**
9	1	**16:25**
10	1	**15:33**
11	3	**28:56**
12	5	**15:58**
13	1	**17:34**
14	12	**28:09**

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες

Αποτίμηση και Συμπεράσματα

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία αφορά στις απόψεις των μουσικοθεραπευτών σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους στο πλαίσιο παρέμβασης σε άτομα με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι σε ένα γενικότερο πλαίσιο μίας σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στον μουσικοθεραπευτή και στα άτομα με ΔΑΦ, η μουσική, ο κατάλληλος χώρος, η

κατάλληλη υποδομή αλλά και η εμπειρία, διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο και επιδρούν στη συμπεριφορά των ατόμων αυτών.

Παρατηρήθηκε στα άτομα που είχαν εμπειρία μικρότερη των πέντε ετών, οι συνεντεύξεις τους ήταν το πολύ μέχρι τα είκοσι λεπτά, ενώ οι επτά εξ' αυτών, όπου είχαν εμπειρία άνω των δέκα ετών, οι συνεντεύξεις τους έφταναν μέχρι και τα τριάντα λεπτά και ήταν κάπως πιο λεπτομερείς και τοποθετημένοι με ακρίβεια. Επειδή η μουσικοθεραπεία δε διδάσκεται ως προπτυχιακό μάθημα σε κάποιο τμήμα ή σε κάποια σχολή, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες έκαναν προπτυχιακές και κάποιοι μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό, κατά κύριο λόγο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι πλείστοι εξ' αυτών, είχαν σχέση με τη μουσική, δεν είχαν, δηλαδή, άλλης κατεύθυνση σπουδών πέραν της μουσικής. Όσον αφορά το φορέα που εργάζονται, ο ιδιωτικός τομέας είναι αυτός που διακρίνεται περισσότερο καθώς, στο δημόσιο τομέα, δεν υπάρχει μάθημα μουσικοθεραπείας, παρά μόνο μουσικοπαιδαγωγική.

Οι περισσότεροι δεν είχαν κάποια εμπειρία ή βίωμα που να έπαιξε καθοριστικό ρόλο ώστε να επιλέξουν το επάγγελμα του μουσικοθεραπευτή. Άρα, ήταν κατά κύριο λόγο, το κίνητρο, η αγάπη και η ευαισθησία να βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ. Θετικές εμπειρίες υπήρξαν πάρα πολλές, ενώ, από την άλλη, αρνητικές δεν αναφέρθηκαν ως παράγοντες ματαίωση ή απογοήτευσης.

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις εργασιακές συνθήκες των μουσικοθεραπευτών, διότι αυτή αποτελεί και το κύριο σημείο για τη θεραπεία. Θα πρέπει να υπάρχει ένας χώρος ο οποίος θα είναι καλά προστατευμένος, ώστε να μην υπάρχουν διάφορα στοιχεία, τα οποία να αποπροσανατολίζουν τον θεραπευόμενο αλλά και να τον θέτουν σε κίνδυνο. Θα πρέπει να υπάρχει ηχομόνωση, ειδικά μουσικά όργανα και όχι πλαστικά μίας χρήσης τα οποία χαλάνε εύκολα και βεβαίως να γίνεται και χρήση της τεχνολογίας, η οποία θα αφορά είτε ηχογράφηση είτε βιντεοσκόπηση, ώστε να μπορεί να διευθετηθεί πιο εύκολα η θεραπεία και η όλη κατάσταση του θεραπευόμενου. Υπό το φως της εμπειρίας τους, οι μουσικοθεραπευτές, δε θα άλλαζαν το επάγγελμά τους αλλά θα επέλεγαν ξανά το ίδιο, της μουσικοθεραπείας, γιατί θεωρούν ότι είναι κατά κύριο λόγο λειτούργημα και ότι βοηθάει πάρα πολύ τα άτομα με ΔΑΦ.

Οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι ικανοποιημένοι με το τωρινό τους επίπεδο και βεβαίως δεν θα άλλαζαν το επάγγελμα που ήδη ασκούν. Εάν πάλι τους δινόταν η ευκαιρία να αλλάξουν, θα άλλαζαν αλλά θα είχε πάλι κάποια σχέση με τη μουσική. Οι εργασιακές συνθήκες των μουσικοθεραπευτών αφορούν, κατά κύριο λόγο, εξωγενείς παράγοντες, όπως ο χώρος, η αλληλοβοήθεια, και να υπάρχει μια "ολιστική προσέγγιση" στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων στην εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Η όποια κόπωση δεν είναι τόσο σωματική, όσο πνευματική και, ναι μεν υπάρχει ρουτίνα, ωστόσο υπάρχει δυσκολία

στην αρχή κάθε σχολικού έτους (σε όσους δουλεύουν σε δημόσιους φορείς) και όλα στην πορεία προχωρούν ομαλά και σωστά, όπως ορίζει η δεοντολογία τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύουν πως η μουσικοθεραπεία είναι ζωτικής και πολύ σημαντικής σημασίας διαδικασία παρέμβασης στα άτομα με ΔΑΦ, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν σε διάφορα επίπεδα, όχι τόσο λεκτικά, όσο μουσικά, να καλλιεργηθεί η βλεμματική επαφή και να ενισχυθεί η μουσική πράξη. Οι συνθήκες εργασίας των μουσικοθεραπευτών αναδεικνύουν τόσο διευκολυντικούς όσο και περιοριστικούς παράγοντες, οι οποίοι χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαία η διεξαγωγή συναφών και, πιο εκτεταμένων, ερευνών, που θα βασίζονται στη συνάρθρωση ποιοτικών και πσσοτικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Edgerton, C. L. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy, 31*, 31–62.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). Longman Publishing.

Hoelzley, P. D. (1993). Communication potentiating sounds: Developing channels of communication with autistic children through psychobiological responses to novel sound stimuli. *Canadian Journal of Music Therapy, 1,* 54–76.

McClellan, R. (1988). *The Healing Forces of Music History, Theory, and Practice*. United States: Amity House

Miller, S. B., & Toca, J. M. (1979). Adapted melodic intonation therapy: A case study of an experimental language program for an autistic child. *Journal of Clinical Psychiatry, 40,* 201–203.

Orr, T. J., Myles, B. S.,&Carlson, J. K. (1998). The impact of rhythmic entrainment of a person with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13,* 163–166.

Perls, F.S., Hefferline, R.E. and Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. Dell, New York.

Smith, A. (2002). *Η θεωρία των ηθικών συναισθημάτων*. (Δ. Γ. Δρόσος, Μ. Ψαλιδόπουλος, Μετ). Αθήνα: Παπαζήση.

Sykes, I. J., & Eden, D. (1985). Transitional stress, social support, and psychological strain. *Journal of Occupational Behaviour, 6* (4), 293-298. https://doi.org/10.1002/job.4030060406

Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 541– 552.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Παράγοντες εγκατάλειψης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ

Περίληψη

Η φοιτητική διαρροή είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που απασχολεί διαχρονικά τους επιστήμονες. Η σημαντικότερη πρόκληση για τους ερευνητές είναι να εντοπίσουν τα άτομα που έχουν εγκαταλείψει τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο ώστε να διερευνήσουν τους λόγους που οδήγησαν σε αυτήν την απόφαση. Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται οι παράγοντες εγκατάλειψης των προπτυχιακών σπουδών του τμήματος της Ελληνικής Φιλολογίας και του τμήματος της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στην ποιοτική έρευνα που παρουσιάζεται, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, έκαναν εγγραφή και συμμετείχαν ενεργά για μεγάλο χρονικό διάστημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποφάσισαν όμως, πριν την ολοκλήρωση των σπουδών, να τις εγκαταλείψουν. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που αναφέρθηκαν ήταν οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών που συμμετείχαν, η έλλειψη χρόνου, η εργασία, η μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, η αποδυνάμωση του κινήτρου συμμετοχής (σε σχέση με το ρόλο που θεωρούν ότι θα αναλάβουν μετά το πέρας των σπουδών), οικονομικοί λόγοι αλλά και η μετάβαση σε ένα άλλο πλαίσιο που δεν υπολόγιζαν (π.χ. οικογένεια και παιδιά).

Λέξεις-κλειδιά: Παράγοντες εγκατάλειψης, Προπτυχιακά προγράμματα, Ελληνική Φιλολογία, Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία, Ποιοτική έρευνα

Factors in dropping out of higher education

Papadimitriou Achilleas, Dr. A.U.TH

Abstract

Student dropout is a multifactorial phenomenon that has always concerned scientists. The most important challenge for researchers is to identify those students who have dropped out of university in order to investigate the reasons behind this decision. This article presents the dropout factors of the undergraduate studies of the Department of Greek Philology and the Department of English Language and Literature of the Philosophy School of the Aristotle University of Thessaloniki. In the qualitative research presented, participants registered and actively participated for a long period of time in the educational process. But they decided, before the completion of the studies, to leave them. The most important factors mentioned were the high demands of the study program they participated in, lack of time, work, the decrease in self-confidence and self-esteem, the weakening of the motivation to participate in relation to the role they think they will assume after the end of the studies, financial reasons and, also, the transition to another context they had not counted (eg family and children).

Key-words: Dropout factors, Undergraduate programs, Greek Literature, English Language and Literature, Qualitative research

Εισαγωγή

Η εγκατάλειψη των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση απασχολεί τους επιστήμονες για περισσότερες από πέντε δεκαετίες. Παράλληλα με την ανάπτυξη συνθετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής, αναπτύχθηκαν και θεωρητικά μοντέλα για τον εντοπισμό, την καταγραφή και την ερμηνεία των παραγόντων που οδηγούν στην απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών.

Στην Ελλάδα, αν και υπάρχει η βούληση για να μελετηθεί το φαινόμενο της «ακαδημαϊκής διαρροής», είναι ελάχιστες οι δημοσιευμένες έρευνες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει ασάφεια για το πόσοι και ποιοι έχουν εγκαταλείψει τη φοίτηση στο Πανεπιστήμιο. Η έλλειψη συγκεκριμένων στοιχείων, στα οποία θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση οι ερευνητές, καθιστά δύσκολη την ερευνητική διαδικασία.

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται οι παράγοντες εγκατάλειψης προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών από φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος της Ελληνικής Φιλολογίας και του τμήματος της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2022-23, συμμετείχαν οχτώ φοιτήτριες και φοιτητές που έκαναν εγγραφή, παρακολούθησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα τα μαθήματα και στη συνέχεια εγκατέλειψαν τις σπουδές τους.

Από την ανάλυση του υλικού φαίνεται ότι οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, ο περιορισμένος χρόνος που είχαν για να διαθέσουν, η εργασία, η μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης η αποδυνάμωση του κινήτρου συμμετοχής σε σχέση με το ρόλο που θεωρούν ότι θα αναλάβουν μετά το πέρας των σπουδών, οικονομικοί λόγοι αλλά και η μετάβαση σε ένα άλλο πλαίσιο που δεν υπολόγιζαν (π.χ. οικογένεια και παιδιά), ήταν οι σημαντικότεροι λόγοι εγκατάλειψης των σπουδών. Φαίνεται όμως ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την απόφαση για εγκατάλειψη.

Θεωρίες και μοντέλα παραγόντων εγκατάλειψης σπουδών

Ο Spady (1970) προσπάθησε να ερμηνεύσει τους παράγοντες που οδηγούν στη διακοπή των σπουδών και έβαλε τις βάσεις για τη διερεύνηση της «ακαδημαϊκής διαρροής». Στο θεωρητικό του μοντέλο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Για την καλύτερη μελέτη του φαινομένου, έκανε ένα διαχωρισμό στα άτομα που διακόπτουν οριστικά τις σπουδές τους και σε εκείνα που διακόπτουν για να συνεχίσουν σε κάποιον άλλο τομέα. Την οριστική διακοπή τη διαχώρισε σε εκείνη που ήταν με απόφαση των φοιτητών (λόγω της έλλειψης δέσμευσης με το αντικείμενο και το ίδρυμα) και στη διακοπή με απόφαση του ιδρύματος (λόγω της έλλειψης

συνέπειας στις υποχρεώσεις τους). Στο μοντέλο του Spady, η αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των φοιτητών και των φοιτητριών με το εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται ότι επηρεάζει την απόφασή τους για συνέχιση ή διακοπή των σπουδών. Θετική επίδραση έχει η υποστήριξη από το φιλικό περιβάλλον η οποία μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση με το ίδρυμα.

Ο Boshier (1973) στη θεωρία του προσπαθεί να εξηγήσει τους λόγους που οι ενήλικοι εγκαταλείπουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο θεωρητικό μοντέλο της συνταύτισης, που ο ίδιος ανέπτυξε, εξηγεί ότι τα κίνητρα που έχουν τα ενήλικα άτομα για μάθηση αλληλεπιδρούν με εσωτερικούς (ψυχολογικούς) και εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες. Τα κίνητρα τα οποία οδηγούν ένα άτομο στην απόφαση για εγγραφή σε ένα πρόγραμμα μπορούν στη συνέχεια να αποτελέσουν τον λόγο της εγκατάλειψης (ανεπαρκή κίνητρα) ή της παραμονής στο πρόγραμμα (κίνητρα ανάπτυξης). Αυτά τα κίνητρα αλληλεξαρτώνται με την «αυτοαντίληψη» των ενηλίκων αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους σπουδαστές). Ένας φοιτητής ο οποίος δεν αισθάνεται καλά με τον εαυτό του, τους συμφοιτητές του αλλά και τους καθηγητές είναι πολύ πιθανό να αποφασίσει να διακόψει τη φοίτηση. Η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τους παράγοντες που το καθορίζουν (σπουδαστές, διδάσκοντες), όπως και η αυτοεκτίμηση των ενηλίκων είναι πολύ σημαντικά για την παραμονή ή την εγκατάλειψη σε ένα πρόγραμμα σύμφωνα με τον Boshier. Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν ένα πρόγραμμα, ενώ το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύει τις πιθανότητες παραμονής.

Ο Tinto (1975) ασχολήθηκε και εκείνος με τους λόγους εγκατάλειψης των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον ίδιο, η διακοπή των σπουδών είναι το αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, την οποία διακρίνει σε ακαδημαϊκή ενσωμάτωση (στόχοι, αντικείμενο σπουδών, επίδοση, ικανοποίηση από τη φοίτηση κ.α.) και σε κοινωνική (συμφοιτητές, καθηγητές, προσωπικό ιδρύματος). Υπάρχουν όμως και άλλοι παράγοντες, που σχετίζονται: με την προηγούμενη εκπαίδευση, το οικογενειακό υπόβαθρο αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά (την προσωπικότητα) των φοιτητριών και των φοιτητών.

Σύμφωνα με τον Rubenson (1977), υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες (ψυχολογικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοί) οι οποίοι επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για την εγκατάλειψη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η προηγούμενη εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση (σχολείο), η αρχική κοινωνικοποίηση, οι αξίες, οι προσδοκίες, τα συναισθήματα αλλά και άλλοι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν στη διαρροή από την εκπαίδευση.

Ο Garrison (1988) στη θεωρία του (μοντέλο προσαρμογής του κοινωνικού συστήματος) ασχολήθηκε με τη διαρροή στην εκπαίδευση. Ένα άτομο που θέλει να λάβει μέρος στην εκπαίδευση, διακατέχεται από μία εσωτερική ένταση. Η αλλαγή της απόφασής του για συμμετοχή (απόφαση για εγκατάλειψη) ή η σταθερότητα στην αρχική του

απόφαση (παραμονή), επηρεάζεται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, από εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια αλλά και από την προσαρμοστικότητά του σε ορισμένες δυνάμεις που συνδέονται με αλλαγές ή με τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης.

Ο Tinto (1993), στο μοντέλο της «ιδρυματικής αποχώρησης», αναφέρει ότι το «συνταίριασμα» των χαρακτηριστικών (π.χ. προσωπικών, ακαδημαϊκών) των ατόμων που κάνουν εγγραφή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού ιδρύματος (π.χ. αποστολή, στόχοι), μπορεί να απομακρύνει το ενδεχόμενο της εγκατάλειψης των σπουδών. Σε αυτό το μοντέλο, το οικογενειακό υπόβαθρο, οι ατομικές ικανότητες και δεξιότητες, η προηγούμενη εμπειρία στο σχολείο, οι προθέσεις, οι στόχοι και η δέσμευση προς το ίδρυμα, οι εξωτερικές δεσμεύσεις, η ακαδημαϊκή επίδοση, η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους συμφοιτητές (ακαδημαϊκό περιβάλλον), οι δραστηριότητες εκτός της παρακολούθησης των μαθημάτων (εντός του ιδρύματος) και η ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση παίζουν σημαντικό ρόλο. Οι αρχικοί στόχοι και οι δεσμεύσεις τροποποιούνται και μεταβάλλονται διαρκώς μέχρι την τελική απόφαση για εγκατάλειψη ή συνέχιση των σπουδών.

Η Kerby (2015), έχοντας ως βάση της τα θεωρητικά μοντέλα του Spady (1970) και του Tinto (1975· 1993), δημιούργησε ένα «προβλεπτικό» μοντέλο για την αποτροπή της φοιτητικής διαρροής. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν ορισμένοι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες, προϋπάρχοντες παράγοντες (προηγούμενη επίδοση στην εκπαίδευση, περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες, εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί στόχοι) και παράγοντες προσαρμογής στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Είναι σημαντικό το πώς αισθάνεται το άτομο μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και πώς αντιλαμβάνεται τη θέση του εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Εξίσου σημαντική παράμετρος είναι αν η διακοπή των σπουδών είναι απόφαση των φοιτητών ή απόφαση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Σχετικές έρευνες

Ο Ellsworth (1991), στην έρευνά του σε ένα κολλέγιο του Τέξας, στην οποία έλαβαν μέρος 1237 φοιτητές και φοιτήτριες, κατέγραψε τους σημαντικότερους παράγοντες διαρροής. Από την παραγοντική ανάλυση φαίνεται ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη υποστήριξης από τον οργανισμό ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες. Ορισμένες μεταβλητές που ξεχώρισαν για την σημαντικότητά τους ήταν η ηλικία (θεωρούσαν ότι είναι μεγάλοι για να επιστρέψουν στην εκπαίδευση), η φροντίδα των παιδιών, η στάση του κοινωνικού τους περίγυρου, το κόστος για την φύλαξη των παιδιών, η απουσία υγειονομικής περίθαλψης και η ανεπαρκής πληροφόρηση μέσω τηλεφώνου. Υπήρχαν όμως και άλλες μεταβλητές που θεωρήθηκαν λιγότερο σημαντικές όπως η έλλειψη συγκοινωνίας (δημόσιας), το πρόβλημα της στάθμευσης, η έλλειψη βιβλιοθήκης αλλά και φωτισμού.

Στην ποιοτική έρευνα των Pisli, Mavroeidi & Papadaki (2022) για τα αίτια της φοιτητικής διαρροής από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, έλαβαν μέρος δέκα φοιτητές

και φοιτήτριες (τρεις άνδρες και επτά γυναίκες) που συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών τα οποία εγκατέλειψαν (τα τελευταία δέκα χρόνια) πριν την ολοκλήρωσή τους. Στην έρευνα αυτή, οι λόγοι της εγκατάλειψης των σπουδών φαίνεται ότι ήταν «Προσωπικοί», «Επαγγελματικοί» και «Ακαδημαϊκοί». Ο συνδυασμός των αιτιών έπαιξε σημαντικό ρόλο. Οι σημαντικότερες αιτίες φαίνεται ότι ήταν η «*έλλειψη χρόνου*», σε συνδυασμό με τις «*υψηλές απαιτήσεις του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*», η «*αποτυχία στις εξετάσεις*», η «*αδυναμία να ανταπεξέλθουν στην πληρωμή των θεματικών ενοτήτων*» και οι «*προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι*». Τα περισσότερα άτομα ανέφεραν ότι θα επέστρεφαν με κάποιες προϋποθέσεις.

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκαν παράγοντες που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και φαίνεται ότι επηρεάζουν την τελική απόφαση των ενηλίκων για εγκατάλειψη των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί γενικότερα για τη συμμετοχή και την έκβασή της (την παραμονή ή την εγκατάλειψη ενός προγράμματος) όπως η αυτοαξιολόγηση, η στάση απέναντι στην εκπαίδευση, οι στόχοι (Blunt & Yang 2002· Cross, 1981· Papadimitriou, 2023· Rubenson, 1977) και οι μεταβάσεις (Aslanian & Brickell, 1980).

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων εγκατάλειψης των σπουδών στα προπτυχιακά προγράμματα των τμημάτων της Ελληνικής Φιλολογίας και της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και είναι τα εξής:

- Πώς αξιολογούν τον εαυτό τους (ετοιμότητα, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση) πριν την εγγραφή αλλά και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής μέχρι την τελική απόφαση να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους;
- Το αντικείμενο σπουδών ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητριών και των φοιτητών;
- Ποιοι ήταν οι στόχοι της συμμετοχής τους;
- Με ποιο τρόπο ανταποκρίθηκαν στις φοιτητικές τους υποχρεώσεις (αν ήταν συνεπείς, αν παρακολουθούσαν τακτικά τα μαθήματα, αν παρέδιδαν εγκαίρως τις εργασίες, αν προετοιμαζόταν επαρκώς για τις εξετάσεις, αν συμμετείχαν στις εξετάσεις κ.α.);
- Υπήρχε κάποια αλλαγή στις συνθήκες ζωής των φοιτητών και των φοιτητριών που επηρέασε την απόφασή τους για να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους;
- Τι είδους αλληλεπίδραση αναπτύχθηκε με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες, με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες και το διοικητικό προσωπικό του τμήματος;
- Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν στην τελική απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών;

Η συλλογή του υπό έρευνα υλικού έγινε με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης (Cohen & Manion 1994· Singleton & Straits 1999) και η ανάλυσή του με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Bonidis, 2004, Bonidis, 2016). Το ερευνώμενο υλικό ήταν οχτώ απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις φοιτητών και φοιτητριών.

Στην έρευνα, συμμετείχαν έξι γυναίκες και δύο άντρες ηλικίας από 29 έως 36 ετών που εγκατέλειψαν τη φοίτηση τα τελευταία 12 χρόνια. Τέσσερα άτομα σπούδαζαν στην Ελληνική Φιλολογία και τέσσερα στην Αγγλική. Οι γυναίκες που συμμετείχαν είναι παντρεμένες και τέσσερις από αυτές έχουν παιδιά. Από τους άντρες, ο ένας είναι παντρεμένος με παιδιά και ο άλλος άγαμος. Δύο από τις συμμετέχουσες παντρεύτηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Έξι άτομα εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και δύο είναι άνεργα. Όλοι και όλες έχουν Ελληνική υπηκοότητα. Πέντε άτομα δήλωσαν ότι τα εισοδήματά τους δεν τους ικανοποιούν πλήρως, ένα ότι είναι ικανοποιημένο και δύο ότι δεν έχουν εισοδήματα. Τρεις από τους φοιτητές και της φοιτήτριες ανέφεραν ότι μετά την εγκατάλειψη των σπουδών τους συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούσαν στην εργασία τους. Όλοι και όλες δήλωσαν ότι έχουν εγκαταλείψει τις σπουδές τους και δεν έκαναν εγγραφή σε κάποιο άλλο Πανεπιστήμιο ούτε είναι στα μελλοντικά τους σχέδια. Η διάρκεια φοίτησης των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ξεπερνούσε τα 3 χρόνια σε όλες τις περιπτώσεις.

Όλοι και όλες, αφού ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνησή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 και η διάρκειά τους ήταν περίπου 50 λεπτά. Μετά την ολοκλήρωσή τους, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η ανάλυση του υλικού.

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης εντάσσονται σε επτά άξονες:

- Αυτοαξιολόγηση
- Ικανοποίηση από το αντικείμενο σπουδών
- Στόχοι
- Τρόπος ανταπόκρισης στις φοιτητικές υποχρεώσεις
- Μεταβάσεις
- Αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον
- Παράγοντες εγκατάλειψης των σπουδών

Αφού συλλέχθηκε το υλικό, συγκροτήθηκε το τελικό σύστημα κατηγοριών (Bonidis, 2016) και έγιναν οι αναλύσεις από τις οποίες προέκυψαν οι παράγοντες εγκατάλειψης των σπουδών από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Διαπιστώσεις

Από τις αναλύσεις του υλικού των συνεντεύξεων, φαίνεται ότι η μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, η έλλειψη χρόνου, η εργασία ταυτόχρονα με τις σπουδές, η μετάβαση σε ένα πλαίσιο που έχει απαιτήσεις που δεν υπολόγιζαν, όπως η δημιουργία οικογένειας και η γέννηση παιδιών, αλλά και η έλλειψη οικονομικών πόρων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες εγκατάλειψης των σπουδών και στα δύο τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές της Ελληνικής Φιλολογίας ανέφεραν επιπλέον την αποδυνάμωση του κινήτρου συμμετοχής, σε σχέση με το ρόλο που θεωρούν ότι θα αναλάβουν μετά το πέρας των σπουδών τους.

Η έλλειψη συνέπειας στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονταν στις φοιτητικές τους υποχρεώσεις, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, επηρέασε αρκετά την απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ήταν ικανοποιημένοι από το αντικείμενο σπουδών, η αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον ήταν θετική, όπως και η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Δεν ήταν όμως ισχυροί παράγοντες για να αποτρέψουν τη διαρροή.

Οι γυναίκες θεωρούν πολύ σημαντικό λόγο εγκατάλειψης την οικογένεια και τα παιδιά, ενώ οι άντρες την εργασία. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας θεωρούν ότι έχουν μεγαλώσει για να επιστρέψουν στο Πανεπιστήμιο, ενώ τα άτομα μικρότερης ηλικίας θα ήθελαν κάποια στήριξη για να συνεχίσουν αλλά δεν μπορούν να την προσδιορίσουν.

Αρκετοί από τους παράγοντες που καταγράφηκαν εντοπίζονται στη θεωρία αλλά και σε αντίστοιχες έρευνες (π.χ. Boshier, 1973· Ellsworth 1991· Garrison, 1988· Pisli et al., 2022· Spady, 1970· Tinto, 1993), ενώ υπάρχουν και άλλοι που διαφοροποιούνται. Αυτό που διαπιστώνεται και σε αυτήν την έρευνα είναι ότι το φαινόμενο της φοιτητικής διαρροής είναι πολυπαραγοντικό και διακλαδούμενο, αφού υπάρχουν παράγοντες που διακλαδώνονται σε δύο ή και περισσότερους. Επίσης, φαίνεται ότι στη διαρροή είναι πολύ σημαντικός ο ενδιάμεσος χρόνος από τη στιγμή που ένα άτομο αποφασίζει να συμμετέχει μέχρι την απόφαση να εγκαταλείψει και κυρίως το χρονικό εύρος της συμμετοχής μέχρι την εγκατάλειψη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις της έρευνας ανά θεματικό άξονα.

Αυτοαξιολόγηση

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα και από τα δύο τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής, δήλωσαν ότι ένιωθαν καλά με τον εαυτό τους και είχαν υψηλό επίπεδο ετοιμότητας όταν έκαναν την εγγραφή τους. Κατά τη διάρκεια όμως των σπουδών τους, ένας συνδυασμός παραγόντων (π.χ. υψηλές απαιτήσεις προγράμματος, ανεπαρκές γνωστικό υπόβαθρο κ.α.) είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της

αυτοπεποίθησης αλλά και την αλλαγή της άποψης που είχαν για τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους. Η «πτώση» της αυτοεκτίμησης φαίνεται ότι συνδεόταν περισσότερο με την αποτυχία τους σε ορισμένα μαθήματα, τα οποία χαρακτήριζαν «αυξημένης δυσκολίας». Αυτό τους έκανε να σκέφτονται ότι δε θα τα καταφέρουν.

Ικανοποίηση από το αντικείμενο σπουδών

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες επέλεξαν να σπουδάσουν στην Ελληνική Φιλολογία ή την Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία αντίστοιχα γιατί τους άρεσε το αντικείμενο σπουδών. Δύο φοιτήτριες ανέφεραν ότι ήταν η πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό, ενώ και τα υπόλοιπα άτομα δήλωσαν ότι ήταν στις πρώτες τους επιλογές. Οι περισσότεροι και οι περισσότερες είχαν ενημερωθεί (από το διαδίκτυο αλλά και από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες) για το πρόγραμμα σπουδών και είχαν μία γενική εικόνα. Όταν ήρθαν όμως σε άμεση επαφή με το αντικείμενο σπουδών, διαπίστωσαν ότι απαιτούνται ορισμένες γνώσεις οι οποίες δεν υπήρχαν και αυτό θεώρησαν ότι δυσκόλευε τη φοίτησή τους (αναφέρθηκε κυρίως από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες της Ελληνικής Φιλολογίας). Παρ' όλα αυτά, συνέχισαν να πιστεύουν ότι το αντικείμενο σπουδών τους έχει ενδιαφέρον. Δεν αναφέρθηκε «έλλειψη ικανοποίησης από το αντικείμενο» από κανένα άτομο και αυτό είναι σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια να ερμηνεύσουμε την απόφαση των ενηλίκων να εγκαταλείψουν τις σπουδές σε αυτά τα τμήματα.

Στόχοι

Όλοι και όλες είχαν επαγγελματικούς στόχους από τις σπουδές τους. Στόχευαν να εργαστούν κυρίως στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης και κέντρα ξένων γλωσσών) μετά το πέρας των σπουδών. Γνώριζαν ότι η εργασία στη δημόσια εκπαίδευση απαιτεί και άλλες προϋποθέσεις και δεν ήταν στα άμεσα σχέδιά τους αλλά το έβλεπαν μακροπρόθεσμα. Τα άτομα που επέλεξαν την Ελληνική Φιλολογία θεωρούσαν ότι το πτυχίο υπερισχύει σε σχέση με εκείνα των αντίστοιχων τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής (π.χ. του Ιστορικού Αρχαιολογικού, όπως αναφέρθηκε). Τα άτομα που επέλεξαν την Αγγλική γλώσσα και Φιλολογία θεωρούσαν ότι, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ξενόγλωσσα τμήματα, αυτό έχει τις καλύτερες προοπτικές λόγω της μεγάλης ζήτησης στον ιδιωτικό τομέα. Ορισμένα άτομα ανέφεραν ότι εργάζονταν ήδη σε κέντρα ξένων γλωσσών, αφού είχαν άδεια διδασκαλίας ως κάτοχοι πιστοποιητικού «Proficiency C2». Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Αγγλικής Φιλολογίας φαίνεται ότι έβλεπαν με μεγαλύτερη αισιοδοξία το ενδεχόμενο να δουλέψουν στη δημόσια εκπαίδευση, έστω και ως αναπληρωτές και αναπληρώτριες. Κανένα άτομο από την Ελληνική Φιλολογία δεν αναφέρθηκε στην προοπτική για περαιτέρω σπουδές (π.χ. μεταπτυχιακό), ενώ αυτό αποτελούσε στόχο για κάποια άτομα από την Αγγλική Φιλολογία. Η απόκτηση γνώσεων στο αντικείμενο σπουδών τους ήταν στόχος όλων των φοιτητών και των φοιτητριών.

Τρόπος ανταπόκρισης στις φοιτητικές υποχρεώσεις

Τα περισσότερα άτομα και των δύο τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής δε θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις φοιτητικές τους υποχρεώσεις ή θεωρούν ότι το έκαναν για ένα χρονικό διάστημα. Φαίνεται ότι για τα πρώτα δύο-τρία χρόνια των σπουδών τους, παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα, υλοποιούσαν ορισμένες εργασίες, συμμετείχαν στις εξετάσεις αλλά και σε δράσεις του Πανεπιστημίου. Στη συνέχεια όμως απομακρύνθηκαν λόγω ορισμένων συνθηκών. Αυτό που ανέφεραν σχεδόν όλοι και όλες είναι ότι δε μελετούσαν συστηματικά και περίμεναν την εξεταστική στην οποία αξιοποιούσαν σημειώσεις συμφοιτητών και συμφοιτητριών που δεν ήταν αρκετές. Οι περισσότεροι και οι περισσότερες θεωρούν ότι είχαν μέτριες επιδόσεις, ενώ δύο άτομα ανέφεραν ότι είχαν πολύ καλές επιδόσεις τα πρώτα δύο χρόνια της φοίτησης.

Μεταβάσεις

Η μετάβαση σε μία άλλη συνθήκη μπορεί να απορρυθμίσει ένα άτομο. Στην παρούσα έρευνα, αναφέρθηκαν κρίσιμες συνθήκες που άλλαξαν δραστικά το πλαίσιο δράσης και λειτουργίας τους. Δύο από τις φοιτήτριες της έρευνας (μία από την Αγγλική Φιλολογία και μία από την Ελληνική) αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους λόγω γάμου και παιδιών. Αυτή η αλλαγή ήταν εκτός προγράμματος, άλλαξε την καθημερινή τους ρουτίνα και επηρέασε καθοριστικά την απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών. Επίσης, είναι ο λόγος που δε θέλουν να επιστρέψουν για να τις ολοκληρώσουν γιατί πλέον έχουν ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο και άλλες προτεραιότητες.

Η εξήγηση που έδωσαν και οι ίδιες είναι ότι ο γάμος και τα παιδιά κατά τη διάρκεια των σπουδών άλλαξε τις προτεραιότητες τους και αυτό τις επηρέασε αρνητικά. Η απόφαση να εγκαταλείψουν τις σπουδές ήταν το αποτέλεσμα της αδυναμίας να διαχειριστούν τη νέα συνθήκη στη ζωή τους, η οποία ήταν άγνωστη και δεν μπορούσαν να την ελέγξουν. Η προτεραιότητά τους ήταν πλέον η οικογένεια και όχι οι σπουδές.

Αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο κοινωνικοποιούνται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες περιλαμβάνει τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες, τους καθηγητές και τις καθηγήτριες αλλά και το διοικητικό προσωπικό του τμήματος. Όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις, αναπτύχθηκαν διαφορετικοί τύποι κοινωνικών σχέσεων. Στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες, δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον συνεργασίας, υποστήριξης, αλληλεγγύης, συμπάθειας, αλληλοβοήθειας, συχνής επικοινωνίας, ακόμα και αγάπης σε κάποιες περιπτώσεις.

Με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες αναπτύχθηκε μια σχέση συμβουλευτική, κυρίως στις εργασίες που αναλάμβαναν στα μαθήματα. Με το διοικητικό προσωπικό αναπτύχθηκε σχέση συνεργασίας για γραφειοκρατικά θέματα που τους απασχολούσαν. Επίσης, όλοι και όλες ανέφεραν ότι έχουν καλή γνώμη για το Αριστοτέλειο

Πανεπιστήμιο και το θεωρούν οργανωμένο και με αρκετές δράσεις για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Παράγοντες εγκατάλειψης των σπουδών

Από τις απαντήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών και των δύο τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, φαίνεται ότι ένα σύνολο παραγόντων επηρέασαν την τελική τους απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών. Οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (π.χ. τα δύσκολα μαθήματα, ο φόρτος εργασίας) και των δύο τμημάτων τούς δυσκόλεψε πολύ, αφού χρειαζόταν συστηματική μελέτη κατά τη διάρκεια των σπουδών, κάτι που δεν έπραξαν. Οι υψηλές απαιτήσεις ήταν γνωστές από τα πρώτα χρόνια των σπουδών αλλά συνέχισαν τη φοίτηση για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Στην πορεία φαίνεται ότι προέκυψαν και άλλοι παράγοντες που συνδυαστικά τους δυσκόλεψαν ακόμα περισσότερο.

Η έλλειψη χρόνου αναφέρθηκε από όλα τα άτομα και φαίνεται ότι αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες και επηρεάζει αρνητικά την παραμονή στο πρόγραμμα. Ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος είναι ένα ζήτημα που προέκυψε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όταν άρχισαν να εργάζονται ή απέκτησαν οικογένεια. Η εργασία είναι, επίσης, ένας παράγοντας που δυσκόλευε την παρακολούθηση των μαθημάτων και αναφέρθηκε από όσους εργάζονταν.

Η επιλογή να εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές συνδέεται με οικονομικούς λόγους, όπως και η απόφαση ορισμένων ατόμων να επιστρέψουν στον τόπο κατοικίας τους (π.χ. επειδή δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στα έξοδα) και να ολοκληρώσουν τη φοίτηση από απόσταση, κάτι που τελικά αποδείχθηκε αδύνατο. Είναι διακριτό λοιπόν ότι οι οικονομικοί λόγοι δημιουργούν και άλλες συνθήκες οι οποίες δυσχεραίνουν τη συμμετοχή (π.χ. απόσταση από το Πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα την αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων).

Η αποδυνάμωση του κινήτρου συμμετοχής σε σχέση με το ρόλο που θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να αναλάβουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών εντοπίστηκε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες που σπούδαζαν στην Ελληνική Φιλολογία και φαίνεται ότι οδήγησε στη μείωση της αυτοπεποίθησής τους και στην αίσθηση ότι είναι ανεπαρκείς. Η αποδυνάμωση του κινήτρου συνδέεται σε κάποιες περιπτώσεις και με τις επιλογές των ατόμων που άλλαξαν τις προτεραιότητές τους (π.χ. εύρεση εργασίας, δημιουργία οικογένειας, επιστροφή στον τόπο κατοικίας τους κ.α.). Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Αγγλικής Φιλολογίας φαίνεται ότι επηρεάστηκαν αρνητικά από την εργασία τους στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. σε κέντρα ξένων γλωσσών) με την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος που κατείχαν (με το πιστοποιητικό Proficiency C2), γεγονός που τους έκανε να πιστεύουν, λανθασμένα, ότι δε χρειάζονται άμεσα το πτυχίο της σχολής τους. Επαναπαύτηκαν στο τυπικό προσόν που ήδη είχαν και απομακρύνθηκαν από τις σπουδές τους.

Η ηλικία φαίνεται επίσης ότι επηρεάζει αρνητικά κάποια άτομα, αφού ανέφεραν ότι «πέρασαν τα χρόνια» και δεν μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές. Η ψυχολογική κούραση, αναφέρθηκε ως ένας επιπλέον λόγος.

Προτάσεις

Ορισμένα άτομα αντιλήφθηκαν στην πορεία των σπουδών τους ότι δεν ήθελαν να διδάξουν ούτε σε φροντιστήριο, ούτε σε σχολείο (αν και ήταν το αρχικό τους κίνητρο). Η αποδυνάμωση του κινήτρου μπορεί να αντιστραφεί σε κάποιες περιπτώσεις με την ανάλογη στήριξη και τον κατάλληλο προσανατολισμό. Στην έρευνα αυτή, φαίνεται ότι ήταν περιορισμένη η οπτική που είχαν σε σχέση με το τι θα μπορούσαν να κάνουν μετά το τέλος των σπουδών τους. Ο σύμβουλος σπουδών θα μπορούσε ενδεχομένως να βοηθήσει αυτά τα άτομα για να καταλάβουν πώς θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το πτυχίο και τις γνώσεις τους (π.χ. να ασχοληθούν με φιλολογική επιμέλεια σε έντυπα κ.α.).

Θα είχε ενδιαφέρον να δούμε μέσα από μία διαχρονική μελέτη τους παράγοντες εγκατάλειψης αυτών των τμημάτων με ποσοτικά δεδομένα. Η διερεύνηση της φοιτητικής διαρροής θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάσχεσή της με τη στήριξη και την παροχή κινήτρων για παραμονή και ολοκλήρωση των σπουδών, όσων το επιθυμούν. Η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα ολιστικό μοντέλο το οποίο θα ερμηνεύει τη συμμετοχή, τη διαρροή και τη μη συμμετοχή αποτελεί μία πρόκληση για το μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition:* Life Changes as Reason for Adult Learning. New York: Future Directions for a Learning Society/College Board.

Blunt, A. & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314. https://doi.org/10.1177/074171302400448627

Bonidis, K. (2016). Analysi Periechomenou: diadikasia kai montela analysis. Sto G. Pyrgiotakis & Chr. Theofilidis (epim.). *Erevnitiki Methodologia stis Koinonikes Epistimes kai stin Ekpaidefsi. Symvoli stin epistimologiki theoria kai tin erevnitiki praxi*. Athina: Pedio, 395-415.

Bonidis, K. (2004). *To periechomeno tou scholikou vivliou os antikeimeno erevnas. Diachroniki exetasi tis schetikis erevnas kai methodologikes prosengiseis*. Athina: Metaichmio.

Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23 (4), 255-282. https://doi.org/10.1177/074171367302300401

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Athina: Metaichmio.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass.

Ellsworth, J.H. (1991). Typology of Factors that Deter Participation with an Educational Institution. *Journal of Adult Education/MPAEA Journal*, 20 (1), 15-27

Garrison, D.R. (1988). A Deductively Derived and Empirically Confirmed Structure of Factors Associated With Dropout in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 38 (4), 199-210

Kerby, M. (2015). Toward a New Predictive Model of Student Retention in Higher Education: An Application of Classical Sociological Theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 138–161.

Papadimitriou, A. (2023). Synthetiki prosengisi tis symmetochis ton enilikon stin ekpaidefsi: Anatheorimeni alysida antidraseon. *International Journal of Educational Innovation*, ypo dimosiefsi.

Pisli, K., Mavroeidis, I. & Papadakis, S. (2022). Aitia tis foititikis diarrois apo to Elliniko Anoikto Panepistimio kai michanismoi ypostirixis ton foititon/trion: i periptosi ton diadiktyakon mathisiakon koinotiton. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 18, (1), 216-234.

Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: a research review*. Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Singleton R. & Straits B. (1999), *Approaches to social research*, third edition, New York: Oxford University Press.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64–85.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών - Διευθυντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ξάφης Θωμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αυξημένο ενδιαφέρον από ακαδημαϊκούς και πολιτικούς κύκλους για την αξιολόγηση, εσωτερική και εξωτερική, των σχολικών μονάδων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων διευθυντών/ριών δημοτικής εκπαίδευσης ως προς την ιδέα της αξιολόγησης και το πρόσφατο νομοσχέδιο για το σύστημα της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 111/Α/2020). Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 12 διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και ως ερευνητική τεχνική η υβριδική θεματική ανάλυση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως, ενώ όλα τα στελέχη τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης ως έννοιας, παρόλα αυτά άσκησαν κριτική στο πλαίσιό της, χαρακτηρίζοντας την άκαιρη και ανεφάρμοστη λόγω κορωνοϊού, γραφειοκρατική και δυσνόητη. Η πλειοψηφία υποστήριξε πως οι προτεινόμενοι δείκτες καλύπτουν τις ανάγκες της αυτοαξιολόγησης, ενώ υπήρξαν στελέχη που εστίασαν σε αστοχίες και παραλείψεις των δεικτών. Επίσης, τα μισά σχεδόν στελέχη ανέφεραν φόβους και ανησυχίες που συνδέονται με τον τρόπο υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης. Συμπεραίνουμε πως ένα αξιοσημείωτο ποσοστό στελεχών αντιμετωπίζει σκεπτικά ως και αρνητικά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Ενδεχομένως, η ενημέρωση και η επιμόρφωσή τους από τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς να ήταν σύντομη και να μην κατάφερε να καλύψει επαρκώς τις απορίες και τις ανησυχίες τους επί του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, στελέχη εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι συνυφασμένη με τις επιταγές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής των χωρών. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα αυξημένο ενδιαφέρον από ακαδημαϊκούς και πολιτικούς κύκλους για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων ως προς την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχοντας αναδείξει ως πρωταρχικό μέλημά της τη διαμόρφωση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζει στη διαμόρφωση του λεγόμενου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης (“EuropeanEducationalArea”) ως το 2025(EuropeanCommission, 2020, σ. 4). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη στρατηγική χρήση της χρηματοδότησης για την ψηφιοποίηση, την καινοτομία, τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών υποδομών, την προσβασιμότητα, τις ίσες ευκαιρίες,

τις πολιτικές ένταξης και την υιοθέτηση βελτιωμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να πραγματοποιηθεί η επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της δια βίου μάθησης, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθούν ικανότητες στους μαθητευόμενους που θα είναι σημαντικές στο μέλλον μιας κλιματικά ουδέτερης και οικονομικά ισχυρής Ευρώπης (CouncilftheEuropeanUnion, 2019).Ο μηχανισμός που αναδείχθηκε ως ο βασικός για την υποστήριξη της ανάπτυξης των σχολικών μονάδων και την επίτευξη των στόχων τους ήταν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η οποία, σύμφωνα με επισημάνσεις των ομάδων εργασίας για το σχολείο που συγκροτήθηκαν σε ευρωπαϊκό πλαίσιο σχετικά με την Εκπαίδευση και Κατάρτιση το 2020(EducationalandTraining2020 WorkingSchoolGroups), πρέπει να είναι βασισμένη σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, ώστε να επιλεχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξη των σχολείων(EuropeanCommission, 2020, σ. 10).Η πρόταση αυτή δεν αποτελεί νεοτερισμό, καθώς εδώ και δεκαετίες η συλλογή δεδομένων αναδείχθηκε ως απαραίτητη διαδικασία για την ανάδειξη των αναγκών των σχολείων.

Ήδη από τη δεκαετία του '80 είχαν διατυπωθεί απόψεις για τη σημαντικότητα των δεικτών απόδοσης των σχολικών μονάδων(Reynolds etal., 1996). Οι δείκτες αυτοί προσεγγίζονταν με τη συλλογή λεπτομερειακών δεδομένων, ώστε η διενέργεια αξιολογικών κρίσεων στις σχολικές μονάδες να αποτυπώνει την πραγματικότητά και να οδηγεί σε ένα αποτελεσματικό σχολείο(Scheerens, 1990). Στην Αγγλία, το 1988 με τη Δράση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης(Education ReformAct, ERA), η οποία επηρέασε τις μεταρρυθμίσεις πολλών χωρών, προωθήθηκε η αυτονομία των σχολείων, η ελευθερία επιλογής σχολείων από τους γονείς και η δημοσιοποίηση συγκριτικών μετρήσεων της αποτελεσματικότητας του εκάστοτε σχολείου που είχε ως συνεπακόλουθο καταρχήν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων αλλά τελικά τη βελτίωσή τους (Sahlberg, 2016).Έτσι, καθιερώθηκε η ύπαρξη ενός κύκλου αξιολογικών διαδικασιών, με τις οποίες να ελέγχονται τα σχολικά επιτεύγματα και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσω δεδομένων και αναλύσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η πορεία προς τη βελτίωση μέσα από την εσωτερική αλλά και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Janssens & van Amelsvoort,2008· Ofsted, 2019).

Η επιτακτική ανάγκη για εστίαση στην ποιότητα και βελτίωση των σχολείων, ώστε αυτά να καταστούν αποτελεσματικά, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη δύο τάσεων στον διεθνή χώρο. Η πρώτη είναι η μέριμνα για οικονομικές επενδύσεις στον χώρο της εκπαίδευσης που διαρκώς αυξάνεται και η δεύτερη είναι οι πιέσεις για λογοδοσία των σχολείων προς την κοινωνία(Kyriakides & Campbell, 2004). Οι οικονομικές επενδύσεις προκύπτουν λόγω των προαπαιτούμενων που θέτουν οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες των μελών κάθε κοινωνίας, με αποτέλεσμα να είναι αυξημένες οι δαπάνες για την εκπαίδευση, ώστε αυτή να καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανταγωνιστικές αγορές εργασίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016), αξιοποιώντας σύγχρονες μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, πέρα από την ανάγκη για λογοδοσία των σχολείων σε κρατικούς φορείς αλλά και σε γονείς και μαθητές/ριες, στο

επίκεντρο της αξιολόγησης τίθεται και η προσπάθεια αποκέντρωσης του οργανισμού, δίνοντάς του αυτονομία στην πορεία του προς τη βελτίωση(Καπαχτσή & Κακανά, 2011·OECD, 2013).

Ο Freire(όπ. αναφ.στο Gadotti, 2021, σ. 43) υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της επιλογής συγκεκριμένης μεθόδου τόσο στην πράξη της αξιολόγησης όσο και στην εκπαιδευτική πράξη, τονίζοντας πως δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, καθώς προκύπτει μέσα από συγκεκριμένες ηθικές αρχές, αξίες και πολιτικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις. Τη μέθοδο την ορίζει ως τον «δρόμο» που επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και ο εκάστοτε σύλλογος διδασκόντων, για να φέρουν εις πέρας έναν σκοπό, «ο οποίος στην παραδοσιακή εκπαίδευση στοχεύει στο να παραμείνουν οι μαθητές απλοί μαθητευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί εισηγητές, το σχολείο ένα ίδρυμα μετάδοσης ιστορικά συσσωρευμένης γνώσης και η αξιολόγηση μια στρατηγική ελέγχου» (όπ. αναφ.στο Gadotti, 2021, σ. 43).Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2006, σ. 47),από το 1990 οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στράφηκαν προς ένα αναπτυξιακό μοντέλο αξιολόγησης που ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς γύρω από τις διαδικασίες αξιολόγησης, συνδέοντάς τες με τη βελτίωση του σχολείου, απορρίπτοντας έτσι το παραδοσιακά ελεγκτικό μοντέλο αξιολόγησης. Πρόσφατη αναφορά του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης(OECD, 2018) παρουσίασε στοιχεία από τις χώρες μέλη του Οργανισμού που φανερώνουν την απομάκρυνση από την παραδοσιακή εκπαίδευση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων τους ως «οργανισμών που 150 Κολοσίδου & Κακανά μαθαίνουν», οι οποίες εφαρμόζουν αξιολογικές διαδικασίες για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την εξέλιξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

Και ενώ στο εξωτερικό, σε αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες της Ευρώπης(Πατένταλη,2015)αλλά και εκτός Ευρώπης(Karagiorgi, 2012),εδώ και δεκαετίες οι σχολικές μονάδες εφαρμόζουν αξιολογικές διαδικασίες, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και στην επιτακτική ανάγκη για επίτευξη των σχολικών στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων αλλά και οι επιστήμονες και εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα οι προσπάθειες να καθιερωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας δεν έχει προς το παρόν επιτευχθεί. Από το 1982 που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή στη χώρα μας μέχρι και σήμερα έχουν γίνει πολλές απόπειρες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης και έχουν συνταχθεί πολλά νομικά κείμενα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, δίχως αποτελέσματα, «κάτι που αποτελεί πρωτοτυπία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης»(Ξωχέλλης, 2006, σ. 50).Η Ελλάδα μέχρι πρόσφατα ήταν η μοναδική χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δεν εφάρμοζε κάποια μορφή αξιολόγησης στις σχολικές της μονάδες (OECD,2018). Παρ’ όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί πωςτοσχολικόέτος2012-2013 είχε πραγματοποιηθεί η πρώτη πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και το επόμενο σχολικό έτος

εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία, χωρίς όμως να υπάρξει συνέχεια στη δράση αυτή τα επόμενα χρόνια.

Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» περιλαμβάνει «όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση»(Μαντάςetal., 2009, σ. 197). Η αξιολόγηση δε θα μπορούσε να είναι άλλο παρά η αποτίμηση που βασίζεται τόσο σε επιστημονική τεχνογνωσία όσο και σε μεθοδολογία, κατά την οποία θα λαμβάνονται υπόψη και οι προϋποθέσεις αλλά και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου(Ξωχέλλης, 2006, σ. 43).Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα «αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου» (Καραγιάννη, 2018, σ. 374) που στόχο έχει την ανάδειξη των δυνατών σημείων και όσων χρήζουν βελτίωσης. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερική, εξωτερική ή ένας συνδυασμός τους(MacBeath, 2005), όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνουμε, δηλαδή, το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική. «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια»(Noye, D. - Piveteau, J., 1999: 132).

Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Για να πάρουμε νέες αποφάσεις, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την υπάρχουσα κατάσταση. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων»(Κουτούζης, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., 1999: 20).

Αυτό το δρόμο ακολουθεί και η εκπαιδευτική πολιτική για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, οι οποίες μπορεί να είναι νομοθετικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμικές αλλαγές, αναδιάρθρωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. για τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, απαιτείται η επεξεργασία υποθέσεων για τη βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προβλεπόμενη κατάσταση που θα προκύψει αλλά και τη λεπτομερή περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης, δηλαδή τον προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση, που αποτελεί «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της»(Βεργίδης, Δ. - Καραλής, Α., 1999: 118).

Έτσι, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να τα διερευνήσουμε διαμέσου της αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα ή τους εκπαιδευτικούς φορείς, στους θεσμούς που βρίσκουν την εφαρμογή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων που αφορούν τις μετρήσιμες μεταβλητές, αλλά και στην ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες μας καταγράφουν μη μετρήσιμα αποτελέσματα. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι στην αξιολόγηση ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον έχει η καταγραφή και η ανάλυση των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Είναι εύλογο και λογικό συνάμα να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι, οι οποίοι σε τακτά αλλά και σε περιοδικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους»(Παλαιοκρασάς, Σ., 1997: 11).

Στο σύγχρονο κόσμο, όπου ο ρυθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση, επομένως, παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν. Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία της αξιολόγησης κατατάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα. Ειδικότερα:

α. Το οικονομικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά. Η επινόηση μεθοδολογίας η οποία θα διευκολύνει «την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης» (Δημητρόπουλος, Ε., 2002: 34) επιβάλλεται τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τη διάθεση και τη χρήση των αγαθών, είναι ένας από τους τρόπους που βοηθούν σε αυτό το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Η εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας καθορίζεται από την ανάλυση κόστους-αποτελέσματος. Εδώ μπορεί να επισημανθεί η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας, αφού σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ο προβληματισμός αυτός αποκτά εξαιρετική σημασία, επειδή η ψήφιση του εκάστοτε προϋπολογισμού για την παιδεία προκαλεί έντονη πολιτική συζήτηση και αμφισβήτηση για την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

β. Το παιδαγωγικό-διδακτικό επίπεδο, όπου η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Το αξιολογικό αυτό επίπεδο σχετίζεται με τα αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και την εξασφάλιση τρόπων

που διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

γ. Το επίπεδο για το σχεδιασμό των καινούριων επιλογών, στρατηγικών και προτεραιοτήτων. Να καθορίσουμε πού βρισκόμαστε στην καινούρια διδακτική διεργασία σήμερα και τι θα κάνουμε για τη συνέχεια, ώστε να «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε»(Rogers, A., 1999: 294).

δ. Το επίπεδο της προόδου που έχει συντελεστεί. Να μαθαίνουμε το εύρος της προόδου, σε ποια κατεύθυνση έχει συντελεστεί και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε, γιατί η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.

ε. Προμηθευτής πληροφοριών. Η αξιολόγηση αποτελεί τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Η απουσία αφενός μεν αξιόπιστων πληροφοριών γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων, πρακτικών και προγραμμάτων αλλά και η ανυπαρξία καθιερωμένων συστημάτων παραγωγής τέτοιων πληροφοριών αφετέρου το επιβάλλει.

στ. Διοικητικό επίπεδο. Η αξιολόγηση ικανοποιεί την ανάγκη για «την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος, Ε., 2002: 35), τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών κ.ά. Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση ως προκαταρτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος που περιλαμβάνει «τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου, Α., 1999: 125).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα δεδομένα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι πολύ διαφορετικά συγκριτικά με τα όσα ίσχυαν και ισχύουν στην Αγγλία. Με τον Ν.1304/1982 καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, του οποίου έργο ήταν «η επιστημονική -παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης» (ΦΕΚ Α 144/07.12.1982, σ. 1227). Ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια αρκετά νομικά κείμενα που αναφέρονταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, στοχεύοντας στη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Υ.Α. Δ2/1938, Ν.2986/2002), τα οποία

παρέμειναν ανενεργά στην πράξη, καθώς καμία αξιολογική διαδικασία δεν πραγματοποιήθηκε τελικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το 2010 δημοσιεύτηκεοΝ.3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ο οποίος περιείχε το Άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών», και η Εγκύκλιος Γ1/37100 «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Με τα συγκεκριμένα κείμενα προετοιμάστηκε η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε σχολικές μονάδες που επιλέχτηκαν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το ΙΕΠ (2012) δημοσιοποίησε σε συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων πως στο έργο της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες και 6000 περίπου εκπαιδευτικοί των τριών βαθμίδων από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Προέκυψε πως η πλειονότητα των σχολείων όλων των βαθμίδων αποτίμησε θετικά τους δείκτες που σχετίζονταν με «την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, το κλίμα και τις σχέσεις, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα», ενώ αρνητικά αποτίμησε δείκτες που αποτελούν κρατική ευθύνη, όπως «τα μέσα και τους πόρους του σχολείου» και «την υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών» (ΙΕΠ, 2012, χ. σ.).

Το 2013 με το Προεδρικό διάταγμα 152/5 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας» και την Εγκύκλιο Γ1/190089 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες» τέθηκε σε ισχύ η εφαρμογή, αλλά για ένα μόνο σχολικό έτος, χωρίς τελικά όμως να δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας των σχολικών μονάδων. Τα επόμενα χρόνια έμεινε ανενεργός ο θεσμός της αξιολόγησης μέχρι το 2020, όπου με τον Ν. 4692/2020«Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» έγινε αναφορά στην έναρξη της αξιολόγησης εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία (Άρθρα 20 και 21). Ως αποτέλεσμα προέκυψε η ανάρτηση στις ιστοσελίδες των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων των πρώτων εκθέσεων εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων για το διδακτικό έτος 2020-2021, στις οποίες καταγράφηκαν η ταυτότητα της σχολικής μονάδας και η συνολική αποτίμηση του έργου του σχολείου ως προς την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, τη διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στα θετικά σημεία και στα σημεία προς βελτίωση.

Το 2021με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ140/Β/20-1-20214) δημοσιοποιήθηκε η επανέναρξη των διαδικασιών της αξιολόγησης στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2020-2021, δηλώνοντας ως σκοπό της «τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (σ. 1255).Στην Ελλάδα ο επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και

Θρησκευμάτων και τους εποπτευόμενους φορείς του σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και την αξιολόγηση είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που μαζί με την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση(Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) έχουν την ευθύνη της παρακολούθησης και του συντονισμού της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (ΦΕΚ140/Β/20-1-2021,σ. 1261).

Το σύστημα της εσωτερικής αξιολόγησης που προτάθηκε ακολουθεί έναν ετήσιο κύκλο διαδικασιών, ο οποίος περιλαμβάνει τρία υποχρεωτικά στάδια, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αυτοαξιολόγηση, ενώ στο τέλος του σχολικού έτους βάσει αυτών προκύπτει μία Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης από τον διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων(ΦΕΚ140/Β/20-1-2021, σ.1260). Ζητούμενο ήταν να πραγματοποιείται και εξωτερική αξιολόγηση στο τέλος του έτους, η οποία να διεξάγεται σε δύο φάσεις. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) μέχρι τις 10 Ιουλίου συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης, αρχικά για το κάθε σχολείο χωριστά και εντός των επόμενων 10 ημερών συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης του, ενώ στη συνέχεια το ΠΕ.ΚΕ.Σ., έχοντας συγκεντρώσει όλες τις Εκθέσεις, Εσωτερικές και Εξωτερικές, συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων(ΦΕΚ140/Β/20-1-2021).Στο προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης του ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021παρουσιάστηκαντρεις σχολικές λειτουργίες ,η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, η διοικητική λειτουργία και ο δείκτης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες αξιολογούνται βάσει τετράβαθμης κλίμακας, ίδια βαθμολογική κλίμακα με της Αγγλίας. Οι λειτουργίες αυτές χωρίστηκαν σε θεματικούς άξονες και αυτοί με τη σειρά τους σε δείκτες, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα.

Αποτέλεσμα των νέων αυτών διατάξεων ήταν να προκληθεί έντονη δυσαρέσκεια στον εκπαιδευτικό κλάδο. Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (εφεξής ΟΛΜΕ) κατέθεσε εξώδικο προς το Υπουργείο Παιδείας στις 08/02/2021, με το οποίο προκήρυξε απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αξιολόγησης/ αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΟΛΜΕ, 2021), ακολουθώντας τις αποφάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών (εφεξής ΔΟΕ), η οποία είχε προκηρύξει νωρίτερα στη 01/02/2021 αντίστοιχη απεργία-αποχή (ΔΟΕ, 2021), τακτική την οποία είχε εφαρμόσει η ΔΟΕ από το σχολικό έτος 2013-2014 (Διδασκαλικό Βήμα, 2013). Οι αναταραχές παρουσιάστηκαν και εντός των σχολείων, καθώς δημιουργήθηκαν εντάσεις στους Συλλόγους Διδασκόντων μεταξύ όσων ήταν υπέρ και των όσων ήταν κατά των απεργιακών κινητοποιήσεων. Σε αυτό το ήδη αρνητικό κλίμα θα πρέπει να προστεθεί και το ζήτημα του Covid-19, του γενικού lockdown και της υιοθέτησης της τηλεκπαίδευσης και της τηλεργασίας με όλα τα επακόλουθα προβλήματα, τα οποία δημιούργησαν ακόμα πιο δύσκολες συνθήκες λειτουργίας και συνεργασίας στα σχολεία. Το κλείσιμο των σχολείων για την αποφυγή μετάδοσης του ιού αποτέλεσε πρακτική πολλών χωρών(Viner, 2020, σ. 397). Στην Ελλάδα τα σχολεία παρέμειναν

κατά διαστήματα κλειστά, με αποτέλεσμα από την αρχή της πανδημίας μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2021 να χαθούν κατά μέσο όρο37εργάσιμες εβδομάδες(Patrinosetal.,(2021), ενώ πρέπει να σημειωθεί πως τα μέτρα αυτά διαφοροποιήθηκαν ανά περιοχή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ανάλογα με την έξαρση των κρουσμάτων. Όπως, προκύπτει, λοιπόν, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 οι συνθήκες που επικρατούσαν στα σχολεία ήταν αρκετά απαιτητικές, με αποτέλεσμα και το διδακτικό προσωπικό και οι διευθυντές/ριες να κληθούν να επιτελέσουν ένα δύσκολο έργο.

Σε αυτό το κλίμα, ήρθε να προστεθεί πιεστικά και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τις απόψεις στον εκπαιδευτικό χώρο να διίστανται περί του θέματος. Η έκταση των αντιδράσεων καθιστά αναγκαία την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων αυτών για την καλύτερη κατανόησή τους. Η επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας που ακολουθεί επιχειρεί να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο αναφοράς και σύγκρισης με τα παρόντα ελληνικά δεδομένα.

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ριών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει απασχολήσει τη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία. Οι Wongκαι Li(2010)για να μελετήσουν το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόστηκε το 2000 στο Χονγκ Κονγκ διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα βασισμένη σε συνεντεύξεις 3 διευθυντών και 3 εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων συνδυαστικά με τις Εκθέσεις Αξιολόγησής τους, Εξωτερικές και Εσωτερικές. Προέκυψε πως η εξωτερική αξιολόγηση έγινε αντιληπτή ως παραγωγική διαδικασία που συνεπικουρεί στην αυτοαξιολόγηση και τελικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όμως υπήρχε και η αρνητική της πλευρά, καθώς υποστηρίχτηκε από τους συνεντευξιαζόμενους πως τους προκαλούσε αβεβαιότητα, καθώς δεν ήταν σαφές το πλαίσιο εφαρμογής της ούτε από τα ανώτερα στελέχη ούτε από τα μέλη του σχολείου. Ανέδειξε προβλήματα που απορρέουν από την έλλειψη μόνιμου προσωπικού και προκάλεσε ψυχολογική πίεση και αυξημένο φόρτο εργασίας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στον διευθυντή.

Η σημασία της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναδείχθηκε από το θεωρητικό πλαίσιο και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας βοηθά στην πορεία προς τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Janssens & van Amelsvoort, 2008· Ofsted, 2019), καθώς αναδεικνύει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του οργανισμού (Καπαχτσή & Κακανά, 2011). Παρ’ όλα αυτά, κατά καιρούς έχουν προκύψει πολλές συγκρούσεις, διαμαρτυρίες και αντίθετες απόψεις σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης(Γκανάκας, 2006· Πατένταλη, 2015· Πίος, 2013), οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα ο θεσμός να μην μπορεί να καθιερωθεί τα προηγούμενα χρόνια. Κατά το

έτος 2021όμως,ηεπικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης και η έκταση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 2021· ΟΛΜΕ, 2021) ανέδειξε επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των απόψεων και των προβληματισμών των εκπαιδευτικών και των στελεχών των σχολικών μονάδων. Βάσει των σύγχρονων εξελίξεων, τη δεδομένη χρονική στιγμή αποτελεί ένα πολύ σοβαρό ζήτημα, το οποίο κρίνεται αναγκαίο να αναδειχθεί και να παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία, ώστε να συμβάλει στον προβληματισμό για περαιτέρω έρευνα.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη των απόψεων των διευθυντών/ριών των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης ως προς την ιδέα της αξιολόγησης και το πρόσφατο νομοσχέδιο για το σύστημα της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 111/Α/2020).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1.Τι πιστεύουν οι διευθυντές/ριες σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

2.Ποιεςείναι οι απόψεις τους σχετικά με το σύστημα και τους δείκτες της αξιολόγησης;

Μεθοδολογία Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 διευθυντές/ριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 8 άντρες και 4 γυναίκες, που διευθύνουν πολυθέσιες σχολικές μονάδες σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του Νομού Καρδίτσας. Η τεχνική που επιλέχθηκε για την επιλογή δείγματος ήταν η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία(purposeful random sampling), η οποία «μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιλεγούν τα άτομα που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα, με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος», ενώ στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής «είναι η αξιοπιστία και όχι η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση» των συμπερασμάτων της έρευνας(Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 83).

Ερευνητική διαδικασία

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων διήρκησε από τις 13 Φεβρουαρίου 2023 ως τις 19 Μαρτίου του ίδιου έτους. Πραγματοποιήθηκε μία δοκιμαστική συνέντευξη με μία διευθύντρια μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων(Webex), η οποία είχε ως στόχο την εξακρίβωση της ευστοχίας των ερωτήσεων και τον υπολογισμό του χρόνου που διαρκεί η συνέντευξη, τα δεδομένα της οποίας δε συμπεριλήφθηκαν στο υλικό προς ανάλυση. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης στον χώρο του σχολείου, είτε διαδικτυακά μέσω εφαρμογής τηλεδιασκέψεων (Webex),είτε τηλεφωνικά, ανάλογα με την εκάστοτε επιθυμία των διευθυντών. Ζητήθηκε από τα υποκείμενα η άδεια για να ηχογραφηθεί η συνέντευξη και δόθηκε έμφαση στην τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας. Στην παρούσα έρευνα διασφαλίστηκε η τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας. Τα υποκείμενα της

έρευνας ενημερώθηκαν, πριν τη συμμετοχή τους σε αυτήν, σχετικά με τη διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων, τη διατήρηση των στοιχείων τους, μετά το τέλος της έρευνας, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας για συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Μετά από την ενημέρωσή τους, κλήθηκαν να αποφασίσουν αβίαστα αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν και προχώρησαν σε συνειδητή συγκατάθεση. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν για το δικαίωμα άρνησης ή διακοπής της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιλέξουν. Τέλος, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των υποκειμένων του ερευνητικού δείγματος κατά την καταγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς δόθηκε σε κάθε συμμετέχοντα ένας κωδικός αριθμός.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες. Κάθε πίνακας περιέχει τις απαντήσεις των στελεχών, τους συμμετέχοντες που υποστήριξαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις και την αριθμητική κλασματική καταγραφή για το σύνολο των στελεχών που εξέφρασε τις απόψεις αυτές. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόψεις των στελεχών σχετικά με την ιδέα της αξιολόγησης και το σύστημα αξιολόγησης που προτάθηκε βάσει νόμου (ΦΕΚ 111/Α/2020) για το σχολικό έτος 2020-2021.

Πίνακας 1

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με την αξιολόγηση ως ιδέα και το προτεινόμενο σύστημα της ΑΣΜ

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Η αξιολόγηση ως ιδέα	Υπέρ	Όλοι	12/12
Κριτική σχετικά με το σύστημα της ΑΣΜ	Άκαιρο και ανεφάρμοστο	Όλοι εκτός από Δ5 και Δ7	10/12
	Γραφειοκρατικό	Δ6,Δ9,Δ11	3/12
	Δύσκολη και δυσνόητη διαδικασία	Δ2,Δ3,Δ5	3/12
	Απαραίτητη για συμμόρφωση εκπ/κών	Δ3,Δ6,Δ8	3/12
	Εύκολη διαδικασία	Δ8	11/12
	Προωθεί αναστοχασμό/βελτίωση	Δ7	1/12

Όλα τα στελέχη υποστήριξαν πως τίθενται υπέρ της ιδέας της αξιολόγησης γενικότερα, καθώς θεωρούν ότι είναι αναγκαία στις σχολικές μονάδες, παρ' όλα αυτά άσκησαν έντονη κριτική στο προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης.

Ασκήθηκε θετική κριτική για τη διαδικασία της αξιολόγησης και χαρακτηρίστηκε εύκολη από μόνο μία διευθύντρια, η οποία υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί, έχοντας αυτογνωσία του έργου που επιτελούν, θα καταφέρουν να την ολοκληρώσουν, ενώ άλλο στέλεχος ανέφερε πως με το παρόν σύστημα αξιολόγησης προωθείται ο αναστοχασμός των δράσεων που τελούνται στις σχολικές μονάδες και οδηγούνται εν τέλει στη βελτίωση.

Στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι απόψεις των στελεχών σχετικά με τους δείκτες της ΑΣΜ και αν τελικά αυτοί καλύπτουν τις ανάγκες της αυτοαξιολόγησης ή αν εντοπίζονται αστοχίες και παραλείψεις.

Πίνακας 2

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με τους δείκτες της ΑΣΜ

Θέματα		**Κωδικοί**	**Συμμετέχοντες**	**Σύνολο**
Δείκτες	Αρκούν/Καλύπτουν		Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6, Δ7, Δ8	7/12
	Αστοχίες	Ίδιοι δείκτες ασχέτως περιοχής ΣΜ	Δ9,Δ11,Δ12	3/12
		Ίδιοι δείκτες ασχέτως μεγέθους ΣΜ	Δ11	1/12
		Βαθμολόγηση δεικτών	Δ9,Δ11	2/12
	Παραλείψεις	Δείκτης για ΤΠΕ	Δ1,Δ10	2/12
		Δείκτης αριθμητικής επάρκειας εκπ/κών	Δ10	1/12
	Να εστιάσουν σε:	Καταγραφή υποδομών	Δ9,Δ10	2/12
		Παιδαγωγικό/μαθησιακό κομμάτι	Δ9	1/12

Η πλειοψηφία των στελεχών υποστήριξε πως οι δείκτες αρκούν και καλύπτουν τις ανάγκες της αξιολόγησης, ενώ τα υπόλοιπα στελέχη, σχεδόν τα μισά, αναφέρθηκαν σε αστοχίες και παραλείψεις. Οι αστοχίες εντοπίστηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών, στο γεγονός πως τέθηκαν ίδιοι δείκτες πανελλαδικά σε όλα τα σχολεία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η περιοχή και το μέγεθος της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Υποστηρίχτηκε πως ο τρόπος που επιλέχθηκε να γίνεται η βαθμολόγηση των δεικτών αποτελεί μια σκληρή μορφή αξιολόγησης, κατά την οποία ζητείται να βαθμολογηθούν και μη μετρήσιμοι ποιοτικοί παράμετροι.

Ο Πίνακας 3 περιέχει τις απόψεις των στελεχών σχετικά με τις φοβίες και τις ανησυχίες τους, όπως αυτές προκύπτουν από την επικείμενη εφαρμογή της ΑΣΜ.

Πίνακας 3

Απόψεις διευθυντών/ριών ως προς τις φοβίες και τις ανησυχίες τους που προκύπτουν

από την ΑΣΜ

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
	Καμία	Δ1,Δ6, Δ7, Δ10, Δ11	5/12
	Τιμωρητικός χαρακτήρας της ΑΣΜ	Δ4, Δ8, Δ12	3/12
	Δυσκολία ανταπόκρισης εκπαιδευτικών	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ12	5/12
	Θυσίες εκπ/κών εις βάρος προσωπικού χρόνου και ποιότητας διδασκαλίας	Δ9, Δ12	2/12
	Ωραιοποίηση στοιχείων κατά την ΑΣΜ	Δ12	1/12

Σχεδόν τα μισά στελέχη δεν εξέφρασαν κάποια συγκεκριμένη ανησυχία, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα στελέχη που αναφέρθηκαν σε αρκετές. Εκφράστηκε ο φόβος για τον ενδεχόμενο τιμωρητικό χαρακτήρα της ΑΣΜ και τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια αρνητική βαθμολογία στο σχολείο, αλλά κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Πίνακας 4, ο οποίος περιλαμβάνει τις απόψεις των διευθυντών/ριών όσον αφορά στις προτάσεις τους για αξιολόγηση είτε παραμέτρων εντός σχολείου είτε εκτός.

Πίνακας 4

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με προτάσεις τους για αξιολόγηση παραμέτρων εκτός και εντός σχολείου

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Προτάσεις για αξιολόγηση	Καμία απάντηση	Δ2,Δ4,Δ5,Δ8, Δ11, Δ12	6/12

παραμέτρων εκτός σχολείου	Αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων	Δ10	1/12
	Αξιολόγηση αριθμητικής επάρκειας εκπ/κών	Δ10	1/12
	Αξιολόγηση «προς τα πάνω»/φορέων	Δ1, Δ7, Δ9, Δ10	4/12
	Διευθυντές	Δ10	1/12
Απαραίτητη η αξιολόγηση εντός σχολείου σε:	Εκπαιδευτικούς/ Συλλόγους Διδασκόντων	Δ3, Δ6, Δ8, Δ10	4/12
	Επιμορφωτικές δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα	Δ10	1/12

Τα μισά στελέχη δεν εξέφρασαν κάποια περαιτέρω πρόταση. Τα υπόλοιπα τοποθετήθηκαν αναφέροντας ποικίλες προτάσεις, όπως την αναγκαιότητα να υπάρχει αξιολόγηση και «από κάτω προς τα πάνω» σε ανώτερα στελέχη και φορείς, ώστε να διενεργείται και προς αυτές τις κατευθύνσεις έλεγχος και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση οι ανώτεροι τους. Σχετικά με την αξιολόγηση παραμέτρων εντός σχολείου κυριάρχησε η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί και ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει απαραίτητα να αξιολογούνται, καθώς έτσι ελέγχονται και συμμορφώνονται στα καθήκοντά τους.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μέσα από 12 ημι-δομημένες συνεντεύξεις διευθυντών/ριών δημοτικών σχολείων του Νομού Καρδίτσας να διερευνηθούν οι απόψεις τους ως προς την αξιολόγηση αφενός ως ιδέα και αφετέρου ως προτεινόμενο προς εφαρμογή σύστημα.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι όλα τα στελέχη τάχθηκαν υπέρ της ιδέας της αξιολόγησης, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Γκανάκας, 2006· Πατένταλη, 2015·Wong& Li, 2010). Παρ' όλα αυτά, άσκησαν έντονη κριτική και τάχθηκαν ενάντια στο παρόν σύστημα αξιολόγησης που τους επιβάλλεται να ακολουθήσουν, όπως στην έρευνα των Vanhoof και άλλων(2009).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι τα στελέχη αναφέρθηκαν στο γραφειοκρατικό και δυσνόητο πλαίσιο της ΑΣΜ σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών της Καραγιάννη(2018) και των Wong και Li(2010)αντίστοιχα. Εστίασαν σε παραλείψεις δεικτών και στη μη καταλληλότητα τους ως προς την εφαρμογή τους στο

σύνολο των σχολείων πανελλαδικά, καθώς θα έπρεπε να υπάρχουν δείκτες με εστίαση στη διδασκαλία και μάθηση αλλά και στις υποδομές κάθε σχολείου, όπως αναδείχθηκε στις έρευνες του Γκανάκα(2006) και των Καπαχτσή και Κακανά(2011)αντίστοιχα.

Η συνεισφοράς της παρούσας έρευνας

Όσον αφορά στο πεδίο των πρακτικών εφαρμογών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας οδηγούν στο να συμπεράνουμε πως χρειάζεται αφενός να δοθεί περισσότερος χρόνος σχετικά με την εφαρμογή της ΑΣΜ στα δημοτικά σχολεία και αφετέρου να αξιοποιηθεί αυτός ο χρόνος για την ουσιαστική προετοιμασία των στελεχών μέσω επικείμενων επιμορφώσεων γύρω από θέματα της ΑΣΜ, πριν από την εφαρμογή της, αν ο στόχος είναι η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και όχι μία επιφανειακή και ευκαιριακή διαδικασία αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Sage

Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα)

Δ.Ο.Ε. (2021). Ν. 4692/2020 και υπουργική απόφαση «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. σε πλήρη διάσταση με τις ανάγκες της εκπαίδευσης επιλέγει να μετακυλήσει όλες τις ευθύνες της στους εκπαιδευτικούς. Αρ. πρωτ. 1313, 1/02/2021.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement: What works and why? Cfbt education trust.

Crabtree, B., & Miller, W. (1999). Doing qualitative research(2nded). Sage

ΙΕΠ.(2012). Έργο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας[ηλεκτρ. βιβλ.].Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Καπαχτσή, Β.,& Κακανά, Δ.-Μ.(2011).Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Μια μελέτη περίπτωσης. Περιοδικό επιστήμες της αγωγής, 2, 161-17

Καραγιάννη, Ε. (2018). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, 8, 373-384

Κολυμπάρη, Τ.,& Χατζηκωνσταντής, Χ. (2016). Η εσωτερική αξιολόγηση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων, 8, 118-131

Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. Studies in educational evaluation, 30(1), 23-36.

Looney, J., & Kudelova, D. (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers. Publications Office of the European Union.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, 5-19.

Μαντάς Π., Ταβουλάρη Ζ., & Δαλαβίκας Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 15, 195-207.

Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. εκπαιδευτικός κύκλος, 2(3), 119-140.

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή& εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 7(7Β).

Διαδικασία προγραμματισμού εκπαιδευτικής μονάδας, λήψης απόφασης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών σ' αυτήν.

Μερόπη Αναστασίου, Μ.Ed, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Σκοπός του εν λόγω άρθρου είναι η αποσαφήνιση τις έννοιες του προγραμματισμού και της λήψης απόφασης στη σχολική μονάδα. Σκοπός είναι η άμεση σύνδεση και αλληλεξάρτηση τους στο πεδίο εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Σύλλογος Διδασκόντων, λήψη απόφασης, προγραμματισμός

Process of planning an educational unit, making a decision and teachers' participation in it.

Meropi Anastasiou, Primary Teacher, M.Ed

Abstract

The purpose of this article is to clarify the concepts of planning and decision-making in the school unit. The purpose is their direct connection and interdependence in the field of application in the Greek reality.

Key-words: Teachers' Association; decision-making; planning

Εισαγωγή

Το σημερινό σχολείο βάλλεται από τις συνεχόμενες αλλαγές και ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στον προγραμματισμό και στην λήψη απόφασης είναι καθοριστικός.

Αρχικά, θα οριστεί εννοιολογικά ο προγραμματισμός και οι μορφές του και θα αναλυθούν τα βήματα υλοποίησής του. Θα προσδιοριστεί ο τύπος διοίκησης μέσα από την ιστορική αναδρομή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και θα καθοριστεί ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας με συγκεκριμένο παράδειγμα. Στη συνέχεια, θα ορίσει τη λήψη απόφασης, τα είδη και τη διαδικασία που ακολουθεί. Θα εξηγήσει τους τρόπους λήψης συνδέοντάς τους με τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και θα αναδείξει τον ρόλο του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στην όλη διαδικασία. Τέλος, θα συνάγει συμπεράσματα κάνοντας κριτική αποτίμηση της σχέσης προγραμματισμού-λήψης απόφασης στην ελληνική πραγματικότητα.

Ο προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες

Έννοια και σημασία του προγραμματισμού στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

Πρωταρχική διαδικασία της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί ο προγραμματισμός της δράσης τους. Η έννοια του προγραμματισμού ορίζεται ως η πορεία καθορισμού των σκοπών και των μεθόδων – διαδικασιών προσέγγισής τους, λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους πόρους και αξιοποιώντας τους με τον πιο ορθολογικό τρόπο (Κουτούζης, 1999· Λαΐνας, 2000· Πετρίδου 2000). Είναι η λειτουργία που διερευνά το «τι», το «πότε», το «πού», το «πώς» και το «ποιος», προσπαθώντας να συγκεράσει το χάσμα ανάμεσα στο πού βρίσκεται ο οργανισμός και πού θέλει να φτάσει (Σαΐτης, 1992).

Πρόκειται για σπουδαία λειτουργία, γιατί συνιστά πυξίδα για τον οργανισμό και τρόπο διαχείρισης και εποπτείας του μέλλοντος (Κουτούζης, 1999). Είναι μια έλλογη προσπάθεια με διττό χαρακτήρα καθώς, συντελεί ώστε να προβλεφθούν οι αστάθμητοι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού και προσανατολίζει τη συμπεριφορά των στελεχών στην επίτευξη των σκοπών με συγκεκριμένους δείκτες και κριτήρια (Λαΐνας, 2000). Υπό το πρίσμα αυτό, ο προγραμματισμός λειτουργεί προστατευτικά, διαμορφώνει προϋποθέσεις συντονισμού και καθοδήγησης, αλλά παράλληλα ενέχει επιθετικό ρόλο απέναντι σε νέες προκλήσεις και δυνατότητες που ανακύπτουν στο πεδίο εφαρμογής (Κουτούζης, 1999, 2008).

Για τις σχολικές μονάδες ειδικότερα, η διαδικασία του προγραμματισμού λειτουργεί καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων που προσδιορίζουν τις βασικές λειτουργίες του σχολείου (Πετρίδου, 2000).

Μορφές προγραμματισμού: Στρατηγικός – Λειτουργικός

Ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι μια διαδικασία που αφορά στο σύνολο της πορείας του οργανισμού με σκοπό τη διαμόρφωση μακροπρόθεσμων στόχων και ως εκ τούτου πραγματοποιείται από ανώτερα επίπεδα διοίκησης (Κουτούζης, 2008).

Ο λειτουργικός προγραμματισμός αφορά στους βραχυπρόθεσμους στόχους του οργανισμού που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία του (Κουτούζης, 2008). Επιτελείται στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, προκειμένου να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του (Κουτούζης, 1999).

Στη διαδικασία της διοίκησης οι δύο μορφές βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς ο επιτυχής λειτουργικός σχεδιασμός οδηγεί στην πραγμάτωση του στρατηγικού (Κουτούζης, 2008).

Διαδικασία προγραμματισμού

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), η διαδικασία του προγραμματισμού ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα.

1. Καθορισμός αντικειμενικών σκοπών

2. Οι σκοποί είναι σαφείς, συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι ποσοτικά και χρονικά. Ο στρατηγικός προγραμματισμός περιλαμβάνει ρεαλιστικούς στόχους, ενώ ο λειτουργικός στόχους σε αλληλεξάρτηση με τους σκοπούς του στρατηγικού προγραμματισμού.
3. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων
4. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται ο σκοπός. Είναι το βήμα που δίνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στον προγραμματισμό.
5. Διερεύνηση συνθηκών
6. Κάτω από ποιες συνθήκες θα λάβουν δράση οι εναλλακτικές λύσεις (επιπτώσεις σε εξωτερικό και εσωτερικό επίπεδο).
7. Αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων
8. Σταθμίζονται τα θετικά και τα αρνητικά σημεία των εναλλακτικών λύσεων.
9. Επιλογή της καταλληλότερης λύσης
10. Η επιλογή του σχεδίου δράσης και ουσιαστικά το καταλυτικό σημείο της λήψης απόφασης, η ποιότητα της οποίας είναι αποτέλεσμα των προηγούμενων σταδίων.
11. Διαμόρφωση επιμέρους σχεδίων
12. Το πλαίσιο δράσης για την υλοποίηση της εναλλακτικής λύσης.
13. Εφαρμογή σχεδίων

Η προσεκτική υλοποίηση του σχεδίου πριν τα επόμενα βήματα της διοίκησης: την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο.

Τύποι Διοίκησης. Η ιστορικότητα του πλαισίου στην Ελλάδα.

Το οργανωτικό σύστημα διοίκησης κάθε κράτους είναι αποτέλεσμα της ιστορικής του πορείας, της πολιτικής του εξέλιξης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού του, σε αλληλεξάρτηση με τις εξελισσόμενες δημοκρατικές και κρατικές απαιτήσεις (Λυμπέρης, 2005· Σαΐτης, 1992). Ακολούθως, ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις παραπάνω συνιστώσες. Εξάλλου, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια πολιτική πράξη και ως τέτοια εκφράζει πολιτικές επιλογές και ευρύτερες κοινωνικές επιδιώξεις (Τζάνη, 1998). Ο βαθμός εμπλοκής των στελεχών της εκπαίδευσης σ' αυτή διαμορφώνει και τις μορφές διοίκησης (Παπακωνσταντίνου, 2012). Έτσι διακρίνονται:

1. Το συγκεντρωτικό σύστημα: τα κεντρικά διοικητικά όργανα έχουν την αρμοδιότητα χειρισμού όλων των κρατικών υπηρεσιών και οι περιφερειακές αρχές βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από την κεντρική εξουσία (Λυμπέρης, 2005· Σαΐτης, 1992).
2. Το αποκεντρωτικό σύστημα: το κράτος παραχωρεί αρμοδιότητες, ευθύνες και καθήκοντα διοίκησης στις περιφερειακές αρχές και τα τοπικά συλλογικά όργανα σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα με σκοπό την ανάπτυξή τους (Λυμπέρης, 2005· Σαΐτης, 1992).

3. Τέλος, η αποσυγκέντρωση (μεταβίβαση) της εξουσίας: συνιστά εκχώρηση αυτής από τα υψηλά κλιμάκια προς τα χαμηλά και γίνεται είτε σε γεωγραφικό επίπεδο είτε μέσα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό με την καθοδήγηση της κεντρικής διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ανδρέου, 1996).

Στο πλαίσιο αυτό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την ιστορική του εξέλιξη είναι συγκεντρωτικό και κεντρικά ελεγχόμενο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2008· Λαΐνας 1993· Λαΐνας, 2000· Παπακωνσταντίνου, 2007· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Άλλωστε, από το 1830, το νεοσυσταθέν κράτος θεμελιώθηκε υπό τη βάση του κεντροευρωπαϊκού μοντέλου στη δημόσια διοίκηση, αναδεικνύοντας την τελευταία ως προνομιακό θεσμό της κρατικής εξουσίας. Στηριζόμενο στη λογική του Ναπολεόντειου κράτους, εφάρμοσε συγκεντρωτική πολιτειακή οργάνωση, κατά την οποία η διοίκηση ασκείται με βάση τους κανόνες και όχι τους στόχους, με αποτέλεσμα να αντιστέκεται στις αλλαγές (Ζαμπέτα, χ.χ.).

Σοβαρές προσπάθειες αποκέντρωσης παρατηρούνται κατά τη δεκαετία του 1980 με τον ν.1566/85, οπότε και καταγράφηκε η ανάγκη για αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2007). Η θέσπιση οργάνων δημοκρατικού προγραμματισμού ήταν τομή για την ελληνική εκπαίδευση, καθώς διαφάνηκε εντονότερα η ανάγκη για κοινωνικό έλεγχο και συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης (Μπουζάκης, 1996).

Ακολούθησαν οι ν.2043/1992, ν.2817/2000, ν.2986/13-02-2002 που λειτούργησαν περισσότερο ως μοντέλο αποσυγκέντρωσης καθώς, ενώ ελάττωναν την κάθετη εξάρτηση των εκπαιδευτικών μονάδων από την κεντρική εξουσία, δεν προωθούσαν την οριζόντια ενσωμάτωση των τοπικών φορέων στον προγραμματισμό (Παπακωνσταντίνου, 2007). Με τον ν.3389/2005 διαφάνηκε δε μια τάση να παρεισφρήσει η ιδιωτική πρωτοβουλία στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Οι επιχειρούμενες αλλαγές φαίνεται ότι δεν απέδωσαν τα προβλεπόμενα, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό κατά βάση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κατσαρός, 2008· Λαΐνας, 2000).

Βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας στην ελληνική πραγματικότητα-παράδειγμα

Η ιεραρχική δόμηση, ο γραφειοκρατισμός στον έλεγχο των λειτουργιών της εκπαίδευσης και ο μεγάλος βαθμός προώθησης πολιτικών συμπεριφορών αποδυνάμωσαν τις αποκεντρωτικές προσπάθειες για ουσιαστικές διοικητικές μεταρρυθμίσεις (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Οι απόπειρες λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος υπό τις αρχές της επιστημονικής οργάνωσης κινήθηκαν στα όρια του γραφειοκρατικού ορθολογισμού (Παπακωνσταντίνου, 2007). Για τους λόγους αυτούς, η λειτουργία του προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας διαφαίνεται περιορισμένη και καθοδηγούμενη από την κεντρική εξουσία. Ο προγραμματισμός σχεδιάζεται κατά κανόνα από

μία Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας και άπτεται της αρμοδιότητας του Γενικού Γραμματέα και του Υπουργού. Η κινητικότητα αφορά περισσότερο στη διάθεση των οικονομικών πόρων, παρά στην προσπάθεια για σχεδιασμό ενός προγράμματος που αφουγκράζεται τις μεταβολές του περιβάλλοντος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Παρ' όλους τους περιορισμούς και λαμβάνοντας υπόψη τη συστημική θεωρία και τη διαρκή αλληλεξάρτηση της σχολικής μονάδας με υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπου οι εισροές (μαθητές, διδάσκοντες, γνώσεις, υποδομή, θεσμικό πλαίσιο) μετασχηματίζονται σε εκροές (εκπαιδευτικά αποτελέσματα) κάτω από συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, η έννοια του προγραμματισμού μπορεί να λειτουργήσει ως ένα βαθμό ανεξάρτητα από την κεντρική εξουσία (Ζαμπέτα, χ.χ.· Πετρίδου, 2000). Κι αυτό γιατί ο οργανισμός οφείλει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, όπου ο ρόλος των τοπικών δυνάμεων ενισχύεται προκειμένου να στηρίξει τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005).

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η εισαγωγή της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, που τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος στο μέτρο της πολιτικής αποκέντρωσης και της παραχώρησης αυτοτέλειας στη σχολική μονάδα (Παπακωνσταντίνου, 2008). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της θεσμοθέτησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τον ν.1892/90, άρθρο 111 και με αφορμή την ανάγκη για αειφόρο ανάπτυξη και αναβάθμιση της ποιότητας ζωής, το σχολείο δύναται να επιχειρήσει στρατηγικό προγραμματισμό.

Συγκεκριμένα, σε Δημόσιο 12θέσιο Δημοτικό σχολείο της Δυτικής Αττικής, όπου η περιβαλλοντική ανάπτυξη, η προστασία της ατμόσφαιρας της περιοχής και η εξοικονόμηση ενέργειας αποτελεί ζητούμενο, η σχολική μονάδα αναλαμβάνει τον στρατηγικό προγραμματισμό (μακροπρόθεσμο σχέδιο – 2 έτη) της δημιουργίας «πράσινης ταράτσας» στο σχολικό κτήριο. Έτσι, ενώ η καινοτομία της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εκπορεύεται από την κορυφή της πυραμίδας (Υπουργείο Παιδείας), για τον προγραμματισμό και την υλοποίησή της δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα για σχετική αυτοτέλεια και προσαρμογή στα χαρακτηριστικά και το κλίμα της (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Στο σχολείο φοιτούν 220 μαθητές μεσαίων και χαμηλών κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης και της σχολικής επιτροπής είναι ενεργός, προκειμένου να συνδράμει υλικοτεχνικά σε επίπεδο κτηρίου, αλλά και οικονομικά, πολιτιστικά, επιστημονικά σε επίπεδο μαθητών, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους. Η μονάδα ακολουθεί τα βήματα του προγραμματισμού που αναφέρθηκαν, προσπαθώντας να υλοποιήσει στρατηγικούς στόχους. Αναλύει την υπάρχουσα κατάσταση (ρύπανση του περιβάλλοντος, ανάγκη για δράση, εξοικονόμηση ενέργειας), παρουσιάζει την καινοτομία στους εκπαιδευτικούς, συζητά την καλύτερη διαδικασία για την εφαρμογή της μέσα από την ενεργή εμπλοκή μαθητών,

εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, θέτει σε εφαρμογή την καινοτομία και εξασφαλίζει την παρακολούθησή της με συνεχή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επιπλέον, για κάθε φάση του παραπάνω στρατηγικού σχεδιασμού, πραγματοποιεί ταυτόχρονα λειτουργικό προγραμματισμό, αφού η επιτυχής υλοποίηση των βραχυπρόθεσμων στόχων εναρμονίζεται, βρίσκεται σε αντιστοιχία και εν τέλει οδηγεί στην επίτευξη του στρατηγικού προγραμματισμού (Κουτούζης, 2008· Σαΐτης, 2008). Διατηρεί καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδιασμού το στοιχείο της ευελιξίας και αναθεωρεί ελέγχοντας την αποτελεσματικότητά του. Με αυτόν τον τρόπο μπαίνει σε εφαρμογή το μοντέλο των εισροών και των εκροών όπως περιγράφηκε νωρίτερα και δίνεται στη σχολική μονάδα η διάσταση του ανοιχτού προς την κοινωνία σχολείου.

Λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του οργανισμού

Έννοια, σημασία και είδη εκπαιδευτικής απόφασης

Ως εκπαιδευτική απόφαση ορίζεται η ενσυνείδητη έκφραση της επιλογής μιας δράσης από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο, που στοχεύει στην επιτυχή έκβαση ενός σκοπού. Ο σκοπός αυτός μπορεί να συνδέεται με τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, με κάθε είδους μέσο που χρησιμοποιείται και με τις σχέσεις του συστήματος ή της μονάδας με παράγοντες έξω από αυτή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι έκδηλη, καθώς πάνω τους στηρίζεται η εξέλιξη, η πορεία και το μέλλον γενικότερα της σχολικής μονάδας. Θέματα προγραμματισμού, οργάνωσης σχεδιασμού, δραστηριοτήτων απασχολούν σε ετήσια αλλά και καθημερινή βάση το σχολείο και χρήζουν λήψης ορθολογικών, ευάρμοστων και επωφελών αποφάσεων, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αποτελεί σύμφυτο κομμάτι της λειτουργίας της μονάδας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη, την αποτελεσματικότητα και την ποιοτική άνοδό της εν γένει. Συνιστά διαδικασία υψηλής σημασίας, καθώς διατρέχει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης όπως τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την κατεύθυνση και τον έλεγχο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κατσαρός, 2008). Χαρακτηριστικά της γνωρίσματα είναι ο ορθολογισμός, η ποιότητα και η αποδοχή της από τα μέλη του οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), το είδος των αποφάσεων συνδέεται με το επίπεδο διοίκησης και διακρίνονται σε: στρατηγικές (ανώτερα επίπεδα), διαχειριστικές (μεσαία επίπεδα) και λειτουργικές (κατώτερα επίπεδα).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από το επίπεδο, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις μπορούν να είναι προγραμματισμένες και μη προγραμματισμένες, και αφορούν στο σύνολο της διοικητικής ιεραρχίας, (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Διαδικασία λήψης απόφασης στη διαμόρφωση προγραμματισμού της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), η διαδικασία λήψης ορθολογικών αποφάσεων στην εκπαίδευση ακολουθεί πέντε βήματα.

1. **Περιγραφή κατάστασης** Εκτιμάται η υπάρχουσα κατάσταση, αναδιατυπώνεται το πρόβλημα και αναζητούνται τα αίτια (π.χ. περιβαλλοντική ρύπανση, εξοικονόμηση ενέργειας, ανάγκη για δράση).
2. **Προσδιορισμός κριτηρίων** Τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια ως στόχοι, προκειμένου να ελεγχθεί η ορθότητα της απόφασης (π.χ. να καλλιεργηθεί στους μαθητές η περιβαλλοντική συνείδηση – ουσιώδης στόχος, να μειωθεί το κόστος θέρμανσης του σχολείου – ευκταίος στόχος).
3. **Σύλληψη εναλλακτικών τρόπων δράσης** Οι εναλλακτικές λύσεις που επεξεργάζονται και θα οδηγήσουν στην βέλτιστη (π.χ. να κληθούν επιστήμονες διαφορετικών πεδίων προκειμένου να ενημερώσουν για τον τρόπο δράσης τους σχετικά με την κατασκευή «πράσινης ταράτσας»).
4. **Αξιολόγηση και δοκιμή εναλλακτικών τρόπων δράσης** Αξιολογούνται οι λύσεις που αναζητήθηκαν με γνώμονα τα κριτήρια που τέθηκαν (π.χ. συσχετίζεται η άποψη του μηχανικού για το ποσοστό μείωσης του κόστους θέρμανσης μετά την κατασκευή της ταράτσας, με τα κριτήρια που ορίστηκαν στο δεύτερο βήμα).
5. **Επιλογή τρόπου δράσης.** Προσδιορίζονται πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα και επιλέγεται η προσφορότερη λύση.

Μετά το πέρας της διαδικασίας λήψης απόφασης, ακολουθεί η εφαρμογή της που απαιτεί σχέδιο δράσης με χρονοδιαγράμματα, καταμερισμό εργασιών και δοκιμαστική εφαρμογή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τέλος, με την ανατροφοδότηση ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της απόφασης και αναθεωρείται -αν χρειαστεί- η διαδικασία ή μέρος αυτής (Κουτούζης, 1999).

Τρόποι λήψης απόφασης και ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα

Οι τρόποι λήψης απόφασης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας σχετίζονται με την πρόθεση ή όχι του εκπαιδευτικού στελέχους να καταστήσει κοινωνούς τους συναδέλφους του σ’ αυτή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Everard & Morris, 1999). Συνοψίζονται ως ακολούθως:

1. Αυταρχικός (λαμβάνει μόνος του αποφάσεις).
2. Πειστικός (η απόφαση είναι ειλημμένη και η διαδικασία προσανατολίζεται στην υιοθέτησή της από το σύνολο).
3. Συμβουλευτικός (λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες των άλλων προτού αποφασίσει).

4. Δημοκρατικός ή συναποφασιστικός (οι μετέχοντες στη διαδικασία συναποφασίζουν ομόφωνα ή κατά πλειοψηφία).

Βάσει της συστημικής προσέγγισης και αναγνωρίζοντας τα περιθώρια της σχετικής αυτοτέλειας, όπως αναλύθηκαν, ο δημοκρατικός/συναποφασιστικός τρόπος λήψης απόφασης είναι ο πλέον ενδεδειγμένος, προκειμένου η σχολική μονάδα να υλοποιήσει αποτελεσματικό προγραμματισμό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συνεργασία διαφόρων οργάνων συμμετοχής στη λήψη σχετικών αποφάσεων (Πετρίδου, 2000). Τέτοια όργανα στη σχολική μονάδα μπορεί να είναι τα διοικητικά (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων), τα διαχειριστικά (σχολική επιτροπή) και τα υποστηρικτικά (σχολικό συμβούλιο, μαθητική κοινότητα, σύλλογος γονέων) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σημαντικός σ' αυτό το σημείο αναδεικνύεται ο ρόλος του ατόμου που προεδρεύει της διαδικασίας, εν προκειμένω του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η επιλογή από τον ίδιο του δημοκρατικού τρόπου λήψης απόφασης δίνει ουσιαστικά τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να παρέμβει στην εκπαιδευτική πολιτική, να την εναρμονίσει με τη φυσιογνωμία της τοπικής κοινωνίας και να αξιοποιήσει τους μετέχοντες για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας (Κουτούζης, 2012). Εμπλέκει τα σχετικά όργανα, προκειμένου να δημιουργήσει προσφορότερο έδαφος για την επιτυχία των στόχων του προγράμματος και όχι για τη συμμετοχή ως αυτοσκοπό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ο ρόλος του στη διαδικασία αυτή δεν είναι περιορισμένος στη στείρα διεκπεραίωση των διοικητικών του καθηκόντων. Σύμφωνα με τον Bush (1995), απεκδύεται του διευθυντοκεντρικού του ρόλου και γίνεται εμψυχωτικός, συντονιστικός και διευκολυντής της συλλογικής προσπάθειας, στηριζόμενος στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων (όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 2008).

Ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων και ο ρόλος του στην άσκηση διοίκησης στη σχολική μονάδα είναι καταγεγραμμένα στην Υπουργική απόφαση αρ.Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 και στο ΠΔ79/2017.

Ο προγραμματισμός για να υλοποιηθεί χρειάζεται τη συναίνεση και την αποδοχή των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης ο Σύλλογος Διδασκόντων ενέχει ρόλο συμμετοχικό, συνδιαμορφώνει και συναποφασίζει, αυξάνοντας τη δημοκρατική νομιμοποίησή της. Μέσα από τον συμμετοχικό ρόλο επιτυγχάνεται η δέσμευση για την εφαρμογή της απόφασης, η συνειδητοποίηση του στόχου, η αύξηση των κινήτρων και η παρώθηση για συμβολή στη βελτίωση της οργάνωσης, η ενίσχυση της αίσθησης ευθύνης, η καλλιέργεια του διαλόγου και η βελτίωση της πληροφόρησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση των ατόμων της ομάδας που διαμορφώνει αφενός μεν τη συμπεριφορά τους μέσα σ' αυτή, αφετέρου δε την ίδια την απόφαση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τροχοπέδη του συμμετοχικού ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων αποτελούν οι συγκρούσεις: διαπροσωπικές, διομαδικές και ατόμων – ομάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαΐτης, 1994). Οφείλονται συνήθως στο σύστημα επικοινωνίας, στην οργανωτική δομή, στις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων και σε ανθρώπινους παράγοντες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τα αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα είναι δυσμενή και επηρεάζουν τη λειτουργία και την παραγωγικότητα των μελών, καθώς δημιουργούν αντιπαλότητα, δυσπιστία, ρίχνουν το ηθικό της ομάδας και παρακωλύουν τη συνεργασία των συμμετεχόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν χρειάζεται συνεργασία, διαπραγμάτευση και δύναμη, όπου η διαπραγμάτευση ισοδυναμεί με γέφυρα ανάμεσα στις άλλες δύο στρατηγικές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Επιπλέον, απαιτεί από τον διευθυντή δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ορθή αντίληψης, χρήσης κατάλληλων ερωτήσεων και αντανάκλαση συναισθημάτων (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, συμπεραίνεται ότι ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων βρίσκονται σε διαρκή σχέση στη σχολική πραγματικότητα. Μπορεί ο συγκεντρωτισμός να κατατρύχει ακόμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνει όμως περιθώρια αποκεντρωτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σπουδαίο έρεισμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί ο δημοκρατικός τρόπος λήψης απόφασης που ακολουθεί ο Διευθυντής και ο συμμετοχικός ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Υπό αυτές τις συνθήκες διαμορφώνεται μια εκπαιδευτική πολιτική που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα, καθώς σέβεται τη γνώση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού, του αφήνει περιθώρια λήψης αποφάσεων, συντελεί στην ομαλή μετάβαση από τις παλαιές μεθόδους στις νέες και τέλος, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη αλληλεγγύης και σύμπραξης των εμπλεκομένων (Hargreaves, 1994, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος 2008).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2008). Lipsi Apofaseon sto Choro tis Ekpaidefsis. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos, & D. Chalkiotis (Epim.), Dioikisi Ekpaideftikon Monadon Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki, (Tomos A΄, sel. 71-118). Patra: Ekdo-seis EAP.

Athanasoula–Reppa, A. (2012). Sygkrouseis - Igesia kai apotelesmatikotita sta scholeia. Sto D. Karakatsani, & P. Papadiamantaki (Epim.), Sygchrona The-mata Ekpaideftikis Politikis: Anazitontas to Neo Scholeio, (sel. 183-200). Thessaloniki: Epikentro.

Andreou, A. (1996, Aprilios - Iounios). Schetika me tin «Apokentrosi» tou ekpaideftikou systimatos. Theseis, (55), 1-9. Anaktithike 22 Oktovriou 2016, apo: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=29.

Andreou, A., & Papakonstantinou, G. (1994). Exousia kai organosi – dioikisi tou ekpaideftikou systimatos. Athina: Nea synora.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi. Pa-tra: EAP.

Katsaros, I. (2008). Apokentrosi kai aposygkentrosi: Kritiki theorisi tou ge-nikou plaisiou kai ton schetikon taseon sto choro tis ekpaidefsis. Episti-moniko vima, (9), 88-108.

Koutouzis, M. (1999). Genikes Arches Manatzment, Touristiki Nomothesia kai Or-ganosi Ergodotikon kai Syllogikon Foreon. Genikes Arches Manatzment (Tomos A΄). Patra: EAP.

Koutouzis, M. (2008). I ekpaideftiki monada os organismos, O schediasmos – programmatismos stis ekpaideftikes monades. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos, & D. Chalkiotis (Epim.), Dioikisi Ekpaideftikon Monadon Ekpaideftiki Dioikisi kai Poli-tiki, (Tomos A΄, sel. 27-69). Patra: Ekdoseis EAP.

Koutouzis, M. (2012). Dioikisi-Igesia-Apotelesmatikotita: Anazitontas pedio efarmogis sto elliniko ekpaideftiko systima. Sto D. Karkatsani, G. Pa-padiamantaki, & D. Asimakopoulou (Epim.), Sygchrona Themata Ekpaidefti-kis Politikis. Anazitontas to Neo Scholeio (sel. 123-137). Athina: Epike-ntron.

Lainas, A. (1993). Dioikisi tis Ekpaidefsis kai Analytika programmata: I The-smothetisi tis Apokentrosis kai tis Evryteris Symmetochis. Paidagogiki Epitheorisi, (19), 254-294.

Lainas, A. (2000). Dioikisi kai Programmatismos Scholikon Monadon: Epistimo-nikes Prosengiseis kai Elliniki Pragmatikotita. Sto Z. Papanaoum (Epim.), O Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin Praxi (sel. 23-39). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Institouto.

Lymperis, L. (2012). Sygkentrotismos - apokentrosi sti dioikisi tou ekpaideftikou systimatos: theoritikos provlimatismos-praktikes dytikon choron. Ta ekpaideftika, (103-104), 133-144.

Mavrogiorgos, G. (2008). I Ekpaideftiki Monada os Foreas Diamorfosis kai Askisis Ekpaideftikis Politikis. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopou-lou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos, & D. Chalkiotis (E-pim.), Dioikisi Ekpaideftikon Monadon Ekpaideftiki Dioikisi kai Politi-ki, (Tomos A΄, sel. 119-164). Patra: Ekdoseis EAP.

Bouzakis, S. (1996). Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-1985). Athina: Gutenberg.

Papakonstantinou, G. (2007). Dioikisi tis Ekpaidefsis: Taseis neo–teilorismou sto elliniko ekpaideftiko systima. Dioikitiki enimerosi (41), 62-72.

Papakonstantinou, G. (2008). Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: o rolos tou diefthynti. Sto D. K. Mavroskoufis Entaxi paidion palinnostou-nton kai allodapon sto scholeio (gymnasio), (Epim.), Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi, (sel. 231-240). Thessaloniki: YP.E.P.Th. .

Papakonstantinou, G. (2012). Kratos-Apokentrosi-Aftoteleia: Skopoumenes al-lages. Nea Paideia, 5(141), 25-50.

Petridou, E. (2000). Protasi mias prototypis diadikasias programmatismou tou ergou sti scholiki monada. Sto Z. Papanaoum (Epim.), O Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin Praxi (sel. 49-57). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Insti-touto.

Saitis, Ch. (1992). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis, theoria kai praxi. A-thina: aftoekdosi.

Saitis, Ch. (1994). Vasika themata tis scholikis dioikisis, prosengisi sti dioikiti-ki skepsi me ti methodo ton case studies. Athina: aftoekdosi.

Saitis, Ch. (2008). Ekpaideftiko yliko tis enotitas Organosi kai dioikisi domon ekpaidefsis, sel. 1-62. Athina. Anaktithike 25 Oktovriou 2016 apo: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf.

Tzani, M. (1998). Themata Koinoniologias tis Paideias. Athina: Grigoris.

Y. A. Arith. Y. 353.1./324/105657/D1/16-10-2002. Kathorismos ton eidikoteron kathikonton kai armodiotiton ton proistamenon, ton perifereiakon ypiresion Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis, ton Diefthynton kai Ypo-diefthynton ton Scholikon Monadon kai S.E.K. kai ton Syllogon ton dida-skonton. Y.E.K. 1340V/16.10.2002. Athina: Ethniko Typografeio.

Yfanti, A., & Vozaiti, G. (2005). Apopeires apokentrosis tou ekpaideftikou e-legchou kai endynamosis tou scholeiou stin Ellada. Dioikitiki enimerosi, (34), 28-44.

Zampeta, P. (ch,ch). Eisagogi stin enotita «Dioikisi Ekpaideftikon Monadon». Anaktithike 20 Oktovriou 2016, apo: https://study.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=64358.

Ενδοσχολική Επιμόρφωση Ενηλίκων

Σταθούλη Μαρία- Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων τυπικής και άτυπης μάθησης που μπορούν να παρακολουθήσουν οι ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι στενά συνυφασμένη με τα πρόσωπα που ασκούν το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική πράξη εμπλουτίζεται και βελτιώνεται, όταν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη. Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί και όσοι μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν περισσότερη ανάγκη για εξωστρέφεια, συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη. Έτσι είναι επιτακτική η ανάγκη για δημιουργία δικτύων και η βοήθεια εμπειροτέρων συναδέλφων και θεσμών ώστε να ενδυναμωθούν και να είναι πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης χρειάζεται να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να αποφασίσουν σε ποια θέματα θέλουν να επιμορφωθούν και να αναπτυχθούν σαν άνθρωποι και επαγγελματίες.

Λέξεις- Κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, σχεδιασμός, ενήλικες

In school adult education

Stathouli Maria Consultant of preschool Education M.Ed,

Abstracts

Adult education includes a wide range of formal and informal learning activities that adults can attend. More specifically, regarding the training of teachers, it is observed that the quality of the educational process is closely intertwined with the persons who exercise the function of the teacher. The educational act is enriched and improved, when the teacher is interested in his personal professional development. Nowadays, teachers and those who participate in the educational process have more need for extroversion, cooperation and mutual support. Thus, the need to create networks and the help of more experienced colleagues and institutions is imperative so that they can be empowered and be more effective in their role. The planning and implementation of an in-school training program needs to be the result of cooperation of those involved in the learning process, because this way they are given the opportunity to decide on which subjects they want to train and develop as people and professionals.

Key-words: in-school training, design, adults

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, σα μέρος της δια βίου μάθησης (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004). Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων, συναντάται στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους όπως αναφέρει η Λευθεριώτου (2014), αλλά ουσιαστικά πρόκειται για διαδικασία όπου λαμβάνονται αποφάσεις και περιγράφεται ο τρόπος που θα γίνει ο σχεδιασμός, καθορίζοντας τους στόχους, το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία, την οργάνωση, την αξιολόγηση, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων επιμορφούμενων (Cranton, 2000).

Γενικά χαρακτηριστικά επιμόρφωσης

Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010) το να σχεδιάζει κανείς εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες, είναι μια διαδικασία διαρκώς εξελισσόμενη που διέρχεται αλληλοεπηρεαζόμενα στάδια. Αυτά είναι, η διερεύνηση των πληροφοριών ώστε να αναπτυχθούν διδακτικές δραστηριότητες, η διατύπωση των στόχων, η οργάνωση του περιεχομένου, η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών, η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διαδικασίας (Γιαννακοπούλου, 2006). Τα προαναφερθέντα στάδια, οδηγούν στην ανάπτυξη μιας ή πολλών ενοτήτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευπροσαρμοστικότητα.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, μπορεί να σχεδιαστεί με βάση το στοχοθετικό μοντέλο, ή το μοντέλο διαδικασίας. Οπωσδήποτε πρέπει να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων που ο Βεργίδης (1999) διακρίνει σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες, ενώ οι Witkin και Altschuld (1995) σε εκφρασμένες και μη εκφρασμένες. Εκτός από τις ανάγκες μέσω της επιμόρφωσης θα πρέπει να ικανοποιείται και η θέληση για προσωπική και κοινωνική εξέλιξη.

Οι επιμορφούμενοι έχουν κάποια χαρακτηριστικά, όπως τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και την ανάγκη τους για βιωματική επιμόρφωση και όχι παθητική ακρόαση. Ο κάθε συμμετέχων έχει μια προσωπική θεωρία, την οποία πρέπει να αναπτύσσει και να επαναπροσδιορίζει μέσω της επιμόρφωσης, ενώ επιπλέον έχει να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις που αποτελούν τροχοπέδη στην πορεία για επιμόρφωση (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Ο επιμορφωτής οφείλει να είναι διευκολυντής σε όσα προαναφέρθηκαν και εκτός από τυπικά προσόντα, χρειάζεται να διαθέτει και επικοινωνιακές ικανότητες. Επίσης να γνωρίζει το γνωστικό αντικείμενο που καλείται να μεταλαμπαδεύσει, να έχει κοινούς στόχους με την ομάδα του, να είναι ευέλικτος, να εμπνέει τους επιμορφούμενους και να τους οδηγεί να αναζητούν νέες εμπειρίες μάθησης. Επιπροσθέτως, να διασφαλίζει

την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων, επιμορφωτικού υλικού, υλικοτεχνικής υποδομής, κόστους και μεθόδων αξιολόγησης.

Η Βαϊκούση και άλλοι (2008) σημειώνουν ότι ο επιμορφωτής πρέπει να βρίσκει τις καταλληλότερες τεχνικές, -οι οποίες είναι τα μέσα για να εφαρμοστούν οι μέθοδοι-, ώστε να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους που κατά βάση έχουν συνηθίσει στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και δεν έχουν ανάλογη εμπειρία. Αυτές οι μέθοδοι μπορεί να είναι παρουσίασης, συμμετοχικές, αναπτυξιακή εποπτεία, έρευνα-δράση και ανοιχτή εκπαίδευση. Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, απέτυχαν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να συνδέσουν τη νέα γνώση με την καθημερινότητα (Courau, 2005) σε αντίθεση με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, που προωθούν την εμπλοκή και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με τους επιμορφωτές.

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος

Το πρόγραμμα που προτείνουμε, είναι ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς σύμφωνα με το άρθρο 95 (ν. υπ' αριθμ. 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) με ευθύνη των διευθυντών, πραγματοποιούνται σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Η σχολική μονάδα στην οποία θα λάβει χώρα η επιμόρφωση είναι ένα διθέσιο νηπιαγωγείο, πρωινού υποχρεωτικού ωραρίου και βρίσκεται σε αστική περιοχή της Κεντρικής Ελλάδας. Έχει δύο τμήματα δυναμικότητας 40 μαθητών και αίθουσα εκδηλώσεων, εξοπλισμένη με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που σύμφωνα με τον Βαλάκα (1999) ενεργοποιεί τη νόηση και τις αισθήσεις των εκπαιδευόμενων.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων του Νηπιαγωγείου συνεδρίασε και αφού οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τις ανάγκες τους για επιμόρφωση, διερεύνησαν τις ανάγκες και των εκπαιδευτικών, που σκόπευαν να προσκαλέσουν στην επιμόρφωση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο (εφαρμογή google forms), το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και επέστρεψαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Μετά την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, καταλήξαμε στον τίτλο: «Διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική τάξη» και επιλέξαμε να καλέσουμε σαν εισηγητές την ψυχολόγο του νηπιαγωγείου και την κοινωνική λειτουργό του Δήμου μας. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα που έχει διάρκεια δεκαπέντε ωρών, απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και εκπαιδευτικούς τριών όμορων νηπιαγωγείων καθώς και του συστεγαζόμενου Δημοτικού Σχολείου- περίπου τριάντα άτομα. Βασικός μας σκοπός είναι να εντοπίσουμε και να αναπτύξουμε εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων, τον αρνητικό αντίκτυπό τους, όπως και τα θετικά αποτελέσματα από τη αντιμετώπισή τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, αυτοί ακολουθούν τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Είναι μια διαδικασία προκειμένου να δούμε τι θέλουμε να

πετύχουν οι επιμορφούμενοι, σε σχέση με αυτό που θα διδαχθούν. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι, γιατί καθορίζουν τόσο την αλληλουχία των ενοτήτων, όσο και την κατάλληλη επιλογή μέσων και τεχνικών. Χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα κατά την ταξινομία του Bloom (Χασάπης, 2000), όσον αφορά τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις.

Στην περίπτωσή μας, οι εκπαιδευτικοί μας στόχοι ως προς τις γνώσεις είναι, η περιγραφή του ορισμού των συγκρούσεων, η αναγνώριση των αρνητικών αποτελεσμάτων τους για τους εμπλεκόμενους, η απαρίθμηση των καλών αποτελεσμάτων της διαχείρισης των συγκρούσεων και η διάκριση των επικοινωνιακών στοιχείων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διαχείρισή τους. Ως προς τις δεξιότητες, η ανάλυση των αιτίων των συγκρούσεων, η αξιολόγηση των ικανοτήτων που διαθέτουν για τη διαχείρισή τους, η εφαρμογή σχεδίων δράσης για την βελτίωσή τους στη διαχείριση συγκρούσεων, η πρόληψή τους μεταξύ των μελών της ομάδας τους, η χρήση τεχνικών ενεργητικής ακρόασης για μείωση των δυσκολιών στην επικοινωνία, η ελάττωση των συμπεριφορών που καλλιεργούν τις συγκρούσεις. Ως προς τις στάσεις, η εκτίμηση των θετικών στοιχείων του χειρισμού των συγκρούσεων, η αύξηση της αυτοπεποίθησή τους στον τρόπο χειρισμού τους και η υιοθέτηση συμπεριφορών που συντελούν στην πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν είναι ο καταιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης και το παιχνίδι ρόλων, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτή να ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν και να επιτύχουν τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα περιεχόμενα μάθησης σχετίζονται με συγκρούσεις στη σχολική καθημερινότητα, θετικά και αρνητικά στοιχεία των συγκρούσεων, επικοινωνία και συγκρούσεις, αίτια των συγκρούσεων και αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Για την αξιολόγηση παρατηρούμε ότι έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί (Σολομών, 1998). Βασικό της στοιχείο είναι το αντικείμενο και το υποκείμενό της και βασική της προϋπόθεση ο καθορισμός κριτηρίων. Η διαγνωστική- διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση θα εφαρμοστεί στο πρόγραμμά μας στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του και η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι η συνέντευξη, καθώς θα μας δώσει τη δυνατότητα για άμεσες και γόνιμες συζητήσεις.

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ένα άτομο που διαθέτει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες εμπνέοντας και εμψυχώνοντας τους επιμορφούμενους, είναι ο «οικοδεσπότης», σύμφωνα με τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998). Η ευελιξία στο σχεδιασμό και η συμμετοχή σε αυτόν των επιμορφούμενων, εξασφαλίζει όπως παρατηρεί ο Javris (2004) ότι τα προγράμματα δεν σχεδιάζονται και επιβάλλονται εκ των άνω. Ιδιαίτερα σε ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η συνεργασία των εμπλεκόμενων έχει όφελος τόσο στην επιλογή των θεμάτων, ώστε να καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες

των συμμετεχόντων και να οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, όσο και στην τόνωση της συνεργασίας τους με εξωτερικούς φορείς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chasapis, D. (2000). Schediasmos, Organosi, Efarmogi kai Axiologisi Programmaton Epangelmatikis Katartisis. Methodologikes Arches kai Kritiria Poiotitas. Metaichmio

Cranton, P. (2000). Planning instruction for adult learners. Wall & Emerson

Courau, S. (2005). Ta vasika ergaleia tou ekpaidefti enilikon. Metaichmio

Giannakopoulou, E. (2006), Schediasmos Didaktikis Enotitas, Programma Ekpaidefsis Ekpaidefton, tomos III, EKEPIS.

Javris, P. (2004). Synechizomeni ekpaidefsi kai katartisi. Metaichmio

Kelpanidis, M. & Vrynioti, K. (2004). Dia viou mathisi: Koinonikes proypotheseis kai leitourgies. Dedomena kai diapistoseis. Ellinika Grammata

Katsarou, E. kai Dedouli, M. (2008). Epimorfosi kai Axiologisi sto choro tis Ekpaidefsis. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton

Kokkos, A. & Lionarakis, A. (1998). Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi, Tomos V, Scheseis didaskonton – didaskomenon. Elliniko Anoikto Panepistimio

Leftheriotou, P. (2014). Schediasmos programmaton ekpaidefsis enilikon stin Ellada: I periptosi tis Genikis Grammateias Dia Viou Mathisis. Didaktoriki diatrivi. Elliniko Anoikto Panepistimio

Solomon, I. (1998). Montela kai praktikes ekpaideftikis axiologisis: Morfes koinonikou elegchou kai sygkrotisi paidagogikon ypokeimenon. Sto virtual school. The sciences of Education online, tomos 1 tefchos 2

Tsimpoukli, A. kai Fillips, N. (2010). Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon. Ypourgeio Paideias, Dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton

Vaikousi, D., Valakas, I, Giannakopoulou, E., Gkiastas, I., Kokkos, A. & Tsimpoukli, A. (2008). Eisagogi stin ekpaidefsi enilikon: Ekpaideftikes methodoi-omada ekpaidevomenon. EAP

Valakas, I. (2006), Ekpaideftika Mesa kai Ekpaideftikos Choros, Programma Ekpaidefsis Ekpaidefton, tomos III. EKEPIS

Vergidis, D., (1999). Schediasmos kai domisi programmaton ekpaidefsis enilikon, sto Vergidis D. kai Karalis Th., Ekpaidefsi enilikon. Schediasmos, organosi kai axiologisi programmaton, tomos G΄, EAP, s. 22-37

Witkin, B., R. & Altschuld J.W. (1995). Planning and conducting needs assessments. Sage

Νόμοι

https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021-2.html

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ενίσχυσή της από τη μετασχηματιστική ηγεσία και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας

Καρυώτη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α.

Περίληψη

Το μεταβαλλόμενο περιβάλλον και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο, με τις επιστημονικές εξελίξεις και τις νέες τάσεις μεθοδολογίας και διδασκαλίας, απαιτούν την χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία θα πρωταγωνιστεί η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιχειρώντας τη μελέτη αυτού του προβληματισμού, παρουσιάζονται τρεις θεωρητικές πτυχές. Αυτές αποτελούν τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη μετασχηματιστική ηγεσία και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Έπειτα, μελετώνται οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στο δημοτικό σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να τις ενισχύσει, εφαρμόζοντας πρακτικές του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και πραγματοποιώντας αλλαγές στην κουλτούρα της μονάδας του. Εξετάζοντας τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως πρακτικά οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένες. Ωστόσο, στην προώθησή της μπορεί να συμβάλει ο ηγέτης με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και την αλλαγή της κουλτούρας στη μονάδα του.

Λέξεις – Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μετασχηματιστική ηγεσία, σχολική κουλτούρα.

The teachers' professional development and its enhancement by the transformational leadership and the school culture change

Karyoti Evangelia, Primary Teacher, M.A.

Abstract

The changing environment and the challenges that the modern school is facing, with the scientific development and the new trends in methodology and teaching, need the drawing up of a new educational policy in which the development of teachers will be the main focus in order to improve the quality of education. Undertaking the study of this problem three theoretical aspects are presented. These are the forms of professional development of the teachers, the transformational leadership and the culture of the school organization. Then this survey studies the forms of educational development applied in the primary school and the way in which the school leader is able to strengthen them applying techniques of the transformation leadership style and making changes in the culture of his school unit. Examining all the above, it is concluded that in practice the forms of professional development applied in schools by the teachers are

limited. However, the school leader can contribute significantly in teachers' upgrade, with the transformational leadership style and the culture change in his school unit.

Key-Words: teachers' professional development, transformational leadership, culture of school units.

Εισαγωγή

Οι συνεχιζόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση που επιφέρει η δημιουργία νέων γνώσεων, ως αποτέλεσμα των τεχνολογικών καινοτομιών και του παγκόσμιου ανταγωνισμού, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ένας σημαντικός παράγοντας που εξυπηρετεί αυτό το σκοπό είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Αυτή αποτελεί το σύνολο των προσχεδιασμένων και μη μαθησιακών εμπειριών του εκπαιδευτικού μέσα από τις οποίες εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του ή αποκτά νέες. Στόχο αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου και της συνεργασίας του με τους συναδέλφους (Day, 2003). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί, χαράζοντας στρατηγική και αλλάζοντας την κουλτούρα του οργανισμού του, να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού μπορεί να επιτύχει το όραμά του (Πασιαρδής, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τον τρόπο που ο σχολικός ηγέτης μπορεί να την ενισχύσει, υιοθετώντας το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και αλλάζοντας την κουλτούρα της μονάδας του.

Έννοια και οι μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Για την Παπαναούμ (2003) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δια βίου διαδικασία που εμπεριέχει άτυπες και τυπικές ευκαιρίες μάθησης. Ως άτυπη αναφέρεται, για παράδειγμα, η μελέτη της εκπαιδευτικής αρθρογραφίας και ως τυπική η παρακολούθηση σεμιναρίων. Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται πιο σημαντική, όταν είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας και οργανωμένης διαδικασίας μελέτης και διάγνωσης των αναγκών των εκπαιδευτικών και του μετέπειτα σχεδιασμού των παρεμβάσεων. Οι σχετικές δράσεις θα πρέπει να είναι στοχευμένες, ώστε να συνδέουν την προηγούμενη εμπειρία με τη νέα γνώση (Παπαναούμ, 2003).

Έρευνες και νομοθετικές ρυθμίσεις που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια αποδεικνύουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απασχολεί την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς της φορείς. Για το σκοπό αυτό οργανώνονται σχετικές δράσεις, με υποχρεωτικό και προαιρετικό χαρακτήρα, που απώτερο στόχο έχουν τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Φορείς των επιμορφώσεων μπορεί να είναι το σχολείο, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα πανεπιστήμια (Δούκας κ. ά., 2007).

Χαρακτηριστικά, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που ως επιστημονικός φορέας υλοποιεί δωρεάν επιμορφώσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, που άλλες στηρίζονται σε προσωπική πρωτοβουλία και άλλες ξεκινούν από το σχολείο ή την πολιτεία. Η Παπαναούμ (2003) παρουσιάζει τις μορφές αυτές όπως αναφέρονται στη συνέχεια. Ο αναστοχασμός αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επανεξετάζεις τις γνώσεις και τις εμπειρίες του προκειμένου να καθοδηγήσει εκ νέου την διδακτική του πράξη. Με την αξιολόγηση - ανατροφοδότηση το άτομο ενημερώνεται για την πορεία και την απόδοση του έργου. Οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα σεμινάρια, τα συνέδρια, οι διαλέξεις και τα εργαστήρια που μπορεί να παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσής του. Η επιμόρφωση περιέχει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο εκπαιδευτικός από την εισαγωγή του στο σχολείο και στόχο έχει τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση ή την εμβάθυνση των γνώσεων που έχει ήδη αποκτήσει. Οι ομάδες συζήτησης, εργασίας και αξιολόγησης, οι συνεδρίες προσωπικού, οι παρατηρήσεις διδασκαλίας συναδέλφων και η ανταλλαγή απόψεων οργανώνονται στο χώρο του σχολείου για να εξυπηρετήσουν το εκπαιδευτικό έργο και να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά. Η βιβλιοθήκη προσωπικού, η τράπεζα πληροφοριών και οι κοινότητες μάθησης που μπορεί να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός προσφέρουν υλικό για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Τέλος, η ανάληψη προγραμμάτων και υπευθυνοτήτων, όπως είναι η οργάνωση μιας σχολικής εκδήλωσης και η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Υπουργείο Παιδείας, 2016), η αλλαγή αρμοδιοτήτων και η σύνταξη ερευνητικών αναφορών αποτελούν δράσεις που συντελούν στην επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003).

Με τις τελευταίες εξελίξεις στην εκπαίδευση, έχουμε την εισαγωγή του θεσμού του παιδαγωγού συμβούλου – μέντορα και των εκπαιδευτικών ομίλων (Νόμος 4823/2021 – ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Σκοπός του πρώτου είναι η υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων συναδέλφων με την υλοποίηση επιμορφωτικών κι άλλων δράσεων. Τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει εκπαιδευτικός της μονάδας με υψηλό χαρακτηρισμό στα πεδία της αξιολόγησής του. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στους ομίλους, με την παρότρυνση του διευθυντή ή την επιθυμία εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τις ανάγκες των διδασκόντων, δίνει άλλη μία δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων και δράσεων συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και τον εμπλουτισμό των προσωπικών και επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Παπαναούμ (2003) οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο μεγαλύτερό τους μέρος, έχουν θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη και δηλώνουν ετοιμότητα, καθώς αναγνωρίζουν την προσφορά της στο εκπαιδευτικό τους έργο. Από την άλλη, με τα πορίσματα ερευνών των Δούκας κ. ά. (2007) και Παπαναούμ, (2003) να καταλήγουν στο συμπέρασμα πως πολλές

επιμορφωτικές δράσεις που ξεκινούν από φορείς της εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από αδυναμίες και περιορισμούς. Αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή στη ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού του και την καλλιέργεια ζεστού κλίματος μάθησης (Πασιαρδής, 2014).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Πληθώρα ερευνητών έχει ασχοληθεί με τα στυλ ηγεσίας και τη στρατηγική που μπορεί να υιοθετήσει ένας ηγέτης ανάλογα με τα αποτελέσματα που επιθυμεί και τη φύση του οργανισμού που επιδιώκει να δημιουργήσει (Πασιαρδής, 2014). Ένα από αυτά αποτελεί η μετασχηματιστική ηγεσία την οποία πρώτος μελέτησε ο Bass (1985) και αποτελεί την καταλληλότερη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιθυμεί την καινοτομία, την αλλαγή και χαρακτηρίζεται από αυτονομία (Κατσαρός, 2008). Πιο συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στην κατεύθυνση που δίνει ο ηγέτης για αλλαγή, τη δημιουργία οράματος, την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, τη φιλική και καθοδηγητική διάθεση προς τους υφισταμένους και γενικότερα την ανάπτυξη του οργανισμού, χωρίς να αναμένονται από τα μέλη του προσωπικές ανταμοιβές (Πασιαρδής, 2014˙ Πασιαρδής, 2012).

Για τον Bass (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2014) ένας σύγχρονος μετασχηματιστικός ηγέτης ικανοποιεί τα χαρακτηριστικά που ακολουθούν. Idealized Influence (εξιδανικευμένη επιρροή) οι υφιστάμενοι θαυμάζουν και σέβονται τον ηγέτη τους λόγω της προσωπικότητάς του και του εξαίρετου χαρακτήρα του. Αποτελεί πρότυπο γι' αυτούς. Η συμπεριφορά του ακολουθεί ηθικούς κώδικες που υπακούουν στις ανάγκες των υφισταμένων. Inspirational Motivation (κίνητρο που εμπνέει) οι εργαζόμενοι δείχνουν αφοσίωση στον οργανισμό, καθώς ο ηγέτης καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και το όραμά του γι' αυτόν, έτσι η εργασία τους αποκτά νόημα και σκοπό. Intellectual Stimulation (πνευματική διέγερση) ο ηγέτης βοηθά τον εργαζόμενο να βρει έξυπνους και καινοτόμους τρόπους για να πετύχει τους στόχους του οργανισμού. Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους και τη καλλιέργεια κριτικής σκέψης για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων. Individualized Consideration (εξατομικευμένη θεώρηση) ο ηγέτης ακούει, κατανοεί, συμβουλεύει, εκπαιδεύει και φροντίζει τον κάθε εργαζόμενο προσωπικά, ώστε να βρει λύσεις στους προβληματισμούς του. Συνεπώς, προσφέρει συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη. Ακόμη, τους προωθεί να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να πετυχαίνουν τους στόχους τους μέσα από την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες για τον οργανισμό του και προκειμένου να οδηγηθεί στα επιθυμητά αποτελέσματα, που είναι η ικανοποίηση του οράματός του, εργάζεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Άλλωστε και ο ίδιος, λόγω της αγάπης του για τη δουλειά, διακατέχεται από διαρκεί επιθυμία για προσωπική μάθηση και δια βίου εκπαίδευση. Προς το δρόμο αυτό συμβάλλει σημαντικά η καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ των υφισταμένων του και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και

συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός, σε ένα σχολικό χώρο όπου αναπτύσσει τις προσωπικές του ικανότητες και αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του, δεσμεύεται προσωπικά για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού του και οικειοποιείται το όραμα του ηγέτη του (Πασιαρδής, 2012).

Άλλη σημαντική μέριμνα του μετασχηματιστικού ηγέτη, ως κύριου διαχειριστή της μονάδας του, είναι η παροχή γνωστικών και υλικών πόρων (Πασιαρδής, 2012). Εδώ νοείται και η εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής που μπορεί να στηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτά ο δάσκαλος μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης που λειτουργεί μετασχηματιστικά εργάζεται για τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, όπου αναφέρεται στη συνέχεια, ικανής να εξυπηρετήσει τις παραπάνω διαστάσεις και να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2012).

Η κουλτούρα και η αλλαγή της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η έννοια της κουλτούρας αποτελεί αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς έχει αποδειχθεί η συμβολή της στη διάπλαση του χαρακτήρα του οργανισμού και των μελών του και η επιρροή της στην απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής, 2014).

Για τον Schein (1992) η κουλτούρα αποτελείται από ένα σύνολο βασικών νορμών, αξιών και παραδοχών που εφαρμόζονται από τα μέλη του οργανισμού, αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητά τους, υιοθετούνται και διδάσκονται στα νέα μέλη. Ο ίδιος, περιγράφει την έννοια αυτή χρησιμοποιώντας τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο η κουλτούρα αναφέρεται στα ορατά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο εξοπλισμός και η διακόσμηση, αλλά και στα άυλα, δηλαδή σε νόρμες, όπως η γνωριμία με τους συναδέλφου, η στήριξή τους και η αποφυγή κριτικής στο διευθυντή. Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών που αποτελεί και τις προσδοκίες του οργανισμού, όπως είναι η εμπιστοσύνη και η συνεργασία. Στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι παραδοχές, δηλαδή αφηρημένες πεποιθήσεις των μελών που αφορούν βαθύτερες έννοιες, όπως ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι μία οικογένεια που τα μέλη του φροντίζουν το ένα το άλλο και αποφεύγουν τις συγκρούσεις.

Η ύπαρξη της κουλτούρας, κατά τον Robbins (1991), ενισχύει τη συνοχή και την αφοσίωση των μελών στον οργανισμό, καθορίζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους και δίνει σε αυτόν μία ταυτότητα που τον κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους.

Συνεπώς, ένας σημαντικός ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι να γνωρίζει καλά την κουλτούρα του οργανισμού του, προκειμένου να κάνει τις κατάλληλες αλλαγές, ώστε αυτή να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του. Σύμφωνα με τον Barth (1990) υπάρχουν τέσσερις πρακτικές που μπορεί να εφαρμοστούν για τη διαχείριση και την αλλαγή τους

κουλτούρας. Στην εσωτερική προσέγγιση σημαντική αλλαγή πραγματοποιείται με την προσαρμογή των εσωτερικών τεχνολογιών στις ανάγκες των μελών του οργανισμού, όπως είναι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, και την επιλογή και προαγωγή του προσωπικού, όπως είναι η επιβράβευση για τις ικανότητες και τις πρωτοβουλίες του. Στη γνωστική προσέγγιση αλλαγή επιτυγχάνεται, όταν τα μέλη του οργανισμού διδάσκονται καλά την λειτουργία του από τον ηγέτη τους και εισηγούνται τρόπους για τη βελτίωσή του. Στην απόδοση κινήτρων ο ηγέτης μπορεί να ανταμείψει τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την απόδοσή του, με τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Τέλος, στη συμβολική προσέγγιση τα μέλη μπορούν να αποκτήσουν θετικά κίνητρα με την καθιέρωση εφαρμογής συμβόλων όπως είναι οι τελετουργίες.

Άλλες νόρμες της κουλτούρας που μπορούν να βοηθήσουν στην αλλαγή της είναι η υιοθέτηση των κοινών στόχων και η καλλιέργεια της συνυπευθυνότητας, της συνεργασίας, του αμοιβαίου σεβασμού και της ειλικρίνειας. Με την ενίσχυση της μάθησης και του πειραματισμού σε καινούριες πρακτικές ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την αξία της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και την εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων στην πράξη, ενισχύοντας τη διδασκαλία του. Τέλος, στην αλλαγή της κουλτούρας οδηγεί η στήριξη και η αναγνώριση των προσπαθειών των μελών του οργανισμού (Barth, 1990).

Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990) η αλλαγή στην κουλτούρα μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας τέσσερα βήματα. Αρχικά, ο ηγέτης ενημερώνει τους εμπλεκόμενους για τη σημαντική συμβολή της κουλτούρα στην αποτελεσματικότητα της μονάδας. Έπειτα, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό αξιολογεί την υπάρχουσα κουλτούρα προκειμένου να μεθοδευθεί η βελτίωσή της. Στη συνέχεια, διαλέγονται τα σημεία εκείνα που απαιτούν βελτίωση και θέτονται οι νέοι στόχοι. Τέλος, σχεδιάζονται οι ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την υλοποίηση της αλλαγής.

Σημειώνεται πως κάθε προσπάθεια αλλαγής στον οργανισμό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την παράμετρο της κουλτούρας. Για παράδειγμα μία επιχείρηση αλλαγής στις δομές του οργανισμού θα είναι πρόσκαιρη και επιφανειακή, αν δε συνδυάζεται με τις αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα του (Sergiovanni & Starratt, 1998). Από την άλλη οι βιβλιογραφικές αναφορές συγκλίνουν στην άποψη πως οι προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας, παρά το όφελος που μπορεί να έχουν, απαιτούν χρόνο, συναντούν πολλές δυσκολίες και χρειάζονται την προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων (Moorrhead & Griffin, 1989˙ Putman & Burke, 1992).

Η συμβολή του μετασχηματιστικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θέτει ως προτεραιότητα την ενασχόλησή του με τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιώντας συστηματικά συνεδρίες προσωπικού, στις οποίες εκθέτονται τα προβλήματα και ανταλλάσσονται απόψεις, έχει την

ευκαιρία να ενημερωθεί, να συμβουλεύσει ως μέντορας και να στηρίξει ψυχολογικά το δάσκαλο (Παπαναούμ, 2003). Σε αυτές τις συζητήσεις μπορεί να προβάλει το όραμά του για τη σχολική μονάδα, ώστε από κοινού να επιδιώκεται η επίτευξη του κοινού στόχου (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας και παρεμποδίζεται η δημιουργία κλικών μεταξύ των συναδέλφων (Πασιαρδής, 2012).

Ακόμη, ο ηγέτης, μαθαίνοντας για τις πραγματικές τους ανάγκες, είναι σε θέση να ενημερώσει τη διεύθυνση και το σχολικό σύμβουλο (σημερινό σύμβουλο εκπαίδευσης) σχετικά, ώστε να φροντίζουν για την υλοποίηση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μία απλή επιλογή αποτελεί η οργάνωση παρατήρησης διδασκαλίας συναδέλφων στο χώρο του σχολείου που συμβάλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ανατροφοδότηση και ευκαιρία για αναστοχασμό, χωρίς κάποιο οικονομικό κόστος (Παπαναούμ, 2003). Επίσης, προωθώντας την δια βίου εκπαίδευση του προσωπικού του, ενισχύει τη συμμετοχή τους σε περεταίρω σεμινάρια ή μεταπτυχιακά προγράμματα παρέχοντάς τους αντίστοιχες διευκολύνσεις, όπως η δυνατότητα απουσίας από την εργασία (Πασιαρδής, 2012).

Σημαντική μέριμνα αποτελεί και η φροντίδα των υποδομών του σχολείου. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης φροντίζει για την κάλυψη των διδακτικών αναγκών και την εφαρμογή των καινοτομιών, εξοπλίζοντας τη μονάδα του με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και όποιο άλλο εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο (Πασιαρδής, 2012).

Τέλος, ως πρόσωπο που διακατέχεται από διαρκή επιθυμία για μάθηση, αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα για τους υφισταμένους του, λαμβάνοντας μέρος σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και μεριμνώντας για τη διαμόρφωση αντίστοιχης κουλτούρας στο σχολείο του (Πασιαρδής, 2012).

Η συμβολή του ηγέτη στην αλλαγή της κουλτούρας για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι ενέργειες του σχολικού ηγέτη με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδυάζονται με τις αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας προκειμένου να έχουν μόνιμο χαρακτήρα (Sergiovanni & Starratt, 1998). Για την αλλαγή και την υλοποίηση ενός νέου στόχου απαιτείται η συνεργασία του διευθυντή με τους δασκάλους. Ο ηγέτης, ακολουθώντας τα τέσσερα στάδια της αλλαγής των Deal και Peterson (1990), αρχικά, καλεί τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνει για τη συμβολή της κουλτούρας στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Από κοινού, εφόσον διαπιστωθεί πως η υπάρχουσα κουλτούρα δεν ευνοεί προς αυτή την κατεύθυνση, συμπεραίνεται η ανάγκη βελτίωσής της. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι αδυναμίες και προχωρούν στη διατύπωση των προτάσεων και την υλοποίησή τους.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την εσωτερική προσέγγιση για τη διαχείριση και αλλαγή της κουλτούρας (Barth, 1990), ο ηγέτης μπορεί να εισάγει και να προσαρμόσει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών τις νέες τεχνολογίες όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο projector, ο διαδραστικός πίνακας και τα όργανα για τα πειράματα της φυσικής. Αυτές χρησιμεύουν κυρίως στην εφαρμογή των καινούριων προσεγγίσεων που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις τους και στην επικοινωνία και ενημέρωσή τους σχετικά με τις επιλογές επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται καθημερινά. Ακόμη, ο ηγέτης παρατηρεί τους δασκάλους, επιβραβεύει τις ικανότητες που προβάλουν, την εφαρμογή καινοτομιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η επιθυμία τους για περεταίρω εξέλιξη. Επίσης, με την παροχή των παραπάνω τεχνολογικών μέσων αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και διαμορφώνονται καλύτερες συνθήκες εργασίας, λειτουργώντας ως κίνητρο για το δάσκαλο. Σύμφωνα με τη συμβολική προσέγγιση, ο ηγέτης καθιερώνει εκδηλώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το έργο τους και όλες τις δράσεις που έχουν υλοποιήσει με τους μαθητές τους, ως αποτέλεσμα των επιμορφώσεών τους. Αυτές μπορεί να συνοδεύονται από κοινά γεύματα του συλλόγου με τον διευθυντή. Οι παραπάνω ενέργειες διαμορφώνουν άνετη κουλτούρα που λειτουργεί ως κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη (Barth, 1990).

Ακόμη, ο ηγέτης φροντίζει με κάθε ευκαιρία να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Barth, 1990). Από την πλευρά του εισηγείται στο σύμβουλο εκπαίδευσης την οργάνωση επιμορφώσεων στο σχολείο του με θεματολογία που να καλύπτει τις ανάγκες του προσωπικού του. Αφιερώνει χρόνο στο προσωπικό, συζητά μαζί του για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και δίνει λύσεις και παρέχει ψυχολογική στήριξη (Παπαναούμ, 2003).

Με τις παραπάνω συμπεριφορές ο σύλλογος διδασκόντων αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα του κοινού στόχου, καλλιεργείται η επικοινωνία, η συνεργασία και η συνυπευθυνότητα. Τελικά, διαμορφώνεται κουλτούρα που οδηγεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών για συμμετοχή σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης (Barth, 1990).

Συμπεράσματα

Τα στοιχεία που προκύπτουν, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την παραπάνω συζήτηση, οδηγούν στο συμπέρασμα πως αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται θετικά απέναντι στη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης στο παιδαγωγικό τους έργο ματαιώνονται από περιορισμούς που συναντούν στη συμμετοχή τους σε αυτές ή την πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης στην τάξη.

Η υπάρχουσα κατάσταση είναι εφικτό να τροποποιηθεί από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και τις πρακτικές του. Ο σχολικός ηγέτης μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη με τη δική του δράση και συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, είναι δυνατό να

δώσει μόνιμο χαρακτήρα σε αυτήν την ιδέα αλλάζοντας την κουλτούρα του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barth, R. (1990). *Improving School from Within.* San Francisco: Jossey-Bass.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη Των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις Της Δια Βίου Μάθηση.* (Α. Βακάλη, Trans.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The Principal' s Role in Shaping School Culture.* Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Doukas, Ch., Vavouraki, A., Thomopoulou, M., Kalantzis, M., Koutra, Ch., & Smyrniotopoulou, A. (2007). I prosengisi tis poiotitas stin epimorfosi: Epimorfosi gia tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon kai ti veltiosi tou scholeiou. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 13, 113-123. Anaktithike apo: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/

Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. (P. Institouto, Ed.) Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

Moorhead, G., & Griffin, W. (1989). *Organizational Behavior.* Washington: Houghton Mifflin Company.

Nomos 4823/2021 - Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis. FEK 136/A/3-8-2021. Anaktithike apo: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html

Papanaoum, Z. (2003). To Epangelma tou Ekpaideftikou. Theoritiki kai Empeiriki Prosengisi. Athina: Typothito Giorgos Dardanos.

Pasiardis, Petros. (2012). Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis Erevnitikes Taseis kai i Elliniki Pragmatikotita. Athina: Ion.

Pasiardis, Petros. (2014). Ekpaideftiki Igesia:Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi (2i ekdosi ed.). Athina: Metaichmio.

Putman, J., & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities.* New York: McGraw-Hill.

Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior: Consepts, Controversies, and Applications* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2η ed.). San Francisco: Jossey - Bass.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: a Redefinition* (6th ed.). Singapore: McGraw-Hill.

Ypourgeio Paideias, E. k. (2016, Oktovrios 13). SCHEDIASMOS KAI YLOPOIISI PROGRAMMATON SCHOLIKON DRASTIRIOTITON (Perivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias, Politistikon Thematon) AGOGIS STADIODROMIAS KAI EVROPAIKON PROGRAMMATON (Erasmus+, eTwinning k.a.). Ar. Prot. 170596 / GD4. Athina.

Η επίδραση της Ηγεσίας και η διαμεσολάβηση του ψυχολογικού κεφαλαίου στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Βοσνιάκος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την επίδραση της ηγεσίας και τη διαμεσολάβηση του ψυχολογικού κεφαλαίου στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών. Από τη συνοπτική παρουσίαση των ερευνών γίνεται αντιληπτό ότι η ηγεσία του διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, με το ψυχολογικό κεφάλαιο να διαδραματίζει σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο. Η καλλιέργεια του ψυχολογικού κεφαλαίου, δηλαδή της ελπίδας, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της ανθεκτικότητας και της αισιοδοξίας από τον ηγέτη αναμένεται να επηρεάσει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση και να μειώσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Απαιτούνται περισσότερες έρευνες, κυρίως στον ελληνικό χώρο, για να εντοπιστούν πρακτικές ενδυνάμωσης που μπορούν να γίνουν από τους ηγέτες, αλλά και την πολιτεία, για την ενίσχυση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και του ψυχολογικού κεφαλαίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, Ψυχολογικό Κεφάλαιο, Επαγγελματική ικανοποίηση, Εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί.

The Effect of Leadership and the Mediation of Psychological Capital on Teacher Job Satisfaction and Burnout: A Literature Review

Vosniakos Athanasios, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

This article is an attempt at a bibliographic review of theoretical and research data regarding the influence of leadership and the mediation of psychological capital on the professional satisfaction and burnout of teachers. From the summary presentation of the research, it can be seen that the leadership of the head of the school significantly affects the professional satisfaction and burnout of teachers, with the psychological capital playing an important mediating role. The cultivation of psychological capital, i.e., hope, self-efficacy, resilience and optimism by the leader is expected to positively affect job satisfaction and reduce teacher burnout. More research is needed, mainly in the Greek area, to identify empowerment practices that can be done by leaders, but also by the state, to strengthen teachers' satisfaction with their profession and psychological capital.

Key-Words: Leadership, Psychological Capital, Job Satisfaction, Burnout, Teachers.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν έντονα τη μάθηση των μαθητών. Θεωρούνται απαραίτητα για την κοινωνική ανάπτυξη και επιτυχία και συνεισφέρουν καθοριστικά στην κοινωνία (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020· Clarence et al., 2021). Δεδομένων αυτών των υψηλών προσδοκιών, η διδασκαλία συχνά οδηγεί σε εξάντληση, με αρνητικές συνέπειες στην ψυχική υγεία και τη διατήρηση της εργασίας. Ωστόσο, αυτά τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα μπορεί να μετριαστούν, μεταξύ άλλων, από την εργασιακή ικανοποίηση ή/και τους προσωπικούς πόρους του εκπαιδευτικού μια ιδέα που ενσωματώνει τέσσερις θετικούς ψυχολογικούς πόρους: ελπίδα, αυτο-αποτελεσματικότητα, ανθεκτικότητα και αισιοδοξία (Mikus & Teoh 2022).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας που εστιάζει στην επίδραση της Ηγεσίας και τη διαμεσολάβηση του ψυχολογικού κεφαλαίου στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται οι σχετικοί ορισμοί και οι έρευνες για την τεκμηρίωση των παραπάνω σχέσεων και το άρθρο κλείνει με ορισμένα βασικά συμπεράσματα.

Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων

Όπως συμβαίνει με όλες τις ηγεσίες, αλλά ιδιαίτερα στα σχολεία, η ηγεσία περιλαμβάνει πολλαπλές απαιτήσεις. Οι ηγέτες των σχολείων εξυπηρετούν πολλούς ενδιαφερόμενους: μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Πρέπει να είναι πάντα έτοιμοι να χειριστούν μια ποικιλία σύνθετων καταστάσεων. Κάθε κατάσταση απαιτεί μια συγκεκριμένη ηγετική απάντηση που οι ηγέτες πρέπει να χειριστούν γρήγορα και κατάλληλα (Dimmock, 2011). Η εκπαιδευτική ηγεσία βασίζεται στην προϋπόθεση της κατασκευής και της εφαρμογής της γνώσης με τρόπους που κάνουν θετική διαφορά εντός του θετικού οργανισμού. Μέσω της συνεργασίας και της επικοινωνίας, οι επαγγελματίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας εργάζονται με διαφορετικές κοινότητες και οικοδομούν συνεργασίες για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων θέτοντας και επιτυγχάνοντας μετασχηματιστικούς στόχους (Dimmock, 2011).

Οι Hazan-Liran και Karni-Vizer (2023) αναφέρουν ότι το ψυχολογικό κεφάλαιο είναι μια πρώτης τάξεως θετική ψυχολογική και κινητήρια πηγή, ειδικά στην περίπτωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η ιδέα βασίζεται στη θετική ψυχολογία γενικά και στη θετική οργανωτική συμπεριφορά ειδικότερα (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Η θετική οργανωτική συμπεριφορά ορίζεται ως *«η μελέτη και εφαρμογή θετικών προσανατολισμένων ανθρώπινων πόρων, δυνατοτήτων και ψυχολογικών ικανοτήτων που μπορούν να μετρηθούν, να αναπτυχθούν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά για τη βελτίωση της απόδοσης στο σημερινό χώρο εργασίας»* (Luthans, 2002, σελ. 59). Το ψυχολογικό κεφάλαιο έχει συνδεθεί με τις στάσεις, τη συμπεριφορά και την απόδοση των

εργαζομένων σε διαφορετικά επίπεδα: ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό (Newman et al., 2014). Ενσωματώνει τέσσερις θετικούς ψυχολογικούς πόρους: ελπίδα, αυτο-αποτελεσματικότητα, ανθεκτικότητα και αισιοδοξία (Luthans, al., 2015).

Η ελπίδα έχει οριστεί ως μια θετική κατάσταση παρακίνησης που βασίζεται σε μια διαδραστικά προερχόμενη αίσθηση επιτυχημένης ενέργειας που κατευθύνεται προς το και σχεδιασμού για την επίτευξη στόχων (Snyder, et al., 1991). Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην *«πεποίθηση ή εμπιστοσύνη του ατόμου για τις ικανότητές του να κινητοποιήσει τα κίνητρα, τους γνωστικούς πόρους ή τις πορείες δράσης που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο»* (Stajkovic & Luthans, 1998, σελ. 66).

Η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα ανάκαμψης από αντιξοότητες, συγκρούσεις, αποτυχίες ή ακόμα και θετικά γεγονότα, πρόοδο και αυξημένη ευθύνη (Luthans, 2002), και η αισιοδοξία είναι ένα θετικό επεξηγηματικό στυλ που αποδίδει θετικά γεγονότα σε προσωπικά, μόνιμα και προκαλεί διάχυτη αιτία και ερμηνεύει τα αρνητικά γεγονότα με όρους εξωτερικούς, προσωρινούς και ειδικούς για την κατάσταση παράγοντες (Seligman, 2006). Εν κατακλείδι, συνδυαστικά οι τέσσερις ψυχολογικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να διατηρήσουν μια εσωτερικευμένη αίσθηση ελέγχου και σκοπιμότητας ενώ οι στόχοι επιδιώκονται και επιτυγχάνονται (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Η εργασιακή ικανοποίηση ως έννοια σχετίζεται με το φάσμα των εμπειριών που λαμβάνουν τα άτομα από διάφορες ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις που είναι απόρροια της αξιολόγησής τους για μια εργασία (Madigan & Kim, 2021). Ένα θετικό συναίσθημα για το έργο και μια αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην καλλιέργεια του ενθουσιασμού των ατόμων (Moè, et al., 2010).

Τα θετικά συναισθήματα συνοδεύουν την υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, ενώ αντίθετα τα αρνητικά συμβάλλουν σε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση (Otrębski, 2023). Γενικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση συμβάλλει σε ένα φάσμα θετικών αποτελεσμάτων, τόσο συναισθηματικά όσο και με τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας (Bowling, 2007). Αναφορικά με το περιβάλλον του σχολείου οι έρευνες έχουν δείξει (π.χ. Weiqi, 2007) ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους διδάσκουν καλύτερα, καθώς ενισχύεται ο ενθουσιασμός τους, αλλά και υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στη διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές.

Από την άλλη πλευρά, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν εξουθενωμένοι. Η εξουθένωση είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο που προκαλείται από την έκθεση σε ένα φάσμα αγχωτικών εργασιακών περιβαλλόντων, συμπεριλαμβανομένων απαιτητικών εργασιών και ανεπαρκών πόρων (Dias, et al., 2021). Η εξουθένωση στον επαγγελματικό τομέα έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες, όπως η μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, η απουσία

από την εργασία, η μειωμένη παραγωγικότητα και οργανωτική δέσμευση που μπορεί να έχουν ως απόρροια την εγκατάλειψη της εργασίας από το άτομο (Maslach, et al., 2001). Έτσι, οι συνέπειες υπερβαίνουν την άμεση προσωπική εμπειρία και επηρεάζουν τον χώρο εργασίας.

Η σχέση ψυχολογικού κεφαλαίου, επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης

Οι Cheung, et al., (2011) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής εργασίας και εξουθένωσης καθώς και της εργασιακής ικανοποίησης. Επιπλέον, επικέντρωσαν την έρευνά τους στο εάν το ψυχολογικό κεφάλαιο μετριάζει τις συσχετίσεις συναισθηματικής εξάντλησης από την εργασία ή εργασιακής ικανοποίησης. Στην έρευνα το δείγμα αποτελούταν από 264 εκπαιδευτικούς κινεζικών σχολείων πλήρους απασχόλησης στην Κίνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ψυχολογικό κεφάλαιο συσχετίστηκε με τη συναισθηματική εργασία, την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση, με βάση την υπόθεση που τέθηκε. Επιπλέον, το ψυχολογικό κεφάλαιο μετρίασε τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εργασίας και των μεταβλητών του αποτελέσματος. Για παράδειγμα, η θετική συσχέτιση μεταξύ του στοιχείου που ενεργεί στην αποπροσωποποίηση καθώς και της αρνητικής συσχέτισης με την εργασιακή ικανοποίηση ήταν ασθενέστερη όταν το ψυχολογικό κεφάλαιο ήταν υψηλό. Επιπλέον, η θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθιάς δράσης (deep acting) και της ικανοποίησης από την εργασία ενισχύθηκε περαιτέρω μεταξύ των συμμετεχόντων με υψηλό ψυχολογικό κεφάλαιο, αλλά όχι μεταξύ των συμμετεχόντων με χαμηλό ψυχολογικό κεφάλαιο. Τέλος, οι σχέσεις του ψυχολογικού κεφαλαίου με την αποπροσωποποίηση, καθώς και την ικανοποίηση από την εργασία ήταν πιο εμφανείς μεταξύ των εργαζομένων που ανέφεραν σπάνια χρήση της έκφρασης των φυσικά αισθητών συναισθημάτων.

Οι Çimen και Ozgan (2018) αναφέρουν ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το ψυχολογικό κεφάλαιο έχει κερδίσει εξέχουσα θέση στη βιβλιογραφία για τη θετική οργανωτική συμπεριφορά. Ωστόσο, προσθέτουν ότι χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με επικέντρωση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Με αφορμή αυτόν τον προβληματισμό οι ερευνητές στόχευαν στην έρευνά τους να μελετήσουν τους θετικούς και αρνητικούς παράγοντες που σχετίζονται με το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές ακολούθησαν μια ποιοτική προσέγγιση και πραγματοποίησαν μια ερμηνευτική μελέτη για να καθορίσουν τις αντιλήψεις 14 εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου για την ανάλυση των δεδομένων που εξήχθησαν. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το υποστηρικτικό οργανωτικό κλίμα, η συνεργασία, η επικοινωνία, οι βολικές φυσικές συνθήκες του σχολείου, η δέσμευση των γονέων, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και οι θετικές εμπειρίες προέκυψαν ως παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, η αυστηρή γραφειοκρατική εστίαση και η συνεχής παρέμβαση από τους διευθυντές των σχολείων, οι ανεπαρκείς φυσικές συνθήκες του σχολείου, οι αρνητικές στάσεις γονέων και συναδέλφων, η κακή φήμη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκαν ως επιβλαβείς παράγοντες

για το ψυχολογικό κεφάλαιο.

Οι Hazan-Liran και Karni-Vizer (2023), πιο πρόσφατα, μελέτησαν εάν τα επίπεδα ψυχολογικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών (ελπίδα, αυτο-αποτελεσματικότητα, ανθεκτικότητα, αισιοδοξία) επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωσή τους. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα ισραηλινά σχολεία ακολουθώντας τη συμπεριληπτική κατεύθυνση απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που διδάσκουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γενικής αγωγής να εκπαιδεύουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία παρά την έλλειψη κατάρτισης. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 123 Ισραηλινούς δασκάλους: 56 από σχολεία ειδικής αγωγής και 67 από γενικά σχολεία. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι, σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση που τέθηκε, τα υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικού κεφαλαίου συσχετίστηκαν με υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση και χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών. Επίσης, σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση που τέθηκε, από τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση: οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και λιγότερη εξουθένωση. Οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια επίπεδα ψυχολογικού κεφαλαίου, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζεται η υπόθεση, όπως καταλήγουν οι ερευνητές. Τα ευρήματα, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, υποδεικνύουν την ανάγκη επανεξέτασης των συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς στην τυπική εκπαίδευση, όταν οι τάξεις απαιτείται να είναι συμπεριληπτικές. Τέλος, αναφέρουν ότι, καθώς είναι δυνατό να βελτιωθεί το ψυχολογικό κεφάλαιο μέσω προγραμμάτων παρέμβασης, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να εξετάσουν το ενδεχόμενο να σχεδιάσουν και να δοκιμάσουν παρεμβάσεις για εκπαιδευτικούς.

Η επίδραση της Ηγεσίας στο τρίπτυχο «ψυχολογικό κεφάλαιο, εργασιακή ικανοποίηση, εξουθένωση»

Οι Mgaiwa και Hamis (2022) στόχευαν στον καθορισμό του πώς οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρέασαν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανταποκρινόμενοι στις εργασιακές προσδοκίες τους στην αγροτική Τανζανία. Χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση μεικτής μεθόδου, η μελέτη χρησιμοποίησε συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο, συζητήσεις και έρευνες ομάδας εστίασης, για τη συλλογή δεδομένων από ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων (N = 82) και τυχαία επιλεγμένων εκπαιδευτικών (N = 264). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι διευθυντές προσπάθησαν να ικανοποιήσουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δημιουργώντας ένα ευνοϊκό και υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, διευκολύνοντας τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και προσφέροντάς τους την απαραίτητη ανατροφοδότηση σχετικά με τις εργασιακές τους επιδόσεις.

Ο Feng (2016) εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυθεντική ηγεσία των διευθυντών και τη σχέση της με το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών στην

Ταϊβάν. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.429 εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την αυθεντική ηγεσία των διευθυντών τους ως μέτρια και ότι αυτή η πρακτική επηρεαζόταν από την κουλτούρα. Επιπλέον, η αυθεντική ηγεσία είχε στατιστικά θετική σχέση με το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών.

Οι Aria et al., (2019) στόχευσαν στη διερεύνηση της μεσολαβητικής επίδρασης του ψυχολογικού κεφαλαίου και της αντιληπτής οργανωτικής υποστήριξης στη σχέση ανάμεσα στην αυθεντική ηγεσία και την πρόθεση παραμονής. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η αυθεντική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα, το ψυχολογικό κεφάλαιο και την αντιληπτή οργανωτική υποστήριξη. Όπως προβλεπόταν, τόσο η αντιληπτή οργανωτική υποστήριξη όσο και το ψυχολογικό κεφάλαιο είχαν σημαντική θετική άμεση επίδραση στην πρόθεση παραμονής. Η επίδραση της αυθεντικής ηγεσίας στην πρόθεση παραμονής βρέθηκε ότι διαμεσολαβείται από το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών και την αντιληπτή οργανωτική υποστήριξη. Αυτή η μελέτη δείχνει πώς οι ηγέτες μπορούν να ενισχύσουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν εφαρμόζοντας αυθεντική ηγεσία, εστιάζοντας στο ψυχολογικό κεφάλαιο και δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προκύπτει η σχέση του ψυχολογικού κεφαλαίου με την εργασιακή ικανοποίηση και την εξουθένωση, αλλά και η άμεση διαμεσολάβηση της ηγεσίας σε αυτό το τρίπτυχο. Ένας ηγέτης που μεριμνά για την ενίσχυση της ικανοποίησης και αντίστοιχα την μείωση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εστιάζει στην ενίσχυση των πτυχών του ψυχολογικού κεφαλαίου που θα συμπαρασύρει σημαντικές θετικές αλλαγές στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνητικής δραστηριότητας σχετικά με το ψυχολογικό κεφάλαιο και τη σχέση του με την ικανοποίηση, την εξουθένωση και την ηγεσία, καθώς στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και ολιστικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aria, A., Jafari, P., & Behifar, M. (2019). Authentic Leadership and Teachers' Intention to Stay: The Mediating Role of Perceived Organizational Support and Psychological Capital. *World Journal of Education*, *9*(3), 67-81. https://eric.ed.gov/?id=EJ1221485

Bowling, N. A. (2007). Is the job satisfaction–job performance relationship spurious? A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior*, *71*(2), 167-185. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.007

Cheung, F., Tang, C. S.-k., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management, 18*(4), 348–371. https://doi.org/10.1037/a0025787

Çimen, İ., & Ozgan, H. (2018). Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers: A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*, *28*(2), 308-328. https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.673146110680454

Clarence, M., Viju, P. D., Jena, L. K., & George, T. S. (2021). Predictors of positive psychological capital: An attempt among the teacher communities in rural Jharkhand, India. *Management and Labour Studies*, *46*(2), 139-160. https://doi.org/10.1177/0258042X21991013

Dias, P. C., Peixoto, R., & Cadime, I. (2021). Associations between burnout and personal and professional characteristics: a study of Portuguese teachers. *Social Psychology of Education, 24*(4), 965-984. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09640-z

Dimmock, C. (2011). *Leadership in education: Concepts, themes and impact*. Routledge.

Feng, F. I. (2016). School Principals' Authentic Leadership and Teachers' Psychological Capital: Teachers' Perspectives. *International Education Studies*, *9*(10), 245-255. https://eric.ed.gov/?id=EJ1116018

Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2023). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215009

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, *91*, 103046. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, *16*(1), 57-72. https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, *4*, 339-366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, *105*, 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mgaiwa, S. J., & Hamis, Y. J. (2022). School principals versus teachers' expectations: The interplay between school leadership and teachers' job satisfaction in rural Tanzania. *SN Social Sciences*, *2*(12), 262. https://doi.org/10.1007/s43545-022-00578-3

Mikus, K., & Teoh, K. R. (2022). Psychological Capital, future-oriented coping, and the well-being of secondary school teachers in Germany. *Educational Psychology*, *42*(3), 334-353. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1954601

Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and teacher education*, *26*(5), 1145-1153. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010

Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. E. I., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of organizational behavior*, *35*(S1), 120-138. https://doi.org/10.1002/job.1916

Otrębski, W. (2023). Are they ready? Moderators of the correlation between work affect and job satisfaction felt by teachers of inclusive and special schools. *Health Psychology Report*, *11*(1), 1-9. https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/HPR/article/view/8186

Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. In *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, (pp. 285-305). Pergamon Press.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational dynamics*, *26*(4), 62-74. https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7

Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, *40*(5), 17-31. https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503

Η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο

Τσάιμος Άρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφεί η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και αναλύονται τα βασικά σημεία και χαρακτηριστικά της. Η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στην ιδέα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων για την επίτευξη κοινών στόχων με τους ηγέτες να διευκολύνουν τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια ακολουθεί μια κριτική προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας και επιχειρείται η σύνδεσή της με το σύγχρονο σχολείο εξετάζοντας τη δυνατότητα εφαρμογής της στη σημερινή πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά : Ηγεσία, Κατανεμημένη ηγεσία, Σύγχρονο σχολείο

The effect of distributed leadership in the modern school

Tsaimos Aris, Secondary School Teacher, M.Sc.

Abstract

In the present study an attempt is being made to describe the concept of distributed leadership and analyze its main points and characteristics. Distributed leadership is based on the idea of cooperation and interaction between individuals to achieve common goals with leaders facilitating dialogue and collaboration among team members. Then follows a critical approach to this particular leadership and connection is made between distributed leadership and modern school and it is examined whether it can be applied in today's reality.

Key-words: Leadership, Distributed leadership, Modern school

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια μετάβαση από την έννοια της διοίκησης στην έννοια της ηγεσίας και αυτό δεν υλοποιείται τυχαία αλλά συντεταγμένα και προγραμματισμένα. Διοίκηση είναι όλες εκείνες οι ενέργειες που στοχεύουν τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών και την αποδοτική χρήση των πόρων ώστε να φτάσουμε στα επιθυμητά αποτελέσματα. Από την άλλη ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής όπου κάποιος ή κάποιοι επηρεάζουν ηθελημένα τις συμπεριφορές των άλλων με στόχο να τους ακολουθήσουν στο όραμα που έχουν (Μπουραντάς, 2005). Η ηγεσία ξεπερνάει την έννοια της διοίκησης και της διεύθυνσης και για να είναι κάποιος καλός ηγέτης οφείλει να έχει διοικητικές ικανότητες (Πασιαρδής, 2004).

Μία από τις πιο πρόσφατες ιδέες στον χώρο της εκπαίδευσης είναι η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας. Η κατανεμημένη ηγεσία είναι αρκετά ελκυστική, έχει μεγάλη αποδοχή από εκπαιδευτικούς, στελέχη και δείχνει λογικοφανής παρόλο που δεν υπάρχουν ακόμα τα αποδεικτικά στοιχεία που θα νομιμοποιούσαν αυτό το γεγονός. Μία από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του επιτυχημένου ηγέτη είναι και η προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας (Leithwood & Riehl, 2003).

Κατανεμημένη ηγεσία

Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία πιστεύεται ότι χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Αυστραλό ψυχολόγο τον Gibb (1954), που όπως αναφέρει η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται μονοπώλιο ενός ατόμου αλλά ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων. Η φύση της ηγεσίας είναι κοινωνική και δεν πρέπει να εξαρτάται μόνο από τα πρόσωπα που έχουν τις νομιμοποιημένες θέσεις. Η εξάπλωση των ηγετικών ρόλων στα σχολεία πέρα από τις τυπικές θέσεις ηγεσίας είναι μία σχετικά πρόσφατη ιδέα στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια προσέγγιση ηγεσίας που αναγνωρίζει ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται σε ένα μόνο άτομο, αλλά μπορεί να αναδύεται από διάφορες πηγές και επίπεδα εντός μιας οργανωτικής δομής. Αυτή η προσέγγιση αλλάζει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ηγεσία, αναγνωρίζοντας ότι η ικανότητα να επηρεάζουμε και να καθοδηγούμε τους άλλους μπορεί να προέρχεται από πολλές πηγές και όχι μόνο από έναν επικεντρωμένο ηγέτη.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα και η επίτευξη βελτίωσης και προόδου απαιτεί την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή πολλών ανθρώπων και όχι μόνο τις ενέργειες του διευθυντή (Fullan, 2002). Όπως αναφέρει η Harris (2008), υπάρχουν αλληλεπικαλύψεις ανάμεσα στην έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και άλλων συναφών εννοιών, όπως η μοιρασμένη, η συλλογική, η δημοκρατική και η συμμετοχική ηγεσία. Αυτές οι προσεγγίσεις της ηγεσίας μοιράζονται κοινά στοιχεία, όπως η αναφορά στη συνεργασία, η κατανομή της εξουσίας και η συμμετοχή των μελών. Όπως αναφέρει ο Spillane (2006), η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι συνώνυμη με τις έννοιες της μοιρασμένης, συλλογικής, δημοκρατικής ή συμμετοχικής ηγεσίας. Παρόλο που μπορεί να υπάρχουν ομοιότητες και αλληλεπικαλύψεις στις αρχές και τις πρακτικές τους, κάθε έννοια έχει τη δική της ιδιαίτερη έμφαση και προσέγγιση στην ηγεσία.

Η κατανεμημένη ηγεσία επισημαίνει την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες και οι ακόλουθοί τους αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για να επιτύχουν τους κοινούς στόχους (Spillane, 2006). Με το μοντέλο αυτό ηγεσίας ένας οργανισμός μπορεί να ωφεληθεί από τη συλλογική σοφία η οποία αναδεικνύεται όταν πολλά άτομα έχουν την εξουσιοδότηση να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους.

Οι ρόλοι των ηγετών και των ακολούθων μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο και τις απαιτήσεις της κατάστασης στην κατανεμημένη ηγεσία. Κάποιοι άνθρωποι μπορεί να έχουν ηγετικές ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ άλλοι μπορεί να έχουν ειδίκευση σε άλλους τομείς. Αυτή η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι σημαντικές για να ανταποκριθούμε στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Yukl (2002), η κατανεμημένη ηγεσία αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας ηγεσίας όπου οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να αναλάβουν ευθύνες, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη στόχων. Αυτή η κατανομή της ηγεσίας μπορεί να προάγει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα στον οργανισμό, καθώς επιτρέπει στους ανθρώπους να αναπτύσσουν και να αξιοποιήσουν τις ηγετικές τους ικανότητες. Στον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας επικεντρωνόμαστε κυρίως στις πρακτικές της ηγεσία και όχι στο ποιος κατέχει ηγετική θέση ή ρόλο (Πασιαρδής, 2012). Στο ίδιο δείχνουν να συμφωνούν και οι Leithwood και Riehl (2003), καθώς όπως αναφέρουν η ηγεσία αυτή είναι περισσότερο μια λειτουργία παρά ένας ρόλος.

Ο ηγέτης δεν παραμερίζεται ούτε τίθεται στο περιθώριο με την κατανεμημένη ηγεσία (Harris, 2008). Αντιθέτως παραμένει ενεργός και δραστήριος δίνοντας την ευκαιρία σε άτομα που θέλουν και μπορούν να εμπλακούν ενεργά με τη διοίκηση. Η βασική παραδοχή είναι ότι κάθε μέλος μιας ομάδας ή μιας οργάνωσης έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες ή δυνατότητες που μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της ομάδας.

Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας δεν είναι η αντίθετη πλευρά της κλασικής γραφειοκρατικής ηγεσίας που διαθέτει προϊσταμένους και υφισταμένους. Δεν καταργούνται οι ηγέτες στις τυπικές τους θέσεις αντιθέτως ενισχύονται και διαχέονται οι δυνατότητες άσκησης ηγεσίας και σε άτομα που δεν έχουν τις τυπικές θέσεις εξουσίας. Η εξουσία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και να περιλαμβάνει πολλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα εναρμονίζονται και θα καθοδηγούνται από άλλους (Gronn, 2002).

Κριτική κατανεμημένης ηγεσίας

Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους στην διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ανοικτή φύση της έννοιας και την πολυπλοκότητα της ηγεσίας καθεαυτής. Πολλοί συνδέουν τον όρο με την προσέγγιση του Spillane, άλλοι με τις δημοκρατικές αξίες, άλλοι με την βελτίωση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας και κάποιοι ως μέσο για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων στον οργανισμό (Mayrowetz, 2008, όπ. αναφ. στο Ηλιοφώτου - Μένον, 2013).

Μιας και δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα για την κατανεμημένη ηγεσία αρκετοί παραμένουν καχύποπτοι ισχυριζόμενοι ότι η ηγεσία αυτή δεν είναι παρά ένας

μανδύας μέσα στον οποίο κρύβουμε την πρόθεσή μας να δώσουμε περισσότερη δουλειά στους εκπαιδευτικούς . Επίσης παρόλο που η ηγεσία κατανέμεται σε διάφορα άτομα μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ίσως αυτός είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της εξουσίας. Υπάρχουν αρκετοί που ισχυρίζονται ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα και τις ανεπάρκειες που μπορεί να υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία αναπαράγει μια παραδοσιακή ιεραρχική δομή, απλώς με μια διαφορετική ονομασία καλυπτόμενη από το μανδύα της δημοκρατίας (Corrigan, 2013).

Ο Gronn (2009) παρουσιάζει δύο προσεγγίσεις σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία οι οποίες αντιμετωπίζονται με καχυποψία. Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην παράδοση των διοικητικών καθηκόντων από τον διευθυντή σε μεμονωμένους καθηγητές. Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στον διευθυντή που δημιουργεί ομάδες εκπαιδευτικών για να εκτελέσουν εκπαιδευτική ή διοικητική εργασία. Ο Storey (2004) αναφέρει ότι η συμμετοχή διαφόρων ομάδων ηγεσίας, όπως οι γονείς, οι μαθητές και η κοινότητα, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα καθώς οι ρόλοι συγχέονται και υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μελών των ομάδων ηγεσίας.

Η επιτυχία της κατανεμημένης ηγεσίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ποιότητα της κατανομής των ηγετικών αρμοδιοτήτων, η μέθοδος που χρησιμοποιείται και ο σκοπός που επιδιώκεται (Harris et al., 2007, όπ. αναφ. στο Ηλιοφώτου - Μένον, 2013). Μια ισορροπημένη κατανομή που λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μελών μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για την υλοποίηση της κατανεμημένης ηγεσίας είναι σημαντική. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την εκπαίδευση και την ενθάρρυνση των μελών της ομάδας να αναλάβουν ευθύνες και ηγετικές λειτουργίες, την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών, και τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Επίσης όταν οι ηγετικές αρμοδιότητες κατανέμονται με σκοπό την ενίσχυση της ανάπτυξης και της ευημερίας των μελών της ομάδας, είναι πιθανότερο να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα.

Η ασάφεια και οι διαφορετικοί ορισμοί που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές πρακτικές και αποτελέσματα. Είναι σημαντικό να γίνεται έρευνα και να εξετάζονται οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί η κατανεμημένη ηγεσία με αποτελεσματικό τρόπο. Ένα σημαντικό κομμάτι της βιβλιογραφίας σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία είναι ακόμα σε θεωρητικό ή περιγραφικό επίπεδο (Harris, 2007).

Σύμφωνα με τον Timperley (2005) η κατανομή της ηγεσίας σε περισσότερους ανθρώπους δεν εγγυάται πάντα θετικά αποτελέσματα και μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κατανομή της ανεπάρκειας. Αυτό υποδηλώνει ότι η απλή αύξηση του αριθμού των ατόμων που αναλαμβάνουν ηγετικές λειτουργίες δεν εγγυάται αυτομάτως την αποτελεσματική κατανεμημένη ηγεσία. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η κατανεμημένη ηγεσία

δεν είναι απλώς η αύξηση του αριθμού των ηγετών, αλλά η συστηματική και αποτελεσματική κατανομή των ηγετικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών με βάση τις ικανότητες και τις ανάγκες της ομάδας ή του οργανισμού.

Στον αντίποδα το μοντέλο αυτό ηγεσίας προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες για εξέλιξη και μάθηση των εμπλεκόμενων ατόμων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι άνθρωποι μπορούν να μοιραστούν γνώσεις, εμπειρίες και πρακτικές με έναν ώριμο και υποστηρικτικό τρόπο (O'Donovan, 2015). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες αναγνωρίζουν την κρίσιμη σημασία της ηγεσίας της ομάδας και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Κατανοούν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα στο εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν άμεση επίδραση στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών (Mulford & Silins, 2003).

Η ηγεσία αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη των ατόμων και στη βελτίωση του σχολείου μιας και οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να συνεργαστούν και να συνδράμουν στην καινοτομία και στην αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος (Θεοφιλίδης, 2012). Όπως αναφέρουν οι Heck και Hallinger (2009) η κατανεμημένη ηγεσία βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Harris (2011) καθώς όπως αναφέρει άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας συνεισφέρει θετικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Harris και Muijs (2003) συνδέουν τον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Σύμφωνα με τον Bush (2015) οι εργαζόμενοι είναι πιθανότερο να αποδεχθούν και να δεσμευτούν με αποφάσεις που έχουν συμμετάσχει στη λήψη τους. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ένα πιο συμμετοχικό τρόπο στη λήψη των αποφάσεων καθώς έτσι οδηγούμαστε σε πιο λογικές και ισορροπημένες αποφάσεις (Koutouzis & Malliara, 2017).

Με την κατανεμημένη ηγεσία μειώνεται η πίεση στους προϊσταμένους, καθώς οι ευθύνες και οι αποφάσεις λαμβάνονται από ένα σύνολο ατόμων και όχι από ένα μόνο άτομο. Η συμμετοχή στην ηγεσία βελτιώνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εφαρμόζεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και η δύναμη εξουσίας και επιρροής εκχωρείται στο εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό (Leithwood & Duke,1999). Σύμφωνα με έρευνες των Leithwood και Jantzi (2000, όπ. αναφ. στο Θεοφιλίδης, 2012) η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς είχε θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των ίδιων αλλά και στον προσανατολισμό των μαθητών στη μάθηση.

Σχολική πραγματικότητα

Το ερώτημα που γεννάται είναι κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί η κατανεμημένη ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο μιας και ακόμα δεν έχουμε τα στοιχεία που θέλουμε για να επιβεβαιώσουμε τα πρακτικά οφέλη αυτής. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εφαρμόζεται είτε σκόπιμα είτε όχι στις σημερινές σχολικές μονάδες ένεκα των αυξημένων αναγκών που υπάρχουν. Ο σύγχρονος ηγέτης δεν αποφασίζει να μεταβιβάσει τις ευθύνες σε άλλους,

καθώς από μόνα τους τα γεγονότα οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση (Smith & Piele, 2006).

Δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι διευθυντές αισθάνονται πως μειώνεται η δύναμή τους στον έλεγχο του σχολείου όταν εφαρμόζουν την κατανεμημένη ηγεσία. Είναι περισσότερο πολύπλοκο και χρονοβόρο να παίρνονται οι αποφάσεις για τον σχολικό οργανισμό συμμετοχικά. Σύμφωνα με την έρευνα των Smith και Piele (2006), η ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει ορισμένες παρενέργειες. Η αύξηση των ηγετικών καθηκόντων μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του φόρτου εργασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν επιπλέον διοικητικές και διοργανωτικές αρμοδιότητες πέρα από τα διδακτικά καθήκοντα τους. Η ανάληψη ηγετικού ρόλου μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αντιδράσεις ή αντίσταση από άλλα μέλη της κοινότητας του σχολείου που είναι συνηθισμένα σε διαφορετικούς ρόλους και δομές εξουσίας. Επιπλέον η αυξημένη δέσμευση στην ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια σε διοικητικές και οργανωτικές υποθέσεις.

Η δομή και το πρόγραμμα των σημερινών σχολείων δεν δίνει τα απαραίτητα κίνητρα για να θελήσουν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα. Η παροχή κινήτρων και αμοιβής στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο να ανταμειφθούν για τον επιπρόσθετο φόρτο εργασίας που αναλαμβάνουν (Harris & Muijs, 2003). Η αναγνώριση των προσπαθειών και της συνεισφοράς τους μπορεί να ενισχύσει την ηγετική τους δράση και να τους παρέχει κίνητρο για να συνεχίσουν να αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι η απουσία επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης είναι αποθαρρυντικός παράγοντας έτσι ώστε να αναλάβουν ηγετική δράση οι εκπαιδευτικοί.

Όπως υποστηρίζει ο Murphy (2005) οι διευθυντές οφείλουν να συνδέουν τη συμμετοχή στην ηγεσία με το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Συνεχίζοντας αναφέρει ότι πρέπει να αναγνωρίζουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, να αναπτύσσουν σχέσεις με γονείς, μαθητές, προσωπικό και να αναθέτουν ευθύνες με βάση το ενδιαφέρον και λιγότερο με την επίσημη θέση που μπορεί να έχουν κάποιοι. Στο όραμα συμφωνεί και η Harris (2005) καθώς αναφέρει ότι για την επιτυχή κατανομή της ηγεσίας απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Μεταξύ άλλων το ξεκάθαρο κοινό όραμα κρίνεται ζωτικής σημασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κοινό και σαφές όραμα σχετικά με τους στόχους και την κατεύθυνση του οργανισμού.

Η κατανομή της ηγεσίας στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε μια πολυπλοκότητα ρόλων και αρμοδιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να γίνει καθορισμός των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με τον ρόλο του ηγέτη, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τάξη και του νέου

ρόλου ως ηγέτη σε επίπεδο σχολείου (Storey, 2004). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στις δύο μορφές κατανεμημένης ηγεσίας. Τόσο στην επίσημη ηγεσία όπου είναι κρίσιμος ο ρόλος αυτών που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική όσο και στην ανεπίσημη ηγεσία όπου ο ρόλος των διευθυντών στην ανάθεση καθηκόντων στο προσωπικό τους είναι εξίσου σημαντικός.

Η κατανομή της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης ποικίλει ανάλογα με το περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Ο ν.4823/2021 ορίζει επίσημες μορφές ηγεσίας οι οποίες συνεπικουρούν τον διευθυντή στο έργο του όπως είναι οι μέντορες, οι συντονιστές τάξης, οι συντονιστές γνωστικού πεδίου, υποδιευθυντές αλλά και οι σύμβουλοι σχολικής ζωής σε προηγούμενο νόμο. Οι επίσημες αυτές μορφές μαζί με τις ανεπίσημες που θα υιοθετηθούν από τους διευθυντές μέσω ανάθεσης ανεπίσημων καθηκόντων ή λόγω πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν άτομα με ηγετική φυσιογνωμία καθιστούν την κατανεμημένη ηγεσία μία ρεαλιστική πρόταση. Η κατανεμημένη ηγεσία προάγει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα και δίνει έμφαση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το μοντέλο αυτό ηγεσίας υιοθετείται από πολλούς σχολικούς οργανισμούς αλλά το σημαντικό είναι ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται. Δεν είναι όλες οι μορφές κατανεμημένης ηγεσίας αποτελεσματικές. Η προγραμματισμένη κατανεμημένη ηγεσία φαίνεται να έχει πιο ενισχυμένη επίδραση από άλλες μορφές. Οι προγραμματισμένες προσεγγίσεις του μοντέλου αυτού σχετίζονται με τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας από τους εκπαιδευτικούς (Ηλιοφώτου - Μένον, 2013).

Συμπεράσματα

Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μία πραγματικότητα στα σημερινά σχολεία. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ο διευθυντής επιθυμεί να κάνει τα πάντα αναγκαστικά θα οδηγηθεί στη λύση αυτού του μοντέλου καθότι είναι βέβαιο ότι δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλα. Η δημοτικότητα της ηγεσίας αυτής ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι περαιτέρω εμπειρική έρευνα είναι απαραίτητη για να μας αποδείξει την ορθότητα της χρήσης της (Harris, 2008). Σε αντίθετη περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος να παραμείνει σωστή μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και να ξεχαστεί.

Το μοντέλο αυτό ηγεσίας αφορά οποιονδήποτε ασκεί ηγεσία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι Day και Sammons (2014) υπογραμμίζουν τη σημασία της επέκτασης της ευθύνης της ηγεσίας πέρα από τον διευθυντή και τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής κοινότητας μάθησης. Με την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στη βελτίωση και την αλλαγή της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Bush (2015), η κατανεμημένη ηγεσία απαιτεί την ενεργό στήριξη του διευθυντή και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα επιτρέπει την ανάπτυξη και εδραίωση αυτού του μοντέλου. Ο διευθυντής πρέπει να δώσει τον

απαραίτητο χώρο και υποστήριξη προωθώντας τη συνεργασία, την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο και ορθό πλαίσιο για να μπορέσει να εφαρμοστεί η κατανεμημένη ηγεσία. Δεν θα πρέπει να πέσουμε στην παγίδα πως όλες οι μορφές της ηγεσίας αυτής είναι αποτελεσματικές. Πάντα θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι ο καταληκτικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, δίχως να χάνεται ο σεβασμός στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (Leithwood και Jantzi 2005). Συμπερασματικά ο σύγχρονος ηγέτης παρά από τις όποιες επικρίσεις έχει δεχθεί η κατανεμημένη ηγεσία οφείλει να στηριχθεί πάνω της συνδέοντας τη συμμετοχή στην ηγεσία με την αποστολή, το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bourantas, D. (2005). *Igesia*. Athina: Kritiki.

Bush, T. (2015). Organization theory in education: How does it inform school leadership. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1 (1), 35 – 47

Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66–71.

Day, C., Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Berkshire: Education Development Trust

Gibb, C.A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology, volume 2* (pp. 877–917). Reading, MA: Addison-Wesley.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, *13*, 423-452

Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 133-190). London: Paul Chapman Press.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *Leadership in Education, 10*(3), 315-325.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, *31*(1), 7-17.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, *31*(4), 437-48.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, *46*(3), 659–689.

Iliofotou-Menon M. (2013). *I epidrasi tis katanemimenis igesias sta ekpaideftika apotelesmata.* Timitikos Tomos Konstantinou Papanastasiou, sel.414-424.

Koutouzis, M., Malliara, K. (2017). Teachers' Job Satisfaction: The Effect of Principal'S Leadership and Decision- Making Style. *International Journal of Education*, 9(4), 71 – 89

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005) A review of transformational school literature research, 1996-2005. *American Educational Research Association*, Montreal.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know?, *Cambridge Journal of Education*, vol. 33(2), p. 175-195

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement* (1st ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

O'Donovan, M. (2015). The Challenges of Distributing Leadership in Irish Post-Primary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 243-266.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi diefthyntes scholeion: Diethneis erevnitikes taseis kai i elliniki pragmatikotita*. Athina: Ion.

Smith, S. C. & Piele, P. K. (Eds.) (2006). School leadership: *A handbook for Excellence in Student Learning* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, *24*(3), 249-265.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi: Apo ti grafeiokratiki sti metaschimatistiki igesia*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Timperley, H.S. (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies, 37*, 395-420.

Ypourgikos nomos yp' arithm. 4823/2021 - FEK 136/A/3-8-2021.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice.

Η εφαρμογή της οργανωσιακής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένας παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για έναν οργανισμό, όπως ο εκπαιδευτικός, και για την επιβίωσή του. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός απαρτίζεται από συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι πρέπει να ακολουθούνται για την ομαλή του λειτουργία. Ωστόσο, θα πρέπει ο οργανισμός αυτός να προσαρμόζεται και στο μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον. Τόσο η εργασιακή ικανοποίηση όσο και το ηγετικό στυλ αποτελούν δύο ακόμη παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα μιας οργανωσιακής κουλτούρας.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανωσιακή κουλτούρα, εξωτερικό περιβάλλον, εργασιακή ικανοποίηση, ηγετικό στυλ, ανθρώπινο δυναμικό.

The implementation of organizational culture in the educational organization

Rachiotis Theodoros, PhD Candidate

Abstract

Organizational culture is a factor particularly important for an organization, such as a teacher, and for its survival. The educational organization consists of specific rules, which must be followed for its smooth operation. However, that organization should also adapt to the changing external environment. Both job satisfaction and leadership style are two other factors that play an important role in the development and sustainability of an organizational culture.

Key-words: Organizational culture, external environment, job satisfaction, leadership style, human resources.

Εισαγωγή

Τόσο η οργάνωση όσο και η διοίκηση ενός οργανισμού αποτελούν τις πιο βασικές του λειτουργίες, δεδομένου ότι μόνο μέσω αυτών ο οργανισμός δύναται να έχει μια αποτελεσματική διαχείριση τόσο του ανθρώπινου δυναμικού που το πλαισιώνει όσο και των διαδικασιών εκείνων που είναι απαραίτητες για τη σωστή του λειτουργία. Ωστόσο, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, οι οργανισμοί θα πρέπει να προσαρμόζονται σε αυτό και να επικαιροποιούν τις πρακτικές τους, ούτως ώστε να είναι βιώσιμοι. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική κυρίως για τις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία και οι οποίες θα πρέπει για τον λόγο αυτόν να επαναπροσδιορίζουν συχνά τους στόχους τους και να ανανεώνουν διαρκώς το εκπαιδευτικό τους υλικό και έργο,

προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών τους, οι οποίες διαρκώς μεταβάλλονται (Everard & Morris, 1999). Πρόκειται για μια αρκετά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί την ύπαρξη σωστής οργάνωσης και κατάλληλης ηγεσίας. Από τη μια μεριά, η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί ένα σύνολο από σύμβολα και αξίες μεταξύ των μελών του εκάστοτε οργανισμού και από την άλλη το στυλ της ηγεσίας που ακολουθείται επηρεάζει τους εργαζόμενους και τη μεταξύ τους σχέση, καθώς επίσης και την εργασιακή τους ικανοποίηση (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018).

Η υιοθέτηση της σωστής οργανωσιακής κουλτούρας συμβάλλει σημαντικά στην πραγματοποίηση των στόχων που έχει θέσει ο εκάστοτε οργανισμός, ενώ παράλληλα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού (Hofstede, 1991). Μέσα στα πλαίσια αυτά, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάλυση της οργάνωσης και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει λόγος για τη διαδικασία τόσο της οργάνωσης όσο και της διοίκησης που χαρακτηρίζει τις μονάδες εκπαίδευσης, ακολούθως θα γίνει μνεία στην οργανωσιακή κουλτούρα και τον τρόπο ανάπτυξης και διαχείρισής της, τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και την εργασιακή του ικανοποίηση, ενώ, τέλος, θα αναφερθεί και ο ρόλος του διευθυντή/ηγέτη στην οργανωσιακή κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η διαδικασία οργάνωσης και διοίκησης των μονάδων εκπαίδευσης

Η έννοια της οργάνωσης αποτελεί μια έννοια, η οποία χαρακτηρίζεται από όλες εκείνες τις σχέσεις που διακρίνουν έναν οργανισμό, καθώς και από όλα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Κανελλόπουλος, 2004). Αντίθετα, η έννοια της διοίκησης έχει να κάνει με τον συντονισμό όλου του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και με τον συντονισμό όλων εκείνων των διαδικασιών που είναι απαραίτητες, προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι από τον οργανισμό στόχοι (Κουτούζης, 1999). Βασικά επίσης στοιχεία ενός οργανισμού, εκτός από την οργάνωση και τη διοίκησή του, αποτελούν ο προγραμματισμός και το ανθρώπινο δυναμικό του (Βεργιόπουλος, 2016). Ο προγραμματισμός είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική μέσω της οποίας προσδιορίζονται όλες οι διαδικασίες και οι στόχοι (Κατσαρός, 2008) και διακρίνεται από τον λειτουργικό και τον στρατηγικό προγραμματισμό. Ο πρώτος σχετίζεται με τους βραχυπρόθεσμους στόχους, ενώ ο δεύτερος αφορά εκείνους που τίθενται σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Καμπουρίδης, 2002).

Ο λειτουργικός προγραμματισμός διαδραματίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην επιλογή των κινήσεων εκείνων, οι οποίες θα φέρουν άμεσο αποτέλεσμα και συνήθως ασκείται από τα κατώτερα διοικητικά επίπεδα. Από την άλλη μεριά, ο στρατηγικός προγραμματισμός έχει να κάνει με τους στόχους που σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού στο σύνολό του, στόχοι οι οποίοι, παράλληλα, βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τη λήψη ιδιαίτερα σημαντικών αποφάσεων. Τις αποφάσεις αυτές τις λαμβάνουν τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Στο σύνολό του ο προγραμματισμός συμβάλλει στην

τροποποίηση ή και την αντικατάσταση στοιχείων, καθώς και στην αναθεώρηση αρκετών πρακτικών, ούτως ώστε να αποφεύγονται τα λάθη και να αναγνωρίζονται οι προκλήσεις. Με τον τρόπο αυτόν εξελίσσεται ο οργανισμός (Λευθεριώτου, 2014). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό οργανισμό, η οργάνωση εκεί έχει να κάνει με τον καθορισμό τόσο των αρμοδιοτήτων, όσο και των σχέσεων εξουσίας, αλλά και των πεδίων ευθύνης. Στόχος είναι η επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων (Μπρίνια, 2008). Μεταξύ των τομέων οργάνωσης ενός σχολικού οργανισμού συγκαταλέγονται το εκπαιδευτικό προσωπικό, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, η σχέση του οργανισμού με την κοινωνία, η εσωτερική λειτουργία του σχολείου κ.ά. Η ύπαρξη αποτελεσματικής διαχείρισης των στοιχείων αυτών βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη διοίκηση της μονάδας εντός της οποίας συμπεριλαμβάνεται ο προγραμματισμός, το ηγετικό στυλ που έχει υιοθετηθεί, η αξιολόγηση και η οργάνωση (Παναγιωτόπουλος, Καρανικόλα & Ζιάκας, 2017).

Η οργανωσιακή κουλτούρα

Μια εκπαιδευτική μονάδα χαρακτηρίζεται από ένα αυστηρό διοικητικό και οργανωτικό πλαίσιο, η οργανωσιακή κουλτούρα της οποίας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο από την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών όσο και από την αποτελεσματικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Σχετικά με την κουλτούρα, η έννοιά της είναι αρκετά ευρεία, δεδομένου ότι σε αυτή συγκαταλέγονται όλες οι αξίες, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων. Όλα αυτά τα στοιχεία, τα οποία αλληλοεπιδρούν μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού, δημιουργούν έναν κοινό κώδικα, ο οποίος είναι στην ουσία ένα σύνολο από στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα άτομα της ομάδας και καθορίζουν τη συμπεριφορά που θα πρέπει να έχουν μέσα σε αυτήν (Κουλουγλιώτης, 1995).

Μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η κουλτούρα έχει να κάνει με την κοινώς αποδεκτή σκέψη και δράση, στοιχεία που καθορίζουν τον προσανατολισμό του, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και το ανθρώπινο δυναμικό που τον πλαισιώνει. Ως εκ τούτου, η διατήρηση ή η διαταραχή της οργανωσιακής κουλτούρας είναι ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής ως προς την επίτευξη των στόχων, αλλά και την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σε γενικές γραμμές, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι πως η οργανωσιακή κουλτούρα βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με το αν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι πετυχημένος, δεδομένου ότι σχετίζεται τόσο με το όραμά του όσο και με τις αξίες του. Προκειμένου να διασφαλιστεί η απόδοση μιας οργανωσιακής κουλτούρας είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην ικανοποίηση του προσωπικού, στην ανάπτυξη συναισθηματικής ασφάλειας και στην αποτελεσματική υποστήριξή του (Klyueva & Ulanova, 2023). Αυτό σημαίνει πως μέσα από τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθούν σημαντικά οι συνθήκες εργασίας, καθώς επίσης και η εργασιακή ικανοποίηση. Ταυτόχρονα, η έκφραση ιδεών, η ανταλλαγή προτάσεων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η δημιουργία ευκαιριών για συζήτηση βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με την ηθική ικανοποίηση του ανθρώπινου

δυναμικού. Αξίζει, επιπροσθέτως, να σημειωθεί ότι τα κίνητρα σε μια ομάδα, αλλά και η βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αποτέλεσμα της παροχής τόσο γνωστικών, όσο και συναισθηματικών, αλλά και πρακτικών εργαλείων (Ρέππα, 1999).

Η αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας. Αξίζει μάλιστα να επισημανθεί ότι η διαμόρφωση αυτή βρίσκεται σε άμεση σύνδεση και από το ηγετικό στυλ, το οποίο έχει υιοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η κουλτούρα χαρακτηρίζεται από στοιχεία, τα οποία είναι ορατά αλλά και μη ορατά (Σαΐτης, 2008). Όσον αφορά τα πρώτα, αυτά είναι ο τρόπος αντιμετώπισης μιας κατάστασης από τη διεύθυνση, ενώ αναφορικά με τα δεύτερα, αυτά σχετίζονται με τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις, οι οποίες εξακολουθούν να επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα. Ταυτόχρονα, οι αξίες, όπως είναι εκείνες της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, διαμορφώνουν την κουλτούρα που υιοθετεί ο οργανισμός και ως εκ τούτου κατευθύνουν τόσο τις ενέργειες όσο και τις αποφάσεις του (Schein, 1990). Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός δέχεται με την πάροδο του χρόνου σημαντικές επιρροές, οι οποίες προκύπτουν κυρίως από το εξωτερικό του περιβάλλον. Οι επιρροές αυτές θέτουν συχνά υπό αμφισβήτηση τόσο τις πρακτικές όσο και τις στάσεις του οργανισμού, οι οποίες σε περίπτωση που δεν είναι αποτελεσματικές αντικαθίστανται από άλλες. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, οι συμπεριφορικοί κανόνες αποτελούν κομμάτι της ταυτότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και συχνά έχουν αρκετά σημαντικά αποτελέσματα. Αυτός είναι εν τέλει και ο λόγος που διατηρούνται και προωθούνται (Κατσαρός, 2008).

Ο τρόπος ανάπτυξης και διαχείρισης της οργανωσιακής κουλτούρας

Η οργανωσιακή κουλτούρα ενός οργανισμού προκύπτει με γνώμονα τους στόχους που ο εκάστοτε οργανισμός έχει θέσει. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι ενέχει το εκπαιδευτικό του περιβάλλον, καθώς επίσης και οι σχέσεις που ανακαλύπτονται ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό. Ένας σχολικός οργανισμός, ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια διακριτή οργανωσιακή κουλτούρα, δίνει λύσει στα ζητήματα που ανακύπτουν και ταυτόχρονα δρα βάσει των άγραφων κανόνων που υπάρχουν (Koveshnikova et al., 2023). Παρ' όλ' αυτά, με την είσοδο ενός νέου μέλους στην ομάδα, αυτό έρχεται αντιμέτωπο με μια μικρογραφία κοινωνίας εντός της οποίας υπάρχουν συγκεκριμένα συμπεριφορικά πρότυπα. Αυτό σημαίνει ότι πριν ακόμα την είσοδο του στον οργανισμό το άτομο εξετάζεται τόσο ως προς τη συμπεριφορά όσο και ως προς τις αξίες του και στην περίπτωση που τα στοιχεία αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες που πρεσβεύει ο οργανισμός, τότε πιθανώς να μη γίνει δεκτό εντός αυτού (Klyueva & Ulanova, 2023). Ωστόσο, στην περίπτωση που το άτομο ενταχθεί στον οργανισμό θα πρέπει να προσαρμοστεί με τους κανόνες συμπεριφοράς του οργανισμού, όπως επίσης και με τη δεοντολογία του. Το γεγονός αυτό ανάγεται στο δεδομένο ότι εντός της οργανωσιακής κουλτούρας εντάσσονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο οργανισμός, καθώς επίσης και οι στάσεις και οι αξίες του, οι οποίες και παίζουν ιδιαίτερο

ρόλο ως προς την επίτευξη του στόχου, αλλά και ως προς τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας στο εσωτερικό του (Πλατσίδου & Γωνιδά, 2005).

Μέσα στα προαναφερθέντα πλαίσια, στην περίπτωση που το άτομο δεν δύναται να ακολουθήσει τους κανόνες αυτούς, δεν θα είναι και σε θέση να κατανοήσει τους στόχους και να τους εκπληρώσει. Ταυτόχρονα, το άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει σημαντικές δυσκολίες αναφορικά με την επαφή του με το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό και με την αλληλοεπίδρασή του με αυτό, δεδομένου ότι η μη ύπαρξη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και συμπεριφοράς θα προκαλέσει σημαντικά προβλήματα στη μεταξύ τους σχέση. Αξίζει ωστόσο να τονιστεί πως και η κουλτούρα θα πρέπει να προσαρμόζεται στις συνθήκες που θέτει η κάθε κοινωνία, έτσι ώστε να μπορεί ο οργανισμός να αντιμετωπίζει κάθε πρόκληση και να εξελίσσεται. Επομένως, παρά το γεγονός ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί ένα βασικό κομμάτι του οργανισμού, δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να μεταβληθεί. Μάλιστα, η ύπαρξης μιας ορθής οργανωσιακής κουλτούρας δίνει στα μέλη τη δυνατότητα για δημιουργική σκέψη, για πειραματισμό και για ανάπτυξη των στοιχείων εκείνων που μπορεί να οδηγήσει τον οργανισμό σε πρόοδο (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την εργασιακή κουλτούρα και στον οποίο πρέπει να γίνει μνεία, είναι η στάση που διατηρεί ο διευθυντής, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει να διοικήσει. Ο διευθυντής δεν μπορεί να επιβάλλει κάποια εργασιακή κουλτούρα, ωστόσο μπορεί να την επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό μέσα από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του, τον ηγετικό ρόλο που επιλέγει να υιοθετήσει και τις διοικητικές του πρακτικές (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Στην ουσία, οι ηγέτες εντός οργανισμού είναι εκείνοι οι οποίοι δείχνουν την κουλτούρα του οργανισμού στο προσωπικό, την αξιολογούν και την εφαρμόζουν. Οι πράξεις και οι απόψεις των ηγετών οδηγούν το ανθρώπινο δυναμικό στην κατανόηση των συμπεριφορών και των αξιών που χαρακτηρίζουν έναν οργανισμό, προκειμένου με αυτόν τον τρόπο να τα υιοθετήσουν και να τα ενσωματώσουν στις πρακτικές τους. Έτσι, ο διευθυντής καταλήγει να αποτελεί παράδειγμα για το ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο έχει τη δυναμική πια να ερμηνεύσει τις διάφορες καταστάσεις που συμβαίνουν εντός της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Μπουραντάς, 2005).

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και η εργασιακή ικανοποίησή του

Η οργανωσιακή κουλτούρα εντός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι άμεσα συνδεδεμένη τόσο με τον τρόπο διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού όσο και με την εργασιακή ικανοποίησή του. Στην πραγματικότητα το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον βασικό εκείνον παράγοντα, ο οποίος μπορεί να πραγματοποιήσει το όραμα ενός οργανισμού και ως εκ τούτου η ικανοποίηση, καθώς και η εξέλιξή του θα πρέπει να αποτελούν βασικούς στόχους για τον οργανισμό. Κυρίως αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ύπαρξη αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς επίσης και ο συντονισμός όλων των πόρων που διαθέτει ο εκάστοτε οργανισμός αποτελούν τις βασικότερες

προϋποθέσεις, προκειμένου να εξελιχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

Κατά τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη είναι η έμφαση που δίνεται στην παροχή στήριξης στον ανθρώπινο δυναμικό μέσα από την κατάρτιση και την επιμόρφωση αλλά και μέσα από δράσεις συμμετοχικού χαρακτήρα, οι οποίες κρίνονται σημαντικές για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπροσθέτως, το ανθρώπινο δυναμικό, όταν αντιλαμβάνεται ότι ο οργανισμός επενδύει σε αυτό, τότε καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική ποιότητα (Ζαβλανός, 2003). Ανάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού οφείλει να διακρίνεται από τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εντός του χώρου εργασίας, να προωθεί με κάθε τρόπο και πόρο την αξιολόγηση και επιμόρφωση του προσωπικού με απότοκο τη διαρκή απόκτηση νέων δεξιοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην εξέλιξη του παρεχόμενου έργου (Φασούλης, 2001). Όσον αφορά τον διευθυντή, αυτός οφείλει να καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό και να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας, θέτοντας παράλληλα και τις κατευθυντήριες γραμμές. Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι ο ηγέτης είναι υπεύθυνος για την παροχή διαρκούς στήριξης στο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και για την αποφυγή τυχόν συγκρούσεων και εντάσεων μεταξύ τους, οι οποίες ενδέχεται να συμβάλουν αρνητικά στην αρμονική λειτουργία της ομάδας. Είναι σημαντικό για το ανθρώπινο δυναμικό να γίνεται αποδεκτό και να μπορεί να εκφράζει τόσο τις σκέψεις όσο και τους προβληματισμούς του για τις διάφορες διαδικασίες (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2017).

Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, η οποία μπορεί να συμβάλει τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η διαρκής απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων δίνει τη δυνατότητα στο ανθρώπινο δυναμικό να μπορεί να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που αναπτύσσονται και έτσι να νιώθει αυτοπεποίθηση. Επιπροσθέτως, το ανθρώπινο δυναμικό θα είναι σε θέση να επεξεργάζεται όλα εκείνα τα στοιχεία της κουλτούρας που δεν είναι λειτουργικά και που πρέπει να αντικατασταθούν (Koveshnikova et al., 2023). Μαθαίνουν έτσι να ανακαλύπτουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τις δυνατότητές τους και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Η διαρκής επιμόρφωση δίνει στο ανθρώπινο δυναμικό τη δυνατότητα να εξελίσσεται διαρκώς και να μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτόν τα μέλη καθίστανται αποτελεσματικά και λειτουργούν με σκοπό την ανάπτυξη του οργανισμού. Η εν λόγω διαδικασία είναι αρκετά σημαντική για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως αποτέλεσμα των διαρκών πιέσεων που δέχονται τόσο από την πολιτική, όσο και από τη σχολική κοινότητα αλλά και από την κοινωνία. Επομένως, μέσα από τον κατάλληλο συντονισμό οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κάθε πρόκληση και να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για τον σχολικό χώρο (Koontz & O' Donnell, 1984).

Στην περίπτωση κατά την οποία ένα περιβάλλον εργασίας βρίσκεται σε συνθήκη ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από θετικό κλίμα, καθώς και από επίτευξη των προσωπικών

και συλλογικών, αυξάνεται ανάλογα και η εργασιακή ικανοποίηση που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό. Μέσα από την ομαλή επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη, μειώνονται σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα άγχους και επιτυγχάνονται όλοι οι στόχοι και οι αρμοδιότητες. Μέσα από την ικανοποίηση των στόχων επιτυγχάνεται και η αυτοπεποίθηση, ενώ παράλληλα διαμορφώνονται νέα κίνητρα για το προσωπικό. Μέσα από τη διαρκή απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων δίνεται η δυνατότητα για προσαρμογή στις νέες και διαφορετικές συνθήκες, ενώ παράλληλα αυξάνεται η δημιουργικότητα, καθώς επίσης και η ικανότητα για διαχείριση των διάφορων καταστάσεων που ανακύπτουν. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές αποκτάται η εργασιακή ικανοποίηση με την παράλληλη διατήρηση της οργανωσιακής κουλτούρας, χωρίς να διαταράσσεται η λειτουργία του οργανισμού (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2017).

Ο ρόλος που χαρακτηρίζει τον διευθυντή/ηγέτη

Ο διευθυντής διαδραματίζει ιδιαίτερα ξεχωριστό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη όσο και στη διαχείριση αλλά και τη διατήρηση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η σημαντικότητα του έγκειται στο γεγονός ότι αυτός προσφέρει καθοδήγηση και ενδυνάμωση στο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς επίσης και τα απαραίτητα κίνητρα που συμβάλλουν στην πρόοδό του. Μέσα σε έναν οργανισμό εκπαίδευσης ο διευθυντής διακρίνεται από πληθώρα ρόλων και αρμοδιοτήτων, οι οποίες έχουν να κάνουν με το εξωτερικό αλλά και με το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Παράλληλα, ο διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος δημιουργεί ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την κοινωνία, διαμορφώνοντας αρκετές δράσεις (Σαΐτης, 2007).

Ένα ακόμα στοιχείο που χαρακτηρίζει τον διευθυντή είναι ότι σέβεται τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και δεν είναι αυταρχικός, αλλά διαλλακτικός. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι είναι ιδιαίτερα ανοιχτός σε ιδέες και καινοτομίες, προωθώντας παράλληλα αυτόν τον τρόπο σκέψης και στο ανθρώπινο δυναμικό. Παράλληλα, ο διευθυντής οφείλει να συμβουλεύει τους υπόλοιπους συναδέλφους και να ενθαρρύνει την ομαδικότητα (Farah, 2013). Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή ως προς τις αρμοδιότητές του απαιτεί την ύπαρξη διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα τις οργανωτικές, διαπροσωπικές, διοικητικές και ηγετικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να βοηθήσουν στην επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την κοινωνία. Ακόμα, η σημαντικότητα της ηγεσίας που θα υιοθετηθεί έγκειται και στο γεγονός ότι μέσω αυτής καθορίζεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων (Θεοφιλίδης, 2012). Ο ηγέτης πρέπει να έχει χαρακτήρα μετασχηματιστικό και να έχει πλήρη αντίληψη των αναγκών των μελών της ομάδας του. Σημαντική είναι επίσης και η ύπαρξη της ενσυναίσθησης, την οποία θα πρέπει ο διευθυντής να διαθέτει, προκειμένου να κατανοεί όλες εκείνες τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό του (Παπαλόη, 2018).

Είναι σαφές πως η οργανωσιακή κουλτούρα δεν αποτελεί μια διαδικασία την οποία μπορεί να επιβάλει ο διευθυντής. Αρμοδιότητα του διευθυντή είναι η δημιουργία ενός κοινού οράματος και συλλογικών στόχων για το ανθρώπινο δυναμικό (Goleman et al.,

2002). Προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό, θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες εξέλιξης και υποστήριξης του προσωπικού, καθώς επίσης και η κατάλληλη αξιολόγηση, ούτως ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να λαμβάνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να βελτιώνει τις πρακτικές του (Δάρρα, 2018).

Συμπεράσματα

Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί μια διαδικασία κομβική και απαραίτητη για έναν οργανισμό και για την επιβίωση αυτού. Ιδιαίτερα σημαντικό για την ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού και δη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό του και οι στάσεις και οι δεξιότητες που αυτό έχει. Ο κάθε οργανισμός χαρακτηρίζεται από ορισμένους άγραφους κανόνες στους οποίους το ανθρώπινο δυναμικό θα πρέπει να προσαρμόζεται, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ομαλή του λειτουργία. Ωστόσο, ο οργανισμός θα πρέπει επίσης να προσαρμόζεται και στο εξωτερικό περιβάλλον και στις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας ακόμη σημαίνων παράγοντας για την επίτευξη της οργανωσιακής κουλτούρας. Για αυτό είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός θετικού εργασιακού κλίματος και μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ των ατόμων. Σημαντικός, τέλος, παράγοντας είναι και η ηγεσία, καθώς και το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο κάθε οργανισμός. Η ηγεσία ενέχει έναν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού και στην παροχή κινήτρων για απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργιοπούλου, Α. (2016). Η Θέση Του Στρατηγικού Και Λειτουργικού Προγραμματισμού Στην Εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 259. https://doi.org/10.12681/edusc.167

Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Everald, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Μτφ. Δημήτρης Κίκιζας.* Πάτρα:ΕΑΠ.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης-Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών.* Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα:Γρηγόρη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα:Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ. (2004). *Εισαγωγή στην οργάνωση κια διοίκηση επιχειρήσεων.* Αθήνα: Ιδιωτική.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Klyueva, N., & Ulanova, G. (2023). Organizational culture and its importance for the effectiveness of educational organization and the psychological well-being of students. *Main Issues of Pedagogy and Psychology, 10,* 99-106. 10.24234/miopap.v10i1.461.

Κουλουγλιώτης, Ν. (1995). *Κοινωνιολογία.* Σύγχρονη Εκδοτική.

Koontz, H., & O' Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των λειτουργιών*, Βαρδάκος Χρ. (μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων (Τόμος Α').* Πάτρα: ΕΑΠ.

Koveshnikova, E., Zhuravleva, N., & Shanurina, O. (2023). Formation of Organizational Culture as a Condition for Personnel Management in an Educational Organization. *Journal of Pedagogical Innovations*, 15-21. 10.15293/1812-9463.2301.02.

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Πάτρα:ΕΑΠ.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα:Κριτική.

Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων.* Αθήνα:Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Σταμούλη.

Παπαλόη, Ε. (2018). *Στάσεις, Συμπεριφορά, Επαγγελματική και Συναισθηματική Νοημοσύνη.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Πλατσίδου, Μ., & Γωνιδά, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Κ. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.* Θεσσαλονίκη:Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Z., & Ζιάκας, Ε. (2017). Ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού: Η συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση Και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου*. Θεσσαλονίκη:Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη.

Ραυτογιάννη-Τζιάβα, Μ. (2018). *Ηγέτης-Οργανωσιακή κουλτούρα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

Ρέππα, Α. Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Έλλην.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα:Ιδιωτική έκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα:Ιδιωτική έκδοση.

Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, *45*(2), 109–119. https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.109

Φασούλης, Κ. (2001, 4). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση στο σύστημα διοίκηση ολικής ποιότητα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 186–197.

Farah, A. I. (2013). School Management: Characteristics of Effective Principal. *International Journal of Advancemnet in Research & Technology*, *2*(10), 168–173. Retrieved from http://www.ijoart.org/docs/school-management-characteristics-of-effective-principal.pdf

Η θεωρία της συστημικής ανάπτυξης στην λειτουργία και οργάνωση των σχολικών μονάδων

Κατσαρά Σωτηρία-Ευανθία, εκπαιδευτικός Π.Ε.80

Περίληψη

Το σχολείο, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, στο οποίο συνυπάρχουν, αλληλεπιδρώντας, άλλα μικρότερα υποσυστήματα. Ο τρόπος λειτουργίας μια σχολικής μονάδας αποτέλεσε ερευνητικό αντικείμενο, αποτελέσματα των οποίων ερευνητικών μελετών αποτυπώνονται στη θεωρία της συστημικής ανάπτυξης σχολικών μονάδων. Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί η πολυεπίπεδη μελέτη της σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας ως πολύπλοκου οργανισμού, και θα αναφερθούν οι θεωρίες του σχολείου στα επίπεδα κοινωνίας, εκπαίδευσης, οργάνωσης, λειτουργίας, διάδρασης. Επίσης, θα αναφερθούμε σε μοντέλα σχολικής ανάπτυξης, όπως αυτό της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας, της σχολικής βελτίωσης, του ποιοτικού σχολείου, της συστημικής σχολικής ανάπτυξης. Έπειτα, θα επικεντρωθούμε στους τομείς που συμβάλλουν δυναμικά στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, όπως η επικοινωνία, η διδασκαλία, η ηγεσία και το μάνατζμεντ, το προσωπικό, η τεχνοδομή, η σχολική κουλτούρα, το κλίμα, οι εσωτερικές και εξωτερικές συνεργασίες και η διασφάλιση ποιότητας.

Λέξεις – Κλειδιά: ανάπτυξη, σχολείο, συστημική θεωρία, σύστημα, αλληλεπίδραση

The theory of systemic development in the operation and organization of school units

Katsara Sotiria-Evanthia, Teacher

Abstract

The school, according to the systemic theory, is an open social system, in which other smaller subsystems coexist, interacting. The mode of operation of a school unit was a research object, the results of which research studies are reflected in the theory of the systemic development of school units. In this work, the multi-level study of the modern educational unit as a complex organization will be attempted, and the theories of the school will be mentioned at the levels of society, education, organization, operation, interaction. We will also refer to models of school development, such as the concept of school effectiveness, school improvement, quality school, systemic school development. Then we will focus on the areas that contribute strongly to the development of the school unit, such as communication, teaching, leadership and management, staff, technology, school culture, climate, internal and external partnerships and quality assurance .

Key-words: development, school, systems theory, system, interaction

Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης, ως μέρος της ευρύτερης κοινωνίας, επηρεάζεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Ως εκ τούτου, η αποστολή και η στοχοθεσία του προσαρμόζονται στα δεδομένα της εποχής, προκειμένου να εναρμονιστεί με τις νέες συνθήκες του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος και να ανταπεξέλθει σε συνθήκες που απαιτούν τη βελτίωση, τόσο της διδασκαλίας, όσο και της γενικότερης μαθησιακής διαδικασίας (Οικονομίδη, 2018).

Θεωρίες σχολείου

Σχολείο και δομή

Σχολείο είναι ο χώρος παροχής διδασκαλίας και μάθησης, ένας θεσμός που στοχεύει στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ατόμων. Επιπρόσθετα, το μέσο της επαγγελματικής εξέλιξης των μελών της κοινωνίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Έχει τη δική του δομή και επιδίωξή του την αυτόνομη λειτουργία. Ως υποσύστημα άλλων συστημάτων, δέχεται επιρροές και ταυτόχρονα επηρεάζει άλλα συστήματα, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία (Κοντάκος, 2011). Ως ανοιχτό, δηλαδή, σύστημα δέχεται εισροές από το περιβάλλον του, τις επεξεργάζεται και επηρεάζεται από αυτές, αλλά ταυτόχρονα, με τη μορφή εκροών, επηρεάζει και επιδρά και κείνο με τη σειρά του σε άλλα υποσυστήματα του περιβάλλοντός του. Είναι ένας πολύπλοκος οργανισμός, ο οποίος καλείται να διαχειριστεί οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα, αλλά, ταυτόχρονα, και να συγχρονίσει και να διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό του, μέσα από κανόνες δράσης και οργάνωσης (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Το σχολείο σε επίπεδο γενικής κοινωνίας

Το σχολείο είναι ένας χώρος με μορφωτικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό. Αν και είναι έννοια που πολλές φορές ταυτίζεται με το όρο σχολική μονάδα, η διαφορά τους έγκειται στο ότι η μεν σχολική μονάδα περιγράφει μια χωροταξική ή οργανωσιακή οντότητα, ενώ ο όρος σχολείο ταυτίζεται την αποστολή του (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011). Το σχολείο είναι ο δεύτερος, εξίσου σημαντικός με τον πρώτο χώρο, τον οικογενειακό, στον οποίο λαμβάνει χώρα η κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γύρω τους. Μέσα από τη διαδικασία της μίμησης και της αυτορύθμισης, ρυθμίζεται η ατομική κοινωνική ταυτότητα και η, σύμφωνα με αποδεκτές νόρμες, συμπεριφορά τους (Κιρκιγιάννη, 2012). Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2021ε), το σχολείο έχει διττή κοινωνική αποστολή. Αφ' ενός την ατομική προαγωγή και μάθηση και, αφ' ετέρου, την προαγωγή και διαφύλαξη των πολιτιστικών αγαθών.

Το σχολείο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα υποσύστημα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο έχει τα δικά του όρια και τους δικούς του κανόνες. Η κάθε σχολική μονάδα μπορεί, εν δυνάμει, να διαμορφώνει τους δικούς της ρυθμούς ανάπτυξής της, όσο φυσικά αυτό είναι επιτρεπτό και συνάδει με τις κεντρικές κρατικές κατευθύνσεις (Creemers, Stoll & Reezigt, 2007; στο Κοντάκος 2021ε).

Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι συγκεντρωτικός. Ο νόμος 1566/1985, ορίζει τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που είναι η Πρωτοβάθμια (Δημοτικά, Νηπιαγωγεία), η Δευτεροβάθμια (Γυμνάσια, Λύκεια) και η Τριτοβάθμια (ΑΕΙ, ΑΤΕΙ, ΙΕΚ). Η οργανωσιακή δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι άκρως γραφειοκρατική, με ιεραρχημένη δομή και διάρθρωση και με κατανεμημένους ρόλους, όπως αναφέρουν οι Κόντης & Μπρίνια, στο Μάνεση, στο Κοντάκος, 2021στ).

Το σχολείο σε επίπεδο οργάνωσης

Όπως προαναφέρθηκε, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα υποσύστημα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό, εξετάζεται και ως προς το επίπεδο της οργάνωσης, αφού αυτό έχει καθημερινές αποστολές, θέτει στόχους και προσπαθεί να τους διεκπεραιώσει σε ορισμένες χρονικές στιγμές (τρίμηνα, τέλος της σχολικής χρονιάς).

Στη διοικητική επιστήμη, με τον όρο «οργάνωση», περιγράφεται τόσο ο ίδιος ο οργανισμός (π.χ. ένα σχολείο), όσο και η βασική λειτουργία της διοίκησης, δηλαδή ο καταμερισμός ρόλων, υποχρεώσεων, στόχων, σχέσεων, με στόχο τη διαμόρφωση συγκεκριμένης οργανωτικής δομής (Κατσαρός, 2007). Η οργάνωση αφορά όλες εκείνες τις διεργασίες για την εξασφάλιση της οργανωτικής δομής του σχολείου, καθώς και τη διάθεση και αξιοποίηση διεργασίες ανθρώπινων και υλικών πόρων, με στόχο την επίτευξη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, δηλαδή την επίτευξη της ανάπτυξής του (Κατσαρός, 2008).

Η σχολική μονάδα, προκειμένου να διαχειριστεί και να ανταποκριθεί τις αλληλεπιδράσεις των περιβαλλόντων της, τόσο του «ενδόκοσμου», δηλαδή τις σχέσεις του με τα μέλη του, όσο και του «εξωτερικού κόσμου», δηλαδή τις σχέσεις του με τα εξωτερικά περιβάλλοντα συστήματα, χρειάζεται να έχει οργανωσιακή δομή τέτοια, ώστε να μπορεί να συντονίσει όλες αυτές τις σχέσεις, προς αποφυγή συστημικών παραμορφώσεων (Willke και Γκίβαλος, στο Κατσέλη, 2014). Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, ως οργάνωση μπορεί να θεωρηθεί η μεθοδική και στρατηγική παρέμβαση, που αποσκοπεί στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι η διαδικασία η οποία έχει ως στόχο την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και εκπλήρωση των στόχων του, μέσω συνδυασμού δομών, διαδικασιών και κανόνων λειτουργίας (Ballantine Hammack, 2015).

Το σχολείο σε επίπεδο λειτουργίας

Όπως κάθε δημόσια υπηρεσία εξετάζεται ως προς το επίπεδο λειτουργίας και διοίκησής της, έτσι και το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα υποσύστημα της δημόσιας διοίκησης, εξετάζεται και σε λειτουργικό επίπεδο.

Η σχολική μονάδα, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων, όσο αφορά σε θέματα λειτουργίας, όπως Αναλυτικά Προγράμματα, Ωρολόγια Προγράμματα, ύλη μαθημάτων, οικονομικοί πόροι, επιλογή προσωπικού κ.τ.λ. Υπάρχουν περιθώρια εσωτερικής πρωτοβουλίας σε λειτουργικά θέματα, όπως είναι η διαμόρφωση κουλτούρας και σχολικού κλίματος, η παιδαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας, η βέλτιστη διάθεση των οικονομικών της πόρων, η διαχείριση κρίσεων κ.τ.λ. (Κοντάκος 2021 στ).

Το σχολείο σε επίπεδο διάδρασης

Το σχολείο, ως σύστημα που λειτουργεί με επικοινωνιακές επιλογές, εξετάζεται και σε επίπεδο διάδρασης. Διάδραση είναι η ανταλλαγή των πληροφοριών και των μηνυμάτων μεταξύ των μελών ενός συστήματος (σχολικός ηγέτης, εκπαιδευτικοί, μαθητές/-τριες, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων). Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία, δηλαδή (Κοντάκος & Σταμάτης, 2014).

Το σχολείο, ως ανοιχτό και πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα, δέχεται εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον του, τις μετασχηματίζει και, μέσω διεργασιών, παράγει αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2004). Ο Habermas αναφέρει την έννοια της διυποκειμενικότητας για την κατανόηση της διάδρασης μεταξύ δύο δρώντων συστημάτων. Αναφέρει την καθοριστική σημασία της συναίνεσης για την ύπαρξη του σχολείου ως ολότητας και τη λειτουργία του μέσα σε άλλα περιβάλλοντα, η οποία επιτυγχάνεται με τη διατύπωση αξιώσεων εγκυρότητας (Τάσης, 2012). Αντίστοιχα, ο Luhmann μιλάει για την πολυπλοκότητα, καθώς και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ περιβάλλοντος και συστήματος, το οποίο, όπως αναφέρει, υπάρχει μέσω της διάδρασής τους με το περιβάλλον, δηλαδή μέσω της επικοινωνίας (Κοντάκος, 2014).

Θεωρίες και μοντέλα σχολικής ανάπτυξης

Σχολική Ανάπυξη (Σ.Α.) είναι «η διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται συνειδητά και με πρόθεση από τα ίδια τα μέλη μια αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού τους. Η Σ.Μ. αποτελεί λοιπόν, σχηματικά, μια πρόβλεψη που συμπεριλαμβάνει μια συνεχιζόμενη και διαρκή διαδικασία που έχει ως σκοπό να διαμορφώσει μια νέα βελτιωμένη κατάσταση λειτουργίας του σχολείου» (Κοντάκος, 2021,α). Οι θεωρίες Σ.Α. είναι δύο, με βάση το πού την εντάσσουν, δηλαδή σε ποιο πεδίο (Κοντάκος, 2021,η). Έτσι, έχουμε:

- Τις θεωρίες που εντάσσουν τη Σ.Α. στην **ανάπτυξη των οργανώσεων** και την ταυτίζουν με την **ανάπτυξη των μεμονωμένων σχολείων**.
- Τις θεωρίες που εντάσσουν τη Σ.Α. στην **ανάπτυξη των μεμονωμένων σχολείων, αλλά σε συστημικό πλαίσιο.**

Σχολική Αποτελεσματικότητα

Είναι η αποτίμηση της ποιότητας λειτουργίας των σχολικών οργανισμών. Ο όρος «Σχολικής Αποτελεσματικότητα» που συναντάται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία και παράδοση, στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «Σχολική Ποιότητα». Η μεν «Σχολική Αποτελεσματικότητα» πραγματεύεται την επίδραση της λειτουργία του σχολείου στα υποκείμενα, καθώς και την επίδοση των υποκειμένων, ενώ η «Σχολική Ποιότητα» τη συνεργασία διδακτικού προσωπικού, την παιδαγωγική ηγεσία την ποιότητα των Α.Π., τη μαθησιακή ατμόσφαιρα και τέλος την αξιολόγηση (Κοντάκος, 2021,α).

Ο Κοντάκος (2018), τα πιο σημαντικά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας είναι, ανάλογα με το πού στοχεύουν, είναι: το μοντέλο των ανθρώπινων πόρων, το μοντέλο των ανοιχτών συστημάτων, το μοντέλο των εσωτερικών διεργασιών, το στοχοκεντρικό μοντέλο, το μοντέλο των διαδικασιών, το μοντέλο της διάδρασης με το περιβάλλον, το μοντέλο της κατανόησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και το μοντέλο της προστιθέμενης αξίας.

Σχολική βελτίωση

Με τον όρο αυτόν περιγράφονται οι εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες αποσκοπούν στη διεύρυνση των αποτελεσμάτων της μάθησης, μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή (Harris, 2002:10; Hopkins, 2001:13).

Γίνεται αναφορά στην **οργανική** και στη **μηχανιστική** σχολική βελτίωση, με την μεν πρώτη να αφορά στις γενικές κατευθυντήριες γραμμές και στην επιλογή πιθανών αποδοτικών αρχών σε μια εκπαιδευτική μονάδα, τη δε δεύτερη να αναφέρεται σε αναλυτικές οδηγίες επίτευξής της (Κοντάκος, 2021,β).

Ποιοτικό ή Καλό σχολείο

Ο όρος «ποιότητα» απαιτεί πολυπαραγοντική προσέγγιση, ώστε να νοηματοδοτηθεί. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζεται μέσω πολιτικής, κοινωνικού γίγνεσθαι, εκπαιδευτικής ρότας. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η επικρατέστερη βιβλιογραφική αναφορά την ορίζει ως ποιοτική, με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση, την αποτελεσματικότητά της, τη συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου και στην ηθική του αντίσταση (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο χαρακτηρισμός «καλό», αναφέρεται στο σχολείο που έχει άρτια οργάνωση των εκπαιδευτικών του διαδικασιών, βασισμένων στις συγκλίνουσες απόψεις της παιδαγωγικής για την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών (Κωνσταντίνου, 2015).

Συστημική ή Πολύπλοκη Σχολική Ανάπτυξη

Η Σχολική Ανάπτυξη 3ης Τάξης ή Πολύπλοκη Σχολική Ανάπτυξη, αφορά στο ευρύτερο ρυθμιστικό πλαίσιο, εντός του οποίου και σύμφωνα με το οποίο, μια σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύσσεται, δηλαδή αφορά τους διαφορετικούς ελεγκτικούς μηχανισμούς της. Αφορά την ολιστική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, δηλαδή τους τομείς της επικοινωνίας, της διδασκαλίας, της σχολικής τάξης, της ηγεσίας, της συνεργασίας, της σχολικής κουλτούρας. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον/την εκπαιδευτικό, καθώς κατευθύνει το μάθημα και μέσα από αυτήν παρακινεί, ενθαρρύνει και εξερευνά τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών του/της (Κοντάκος, 2011).

Ως σχολική **ανάπτυξη** νοείται «η διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται συνειδητά και με πρόθεση μια αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, με σκοπό πάντα τη βελτιωμένη κατάσταση λειτουργίας του» (Κοντάκος, 2021,α). Άρα, η Σ.Α. χαρακτηρίζει το βαθμό στον οποίο μια σχολική μονάδα είναι αυτόνομη, δηλαδή, αυτοοργανώνεται και αυτοστοχάζεται, δηλαδή, διαχειρίζεται μόνη της όλα τα θέματα που την αφορούν.

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, ένα σχολείο θεωρείται ένα ανοικτό σύστημα, μέσα στο οποίο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άλλα μικρότερα συστήματα, χωρίς όμως να χάνουν τη δική τους ταυτότητα. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει στόχο τη συνολική ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας, τη βελτίωση και την εξέλιξή της. Η Σχολική Ανάπτυξη είναι ένα δύσκολο εγχείρημα για τη σχολική μονάδα, καθώς απαιτεί τη βελτίωση πολλών τομέων, όπως τον τομέα της επικοινωνίας, της διδασκαλίας, της σχολικής τάξης, της ηγεσίας, της συνεργασίας, της σχολικής κουλτούρας (Κοντάκος, 2011).

Η συστημική σχολική ανάπτυξη είναι η διαδικασία της ολικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, με στοχευμένες δράσεις για τη Διδακτική Ανάπτυξη (ΔΑ), την Οργανωσιακή Ανάπτυξη (ΟΑ), την Ανάπτυξη Προσωπικού (Α.Π), την Ανάπτυξη Ηγεσίας και Μάνατζμέντ (Α.Η.Μ), την Ανάπτυξη Εσωτερικών και Εξωτερικών Συνεργασιών (Α.Ε.Ε.Σ.), την Ανάπτυξη Σχολικού Κλίματος και Κλίματος Σχολικής Τάξης (Α.Σ.Κ. και Α.Κ.Σ.Τ.), και την Ανάπτυξη και Διασφάλιση Ποιότητας (Α.Δ.Π) (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Συστημική σχολική ανάπτυξη

Ανάπτυξη Επικοινωνίας

Ο Luhmann, με την ανάπτυξη της συστημικής θεώρησης της κοινωνίας και όλων των δομών και λειτουργιών της, προχώρησε στη διατύπωση της έννοιας της επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία *«δεν επικοινωνούν οι άνθρωποι. Οι επικοινωνίες επικοινωνούν»*. Η διατύπωση του Luhmann αποτέλεσε την έναρξη αντιπαραθέσεων σχετικά με την ουσία της επικοινωνίας, δηλαδή την εικαζόμενη οντολογία της, τη δομή και τη λειτουργία της (Κοντάκος & Σταμάτης, 2014).

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας αναφέρεται στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες προωθείται η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, η χρήση διαθεματικών projects ή σχεδίων εργασίας, αλλά και η αξιοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης, αναφορικά με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών (Ματσαγγούρας, 2003).

Ανάπτυξη Διδασκαλίας

Υπό το πρίσμα της συστημικής θεωρίας του Luhmann, η διδασκαλία νοείται ως ένα επικοινωνιακό δίκτυο συστημάτων, μια πολύπλοκη διαδικασία, της οποίας είναι δύσκολο να προβλεφτούν τόσο οι εισροές όσο και οι εκροές των αλληλεπιδρούντων συστημάτων. Οι Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη (στο Αγγελάκου, 2018), αναφέρουν δέκα χαρακτηριστικά που δομούν μια καλή διδασκαλία: τη σαφή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, δημιουργία κλίματος προσανατολισμένου στην εργασία, ποικιλομορφία μεθόδων, σταθερός ρυθμός μαθήματος, ενθάρρυνση για συνολική συμμετοχή μαθητικού δυναμικού, παρακολούθηση προόδου μαθητών/τριών, καλά δομημένη διδασκαλία, ανατροφοδότηση, υλοποίηση στόχων διδασκαλίας, σωστή χρήση τεχνικής ερωτήσεων.

Ανάπτυξη Ηγεσίας - Management

Ένας ακόμη ιδιαίτερα σημαντικός και ταυτόχρονα πολύπλοκος τομέας, είναι ο τομέας της ανάπτυξης της ηγεσίας, όπου ο σχολικός ηγέτης οφείλει να διαχειρίζεται, όσο το δυνατόν καλύτερα, το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής του/της μονάδας, να είναι δίκαιος/-η και αμερόληπτος/-η και ταυτόχρονα, να μη διστάζει να αναθέτει ρόλους και αρμοδιότητες στον/στην κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό. Μέσα από τον ρόλο του σχολικού ηγέτη, παρατηρείται και η σημασία της ανάπτυξης του προσωπικού της σχολικής μονάδας. (Σκουλάς, 2013).

Η συστημική θεώρηση της σχολικής ηγεσίας, καθορίζει τη «διοίκηση» ως «σύστημα διοίκησης», με στόχο την εξασφάλιση της βιωσιμότητάς του, τόσο μέσω επίτευξης των στόχων τους όσο και μέσω ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Ο ηγέτης είναι ενεργό στοιχείο όχι μόνο του υπάρχοντος, αλλά και του εν δυνάμει «όλου». Τα σχολεία, ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, καλούνται να διαχειριστούν ποικιλία δομών, ρόλων, προσώπων, με απρόβλεπτες συμπεριφορές και δράσεις, τα αποτελέσματα των οποίων αντανακλούν στηνσυνολική λειτουργία του. Επομένως, η παραδοσιακή αντίληψη του μάνατζμεντ, δεν έχει θέση σε ένα τέτοιο σχολείο. Η σχολική ηγεσία, υπό το πρίσμα της συστημικής θεωρίας, καλείται να αντιμετωπίσει καταστάσεις, που «μπορεί να συνοψιστούν ως εξής: αποδοχή της πολυπλοκότητας των οργανισμών, ανάπτυξη δικτυακής σκέψης, καλλιέργεια της ικανότητας για ανοχή αβεβαιοτήτων, στρατηγικές προώθησης και προαγωγής διαδικασιών αυτοοργάνωσης, καθορισμός κανόνων, διαμόρφωση πλαισιακών συνθηκών, αυτοπαρατήρηση, διατύπωση ερωτημάτων ως διαπραγμάτευση ρόλων, κανόνων κλπ., αποδοχή της εκδήλωσης των συγκρούσεων ως αναπόφευκτου και απαραίτητου συστημικού μεγέθους και τέλος ικανότητα και προθυμία για μάθηση από τα λάθη» (Κοντάκος, 2021θ).

Ανάπτυξη προσωπικού

Αφορά τη συνεχή προσπάθεια βελτίωσης των ικανοτήτων και της προσωπικότητας του προσωπικού, μέσω επιμόρφωσης, διαχείρισης και παροχής κινήτρων. Αποτελεί μια οργανωμένη προσπάθεια αλλαγής εκπαιδευτικής στάσης, με στόχο την αναβάθμιση, μεταξύ άλλων, της σχολικής μονάδας (Αγγελάκου, 2018).

Ανάπτυξη Τεχνοδομής

Η Τεχνοδομή είναι ένα από τα πέντε δομικά στοιχεία της «Επαγγελματικής Γραφειοκρατίας», του οργανισμού, δηλαδή που παρέχει υψηλά ειδικευμένους επαγγελματίες. Περιλαμβάνει τα λειτουργικά σημεία στα οποία πραγματοποιείται η παρακολούθηση των διαδικασιών και των εργασιών που λαμβάνουν χώρα σε καθημερινή βάση. Στα σχολεία την τεχνοδομή αποτελούν τομείς, όπως η διδασκαλία, οι δημόσιες σχέσεις, το προσωπικό, η έρευνα και η ανάπτυξη (Κοντάκος, 2014).

Ανάπτυξη Σχολικής Κουλτούρας

Κομβικό δομικό στοιχείο για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, εξαιτίας της καταλυτικής της συμβολής στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της αποτελεσματικότητάς της. Αποτελεί την κινητήρια δύναμη διαδικασιών αλλαγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, εφόσον δεν είναι τα επιφανειακά χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολείου, αλλά μια βαθύτερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, που λειτουργούν υποσυνείδητα και αποτυπώνουν την ομαδική εικόνα κοινά αποδεκτών εννοιών, σχετικά με το βασικό σκοπό του εκπαιδευτικού οργανισμού και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτός να αναπτυχθεί. Οι πεποιθήσεις και οι αξίες που ενεργοποιούνται, διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου και αποτελούν θεμέλιο για τη διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κοντάκος & Κιούση, 2009).

Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Μονάδας

Είναι τα εσωτερικά χαρακτηριστικά, μοναδικά για κάθε σχολική μονάδα. Διαμορφώνεται από τις ιδιαιτέρες συνθήκες κάθε σχολείου, όπως ο τύπος και η δυναμικότητά του, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών/τριών του ή της περιοχής στην οποία βρίσκεται, από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου. Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα του κάθε σχολείου, όπως είναι αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες, προγράμματα, σκοποί οργανισμού, δομή. Δηλαδή, το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει την κουλτούρα, την οργανωσιακή δομή, το κοινωνικό και οικολογικό αποτύπωμα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Τάξης

Το κλίμα της τάξης είναι κάτι ανάλογο με το κλίμα της σχολικής μονάδας. Διαμορφώνεται τόσο από τον φυσικό χώρο, δηλαδή σχήμα και επιφάνεια της σχολικής αίθουσας, την διάταξη των θρανίων (ενδεικτική της μορφής επικοινωνίας), τον φωτισμό και την ακουστική της σχολικής αίθουσας, όσο και από το ψυχολογικό – κοινωνικό

περιβάλλον, δηλαδή τις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2003).

Ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών συνεργασιών της σχολικής μονάδας

Εξίσου σημαντική, είναι και η ανάπτυξη τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών συνεργασιών μιας σχολικής μονάδας, στην οποία, εφόσον αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, αναπτύσσονται διεργασίες και επικοινωνίες, τόσο στο εσωτερικό της περιβάλλον, όσο και με σημαίνοντα περιβάλλοντα. Οι εσωτερικές συνεργασίες αφορούν τις διεργασίες μεταξύ των μελών της μονάδας, οι οποίες αφορούν ανταλλαγή ιδεών, απόψεων, καλών πρακτικών, συμβουλευτικής υποστήριξης, ενώ οι εξωτερικές (Κυθραιώτης και συν., 2010). Οι εξωτερικές, αφορούν επικοινωνία με τα σημαίνοντα περιβάλλοντα της σχολικής μονάδας, μέσω της χρήσης των δικτύων συνεργασίας. ανταλλαγής μαθητών/-τριών μεταξύ σχολείων, προώθησης του σχολείου και των δράσεών του στην κοινωνία, προώθησης και χρήσης της συνεργατικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά αποτελούν κατεξοχήν εξωτερικές συνεργασίες, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην παροχή μιας ποιοτικότερης εκπαίδευση στους/στις μαθητές/-τριες (Κοντάκος, 2011).

Ανάπτυξη και Διασφάλιση της ποιότητας στη σχολική μονάδα

Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για να περιγράψουν την έννοια της ποιότητας. Οι Wani & Mehraj (στο Αγγελάκου, 2018), τη ερμηνεύουν ως τον βαθμό αριστείας και ως την έμπνευση για την υπέρβαση. Περιγράφει τη βελτίωση της μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω σωστών αναλυτικών προγραμμάτων, κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, καθώς και βελτιωμένες παρεχόμενες υπηρεσίες (Αγγελάκου, 2018).

Εισαγωγή καινοτομιών και διαχείριση αλλαγών στην εκπαίδευση

Στη σύγχρονη κοινωνία, η ανάπτυξη έρχεται μέσα από την αλλαγή/καινοτομία και μπορεί να προσφέρει ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε κάθε οργανισμό. Η έννοια της αλλαγής/καινοτομίας αποτελεί ένα δυναμικό χαρακτηριστικό. Στις σχολικές μονάδες, η εισαγωγή καινοτομιών έχει συνδεθεί με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης. Στην χώρα μας, η εισαγωγή καινοτομιών γίνεται τα τελευταία χρόνια, με την επιβολή προαιρετικών προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία σχετίζονται με τους τομείς του περιβάλλοντος, του πολιτισμού, των νέων τεχνολογιών κτλ. Οι καινοτομίες συνδέονται με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών και των σχολικών μονάδων σε διάφορες δράσεις, οι οποίες αφορούν είτε σε έναν κοινωνικό προβληματισμό (π.χ. ρύπανση του περιβάλολοντος, βία, ρατσισμός, εθελοντισμός), είτε στην εξέλιξη της τεχνολογίας και τη σημασία της χρήσης της στην καθημερινότητα (π.χ ρομποτική, εξελιγμένα τεχνολογικά προγράμματα κτλ). Στόχος των καινοτομιών είναι η δημιουργία σχεδίων δράσης (projects), στα οποία έχουν δυνατότητα συμμετοχής οι μαθητές/-τριες από μία ή/και περισσότερες τάξεις και μέσα απ’ αυτά μπορούν

να κατανοήσουν ένα φαινόμενο, αναπτύσσοντας ποικίλες δεξιότητες και καλλιεργώντας αξίες και στάσεις χρήσιμες για τη ζωή τους (Γιαννακάκη, 2005).

Επειδή διάφοροι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες διαταράσσουν την ισορροπία του σχολείου, η συμβολή των αλλαγών/καινοτομιών στην πραγματικότητα της σχολικής ζωής, είναι απαραίτητη, για την εξέλιξη και επιβίωση της σχολικής μονάδας. Το επικοινωνιακό σύστημα της μονάδας είναι το μέσο υλοποίησης των αλλαγών, καθώς η επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη λίθο στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Luhmann, και είναι δείγμα της ωρίμανσής τους. (Κοντάκος, 2013).

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης, ήταν να περιγράψει και να αναλύσει τη θεωρία της συστημικής Σχολικής Ανάπτυξης και να περιγράψει τη θεωρία του σχολείου σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και λειτουργικό επίπεδο, παρουσιάζοντας τη σημασία του ως ενός ανοιχτού κοινωνικού συστήματος. Επιπλέον, στόχος ήταν να εμβαθύνει στην έννοια και τη σημασία της συστημικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα, μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν μέλη μιας μικροκοινωνίας. Συνεπώς, οι τομείς Σχολικής Ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την εύρυθμη λειτουργία και βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενογλωσσες

Ballantine, J. & Hammack, F. (2015). *Κοινωνιολογία τής Εκπαίδευσης- Μια Συστηματική Προσέγγιση* (Υ. Κοσμά, Μεταφρ.; Δ. Γουβιάς, Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Harris, A. (2002). *School improvement: what's in it for schools?* London, Routledge Falmer.

Ελληνόγλωσσες

Αγγελάκου, Ε. Π. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας (*Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα Λιβάνη.

Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, (σσ. 243-270). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης και Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσέλη, Χ. (2014). *Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα.* [Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΚΠΑ]. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). *Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα εκπαιδευτικά*, (τεύχος 103-104), σελ. 95-120. Ανακτήθηκε στις 15-01-2022 από το διαδικτυακό τόπο https://docplayer.gr/16308081-Epikoinonia-sholeioy-kai oikogeneias.html#show_full_text

Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων του N. Luhmann. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6: Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, σ. 148-162. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Κοντάκος, Α. Θ. & Σταμάτης, Π. Ι. *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2018). *Ψυχοκοινωνική και παιδαγωγική καθοδήγηση εκπαιδευτικών μονάδων.* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πανεπιστήμιο Κύπρου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, Δ.Μ.Π.Σ.: «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση», Χειμερινό εξάμηνο 2017-2018. Αθήνα.

Κοντάκος, Α. (2021,α). *Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2020-21. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. (2021,β). *Από την Αποτελεσματικότητα στην Ανάπτυξη*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2020-21. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. (2021,ε). *Θεωρίες και Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. (2021,στ). *Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα.* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. (2021,η). *Βήματα στη διαμόρφωση μιας θεωρίας Σχολικής Ανάπτυξης ή Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. (2021,θ). *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Π. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων - Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2014). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. & Κιούση, Σ. (2009). *Σχολική κουλτούρα και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.* Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.* Αθήνα: Ατραπός.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης Θ. & Κιρκιγιάννη Φ. (2011). Σχέση σχολείου οικογένειας: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 188-221). Αθήνα: Διάδραση.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Οικονομίδη, Ε. (2018). *Σχολική Ανάπτυξη ως Ανάπτυξη Οργανωσιακής Μάθησης: Μια εμπειρική μελέτη.* (Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουλάς, Γ. (2013). Η Κριτική Σκέψη του J.Habermas για τις Μορφές της Σύγχρονης Κοινωνίας. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 62-73.

Τάσης, Θ. (2012). Ο Διάλογος Habermas και Luhman. *Θέσεις, τεύχος 119,* ανακτημένο στις 09-01-2022 από το διαδικτυακό τόπο http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1183&Itemid=29

Νόμος 1566/1985: Δομή και Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167/30-9-1985, ανακτημένο στις 12-01-2021 από το διαδικτυακό τόπο https://drive.google.com/file/d/0Bw3a19MBZPaIS2NEMTdGWFpfUEE/view

Ηγεσία και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα Συστημική προσέγγιση

Κατσαρά Σωτηρία–Ευανθία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80

Περίληψη

Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία επηρεάζουν, όπως είναι λογικό, τους οργανισμούς, με αποτέλεσμα να δημιουργούν μεταβολές σε όλα τα επίπεδα, όπως είναι και ο χώρος της εκπαίδευσης. Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό με δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν και επηρεάζονται από το περιβάλλον γύρω του. Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από τις μεταβολές που πραγματοποιούνται, γι' αυτό και ο ηγέτης θα πρέπει να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο που θα οδηγεί στην ανάπτυξη και εξέλιξή της. Για να είναι επιτυχημένη μια σχολική μονάδα, θα πρέπει να διαθέτει μια ηγεσία, η οποία θα ανταποκρίνεται στη νέα οργανωτική πραγματικότητα και θα δημιουργεί πολλά οφέλη για τα μέλη της. Τα τελευταία χρόνια η συστημική θεωρία έχει διαφανεί αποτελεσματική για την ηγεσία των σχολικών μονάδων. Μέσα από τη θεωρία, τονίζεται ότι μπορούν να κατανοηθούν οι δομικές σχέσεις των μελών, να διαμορφωθούν νέες, να εφαρμοσθούν αποτελεσματικότερες πρακτικές διαχείρισης και να προαχθούν μέθοδοι που θα οδηγήσουν σε μια αποτελεσματική διοίκηση. Η συστημική θεώρηση μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ερμηνεία και διαχείριση των συστημάτων υψηλής πολυπλοκότητας, όπως είναι οι σχολικές μονάδες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναφερθεί στην ηγεσία των σχολικών μονάδων μέσα από την εφαρμογή της συστημικής θεωρίας, καθώς και στα οφέλη που προκύπτουν.

Λέξεις – Κλειδιά: ηγεσία, οργάνωση, αποτελεσματικότητα, σχολική μονάδα

Leadership and organizational effectiveness in the school unit Systemic approach

Katsara Sotiria – Evanthia, Secondary Teacher

Abstract

The changes that take place in society affect, as is logical, organizations, as a result of which they create changes at all levels, such as the field of education. The school is an organization with its own characteristics, which influence and are influenced by the environment around it. The leadership of a school unit is shaped by the changes that take place, which is why the leader should follow a specific model that will lead to its development and evolution. For a school unit to be successful, it should have a leadership that will respond to the new organizational reality and create many benefits for its members.In recent years, systemic theory has proven effective for school leadership. Through the theory, it is emphasized that the structural relations of the members can be understood, new ones can be formed, more effective management practices can be

implemented and methods can be promoted that will lead to an effective management. The systemic view can contribute decisively to the interpretation and management of highly complex systems, such as school units. The aim of this paper is to refer to the leadership of school units through the application of systemic theory, as well as the benefits that arise.

Key-words: leadership, organization, effectiveness, school unit

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν φορέα ο οποίος έχει τη βασική ευθύνη για την κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών. Δεν είναι μόνο ένα περιβάλλον στο οποίο φοιτούν οι μαθητές/τριες, αλλά αποτελεί ένα χώρο ο οποίος έχει το δικό του κλίμα, τη δική του κουλτούρα και τους δικούς του στόχους, στοιχεία που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του (Μπαγάκης, 2006).

Μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, τονίζεται η σημαντικότητα της ηγεσίας για μια σχολική μονάδα. Ένας ηγέτης πρέπει, για να είναι αποτελεσματικός, να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θα καθιστούν τη μονάδα λειτουργική και επιτυχημένη. Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να καθορίσει την αποτελεσματικότητα της μονάδας, αφορά στον τρόπο διοίκησής της, την κουλτούρα καθώς και το κλίμα που διαμορφώνεται από τον ηγέτη. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν σημαντικά τις σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον και καθορίζουν τη σχέση του/της διευθυντή/ντριας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει ο ηγέτης, ο οποίος έχει την ευθύνη για τις συνθήκες που θα επικρατήσουν στο σχολείο και τις αξίες που μεταδίδονται στα μέλη που συμμετέχουν σε αυτή. Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι το πρόσωπο που πρέπει να δημιουργεί τις βασικές προϋποθέσεις, προκειμένου να αναπτύσσεται ένα υγιές σχολικό κλίμα. Σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί να δημιουργηθούν συγκρούσεις μεταξύ των μελών, η ποιότητα του έργου να είναι χαμηλή και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο εργασιακό τους περιβάλλον, τα οποία τους δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα (Ainscow, 2005).

Ο τύπος της οργάνωσης, η κουλτούρα, το κλίμα και η ηγεσία της σχολικής μονάδας, είναι αλληλένδετα. Ο ηγέτης επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον ρόλο των μελών και τις σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα (Barnett & McCormick, 2004). Το στυλ ηγεσίας που θα επιλέξει ο/η διευθυντής/ντρια, καθώς και ο τρόπος που θα αποφασίσει να διοικήσει τη σχολική μονάδα, είναι καθοριστικά για την εξέλιξή της (Fernandez, 2000).

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας

Η «σχολική ηγεσία» αναφέρεται στην ηγεσία που επιλέγει ο/η διευθυντής/ντρια να εφαρμόσει στη σχολική μονάδα που διοικεί. Ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να έχει κάποιες βασικές ικανότητες και αρετές, ώστε με τη στάση του και τις ενέργειές, του να διοικεί τη μονάδα. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά, σχετίζονται με την ικανότητά του να επηρεάζει τα υπόλοιπα μέλη, να τα υποστηρίζει, να τα βοηθάει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και να τα καθοδηγεί. Με τα κατάλληλα κίνητρα που παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους/τις εμπνεύσει, προκειμένου να υλοποιήσουν το έργο τους, ενώ παράλληλα θα νιώθουν ικανοποίηση από το εργασιακό τους περιβάλλον (Σαΐτης, 2005).

Παραθέτουμε κάποιους ορισμούς για την ηγεσία:

- «Ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος» (Σαΐτης, 2005).
- Η ηγεσία ορίζεται ως η ικανότητα κινητοποίησης μιας ομάδας οπαδών που έχουν συγκεντρωθεί για συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, δίνουν κίνητρα και παρακινούν τους άλλους να επιτύχουν οργανωτικούς στόχους σε υψηλό επίπεδο χρησιμοποιώντας ελάχιστα τη δύναμη της εξουσίας (Bass, 1985; Bass 1999).
- Η ηγεσία έχει την ικανότητα να επηρεάζει τις αντιλήψεις της ομάδας ανάλογα με το δυναμικό ρόλο των ηγετικών στυλ του διευθυντή κατά τη διαδικασία μετασχηματισμού (Cummings & Worley, 2001).

Τα χαρακτηριστικά ενός σωστού και αποτελεσματικού ηγέτη, μέσω των κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υπάρξει μια διοίκηση επιτυχημένη, δημοκρατική και συλλογική. Ορισμένα από αυτά, αφορούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, καθώς και τον σεβασμό. Ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει επιμονή και υπομονή, να ελέγχει και να συντονίζει τον οργανισμό, καθώς και να είναι οργανωτικός (Ματσαγγούρας, 2004).

Επίσης, πρέπει να δίνει στους/στις υφισταμένους/ές του ευκαιρίες για να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζονται, να βελτιώνουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, να ακολουθούν νέες μεθόδους καθώς και να τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, όταν το κρίνουν απαραίτητο. Επιπλέον, πρέπει να προωθεί αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η ειλικρίνεια και η αλληλεγγύη, ενώ σημαντικά στοιχεία είναι και η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα απέναντι στις μεταβολές (Μπρίνια, 2008).

Ο ρόλος του ηγέτη σε μια σχολική μονάδα αφορά άμεσα την κουλτούρα της. Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου, πρέπει να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές/τριες θα τις κρίνουν ως κατάλληλες. Ο/Η ίδιος/α έχει την ευθύνη να πραγματοποιεί αλλαγές στη σχολική μονάδα, με σκοπό να είναι πιο

αποτελεσματική, ενώ είναι σημαντικό να ασχολείται με ζητήματα σχολικής κουλτούρας, αφού η βελτίωση της μονάδας πρέπει να είναι στους άμεσους στόχους του/της (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να συμμετέχει ενεργά στο έργο της σχολικής μονάδας που διοικεί, να έχει ικανότητες και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να διακρίνει τα σωστά από τα λάθη, καθώς και να αποτελεί πρότυπο για τα μέλη της σχολικής του/της μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Όταν ο ηγέτης δημιουργεί προβλήματα ή δυσκολίες με τη στάση του, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, με αποτέλεσμα να γίνονται λιγότερο παραγωγικοί/ές και να μην νιώθουν ικανοποίηση από το εργασιακό τους περιβάλλον, ούτε να μπορούν να εφαρμόζουν τις μεθόδους που θεωρούν κατάλληλες για την εκπαιδευτική διαδικασία (Ainscow, 2005).

Φυσικά υπάρχουν αρκετά ηγετικά στυλ. Τέσσερα από αυτά είναι:

Μετασχηματιστική ηγεσία. Ο Burns (1978) διακρίνει την μετασχηματιστική ηγεσία ως μία διαδικασία όπου ο ηγέτης και η ομάδα του συμμετέχουν σε μία αμοιβαία διαδικασία ενδυνάμωσης του καθενός μέσω αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης. Στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι να εφαρμόσει διαρείς αλλαγές στον οργανισμό εκ βαθέων στις ακόλουθες κατηγορίες: μυαλό, καρδιά, όραμα, γνώσεις, ενσυναίσθηση, σκοπό, πεποίθηση αρχές και αξίες (Covey, 2004).

Περιστασιακή ηγεσία: η περιστασιακή ηγεσία ξεκίνησε από τους Hersey and Blanchard (1996) με την ιδέα για γονεϊκά στυλ τα οποία αλλάζουν ανάλογα με τα αναπτυξιακά στάδια που περνάει το παιδί. Το στυλ του ηγέτη εξαρτάται από την ωριμότητα του μέλους του σχολείου. Ο ηγέτης θα διαμορφώνει το ηγετικό στυλ ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο ή τη δυσκολία της δραστηριότητας και θα ακολουθούσε αναλόγως τις εξής πρακτικές: 1) να καθοδηγεί και να κατευθύνει, 2) να είναι διδακτικός, 3) να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός, 4) να αναθέτει δραστηριότητες ώστε να ενισχύει την ανάληψη ευθυνών από τους εργαζόμενους (Blanchard, 2008).

· **Αυταρχική ηγεσία**: η ηγεσία αυτή περιγράφεται από τον Lewin (1939) στο στυλ όπου ο ηγέτης συγκεντρώνει στο πρόσωπο του την εξουσία και τον μέγιστο έλεγχο του περιβάλλοντος. Ένας ηγέτης με αυταρχικό στυλ διατηρεί τον έλεγχο μέσω αυστηρών κανόνων, διαδικασιών και αρνητικών επιπτώσεων σε περίπτωση παραβάσεών του (Smith 2016). Ο αυταρχικός ηγέτης δεν συμβουλεύεται ούτε ζητάει τη γνώμη και την άποψη των μελών του οργανισμού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Smith 2016).

Δημοκρατικός ηγέτης: το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων (Lewin Lippit & White, 1939). Έρευνες δείχνουν ότι αυτό το ηγετικό στυλ είναι και το πιο αποτελεσματικό για τις

επιδόσεις των μαθητών καθώς οι μαθητές με αυτό το στυλ μαθαίνουν να παίρνουν μέρος στα κοινά και ενισχύεται η κριτική τους σκέψη.

Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα κάθε σχολείου, καθορίζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητά του, αφού με βάση αυτά, προκύπτουν πολλά οφέλη, τα οποία εξελίσσουν το έργο του σχολείου. Οι υγιείς κουλτούρες προάγουν αξίες και συμπεριφορές που είναι καθοριστικές για τα μέλη ενός σχολείου και για την υιοθέτηση των σωστών προτύπων. Ο/Η διευθυντής/ντρια μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι τα πρόσωπα που ορίζουν την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Οι ικανότητές του/της δεν σχετίζονται μόνο με τις ηγετικές του/της δεξιότητες, αλλά διαφαίνονται και μέσα από τον τρόπο που χειρίζεται τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν. Το κλίμα που θα δημιουργήσει είναι σημαντικό για τη λειτουργία του σχολείου, αφού ένα αρνητικό κλίμα είναι δυνατόν να προκαλέσει συγκρούσεις και προβλήματα ανάμεσα στα μέλη. Ο τύπος ηγεσίας που θα εφαρμοσθεί, καθορίζει άμεσα την ποιότητα των σχέσεων που θα δημιουργηθούν (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής κουλτούρας και μάθησης, είναι καθοριστική η ηγεσία και ο τρόπος διοίκησης που θα επιλέξει ο/η διευθυντής/ντρια για τη μονάδα. Η μορφή της επηρεάζει τον ρόλο του και τη σχέση του/της με τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι μέθοδοι και οι πρακτικές που θα εφαρμόσει στο σχολικό πλαίσιο, οδηγούν στην κατάκτηση των επιθυμητών στόχων (Bass & Riggio, 2006).

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων

Η λειτουργία της κοινωνίας και των συστημάτων, έχει απασχολήσει τις θεωρητικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί τον 20ο αιώνα, αφού καθορίζουν την πορεία της κοινωνιολογικής σκέψης και επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται. Ο Parsons είναι βασικός θεωρητικός της σύγχρονης κοινωνιολογίας, αφού με το έργο του άλλαξε την κοινωνιολογική μεθοδολογία και καθόρισε την εξέλιξη του λειτουργισμού. Η κοινωνιολογική θεωρία βρέθηκε στο απόγειο της στα μέσα της δεκαετίας του 1950. Η θεωρία αυτή αναφέρει ότι το κοινωνικό σύστημα σχετίζεται με την ηθική των προσώπων και επηρεάζεται από την οργάνωση των μελών, τις δράσεις, τις διαδικασίες μεταβολής και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται σε αυτό, ενώ επίσης καθορίζεται από συγκεκριμένες αξίες, πεποιθήσεις, ιδέες και προτιμήσεις που ορίζουν την προσωπικότητα των μελών (Κοντάκος, 2011).

Επιπλέον, αναφέρεται σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται με το πλαίσιο της ανθρώπινης ζωής και δράσης και αποτελούν πρωταρχικές λειτουργικές ανάγκες. Αυτές είναι το «σύστημα της κουλτούρας – πολιτισμού», το «κοινωνικό σύστημα», το «σύστημα της προσωπικότητας» και το «σύστημα του οργανισμού». Το «κοινωνικό σύστημα» αποτελείται από τέσσερα υποσυστήματα το «οικονομικό», το «πολιτικό», το «κοινοτικό» και το «κοινωνικοπολιτικό», ενώ καθένα από αυτά αναπτύσσεται με βάση συγκεκριμένα λειτουργικά προαπαιτούμενα, όπως είναι η προσαρμογή στο

περιβάλλον, η επίτευξη στόχου, η ενσωμάτωση και η λανθάνουσα κατάσταση (Παρίτσης, 2012).

Άλλος ένας εκπρόσωπος της συστημικής θεωρίας που αναφέρεται στα κοινωνικά συστήματα ονομάζεται Miller. Ο ίδιος αναφέρει ότι οι διαφοροποιήσεις των κοινωνικών συστημάτων σχετίζονται με τη μεταβολή των περιβαλλοντικών συνθηκών και τη μεταβολή της δομής, προκειμένου να διατηρηθεί η αποδοτικότητα και η βιωσιμότητά τους. Τα κοινωνικά συστήματα είναι εφικτό να πραγματοποιούν αλλαγές, ώστε να καλύπτουν βασικές λειτουργίες, να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται, ενώ η εσωτερική λειτουργία τους κινείται προς την κατεύθυνση της σταθεροποίησης των επικοινωνιακών διαδικασιών και των πληροφοριακών επεξεργασιών (Μαγκλάρας, 2013).

Θεμελιωτής της θεωρίας «Κοινωνικών Συστημάτων» είναι ο κοινωνιολόγος Niklas Luhmann, ο οποίος υποστήριξε ότι χρειάζεται να τοποθετηθεί ένας οργανισμός εκτός συστήματος, προκειμένου να μελετηθεί η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του, ενώ κυρίως αναφέρθηκε στις «δράσεις», δηλαδή, στις επικοινωνίες εντός και εκτός συστήματος (Σκουλάς, 2013). Ο Luhmann εστίασε στο «νόημα», τον τρόπο, δηλαδή, που το υποκείμενο επεξεργάζεται το βίωμα ή την πράξη που βρίσκεται μεταξύ πραγματικότητας και προσδοκίας, ως τον συνδετικό μηχανισμό των κοινωνικών συστημάτων. Επίσης, αναφέρθηκε στις «προσδοκίες α΄ και β΄ βαθμού», που τις ορίζει ως την οργανωτική δομή που χρησιμοποιούν τα ψυχικά και κοινωνικά συστήματα, τα οποία βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση συστήματος – περιβάλλοντος, και στην «απογοήτευση», ορίζοντας έτσι τη διάψευσή τους (Τάσης, 2012). Το άτομο δεν θεωρείται συστατικό μέρος των συστημάτων, αλλά νοείται ως μηχανισμός μείωσης της περιβαλλοντικής πολυπλοκότητας. Κατά τον Luhmann, η δομή ενός κοινωνικού συστήματος θεωρείται «η δομή προσδοκιών» (Παχούμη, 2017).

Ο Luhmann, παρότι ήταν μαθητής του Parson, δεν ενστερνίστηκε πολλές από τις θέσεις του καθηγητή του και επιχείρησε να συγκροτήσει τη δική του συστημική θεωρία, η οποία θα αναφερόταν σε κάθε πλευρά της ανθρώπινης ζωής. Η θεωρία του εστιάζει στη λειτουργική μεθοδολογία του Parsons, αλλά έχει πολλές διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με αυτήν, η κοινωνία και η επικοινωνία είναι δύο στενές συνδεδεμένες έννοιες, που σχετίζονται με το δίκτυο ανταλλαγής νοημάτων. (Μαγκλάρας, 2013).

Τα άτομα, σύμφωνα με τη θεωρία του, είναι ξεχωριστά στοιχεία ενός μεγαλύτερου πλαισίου και θεωρούνται υποκείμενα ανταλλαγής μηνυμάτων. Η αλληλεπίδραση των ατόμων στο σύστημα καθορίζεται από την επικοινωνία, γιατί αποτελεί το σκοπό της κοινωνικής συνύπαρξης και της αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων. Όταν οι δράσεις ορισμένων ατόμων σχετίζονται μεταξύ τους με νόημα και διαχωρίζονται από το περιβάλλον, τότε γίνεται αναφορά στην ύπαρξη του συστήματος στην κοινωνία. Τα «κοινωνικά συστήματα» πραγματοποιούνται μέσα από την επικοινωνία των ατόμων, η οποία οριοθετεί το πλαίσιο της «συστημικής λειτουργίας» (Μαγκλάρας, 2013).

Ένας ακόμη θεωρητικός είναι ο Jürgen Habermas, ο οποίος αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ένα σύστημα το οποίο αποτελείται από μικρότερα συστήματα, μεταξύ των οποίων υπάρχουν κώδικες επικοινωνίας, που στοχεύουν στη διερεύνηση της λειτουργίας, τη διατήρηση και την εξέλιξή της (Σκουλάς, 2013). Ο Habermas ονομάζει σύστημα την αναγκαία δομή του «βιοκόσμου», δηλαδή των χώρων δράσης της σύγχρονης διαφοροποιημένης κοινωνίας, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να διαμορφώνει, κατά τη βούλησή του και με όρους μιας επικοινωνιακής λογικής, την αυτόνομη αξιακά καθορισμένη πορεία της δράσης του, η οποία είναι υπεύθυνη για την υλική αναπαραγωγή του. Εντός αυτής της δομής, ο συντονισμός της δράσης επιτυγχάνεται με τη χρήση των μέσων «χρήμα» και «εξουσία», χάρη στα οποία οι δράσεις ενός τεράστιου αριθμού δρώντων συντονίζονται με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα (Κοντάκος, 2021α).

Με βάση τη συστημική θεωρία κεντρική έννοια είναι το σύστημα. Το σύστημα νοείται «ως ένα σύνολο, το οποίο έχει την ιδιότητα να συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο, εξαιτίας των ατόμων ή των στοιχείων που το αποτελούν». Ως «σύστημα» ορίζεται το σύνολο στοιχείων που είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η επίδραση αυτή είναι ο καθοριστικός παράγοντας για να υπάρξει ένα σύστημα. Σύμφωνα με τον Luhmann, η δομή του συστήματος είναι «σύνθετη» και αποτελείται από πολλά μέρη, τα οποία δημιουργούν μία ολότητα και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Ουσιαστικά αποτελεί ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων τα οποία δημιουργούν σχέσεις μεταξύ τους (Μαγκλάρας, 2013).

Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο σχολείο

Η συστημική θεωρία προσέδωσε ένα νέο ρόλο στις σχολικές μονάδες, οι οποίες νοούνται ως ένα σύστημα με πολλά στοιχεία, δομές, ρόλους και μέλη, ενώ μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται, καθορίζεται η πορεία της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα προάγει ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας, ενώ η ίδια είναι υποσύστημα άλλων ευρύτερων συστημάτων, όπως είναι η κοινωνία, και ταυτόχρονα, εμπεριέχει υποσυστήματα, όπως είναι οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται. Καθένα από αυτά, έχει το δικό του ρόλο και όλα μαζί πρέπει να λειτουργούν, να επικοινωνούν και να αλληλοεξαρτώνται, προκειμένου η μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά (Κοντάκος, 2017).

Η συστημική θεωρία προσδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στη διερεύνηση της δομής μιας επιχείρησης, από τη διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας της. Σύμφωνα με τον Parsons, τα κοινωνικά συστήματα θεωρούνται συστήματα δράσης, με αλληλοεξαρτώμενες συμπεριφορές (Σκουλάς,2013). Κάθε κοινωνικό σύστημα αποτελείται από τέσσερα υποσυστήματα: την «οικονομία», την «πολιτική», την «κοινωνικοποίηση» και την «κοινωνιακή (social) κοινότητα», με το καθένα από αυτά να έχει προαπαιτούμενα καθορισμένα λειτουργικά στοιχεία, που ονομάζει «λειτουργικές αναγκαιότητες» και στα οποία βασίζει τη λειτουργία τους. Αυτές οι λειτουργικές αναγκαιότητες είναι η «προσαρμογή (adaptation) στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον», η «επιδίωξη στόχων

(goal attachment)», η «εσωτερική ισορροπία (intergration)» και η «διατήρηση προτύπων (latent pattern maintenance)» (Ντούνης, 2016).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες λειτουργούν και διατηρούνται ως ανοιχτοί και αυτοοργανωμένοι οργανισμοί, αφού διαθέτουν σχετική αυτονομία, ενώ παράλληλα επηρεάζονται από τις αλλαγές που συντελούνται στο εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως, επηρεάζουν, αλλά και επηρεάζονται από το περιβάλλον τους. Απώτερος στόχος του σχολικού συστήματος είναι να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση των εμπλεκομένων μελών και των δράσεών τους, που καθιστούν το σχολείο ένα περιβάλλον ανάπτυξης (Κοντάκος, 2017).

Επιπλέον, είναι σημαντική η διαμόρφωση ενός μοντέλου σχολικής ανάπτυξης που έχει στόχο να προάγει τη σωστή λειτουργία των σχολείων ως πολυσύνθετων οργανισμών. Η έννοια της ανάπτυξης σε ένα σχολείο το αναδιαρθρώνει, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις και τις μεταβολές που γίνονται. Μέσα από την οργανωσιακή ανάπτυξη, η σχολική ανάπτυξη μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ανάπτυξη ενός συνόλου σε μια συστημική συνάρτηση (Κοντάκος, 2017).

Για να αναπτυχθεί μια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητο να υπάρχει η σχετική νομοθεσία, η οποία θα θέτει εκπαιδευτικούς στόχους με βάση τις κοινωνικές απαιτήσεις. Οι στόχοι πρέπει να τίθενται με σαφήνεια και να εξασφαλίζουν την ποιότητα της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα θα υποστηρίζουν το σχολείο απέναντι στις μεταβολές που συντελούνται (Κοντάκης & Κιούση, 2009).

Μέσα από ένα πολυσύνθετο σύστημα εννοιών, η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων μπορεί να διαμορφώσει τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων και των υποσυστημάτων. Η αντίληψη των λειτουργιών της σχολικής μονάδας και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μέσω της συστημικής γνώσης μπορεί να αναπτύξει τη μονάδα και να βελτιώσει το έργο της (Κοντάκος, 2017).

Στο ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, όπως είναι το σχολείο, εφαρμόζονται οι εξής διαδικασίες:

Αυτοοργάνωση: Είναι ο δυναμικός και οργανωμένος μετασχηματισμός ενός συστήματος, με στόχο την προσαρμογή και την ανάπτυξή του (Luhmann,1995).

Αυτοπηδαλιούχηση: Είναι η αυτοδιακυβέρνηση του συστήματος, με στόχο τη διασφάλιση της ανάπτυξης και της εξέλιξής του. (Bouvier, 2013).

Αυτοποίηση: Κατά τον Luhmann (1995), αυτοποιητικό είναι το σύστημα που έχει την ικανότητα, μέσω των στοιχείων από τα οποία αποτελείται, να παράγει και να αναπαράγει τα στοιχεία που το συνθέτουν, άρα να αυτοαναπαράγεται.

Μανθάνων Οργανισμός: Μανθάνοντες χαρακτηρίζονται οι οργανισμοί όπου επικρατούν συνεργατικά εργασιακά περιβάλλοντα, έχουν ευελιξία να ανταποκρίνονται στις

προκλήσεις, και λειτουργούν περισσότερο αποτελεσματικά, σε σχέση με τους παραδοσιακούς οργανισμούς (Argyris & Schön, 1978).

Πολυπλοκότητα: Ο Λούμαν ορίζει την πολυπλοκότητα ως ένα πλήθος από βιώματα ή πράξεις, με τα/τις οποία/ες ένα υποκείμενο έρχεται αντιμέτωπο σε μια δεδομένη κατάσταση και που μόνο ένα μέρος τους μπορεί να πραγματωθεί κάθε φορά, ανάλογα με την επιλογή που κάνει, η οποία είναι ενδεχομενική, σχετικά με την επιλογή της έναντι των άλλων. Η επιλεχθείσα επιλογή μειώνει την πολυπλοκότητα, ενώ η ίδια η επιλογή συρρικνώνεται , εξαιτίας των καθημερινών προσδοκιών (Τάσης, 2012).

Το σχολείο ως ευφυές σύστημα: Το σχολείο θεωρείται ένα ευφυές σύστημα, πού στοχεύει στη συνολική ανάπτυξη και στη σχολική ποιότητα (Bouvier,2013). Το σχολείο, δηλαδή, λογίζεται ως ένα σύστημα δράσης, το οποίο διαθέτει νοημοσύνη, συλλογική ή οργανωτική, και ευφυΐα, γεγονός που του επιτρέπει και να μαθαίνει, μέσω της εμπειρίας των μελών του, και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, ώστε να επιτύχει την επιβίωση και την ανάπτυξή του, να συμβαδίζει με την καινοτομία, αλλά και να επιλύει τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν με ευφυΐα και αποτελεσματικότητα (Ανδριόπουλος, στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2021).

Η σχολική μονάδα ως ανοιχτό σύστημα

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες και λειτουργούν ως κοινωνικά συστήματα τα οποία έχουν να επιτελέσουν τους δικούς τους σκοπούς. Αποτελούν ανοικτά συστήματα, τα οποία λειτουργούν εντός ενός ευρύτερου περιβάλλοντος. Τα μέλη της σχολικής μονάδας πρέπει να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να αλληλοεξαρτώνται, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους που θέτουν. Η μονάδα είναι ένα πολυσύνθετο σύστημα, που με βάση τη συστημική θεωρία το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσεται παράλληλα με το περιβάλλον του, ενώ δέχεται ταυτόχρονα επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Μέσα από τη συστημική θεωρία, κάθε οργανισμός, όπως είναι η σχολική μονάδα, πρέπει να έχει στόχο την οργάνωση και τη δράση. Μέσα από την οργάνωση προκύπτει ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από μέλη, ρόλους και θέσεις. Η εκπαιδευτική οργάνωση επιτυγχάνεται από τους στόχους, τα προγράμματα και συγκεκριμένες διαδικασίες ή αξίες, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, η διδασκαλία, η εκπαίδευση, η επικοινωνία, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός. Τα άτομα λαμβάνουν αποφάσεις εντός του συστήματος, κατανοούν τα εξωτερικά ερεθίσματα και ανταποκρίνονται στο ρόλο τους (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Το περιβάλλον αναφέρεται στα στοιχεία που βρίσκονται έξω από τα συστήματα και τα επηρεάζει με διάφορους τρόπους. Τα περιβάλλοντα μπορούν να χαρακτηριστούν με όρους, όπως «τεχνολογικό», «πολιτικό», «κοινωνικό», «οικονομικό» και «πολιτιστικό». Οι πληροφορίες που εισέρχονται από το περιβάλλον σε ένα σύστημα έχουν τη μορφή πληροφοριών, υλικού, διατάξεων και ιδεών και παρουσιάζουν διαφορές ως προς

τη σημαντικότητά τους, ενώ κάποιες από αυτές είναι αναγκαίες για τη λειτουργία του συστήματος, όπως είναι τα μέλη, οι θέσεις τους, οι διδακτικές πρακτικές κ.α. (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Το σύστημα μπορεί να ασκήσει έλεγχο στα μέλη και τα στοιχεία του συστήματος. Οι πληροφορίες του συστήματος διοχετεύονται από το σύστημα στο κοινωνικό περιβάλλον. Η γνώση, η κοινωνικοποίηση των μελών, η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, οι ικανότητες που καλλιεργούνται και το έργο του σχολείου είναι παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Σημαντικό στοιχείο είναι και η «ανατροφοδότηση», η οποία λειτουργεί ως μια μορφή επικοινωνίας και αξιολόγησης. Η σχολική μονάδα ως ένα σύστημα ανταλλαγής συνεχών πληροφοριών πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του περιβάλλοντος και στις αλλαγές που προκύπτουν. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον του συστήματος όσο και με την επίτευξη σημαντικών στόχων, ενώ παράλληλα οι πληροφορίες που σχετίζονται με την αλλαγή πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία με το περιβάλλον (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Ένα ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να τις μετασχηματίζει και να παράγει ένα αποτελεσματικό έργο. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας τα υποσυστήματα πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένες θέσεις και ρόλους, προκειμένου να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μεθόδους, να δημιουργούν την κατάλληλη κουλτούρα και κλίμα, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Κοντάκος, 2017).

Η σχολική μονάδα ως σύστημα λειτουργεί σε ένα περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει, γι' αυτό πρέπει διαρκώς να επεξεργάζεται ή να μεταβάλλει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Οι πληροφορίες μπορεί να είναι εσωτερικής φύσεως ή εξωτερικής κι έχουν διαφορετική βαρύτητα. Η προσαρμογή σε αυτές τις αλλαγές σχετίζεται με την ικανότητα του ανοιχτού συστήματος να προσαρμόζεται στις περιβαλλοντικές μεταβολές, να τις αποδέχεται και να τις μεταβάλλει όταν χρειάζεται (Κοντάκος, 2017).

Το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τα εξωτερικά συστήματα, όπως είναι το κοινωνικό, το οικονομικό, το πολιτικό και το πολιτιστικό. Με βάση τη συστημική προσέγγιση, το σχολείο είναι ένας οργανισμός στον οποίο πρέπει να γίνουν κατανοητές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων υποσυστημάτων. Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο επηρεάζεται και επηρεάζει τα άλλα συστήματα. Επίσης, είναι ένα δυναμικό σύστημα το οποίο πρέπει να συμβαδίζει με τις κοινωνικές απαιτήσεις, ενώ οποιαδήποτε αλλαγή που αφορά την οργανωσιακή ανάπτυξη προϋποθέτει μια σκόπιμη στάση, προκειμένου να επιτευχθεί το κατάλληλο λειτουργικό αποτέλεσμα (Κοντάκος, 2017).

Ηγεσία σχολικής μονάδας και συστημική θεωρία

Βασική προϋπόθεση για να υπάρξει μια διοίκηση η οποία θα είναι συμβατή με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, είναι να κατανοηθεί ότι βασική αρχή της παιδαγωγικής δράσης είναι η κοινωνική δράση. Η κοινωνική δράση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις αποτελεσματικές συμπεριφορές και αντιδράσεις. Η επικοινωνία εντός της κοινωνίας συνδέεται με τη συνεννόηση των σχέσεων και τη σημασία των δράσεων στις οποίες είναι δυνατόν να αναλυθούν οι κοινωνικές δράσεις μέσα από ένα κοινωνικό νόημα (Bass & Riggio, 2006).

Μετά τη δεκαετία του 1990, οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές που επήλθαν, προκάλεσαν αλλαγές και ανατροπές και στο χώρο της εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής της. Έτσι, τέθηκε υπό αμφισβήτηση η παραδοσιακή αντίληψη της σταθερά οργανωμένης εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας δεν ανταποκρίνονταν στο γεγονός της πολυπλοκότητας ενός ανοιχτού κοινωνικού συστήματος, όπως αυτό της σχολικής μονάδας. Αποτέλεσμα της στροφή αυτής ήταν η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στην οργάνωση και λειτουργία και οργανισμών, όπως είναι η σχολική μονάδα (Κοντάκος, 2021β).

Η συστημική θεώρηση των σχολικών μονάδων συνδέεται με κάποια βασικά συμπεράσματα που σχετίζονται με τη λειτουργία, τη διαχείριση και τη διοίκησή τους, επηρεάζοντας την ηγεσία της μονάδας. Οι σχολικές μονάδες μέσα από τη συστημική θεωρία βελτιώνουν τη σύστασή τους και τη λειτουργία τους, ενώ αποτελούν ανοικτούς αυτορυθμιζόμενους οργανισμούς που μπορούν να διατηρήσουν μια σχετική αυτονομία. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών μονάδων ως ανεξάρτητων συστημάτων αποτελεί ένα σημαντικό μοντέλο για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Μια συστημική στάση απέναντι στις σχολικές μονάδες μπορεί να επηρεάσει τον έλεγχο και την ηγεσία καθώς και την αυτοοργάνωση, τη μεταβολή, τις αλλαγές, την προθυμία ενσωμάτωσης των διαφορετικών οπτικών και τις πρακτικές που ασκούνται για την υποστήριξη όλων των μελών ενός σχολικού οργανισμού (Engel, 2009).

Η συστημική θεωρία προσέδωσε άλλη οπτική στη διοίκηση, την οποία αντιλαμβανόταν ως σύστημα, το οποίο έπρεπε να είναι βιώσιμο. Επομένως, θα έπρεπε να εξασφαλίσει συνθήκες εξασφάλισης βιωσιμότητας, μέσω στοχοθεσίας και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή μια ολιστική στροφή προς τη Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Μπρινιά, 2008).

Η αλλαγή στη διοικητική θεωρία, αφορούσε στη διαφορετική προσέγγιση της συνολικής λειτουργίας ενός οργανισμού, όπως και το σχολείο, και της άποψης για το ρόλο της ηγεσίας, στην οποία έτρεφαν, εσφαλμένα, αναποτελεσματικές προσδοκίες (Κοντάκος, 2021,β).

Μια συστημική κουλτούρα που υιοθετείται από την ηγεσία της σχολικής μονάδας σημαίνει στην πράξη ότι ο/η διευθυντής/ντρια αποδέχεται την πολυπλοκότητα ως μια

συστημική προϋπόθεση, αποσαφηνίζει τα συστημικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τους στόχους της και τους ρόλους των μελών. Επίσης, δημιουργεί μια υποστηρικτική ομάδα, προάγει τη στοχευμένη διαχείριση των συναισθημάτων, διαχειρίζεται και αντιμετωπίζει τα προβλήματα που δημιουργούνται, προάγει τα κοινά οράματα, προωθεί τις αλλαγές, αναπτύσσει νέες στρατηγικές αξιοποίησης των λαθών, επαναπροσδιορίζει τον ρόλο των μαθητών, ενώ τέλος, στρέφει την προσοχή των μελών στην οργανωσιακή μάθηση (Engel, 2009).

Οι μέθοδοι και οι αποτελεσματικές τεχνικές που εφαρμόζονται για να μειώσουν την πολυπλοκότητα των συστημάτων μπορούν να φανούν χρήσιμες στην ηγεσία των σχολικών μονάδων. Τα οφέλη που προκύπτουν αφορούν την ανάπτυξη της πολυπλοκότητας και την κατανόησή της ως προς την ηγεσία, δεδομένου ότι η διοίκηση επηρεάζει και επηρεάζεται από τα μέλη και το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να νοείται ως ένα σύνθετο σύστημα. Επίσης, πρέπει να καλλιεργείται η αντίληψη των ανθρώπων καθώς και να τίθενται όρια, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα. Η διαμόρφωση των ορίων πραγματοποιείται μέσα από τους κανόνες και τους κανονισμούς καθώς και τις αξίες, που καθιστούν την πολυπλοκότητα των συστημάτων διαχειρίσιμη. Η κατανόηση και η δημιουργική διαχείριση της μονάδας εμπεριέχει τους μετασχηματιστικούς κανόνες της, αφού είναι βασικοί για την εξέλιξή της (Schwaninger, 2004).

Επίσης, στα οφέλη αναφέρονται και η αξιοποίηση των πόρων που υποχρεώνει την ηγεσία να λειτουργεί με στόχο την ενίσχυση των διαδικασιών που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα. Η διάρθρωση της σχολικής μονάδας πρέπει να στηρίζεται στον έλεγχο, στην εξειδίκευση των εσωτερικών δομών, στη διαχείριση της πολυπλοκότητας, στην αποκέντρωση, την αυτονομία, τη διατήρηση υγιών συστημάτων, στην αντιμετώπιση της ποικιλότητας, στην ευελιξία, στη στρατηγική αποδοτικότητα και στην εφαρμογή των κατάλληλων επιχειρησιακών στρατηγικών (Schwaninger, 2004).

Η διαφορά της συστημικής ηγεσίας από την παραδοσιακή ηγεσία, έγκειται στο ότι η μεν πρώτη κάνει χρήση της «Κυβερνητικής των παρατηρούμενων συστημάτων», ενώ η δεύτερη, της «Κυβερνητική πρώτης τάξης». Δηλαδή, στη σχέση ελέγχοντος και ελεγχόμενου συστήματος. Η συστημική διοικητική οπτική, βλέπει τους οργανισμούς ως αυτοοργανωνόμενα, αυτοποιητικά και αυτοποιητικά συστήματα, στα οποία δεν υφίστανται ρόλοι ελέγχοντος και ελεγχόμενου συστήματος, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διοικητική θεωρία, η οποία κάνει χρήση του ετεροελέγχου (Κοντάκος, 2021β).

Η διαχείριση των πληροφοριών πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τις αλλαγές που προκύπτουν, τις διαδικασίες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του προγράμματος, την επεξεργασία των δεδομένων και την αλλαγή, η οποία ωθεί σε δράση. Οι πληροφορίες που δέχεται η σχολική μονάδα ως σύστημα καθώς και αυτές που παράγει από μόνη της πρέπει να προάγουν τις διαδικασίες αποτελεσματικότητας, αφού ο διάλογος αποτελεί ένα μέσο που ενισχύει την ανθεκτικότητα του συστήματος, εξαιτίας του ότι περιλαμβάνει τις οπτικές των περισσοτέρων μελών (Schwaninger, 2004).

Η ενίσχυση της αξιοπιστίας μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις μπορεί να ωθήσει στην αποφυγή των ανεπιθύμητων καταστάσεων, ενώ η ανάπτυξη των ικανοτήτων μάθησης μπορούν να οδηγήσουν στη διεύρυνση των συμπεριφορών μέσω της μάθησης ή της απόρριψης. Στα ανοικτά συστήματα η μάθηση γίνεται αντιληπτή μέσα από την αντιμετώπιση των λαθών, των αλλαγών και των μεταβολών. Ο έλεγχος οδηγεί στην αποτελεσματική διοίκηση του συστήματος και στην προαγωγή των κατάλληλων διαδικασιών για τη διαχείριση των μελών. Η αυτοοργάνωση έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της μονάδας, έτσι ώστε ο έλεγχος του συστήματος να είναι επιτυχημένος. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί νοούνται ως ανοικτά συστήματα τα οποία είναι ζωντανά κοινωνικά συστήματα και χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εξάρτησης. Αυτό γιατί τα μέλη της σχολικής μονάδας δρουν ως ξεχωριστά κοινωνικά όντα. Έτσι, οι σχολικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από «εσωτερική διαφοροποίηση», γι' αυτό ο ρόλος του ηγέτη δεν είναι μοναδικός, αλλά εξαρτάται από τα υπόλοιπα μέλη. Ως κοινωνικό σύστημα διατηρείται μέσα από την επικοινωνία για κάποιον ορισμένο στόχο (Schwaninger, 2004).

Η σχολική μονάδα, είναι ένα ανοιχτό και δυναμικό κοινωνικό σύστημα. Ως τέτοιο, χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και ευφυΐα. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να προβλέπει και να αυτορυθμίζεται. Η πρόβλεψη των πιθανών συμβάντων, δηλαδή των «ενδεχομενικοτήτων», προϋποθέτει ηγετικές ικανότητες ανώτερης τάξης (Aschby, στο Κοντάκος, 2021β).

Η ηγεσία πρέπει να έχει την πρόθεση να υποστηρίξει τα μέλη, να προωθήσει το δυναμικό των οργανισμών, να εμπιστευτεί τις δυνάμεις των μελών και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την «αυτοοργάνωση» της σχολικής μονάδας. Οι διαδικασίες αλλαγής επηρεάζονται από τις εμπειρίες των οργανισμών, ενώ εμπόδιο στις αλλαγές είναι συνήθως η έλλειψη των κατάλληλων πόρων και τεχνικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες με γνώμονα τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μελών. Τέλος, η συστημική εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να προωθεί τις επικοινωνιακές δράσεις και να καθορίζει τους στόχους, οι οποίοι είναι σημαντικό να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διευκόλυνσης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Schwaninger, 2004).

Μια συστημική ηγεσία πρέπει να:

- Αποδέχεται και να διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα.
- Αποσαφηνίζει τα συστημικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.
- Αποσαφηνίζει στόχους παρελθοντικούς, παροντικούς και μελλοντικούς, δηλαδή χρονοσυνέχεια.
- Διακρίνει τη διαφορά προηγούμενου και τωρινού ρόλου (από δάσκαλος/α, διευθυντής/ντρια).
- Εξασφαλίζει υποστηρικτικές δομές.
- Διαχειρίζεται συναισθήματα και παράδοξα.
- Αναπτύσσει οράματα.

- Διαθέτει «μεταγνωστική στάση» (πρόβλεψη).
- Διαθέτει κουλτούρα αντιμετώπισης και αξιοποίησης των λαθών.
- Επαναπροσδιορίζει το ρόλο του (από εντέλλοντα σε ερωτώντα).
- Υιοθετήσει στροφή προς την οργανωσιακή μάθηση (Engel, 2009).

Συμπεράσματα

Οι επιστήμονες, μέσα από τις θεωρίες τους, είχαν ως στόχο την καλύτερη λειτουργία των κοινωνικών συστημάτων. Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων έθεσε τις βάσεις για μια νέα προσέγγιση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Luhmann αναφέρθηκε στην εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στις σχολικές μονάδες και στις συνέπειες της θεωρίας στη σχολική ηγεσία. Η σχολική μονάδα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα εννοιών, το οποίο επηρεάζεται από τα μικρότερα υποσυστήματα, αλλά και από το περιβάλλον.

Η παιδαγωγική επιστήμη και ο τρόπος αντίληψης των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μέσα από τη συστημική θεωρία, απέκτησε ένα διαφορετικό πρόσημο. Με βάση τη συστημική γνώση, το σχολείο είναι ένα σύστημα, το οποίο συνδέεται αποτελεσματικά με άλλα συστήματα, ενώ νοείται ως ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος μπορεί με την κατάλληλη ηγεσία να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί, σε σημαντικό βαθμό.

Η εκπαιδευτική μονάδα, η οποία νοείται ως ένα ανοιχτό σύστημα, επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει διαφορετικά συστήματα του περιβάλλοντος. Ως αποτέλεσμα, το εξωτερικό περιβάλλον διαμορφώνει το σχολείο, αλλά και το σχολείο με τη σειρά του το επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό. Το έργο της ηγεσίας είναι να προωθήσει μια κουλτούρα και ένα κλίμα που θα δίνουν στα μέλη της μονάδας, αλλά και στη μονάδα, τα εφόδια να εξελίσσονται. Η σχολική μονάδα, ως ένα δυναμικό σύστημα, υποχρεούται να συμβαδίσει με τις κοινωνικές απαιτήσεις και τις αλλαγές που πραγματοποιούνται.

Οποιαδήποτε αλλαγή συντελείται, χρειάζεται μια σκόπιμη και συνειδητή συμπεριφορά, προκειμένου να επιτευχθεί το σωστό αποτέλεσμα. Η επικοινωνία στη συστημική θεωρία είναι ένα βασικό στοιχείο, το οποίο είναι απαραίτητο για να λειτουργήσει σωστά η μονάδα και να ενταχθεί αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, η σχολική μονάδα είναι ένα ανεξάρτητο σύστημα, αφού έχει τη δική του ηγεσία, κανονισμούς και όρια. Τα μέλη του γίνονται αντιληπτά ως υποκείμενα τα οποία πρέπει να ανταλλάζουν μηνύματα με σκοπό να παράγονται τα σωστά νοήματα. Οι πληροφορίες, ο διάλογος και η κατανόηση αποτελούν βασικά στοιχεία του οργανισμού, ενώ η γλώσσα αποκτά μια συμβολική ισχύ. Η σχολική μονάδα ως ένας ζωντανός οργανισμός με αυτοργάνωση μεταβάλλεται με βάση τις πρακτικές της ηγεσίας και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Ο ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να καθορίσει την εξέλιξη και ανάπτυξη των μελών, καθώς και τη διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων.

Συμπερασματικά, στην περίπτωση των ανοιχτών κοινωνικών συστημάτων, όπως είναι στο σχολείο, οι παραδοσιακές αρχές της ηγεσίας δίνουν τη θέση τους στο συστημικό

αλληλεπιδραστικό μοντέλο ηγεσίας. Σύμφωνα μ' αυτό, τα μέλη της σχολικής μονάδας, δρουν λαμβάνοντας υπόψη την «απροβλεψιμότητα» του οργανισμού, καθώς και την χρονοσυνέχειά του, μέσω της αυτοποίησης. Έτσι, αποφεύγεται η απώλεια δυναμικού. Επίσης, οι αρχές της «αυτοαναφορικότητας», του «ευφυούς» και «μανθάνοντα» οργανισμού, έχουν ως αποτέλεσμα, ο ρόλος του ηγέτη να μην έχει βαρύνουσα σημασία, να μην είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη του οργανισμού, αλλά απλά παρεμβατικός, με στόχο τον επηρεασμό της ιδιόδρασης (αυτενέργειας) και της αυτοκαθοδήγησης της σχολικής μονάδας, καθώς και της δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων της αυτοοργάνωσής της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Επικοινωνία και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων* (σσ. 75-91). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2017). *Εισαγωγή στη Θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης.* Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης .

Κοντάκος, Α. (2021α). *Εισαγωγή στη Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων του Λούμαν.* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κοντάκος, Α. (2021β). *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-22. Ρόδος.

Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 8: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παδαγωγική Συνύφανση* (σσ. 29-64). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Ε. (2021). *Το πορτραίτο της ευφυούς σχολικής μονάδας: το παράδειγμα της Ελλάδας.* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2021-2022. Ρόδος.

Κοντάκης, Α., & Κιούση, Σ. (2009). Σχολική κουλτούρα και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σσ. 26-35). Αθήνα: Ατραπός.

Μαγκλάρας, Β. (2013). *Θεωρίες Κοινωνικών Συστημάτων: Parsons, Luhmann, Habermas.* Αθήνα: Σιδέρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη - Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικούκαι του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπρινιά, Β. (2008). *Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης.* Αθήνα: εκδ. Σταμούλη.

Ντούνης, Α. (2016). *Η θεωρία του κοινωνικού συστήματος στον Talcott Parsos*. Ανακτημένο στις 09-01-2021 από το διαδικτυακό τόπο https://socialpolicy.gr

Παρίτσης, Ν. (2012). *Συστημική Ψυχιατρική: Η νοημοσύνη της ζωής.* Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παχούμη, Π. (2017). *Το σχολείο ως μαθησιακή και μανθάνουσα οργάνωση: η επίδραση των αμυντικών ρουτινών στη συλλογική μάθηση* (Διπλωματική Εργασία). ΤΕ-ΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων», Εαρινό Εξάμηνο 2016-17. Ρόδος.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σκουλάς, Γ. (2013). Η Κριτική Σκέψη του J.Habermas για τις Μορφές της Σύγχρονης Κοινωνίας. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, σσ. 62-73.

Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education, 3*(1), σσ. 80-100.

Τάσης, Θ. (2012). Ο Διάλογος Habermas και Luhman. *Θέσεις, τεύχος 119,* ανακτημένο στις 19-01-2022 από το διαδικτυακό τόπο http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1183&Itemid=29

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change, 6*, pp. 109-124.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organisational Learning: A Theory of ActionPerspective.* San Francisco: Jossey-Bass.

Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal - teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly, 40*, pp. 406-434.

Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.

Bass, B. (1985). Leadership:Good, Better, Best, *Organizational Dynamics*, p. 26-40

Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Blanchard, K. (2008). Situational leadership. *Leadership Excellence*, 25(5), 19.

Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. (Φρ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, Επιμ.,Ει. Θεοφυλακτοπούλου, Ει. Κοϊτσάνου & Θ. Παπαζαχαρίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Διάδραση.

Burns, J. (1978*). Leadership*. New York, NY: Harper and Row.

Covey, S. (2004). *The 8th habit.* New York, NY: Free Press.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2001). Essentials of organization development and change.

Engel, G. (2009). Fuehren in der lernenden Organisation Schule- Chanchen systemischen Denkens und Handelns fuer Schulleiterinnen und Schulleiter. *Systema, 23*, pp. 278-292.

Fernandez, A. (2000). Leadership in era of change: breaking down the barriers of the culture of teaching. Στο C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller, *The life and work of teachers* (pp. 239-255). London: Falmer Press.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1996). Great ideas revisited: Revisiting the life-cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 50(1), 42.

Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301. doi:10.1080/00224545.1939.9 713366

Luhmann, N. (1995). *Social Systems.* Stanford University Press, Stanford, California.

Schwaninger, M. (2004). Systemtheorie. Eine Einführung für Führungskräfte, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Diskussionsbeitrag. *Auflage, 19*.

Νοηματοδότηση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας του σχολείου: Η οπτική των Διευθυντών/τριών

Φραγκογεώργη Γαρυφαλλιά-Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 Μ.Δ.Ε στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα
Καθηγήτρια Στατιστικής και Μεθοδολογίας Έρευνας

Περίληψη

Η αποτελεσματική ηγεσία συνιστά βασική έννοια στον εκπαιδευτικό τομέα. Η στελέχωση των σχολείων με αποτελεσματικούς διευθυντές – ηγέτες, το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν είναι καθοριστικής σημασίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η φωνή των ίδιων των Διευθυντών για την αποτελεσματική ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ουσιαστική για τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής τους. Σκοπός της μελέτης ήταν να κατανοηθεί πως οι Διευθυντές/τριες νοηματοδοτούν την αποτελεσματική ηγεσία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας υιοθετήθηκε ποιοτική προσέγγιση με ατομικές συνεντεύξεις και ομάδα εστιασμένης συζήτησης. Συμμετείχαν 16 διευθυντές δημόσιων σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Διευθυντών, καθώς και ικανότητες και πρακτικές μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Επιπλέον αναδείχθηκαν μια σειρά οργανωσιακών παραγόντων που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματική ηγεσία, σχολική ηγεσία**,** στυλ ηγεσίας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

The Meaning of Effective School Leadership: Understanding the Principals' criteria

Fragogeorgi Garyfallia Maria,
Primary School teacher, M.Ed. in Educational Administration

Sarafidou Jasmine–Olga, University Professor at University of Thessaly

Abstract

Effective leadership is a key concept in the workplace. The staffing of schools with effective principals - leaders, the leadership style applied by the leaders in combination with the principal's personality traits and the good practices he implements in the school organization are crucial. The voice of the Principals themselves for effective leadership in the Greek educational system is essential for determining the criteria of their selection. The purpose of this study was to understand the meaning that the managers give

to effective leadership. A qualitative method was applied to conduct the research using individual interviews and focus group discussion. Sixteen principals who serve in public primary schools of the Prefecture of Magnesia participated in the research. The findings showed that specific personality traits of Principals, as well as skills and practices can lead to high levels of school effectiveness. In addition, a series of organizational factors were highlighted that hinder the effectiveness of their work.

Key-words: effective leadership, school leadership, leadership styles, primary education.

Εισαγωγή

Εντός του πλαισίου του σχολείου διαμορφώνονται στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές τόσο αναφορικά με τη μάθηση όσο και με την κοινωνία (Day, 2003· Katsaros, 2008), γεγονός που κάνει εμφανέστερη τη σημασία της ηγεσίας.

Ως βάση της ηγεσίας τίθεται η αποτελεσματικότητα. Η ποιότητα της ηγεσίας όσο και το στυλ της ηγεσίας που υιοθετεί και εφαρμόζει ο διευθυντής έχουν ιδιαίτερη επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Theofilidis, 2012· Pasiardis, 2004).

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν πως αν και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου όπως η εξωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα, συντελούν στην αποτελεσματική ηγεσία (Sethuraman & Jayshree, 2014), αυτή δεν αποτελεί έμφυτο γνώρισμα αλλά οι απαραίτητες ικανότητες και μέθοδοι ηγεσίας μπορούν να διδαχθούν (Bennett, 2003). Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές επιχειρηματολογούν πως ενώ το πεδίο της ηγεσίας έχει διερευνηθεί επαρκώς, δεν έχουν γίνει εκτεταμένες μελέτες αναφορικά με τη σχέση της σχολικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Harris, 2004· Storey, 2004).

Μεθοδολογία της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με σκοπό την ολοκληρωμένη και κατά το δυνατόν σε βάθος κατανόηση των κριτηρίων των Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου εστιάζοντας στις βιωμένες εμπειρίες. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη μορφή ατομικών συνεντεύξεων με βάση ένα οδηγό που αναπτύχθηκε για τον σκοπό αυτό. Τα δεδομένα συμπληρώθηκαν με μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης για το πώς διαπραγματεύονται μεταξύ τους οι διευθυντές τα ζητήματα της αποτελεσματικής ηγεσίας. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε χρήση της θεματικής ανάλυσης.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων διήρκησε περίπου ένα μήνα. Η επιλογή των διευθυντών έγινε με τη μέθοδο της στοχοθετημένης δειγματοληψίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 16 διευθυντές (9 γυναίκες και 7 άντρες) δημόσιων δημοτικών σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, από τους οποίους 10 διευθυντές

συμμετείχαν σε ατομικές συνεντεύξεις και 6 διευθυντές συμμετείχαν στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης. Η επιλογή των διευθυντών έγινε με κριτήριο την προϋπηρεσία στο χώρο εργασίας, το φύλο και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να έχουν διαφορετικές εμπειρίες. Οι δεκατρείς σχολικές μονάδες βρίσκονται σε αστικές περιοχές και τρεις σε ημιαστικές περιοχές. Όλοι οι διευθυντές έχουν πάνω από 22 χρόνια προϋπηρεσίας. Ένας διευθυντής έχει διδακτορικό, δύο διευθυντές έχουν δύο μεταπτυχιακά ο καθένας και εννιά διευθυντές έχουν ένα μεταπτυχιακό. Οι δεκαπέντε διευθυντές είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και μία διευθύντρια έχει πτυχίο Φυσικής Αγωγής, τρεις διευθυντές έχουν μόνο πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ένας διευθυντής έχει επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ. Στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: 1) Μετεγγραφή, 2) Εξοικείωση με τα δεδομένα, 3) Κωδικοποίηση, 4) Αναζήτηση των θεμάτων, 5) Επανεξέταση των θεμάτων, 6) Έκθεση των ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα κριτήρια των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου ανέδειξαν τις ακόλουθες θεματικές κατηγορίες: χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ικανότητες του διευθυντή, καλές πρακτικές, αποτελέσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας και εμπόδια.

Η **πρώτη θεματική κατηγορία** αφορά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Ηγέτη που οι Διευθυντές συνδέουν με την αποτελεσματική ηγεσία: α. Ακεραιότητα. Τονίστηκε η σημασία της ειλικρίνειας, της εντιμότητας και του ισχυρού αισθήματος δικαίου. «*Είμαι ειλικρινής προσπαθώ να λέω τα πράγματα με το όνομά τους αλλά με τρόπο που να βοηθάει να γίνομαι κατανοητή και τελικά νομίζω πως όλα αυτά με βοηθούν να είμαι ψυχικά ανθεκτική, γιατί χωρίς αυτό τίποτα δεν θα αντεχόταν*» (Σ ΟΜΑΔΑ). β. Προσήνεια. Οι Διευθυντές αναφέρθηκαν σε άτομα που χαρακτηρίζονται ως ήπια και ευχάριστα, με χιούμορ, ισορροπημένα με κατανόηση για τους άλλους και θετική σκέψη. «*Η ηρεμία του χαρακτήρα μου, το ότι δεν είμαι νευρική*» (Σ3). γ. Δοτικότητα. Διάθεση για προσφορά που προκύπτει από το πάθος για το έργο τους. «*Είχε την αγάπη, είχε τη δυνατότητα προσφοράς προς όλους και για όλα και παράλληλα μπορούσε να διαχειριστεί τα πάντα*» (Σ ΟΜΑΔΑΣ). δ. Ανοιχτό Πνεύμα. Οι Διευθυντές αναφέρονται σε άτομα που η σκέψη και η δράση τους διαθέτει πρωτοτυπία και όχι συντηρητισμό, και τυπολατρία. «*Πάρα πολύ άσχημο είναι η τυπικότητα κάποιων ανθρώπων που είναι στη διοίκηση και συμφωνώ απόλυτα ότι δημιουργεί τα μεγαλύτερα προβλήματα*» (Σ ΟΜΑΔΑ). ε. Αποφασιστικότητα. Οι διευθυντές θεωρούν σημαντικά το δυναμισμό και την αποφασιστικότητα και όχι την ευθυνοφοβία. «*Έχω δυναμική και δημιουργικότητα και προσπαθώ πάντοτε να είμαι ευέλικτη, ανοικτή σε κάθε συνεργασία και κοινωνική φυσικά, ώστε να έχω το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα*» (Σ2).

Η **δεύτερη θεματική κατηγορία** αφορά τις ικανότητες του διευθυντή: α. Ικανότητα επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην αμεσότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με τους ανθρώπους.

«*Πιστεύω ότι η επιτυχία είναι και θέμα προσωπικότητας και πέρα από τα τυπικά προσόντα. Το πώς δηλαδή διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις, το οποίο είναι βασικό στην άσκηση των καθηκόντων του, ως διευθυντής*» (Σ4). β. Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση. Η έρευνα ανέδειξε την ικανότητα του Διευθυντή να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα προβλήματα των άλλων σε βάθος. «*Η συναισθηματική νοημοσύνη που μπορεί δηλαδή να ακούσω τον άλλον και να αφουγκραστώ ποιο είναι το πρόβλημά του*» (Σ1). γ. Γνώσεις και διορατικότητα**.** α. Αναφέρθηκαν στη μόρφωση του διευθυντή – ηγέτη ως δύναμη και καθοριστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα. «*Η φιλομάθειά μου επίσης έπαιξε ένα ρόλο, διότι η γνώση θεωρώ ότι είναι δύναμη και με βοήθησε πάρα πολύ στο να αντιμετωπίσω τα προβλήματα*» (Σ10) και δ. Οργανωτικότητα. Η ικανότητα των διευθυντών να διαχειρίζονται τόσο τις καταστάσεις με παιδαγωγικό τρόπο όσο και να κάνουν σωστή διαχείριση του χρόνου. «*Είμαι υπερβολικά οργανωτική. Αυτό είναι ένα πολύ θετικό, γιατί προσπαθώ να μην αφήνω τίποτε στην τύχη, όσο περνάει απ' το χέρι μου. Θέλω δηλαδή, να προλαμβάνω καταστάσεις*» (Σ8).

Η **τρίτη θεματική κατηγορία** αναφέρεται στις καλές πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές στη διοίκησή για να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους. Αποτελούν πρότυπο και πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς καθώς κινητοποιούν το διδακτικό προσωπικό στο χώρο της εργασίας. *«Ο συντονιστής πρέπει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να φέρουν την χαρά, την παιδεία, την εκπαίδευση στα παιδιά μας*» (Σ ΟΜΑΔΑ). Οι Διευθυντές της έρευνας αναφέρθηκαν στην εργατικότητα καθώς ο ρόλος του Διευθυντή προϋποθέτει να είναι εργατικός με σωματικές και ψυχικές δυνάμεις, ώστε να αντέχει σε πιέσεις. «*Η μίμηση προτύπων του Μπαντούρα υποβάλλει τον διευθυντή σ' έναν τρόπο ζωής, ο οποίος θα είναι όχι πρώτος μεταξύ των άλλων που είναι δεύτεροι αλλά πρώτος μεταξύ ίσων, δίνοντας όμως το παράδειγμα κυρίως με την εργατικότητά του. Δεν μπορείς να υποβάλλεις σε κανέναν το να είναι εργατικός και να προσφέρει στο σχολείο εάν δεν δίνεις πρώτος εσύ το παράδειγμα της εργατικότητας*» (Σ10). Η διαρκής ενημέρωση του σχολικού ηγέτη είναι απαραίτητη, γιατί έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά με δύσκολες καταστάσεις, που απαιτούν άμεση επίλυση και λήψη σοβαρών αποφάσεων. «*Μ' αρέσει να μελετάω διάφορες έρευνες που βοηθούν πάρα πολύ στην διαχείριση των καταστάσεων στο σχολείο*» (Σ1). Οι Διευθυντές υποστήριξαν ότι οι ενέργειες και οι πράξεις τους στο σχολείο χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και διαύγεια. «*Όταν ένας διευθυντής δεν είναι ξεκάθαρος δεν είναι ανοικτός και δεν λέει ακριβώς αυτό που θέλει ή το λέει σε κάποιες ομάδες απ' τους συναδέλφους που υπηρετούν στη σχολική μονάδα, δημιουργεί μία αίσθηση κλίκας στο σχολείο*» (Σ8). Η δικαιοσύνη, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη ρύθμιση των σχέσεων στο σχολείο και περιορίζει τις προστριβές ανάμεσα στα άτομα του διδακτικού προσωπικού. «*Να υπάρχει δικαιοσύνη, ο διευθυντής είναι αυτός που κρατάει την ισορροπία σε ένα σχολείο και η πόρτα του διευθυντή να είναι ανοικτή για όλους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς*» (Σ ΟΜΑΔΑ). Η έρευνα ανέδειξε την εξωστρέφεια δηλαδή τη συνεργασία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους φορείς. «*Σήμερα πιστεύω ότι είναι το σχολείο από τη ζωή για τη ζωή, γι' αυτό μιλάμε για την εξωστρέφεια του σχολείου*» (Σ6). Οι διευθυντές της έρευνας επισήμαναν ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης,

ως κοινωνικός άνθρωπος, εμπνέει εμπιστοσύνη σε όλα τα μέλη του σχολείου. *«Προήγαγε το σχολικό κλίμα. Όλο το κλίμα ήταν τρομερό. Κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, αλληλοϋποστήριξης*» (Σ1). Ως σημαντικό στοιχείο της πρακτικής ενός Ηγέτη, τονίστηκε η σημασία της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. «*Η επικοινωνία γίνεται διαφορετική, πρέπει να μάθεις να αυτοσαρκάζεσαι, πρέπει να μάθεις να έχεις και χιούμορ, πρέπει να μάθεις να προσεγγίζεις τα πράγματα με άλλον τρόπο και ουσιαστικά αυτό βοηθάει να διαχειρίζεσαι τις συγκρούσεις που υπάρχουν*» (Σ6). Η ύπαρξη κοινού οράματος και ξεκάθαρων κοινών στόχων. *«Ο διευθυντής έχει το όραμα, υλοποίηση και το στόχο. Έχει τα μέσα από ένα σύλλογο που ενστερνίζεται το όραμα. Άρα εκεί ο ρόλος μας είναι καταλυτικός. Ακριβώς μέσα από την αλληλεπίδραση*» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Η **τέταρτη θεματική κατηγορία** αναφέρεται στις επιπτώσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας με βάση τα κριτήρια των διευθυντών. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται: α. η κινητοποίηση εκπαιδευτικών, β. όραμα και συλλογικότητα, γ. η συνεργασία των εκπαιδευτικών, δ. η συνεργασία με γονείς και φορείς. Επίσης, η ενότητα περιλαμβάνει αναφορά στις σχέσεις: α. εμπιστοσύνης, β. συνεργασίας, γ. επικοινωνίας, δ. αλληλεπίδρασης. Στο επίπεδο των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον Ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς στην παραγόμενη έρευνα ο ρόλος της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας είναι καταλυτικός για τις ανθρώπινες συνεργασίες, καθώς παρέχει στα μέλη της σχολικής μονάδας την αίσθηση της σιγουριάς και της ασφάλειας. Οι διευθυντές υποστήριξαν την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με συνεχή αλληλεπίδραση ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία. *«Για να υπάρχουν αυτές οι σχέσεις εμπιστοσύνης πρέπει να υπάρχει επικοινωνία, να υπάρχει αλήθεια, να υπάρχει δικαιοσύνη*» …. «*Να δημιουργήσει ένα καλό πλαίσιο, ένα πλαίσιο συνεργασίας, επικοινωνίας μέσα στο σχολείο, ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, έτσι ώστε το σχολείο να μπορέσει όχι απλά να λειτουργεί, να κυλάει αλλά να μπορεί να δραστηριοποιείται, να ανοίγεται, να δέχεται καινούργιες προκλήσεις.*» (Σ ΟΜΑΔΑΣ). «*Να έχουμε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας,*» (Σ6).

Η **πέμπτη θεματική κατηγορία** αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην καθημερινή εργασία τους. α. Κλίκες. Οι αντιδραστικές συμπεριφορές των μελών του σχολείου δημιουργούν ένα άσχημο κλίμα γύρω από τη δουλειά, τη δράση και το πρόσωπο του διευθυντή. «*Η εμμονή τους στις δικές τους θέσεις, ο μη σεβασμός της άλλης άποψης, αλλά και η δημιουργία κλίκας, γύρω από τον διευθυντή δημιουργούσε δυστυχώς ένα άσχημο κλίμα στη σχολική μονάδα*» (Σ4). β. Η γραφειοκρατία αφαιρεί πολύτιμο χρόνο από τον Διευθυντή, ώστε να ασχοληθεί με το ουσιώδες τμήμα της εκπαίδευσης. *«Να περιοριστεί κατά πολύ η γραφειοκρατία, ώστε να δίνει και μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό έργο που πρέπει να ασκεί παράλληλα με τη διοίκηση ο διευθυντής*» (Σ4). γ. Ελλείψεις σε προσωπικό. Οι διευθυντές της έρευνας θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη μόνιμου προσωπικού για την διεκπεραίωση θεμάτων της γραφειοκρατίας. «*Γραμματειακή υποστήριξη με συγκεκριμένη κατανομή των γραμματειακών υποχρεώσεων δηλαδή μία γραμματεία στο σχολείο θα μπορούσε να διεκπεραιώνει θέματα,*

ώστε να απαλλαγώ απ' όλη αυτή την γραφειοκρατία η οποία ταλανίζει το έργο μου» (Σ10). δ. Έλλειψη αυτονομίας. Η τήρηση της νομοθεσίας είναι μέρος της ευθύνης του Διευθυντή για την ομαλή λειτουργία των σχολείου, ωστόσο οι διευθυντές επιθυμούν ελευθερία κινήσεων όσον αφορά τα ζητήματα του σχολείου που διευθύνουν. «*Να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα και διοικητική και οικονομική. Να μπορεί να κάνει εσωτερική πολιτική μόνη της*» (Σ1). ε**.** Έλλειψη χρόνου. Ο χρόνος είναι ένας μοναδικός και αναντικατάστατος πόρος. «*Δεν έχουμε χρόνο να συζητήσουμε, να κατανοήσει ο ένας τον άλλον, να έχουμε επαφή με όλους τους εκπαιδευτικούς δηλαδή ακόμα και ένας σύλλογος όταν θα προγραμματιστεί κάποιοι θα λείπουν διότι είναι οι ανάγκες τέτοιες κάποιοι θα είναι στο ολοήμερο για παράδειγμα*» (Σ ΟΜΑΔΑ). στ. Οικονομικοί πόροι. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην ανεπάρκεια χρημάτων σχετικά με τις δαπάνες του σχολείου. «*Τα χρήματα είναι πολύ λίγα που δίνουν από τους δήμους επιχορηγήσεις για να μπορέσεις να φτιάξεις τα σχολεία του μέλλοντος*» (Σ6). ζ. Υποδομές. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων είναι αιτία προστριβών. «*Η υλικοτεχνική υποδομή είναι το πρώτο τέλος πάντων που βάζω σαν εμπόδιο, γιατί από κει ξεκινάν και αρκετά προβλήματα*» (Σ8). η. Η έλλειψη επιμόρφωσης. των Διευθυντών σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου. «*Επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης, οργάνωση – λειτουργία του σχολείου*» (Σ9).

Συζήτηση

Η ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων των διευθυντών όπως επίσης των καλών πρακτικών που εφαρμόζουν σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας παρουσιάζουν συνάφεια με στοιχεία της μετασχηματιστικής, ηθικής και υπηρετικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με τα κριτήρια των Διευθυντών ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών όπως είναι η αποφασιστικότητα και το ανοιχτό πνεύμα, ικανότητες όπως η οργανωτικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας και πρακτικές όπως είναι η δημιουργία οράματος, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η εργατικότητα, η διαρκής ενημέρωση, η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και ο ηγέτης να αποτελεί πρότυπο και πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σχετίζονται με την εφαρμογή του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Είναι οι άνθρωποι που δημιουργούν ένα όραμα και το μοιράζονται με τους υφισταμένους τους, χρησιμοποιούν καινοτόμα πράγματα για την εποχή τους και δημιουργούν την ξεχωριστή κουλτούρα του σχολείου. Ο Miller (1984) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες ενισχύουν την παρακίνηση των υφισταμένων επικοινωνώντας αποτελεσματικά μαζί τους και αποτελώντας το καλό παράδειγμα γι' αυτούς. Σύμφωνα με τον Benis (1982), όταν ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους εργαζόμενους, τότε μπορεί να αλλάξει σημαντικά τη συμπεριφορά των άλλων παρακινώντας τους έτσι. Οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο που περιμένουν από τους άλλους να συμπεριφέρονται. Ο Hutchinson (1983) ισχυρίζεται, ότι ένας ηγέτης πρέπει να υιοθετήσει μια πολιτική ανοιχτής επικοινωνίας για να τονώσει τα κίνητρα των ατόμων και να τους δώσει μια σαφή κατανόηση των στόχων του οργανισμού (Johns & Moser,

1989). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτοί οι διευθυντές εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στη διοίκηση του σχολείου.

Οι ηγέτες που διακρίνονται για την ακεραιότητά τους, την εξωστρέφειά τους, την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης και εφαρμόζουν πρακτικές δικαιοσύνης, ισότητας και διαφάνειας εφαρμόζουν το στυλ της ηθικής ηγεσίας. Ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται ως άτομο με ακεραιότητα, δικαιοσύνη, κατανομή εξουσίας, ενδιαφέρον για τους άλλους και ενδιαφέρον για βιωσιμότητα (Komal & Sheher, 2015). Σύμφωνα με τους Jackson και Dafoe (1983) είναι κάτι περισσότερο από το να είσαι απλώς ειλικρινής ή να βάζεις στόχους. Η έρευνα της Mitropoulou (2019) για την ηθική ηγεσία παρουσιάζει τον ηθικό ηγέτη που χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα ως το άτομο που κρατάει το λόγο του, δεν τάζει πράγματα στα οποία ενδέχεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί και δεν αναιρεί τις υποσχέσεις του. Όσον αφορά την ειλικρίνεια, θεωρείται ως μία από τις διακριτές διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας που σχετίζεται με την έκφραση της αλήθειας στην εργασία. Βασικός στόχος του ηθικού ηγέτη είναι το εργασιακό του περιβάλλον να διέπεται από συμπεριφορές ειλικρίνειας και φιλαλήθειας.

Χαρακτηριστικά των ηγετών όπως είναι η προσήνεια και η δοτικότητα και ικανότητες των ηγετών που αφορούν τη διορατικότητά του και τις γνώσεις του σχετίζονται με την εφαρμογή του στυλ της υπηρετικής ηγεσίας. Ένα μοντέλο ηγεσίας που θέτει την εξυπηρέτηση των άλλων ως νούμερο ένα προτεραιότητα. Η ηγεσία του υπηρέτη δίνει έμφαση στην αυξημένη εξυπηρέτηση στους άλλους, μια ολιστική προσέγγιση στην εργασία, προώθηση της αίσθησης της κοινότητας και κατανομή της εξουσίας στη λήψη αποφάσεων (Larry Spears, 1996, σ. 33). Ο Hunter (2004), περιγράφει τον χαρακτήρα ενός υπηρέτη ηγέτη ως υπομονετικό, ευγενικό, ταπεινό, με σεβασμό, ανιδιοτελή, συγχωρητικό, έντιμο και αφοσιωμένο. Η έρευνα των Barbuto και Wheeler (2006), παρουσιάζει την ανάλυση των χαρακτηριστικών του ηγέτη της υπηρετικής ηγεσίας και ως προς το χαρακτηριστικό της αλτρουιστικής κλήσης έδειξε, ότι το αλτρουιστικό κάλεσμα περιγράφει τη βαθιά ριζωμένη επιθυμία ενός ηγέτη να κάνει μια θετική διαφορά στη ζωή των άλλων.

Έχουν περιγραφεί πολλά στυλ ηγεσίας, τα οποία έχουν συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου, όμως έχει διαπιστωθεί ότι σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν εφαρμόζεται μόνο ένα στυλ ηγεσίας αλλά ένα μείγμα από στυλ. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα LISA: Εύρημα της έρευνας είναι ότι δεν υπάρχει ένα ιδανικό κοκτέιλ των στυλ ηγεσίας. Υπάρχει μία ποικιλία από στυλ ηγεσίας από τα οποία ο ηγέτης επιλέγει και εφαρμόζει ανάλογα με την κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπίσει κάθε φορά (Brauckmann & Pashiardis, 2018).

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται το παραπάνω συμπέρασμα των Brauckmann και Pashiardis (2018) στο ελληνικό συγκείμενο. Τα χαρακτηριστικά των Διευθυντών και οι πρακτικές τους δεν παραπέμπουν σε ένα μοναδικό στυλ ηγεσίας αλλά έχουν χαρακτηριστικά από τρία τουλάχιστον στυλ και

συγκεκριμένα το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της ηθικής ηγεσίας και της υπηρετικής ηγεσίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barbuto, J. E. & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management, 31*(3), 300 – 326.

Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). *Effective Educational Leadership.* Great Britain: The Open University.

Benis, W.S. (1982). The artform of leadership. *International Management*, *37*(5), 21.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools, 18*(2), 1-15.

Day, C. (2003). *I exelixi ton ekpaideftikon. Oi prokliseis tis dia viou mathisis*. Athina: Typothito.

Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and complex relationship. *School Leadership and Management, 24*(1), 3 – 5.

Hunter, J. (2004). *World's most powerful leadership principle: how to become a servant leader*. New York: Crown Business.

Hutchinson, C.T. (1983). Prospectus for corporate leadership. *Business Horizons*, *26*(6), 32-36.

Johns, H. E., & Moser, H. R. (1989). From Trait to Transformation: The Evolution of Leadership Theories*. Education, 110*(1), 115.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institouto.

Komal, K., & Sheher, B. (2015). Can ethical leadership enhance individual's task initiative? *Journal of Business Law and Ethics, 3*(1), 62 – 84.

Miller, W.C. (1984). Can leaders be developed? *Training*, *21*(6), 86.

Mitropoulou, E. M. (2019). *Anazitontas tin ennoilogiki kai psychometriki ypostasi toy ithikou igeti stin ergasia: Kataskefi tis KLimakas IThikis igesias (KLITHIS)*. Adimosiefti Didaktoriki Diatrivi. Panepistimio Kritis, Kriti. Rethymno.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia – apo tin period tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.

Sethuraman, K., & Suresh, J. (2014). Effective Leadership Styles. *International Business Research, 7*(9), 165 – 172.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant – leadership. *Leadership & Organization Development Journal,* 33-35.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management, 24*(3), 249 – 265.

Theofilidis, Chr. (2012). *Scholiki Igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Athina: Grigori.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην εφαρμογή της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.)

Γεώργιος Γκλίνος, Κοινωνικός Λειτουργός

Περίληψη

Το άρθρο που ακολουθεί έχει ως στόχο να καταδείξει την αξία της εφαρμογής της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και κατ' επέκταση και της αξιολόγησης της δουλειάς του Κοινωνικού Λειτουργού (Κ.Λ.) που εργάζεται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., καθώς και τον ρόλο στην επιτυχία αυτής της διαδικασίας που μπορεί να έχει ο Κ.Λ., χρησιμοποιώντας τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες της Κοινωνικής Εργασίας. Ένας χώρος με έντονη ψυχοπαθολογία, όπως αυτός της Ειδικής Αγωγής και με έλλειψη οργανωμένων δράσεων υποστήριξης των εργαζομένων σε αυτές τις δομές, μπορεί μέσα από τη διαδικασία της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης, να δημιουργήσει μηχανισμούς που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά και αν τροφοδοτικά. Είναι σημαντικό να αναπτυχθούν δράσεις που με επιστημονικό και οργανωμένο τρόπο, θα δώσουν τη δυνατότητα στο Ειδικό Εκπαιδευτικό, Βοηθητικό και Εκπαιδευτικό προσωπικό της Ειδικής Αγωγής να αποτιμήσει την δουλεία του, μέσα από συλλογικές διαδικασίες, όπως αυτή της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης, ώστε να σχεδιάσουν παρεμβάσεις που θα συμβάλουν στην βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Εσωτερική αξιολόγηση, προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη, δεοντολογία εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Georgios Gklinos

Abstract

The key role of the Social Worker in the application of internal collective assessment in Special Education Schools (S.E.S). The following article aims to demonstrate the significance of internal collective assessment in Special Education Schools and therefore the assessment of Social Workers' work employed in S.E.S. as well as the key role leading to the success of this process, that the Social Worker may have, by using the knowledge, values and skills of Social Work. An area of intense psychopathology like that of Special Education lacks organized actions supporting those employed in these structures, but can develop mechanisms through the procedures of internal collective assessment, which will function supportively and as feedback. It is important to develop actions which through scientific and organized manner will give the chance to Special Educators and supportive staff of Special Education to assess their work, through collective procedures like that of internal collective assessment so that to plan interventions which will contribute to the improvement of the provided services in Special Schools.

Key-words: Internal evaluation, personal development, business development, ethics of educational evaluation.

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στο άκουσμά της παραπέμπει συνειρμικά σε διαδικασία ελέγχου από την διοίκηση προς τους υφισταμένους. Αυτό από μόνο του προκαλεί την δυσπιστία των αξιολογούμενων με δεδομένη την έλλειψη αξιοκρατίας στη χώρα μας, στις διαδικασίες της δημόσιας διοίκησης. Όλα αυτά τα χρόνια οι εργαζόμενοι σε δημόσιους φορείς (και τα συνδικαλιστικά τους όργανα) είναι αντίθετα σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Ουνέσκο (1979) «αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλόλητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της». Σύμφωνα με τη Μ. Ηλιού (1991) «Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μία διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την απόκτηση γνώσεων και υλοποίηση δράσεων , που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων».

Με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, εννοούμε ένα σύνολο τεχνικών που δείχνει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκπαίδευσης και με ποιόν τρόπο. Περιλαμβάνει την αντικειμενική αξιολόγηση της δομής, λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και τον έλεγχο της ανταπόκρισης των «προϊόντων» της εκπαίδευσης στους στόχους του κοινωνικό-οικονομικού συστήματος.

Δεν υπάρχει ένας όρος ο οποίος να είναι γενικά αποδεκτός για την αξιολόγηση. Αυτό που είναι αποδεκτό για την αξιολόγηση, είναι ότι αποτελεί διαδικασία πολύπλοκη, σύνθετη, συστηματική, η οποία μπορεί να γίνει εργαλείο για τον εργαζόμενο, που θα τον βοηθήσει να μοιράζεται εμπειρίες, να στοχάζεται πάνω σε αυτές, να αλληλεπιδρά και να γίνεται και ο ίδιος διδασκόμενος στο χώρο της δουλειά του.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός (Κ.Λ.) που βρίσκεται σε ένα χώρο όπως αυτός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους Εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθείται , τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία η οποία επιχειρεί να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει όλους αυτούς τους παράγοντες, που συμβάλουν στην διαμόρφωση του αποτελέσματος της δουλειάς του Κ.Λ. Η αξιολόγηση έρχεται να καθορίσει την ευθύνη του Κ.Λ. για την αποτίμηση της ποιότητας της δουλειάς του και τελικά την οργάνωση παρεμβάσεων, με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, προκειμένου να γίνει ποιο ουσιαστικό το έργο του Κ.Λ. και όλης της ομάδας που εργάζεται στην Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.).

2. Η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση ως παράγοντας προσωπικής ανάπτυξης

Η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) προϋποθέτει ότι ο αξιολογούμενος τίθεται σε μια ενεργητική θέση και η αξιολόγηση του έργου του, συνδέεται με την συνολική αξιολόγηση του πλαισίου στο οποίο εργάζεται. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ποιοτική διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας, της προσωπικής άποψης, της συν ευθύνης για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη. Δεν δημιουργεί συναισθήματα απαξίωσης αφού, η αυτοκριτική γίνεται με την σύμφωνη γνώμη του υποκειμένου της αυτοαξιολόγησης και λειτουργεί αν τροφοδοτικά, ενώ είναι μία διαρκής, δυναμική, διαμορφωτική διαδικασία.

Η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα άμεσης και διαρκούς εποπτείας του έργου των εργαζομένων, κυρίως όταν διεξάγεται ως διαμορφωτική, αφού γίνεται από τον ίδιο τον εργαζόμενο που γνωρίζει το αντικείμενο της εργασίας του και άρα, έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την εξέλιξη της εργασίας του καλύτερα από οποιονδήποτε εξωτερικό αξιολογητή. Είναι σε θέση να διαπιστώσει προβλήματα που υπάρχουν, να επισημαίνει τις αιτίες τους και να οργανώνει παρεμβάσεις ώστε να διορθωθούν τα κακώς κείμενα.

Η αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στον αξιολογούμενο, βοηθώντας τον να αναπτύξει την επαγγελματική του αυτογνωσία, αυτοσυνείδηση και υπευθυνότητα και παράλληλα τα μέσα για τη συνεχή ενδυνάμωσή του. Αναδεικνύει τα κενά που μπορεί να έχει ο αξιολογούμενος και κατ΄ επέκταση δείχνει τις ανάγκες για επιμόρφωση, βοηθώντας έτσι στην οργάνωση και διεκδίκηση αυτής.

Αρχές της αυτοαξιολόγησης είναι:

- Ανάπτυξη της συνεργασίας του αξιολογούμενου με τους συναδέλφους του
- Άμεση προσωπική εμπλοκή του αξιολογούμενου στις διαδικασίες αξιολόγησής του
- Ανάληψη δράσης, πρωτοβουλίας
- Ανάπτυξη της συνεργασίας του αξιολογούμενου με τους συναδέλφους του
- Άμεση προσωπική εμπλοκή του αξιολογούμενου στις διαδικασίες αξιολόγησής του
- Ανάληψη δράσης, πρωτοβουλίας και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του αξιολογούμενου για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συμβάλει στην έγκυρη ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων παραγόντων στην διαδικασία της δουλειάς της Σ.Μ.Ε.Α.Ε., έτσι ώστε, να μπορέσουν και αυτοί να οργανώσουν τις παρεμβάσεις τους με γνώμονα τα αποτελέσματα της. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί η αξιολόγηση να αποτελέσει τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ του Σχολείου και των υπολοίπων παραγόντων που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

3. Ο ιδιαίτερος ρόλος του Κ.Λ. στις διαδικασίες της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η ανάγκη για συνεχή αναθεώρηση των στόχων του επαγγελματικού ρόλου των Κοινωνικών Λειτουργών και τροποποίηση των επαγγελματικών ρόλων υπάρχει (Λαγωνίκα, 2006). Ο Κ.Λ. που εργάζεται σε σχολικές μονάδες Ε.Α.Ε. με τις γνώσεις που έχει και τον ιδιαίτερο ρόλο που τον θέλει να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ Σχολικής Μονάδας Ε.Α.Ε., οικογενειών των μαθητών, τοπικής κοινωνίας, συλλόγου Εκπαιδευτικών και άλλων σχολικών μονάδων, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Σκοπός της Κοινωνικής Εργασίας είναι η βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας των ατόμων και των συστημάτων στα οποία λειτουργούν τα άτομα. Ένα τέτοιο σύστημα είναι ο σύλλογος εκπαιδευτικών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (στον οποίο συμμετέχουν ισότιμα οι Κ.Λ.) και έχει την κύρια ευθύνη υλοποίησης της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης. Ο Κ.Λ. με τις δεξιότητες που έχει στην επικοινωνία και μέσα από διαδικασίες προσωπικής αλληλεπίδρασης και θετικής ενίσχυσης, μπορεί να συντελέσει στην αποδοχή και την καλλιέργεια της αυτοαξιολόγησης της μονάδας Ε.Α.Ε. Με την συμβολή των χαρακτηριστικών της Κοινωνικής Εργασίας, όπως της εν συναίσθησης, της γνησιότητας, του σεβασμού και της υπευθυνότητας ο Κ.Λ. μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κλίματος αυθεντικής - γνήσιας επικοινωνίας μεταξύ των μελών του συλλόγου της Μονάδας Ειδικής Αγωγής, κάτι το οποίο αποτελεί απαραίτητο παράγοντα για την λειτουργία της αυτοαξιολόγησης. Η παρέμβαση του Κ.Λ. αναφέρεται σε υποστηρικτικές διαδικασίες όπως στην ενθάρρυνση έκφρασης των συναισθημάτων του ατόμου, στην κατανόηση των γεγονότων που αυτό αντιμετωπίζει, όπως και στη διερεύνηση και κατανόηση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του (Woods & Hollis 2000:122). Στόχος του Κ.Λ. είναι η επίλυση διαπροσωπικών σχέσεων και ενδοψυχικών συγκρούσεων των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία της συλλογικής αξιολόγησης και που μπορεί να εμποδίζουν την πρόοδο της ομάδας εργαζομένων στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Ο Κ.Λ. είναι σε θέση, μέσα από την οπτική της Κοινωνικής Εργασίας για κοινωνική αλλαγή, να συμβάλει ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να γίνει μέσα από την τροποποίηση των σχέσεων των συμμετεχόντων σε αυτή. Τροποποίηση προς την κατεύθυνση της μεταβολής των κάθετων ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ Διευθυντών, Συμβούλων, Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού προσωπικού, Εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μαθητών και γονέων, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας να δίνουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Η επιδίωξη των οριζοντίων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής των ισχυρότερων, μπορεί να αποτελέσει στόχο του Κ.Λ., καθώς επίσης και η εδραίωση δημοκρατικού κλίματος στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε., για να μπορέσει να λειτουργήσει η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση.

Η Κοινωνική Εργασία πρεσβεύει την αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και θέσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Κατά τη διάρκεια της εσωτερικής

αξιολόγησης είναι λογικό να υπάρξουν ισχυρές αντιθέσεις και συγκρούσεις (ακόμη και κρίσεις σε προσωπικό επίπεδο). Ο Κ.Λ. με τις ιδιαίτερες γνώσεις που έχει, μπορεί να χειριστεί τις αντιθέσεις και συγκρούσεις με ευαισθησία και να τις αξιοποιήσει θετικά, για την λειτουργία της αυτοαξιολόγησης, η οποία γίνεται ομαδικά και με στόχο τη διαμόρφωση συλλογικών θέσεων.

Αυτό προϋποθέτει από τον Κ.Λ. την αξιοποίηση των αλληλεπιδράσεων της ομάδας για δημιουργία δοτικών, επιβοηθητικών σχέσεων και την σύνθεση των διαφορετικών απόψεων έτσι ώστε οι εντάσεις να γίνουν στοιχεία μιας νέας δυναμικής. Ο Κ.Λ. μπορεί να αποτελέσει, μέσα από τον ιδιαίτερο ρόλο που έχει, τον καταλύτη που θα μετασχηματίσει την ομάδα από πεδίο στο οποίο κυριαρχεί η επιφυλακτικότητα, η καχυποψία ή και η σύγκρουση, σε χώρο εσωτερικών αναζητήσεων και πεδίο θετικών αλληλεπιδράσεων και αξιοποίησης των διαφορετικών δυναμικών, με τελικό στόχο την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής. Με το να ανοίγει κανείς τον εαυτό του σε μια γνήσια συνάντηση με τους άλλους βοηθά να έρθουν στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντά του, οι προκαταλήψεις του και τα ενδεχόμενα στερεότυπα που έχει και διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις του και εμποδίζουν τη γνήσια επικοινωνία. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης το άτομο μαθαίνει να κρίνει, να αμφισβητεί, να υπερβαίνει τις προκαταλήψεις του και να αναλαμβάνει δράση.

Σύμφωνα με τις αρχές της εν συναισθητικής προσέγγισης (Guerney) ο συμβουλευτικός ρόλος του Κ.Λ. θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη του ατόμου ή της μικρής ομάδας, κάνοντας το άτομο μέλος της να αισθανθεί, ότι το σέβονται και ότι είναι σημαντικό, ότι έχει το δικαίωμα να ακούγεται και να έχει την προσοχή ων άλλων, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται η ελευθερία επιλογών του. Η εν συναισθηματική προσέγγιση, που βασίζεται στη μη κατευθυντική προσέγγιση, έχει ως στόχο «την προσωπική ενδυνάμωση των δεκτών της, ώστε να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη ελέγχου της ζωής τους, αυξάνοντας τον αριθμό των πιθανών επιλογών τους» (Snoek & Skinner, 2000). Η εν συναισθηματική προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από την αποδοχή της διαφορετικότητας, του άνευ όρων σεβασμού και την αναγνώριση της ελευθερίας επιλογών του κάθε μέλους της ομάδας, έρχεται σε πλήρη ταύτιση με την φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης που προϋποθέτει τον σεβασμό της κάθε άποψης μέσα στην ομάδα και την επικοινωνία των μελών της ομάδας, με τους όρους της εν συναίσθησης, δηλαδή το ενεργητικό ενδιαφέρον και την κατανόηση για το πώς εκλαμβάνουν οι άλλοι την κατάστασή τους.

Το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα των διαδικασιών της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης είναι η λειτουργίατου διαλόγου ανάμεσα στα μέλη των συλλόγων των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ώστε να υπάρξει επικοινωνία και βαθύτερη γνωριμία, που θα οδηγήσει στη δημιουργία Σ.Μ.Ε.Α.Ε. δυναμικών, ανοικτών στην κοινότητα και σε αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Μια μονάδα Ειδικής Αγωγής, δημοκρατική, με εργαζόμενους σε αυτή ικανούς να κρίνουν, να σχεδιάζουν και να αποφασίζουν. Με πρόγραμμα που να κτίζεται γύρω από τις ανάγκες των μαθητών και με διδακτικές πρακτικές που θα κινητοποιούν ενεργητικά όλους τους μαθητές και που

έρχεται σε αρμονία με τις αρχές της Κοινωνικής Εργασίας για κινητοποίηση, παρακίνηση, κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης

Από τη μελέτη αυτής της μορφής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Έτσι θεωρείται ότι πλεονεκτεί γιατί:

- Παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας
- Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου
- Ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας
- Ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους
- Ενισχύει την ικανότητα του Σχολείου για αυτοέλεγχο
- Ενισχύει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες
- Καλλιεργεί κλίμα συν ευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες τηςκαι αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους
- Αποτελεί δικλίδα ασφαλείας σε οποιαδήποτε μορφή εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης

Ανάμεσα στα αδύνατα σημεία της σημειώνονται:

- -μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων όταν αυτές εμφανίζονται
- δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας
- επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η Σχολική Μονάδα

Η κριτική στρέφεται:

- στη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της Σχολικής Μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα
- στις περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύσσουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές ερμηνείας των δεδομένων προς αξιολόγηση
- στην ανάγκη να υπάρξει ένα τρίτο μάτι, ένας εξωτερικός κριτής και υποστηρικτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας που αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν από την αξιολόγηση

Η διαδικασία της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης θέτει ως προϋπόθεση ότι οι εργαζόμενοι στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι κριτικά σκεπτόμενα άτομα τα οποία εμπλέκονται αυτόβουλα σε αυτή τη διαδικασία, αξιολογούν την κατάσταση, σκέπτονται πάνω στα νέα δεδομένα συνειδητοποιώντας και τις προσωπικές τους ευθύνες τους, στις όποιες δυσλειτουργίες του εργασιακού πλαισίου. Ο μεγάλος αριθμός των Εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.και ο χρόνος που απαιτείται για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης είναι μεγάλος. Επίσης,οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι αρκετά σύνθετες και πολύπλοκες. Η υποβοήθηση αυτής της διαδικασίας μπορεί να είναι σημαντική από τον Κ.Λ. των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και με την παρέμβασή του να γίνει ένας αποτελεσματικός παράγοντας προσωπικής ανάπτυξης και πορείας προς την συλλογική και αποτελεσματική λειτουργία αυτού του εργασιακού πλαισίου.

Η υιοθέτηση αποκλειστικά και μόνο του μοντέλου της εσωτερικής συλλογικής αυτοαξιολόγησης έχει δημιουργήσει έντονα ερωτηματικά ως προς την χρησιμότητά και αποτελεσματικότητά του. Το 2003 η Διεθνής Επιτροπή Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) σχεδίασε και εισηγήθηκε ένα μοντέλο που συνδυάζει την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, τη μετά-αξιολόγηση. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της, το κύριο βάρος της αξιολόγησης φέρει η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ η μετα-αξιολόγηση (από εξωτερικούς αξιολογητές) διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης. Στόχος είναι η εξισορροπημένη αξιολόγηση, στην οποία η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί ως μετά-αξιολόγηση με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης η οποία μπορεί να γίνει από φορείς, όπως Συμβούλους Εκπαίδευσης, ερευνητικά ιδρύματα και ειδικούς εμπειρογνώμονες.
- Την αξιολόγηση των τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές, όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε γνωστικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κ.λπ.

4. Δεοντολογία εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο Strike (1990) στην εργασία του για τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προτείνει δύο γενικές αρχές, ο οποίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω σκέψεις στον τομέα της αξιολόγησης. Αυτές είναι η αρχή της μεγιστοποίησης του οφέλους και η αρχή του ίσου σεβασμού. Η πρώτη, η αρχή της μεγιστοποίησης του οφέλους, υποστηρίζει ότι η καλύτερη απόφαση είναι αυτή που προξενεί το μεγαλύτερο όφελος για τους περισσότερους ανθρώπους. Είναι πραγματιστική, υπό την έννοια ότι κρίνει την ορθότητα των πράξεων μας από τις συνέπειες τους, ή, όπως λέει ο Strike, η καλύτερη πράξη είναι αυτή που φέρνει τα καλύτερα αποτελέσματα. Η δεύτερη αρχή, αυτή του ίσου σεβασμού, απαιτεί να σεβόμαστε την ίση αξία όλων των ανθρώπων. Αυτό μας επιβάλει να χρησιμοποιούμε τους ανθρώπους ως σκοπούς μάλλον παρά ως μέσα. Να

τους θεωρούμε ελεύθερους και λογικούς και να δεχόμαστε ότι έχουν τα ίδια βασικά δικαιώματα με τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Strike οι παρακάτω δεοντολογικές αρχές είναι σημαντικές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

1. 1.Αρμόζουσα διαδικασία: Οι διαδικασίες της αξιολόγησης πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι κρίσεις είναι λογικές: ότι γνωστά και αποδεκτά πρότυπα χρησιμοποιούνται με συνέπεια σε κάθε περίπτωση, ότι τα πειστήρια είναι λογικά και ότι υπάρχουν συστηματικές και λογικές διαδικασίες για τη συλλογή και τον έλεγχο των αποδεικτικών στοιχείων.
2. 2.Ιδιωτικότητα: Αυτό σημαίνει το δικαίωμα να ελέγχει κανείς τις πληροφορίες που τον αφορούν και προστατεύει τους ανθρώπους από τη χωρίς εγγυήσεις παρεμβολή στις υποθέσεις τους. Στην αξιολόγηση απαιτείται οι διαδικασίες να μην είναι αδιάκριτες και η αξιολόγηση αυτού του είδους αφορά μόνο αυτές τις όψεις των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού που σχετίζονται με την εργασία του. Επίσης προστατεύει την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση.
3. 3.Ισότητα: Στο πλαίσιο της αξιολόγησης νοείται ως ένα είδος απαγόρευσης για τη λήψη αποφάσεων που στηρίζονται σε άσχετα κριτήρια, όπως η φυλή, η θρησκεία, το γένος ή η εθνικότητα ή οι σεξουαλικές προτιμήσεις.
4. 4.Δημόσια διαφάνεια: Αυτή η αρχή απαιτεί διαφάνεια προς το κοινό όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα τους.
5. 5.Ανθρωπιά: Αυτή η αρχή απαιτεί να λαμβάνουν υπόψη τα αισθήματα και οι ευαισθησίες αυτών που βρίσκονται υπό αξιολόγηση.
6. 6.Το όφελος του ερωτώμενου: Αυτή η αρχή απαιτεί οι αποφάσεις που αφορούν την αξιολόγηση να γίνονται κατά τρόπο που να σέβεται τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών, των γονέων και του κοινού, με προτεραιότητα απέναντι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το προσωπικό τους. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα και όχι ως απλά «ερευνητικά αντικείμενα».
7. 7.Ακαδημαϊκή ελευθερία: Αυτή απαιτεί να διατηρείται στην τάξη μία ατμόσφαιρα πνευματικής ελευθερίας και για τους εκπαιδευτικούς και για τους εκπαιδευόμενους. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να διαταράσσει αυτό το κλίμα.
8. 8.Σεβασμός της αυτονομίας: Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται μία λογική διακριτική ευχέρεια και το δικαίωμα να εκφέρουν κρίση σε ότι αφορά τη δουλειά τους. Οι αξιολογήσεις δεν πρέπει να διεξάγονται έτσι ώστε να περιορίζεται η διακριτική τους ευχέρεια και η κρίση τους.

Οι παραπάνω αρχές βρίσκονται πολύ κοντά στις βασικότερες αρχές της Κοινωνικής Εργασίας (Strean 1978) για αυτοδιάθεση του ατόμου, δηλαδή τη δυνατότητα του ατόμου να αποφασίζει για τα θέματα που τον αφορούν, καθώς και στην πίστη ότι ο κάθε άνθρωπος είναι φορέας δυνάμεων που μπορούν να τον οδηγήσουν, μέσα από την συμμετοχή του, στην ψυχοκοινωνική του βελτίωση.

5. Συζήτηση

Το ερώτημα στο οποίο καλείται να δώσει απάντηση τόσο η Κοινωνική Εργασία όσο και η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, έχει κοινό πεδίο αφού αποσκοπεί στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ατόμου μέσα από την ποιοτική αλλαγή, η οποία βασίζεται σε διαδικασίες επικοινωνίας, μακριά από λογικές αυθεντίας και επαγγελματικού σοβινισμού. Η τοποθέτηση Κ.Λ. χρονολογείται στην Ειδική Αγωγή από το 1987. Σήμερα η θέση των Κ.Λ. έχει εδραιωθεί σε αυτό το χώρο και έχει αναδειχθεί η χρησιμότητα του όπως και η ανάγκη για επιστημονική καθοδήγηση και εποπτεία, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 που προβλέπει την τοποθέτηση Συμβούλων, όπως Συμβούλου Κοινωνικών Λειτουργών, κάτι το οποίο υλοποιήθηκε με το ν. 4823/2021 με τον οποίο συστάθηκαν 10 θέσεις Συμβούλων Κ.Λ.

Σήμερα με την επικράτηση των μεθόδων αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση, ο Κ.Λ. μπορεί να αναδειχθεί σε καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης και επιτυχίας του θεσμού της αυτοαξιολόγησης και στη δημιουργία ενός νέου πεδίου ανάπτυξης της Κοινωνικής Εργασίας, αυτόν της αυτοαξιολόγησης των σχολείων γενικότερα και όχι μόνο των Σχολείων Ειδικής Αγωγής.

Με τη μετακίνηση των πληθυσμών, την εγγραφή και φοίτηση μαθητών από χώρες με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό σε σχολεία της χώρα μας και την οικονομική κρίση που έχει αντίκτυπο και στους μαθητές της εκπαίδευσης, που βιώνουν έντονη ανασφάλεια, θα είναι σημαντικό να εργαστούν Κ.Λ. και στην γενική εκπαίδευση. Θα μπορέσουν με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο να υποστηρίξουν μαθητές, Εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπικές κοινωνίες, να αποδεχτούν το διαφορετικό, να συνυπάρξουν μαζί του και να προσαρμοστούν στις νέες, πρωτόγνωρες συνθήκες που βιώνει με τρόπο κατακλυσμιαίο η κοινωνία μας, με την οικονομική κρίση.

Ο στόχος ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού σχολείου είναι να δώσει στους μαθητές εφόδια ζωής και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμοστούν στην κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα σε ένα σχολείο με αυτούς τους στόχους, είναι επιβεβλημένη η ανάπτυξη των μεθόδων της Κοινωνικής Εργασίας και της αυτοαξιολόγησης προκειμένου η Σχολική Μονάδα να είναι σε διαρκή επαφή με τον εαυτό της, την κοινωνία και τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις. Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την προσφορά ευκαιριών για αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξη στα πλαίσια μιας συνεταιριστικής λογοδοσίας. Έτσι, οποιαδήποτε αλλαγή του αυτοαξιολογούμενου εκπαιδευτικού, συνδέεται με ένα σύνολο συνδυαστικών αλλαγών που αφορούν τους άλλους παράγοντες και όρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προϋποθέτει την ικανότητα του αυτοαξιολογούμενου να αντιμετωπίζει κριτικά τις απόψεις του και την συμπεριφορά του, καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται. Η αυτοαξιολόγηση βρίσκεται σε πλήρη αρμονία με την βασική αξία της Κοινωνικής Εργασίας, την πίστη δηλαδή στην ικανότητα του κάθε ανθρώπου να αναπτυχθεί και να αλλάξει με τη δική του συμμετοχή και βασιζόμενος στις δικές του δυνάμεις.

Βασική προϋπόθεση επιτυχίας ενός μοντέλου αυτοαξιολόγησης είναι η αναμόρφωση του διοικητικού συστήματος της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αυτοδιοίκησης και του συνεταιριστικού απολογισμού στις Σχολικές Μονάδες. Όσο διατηρείται η προσωποπαγής και γραφειοκρατική διοίκηση της Εκπαίδευσης, υπάρχει ο κίνδυνος η αξιολόγηση να έχει συμμορφωτικό και αντιμεταρρυθμιστικό χαρακτήρα, έχοντας ως στόχο την διατήρηση της ισχύουσας τάξης των πραγμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andreou A.,(2003). Taseis kai prosengiseis gia tin Axiologisi stin Ekpaidefsi, tefchos 30, Aprilios-Iounios. Athina: periodiko I leschi ton Ekpaideftikon.

Athanasoula - Reppa A., Anthopoulou S.-S., Katsoulakis S., Mavrogiorgos G. (1999). Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, tomos v', Dioikisi Anthropinou Dynamikou. Patra: E.A.P.

Bagakis G., (epimeleia) (2005). Aftoaxiologisi scholikis monadas, , Athina: Metaichmio.

Doukas Ch., (1999). Poiotita kai Axiologisi stin Ekpaidefsi: Synoptiki Erevnitiki Episkopisi, tefchos 1. Athina: periodiko Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon.

Guerney G. (2000). Veltiosi scheseon. Athina: Politeia.

Iliou M. (1991) Poios fovatai tin axiologisi: Anichnefsi ekpaideftikon kai koinonikon praktikon. Sygchroni Ekpaidefsi, 57, 58-63.

Karageorgos D., (2002). Methodologia erevnas stis epistimes tis agogis. Athina: Savvalas.

Kosmidou-Hardy., (2005). Schetika me tin erevna. Athina: periodiko Epitheorisi Symvouleftikis- Prosanatolismou.

Lagonika M. (2006). Methodologia Koinonikis Ergasias. Athina: Ellinika Grammata.

Loukeris D., Katsantoni S., Syriou I., (2009). Axiologisi tou ergou tou Ekpaideftikou, tefchos 1. Athina: periodiko Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon.

MacBeath John, (2001a). I aftoaxiologisi sto scholeio: Outopia kai praxi, , Athina: EllinikaGrammata.

Malcolm Payne, (2000). Sygchroni theoria tis Koinonikis Ergasias. Athina: Ellinika Grammata.

Manouka E., Triantafyllidou S., (2003). En synaisthisi kai Koinoniki Ergasia, theoria kai efarmogi, tefchos 71. Athina: periodiko Koinoniki Ergasia.

Mavrogiorgos G., (2003). Giati tosi ‘syzitisi’ gia tin Axiologisi tou Ekpaideftikou; tefchos 30. Athina: periodiko I Leschi ton Ekpaideftikon.

Solomon I., (1999). Esoteriki Axiologisi kai Programmatismos tou Ekpaideftikou ergou sti scholiki monada. Athina: Paidagogiko Institouto.

Strike K. (1990). The ethics of educational evaluation, sto: handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto, (2000). Athina: Odigos apotimisis kai schediasmou tou ekpaideftikou ergou

Verevi A., (2003). I symvoli tou ekpaideftikou stin axiologisi kai Veltiosi tou ekpaideftikou ergou, Aprilios-Iounios. Athina: periodiko I Leschi ton Ekpaideftikon.

Παράγοντες που σχετίζονται με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών

Ταλιάνη Ευστρατία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό την ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με τη δέσμευση του προσωπικού στην εκπαίδευση. Η δέσμευση του προσωπικού είναι κάτι ευρύτερο από την ικανοποίηση του εργαζόμενου (Roodt et al., 2005) και η βιβλιογραφική του μελέτη απαντάται από τις αρχές του 1930 (Muthuveloo & Rose, 2005). Εμπεριέχει πολλούς παράγοντες που πρέπει να συνυπάρχουν για να επιτευχθεί η δέσμευση του εργαζομένου σε ένα πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο (Aziz et al, 2021). Για την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων πέρα από το αρχικό θεωρητικό μέρος θα επιχειρηθεί εν συνεχεία μια επιτόπια μικρής κλίμακας, έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και των παραγόντων με κύρια πηγή άντλησης τη βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: δέσμευση εκπαιδευτικών, εργασιακή ικανοποίηση.

Factors related to staff engagement in education

Taliani Efstratia, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

The main purpose of this thesis is to highlight those factors related to staff engagement in education. Staff engagement is broader than employee satisfaction (Roodt et al., 2005) and its literature study dates back to the early 1930s (Muthuveloo & Rose, 2005). It involves many factors that must coexist in order to achieve employee engagement on a mental and emotional level (Aziz et al, 2021). In order to better understand the factors beyond the initial theoretical part, a small-scale field survey using questionnaires will be attempted to investigate the engagement of teachers and actors with the main source of literature.

Key-words: engagement of teachers, job satisfation.

Η δέσμευση του προσωπικού

Η δέσμευση του προσωπικού συγκροτείται από την εργασιακή δέσμευση και την οργανωσιακή δέσμευση. Η οργανωσιακή δέσμευση εξαρτάται από τη συνεχόμενη, κανονιστική και συναισθηματική δέσμευση του προσωπικού (Beloor et al, 2017 · Hassan Mahmood Aziz et al., 2021). Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η οργανωσιακή δέσμευση ορίζεται ως η πίστη, εμπλοκή και αποδοχή του προσωπικού απέναντι στο όραμα και στόχους της οργάνωσης ή επιχείρησης (Hassan Mahmood Aziz et al., 2021· Praptini Yulianti, 2018). Το προσωπικό είναι εκείνο που θα αποδεχτεί ή θα απορρίψει τις

οργανωσιακές αξίες και στόχους και θα εργαστεί σκληρά για να τους επιτύχει. (Muthuveloo & Rose, 2005)

Η δέσμευση είναι η προσκόλληση του εργαζομένου σε κάποιες πτυχές της εργασίας του (Morris et al, 2007). Αυτή οδηγεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Επί παραδείγματι ο εργασιακά δεσμευμένος υπάλληλος απουσιάζει σπάνια και δε σκοπεύει να εγκαταλείψει την επιχείρηση ή οργανισμό που εργάζεται. Η συναισθηματική δέσμευση προϋποθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η αυτονομία, η σπουδαιότητα και αναγνωρισιμότητα του έργου και η ανατροφοδότηση από τον προϊστάμενο (Nishath Anjum et al., 2021· Hassan Mahmood Aziz et al., 2021). Η συνεχόμενη δέσμευση περιλαμβάνει παράγοντες ηλικιακούς και εργασιακής ικανοποίησης ενώ η κανονιστική περιλαμβάνει τους ηθικούς φραγμούς που υποχρεώνουν το άτομο απέναντι στην εργασία του. (Muthuveloo & Rose, 2005 ·Nishath Anjum, 2021)

Εάν οι εργαζόμενοι έχουν θετικά και ευχάριστα συναισθήματα από την εργασία τους, τότε η στάση τους προς αυτή θα χαρακτηρίζεται από την εργασιακή ικανοποίηση. (Zhu, 2013) Αυτά τα συναισθήματα δημιουργούνται στον εργαζόμενο από το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, την αναγνωρισιμότητα της σπουδαιότητας του έργου που αναλαμβάνουν και των εσωτερικών κινήτρων που κινητοποιούν τους εργαζόμενους. (Nishath Anjum et al., 2021) Η εργασιακή ικανοποίηση οδηγεί τον εργαζόμενο να αξιοποιήσει στο έπακρο τις ικανότητές του (Praptini Yulianti et al. , 2018).

Τα βασικά ζητήματα της δέσμευσης

Η δέσμευση του προσωπικού εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Αυτοί είναι το οργανωσιακό κλίμα και η κουλτούρα, η εργασιακή ικανοποίηση και η συνολική υγεία του εργαζομένου. (Roodt et al, 2005) Αναφορικά με το οργανωσιακό κλίμα οι εργαζόμενοι δεσμεύονται όταν υπάρχει σωστή καθοδήγηση και ξεκάθαροι στόχοι της επιχείρησης (Whitener, 2001 · Morris et al, 2007), όταν μπορούν να ελέγξουν το εργασιακό τους περιβάλλον ή να το τροποποιήσουν και όταν υπάρχει σεβασμός στις μειονοτικές κουλτούρες (Roodt et al, 2005)

Η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος εμπεριέχει ποικίλες διαστάσεις (εργασιακή ικανοποίηση, επαρκής αμοιβή, εργασιακό περιβάλλον, οργανωσιακή κουλτούρα κ.α.), μπορεί να επηρεάσει την επίδοση και παραγωγικότητα του εργαζομένου και σαφώς επηρεάζει την εργασιακή δέσμευση. (Beloor et al, 2017 ·Whitener, 2001)

Από τα παραπάνω προκύπτει πως ο δεσμευμένος εργαζόμενος δεν είναι μόνο ένας ικανοποιημένος εργαζόμενος. Ο εργαζόμενος επιλέγει να εισέλθει στο δυναμικό μιας επιχείρησης αλλά υπάρχουν παράγοντες πέραν του οικονομικού αντίκτυπου που επηρεάζουν την απόφασή του να δεσμευτεί και να παραμείνει στην εργασία του. Αυτοί οφείλονται περισσότερο στην ενεργή εμπλοκή του ατόμου και στη συνεισφορά του στους στόχους της επιχείρησης. (Roodt et al., 2005) Με άλλα λόγια η δέσμευση νοείται ως η συναισθηματική και πνευματική σύνδεση του ατόμου με την επιχείρηση (Hassan

Mahmood Aziz et al, 2021). Η ενίσχυση της δέσμευσης του προσωπικού επιτυγχάνεται μέσα από την εργασιακή ικανοποίηση, την αύξηση των αποδοχών, την αναγνωρισιμότητα του έργου του ατόμου στην πορεία της επιχείρησης και στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. (Beloor et al, 2017 ·Whitener, 2001· Morris et al, 2007 ·Praptini Yulianti et al. , 2018· Hassan Mahmood Aziz et al., 2021· Muthuveloo & Rose, 2005)

Επομένως η δέσμευση οδηγεί σε καλά οργανωσιακά αποτελέσματα (Muthuveloo & Rose, 2005·Shahid, 2013) αρκεί να υπάρξει κινητοποίηση του εργαζομένου μέσα από τους ξεκάθαρους στόχους και σαφές όραμα της επιχείρησης (Whitener, 2001 · Morris et al, 2007 ·Shahid, 2013), τις σταθερές αξίες και την αντίστοιχη ανατροφοδότηση από τη διοίκηση. (Nishath Anjum et al., 2021· Hassan Mahmood Aziz et al., 2021)

Η εργασιακή δέσμευση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η δέσμευση σχετίζεται με την ικανοποιητική αμοιβή (Beloor et al, 2017 ·Whitener, 2001 · Minghui Lu et al, 2018). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπου οι αμοιβές είναι προκαθορισμένες οι δάσκαλοι φαίνεται αφενός να κινητοποιούνται από εσωτερικά κίνητρα, αφετέρου από την εργασιακή ικανοποίηση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Η αυτό-αποτελεσματικότητα ή διδακτική επάρκεια επηρεάζεται σημαντικά από την εργασιακή εξουσθένωση σε συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως είναι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Praptini Yulianti et al. , 2018 ·McKnight-Romney, 2022 · Minghui Lu et al, 2018). Η εργασιακή επάρκεια οδηγεί σε γενικότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Osman Tayyar Çelik, 2018· Iqbal et al. , 2016)

Ωστόσο η δέσμευση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από τις ηγετικές στρατηγικές ικανότητες του διευθυντή/ντριας. (Chen, 2021· Iqbal et al. , 2016) Άμεση συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στόχους (Iqbal et al. , 2016), αλλά σε ηλικιακές ομάδες έως 40 ετών. (Demirtaú, 2010) Αυτό θα εξεταστεί και από τη δική μας, μικρής κλίμακας, έρευνα σε εκπαιδευτικό πληθυσμό ενός δημόσιου σχολείου.

Η κοινωνική υποστήριξη και αναγνώριση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την εργασιακή δέσμευση και τη διδακτική επάρκεια. (Πλατσίδου & Ταρασιάνου, 2010) Το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και ο μισθός αποδεικνύονται σημαντικοί παράγοντες συσχέτισης με την επάρκεια στο διδακτικό έργο (Minghui Lu et al, 2018).

Είναι σαφές πως η εργασιακή ικανοποίηση οδηγεί και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της εργασιακής επίδοσης. (Irum Shahzadi et al, 2014) Τα εσωτερικά κίνητρα είναι πολύ σημαντικά και οι εργαζόμενοι θέλουν να νιώθουν ότι μπορούν να τροποποιήσουν ή να ελέγξουν το περιβάλλον τους (Roodt et al, 2005). Γι’αυτό όταν κάτι τους επιβάλλεται, όπως είναι μια επιμόρφωση, αυτό επηρεάζει τα κίνητρά τους στο να διδάξουν αποτελεσματικά. (Irum Shahzadi et al, 2014)

Συνοπτικά μπορεί να ειπωθεί πως η δέσμευση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα επίτευξης του διδακτικού έργου, της αναγνώρισης της σπουδαιότητας του έργου τους (Πλατσίδου & Ταρασιάνου, 2010 · Praptini Yulianti et al. , 2018 ·McKnight-Romney, 2022 · Minghui Lu et al, 2018), τον έλεγχο του σχολικού περιβάλλοντος (Roodt et al, 2005) και από τις ηγετικές δεξιότητες της διοίκησης (Chen, 2021· Iqbal et al., 2016). Ωστόσο όταν αυτοί οι παράγοντες απουσιάζουν ή υπολείπονται, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν αντικειμενικούς τρόπους αναγνώρισης, από την πολιτεία, του έργου τους όπως είναι η αύξηση των οικονομικών απολαβών.(Πλατσίδου & Ταρασιάνου, 2010· Beloor et al, 2017 ·Whitener, 2001 · Minghui Lu et al, 2018)

Οργανωσιακή δέσμευση και σχολική ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο

Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι σημαντική για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συνοχής και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Price, 2012). Είναι γεγονός ότι υπάρχουν και πολλά εμπόδια τόσο σε σχολικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους John και Taylor (1999), παράγοντες που αναστέλλουν τη δέσμευση του προσωπικού είναι:

Α) η αναντιστοιχία μεταξύ προσωπικών και οργανωσιακών στόχων,

Β) η έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας,

Γ)οι συχνές διαπροσωπικές συγκρούσεις

Δ)και οι άστοχοι χειρισμοί στην επίλυση συγκρούσεων από τη μεριά του διευθυντή.

Ενώ, ως διευκολυντικοί παράγοντες είναι:

Α) η ενδυνάμωση

Β) η καλή επικοινωνία

Γ) η παροχή κάποιου βαθμού αυτονομίας (Dee et al., 2006).

Δ)Η αναγνώριση από το διευθυντή των προσπαθειών που καταβάλει ο εκπαιδευτικός (Saks, 2006).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), η αναγνώριση δεν είναι απαραίτητα υλική, αλλά μπορεί να πάρει τη μορφή της ηθικής επιβράβευσης και να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ακόμη, οι παραδοχές των εκπαιδευτικών για τη δίκαιη συμπεριφορά του ηγέτη μπορεί να δράσει καταλυτικά στη μεταξύ τους σχέση, συμβάλλοντας στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Ελαχιστοποιώντας τους παράγοντες που αναστέλλουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα ενισχύοντας τη διοικητική υποστήριξη, τη

συλλογικότητα και το θετικό κλίμα είναι πιθανή η προώθηση της οργανωσιακής και επαγγελματικής δέσμευσης του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

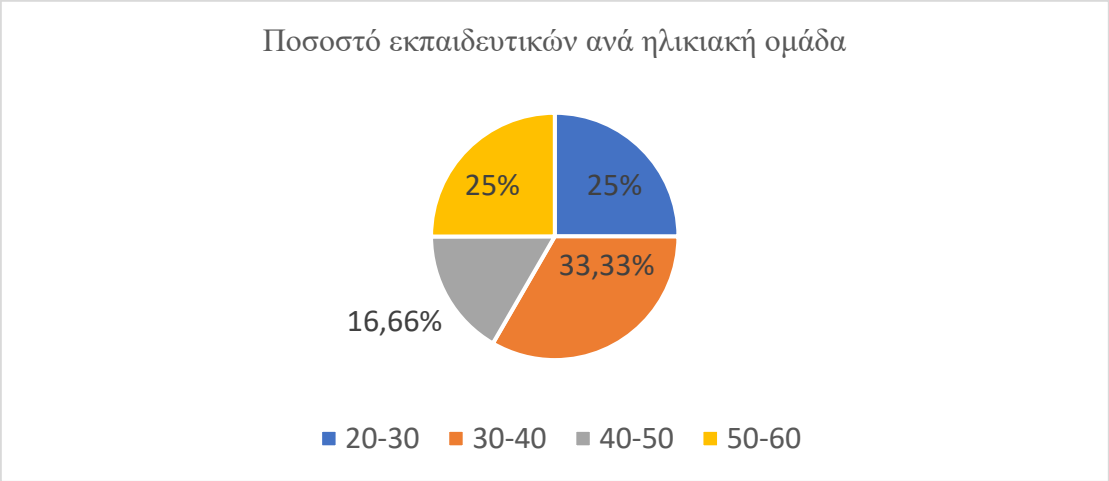
Μεθοδολογία

Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε ένα 10/θέσιο δημόσιο δημοτικό σχολείο της Χίου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική. Καταγράφηκαν το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. (Minghui Lu et al, 2018 ·Demirtaú, 2010·Iqbal et al. , 2016) Τα ερωτήματα προήλθαν από το ερωτηματολόγιο μεταπτυχιακής εργασίας της κας Ντιάνας Σονούς (ανακτήθηκε 24-4-23 από: https://dione.lib.unipi.g)

Διερευνήθηκε η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα εσωτερικά κίνητρα, την επάρκεια και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας αναφορικά με το διδακτικό έργο και την εργασιακή ικανοποίηση η οποία μπορεί να πηγάζει από διάφορους παράγοντες όπως οι χρηματικές απολαβές, η οργάνωση και καταμερισμός των εργασιών, από το φυσικό περιβάλλον και τον εξοπλισμό, από τις διαπροσωπικές σχέσεις και από την αναγνώριση του έργου από τους συναδέλφους που συνοψίζεται στην τελευταία ερώτηση.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert. Το δείγμα ήταν από το 10/θεσιο δημοτικό σχολείο της Χίου όπου συμπληρώθηκαν δώδεκα ερωτηματολόγια. Ο πληθυσμός χωρίστηκε σε ηλικιακές κατηγορίες: 20-30 ετών το 25%, 30-40 το 33,33%, 40-50 το 16,66% και 50-60 το 25%.

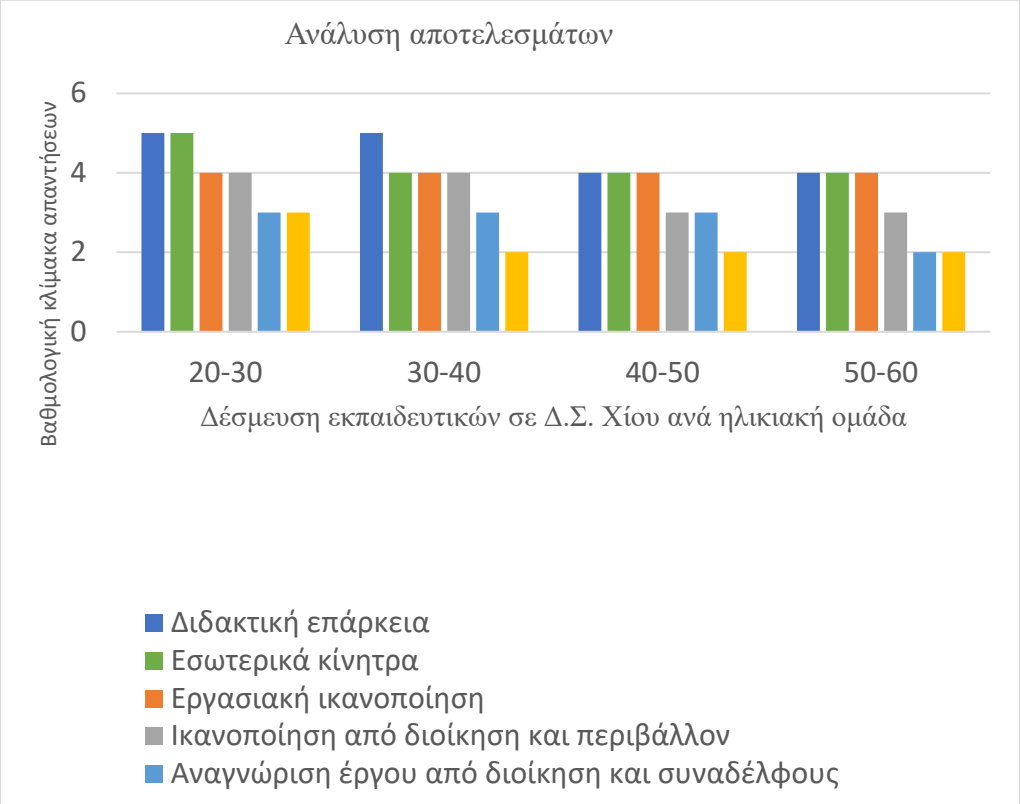


Η πρώτη ομάδα (20-30 ετών) με μέσο όρο τα 7 έτη υπηρεσίας δηλώνουν ότι τα εσωτερικά τους κίνητρα τούς κινητοποιούν σε μεγάλο βαθμό, αισθάνονται επαρκείς διδακτικά και περήφανοι για τη δουλειά τους! Ακόμη δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη διοίκηση και σε μέσο όρο απολαμβάνουν μια εργασιακή ικανοποίηση από τη δουλειά τους. Λιγότεροι ικανοποιημένοι δείχνουν από τις χρηματικές απολαβές και από την αναγνώριση του έργου τους από συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου.

Η δεύτερη ηλικιακή ομάδα (30-40 ετών) με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα δεκαπέντε έτη όπως επίσης και η ηλικιακή ομάδα (40-50 ετών) με μέσο όρο τα δεκαπέντε έτη δηλώνουν έντονα κινητοποιημένοι και δεσμευμένοι απέναντι στο επάγγελμά τους από τα εσωτερικά τους κίνητρα, την διδακτική αποτελεσματικότητά τους, όπως επίσης και εργασιακή ικανοποίηση από τη διοίκηση και το φυσικό περιβάλλον. Όπως και η πρώτη ομάδα δείχνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις χρηματικές απολαβές.

Η τελευταία ομάδα (50-60 ετών) με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 27 έτη δηλώνουν έντονα κινητοποιημένοι και δεσμευμένοι απέναντι στο επάγγελμά τους από τα εσωτερικά τους κίνητρα και την επάρκειά τους στο διδακτικό τους έργο. Νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση που πηγάζει από τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διοίκηση και το περιβάλλον. Και αυτή η ομάδα θεωρεί πως δεν είναι ικανοποιημένη από τις χρηματικές απολαβές.

Πρέπει να ειπωθεί πως στην ηλικιακή ομάδα των (30-40 ετών) όπως επίσης και στην ηλικιακή ομάδα των (50-60) μια μικρή μειοψηφία δηλώνει πως δεν είναι ικανοποιημένο από το φυσικό περιβάλλον, εξοπλισμό, νιώθει ότι δεν αναγνωρίζεται το έργο του από τη διοίκηση, δεν καταμερίζονται σωστά οι εργασίες και δεν εισακούγεται η άποψη τους από τους συναδέλφους.



Ανάλυση ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών Δ.Σ. Χίου

Συμπεράσματα

Σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία η δέσμευση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα επίτευξης του διδακτικού έργου, (Πλατσίδου & Ταρασιάνου, 2010 · Praptini Yulianti et al. , 2018 ·McKnight-Romney, 2022 · Minghui Lu et al, 2018), τον έλεγχο του σχολικού περιβάλλοντος (Roodt et al, 2005) και από τις ηγετικές δεξιότητες της διοίκησης (Chen, 2021· Iqbal et al., 2016). Ωστόσο από αυτό το μικρό δείγμα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τις χρηματικές απολαβές τους, πιθανά ως αποτέλεσμα της απουσίας σπουδαιότητας του έργου τους από την κοινωνία. (Πλατσίδου & Ταρασιάνου, 2010· Beloor et al, 2017 ·Whitener, 2001 · Minghui Lu et al, 2018) Τέλος, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του Demirtaú, 2010 η εργασιακή ικανοποίηση από τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αποτυπώθηκε και στην ηλικιακή ομάδα των 50-60 ετών αλλά εξαιτίας του μικρού δείγματος, δε μπορεί να γίνει γενίκευση. Εάν θα μπορούσε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα, αυτό θα ήταν πως η εργασιακή επάρκεια οδηγεί σε γενικότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Osman Tayyar Çelik, 2018· Iqbal et al. , 2016) ιδιαιτέρως σε κατηγορία εκπαιδευτικού (ειδικής αγωγής) όπου κινδυνεύει περισσότερο να εμφανίσει συμπτώματα εργασιακής εξουθένωσης (Praptini Yulianti et al. , 2018 ·McKnight-Romney, 2022 · Minghui Lu et al, 2018).

Βιβλιογραφία

Bryk, A. S., & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. Educational leadership, 60(6), 40-45.

Chen, J., 2021. The Relationship Between Teachers' Perceptions Towards Principal's Transformational Leadership and Their Organizational Commitment inYuehe Town Junior High School, China. *Au Virtual International Conference 2021*.

Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. 2006. Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. Urban Education, 41(6), 603-627.

Demirtaú, Z., 2010. Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences 9* , pp. 1069-1073.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. 2003. Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. Journal of educational administration, 41(3), 228-256.

Gohari, P., Kamkar, A., Hosseinipour, S., & Zohoori, M. 2013. Relationship between rewards and employee performance: a mediating role of job satisfation. Interdiscilinary Journal of Contemporary Research in Business, 5,571-597.

Harrell, M. and Bradley, M. ,2009. Data Collection Methods: Semi – Structured Interviews and Focus Groups, RAND Corporation, Available: https://www.rand.org/pdf

Hassan Mahmood Aziz, Baban Jabbar Othman,Bayar Gardi, Shahla Ali Ahmed,Bawan Yassin Sabir,Nechirwan Burhan Ismael, Pshdar Abdalla Hamza,Sorguli, Bayad Jamal Ali, Govand Anwar., 2021. Employee Commitment: The Relationship between Employee Commitment and Job Satisfaction. *Journal of Humanities and Education Development*.

Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. 2011. The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. Educational Administration Quarterly, 47(5), 728-771.

Iqbal, K. N. &. S., 2016. Relationship of Motivation and Self-Efficacy with Job Satisfaction of Teachers A Case Study of DG – Khan Education Sector. *Journal of Culture, Society and Development (6)*.

I Irum Shahzadi, Ayesha Javed, Syed Shahzaib Pirzada, Shagufta Nasreen and Farida Khanam , 2014. Impact of Employee Motivation on Employee Performance. *European Journal of Business and Management 6(23)*.

Ivancevich, J , Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Chair , C. T. Bauer, Robertá Konopaske, 2009. Organizational behavior and management, Texas State University. — Tenth Edition

Jackson, T. A., Meyer, J. P., & Wang, X. H. 2013. Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. Journal of Leadership & Organizational Studies, 20(1), 84-106.

John, M. C., & Taylor, J. W. 1999. Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. International Forum, 2(1), 25-57.

Leithwood, K., & Jantzi, D. ,1999. Transformational school leadership effects: A replication. School effectiveness and school improvement, 10(4), 451-479.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. School leadership and management, 28(1), 27-42.

McKnight-Romney, E., 2022. Self-Efficacy and Job Satisfaction as Predictors of Burnout Among School Psychologists in the Midwest United States. *Dissertationz, Andrews University* .

Minghui Lu, Lei Hao, Xiaomeng Chen, Potmešilc Milon, 2018. Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers.. *Frontiers in Psychology*.

Morris Tim, Helen Lydka, Mark Fenton OCreevy, 2007. Can commitment be managed? A longitudical analysis of employee commitment and human resource policies. *Human Resource Management Journal*.

Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. 2003. Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων Αθήνα: εκδόσεις Μπένου

Muthuveloo, R. a. R., 2005. Typology of Organisational Commitment. *American Journal of Applied Science 2 (6)*, pp. 1078-1081.

Nishath Anjum, Afsarul Islam, Mahmudul Islam Choudhury & Jace Saha, 2021. Do Intrinsic Rewards Matter on Motivation?Evidence from Primary School Teachers of Bangladesh. *SEISENSE Journal of Management*.

Osman Tayyar Çelik, Ü. K., 2018. The Relationship among Teachers' General Self-efficacy Perceptions, Job Burnout and Life Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research 6(12)*, pp. 2721-2719

Πασιαρδής, Π. 2014. Εκπαιδευτική ηγεσία - Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλατσίδου, Μ. και Ταρασιάδου, Α, 2010. Τα κίνητρα επαγγελματική εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Praptini Yulianti, Muhammad Ostrovsky Atomzeal, and Nidya Ayu Arina, 2018. Burnout, Self-efficacy and Work Satisfaction. *International Conference of Organizational Innovation*.

Price, H. E. 2012. Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. Educational Administration Quarterly, 48(1), 39-85.

Ratliff, C., 2020. Job Satisfaction, Burnout, Occupational Intentions, and Stress. *Loyola University Chicago, Dissertation*.

Roodt, K. a. K. G., 2005. Factors that affect the retention of managerial and specialist staff: an exploratory study of an employee commitment model. *SA Journal of Human Resource Management, 2005, 3 (2),*, pp. 48-55.

Σαΐτης, Χ. 2005. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: εκδ. ιδίου.

Saiti, A., 2007. Management in Education. British Educational Leadership,

Management & Administration Society (BELMAS), Vol. 21(2): 28–32.

Saks, A. M., 2006. Antecedents and consequences of employee engagement. Journal of managerial psychology, 21(7), 600-619.

Shahid, A., 2013. Gaining Employee Commitment: Linking to Organizational effectiveness. *Journal of Management Research · January 2013*.

Tokakis, V., Polychroniou, P. and Boustras, G. , 2018. 'Managing conflict in the public sector during crises: the impact on crisis management team effectiveness', Int. J. Emergency Management, Vol. 14, No. 2, pp.152–166.

Tschannen-Moran, M. 2009. Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. Educational Administration Quarterly, 45(2), 217-247.

Vanishree Beloor, Dr T S Nanjundeswaraswamy, Dr. Swamy D R, 2017. Employee Commitment and Quality of Work Life –ALiterature Review. *The International Journal of Indian Psychology*.

Whitener, E. M., 2001. Do "high commitment" human resource practices affect employee commitment? A cross-level analysis using hierarchical linear modeling. *Journal of Management* , pp. 515-535.

Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J.R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. ,1998. Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective. Jacaranda: Wiley Ltd.

Χυτήρης Λ. 2001. Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Εκδόσεις Interbooks

Yahaya, R., & Ebrahim, F. 2015. Leadership styles and organizational commitment: literature review. Journal of Management Development, 35(2), 190-216.

Zhu, Y., 2013. A Review of Job Satisfaction. *Asian Social Science; Vol. 9, No. 1* .

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

(από τη διπλωματική της κας Ντιάνας Σονούς https://dione.lib.unipi.gr)

Φύλο

Άρρεν □ Θήλυ □ άλλο □

Ηλικία

20-30 □ 30-40 □ 40-50 □ 50-60 □

Έτη υπηρεσίας

0-5 □ 5-10 □ 10-15 □ 15-20 □ 20-25 □ 25-30 □

Παρακαλώ κυκλώστε αυτό που πιστεύετε

1= Διαφωνώ καθέτως (Ποτέ) 2= Διαφωνώ (Λίγες φορές) 3= Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ (Κάποιες φορές το μήνα) 4= Συμφωνώ (Κάποιες φορές την εβδομάδα) 5=Συμφωνώ απόλυτα (Κάθε ημέρα)

1.Κατά τη διάρκεια της εργασίας μου αισθάνομαι ότι έχω αρκετή ενέργεια. 1 2 3 4 5

2. Νιώθω ενθουσιασμό ενώ δουλεύω. 1 2 3 4 5

3. Η δουλειά μου με εμπνέει. 1 2 3 4 5

4. Είμαι περήφανος για τη δουλειά που κάνω. 1 2 3 4 5

Στη συνέχεια εστιάζουμε στην ικανοποίηση που νιώθετε από την εργασία σας στο σχολείο

1.Είστε ικανοποιημένος με τις χρηματικές απολαβές σας από την εργασία σας; 1 2 3 4 5

2. Νιώθετε ικανοποιημένος με την οργάνωση και τον καταμερισμό των εργασιών από το σχολείο που εργάζεστε; 1 2 3 4 5

3. Είστε ικανοποιημένος από το φυσικό περιβάλλον που εργάζεστε, σας προκαλεί θετικά συναισθήματα και διάθεση για δουλειά; 1 2 3 4 5

4.Διαθέτει το φυσικό περιβάλλον στο οποίο εργάζεστε τον κατάλληλο εξοπλισμό που σας βοηθά να φέρετε εις πέρας την εργασία σας ευκολότερα; 1 2 3 4 5

5.Είστε ικανοποιημένος από τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχετε με τους υπόλοιπους εργαζόμενους της εταιρίας; 1 2 3 4 5

6. Είστε ικανοποιημένος με την επικοινωνία που έχετε με τη διοίκηση; 1 2 3 4 5

7. Πιστεύετε ότι η γνώμη και άποψή σας εισακούγεται από τους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου που εργάζεστε; 1 2 3 4 5

Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης και η συμβολή του στην ποιότητα μάθησης των εκπαιδευόμενων

Ελένη Νιάρχου, M.Ed, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01

Περίληψη

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η μελέτη των διαστάσεων του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης και η εμβάθυνση στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού σε σχεδιασμούς ηλεκτρονικής μάθησης. Στη συνέχεια θα δοθούν δύο ασύγχρονες μαθησιακές δραστηριότητες που θα προωθούν την γνωστική και κοινωνική παρουσία των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης; Ηλεκτρονική μάθηση; Μαθησιακές δραστηριότητες; Ποιότητα μάθησης; Γνωστική παρουσία; Κοινωνική παρουσία;

The Community of Inquiry model and its contribution to the quality of learners' learning

Eleni Niarchou, M.Ed

Abstract

The purpose of this paper is to study the dimensions of the Community of Inquiry model and to deepen the pedagogical characteristics of this model in e-learning designs. Two asynchronous learning activities that promote the cognitive and social presence of learners in e-learning projects will then be provided.

Key-words: Community of Inquiry model; E-learning; Learning activities; Quality of learning; Cognitive presence; Social presence; Social presence;

Εισαγωγή

Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης αποτελεί μια δημιουργική μαθησιακή εμπειρία μέσω της ανάπτυξης τριών αλληλεξαρτώμενων στοιχείων - κοινωνικής, γνωστικής και διδακτικής παρουσίας. Εστιάζει σε συνεργατικές και κονστρουκτιβιστικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση βασίζεται στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων που συχνά καθορίζονται από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του. Επομένως, η μάθηση προέρχεται από την «κατασκευή» της γνώσης των μαθητών μέσω των εμπειριών τους στο πλαίσιο ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης μέσω των τριών αλληλένδετων παρουσιών (κοινωνική, γνωστική και διδακτική).

2. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης

2.1. Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

Σύμφωνα με το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry-CoI), η μάθηση προκύπτει μέσα στην κοινότητα από την αλληλεπίδραση της γνωστικής, της κοινωνικής και της διδακτικής παρουσίας του διδάσκοντα και των διδασκομένων (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

Η κοινωνική παρουσία υποδηλώνει το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές ταυτίζονται και συσχετίζονται μεταξύ τους. Αναφέρεται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον που δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο για τους μαθητές να μοιραστούν τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους, να εξερευνήσουν τις διαφορές τους και να συνεργαστούν (Anderson, 2004).

Η γνωστική παρουσία είναι η διαδικασία όπου οι μαθητές κατασκευάζουν νοήματα μέσω του διαλόγου, του λόγου και του στοχασμού. Το περιεχόμενο αυτών των νοημάτων βασίζεται στην «επιστημολογική, πολιτιστική και κοινωνική έκφραση» (Anderson, 2004, σ. 274) με τρόπο που υποστηρίζει την προώθηση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Η διδακτική παρουσία είναι ο «σχεδιασμός, διευκόλυνση, και καθοδήγηση γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών για το σκοπό της πραγμάτωσης σημαντικών και μορφωτικά αξιόλογων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (Anderson et. al., 2001), παρέχοντας την απαραίτητη με το θέμα τεχνογνωσία και συμβάλλοντας στην ενεργητική μάθηση (Garrison κ.ά., 2000).

2.2. Η συμβολή του μοντέλου στον σχεδιασμό δράσεων και προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης

Το μοντέλο κοινωνικής διερεύνησης υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα των τριών αλληλοεξαρτώμενων βασικών στοιχείων - γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία - για τη δημιουργία μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας (Garrison et al., 2000). Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, για να επιτευχθεί μια ανώτερου επιπέδου μάθηση θα πρέπει η ομάδα (κοινότητα) να θέτει ως προτεραιότητα τη συζήτηση και την κριτική σκέψη. Ως εκ τούτου, ένα τέτοιο περιβάλλον θα πρέπει να προκρίνει τη σκόπιμη διερεύνηση και την ουσιαστική συνεργασία (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010).

Από τη δημοσίευσή του 2000, οι ερευνητές έχουν προτείνει προσθήκες στο αρχικό πλαίσιο όσον αφορά τις παρουσίες, τις διαστάσεις και τις επιρροές (Kozan & Caskurlu, 2018; Peacock & Cowan, 2016).

Οι τρεις παρουσίες είναι πολυδιάστατες, αλλά για να κατανοήσουμε πώς λειτουργούν συλλογικά πρέπει να τις εξετάσουμε μεμονωμένα.

Η γνωστική παρουσία περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: (1) ενεργοποίηση, όπου καθορίζεται το θέμα μελέτης για περαιτέρω διερεύνηση, (2) διερεύνηση, όπου οι μαθητές/τριες διερευνούν το ζήτημα, ατομικά ή ομαδικά και ανταλλάσουν ιδέες, πληροφορίες και υλικό, (3) ενσωμάτωση, όπου οι μαθητές/τριες οικοδομούν νέο περιεχόμενο στηριζόμενοι στις ιδέες που προέρχονται από τη φάση της διερεύνησης, και (4) επίλυση, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να εφαρμόσουν τις νέες δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν από τις προηγούμενες φάσεις για να επιλύσουν ένα νέο πρόβλημα (Garrison et al., 2000).

Οι Garrison et al. (2000) προσδιορίζουν τρεις κατηγορίες δεικτών κοινωνικής παρουσίας: (1) τη συναισθηματική έκφραση, όπου οι μαθητές εξωτερικεύουν προσωπικές σκέψεις, εκφράσεις και αξίες (2) την ανοιχτή επικοινωνία, όπου οι μαθητές προάγουν την αμοιβαία επίγνωση και αναγνώριση και (3) την ομαδική συνοχή, όπου οι μαθητές οικοδομούν μια αίσθηση ομαδικής δέσμευσης (Garrison et al., 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο, η κοινωνική παρουσία βρίσκεται ενδιάμεσα μεταξύ των άλλων δύο παρουσιών και προσδιορίζει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Garrison κ.ά., 2010).

Η διδακτική παρουσία έχει τρία στοιχεία: (1) εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οργάνωση (π.χ. καθορισμός προγράμματος σπουδών, σχεδιασμός μεθόδων, κ.λπ.). (2) διευκόλυνση της συζήτησης (π.χ. ρύθμιση κλίματος μαθημάτων, αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών, κ.λπ.). και (3) άμεση οδηγία (π.χ., σύνοψη της συζήτησης, παρουσίαση περιεχομένου/ερωτήσεων, κ.λπ.(Anderson et al., 2001).

Παρότι η συμβολή του μοντέλου είναι εξαιρετικά σημαντική, θα πρέπει να τονιστεί η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση, καθοδήγηση και στη σωστή εκπαιδευτική στρατηγική που θα χρησιμοποιήσει ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (Wolfe, 2010). Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξατομικευμένες ανάγκες ορισμένων μαθητών/τριών και να σχεδιαστούν ανάλογες εκπαιδευτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις (Lowenthal & Dunlap, 2018).

2.3. Παραδείγματα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης

Δραστηριότητα με στόχο την ασύγχρονη κοινωνική παρουσία

Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν ψηφιακό τοίχο-Padlet (web 2.0 εργαλείο) και ζητά στους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν μια ανάρτηση στον ψηφιακό τοίχο που να περιγράφουν τον εαυτό τους με στόχο την επίτευξη της συνοχής της ομάδας. Στην περιγραφή θα πρέπει να συμπεριλάβουν τρεις λέξεις που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητά τους, μια φωτογραφία τους και μια σκέψη που θα ήθελαν να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους ώστε να πετύχουν την αίσθηση της δια ζώσης

επαφής αλλά σε διαδικτυακό περιβάλλον δημιουργώντας μια μορφή κοινωνικής σηματοδότησης (Themelis, 2014).

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος να θέσουν τις πρώτες βάσεις της κοινωνικής παρουσίας τους και να αναπτύξουν τον βαθμό ικανοποίησης τους από τη μάθηση (Swan & Shih, 2006).

Οι μαθητές εκφράζονται συναισθηματικά ενώ συγχρόνως προωθείται η συνεκτικότητα της ομάδας και η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Richardson & Swan (2003), οι μαθητές που αντιλαμβάνονται υψηλή κοινωνική παρουσία έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με εκείνους που αντιλαμβάνονται χαμηλή κοινωνική παρουσία.

Δραστηριότητα με στόχο την ασύγχρονη γνωστική παρουσία

Η βελτίωση της γνωστικής παρουσίας στα διαδικτυακά μαθήματα μπορεί να γίνει εστιάζοντας στις τέσσερις φάσεις του (συμβάν ενεργοποίησης, εξερεύνηση, ενοποίηση και επίλυση, (Garrison et al., 2000).

Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν ψηφιακό τοίχο-Padlet (web 2.0 εργαλείο) με σκοπό την ανάκληση των προϋπαρχουσών γνώσεων και την απαιτούμενη αφόρμηση για την κλιματική αλλαγή. Στο padlet προστίθεται ένας σύνδεσμος Mentimeter που τους ζητάει να αναφέρουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη φράση “Κλιματική αλλαγή”. Ως αφόρμηση για το προς μελέτη θέμα, οι μαθητές/τριες βλέπουν μια διαδραστική εικόνα για την κλιματική αλλαγή που έχει αναρτηθεί στο padlet. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες διερευνούν το θέμα μέσω της εξερεύνησης, αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, κάνουν στοχαστική παρατήρηση και καταγράφουν στο padlet τις σκέψεις ή απορίες που τους δημιουργήθηκαν. Στο τελευταίο στάδιο και για τη γνωστική κατανόηση της κλιματικής αλλαγής (στάδιο μεταγνώσης), οι μαθητές/τριες καλούνται να δουλέψουν συνεργατικά σε ομάδες μέσω ενός εγγράφου Google όπου προσδιορίζουν το αρχικό πρόβλημα, συνοψίσουν τα κύρια επιχειρήματα, προγραμματίζουν τις επόμενες κινήσεις τους με σκοπό την επίλυση του προβλήματος. Οι ομάδες αναρτούν τις εργασίες τους στο padlet και καλούνται οι υπόλοιπες ομάδες να σχολιάσουν τις εργασίες των άλλων ομάδων ανοικτά στο σύνολο της τάξης.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους και να εισαχθούν στο προς μελέτη θέμα, να πετύχουν υψηλότερα επίπεδα σκέψης και να παραθέσουν τις ιδέες τους μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού της γνωστικής παρουσίας (Garrison et al., 2001).

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία και μέσω των παραδειγμάτων προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τον ρόλο του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Τα

επίπεδα κοινωνικής, διδακτικής και γνωστικής παρουσίας και ο βαθμός αξιοποίησης των τριών παρουσιών καθορίζονται από τη στρατηγική που ακολουθείται από τον εκπαιδευτικό κατά τον σχεδιασμό ενός διαδικτυακού μαθήματος. Ο σχεδιασμός ενός διαδικτυακού μαθήματος θα πρέπει να βασίζεται σε λεπτομερείς στρατηγικές υποστήριξης για κάθε μορφή παρουσίας σε διαφορετικά στάδια της πορείας του εκπαιδευτικού μαθήματος ώστε να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι.

Τέλος, σύμφωνα με τον Garrison et al. (2001), το μοντέλο κοινότητας διερεύνησης έχει θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα μάθησης των εκπαιδευόμενων, αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών και ενθαρρύνει τα κίνητρα των μαθητών σε διαδικτυακά μαθήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. Theory and practice of online learning, 2, 109-119.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(2). Retrieved from http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/pdf/

Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? International Review of Research in Open and Distance Learning, 9(2), 1-21. doi: 10.19173/irrodl.v9i2.490

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of Distance Education, 15(1), 7−23

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. The Internet and Higher Education, Vol 13 (Issue 1–2), pp. 31–36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002

Kozan, K., & Caskurlu, S. (2018). On the Nth presence for the community of inquiry framework. Computers & Education, 122, 104-118. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.010

Lowenthal, P., & Dunlap, J. (2018). Investigating students' perceptions of instructional strategies to establish social presence. Distance Education, 39(3), 281-298. doi: 10.1080/01587919.2018.1476844

Peacock, S., & Cowan, J. (2016). From presences to linked influences within communities of inquiry. International Review of Research in Open and Distance Learning, 17(5), 267-283. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1117447

Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. Journal of Asynchronous Learning Networks, 7, 68-88

Themelis, C. (2014). Synchronous Video Communication for Distance Education: the educators' perspective. Open Praxis, 6(3), 245-256. DOI: 10.5944/openpraxis.6.3.128

Wolfe, P. (2010). Brain matters: Translating research into classroom practice (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD Publications.

Ανάλυση SWOT και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Βαζούρας Σπύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed.

Περίληψη

Η ανάλυση SWOT χρησιμοποιείται στον στρατηγικό σχεδιασμό των επιχειρήσεων και των οργανισμών, καθώς και στη διαχείριση πολύπλοκων προγραμμάτων και έργων. Μπορεί, όμως, να χρησιμοποιηθεί και στο πεδίο της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Αποτελεί ένα συμπληρωματικό αλλά χρήσιμο εργαλείο, για την ανάπτυξη και τον διοικητικό προγραμματισμό των σχολικών μονάδων, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ανάλυση SWOT συνδυάζει τη μελέτη του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας, μέσα από την ανίχνευση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών της, αλλά και την εξέταση των ευκαιριών και των απειλών που αντιμετωπίζει. Η ανάλυση SWOT θεωρείται σχετικά απλή μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς ιδιαίτερες προηγούμενες τεχνικές γνώσεις. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω ερωτηματολογίων, παρατηρήσεων και αρχειακού υλικού. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT μιας σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή τους σε μια πιο αποτελεσματική διοίκηση.

Λέξεις-κλειδιά: ανάλυση SWOT, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διοίκηση.

SWOT Analysis and School Administration

Vazouras Spyros, Teacher ICT, M.Ed.

Abstract

The SWOT analysis is used in the strategic planning of businesses and organizations, as well as in the management of complex programs and projects. However, it can also be used in the field of school administration. It is a complementary but useful tool for the development and the administrative planning of schools, the creation positive school climate and the improvement of the educational services provided. The SWOT analysis combines the study of the internal and external environment of school, through the detection of its strengths and weaknesses, but also the examination of the opportunities and threats it faces. The SWOT analysis is considered relatively simple method and can be used without special prior technical knowledge. The collection of data is carried out through questionnaires, observations and archival material. In this paper presented the results of SWOT analysis for a school of primary education and their contribution to a more efficient administration.

Key-words: SWOT analysis, primary education, administration.

Εισαγωγή

Η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού το οποίο χρησιμοποιείται για τη μελέτη του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, όταν η διοίκηση της επιχείρησης ή του οργανισμού πρέπει να λάβει κάποιες σημαντικές αποφάσεις. Η ανάλυση SWOT συνιστά μια μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης και μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων σε κάθε επίπεδο διοίκησης.

Η έννοια του στρατηγικού σχεδιασμού αναπτύχθηκε, αρχικά, στον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών προκειμένου να μπορούν να προσαρμόζονται αποτελεσματικά και να επιβιώνουν κάθε φορά στις νέες συνθήκες, οι οποίες χαρακτηρίζονται, συχνά, από απρόβλεπτη ρευστότητα και ασάφεια, κυρίως λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός έχει ζωτική σημασία για την επιβίωση των επιχειρήσεων και των οργανισμών και αποτελείται από ένα σύνολο εννοιών, διαδικασιών και εργαλείων. Με την ανάλυση, την πρόγνωση και τη διατύπωση εναλλακτικών σεναρίων εξέλιξης ανιχνεύουμε τι πρέπει να αλλάξουν οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί στο παρόν για να μπορέσουν να επιβιώσουν και να προοδεύσουν στο μέλλον (Tsiakkiros, 2015).

Από τον στρατηγικό σχεδιασμό και το όραμα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού απορρέουν συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι σκοποί και στόχοι, οι οποίοι μελετώνται με βάση κάποια κεντρικά ερωτήματα: «ποιοί είμαστε;», «ποιοί θέλουμε να είμαστε στο μέλλον;» και «πώς θα φτάσουμε εκεί που θέλουμε;» (Tsiakkiros, 2015).

Η στρατηγική ανάλυση αφορά τη μακροπρόθεσμη κατεύθυνση μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, την απόκτηση και τη διατήρηση μιας πλεονεκτικής θέσης μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, μέσω μιας συνδυαστικής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων και με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών όλων των εμπλεκομένων (Johnson, Scholes & Whittington, 2005).

Η υλοποίηση του στρατηγικού σχεδιασμού αφορά την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων σε σχέση με την κατανομή των πόρων, την οργανωτική δομή και τη διοίκηση. Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνονται σχέδια δράσης, δυνάμεις και πόροι, συγκεκριμένοι ρόλοι και ευθύνες, έργα και χρονοδιαγράμματα, πληροφόρηση, εκπαίδευση και υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού. Οι πόροι του οργανισμού (άνθρωποι, πληροφορίες, οικονομικά και τεχνολογικά μέσα κ.α.) πρέπει να ενισχύονται ώστε να υποστηρίζουν τις στρατηγικές που επιλέγονται κάθε φορά. Παράλληλα, η επιτυχής εφαρμογή των στρατηγικών εξαρτάται από το εύρος και την ποιότητα της προσαρμογής που επιδεικνύουν οι ίδιες, ως προς τις συγκεκριμένες δυνατότητες που υπάρχουν κατά περίπτωση (Johnson, Scholes & Whittington, 2005).

Με την ανάλυση SWOT ανιχνεύονται τα δυνατά σημεία (Strengths) και οι αδυναμίες (Weaknesses) ενός οργανισμού στο εσωτερικό περιβάλλον του, αλλά και οι ευκαιρίες (Opportunities) και οι κίνδυνοι - απειλές (Threats) του οργανισμού από το εξωτερικό περιβάλλον του. Βασικός σκοπός της ανάλυσης SWOT είναι η αναγνώριση και η αξιολόγηση των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας ή αποτυχίας.

Η ανάλυση SWOT θεωρείται σχετικά απλή μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς ιδιαίτερες προαπαιτούμενες τεχνικές γνώσεις. Μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη και τον διοικητικό προγραμματισμό των σχολικών μονάδων, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η ανάλυση SWOT ως εργαλείο για τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας

Η εφαρμογή του στρατηγικού σχεδιασμού σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, π.χ. σχολικές μονάδες, είναι μια σχετικά πρόσφατη ανάγκη που προέκυψε ως απάντηση τόσο στις νέες αβεβαιότητες και την ασάφεια του εξωτερικού περιβάλλοντος, όσο και στην αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας για σχολική αποτελεσματικότητα και λογοδοσία (Pashiardis, 1996; Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Με την ανάλυση SWOT καταγράφονται τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά και οι ευκαιρίες και οι απειλές από το εξωτερικό περιβάλλον του. Η ανάλυση SWOT βοηθά τη Διεύθυνση και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας να τροποποιήσουν προτεραιότητες και να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις για τον περιορισμό ή την εξάλειψη των αδυναμιών και την αντιμετώπιση των απειλών.

Η ανάλυση SWOT, ως εργαλείο διοικητικού και εκπαιδευτικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας, συμβάλλει στην κατάλληλη προετοιμασία για τη λήψη σωστών αποφάσεων που αφορούν σημαντικά ζητήματα της λειτουργίας της. Συντελεί σε μια περισσότερο αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για το σχολείο.

Τα στοιχεία της ανάλυσης SWOT μιας σχολικής μονάδας βοηθούν καθοριστικά στη λήψη σημαντικών διοικητικών αποφάσεων που υλοποιούνται μέσω στρατηγικών επιλογών και σχεδίων δράσης. Η καταλληλότητα μιας στρατηγικής επιλογής εξαρτάται από το «αν και κατά πόσο» εξυπηρετεί τις ανάγκες και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Η εφαρμοσιμότητα μιας στρατηγικής επιλογής αξιολογείται με βάση την επάρκεια των διαθέσιμων πόρων του σχολείου, είτε αυτοί αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή, είτε τις ικανότητες των μελών της σχολικής κοινότητας. Η αποδεκτικότητα μιας στρατηγικής επιλογής καθορίζεται από τον βαθμό συναίνεσης των μελών της σχολικής μονάδας, αλλά και από τους πιθανούς κινδύνους που ίσως κρύβονται κατά την εφαρμογή της. Τέλος, η βιωσιμότητα μιας στρατηγικής επιλογής επηρεάζεται από τον χρόνο ολοκλήρωσης και το κόστος της σε κάθε επίπεδο, προκειμένου να τεθεί σε εφαρμογή (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Μεθοδολογία εφαρμογής

Η ανάλυση SWOT στην παρούσα εργασία αφορά ένα 6-θέσιο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αστικής περιοχής στη Βοιωτία, κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Στη σχολική μονάδα εντάσσονται περισσότεροι από εκατό μαθητές/τριες, δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ενώ υφίσταται και λειτουργεί κανονικά ο Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, κυρίως, μέσω ενός ηλεκτρονικού δομημένου, γραπτού και ανώνυμου ερωτηματολογίου, με χρήση Google Form. Πρόκειται για έναν διαδεδομένο, εύχρηστο και γρήγορο τρόπο συλλογής δεδομένων από πολλά άτομα ταυτόχρονα. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς η ανωνυμία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων (Paraskevopoulos, 1990).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου, με πεδία κλειστού και ανοικτού τύπου, στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της συντομίας, της απλότητας και της εστίασης σε συγκεκριμένο στόχο. Οι αρχές αυτές εξασφαλίζουν την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων από μια ενδεχόμενη άστοχη διατύπωση των ερωτήσεων, την αποφυγή μιας πιθανής μεροληψίας που δύναται να προέρχεται από κατευθυνόμενες ερωτήσεις και τον περιορισμό των απαντήσεων που μπορεί να είναι αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής (Floyd & Fowler, 2013).

Βασικός στόχος του ερωτηματολογίου υπήρξε ο εντοπισμός των δυνατών σημείων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας ως προς το εσωτερικό περιβάλλον της, αλλά και των ευκαιριών και των απειλών της σχολικής μονάδας από το εξωτερικό περιβάλλον της: Ποιά είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε ως σχολείο; Τι κάνουμε καλά ως σχολείο; Τι δεν κάνουμε καλά ως σχολείο; Τι βλέπουν οι άλλοι ως δυνατά σημεία του σχολείου μας; Τι βλέπουν οι άλλοι ως αδυναμίες του σχολείου μας; Ποιά ζητήματα ή εμπόδια δυσχεραίνουν τη λειτουργία μας; Ποιά αδυναμία μας θα μπορούσαμε να τη μετατρέψουμε σε δυνατό σημείο; Ποιά χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος επηρεάζουν θετικά το σχολείο μας; Ποιά χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος επηρεάζουν αρνητικά το σχολείο μας; Πώς θα μπορούσαμε να μετατρέψουμε τα δυνατά μας σημεία σε ευκαιρίες; Ποιά αδυναμία μας μπορεί να μετατραπεί σε ευκαιρία; Ποιά αδυναμία μας μπορεί να μετατραπεί σε απειλή; Ποιές ευκαιρίες δεν έχουμε εκμεταλλευτεί επαρκώς; Για ποιά ζητήματα δεχόμαστε παράπονα ή κριτική; Σε ποιά πρόκληση είναι καλό να ανταποκριθούμε κατά προτεραιότητα; Σε ποιά σημεία μπορούμε να βελτιωθούμε; Ποιά πρέπει να είναι η προτεραιότητά μας στην κατανομή των πόρων;

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT μετά από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, καθώς και από την αξιοποίηση εμπειρικών παρατηρήσεων και στοιχείων από το αρχειακό υλικού του σχολείου.

Αποτελέσματα ανάλυσης SWOT

Δυνατά Σημεία (Strengths)

Η ανάλυση SWOT ανέδειξε, ως προς το εσωτερικό περιβάλλον, τα ακόλουθα δυνατά σημεία της σχολικής μονάδας: Καλή κτιριακή υποδομή, εξαιρετικό φυσικό περιβάλλον, σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, συμμετοχή μαθητών/τριών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικές δράσεις, θετικό σχολικό κλίμα, σύγχρονο σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, ο Σύλλογος Διδασκόντων δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε περιπτώσεις μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, λειτουργία πρωινής ζώνης και ολοήμερου προγράμματος, λειτουργία τμήματος ένταξης, λειτουργία παράλληλης στήριξης μαθητών/τριών, λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης.

Αδυναμίες (Weaknesses)

Η ανάλυση SWOT ανέδειξε, ως προς το εσωτερικό περιβάλλον, τις ακόλουθες αδυναμίες της σχολικής μονάδας: Αυξημένος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα, χαλαρή οικοδόμηση κοινού οράματος για το σχολείο, ελαστική εφαρμογή του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο, περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες κάποιων εκπαιδευτικών, απουσία προσωπικού διεπιστημονικής υποστήριξης, ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού.

Ευκαιρίες (Opportunities)

Η ανάλυση SWOT ανέδειξε, ως προς το εξωτερικό περιβάλλον, τις ακόλουθες ευκαιρίες για τη σχολική μονάδα: Εξωστρέφεια σχολικής μονάδας, επικοινωνία και σχέσεις με γονείς & κηδεμόνες, συνεργασίες κάθε μορφής, βιωματική μάθηση με συμμετοχή σε ποικίλες δράσεις, προγράμματα, διαγωνισμούς και εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Απειλές (Threats)

Η ανάλυση SWOT ανέδειξε, ως προς το εξωτερικό περιβάλλον, τις ακόλουθες απειλές για τη σχολική μονάδα: ασταθής εκπαιδευτική πολιτική, ασυμβατότητες κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, π.χ. η ασυμβατότητα μεταξύ διδακτικού χρόνου και διδακτικής ύλης, κοινωνική, οικονομική και οικογενειακή κατάσταση κάποιων μαθητών/τριών, υπερ - πληροφόρηση μαθητών/τριών.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση SWOT συνδέει τη μελέτη του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση αρκετών σύγχρονων προκλήσεων που καλείται να διαχειριστεί μια σχολική μονάδα, όπως είναι η κατανόηση του πλαισίου υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας συνεργασίας ή οι σχέσεις με την κοινότητα. Ο εντοπισμός των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, αλλά και η δυνατότητα

ανίχνευσης των ευκαιριών και των απειλών από το εξωτερικό περιβάλλον του, λειτουργούν θετικά για την αντιμετώπιση ή την άρση ενδεχόμενων αδυναμιών ανταπόκρισης ή σύγχυσης ρόλων που επιφέρουν, κάποιες φορές, οι συνθήκες και οι πολλαπλές προκλήσεις.

Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα φαίνεται να προσπαθεί για την ανάπτυξη της εξωστρέφειάς της, ώστε να καταστεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ανοικτής αλληλεπίδρασης. Επιδιώκει να λειτουργεί ως μια σχολική μονάδα με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς & κηδεμόνες), κάτι που έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής επιτυχίας και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Pashiardis, 2012).

Στο πλαίσιο της προβολής των παιδαγωγικών δράσεων και των εκπαιδευτικών καινοτομιών της σχολικής μονάδας επιδιώκεται να αναγνωριστεί, από τους γονείς και τους κηδεμόνες, το έργο που επιτελείται. Στη συνέχεια οι ίδιοι αναμένεται να λειτουργήσουν ως αρωγοί των δράσεων, αλλά και ως πρεσβευτές για τη δημιουργία καλής φήμης του σχολείου (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Το σχολείο ως ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει διαρκώς να αλλάζει και να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης (Pashiardis, 1996). Παράλληλα, η μορφή της σχολικής ηγεσίας οφείλει να είναι κατάλληλη και να ταιριάζει με τις συνθήκες και το περιεχόμενο των αλλαγών (Pasiardis, 2012).

Η στρατηγική διοίκησης που χρησιμοποιεί μια αξιόπιστη ανάλυση SWOT και είναι προσανατολισμένη στη δράση, την καινοτομία και τη συνεργασία δύναται να παράγει το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, ακόμα και με περιορισμένους ή λιγότερους πόρους (Pasiardis & Tsiakkiros, 2015; Tsiakkiros, 2015).

Τέλος, η τάση για κοινωνική λογοδοσία σε συνδυασμό με τη δέσμευση στον ηθικό σκοπό του σχολείο και μια στρατηγική επιλογή για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην καλλιέργεια των σχέσεων, μπορούν να οδηγήσουν σε μια διαρκή βελτίωση της σχολικής ζωής, αλλά και σε ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Pasiardis & Tsiakkiros, 2015; Tsiakkiros, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Floyd, J., & Fowler, Jr. (2013). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series.* London: Sage Publications Inc.

Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2005). *Exploring Corporate Strategy* (7th edition). Essex: Pearson Education Limited.

Paraskevopoulos, I.N. (1990). *Statistiki efarmosmeni stis epistimes tis symperiforas.* Athina: Aftoekdosi.

Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management, 10*(3), 5-9.

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis erevnitikes taseis kai i elliniki pragmatikotita.* Athina: Ion.

Pasiardis, P., & Tsiakkiros, A. (2015). Stratigiko schedio kai efarmogi. Sto P. Pasiardis (Epim.), *Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos. Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi* (ss. 173-197). Athina: Ellin.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management, 16*(1), 6-17.

Tsiakkiros, A. (2015). I stratigiki prognosi tou mellontos. Eisagogi stin ennoia tis stratigikis. Sto P. Pasiardis (Epim.), *Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos. Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi* (ss. 49-95). Athina: Ellin.

Αειφόρο σχολείο: Τρεις άξονες προσέγγισής του

Ευαγγελία Χρυσοβέργη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, MSc

Περίληψη

Η αειφορία στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την οργανωσιακή κουλτούρα και κλίμα, την περιβαλλοντική καθώς και την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου. Το αειφόρο σχολείο γίνεται χώρος δοκιμών όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να στοχαστούν και να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, ενώ οι καλές πρακτικές που εφαρμόζει ανοίγουν ένα παράθυρο επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία η οποία γίνεται αρωγός στις δράσεις του. Η πανδημία COVID-19 δεν προκάλεσε μόνο αλλά αποκάλυψε και ανέδειξε τις προϋπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση που δεν αντιμετωπίστηκαν ποτέ επαρκώς (Στόχος 4 του ΟΗΕ για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης). Η οικονομική ύφεση, η μετανάστευση, η επιδείνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η ραγδαία εξέλιξη των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης έκαναν αναγκαίο τον αναπροσανατολισμό της σχολικής εκπαίδευσης προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς που παρέχει δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και δίνει ίσες ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους και όλες.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική κουλτούρα, αειφόρο σχολείο, οικολογικό αποτύπωμα, νέα προγράμματα σπουδών

Sustainable school: Three axes of approach

Evangelia Chrysovergi, High School teacher, Geologist, MSc

Abstracts

Sustainability in education includes the organizational culture and climate, the environmental as well as the pedagogical dimension of the school. The sustainable school becomes a testing ground where students can reflect and take action to address social, economic and environmental problems at a local and global level, while the good practices it applies open a window of communication with the local community which becomes a helper in its actions. The COVID-19 pandemic has not only caused but exposed and highlighted pre-existing inequalities in education that have never been adequately addressed (UN Goal 4 on the provision of quality education). The economic recession, immigration, the aggravation of environmental problems and the rapid development of artificial intelligence systems have made it necessary to reorient school education towards an inclusive school that provides fair quality education and equal opportunities for lifelong learning for all.

KeyWords: School culture, sustainable school, ecological footprint, new curricula

Εισαγωγή

Η βασική ιδέα του «Αειφόρου Σχολείου», είναι η εφαρμογή των αξιών της αειφορίας, ακολουθώντας την ολιστική προσέγγιση του Σχολείου, δηλαδή την ενσωμάτωσή τους σε τρεις βασικούς άξονες: την κουλτούρα της διοίκησης και της οργάνωσης, τη φυσική θέση του σχολείου και την αλληλεπίδρασή της με το περιβάλλον και την οργάνωση και διαχείριση των εκπαιδευτικών διαδικασιών

Διοίκηση και οργάνωση

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει τα όργανα και τους θεσμούς που διοικούν τη σχολική μονάδα τα οποία διαμορφώνουν τους στόχους της και τους κανόνες λειτουργίας της (Διευθυντής, Σύλλογος διδασκόντων, μαθητικά συμβούλια) καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία, την τοπική αυτοδιοίκηση και οργανισμούς σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η ενσωμάτωση της αειφορίας διαμορφώνει τις δημοκρατικές συνθήκες για να μετατραπεί το σχολείο σε φορέα κοινωνικών και προσωπικών αλλαγών. Συνδέεται άμεσα με πρακτικές που έχουν ως αφετηρία τους την επιδίωξη κοινού οράματος στο σχολείο γι αυτό και προϋποθέτει καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, επικοινωνίας και αλληλεγγύης ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διοίκηση και υψηλά επίπεδα συμμετοχής τους, στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η θετική και υποστηρικτική σχολική κουλτούρα είναι το κλειδί για τη διατήρηση του ηθικού των εκπαιδευτικών σε υψηλά επίπεδα, αφού δίνει τη δυνατότητα για τη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξή τους μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που ενισχύουν την ικανότητά τους να προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη και ενισχύουν την αυτογνωσία τους.

Καθοριστική είναι η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, γιατί διαμορφώνει σχέση αλληλεπίδρασης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, καθώς από τη μία πλευρά η τοπική κοινωνία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και από την άλλη το αποτελεσματικό σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Οι συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και των τοπικών επαγγελματιών ή μεταξύ της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλων υπηρεσιών και φορέων εμπλουτίζουν το σχολικό πρόγραμμα και προσθέτουν πολύτιμους πόρους, τεχνογνωσία και υποστήριξη, ενώ συνδέουν το σχολείο με πρωτοβουλίες που αφορούν την τοπική κοινωνία.

Το σχολείο λαμβάνει υπόψη του τις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία (αλλαγές στη δομή της ελληνικής οικογένειας, οικονομική ύφεση, μεταναστευτικό, πανδημία) και προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει με την παροχή παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών

προσόντων και δεξιοτήτων. Η δημιουργία μακρόχρονων και αμοιβαίων σχέσεων με την οικογένεια, την τοπική κοινωνία και άλλες ομάδες βοηθούν το έργο της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των κοινωνικών αλλαγών. Επίσης η συχνή επικοινωνία με τους γονείς, η ενημέρωση τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου και η καλή συνεργασία μαζί τους δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα το οποίο επηρεάζει θετικά την επίδοση και τη ψυχολογία των μαθητικών ομάδων

Περιβαλλοντικός τομέας

Το σχολείο παρέχει το πλαίσιο τόσο για μαθησιακή εμπειρία όσο και για μια απτή αναπαράσταση των σχολικών αξιών. Για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι δυνατότητες του φυσικού του χώρου, θα πρέπει να είναι ελκυστικό και να ενσωματώνει συστήματα που προστατεύουν και προάγουν τη σωματική και ψυχική υγεία του διοικητικού, διδακτικού και μαθητικού πληθυσμού του, την υγεία του φυσικού του περιβάλλοντος και την οικονομική ευρωστία του ως οργανισμού.

Τα κτίρια μοιάζουν πολύ με ένα βιολογικό σύστημα: υπάρχει συνεχής εισροή «θρεπτικών συστατικών» όπως η ενέργεια, το νερό, ο αέρας και τα τρόφιμα, στοιχεία που υποστηρίζουν τη λειτουργία του, ενώ στη συνέχεια εκρέουν με τη μορφή απορριμμάτων και θερμότητας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να παρακολουθήσουν αυτές τις ροές προκειμένου να κατανοήσουν τη δυναμική τους και στη συνέχεια να προσδιορίσουν τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτό το σύστημα, ώστε να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν ενέργειες για δράση με σκοπό τη μείωση της ποσότητας των αποβλήτων που παράγονται και την προαγωγή της ασφάλειας και της υγείας. Με αυτόν τον τρόπο το σχολικό κτίριο και η φυσική του θέση μετατρέπονται σε εργαλεία διδασκαλίας που επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και οργάνωση κοινών δράσεων από το προσωπικό του σχολείου και τις μαθητικές κοινότητες . Οι δράσεις αυτές έχουν σκοπό να καλλιεργήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου φιλοπεριβαλλοντική ηθική με την αλλαγή συμπεριφοράς και συνηθειών

Η μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου επιτυγχάνεται με αειφορικές παρεμβάσεις όπως

Εξοικονόμηση ενέργειας, νερού και χαρτιού

Η συνετή ενεργειακή διαχείριση εξασφαλίζει πολύτιμους για τη λειτουργία του σχολείου πόρους και χρήματα. Αυτό μπορεί να γίνει με την αντικατάσταση των ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών συσκευών με ενεργειακά αποδοτικότερες ή και την εισαγωγή ανανεώσιμων πηγών ενέργειας για την μείωση των δαπανών σε ηλεκτρικό ρεύμα όπως για παράδειγμα η εγκατάσταση φωτοβολταϊκών πάνελ στην ταράτσα ή στην αυλή εάν υπάρχει επαρκής χώρος. Ένας άλλος τρόπος εξοικονόμησης ενέργειας

είναι η κατασκευή δεξαμενής για συλλογή όμβριων υδάτων και η χρήση τους για πότισμα και καθαριότητα των εξωτερικών χώρων.

Άλλη μια δράση για τη μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου είναι η εγκατάσταση ή ακόμη καλύτερα η κατασκευή κομποστοποιητή για την ανακύκλωση οργανικών αποβλήτων συμπεριλαμβανομένων και των τροφίμων που περισσεύουν από τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου. Τα οργανικά υπολείμματα του κομποστοποιητή μετά από τη μερική αποσύνθεση που υφίστανται μετατρέπονται σε ένα πλούσιο οργανικό φυσικό μίγμα το οποίο είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως λίπασμα στον σχολικό κήπο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τα οφέλη της κομποστοποίησης, μαθαίνουν να διακρίνουν ποια είναι τα κομποστοποιήσιμα απορρίμματα και μυούνται στις βιοχημικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα παίρνοντας δείγματα σε τακτά χρονικά διαστήματα (με τη καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού) και εκτελώντας μετρήσεις σχετικά με τη βιολογική ποικιλία και τη χημική σύστασή τους

Σημαντικό ρόλο στον αειφορικό χαρακτήρα του σχολείου έχει η ανακύκλωση υλικών όπως χαρτιού, γυαλιού, αλουμινίου και πλαστικού. Η αύξηση του αριθμού κάδων για ανακυκλώσιμα υλικά μπορεί να γίνει σε συνεργασία με το Δήμο που ανήκει η σχολική μονάδα ή με κάποια ιδιωτική εταιρεία. Επιπλέον οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κατασκευάσουν αυτοσχέδιους κάδους για την ανακύκλωση υλικών όπως τα πλαστικά καπάκια. Όσο πιο εύκολη και πιο διασκεδαστική είναι η ανακύκλωση, τόσο περισσότεροι μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικοί θα θέλουν να συμμετέχουν. .Η ανακύκλωση μπορεί να αποφέρει έσοδα για το σχολείο, μπορεί όμως να αποτελέσει ένα ακόμη έναυσμα κοινωνικής ευαισθητοποίησης με την παραχώρηση του ανακυκλώσιμου υλικού προς εκμετάλλευση σε δομές όπως Κοινωνικά Παντοπωλεία ή οργανώσεις πολιτών όπως το Παλαιοβιβλιοπωλείο Αστέγων στην Αθήνα.

Ένας ακόμη τρόπος που συνεπάγεται μείωση των απορριμμάτων είναι η εισαγωγή της κυκλικής οικονομίας μέσω των μαθημάτων. Για παράδειγμα, στο μάθημα των Εικαστικών ή στο εργαστήριο της Τεχνολογίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες επαναχρησιμοποιούν ή επιδιορθώνουν αντικείμενα που υπάρχουν στο σχολείο ή που φέρνουν από το σπίτι τους και φτιάχνουν κατασκευές ή έργα τέχνης με υλικά όπως δοχεία κασσίτερου, πώματα μπουκαλιών ή μέρη από παλιά ρούχα. Τα έργα τους μπορούν να εκτεθούν στο σχολείο ή σε αίθουσα του Δήμου ή να πουληθούν σε διοργάνωση εοαρταγορών και τα έσοδα ή μέρος αυτών να διατεθούν για κοινωφελείς σκοπούς.

Βελτίωση του βιοκλιματικού χαρακτήρα του κτιρίου

Το τσιμέντο από το οποίο είναι κατασκευασμένα τα σχολικά κτίρια απορροφά τις ηλιόλουστες μέρες τη θερμότητα του Ήλιου μετατρέποντάς τα σε θερμικές νησίδες στον αστικό ιστό και αυξάνοντας την ανάγκη για κλιματισμό. Η φύτευση σκιοφύτων σε επιλεγμένες θέσεις βελτιώνει το μικροκλίμα του σχολικού περιβάλλοντος, γιατί

παρέχουν ηχοπροστασία, κατακρατούν μεγάλο μέρος της σκόνης και των ρύπων και μειώνουν την οπτική ρύπανση.

Επίσης τα εξωτερικά συστήματα σκίασης που τοποθετούνται στα παράθυρα βοηθούν στη σκίαση των αιθουσών αλλά και στην προφύλαξή τους από τη βροχή. Με αυτόν τον τρόπο τα παράθυρα μπορούν να μένουν ανοιχτά περισσότερες ώρες συμβάλλοντας στον αερισμό και στον φυσικό κλιματισμό των αιθουσών.

Βελτίωση των κτιριακών υποδομών

Ο χώρος του σχολείου θα πρέπει να διασφαλίζει τη σωματική ακεραιότητα του ανθρώπινου δυναμικού του. Η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα, μηχανήματα κ.λπ.) θα πρέπει να επαρκούν και να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες καθώς και στις εργασιακές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (Ζωγόπουλος, 2013) Οι σχολικοί χώροι θα πρέπει να είναι ανοικτοί, προσβάσιμοι και λειτουργικοί για όλους και όλες. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να γίνουν προσαρμογές που διευκολύνουν μαθητές και μαθήτριες που αντιμετωπίζουν κινητικές καθώς και άλλες δυσκολίες και προβλήματα υγείας, όπως αισθητηριακή διαταραχή ή και νοητική υστέρηση

Παραδείγματα στοιχείων διαμόρφωσης του χώρου του σχολείου σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΕΧΩΔΕ, είναι η ύπαρξη άνετων διαδρόμων που επιτρέπουν τη μετακίνηση μαθητών με βοηθήματα, ανελκυστήρων για την ασφαλή μετάβαση σε ορόφους, οι κατάλληλες ράμπες, ο επαρκής χώρος στάθμευσης αυτοκίνητων

Η φροντίδα του αύλειου χώρου

Η σχολική αυλή δεν αποτελεί μόνο χώρο ξεκούρασης και εκτόνωσης των μαθητών, ή διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής Είναι το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η κοινωνικότητα των μαθητών καθώς αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικούς τους. Παράλληλα αποτελεί «τη μεγαλύτερη αίθουσα του σχολείου» καθώς είναι ο κατάλληλος τόπος για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη βιωματική - ανακαλυπτική μάθηση όπως η αποτύπωση των ηπείρων, ο σχεδιασμός γεωμετρικών σχημάτων, η δραματοποίηση εικόνων και σκηνών. Επίσης προσφέρεται και για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης πέρα από αυτές που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και οι οποίες μπορεί να πραγματοποιηθούν εκτός ωρολογίου προγράμματος όπως η παρουσίαση θεατρικών και χορευτικών παραστάσεων ή εργασίες πεδίου όπως προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τους μαθητές να παρατηρούν την πανίδα και χλωρίδα, να μετρούν την ηχορύπανση και τους αέριους ρύπους ή δραστηριότητες όπως το πείραμα του Ερατοσθένη για τη μέτρηση της ακτίνας της Γης η ή εγκατάσταση μετεωρολογικού κλωβού.

Μια τυπική σχολική αυλή στη χώρα μας καλύπτεται στο μεγαλύτερο μέρος της από τσιμέντο και είναι συνήθως κατακερματισμένη, με χώρους πρασίνου που μπορεί να είναι παραμελημένοι ή να βρίσκονται στο πίσω μέρος του κτηρίου καθιστώντας την πρόσβαση και τη φύλαξή της δύσκολη με αποτέλεσμα την πρόκληση ατυχημάτων (μαθητές να πηδούν από τα κάγκελα της αυλής) και τη διευκόλυνση παραβατικών συμπεριφορών .

Η αναβάθμιση του χώρου της σχολικής αυλής με τη διεξαγωγή ποικίλων δραστηριοτήτων σε αυτή, επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών. Οι φροντίδες που τους ανατίθενται για τη συντήρηση και τη βελτίωσή της, τους δημιουργούν αισθήματα αυτοεκτίμησης, γιατί τους δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και προσωπικής έκφρασης. Η σχολική αυλή είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος για να εκφράσουν οι μαθητές τη δημιουργικότητά τους με το να ζωγραφίσουν στους τοίχους της, να σχεδιάσουν επιδαπέδια παιχνίδια για να παίζουν την ώρα του διαλείμματος, ή να δημιουργήσουν γωνιά ανάγνωσης και γωνιές ξεκούρασης με παγκάκια κοντά στα φυτά που φροντίζουν. Ως αποτέλεσμα, οικειοποιούνται τον χώρο του σχολείου, μαθαίνουν να τον αγαπούν και να τον διαφυλάσσουν από βανδαλισμούς. Επίσης τα οφέλη της σωματικής άσκησης, η δημιουργική ενασχόλησή τους στον ελεύθερο χρόνο, και η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ομαδικότητας μειώνουν τα κρούσματα επιθετικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Η δημιουργία και η φροντίδα κήπου στο χώρο του σχολείου παρέχει μοναδική ευκαιρία βιωματικής μάθησης που ενισχύει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών. Η καλλιέργεια λαχανόκηπου, κήπου μυρωδικών ή η δημιουργία θερμοκηπίου ενθαρρύνουν την κατανάλωση φρέσκων φρούτων και λαχανικών και την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών, παράγοντες που προάγουν την ψυχική και σωματική ευεξία. Με την ένταξη της βλάστησης, την παρατήρηση και καταγραφή της ανάπτυξης των φυτών, την κατασκευή φωλιών και ταϊστρών για τα πουλιά, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με το τοπικό οικοσύστημα. Και ας μην ξεχνάμε ότι οι σχολικές αυλές ανήκουν στους ελάχιστους εναπομείναντες ελεύθερους από δόμηση χώρους, στις αστικές περιοχές και κυρίως στα πιο υποβαθμισμένα μέρη τους, στους οποίους είναι δυνατή η επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Με τη φροντίδα τους οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον που ζουν, έτσι ώστε να γίνουν στο μέλλον ενεργοί πολίτες που θα συμμετέχουν στις διαδικασίες προστασίας και βελτίωσής του. Παράλληλα είναι δυνατόν να στηρίξουν τα αδύναμα οικονομικά μέλη της τοπικής κοινωνίας τα οποία μπορούν να προμηθευτούν δωρεάν τα προϊόντα της καλλιέργειας του κήπου.

Διατροφή στο σχολείο

Το σχολικό γεύμα, το δεκατιανό, αποτελεί ένα σημαντικό γεύμα για τους μαθητές και τις μαθήτριες, γιατί παρέχει την ενέργεια που χρειάζονται λόγω της αυξημένης λειτουργίας του εγκεφάλου αλλά και του σώματος στο χρονικό διάστημα που

βρίσκονται στο σχολείο. Ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν το οικολογικό του αποτύπωμα είναι:

- ο τρόπος προμήθειάς του που μπορεί να είναι από το κυλικείο, το σπίτι ή από κατάστημα (φούρνο, ψιλικατζίδικο, σούπερ μάρκετ κ.τ.λ.)
- το σκεύος ή τη συσκευασία μεταφοράς του (εάν έχει τη δυνατότητα να επαναχρησιμοποιηθεί ή να ανακυκλωθεί) ,
- η ποσότητα ώστε να αποφεύγεται η σπατάλη τροφίμων
- η ποιότητα: επιλογή των κατάλληλων τροφίμων που καλύπτουν τις ενεργειακές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών και παράλληλα έχουν μεγάλη διατροφική αξία
- η γεωγραφική εγγύτητα των υλικών: οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να καταναλώνουν τοπικά προϊόντα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η τοπική και η εγχώρια οικονομία, ενώ μειώνονται τα τροφοχιλιόμετρα άρα και η παραγωγή ρύπων που εκπέμπονται στην ατμόσφαιρα κατά τη μεταφορά των τροφίμων από τον τόπο παραγωγής τους στον τόπο τελικής διάθεσής τους
- ο τρόπος προετοιμασίας: οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να ετοιμάζουν οι ίδιοι απλά γεύματα (με την επίβλεψη ενηλίκων ιδίως για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και να χρησιμοποιούν παραδοσιακές συνταγές που σχετίζονται με την ιστορία και με τη μνήμη των ανθρώπων ενός τόπου.

Μερικές από τις δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν για να βελτιώσουν το οικολογικό αποτύπωμα του σχολικού γεύματος είναι:

- η αλλαγή των τροφίμων που διαθέτει το κυλικείο, ώστε ένα μέρος τους να είναι βιολογικής προέλευσης.
- η καθιέρωση μιας μέρας μέσα στην εβδομάδα που θα διατίθενται μόνο χορτοφαγικά γεύματα τα οποία έχουν χαμηλότερο αποτύπωμα άνθρακα.
- η οργάνωση δωρεάν γευμάτων για μαθητές και μαθήτριες ώστε να μυούνται στο σωστό τρόπο διατροφής που είναι υγιεινός και έχει μικρότερο οικολογικό αποτύπωμα
- η συνεργασία με ΚΕ.ΠΕ.Α. που διοργανώνουν προγράμματα και εθνικά δίκτυα σχολείων που υλοποιούν καλές πρακτικές για την καλλιέργεια της συνήθειας της υγιεινής διατροφής
- η συνεργασία με ΜΚΟ για την άμεση διάθεση των υπολοίπων του κυλικείου βοηθώντας στον περιορισμό της σπατάλης τροφίμων, στην καταπολέμηση του υποσιτισμού στη χώρα μας και στη μείωση των θερμοκηπικών αερίων που εκλύονται από την αποσύνθεσή τους
- η κατανάλωση υγιεινών τροφίμων από τους/τις εκπαιδευτικούς π.χ. την ώρα του διαλείμματος όταν και οι μαθητές και οι μαθήτριες καταναλώνουν το κολατσιό τους, που λειτουργεί ως θετικό πρότυπο συμπεριφοράς.

Παιδαγωγικός τομέας

Τα τελευταία τρία χρόνια υγειονομικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες καθώς και οι εξελίξεις στην τεχνολογία της πληροφορικής κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη για την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών των σχολείων στη χώρα μας

Οι συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας, η οικονομική ύφεση που είχε ξεκινήσει πριν από λίγα χρόνια και επιτάθηκε με το υποχρεωτικό κλείσιμο των καταστημάτων και επιχειρήσεων λόγω υγειονομικών πρωτοκόλλων, οι εκπαιδευτικές ανάγκες του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού προσφύγων και μεταναστών μαθητών και μαθητριών, η συσσωρευμένη πίεση των συνεπειών των περιβαλλοντικών προβλημάτων και κυρίως της κλιματικής αλλαγής και η προβλεπόμενη εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση τόσο στο διοικητικό - οργανωτικό μέρος της όσο και στο εκπαιδευτικό - παιδαγωγικό ζητούν από το σύγχρονο σχολείο να γίνει πιο συμπεριληπτικό, ανοικτό στην κοινωνία, στις νέες πολιτισμικές συνθήκες και επιστημονικές εξελίξεις, σύμφωνα με το πνεύμα του νέου Ευρωπαϊκού Bauhaus.

Γι αυτούς τους λόγους τα νέα προγράμματα σπουδών που εκπονήθηκαν και εφαρμόσθηκαν πιλοτικά κατά τις σχολικές χρονιές 2021-2022 και 2022-2023 δίνουν έμφαση στη διερευνητική και βιωματική μάθηση ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση επιστημονικά δεδομένα ενώ ενσωματώνουν την έννοια της αλλαγής και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων. Παράλληλα προβλέπεται σύντομα η εισαγωγή και η στοχευμένη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πρακτική, όπως ψηφιακά εργαλεία και η ηλεκτρονική μάθηση.

Μέχρι την άνοιξη του 2020 η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στον τρόπο διοίκησης του σχολείου και στα διδακτικά εργαλεία ήταν σταδιακές. Οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις τα πιο πρόσφατα εργαλεία των Νέων Τεχνολογιών τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά τη μελέτη στο σπίτι.

Μετά ήρθε η πανδημία. Τα σχολεία έκλεισαν όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και στις περισσότερες χώρες παγκοσμίως, αναγκάζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να σκεφτούν την παροχή εκπαίδευσης με διαφορετικό τρόπο. Η ξαφνική στροφή προς την εξ αποστάσεως μάθηση τους/τις ώθησε σε νέες πρακτικές διδασκαλίας και στην ανακάλυψη και απόκτηση νέων δεξιοτήτων και στρατηγικών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως η e-class και η e- me καθώς και εκπαιδευτικά εργαλεία web 2.0 στρατεύθηκαν στην καθημερινή διδακτική πρακτική και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Η χρήση τους συνεχίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μετά το άνοιγμα των σχολείων, αφού πλέον έγιναν αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας.

Πώς θα εξελιχθεί όμως η διδασκαλία στην τάξη στο μέλλον; Το σχολικό μας σύστημα έχει ήδη αγκαλιάσει την εκπαίδευση STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics / Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά.), η οποία επικεντρώνεται στη διδασκαλία των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες (δεξιότητες 21ου αιώνα : 4cs, δεξιότητες ζωής, δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης, δεξιότητες του νου) με την εισαγωγή μαθημάτων όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Από την άλλη μεριά η χρήση τεχνολογιών που αποδείχθηκαν επιτυχημένες κατά τη διάρκεια της πανδημίας συνεχίζει να γίνεται ολοένα και πιο αποδεκτή και να επεκτείνεται, σε έναν κόσμο που στρέφεται όλο και περισσότερο σε διαδικτυακές λύσεις. Μεγαλώνοντας σε έναν τέτοιο κόσμο οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να κωδικοποιούν, να εξερευνούν και να υιοθετούν όλο και περισσότερο την τεχνολογία εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. Αυτή η εστίαση στην εισαγωγή και χρήση της τεχνολογίας στην τάξη θα συνεχίσει να αυξάνεται. Σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η εγκατάσταση διαδραστικών συστημάτων στις αίθουσες διδασκαλίας. Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με την τεχνολογία στην καθημερινή τους μελέτη, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ενσωματώνουν περισσότερα ψηφιακά εργαλεία για να κάνουν τη μαθησιακή εμπειρία πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Το μέλλον της διδασκαλίας στην τάξη είναι σίγουρο ότι θα αγκαλιάσει πλήρως την τεχνολογία που θα προχωρήσει πέρα από τη χρήση της εικονικής τάξης και της μεικτής μάθησης. Η διαχείριση από την τεχνητή νοημοσύνη των τεράστιων ποσοτήτων δεδομένων που διακινούνται διαδικτυακά έχει σκοπό να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και τα αποτελέσματα μάθησης που επιδιώκουν με το να έχουν πρόσβαση σε πιο ισχυρά εργαλεία για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Zogopoulos A. (2013). I spoudaiotita ton paragonton «YlikotechnikiYpodomi» kai «Poroi» stisekpaideftikesdiadikasies. TaEkpaideftika, 107-108, 47-62.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Koinofelis Epicheirisi tou Dimou Aspropyrgou stis 10/7/2023 apo: https://www.kedaspropyrgos.gr

Emotions, To Palaiovivliopoleio Astegon tis Athinas anoixe kai mas perimenei stis 12/7/2023 apo: https://e-motions.gr/to-palaiovivliopoleio-astegon-tis-athinas-anoikse-kai-mas-perimenei/

Kentro Perivallontkis Ekpaidefsis Arnaias stis 10/7/2023 apo: https://www.kpe-arnaias.gr/draseis

M.K.O. Boroume stis 10/7/2023 apo: https://www.boroume.gr/

Aeiforo sxoleio stis 12/7/2023 apo: http://www.aeiforum.eu/index.php/el/aeiforo-sxoleio

Ypourgeio Perivallontos Chorotaxias kai Δimosion ergon, Grafeio meleton gia atoma me anapiries apo: cp.pamth.gov.gr › nomothesia › SCHEDIASMOS_GIA_OLOUS › PDFs

Gide for sustainable schools in Manitoba stis 12/7/2023 apo: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/7thMeetSC/Official_Docs/sustainable_guideManitoba.pdf

Leading sustainable schools stis 10/7/2023 apo: http://www.bath.ac.uk/cree/Leading_Sustainable_Schools_130361.pdf

Eisigisi tou Diefthynti tou Dimotikou Scholeiou Leikon Scholeio anoichto stin koinonia stis 12/7/2023 apo: http://edulab.sch.gr/antibiotica/Stamatopoulos.pdf

Institouto Ekpaideftikis Politikis, Ergastiria dexiotiton 21+ stis 12/7/2023 apo: http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Institouto Ekpaideftikis Politikis ,Anoiktos Diethnis Ilektronikos Diagonismos (ar. Diakiryxis 02/2022) «Metaschimatismos ton symvatikon Programmaton Spoudon kai tou ekpaideftikou periechomenou se yliko anoichtou kodika» stis 10/7/2023 apo: http://www.iep.edu.gr/el/erga/prokyrikseis/diagonismoi/anoixos-diethnis-diagonismos-05-08-2022

NEWS & TRENDS, The Success of Education Technology Post-Covid stis 12/7/2023 apo: https://www.avixa.org/av-topics/articles/the-success-of-education-technology-post-covid

New European Bauhaus Prizes 2022 stis 107/2023 stis 16/7/2023 apo: https://hub.uoa.gr/bauhaus-2022-prizes/

Institouto Ekpaideftikis Politikis, Nea programmata spoudon stis 127/2023 apo: http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Οπτικό αλφαβητάριο: Μία αισθητική και παιγνιώδης προσέγγιση στην εκμάθηση της αλφαβήτου

Παπαηλία Άρτεμις, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ,

Περίληψη

Στόχος αυτού του άρθρου είναι να μελετήσει επιλεγμένα αλφαβητάρια χωρίς λόγια, τα οποία πέρα από τις παιδαγωγικές τους προθέσεις, δίνουν μεγάλη σημασία στην καλλιτεχνική διάσταση της εικόνας τους. Οι δημιουργοί αυτών των αλφαβητάριων προσφέρουν μια πληθώρα καινοτόμων μορφών, παίζοντας με την τυπογραφία και το στυλ των γραμμάτων, εστιάζοντας στην 'παιχνιδιάρικη' και αισθητική πτυχή της γραφής και της ανάγνωσης. Απελευθερώνοντας την αλφάβητο από τον μορφωτικό της χαρακτήρα, αυτοί οι καλλιτέχνες καλούν τους αναγνώστες-παιδιά, ανάμεσα στα άλλα, να επιδοθούν σε δραστηριότητες όπως η ανακάλυψη κρυμμένων αντικειμένων, η δημιουργία τρισδιάστατων σκηνικών, η σύνθεση ιστοριών και η μετάφραση κωδίκων για τη δημιουργία λέξεων. Επομένως, τα αλφαβητάρια αυτά απευθύνονται όχι μόνο σε παιδιά που μαθαίνουν το αλφάβητο, αλλά και σε αναγνώστες με αυξημένα προσόντα.

Λέξεις-Κλειδιά: βιβλίο χωρίς λόγια, αλφαβητάρια, γραμματισμός

Wordless Alphabet Book: An aesthetic and playful approach to alphabet learning

Papailia Artemis, Post-Ph.D. Researcher, TEEPH-DUTH

Abstract

The objective of this article is to explore an assortment of wordless alphabet books, which beyond their educational intentions, lay significant emphasis on the artistic dimension of their imagery. The creators of these alphabet books offer a plethora of innovative forms, playing with typography and letter styling, focusing on the 'playful' and aesthetic aspect of writing, and reading. By liberating the alphabet from its instructive nature, these artists encourage young readers, among other things, to engage in activities such as the discovery of hidden objects, the creation of three-dimensional scenes, the composition of stories, and the deciphering of codes to create words. Consequently, these alphabet books cater not only to children learning the alphabet but also to readers with heightened competencies.

Key-words: wordless book, alphabet book, literacy

Εισαγωγή

Η πράξη της ανάγνωσης αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία που επιτρέπει την απόκτηση γνώσεων και συμβάλει στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης του ατόμου. Στις εγγράμματες κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου, σε προσχολικό επίπεδο, τα μικρά παιδιά αποκτούν συνήθως την ικανότητα να αναγνωρίζουν το πρώτο γράμμα του ονόματός τους, μετέπειτα να αποκωδικοποιούν τον γραπτό κώδικα και αργότερα να τον μετατρέπουν σε φωνολογικό[1]. Αναμφίβολα, λοιπόν, η εκμάθηση του αλφαβήτου θεωρείται η βάση ώστε το παιδί να μπορέσει να δομήσει με ευχέρεια της βασικές αρχές του γραμματισμού. Δεν αποτελεί έκπληξη, επομένως, ότι τα αλφαβητάρια θεωρούνται από παλαιοτάτων χρόνων βοήθημα για την επιτυχημένη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του παιδιού στην κοινωνία. Η Κεφαλληναίου (1995) μελετώντας ελληνικά αλφαβητάρια τα ορίζει ως τα πρώτα βιβλία:

για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά... βασικό βοήθημα για τη μόρφωση, την αισθητική καλλιέργεια και γενικά τη διαμόρφωση της πνευματικής τους προσωπικότητας. Με τα βιβλία αυτά διδάσκεται ο μαθητής τα πρώτα γράμματα, δηλαδή τα ψηφία του αλφαβήτου, τους συνδυασμούς αυτών, τη στοιχειώδη ανάγνωση και την αντίληψη του γραπτού λόγου. (σ. 13)

Έχοντας, επομένως, ως δεδομένο τον μορφωτικό χαρακτήρα του αλφαβηταρίου και την αναμφισβήτητη σύνδεσή του με παιδαγωγικές προθέσεις, θα λέγαμε ότι αλφαβητάριο (“ABC Book”/ “Alphabet Book”) ονομάζεται το είδος εκείνου του βιβλίου που χρησιμοποιείται για την εκμάθηση του στοιχειώδους συστήματος γραφής (των 24 γραμμάτων της αλφαβήτου), απευθύνεται κυρίως σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και τα βοηθά να ενισχύσουν, μέσω της αποτύπωσης των γραμμάτων του αλφαβήτου, την πορεία του γραμματισμού τους, ώστε να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες.

Ιστορική αναδρομή των πρώτων αλφαβηταρίων

Η δημιουργία των πρώτων αλφαβηταρίων έχει συνδεθεί με την απόσχιση των προτεσταντικών χωρών από την καθολική εκκλησία (Joosen, 2006, p. 2). Αρχικώς, ο όρος “abecedarius”, χρησιμοποιούνταν ως νεολογισμός για να περιγράψει τους αλφαβητικούς ψαλμούς που περιέχονταν στη Βίβλο. Στα μεσαιωνικά χρόνια, οι ψαλμοί αυτοί λειτουργούσαν ως εγχειρίδιο ανάγνωσης και γραφής για τους μοναχούς (Litaudon, 2018, p. 169). Πιθανολογώντας, το πρώτο αλφαβητάριο, που χρησιμοποιήθηκε, από τα μέσα του 16ου αιώνα έως τα τέλη του 18ου αιώνα, ως εργαλείο διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής αλλά και σημαντικών τμημάτων της χριστιανικής λειτουργίας για παιδιά, ήταν το ονομαζόμενο “hornbook”. Επρόκειτο για ένα φύλλο περγαμηνής που περιείχε συνδυασμούς των γραμμάτων του αλφαβήτου, φωνήεντος και συμφώνου, και προσευχές τοποθετημένες κυρίως πάνω σε ξύλο αλλά και σε δέρμα, οστό ή πέτρα

[1] Για περισσότερα βλ. Γιαννικοπούλου (1988, σσ. 62-65).

που προστατεύονταν από ένα λεπτό φύλλο από διαφανές κέρατο ή μαρμαρυγία. Το υλικό, πάνω στο οποίο και τοποθετούνταν, είχε συνήθως μία εύχρηστη λαβή, που αργότερα τρυπήθηκε για να είναι δυνατή η μεταφορά της με σχοινί, στη ζώνη ή γύρω από το λαιμό του παιδιού.

Έως τον 16ο αιώνα, τα αλφαβητάρια παρουσιάζονται χωρίς εικόνες. Ωστόσο, το 1570, ο John Hart, δημιουργεί το *A Method or Comfortable Beginning for All Unlearned*, που αναπαριστούσε ένα γράμμα σε αντιστοιχία με ένα ουσιαστικό, μαζί με την ξυλογραφία ενός αντικειμένου. Αν και δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αλφαβητάριο στην καθαρή μορφή του -κάποια γράμματα λείπουν ή δεν βρίσκονται στη σωστή σειρά- ωστόσο υποστηρίζεται ότι αντιπροσωπεύει τον μακρινό απόγονο των αλφαβηταρίων (Joosen, 2006, p. 3).

Ας σημειωθεί, εντούτοις, ότι το έναυσμα για τη δημιουργία εικονογραφημένων αλφαβηταρίων, όπως τα έχουμε συνηθίσει σήμερα, δόθηκε από τη δημοσίευση του *Orbis Sensualium Pictus* (1658) του Comenius, μια εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια, στα Λατινό-Γερμανικά -έναν χρόνο αργότερα μεταφράστηκε στα Αγγλικά- που ξεκινά με την αποτύπωση του αλφαβήτου και στοχεύει στην αναπαράστασή του μέσω των ήχων που αναπαράγουν συγκεκριμένα ζώα.

Δεν ήταν μετά τον Διαφωτισμό, που σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, το αλφαβητάριο χάνει τον θρησκευτικό του χαρακτήρα. Σε αντίθεση με προγενέστερες αντιλήψεις, που στηρίζονταν στο κύρος του δασκάλου και στην αυθεντία των γνώσεών του, τις οποίες και όφειλε να αποστηθίζει ο μαθητής, οι νέες, με κύριους σημαίνοντες εκπροσώπους τους Johann Amos Comenius, John Locke και Jean-Jacques Rousseau, εγκαινίασαν την εποχή της παιδαγωγικής. Οι ιδέες τους για τη μάθηση, ότι πρέπει, δηλαδή, να παρουσιάζεται με ευφάνταστους και παιχνιδιάρικους τρόπους, ώστε να κινητοποιεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών, συνέβαλαν στην εξέλιξη της φόρμας και του περιεχομένων των αλφαβηταρίων: «τα παιχνίδια που εμφανίζονται στις εικονογραφήσεις συνδέουν τα αλφαβητάριο με το περιβάλλοντα χώρο του νηπιαγωγείου. Τα θέματα έγιναν πιο βλάσφημα, οι χαρακτήρες πιο τολμηροί, και τα βιβλία συμπεριλάμβαναν ιστορίες, αστεία και ρίμες» (Joosen, 2006, p. 5). Βιβλία, όπως το *The History of an Apple Pie* (Z, 1845) ξεφεύγουν από τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα και προσφέρονται για παιχνίδι και ψυχαγωγία. Οι χαρακτήρες του βιβλίου επιδίδονται σε αστείες πράξεις, παριστάμενες σε αλφαβητική σειρά προκειμένου να φάνε μια μηλόπιτα, για παράδειγμα “B bit it”, “C cried for it” κτλ.

Αλφαβητάρια χωρίς λόγια

Το αλφαβητάριο, ακόμη και στις μέρες μας, συνδέεται με διδακτικούς σκοπούς. Παρ’ όλα αυτά, εντοπίζεται μια αυξημένη παραγωγή λογοτεχνικών αλφαβηταρίων που, πέρα από την απλή παράθεση των γραμμάτων και τη σύνδεση τους με μια εικόνα, ενδέχεται να περιλαμβάνουν ένα στιχάκι ή ένα κείμενο, στοχεύοντας στην τέρψη του αναγνώστη

και στην ανάπτυξη του λογοτεχνικού γραμματισμού του. Όσον αφορά τον χώρο των βιβλίων χωρίς λόγια, η κυρίαρχη τάση στις σχετικές εκδόσεις είναι η δημιουργία καθαρά οπτικών αλφαβηταρίων. Δεδομένου του ότι η οπτική ανάγνωση προηγείται της λεκτικής και της διαπίστωσης ότι τα γράμματα του αλφαβήτου αποτελούν αφηρημένες μορφές οπτικών ερεθισμάτων, τα αλφαβητάρια χωρίς λόγια ξεχωρίζουν, διότι οι δημιουργοί τους δίνουν μεγάλη σημασία στην καλλιτεχνική διάσταση της εικόνας τους. Γίνεται, λοιπόν, φανερή, μια τάση υποχώρησης του διδακτισμού και η ανάδυση ενός λογοτεχνικού είδους που εξερευνά νέα αισθητικά εδάφη.

Τα πρώτα αλφαβητάρια χωρίς λόγια δημιουργήθηκαν από τον Mitsumasa Anno. Το *Anno' s Alphabet: an adventure in imagination* (1975) ξεκινά με μια σύντομη οπτική εισαγωγή στον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστούν τα γράμματα του αλφαβήτου. Η πρώτη, δηλαδή, εικόνα αποτυπώνει ένα δέντρο και οι αμέσως επόμενες την διαδικασία κοπής του και της λάξευσης, πάνω στην επιφάνεια του κορμού του, των τριών πρώτων γραμμάτων του αλφαβήτου. Η παρουσίαση των γραμμάτων του αλφαβήτου ξεκινά, μόνο που εκείνα παρουσιάζονται εικονιστικά από ξύλο, σαν λαξευμένα στο χέρι, δίνοντας την ψευδαίσθηση της τρισδιάστατης απεικόνισης. Κάθε γράμμα, συνδυάζεται με ένα αντικείμενο που ξεκινά με αυτό το γράμμα, όπως συμβαίνει παραδοσιακά στα βιβλία αλφαβήτου. Εντούτοις, ο Mitsumasa Anno, ως καλλιτέχνης του "trompe l' oeil", δημιουργεί εικόνες με οφθαλμαπάτες, για παράδειγμα, το γράμμα D προσομοιάζει στη λωρίδα του Μέμπιους ("Möbius strip"), αλλά και γενικότερα τα γράμματα του "ξύλινου" αλφαβήτου του, όπως το γράμμα A που βασίζεται στην ψευδαίσθηση Penrose ("The Penrose triangle"). Ακόμη, κάθε σελίδα είναι διακοσμημένη με μια μπορντούρα, μέσα στην οποία ο δημιουργός έχει κρύψει επιμελώς αντικείμενα που ξεκινάνε με το ίδιο γράμμα, τα οποία και στο τέλος του βιβλίου, αποκαλύπτονται. Στα «αυτιά» του βιβλίου, το εκδοτικό σημείωμα αναφέρει ότι «τα παιδιά που μαθαίνουν την αλφάβητο με αυτό το βιβλίο κερδίζουν, πέρα από ένα εργαλείο ανάγνωσης, γνώσεις για την αυθαιρεσία όχι μόνο της γλώσσας αλλά και όλων των εννοιολογικών συστημάτων, γνώσεις που είναι απαραίτητες για δημιουργικό στοχασμό». Το αλφαβητάριο του Anno είναι ένα προκλητικό έργο, που επεκτείνει τη δημιουργικότητα και τους ορίζοντες του αναγνώστη του και τον παρασέρνει σε ένα κόσμο που αψηφά την λογική. Παρ' όλα αυτά, είναι ένα δύσκολο αναγνωστικό έργο για ένα παιδί που ξεκινά να μαθαίνει τα γράμματα της αλφαβήτου. Θα υποστηρίζαμε, ότι είναι, μάλλον, ένα βιβλίο που έπεται του προ-αναγνωστικού σταδίου, ένα βιβλίο του οποίου ο εννοούμενος αναγνώστης γνωρίζει καλά ότι κάθε γράμμα έχει τα δικά του προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του. Επίσης, και η οπτική αναζήτηση άλλων στοιχείων παρουσιάζεται δύσκολη, καθώς ο δημιουργός καμουφλάρει άψογα τα κρυμμένα αντικείμενα. Ο εννοούμενος αναγνώστης που τα ανακαλύπτει, φαίνεται να είναι εξοικειωμένος με τα «αδύνατα αντικείμενα» ("impossible objects"), δηλαδή αυτά που σχεδιάζονται σε δύο διαστάσεις και δίνουν ένα τρισδιάστατο οπτικό αποτέλεσμα. Το βιβλίο, λοιπόν, αυτό, θέτει υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή προσέγγιση των αλφαβηταρίων, ως απλά "εγχειρίδια" εκμάθησης των γραμμάτων, ως απλές μηχανιστικές επαναλήψεις της σχέσης σημαίνοντος και σημαινόμενου. Το αλφαβητάρι του Anno απευθύνεται δηλαδή σε αναγνώστες που είναι δυνατοί λύτες.

Στο επόμενο αλφαβητάριό του, ένα εξαιρετικά μη συμβατικό βιβλίο, το *Anno's Magical ABC: An Anamorphic Alphabet* (Anno & Anno, 1981), απεικονίζει τόσο τα γράμματα (κεφαλαία και πεζά) όσο και τα αντικείμενα που ξεκινούν από τα συγκεκριμένα γράμματα με την τέχνη της κυλινδρικής κατοπτρικής αναμόρφωσης. Το είδωλο της αναμόρφωσης μπορεί να προβληθεί με τη σωστή προοπτική, με τη χρήση ενός κυλινδρικού κατόπτρου –χωρίς αυτό η εικόνα μοιάζει να μην έχει νόημα-, ενός καθρέφτη που τοποθετείται στο σωστό σημείο[2], ο οποίος και σημειώνεται χάρη σε μια κυκλική σφραγίδα, στο κέντρο, που απεικονίζει ένα βοτανικό σχέδιο που ξεκινά κι αυτό, από το γράμμα που κατοπτρίζεται. Έτσι, το a παριστάνει ένα μήλο ("apple") και ή το g μια κατσίκα ("goat"). Με μια απλή περιστροφή 180 μοιρών, το βιβλίο μπορεί να διαβαστεί και από τις δυο πλευρές του· η μια αναπαριστά ένα κεφαλαίο γράμμα και η άλλη ένα πεζό. Μάλιστα, στο βιβλίο περιλαμβάνονται πληροφορίες για την αναμόρφωση, για τον τρόπο ανάγνωσής του αλλά και δίνονται οδηγίες για τη δημιουργία του αναμορφωτικού σχεδίου του ίδιου του αναγνώστη. Στη περίπτωση του συγκεκριμένου αλφαβητάριου, ο Anno, φαίνεται ότι έχει στο νου του έναν εννοούμενο αναγνώστη που χρήζει βοήθειας, άρα φαίνεται ότι απευθύνεται σ' έναν αναγνώστη μικρής ηλικίας, γι' αυτό τον υποστηρίζει παρέχοντάς του οδηγίες, ώστε να αποκωδικοποιήσει τα οπτικά σύμβολα και εικόνες.

Με έναν ολότελα διαφορετικό τρόπο, η Anne Rockwell εκδίδει, δύο χρόνια αργότερα, το δικό της αλφαβητάριο χωρίς λόγια: το *Albert, B. Cub & Zebra: An Alphabet Storybook* (1977). Το είδος του βιβλίου δηλώνεται από τον τίτλο του· επρόκειτο για ένα βιβλίο ιστοριών της αλφαβήτας. Αντίθετα με τα συμβατικά αλφαβητάρια, όπου παρουσιάζεται το γράμμα της αλφαβήτας σε αντιστοιχία με την εικόνα ενός αντικειμένου που αναπαριστά το γράμμα, η Rockwell, στήνει μια ολόκληρη ιστορία, όχι μόνο για την κάθε εικονιστική στιγμή του απεικονιζόμενου γράμματος αλλά σε ακολουθία. Η ιστορία αφορά την απαγωγή μιας ζέβρας και τις απόπειρες ανεύρεσής της από τον φίλο της τον αρκούδο. Στο τέλος του βιβλίου, παρέχεται στον αναγνώστη λεκτικά η ιστορία που αφορά το κάθε γράμμα. Επίσης, μέσα στις εικόνες περιλαμβάνονται πολλά αντικείμενα που ξεκινούν με το γράμμα αυτό και που επισημαίνονται με μπλε χρώμα στο λεκτικό κείμενο.

Τα ζώα φαίνεται να πρωταγωνιστούν στα αλφαβητάρια τόσο σε εκείνα με λόγια όσο και σε εκείνα χωρίς. Στα βιβλία χωρίς λόγια, συναντάμε αλφαβητάρια με ζώα, τα οποία ποικίλουν μεταξύ τους. Κάποια, απεικονίζουν ένα γράμμα με τη συνοδεία ενός ζώου, όπως στο *Animal Alphabet* (Kitchen, 1984/1991)· άλλα, όχι μόνο παρουσιάζουν το γράμμα αλλά και υποδεικνύουν τον τρόπο γραφής τους. Παραδείγματος χάριν, στο *Mouse Letters: A Very First Alphabet Book* (Arnosky, 1999), ένας ποντικός συνθέτει με ξυλαράκια βήμα-βήμα το κάθε γράμμα.

Επίσης, και το ποντικάκι της Felix (*The Alphabet Book*, 1992/2012), κεντρικός χαρακτήρας των περισσότερων βιβλίων της, δεν θα ήταν δυνατόν να μην πρωταγωνιστήσει

[2] Στο βιβλίο περιλαμβάνονται ένα φύλλο ασημένιου χαρτιού και οδηγίες για την τροποποίησή του σε κυλινδρικό καθρέφτη, ώστε να αποκαλυφθούν οι μαγικές του εικόνες.

σε μια ιστορία που αφορά τα γράμματα της αλφαβήτας. Το αλφαβητάριο, φτιαγμένο εξωτερικά από πολύ σκληρό χαρτόνι, έχει μια πραγματική μεγάλη δαγκωματιά, πίσω από την οποία κοιτά περιπαικτικά ένας μεγάλος ποντικός. Ο αναγνώστης, μόλις ανοίξει το βιβλίο, θα έρθει αντιμέτωπος μαζί του, μόνο που στις επόμενες σελίδες, το ποντίκι εισάγεται κυριολεκτικά μέσα στη σελίδα, ροκανίζοντας το χαρτί. Μέσα από το χαρτί ξεκινούν να πετάγονται κάθε λογής γράμματα μα και ακόμη ένας ποντικός. Μαζί, τα δύο ποντίκια, θα ξετρυπώσουν μέσα από τις σελίδες όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, θα τα οργανώσουν ξεχωρίζοντάς τα σε φωνήεντα και σύμφωνα και, στη συνέχεια, θα τα ταξινομήσουν σε αλφαβητική σειρά, ταιριάζοντας το κεφαλαίο με το πεζό γράμμα. Βλέπουμε, επομένως, ότι υπονοείται ένας αναγνώστης που θα παίξει με το οπτικό κείμενο, θα προβεί σε προβλέψεις και, συγκεκριμένα, ένας αναγνώστης-παιδί που θ' αντιληφθεί το μεταμυθοπλαστικό παιχνίδι του βιβλίου.

Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, σύνηθες είναι να ανατίθεται στους χαρακτήρες του βιβλίου να παρουσιάζουν τα γράμματα του αλφαβήτου. Στο *The Alphabet Parade* (1991), ο Seymour Chwast, με ένα ευφάνταστο τρόπο, στήνει μια φαντασμαγορική παρέλαση με χρώματα και άρματα κάθε λογής, κρύβοντας στις εικόνες του πάνω από 300 αντικείμενα, σε αλφαβητική σειρά. Στο κάθε δισέλιδο, παρουσιάζονται δύο ή τρία γράμματα, που εντάσσονται δημιουργικά στη σελίδα, παραδείγματος χάριν το Χ αποτυπώνεται ως έλικας ενός αεροπλάνου, το Υ δημιουργείται από τη στάση γιόγκα ενός χαρακτήρα και το Ζ αποτυπώνεται με παραπάνω από τέσσερις τρόπους: με τη μορφή των κεράτων ενός ταράνδου, ενός πνευστού οργάνου, από τη στάση σώματος ενός κοιμισμένου άνδρα που ο ύπνος του αποτυπώνεται με την ηχομιμητική λέξη «ζζζζζ» και σχεδιάζεται ακόμη και στις ρόδες ενός άρματος. Επιπροσθέτως, οι θεατές της παρέλασης, οι οποίοι αποτυπώνονται στις εικόνες, κρατούν αντικείμενα που ξεκινούν από αυτά τα γράμματα ή και η ονομασία των ίδιων των θεατών ξεκινά από αυτά. Στα «αυτιά» του βιβλίου, ο αναγνώστης του προτρέπεται να βρει όλα όσα περιέχονται, τα οποία και περιλαμβάνονται αναλυτικά σε μια αλφαβητική λίστα στο τέλος του βιβλίου. Έτσι, του δίνεται η δυνατότητα να επαληθεύσει τα ευρήματά του και να επιστρέψει στο βιβλίο στην περίπτωση που κάτι του έχει διαφύγει. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναγιγνώσκοντας τα συγκεκριμένα αλφαβητάρια δημιουργούν στο μυαλό τους μια δεμένη εικονο-αφήγηση με κεντρική θεματική τα γράμματα του αλφαβήτου και, παράλληλα, δέχονται στήριγμα στην αναζήτηση των γραμμάτων, γεγονός που υποδηλώνει την μικρή ηλικία του εννοούμενου αναγνώστη.

Εντέχνως κρύβει τα γράμματα της αλφαβήτας και ο Stephen Johnson, με έναν ολότελα όμως διαφορετικό τρόπο από όσα έχουμε δει μέχρι τώρα (*Alphabet City*, 1996). Με μια τεχνική φωτορεαλιστικής απεικόνισης και με σκηνικό τη Νέα Υόρκη, κάθε εικόνα κρύβει ένα διαφορετικό γράμμα του αλφαβήτου, άλλοτε προφανές και άλλοτε όχι, μέσα σε φαινομενικά συνηθισμένα αντικείμενα του δρόμου. Μεταμορφώνοντας το συνηθισμένο, σχεδιάζει αστικές κατασκευές, όπως μια γέφυρα ή τα φώτα σε μια εθνική οδό το σχήμα των οποίων παραπέμπει στο γράμμα Χ και στο Υ αντίστοιχα. Το βιβλίο αυτό, αποτελεί πράγματι έναν πρωτότυπο και εξαιρετικό τρόπο μύησης του αναγνώστη στην εκμάθηση του αλφαβήτου και στην προσεκτική παρατήρηση του περιβάλλοντός του

που ενδέχεται να κρύβει απρόσμενους "θησαυρούς". Ενδιαφέρον είναι, ότι τέτοια βιβλία, απομακρύνονται τόσο από κάθε είδος διδακτισμού όσο μάλιστα και από ίδιο το είδος του αλφαβηταρίου, διότι απαιτείται στενή επιθεώρηση όχι μόνο των γραμμάτων, αλλά και του κόσμου, όπως αποτυπώνεται στις εικόνες. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι σε τέτοια βιβλία, ο αναγνώστης γνωρίζει ακριβώς το γράμμα που ψάχνει, διότι όλα παρουσιάζονται σε αλφαβητική σειρά, έτσι, άρα, βοηθιέται κατά πολύ στην αναζήτησή του. Στο βιβλίο του Johnson, μόνο ο τίτλος προϊδεάζει για το περιεχόμενο του βιβλίου, διότι πουθενά μέσα στις εικόνες δεν αποτυπώνονται με ευκρίνεια τα γράμματα του αλφαβήτου.

Όπως αποδεικνύεται, δεν είναι σπάνιο οι δημιουργοί να προκαλούν το αναγνωστικό τους κοινό στην αναζήτηση ενός νοήματος, χωρίς να δηλώνεται πουθενά η πρόθεσή τους, στην προκειμένη δηλαδή περίπτωση, ν' αναπαραστήσουν αντικείμενα σε αλφαβητική σειρά. Στο *A Long Piece of String* (1963/2010), ο Wondriska κάνει αυτό ακριβώς. Μια γραμμή που την κρατά ένας ελέφαντας στο εξώφυλλο του βιβλίου, γίνεται ένα κουβάρι στην ταπετσαρία και εκκινεί ένα ταξίδι περιστροφής σε βρόχους και καμπύλες καθώς τυλίγεται γύρω από ζώα και διάφορα αντικείμενα. Με το πρώτο ξεφύλλισμα των σελίδων, ίσως ο αναγνώστης συνειδητοποιήσει ότι η επιλογή και η διάταξη των τυλιγμένων από τη γραμμή αντικειμένων/ζώων δεν είναι τυχαία. Στην πραγματικότητα, έχουν προσεκτικά επιλεγεί ώστε να πρωταγωνιστήσουν τηρώντας μια αλφαβητική σειρά. Το χιούμορ, επίσης, διαπνέει τις εικόνες του Wondriska. Στη σελίδα του N ("nuts"), παίζει με τις λέξεις και μπλέκει στο κουβάρι του τόσο ένα καρύδι ("walnut"), όσο και δύο μπουλόνια ("bolts"). Συν τοις άλλοις, και οι ίδιες εικόνες προκαλούν το γέλιο, παραδείγματος χάριν, ένα χταπόδι που μπλέκεται στα οκτώ του πόδια εξαιτίας της γραμμής. Ακολουθώντας το νήμα της, ο αναγνώστης θα φτάσει στο τέλος, όπου και θα βρει μια αλφαβητική λίστα αντικειμένων με τη σειρά που παρουσιάστηκαν. Έτσι, πιστεύουμε ότι, αν δεν το έχει κάνει ήδη, θα καταφέρει να μαντέψει την πρόθεση του δημιουργού, πίσω από τις αρχικά φαινομενικά ασύνδετες εικόνες του. Εδώ, μάλιστα, θα υποστηρίζαμε, ότι ο δημιουργός αποκαλύπτει στο τέλος τον σκοπό του, διότι επιθυμεί και μια επανάγνωση του βιβλίου. Επομένως, υπονοεί και απευθύνεται σε έναν αναγνώστη που θα ακολουθήσει το νήμα της ανάγνωσης, θα διερωτηθεί για τη σειρά που παρουσιάζονται τα διάφορα αντικείμενα/ζώα και φθάνοντας στο τέλος, ερχόμενος αντιμέτωπος με τη λίστα, θα γυρίσει το βιβλίο και θα ξεκινήσει την ανάγνωση από την αρχή, ακολουθώντας το νήμα, που δεν διακόπηκε, υπονοώντας μια κυκλική αφήγηση χωρίς τέλος.

Κάποιοι δημιουργοί, έχουν προσπαθήσει να εμπλουτίσουν τα παραδείγματά τους, κάνοντας χρήση αντικειμένων όμοιων με τα γράμματα που αναπαριστούν. Ένα τέτοιο βιβλίο είναι το *Picture A Letter* (Sneed, 2002), ένα αλφαβητάριο γεμάτο οπτικές απολαύσεις. Τα περισσότερα αντικείμενα στην κάθε σελίδα είναι ασπρόμαυρα, εκτός από ένα που είναι χρωματισμένο και έχει το σχήμα του απεικονιζόμενου γράμματος. Έτσι, για παράδειγμα, το γράμμα C αναπαρίσταται ως κάμπια ("Caterpillar"). Μάλιστα, στην ίδια σελίδα φιλοξενούνται και άλλα αντικείμενα που ξεκινούν από το ίδιο γράμμα. Ο αναγνώστης, όπως και στα προηγούμενα αλφαβητάρια, μπορεί να επιβεβαιώσει τις

ανακαλύψεις του στην τελευταία σελίδα του βιβλίου, όπου και παρέχεται μια λίστα με όσα συμπεριλήφθηκαν. Στο κάτω μέρος της κάθε σελίδας, χτίζεται σιγά σιγά το αλφάβητο, άρα η πρώτη σελίδα έχει μόνο το γράμμα Α, η δεύτερη σελίδα το Α και το Β και ούτω καθεξής. Επιπλέον, στον χώρο κάτω από την εικόνα απεικονίζεται και ένας ποντικός που επιδίδεται σε αστείες δραστηριότητες με τα γράμματα που έχει μαζέψει στο καλάθι του. Παραδείγματος χάριν, κάνει ταχυδακτυλουργικά με το γράμμα J ή κλωτσά ψηλά το γράμμα Κ. Ο χαρακτήρας του ποντικιού μπορεί, επίσης, να ανευρεθεί και μέσα στη μεγάλη εικόνα. Υπονοείται, άρα, ένας αναγνώστης που καλείται να λειτουργήσει μέσα στο βιβλίο σε διάφορα επίπεδα, π.χ. στην αποκωδικοποίηση της έγχρωμης εικόνας σε γράμμα, στην προσεκτική παρατήρηση των λεπτομερειών που υποδεικνύουν το γράμμα αυτό, στην εύρεση του ποντικού μέσα στην γεμάτη με λεπτομέρειες εικόνα κτλ.

Κάποια αλφαβητάρια χωρίς λόγια είναι ειδικά σχεδιασμένα για να εκπλήξουν τον αναγνώστη τους, θέτοντας στο προσκήνιο την καθαρά εικαστική διάσταση των γραμμάτων. Η Kveta Pacovská, καλλιτεχνεί το δικό της αλφαβητάριο το 1996, ένα πραγματικό έργο τέχνης, που προκαλεί τη φαντασία μικρών και μεγάλων αναγνωστών. Σκηνοθετώντας τα γράμματα της αλφαβήτας σε ένα αφηρημένο σύμπαν με την επικράτηση του κόκκινου, του μαύρου και του λευκού, σε μια πλούσια σύνθεση με αναδυόμενα παράθυρα, η Pacovská ξεδιπλώνει με την τέχνη του βιβλίου έναν ευφάνταστο νέο κόσμο αποτύπωσης γραμμάτων σε τρισδιάστατη μορφή.

Παρόμοια, και η Marion Bataille, δημιουργεί το *ABC3D* (2008), ένα βιβλίο που απαιτεί τη συνεργασία του αναγνώστη προκειμένου ν' ανακαλυφθεί το γράμμα-σχήμα. Η ανάγνωση σε αυτό το βιβλίο είναι απτική και διαδραστική διότι βασίζεται στην πράξη της κίνησης του αναγνώστη ώστε να αποκρυπτογραφηθεί το αλφάβητο. Η Bataille, πειραματιζόμενη με τα βασικά σχήματα (κύκλος, τετράγωνο και τρίγωνο) και τα βασικά χρώματα που προσφέρονται για αντίθεση (κόκκινο, άσπρο, μαύρο), αποδίδει τα γράμματα του αλφαβήτου σε τρεις διαστάσεις. Ο χώρος όπου ενώνονται οι σελίδες χρησιμοποιείται από τη δημιουργό στρατηγικά, ώστε να αναδειχθεί σε έναν προνομιακό χώρο οικοδόμησης του οπτικού της λόγου, όπου το κάθε γράμμα κυριολεκτικά ανυψώνεται πάνω από τη σελίδα.

Τα τελευταία δύο παραδείγματα βιβλίων που χρησιμοποιήσαμε φαίνεται ότι είναι, πέρα από αλφαβητάρια, και καλλιτεχνικά αντικείμενα, που παρέχουν μια μοναδική καλλιτεχνική και αισθητική εμπειρία στον αναγνώστη. Υπονοούν, θα λέγαμε, έναν αναγνώστη που θα παίξει και θα εξερευνήσει με τα χέρια του τα αντικείμενα-βιβλία: που θα ανακαλύψει και θα ξεδιπλώσει τα αναδυόμενα παράθυρα, θα αγγίξει το κάθε γράμμα, θα προβληματιστεί και πειραματιστεί με τη διαφορετική αποτύπωσή του. Η οικειοποίηση του περιεχομένου τους επιτυγχάνεται με το χειρισμό τους. Άρα, η ίδια η μορφή και συνακόλουθα οι υλικές διαστάσεις τέτοιων βιβλίων είναι αυτές που προάγουν νέες συνθήκες/διαδικασίες ανάγνωσης (π.χ. αισθητική, γνωστική, οπτική) και που αποκαλύπτουν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την υλικότητα του βιβλίου ως αντικειμένου.

Για τελευταίο, αφήσαμε το ασυνήθιστο αλφαβητάριο του Paul Cox (*Abstract Alphabet*, 2001). Το βιβλίο, αρχικά, κυκλοφόρησε με τον τίτλο *Animaux* και αυτό διότι στις σελίδες του, μέσω αφηρημένων σχημάτων, σχηματίζονται τα ονόματα 26 διαφορετικών ζώων, ένα για το κάθε γράμμα του αγγλικού/γαλλικού αλφάβητου. Στην κάθε σελίδα, αποτυπώνεται στην πάνω αριστερή πλευρά της ένα μικρό γκρι γράμμα και από κάτω γεωμετρικές πολύχρωμες μορφές. Με την πρώτη ματιά, πιστεύουμε ότι το βιβλίο προκαλεί την περιέργεια του αναγνώστη του. Ο τελευταίος καλείται να αποκωδικοποιήσει τα σχήματα σε γράμματα ώστε να δημιουργήσει τη λέξη ενός ζώου. Στο εγχείρημά του αυτό, μπορεί να βοηθηθεί από μια καρτέλα, στην οποία δίνεται το κλειδί της αποκωδικοποίησης και τα 26 σύμβολα μεταφράζονται σε γράμματα. Αν όμως το επιθυμεί, μπορεί να προβεί και στην επιτόπια αναγνώριση του γράμματος, μιας και ορισμένα σχήματα εμφανίζονται αρκετά συχνά ή κάποιες λέξεις είναι μικρές, με τρόπο που να είναι εύκολη η αποκάλυψη τους (για παράδειγμα η λέξη cat). Σε αυτό το βιβλίο υπονοείται, επομένως, ένας αναγνώστης σχολικής ηλικίας που έχει καλή μνήμη, γνωρίζει καλά την αλφαβήτα και είναι ικανός να αντικαθιστά τα γράμματα αυτής με αφηρημένα σχήματα, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία νέων λέξεων. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο Cox, με το βιβλίο του αυτό, εστιάζει στην ίδια τη φύση των γραμμάτων, ως δηλαδή αφηρημένων συμβόλων.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, τα βιβλία που εξετάστηκαν μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι το αλφαβητάριο δεν είναι απλώς ένα βιβλίο για την εκμάθηση του αλφαβήτου. Λόγω των πολλαπλών καινοτομιών στις οποίες και επιδίδονται οι δημιουργοί τους, τα αλφαβητάρια χωρίς λόγια παίρνουν μια πληθώρα πρωτοποριακών μορφών, προβάλλοντας το παιγνιώδες και αισθητικό στοιχείο. Τα βιβλία αυτά, λοιπόν, δεν αφορούν μόνο πρώιμους αναγνώστες που βρίσκονται δηλαδή σε προ-αναγνωστικό στάδιο, με στόχο τη διευκόλυνση της εκμάθησης της ανάγνωσης αλλά και αυξάνουν, θα υποστηρίζαμε, τη μεταγλωσσική επίγνωση αυτής. Πολλά από αυτά, υπονοούν αναγνώστες που γνωρίζουν επαρκώς τα γράμματα του αλφάβητου του, έτσι ώστε να εμπλακούν ενεργά σε ένα παιχνίδι ερμηνείας. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το οπτικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα γράμματα του αλφάβητου, οι δημιουργοί τους αποδεσμεύονται από το διδακτικό ύφος που συνήθιζε να χαρακτηρίζει τα αλφαβητάρια και στρέφονται στην ανάδειξη μιας καλλιτεχνικής/αισθητικής διάστασής τους. Έτσι, οι αναγνώστες-παιδιά οδηγούνται αβίαστα σε ένα παιχνίδι γραμματισμού, από τη στιγμή που καλούνται να ανακαλύψουν κρυμμένα αντικείμενα, να ξεδιπλώσουν τρισδιάστατα σκηνικά, να στήσουν τις δικές τους ιστορίες και να προβούν ακόμη και στην μετάφραση κωδίκων ώστε να δημιουργήσουν λέξεις. Αλφαβητάρια, λοιπόν, που κάποτε απαιτούν αναγνώστες με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες και στρατηγικές, αλφαβητάρια που προορίζονται όχι μόνο για μικρά παιδιά που προβαίνουν στην εκμάθησή της αλφαβήτας μα και για διανοούμενους αναγνώστες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anno, M. (1975). *Anno's Alphabet: an adventure in imagination*. New York: Harper Collins Publishers.

Anno, M., & Anno, M. (1981). *Anno's Magical ABC: An Anamorphic Alphabet*. New York: Putnam Publishng Group.

Arnosky, J. (1999). *Mouse Letters: A Very First Alphabet Book*. New York: Clarion Books.

Bataille, M. (2008). *ABC3D*. New York: Roaring Brook Press.

Chwast, S. (1991). *The Alphabet Parade*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Cox, P. (2001). *Abstract Alphabet*. USA: Chronicle Books.

Felix, M. (2012). *The Alphabet Book*. Mankato: Creative Editions. (Original work published 1992).

Giannikopoulou, A. (1998). A*po tin Proanagnosi stin Anagnosi: Odigos gia goneis kai ekpaideftikous.* Athina: Ekdoseis Kastanioti.

Johnson, S. T. (1996). *Alphabet City*. UK: Viking Books.

Joosen, V. (2006). ABC books or Alphabet Books. In J. Zipes (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 2-6). Oxford: Oxford University Press.

Kefallinaiou, E. (1995). *Neoellinika alfavitaria 1771-1981*. Athina: Paraskinio.

Kitchen, B. (1991). *Animal Alphabet*. New York: Lutterworth Press. (Original work published 1984).

Litaudon, M. P. (2018). ABC Books. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 169-179). UK: Routledge.

Pacovská, K. (1996). *Alphabet*. Paris: Seuil Jeunesse.

Rockwell, A. (1977). *Albert, B. Cub & Zebra: An Alphabet Storybook*. New York: Crowell.

Sneed, B. (2002). *Picture A Letter*. New York: Dial Books for Young Readers.

Wondriska, W. (2010). *A Long Piece of String*. USA: Chronicle Books. (Original work published 1963).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προβληματισμοί για τη διδακτική πράξη: Ένα σενάριο διδασκαλίας για το παιδί πρόσφυγα

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc Ειδική Αγωγή, Πτυχίο Ιστορία & Φιλοσοφίας της Επιστήμης, M.Sc STS-Science, Technology, Society

Περίληψη

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε θεωρητικούς προβληματισμούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και στο οποίο εκφράζονται κάποιες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη βιβλιογραφία, καθώς και προβληματισμοί και προκλήσεις κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Το δεύτερο μέρος είναι το πρακτικό και περιλαμβάνει ένα σενάριο διδασκαλίας με θέμα το παιδί πρόσφυγας. Στο σενάριο αξιοποιούνται, σύμφωνα με τους προβληματισμούς από το θεωρητικό μέρος, οι τέχνες, ως μέσο για να προκληθεί η ενσυναίσθηση, και βιωματικές δραστηριότητες με πρακτικές διαλόγου και ενεργού εμπλοκής σε αυτές.

Λέξεις κλειδιά: αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενσυναίσθηση, πρόσφυγας.

Principles of intercultural education and considerations for teaching practice: a teaching scenario for the refugee child

Spyropoulos Tryfon
Primary School Teacher, M.Ed Special Education, BSc History & Philosophy of Science, M.Sc STS-Science, Technology, Society

Abstract

The present study is based on theoretical considerations for intercultural education and their utilization in teaching practice. Consists of two parts. The first part is the theoretical part and in which some principles of intercultural education from the literature are expressed, as well as concerns and challenges in their application in educational practice. The second part is the practical part and includes a teaching scenario on the subject of the refugee child. In the scenario, according to the reflections from the theoretical part, the arts are used to create empathy, and experiential activities with dialogue practices and active involvement in them.

Key-words: principles of intercultural education, empathy, refugee.

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διδακτική πράξη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία βασική παιδαγωγική προσέγγιση η οποία γίνεται όλο και πιο επιτακτική στον 21ο αιώνα. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια διαδικασία που προάγει την κατανόηση, την εκτίμηση και τον σεβασμό σε όλους τους πολιτισμούς, και προάγει αποτελεσματικά την επαφή, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Byram, 2008; Bennett, 2009). Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένα εκτενές σώμα αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο εξαρτάται από την ιδεολογία (Holliday, 2011; Νικολάου, 2011) και το θεωρητικό μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεσίου, 2008; Χατζησωτηρίου, 2014) που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια αναφέρονται βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τη βιβλιογραφία και αυτές ορίζουν τη δημιουργία του σεναρίου διδασκαλίας που ακολουθεί καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο για την υλοποίησή του στη διδακτική πράξη.

Πρώτη βασική αρχή, η οποία λειτουργεί ως ιδεολογική δέσμευση, είναι η αποδοχή και ο σεβασμός στην πολιτισμική πολυμορφία (Δαμανάκης, 2005; Cushner & Mahon, 2009). Ο εκπαιδευτικός οφείλει αφενός να αναγνωρίζει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα ως γεγονός αφετέρου να εκτιμά την αξία της ποικιλομορφίας των πολιτισμών και των πεποιθήσεων, των αξιών, των πρακτικών που συμπεριλαμβάνονται σε αυτούς. Η στάση του να χαρακτηρίζεται από την ανοικτότητα προς το διαφορετικό, την αναγνώριση της συνεισφοράς κάθε πολιτισμού και την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη. Δεύτερη βασική αρχή είναι η διαπολιτισμική ικανότητα συνοδευόμενη από την κριτική στάση και τις αξίες της χειραφέτησης. Οι τυπικοί ορισμοί για τη διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρονται κυρίως σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες με τις οποίες το άτομο είναι θετικό να γνωρίσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει, να συνεργαστεί, να συμπάσχει, να συναντηθεί, να αλληλεπιδράσει με τη διαφορετική κουλτούρα (Lustig & Koester 2012). Αυτοί οι ορισμοί συνήθως έχουν ευρύ περιεχόμενο και η πολλαπλότητά τους δημιουργεί σύγχυση (Arasaratnam-Smith, 2017). Το ζητούμενο ωστόσο είναι η διαπολιτισμική ικανότητα να ενταχθεί στο πλαίσιο της κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας, ώστε να γίνει πιο συγκεκριμένη ως κριτική διαπολιτισμική ικανότητα (Μάγος, 2022) και ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει μία κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση (Papageorgiou, 2010). Έχοντας ως αρχή την κριτική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας, ο εκπαιδευτικός θα αμφισβητήσει κοινωνικές παραδοχές, θα υπερβεί θεσμικά εμπόδια, θα φέρει στο επίκεντρο φανερές και λανθάνουσες ανισότητες μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μία τρίτη αρχή που έρχεται ως συνέχεια της προηγούμενης. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει δράση ενάντια στις ανισορροπίες της εξουσίας και ασχολείται με φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός και ο θεσμικός αποκλεισμός. Όπως αναφέρει ο Zachos (2022, σελ. 44-49) η «*διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*» δεν είναι απλώς μία αρχή αλλά μία καθολική στάση που καλύπτει κάθε πτυχή της εκπαίδευσης: τα προγράμματα σπουδών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις σχέσεις ανθρώπων. Δεν ασχολείται με επιφανειακές

κατηγοριοποιήσεις των διαφορών μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων αλλά κινητοποιεί για κοινές δράσεις αλληλεγγύης στο πλαίσιο των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Zachos, 2022). Άλλη βασική αρχή είναι η υπέρβαση των εθνοκεντρικών προτύπων και πρακτικών στην εκπαίδευση (Γιαννίκας, 2014, σελ. 61), που αποτέλεσαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της στα τέλη του 20ου αιώνα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ωστόσο ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης διατηρείται και στον 21ο αιώνα και καθορίζει τις συμπεριφορές και τις σχέσεις των ατόμων που βρίσκονται σε αυτή (Παπαδοπούλου, 2008, σελ. 60-61). Οι εκπαιδευτικοί δε διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πολιτισμική πολυμορφία των σχολείων στον 21ο αιώνα (Δημητριάδου, 2008, σελ. 37) και αυτό οφείλεται είτε από επιλογή τους, μιας και οι ίδιοι μπορεί να είναι φορείς εθνοκεντρικών αντιλήψεων, είτε από τα μονοδιάστατα προγράμματα διδασκαλίας τα οποία αφήνουν μικρά περιθώρια για μία ευρεία διαπολιτισμική διδακτική. Υποστηρικτικά σε αυτή την αρχή μπορεί να λειτουργήσει η προώθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας και της ευαισθητοποίησης σε παγκόσμια κοινωνικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα η φτώχεια και η μετανάστευση, και τα οποία εντάσσονται στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας (Tarozzi & Torres, 2016). Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί με την εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα και να ενδυναμώσει τα άτομα να αναπτύξουν μια παγκόσμια προοπτική για να αναγνωρίσουν τους ρόλους τους ως υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες. Επίσης, μπορεί να προωθήσει την κατανόηση παγκόσμιων ζητημάτων, όπως η μετανάστευση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα, και να ενθαρρύνει τα άτομα να συμβάλλουν ενεργά στην οικοδόμηση ενός κόσμου χωρίς αποκλεισμούς.

Προβληματισμοί και προκλήσεις κατά την αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όλες οι παραπάνω αρχές είναι μερικές από αυτές που μπορεί να συναντήσει κανείς στη βιβλιογραφία και λειτουργούν ως καθοδηγητικό πλαίσιο για το σενάριο διδασκαλίας που ακολουθεί. Αναφέρονται ως αρχές, και όχι ως δεξιότητες, για να αναδειχθεί η δυναμική τους διάσταση. Επίσης, είναι προσωπικές για κάθε εκπαιδευτικό και εξαρτώνται από τις τοπικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες υλοποιείται η εκπαιδευτική πράξη. Συμπληρωματικά σε αυτές τις αρχές, αναφέρεται ένας διπλός προβληματισμός ο οποίος διαπερνά και το παρόν σενάριο διδασκαλίας:

- ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία από αυτές είναι να μην περιορίζεται μόνο σε έννοιες όπως η διαπολιτισμική ικανότητα, αλλά και σε πιο δυναμικές έννοιες όπως «*ο διαπολιτισμικός διάλογος*» (Maine & Vrikki, 2021), ο οποίος εκφράζει την ουσιαστική εμπλοκή με τους άλλους και τον αναστοχασμό στον ίδιο μας τον εαυτό μέσα από τις πρακτικές του διαλόγου και της βιωματικής διαπολιτισμικής μάθησης (Rapanta & Trovão, 2021). Ο διαπολιτισμικός διάλογος δεν αφορά μόνο τη γνώση για τον άλλο αλλά και την ενεργό εμπλοκή σε διαδικασίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Rapanta & Trovão, 2021, σελ. 9-11).

- Η ενσυναίσθηση αποτελεί κεντρικό στοιχείο στον διαπολιτισμικό διάλογο, από τη στιγμή που το άτομο και οι ομάδες εμπλέκονται νοητικά και συναισθηματικά (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Η τέχνη είναι ένας τρόπος για να απελευθερωθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση και δημιουργεί πλαίσια ενσυναίσθησης (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Ωστόσο υπάρχουν προβληματισμοί κατά πόσο η τέχνη προκαλεί αυτόματα την ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα, η ενσυναίσθηση για έναν ήρωα ενός λογοτεχνικού βιβλίου, εν προκειμένω πρόσφυγα, θα δημιουργήσει και ενσυναίσθηση για τα πρόσωπα της κοινωνικής πραγματικότητας του αναγνώστη (Lähdesmäki & Koistinen, 2021 σελ. 64-65); Και εάν η ενσυναίσθηση προκληθεί, αυτό συμβαίνει επειδή η λογοτεχνία έχει αυτή την εγγενή δυνατότητα; Όπως επισημαίνουν οι Lähdesmäki και Koistinen (2021, σελ. 53-54) είναι απαραίτητο η ενσυναίσθηση μέσα από την τέχνη να είναι ενταγμένη σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο ενεργοποιείται η διερεύνηση των προσωπικών απαντήσεων σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης. Δηλαδή, να υπάρχουν ήδη στο παιδαγωγικό περιβάλλον βιωματικές δραστηριότητες με πρακτικές διαλόγου και ενεργού εμπλοκής σε αυτές.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Σενάριο διδασκαλίας για το παιδί πρόσφυγα

Η φιλοσοφία του σεναρίου διδασκαλίας που ακολουθεί βασίζεται στις παραπάνω αρχές. Επίσης, αξιοποιούνται οι προκλήσεις του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ενσυναίσθησης μέσω της τέχνης, διαφορετικά το ίδιο σενάριο καταλήγει να είναι μια φορμαλιστική τεχνική διδασκαλίας για τη γνώση της έννοιας «*πρόσφυγας*».

Σενάριο διδασκαλίας: Το παιδί πρόσφυγας

***Γνωστικά αντικείμενα*:** Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Λογοτεχνία, Θεατρική Αγωγή

***Τάξη στην οποία απευθύνεται*:** Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού

***Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα*:**

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- Να διακρίνουν την έννοια «πρόσφυγας»
- Να αναγνωρίζουν κριτικά τις συνθήκες στις οποίες κάποιος γίνεται πρόσφυγας

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Οι μαθητές να συνεργάζονται στην επεξεργασία μελέτης περίπτωσης καθώς και σε βιωματικές δραστηριότητες
- Να ανταλλάζουν τις δικές τους εμπειρίες σε κύκλους συζήτησης

- Να εκφράζονται μέσα από την τέχνη

<u>Ως προς τους συναισθηματικούς</u>:

- Ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας
- Η ενσυναίσθηση για άτομα που βρίσκονται σε κίνδυνο
- Η υπεράσπιση των δικαιωμάτων των προσφύγων

***Εκτιμώμενη διάρκεια*:** Τρεις διδακτικές ώρες

Προϋπάρχουσες γνώσεις: οι μαθητές γνωρίζουν ήδη τις έννοιες «*μετανάστης*» και «*πρόσφυγας*», από το σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης.

***Φάσεις διδασκαλίας*:**

<u>1η Φάση</u>: ***Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και ψυχολογική προετοιμασία***

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας ενεργοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών και πραγματοποιείται η πρώτη ευαισθητοποίηση για τα ζητήματα των προσφύγων. Συγκεκριμένα, θα παρακολουθήσουν την ταινία μικρού μήκους THE BOX στην οποία ένα παιδί από μία ήρεμη ζωή βρίσκεται σε πόλεμο και καταλήγει πρόσφυγας. Ταυτόχρονα, αλλάζει και ο ρόλος του κουτιού το οποίο μετατρέπεται από παιχνίδι σε καταφύγιο και τελικά σε βάρκα.

Πηγή: <u>THE BOX - A multi-award winning animated short film</u>

Μετά την προβολή, τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν ατομικά ή ομαδικά τις διαφορετικές χρήσεις του χάρτινου κουτιού και να καταγράψουν με τη τεχνική του καταιγισμού των ιδεών τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους κάτω από κάθε σχέδιο/ζωγραφιά. Στο τέλος, επικοινωνούν τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες στην ολομέλεια της τάξης και ενθαρρύνεται ο ελεύθερος διάλογος.

Η διάρκεια αυτών των εισαγωγικών δραστηριοτήτων θα είναι 30 λεπτά

<u>2η Φάση</u>: Επαφή με την έννοια του παιδιού-πρόσφυγα και των συνθηκών επιβίωσής του

Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μία μελέτη περίπτωσης η οποία περιλαμβάνει την αφήγηση ενός έφηβου πρόσφυγα. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι αυθεντικό πληροφοριακό υλικό και έχει τη μορφή της προσωπική μαρτυρίας. Το υλικό αντλείται από τις Ιστορίες Προσφύγων στα Αποδημητικά Πουλιά του Δικτύου για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

> Ακριβώς έτσι ήταν η ζωή μου, ξέχασα ότι ήμουν παιδί και το μόνο ήθελα ήταν να βλέπω το χαμόγελο στα πρόσωπα των δικών μου και τα κατάφερα παρά τον κόπο και τις δυσκολίες.
>
> Ήμουν χαρούμενος, αλλά ο πόλεμος και η μοίρα δεν με άφησαν να χαρώ έστω και μια τέτοια ζωή. Ο πόλεμος με ανάγκασε να πάρω την απόφαση να φύγω από την χώρα μου και να αφήσω πίσω την οικογένειά μου σ' αυτές τις δύσκολες συνθήκες. Και έτσι έφυγα στην ηλικία δεκαπέντε ετών.
>
> Αποφάσισα να πάω στην Τουρκία. Όλοι γνωρίζετε πως ο μόνος τρόπος για να το κάνει κανείς είναι να ταξιδέψει παράνομα.
>
> Ακολουθούσα ατέλειωτες διαδρομές, που δεν γνωρίζει κανείς αν θα πεθάνει ή θα ζήσει κατά τη διέλευσή τους. Έκανα τρεις αποτυχημένες απόπειρες για να περάσω στην Τουρκία και οι τρεις με τα πόδια. Περπατούσαμε 6 με 8 ώρες καθημερινά, αλλά οι Τούρκοι στρατιώτες μας έπιαναν κάθε φορά. Χρησιμοποιούσαν βία εναντίον μας, μας χτυπούσαν και ύστερα ακολουθούσε η απέλαση πάλι στη Συρία.

Πηγή: <u>Ένα παιδί που στερήθηκε την παιδική του ηλικία - Migratory Birds</u>

Ακολουθούν δύο δραστηριότητες:

- Η πρώτη είναι ένα σύντομο φύλλο εργασίας και αφορά τον στόχο της διάκρισης των εννοιών «*πρόσφυγας*» και «*μετανάστης*». Πριν τις απαντήσεις, τα παιδιά ανταλλάζουν σκέψεις σε κύκλους συζήτησης.

1) Το απόσπασμα είναι από την αφήγηση του Μουράντ Αγιέντ από τη Συρία. Ο Μουράντ ήρθε στην Ελλάδα ως πρόσφυγας ή μετανάστης; Σκεφτείτε ομαδικά και βρείτε σημεία από την αφήγηση για να στηρίξετε τη θέση σας.

_____

_____

_____

_____

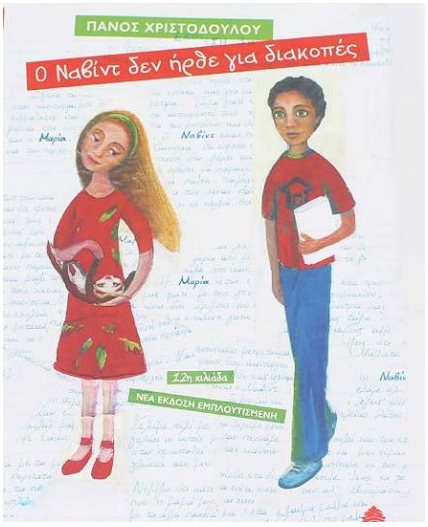
2) Να συζητήσετε στην ομάδα σας εάν κάποιος από εσάς έχει ακούσει για γνωστό, φίλο ή συγγενή που να έχει ζήσει παρόμοια γεγονότα. Μετά τη συζήτηση, όποιος επιθυμεί να αναφέρει τους κινδύνους που έζησε αυτό το πρόσωπο.

- Η δεύτερη δραστηριότητα στηρίζεται στην παιδαγωγική τεχνική της συνέντευξης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011). Τα παιδιά ετοιμάζουν ερωτήσεις για να πάρουν συνέντευξη στον Μουράντ. Ο εκπαιδευτικός παρέχει έμμεση καθοδήγηση και λειτουργεί υποστηρικτικά. Για αυτό προτρέπει τα παιδιά η συνέντευξη να περιλαμβάνει και κριτικά ερωτήματα όπως: «*Όλα τα παιδιά στη γη ζουν με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο την παιδική τους ηλικία;*». Η συνέντευξη μπορεί να υλοποιηθεί με το ίδιο το πρόσωπο του Μουράντ ή με την τεχνική «*παιχνίδι ρόλων*» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011) και διαφορετικοί μαθητές μπαίνουν στη θέση του και δίνουν απαντήσεις.

Η συνολική διάρκεια της δεύτερης φάσης είναι 60 λεπτά (45 + 15 λεπτά).

<u>3η φάση</u>: Ενίσχυση της συναισθηματικής ανταπόκρισης για τα βιώματα των παιδιών προσφύγων

Σε αυτή τη φάση αξιοποιείται η λογοτεχνία και το θέατρο για να δημιουργηθεί η ενσυναίσθηση για το παιδί πρόσφυγα. Πιο συγκεκριμένα, με μεγαλόφωνη ανάγνωση ο εκπαιδευτικός διαβάζει το απόσπασμα στις σελίδες 51-57 από το ακόλουθο βιβλίο:



Ο εκπαιδευτικός θα διακόψει την ανάγνωση στο σημείο κατά το οποίο αναφέρεται ότι ο Ναβίντ χρειάστηκε σε εκείνη τη χώρα να δουλέψει. Ακολουθούν δύο δραστηριότητες:

- Τα παιδιά μελετούν τα δικαιώματα του παιδιού και συζητούν για το άρθρο 32 και το συσχετίζουν με τον ήρωα-πρόσφυγα του λογοτεχνικού βιβλίου.

Άρθρο 32

Παιδική εργασία

Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να προστατεύεται από κάθε μορφή εκμετάλλευσης και εργασίας, που θα μπορούσαν να βλάψουν την εκπαίδευση ή την ανάπτυξή του. Το κράτος έχει την υποχρέωση καθορισμού ενός ελάχιστου ορίου ηλικίας για το δικαίωμα στην εργασία, το ποσό των ωρών ανά ημέρα και τις συνθήκες εργασίας.

Πηγή: https://www.living-democracy.com/

- Αξιοποιείται ως θεατροπαιδαγωγική τεχνική το θέατρο του καταπιεσμένου. Σε αυτή τη μορφή του θεάτρου (Ζώνιου, 2003) ο πρωταγωνιστής βιώνει ένα δίλημμα, το οποίο φτάνει έως και το αδιέξοδο, σε συγκεκριμένο κοινωνονικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ο θεατής δεν είναι παθητικός, αλλά συμμετέχει ενεργά και προτείνει λύσεις στο αδιέξοδο του πρωταγωνιστή. Έχει και το δικαίωμα να ανέβει στη σκηνή για να μπει στη θέση του πρωταγωνιστή και να δείξει πώς ο ίδιος θα διαχειριστεί την κατάσταση. Αυτή η φιλοσοφία θεάτρου θα εφαρμοστεί και σε ένα δίλημμα που βίωσε ο Ναβίντ: «*ως παιδί με δικαιώματα, να προφυλαχθεί από την παιδική εργασία ή να δουλέψει για να μαζέψει χρήματα με τη μητέρα του και να εξασφαλίσουν τη συνέχεια του ταξιδιού τους;*». Τα παιδιά μέσα από το θέατρο φόρουμ θα μπουν στη θέση του Ναβίντ και θα βιώσουν την πίεση για να βρεθεί η κατάλληλη λύση.

Η συνολική διάρκεια της τρίτης φάσης είναι 45 λεπτά.

Επίλογος

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνειδητοποιεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που καθοδηγούν την εκπαιδευτική του δράση καθώς και τις προκλήσεις που φέρνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη, το σενάριο βασίστηκε σε διαφορετικές μορφές τέχνης (κινηματογράφος, λογοτεχνία, θέατρο) για να προκαλέσει τον διαπολιτισμικό διάλογο και την ενσυναίσθηση για το παιδί πρόσφυγας, αλλά αυτές πλαισιώθηκαν σε παιδαγωγικά πλαίσια αυθεντικής επικοινωνίας και πρακτικών διαλόγου (π.χ. κύκλοι συζήτησης, συνέντευξη, μελέτη υλικού από την κοινωνική εμπειρία).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arasaratnam-Smith, L. (2017). *Intercultural competence*. DOI:10.4324/9781315529257-2

Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education, 20*(1), 1-13.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847690807

Chatzisotiriou, Ch. (2014). Aposafinizontas tin ennoia tis diapolitismikotitas: Apo tin afomoiotiki kratiki politiki sto symperiliptiko scholeio. Sto Angelidis, P. & Chatzisotiriou, Ch. (Epim.), *Diapolitismikos dialogos stin Ekpaidefsi: Theoritikes prosengiseis, politikes pepoithiseis kai paidagogikes praktikes*. Athina: Diadrasi.

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. SAGE Publications, Inc, https://doi.org/10.4135/9781071872987

Damanakis, M. (2005). *I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada: Diapolitismiki prosengisi*. Athina: Gutenberg.

Dimitriadou, K. (2008). Didaktikes prosengiseis se miktes taxeis sto plaisio filologikon mathimaton sto Gymnasio. Sto: Praktika Diimeridas me thema: *«Didaskalia kai mathisi sto polypolitismiko scholeio: didaktikes prosengiseis kai ekpaideftiko yliko», ss. 37-53*. Thessaloniki, 10-11 Dekemvriou.

Fragkoudaki, A. & Dragona, Th. (epim.) (1997). Ti ein' i patrida mas; Ethnokentrismos stin ekpaidefsi. Athina: Alexandreia.

Giannikas, A. (2014). Oi vasikes orizouses enos metaneoterikou kai diapolitismikou plaisiou gia tin endynamosi tis mathisiakis ikanotitas ton mathiton. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematon, 2*, 163-174.

Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9781446269107

Kesidou, A. (2008). Diapolitismiki ekpaidefsi: mia eisagogi. Sto Z. Papanaoum (Epim.), *Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi. Odigos Epimorfosis*. Thessaloniki: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton-Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Koukounaras-Liagkis, M. (2010). *Ekpaideftikoi En Drasei: Nea polytropiki didaktiki*. Athina: Grigoris.

Lähdesmäki, T., & Koistinen, A.-K. (2021). Explorations of Linkages Between Intercultural Dialogue, Art, and Empathy. In F. Maine, & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding : Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (pp. 45-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4

Lustig, M. W., & Koester, J. (2012). *Intercultural competence (7th ed.)*. Boston: Pearson Education.

Magos, K. (2022). *To petagma tou Erol. Kritiki diapolitismiki ekpaidefsi stin proscholiki kai protoscholiki ilikia*. Athina: Gutenberg.

Maine, F., & Vrikki, M. (2021). *Dialogue for Intercultural Understanding Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning*. 10.1007/978-3-030-71778-0.

Nikolaou, G. (2011). *Diapolitismiki didaktiki: To neo perivallon-vasikes arches*. Athina: Pedio.

Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. In F. Maine, & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (pp. 9-26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0

Papadopoulou, V. (2008). Diapolitismiki epikoinonia sto scholeio kai ti scholiki taxi. Sto Z. Papanaoum (Epim.), *Odigos epimorfosis: Diapolitismiki ekpaidefsi kai agogi*. Thessaloniki: Lithografia.

Papageorgiou, I. (2010). For an Education that Makes the Most out of Globalization: A Critical Interculturalist Approach. *Current Sociology, 58*(4), 642–660. https://doi.org/10.1177/0011392110368004

Tarozzi, M. & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.

Zachos, D. (2022). A Critical Analysis of an Intercultural Education for Social Justice. *Journal of Intercultural Communication. 1*. 41-52.

Zoniou, Ch. (2003). To Theatro tou Katapiesmenou. *Periodiko Ekpaidefsi & Theatro, 4*. https://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf

«Διαδρομές Πηλίου»
Παρουσίαση και ανάλυση του Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας υπό το πρίσμα του Κοινωνικοπαιδαγωγικού Μοντέλου του «Διαμαντιού»

Αναστασία Μπαλτά, Π.Ε.71
Ελένη Νταβλαμάνου, Π.Ε.70, M.Ed. – Συγγραφέας

Περίληψη

Σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική, η κοινωνική συνοχή, βελτίωση και αλλαγή θα επιτευχθούν μέσα από την εκπαιδευτική πράξη κατά την οποία τα άτομα καταφέρνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να ενεργούν μέσα από τις αξίες του σεβασμού, της δημοκρατίας, της ισότητας και της αποδοχής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Στις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Διαθεματικότητας, βασίστηκε ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή του διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος – σχεδίου εργασίας «Διαδρομές Πηλίου» (Νταβλαμάνου, 2015), το οποίο υλοποιήθηκε από τα δύο τμήματα της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου «Άγιος Ιωσήφ» Βόλου, κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση και ανάλυση του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα του Κοινωνικοπαιδαγωγικού Μοντέλου του «Διαμαντιού» (Eichsteller & Holthoff, 2012), αναδεικνύοντας την αξία της σύνδεσης της μάθησης με την απόκτηση νέων, θετικών εμπειριών, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, τη δημιουργία σχέσεων, την ενδυνάμωση, τη βελτίωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Λέξεις – κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, Μοντέλο του «Διαμαντιού», διαθεματικότητα, θετικές εμπειρίες, σχέσεις, ενδυνάμωση, ολιστική μάθηση, ευημερία

"Routes of Pelion"
Presentation and analysis of the intersubject project in question in the light of the "Diamond" Socio-Pedagogical Model

Anastasia Balta, Teacher of Special Education
Eleni Davlamanou, Primary school teacher, M.Ed. - Writer

Abstract

According to the model of Social Pedagogy, social cohesion, improvement and change will be achieved through the educational act in which individuals manage to cooperate, interact and act through the values of respect, democracy, equality and acceptance (Mylonakou – Keke, 2013). The design, organization and implementation of the interdisciplinary educational program - project "Routes of Pelion" (Davlamanou, 2015) was based on the principles of Social Pedagogy and Intersubjectivity, which was implemented by two classes of 4th graders attending the Primary School " Saint Joseph" of

Volos during the 2014-2015 school year. The purpose of this article is the presentation and the analysis of the educational program in question in the light of the "Diamond" Socio-Pedagogical Model (Eichsteller & Holthoff, 2012). The emphasis is on highlighting the value of the connection of learning along with the acquisition of new, positive experiences, skills and knowledge through the holistic approach to knowledge, the social interaction of students, the creation of relationships, empowerment, improvement and the all-round development of their personality on an individual and group level.

Key-words: Social Pedagogy, "Diamond" Model, intersubjectivity, positive experiences, relationships, empowerment, holistic learning, well-being

Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη, η οποία μελετά εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα και προσπαθεί να τα προσεγγίσει και να τα αντιμετωπίσει μέσα από καλά σχεδιασμένες και οργανωμένες δράσεις πρόληψης και παρέμβασης. Δράσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διεπιστημονικότητα, μεθοδικότητα, υπευθυνότητα, συλλογικότητα και συνεργασία και οι οποίες έχουν σκοπό την κοινωνική βελτίωση και αλλαγή μέσα από τη βελτίωση και αλλαγή του κάθε ατόμου (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Όραμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών είναι η ανάδειξη του σχολείου σε ένα σύγχρονο, υποστηρικτικό και πολυδιάστατο περιβάλλον, όπου μέσα από τη διδασκαλία, την επιστημονική προσέγγιση, την ολιστική και βιωματική μάθηση, τη σύνδεση της θεωρίας με την πραγματικότητα, να στοχεύει στην απόκτηση νέων γνώσεων, τη βίωση θετικών εμπειριών, τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων, τη συμπερίληψη, την ενεργό συμμετοχή, την εποικοδομητική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη και τη βελτίωση των δεξιοτήτων, της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας, την ανάληψη ατομικής και ομαδικής ευθύνης, την αλλαγή, την ευημερία, την ευτυχία και την ενδυνάμωση του κάθε ατόμου αλλά και της κοινωνίας συνολικά, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένες προσωπικότητες με αξίες ζωής (Eichsteller & Holthoff, 2012· ΙΕΠ, χ.χ.· Μιχαλοπούλου & Καυκά, 2023· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Με άξονες τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΙΕΠ, χ.χ.) και την αρχή ότι το σχολείο οφείλει να πραγματώνει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο (Μιχαλοπούλου & Καυκά, 2023), οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων της Δ’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου «Άγιος Ιωσήφ» Βόλου σχεδίασαν και υλοποίησαν σε συνεργασία με έξι καθηγητές ειδικοτήτων και τους μαθητές των τμημάτων, κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα – σχέδιο εργασίας με τίτλο «Διαδρομές Πηλίου».

Σκοπός του συγκεκριμένου διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος - σχεδίου εργασίας (project) ήταν να αναδείξει τις διεπιστημονικές συναρτήσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και να συνδέσει άμεσα την ακαδημαϊκή γνώση με ζητήματα

κοινωνικά και προσωπικού ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε μελετώντας, ερευνώντας και μαθαίνοντας ουσιαστικά για κάτι πολύ οικείο, να καταφέρουν όλοι οι μαθητές, μέσα από την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική επεξεργασία των πληροφοριών και την άμεση επαφή τους με όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα που προβλέπονται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους, να αποκτήσουν με ευχάριστο τρόπο νέες, θετικές εμπειρίες, δεξιότητες και γνώσεις, με απώτερο σκοπό την ολιστική μάθηση και προσέγγιση της γνώσης, την κριτική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, τη δημιουργία σχέσεων, την ενδυνάμωση, τη βελτίωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε συμμετέχοντος ατομικά και συλλογικά (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Κούσουλας, 2003· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013· Χατζημιχαήλ, 2010).

Το Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας «Διαδρομές Πηλίου

Το εν λόγω σχέδιο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, αξιοποιώντας τρεις διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα της Δ΄ τάξης.

Η διαθεματική διδασκαλία με θέμα το Πήλιο σχεδιάστηκε και οργανώθηκε από τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων της Δ΄ τάξης του σχολείου ενώ η επιλογή του θέματος προέκυψε μετά από συζήτηση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Το θέμα του Πηλίου προσεγγίσθηκε από τους μαθητές μέσα από την οπτική της Νεοελληνικής Γλώσσας (ανάπτυξη λεξιλογίου σχετικού με το Πήλιο), της Λογοτεχνίας (επεξεργασία πεζών και ποιημάτων με θέμα τα χωριά του Πηλίου), των Μαθηματικών (επίλυση προβλημάτων με θέματα από τη ζωή στα χωριά του Πηλίου), της Μελέτης Περιβάλλοντος (εντοπισμός περιοχών στο χάρτη, χλωρίδα και πανίδα που ευδοκιμεί στο συγκεκριμένο βουνό), της Λαογραφίας (ήθη, έθιμα, παραδόσεις), των Θρησκευτικών (μοναστήρια και εκκλησίες του Πηλίου), της Αγγλικής και Γαλλικής γλώσσας (εκμάθηση ανάλογου λεξιλογίου, αναφορά σε αδελφοποιημένα χωριά), της Ιστορίας – Μυθολογίας (γνωριμία με τα 24 χωριά του Πηλίου και την ιστορία τους, καθώς και μύθους για ήρωες που έζησαν στο βουνό των Κενταύρων), των Εικαστικών (κατασκευές), της Μουσικής (εκμάθηση πηλιορείτικων τραγουδιών), των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (PowerPoint) και της Γυμναστικής (διδασκαλία παραδοσιακών χορών).

Οι διδακτικοί στόχοι που ετέθησαν ήταν η γνωριμία των μαθητών με το Πήλιο, τα χωριά του, την ιστορία και τους μύθους του, τη χλωρίδα και την πανίδα του, τα ήθη και τα έθιμά του, τα παραδοσιακά πηλιορείτικα φαγητά και γλυκά, την πηλιορείτικη αρχιτεκτονική, τις τέχνες και τα γράμματα, τους παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια, καθώς και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος μέσα από την άμεση επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον του βουνού και την κατανόηση της σημασίας του Πηλίου στην ανάπτυξη, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική, της περιοχής τους.

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος πραγματοποιήθηκε τόσο στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου (αίθουσες διδασκαλίας των δύο τμημάτων, μουσικής, εικαστικών, πληροφορικής, ξένων γλωσσών, γυμναστικής κ.ά.), αλλά και σε εξωτερικούς χώρους όπως σε διάφορα χωριά, μουσεία, μοναστήρια, εκκλησίες, αξιοθέατα, μνημεία, βιβλιοθήκες και καταστήματα του Πηλίου, όπως επίσης και μέσω της συνάντησης και συζήτησης των μαθητών με κατοίκους, αγρότες και εργαζόμενους σε δημοτικές υπηρεσίες και μαγαζιά της περιοχής. Η έρευνα στο πεδίο, οι επισκέψεις και η άντληση πληροφοριών από ειδικούς, συνετέλεσαν στην πραγματοποίηση του συγκεκριμένου project και στην ολόπλευρη επαφή των μαθητών με το αντικείμενο διδασκαλίας και έρευνάς τους.

Οι μαθητές εργάστηκαν σε πενταμελείς ομάδες καθώς η διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και οι διάφορες δραστηριότητες που ελάμβαναν χώρα, γίνονταν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Δουλεύοντας σε ομάδες, άντλησαν και συνέλεξαν πληροφορίες για το βουνό, την ιστορία του, τις παραδόσεις του, την πανίδα και τη χλωρίδα του, τα βότανα που φύονται στα δάση του και τα οπωροκηπευτικά που καλλιεργούνται και πώς αξιοποιούνται θεραπευτικά και μαγειρικά, τους σπουδαίους ήρωες, καλλιτέχνες και διανοούμενους που κατάγονταν από τα διάφορα χωριά του Πηλίου ή έζησαν και μεγαλούργησαν εκεί, καθώς και την παραδοσιακή πηλιορείτικη αρχιτεκτονική.

Έπειτα από κάθε διδασκαλία, δραστηριότητα ή εκπαιδευτική επίσκεψη σχετική με το πρόγραμμα, οι μαθητές συμπλήρωναν φύλλα εργασίας που περιελάμβαναν μια ποικιλία δραστηριοτήτων και ερωτημάτων, όπως ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, αντιστοιχίσεις ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν τις νέες γνώσεις με παιγνιώδη τρόπο.

Το διαθεματικό αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μια ανοιχτή γιορτή για όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, όπου παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών. Οι μαθητές αναβίωσαν έθιμα του Πηλίου, χόρεψαν παραδοσιακούς χορούς και τραγούδησαν παραδοσιακά τραγούδια, κέρασαν τους παρευρισκόμενους πηλιορείτικα φαγητά και γλυκά που είχαν φτιάξει οι ίδιοι στην κουζίνα του σχολείου με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους και μοίρασαν ενημερωτικά φυλλάδια για το Πήλιο, τους προορισμούς, τα αξιοθέατα και τις ομορφιές του, τα οποία είχαν παράξει οι ίδιοι με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους και της διεύθυνσης του σχολείου.

Ως επιβράβευση των μαθητών για την προσπάθεια τους και την ενεργό συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αποδόθηκε σε όλα τα παιδιά έπαινος και άλμπουμ με φωτογραφίες από τις διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές στο Πήλιο και την τελική γιορτή για να θυμούνται αυτές τις όμορφες στιγμές που έζησαν μαζί με τους συμμαθητές και τις δασκάλες τους.

Έπειτα από την ολοκλήρωση του project, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα φύλλο αξιολόγησης.

Σχεδόν όλοι οι μαθητές σημείωσαν ότι έμαθαν πολλά περισσότερα πράγματα για το Πήλιο, τα χαρακτηριστικά του, την ιστορία του. Επίσης, σχεδόν όλα τα παιδιά, σημείωσαν ότι συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους, σεβόμενα το ένα το άλλο αλλά και γνωρίζοντας ο ένας τον άλλο καλύτερα, ενώ έμαθαν να ψάχνουν μια πληροφορία σε ένα βιβλίο ή στο διαδίκτυο μέσω των διαφόρων μηχανών αναζήτησης, να βρίσκουν ένα βιβλίο σε μια βιβλιοθήκη, να χρησιμοποιούν λεξικά και εγκυκλοπαίδειες για τη συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών, να χρησιμοποιούν εφαρμογές και εργαλεία του Microsoft Office για τη συγγραφή κειμένων και την παρουσίαση του υλικού που είχαν συλλέξει, να εντοπίζουν περιοχές στον χάρτη, να συγχρονίζουν τα βήματά τους με τον ρυθμό της μουσικής για να χορέψουν τους παραδοσιακούς χορούς που διδάχθηκαν, να αναγνωρίζουν τα βότανα, τους καρπούς, τα φρούτα, τα λαχανικά και τα ζώα του τόπου τους, να ετοιμάζουν παραδοσιακά φαγητά και γλυκά, καθώς επίσης απέκτησαν γνώσεις και καλλιέργησαν δεξιότητες που θα αξιοποιούσαν και στο μέλλον.

Επίσης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρήκαν την ευκαιρία να εργαστούν πάνω σε ένα θέμα και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, ξεπερνώντας τη συνήθη συστολή τους, ενώ σε όλους τους μαθητές αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσέφερε τη δυνατότητα για πιο ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης χρονιάς, περισσότερη διάθεση για συνεργασία όσον αφορά την επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών, τη δημιουργία πιο θετικού και πιο δημιουργικού κλίματος εντός και εκτός τάξεως και στενότερων σχέσεων μεταξύ των μαθητών, εφόσον όλοι λειτουργούσαν ως ομάδα, με ισότιμα μέλη και κοινό σκοπό, χωρίς λογοκρισία ή αποκλεισμούς.

Μελέτη και ανάλυση του Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας «Διαδρομές Πηλίου» σύμφωνα με το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο του «Διαμαντιού»

Το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο του «Διαμαντιού», σχεδιάστηκε από τον Gabriel Eichsteller και τη Sylvia Holthoff, το οποίο βασίζεται στην αρχή ότι όλα τα άτομα κρύβουν ένα «διαμάντι» μέσα τους και πως είναι εγγενώς πνευματικά και δημιουργικά πλούσια, γεμάτα γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και αξίες. Με άξονες τις θετικές εμπειρίες, τη δημιουργία σχέσεων, την ενδυνάμωση του ατόμου και της ομάδας, την ολιστική μάθηση και τον αναστοχασμό, πιστεύεται ότι το άτομο θα «λάμψει» και θα φτάσει στην ευτυχία και την ευημερία (Eichsteller & Holthoff, 2012 · Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Με γνώμονα την διεπιστημονικότητα, τη σωστή μεθοδολογία, τους θεωρητικούς άξονες που διέπουν τη διαθεματικότητα, τη θεματοκεντρική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003), τα σχέδια εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη συνεργατική ενεργό έρευνα, την έρευνα στο πεδίο, την ολιστική προσέγγιση της νέας γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τους τέσσερις πυλώνες του Μοντέλου του «Διαμαντιού» σχεδιάστηκε και οργανώθηκε η διαθεματική αυτή διδασκαλία με θέμα το Πήλιο.

Θετικές εμπειρίες

Σύμφωνα με το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο του «Διαμαντιού», για να επιτευχθούν οι στόχοι κάθε εκπαιδευτικού και κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος, πρέπει τα άτομα που συμμετέχουν να βιώσουν θετικές εμπειρίες. Μέσα από θετικά βιώματα, που προσφέρουν χαρά, αίσθηση προσωπικής επιτυχίας, γνώση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ομαδικότητα, αλληλοϋποστήριξη και αίσθηση του «ανήκειν», τα άτομα βελτιώνουν και αυξάνουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, ενισχύεται η ευημερία, η μάθηση, η ικανότητα δημιουργίας ισχυρών σχέσεων και δεσμών, ενδυναμώνεται η ομάδα και το κάθε άτομο βελτιώνεται και μαθαίνει να αντιμετωπίζει τις αδυναμίες του, οδηγούμενο σε μία «επιτυχημένη καθημερινότητα» (Eichsteller & Holthoff, 2012· Μυλωνάκου- Κεκέ, 2013).

Οι μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες, άντλησαν και συνέλεξαν πληροφορίες για το Πήλιο, τα χωριά του, την ιστορία τους, τα ζώα και τα φυτά που συναντώνται στο βουνό αυτό. Μέσα από τη διοργάνωση εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μιλήσουν με ανθρώπους που ασχολούνται με την καλλιέργεια και το εμπόριο βοτάνων και καρπών που φύονται στο Πήλιο, να συλλέξουν γι' αυτά χρήσιμες πληροφορίες και να πάρουν μαζί τους καρπούς, φυτά και βότανα. Επίσης οι ομάδες, κατά την επίσκεψή τους στα χωριά του Πηλίου, εντόπισαν και φωτογράφισαν αρχοντικά, κρήνες και γεφύρια, μελέτησαν την πηλιορείτικη αρχιτεκτονική και τα ιδιαίτερα στοιχεία της, τα ομαδοποίησαν και κατέγραψαν την εμπειρία τους. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα στο πεδίο, οι επισκέψεις και η άντληση πληροφοριών για τα υπό μελέτη θέματα από ειδικούς, συνετέλεσαν στην ουσιαστικότερη κατανόηση της νέας γνώσης. Η εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών και χορών, η διοργάνωση γιορτής, «ανοιχτής» στο κοινό, η παρασκευή παραδοσιακών εδεσμάτων και η αναβίωση εθίμων, αλλά και όλες οι δράσεις, οι οποίες έλαβαν χώρα για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση του συγκεκριμένου project, προσέφεραν μόνο θετικά συναισθήματα στους μαθητές και τους εφοδίασαν με θετικές εμπειρίες που θα θυμούνται για μια ζωή.

Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται, να ερευνούν, καλλιέργησαν δεξιότητες, απέκτησαν νέες γνώσεις, βελτίωσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα και τις σχολικές τους επιδόσεις ενώ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, βρήκαν την ευκαιρία να εργαστούν με την ομάδα τους πάνω σε ένα θέμα και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, ξεπερνώντας τη συνήθη συστολή τους, νιώθοντας ισότιμα και ενεργά μέλη της ομάδας, χωρίς τον φόβο της απόρριψης ή της λογοκρισίας.

Σχέσεις και ενδυνάμωση

Μέσα από τη δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων, το κάθε άτομο παύει να νιώθει μόνο του αλλά αισθάνεται σημαντικό, ισάξιο και ισότιμο μέλος της ομάδας και ότι υπάρχουν γύρω του άτομα που το στηρίζουν, το νοιάζονται, το βοηθούν και μπορεί να εμπιστευτεί. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο μπορεί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να χτίσει ισχυρές, θετικές σχέσεις με τα άλλα μέλη της ομάδας ή και της κοινότητας. Επομένως, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων θα πρέπει να είναι αληθινές, διαπροσωπικές και συνεχώς να επανεξετάζονται, να προοδεύουν και να εξελίσσονται ώστε όλα τα μέλη

της ομάδας να μπορούν να δρουν τόσο ανεξάρτητα ως μονάδες αλλά και εξαρτημένα και από την ομάδα (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Παράλληλα με τη δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων, η συναισθηματική ενδυνάμωση του κάθε ατόμου ξεχωριστά αλλά και ολόκληρης της ομάδας ως σύνολο, είναι υψίστης σημασίας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι το κάθε άτομο, ως ανεξάρτητη μονάδα αλλά και ως μέλος μιας ομάδας ή της κοινότητας στην οποία ζει, αναπτύσσεται και εξελίσσεται, είναι ικανό να ελέγξει τη ζωή του, να συμμετάσχει σε αποφάσεις που σχετίζονται με αυτό και το επηρεάζουν και να κατανοήσει το περιβάλλον γύρω του. Η ενδυνάμωση σημαίνει, επίσης, ότι το άτομο είναι σε θέση να αναλάβει την κυριότητα και την ευθύνη για τη δική του μάθηση και τη δική του ευημερία, ευτυχία, βελτίωση και ανάπτυξη καθώς και τη σχέση του με την ομάδα / κοινότητα. Η κοινωνική παιδαγωγική αφορά επομένως την υποστήριξη της ενδυνάμωσης των ανθρώπων, της ανεξαρτησίας τους και ταυτόχρονα της εξάρτησης τους από τους άλλους (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές επέλεξαν οι ίδιοι το θέμα του διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος που θα συμμετείχαν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, οπότε είχαν πλήρη έλεγχο και ευθύνη της απόφασης την οποία πήραν. Επίσης, η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, η έρευνα των πηγών, η άντληση και συλλογή πληροφοριών και υλικού, η έρευνα στο πεδίο, οι δραστηριότητες και κατασκευές, καθώς και η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας έγινε κατά ομάδες, στις οποίες χωρίστηκαν οι μαθητές.

Οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές και των δύο τμημάτων της Δ΄ τάξης, ήταν ισοδύναμες μεταξύ τους για να μη δημιουργηθεί αθέμιτος ανταγωνισμός, αλλά και ανομοιογενείς ως προς τη σύστασή τους για να μπορούν τα «δυνατά» μέλη της κάθε ομάδας να υποστηρίζουν, να ενισχύουν και να καθοδηγούν τα λιγότερα «δυνατά».

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ήρθαν ακόμα πιο κοντά, δημιούργησαν φιλικές σχέσεις, ξεπέρασαν τον όποιο ανταγωνισμό υπήρχε μεταξύ των δύο τμημάτων, έμαθαν να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται, να αποδέχονται, να ανέχονται, να αλληλοσυμπληρώνονται, να σκέφτονται και να πράττουν ομαδικά για έναν κοινό σκοπό. Ξεπέρασαν τις αναστολές τους, διδάχτηκαν, ερεύνησαν και εξερεύνησαν, δημιούργησαν, έμαθαν, βίωσαν μέσω όλων των αισθήσεων, αξιολόγησαν και αξιολογήθηκαν, επιβραβεύτηκαν και βελτιώθηκαν τόσο συνολικά όσο και ατομικά, σε επίπεδο γνώσεων και σχολικών επιδόσεων αλλά και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

Ολιστική μάθηση και αναστοχασμός

Σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική, η ολιστική μάθηση συμβάλλει και ενισχύει την ευημερία, την ανάπτυξη, τη βελτίωση, την αλλαγή και την ευτυχία του κάθε ανθρώπου. Η μάθηση δεν είναι στείρα απομνημόνευση γνώσεων και δεν τελείται μόνο εντός του χώρου του σχολείου, αλλά μια ολιστική, πολύπλευρη, σύνθετη, απαιτητική,

χρονοβόρα διαδικασία, όπου μπορεί να πραγματοποιηθεί παντού και με κάθε ευκαιρία και όπου το άτομο αξιοποιεί τα μέγιστα των δυνατοτήτων του για να την επιτύχει, αλλά και αναπτύσσεται, βελτιώνεται, αλλάζει και ολοκληρώνεται ως προσωπικότητα μέσω αυτής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργεί ή/και αξιοποιεί τέτοιες μαθησιακές ευκαιρίες και αναγνωρίζει πως όλοι είναι μοναδικοί και ο καθένας διαθέτει τον δικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Σύμφωνα με τον γνωστό παιδαγωγό και «πατέρα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής», Γιόχαν Χάινριχ Πεσταλότσι, η μάθηση χρειάζεται το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια για να επιτευχθεί. Θεωρούσε ότι αυτό που χρειάζονται τα παιδιά για να λειτουργήσουν σωστά είναι ένα θετικό, υποστηρικτικό κλίμα, που μέσα από την αποδοχή, την ενθάρρυνση, την εμπιστοσύνη, την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων, την κατανόηση, τον σεβασμό και την παροχή κινήτρων, θα αναπτυχθούν νοητικά, συναισθηματικά και κιναισθητικά (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2013· «Πεσταλότσι - Πατέρας της σύγχρονης παιδαγωγικής», 2019).

Με στόχο την ολιστική μάθηση και τον αναστοχασμό, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η διαθεματικότητα προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την κριτική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών.

Οι μαθητές, μέσα από το διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Διαδρομές Πηλίου», δε προσέγγισαν μόνο το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα από την οπτική πολλών και διαφορετικών σχολικών μαθημάτων και γνωστικών αντικειμένων, αλλά αξιολόγησαν οι ίδιοι το πρόγραμμα μέσω φύλλων αξιολόγησης μετά το πέρας των δράσεων.

Επομένως, η απόκτηση νέων γνώσεων, η ανάπτυξη και καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, η συχνή ανάκληση σχετικών πληροφοριών με το θέμα του προγράμματος από τους μαθητές και η ορθή τους χρήση, συνετέλεσαν στην επίτευξη τόσο των διδακτικών όσο των γενικότερων παιδαγωγικών στόχων, στους οποίους αποσκοπεί η ολιστική και ολόπλευρη μάθηση, η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός.

Ευημερία και ευτυχία

Πρωταρχικός στόχος όλων των κοινωνικών παιδαγωγικών πρακτικών είναι η παροχή ευημερίας και ευτυχίας.

Μελετώντας το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα με γνώμονα τις αρχές του Κοινωνικοπαιδαγωγικού Μοντέλου του «Διαμαντιού», παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία θετικού συνεργατικού κλίματος και εμπειριών εντός και εκτός σχολικής τάξης, μέσα από δημιουργικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την επαφή και σύνδεση πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, την οργάνωση εκδρομών και επισκέψεων με γνωστικό υπόβαθρο, χωρίς την ύπαρξη αρνητικής κριτικής και σχολιασμού, συνέβαλαν οι μαθητές να νιώσουν ελεύθεροι, να έρθουν

κοντά με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, να δημιουργηθούν σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης, να ενδυναμωθούν οι ομάδες συνολικά και καθένα από τα μέλη τους ξεχωριστά, με τελικό προορισμό και στόχο τη μάθηση, την απόκτηση νέων γνώσεων, την κατάκτηση του κοινού στόχου, την ικανοποίηση, τη χαρά, την ευτυχία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των προσωπικοτήτων των μαθητών. Κάθε μαθητής συνέβαλε τα μέγιστα και αναλόγως των δυνατοτήτων του για την επιτυχή πραγματοποίηση και ολοκλήρωση του συγκεκριμένου project, αναδείχθηκε η μοναδικότητα, οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι αξίες του καθενός και όλοι μαζί «έλαμψαν», βιώνοντας την επιτυχία και την ευτυχία και συμβάλλοντας στη διασφάλιση της πολυπόθητης ευημερίας.

Συμπεράσματα

Μέσα από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Διαδρομές Πηλίου», αναδείχθηκαν οι αξίες της διαθεματικότητας, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών (μέσα από τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων συγκροτήθηκε ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δημιουργήθηκε μια ολιστική αντίληψη της γνώσης) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η χρήση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, η επικοινωνία, η επιχειρηματολογία, ο διάλογος, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική επινόηση και η κριτική επεξεργασία των πληροφοριών.

Οι μαθητές, όχι μόνο απέκτησαν γνώσεις, αλλά έμαθαν να συνεργάζονται, να δουλεύουν ομαδικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, να ερευνούν ποικίλα σχετικά με το πρόγραμμα θέματα και να αναζητούν πληροφορίες μέσα από πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Όπως γίνεται φανερό, το διαθεματικό αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αποσκοπούσε μόνο στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και τη μετάδοση γνώσεων, αλλά σκοπό είχε α) τη δημιουργία θετικών εμπειριών και την ανάπτυξη και ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων προάγοντας τον σεβασμό, την αποδοχή, την αλληλεγγύη, β) την ψυχική και συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών ατομικά και συλλογικά με την ένταξή τους σε ομάδες αποτρέποντας με αυτόν τον τρόπο την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό και αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα και την αξία του καθενός στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας, γ) την υποστήριξη και ενίσχυση όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών ώστε να φτάσει ο καθένας στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και να αναδείξει τη μοναδικότητά του, δ) τη δημιουργία ευκαιριών μάθησης μέσα από πολλές δράσεις και δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου και ε) την ανάπτυξη, βελτίωση και αλλαγή των μαθητών σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο μέσα από τη διδασκαλία και την εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως το διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Διαδρομές Πηλίου», αποτελεί ταυτόχρονα κι ένα Κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, που κάνει πράξη το όραμα και τις προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). *ThemPra's Diamond Model*. Anaktithike apo http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/thempras-diamond-model/

IEP, ch.ch. *Nea Programmata Spoudon*. Anaktithike apo http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Karatzia-Stavlioti, E. (2002). I diathematikotita sta Analytika Programmata Spoudon: Paradeigmata apo tin evropaiki empeiria kai praktiki. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 7*, 52-65.

Kousoulas, F. (2003). *I epidrasi tis diathematikis didaskalias stin apoklinousa dimiourgiki skepsi ton mathiton tou dimotikou scholeiou*, Adimosiefti didaktoriki diatrivi. Panepistimio Athinon. Athina.\

Matsangouras, I. (2003). *I diathematikotita sti scholiki gnosi. Ennoiokentriki anaplaisiosi kai schedia ergasias*. Athina: Grigoris.

Michalopoulou, A. & Kafka, D. (2023). *Didaktikes Methodoi & Technikes – Protovathmia Geniki*. Epimorfotiko yliko tis Eisagogikis Epimorfosis Ekpaideftikon. IEP.

Mylonakou – Keke, I. (2013). *Koinoniki Paidagogiki – Theoritikes, Epistimologikes kai Methodologikes Diastaseis*. Zefyri: Diadrasi

Ntavlamanou, E. (2015). Diadromes Piliou: Diathematiko Schedio Ergasias apo to Dimotiko Scholeio «Agios Iosif» Volou. Sto F. Gousias (Epim.), *Praktika 2ou Synedriou "Neos Paidagogos", 2015 (ss. 2.257-2.262)*. Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaideftikon Protovathmias gia ti diadosi ton TPE stin Ekpaidefsi

Pestalotsi - Pateras tis sygchronis paidagogikis (2019, Maios, 2). Anaktithike apo https://www.schooling.gr/article/51/pestalotsi-pateras-tis-sygchronis-paidagogikis

Chatzimichail, M. (2010). I efarmogi kai i apotelesmatikotita tis diathematikis prosengisis sti didaktiki praktiki. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 16*, 21-225.

Διδακτικό Σενάριο σε παιδιά Ρομά βασισμένο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας

Φανή Καράβα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο σχεδιασμένο στο πλαίσιο της επιμόρφωσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης Α΄ Φάσης για το μάθημα της Γλώσσας. Το σενάριο εφαρμόζεται σε μαθητές/-τριες Ρομά της Τάξης Υποδοχής ΖΕΠ δημοτικού σχολείου. Έμφαση δίνεται στην επικοινωνία, τη φωνολογική ενημερότητα και την ανάπτυξη και κατανόηση του προφορικού λόγου με αξιοποίηση ποικίλων υλικών και μέσων. Πραγματοποιείται εναλλαγή δραστηριοτήτων που στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών/-τριων με εναλλασσόμενους ρόλους σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Ακόμα, αξιοποιούνται ψηφιακές εφαρμογές στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Τέλος, το σενάριο βαθμολογήθηκε ως εξαιρετικό στην τελική αξιολόγηση της επιμόρφωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, Εκπαίδευση Ρομά, Διαφοροποιημένη μέθοδος

Teaching Scenario for Roma students based on the New Language Curriculum

Fani Karava, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstracts

This article is a teaching scenario designed in the context of the training of the Institute of Educational Policy in the New General Education Study Programs Phase 1 for the Language course. The scenario is applied to Roma students of the ZEP Reception Class of a primary school. Emphasis is placed on communication, phonological awareness and the development and understanding of spoken language using a variety of materials and media. There is a rotation of activities aimed at engaging the students with alternating roles in various communicative contexts. Furthermore, digital applications are used in the context of formative assessment and self-assessment. Finally, the script was rated as excellent in the final evaluation of the training.

Key-Words: New Curricula, Roma Education, Differentiated Method

Εισαγωγή

Με μία αρχική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών 2021 (Π.Σ.) παρατηρείται πως το περιεχόμενο του οργανώνεται μέσα από πέντε άξονες ή αλλιώς Θεματικά Πεδία (Θ.Π.) τα οποία βασίζονται στις παραμέτρους της ελληνικής γλώσσας και στον

διαχωρισμό αυτών σε υποενότητες. Ειδικότερα, εστιάζουν σε κάθε γλωσσικό φαινόμενο ξεχωριστά. Ενδεικτικά, μέσα από το Θ.Π. 1 εκφράζεται η ανάγκη για καλλιέργεια και ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων με τη χρήση αισθητηριακού περιεχομένου, ανταλλαγής απόψεων, την επεξεργασία και κατανόηση του προφορικού λόγου κ.ά. Έπειτα, με το Θ.Π. 2 δίνεται έμφαση στα διάφορα είδη κειμένων μέσα από τα οποία οι μαθητές/-τριες αποκτούν σταδιακά κριτική σκέψη, καθώς αναλύουν και περιγράφουν βασικά ζητήματα της καθημερινής ζωής και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όπως θα έκαναν και σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η απόκτηση του γραμματισμού επέρχεται και με τα Θ.Π. 3 και 4, τα οποία εστιάζουν στην περιγραφή της γραμματικής και του λεξιλογίου αντίστοιχα και αναλύουν την ελληνική γλώσσα και τον τρόπο εκμάθησης της μέσα από την κλίση λέξεων, την ορθογραφία τους, την προέλευση και τη σημασιολογική τους σχέση, κ.ά. Ολοκληρώνοντας με το Θ.Π. 5, ζητείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου και με ό,τι συνεπάγεται αυτό. Δίνεται δηλαδή μια ιδιαίτερη σημασία στην ανάγνωση εκτεταμένων βιβλίων όπου με την βοήθεια του εκπαιδευτικού και τις διάφορες μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιεί, ο/η μαθητής/-τρια μαθαίνει πως να μαθαίνει και συμμετέχει όλο και πιο πολύ στις διαδικασίες της μάθησης με τον τρόπο του (Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2022).

Σε αυτά προστίθενται οι αρχές της διαθεματικότητας, της συμπερίληψης των μαθητών δίχως διακρίσεις και αποκλεισμούς στη μάθηση, της διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες του καθενός, της ενσωμάτωσης αξόνων των ΤΠΕ, της ανταπόκρισης στις προκλήσεις του μέλλοντος, κ.ά. Επιπρόσθετα, η ποικιλία των διαβαθμισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα ψηφιακά εργαλεία και τα παραδοσιακά μέσα, οι διάφορες τεχνικές αξιολόγησης, η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων (η βιωματική - ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική, η μαθητοκεντρική, οι συνθετικές εργασίες, κ.ά.), η διαμόρφωση υλικού διδασκαλίας από τους ίδιους τους μαθητές αποτελούν μέρος μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επιζητείται από τους εκπαιδευτικούς (Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2022). Έτσι, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχεδιάσουν ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας, έπρεπε να αξιοποιηθούν οι προαναφερθείσες αρχές και μέθοδοι.

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο βασισμένο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως προαναφέρθηκε, στο μάθημα της Γλώσσας της Ά τάξης σε συνδυασμό με τη θεματική της “Διατροφής” του μαθήματος Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε μικτή ομάδα παιδιών Ρομά της Τάξης Υποδοχής ΖΕΠ. Στο σενάριο δίνεται βάση στα Θ.Π. 1, 2 και 3 και ειδικότερα στις θεματικές ενότητες:

- Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Πολυτροπικότητα με συνδυασμό κειμένου και εικόνας
- Φωνολογία/Φωνητική

Ταυτότητα διδασκαλίας

Τάξη/τάξεις: ΖΕΠ με μαθητές Ρομά (Ομάδα Ι και ΙΙ)

Θεματικός κύκλος: Οι δραστηριότητες του Ανθρώπου - Ζω Καλύτερα

Μάθημα: Γλώσσα

Τίτλος: "Βιταμίνες τρομερές με μιας λαχταριστές"

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Γενικά Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Για την κάθε διδακτική ώρα, οι μαθητές αναμένεται:

- να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και να αποκωδικοποιήσουν τα οπτικά ερεθίσματα που λαμβάνουν (1η διδακτική ώρα).
- να αποκτήσουν τη φωνολογική ενημερότητα μέσα από φθόγγους και φωνήματα (2η διδακτική ώρα).
- να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την προφορική τους έκφραση μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (3η διδακτική ώρα).

Οργάνωση της τάξης

Κάποιες από τις δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν στην ολομέλεια της τάξης οπότε οι μαθητές/-τριες θα συμμετέχουν ατομικά, ενώ όπου χρειαστεί θα οργανωθούν σε ομάδες των δύο ή των τριών ατόμων προερχόμενων και από τα δύο διαφορετικά επίπεδα γνώσεων στα οποία έχουν ενταχθεί.

Μέσα & Υλικά

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας χρειάζονται μέσα όπως προτζέκτορας, διαδραστικό tablet, ηλεκτρονικός υπολογιστής, πολυτροπικά κείμενα, λογοτεχνικό βιβλίο, φυλλάδια εργασιών, καθώς και υλικά όπως μαρκαδόρους - ξυλομπογιές, χαρτί για ζωγραφιές. Για τις ψηφιακές δημιουργίες προτείνεται η χρήση του WordArt (https://wordart.com/) για τα συννεφόλεξα, του Audacity ή Vocaroo για τη διαδραστική αφήγηση (https://www.audacityteam.org/ ή https://vocaroo.com/) και το Canva (https://www.canva.com/) για ψηφιακές ζωγραφιές.

Ο ρόλος των μαθητών

Οι μαθητές/-τριες μέσα από βοηθητικές και καθοδηγητικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού αναπτύσσουν διάλογο και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δίνεται βάση στην προϋπάρχουσα γνώση την οποία θα πρέπει να ανακαλέσουν και να επεξεργαστούν για το

πέρας των δραστηριοτήτων. Ακόμα, δημιουργούν ψηφιακές και κανονικές ζωγραφιές σχετικές με το θέμα. Επιπλέον, οι μαθητές της Ομάδας Ι καλούνται να λάβουν ρόλους δασκάλου για να βοηθήσουν τις συμμαθήτριες της Ομάδας ΙΙ για να παράξουν μαζί κάποιους διαλόγους και να τους παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Τέλος, θα πρέπει να ηχογραφηθούν οι διάλογοι των μαθητών/-τριών για τη δημιουργία του podcast, οπότε θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην ένταση της φωνής τους, στην άρθρωση τους και στην επικράτηση της ησυχίας στον περιβάλλοντα χώρο.

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική με την εκπαιδευτικό να παίζει καθοριστικό ρόλο στην διεκπεραίωση της, καθώς το επίπεδο και οι γνώσεις των μαθητών/-τριών Ρομά δεν επιτρέπουν την πλήρη αυτονομία τους. Με στοχευμένες και απλές κατανοητές ερωτήσεις δημιουργεί ένα κλίμα ανταλλαγής απόψεων και έκφρασης ιδεών μεταξύ των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός καλείται να έχει ρόλο διευκολυντή, συμβούλου, υποστηρικτή και διαμεσολαβητή, η οποία σχεδιάζει, προσαρμόζει και τροποποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με κατάλληλο τρόπο όπου χρειαστεί με βάση τις ανάγκες των μαθητών της. Τέλος, πρέπει να ξεπεράσει εμπόδια που μπορεί να προκύψουν και να παρακινεί συνεχώς τους μαθητές της (Papadimitriou, 2014).

Τρόποι διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση πραγματοποιείται σε παιδιά Ρομά των δύο ομάδων του τμήματος ΖΕΠ. Ως επί των πλείστων, σε όλη τη διδασκαλία οι βασικοί σκοποί είναι κοινοί, αλλά οι επιμέρους στόχοι διαφοροποιούνται σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο. Εντούτοις το ολιγομελές τμήμα αποτελείται από τρεις μαθητές μέτριου μαθησιακού επιπέδου (Ομάδα Ι) και από τρεις μαθήτριες χαμηλού μαθησιακού επιπέδου (Ομάδα ΙΙ). Η διαφοροποίηση είναι εμφανής μέσα από τις μικροδιαφορές των φυλλαδίων εργασιών. Τέλος, μεταξύ τους διαφοροποιούνται ελάχιστα και ηλικιακά.

Περιγραφή φάσεων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων

1η Διδακτική Φάση : «Εισαγωγή και Προβληματισμός» (Διάρκεια: 20΄)

Στόχοι:

- Οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με το θέμα της διατροφής, καθώς και τις προσωπικές τους καθημερινές εμπειρίες για την κατανόηση του κειμένου.
- Οι μαθητές να κάνουν υποθέσεις στο τι θα δουν στο κείμενο.

Κατά την έναρξη του μαθήματος πραγματοποιείται ο διαμοιρασμός του ποιήματος ανάλογα με το Ομάδα των μαθητών. Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο του και μέσα από ερωτήσεις να προβλέψουν το τι θα δουν σε

αυτό. Έχει ήδη προηγηθεί η εισαγωγή στη θεματική της Διατροφής και τις κατηγορίες της μέσα από το λογοτεχνικό βιβλίο της συγγραφέως Τσιαμπόκαλου Γιολάντας "Πως να καταβροχθίσετε ένα ουράνιο τόξο" (2008). Οπότε, ταυτόχρονα πραγματοποιείται διαμορφωτική αξιολόγηση των γνώσεων που έλαβαν οι μαθητές. Ξεκινάει ο προβληματισμός ως προς το κείμενο με τη βοήθεια ερωτήσεων που τίθενται από την εκπαιδευτικό. Οι απαντήσεις των μαθητών θα καταγράφονται από την εκπαιδευτικό στο ψηφιακό εργαλείο WordArt ως ένα είδος αρχικής αξιολόγησης, αφού πρώτα επιλέξουν οι ίδιοι το συννεφόλεξο που τους αρέσει.

2η Διδακτική Φάση : «Επαφή με νέα δεδομένα - Επεξεργασία δεδομένων»

(Διάρκεια: 40΄)

Στόχοι:

- Οι μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης μέσα από το πολυτροπικό κείμενο κατά την ακρόαση και να συνδέσουν το κείμενο με τα μη γλωσσικά στοιχεία.
- Οι μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στην ακρόαση και να αντλήσουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις βιταμίνες και από ποιες τροφές τις λαμβάνουν.
- Οι μαθητές να αναγνωρίσουν τους φθόγγους με τους οποίους ξεκινάνε οι λέξεις άλφα, βιταμίνη, γάλα, μαρούλι, τυράκι και χυμός.
- Οι μαθητές να καταγράψουν τις λέξεις που ακούν.

Ξεκινάει μία πρώτη επεξεργασία των εικόνων του ποιήματος για να δούμε αν κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να κατονομάσουν προφορικά τις εικόνες που βλέπουν. Για να ελεγχθούν οι προβλέψεις τους, παρακολουθούν την πρώτη αργή και με καθαρή διάρθρωση ανάγνωση του ποιήματος από την εκπαιδευτικό. Εντοπίζουν πιθανόν άγνωστες λέξεις και τις συζητάνε στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, πραγματοποιείται μία ακόμα ανάγνωση από την εκπαιδευτικό με τον ίδιο τρόπο (και από τους μαθητές ψιθυριστά, όσοι μπορούνε) για την εκτενή κατανόηση του περιεχομένου. Στη συνέχεια απαντάνε σε στοχευμένες ερωτήσεις περιεχομένου όπως σε ποια τρόφιμα αναφέρεται το ποίημα, ποιες βιταμίνες λαμβάνουμε από αυτά και που μας βοηθάνε τελικά.

Σε πρώτη φάση επιλέγεται η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσω διαλόγου και συζήτησης, καθώς οι μαθήτριες της Ομάδας ΙΙ δεν μπορούν να διαβάσουν ακόμα, παρά μόνο να αναγνωρίσουν μεμονωμένους φθόγγους προφορικά και γραπτά. Η διδασκαλία συνεχίζεται με την επεξεργασία κάποιων λέξεων του ποιήματος. Μοιράζονται τα διαφοροποιημένα φύλλα εργασιών (δες Παράρτημα Φ1 και Φ2). Για την Ομάδα ΙΙ προβάλλεται το Φ2 με τον προτζέκτορα στον πίνακα για βοηθητικές σημειώσεις που πρέπει να κάνουν οι μαθήτριες. Καλούνται οι μαθητές και των δύο ομάδων να αναγνωρίσουν τι προϊόντα απεικονίζονται στην κάθε εικόνα. Οι μεν αφού τα κατονομάσουν σωστά καλούνται να εστιάσουν στο πρώτο φθόγγο που ακούνε και να τον αντιστοιχίσουν με την κατάλληλη εικόνα, ενώ οι δε πρέπει να γράψουν ολόκληρη τη λέξη. Στο Φ1 δίνονται

κάποιες επιπλέον λέξεις σε περίπτωση που μαθητές τελειώσουν νωρίτερα με τη φωτοτυπία.

3η Διδακτική Φάση : «Ανακεφαλαίωση-Αξιολόγηση» (Διάρκεια: 30΄)

Στόχοι:

- Οι μαθητές να προφέρουν ορθά τους φθόγγους /α/, /β/, /γ/, /π/, /τ/ και /μ/.
- Οι μαθητές να αποδίδουν στον γραπτό λόγο οικείες λέξεις του προφορικού τους λόγου.

Αν το επιτρέπει ο χρόνος, οι μαθητές και οι μαθήτριες για να αξιολογήσουν την προσπάθεια τους μπορούν να ελέγξουν τις απαντήσεις τους μαζί με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Έπειτα, πραγματοποιείται μία τελική αξιολόγηση με τη χρήση συννεφόλεξου. Το τελικό έργο συγκρίνεται με τις αρχικές απαντήσεις των μαθητών και διαφαίνονται κάποια σημαντικά συμπεράσματα. Πριν την έναρξη της τρίτης ώρας, ζητείται από τον κάθε μαθητή να ζωγραφίσει ένα φρούτο ή λαχανικό διαφορετικού χρώματος (όπως τα χρώματα του ουράνιου τόξου) που του αρέσει πάρα πολύ ορμώμενοι από το ποίημα και τις συζητήσεις με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές της Ομάδας Ι μπορούν να φτιάξουν εναλλάξ ψηφιακές διαδραστικές ζωγραφικές με πενάκι στο tablet και οι μαθήτριες της Ομάδας ΙΙ πραγματοποιούν ζωγραφιές ή χάρτινες κατασκευές με τη βοήθεια έτοιμων φωτοτυπιών ή εξασκώντας την φαντασία τους και κάνοντας χρήση τα διάφορα εικαστικά υλικά και

4η Διδακτική Φάση : «Εμπέδωση-Επέκταση» (Διάρκεια: 35΄ - 45΄)

Στόχοι:

- Οι μαθητές να δημιουργήσουν διάλογο ζητώντας και δίνοντας πληροφορίες.
- Οι μαθητές να παρουσιάζουν μία τροφή και τις βιταμίνες που μας παρέχουν.
- Οι μαθητές να διατυπώνουν απλές προτάσεις με νόημα.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Συνδυάζουμε τα επίπεδα για να αλληλοβοηθηθούν και τους μοιράζουμε το Φ3 (δείτε Παράρτημα). Ζητείται από τον κάθε μαθητή να ταιριάξει το φρούτο ή το λαχανικό που ζωγράφισε με το κατάλληλο χρώμα στο ουράνιο τόξο των βιταμινών. Τους ζητάμε να αναφέρουν στην ολομέλεια τις βιταμίνες που μας παρέχουν τα φρούτα και τα λαχανικά που επέλεξαν. Έπειτα, στην κάθε ομάδα ορίζεται ένας “δημοσιογράφος” (μαθητής της Ομάδας Ι που θα έχει ρόλο υποστηρικτικό). Πραγματοποιούμε έναν διάλογο στην ολομέλεια εντός ενός καθορισμένου επικοινωνιακού πλαισίου παρουσίασης του εαυτού μας σε μία εκπομπή βιταμινών και ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο στις ομάδες τους. Για παράδειγμα, ο διάλογος μπορεί να εξελιχθεί ως εξής:

_Γεια σας, κύριε Κόκκινο Μήλο! Χαιρόμαστε που σας έχουμε απόψε εδώ!

_*Γεια και σε σας!*

_*Θα μπορούσατε να μας πείτε τι βιταμίνες δίνετε σε κάποιον που θα σας φάει;*

_Βεβαίως! Κάνω κάλο στην καρδιά και βοηθάω τους άλλους, μικρούς και μεγάλους, να μη ξεχνάνε!

_Πολύ ωραία!... (η συζήτηση σταματάει εδώ εάν οι ομάδες είναι των δύο ατόμων, αλλιώς συνεχίζεται λίγο ακόμα).

Αφού συζητήσουν τους διαλόγους και φτιάξουν τους ρόλους, τους παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τη σημαντικότητα των φρούτων και των λαχανικών και εστιάζουμε όλοι μαζί στο εάν μιλούσαν δυνατά και καθαρά. Είναι ένα σημείο αυτοαξιολόγησης των ίδιων των μαθητών. Αν δεν υπάρχουν διορθώσεις, ζητάμε από τους μαθητές να ηχογραφήσουμε τους διαλόγους για να φτιάξουμε το podcast μας. Ζητούμενο είναι η υιοθέτηση της σωστής έντασης στη φωνή κατά την παρουσίαση τους σε κοινό και εντός ενός πλαισίου. Καταληκτικά, οι μαθητές αξιολογούνται από την εκπαιδευτικό για τα όσα διδάχθηκαν στο τρίωρο μάθημα και αυτοαξιολογούνται ακούγοντας την προφορά τους και διορθώνοντας τα λάθη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Institouto Ekpaideftikis Politikis (2022). *Programma Spoudon Neoellinikis Glossas sto Dimotiko* (2i ekd.). Ekdoseis I.E.P.

Kapsalis, A. & Chaniotakis, N. (2015). *Ekpaideftiki Axiologisi* (2i ekd.). Ekdoseis A.E. Afoi Kyriakidi.

Magoula, E., Mitsis, N. & Samara, S. (2022). *Odigos ekpaideftikou Neoelliniki Glossa Dimotikou- Thematiko Pedio 1: Prosliptikes kai Paragogikes Dexiotites.* 2i Ekdosi, Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Magoula, E., Mitsis, N. & Oikonomakou, M. (2022). *Odigos ekpaideftikou Neoelliniki Glossa Dimotikou - Thematiko Pedio: 2 Keimenikoi Typoi kai Polytropikotita*. 2i Ekdosi, Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Magoula, E., Mitsis, N., Mitsi, A. & Tzanaki, A. (2022). *Odigos ekpaideftikou Neoelliniki Glossa Dimotikou- Thematiko Pedio 3: Grammatiki Perigrafi*. 2i Ekdosi, Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Papadimitriou, Th.S. (2014). *O rolos tou kathigiti - symvoulou kai i anaptyxi michanismou ypostirixis tou se perivallon synergatikis mathisis stin ex apostaseos ekpaidefsi* (Didaktoriki Diatrivi). Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP), Patra. Doi: 10.12681/eadd/38040

Tsiampokalou, G. (2008). *Pos na katavrochthisete ena ouranio toxo*. Ekdoseis KASTANIOTI.

Παράρτημα

Φυλλάδιο Ομάδας Ι (Φ1)

Η Διατροφή

Βιταμίνες τρομερές με μιας λαχταριστές

Όνομα:..... Ημερομηνία:...../...../2023

Ακούστε , δείτε και γράψτε.

....

....

....

Φυλλάδιο Ομάδας ΙΙ (Φ2)

Βιταμίνες

Είμ' η βιταμίνη Άλφα , A
που με λένε ρετινόλη
στο σπανάκι τριχυρνώ ,
στο μαρούλι και τ' αυχό .

Γάλα , βούτυρο , τυράκι ,
μεχαλώνει το παιδάκι
και θα βλέπει πιο καλά
αν την Άλφα A αχαπά.

Είμ' η Βήτα B βιταμίνη
κι έχω και πολλά αδέρφια
στο ψωμάκι την αράζω
και τα νεύρα ξεκουράζω .

Μέσα στο πορτοκαλάκι
που το πίνουν σαν χυμό
στο στομάχι κολυμπώ
είμ' η C C κι οπλοφορώ .

Άσπρα δυνατά δοντάκια
τα χαρίζω στα παιδάκια .
Είμ' η βιταμίνη D , D
χιαουρτάκι στον κεσέ .

Κι άλλες κι άλλες χια μεχάλες
δεσποινίδες και πεινάλες
βιταμίνες κάθε μέρα
το χιατρό τον κάνουν πέρα

Βίτα – Βίτα – Βιταμίνη ,
τύφλα να 'χει η ασπιρίνη !
Άλφα A Βήτα B C C και D D ,
ψάχτες στον Τσελεμεντέ .

Η Διατροφή

Βιταμίνες τρομερές με μιας λαχταριστές

Όνομα:…… Ημερομηνία:……/……/2023

Ακούστε , δείτε και αντιστοιχίστε.

α

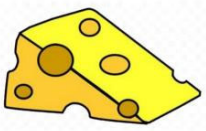
β

γ

χ

μ

τ



Φυλλάδιο Ομάδων Ι και ΙΙ (Φ3)

Διδακτικό Σενάριο: Εισαγωγή στη δομή επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον App Inventor

Γάκιος Ξενοφών, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο πραγματεύεται την εισαγωγή στην προγραμματιστική δομή της επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον του App Inventor (https://appinventor.mit.edu) Απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Τρίτης (Γ') Τάξης του Γυμνασίου για την διδασκαλία του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» και της θεματικής ενότητας του Προγραμματισμού σε συμφωνία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 5659/ τ. Β'/3-12-2021). Υιοθετεί και εφαρμόζει εποικοδομιστικές διδακτικές στρατηγικές βάσει των οποίων ο/η μαθητής/μαθήτρια κατακτά την νέα γνώση διερευνώντας και ενεργώντας.

Λέξεις Κλειδιά: Δομή Επανάληψης, Διδακτικό Σενάριο, Προγραμματισμός με πλακίδια, Προγραμματισμός φορητών συσκευών, App Inventor.

Teaching Script: "Introduction to the Iteration Structure in the App Inventor Programming Environment"

Gakios Xenophon, Educationalist PE86

Abstract

This teaching scenario deals with the introduction to the programming structure of repetition in the programming environment of App Inventor (https://appinventor.mit.edu) It is addressed to students of the third grade of Gymnasium for the teaching of the thematic field "Algorithmic and programming of computer systems" and the thematic unit of Programming in accordance with the new Curriculum for the teaching of the subject of Computer Science in Gymnasium (Government Gazette 5659 / t. B '/ 3-12-2021). Adopts and implements constructive teaching strategies based on which the student acquires new knowledge by exploring and acting.

Key-words: Repetition Structure, Teaching Scenario, Tile Programming, Mobile Programming, App Inventor.

Ταυτότητα του Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος: «Εισαγωγή στη δομή επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον App Inventor».

Διάρκεια Εφαρμογής: Τέσσερις (04) διδακτικές ώρες.

Γνωστικό Αντικείμενο - Ένταξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών: Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Τρίτης (Γ') Τάξης του Γυμνασίου για την διδασκαλία του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» και της θεματικής ενότητας του Προγραμματισμού σε συμφωνία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 5659/ τ. Β'/3-12-2021).

Διδακτικός Σκοπός & Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον προγραμματισμού App Inventor και να αναπτύξουν τις δικές τους απλές εφαρμογές για φορητές συσκευές με χρήση της δομής επανάληψης**.**

Οι μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, αναμένεται να είναι σε θέση να:

ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-1	σχεδιάζουν, δημιουργούν και διορθώνουν προγράμματα στο πλαίσιο υλοποίησης αλγορίθμων ή έργων δημιουργικής έκφρασης σε περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με απλές μεταβλητές, επιλογές, επαναλήψεις, γεγονότα και έτοιμα υποπρογράμματα.
ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-2	εντοπίζουν και διορθώνουν σφάλματα σε προγράμματα.
ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΥΠΟ-1	διακρίνουν κατηγορίες γλωσσών προγραμματισμού με βάση το προγραμματιστικό υπόδειγμα που υιοθετούν καθώς και το πεδίο εφαρμογής τους.
ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΥΠΟ-3	εξηγούν βασικές έννοιες του αντικειμενοστρεφούς προγραμματισμού.
ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΠΕΡ-1	λειτουργούν με ευχέρεια και προγραμματίζουν σε προγραμματιστικά περιβάλλοντα με κειμενική γλώσσα ή/και πλακίδια.

ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΠΕΡ-3	επιλέγουν τουλάχιστον ένα απλό εκπαιδευτικό περιβάλλον προγραμματισμού για φορητές συσκευές και αναπτύσσουν απλές εφαρμογές σε αυτό.
ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΣΧΑ-1	σχεδιάζουν προγράμματα εφαρμόζοντας συνειδητά τεχνικές και αρχές σχεδιασμού προγραμμάτων.
ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΣΧΑ-2	σχεδιάζουν αρθρωτά προγράμματα με τη χρήση υποπρογραμμάτων και βιβλιοθηκών υποπρογραμμάτων (API) από αυτές που διαθέτει το περιβάλλον προγραμματισμού που χρησιμοποιούν.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής

ΒΠ1. Υπολογιστική Σκέψη

ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική

ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική

ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική

ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

ΒΠ6. Ανάπτυξη και Χρήση Υπολογιστικών Αφαιρέσεων

Σκεπτικό του Διδακτικού Σεναρίου – Επιστημονικό και Γνωστικό Περιεχόμενο

Το παρόν διδακτικό σενάριο πραγματεύεται με την εισαγωγή διδασκαλία της δομής επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον για φορητές συσκευές App Inventor.

Μεγάλος αριθμός προβλημάτων επιλύονται με την χρήση της δομής επανάληψης. Η επαναληπτική δομή χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου μια εντολή ή ομάδα εντολών που έχουν κοινά χαρακτηριστικά ή χρησιμοποιούνται για κοινό σκοπό, πρέπει να εκτελεστούν περισσότερες από μία φορές. Ο αριθμός της εκτέλεσης των εντολών που αποτελούν το σώμα της επαναληπτικής δομής, καθορίζεται από την λογική τιμή της επαναληπτικής συνθήκης.

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί τις θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, βάσει των οποίων ο/η μαθητής/μαθήτρια οικοδομεί την νέα γνώση ανακαλύπτοντας, διερευνώντας, ενεργώντας και εφαρμόζοντας, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεργασίας και ομαδικότητας.

Η διδακτική ενότητα αναμένεται να έχει έναν βαθμό δυσκολίας. Είναι γνωστό ότι οι αρχάριοι προγραμματιστές, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τρόπο σύνταξης και την λειτουργία της επαναληπτικής δομής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολία στην αναγνώριση των εντολών που θα αποτελούν το σώμα της επαναληπτικής δομής και τον ορισμό της συνθήκης τερματισμού ή συνέχισης της επανάληψης.

Προγραμματιστικά περιβάλλοντα τύπου «σύρε και άσε» όπως το App Inventor και το Scratch, είναι ιδανικά για αρχάριους στον προγραμματισμό χρήστες καθώς τους προσφέρουν την δυνατότητα να επικεντρωθούν στη δομή των λύσεων παρά στη σύνταξη προγραμματιστικών εντολών (Επιμορφωτικό Υλικό: Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη).

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδακτική παρέμβαση θα γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, στο οποίο είναι διαθέσιμοι και λειτουργικοί έντεκα σταθμοί εργασίας. Θα χρησιμοποιηθεί πίνακας, διαδραστικός πίνακας, το λογισμικό «Επόπτες» που επιτρέπει την διαμοίραση της οθόνης του διδάσκοντος στις οθόνες των μαθητών/τριών και η Ηλεκτρονική Τάξη. Επιπλέον, θα χρησιμοποιηθούν φορητές συσκευές έξυπνων τηλεφώνων (smartphones) ή και ταμπλετών (tablets) με λειτουργικό σύστημα Android ή προσομοιωτές (emulators) έξυπνων τηλεφώνων. Θα δημιουργηθούν διμελής ομάδες μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ένα ομαδοσυνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο ευνοεί την προσπάθειά τους για ανακάλυψη, διερεύνηση και εφαρμογή της νέας γνώσης και την ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό. Οι ομάδες εργασίας είναι δυνατό να συγκροτηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις και επιθυμίες των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, με τις απαιτούμενες, όμως, παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, κατά την σύνθεση των ομάδων εργασίας επιδιώκεται να υπάρχει διαφοροποίηση των μελών της ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την προσωπικότητα ή και το φύλο. Η πρακτική αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη συνεργασίας σε περιβάλλον ετερότητας και διαφορετικότητας. Η παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι βοηθητική, καθοδηγητική και διευκολυντική, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία των ομάδων και να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημαντικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως προς την διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων, ώστε να υπάρχει ομαδικότητα και τα μέλη να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η τεχνική της εναλλαγής των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας εργασίας και να διασφαλίζεται η συλλογικότητα, η οποία αποδυναμώνεται όταν κάποιο μέλος της ομάδας αναλάβει τον ρόλο του «ηγέτη».

Διδακτική Προσέγγιση

Το παρόν διδακτικό σενάριο για την εισαγωγική διδασκαλία της δομής επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον App Inventor, υιοθετεί και εφαρμόζει τεχνικές διδασκαλίας που στηρίζονται στις θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, καθώς οι μαθητές/τριες μέσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον ομαδικότητας και συνεργατικότητας, εκπονούν τις κατάλληλες δραστηριότητες του φύλλου εργασίας οικοδομώντας την νέα γνώση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του προγραμματιστικού περιβάλλοντος App Inventor,, προσθέτει μια επιπλέον εκπαιδευτική αξία στην εισαγωγική διδασκαλία της δομής επανάληψης, καθώς είναι ένα δωρεάν οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού, κατάλληλο για μαθητές/τριες με μικρή εμπειρία στον προγραμματισμό, παρέχοντάς τους την δυνατότητα να δημιουργήσουν με εύκολο τρόπο εφαρμογές για έξυπνες φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android (Παπαδάκης, Ορφανάκης, Καλογιαννάκης & Ζαράνης, 2014). Οι συγκεκριμένες εφαρμογές τρέχουν και σε προσομοιωτή (emulator). Το App Inventor 2 ως προγραμματιστικό περιβάλλον τύπου «σύρε και άσε», αντικαθιστά τον προς συγγραφή κώδικα με οπτικά αντικείμενα τα οποία επιλέγονται μέσω ενός μενού επιλογών, με αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια ως αρχάριος προγραμματιστής ή ως προγραμματιστής με μικρή εμπειρία, να απαλλάσσεται από τον επιπλέον νοητικό φόρτο να θυμάται τους συντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο της γλώσσας προγραμματισμού (Papadakis, Kalogiannakis, Orfanakis, & Zaranis, 2016) και επιπλέον να του δίνεται η δυνατότητα να επικεντρωθεί στην επίλυση ενός προβλήματος.

Οι μαθητές/τριες και ανάλογα με τον βαθμό υλοποίησης των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, θα αυτοαξιολογηθούν ως προς την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα ανατροφοδοτηθούν και θα καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αναλυτική περιγραφή της μαθησιακής πορείας

Φάση 1: Για την εισαγωγική διδασκαλία της δομής επανάληψης και προκειμένου ο διδάσκον να κινητοποιήσει και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, προτείνεται να αναπτυχθεί διαλογική συζήτηση με την καθοδήγηση του διδάσκοντα και σχετική με την προς διαπραγμάτευση διδακτική ενότητα, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες θα αναγνωρίσουν στην καθημερινότητα την ύπαρξη επαναλαμβανόμενων ενεργειών.

Φάση 2: Για την κατανόηση των εννοιών, «σαφείς οδηγίες και εντολές» και «επαναλαμβανόμενες ενέργειες» προτείνεται, στα πλαίσια της προσομοίωσης και της ανάθεσης ρόλων, η ανάληψη, εκ μέρους δυο μαθητών/τριών, του ρόλου του καθοδηγητή και του ρόλου του εκτελεστή εντολών, για την υλοποίηση του σεναρίου του σχεδιασμού

ενός τετραγώνου με βήματα. Ο καθοδηγητής οδηγεί με ακρίβεια και σαφήνεια τον εκτελεστή να σχεδιάσει, βαδίζοντας, ένα νοητό τετράγωνο.

Φάση 3: Μέσω της τεχνική της επίδειξης, προτείνεται οι μαθητές/τριες να ανατροφοδοτηθούν σχετικά με την χρήση και την σύνταξη της δομής επανάληψης, παρατηρώντας τον διδάσκοντα.

Φάση 4: Με την εκπόνηση κατάλληλα δομημένων δραστηριοτήτων σε συμφωνία με το Π.Σ., οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν μόνοι τους την γνώση με την μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας θα χρησιμοποιηθεί το προγραμματιστικό περιβάλλον για φορητές συσκευές App Inventor. Η διδασκαλία θα γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Θα χρησιμοποιηθεί πίνακας, διαδραστικός πίνακας, το λογισμικό «Επόπτες» που επιτρέπει την διαμοίραση της οθόνης του διδάσκοντος στις οθόνες των μαθητών/τριών, η Ηλεκτρονική Τάξη του Σχολείου και φορητές συσκευές έξυπνων τηλεφώνων (smartphones) ή και ταμπλετών (tablets) με λειτουργικό σύστημα Android ή προσομοιωτές (emulators) έξυπνων τηλεφώνων. Στους μαθητές/τριες θα δοθεί φύλλο εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

Φάση 5: Οι ομάδες εργασίας αξιοποιούν την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τον/την εκπαιδευτικό και προχωρούν σε βελτιώσεις της πρώτης δραστηριότητας του φύλλου εργασίας που ανέπτυξαν και ολοκληρώνουν το τελικό παραδοτέο, το οποίο αξιολογεί στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός.

Για την διαμορφωτική αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί η δεύτερη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας. Οι μαθητές/τριες θα πειραματιστούν με έτοιμο κώδικα, ώστε να δημιουργήσουν εφαρμογή για φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android, που να υπολογίζει την δύναμη ενός αριθμού. Τέλος, καλούνται να συζητήσουν στην τάξη τις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις τους από την υλοποίηση της εφαρμογής.

Παρατηρείται ο τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών, τίθενται ερωτήσεις, ενθαρρύνεται η διαλογική συζήτηση, με στόχο την διερεύνηση του βαθμού κατανόησης της χρήσης, της σύνταξης και της λειτουργίας της επαναληπτικής δομής.

Επιπλέον, διερευνάται ο βαθμός κατανόησης και επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών/τριών και ο βαθμός τροποποίησης της διδακτικής προσέγγισης, όπως η αύξηση ή η μείωση των παρεμβάσεων καθοδήγησης.

Για την τελική αξιολόγηση και την περαιτέρω διερεύνηση του βαθμού επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα εκπονηθεί η τρίτη δραστηριότητα διαβαθμισμένης δυσκολίας, του φύλλου εργασίας.

Η διδασκαλία στηρίζεται σε φύλλο εργασία που περιλαμβάνει τρείς δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα σχετίζεται με την εμφάνιση στην οθόνη της φορητής συσκευής των αριθμών από το 1 έως το 10. Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας επιδεικνύεται και εξηγείτε βήμα προς βήμα στους μαθητές/τριες, ο κώδικας που πρέπει να συγγραφεί για να παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στα επόμενα πέντε μέρη της δραστηριότητας οι μαθητές/τριες μέσω της διερεύνησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, τροποποιούν τον αρχικό κώδικα έτσι ώστε να υλοποιήσουν τα ζητούμενα και παράλληλα να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους.

Στην δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες καλούνται να πειραματιστούν με έτοιμο κώδικα, ώστε να δημιουργήσουν εφαρμογή για φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android, που να υπολογίζει την δύναμη ενός αριθμού. Τέλος, συζητούν στην τάξη τις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις τους από την υλοποίηση της εφαρμογής.

Η τρίτη δραστηριότητα σχετίζεται με την υλοποίηση εφαρμογής που υπολογίζει τον πίνακα προπαίδειας του αριθμού 9. Στο πρώτο τμήμα της δραστηριότητας επιδεικνύεται και εξηγείτε βήμα προς βήμα στους μαθητές/τριες, ο κώδικας που πρέπει να συγγραφεί για να παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στα επόμενα τρία τμήματα της δραστηριότητας οι μαθητές/τριες μέσω του πειραματισμού, της διερεύνησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, τροποποιούν τον αρχικό κώδικα έτσι ώστε να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με λειτουργία της συνθήκης επανάληψης στην επαναληπτική δομή While Do. Στο πέμπτο τμήμα της δραστηριότητας ζητείτε από τους μαθητές/τριες να τροποποιήσουν τον αρχικό κώδικα και να παραμετροποιήσουν την αρχική εφαρμογή, υλοποιώντας έτσι, το δικό τους έργο.

Φύλλο Δραστηριοτήτων

ΤΑΞΗ/ΤΜΗΜΑ:_____ ΟΜΑΔΑ:_____

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΑ:

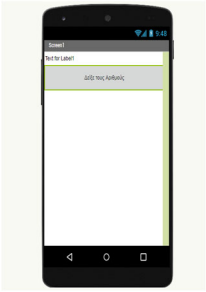
Α) _____

Β) _____

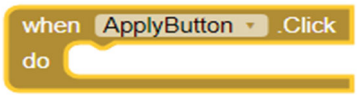
<u>Πρώτη Δραστηριότητα</u>

Α) Εργαζόμενοι σε διμελείς ομάδες, θα υλοποιήσουμε μια εφαρμογή για φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android, που θα εμφανίζει στην οθόνη της συσκευής τους αριθμούς από το 1 έως το 10. Η υλοποίηση της εφαρμογής θα γίνει με χρήση της δομής επανάληψης.

Αφού έχουμε συνδέσει την φορητή μας συσκευή με το App Inventor 2 μέσω της εφαρμογής MIT AI2 Companion, στην περιοχή σχεδίασης του προγραμματιστικού περιβάλλοντος σχεδιάζουμε ένα Label στο οποίο θα εμφανίζονται οι αριθμοί από το 1 έως το 10 και ένα Button με την επιγραφή «Δείξε τους Αριθμούς», το οποίο όταν το επιλέγουμε θα εμφανίζει τους αριθμούς που θέλουμε. Αφού έχετε ολοκληρώσει τις προηγούμενες ενέργειες, η οθόνη σχεδίασης και η οθόνη της φορητής σας συσκευής θα πρέπει να μοιάζει με την παρακάτω εικόνα:



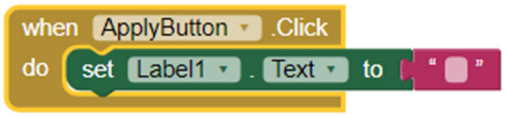
Εικόνα 1: Περιοχή σχεδίασης

Στη συνέχεια μεταβαίνουμε στην περιοχή προγραμματισμού «Blocks» και επιλέγουμε από τα δεξιά το «ApplyButton» της ενότητας «Screen». Από το πτυσσόμενο μενού που εμφανίζεται επιλέγουμε το συμβάν. 

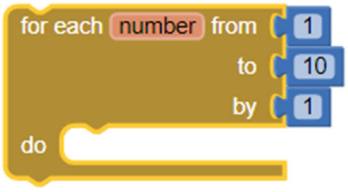
Από την ίδια ενότητα επιλέγουμε «Label1» και από το πτυσσόμενο μενού που εμφανίζεται επιλέγουμε

στο οποίο δίνουμε ως τιμή το κενό διάστημα

και στη συνέχεια το τοποθετούμε στο προηγούμενο συμβάν.



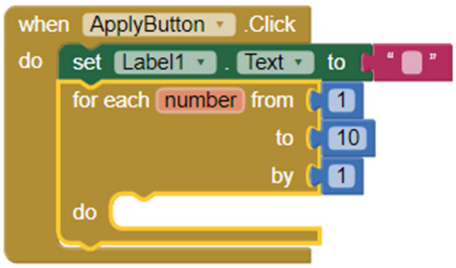
Όταν ο χρήστης πιέσει το πλήκτρο «Δείξε τους αριθμούς», τότε το κείμενο «Text for Label1» του στοιχείου «Label1» που εμφανίζεται στην οθόνη της φορητής συσκευής θα αντικατασταθεί με κενό και στο στοιχείο «Label1» θα μπορούν να εμφανίζονται οι αριθμοί από το 1 έως το 10. Έπειτα, από την περιοχή «Control» επιλέγουμε το στοιχείο



, αλλάζουμε την τιμή του πεδίου «to» σε 10 και το προσαρμόζουμε κάτω από το

.

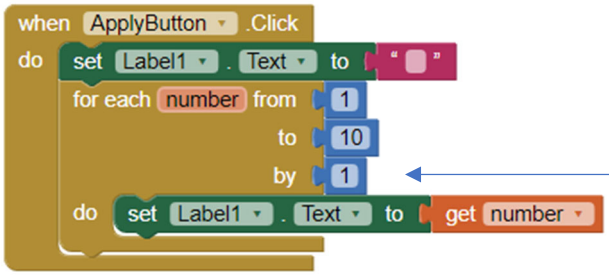
Ο κώδικάς μας θα απεικονίζεται ως εξής:



.

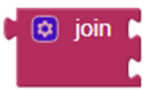
Για να εμφανιστούν οι αριθμοί στην οθόνη της φορητής συσκευής, από την ενότητα «Label1» και από το πτυσσόμενο μενού που εμφανίζεται επιλέγουμε ξανά

. Κάνοντας δεξί κλικ στη μεταβλητή “number” , επιλέγουμε «get number» και το προσαρμόζουμε στο προηγούμενο πλακίδιο. Η περιοχή προγραμματισμού τώρα, πρέπει να έχει την παρακάτω διάταξη:



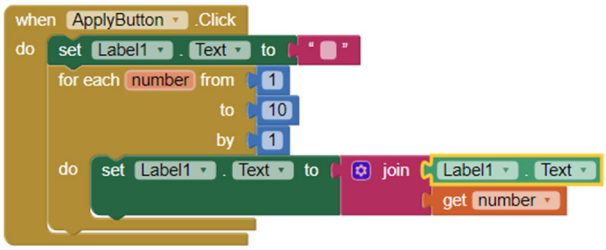
Οι αριθμοί θα εμφανιστούν με βήμα 1. Δηλαδή από το 1 έως το 10 με την σειρά 1,2,3,…,9,10. Αν το βήμα ήταν 2, οι αριθμοί θα εμφανιζόταν με τη εξής σειρά: 1,3,5,7,9.

Εάν επιλέξουμε το πλήκτρο «Δείξε τους αριθμούς» από την οθόνη της φορητής μας συσκευής, θα διαπιστώσουμε ότι εμφανίζεται μόνο ο αριθμός 10. Αυτό συμβαίνει διότι οι αριθμοί εμφανίζονται στην ίδια θέση της οθόνης και ο ένας επικαλύπτει τον άλλον. Για να λύσουμε αυτό το πρόβλημα επιλέγουμε από τη ενότητα «Text» το πλακίδιο



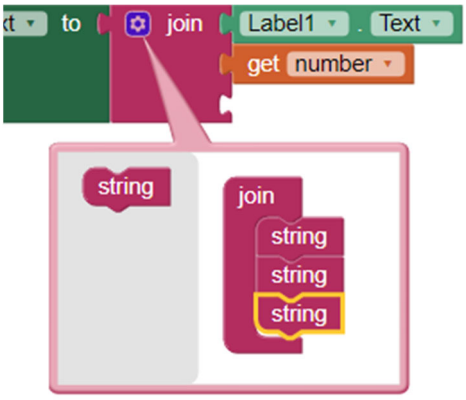
και από την ενότητα «Label1» και από το πτυσσόμενο μενού που

εμφανίζεται επιλέγουμε το πλακίδιο

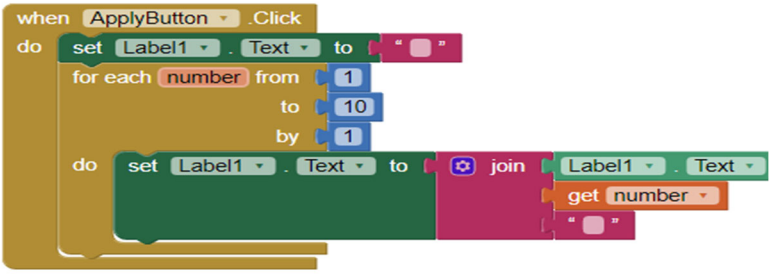
και προσαρμόζουμε τον κώδικα ως εξής: 

.

Για να εμφανίζονται οι αριθμοί με κενό διάστημα μεταξύ τους, από το γρανάζι στο πλακίδιο «join» επιλέγουμε «string» και το προσαρμόζουμε στο πλακίδιο «join», έτσι ώστε να δημιουργηθεί άλλη μια «θέση» στο πλακίδιο.



Στη νέα «θέση» που δημιουργήθηκε στο πλακίδιο «join» τοποθετούμε από την ενότητα «Text» το πλακίδιο
και εισάγουμε σε αυτό ένα κενό διάστημα. Ο κώδικας θα έχει την παρακάτω όψη:



Εάν επιλέξουμε το πλήκτρο «Δείξε τους αριθμούς» από την οθόνη της φορητής μας συσκευής, θα διαπιστώσουμε ότι εμφανίζονται οι αριθμοί από το 1 έως το 10 με κενό διάστημα μεταξύ τους. Αποθηκεύστε την εφαρμογή δίνοντάς της κατάλληλη ονομασία.

Β) Τροποποιήστε τον παραπάνω κώδικα έτσι ώστε με την επιλογή του πλήκτρου «Δείξε τους αριθμούς» να εμφανίζονται στην οθόνη της φορητής συσκευής, οι αριθμοί από το 1 έως το 20. Αποθηκεύστε την εφαρμογή δίνοντάς της κατάλληλη ονομασία.

Γ) Τροποποιήστε τον παραπάνω κώδικα έτσι ώστε με την επιλογή του πλήκτρου «Δείξε τους αριθμούς» να εμφανίζονται στην οθόνη της φορητής συσκευής, οι αριθμοί από το 1 έως το 20 σε διαφορετική γραμμή (Συμβουλή: Η αλλαγή γραμμής σηματοδοτείται με «\n»). Αποθηκεύστε την εφαρμογή δίνοντάς της κατάλληλη ονομασία.

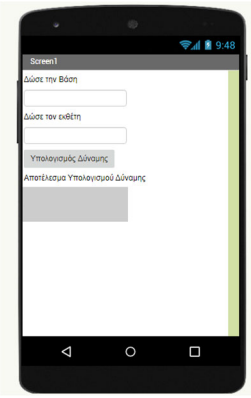
Δ) Τροποποιήστε τον αρχικό κώδικα έτσι ώστε με την επιλογή του πλήκτρου «Δείξε τους αριθμούς» να εμφανίζονται στην οθόνη της φορητής συσκευής, οι περιττοί αριθμοί από το 1 έως το 20 (Συμβουλή: Θα πρέπει να τροποποιήσετε κατάλληλα την τιμή του πεδίου « βήμα - by»). Αποθηκεύστε την εφαρμογή δίνοντάς της κατάλληλη ονομασία. Αποτυπώστε τις παρατηρήσεις σας:

Ε) Τροποποιήστε τον αρχικό κώδικα έτσι ώστε με την επιλογή του πλήκτρου «Δείξε τους αριθμούς» να εμφανίζονται στην οθόνη της φορητής συσκευής, οι άρτιοι αριθμοί από το 1 έως το 20 (Συμβουλή: Θα πρέπει να τροποποιήσετε κατάλληλα την τιμή του πεδίου « βήμα - by»). Αποθηκεύστε την εφαρμογή δίνοντάς της κατάλληλη ονομασία. Αποτυπώστε τις παρατηρήσεις σας:

ΣΤ) Τροποποιήστε τον αρχικό κώδικα έτσι ώστε με την επιλογή του πλήκτρου «Δείξε τους αριθμούς» να εμφανίζονται στην οθόνη της φορητής συσκευής, οι αριθμοί από το 20 έως το 0. Αποθηκεύστε την εφαρμογή δίνοντάς της κατάλληλη ονομασία. Αποτυπώστε τις παρατηρήσεις σας.

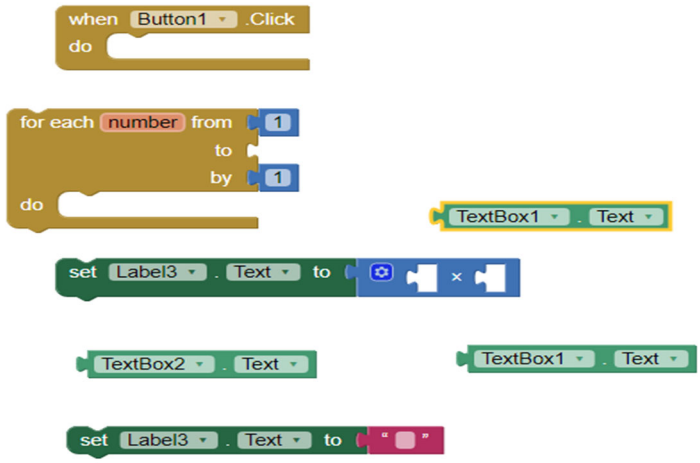
Δεύτερη Δραστηριότητα

Με χρήση της δομής επανάληψης, να δημιουργήσετε εφαρμογή για φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android, η οποία θα υπολογίζει την δύναμη ενός αριθμού. Τα δεδομένα της εφαρμογής που θα εισάγει ο χρήστης, θα είναι η βάση και ο εκθέτης της δύναμης. Η διεπαφή της εφαρμογής, μπορεί να μοιάζει με την παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 1: Διεπαφή εφαρμογής

Τοποθετήστε τα παρακάτω πλακίδια στη σωστή σειρά, έτσι ώστε όταν επιλέγετε από τον χρήστη το πλήκτρο «Υπολογισμός Δύναμης», να υπολογίζετε η δύναμη του αριθμού.



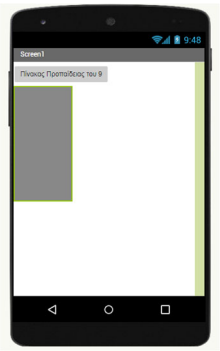
Συζητήστε στην τάξη τις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις σας από την υλοποίηση της παραπάνω εφαρμογής.

Τρίτη Δραστηριότητα

Α) Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες δραστηριότητες, θα υλοποιήσουμε εφαρμογή στο προγραμματιστικό περιβάλλον App Inventor 2 για φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android, η οποία θα υπολογίζει τον πίνακα προπαίδειας του αριθμού εννέα (9).

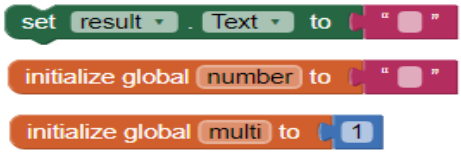
Ξεκινώντας από την περιοχή σχεδίασης, δημιουργούμε ένα πλήκτρο που το ονομάζουμε «Πίνακας Προπαίδειας του 9» και ένα Label με όνομα «result», με ύψος 200

pixels και πλάτος 100 pixels και χρώμα υπόβαθρου γκρι, στο οποίο θα εμφανίζεται η προπαίδεια του 9. Η οθόνη θα μοιάζει με την παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 1: Οθόνη Εφαρμογής

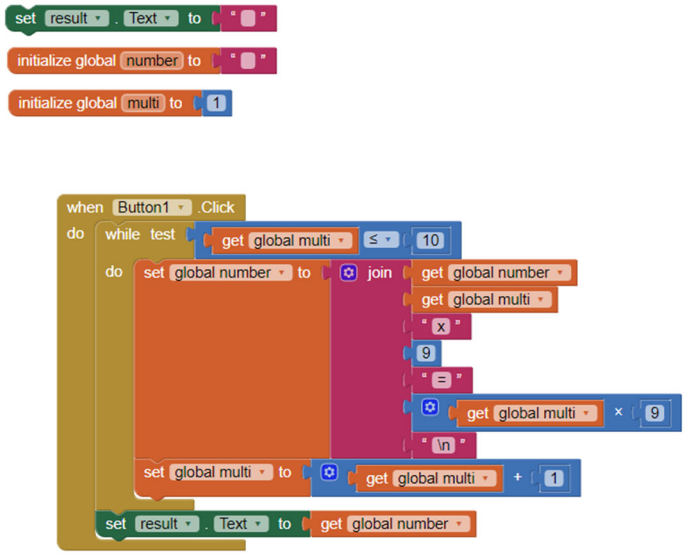
Στην περιοχή Blocks θα υλοποιήσουμε τον κώδικα της εφαρμογής. Χρησιμοποιούμε μια μεταβλητή με όνομα «number» στην οποία θα αποθηκεύονται τα γινόμενα που σε κάθε επανάληψη θα προκύπτουν και μια μεταβλητή με όνομα «multi» η οποία θα λειτουργεί ως μετρητής των επαναλήψεων με τιμές από το 1 έως το 10. Αρχικοποιούμε τις παραπάνω μεταβλητές όπως και την ιδιότητα «text» του Label με όνομα «result» (result.text) στο οποίο θα εμφανίζεται ο πίνακας της προπαίδειας του εννέα (9).



Όταν γίνει Click στο πλήκτρο με το όνομα «Πίνακας Προπαίδειας του 9», θα εκτελείται για δέκα (10) φορές μια δομή επανάληψης While – Do, η οποία στην πρώτη επανάληψη, θα υπολογίσει το γινόμενο 1 χ 9 και θα αποθηκεύσει το αποτέλεσμα στη μεταβλητή «number». Καθώς ο μετρητής των επαναλήψεων «multi» αυξάνεται κάθε φορά κατά ένα (1), η διαδικασία θα επαναληφθεί όσο ο μετρητής έχει τιμή μικρότερη ή ίση του 10. Δηλαδή η δομή επανάληψης θα εκτελείται συνεχώς, όσο ικανοποιείται η επαναληπτική συνθήκη

.

Με το τερματισμό της δομής επανάληψης, η συνθήκη επανάληψης πλέον δεν ικανοποιείται, θα εμφανιστεί στην οθόνη της φορητής συσκευής ο πίνακας της προπαίδειας του εννέα (9). Ακολουθεί ο κώδικας της εφαρμογής:



Εικόνα 2: Κώδικας της εφαρμογής

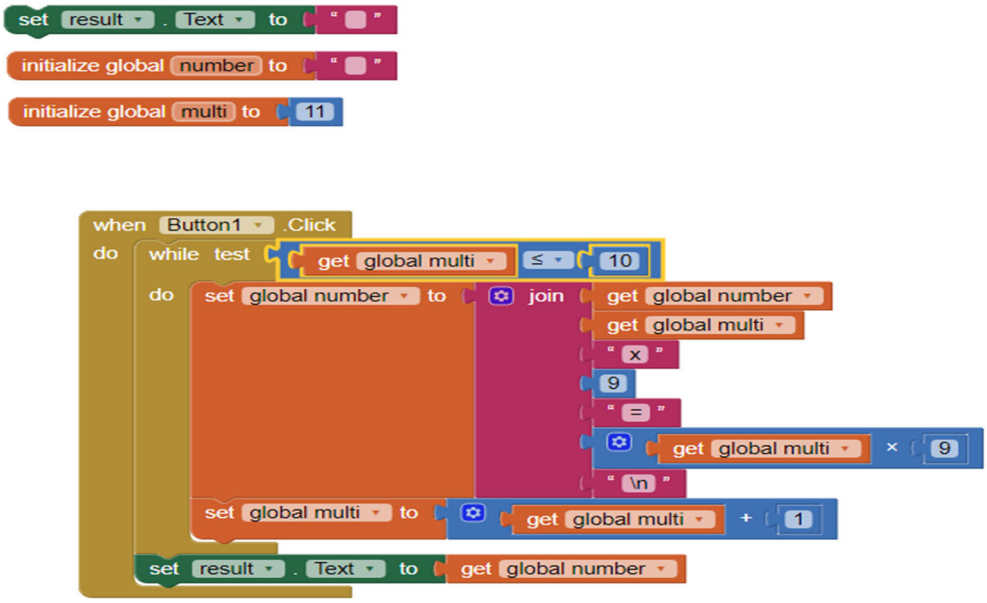
Β) Στον παραπάνω κώδικα, αρχικοποιήστε την τιμή της μεταβλητής «multi» στο μηδέν (0) και εκτελέστε την εφαρμογή. Τι παρατηρείτε; Γιατί συμβαίνει αυτό;

Γ) Στον παραπάνω κώδικα, αρχικοποιήστε την τιμή της μεταβλητής «multi» στο μηδέν (0) και αλλάξτε την συνθήκη της δομής επανάληψης ως εξής:

.

Κατόπιν εκτελέστε την εφαρμογή. Τι παρατηρείτε; Γιατί συμβαίνει αυτό;

Δ) Εκτελέστε τον παρακάτω τροποποιημένο κώδικα:



Τι παρατηρείτε; Γιατί συμβαίνει αυτό;

Ε) Τροποποιήστε την αρχική εφαρμογή, έτσι ώστε η εφαρμογή να υπολογίζει τον πίνακα της προπαίδειας του αριθμού που θα εισάγει ο χρήστης. Πρέπει να τροποποιήστε τόσο την σχεδίαση της οθόνης της εφαρμογής όσο και τον κώδικά της.

Συμπεράσματα

Το σενάριο υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και τους στόχους του. Προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτό ήταν φανερό από τον τρόπο που λειτουργούσαν μέσα στην τάξη. Οι μαθητές/τριες με τη χρήση των υπολογιστών, των φορητών συσκευών και τη δική τους συνεχόμενη εμπλοκή είχαν ζωηρό ενδιαφέρον για την δημιουργία απλών εφαρμογών για φορητές συσκευές.

Από την αξιολόγηση των φύλλων εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες συμπεραίνουμε ότι αφομοίωσαν σε μεγάλο βαθμό την διδαχθείσα ύλη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexouda G., Klonis A., Mathiopoulos K., (2022). Pliroforikh Gymnasiou, Programma Spoudon & Ypostiriktiko Yliko - Odigos Ekpaideutikou, Epoptis Fesakis G., Ekdosi Eggrafou VR2-NOV, 28/11/2022, Athina, Ekdosh IEP.

Grigoriadou M., Gogolou, A., Gouli, E. (2002). Enallaktikes Didaktikes Prosengiseis se Eisagogika Mathimata Programmatismou: Protaseis Didaskalias. «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Tomos A', Epim. A. Dimitrakopoulou, Praktika 3ou Synedriou ETPE, 26-29/9/2002, Panepistimio Aigaiou, Rodos, Ekdoseis KASTANIOTI.

Epimorfotiko Yliko: Prochorimeni epimprfosh gia thn axiopoihsh kai efarmogh ton T.P.E. sth didakrikh praxh. Epimorfosh B2 epipedou TPE. Systada: B.4 Pliroforikh. Ekdosi 1η – Iounios 2019

Fesakis, G., Serafeim, K. (2009). Mathisi programmatismou I/Y apo ekkolaptomenous ekpaideftikous me to SCRATCH. 1ο Ekpaideftiko Synedrio «Entaxi kai chrisi ton TPE stin ekpaideftiki diadikasia», Volos.

Karen, B. (2009) Conference: Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, CSCL'09, Rhodes, Greece, June 8-13, 2009, Volume 2

Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V., Zaranis, N. (2014). Novice Programming Environments. Scratch & App Inventor: a first comparison. In H. M. Fardoun and J. A. Gallud (Eds.) Proceedings of the 2014 Workshop on Interaction Design in Educational Environments (pp 1-7), New York: ACM.

Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in Preschool Education. A case study. International Journal of Mobile Learning and Organisation, 10(3), 187-202.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V., & Zaranis, N. (2017). The Appropriateness of Scratch and App Inventor as Educational Environments for Teaching Introductory Programming in Primary and Secondary Education. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), 12(4), 58-77.

Theories mathisis, Didaktiki methodologia, Yliko anaforas (2019), Epimorfotiko Yliko Epimorfosis B2 Epipedou TPE, Athina, Ekdosi IEP.

ITYE, (2019). Enallaktika Ekpaideftika Perivallonta, Athina.

Bellou I., (2011). Ylopoiisi epimorfosis epimorfoton – ekpaideftikon Pliroforikis, Ioannina.

Pliroforiki Gymnasiou, Programma Spoudon & Ypostiriktiko Yliko, Odigos Ekpaideftikou, (2002), IEP

Liakopoulou E., Diamorfotikh Axiologhsh

A) https://www.youtube.com/watch?v=2pKdTHnoQOY&t=264s

B) https://www.youtube.com/watch?v=5nX_eUctk2c

Ένα ταξίδι στην ιστορία του χρήματος στο μάθημα των γερμανικών

Ζιώγα Ευαγγελία
Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Π.Ε.07) & Δασκάλα (Π.Ε.70 ΕΑΕ)
Ακαδημαϊκή Υπότροφος, Τμήματος Δ.Ε.Ο.Σ., Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διδακτικού σεναρίου για το μάθημα της γερμανικής γλώσσας. Το θέμα της συγκεκριμένης διδασκαλίας αφορά σ' ένα ταξίδι στην ιστορία του χρήματος. Παρουσιάζονται οι φάσεις της διδασκαλίας, οι δραστηριότητες του/της διδάσκοντος αλλά και των μαθητών/τριών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, που αξιοποιούνται, καθώς και τα αντίστοιχα μέσα και υλικά, τα οποία χρησιμοποιούνται στην εκάστοτε φάση της διδασκαλίας. Μετά το πέρας της συγκεκριμένης διδασκαλίας οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με την έννοια του χρήματος στη γερμανική γλώσσα.

Λέξεις-Κλειδιά: πλάνο μαθήματος, γερμανική γλώσσα, χρήματα

A journey through the history of money in the German lesson

Zioga Evangelia
Professor of German Language and Literature/ Teacher, Academic Scholar, Department of International and European Economic Studies, University of Western Macedonia

Abstract

This paper presents an example of a teaching scenario for the course of German as a foreign language. The subject of this particular teaching concerns a journey through the history of money. The phases of the teaching are presented, the activities of the teacher and the students, the teaching methods that are used, as well as the corresponding means and materials that are used in each phase of the teaching. After the end of the specific teaching, the students are expected to be able to use vocabulary related to the concept of money in the German language.

Key-words: lesson plan, German language, money

Εισαγωγή

Η εφεύρεση και η διάδοση του χρήματος αποτελεί μια πρόκληση για τους ανθρώπους. Τα πλεονεκτήματα της εφεύρεσης και της διάδοσης του ήταν η ευκολία που προσέφερε στον υπολογισμό των εμπορικών συναλλαγών και στη συσσώρευση των περιουσιακών στοιχείων, καθώς και η ανάπτυξη κυρίως του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (Wehner, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε να παρουσιαστεί ένα παράδειγμα διδακτικού σεναρίου για το μάθημα της γερμανικής, ως ξένη γλώσσα με θέμα ένα ταξίδι στην ιστορία του χρήματος. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δεν ήταν καθόλου τυχαία, δεδομένης της σημαντικότητας του χρήματος στη καθημερινή μας ζωή.

Για την παρούσα διδασκαλία θα αξιοποιηθεί η αφήγηση «Η Πέτρα και το ταξίδι στην ιστορία του χρήματος». Η συγκεκριμένη ιστορία κατασκευάστηκε στα πλαίσια του μαθήματος της γερμανικής γλώσσας για μαθητές και μαθήτριες, επιπέδου γλωσσομάθειας Γ1.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται μια παρουσίαση της διαδικασίας, που ακολουθήθηκε για την κατασκευή της αφηγηματικής ιστορίας “Petra und die Geschichte des Geldes“.

Στη συνέχεια ακολουθεί το παράδειγμα του διδακτικού σεναρίου για το μάθημα των γερμανικών, με αναφορές στα αντίστοιχα υλικά και μέσα, που αξιοποιούνται, στη χρονική διάρκεια κάθε φάσης της διδασκαλίας, στους στόχους της, στην πορεία της διδασκαλίας αλλά και στις διαδικασίες αξιολόγησης, που εφαρμόζονται σ’ αυτή.

Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές παραπομπές, η ιστορία «Η Πέτρα και η ιστορία του χρήματος» στη γερμανική γλώσσα και η λίστα με το σχετικό λεξιλόγιο προς μελέτη στο Παράρτημα.

Θεωρητικό μέρος

Τα χρήματα στην καθημερινότητά μας

Τα πάντα γύρω μας έχουν το τίμημά τους. Ξεκινώντας από μια μπάρα σοκολάτας με τιμή γύρω στο 1 ευρώ, από ένα σπορ αυτοκίνητο μάρκας Porsche αξίας 53.000 ευρώ και καταλήγοντας στην τιμή ενός ποδοσφαιριστή, όπως τον Leroy Sané, που η αξία του φτάνει τα 75.000.000 ευρώ διαπιστώνεται ότι αν θέλεις να αγοράσεις κάτι, χρειάζεσαι χρήματα και σε αντάλλαγμα παίρνεις ένα αγαθό ή μια υπηρεσία. Πριν, λοιπόν από χιλιάδες χρόνια, οι αγορές ήταν πιο περίπλοκο ζήτημα για τους προγόνους μας. Αν ήθελαν κάτι, το αντάλλαζαν. Βέβαια αυτό ήταν αρκετά κουραστικό και δύσκολο τις περισσότερες φορές (Riemer, 2018).

Σαλιγκάρια, βοοειδή, κοχύλια, αλάτι, κόκκοι κακάου και άλλα πολλά είδη καθημερινής διατροφής αποτέλεσαν είδη χρήματων στο πέρασμα του χρόνου και αυτό γιατί τα χρήματα είναι κάτι πολύ περισσότερο από κέρματα ή χαρτονομίσματα. Τα χρήματα αντιπροσωπεύουν τις ανταλλαγές, τις οποίες πραγματοποιούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, το εμπόριο και τον πολιτισμό τους. Η ιστορία του χρήματος αφορά τις ανθρώπινες ανάγκες και όνειρα, τις περιπέτειες και τις έξυπνες εφευρέσεις (Schaller, 2016).

Κατασκευή αφηγηματικής ιστορίας “Petra und die Geschichte des Geldes“

Για την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού μελετήθηκαν αντίστοιχες ιστορίες και αφηγηματικά κείμενα ξενόγλωσσων εγχειριδίων της γερμανικής γλώσσας για το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας (Επίπεδο Γ1) των εκπαιδευόμενων και παράλληλα δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα χαρακτηριστικά, τα οποία οφείλει να έχει μια αφηγηματική ιστορία.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα οφέλη, τα οποία μπορεί να επιφέρει η αξιοποίηση αφηγηματικών ιστοριών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας συντέθηκε και παράχθηκε παιδαγωγικό υλικό με τη βοήθεια του ξενόγλωσσου βιβλίου «Kompass DaF, C1.1. Deutsch für Studium und Beruf» (2021) των εκδόσεων Klett Hellas και της διαδικτυακής σελίδας της Πύλης σχολικών υπηρεσιών «Jugend und FINANZEN» (Volksbanken Raiffeisenbanken) (https://www.jugend-und-finanzen.de/Alle/Alle-Unterrichtsmaterialien), ώστε να συμβάλλει στη διευκόλυνση της μάθησης, καθώς και να συνδράμει τον/την εκπαιδευτικό του μαθήματος της ξένης γλώσσας στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού περιβάλλοντος στην τάξη (Γώτη, 2020).

Αρχικά, η αφηγηματική ιστορία καταγράφηκε σε μορφή έγγραφου του Microsoft Word και στη συνέχεια μεταφέρθηκε σε Microsoft PowerPoint, όπου εμπλουτίστηκε και με την κατάλληλη εικονογράφηση προερχόμενη από το διαδίκτυο, ώστε να παρουσιαστεί στους/στις εκπαιδευόμενους/ες με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα της τάξης.

Τα υλικά, τα εποπτικά μέσα και η χρονική διάρκεια

Το συγκεκριμένο μάθημα ξένης γλώσσας θα έχει συνολική διάρκεια 45 λεπτά και κατά τη διδασκαλία θα αξιοποιηθούν ένας Η/Υ, ο βιντεοπροβολέας, η ιστορία σε μορφή παρουσίασης ppt, φύλλα εργασίας με δραστηριότητες και λίστες για μελέτη με το απαραίτητο λεξιλόγιο για τη συγκεκριμένη ενότητα.

Στόχοι της διδασκαλίας

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου για το μάθημα της ξένης γλώσσας είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με την έννοια του χρήματος στη γερμανική γλώσσα. Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες μας να

1. εξοικειωθούν με εκφράσεις σχετικές με τα χρήματα (Redewendungen)
2. χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο στον προφορικό τους λόγο
3. εμπλακούν σε ομαδικές δραστηριότητες
4. συνεργαστούν.

Η πορεία της διδασκαλίας

Α΄ φάση: Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος στους μαθητές/τριες, διερευνά τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους σχετικά με την έννοια του χρήματος και την ιστορία του στα βάθη των αιώνων. Ενθαρρύνει μια

συζήτηση σχετικά με την εφεύρεση και τη διάδοση του χρήματος στο πέρασμα του χρόνου, γράφοντας στον πίνακα της τάξης τη λέξη “das Geld” (χρήματα) και δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις ιδέες τους πάνω στο θέμα μέσω της μεθόδου της ιδεοθύελλας.

Β΄ φάση: Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα της τάξης την ιστορία «Petra und die Geschichte des Geldes» σε τη μορφή παρουσίασης Microsoft PowerPoint. Η αφήγηση της ιστορίας ξεκινάει με προτροπή προς τους εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν και αυτοί/αυτές βοηθώντας την Πέτρα, την ηρωίδα της ιστορίας, όταν χρειαστεί. Σε κάθε περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους εκπαιδευόμενους/ες να εξηγήσουν στους/στις συμμαθητές/τριες τους με ποιον τρόπο κατέληξαν στις συγκεκριμένες επιλογές.

Γ΄ φάση: Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλα εργασίας και τους ανακοινώνει ότι θα εργαστούν σε ομάδες των 4 μελών, προκειμένου να απαντήσουν στις δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό κάθε ομάδα ορίζει έναν/μια συντονιστή/στρια. Μόλις ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, ο/η συντονιστής/στρια κάθε ομάδας θα παρουσιάσει τις απαντήσεις της ομάδας του/της στην ολομέλεια της τάξης και θα εξηγήσει πως σκέφτηκαν για να φτάσουν σ’ αυτές. Μ’ αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες η ανακάλυψη της νέας γνώσης.

Δ΄ φάση: Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους εκπαιδευόμενους/ες μια λίστα με το απαραίτητο λεξιλόγιο προς μελέτη για το σπίτι.

Αξιολόγηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σύμφωνα με τους Τύπα και Ντάφου (2006), μέσα από αυτή γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκάστοτε διδασκαλίας αλλά και πραγματοποιείται ο έλεγχος του βαθμού της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με τους στόχους τους οποίους τέθηκαν εξ αρχής από τον/την εκπαιδευτικό.

Η αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη περίπτωση θα πραγματοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και θα αποτελέσει μια συνεχής διαδικασία. Θα ξεκινήσει από την πρώτη φάση της διδασκαλίας με τη συζήτηση για διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευόμενων (άτυπη αξιολόγηση, διαγνωστικός χαρακτήρας), με στόχο να δοθεί στον/στην εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Η διαδικασία της αξιολόγησης θα συνεχιστεί και στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας. Θα εξεταστεί αν οι εκπαιδευόμενοι/ες εκτελούν με επιτυχία τις δραστηριότητες στο φύλλο εργασίας λαμβάνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο πληροφοριακό χαρακτήρα (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Επιπλέον, μέσω της ομαδικής εργασίας των εκπαιδευόμενων ο/η εκπαιδευτικός θα έχει εικόνα για το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης και εξοικείωσης τους με το λεξιλόγιο σχετικά με την έννοια του χρήματος, καθώς οι συντονιστές/τριες των ομάδων δεν θα παρουσιάζουν απλά στην ολομέλεια τις απαντήσεις, που έδωσαν στο φύλλο εργασίας αλλά και θα αιτιολογούν γιατί τις επέλεξαν (αυτοαξιολόγηση). Η ομαδική εργασία, δηλαδή αναδεικνύεται σε πλαίσιο κατάλληλο, τέτοιο ώστε να μπορούν να ελέγχουν τη μάθησή τους και να αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες τις μεταγνωστικές του ικανότητες.

Τέλος, καίριας σημασίας θεωρείται ο αναστοχασμός του/της εκπαιδευτικού αναφορικά με τον εάν πέτυχε τους στόχους της διδασκαλίας του/της για όλους ή για κάποιους μόνο εκπαιδευόμενους/ες. Στην περίπτωση που θα εκδηλωθούν προβλήματα οργάνωσης, εάν οι εκπαιδευόμενοι/ες κατορθώσουν να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες, ακούγοντας τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, εάν θα ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους μέσω της αφηγηματικής ιστορίας «Petra und die Geschichte des Geldes», εάν τελικά θα συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι/ες ή όχι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εάν οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν συμμετέχουν ενεργά θα πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι στην ακαταλληλότητα του θέματος ή σε λανθασμένη επιλογή στόχων, δραστηριοτήτων, μεθοδολογίας και εποπτικού υλικού.

Βιβλιογραφία

Γώτη, Ε. (2020). Οριοθέτηση και μορφές εκπαιδευτικού υλικού. Πανεπιστημιακές παραδόσεις μαθήματος (0917Ε) Εκπαιδευτικό υλικό για τη γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση στο e-class. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Jugend und FINANZEN, Volksbanken Raiffeisenbanken (https://www.jugend-und-finanzen.de/Alle/Alle-Unterrichtsmaterialien)

Sander, I., Schmeiser, D., Braun, B. Fügert, N., Jin, F., Mautsch, K.F. & Wiebel, A. (2021). *Kompass DaF, C1.1. Deutsch für Studium und Beruf. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Athen: Klett Hellas.

Riemer, L. (2018, May). Geschichte des Geldes: Wie das Geld in die Welt kam. *GEOlino.* Retrieved from https://www.geo.de/geolino/wissen/19044-rtkl-geschichte-des-geldes-wie-das-geld-die-welt-kam

Schaller, A. (2016). *Geld - Vom Tauschhandel zum Bitcoin. WAS IST WAS Sachbuch 78.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener-Verlagsgesellschaft mbH.

Τύπας, Γ. & Ντάφου, Ε. (2006). Τα μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια. Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου, 2023, από http://www.pischools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf

Wehner, B. (2020). Eine kurze Geschichte der Geldpolitik. In: *Eine neue Logik der Geldpolitik.* Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29365-9_1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Petra und die Geschichte des Geldes

Petra hat mit ihrer Familie das Geld-Museum der Deutschen Bundesbank besucht, um dort mehr über das Thema: die Geschichte des Geldes zu erfahren, weil das Geld-Museum zu einem einzigartigen Lern- und Erlebnisort geworden ist.

Ein Leben ohne Geld? Das können sich bestimmt die wenigsten von uns vorstellen. Man braucht doch das Geld, um das Leben zu gestalten: Man zählt damit die Miete der Wohnung oder man kauft im Supermarkt etwas zu essen oder man muss für Strom, Wasser, Müllabfuhr, Internet, Versicherungen, Auto, Benzin Geld bezahlen.

In der Vergangenheit war das anders: Lange Zeit kamen die Menschen ohne Geld aus. Erst nutzten sie die Gaben der Natur zum Leben. Dann begannen sie, Dinge untereinander zu tauschen. Aber was war wie viel wert? Leichter wurde das Bezahlen mit Münzen. Vor etwa 2.700 Jahren wurden die ersten Münzen aus Gold und Silber hergestellt. Heute bezahlt man mit Euro-Münzen und Euro-Scheinen oder mit den Kreditkarten.

„Das war schon immer so", murmelt Petra. „In meiner Spardose habe ich auch Geld". Das kann ich mir auch anschauen und muss nicht extra in ein Museum gehen." Dort angekommen ist Petra aber überrascht, was es alles rund ums Geld zu entdecken gibt: Sie sieht Bilder, auf denen Menschen Kühe gegen Ziegen tauschen. In einem Glaskasten findet sie exotische Muscheln, kleine goldene Münzen und sogar Kakaobohnen. „Als die Menschen anfingen Handel zu treiben, brauchten sie ein Tausch und Zahlungsmittel. Das waren anfangs z.B. Vieh, Felle, Muscheln und Schneckenhäuser. Später übernahmen dann Metalle, wie Gold, Silber oder Bronze die Funktion von Geld", erklärt die Museumsleiterin.

Petra ist beeindruckt. Niemals hätte sie gedacht, dass das Geld so spannend sein kann. Sie fragt sich, welche Funktionen das Geld hat und wie eine Welt ohne Geld aussähe.

Das Geld

bezahlen=πληρώνω

die Bank-en= η τράπεζα

die Miete-n=το ενοίκιο

der Handel=το εμπόριο

das Tauschmittel-n= το μέσο ανταλλαγών

das Zahlungsmittel-n= το μέσο πληρωμής

die Kreditkarte-n= η πιστωτική κάρτα

die Spardose-n= ο κουμπαράς

die Münze-n= το κέρμα

der Schein= το χαρτονόμισμα

Geld sparen= εξοικονομώ χρήματα

die Währung = το νόμισμα

die Wirtschaft= η οικονομία

die Muschel-n= το κοχύλι

die Schnecke-n= το σαλιγκάρι

das Gold (nur Sg.) = ο χρυσός

das Silber (nur Sg.) = το ασήμι

die Bronze -n (Pl. selten) = ο μπρούντζος

Εργαστήρια για «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων» στο μάθημα της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου

Πέτρος Δημητρακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Τα τελευταία έτη έχουν εισαχθεί στην Ελλάδα τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε διακριτές ώρες του ωρολογίου προγράμματος του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου ως προσπάθεια να καλλιεργηθούν Δεξιότητες Ζωής. Στην εισήγηση παρουσιάζεται πρόταση για ενσωμάτωση σειράς 5 Εργαστηρίων σχετικών με τις «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων» στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. Τα εργαστήρια καλύπτουν τρεις διαστάσεις της λήψης αποφάσεων: ιεράρχηση προτεραιοτήτων, αποφάσεις από ομάδες προσώπων, προοπτική διερεύνηση (για το μέλλον).

Λέξεις-Κλειδιά: Δεξιότητες Ζωής, Λήψη Αποφάσεων, εργαστήρια, μάθημα Ιστορίας

Workshops on Decision-Making Skills in History Curriculum at 1st Grade of Lower Secondary School

Petros Dimitrakopoulos, Philologist, MA & Master

Abstract

During the recent years, in Greece, “Skills Workshops” have been introduced as distinct part of Nursery, Primary and Lower Secondary Schools curriculum, in an effort to the development of Life Skills. In this paper, a proposal about the incorporation of 5 workshops on “Decision Making Skills” into Ancient History curriculum at the 1st grade of Lower Secondary Schools is presented. The workshops cover three dimensions of decision-making: prioritization, group decision-making, foresight.

Key-Words: Life Skills, Decision making, workshops, History curriculum

Εισαγωγή

Δεξιότητες Ζωής είναι το φάσμα των δεξιοτήτων του χαρακτήρα οι οποίες μας βοηθούν να διαχειριζόμαστε τις υποθέσεις της ζωής μας. Έχουν προταθεί πολλές ταξινομήσεις, από τις οποίες εδώ παρουσιάζεται η ακόλουθη (UNICEF-Azerbaijan, 2020).

Αυτεπίγνωση
Διαχείριση Άγχους Συναισθηματική ρύθμιση Θετική σκέψη Αυτοεκτίμηση

Διαπροσωπικές Δεξιότητες
Ενσυναίσθηση Ικανότητες για ακρόαση Διαχείριση διαμάχης Διαχείριση σχέσεων
Επικοινωνία με στιβαρότητα

Δεξιότητες Σκέψης
Στοχοθεσία Λήψη αποφάσεων Επίλυση προβλημάτων
Κριτική και Δημιουργική σκέψη Ικανότητες για εκτελεστική δράση
Ανθεκτικότητα (επανάκαμψη στις δυσκολίες / αντιξοότητες)

Το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται για την οργάνωση εργαστηρίων με στόχο να καλλιεργηθούν δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων. Ειδικά στο πλαίσιο της Αρχαίας Ιστορίας, συζητείται σε όλο το σχολικό έτος πώς οι κοινωνίες αποφάσισαν επί ζητημάτων σε διάφορες συγκυρίες, διαμορφώνοντας την ιστορική πορεία των κρατών τους.

Τα εργαστήρια που παρουσιάζονται σε αυτή την εισήγηση οργανώθηκαν το σχολικό έτος 2015-2016 σε τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, σε σενάριο επινοημένο από τον διδάσκοντα και σχετικό με το χρονικό διάστημα από τους μεγάλους αποικισμούς ως και τον Πελοποννησιακό Πόλεμο.

Εργαστήρια για τις «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων»

Ιεράρχηση προτεραιοτήτων

1ο Εργαστήριο: Ταξίδι αποίκων από την Χαλκίδα στη Σικελία

1. Οι μαθητές, ως "κάτοικοι της Χαλκίδας", χωρίστηκαν σε 5 ομάδες " αποίκων" προς την Σικελία, επιβαινόντων σε "ισάριθμα πλοία". Τα πλοία είχαν φορτίο.
2. Μόλις είχαν παραπλεύσει την Πελοπόννησο, όταν ξεσπά η πρώτη καταιγίδα. Σε κάθε πλοίο οι άποικοι αποφασίζουν ποια μέρη του φορτίου πρέπει να απομακρυνθούν. Η καταιγίδα κοπάζει και το ταξίδι συνεχίζεται.
3. 30 μίλια ανοικτά της Σικελίας, ξεσπά νέα καταιγίδα. Σε κάθε πλοίο οι ομάδες αποίκων αποφασίζουν ποια άλλα μέρη του φορτίου πρέπει να απομακρυνθούν. Η καταιγίδα κοπάζει και οι άποικοι φτάνουν στη Σικελία.
4. Παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης των επιλογών των ομάδων και συγκρίσεις.

Συλλογικές Αποφάσεις

2ο Εργαστήριο: Οι άποικοι νομοθετούν στη νέα πόλη

Κατά την ίδρυση της αποικίας στη Σικελία, οι "άποικοι" χωρίζονται σε 5 ομάδες.

Στην κάθε ομάδα ανατίθεται ένας τομέας πολιτικής και εκείνη αναλαμβάνει να συντάξει γραπτώς 1 νόμο. Οι τομείς πολιτικής είναι:

Κυβέρνηση, Δικαιοσύνη, Οργάνωση στρατού, Εκπαίδευση, Φορολογία.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει το νόμο που συντάσσει στην ολομέλεια.

3ο Εργαστήριο: Εφαρμογή στην αποικία του νόμου για «οστρακισμό»

Οι άποικοι επιλέγουν μεταξύ 4 υποψηφίων.

Οι υποψήφιοι είναι:

1. Πολύ ικανός πολιτικός, αλλά αλλάζει συχνά συμμάχους.

2. Πολύ ικανός πολιτικός, αλλά 2 φορές απέφυγε τον δικαστικό έλεγχο με πραγματικές δικαιολογίες.

3. Πολύ ικανός στρατηγός, αλλά 2 φορές έκανε σοβαρή κατάχρηση εξουσίας εναντίον των στρατιωτών.

4. Πολύ ικανός στρατηγός, αλλά αγαπά υπερβολικά την πολυτέλεια.

Διεξάγεται ψηφοφορία και ανακοινώνεται το αποτέλεσμα.

4ο Εργαστήριο: Επιλογή συμμάχων

Κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού Πολέμου, οι "άποικοι στην Σικελία"

έχουν χωρισθεί σε δημοκρατικούς και ολιγαρχικούς.

Ενώ οι Αθηναίοι εκστρατεύουν προς την Σικελία, οι πολίτες της αποικίας

συζητούν με ποιους θα ταχθούν.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ: 3 Δημοκρατικοί + 3 Ολιγαρχικοί αναπτύσσουν επιχειρήματα.

Διεξάγεται ψηφοφορία και ανακοινώνεται το αποτέλεσμα.

Δεδομένα κατάστασης που εκτιμώνται:

1. Η δύναμη των Αθηναίων σε ναυτικό και στρατό.

2. Η πόλη ως τώρα ήταν ουδέτερη.

3. Η πόλη έχει εμπορικά συμφέροντα και με την Αθήνα και με την Σπάρτη.

4. Από τις γειτονικές πόλεις, οι μισές έχουν ταχθεί με την Αθήνα και οι μισές με την Σπάρτη.

Προοπτική Διερεύνηση για το Μέλλον

5ο Εργαστήριο: Εκτιμήσεις για την ιστορική πορεία της αποικίας 15 έτη μετά

Χωρισμένοι σε ομάδες, οι άποικοι εκτιμούν ποιες πιθανότητες υπάρχουν για την ιστορική πορεία της αποικίας στο μέλλον.

Προσδιορίζουν ποιες αποφάσεις είναι πιθανόν να απαιτηθούν σε διαφορετικές εκδοχές της πορείας.

Οι απόψεις των ομάδων συζητούνται στην ολομέλεια του τμήματος.

Δικτυογραφία

UNICEF-Azerbaijan (2020). *Knowledge Brief - Basic Life Skills Curriculum.* Ανακτήθηκε 27/2/2023 από

https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf.

«Έρχομαι στη θέση σου»: Ενδοσχολική Δράση για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία

Μαγδαληνή Μαμασούκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 - Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό
Φανή Καράβα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μία πρωτότυπη δράση σχεδιασμένη από τις εκπαιδευτικούς του 10ου Δημοτικού Σχολείου Χαλκίδας για την ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία που γιορτάζεται κάθε χρόνο στις 3 Δεκεμβρίου. Οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν μέσω προσομοίωσης να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις τις οποίες βιώνουν στην καθημερινότητά τους τα Άτομα με Αναπηρία, να καταγράψουν συναισθήματα και να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της καθημερινότητας και τη συμπερίληψη των ΑμεΑ. Βασική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης είναι η συνεργατική μέθοδος Jigsaw, με την οποία οι μαθητές/-τριες του σχολείου εργάστηκαν για πρώτη φορά. Μέσω της μεθόδου αυτής οι μαθητές/-τριες ανέλαβαν ενεργητικό ρόλο ως «συντονιστές» και «ειδικοί» στην ανακάλυψη και μετάδοση της γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, Μέθοδος Jigsaw, Εκπαίδευση Ρομά, Συνεργατική Μάθηση

«Put myself into your shoes»: School Action for the International Day of Persons with Disabilities

Magdalene Mamassouka, Primary School Teacher - Studies in Greek Culture
Fani Karava, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstracts

This article is an original activity designed by the teachers of the 10th Primary School of Chalkida for the International Day of Persons with Disabilities which is celebrated every year on December 3rd. The students were invited through a simulation to face situations that people with disabilities experience in their daily lives. Moreover, they proposed solutions for the improvement of living conditions of people with disabilities. Finally, they recorded their feelings. The main method of teaching and learning is the collaborative Jigsaw method, with which the students of the school worked for the first time. Through this method the students assumed an active role as "coordinators" and "experts" in the discovery and transmission of knowledge.

Key-Words: Inclusion, Jigsaw Method, Gypsy Education, Cooperative Learning

Σκεπτικό της Δράσης

Η 3η Δεκεμβρίου έχει καθιερωθεί από το 1992 ως Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) από τα Ηνωμένα Έθνη. Είναι ημέρα υπενθύμισης πως τα ΑμεΑ έχουν

ίσα δικαιώματα σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας. Την ημέρα αυτή αναδεικνύονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και γίνεται προσπάθεια να βρεθούν λύσεις για τη συμπερίληψη των ατόμων αυτών σε κάθε πτυχή της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής. Με αυτό το σκεπτικό αποφασίστηκε η υλοποίηση ενδοσχολικών δράσεων για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών απέναντι στους μοναδικούς αυτούς ανθρώπους.

Η δράση πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβρη του 2022 στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας από μεικτή ομάδα μαθητών του τμήματος ΖΕΠ και των τάξεων Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης «Ενίσχυση της φοίτησης των μαθητών Ρομά», άξονας αξιολόγησης σχολικής μονάδας «Σχολική διαρροή – Φοίτηση». Οι μαθητές/-τριες Ρομά αποτελούν το 30% του συνόλου της σχολικής μονάδας και για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη μέρα λειτούργησε με επιπλέον στόχο τη συμπερίληψη της ιδιαίτερης κοινωνικής αυτής ομάδας και την ενίσχυση της πρωτοβουλίας τους. Η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων έχει αποδείξει ότι η συμμετοχή των μαθητών/-τριών Ρομά σε δραστηριότητες οι οποίες ξεφεύγουν από το αυστηρό πλαίσιο της αίθουσας και το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ενισχύει το ενδιαφέρον τους για το σχολείο. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η μέθοδος Jigsaw με στόχο όλοι οι μαθητές/-τριες, αλλά ιδιαίτερα τα παιδιά Ρομά, να αναλάβουν ρόλους (συντονιστή - ειδικού) ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις τους.

Ταυτότητα Δράσης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γενικός σκοπός της δράσης είναι η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ, η διατύπωση προτάσεων σχετικά με τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Ως επιπλέον στόχοι ορίζονται οι εξής:

Οι μαθητές/-τριες

- να λειτουργήσουν ως ομάδα, αναλαμβάνοντας διακριτούς ρόλους,
- να αναπτύξουν το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα του άλλου,
- να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων,
- να καλλιεργήσουν την ενεργητική ακρόαση,
- να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους προκειμένου να μάθουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες,
- να γνωρίσουν τρεις βασικούς τύπους αναπηρίας (οπτική – ακουστική- κινητική),
- να προσομοιώσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους τα ΑμεΑ και να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους,
- να παρουσιάσουν στα μικρότερα παιδιά του σχολείου τα συμπεράσματα/ σκέψεις τους.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

- Εξοικείωση παιδιών με την καταγραφή σημειώσεων.
- Εξοικείωση των παιδιών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας

Οργάνωση της Δράσης και Υλικοτεχνική Υποδομή

Καθώς η βασική μέθοδος διδασκαλίας που θα εφαρμοστεί είναι η μέθοδος Jigsaw, χρειάζεται να υπάρξει συγκεκριμένη οργάνωση του χώρου με τη δημιουργία πέντε σταθμών. Σε κάθε σταθμό η αντίστοιχη ομάδα θα προχωρά στην έρευνά της και τη σύνθεση των εργασιών της. Επιπλέον, σε παρακείμενο χώρο θα δημιουργηθεί "δρόμος μετ' εμποδίων", ο οποίος θα προσομοιώνει έναν δρόμο της πόλης με τα εμπόδια τα οποία συναντάει ένας τυφλός ή ένα άτομο με αναπηρικό καροτσάκι. Τέλος, θα χρειαστούν υλικά ζωγραφικής, κόλλες Α4 ή Α3 και τα φύλλα εργασίας και τα αντίστοιχα υλικά που αναφέρονται σε αυτά. Η διάχυση της δράσης θα γίνει μέσω του blog του σχολείου το οποίο ενημερώνεται από τους μαθητές/-τριες.

Διδακτική μέθοδος Jigsaw

Η μέθοδος Jigsaw ή Συνεργατική Συναρμολόγηση, σχεδιάστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον E. Aronson και αποτελεί μία από τις καταλληλότερες τεχνικές για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης. Αρχικά σχεδιάστηκε, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις και η συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές/-τριες διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας, οι οποίοι λειτουργούσαν έως τότε σε ένα περιβάλλον ανταγωνισμού και εχθρότητας. Μέσω της μεθόδου αυτής καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η ανοχή, καθώς τα εμπλεκόμενα μέλη εξασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και να εργάζονται ομαδικά για την επίτευξη του κοινού στόχου. Επιπλέον, προωθείται η ερευνητική διάθεση των μαθητών/-τριών και η ερευνητική μάθηση.

Σύμφωνα με τη μέθοδο η μαθησιακή πράξη χωρίζεται σε επιμέρους στάδια. Στο πρώτο στάδιο το μαθησιακό αντικείμενο διαιρείται σε υποθέματα. Στο δεύτερο στάδιο τα εμπλεκόμενα μέλη (μαθητές/-τριες) δημιουργούν ανομοιογενείς ομάδες «σύνθεσης». Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει τον ρόλο του «ειδικού» για τη μελέτη ενός μαθησιακού υποθέματος, ενώ ορίζεται και ένας «συντονιστής», ο οποίος, αφού ενημερωθεί από τον/την εκπαιδευτικό, θα δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές στην ομάδα του. Στο τρίτο στάδιο σχηματίζονται οι ομάδες «ειδικών», οι οποίοι ερευνούν το ίδιο υπόθεμα και αποφασίζουν πώς θα μεταφέρουν τις πληροφορίες – «διδάξουν» τους συμμαθητές/-τριες τους. Στο επόμενο στάδιο οι ομάδες «ειδίκευσης» διαλύονται και γίνεται η «διδασκαλία» στις ομάδες «σύνθεσης». Κάθε «ειδικός» παρουσιάζει τα αποτελέσματα της μελέτης του και γίνεται η σύνθεση της τελικής εργασίας της ομάδας. Στο τελευταίο στάδιο γίνεται στην ολομέλεια η παρουσίαση όλων των εργασιών και η αξιολόγηση των ομάδων.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/-τριών

Ανάληψη ρόλου «συντονιστή», «ειδικού» στις ομάδες εργασίας
Συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες
Δημιουργία πρωτότυπων συνθέσεων (ζωγραφικής, ποιήματα, αφίσες, άρθρα εφημερίδων, παντομιμικά δρώμενα) για την παρουσίαση της ημέρας

Αναλυτική περιγραφή δράσης

Φάση 1η: Διερεύνηση γνώσεων και στάσεων των μαθητών σχετικά με τα ΑμεΑ (10 λεπτά)

Στην ολομέλεια πραγματοποιείται συζήτηση κατά την οποία γίνεται αναφορά στην Παγκόσμια Ημέρα. Οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις σκέψεις τους και πρότερες εμπειρίες σχετικά με τα άτομα με αναπηρία. Έμφαση δίνεται στη διατύπωση απόψεων σχετικά με το κατά πόσον τα άτομα με αναπηρία διευκολύνονται, ώστε να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Φάση 2η: Παρουσίαση του «προβλήματος» και των φύλλων εργασίας (10 λεπτά).

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται από τις εκπαιδευτικούς σε μεικτές ομάδες Σύνθεσης και επιλέγεται ένας «συντονιστής» για κάθε ομάδα. Ο διαχωρισμός των ομάδων μπορεί να γίνει τυχαία ή με κοινωνιομετρικά κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν στους «συντονιστές» το πλαίσιο του προβλήματος, το οποίο έχει ως εξής: Οι μαθητές/-τριες πρέπει να δημιουργήσουν μία παρουσίασης, που θα αφορά την ενημέρωση των μικρότερων παιδιών σχετικά με την ημέρα ΑμεΑ. Επισημαίνεται ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ στην καθημερινότητά τους, καθώς και τους τρόπους που μπορούμε ως κοινωνία να πραγματοποιήσουμε την ουσιαστική συμπερίληψη των ατόμων αυτών. Οι «συντονιστές» αφού λάβουν και τα φύλλα εργασίας επιστρέφουν στις ομάδες τους και δίνουν τις κατάλληλες οδηγίες. Παράλληλα ορίζονται οι κανόνες συνεργασίας για την ομαλή διεκπεραίωση της δράσης.

Φάση 3η: Συνεργασία - Επικοινωνία

Φάση 3.1: Οργάνωση Ομάδων «Σύνθεσης» (15΄ περίπου)

Οι «συντονιστές» μεταφέρουν τις απαραίτητες οδηγίες στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας «σύνθεσης». Ορίζουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των υπολοίπων μελών της ομάδας τους «ειδικούς» οι οποίοι θα προσομοιώσουν την εκάστοτε αναπηρία. Λόγω του περιορισμένου χρόνου, η εστίαση γίνεται σε τρεις αναπηρίες, την Κινητική, την Οπτική και την Ακουστική. Επιπλέον, λόγω ύπαρξης μαθητών Ρομά οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, ορίζεται ένας επιπλέον ρόλος, εκείνος του «προσωπικού γραμματέα», ώστε να υποστηριχθούν οι μαθητές/-τριες αυτοί.

Φάση 3.2: Δημιουργία Ομάδων «Ειδίκευσης» (40 λεπτά)

Οι «ειδικοί» από κάθε αρχική ομάδα, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ίδια αναπηρία ως αντικείμενο διερεύνησης, δημιουργούν ομάδες «ειδίκευσης» και εκτελούν τις επιμέρους δραστηριότητες όπως αυτές περιγράφονται στα φύλλα εργασίας. Επιπλέον, συζητούν για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στους σταθμούς σαν ΑμεΑ, ανταλλάσσουν απόψεις και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους. Σε αυτή τη φάση οι «συντονιστές» έχουν την ευθύνη για την τήρηση των χρονικών ορίων, τη διευκόλυνση των συμμαθητών τους σε περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα και την τήρηση των κανόνων συνεργασίας, οι οποίοι έχουν τεθεί πριν την έναρξη της δράσης.

Φάση 3.3: Επιστροφή στις Ομάδες «Σύνθεσης» (25 λεπτά)

Στην ομάδα «σύνθεσης» κάθε «ειδικός» παρουσιάζει στην ομάδα του τα αποτελέσματα της μελέτης και της παρατήρησής του. Με τα υπόλοιπα μέλη συναποφασίζεται ο τρόπος που θα γίνει η τελική σύνθεση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν και ο τρόπος παρουσίασής τους (παντομίμα, αφίσα, ποίημα…). Μετά την σύνθεση των εργασιών, κάθε ομάδα αυτοαξιολογείται με άξονες την ακρίβεια και τη σαφήνεια της εργασίας τους.

Φάση 4η: Παρουσίαση (30 λεπτά)

Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια την εργασία της.

Φάση 5η: Συζήτηση - Αξιολόγηση (15 λεπτά)

Μετά την παρουσίαση ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Αξιολογούνται οι παρουσιάσεις όλων των ομάδων, διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με τα σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν και γίνεται ένας γενικός σχολιασμός της ημέρας με έμφαση σε εκείνα τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση καθώς και στις δραστηριότητες που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές/-τριες.

Απολογισμός

Ο γενικός απολογισμός είχε θετικό πρόσημο. Παρόλο που οι μαθητές/-τριες δεν είχαν ξαναεργαστεί με τη μέθοδο Jigsaw - για ορισμένους δε ήταν η πρώτη φορά που εντάχθηκαν σε ομάδες - συνεργάστηκαν αρμονικά και εκπλήρωσαν όλους τους στόχους. Στις περιπτώσεις που απαιτήθηκε αλλαγή αίθουσας, έγινε με ομαλό τρόπο και απόλυτη οργάνωση από τους «συντονιστές». Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν επικουρικός σε κάθε περίπτωση και ενθαρρυντικός ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών. Σημαντικό είναι ότι υπήρξε ποικιλία στις παρουσιάσεις με τη δημιουργία αφισών, ποιημάτων, παντομίμας και άρθρων από τις ομάδες.

Όσον αφορά την παρουσίαση στους μαθητές/-τριες του υπόλοιπου σχολείου έγινε την επόμενη εβδομάδα, όπου παρουσιάστηκε δυσκολία στο να προσαρμόσουν τα μεγαλύτερα παιδιά τον λόγο τους, ώστε να γίνει ευκολότερα κατανοητός από τους συμμαθητές/-τριες τους. Παρόλα αυτά η προσπάθεια λειτούργησε θετικά, ιδίως για τους Ρομά μαθητές/-τριες, οι οποίοι συμμετείχαν ισότιμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν

ιδιαίτερα ενεργητικοί στον προφορικό λόγο, αφού οι συμμαθητές/-τριες τους λειτούργησαν ως «γραμματείς», και παρουσίασαν τα έργα τους στο υπόλοιπο σχολείο. Στον διάλογο που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της ημέρας, τα παιδιά δήλωσαν χαρούμενα που συνεργάστηκαν σε μεικτές ηλικιακά ομάδες, ενώ το πιο σημαντικό σημείο της γι' αυτά ήταν οι βιωματικές δραστηριότητες.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασιών 1 για την Ακουστική Αναπηρία

Ακουστική αναπηρία

Μάντεψε τι λέω!

Δραστηριότητα 1η: *(Ένα παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου χωρίς να βγάλει κάποιον ήχο, μόνο με την κίνηση των χειλιών του. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καταγράφουν στην πρώτη στήλη του παρακάτω πίνακα τις λέξεις που βλέπουν. Στη συνέχεια ο «ομιλητής« γράφει στη δεύτερη στήλη τη λέξη που λέει).*

Καταγράφω στον παρακάτω κατάλογο τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, που λέει ο συμμαθητής μου χωρίς να βγάλει κάποιο ήχο (μόνο με την κίνηση των χειλιών).

Τις λέξεις που διαβάζουν	Τις λέξεις που είχε πει ο «ομιλητής»
...	...

Και τώρα απαντώ στις ερωτήσεις:

- Πόσες σωστές λέξεις βρήκα;
- Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισα;
- Πώς ένιωσα με αυτή τη δραστηριότητα;

Δραστηριότητα 2η: *(Σε έναν μαθητή δίνονται ξεχωριστά τρεις συνθήκες - καταστάσεις τις οποίες πρέπει να περιγράψει μόνο με νοήματα. Τα υπόλοιπα παιδιά καταγράφουν τις συνθήκες όπως τις αντιλαμβάνονται. Στη συνέχεια, ο «ομιλητής» απαντά στις ερωτήσεις 1-3 και τα υπόλοιπα παιδιά στις ερωτήσεις 4-6).*

Ομιλητής: Προσπαθώ να περιγράψω τις παρακάτω συνθήκες - καταστάσεις, χρησιμοποιώντας χέρια και νοήματα χωρίς να μιλήσω.

- *Συνθήκη 1η*
  Πήγα για φαγητό με τους γονείς μου και περάσαμε υπέροχα. Είμαι πολύ χαρούμενος με αυτό.
- *Συνθήκη 2η*
  Δεν διάβασα αρκετά για το διαγώνισμα της γλώσσας και δεν πήρα καλό βαθμό. Στεναχωρήθηκα αρκετά.

- *<u>Συνθήκη 3η</u>*
  Πήγα στο σούπερ μάρκετ με τη μαμά μου για ψώνια και χάθηκα στους διαδρόμους. Ευτυχώς με βρήκε αμέσως, όμως φοβήθηκα τόσο πολύ!

Ακροατές: Γράφω τι πιστεύω ότι μου λέει ο/η συμμαθητής/-τρια μου. Και τώρα απαντάμε στις ερωτήσεις:

1. Πόσες συνθήκες μπόρεσαν να καταλάβουν οι συμμαθητές/-τριες μου;
2. Καταλάβαιναν πάντα οι συμμαθητές/-τριες μου τι έλεγα; Πώς ένιωθα, αν δεν με καταλάβαιναν;
3. Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισα;
4. Πόσες συνθήκες βρήκα;
5. Πώς ένιωσα βλέποντας τον συμμαθητή μου να μου περιγράφει την συνθήκη χωρίς να μιλά;
6. Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισα;

Δραστηριότητα 3η: *(Μία από τις εκπαιδευτικούς, η οποία είναι πιστοποιημένη διερμηνέας της νοηματικής γλώσσας, δείχνει στους μαθητές/-τριες την αλφαβήτα και κάποιο βασικό λεξιλόγιο. Στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες απαντούν στις ερωτήσεις).*

Αφού παρατηρήσω την «ομιλήτρια» και την αλφαβήτα στη νοηματική, προσπαθώ.

α) να «πω» το όνομά μου
β) να αναπαράγω τις λέξεις που μου έδειξε

Ποια στοιχεία θεωρώ ότι πρέπει να έχει ένας καλός ομιλητής της νοηματικής γλώσσας;

Φύλλο Εργασιών 2 για την Οπτική Αναπηρία

<u>Οπτική αναπηρία</u>

Δραστηριότητα 1η: Προσπαθώ να ζωγραφίσω με δεμένα μάτια.

Δραστηριότητα 2η: *(Δόθηκε στους μαθητές/-τριες κείμενο με γραφή Braille, καθώς και το ελληνικό αλφάβητο).*

Μελετώ το φύλλο εργασίας με τη γραφή Braille και απαντώ:

- Με ποιον τρόπο μπορούν να διαβάσουν τα τυφλά άτομα;
- Τι παρατηρώ σε σχέση με την έκταση του κειμένου, όταν είναι σε γραφή Braille και όταν είναι με ελληνικά γράμματα;
- Πώς ένιωσα ανακαλύπτοντας αυτή τη νέα γραφή;

ΦΑΡΟΣ ΤΥΦΛΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΦΗΣ
ΣΩΜΑΤΕΙΟ ΕΙΔΙΚΩΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΜΕΝΟ
ΕΠΙΧΟΡΗΓΟΥΜΕΝΟ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΕΥΟΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ BRAILLE

Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ
Ι	Κ	Λ	Μ	Ν	Ξ	Ο	Π
Ρ	Σ	Τ	Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω

ΔΙΦΘΟΓΓΟΙ BRAILLE

ΑΙ	ΕΙ	ΟΙ	ΑΥ	ΕΥ	ΗΥ	ΥΙ	ΟΥ

ΑΡΙΘΜΟΙ BRAILLE

1	2	3	4	5
6	7	8	9	0

Δραστηριότητα 3η: *(Οι μαθητές/-τριες οδηγήθηκαν στο σταθμό εμποδίων και κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τη διαδρομή με κλειστά μάτια).*

Προσπαθώ να διασχίσω την καθορισμένη διαδρομή με κλειστά μάτια.

- Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισα;
- Ποιες λύσεις προτείνω για τη διευκόλυνση της μετακίνησης των ατόμων με οπτική αναπηρία;

Φύλλο Εργασιών 3 για την Κινητική Αναπηρία

<u>Κινητική αναπηρία</u>

Δραστηριότητα 1η: Με το ένα χέρι πίσω από την πλάτη, προσπαθώ να ανοίξω ένα βάζο και να φορέσω ένα γάντι.

Δραστηριότητα 2η: Βάζω κάλτσες στα χέρια μου και προσπαθώ να κουμπώσω ένα κουμπί, να δέσω τα κορδόνια μου και να πάρω ένα νόμισμα από το πάτωμα.

Δραστηριότητα 3η: *(Οι μαθητές/-τριες διασχίζουν τη διαδρομή μετ' εμποδίων).*

Προσπαθώ να ολοκληρώσω την καθορισμένη διαδρομή χωρίς να μετακινήσω ή να υ-περπηδήσω κάποιο από τα εμπόδια.

Και τώρα απαντώ στις ερωτήσεις:

- Ολοκλήρωσα όλες τις δραστηριότητες; Ποια θεωρώ ότι ήταν η δυσκολότερη;
- Ποιο ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετώπισα;
- Πώς ένιωσα όταν δεν μπορούσα να ολοκληρώσω κάποια από αυτές;
- Τι προτείνω για τη διευκόλυνση της μετακίνησης των ατόμων με κινητική αναπη-ρία;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Boutskou, E. (n.d.). *To scholeio tis symperilipsis: i anapiria os aformi.* Apothetirio IEP. Anaktithike 25 Noemvriou, 2022, apo https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/resource/view.php?id=21416

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (n.d.). *Eisagogikes ennoies sti Diaforopoiimeni Didaskalia.* Anaktithike 17 Avgoustou, 2023 apo https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=34

Kordaki, M. & Siempos, Ch. (2010). Chrisi tis Synergatikis Methodou Jigsaw gia ti Mathisi Vasikon Ennoion Glosson Programmatismou. Sta *Praktika 5ou Panelliniou Synedriou Didaktiki tis Pliroforiki ton ETPE & EKPA «Didaktikes Prosengiseis gia ton Programmatismo»* (sel. 41-50). Ekdoseis ETPE.

Paidagogiko Institouto. (n.d.). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) kai Analytika Programmata Spoudon (Α.Π.Σ.) Ypochreotikis Ekpaidefsis*. http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Spyrtou, A. & Andreou, A. (2014). I synergatiki methodos Jigsaw: mia diapolitismiki praktiki gia ta ichitika fainomena sto dimotiko scholeio. Sto: Katsarou, E. & Liakopoulou, M. (Epim.), *Themata didaskalias kai agogis sto polypolytismiko scholeio*, 115-144. Thessaloniki: ACCESS GRAFIKES TECHNES AE.

Flouris, G. (2020). *Pollapli noimosyni kai Ekpaidefsi*. Athina: Grigoris.

Όταν ήρθαν για εμένα- Διδακτικό σενάριο για τη διαφορετικότητα με τη χρήση των ΤΠΕ

*Μαρία Μάγκλαρη, **M.Sc.:** Επιστήμες της Αγωγής, M.Ed: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

1. Ταυτότητα του σεναρίου

Είδος σεναρίου: Διδακτική πρόταση που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ Β2 επιπέδου.

Πεδίο εφαρμογής: Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Τάξη-Μαθητές: Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου

Τυπικό εύρος ηλικίας: Δώδεκα έως δεκαπέντε ετών

Χρονική διάρκεια: Οκτώ διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης σεναρίου: Για την πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου απαραίτητη είναι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών με σύνδεση στο διαδίκτυο και η ύπαρξη βιντεοπροβολέα για την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών. Είναι επίσης απαραίτητη η εγκατάσταση στους υπολογιστές των λογισμικών που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή του σεναρίου, όπως word και ppt.

2. Σύντομη περιγραφή του σεναρίου

Το σενάριο πραγματοποιείται στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Έχει ως στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα. Οι μαθητές μελετούν στην τάξη το βιβλίο "Όταν ήρθαν για εμένα" του Γ. Παναγιωτάκη και στη συνέχεια εμπλέκονται σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ.

3. Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Γνώσεις για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα

Αναμένεται οι μαθητές:

- Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα
- Να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους ως προς το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου, τις αξίες και τις ιδέες που εκφράζει, τον χαρακτήρα των προσώπων
- Να αποτιμήσουν την αξία του λογοτεχνικού κειμένου
- Να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες
- Να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου

- Να έρθουν σε επαφή με νέα κειμενικά είδη
- Να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της βιβλιοπαρουσίασης και της αφίσας
- Να εξασκηθούν στη σύνταξη της επιστολής
- Να απολαύσουν αισθητικά το λογοτεχνικό κείμενο

Γνώσεις για τον κόσμο

Αναμένεται οι μαθητές:

- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη λογοτεχνία
- Να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία, τη θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και στο διάβασμα
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- Να προβληματιστούν για τον ρόλο της τέχνης και της επιστήμης στη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Γραμματισμοί

Αναμένεται οι μαθητές:

- Να αναζητήσουν πληροφορίες μέσα από τη χρήση ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης και διαδικτυακών πόρων
- Να αξιολογήσουν και να αξιοποιήσουν διαδικτυακές πηγές
- Να δημιουργήσουν πολυτροπικά, ψηφιακά κείμενα
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη
- Να εξοικειωθούν με νέα ψηφιακά περιβάλλοντα
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού

Διδακτικές πρακτικές

Αναμένεται οι μαθητές:

- Να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας
- Να αυτενεργήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες
- Να συζητούν μεταξύ τους, να εκφράζουν την άποψή τους και να σέβονται τη γνώμη των συμμαθητών τους ενεργώντας ως δημοκρατικοί πολίτες
- Να αναπτύξουν την κριτική τους τους ικανότητα
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους

4. Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής αναζητά μόνος του τη γνώση μέσα από μια επαγωγική πορεία ανακαλυπτικής, διαθεματικής μάθησης. Αυτονομείται και κατακτά τους διδακτικούς στόχους μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα και τους συνομηλίκους του σε ένα παιδοκεντρικό περιβάλλον μάθησης (Βρασίδας κ.α., 2005).

Η ανακαλυπτική μάθηση που εισήγαγε ο Bruner αξιοποιείται επίσης κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, καθώς επιδιώκεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από τον πειραματισμό, την πρακτική και τον έλεγχο υποθέσεων (Shunk, 2010).
Οι μαθητές ανακαλύπτουν έννοιες και γνώσεις, τις μετασχηματίζουν, τις αξιολογούν, τις εκτιμούν και τις ελέγχουν (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο-εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Το διδακτικό σενάριο με θέμα "Λογοτεχνία και διαφορετικότητα¨ εφαρμόζεται στο πλαίσιο Πολιτιστικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων σχετικά με τη Λογοτεχνία και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ11/126281/Δ7/14-10-2022/ΥΠΑΙΘ. Το πολιτιστικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών βιβλίων εξοικειώνοντας τους μαθητές με το βιβλίο και το διάβασμα. Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά στη διδασκαλία του λογοτεχνικού βιβλίου του Γ. Παναγιωτάκη, ¨Όταν ήρθαν για Εμένα¨. Αποτελεί μια διαθεματική προσέγγιση που συνδέει το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τη Νεοελληνική Γλώσσα, τη Μουσική, τα Εικαστικά και την Πληροφορική.

Στόχος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι η «η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών». Μέσα από τη Λογοτεχνία επιδιώκεται "η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και, ειδικότερα, η αισθητική, γλωσσική, κοινωνική και ηθική καλλιέργειά τους, η ενίσχυση των εκφραστικών δυνατοτήτων τους, και η αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση" (ΦΕΚ Β 694/10-2-2022). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εθνικές, οικουμενικές και διαπολιτισμικές αξίες, ευαισθητοποιούνται, διευρύνουν τις γνώσεις κα τις εμπειρίες τους. Καλλιεργούν την αισθητική τους αντίληψη, αναπτύσσουν την κριτική του σκέψη και διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση απέναντι σε ατομικά και κοινωνικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση και η διαμόρφωση υπεύθυνης στάσης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα αποτελούν επιδιώξεις της παρούσας διδακτικής πρότασης.

Επιδιώκεται ειδικότερα η καλλιέργεια των αξιών της αλληλεγγύης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, η ενθάρρυνση της δημοκρατικής συμπεριφοράς των μαθητών και η ενίσχυση της άποψής τους σχετικά με τη δυνατότητα διαμόρφωσης συνθηκών ζωής που θα ανταποκρίνονται τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους και η διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων των μαθητών (Φ11/126281/Δ7/14-10-2022/ΥΠΑΙΘ).

Η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας αξιοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με τη σύγχρονη κειμενική πραγματικότητα, με νέα ψηφιακά κειμενικά είδη. Η χρήση των ΨΤ καθιστά δυνατή την παραγωγή κειμένων μέσα από τα οποία οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα ενισχύοντας "φωνές και οπτικές στο διαδίκτυο" (Ενιαίο τεύχος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, 2023).

Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με την οποία εξασφαλίζεται η ομαλή ψυχολογική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Εργαζόμενοι σε ομάδες οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, εκφράζουν την άποψή τους με ειλικρίνεια, ασκούν και δέχονται την κριτική, αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αναστοχασμού (Johnson & Johnson, 1993 & 1999). Η ανάπτυξη στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ως αποτέλεσμα την αντιστάθμιση του δημοκρατικού ελλείμματος που παρουσιάζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, την εξοικείωση των μαθητών με σύνθετα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα, την άμβλυνση των συνεπειών που απορρέουν από την «εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας» (Postman, 1997)

Ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή

Με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας διαμορφώνεται ένα παιδοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή μετασχηματίζονται. Ο εκπαιδευτικός από καθοδηγητής γίνεται εμψυχωτής και υποστηρικτής του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζει και ενθαρρύνει τον μαθητή συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αντιληπτικής και γλωσσικής του ικανότητας και παρέχοντάς του τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βρασίδας κ.α., 2005).

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου αναμένεται οι μαθητές:

- να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου που διδάχθηκαν,

- να γνωρίζουν τις ιδέες και τις αξίες που εκφράζει
- να είναι σε θέση να σκιαγραφήσουν τους βασικούς ήρωες του βιβλίου
- να μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με τη λογοτεχνική αξία του βιβλίου
- να έχουν εξασκηθεί στη σύνταξη της επιστολής
- να γνωρίζουν τη δομή και τα χαρακτηριστικά της βιβλιοπαρουσίασης και της αφίσας
- να έχουν εξοικειωθεί με τη δημιουργία συνεργατικών εγγράφων
- να μπορούν να δημιουργούν εννοιολογικούς χάρτες
- να είναι σε θέση να δημιουργούν παρουσιάσεις
- να μπορούν να χρησιμοποιούν τα λογισμικά postermywall, storyboard, mindomo, flipsnack, wordcloud, moovie maker και να έχουν εξοικειωθεί με τα ψηφιακά τους εργαλεία για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων
- να έχουν αναπτύξει θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα
- να έχουν αναπτύξει θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και στο διάβασμα

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές έχουν διαβάσει σε ομάδες στην τάξη το μυθιστόρημα του Γ. Παναγιωτάκη, "Λέσχη αλλόκοτων πλασμάτων. Όταν ήρθαν για εμένα", έχουν γνωρίσει τις ιδέες και τις αξίες που προβάλλει σχετικά με τη διαφορετικότητα, έχουν αναπτύξει δεξιότητες δημιουργικής γραφής και έχουν εξασκηθεί στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος έχει αξιοποιηθεί η συνεργατική μάθηση και ο ερμηνευτικός κύκλος με έμφαση στην αναγνωστική ανταπόκριση, στη δημιουργική έκφραση των μαθητών και στην αξιοποίηση τεχνικών θεατρικού δράματος και δημιουργικής γραφής.

Εργαλεία/πηγές

Κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης αξιοποιούνται τα παρακάτω εργαλεία και πηγές:

- η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα
- οι Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα
- φύλλα εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή
- λογισμικό της Microsoft και της Google
- λογισμικό επεξεργασίας κειμένου
- μηχανές αναζήτησης google
- έγγραφο google docs
- παρουσίαση powerpoint και google
- λογισμικά mindomo, wordcloud, postermywall και storyboard, flipsnack, moovie maker
- η ιστοσελίδα του σχολείου

Παρουσίαση της διδασκαλίας

Το σενάριο υλοποιείται με τη χρήση ΗΥ που προσελκύουν το ενδιαφέρον και ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες τεσσάρων ατόμων με συγκεκριμένους ρόλους ο καθένας ενισχύοντας τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ο διδάσκων δημιουργεί τις ανομοιογενείς ομάδες λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την κοινωνική τάξη στην οποίας ανήκει ο κάθε μαθητής, την εθνικότητα και τη σχολική του επίδοση. Οι ρόλοι του συντονιστή, του γραμματέα, του χειριστή ΗΥ και του παρασκευαστή ανατίθενται στους μαθητές από τον διδάσκοντα και οι μαθητές εναλλάσσονται κυκλικά στους ρόλους αυτούς κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου.

1η διδακτική ώρα

Έχει ολοκληρωθεί η μελέτη στην τάξη του λογοτεχνικού κειμένου, η προετοιμασία της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών, η καλλιέργεια της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η μετεπικοινωνιακή αναγνωστική επίγνωση. Κατά την τελευταία φάση της διδασκαλίας υλοποιείται το παρόν διδακτικό σενάριο.

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες των πέντε ατόμων η καθεμιά και ανατίθενται συγκεκριμένοι ρόλοι σε κάθε μέλος της ομάδας. Στη συνέχεια καλούνται να επισκεφθούν την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html) και να αναζητήσουν στα σώματα κειμένων διαφορετικές σημασίες της λέξης αλλόκοτος, που αποτελεί κεντρική έννοια του λογοτεχνικού βιβλίου του Γ. Παναγιωτάκη, όπως αποτυπώνεται άλλωστε στον τίτλο του βιβλίου.

Αφού αναζητήσουν τις σημασίες της λέξεις στα σώματα κειμένων και διερευνήσουν το σημασιολογικό εύρος της έννοιας, θα δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη χρησιμοποιώντας την ψηφιακή εφαρμογή (https://www.mindomo.com/), στην οποία θα παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Για τη δημιουργία του εννοιολογικού τους χάρτη αναζητούν εικόνες και βίντεο στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας μια μηχανή αναζήτησης. Αξιολογούν τις πηγές και επιλέγουν τις πιο κατάλληλες, προκειμένου να εμπλουτίσουν το κείμενό τους με πολυμεσικό υλικό. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες του τύπου “ψάξε, βρες, γράψε, σύνθεσε, παρουσίασε”. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται μεταξύ τους και δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα που περιέχουν εικόνα, βίντεο και ήχο. Ακολουθεί η παρουσίαση στην ολομέλεια της 1ης δραστηριότητας που εκπόνησαν οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών και των ομάδων, ο αναστοχασμός, αλλά και η παροχή ανατροφοδότησης από τον διδάσκοντα.

2η διδακτική ώρα

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στη 2η διδακτική ώρα διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες και τις κλίσεις των μαθητών της κάθε ομάδας. Οι μαθητές των ομάδων 1 και 2 συζητούν σχετικά με τους ήρωες του βιβλίου που τους εντυπωσίασαν περισσότερο και τα χαρακτηριστικά τους που θα ήθελαν να έχουν και οι ίδιοι στην καθημερινή τους ζωή. Ύστερα από τη συζήτηση στη μικρή ομάδα, επιλέγουν έναν από τους ήρωες του βιβλίου και συντάσσουν μια επιστολή προς τον ήρωά τους, στην οποία εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και δημιουργούν κείμενα σε μορφή word.

Παράλληλα, οι μαθητές των ομάδων 2 και 3 καλούνται να επιλέξουν μία σκηνή του βιβλίου που τους εντυπωσίασε περισσότερο. Αφού συζήσουν τους λόγους, για τους οποίους την επέλεξαν, θα δημιουργήσουν ένα ψηφιακό, πολυτροπικό κείμενο χρησιμοποιώντας την εφαρμογή storyboard (https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator#).

Ακολουθεί η παρουσίαση των εργασιών τους στην τάξη. Οι μαθητές συζητούν σχετικά με τις επιλογές τους, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τους σημειωτικούς πόρους και τη μορφή των κειμένων τους.

3η διδακτική ώρα

Οι ομάδες 1 και 2 καλούνται να δημιουργήσουν μέσω της εφαρμογής postermywall μία ψηφιακή αφίσα του βιβλίου ¨'Οταν ήρθαν για εμένα", η οποία θα αναρτηθεί στη βιβλιοθήκη του σχολείου μας. Από τις ομάδες 3 και 4 ζητείται να ετοιμάσουν μία ψηφιακή παρουσίαση του βιβλίου του Γ. Παναγιωτάκη που θα δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η παρουσίαση θα αποτελεί πολυτροπικό κείμενο σε μορφή word ή παρουσίαση ppt ή google. Για την υλοποίηση της δραστηριότητας των μαθητών ο σχολικός χρόνος επεκτείνεται και εκτός του ωρολογίου προγράμματος.

4η διδακτική ώρα:

Εργαζόμενοι ομαδικά μέσω της εφαρμογής google docs οι μαθητές συντάσσουν ένα κοινόχρηστο έγγραφο, μια επιστολή προς τον συγγραφέα του βιβλίου, Γ. Παναγιωτάκη, εκφράζοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την άποψή τους για το βιβλίο. Η επιστολή αποστέλλεται στον συγγραφέα μέσω του εκδοτικού οίκου με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

5η και 6η διδακτική ώρα

Οι μαθητές επισκέπτονται τις Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/373/362, και αναζητούν υλικό, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, άρθρα, λογοτεχνικά και κριτικά κείμενα σχετικά με τον τρόπο που ο "άλλος" παρουσιάζεται στην τέχνη. Ακούνε τραγούδια και μαρτυρίες που αφορούν στα στερεότυπα και τον ρατσισμό.

Στη συνέχεια ζητείται από τις ομάδες 1 και 2 να δημιουργήσουν ένα συννεφόλεξο με λέξεις που εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του "άλλου". Αντίστοιχα οι ομάδες 3 και 4 για τη δημιουργία του συννεφόλεξου θα χρησιμοποιήσουν λέξεις που αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων απέναντι στο διαφορετικό. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές κατανοούν τα συναισθήματα του "άλλου", αποκτούν ενσυναίσθηση και αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Αξιοποιώντας το υλικό που μελέτησαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα καλούνται να δημιουργήσουν μια σύντομη παρουσίαση. Οι ομάδες 1 και 2 θα αναφερθούν στον τρόπο που παρουσιάζεται η διαφορετικότητα μέσα από την τέχνη, στον ρόλο της τέχνης όσον αφορά στη δημιουργία στερεοτύπων ή στην άμβλυνση των προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό. Οι ομάδες 3 και 4 θα διερευνήσουν τα ζητήματα αυτά εξετάζοντας αντίστοιχα τον ρόλο της επιστήμης. Οι μαθητές μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία θα διαπιστώσουν πως η τέχνη και η επιστήμη δεν είναι ουδέτερες, αλλά συχνά στρατεύονται, για να εξυπηρετήσουν πολιτικές σκοπιμότητες και οικονομικά συμφέροντα.

7η και 8η διδακτική ώρα

Κατά την 7η διδακτική ώρα οι μαθητές δημιουργούν οπτικοακουστικό υλικό με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών τους σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το υλικό αυτό θα αξιοποιηθεί στις σχολικές εκδηλώσεις στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολική Βίας και του Εκφοβισμού. Οι ομάδες 1 και 2 αξιοποιούν την εφαρμογή moovie maker για τη δημιουργία βίντεο, ενώ οι ομάδες 3 και 4 δημιουργούν ένα ψηφιακό λεύκωμα μέσω της εφαρμογής flipsnack.

Τέλος, τα έργα τους παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αναστοχασμού. Αξιολογούν τις εργασίες που εκπόνησαν, τον τρόπο που λειτούργησαν ως ομάδα, την προσωπική τους συμμετοχή, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν.

Αξιολόγηση-αναστοχασμός

Η αξιολόγηση της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου- αρχική, ενδιάμεση και τελική- πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αναστοχασμού, μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές στη μικρή και μεγάλη ομάδα. Καθίσταται έτσι δυνατή η παροχή ανατροφοδότησης, η αντιμετώπιση ανεπαρκειών και ελλείψεων και η επίτευξη των διδακτικών στόχων.

5. Φύλλα εργασίας

Διδακτικό σενάριο "Λογοτεχνία και διαφορετικότητα"

Φύλλο εργασίας 1

1η δραστηριότητα

Να επισκεφθείτε την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html) και να αναζητήσετε στα *σώματα κειμένων* διαφορετικές σημασίες της λέξης αλλόκοτος.

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας την ψηφιακή εφαρμογή (https://www.mindomo.com/) να δημιουργήσετε έναν εννοιολογικό χάρτη, στον οποίο θα παρουσιάζετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας σχετικά με τις διαφορετικές σημασίες της λέξης. Για τη δημιουργία του εννοιολογικού σας χάρτη μπορείτε να αξιοποιήσετε εικόνες και βίντεο που θα βρείτε στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας τη μηχανή αναζήτησης google.

2η δραστηριότητα

Ομάδες 1,2

Να συζητήσετε στις ομάδες σας ποιος ήρωας του βιβλίου σας άρεσε περισσότερο και γιατί. Στη συνέχεια να συντάξετε ένα γράμμα σε μορφή word προς τον ήρωα του βιβλίου που επιλέξατε.

Ομάδες 3, 4

Αφού συζητήσετε στις ομάδες σας σχετικά με τις σκηνές του βιβλίου που σας άρεσαν περισσότερο, να επιλέξετε μία από αυτές και να δημιουργήσετε ένα ψηφιακό κείμενο χρησιμοποιώντας την εφαρμογή storyboard https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator.

Φύλλο εργασίας 2

1η δραστηριότητα

Ομάδες 1,2:

Να δημιουργήσετε ένα πολυτροπικό κείμενο, μία ψηφιακή παρουσίαση (σε μορφή ppt ή word) του βιβλίου του Γ. Παναγιωτάκη, "Όταν ήρθαν για μένα", που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Ομάδες 3,4

Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή postermywall να δημιουργήσετε για τη βιβλιοθήκη του σχολείου μια ψηφιακή αφίσα του βιβλίου, που θα συνδυάζει εικόνα και λόγο.

Ομάδες 1,2,3,4

Για τη δημιουργία του ψηφιακού κειμένου να αποφασίσετε:

- ποιο είδος γραμματοσειράς θα χρησιμοποιήσετε και γιατί;
- θα έχουν όλα τα γράμματα το ίδιο μέγεθος και γιατί;
- ποια χρώματα θα κυριαρχούν και για ποιον λόγο;
- ποια στοίχιση θα επιλέξετε; για ποιον λόγο;
- ποιες εικόνες θα χρησιμοποιήσετε;
- γιατί θα επιλέξετε τις συγκεκριμένες εικόνες;

2η δραστηριότητα

Σε ένα συνεργατικό έγγραφο google docs να συντάξετε μια επιστολή προς τον συγγραφέα του βιβλίου σχετικά με την αναγνωστική σας εμπειρία. Η επιστολή θα σταλεί στον εκδοτικό οίκο μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Φύλλο εργασίας 3

Αφού επισκεφθείτε τις Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/373/362, να αναζητήσετε υλικό, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, άρθρα, λογοτεχνικά, κριτικά κείμενα, τραγούδια και μαρτυρίες σχετικά με τον τρόπο που ο "άλλος" παρουσιάζεται στην τέχνη.

1η δραστηριότητα

Ομάδες 1 και 2

Με αφορμή το υλικό που μελετήσατε να δημιουργήσετε ένα συννεφόλεξο, το οποίο θα περιλαμβάνει λέξεις που εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του "άλλου".

Ομάδες 3 και 4

Με αφορμή το υλικό που μελετήσατε να δημιουργήσετε ένα συννεφόλεξο, το οποίο θα περιλαμβάνει λέξεις που αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων απέναντι στο διαφορετικό.

2η δραστηριότητα

Ομάδες 1 και 2

Αξιοποιώντας το παραπάνω υλικό από τις Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας να δημιουργήσετε μια σύντομη παρουσίαση σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζεται η διαφορετικότητα μέσα από την τέχνη.

Ομάδες 3 και 4

Αξιοποιώντας το υλικό από τις Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας να δημιουργήσετε μια σύντομη παρουσίαση σχετικά με τον ρόλο της επιστήμης στη δημιουργία στερεοτύπων και στην άμβλυνση των προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα.

Φύλλο εργασίας 4

Ομάδες 1 και 2

Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή moovie maker να δημιουργήσετε ένα βίντεο με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών σας σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το βίντεο θα παρουσιαστεί στις εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν στο σχολείο μας στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολική Βίας και του Εκφοβισμού.

Ομάδες 3 και 4

Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή flipsnack να δημιουργήσετε ένα ψηφιακό λεύκωμα με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών σας σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το βίντεο θα παρουσιαστεί στις εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν στο σχολείο μας στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολική Βίας και του Εκφοβισμού.

6. Διαφορετικές εκδοχές/επέκταση του σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί στην τυπική εκπαίδευση, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που εφαρμόστηκε πιλοτικά στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023. Για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν τεχνικές θεατρικού δράματος και βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως ο διάδρομος της συνείδησης, η ανακριτική καρέκλα και το “κάνε ένα βήμα”. Η ευαισθητοποίηση μπορεί επίσης να επιτευχθεί με την παρουσίαση θεατρικής παράστασης για τη διαφορετικότητα.

7. Κριτική του σεναρίου

Σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και κοινωνικών μεταβολών, στην εποχή της γνώσης και της πληροφορίας η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας πρέπει να αποτελεί πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της τυπικής, αλλά και άτυπης εκπαίδευσης. Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο τη διαμόρφωση θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στο βιβλίο και στο διάβασμα. Επιδιώκει επίσης

την αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας, που θα συμβάλει στον περιορισμό φαινομένων βίας και σχολικού, εκφοβισμού, στην κοινωνική ένταξη, στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, στην άμβλυνση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην κοινωνική συνοχή.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία του θέματος και της στοχοθεσίας της διδακτικής πρότασης. Το θέμα της διαφορετικότητας προσεγγίζεται διαθεματικά μέσα από τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα, αλλά και μέσα από τα Καλλιτεχνικά, τη Μουσική και την Πληροφορική. Με τη χρήση των ΤΠΕ και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν να εργάζονται με ελευθερία και επίγνωση καλλιεργώντας μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και ευαισθητοποιούνται σχετικά με τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Βιβλιογραφία

Βρασίδας, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο: Σ. Ρετάλης (επιμ.) *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ). (2023). *Επιμορφωτικό υλικό. Ενιαίο τεύχος.* Έκδοση 1. Β΄ κύκλος: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning, 5th edition.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Postman, N. (1997). Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας, στο: Δ. Μακρυνιώτη [επιμ.] *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ., (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών.* Επιμέλεια Κουλαΐδής Βασίλης. ΟΕΠΕΚ.

ΦΕΚ Β 694/10-2-2022. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε στις 14/6/2023 από: https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2023/02/fek-b-694-10-02-2023.pdf

Μια πολυτροπική, εικονογραφημένη ψηφιακή αφήγηση για τα ιστορικά πρόσωπα της επανάστασης σε ένα ντοκιμαντέρ φτιαγμένο από παιδιά.

Κατερίνα Κοκκινάκη
Καθηγήτρια Εικαστικών , Υποψ. Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Στα πλαίσια του Όμιλου Εικαστικών των Ράλλειων Πειραματικών δημοτικών σχολείων Πειραιά και με την αγαστή συνεργασία των Γενικών Αρχείων του Κράτους πραγματοποιήθηκε συνεργασία που αφορούσε τον εικαστικό και φιλέλληνα Adam Friedel. Τα παιδιά μελέτησαν το έργο του Friedel και ανακάλυψαν τις απαραίτητες τεχνικές για να αναπαραστήσουν μορφοπλαστικά τους ήρωες της επανάστασης, προσθέτοντας τις δίκες τους προσωπικές εντυπώσεις για την εικόνα των αγωνιστών όπως αυτές περιγράφονται στα υπομνήματα τα οποία συνοδεύουν τα χαρακτικά του καλλιτέχνη. Η πολυτροπική έκφραση, μέσα από την έρευνα των κειμένων, η εικονογράφηση, η αφήγηση, η ηχογράφιση και η ψηφιοποίηση ενθάρρυνε τους μαθητές να εμπλακούν με νέες μορφές «πολυτροπικών κειμένων» αλλά και με τον πολυδιάστατο συνδυασμό τους, με τελικό σκοπό τη δημιουργία ενός μικρού «ντοκιμαντέρ». Τα παιδιά τελικά αφηγήθηκαν τις μορφές των αγωνιστών μέσα από κείμενα των μελετητών και οι φωνές τους επένδυσαν τα ζωγραφικά τους έργα. Η ψηφιακή αυτή αφήγηση θα μπορούσε να αποτυπωθεί ως το παιδαγωγικό υλικό το οποίο είναι κατασκευασμένο από μαθητές και προορισμένο για μαθητές, με σκοπό τη γνωριμία με τα πρόσωπα των Ηρώων της Επανάστασης του 1821, με τον αυθορμητισμό και την αμεσότητα των μικρών παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυτροπική έκφραση, ψηφιακή αφήγηση, ιστορική προσωπογραφία, πολυγραμματισμοί, εικαστικά

A multimodal, illustrated digital narrative about the historical figures of the revolution in a documentary made by children.

Katerina Kokkinaki
Art teacher, Phd Cand. in Univesrity of West Attica

Abstract

Within the framework of the Visual Arts Group of the Piraeus Experimental Primary Schools of Piraeus and with the cooperation of the General Archives of the State, a collaboration took place concerning the artist and philhellene Adam Friedel. The children studied Friedel's work and discovered the techniques necessary to represent the heroes morphoplastically, adding their own personal impressions of the image of the fighters as described in the notes accompanying the artist's engravings. Multimodal expression, through textual research, illustration, narration, audio recording and digitization encouraged students to engage with new forms of "po-multimodal texts" and their multidimensional combination, with the ultimate goal of creating a short "documentary". The children eventually narrated the figures of the fighters through the texts of

the scholars and their voices lined their paintings. This digital narrative could be depicted as the pedagogical material made by students and intended for students, with the aim of getting to know the faces of the Heroes of the 1821 Revolution, with the spontaneity and immediacy of young children.

Key-Words: Multimodal expression, digital storytelling, historical portraiture, polygraphy, visual arts

Εισαγωγή

Η πολυτροπική έκφραση βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή συμφωνώντας με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Το άτομο όταν έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του ενεργοποιεί πολλαπλά αισθητηριακά συστήματα ενώ όταν τα αξιοποιεί ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις και διανοητικές δυνάμεις για να δημιουργήσει νοήματα. Σε αυτή τη μελέτη θα εστιάσουμε σε τρεις διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, τον γλωσσικό ο οποίος θα εμπεριέχει τον λεκτικό και τον φωνητικό, τον εικονογραφικό και τον ψηφιακό. Θα αναλυθούν πρώτα τα ζητήματα των πολυγραμματισμών και της ανάγκης για πολυτροπική έκφραση και στη συνέχεια θα γίνει μια γνωριμία με του έργο του Adam Friedel. Ακολουθεί η μέθοδος στην οποία θα ακολουθήσουμε βήμα βήμα αυτή την πολυτροπική διεργασία μέσα από ένα σχέδιο εργασίας.

Η ανάγκη των πολυγραμματισμών στα σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα

Σε αυτή τη μελέτη η σημαντικότητα της πολυτροπικής έκφρασης αλλά και των πολυγραμματισμών προέκυψε από την ανάγκη της κατανόησης και της απόδοσης των σύγχρονων περιβαλλόντων, τα οποία γίνονται όλο και πιο περίπλοκα και πολυτροπικά (Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2020: 124). Η θεωρία των πολυγραμματισμών εισηγείται την επέκταση του γραμματισμού χωρίς να καταργεί ή να αντικαθιστά το γλωσσικό κώδικα αλλά προβάλλοντας την αναγκαιότητα του συνδυασμού του με άλλους επικοινωνιακούς κώδικες (Milton, 2017). Η διαπλοκή περισσοτέρων του ενός σημειωτικών τρόπων για τη μετάδοση των νοημάτων οδήγησε στην εισαγωγή των όρων της πολυτροπικότητας και του πολυτροπικού κειμένου, εισηγητές των οποίων είναι οι Kress &Theo van Leeuwen (2006). Τα πολυτροπικά κείμενα συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους οι οποίοι διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται. Ως τρόποι έχουν προσδιοριστεί, για παράδειγμα, ο λόγος, η γραφή, η εικόνα, η μουσική, η χειρονομία, η κίνηση του σώματος και η μοντελοποίηση (Kress & Leeuwen, 2001). Όπως αναφέρει η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2020: 119) προκύπτουν διάφορα κειμενικά είδη, όπως: λεκτικά, οπτικά, ηχητικά, κινητικά και ψηφιακά.

Η πολυτροπική επικοινωνία

Η Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά (2020: 120) σημειώνει ότι η πολυτροπική επικοινωνία δεν είναι σημαντική μόνο επειδή προσθέτει στη διάθεση του ατόμου περισσότερους τρόπους για να εκφραστεί, αλλά κυρίως για την θετική επιρροή που ασκεί κατά

διαδικασία της δημιουργίας νοημάτων. Σύμφωνα με τον Efland (2004a) το περιεχόμενο ενός νοήματος και ο τρόπος έκφρασής του είναι εξίσου σημαντικά στοιχεία που λειτουργούν αναπόσπαστα μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα η πολυτροπική έκφραση βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή συμφωνώντας με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (2006), για τη γλωσσική, μουσική, οπτική και την κιναισθητική νοημοσύνη, μέσα από ένα φάσμα εκφράσεων για μια εξατομικευμένη μάθηση σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες που έχει κάθε παιδί. Ο Eisner (1072) ισχυρίστηκε ότι το άτομο έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του ενεργοποιώντας τα πολλαπλά αισθητηριακά του συστήματα ενώ όταν το άτομο αξιοποιεί πολλαπλά επικοινωνιακά συστήματα ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις και διανοητικές δυνάμεις για να δημιουργήσει νοήματα. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παίρνει ο ίδιος αποφάσεις σε σχέση με τους σημειωτικούς τρόπους, τους οποίους πρόκειται να χρησιμοποιεί και επιλέγει τους τρόπους με τους οποίους θα πλοηγείται στις διδακτικές καταστάσεις (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020:121). Κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί με τον δικό του «τρόπο», αρκεί να έχει καλλιεργηθεί αυτό το κλίμα «ανοικτότητας» στην καθημερινή του εμπλοκή με τα ζητήματα τα οποία διαπραγματεύεται. Μέσα από την πολυτροπική επικοινωνία οι μαθησιακές διαδικασίες γίνονται πιο ανοιχτές στις διαφοροποιήσεις και στις ετερότητες των μαθητών. Όταν η σχολική ομάδα είναι δεκτική σε πολυτροπικές ανταλλαγές, το κάθε παιδί μπορεί να φέρνει και να επεξεργάζεται στην τάξη τα δικά του κείμενα και να τα ανταλλάσσει με αυτά των συμμαθητών του δημιουργώντας έτσι μια πρόκληση στη σχολική ομάδα για την ερμηνεία και την επεξεργασία των διαφορετικών «τρόπων» (Σωτηρόπουλου – Ζορμπαλά, 2020).

Η ψηφιακή αφήγηση

Η Frazel (2010) υποστηρίζει ότι η δημιουργία ιστοριών μπορεί να αποτελέσει κίνητρο μάθησης όταν τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αναστοχαζονται και να αναπτύσσουν την κρητική σκέψη τους. Τα τελευταία χρόνια ενθαρρύνεται στην εκπαίδευση η πρακτική της ψηφιακής αφήγησης ως μια διαδραστική αφήγηση αλλά και ταυτόχρονα η δημιουργία οπτικουακουστικού υλικού με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, όπου βασικό πλεονεκτήματά της αποτελεί το ελκυστικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι δύναται να αναπτύξουν τον προσωπικό αφηγηματικό λόγο και σκέψη τους (Coventry, 2008).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι κάνει την απομνημόνευση ιστοριών πιο εύκολη και μακροβιότερη από τους μαθητές λόγο της συναισθηματικής διάστασης που λαμβάνει κατά τη διεξαγωγή της η οποία απαιτεί την ενεργό εμπλοκή των παιδιών και τη δημιουργική διάδραση τους με το ψηφιακό περιβάλλον με τελικό όφελος των μικρών μαθητών την ανάπτυξη του ψηφιακού τους οπτικού γραμματισμού (Wesch, 2009). Σύμφωνα με τον Matthews (1977), ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας,

επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον.

Το εικαστικό έργο του Adam Friedel για τους ήρωες της επανάστασης του 1821

Σε αυτή το παιδαγωγικό project το ερευνητικό μας υλικό είναι το εικαστικό **έργο του** Adam Friedel για τους ήρωες της επανάστασης του 1821. Ο Byern μας λέει σχετικά με την πραγματική ιστορία του Adam Friedel, ότι ο Friedel περιόδευε στην επαναστατημένη Ελλάδα με μια σάκα στην πλάτη που περιείχε ένα λιθογραφικό πιεστήριο χειρός. Οι περισσότερες λιθογραφίες του είναι σχεδιασμένες εκ του φυσικού και άλλες είναι εμπνευσμένες από έργα άλλων καλλιτεχνών. Η λιθογραφία σε αντίθεση με το ζωγραφικό έργο ήταν εύκολη στη διακίνησή της, οικονομικά προσιτή και κυρίως πρόσφερε τη δυνατότητα αναπαραγωγής σε πολλαπλά αντίτυπα (Κουκίου, 2015). Ο Adam Friedel του οποίου το εικαστικό έργο θα αναλύσουμε σε αυτή τη μελέτη, μοιράστηκε το εικαστικό του έργο με το κοινό, μέσο της χαρακτικής και συγκεκριμένα της λιθογραφίας με σκοπό τη διάχυση των ιδεών αλλά και της οικονομικής ενίσχυσης του Αγώνα.

Τις λιθογραφίες τις εξέδωσε ο ίδιος ως σειρά η οποία απαρτίζεται από τέσσερις ενότητες προσωπογραφιών. Κάθε ενότητα αποτέλεσε αυτόνομο τεύχος που κυκλοφόρησε με δικό του εξώφυλλο το οποίο φέρει τον τίτλο: The Greeks Twenty-four portraits of the principal leaders & personages who have made themselves most conspicuous in the Greek Revolution, with or without biographical descriptions. Η κάθε εικόνα (λιθογραφία) στα λευκώματα συνοδεύεται από επεξηγηματικό υπόμνημα που φέρει το όνομα του εικονιζόμενου και πληροφορίες για την ιδιότητά του. Τα πρόσωπα που σχεδίασε ο Friedel αντιπροσωπεύουν τις σημαντικότερες κοινωνικές ομάδες (στρατιωτικούς, πολιτικούς, προεστούς, θρησκευτικός ηγέτες) που κατά τη γνώμη του διαδραμάτισαν ηγετικό ρόλο στην Επανάσταση. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται δύο γυναικείες μορφές, εκπρόσωποι από την ομάδα των φιλελλήνων και πρωταγωνιστές από το αντίπαλο τουρκικό στρατόπεδο. Ο Friedel εκτύπωσε τα είκοσι τέσσερα πορτραίτα πολιτικών και στρατιωτικών αγωνιστών της Ελληνικής Επανάστασης τα οποία είχε σχεδιάσει εκ του φυσικού και στη συνέχεια λιθογράφησε και επιχρωμάτισε ο J. Bouvier και κυκλοφόρησαν στο Παρίσι και στο Λονδίνο. Η σειρά γνώρισε σημαντική εκδοτική επιτυχία (πουλήθηκε έως τις Η.Π.Α και τις Ινδίες), επανεκδόθηκε επανειλημμένα έως το 1832 και ενίσχυσε τις προσπάθειες των Φιλελληνικών Επιτροπών για την προώθηση της Ελληνικής υπόθεσης στην Ευρώπη.

Οι μορφές που φιλοτέχνησε παρουσιάζουν μια σταδιακή εξέλιξη των φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών τους από περισσότερο αδρά και ρεαλιστικά σε εξωραϊσμένα και εξιδανικευμένα, ακολουθώντας τα ρομαντικά πρότυπα της εποχής. Επιπλέον η χρήση αλληγορικών και φανταστικών στοιχείων συμβαδίζει με το πνεύμα του ρομαντισμού και οριενταλισμού της εποχής. Κύριο χαρακτηριστικό τους η εικαστική αναφορά στην αρχαιοελληνική κληρονομιά, που επιτυγχάνεται με την έναρξη αρχαίων μνημείων στην παράσταση. Όπως αναφέρει και η Κουκίου (2015) στη μοναδική ολοκληρωμένη

βιογραφία για το έργο του Adam Friedel πάνω στα πορτρέτα των ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης, διαπιστώνεται η προσπάθεια του ερασιτέχνη ζωγράφου να αποτυπώσει τις ιστορικές μορφές μέσα σε πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως εκείνος τη βίωσε χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά μέσα της ζωγραφικής και της λιθογραφίας με ένα δικό του προσωπικό ύφος, δίνοντας ξεχωριστό τόνο στις εντυπωσιακές προσωπογραφίες του που αποτελούν τεκμήριο της φιλελληνικής δράσης.

Μεθοδολογία

Το πλαίσιο της συνεργασίας

Ο Όμιλος Εικαστικών εντάσσεται στο θεσμικό πλαίσιο των Ομίλων Καινοτομίας και Δημιουργικότητας των Πειραματικών σχολείων. Στον Όμιλο Εικαστικών συνηθίζεται να δουλεύονται project μεσαίας και μικρής διάρκειας, τα οποία διερευνώνται και εφαρμόζονται με ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές. Συνήθως έχουν προταθεί από τη διδάσκουσα η από κάποια ιδέα μαθητών, ή έχουν προκύψει από τη συνεργασία μας με άλλους διδάσκοντες, ομίλους, σχολεία και φορείς. Η συνεργασία μας με τα Γενικά Αρχεία του Κράτους μας έφερε κοντά στο έργο του Adam Friedel. Τα ΓΑΚ διοχέτευσαν τον όμιλο μας με πληροφορίες πάνω στην πορεία του έργου του Friedel αλλά και μια πληθώρα προτάσεων πάνω σε πρακτικές. Αποφασίσαμε να ασχοληθούμε για αρχή με το εικαστικό – μορφοπλαστικό κομμάτι το οποίο αφορά τη ζωγραφική προσέγγιση των πορτρέτων του Friedel και αργότερα προέκυψε η ψηφιακή αφήγηση με τελικό σκοπό τη δημιουργία του μικρού ντοκιμαντέρ.

Η ταυτότητα του project

- ✓ Περίληψη: Οι μαθητές μέσα από τη γνωριμία τους με το έργο του Adam Friedel αποτυπώνουν μορφοπλαστικά τα πορτρέτα των ηρώων του 1821 και παράγουν ηχητικό κείμενο με τις δικές τους αφηγήσεις διαβάζοντας τα υπομνήματα των μελετητών, με τελικό σκοπό τη δημιουργία ενός μικρού ντοκιμαντέρ.
- ✓ Σκοπός: Οι μαθητές/τριες μέσα από την πολυτροπική έκφραση εργάζονται συλλογικά για τη δημιουργία ενός μικρού ιστορικού-εικαστικού ντοκιμαντέρ.
- ✓ Στόχοι:
    - Οι μαθητές να δουλέψουν με πολλά διαφορετικά κείμενα όπως, σχέδιο, αφήγηση, ψηφιοποίηση.
    - Οι μαθητές να μάθουν να εικονογραφούν από γλωσσικές περιγραφές.
    - Ο μαθητές να βάλουν το προσωπικό τους ύφος και στυλ στα εικαστικά τους έργα.
    - Οι μαθητές να συνδέσουν το παραγόμενο προϊόν τους με το έργο ενός επιφανή εικαστικού.
    - Οι μαθητές να βάλουν στη ζωή τους την ψηφιακή εργασία.
    - Οι μαθητές να συνδέσουν τις έννοιες του ψηφιακού ήχου και της ψηφιακής εικόνας για να αφηγηθούν μια ιστορία.
    - Οι μαθητές να καταλάβουν την έννοια της συλλογικής εργασίας για τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ.

- Οι μαθητές να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους.

- ✓ Διδακτική προσέγγιση: Σχέδιο εργασίας - Project (project based learning) μεσαίας χρονικής διάρκειας.
- ✓ Παιδαγωγική μεθοδολογία: Ανοικτή, συνεργατική, διερευνητική, εποικοδομητισμός, βιωματική, ενεργητική, αυθεντική.
- ✓ Διδακτικές στρατηγικές: Παρουσίαση, εισήγηση, ανάλυση, διερεύνηση, καθοδηγούμενη ανακάλυψη, διάλογος, παρατήρηση και έκφραση, μεταβολή γνώσεων, ενεργός εμπλοκή, αυτενέργεια, αξιόλογη, επιδεικτική μέθοδος, εισήγηση, κατευθυνόμενη ανακάλυψη, ελεύθερη ανακάλυψη, ερωτοαπάντηση, πειραματισμός, αξιολόγηση.
- ✓ Αξιολόγηση: Διαμορφωτική αξιολόγηση, ενδιάμεση (ανατροφοδοτική) και τελική. Αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία στα αποτελέσματα αλλά και στο περιεχόμενο της θεματικής.
- ✓ Σχολείο: Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά.
- ✓ Ομάδα: Όμιλος Εικαστικών.
- ✓ Αριθμός μαθητών: Είκοσι.
- ✓ Ηλικίες: Επτά έως δώδεκα.
- ✓ Τόπος: Εργαστήριο Εικαστικών.
- ✓ Χρονική διάρκεια: Τέσσερις συναντήσεις (δυο διδακτικές ώρες η κάθε μία).
- ✓ Συνεργασίες: Γενικά Αρχεία του Κράτους.
- ✓ Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική και ομαδοσυνεργατική.
- ✓ Υλικά άσκησης: Μολύβια, κάρβουνα, υδατοχρώματα, πινέλα, χαρτιά.
- ✓ Διαθεματικές προεκτάσεις: Ψηφιακή αφήγηση, Ιστορία της τέχνης, Ιστορία του Έθνους, Έρευνα στην ιστορία.
- ✓ Γνωστικό αντικείμενο: Αισθητική αγωγή (εικαστικά).
- ✓ Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας (Μάθημα Πληροφορικής), Ιστορία.
- ✓ Εργαλεία συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης την διαδικασίας από την εκπαιδευτικό: Ημερολόγιο γεγονότων και αναστοχασμού, οπτικοακουστικό υλικό.
- ✓ Θέματα δεοντολογίας: Ενυπόγραφη άδεια από τους γονείς και κηδεμόνες των ανηλίκων μαθητών για την ηχογράφηση της ομιλίας τους, για τη δημοσίευση του παραγόμενου προϊόντος και για τη δημοσίευση της τελικής εργασίας.

Η διαδικασία του Project

1ο στάδιο του project: Γνωριμία των μαθητών του Ομίλου με το έργο του Adam Friedel και αποφάσεις για τις δραστηριότητες

Πρώτο μας μέλημα ήταν οι μαθητες/τριες του ομίλου να γνωρίσουν το έργο του Friedel και στη συνέχεια μέσα από ανοιχτό διάλογο με ερωτοαπαντησεις να δημιουργήσουμε τη στοχοθεσία μας. Δηλαδή συμφωνήσαμε με τους μαθητές στις δραστηριότητες τις οποίες θα ακολουθούσαμε σύμφωνα με τις ιδέες που μας είχαν προτείνει τα ΓΑΚ και αφήσαμε ανοιχτό το ενδεχόμενο για αλλαγές. Στη συνέχεια μαζί με τα παιδιά συμφωνήσαμε στις εξής δυο δραστηριότητες: α) απεικόνιση των ηρώων με ασπρόμαυρο σκίτσο έτσι ώστε να προσεγγίσουμε τη τεχνική της χαρακτικής β) απεικόνιση των ηρώων

με χρώμα, ελεύθερη τεχνική και χρήση διαφορετικών υλικών, όπως είχε γίνει και με τα επιζωγραφισμενα χαρακτικά του Friedel. Συναποφασίσαμε να δουλέψουν όλοι οι μαθητές πάνω και στις δυο δραστηριότητες, σύμφωνα με τις τεχνικές και τη μορφοπλαστικη αντίληψη που είχε αναπτύξει ο κάθε ένας.

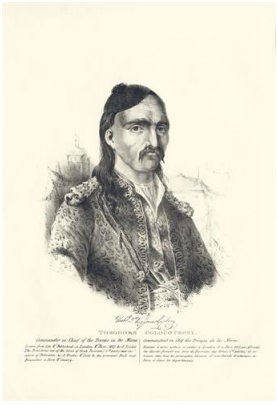
2ο στάδιο του project: Απεικόνιση των ηρώων με σκίτσο και χρώμα
Οι μαθητές με ευχέρεια αποτύπωσαν τα πορτρέτα των αγωνιστών μιας ενώ είχαν ήδη εξασκηθεί πάνω σε αυτό το θέμα το προηγούμενο χρονικό διάστημα στην ανάλογη θεματική του ομίλου. Παρατηρούμε την άρτια τεχνική δεξιότητα των μεγαλύτερων παιδιών (Εικόνα 1, 2) αλλά και την αμεσότητα των μικρών (Εικόνα 3) στην αποτύπωση της ανθρώπινης φιγούρας.

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3

3ο στάδιο του project: Διάλειμμα αναστοχασμού - Αποφάσεις
Για την αποτύπωση των πορτρέτων μοιράστηκε στους μαθητές υλικό με φωτογραφίες από τα έργα του Friedel αλλά και περιγραφές για τους ήρωες οι οποίοι απεικονίζονταν από τους περιηγητές (εικόνα 4). Έτσι οι μαθητές ταυτόχρονα με τη μελέτη των εικόνων διάβαζαν τις περιγραφές στις οποίες μπορεί να ανακάλυπταν χαρακτηριστικά των προσώπων και των σωμάτων των ηρώων με λεκτική περιγραφή από διάφορους περιηγητές και μελετητές. Στη συνέχεια της δραστηριότητας αποκαλύφθηκε ότι άρεσε πολύ στους μαθητές να διαβάζουν τις περιγραφές και να φαντάζονται πως θα μπορούσε να είναι η μορφή των ηρώων κι έτσι αυτό έγινε ένα παιχνίδι το οποίο μας οδήγησε σιγά σιγά στην αφήγηση και την ηχογράφηση. Είχαμε ήδη δημιουργήσει ένα μεγάλο μέρος της εικαστικής παρουσίασης από τις απεικονίσεις των ηρώων με διαφορετικές τεχνικές και είχαμε στα χέρια μας και τις περιγραφές τους, οπότε ένας πολύ ενδιαφέρον τρόπος παρουσίασης τους θα ήταν μέσα από μια οπτικοακουστική ιστορία, ένα «μικρό ντοκιμαντέρ» το οποίο θα μπορούσε να είναι και παιδαγωγικό υλικό για το μάθημα της ιστορίας.



Εικόνα 4 (Στο Κουκίου Μητροπούλου, 2015)

«Στα πενήντα έξι του χρόνια διατηρεί όλο το σφρίγος και τη δραστηριότητα που χρειάζεται η πολεμική ζωή του. Πρόσωπο αδύνατο και ηλιοκαμένο, βαθουλωμένα μάτια, βλέμμα σταθερό και σκληρό, εάν πελώριο μαύρο μουστάκι, μύτη γαμψή, μακρυμάλλης με ένα μικρό κόκκινο φέσι στο κεφάλι, γερτό στο πλάι. Είναι μια μορφή εντυπωσιακή. Αδύνατο να τη συναντήσεις στον δικό μας τόπο» (Voutier 1823).

4ο στάδιο του project: Ηχογράφηση – Μοντάζ
Με τους μαθητές πήραμε την απόφαση να προχωρήσουμε στη δημιουργία αυτού του μικρού ντοκιμαντέρ. Στα παιδιά μοιράστηκε το κείμενο που θα διάβαζε ο κάθε ένας και αφού το μελέτησαν και το πρόβαραν σπίτι τους, έγινε η ηχογράφηση στο εργαστήριο εικαστικών του σχολείου. Στη συνέχεια ακολούθησε από την εκπαιδευτικό και τα μεγαλύτερα παιδιά η συναρμογή των ηχογραφήσεων με τις ψηφιοποιημένες εικόνες των έργων των μαθητών και η δημιουργία του τελικού βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=AIQ_xK4vYQc&t=6s

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες κατάλαβαν μέσα από αυτό εργαστήριο, ότι ο «ένας» τρόπος έκφρασης όχι μόνο δεν είναι αρκετός αλλά δεν έχει και το ίδιο ενδιαφέρον με την εναλαγή και τα περάσματα μέσα από διαφορετικούς «τρόπους» και να του συνδυάζεις μεταξύ τους. Τα παιδιά από σχεδιαστές έγιναν μελετητές και μετά αφηγητές. Διασκέδασαν τα στάδια αλλά κυρίως δεν περίμεναν αυτές τις εναλλαγές. Ήταν μια έκπληξη για αυτούς μιας και δεν έχουν μάθει να κινούνται με άνεση σε πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης. Παρόλα αυτά κινήθηκαν με άνεση ανάμεσα στο σχέδιο, τη μελέτη και την αφήγησή – ηχογράφηση.

Η πορεία αυτού του Project δίδαξε τους μαθητές/τριες τη συνεργασία με ένα φορέα έξω από το σχολείο, τη στοχοθεσία με έναν σκοπό, την οργάνωση, την ομαδοποίηση των εργασιών και τέλος τη συλλογή όλων των παραπάνω στοιχείων για τη δημιουργία μιας οπτικουαστικης εμπειρίας, μιας ψηφιακής αφήγησης.

Το υλικό ως βίντεο πλέον διαμοιράστηκε στους δασκάλους του σχολείου λίγο πριν την 25η Μάρτιου και προβλήθηκε στους μαθητές. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν ότι οι μαθητές εντυπωσιαστήκαν να ακούνε τους συμμαθητές τους να εξιστορούν τεκμήρια της επανάστασης και επίσης σχολίασαν ότι δε γνώριζαν τόσες πολλές λεπτομέρειες για την εμφάνιση, την ενδυμασία και τον χαρακτήρα των Ηρώων.

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη μελέτη είναι αναγκαίο να αναφερθεί η χαρά και η προσδοκία των μαθητών να δουν και να απολαύσουν με τους δικούς τους αλλά και να μοιραστούν με άλλους το ψηφιακό αυτό υλικό το όποιο είναι δημιουργημένο από εκείνους. Ενώ τα παιδιά γίνονται ερευνητές της ιστορίας μαθαίνουν ταυτόχρονα να χειρίζονται δυναμικά τα εργαλεία που τους προσφέρονται μέσα σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο ψηφιακό διαδραστικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), pp. 205-219.

Eisner, E. (1987). The role of discipline-based art. *Journal of education,* 40(5), pp. 6-27.

Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Gardner, H. (2006) *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice.* NewYork: Basic Books.

Koukiou Mitropoulou, D (2015). *Adam Friedel*. Athens: Menandros

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold Publishers.

Kress, Gunther R. & Van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading image : the grammar of visual design*. London: Routledge.

Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, pp. 160–173.

Milton, M. (Ed.) (2017). Inclusive principles and practices in literacy education. *International perspectives on inclusive education,* Vol.11. Binkley, UK: Emerald-Publishing Limited.

Sotiropoulou-Zorbala, M. (20202) *Ensomatonodas tis texnes stin enkaideusi*. Athina: Pedio

Voutier, O. (1823). *Mémoires du colonel Voutier sur la guerre actuelle des Grecs.* Paris: Bossange Frères.

Τέχνη και αποσχολειοποίηση της γνώσης: η πολλαπλή νοημοσύνη και οι εφαρμογές της στις Τέχνες. Μία πρόταση διδασκαλίας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Λούβρου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.
Πέκης Αναστάσιος, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
Σακελλαρίδης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η αξιοποίηση της τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύει αναμφισβήτητα τον πολλαπλό της ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης στο χώρο του σχολείου συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη ικανοτήτων ατομικής και ομαδικής έκφρασης, στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος και στοχασμού και στη διαμόρφωση μίας κουλτούρας δημοκρατίας αλλά και ολιστικής κατανόησης του κόσμου. Τα τελευταία χρόνια υιοθετούνται ποικίλες μορφές αισθητικής έκφρασης στην εκπαίδευση, βοηθώντας τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να κατακτήσουν με φυσικό, βιωματικό και ασφαλή τρόπο τον κόσμο του περιβάλλοντος τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αναγνώριση της συμβολής της τέχνης στην εκπαίδευση και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και η πρόταση εφαρμογής διάφορων εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner.

Λέξεις-Κλειδιά: Τέχνη, Κριτική Παιδαγωγική, αποσχολειοποίηση, θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Art and unschooling of knowledge: multiple intelligences and its application in the arts. A teaching proposal for preschool and first school age children.

Louvrou Eleni, Kindergarten teacher, M.Ed.
Pekis Anastasios, Laboratory Teaching Staff, Department of Preschool Education, University of Crete
Sakellaridis Athanasios, Teacher, M.Sc.

Abstracts

The utilization of art in the educational field highlights, undoubtedly, its multiple role in the development of young children. Dealing with the various forms of art at school, contributes significantly to the development of individual and group expression skills, to the cultivation of a critical spirit and reflection and to the formation of a culture of democracy as well as a holistic understanding of the world. In recent years, various forms of aesthetic expression have been adopted in education, helping preschool and first school age children to conquer the world around them in a natural, experiential and safe way. The purpose of this study is to recognize the contribution of art to education,

to the socio-emotional development of children and to propose the implementation of various educational activities for preschool and primary school students, utilizing Gardner's theory of multiple intelligences.

Key-Words: Art, Critical Pedagogy, unschooling, theory of multiple intelligences

Η τέχνη στην εκπαίδευση

Η τέχνη, σύμφωνα με την Leavy (2021), χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και από διάρκεια. Επιπρόσθετα, μπορεί να δημιουργεί εντυπώσεις οι οποίες χαράσσονται βαθιά στη μνήμη και ως εκ τούτου προσφέρει σημαντικά οφέλη στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Όπως άλλωστε αναφέρει χαρακτηριστικά ο Eisner (2002), η διδασκαλία των τεχνών παρέχει ευελιξία στο τυποποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την ποικιλομορφία και την ατομικότητα. Σύμφωνα με τον Davis (2005), μέσω των τεχνών μπορούμε να επεξεργαστούμε το ίδιο θέμα με διαφορετικούς τρόπους. Η διδασκαλία και η μάθηση που βασίζονται στις τέχνες βελτιώνουν το κλίμα της τάξης και του σχολείου. Η Carger (2004) υποστήριξε ότι οι εμπειρίες τέχνης, στο κέντρο των δραστηριοτήτων της τάξης, βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά των οποίων η προσωπική κουλτούρα διαφέρει από την κουλτούρα του σχολείου, ώστε να εκφραστούν και να αναδείξουν τις γνώσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εμπειρίες τέχνης μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό στοιχείο στη διδασκαλία και, ιδιαίτερα, σε μαθητικούς πληθυσμούς με αρκετές δυσκολίες (Lopez, Takiff, Kernan & Stone, 2000).

Η Ehrenworth (2003) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία είναι μια αισθητική εμπειρία, η οποία έχει σκοπό να απεικονίσει την ανθρώπινη κατάσταση και συνδέεται σε πολλά σημεία με τις άλλες τέχνες, κυρίως τις οπτικές. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για τα παιδιά και να διευρύνουν τη μάθηση τους μέσω ποικίλων εμπειριών, οι οποίες στηρίζουν τη φυσική διαδικασία επικοινωνίας και κατανόησης.

Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο κατέχουν οι βασισμένες στην τέχνη πρακτικές, όπως: αφήγηση και επεξεργασία μέσω θεατρικών δρώμενων, μύθων, παραμυθιών, δραματοποίηση, παντομίμα, ποίηση, μουσική, κολλάζ, ελεύθερος κινητικός αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, εικαστική αναπαράσταση, κινηματογράφος, ντοκιμαντέρ, ιχνογράφημα, τραγούδι, κ.ά., που αποτελούν σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία ενός εναλλακτικού τρόπου κατανόησης του κόσμου. Πρόκειται για ολιστικούς, συμμετοχικούς και ενσώματους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, όπου επιχειρείται η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Σε τέτοιες μαθησιακές διαδικασίες, όπως υποστηρίζει ο Χουρδάκης (2020), οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή διαρκώς εναλλάσσονται.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008), οι πιο βαθιές γνώσεις των παιδιών δημιουργούνται από τις αισθήσεις. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια αισθητική προσέγγιση της γνώσης και της πραγματικότητας, όπου οι βασισμένες στην τέχνη πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν όχι ως αντίποδας των νοητικών λειτουργιών αλλά σε αλληλεπίδραση με

αυτές (Σωτηροπούλου, 2007). Από την άποψη αυτή, η ανάγνωση μιας ιστορίας και ειδικότερα ενός παραμυθιού μπορεί να θεωρηθεί ως μια «αβίαστη εισαγωγή στον κόσμο της τέχνης» καθώς μεταξύ άλλων «αναπτύσσει τη φαντασία και το συναίσθημα, το διπολικό άξονα κάθε καλλιτεχνικής δημιουργίας» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ. 89). Πιο συγκεκριμένα, οι τέχνες είναι απολύτως απαραίτητες να νοηματοδοτήσουν και να ερμηνεύσουν ποικίλες όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας και ζωής (θέατρο, εικαστικά, μουσειακή εκπαίδευση κ.ά.) ενώ ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατακτήσουν τόσο τις βασικές δεξιότητες όσο και τα συμβολικά συστήματα των τεχνών. Επιπρόσθετα, οι τέχνες υποβοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν ορισμένους από τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner (1999), παρέχοντας σε αυτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου αλλά και του εαυτού τους (Φλουρής, 2020).

Κριτική Παιδαγωγική - Ο εκπαιδευτικός και η αποσχολειοποίηση της γνώσης

Η Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Φρέιρε, είναι βασισμένη στο συναίσθημα της αγάπης που στοχεύει στη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας προς όλους. Μέσα σ΄ αυτήν την κοινωνία, εκπαιδευτικοί και μαθητές δημιουργούν από κοινού τη γνώση. Σύμφωνα με τον ίδιο, υπάρχουν 3 βασικές αρχές στην παιδαγωγική: α) δεν νοείται διδασκαλία χωρίς μάθηση, β) η διδασκαλία δεν είναι μια απλή μεταφορά γνώσης, και γ) η διδασκαλία είναι μια ανθρώπινη πράξη (Chaemi & Sadeghi, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική σύμφωνα με τον Φρέιρε πρέπει να βασίζεται στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας με κοινωνική δικαιοσύνη (Gadotti, 2017). Σύμφωνα με τον ίδιο, όπως αναφέρεται στις *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν,* οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολείου «που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει *ναι* στη ζωή» (Φρέιρε, 2006). Στη σύγχρονη εποχή, επομένως, «αξιοσημείωτο σημείο του ευρύτερου διαλόγου για το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό εκπαίδευση αναμένεται να είναι η επικέντρωση στην ανάδειξη του "ανθρώπου - πολίτη" και της συνδιαλλαγής του τελευταίου με ζητήματα ετερότητας» (Καλογιαννάκη, 2021). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αφενός να προβληματίζονται για τις συνθήκες της σχολικής ζωής και να αλληλεπιδρούν με συναδέλφους, μαθητές και γονείς και αφετέρου μέσω κριτικής πρακτικής σκέψης, διαλόγου και δράσης να προωθούν τη δικαιοσύνη (Darder, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, ως κριτικοί παιδαγωγοί, πρέπει να αναφέρονται στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να αναδεικνύουν την εκλαϊκευμένη κουλτούρα με στόχο την προώθηση της δημοκρατίας, της απελευθέρωσης και της συμμετοχικής μάθησης. Ο κόσμος χρειάζεται τις χαμένες «φωνές» όλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Χουρδάκης (2020).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ως κριτικοί παιδαγωγοί, αναδιαμορφώνουν διαρκώς τις σκέψεις τους μέσα από τις σκέψεις των μαθητών τους. Οι μαθητές μεταβάλλονται σε κριτικούς συν-ερευνητές στο διάλογο με τους εκπαιδευτικούς και έρχο-

νται αντιμέτωποι με την επίλυση προβλημάτων και την κριτική θεώρηση της πραγματικότητας (Φρέιρε, 1977). Οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τους/τις μαθητές/τριες να δρουν αναστοχαστικά, επιλύοντας καθημερινά προβλήματα και οικοδομώντας μια κοινωνική φαντασία που να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας γλώσσας ελπίδας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διεκπεραιωτές της διδασκαλίας τους, αλλά κριτικοί παιδαγωγοί που αναλαμβάνουν ενεργή ευθύνη σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας (Χουρδάκης, 2020).

Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός προωθεί τη βιωματική μάθηση, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας και δρα σε ένα τέτοιο αξιακό περιβάλλον όπου επικρατεί ο σεβασμός, η ελευθερία, η συμμετοχή και η αυτονομία (Χουρδάκης, 2020).

Η τέχνη στην Εκπαίδευση: μια πρόταση με δράσεις καλλιέργειας όλων των πτυχών της ανθρώπινης νοημοσύνης

Γνωρίζοντας ότι οι βασισμένες στην τέχνη πρακτικές αναδεικνύονται ως ο πιο πρόσφορος δίαυλος για την προσέγγιση της γνώσης με τρόπο πολύπλευρο και αποτελεσματικό, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ένα φίλτρο που εξασφαλίζει την ενεργητικότητα των παιδιών εις βάρος της παθητικότητας, παραθέτουμε πέντε προτάσεις δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευτικούς να ανατρέψουν τα δεδομένα μιας παραδοσιακής διδασκαλίας και στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους.

Στόχος των πρακτικών αυτών δράσεων (θεατρικά δρώμενα, ποίηση, μύθος, εικαστική αναπαράσταση, πίνακας ζωγραφικής) είναι να εφαρμοστεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να προσεγγίσουν την τέχνη με όχημα τη φαντασία.

Πρόταση δραστηριότητας (1)

Διαβάζουμε στα παιδιά το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου (από το βιβλίο της Ζωής Σπυροπούλου, Τα κείμενα της πατρίδας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002) και το τοιχοκολλούμε σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου.

Ποίημα: «Γέμισαν οι πόλεις τύμπανα και σημαίες»

Ανοίγουν τα παράθυρα….Κι όσοι μένουν χαιρετούν αυτούς που φεύγουν.

Και φεύγουν όλοι….Γέμισαν οι πόλεις τύμπανα και σημαίες.

Αποχαιρετιούνται στις πόρτες και γελάνε, ύστερα ακούγονται τ’ άρβυλα στην άσφαλτο.

Το μεγάλο τραγούδι των αντρίκιων βημάτων που μακραίνει και σβήνει στο βάθος του δρόμου, ως το βραδινό σταθμό με τα χαμηλωμένα φώτα….

Διαβάζουμε τα τελευταία παραρτήματα.

Νικούμε! Νικούμε! Πάντα νικάει το δίκιο!

Μια μέρα θα νικήσει ο άνθρωπος!

Μια μέρα η Ειρήνη θα νικήσει τον πόλεμο!

Μια μέρα θα νικήσουμε για πάντα!

Συζητάμε με τα παιδιά για τις εικόνες και το περιεχόμενο του ποιήματος καθώς και για τα συναισθήματα που αυτό μας προκαλεί. Διαβάζουμε το ποίημα στροφή - στροφή και τα παιδιά επαναλαμβάνουν σιγά - δυνατά, γρήγορα - αργά, κουρασμένα - χαρούμενα. Αφήνουμε ελεύθερα τα παιδιά να αποδώσουν το ποίημα με κινητικούς αυτοσχεδιασμούς. Ζητάμε ανά ζευγάρι να ζωγραφίσουν τις σκηνές του ποιήματος και, στη συνέχεια, δείχνουμε τις ζωγραφιές τους στην ολομέλεια και κάνουμε ηχοποίηση της κάθε ζωγραφιάς. Μετά, αντιστοιχούμε την κάθε σκηνή του ποιήματος με την αντίστοιχη του ζωγραφιά (στον τοίχο). Τέλος, ρωτάμε το κάθε παιδί τι σημαίνει για εκείνο η ζωγραφιά που έφτιαξε.

Στοχοθεσία: Η προτεινόμενη δραστηριότητα αναλύεται σε σχέση με την καλλιέργεια καθενός από τους τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner. Ειδικότερα:

Η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* φαίνεται ότι υιοθετείται στον τρόπο αντιστοίχισης σκηνής - ζωγραφιάς, αλλά και στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη σωματική έκφραση (κινητικός αυτοσχεδιασμός). Η *γλωσσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά ωθούνται να ακούσουν και να επαναλάβουν ένα κείμενο βάσει του οποίου θα δημιουργήσουν κάποιο κινητικό έργο. Η *μουσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην ενεργητική ακρόαση συγκεκριμένου ηχητικού χαρακτηριστικού (έντασης: δυνατά - σιγά) και στην ηχοποίηση της κάθε ζωγραφιάς. Η *χωρική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στη διευθέτηση του εικαστικού χώρου.

Η *σωματικό - κιναισθητική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται κατά τη σωματική έκφραση ρυθμικού αυτοσχεδιασμού. Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικαστική έκφραση, καθώς και στα συναισθήματα και τις προσωπικές τους σκέψεις που απαντούν στην ερώτηση τι σημαίνει για εκείνα αυτή η ζωγραφιά. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά εκτίθενται στο "κοινό" και μπαίνουν στη διαδικασία να προκαλέσουν σε αυτό συγκεκριμένα συναισθήματα. Επίσης, καθώς συνεργάζονται σε ζευγάρια για την παραγωγή έργου, αλλά και στο συντονισμό της ολομέλειας για την ηχοποίηση της κάθε ζωγραφιάς. Η *οικολογική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικόνα του ασφαλτοστρωμένου δρόμου και συζητούν σχετικά με περιβαλλοντικά προγράμματα που μπορούν να γίνουν για την οικοδόμηση μιας πόλης.

Πρόταση δραστηριότητας (2)

Διαβάζουμε στα παιδιά “Το παραμύθι της Αράχνης” (από το βιβλίο της Amery Heather Ιστορίες από την Ελληνική Μυθολογία για μικρά παιδιά, μτφ. Αγγελοπούλου, Β., εκδ. Άγκυρα, Αθήνα, 2009, σελ. 22-23).

Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά (εντυπώσεις) και απευθύνουμε ερωτήσεις: -Ποια είναι τα πρόσωπα της ιστορίας; -Ποια ήταν η Αράχνη; -Τι έκανε; -Ποια ήταν η Αθηνά; -Πώς εξελίσσεται η ιστορία;

Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσει το καθένα, όποια εικόνα θέλει από τον μύθο και όπως εκείνο τη φαντάζεται. Οι ζωγραφιές τους διακοσμούν μέρος της τάξης. Τα παιδιά μας εξηγούν τι ζωγράφισαν και δίνουν τίτλο στο έργο τους. Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και να παρουσιάσουν κινητικά το «υφαντό» της Αράχνης και το «υφαντό» της Αθηνάς. Τα παιδιά συνοδεύουν τους κινητικούς αυτοσχεδιασμούς με μουσική επένδυση της προτίμησης τους. Ακολουθεί ψηφοφορία στην ολομέλεια της τάξης για τα δύο υφαντά. Τέλος, θέτουμε το ερώτημα στα παιδιά τι σημαίνει για εκείνα η παράσταση του υφαντού.

Στοχοθεσία: Η προτεινόμενη δραστηριότητα αναλύεται σε σχέση με την καλλιέργεια καθενός από τους τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner. Πιο συγκεκριμένα:

Η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* φαίνεται ότι υιοθετείται στον τρόπο της “ψηφοφορίας” για την ανάδειξη του καλύτερου υφαντού αλλά και στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη σωματική έκφραση. Η *γλωσσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά ωθούνται να ακούσουν ένα κείμενο βάσει του οποίου θα δημιουργήσουν κάποιο κινητικό έργο. Η *χωρική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στη διευθέτηση του εικαστικού χώρου. Η *σωματικό - κιναισθητική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται κατά τη σωματική έκφραση κινητικού αυτοσχεδιασμού.

Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικαστική έκφραση, καθώς και στα συναισθήματα και στις προσωπικές τους σκέψεις μέσα από τις εικόνες που φτιάχνουν, όπως εκείνα τις φαντάζονται. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά εκτίθενται στο “κοινό” και μπαίνουν στη διαδικασία να προκαλέσουν σε αυτό συγκεκριμένα συναισθήματα (εξηγούν τι ζωγράφισαν). Επίσης, καθώς συνεργάζονται σε ζευγάρια για την παραγωγή έργου, αλλά και στο συντονισμό της ολομέλειας για την ψηφοφορία των υφαντών. Η *μουσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά «ντύνουν» μουσικά τους κινητικούς αυτοσχεδιασμούς τους. Η *οικολογική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικόνα της αράχνης και συζητούν σχετικά με τη δομή και τον κύκλο ζωής της.

Πρόταση δραστηριότητας (3)

Διαβάζουμε την ιστορία “Πράγματα που με φοβίζουν” (από το βιβλίο της Σοφίας

Κράλλη, Ο δράκος του φόβου, εκδ. Διάπλαση, Αθήνα, 2003).

Η ιστορία ξεκινάει κάπως έτσι….

Καμιά φορά όταν πηγαίνεις για ύπνο τα βράδια, φοβάσαι λίγο. Ίσως γιατί είναι σκοτεινά. Ίσως γιατί είσαι ολομόναχος στο δωμάτιο. Ίσως γιατί τη νύχτα είναι τόσο άγνωστοι οι ήχοι και οι κινήσεις. Μπορεί και για όλα αυτά ο φόβος σου να μεγαλώνει. Συχνά όμως αρκεί να……

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία στα παιδιά και, στη συνέχεια, τους ζητά να ζωγραφίσουν πράγματα που τα φοβίζουν. Τα παιδιά δίνουν τίτλο στο έργο τους και εξηγούν τι σημαίνει για αυτά ο φόβος τους. Μετά καθόμαστε σε κύκλο και κάνουμε ηχοποίηση της κάθε ζωγραφιάς. Παρατηρούμε ότι κάποιες ζωγραφιές μπορούν να ομαδοποιηθούν ως προς το θέμα τους (σχολείο, σκυλί, ύπνος, βουητό από τα δέντρα κλπ.) και ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να τις αναπαραστήσουν κινητικά.

Στοχοθεσία: Η προτεινόμενη δραστηριότητα αναλύεται σε σχέση με την καλλιέργεια καθενός από τους τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner. Ειδικότερα:

Η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* φαίνεται ότι υιοθετείται στη δραστηριότητα όπου τα παιδιά ομαδοποιούν τις ζωγραφιές τους. Η *γλωσσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά προσπαθούν να εκφράσουν λεκτικά τους φόβους τους. Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά ασκούνται μέσω της έκφρασης σωματικού αυτοσχεδιασμού. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά εκτίθενται σε "κοινό" και μπαίνουν στη διαδικασία να προκαλέσουν σε αυτό συγκεκριμένα συναισθήματα.

Η *μουσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην ηχοποίηση της κάθε ζωγραφιάς. Η *χωρική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στη διευθέτηση του εικαστικού χώρου. Η *σωματικό - κιναισθητική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται κατά τη σωματική έκφραση κινητικού αυτοσχεδιασμού. Η *οικολογική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικόνα των δέντρων (φυσικό περιβάλλον) και συζητούν σχετικά με περιβαλλοντικά προγράμματα που μπορούν να γίνουν.

Πρόταση δραστηριότητας (4)

Θεατρικό παιχνίδι: «Τα μαγικά γυαλιά».

Το παιδί λειτουργεί αισθητηριακά, ακούγοντας ένα μουσικό ερέθισμα. Καθόμαστε όλοι σε κύκλο. Τα παιδιά με κλειστά μάτια ταξιδεύουν με τη μουσική που ακούγεται. Στο κέντρο του κύκλου έχουμε τοποθετήσει «τα μαγικά γυαλιά». Σταματάμε τη μουσική. Όταν τα παιδιά ανοίξουν τα μάτια τους, παρουσιάζουμε τα μαγικά γυαλιά και τους λέμε ότι μ' αυτά μπορεί κάποιος να δει τον κόσμο γύρω του όπως θα ήθελε να

είναι…*γεμάτος νεράιδες, παγωτά, παιχνίδια, χρώματα, λουλούδια, παραμύθια, αγκαλιές και φιλιά…* Προτρέπουμε τα παιδιά να φορέσουν τα γυαλιά και να μας περιγράψουν, λεκτικά ή με αυτοσχέδια κινητικά δρώμενα, τον δικό τους φανταστικό κόσμο. Στη συνέχεια, παροτρύνουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν ό,τι είδαν και ομαδοποιούμε τις ζωγραφιές ανάλογα με το περιεχόμενο τους.

Στοχοθεσία: Η προτεινόμενη δραστηριότητα αναλύεται σε σχέση με την καλλιέργεια καθενός από τους τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner. Πιο συγκεκριμένα:

Η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* φαίνεται ότι υιοθετείται στη δραστηριότητα όπου τα παιδιά ομαδοποιούν τις ζωγραφιές τους. Η *γλωσσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά προσπαθούν να εκφράσουν λεκτικά τον δικό τους φανταστικό κόσμο. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά εκτίθενται σε "κοινό" και μπαίνουν στη διαδικασία να προκαλέσουν σε αυτό συγκεκριμένα συναισθήματα. Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά ασκούνται στην ανάλυση και έκφραση των συναισθημάτων που βίωσαν μέσω του αισθητηριακού ακούσματος.

Η *μουσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην ενεργητική ακρόαση του γενικού ύφους του ακούσματος, καθώς και όταν επηρεάζονται ως προς τη γενική ατμόσφαιρα του παιχνιδιού από το μουσικό υπόβαθρο. Η *χωρική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στη διευθέτηση του εικαστικού χώρου. Η *σωματικό - κιναισθητική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται κατά τη σωματική έκφραση κινητικού αυτοσχεδιασμού. Η *οικολογική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται σε εικόνες από το φυσικό περιβάλλον και συζητούν σχετικά με περιβαλλοντικά προγράμματα που μπορούν να γίνουν.

Πρόταση δραστηριότητας (5)

Οπτικό ερέθισμα: Ο πίνακας του Henry Matisse "Το σαλιγκάρι".

Παρουσιάζουμε στα παιδιά τον πίνακα του H. Matisse "Το σαλιγκάρι". Ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο του πίνακα. Αφού παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα, απευθύνουμε ερωτήσεις: -Τι βλέπετε στον πίνακα; -Περιγράψτε τον. -Ποια χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος; -Τι νομίζετε ότι δείχνει η ζωγραφιά; -Μπορείτε να φανταστείτε;

Προτρέπουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους κολλάζ και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης δίνοντας τίτλο και περιγράφοντας το έργο τους (τι σημαίνει για εκείνα αυτή η ζωγραφιά). Στη συνέχεια, προτρέπουμε τα παιδιά να αποδώσουν με κινητικούς αυτοσχεδιασμούς το έργο τους και να το «ντύσουν» μουσικά. Τέλος, δημιουργούμε εκθεσιακό χώρο για όλα τα έργα των παιδιών.

Στοχοθεσία: Η προτεινόμενη δραστηριότητα αναλύεται σε σχέση με την καλλιέργεια καθενός από τους τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner. Ειδικότερα:

Η *γλωσσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά προσπαθούν να δώσουν τίτλο και να περιγράψουν το δικό τους έργο. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά εκτίθενται σε "κοινό" και μπαίνουν στη διαδικασία να προκαλέσουν σε αυτό συγκεκριμένα συναισθήματα. Η *σωματικό - κιναισθητική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά ασκούνται στη σωματική έκφραση θεατρικού λόγου. Η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* φαίνεται ότι υιοθετείται στον τρόπο κατασκευής του κολλάζ, αλλά και στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη σωματική έκφραση (κινητικός αυτοσχεδιασμός).

Η *χωρική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στη διευθέτηση του εικαστικού χώρου. Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικαστική έκφραση, καθώς και στα συναισθήματα και στις προσωπικές τους σκέψεις που απαντούν στην ερώτηση τι σημαίνει για εκείνα αυτή η ζωγραφιά. Η *μουσική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά «ντύνουν» μουσικά τους κινητικούς αυτοσχεδιασμούς τους. Η *οικολογική νοημοσύνη* φαίνεται να καλλιεργείται όταν τα παιδιά επικεντρώνονται στην εικόνα του σαλιγκαριού και συζητούν σχετικά με τη δομή και τον κύκλο ζωής του.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη σύμβαση των θεατρικών δρώμενων αλλά και την παρατήρηση και τη διεργασία έργων τέχνης, τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική και τη μουσική, τα παιδιά γεμίζουν συναισθήματα (θλίψη, φόβος, αγωνία, χαρά) και μπαίνουν στη θέση του άλλου. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια αισθητική προσέγγιση της γνώσης και μια κριτική θεώρηση και παρέμβαση στην πραγματικότητα, όπου οι μικροί μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την αισθητική εμπειρία μέσα από την αφύπνιση των αισθήσεων, τη συναισθηματική εμπλοκή με τους ήρωες και την εκλογίκευση.

Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές που αναφέρθηκαν γίνονται αισθητικές εμπειρίες έτσι ώστε τα παιδιά να ταξιδέψουν με όχημα τη φαντασία τους, να ενεργοποιηθούν, να εκφραστούν δημιουργικά (σωματικά και λεκτικά), να ανασυνθέσουν την πραγματικότητα και να κάνουν, ίσως, μια δική τους παρέμβαση (ενδεχομένως να φιλοσοφήσουν πάνω στο θέμα που επεξεργαζόμαστε).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostopoulos, V. (1997). *Techni kai techniki tou paramythiou.* Athina: Kastaniotis.

Carger, C. L. (2004). Art and literacy with bilingual children. *Language Arts*, *81*, 282-292.

Chourdakis, A. (2020). Kritiko-Praxiaki Paidagogiki. Skepseis apo tin empeiria tou Programmatos Metaptychiakon Spoudon gia tin ekpaidefsi ton ekpaideftikon sto PTDE tou Panepistimiou Kritis, *Epistimes Agogis*, 2020, 100-130.

Darder, A. (2020). I didaskalia os praxi agapis: Skepseis gia ton Paolo Freire kai ti syneisfora tou stis zoes kai sto ergo mas. *Epistimes Agogis,* 2020, 61-77.

Davis, J. H. (2005). Redefining Ratso Rizzo: learning from the arts about process and reflection. *Phi Delta Kappan*, *87*, 11-17.

Ehrenworth, M. (2003). Literacy and the aesthetic experience: engaging children with the visual arts in the teaching of writing. *Language Arts*, *81*, 43–51.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven: Yale University Press.

Flouris, G. (2020). *Noimosyni & Ekpaidefsi. Theoria-Erevnes-Efarmoges*. Athina: Grigoris.

Freire, P. (1977). *I agogi tou katapiezomenou (mtfr. Kritikos, G.).* Athina: Kedros.

Freire, P. (2006). *Deka epistoles pros ekeinous pou tolmoun na didaskoun*. Athina: Epikentro.

Gadotti, M. (2017). The global impact of Freire's pedagogy. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation* (pp. 17-30). Hoboken, NJ: John Willey & Sons Inc.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century. New York, Basic Books.

Ghaemi, F., & Sadeghi, P. (2015). Critical Pedagogy: Concepts and principles. *International Journal of English and Education*, *4*(2), 244-249.

Kalogiannaki, P. (2021). Sygkritiki Paidagogiki kai o «anthropos - politis»: pros mia «Eteropaidagogiki» prosengisi. *Sygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitheorisi*, *27*, 61-80.

Kouretzis, L. (2008). *To theatriko paichnidi kai oi diastaseis tou.* Athina: Taxideftis.

Leavy, P. (2021). *Eisagogi stin erevna me vasi tin Techni*. Thessaloniki: Disigma.

Lopez, D., Takiff, H., Kernan, T., & Stone, R. (2000). *Why art education? Academic implications of art in elementary school.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000). (ERIC Reproduction Service No. ED441743).

Sotiropoulou- Zormpala, M. (2007). *Kathe mera premiera*. Athina: Ellinika Grammata.

Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση για την αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής τους.

Αναγνωστάκης Γεώργιος, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο στοχεύει στην ενασχόληση των μαθητών με την επίλυση ενός προβλήματος που εντάσσεται στο θεματικό πεδίο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η καινοτομία του έγκειται στο ότι προτείνει τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείου το οποίο έρχεται να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν πληροφορίες, να διορθώσουν τα κείμενά τους, να τα εμπλουτίσουν και να προτείνει τρόπους για την καλύτερή τους παρουσίαση. Ειδικότερα το εκπαιδευτικό σενάριο εκτείνεται σε δέκα δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, συνεντεύξεις, δημιουργία και ανάλυση ερωτηματολογίου, εκπαιδευτικές επισκέψεις, συγγραφή κειμένων, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου με τη βοήθεια διαδικτυακής εφαρμογής. Απώτερος στόχος του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών γύρω από ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα προκειμένου να διατυπωθεί μια πρόταση επίλυσης η οποία θα λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές απόψεις των εμπλεκόμενων φορέων.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, διδακτικό σενάριο, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Artificial Intelligence in Education. Students Take Action for Sustainable Development in Their Region.

Georgios Anagnostakis, M.Sc.

Abstract

The purpose of this paper is to present an educational scenario that aims to engage students in solving a problem that is part of the thematic field of Education for Sustainable Development. Its novelty lies in the fact that it proposes the use of artificial intelligence as a tool that is intended to help students in discovering information, correcting their texts, enriching those texts and to suggest ways for students to better present them. In particular, the educational scenario is divided into ten activities which include, among others, interviews, the creation and analysis of a questionnaire, educational visits, the writing of texts, searching for information on the Internet and creating an e-book with the help of a web-based application. The ultimate goal of this educational scenario is to raise awareness of an environmental problem among students in order to formulate a proposal for a solution that takes into account the different views of the stakeholders

Key-words: Artificial Intelligence, Teaching Scenario, Education for Sustainable

Development

Εισαγωγή

Μια από τις τελευταίες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία έχει σχέση με την υιοθέτηση της τεχνητής νοημοσύνης. Βέβαια, πρέπει να γίνει σαφές ότι στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία η τεχνητή νοημοσύνη ως όρος έχει εμφανιστεί τώρα και αρκετά χρόνια, έχοντας έτσι αναπτυχθεί μια πολύ πλούσια βιβλιογραφία γύρω από το εν λόγω θέμα (Chen, Zou, Xie, Cheng, & Liu, 2022). Όσον αφορά την εκπαίδευση, ο κύριος σκοπός αυτής της εισαγωγής έχει να κάνει με την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται, τη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής μόνος του και την αλλαγή, προς το καλύτερο, του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία (Sijing & Lan, 2018). Ενδεχομένως η υιοθέτηση τέτοιου είδους εργαλείων στην εκπαίδευση σχετίζεται με την αδυναμία των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις για την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες από την αγορά εργασίας (Jiang, 2021). Για αυτό τον λόγο η UNESCO, όταν αναφέρεται στην τεχνητή νοημοσύνη, κάνει λόγο για την πιο ελπιδοφόρα τεχνολογία που μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Qin & Wang, 2022).

Από τα προηγούμενα φαίνεται ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο, ανάλογα με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί, ενώ ζητούμενο φαίνεται να είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται ως απαραίτητες σήμερα. Η προηγούμενη διαπίστωση φαίνεται να συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, όπως είναι και η τεχνητή νοημοσύνη, στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί από μόνη της να εγγυηθεί την αποτελεσματική μάθηση αφού οι ευκαιρίες που παρέχονται από αυτή δεν πρέπει να χρησιμοποιηθούν με λανθασμένο τρόπο (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2006).

Αν θα ήθελε κάποιος να δώσει έναν ορισμό της τεχνητής νοημοσύνης θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι πρόκειται για την ικανότητα που έχουν οι μηχανές να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε νέες καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν, να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβλήματα, να απαντούν σε ερωτήσεις, να σχεδιάζουν τις ενέργειές τους και να εκτελούν εργασίες με τέτοιο τρόπο που θα μπορούσε να το κάνει ένας άνθρωπος (Chen, Chen, & Lin, 2020).

Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση συνήθως ακολουθεί ένα από τα τρία παρακάτω παραδείγματα (Ouyang, & Jiao, 2021): α) η τεχνητή νοημοσύνη παρουσιάζει τη νέα γνώση και οι μαθητές λειτουργούν ως αποδέκτες αυτής, β) η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργεί ως υποστηρικτής της διαδικασίας της μάθησης και οι μαθητές συνεργάζονται με αυτή και γ) η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο υποστήριξης και ενίσχυσης της ανθρώπινης σκέψης.

Έτσι γίνεται σαφές ότι αυτό που πρέπει να επιδιώκεται κατά τη διδασκαλία με τη

βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης είναι να μεγιστοποιείται ο βαθμός της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μάθησή τους. Αν ληφθεί υπόψη ότι ένα από τα ζητούμενα των σύγχρονων θεωριών μάθησης είναι οι μαθητές να "μάθουν πως να μαθαίνουν" τότε γίνεται ακόμη περισσότερο σαφής ο τρόπος με τον οποίο καλό είναι να αξιοποιείται η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση.

Άλλωστε είναι γενικά παραδεκτό ότι υπάρχουν τέσσερις παράγοντες οι οποίοι προτείνεται να μελετώνται πολύ προσεκτικά όταν σχεδιάζεται ένα περιβάλλον μάθησης, προκειμένου να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Ήπα (2006), όσον αφορά τον σχεδιασμό των μαθησιακών περιβαλλόντων, οι παράγοντες που κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί για τη μάθηση είναι α) η μαθητοκεντρική σχεδίαση, β) η γνωσιοκεντρική προσέγγιση, γ) η έμφαση στην αξιολόγηση και δ) τα κοινοτητοκεντρικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα περιβάλλοντα μάθησης.

Από την άλλη θεωρείται σκόπιμο να διασαφηνιστεί ότι η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση συμφωνεί και με τις θεωρίες μάθησης που συνοδεύουν την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν ληφθεί υπόψη, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, ότι αυτή η εισαγωγή δεν έχει γίνει με κάποιο λανθασμένο τρόπο. Έτσι καλό είναι να διασαφηνιστεί ότι η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να ενταχθεί στον εποικοδομισμό, όπως αυτός περιγράφεται στη συνέχεια. Ο εποικοδομισμός θεωρεί τη μαθησιακή διαδικασία ως μια μορφή σύγκρουσης ανάμεσα σε αυτά που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και στη νέα γνώση, ενώ καλούνται να τις προσεγγίσουν με μεθόδους που έχουν να κάνουν με την ενεργητική και την αυθεντική μάθηση, εμπλέκοντάς τους σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Κυρίαρχο ρόλο στα παραπάνω φαίνεται να έχει η εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις που έχουν νόημα σε αυτούς, χωρίς όμως να ποινικοποιείται το λάθος, το οποίο θα μπορούσε να υποτεθεί ότι λειτουργεί ως αφορμή και ως μια βάση για τη μάθηση. Πολύ σημαντικός στόχος στον εποικοδομισμό παίζει η αυτονομία του μαθητή η οποία συντελείται μέσα από αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται μέσα από ισονομία και δημοκρατικές διαδικασίες. Τα προηγούμενα δείχνουν ότι η μάθηση, σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, είναι μια διαδικασία διαπραγμάτευσης εννοιών ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με μια μηχανικού τύπου μάθηση η οποία εστιάζεται στη μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο (Καπραβέλου, 2011).

Θεωρητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σεναρίου

Όσον αφορά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου έγινε προσπάθεια αυτός να στραφεί προς την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, επειδή θεωρείται ότι αυτές μπορούν να αποτελέσουν έναν από τους κύριους τομείς στους οποίους μπορεί να εστιάσει η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία η μεταγνώση, ως μια μορφή ανώτερης γνωστικής διεργασίας, ορίζεται ως η αντίληψη του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, δηλαδή της σκέψης του, και θεωρείται ότι είναι κρίσιμη προκειμένου το άτομο αυτό να μπορεί να εκτιμήσει τις απαιτήσεις

ενός έργου, που έχει να κάνει με τη γνώση, και την εξεύρεση και ανάπτυξη των στρατηγικών εκείνων που θα είναι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος που θα του παρουσιαστεί (Μάμα – Τιμοθέου, 2022).

Ένας από τους κύριους στόχους της καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι η ανάπτυξη της αυτορύθμισης. Η αυτορύθμιση θα μπορούσε να οριστεί ως μια ικανότητα η οποία εκφράζεται μέσα από ένα γενικό πλαίσιο το οποίο σχετίζεται με τους στόχους τους οποίους θέτουν τα άτομα, η απόφαση για τον στόχο (ή τους στόχους) ο οποίος πρέπει να επιτευχθεί, η κατάρτιση ενός σχεδίου προκειμένου να υλοποιηθεί ο επιλεγμένος στόχος (ή οι επιλεγμένοι στόχοι), η διαδικασία που θα ακολουθηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος (ή οι στόχοι), η προσπάθεια να μην εγκαταλειφθεί ο συγκεκριμένος στόχος (ή οι στόχοι) αλλά ακόμα και η εγκατάλειψή του(ς) εφόσον κρίνεται σκόπιμο (Inzlicht, Werner, Briskin, & Roberts, 2021).

Τα παραπάνω μπορούν να βρουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά όταν γίνεται με τις μεθόδους που προτείνονται και από την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Education for Sustainable Development – ESD). Δεν θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί ότι η εν λόγω προσέγγιση προσφέρεται για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές οι οποίες μπορούν να ενισχυθούν από τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η UNESCO (2017) η εν λόγω προσέγγιση εκπαιδεύει τους μαθητές να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις και να προβαίνουν σε δράσεις οι οποίες έχουν ως σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος και την οικονομική βιωσιμότητα τόσο της τωρινής γενιάς όσο και των επόμενων. Έτσι ουσιαστικά ενδυναμώνει τους μαθητές, όσον αφορά την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, και δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία έχουν ως επίκεντρο τους μαθητές, περιστρέφονται γύρω από δράσεις και είναι εύκολα προσαρμόσιμα (UNESCO, 2017), ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες περιπτώσεις που κρίνεται σκόπιμο.

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Για την καλύτερη προσέγγιση του εκπαιδευτικού σεναρίου τέθηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες η παρακάτω προβληματική κατάσταση: “Το τελευταίο διάστημα ένας φορέας δήλωσε την πρόθεσή του να ενοικιάσει τα κτήματα που διαθέτει σε επιχειρηματίες προκειμένου να δημιουργήσουν φωτοβολταϊκά πάρκα, εκτοπίζοντας παράλληλα μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων που μέχρι τώρα ζούσαν από τη νόμιμη εκμετάλλευση της εν λόγω περιοχής. Μόλις έγινε γνωστή η εν λόγω πρόθεση εκδηλώθηκε μια αψιμαχία ανάμεσα στους εκπροσώπους του φορέα και στην ομάδα των ανθρώπων που θεωρούνταν ότι θίγονταν από αυτή την κίνηση.”

Επιλέχθηκε η παραπάνω προβληματική κατάσταση επειδή θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές που διαβιούν κοντά σε αυτή την περιοχή, αλλά και άλλοι μαθητές που μπορεί να έχουν συναντήσει παρόμοιες καταστάσεις, θα ενεργοποιηθούν έτσι ώστε να γνωρίσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να προστατεύσουν μια περιοχή, λαμβάνοντας παράλληλα αποφάσεις και προχωρώντας σε δράσεις προκειμένου να

δημιουργήσουν τις συνθήκες για μια λύση που θα θεωρείται βιώσιμη και θα είναι κοινά αποδεκτή από όλους τους εμπλεκομένους. Αν ληφθεί υπόψη ο ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης που δόθηκε παραπάνω εύκολα μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η παρούσα εργασία μπορεί να ενταχθεί στην παρούσα θεματική ενότητα.

Για την επίλυση της παραπάνω θεματικής οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, σύμφωνα με την συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στην τάξη ενώ έγινε αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., δίνοντας παράλληλα έμφαση στην αξιοποίηση του λογισμικού τεχνητής νοημοσύνης (ChatGPT) που διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο (https://chat.openai.com/, ανακτήθηκε στις 16/07/2023).

Ομάδα Στόχος

Το εν λόγω εκπαιδευτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Προγενέστερες εμπειρίες/γνώσεις

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ασχοληθεί με θέματα προστασίας του περιβάλλοντος κυρίως στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος αλλά και στα εργαστήρια δεξιοτήτων όπου υπάρχει σχετική ενότητα. Επομένως γνωρίζουν επιφανειακά τους βασικούς κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθεί ο άνθρωπος εφόσον θέλει να προστατεύσει το περιβάλλον.

Γενικός Σκοπός

Ο γενικός σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν για την προστασία του περιβάλλοντος προτείνοντας συγκεκριμένες λύσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξή του.

Επιμέρους Διδακτικοί Στόχοι

Με την ολοκλήρωση του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν την προβληματική κατάσταση σε ένα κείμενο προβληματισμού που τους παρουσιάζεται.
- Να οργανώνουν δραστηριότητες προκειμένου να επιτύχουν έναν στόχο.
- Να συμμετέχουν ισότιμα σε ομάδες προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις γύρω από ενα πρόβλημα που τους απασχολεί.
- Να χρησιμοποιούν το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT εισάγοντας κείμενο σε αυτό.
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις σε έναν ειδήμονα που συναντούν γύρω από ένα θέμα.
- Να κατασκευάζουν ένα ερωτηματολόγιο που θα διερευνά ένα θέμα.

- Να αναλύουν, σε επιφανειακό επίπεδο, τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συγκέντρωση ερωτηματολογίων που διερευνούν ένα θέμα.
- Να αξιοποιούν το διαδίκτυο προκειμένου να αναζητήσουν πληροφορίες γύρω από ένα θέμα που τους απασχολεί.
- Να συμμετέχουν με ασφάλεια σε επίσκεψη του Σχολείου τους σε έναν εξωτερικό χώρο.
- Να προτείνουν λύσεις γύρω από ένα πρόβλημα που τους απασχολεί.
- Να συγγράφουν επιστολή προκειμένου να υποστηρίξουν την άποψή τους.
- Να χρησιμοποιούν το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT προκειμένου να διορθώσουν και να εμπλουτίσουν το κείμενο που έχουν γράψει.
- Να δημιουργούν, χρησιμοποιώντας εφαρμογές του διαδικτύου, ένα ηλεκτρονικό βιβλίο.

Οργάνωση τάξης

Προτείνεται, ανάλογα τη δραστηριότητα οι μαθητές, να δουλεύουν είτε σαν μια ομάδα ολόκληρη η τάξη, είτε χωρισμένοι σε μικρές ομάδες όπως περιγράφεται στο σενάριο, είτε ατομικά.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Καταγραφικό ήχου και εικόνας έτσι ώστε να δημιουργηθεί (βλ. σενάριο) ένα πολυμεσικό υλικό. Υπολογιστής και βιντεοπροβολέας για τον εκπαιδευτικό και φορητός υπολογιστής για κάθε ομάδα μαθητών.

Διδακτικές Δραστηριότητες

1η δραστηριότητα: Διερεύνηση μαθησιακής ετοιμότητας (1 διδακτική ώρα)

Δίνεται η προβληματική κατάσταση στους μαθητές ενώ δίνονται και δημοσιεύματα του τοπικού τύπου σχετικά με το εν λόγω πρόβλημα. Αφού πραγματοποιηθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης οι μαθητές αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγιστεί το θέμα. Προτείνεται να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες οι οποίες θα έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1η ομάδα: Η πρώτη ομάδα θα αποτελέσει τους δημοσιογράφους οι οποίοι θα διερευνήσουν το ζήτημα από τη σκοπιά του φορέα που πραγματοποίησε την πρόταση. **2η ομάδα:** Η δεύτερη ομάδα θα αποτελέσει τους δημοσιογράφους οι οποίοι θα διερευνήσουν το ζήτημα από τη σκοπιά της ομάδας των ανθρώπων που θίγονται από την εν λόγω πρόταση. **3η ομάδα:** Η τρίτη ομάδα θα αποτελέσει την ομάδα των επιστημόνων που θα αναλάβουν να βρουν επιστημονικές πληροφορίες για το εν λόγω θέμα. **4η ομάδα:** Η τέταρτη ομάδα θα αποτελέσει την ομάδα των συντακτών οι οποίοι θα αναλάβουν τον συντονισμό των υπόλοιπων ομάδων αλλά και αξιολόγηση όσων δεδομένων τους παρουσιάζονται από τις άλλες τρεις ομάδες.

2η Δραστηριότητα: Επίσκεψη περιβαλλοντολόγου στην τάξη (2 διδακτικές ώρες)

Για την πραγματοποίηση της εν λόγω δραστηριότητας προτείνεται να επισκεφτεί τη Σχολική τάξη ένας περιβαλλοντολόγος ο οποίος θα απαντήσει στις ερωτήσεις των μαθητών. Η επίσκεψη αυτή μπορεί να γίνει είτε με τη μορφή δια ζώσης παρουσίας είτε με τη μορφή της εξ αποστάσεως επίσκεψης με τη χρήση λογισμικού τηλεδιασκέψεων.

Μια πρόταση για την καλύτερη προετοιμασία της επίσκεψης είναι να εισαχθούν οι ερωτήσεις, τις οποίες θα έχουν διατυπώσει οι ίδιοι οι μαθητές έπειτα από συζήτηση στην τάξη, στο λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT και να του ζητηθεί να ασκήσει κριτική σε αυτές. Έπειτα από τις παρατηρήσεις του λογισμικού τεχνητής νοημοσύνης, όπου πιθανόν να καταγράφονται ελλείψεις και σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή, θα ξαναδιατυπωθούν οι ερωτήσεις προκειμένου να ερωτηθεί ο καλεσμένος. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί η επίσκεψη όπου ο περιβαλλοντολόγος θα παρουσιάσει το θέμα του και θα απαντήσει στις ερωτήσεις των μαθητών.

3η Δραστηριότητα: Προετοιμασία και πραγματοποίηση συνεντεύξεων (3 διδακτικές ώρες)

Η ομάδα των συντακτών αναλαμβάνει τον συντονισμό των συνεντεύξεων, όπως επίσης και την επικοινωνία με τους φορείς από τους οποίους θα πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις. Προτείνεται κάθε ομάδα να προετοιμάσει έναν κατάλογο από ερωτήσεις τις οποίες θα αποστείλει στους εμπλεκόμενους φορείς. Οι φορείς προτείνεται να απαντήσουν γραπτώς τις ερωτήσεις των μαθητών έτσι ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος ο οποίος θα αφιερωθεί στην ανάλυση των απαντήσεων. Αφού επιστραφούν οι γραπτές απαντήσεις των φορέων προτείνεται να μελετηθούν στην ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις σε ομάδες. Το λογισμικό ChatGPT θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε αυτό το στάδιο αφού θα μπορούσε να προτείνει κάποια επιπλέον κατηγορία που δεν έχει γίνει αντιληπτή.

4η δραστηριότητα: Συνέντευξη από τον ChatGPT (1 διδακτική ώρα)

Στην παρούσα δραστηριότητα οι μαθητές, στην ολομέλεια της τάξης, αξιοποιούν το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης, πραγματοποιώντας του ερωτήσεις σχετικά με τα όσα έχουν αποκομίσει από τις προηγούμενες δραστηριότητες σχετικά με την κατασκευή των φωτοβολταϊκών πάρκων και τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον και στους ανθρώπους. Με αυτόν τον τρόπο το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης χρησιμοποιείται ως μια επιπλέον πηγή γνώσης αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές θα εμβαθύνουν περισσότερο στα όσα έχουν ήδη συναντήσει με τις προηγούμενες τους δραστηριότητες.

5η δραστηριότητα: Κατασκευή του ερωτηματολογίου (3 διδακτικές ώρες)

Η ολομέλεια της τάξης, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης και του καθηγητή πληροφορικής, κατασκευάζει το ερωτηματολόγιο προκειμένου να το διαμοιράσει

στους κατοίκους της περιοχής για την οποία έχει εκδηλωθεί ενδιαφέρον για τη δημιουργία φωτοβολταϊκού πάρκου και, αφού δημιουργηθεί, διαμοιράζεται στους κατοίκους της περιοχής. Εναλλακτικά το ερωτηματολόγιο μπορεί να δημιουργηθεί με ηλεκτρονική φόρμα η οποία και θα αποσταλεί με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους κατοίκους της περιοχής, με την κατάλληλη βέβαια επιστολή που εξηγεί την σκοπιμότητά του. Ό,τι δεδομένα προκύψουν φυλάσσονται ώστε να αναλυθούν σε επόμενο χρόνο.

6η δραστηριότητα: Ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου (3 διδακτικές ώρες)

Στην παρούσα δραστηριότητα οι μαθητές επεξεργάζονται τα δεδομένα που έχουν προκύψει από τα ερωτηματολόγια και προσπαθούν, όσο το επιτρέπει η ηλικία τους, να το αναλύσουν επιλέγοντας τα σημεία εκείνα που θεωρούν ότι αξίζει να ασχοληθούν περισσότερο. Προτείνεται η κάθε ομάδα που έχει ήδη δημιουργηθεί να αναλάβει ένα συγκεκριμένο τομέα του ερωτηματολογίου έτσι ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής στη διαδικασία της μάθησης δίνοντας κατευθυντήριες οδηγίες και στρέφοντας το ενδιαφέρον των ομάδων στα σημεία εκείνα του ερωτηματολογίου στα οποία χρειάζεται να δοθεί περισσότερη προσοχή. Τέλος, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δημιουργήσει μια σύντομη παρουσίαση σχετικά με το κομμάτι του ερωτηματολογίου που ανέλαβε να αναλύσει έτσι ώστε όλες οι ομάδες να είναι ενήμερες για τα ερωτηματολόγια και τα δεδομένα που περιέχει.

7η δραστηριότητα: Αναζήτηση εφαρμογών σχετικά με την αξιοποίηση της ηλιακής ενέργειας στην καθημερινή ζωή (1 διδακτική ώρα)

Οι μαθητές, χωρισμένοι στις ομάδες που έχουν διαμορφωθεί, αναζητούν με τη βοήθεια του διαδικτύου αλλά και του λογισμικού τεχνητής νοημοσύνης παραδείγματα της ιστορίας και της φυσικής όπου έχει αξιοποιηθεί η ηλιακή ενέργεια προς όφελος του ανθρώπου. Ζητείται από κάθε ομάδα να βρει και να παρουσιάσει τουλάχιστον ένα παράδειγμα στους συμμαθητές τους. Προτείνεται, αν υπάρχει επιπλέον χρόνος και δυνατότητα, οι μαθητές να κατασκευάσουν ή να φέρουν στη σχολική τάξη συσκευές που αξιοποιούν την ηλιακή ενέργεια.

8η Δραστηριότητα: Επίσκεψη σε φωτοβολταϊκό πάρκο (4 διδακτικές ώρες)

Στην παρούσα δραστηριότητα προτείνεται οι μαθητές να επισκεφτούν ένα φωτοβολταϊκό πάρκο που βρίσκεται στην περιοχή τους και να συνομιλήσουν με τον ιδιοκτήτη του.

Προτείνεται, πριν πραγματοποιηθεί η εν λόγω επίσκεψη, να έχει προηγηθεί συζήτηση μέσα στην τάξη προκειμένου να αποφασιστούν οι τομείς γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η συζήτηση με τον ιδιοκτήτη του φωτοβολταϊκού πάρκου. Επίσης, προς αυτή την κατεύθυνση, θα μπορεί να αξιοποιηθεί το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης το οποίο θα προτείνει τομείς προς συζήτηση που ενδεχομένως οι μαθητές να μην έχουν αντιληφθεί.

9η Δραστηριότητα: Συγγραφή επιστολής (2 διδακτικές ώρες)

Στην ολομέλεια της τάξης οι μαθητές συζητούν και αποφασίζουν μια λύση που θα μπορούσε να προταθεί στους φορείς που βρίσκονται σε αψιμαχία έτσι ώστε να είναι όλοι ικανοποιημένοι από αυτή και να μην υπάρχουν αντιδικίες. Αφού δημιουργηθεί η πρόταση γράφεται από όλους τους μαθητές μια κοινή επιστολή με σκοπό να κοινοποιηθεί στους ενδιαφερόμενους αλλά και στα μέσα ενημέρωσης της περιοχής όπου εδράζεται το Σχολείο έτσι ώστε να υπάρχει διάχυση του εκπαιδευτικού έργου. Προτείνεται, πριν αποσταλεί η εν λόγω επιστολή, να αξιοποιηθεί το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης για φιλολογική επιμέλεια του κειμένου και διαπίστωση τυχόν σημείων που επιδέχονται βελτίωσης, λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι οι προτάσεις του λογισμικού τεχνητής νοημοσύνης ενδεχομένως να χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία.

10η δραστηριότητα: Δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου (4 διδακτικές ώρες)

Η ολομέλεια των μαθητών της τάξης δημιουργεί ένα ηλεκτρονικό βιβλίο όπου αποτυπώνονται όλες οι δράσεις που έχουν διαδραματιστεί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σεναρίου. Προτείνεται αυτό το ηλεκτρονικό βιβλίο να δημιουργηθεί με τη χρήση του ιστοτόπου https://app.bookcreator.com/unsupported-app (ανακτήθηκε στις 19/07/2023).

Για την πληρέστερη παρουσίαση του έργου των μαθητών προτείνεται να συμπεριληφθούν στο ηλεκτρονικό βιβλίο εικόνες, βίντεο και ηχητικά αποσπάσματα των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν έτσι το ηλεκτρονικό βιβλίο να έχει πληρέστερη εικόνα και το ενδιαφέρον των αναγνωστών να είναι αμείωτο. Τέλος το ηλεκτρονικό βιβλίο διαμοιράζεται σε όλους τους μαθητές ώστε να το έχουν στην κατοχή τους και να έχουν πρόσβαση σε αυτό όποτε το θελήσουν.

Η αξιολόγηση στο διδακτικό σενάριο

Η αξιολόγηση που προτείνεται να πραγματοποιηθεί προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός ο οποίος επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι είναι η συγγραφή ενός κειμένου, με τη μορφή ημερολογίου, το οποίο θα πρέπει να περιέχει απαντήσεις σε ερωτήσεις που θα δίνονται από τους εκπαιδευτικούς. Για την άμεση ανατροφοδότηση στο κείμενο αυτό προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης το οποίο θα μπορεί να κάνει παρατηρήσεις στα γραφόμενα των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια όλης αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός, έχοντας περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του, εξαιτίας της εμπλοκής του λογισμικού τεχνητής νοημοσύνης, θα μπορεί να βοηθάει τους μαθητές εστιάζοντας περισσότερο σε πιο ποιοτικά στοιχεία της διδασκαλίας. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης δεν θα πρέπει να υποκαταστήσει τον πολύ σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση προτείνει την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες διαφαίνεται ότι με την εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει μορφή. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργεί ως ένας βοηθός για τον εκπαιδευτικό ο οποίος εξοικονομεί χρόνο προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του, εστιάζοντας σε λεπτομέρειες που μέχρι πρότινος δεν μπορούσε, λόγω έλλειψης χρόνου. Από την άλλη η άμεση ανατροφοδότηση και η διατύπωση προτάσεων και κριτικών παρατηρήσεων από το λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στα γραφόμενά τους, ενώ τους αναγκάζει να δώσουν περισσότερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διατυπώνουν τις προτάσεις τους (ή τις ερωτήσεις τους).

Γενικότερα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το εν λόγω διδακτικό σενάριο παρουσιάζει έναν τρόπο διδασκαλίας ο οποίος ενεργοποιεί περισσότερο τους μαθητές και τους εμπλέκει σε δραστηριότητες που έχουν σημασία για αυτούς, αφού πρόκειται για ένα θέμα το οποίο μπορεί να επεκταθεί και να προσαρμοστεί σε μια ποικιλία από παρόμοιες καταστάσεις.

Βέβαια το ζητούμενο είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων, κάτι που μπορεί να γίνει μόνο με την πρακτική του εφαρμογή στη σχολική τάξη, κάτι που προτείνεται να γίνει στα πλαίσια του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review*. Ieee Access, 8, 75264-75278.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). *Two decades of artificial intelligence in education*. Educational Technology & Society, 25(1), 28-47.

Ethniko Symvoulio Erevnon IPA. (2006). *Pos mathainei o anthropos. Egkefalos, nous, empeiria kai mathisi sto scholeio*. Epistimoniki Epimeleia: Efi Papadimitriou. Kedros.

Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). *Integrating models of self-regulation*. Annual review of psychology, 72, 319-345.

Jiang, L. (2021). *Virtual reality action interactive teaching artificial intelligence education system*. Complexity, 2021, 1-11.

Kapravelou, A. (2011). *I simasia ton theorion mathisis sto plaisio ton TPE stin ekpaidefsi*. Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos

Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 7(1), 98-117.

Mama – Timotheou, M. (2022). Gnostikes prosengiseis sti mathisi. Sto Georgiou N., Adamopoulos E., Karampatsos A., Leontaritis D., & Sarioglou, M. (Epim.), *Ekpaideftiki psychologia, pyxida sti didaskalia kai sti mathisi* (sel. 293 – 316). Athina: Ekdoseis Pedio.

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). *Artificial intelligence in education: The three paradigms*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100020.

Qin, H., & Wang, G. (2022). *Benefits, challenges and solutions of Artificial Intelligence applied in education*. In 2022 11th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT) (pp. 62-66). IEEE.

Sijing, L., & Lan, W. (2018). *Artificial intelligence education ethical problems and solutions*. In 2018 13th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE) (pp. 1-5). IEEE.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

Διαδικτυακές αναφορές

https://chat.openai.com/ (ανακτήθηκε στις 16/07/2023

https://app.bookcreator.com/unsupported-app (ανακτήθηκε στις 19/07/2023)

Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης στο σύγχρονο σχολείο: Η περίπτωση του Podcasting. Μια σύντομη ανασκόπηση

Νικόλαος Π. Πρόδρομος, Φοιτητής τμήματος Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής,, Πολυτεχνική Σχολή Πανεπιστημίου Πατρών,

Περίληψη

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι Ψηφιακές Τεχνολογίες (Technology Enhanced Learning & Educational Technology) δημιούργησαν νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και στο νέο σχολείο του 21ου αιώνα. Τα δεδομένα αυτά διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα μάθησης στα οποία ενσωματώνονται οι δεξιότητες μάθησης 4Cs, όρος που περιλαμβάνει τέσσερις βασικές κατηγορίες: κριτική σκέψη, συνεργασία, επικοινωνία και δημιουργικότητα. Στο πλαίσιο αυτό και ο Ψηφιακός Γραμματισμός (digital literacy) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και θεωρείται πυλώνας των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η αναγκαιότητα να προσαρμόζεται η εκπαίδευση στις νέες αλλαγές, απαιτούν πλέον γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε καινοτόμες εφαρμογές και εργαλεία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη μας διερευνά και παρουσιάζει τις δυνατότητες του Podcasting ως καινοτόμου εκπαιδευτικού εργαλείου. Η σύνδεσή του με τους μαθησιακούς στόχους προάγει την συνεργατική μάθηση, την μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών διαμορφώνοντας ένα ευχάριστο, ενδιαφέρον, συνεργατικό, διερευνητικό και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, και το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται περισσότερο αποτελεσματικό. Η εργασία παρουσιάζει, τέλος, τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί το ψηφιακό εργαλείο του podcasting στη διδακτική πράξη και για το λόγο αυτό προτείνουμε ενδεικτικές δραστηριότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Podcasting, ψηφιακός γραμματισμός, ψηφιακά εργαλεία, εκπαίδευση, νέα περιβάλλοντα μάθησης.

Digital Technologies as a tool and a learning environment in the modern school: The case of Podcasting. A brief review

Nikolaos P. Prodromos, Student at the Department of Computer Engineering and Informatics,, Polytechnic School of the University of Patras,

Abstract

The development of technology and the Digital Technologies (Technology Enhanced Learning & Educational Technology) have transformed education and the new school of the 21st century. New learning environments are being created which incorporate the 4 C's, namely: critical thinking, creative thinking, communicating, and collaborating. In this context, digital literacy also plays an important role in the learning process and is considered a pillar of the new curricula. The constantly changing educational environment and the need for education to adapt to the new changes require knowledge and skills pertaining to innovative applications and tools. In this context, the present

literature review investigates and presents the potential of Podcasting as an innovative educational tool. Linking Podcasting to learning goals promotes collaborative learning, student-centred learning, and the interaction among students thereby creating a pleasant, interesting, collaborative, investigative, and creative learning environment. At the same time, the work of the educator becomes more efficient. Lastly, the present study presents the potential of podcasting as a digital tool to be utilised in the teaching process and for this reason we suggest indicative activities.

Key-words: Podcasting, digital literacy, digital tools, education, new learning environments.

1.Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον δημόσιο διάλογο, ως η εποχή της Ψηφιακής Επανάστασης και της Κοινωνίας της Γνώσης. Η ψηφιακή γνώση και οι ψηφιακές τεχνολογίες εξελίσσονται και διαχέονται με επιταχυνόμενους ρυθμούς διαμορφώνοντας ένα παγκοσμιοποιημένο και έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον, που συχνά περιγράφεται με τον όρο Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση (Τζιμογιάννης, κ.α., 2021). Η είσοδος των τεχνολογικών εφαρμογών και των εργαλείων σε όλους σχεδόν τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, είναι εμφανής και αδιαμφισβήτητη. Η ανάπτυξη νέων ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων βελτίωσε τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης και διευκόλυνε τη πρόσβαση στη γνώση. Η τεχνολογία όμως, όσο εντυπωσιακή και αν είναι, παραμένει το μέσο. Η δύναμή της βασίζεται στον τρόπο, ουσιαστικό και όχι απλά μηχανικό, με τον οποίο θα την αξιοποιήσουμε ως εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία και θα την συσχετίσουμε με τις θεωρίες μάθησης [Συμπεριφοριστικές (Behavioral Learning Theories), Γνωστικές (Constructivist Learning Theories), Κοινωνιογνωστικές (Social-cognitive Learning Theories), Ανθρωπιστικές (Humanities Learning Theories)], προκειμένου να αποβεί ποιοτικά αποτελεσματική, λειτουργώντας έτσι ως κίνητρο για μάθηση για τον μαθητή . Επιπλέον, με την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων διευκολύνεται η συνεργατική μάθηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, όπως το podcasting, αποτελεί πλέον αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής στρατηγικής και πλήθος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων την υιοθετούν, λόγω της ευελιξίας και της ευκολίας που παρέχουν στο χρήστη.

2.Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Νέες Τεχνολογίες και Ψηφιακά Εργαλεία και Εκπαίδευση

Οι Νέες Τεχνολογίες και τα εργαλεία αυτών, έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, χωρίς να εξαιρείται ο τομέας της εκπαίδευσης. Οι ψηφιακές και διαδικτυακές τεχνολογίες αποτελούν πυλώνα για την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών στο Λύκειο. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης στο σύγχρονο σχολείο εφαρμοζόμενες στο πλαίσιο σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων προωθούν τη συνεργασία, τη διερεύνηση, την

κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών και βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν στην κοινωνία του 21ου αιώνα ως ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες και αφετέρου να ανταποκριθούν και να ευημερήσουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης εποχής (ΠΣΠΛΛ, 2021). Παράλληλα, εμπλουτίζουν τη μάθηση με διάφορους τρόπους και προσφέρουν μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες πρέπει να είναι προσιτές σε όλους. Παρέχουν δε, πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και πόρων (COM, 2018). «Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσδίδουν παιδαγωγική αξία σε μαθησιακές δραστηριότητες, αναπτύσσοντας ευκαιρίες για δόμηση γνώσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλλιέργεια στάσεων.»(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2019). Με την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση διαμορφώνεται ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, αυτό της «Μικτής Μάθησης» (Blended learning). Σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (COM, 2021,p.6), «η μικτή μάθηση νοείται ως μια υβριδική προσέγγιση που συνδυάζει τη μάθηση στο σχολείο με την εξ αποστάσεως μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της διαδικτυακής μάθησης. Η μικτή μάθηση είναι ένα ευέλικτο μοντέλο που μπορεί να υποστηρίξει την πρόοδο ενός έργου ή ενός κύκλου σπουδών, ενώ δεν απαιτεί οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι να βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο ανά πάσα στιγμή. Αν και η μάθηση στο σχολείο ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, την ευεξία, την αίσθηση του ανήκειν, την αίσθηση της κοινότητας και την καλύτερη προσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών, η καλά οργανωμένη μικτή μάθηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν πιο ανεξάρτητη, εξατομικευμένη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση». Οι Milton & Vozzo (2013), αναφερόμενοι στην ψηφιακή παιδαγωγική (digital pedagogy) επισημαίνουν ότι αυτή περιλαμβάνει πολλές αξιωματικές αλλαγές σε σχέση με την παραδοσιακή παιδαγωγική και έχει περισσότερα κοινά με κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές χτίζουν τη δική τους γνώση σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

3. Το podcast ως εκπαιδευτικό εργαλείο

3.1 Τα πλεονεκτήματα του Podcasting στην εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται πολλά πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση του Podcasting σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν από καιρό δείξει ενδιαφέρον στις δυνατότητες αυτής της τεχνολογίας ενώ πολλές έρευνες και μονογραφίες είναι σε εξέλιξη. Το podcasting, αν και πρόσφατα αναδύθηκε από το mainstream, για πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα στη διαδικασία μάθησης (Gribbins, 2007), εξυπηρετώντας και τη συνεργατική μάθηση η οποία ορίζεται ως είναι «ένα είδος μαθησιακής διαδικασίας που αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη της την αλληλεπιδραστική φύση της γνώσης και της μάθησης. Οι εξελίξεις στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ, Information and Communication Technologies - ICT) φαίνεται ότι μπορούν να υποστηρίξουν συνεργατικές διαδικασίες και κατ' επέκταση την συνεργατική μάθηση» (Μπούρας & Τσιάτσος, 2006). Τα πλεονεκτήματα του Podcasting, ως συνεργατικό ψηφιακό μέσο, συνοψίζονται στην ευελιξία και την ευκολία της

χρήσης του στη μαθησιακή διαδικασία ως ενός σύγχρονου τρόπου παρουσίασης μιας θεματολογίας και αυτό αποτελεί έναν βασικό λόγο επιλογής του, από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους όπως δείχνουν οι μέχρι σήμερα έρευνες.

Το Podcasting ως παιδαγωγικό εργαλείο μπορεί και να αξιοποιηθεί και στο σύγχρονο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, την «ανεστραμμένη τάξη» (flipped classroom). Αξιολογείται από τους (Gannod, Burge & Helmick, 2008· Tucker, 2012) ως σημαντικό εργαλείο αφού θα μπορεί να δίνεται, μέσω μιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας, στους μαθητές το μάθημα σε podcast για μελέτη στο σπίτι τους, έτσι ώστε οι ώρες διδασκαλίας να αφιερώνονται σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, στην επίλυση προβλημάτων και αποριών σχετικές με το μάθημα, σε ασκήσεις εμπέδωσης, σε δραστηριότητες εμβάθυνσης ή σε εργαστήρια, λαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό ενεργό μέρος στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο σχολείο του 21ου αιώνα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προβάλλει ως αναγκαιότητα σε ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό σχολείο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως μια παιδαγωγική προσέγγιση, επικεντρώνεται στη διδασκαλία που έχει νόημα για όλους τους μαθητές, στο πλαίσιο της οποίας συνυπολογίζεται η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον (όπως για παράδειγμα: κάποιοι προτιμούν τα ακουστικά ερεθίσματα, ενώ άλλοι τα οπτικά, κάποιοι εφαρμόζουν γνωστικές στρατηγικές, ενώ άλλοι επικοινωνιακές, κλπ) και το μαθησιακό προφίλ τους (Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, οδηγός εκπαιδευτικού, 2022). Στην περίπτωση αυτή, το podcast αξιολογείται ως σημαντική παράμετρος για την ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών μάθησης των μαθητών, αφού δίνει φωνή σε μαθητές, που ενδεχόμενα να μην ακούγονταν διαφορετικά, και ενισχύει την μαθητική συνεργασία και συμμετοχή, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν δημιουργοί υλικού και όχι μόνο παραλήπτες.

Στα πλεονεκτήματα του Podcasting στην μαθησιακή διαδικασία καταγράφονται και οι διαπιστώσεις του ΕΕΕΕΚ Ελευσίνας (2020), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν το Podcast σε τμήματα ειδικής αγωγής. Επεσήμαναν ότι δημιουργώντας podcast οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ένα πιο ενδιαφέρον και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθητές βρήκαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας πιο ελκυστικό. Οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στα τμήματα αυτά διαπίστωσαν πως αναπτύχθηκαν δεξιότητες ομιλίας και σωστής άρθρωσης, εκμάθηση λεξιλογίου και όρων, δεξιότητες ακρόασης, δεξιότητες συνέντευξης, συγγραφής κ.α., ενώ διέκριναν ότι υπήρχε μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το project. Τέλος, σε γνωστικό επίπεδο, υποστηρίζουν πως οι μαθητές (η ομάδα αποτελείται από μαθητές με αναπηρία) κατόρθωσαν να αφομοιώσουν σε ένα πολύ εντυπωσιακό βαθμό τις γνώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα.

Η Palenque (2016), σημειώνει πως ως σημαντικός αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ο ρόλος της χρήσης του Podcast και στην παροχή σύντομης, εξατομικευμένης αφηγηματικής ανατροφοδότησης σε μορφή αρχείων ήχου για τους μαθητές. Η σημασία της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης που παρέχεται στους μαθητές με ένα κατανοητό τρόπο είναι πολύ μεγάλη, αφού αυτή δεν είναι απλή μετάδοση πληροφοριών. Οι

μαθητές υποστήριξαν ότι ο βαθμός της λεπτομέρειας και η προσωπική και μοναδική φύση της ηχητικής ανατροφοδότησης έκαναν τα σχόλια ξεκάθαρα. Μια τέτοιου είδους ανατροφοδότηση προσδίδει περισσότερο βάθος, ίσως επειδή προσέφερε προτεινόμενες στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων αντί να αναφέρει απλώς ποια ήταν τα προβλήματα (Cooper, 2008, Merry & Orsmond, 2008, όπ. αναφ. στο Palenque, 2016). Ο McGarr (2009), συνοψίζει τις χρήσεις των podcasts τις σε τρία επίπεδα: α) την υποκατάστατη χρήση. Στο επίπεδο αυτό, το podcasting μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα υποκατάστατο της παραδοσιακής διάλεξης όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στην ηχογράφηση ολόκληρης της διάλεξης. Η εκπαιδευτική αξία αυτής της χρήσης θα ατονήσει εάν το podcast χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά ως υποκατάστατο των παραδόσεων, αφού μια τέτοια χρήση θα καταστήσει τους μαθητές ακόμα πιο παθητικούς δέκτες πληροφοριών, β) την συμπληρωματική χρήση για τη διευκόλυνση της μάθησης. Φαίνεται να υπάρχει αρκετά μεγαλύτερη εκπαιδευτική αξία στα podcasts όταν χρησιμοποιούνται με αυτόν τον τρόπο. Αυτό το είδος χρήσης μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα γνωστικής μάθησης καθώς η παροχή συμπληρωματικού υλικού μπορεί να προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικές οπτικές για περιεχόμενο που τους έχει ήδη δοθεί ή να τους επιτρέψει να προβούν σε μία περαιτέρω και βαθύτερη διερεύνηση των θεμάτων και, γ) την δημιουργική χρήση. Στη δημιουργική χρήση οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στη μάθηση μέσω της κατασκευής της γνώσης παρά μέσω της παθητικής λήψης της. Όταν μάλιστα χρησιμοποιείται στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας, μπορούν να αναπτυχθούν και άλλες σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως η ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μία ομάδα.

3.2 Τα μειονεκτήματα του Podcasting στην εκπαίδευση

Αν και η χρήση του ήχου όπως προαναφέρθηκε έχει πολλά πλεονεκτήματα στον τομέα της εκπαίδευσης σημειώνονται και αρνητικά, όπως η κακή ποιότητα των ηχητικών αρχείων και η δυσκολία των ακροατών να συγκεντρωθούν εξαιτίας αυτού (Lee, 2010). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές της αγγλικής γλώσσας σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας του podcasting στην εκπαίδευση, έφερε στο φως ένα ακόμα μειονέκτημα της εν λόγω τεχνολογίας, το οποίο σχετίζεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας το podcasting, αφορά μόνο κάποιες πτυχές της νοημοσύνης του ακροατή, αγνοώντας την κριτική σκέψη, την ευρηματικότητα των μαθητών και την όξυνση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης (Luna & Cullen, 2011).

Καίριος είναι και ο παράγοντας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για τη στάση που σχηματίζουν απέναντι στη τεχνολογία του podcasting. Οι αδυναμίες που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες που πραγματεύονται για το εν λόγω θέμα, σχετίζονται με τις ψηφιακή αμάθεια ή ημιμάθεια των ίδιων και την αδυναμία να ανταπεξέλθουν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, με αποτέλεσμα η τεχνολογία του podcasting, να μετατρέπεται σε καθαρά ψυχαγωγικό μέσο (Voykinska, 2016).

Το podcasting έχει επίσης κατηγορηθεί ότι οδηγεί σε παθητική μάθηση με τους μαθητές

να εστιάζονται στη συσκευή αναπαραγωγής ήχου αντί να έχουν ενεργή συμμετοχή στο περιεχόμενο της διάλεξης (Palmer & Devitt, 2007, όπ.αναφ. στο Scutter et al.,2010). Οι Scutter et. al. (2010), υποστηρίζουν πως η πιο πάνω θέση ενδεχομένως να προέρχεται από την τρέχουσα κυρίαρχη εκπαιδευτική θεώρηση όπου κυριαρχεί μία κονστρουβιστική άποψη και η οποία υποστηρίζει ότι η εις βάθος μάθηση πραγματοποιείται όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Torres (2011), ο οποίος υποστηρίζει, πως κάποιες μελέτες έχουν δείξει πως η μάθηση με τη χρήση τεχνολογίας είναι λιγότερο αποτελεσματική ως και αναποτελεσματική όταν οι μαθησιακοί στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι και όταν η τεχνολογία εξετάζεται με ένα διάχυτο τρόπο.

Τέλος, ο McGarr (2009, p.8), παραθέτει την άποψη των Lee & Chan οι οποίοι, ενώ αποδέχονται τις δυνατότητες της τεχνολογίας του podcasting στη δημιουργία γνώσης, εντούτοις υποστηρίζουν ότι συχνά χρησιμοποιείται ρητορική αντί της πραγματικής έρευνας για να δικαιολογηθεί η χρήση των σύγχρονων κινητών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και προτείνουν, οι εκπαιδευτικοί να είναι συγκρατημένοι απέναντι στους ισχυρισμούς πως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μάθηση οπουδήποτε και οποτεδήποτε, συνιστώντας να συνυπολογίζουν και τους παιδαγωγικούς, τεχνικούς, χρηστικούς και κοινωνικούς περιορισμούς.

4. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιοποίησης του Podcast στη μαθησιακή διαδικασία

4.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία προτείνουμε ενδεικτικά δραστηριότητες, που μπορούν να υλοποιηθούν από τους μαθητές σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο με την ενθάρρυνση και την διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη τους για τη δημιουργία του Podcast σε ποιο κοινό (πχ. ηλικία, φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη, εθνικότητα, πόσο εξοικειωμένοι είναι με αυτό το είδος των μέσων, κτλ.) απευθύνεται η πληροφορία και το μήνυμα κάθε φορά, καθώς και το σκοπό της δημιουργίας του.

4.2. Προτεινόμενες δραστηριότητες

1. Δίνουμε στους μαθητές δύο διαφορετικά δείγματα ειδησεογραφικής γραφής για το ίδιο, επίκαιρο κατά προτίμηση, θέμα και τους ζητάμε να σχολιάσουν το περιεχόμενο των άρθρων, την οπτική αντιμετώπισης του θέματος, και να εκφράσουν τη γνώμη τους αιτιολογώντας ποιο από τα δύο κείμενα είναι πιο δυνατό ή πιο πληροφοριακό και πως θα μπορούσε να βελτιωθεί το άλλο άρθρο.

2. Συνομιλούν με τον συγγραφέα του βιβλίου που διάβασαν και τους συνάρπασε. Επενδύουν την συνομιλία τους με ήχους και μουσική.

3. Παίρνουν συνέντευξη από δημοφιλή, για τους νέους, πρόσωπα (πχ. αθλητή, συγγραφέα, μουσικό, τον/τους δημιουργό/ούς μιας καινοτόμου δραστηριότητας ή μιας start up επιχείρησης). Συζητούν για το έργο τους και το αποτύπωμά του στους νέους.

4. Συζητούν και αναλύουν με έναν μαθητή από άλλη χώρα ένα δημοτικό τραγούδι που υπάρχει ως παραλλαγή και στη χώρα του(πχ. «Το τραγούδι του νεκρού αδελφού» ή άλλες παραλογές ή τα τραγούδια της αγάπης). Σχολιάζουν το θέμα του, τον τρόπο με τον οποίο οι δύο λαοί το τραγουδούν και τι εκφράζει για αυτούς, τους συμβολισμούς που έχει για κάθε λαό, τα σημεία συνάντησης των δύο λαών, κ.ά.

5. Περιηγούνται στην πόλη τους και παρουσιάζουν τα ιστορικά μνημεία της και σελίδες τής τοπικής ιστορίας της(επαφή και γνώση τοπικής ιστορίας), πολιτιστικά δρώμενα, λογοτεχνικές αναφορές, αξιοθέατα και ό,τι άλλο αφορά τη ζωή στην πόλη τους, ώστε το podcast αυτό να αποτελέσει οδηγό ξενάγησης για τους νεοεισαχθέντες φοιτητές στο Πανεπιστήμιο της πόλης τους ή να λειτουργήσει «διαφημιστικά» και να προσελκύσει υποψήφιους φοιτητές. Μπορούν να επενδύσουν το Podcast με μουσική ή και με εικόνες και video από την πόλη τους(video podcast).

6. Με αφορμή ένα βιβλίο ή ένα άρθρο που γράφτηκε και αναδεικνύει ένα θέμα που αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από τις κουλτούρες άλλων λαών(πχ. η θέση της γυναίκας, παιδική εργασία), συζητούν με συμμαθητές τους από άλλες χώρες. Πώς το αντιμετωπίζουν, γιατί πιστεύουν ότι γίνεται αυτό;

7. Συζητούν αντίθετες αναγνώσεις πάνω σε μια δημοφιλή κινηματογραφική ταινία ή μια ανάρτηση στα social media ή ενός άρθρου.

8. Προτείνουμε ένας, διαφορετικός κάθε φορά, μαθητής να παρουσιάζει κάθε εβδομάδα ένα βιβλίο που διάβασε σχολιάζοντάς το ή ακόμα και προτείνοντας το τέλος που ενδεχόμενα θα ήθελε να είχε.

9. Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής: Κάθε εβδομάδα ένας μαθητής αναλαμβάνει να εξελίξει μια κοινή ιστορία από ένα διαφορετικό ρόλο. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με ένα ποίημα.

5. Συμπεράσματα

Οι βελτιώσεις στην ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας δεν απαντώνται στη χρήση της τεχνολογίας και μόνο, ούτε με τη χρήση της και μόνο η εκπαίδευση γίνεται καινοτόμα. Αντιθέτως, απαντώνται στη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές ευκαιρίες που προσφέρουν τα εργαλεία αυτά. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η χρήση των podcasts προϋποθέτει την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης της πληροφορίας που ενθαρρύνουν την κατασκευή της γνώσης και την αποτελεσματική διαχείρισή της (Torres, 2011). Για να εισαγάγουν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία και την τεχνολογία στη σχολική αίθουσα, χρειάζονται το σωστό περιβάλλον, καθώς επίσης την κατάλληλη υποδομή, τον αναγκαίο εξοπλισμό και υποστήριξη από την ηγεσία. Για να αξιοποιηθεί η ψηφιακή τεχνολογία προς όφελος των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών, χρειάζεται μια

προσέγγιση που θα συνδυάζει κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικά υλικά που να είναι κατάλληλα για μοντέλα διδασκαλίας υποστηριζόμενα με ψηφιακά μέσα (COM, 2018).

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

Bouras, Ch. & Tsiatsos, Th. (2006). Synergatika Perivallonta Mathisis apo Apostasi, 3o Panellinio Synedrio E.E.E.P.-D.T.P.E: Ekpaidefsi kai Nees Technologies, Athina, 30 Septemvriou-1 Oktovriou, ss. 13-23. https://users.auth.gr/tsiatsos/CD-Papers/7_Greek-Conferences/%CE%A34.pdf

COM (2018): Anakoinosi tis Epitropis pros to Evropaiko Koinovoulio, to Symvoulio, tin Evropaiki Oikonomiki kai Koinoniki Epitropi kai tin Epitropi ton Perifereion schetika me to schedio drasis gia tin psifiaki ekpaidefsi. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN

COM (2021). Gnomodotisi tis Evropaikis Oikonomikis kai Koinonikis Epitropis me thema «Protasi gia Systasi tou Symvouliou schetika me ti mikti mathisi gia protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi ypsilis poiotitas kai choris apokleismous».https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021AE4578&from=EN

EEEEK ELEFSINAS (2020). Ichografiseis kai psifiakes istories gia ena kalytero planiti. https://portal.opendiscoveryspace.eu/en/osos-project/ihografiseis-kai-psifiakes-istories-gia-ena-kalytero-planiti-861523, https://www.schoolofthefuture.eu/osos

Eisagogikes ennoies sti Diaforopoiimeni Didaskalia.(ch.ch.). https://elearning.iep.edu.gr/study/

Gannod, G. C., Burge, J. E. & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. In Proceedings of the 30th international conference on software engineering (pp. 777–786). Leipzig: Germany ACM. https://dl.acm.org/doi/10.1145/1368088.1368198

Gribbins, M. (2007). The perceived usefulness of podcasting in higher education: a survey of students' attitudes & intention to use. In: Paper presented at the proceedings of the second Midwest United States Association for Information Systems, Springfield, IL. https://documents.pub/document/digital-literacy-and-digital-pedagogies-for-teaching-digital-pedagogy-includes.html

Lee, J. W. (2010). Beyond Social Networking Tools and Web 2.0 Approaches in Distance Education. In George Veletsianos (Ed.), Emerging Technologies in Distance Education. Edmonton: AU Press, Athabasca University., pp. 61-87.

Luna, G. & Cullen, D. (2011). Podcasting as Complement to Graduate Teaching: Does it Accommodate Adult Learning Theories? International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 40-47.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. Australasian Journal of Educational Technology, 25(3). https://doi.org/10.14742/ajet.1136

Milton, M. & Vozzo, L. (2013). Digital literacy and digital pedagogies for teaching literacy: Pre-service teachers' experience on teaching rounds. http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v14_1_milton_vozzo.pdf

Neoelliniki Glossa Gymnasio. (2022). Odigos Ekpaideftikou. «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Paidagogiko Institouto Kyprou(2019).Psifiaka ypostirizomeno perivallon mathisis. Tomeas Ekpaideftikis Technologias. https://digilearn.pi.ac.cy/https://digilearn.pi.ac.cy/wp-content/uploads/sites/7/2021/09/DigilearnBooklet.pdf

Palenque, S.M. (2016). The Power of Podcasting: Perspectives on Pedagogy. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Power-of-Podcasting%3A-Perspectives-on-Pedagogy.-Palenque/5ad8bdeb37ad3fb6d0e6a9ffc0c36e7aee68f5

Programma Spoudon gia to mathima tis Pliroforikiss stis a΄, v΄ kai g΄ taxeis Lykeiou (PSPLL) (2021). http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Scutter, S., Stupans, I., Sawyer, T. & King, S. (2010). How do students use podcasts to support learning?. Australasian Journal of Educational Technology, 26(2). https://doi.org/10.14742/ajet.1089

Trujillo Torres, J.M.(2011). The Use of Podcasts in Higher Education: Communication, Innovation, Education and Knowledge Management. Int J Educ Technol High Educ 8, 225–240 (2011). https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1047

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education Next, 12(1), 82-83.

Tzimogiannis, A., Giatas, D., Gogoulou, A., Maragkos, K., Neiros, A., Tzelepi, S. & Tsakonas, P. (2021). Odigos ekpaideftikou Pliroforiki Lykeiou. Institoúto Ekpaideftikis Politikis. http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Voykinska, V. A. (2016). How Blind People Interact with Visual Content on Social Networking Services. Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing - CSCW '16, 1582–15.

STEAM στην Προσχολική Εκπαίδευση

Σταθούλη Μαρία- Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60, M.Ed.,
Κούτρα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Στο πρόγραμμα eTwinning με τίτλο: «Walking with the Dinosaurs», συμμετείχαν νηπιαγωγεία από την Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πρόκειται για ένα συνεργατικό έργο, που εντάσσεται στη μαθησιακή περιοχή: «Μελέτη Περιβάλλοντος», στοχεύοντας μέσω των ΤΠΕ τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες STEAM, αναπτύσσοντας ικανότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες από κοινού και ανά σχολική μονάδα και στη συνέχεια έγινε ενημέρωση και διάχυσή τους στις άλλες σχολικές μονάδες και στην κοινότητα. Το έργο αποτέλεσε μια δημιουργική διαδρομή, με οφέλη για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, στηρίζοντας την επικοινωνία, τη συνεργασία, την έκφραση, προκαλώντας αλλαγές στη νοοτροπία, στις διδακτικές προσεγγίσεις και στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις- Κλειδιά: STEAM, νηπιαγωγείο, επικοινωνία, έκφραση, ψηφιακός γραμματισμός

STEAM in pre school Education

Stathouli Maria- Consultant of preschool education, M.Ed.
Koutra Eleni- Kindergarten teacher

Abstracts

Kindergarten teachers from Greece and other European countries participated in the eTwinning project entitled: "Walking with the Dinosaurs". It is a collaborative project, which is part of the learning area: "Environmental Studies", aiming through ICT for children to acquire STEAM experiences, developing creative and critical thinking, problem solving and communication skills. Activities were carried out jointly and per school unit and then they were informed and disseminated to the other school units and the community. The project was a creative journey, with benefits for children and teachers, supporting communication, collaboration, expression, causing changes in mentality, teaching approaches and the culture of the school community.

Key- Words: STEAM, kindergarten, communication, expression, digital literacy

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ιδωθεί μέσα στο πλαίσιο του αναγκαίου εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας, όπως προτείνεται και από τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνών για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Bransford, Brown, & Cocking 1999, Vosniadou, 2001a). Η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτεί τόσο τοπικές αλλαγές όσο και ευρύτερες αναδιοργανώσεις στα αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι τοπικές αλλαγές αφορούν στη

βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, στην υποστήριξη της χρήσης των ΤΠΕ από τη διοίκηση του σχολείου και ιδιαίτερα τον διευθυντή και στη συνεχή αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολείων, ιδιαίτερα δε στην κατάλληλη τεχνική υποστήριξη του σχολείου. Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και οι προσπάθειες για διεθνείς συνεργασίες, αποτελούν βασικά στοιχεία της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του διαδικτύου για τη βελτίωση αφενός της πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση και αφετέρου της ποιότητας της μάθησης είναι καθοριστικής σημασίας για την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Οι ερευνητές έχουν αναδείξει έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων που επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και επιχείρησαν να τους κατηγοριοποιήσουν σε αυτούς που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε εκείνους που απορρέουν από το σχολείο-οργανισμό και τέλος σε όσους σχετίζονται με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Καρυπίδης & Πρέτζας, 2008).

Το eTwinning ορίζεται ως αδελφοποίηση δύο ή περισσότερων σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του διαδικτύου και αφορά στη μεταξύ τους συνεργασία για την από κοινού ολοκλήρωση μιας παιδαγωγικής δραστηριότητας, με αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Δημιουργήθηκε για να δώσει στους μαθητές της Ευρώπης την ευκαιρία να μάθουν συνεργατικά, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να κάνουν καινούριους φίλους.

Πρόκειται για μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση eTwinning δίνει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες συνεργασίες. Με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. τα παιδιά ανέπτυξαν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες όπως: επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, συνεργασία, ικανότητα για αυτοδιαχείριση της μάθησης, ικανότητα συγκέντρωσης, αξιολόγησης και επεξεργασίας πληροφοριών, καινοτομία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων μέσα από STEAM εμπειρίες (Φεσάκης, 2008).

Το σημαντικότερο όφελος που προκύπτει από το συγκεκριμένο έργο είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας τις ιδέες και τους πειραματισμούς τους σε μια καινούρια μεθοδολογία, όπως αυτή του STEAM.

Τα παιδιά είναι γεννημένοι επιστήμονες και μηχανικοί, καθώς από την γέννησή τους μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών κάνουν τα πρώτα τους βήματα στον κόσμο της γνώσης, της εξερεύνησης και των ερωτήσεων, όπως αναφέρει ο Chesloff (2013). Οι περισσότερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης έχοντας προσανατολισμό STE(A)M δίνουν έμφαση κυρίως στην εισαγωγή της Μηχανικής και της διαδικασίας σχεδιασμού, κατά τη διάρκεια της οποίας αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες, καθώς αυξάνονται οι «μηχανικές» ενέργειες που πραγματοποιούν και η πιθανότητα να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα (Wongetal, 2010). Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, στο Γ’ Πεδίο (Παιδί και Θετικές Επιστήμες) γίνεται αναφορά για Τεχνολογία Κατασκευών (Πεντέρη κ.α, 2021).

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως αναφέρουν οι Ιωάννου & Μπράτιτσης, (2017), η ορολογία STEM εισήχθη το 1990 από το National Science Foundation και από τότε χρησιμοποιείται ως γενική περιγραφή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και προσέγγισης που αναφέρεται σε ένα ή σε περισσότερα πεδία που αυτή περικλείει (Science-Φυσικές Επιστήμες, Technology-Τεχνολογία, Engineering-Μηχανική & Mathematics-Μαθηματικά) (Bybee, 2010). Η εκπαίδευση STEM μπορεί να ερμηνευθεί ως μια ολιστική προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών οδηγιών, περιεχομένου και δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας όλες τις περιοχές STEM σαν μία, χωρίς διαχωρισμούς μεταξύ τους (Morrison, 2006; Morrison & Bartlett, 2009).

Αρχικά στο STEM υπήρχαν οι εκπαιδευτικοί άξονες της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών, ενώ πρόσφατα προστέθηκε και αυτός της τέχνης, ανασχηματίζοντας τη λέξη STEM σε STEAM. Το ενδιαφέρον για τη προσέγγιση STE(A)M (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) αυξάνεται ολοένα και περισσότερο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, το νηπιαγωγείο συμμετέχει ενεργά στις νέες εξελίξεις, καθώς η προσέγγιση STE(A)M φαίνεται να βρίσκει τα θεμέλιά της στην προσχολική εκπαίδευση όλο και περισσότερο. Οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι έρευνες που συστηματοποιούνται και πληθαίνουν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εισαγωγή ενός πλαισίου STE(A)M στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς φαίνεται τα θετικά αποτελέσματα σε πρώιμη ηλικία να παίζουν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα ζωή των παιδιών (Ιωάννου & Μπράτιτσης, 2017). Μια STEAM προσέγγιση καλλιεργεί και διαμορφώνει μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία ο μαθητής μεταφέρει και εμπλουτίζει τη γνώση του αλληλεπιδρώντας με τους παραπάνω άξονες. Σύμφωνα με τον Morrison, (2006) στα οφέλη συγκαταλέγονται η πιο αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, η καινοτομία, η εφευρετικότητα, η λογική σκέψη και ο τεχνολογικός γραμματισμός.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης αποτελεί βασική δεξιότητα που επιδιώκει να προάγει το «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αιώνα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), ενώ η δημιουργική σκέψη οδηγεί σε νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες και εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης των πραγμάτων. Το νηπιαγωγείο διευρύνει τις δυνατότητες των παιδιών για δημιουργική και κριτική σκέψη όταν προάγει τη φυσική τους τάση για πειραματισμούς, τα παιδιά γίνονται καινοτόμοι εφευρέτες ενώ παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις πρωτότυπες και ασυνήθιστες δημιουργίες τους, συζητά μαζί τους για αυτές, δείχνοντας στους μαθητές πως οι δικές τους ιδέες έχουν αξία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Μεθοδολογία

Ο φυσικός και βιολογικός κόσμος αποτελεί μαζί με το κοινωνικό περιβάλλον πρωταρχική πηγή εμπειριών για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, καθώς οι μαθητές αυτής της ηλικίας διαμορφώνουν τις πρώτες ιδέες, ερμηνείες, θεωρίες για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Συνεπώς είναι αναγκαία η οργάνωση ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (ΙΕΠ – Νέο Σχολείο, 2014). Οι εμπειρίες των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι πολύ σημαντικές για τον εγκέφαλο και την ανάπτυξή του (Kermani & Aldemir, 2015). Οι Mantzicopoulos et al. (2009) επισημαίνουν ότι η ενασχόληση των παιδιών με τις φυσικές επιστήμες σε μικρή ηλικία,

σε συνδυασμό με άλλους τομείς όπως η τεχνολογία, βοηθά τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους προς την επιστήμη.

Το έργο «Walking with the Dinosaurs» έχει σαν κύριο στόχο, οι μαθητές μέσω των ΤΠΕ να μυηθούν στον κόσμο των φυσικών επιστημών μέσω επιλεγμένων ενοτήτων διδακτικών αντικειμένων από τους επιστημονικούς κλάδους της Βιολογίας και της Αστρονομίας. Για την υλοποίησή του χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι όπως η διαθεματική προσέγγιση και η βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό γραμματισμό και με τη μεθοδολογία STEAM. Ένα σημαντικό όφελος της οποίας, είναι η δυνατότητα που προσφέρει στον μαθητή να καλλιεργεί την ικανότητα να μεταφέρει τη μάθηση σε διάφορα πλαίσια.

Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες και ανέπτυξαν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Dodge & Colker, 1998). Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές εφαρμόστηκαν μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Σημαντικός ήταν ο ρόλος των εργαλείων ιστού και εφαρμογών που αξιοποιήθηκαν καθώς οι ΤΠΕ είχαν κύριο λόγο στο έργο με εξερεύνηση, αναζήτηση πληροφοριών, επικοινωνία, ενημέρωση, αλληλεπίδραση, ψυχαγωγία, δημιουργία συνεργατικών προϊόντων, σε περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας.

Υλοποίηση προγράμματος

Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα το έργο διήρκησε 8 μήνες (από Οκτώβριο έως και Μάιο), όπου τον πρώτο μήνα πραγματοποιήθηκε η γνωριμία εκπαιδευτικών, παιδιών και συνεργαζόμενων σχολείων. Στους μήνες που ακολούθησαν υλοποιήθηκαν δραστηριότητες STEAM, ενώ στο τέλος πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση και η διάχυση-παρουσίαση του έργου σε ημερίδα των Συντονιστών Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας.

Α΄ μέρος

Το πρώτο στάδιο (Οκτώβριος-Νοέμβριος) περιλάμβανε την επιλογή του τίτλου και του χρονοδιαγράμματος του έργου, τη συλλογή και καταγραφή όλων των στοιχείων των εμπλεκόμενων σχολείων, αλλά και τον καταμερισμό των καθηκόντων με στόχο την αμεσότερη και αποτελεσματικότερη διακίνηση της πληροφορίας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, όπως και τη γνωριμία εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολείων.

Η επιλογή του τίτλου έγινε μέσω ψηφοφορίας και στη συνέχεια ακολούθησε η πρώτη επικοινωνία μεταξύ των συνεργατών. Επιπρόσθετα, μέσω συνομιλίας chat, τηλεδιασκέψεων στο eTwinninglive έγινε η γνωριμία των συνεργαζόμενων σχολείων. Το λογότυπο του έργου, ψηφίστηκε από όλους τους εταίρους.

Η ενημέρωση των γονέων για το έργο και την πλατφόρμα του eTwinning έγινε με διάφορους τρόπους, όπως: μέσω συναντήσεων και προβολής σχετικών βίντεο, με ενημερωτικές επιστολές, με αναρτήσεις σε blogs, αλλά και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τέλος, το κάθε σχολείο

δημιούργησε γωνιά eTwinning ως σημείο αναφοράς για την εξέλιξη του προγράμματος αλλά και ενημέρωσης τόσο σε παιδιά όσο και γονείς στις αίθουσες διδασκαλίας του.

Β' μέρος

Στο δεύτερο στάδιο υλοποιήθηκαν δραστηριότητες από το Δεκέμβριο έως και τον Μάιο. Η προσέγγιση του κάθε σχολείου γινόταν γνωστή στα υπόλοιπα σχολεία με αναρτήσεις στο twinspace του έργου αλλά και στα blog των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Επίσης υπήρξαν και κάποιες άλλες συνεργατικές δράσεις που αφορούσαν ομάδες σχολείων που αλληλεπιδρούσαν και αντάλλασσαν ιδέες, όπως τα συνεργατικά παιχνίδια για τους δεινόσαυρους στην πλατφόρμα του twinspace και η συνεργατική ζωγραφική στο colorillo.

Το έργο STEAM ξεκίνησε με τα Μαθηματικά. Αποδεχόμενοι την πρόκληση της κούκλας Dolly (τη δημιουργήσαμε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή chatterpix), τα παιδιά εισήχθησαν στο έργο μας και συμμετείχαν σε ποικίλες μαθηματικές δραστηριότητες όπως το κυνήγι θησαυρού, έγιναν παλαιοντολόγοι, δημιούργησαν απολιθώματα, και τα ανέσκαψαν, αφού είχαν κάνει ταυτίσεις, συγκρίσεις και εκτιμήσεις μεγεθών.

Συνεχίσαμε με την Τέχνη. Η Τέχνη, ασχολείται με την εύρεση απαντήσεων σε προβλήματα και αναζητούν οπτικές λύσεις χρησιμοποιώντας διαδικασίες σχεδιασμού. Χρησιμοποιούνται δεξιότητες από τις τέχνες ως επιστημονικά εργαλεία. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν, να βασίζεται κάποιος στην περιέργεια, να παρατηρεί με ακρίβεια, να μπορεί να αντιληφθεί ένα αντικείμενο σε διαφορετική μορφή, να κατασκευάζει νοήματα και να εκφράζει τις παρατηρήσεις κάποιου με ακρίβεια, να συν-εργάζεται αποτελεσματικά με άλλους, να σκέφτεται αντικείμενα χωρικά, και να αντιλαμβάνεται κιναισθητικά. Έχοντας τα παραπάνω για το σχεδιασμό των δράσεών μας, όλα τα σχολεία έγιναν συγγραφείς και συνέγραψαν μια συνεργατική ιστορία για τους δεινόσαυρους, χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο: bookcreator. Όλοι οι εταίροι, αφού συμπλήρωσαν τις σελίδες που τους αναλογούσαν, έγραψαν μια πρόταση για ένα διαφορετικό τέλος της ιστορίας μας. Επίσης δημιουργήσαμε μαριονέτες και παίξαμε μαζί τους φανταστικές ιστορίες στο κουκλοθέατρο.

Οι δραστηριότητες του επόμενου διαστήματος ήταν αφιερωμένες στην Επιστήμη και περιλάμβαναν πειράματα σχετικά με τις εκρήξεις ηφαιστείων, την τήξη και την πήξη. Χρησιμοποιήσαμε το Emaze για να παρουσιάσουμε τις δράσεις κάθε σχολείου.

Οι δραστηριότητες στη συνέχεια, περιελάμβαναν εξοικείωση με την Τεχνολογία με χρήση προγραμματισμού. Μάθαμε για τους πλανήτες και χρησιμοποιήσαμε το ρομποτάκι Bee-bot, για να ακολουθήσουμε διάφορες διαδρομές, είτε για να φτάσουμε στον πλανήτη των δεινοσαύρων, είτε στο μουσείο των δεινοσαύρων. Ακόμη φτιάξαμε ένα συνεργατικό pixel με τη λέξη DINOSAUR. Κάθε σχολείο έπρεπε να διαβάσει τον κώδικα και να σχεδιάσει με συγκεκριμένο χρώμα (εναλλάξ πράσινο και πορτοκαλί), μόνο τα 2 γράμματα που είχε αναλάβει. Στη συνέχεια δημιουργήσαμε μια συνεργατική αφίσα με τη λέξη που ανακαλύψαμε.

Η Μηχανική ήταν η τελευταία ενασχόληση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σπίτι για τους δεινόσαυρους. Χρησιμοποιήσαμε αρκετά φυσικά υλικά, παιχνίδια της τάξης μας,

πειραματιστήκαμε και δημιουργήσαμε σπίτια για τους δεινόσαυρους, προεκτείναμε την ιδέα μας και συνθέσαμε ένα συνεργατικό χωριό για τους δεινόσαυρους. Στο έργο χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία ιστού, και οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν αρκετά online παιχνίδια και εφαρμογές (puzzle, learningApps) που έφεραν τα παιδιά πιο κοντά στο αντικείμενο του έργου μας και στα εργαλεία ιστού. Αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ για επικοινωνία, ενημέρωση και ψυχαγωγία. Επίσης δημιουργήθηκαν συνεργατικά προϊόντα σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης, έκφρασης και δημιουργίας. Τα παιδιά γνώρισαν τους φίλους – συνεργάτες τους, επικοινωνούσαν μέσω των τηλεδιασκέψεων στο eTwinning live και έπαιζαν online παιχνίδια και εφαρμογές. Η επικοινωνία και η συνεργασία ήταν συνεχής τόσο στο twinspace του έργου, ιδιαιτέρως στο teacher bulletin και μέσω mail, καθώς η γλώσσα ήταν ένα εμπόδιο, που όμως τελικά δεν επηρέασε τη γόνιμη συνεργασία των εταίρων.

Γ΄ μέρος- αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στη λήξη του έργου από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν τηλεδιασκέψεις μεταξύ των συνεργατών, συζητήσεις στο forum και στο twinspace του έργου για την εξέλιξή του. Όσον αφορά τους μαθητές, στην πλειοψηφία τους θυμόνταν τον τίτλο του έργου, περιέγραψαν την αγαπημένη τους δραστηριότητα και έγραψαν το όνομα του αγαπημένου τους δεινόσαυρου.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις για τη χρησιμότητα του έργου, για τα αδύναμα σημεία του, για το αν συνάντησαν δυσκολία στη χρήση των εργαλείων ιστού, για το αν ανταποκρίθηκαν τα παιδιά και με ποιο τρόπο. Επίσης περιέγραψαν τα συναισθήματά τους για το έργο.

Συνεργατικά έργα

Όλες οι δράσεις ήταν συνεργατικές και κάθε μήνα ασχοληθήκαμε με έναν διαφορετικό άξονα. Τα σχολεία μπορούσαν να αυτενεργήσουν και να επιλέξουν τις δραστηριότητες και τον τρόπο που θα προσέγγιζαν τον συγκεκριμένο άξονα. Στον άξονα των μαθηματικών, παίξαμε ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, φτιάξαμε απολιθώματα, κάναμε ανασκαφές και μετρήσεις. Τον επόμενο μήνα ασχοληθήκαμε με τον άξονα της τέχνης και όλοι οι εταίροι από κοινού δημιουργήσαμε μια συνεργατική ιστορία, στην οποία το κάθε σχολείο έδωσε το δικό του τέλος. Για την επιστήμη υλοποιήθηκαν πειράματα, για το ηλιακό σύστημα, για τις εκρήξεις των ηφαιστείων και για την τήξη και πήξη. Για την τεχνολογία οργανώθηκαν δραστηριότητες προγραμματισμού μέσω κώδικα, όπως και δραστηριότητες με τη χρήση bee-bot. Τέλος αναφορικά με τη μηχανική, κατασκευάσαμε ένα συνεργατικό χωριό δεινοσαύρων, χρησιμοποιώντας τα σπίτια που είχαν φτιάξει από κοινού όλοι οι εταίροι του έργου μας.

Διάχυση προγράμματος

Το πρόγραμμα ήταν μια μοναδική εμπειρία με πολλά οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη της εκπαίδευσης STE(A)M στις μικρές ηλικίες, καθώς και τα προγράμματα ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011), φαίνεται ότι μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα STE(A)M στο Νηπιαγωγείο από τους

εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Τα σχετικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου είναι ευέλικτα και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ελευθερία, προκειμένου να υλοποιήσουν προσεγγίσεις τέτοιου είδους. Ωστόσο, θα ήταν πολύ χρήσιμη η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για να μπορούν να υλοποιήσουν προγράμματα STE(A)M, αλλά και η διάθεσή τους για κάτι τέτοιο, μέσα από επιμορφωτικές δράσεις.

Οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν με σωστή χρήση της τεχνολογίας, ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και διεύρυνση των οριζόντων τους κ.λ.π. Τα προγράμματα που βασίζονται στο STEAM βρίσκουν ανταπόκριση στα παιδιά και προκαλούν αλλαγές στη νοοτροπία και την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, επειδή το STEAM (ή STEM) δεν αφορά μια δραστηριότητα, αλλά μάλλον είναι η διαδικασία ή το ταξίδι της εκμάθησης μέσω της περιέργειας, της έρευνας και της εξερεύνησης. Το έργο παρουσιάστηκε στους γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία με διάφορους τρόπους, όπως στην ημερίδα των Συντονιστών Εκπαίδευσης ΠΕ 60 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας για το STEAM, επίσης δημοσιεύτηκε σε σχολικές και προσωπικές ιστοσελίδες. Δημιουργήθηκαν εκδηλώσεις στο eTwinning live και στάλθηκαν προσκλήσεις στους γονείς κατά τη διάρκεια του έργου, ενώ στο τέλος του έργου απονεμήθηκε κοινό δίπλωμα συμμετοχής στα παιδιά των συνεργαζόμενων σχολείων

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2010). Doing' science versus being' a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. Science Education, 94(4), 617-639

Bransford, Brown, & Cocking (1999). How people learn National Academy Press

Bybee, R. (2010). Advancing STEM Education: A 2020 vision. Technology and Engineering Teacher, 70 (1), 30-35.

Chesloff, J. D. (2013). "STEM Education Must Start in Early Childhood". Education Week Online

Dodge, D. T. & Colker, L.J. (1998). The creative curriculum for early childhood. Teaching Strategies Inc., Washington DC.

Fesakis, G. (2008). Technologies Pliroforikis kai Epikoinonion stin proscholiki ekpaidefsi, diastaseis kai prooptikes

IEP (2014). Programma Spoudon Nipiagogeiou (anatheorimeni ekdosi), Neo Scholeio (Scholeio 21ou aiona) – Neo Programma Spoudon, Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Ioannou, M. & Bratitsis, Th. (2017). Plaisio ekpaidefsis STE(A)M sto nipiagogeio: mia proti dierevnisi

Karipidis, N., & Pretzas, D. (2008). Vivliografiki anaskopisi ton paragonton pou epireazoun tin epitychi axiopoiisi ton TPE stin ekpaidefsi

Kermani, H. & Aldemir, J. (2015). Preparing Children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom. Early Child Development and Care, 185(9), 1504-1527.

Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. & Patrick, H. (2009). We learn how to predict and be a scientist: Early science experiences and kindergarten children's social meanings about science. Cognition and Instruction, 27(4), 312-369.

Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, Attributes of STEM education. Baltimore, MD: TIES

Morrison, J. & Bartlett, B. (2009).STEM as a curriculum: An experimental approach.

Morrison, G.S. (2012). Early childhood education today.New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Morrison, J. & Bartlett, B. (2009).STEM as a curriculum: Anexperimental approach. EducationWeek, 23, 28–31

Papadakis, St., & Kalogiannakis, M.(2009). Dimiourgiki chrisi ton TPE stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi. To programma eTwinning gia Diethneis Synergasies kai Anaptyxi.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Programma Spoudon Proscholikis Ekpaidefsis-Nipiagogeiou. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS5035542.

YPDVMTh (2003). D.E.P.P.S.gia to nipiagogeio, Athina

YPDVMTh (2011). Programma Spoudon Nipiagogeiou 2011. Praxi «NEO SCHOLEIO (Scholeio 21ou aiona) Neo programma Spoudon, stous Axones Proteraiotitas 1,2,3 – Orizontia Praxi», me kodiko MIS 295450, Ypoergo 1: «Ekponisi Programmaton Spoudon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis kai odigon gia ton ekpaideftiko «Ergaleia Didaktikon Prosengiseon». Athina: Paidagogiko Institouto.

Vosniadou, S. (2001a). How Children Learn, Educational Practices Series, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (UNESCO)

Vosniadou, St. (2002). Oi TPE stin ekpaidefsi: Prooptikes, provlimata kai protaseis

Οι απογραφές στην αρχαία Ελλάδα: Μια σύντομη επισκόπηση

Βλήτας Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Περίληψη

Με τον όρο «απογραφή» νοείται η συστηματική καταγραφή του πληθυσμού μίας πόλης και μίας περιοχής αν και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται για την καταμέτρηση και άλλων ειδών. Το αντικείμενο μελέτης του παρόντος άρθρου είναι οι απογραφές στην αρχαία Ελλάδα, όπου θα αναφερθούμε σε ενδεικτικά παραδείγματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Απογραφές, αρχαία Ελλάδα, Ιστοριογραφία

Censuses in ancient Greece: A brief overview

Vlitas Athanasios

Abstract

The term “census” means the systematic recording of the population of a city and a region, although in some cases it is used to count other species. The subject of study of this article is the censuses in ancient Greece, where we will refer to indicative examples.

Key-words: Censuses, ancient Greece, Historiography

Εισαγωγή

Με σκοπό την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος μας διαχωρίσαμε τη μελέτη μας σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται γενικότερα στην απογραφή κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή παγκοσμίως μέχρι και τη νεότερη Ελλάδα. Η δεύτερη εστιάζει στις αναφορές που υπάρχουν για την ύπαρξη λογαριασμών στην Αρχαία Ελλάδα. Στη τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στις απογραφές του Κέκροπα, του Λυκούργου, του Σόλωνα και του Δημήτριου του Φαληρέα. Στη τέταρτη ενότητα αναφέρονται οι απογραφές στις συμμαχίες και στις εισβολές ενώ στη πέμπτη ενότητα, η περίπτωση της απογραφής της διαχείρισης του Ιερού του Απόλλωνα στη Δήλο. Στο τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα μας.

1. Η έννοια της απογραφής ιστορικά

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η απογραφή αφορά την καταγραφή διαφόρων ειδών από πληθυσμούς μέχρι και εμπορεύματα και περιουσίες. Βέβαια, η έννοια της απογραφής σήμερα είναι εντελώς διαφορετική από αυτή της αρχαιότητας διότι σήμερα εμπεριέχονται σε αυτοί οικονομικοί παράγοντες καθώς και η επιστήμη της στατιστικής.

Το γεγονός ότι πρώτα καταγράφηκε η ύπαρξη της απογραφής και έπειτα αναπτύχθηκε η στατιστική, καταδεικνύει ότι η απογραφή ήταν αναγκαία για την κρατική οργάνωση από πολύ νωρίς.

Αρχαιότερη πληθυσμιακή απογραφή θεωρείται αυτή της αρχαίας Βαβυλώνας που χρονολογείται το 3.800 π.Χ. Η επόμενη είναι αυτή της αρχαίας Αιγύπτου που χρονολογείται το 3.050 π.Χ. Στην Αίγυπτο υπήρχαν και μετέπειτα απογραφές οι οποίες είχαν συμβολικές παραστάσεις και την εποχή του Φαραώ Ραμσή Β΄ αναφέρεται και η ύπαρξη μητρώων εγγραφής οικογενειών.

Η αρχαιότερη απογραφή στη Κίνα ήταν αυτή που έγινε τη περίοδο του αυτοκράτορα Υάο, το 2.238 π.Χ. περίπου, και αφορούσε τον πληθυσμό αλλά εμπεριείχε γεωργικά και εμπορικά στοιχεία.

Η Παλαιά Διαθήκη παρέχει πληροφορίες για τις απογραφές που έκαναν οι Εβραίοι καταδεικνύοντας ότι γίνονταν μόνο για τη στρατολογία με αποτέλεσμα σε αυτές να εμπεριέχονταν μόνο άνδρες και μάλιστα συγκεκριμένης ηλικίας. Η πρώτη απογραφή των Εβραίων ήταν αυτή που έκανε ο Μωυσής το 1490 π.Χ. που απαρίθμησε τους γιους του Ισραήλ. Αναφορές για αυτή την απογραφή υπάρχουν στην Πεντάτευχο.

Άλλες απογραφές των Εβραίων ήταν αυτή που έγινε όταν μπήκαν στη Χαναάν, αυτή του Δαυίδ που έγινε από τον Ιωάβ που είχε διάρκεια 9 μηνών και 20 ημερών και αυτή που έγινε όταν οι Εβραίοι επανήλθαν μετά την αιχμαλωσία τους από τη Βαβυλώνα.

Την εποχή του Σερβίου Τυλλίου στην αρχαία Ρώμη, η απογραφή αποτελούσε επίσημη κρατική ενέργεια και χρησιμοποιούνταν ως βάση για κάθε ενέργεια της διοίκησης. Αρχικώς γίνονταν ανά πέντε χρόνια και εκτός από την απαρίθμηση των προσώπων γινόταν και απογραφή των περιουσιών τους. Έπειτα άρχισε να γίνεται ανά δέκα χρόνια σε όλη την επικράτεια της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας και την εποχή του Μ. Κωνσταντίνου ανά δεκαπέντε χρόνια.

Αναφορές όμως για απογραφή υπάρχουν και στη Καινή Διαθήκη αφού ο λόγος που ο Ιησούς Χριστός γεννήθηκε στη Ναζαρέτ ήταν γιατί ο Ιωσήφ έπρεπε να πάει εκεί για να συμμετέχει στην απογραφή που είχαν διατάξει οι Ρωμαίοι.

Στη σύγχρονη εποχή συστηματική χρήση της απογραφής υπήρχε από τον 17ο αιώνα και έγινε πιο έντονη τον 18ο στην Ευρώπη και στην Αμερική. Η πρώτη απογραφή που έγινε συστηματικά στην Αμερική ήταν το 1790, στην Αγγλία το 1801, στη Γαλλία το 1817, στην Ελλάδα το 1828, κ.λπ.

2. Οι λογαριασμοί απογραφής στην Αρχαία Ελλάδα

Πληροφορίες για την ύπαρξη λογαριασμών απογραφής στην Αρχαία Ελλάδα παρέχονται από τα κείμενα της αρχαιότητας. Πιο συγκεκριμένα, ένα είδος λογιστών που υπήρχε τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα, τηρούσαν λογαριασμούς

απογραφής, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τον Λυσία στο έργο του «Κατά Εργοκλέους»:

Αλλά και όταν σεις εψηφίσατε να συνταχθή κατάλογος των χρημάτων τα οποία είχον εισπαχθή από τας συμμαχικάς πόλεις, και να επανέλθουν οι διαχειρισταί διά να αποδώσουν λογαριασμόν….

Αναφορές όμως στους λογαριασμούς απογραφής έκανε ο Λυσίας και σε ένα άλλο έργο του, στο «Κατά Φιλοκράτους»:

….τούτο και εις εμέ φαίνεται ότι περισσότερον από κάθε άλλο είναι σαφής απόδειξις της απογραφής……

3. Η απογραφή του Κέκροπα, του Λυκούργου, του Σόλωνα και του Δημήτριου Φαληρέα

Η πρώτη απογραφή που αναφέρεται ότι υπήρχε στην Αρχαία Ελλάδα ήταν αυτή του Κέκροπα που η μυθολογία αναφέρει ως βασιλιά της Αττικής. Ο Κέκροπας λοιπόν πραγματοποίησε τη πρώτη απογραφή των κατοίκων της Αθήνας. Η απογραφή έγινε με τη χρήση πετρών αφού κάθε κάτοικος της πόλης έπαιρνε και από μία πέτρα τοποθετώντας την σε ένα σημείο της πόλης. Στο τέλος, μετρήθηκαν οι πέτρες που αποτελούσαν το σωρό αποδεικνύοντας ότι οι κάτοικοι της πόλης ήταν 20.000.

Ο μύθος επίσης αναφέρει ότι οι γυναίκες της πόλης ήταν περισσότερες από τους άνδρες, γιατί οι κάτοικοι ψήφισαν ποιου θεού το όνομα ήθελαν να πάρει η πόλη, του Ποσειδώνα ή της Αθηνάς. Οι γυναίκες ψήφισαν την Αθηνά και οι άνδρες τον Ποσειδώνα και από το αποτέλεσμα καταδείχθηκε ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερες από τους άνδρες.

Τον 8ο αιώνα απογραφή πραγματοποίησε και ο Λυκούργος στη Σπάρτη προκειμένου να μπορέσει να εντοπίσει πόσοι ήταν οι κάτοικοι γιατί ήθελε να διαιρέσει τη γη σε κλήρους.

Απογραφή έκανε και ο Σόλωνας (640 π.Χ.-560 π.Χ.) στην Αθήνα προκειμένου να μπορέσει να διαιρέσει τους πολίτες της πόλης σε τάξεις ανάλογα με το οικονομικό εισόδημα του καθενός.

Τους κατοίκους της Αττικής μέτρησε με μία νέα απογραφή και ο Δημήτριος ο Φαληρέας (350 π.Χ.- 283 π.Χ.). Ο Δημήτριος ο Φαληρέας που ήταν φιλόσοφος, διορίστηκε διοικητής της πόλης από τον Κάσσανδρο, το 317 π.Χ. Η απογραφή που έκανε στην Αθήνα κατέδειξε ότι ο πληθυσμός της Αττικής αποτελούνταν από 21.000 πολίτες, δηλαδή άνδρες άνω των 21 ετών, 10.000 ξένους κατοίκους και 400.000 σκλάβους.

4. Οι απογραφές στις συμμαχίες και στις εισβολές

Το 377 π.Χ. που έγινε η δημιουργία της Β΄ Αθηναϊκής Συμμαχίας έγινε μία νέα απογραφή στην Αθήνα. Η απογραφή αυτή τη φορά αφορούσε τον ιδιωτικό πλούτο. Ο λόγος που έγινε αυτή η απογραφή ήταν ώστε οι πολίτες να μοιραστούν σε 20 ομάδες που αποκαλούνταν «συμμορίες». Οι ομάδες αυτές, χρησιμοποιώντας δικό τους φοροεισπράκτορα, έπρεπε να αποδίδουν στο δημόσιο ταμείο το 1/20 από το φόρο που είχε επιβάλλει το κράτος. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 60 μέλη.

Μία άλλη περίπτωση στην οποία έγινε απογραφή ήταν αυτή που αποκαλούνταν και ως το ψήφισμα του Θεμιστοκλή που έγινε το 481/0 π.Χ. Το ψήφισμα αυτό έγινε από τον Θεμιστοκλή προκειμένου να αντιμετωπισθεί η εισβολή των Περσών.

Πληροφορίες για το ψήφισμα αυτό παρέχονται από μία μαρμάρινη στήλη που βρέθηκε στη Τροιζήνα και θεωρείται ότι η αναγραφή της έγινε στο πρώτο μισό του 3ου αιώνα π.Χ. Για την επιγραφή έχουν διατυπωθεί δύο διαφορετικές απόψεις. Η πρώτη θεωρεί ότι αποτελεί πιστό αντίγραφο του πρωτότυπου. Η δεύτερη θεωρεί ότι έγινε έπειτα, δηλαδή την εποχή του Χρεμωνίδειου πολέμου όταν η Αθήνα και άλλες πόλεις έκαναν συμμαχία εναντίον του Μακεδονικού βασιλείου.

Στο ψήφισμα λοιπόν του Θεμιστοκλή εμπεριέχονται κάποια μέτρα που εισηγήθηκε προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εισβολή των Περσών όπως προαναφέρθηκε. Τα μέτρα αυτά ήταν όλοι οι θεοί να αναλάβουν τη προστασία της Αθήνας, η πόλη να αδειάσει και τα γυναικόπαιδα να σταλούν στη Τροιζήνα ενώ οι ηλικιωμένοι και η περιουσία που μπορούσε να μεταφερθεί στη Σαλαμίνα. Επίσης, να φυλαχθεί η Ακρόπολη, να επανδρωθούν διακόσια πλοία, να σταλούν 100 πλοία στο Αρτεμίσιο της Εύβοιας και άλλα 100 να περιπολούν στη Σαλαμίνα και την υπόλοιπη Αττική και να γίνει ομόνοια ανάμεσα στους Αθηναίους επαναφέρνοντας τους οστρακισμένους και εγκαθιστώντας τους προσωρινά στη Σαλαμίνα.

Σε αυτό το σημείο παρατίθεται σε μετάφραση το πλήρες κείμενο της μαρμάρινης στήλης όπου αναφέρεται και η χρήση απογραφών για την επίτευξη των μέτρων:

Θεοί.

Ψήφισαν η Βουλή και ο δήμος, την πρόταση του Θεμιστοκλή του Νεοκλέους από τον [δήμο] Φρεάρριο.

Την πόλη να αφήσετε στην Αθηνά, την προστάτιδα της, και σε όλους τους άλλους θεούς να την φυλάξουν και να αμυνθούν στους βαρβάρους.

Τα γυναικόπαιδα όλων των Αθηναίων και των ξένων που μένουν στην Αθήνα να αφήσετε στην Τροιζήνα….τους γεροντότερους και τα υπάρχοντα σας να αφήσετε στην Σαλαμίνα. Οι θησαυροφύλακες των ναών και οι ιερείς να μείνουν στην Ακρόπολη να φυλάξουν τα ιερά των θεών.

Όλους τους άλλους Αθηναίους και τους ξένους τους ενήλικες να βάλετε στα έτοιμα διακόσια πλοία και να αμυνθείτε στους βαρβάρους για την δική σας ελευθερία και των άλλων Ελλήνων μαζί με τους Λακεδαιμονίους και τους Κορινθίους και τους Αιγινήτες και όλους τους άλλους που θέλουν να διακινδυνεύσουν.

Να διορίσουν οι στρατηγοί, αρχίζοντας από αύριο, διακόσιους τριήραρχους, έναν σε κάθε πλοίο, από τους [πολίτες] που έχουν δικιά τους γη και σπίτι στην Αθήνα και γνήσια τέκνα και δεν είναι πάνω από πενήντα ετών και να κληρωθούν [ένας] σε κάθε πλοίο. Να κατατάξετε και δέκα ναύτες σε κάθε πλοίο, [οι οποίοι να είναι] μεταξύ είκοσι και τριάντα ετών, και τέσσερις τοξότες. Διά κλήρου να διορίσετε επιστάτες αφού κληρώσετε τους τριήραρχους. Να αναγράψουν σε πίνακες οι στρατηγοί κατά πλοίο και τους υπόλοιπους Αθηναίους από τους ληξιαρχικούς καταλόγους και τους ξένους από τις απογραφές των πολεμάρχων. Να τους κατανείμουν σε διακόσιες ομάδες ανά εκατό, και σε κάθε ομάδα να δώσουν το όνομα της τριήρους και του τριήραρχου και του επιστάτου για να δει κάθε ομάδα σε ποια τριήρη θα πάει.

Όταν κατανεμηθούν όλες οι ομάδες και κληρωθούν στις τριήρεις, να γεμίσουν και τα διακόσια πλοία αφού η βουλή και οι στρατηγοί κάνουν θυσίες στον παντοδύναμο Δία και στην Αθηνά και στην Νίκη και στον Ποσειδώνα τον Προστάτη.

Όταν γεμίσουν τα πλοία, οι εκατό [τριήρεις] να βοηθήσουν στο Αρτεμίσιο, στον Ευβοϊκό, οι άλλες εκατό να ναυλοχούν και να φυλάνε την περιοχή γύρω από την Σαλαμίνα και την υπόλοιπη Αττική.

Για να αμυνθούν όλοι οι Αθηναίοι ενωμένοι εναντίον των βαρβάρων, αυτοί που έχουν εξοστρακισθεί για δέκα χρόνια να πάνε στη Σαλαμίνα και να μείνουν εκεί μέχρι να αποφασίσει ο δήμος γι' αυτούς….

5. Οι απογραφές της διαχείρισης του Ιερού του Απόλλωνα στη Δήλο

Την περίοδο 1877-1885 έγιναν στ Δήλο ανασκαφές από τη Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή. Ανάμεσα στα άλλα ευρήματα υπήρχαν και 450 επιγραφές. Οι περισσότερες από αυτές τις επιγραφές περιέχουν απολογισμούς και απογραφές από τη διαχείριση που γινόταν στο Ιερό του Απόλλωνα.

Μία από τις επιγραφές της Δήλου φέρει τον αριθμό 442. Η επιγραφή αυτή αφορά την διαχείριση του Ιερού από τους ιεροποιούς το 179 π.Χ. Στη μία μεριά της απογραφής είναι χαραγμένος ο απολογισμός της διαχείρισης ενώ στην άλλη πλευρά η απογραφή που είχαν κάνει οι ιεροποιοί. Οι πρώτοι στίχοι (1-15) της απογραφής της επιγραφής 442 είναι οι κάτωθι:

ΤΑΔΕ ΠΑΡΕΛΑΒΟΜΕΝ ΕΝ ΤΩΙ ΝΑΩΙ ΤΟΥ ΑΠΟΛΛΩΝΟΣ παρά ιεροποιών Κρίττιος του Νικάρχου, Συνωνύμου του Ιερομβρότου,…..

5.….δακτύλιον χρυσούν, ον ανέθηκε Στρατονίκη Απολλωνι Αρτεμίδι, ….Δ Δ Δ ΙΙΙ……..

14. δακτύλιοι αργυροί ΔΠ ΙΙΙ…..

15.δακτύλιοι σιδηροι υποκεχρυσωμένοι ΔΙ τέτραχμον λυσιμάχειον υποχάλκου…..

Βλέπουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι οι απογραφές που γίνονταν για τη διαχείριση του ιερού ανέφεραν πολύ συγκεκριμένα στοιχεία. Αναλυτικότερα, στις απογραφές αυτές αναφέρονταν:

- Τα αφιερώματα που υπήρχαν στο ναό. Κάθε αφιέρωμα καταγράφονταν ξεχωριστά μαζί με το όνομα του, το σκοπό τους καθώς και τη περιγραφή του. Αν το αφιέρωμα ήταν χρυσό ή αργυρό στην απογραφή αναφερόταν και το βάρος του.
- Η αναλυτική έκθεση όλων των λογαριασμών των οικοδομικών έργων που γίνονταν. Η αναγραφή γινόταν ανά έργο και ανά εργολάβο.

Συμπέρασμα

Η απογραφή, η οποία έκανε την εμφάνιση της πολύ νωρίς στην ιστορία, χρησιμοποιούνταν σε πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις στην αρχαία Ελλάδα. Χρησιμοποιούνταν για κρατικούς σκοπούς προκειμένου να καταγράφονται οι πολίτες αλλά και οι περιουσίες τους. Χρησιμοποιούνταν επίσης για πολιτικούς σκοπούς όπως στις περιπτώσεις των συμμαχιών των πόλεων αλλά και για στρατιωτικούς σε περιπτώσεις εισβολής και άμυνας. Τέλος, χρησιμοποιούνταν και για οικονομικούς σκοπούς ακόμα και σε θρησκευτικές περιπτώσεις, όπως στο Ιερό του Απόλλωνα στη Δήλο που οι απογραφές χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για την διαχείριση του.

Βιβλιογραφία

Athinaiki dimokratia kai exoteriki politiki, sto http://www.hellenicparliament.gr.

Rigas A. Kostas (2005), Arithmitika systimata, logistikes kai statistikes ennoies stin Archaia Ellada, Elliniko Statistiko Institouto, Praktika 18ou Panelliniou Synedriou Statistikis

Rigas A. Kostas, Oi logistikes technikes tis epigrafis 442 tis Dilou, sto photo.kathimerini.gr.

To psifisma tou Themistokli (480 p.Ch.) [apo stili tou G΄ aiona], apodosi sta neoellinika D.I. Loizos, sto http://users.hol.gr

http://webexperiments.gr/greekbc/athens.html

http://www.ancientathens3d.com/hellenisticathens.htm